Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik
Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung
Band 9

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger/
Christoph Stuhlberger (Hrsg.)

Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht

StudienVerlag

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger/
Christoph Stuhlberger (Hrsg.)

Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht

Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik
Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung
Band 9

Herausgegeben von
Reinhard Krammer und Christoph Kühberger

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger/
Christoph Stuhlberger (Hrsg.)

Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht

StudienVerlag
Innsbruck
Wien
Bozen

Ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen.

© 2015 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Abhängig vom eingesetzten Lesegerät kann es zu unterschiedlichen Darstellungen des vom Verlag freigegebenen Textes kommen.

ISBN 978-3-7065-5769-6

Buchgestaltung nach Entwürfen von Kurt Höretzeder
Satz: Studienverlag/Da-TeX Gerd Blumenstein, Leipzig
Umschlag: Studienverlag/Vanessa Sonnewend

Dieses Buch erhalten Sie auch in gedruckter Form mit hochwertiger Ausstattung in Ihrer Buchhandlung oder direkt unter www.studienverlag.at

Inhaltsverzeichnis

Wolfgang Buchberger/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger:
Vorwort 9

Wolfgang Buchberger/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger:
Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Zur Einführung 11

Johannes Maurek:
Lehramtsstudierende: „Digital Natives" oder „digital distant"? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP) 17

Christoph Kühberger:
Dokumentierte Dialogizität – Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation 37

Hans Utz:
„Bildung kommt von Bildschirm": Offene Plattformen im Geschichtsunterricht 53

Christoph Pallaske:
Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann. 71

Ulf Kerber:
WebQuests und Web Inquiry Projects zur Förderung von Medienkompetenz in der Geschichtsdidaktik 81

Florian Kerschbaumer/ Tobias Winnerling:
Spielend Geschichte lernen? Videospiele, Geschichtswissenschaft, universitäre Praxis 99

Daniel Bernsen:
Geocaching und mobiles Geschichtslernen – Lokale und regionale Geschichtskultur als ein Ausgangspunkt für exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht 111

Saskia Handro/ Christian Kohler:
Historisches Lernen in der Mediengesellschaft. Ein Werkstattbericht zur Konzeption der multimedialen Lernumgebung „Fernsehen macht Geschichte“ 123

Markus Bernhardt/ Christian Bunnenberg:
Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem „digitalen Schulgeschichtsbuch“ am Beginn des 21. Jahrhunderts 143

Astrid Schwabe:
Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs: zeitgemäße ‚Add-ons‘ oder echter Mehrwert? 157

Waltraud Schreiber/ Florian Sochatzy/ Marcus Ventzke:
Das Potential digitaler Lehr- und Lernmittel für den Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung 179

Matthias Schickel:
E-Learning-Kooperation zwischen deutschen und israelischen Schüler/innen 199

Alina Bothe/ Christian Brüning:
Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik 207

Brigitte Halbmayr:
Online gegen das Vergessen – Die interaktive Website „ÖsterreicherInnen im KZ Ravensbrück“ 229

Wolfgang Hasberg:
Schöne neue, schöne digitale Welt? Ein Zwischenfazit zum geschichtsdidaktischen Potenzial digitaler Medien 245

Autor/innen 278

Vorwort

W. Buchberger/ Ch. Kühberger/ Ch. Stuhlberger

Am 3. bis 4. Mai 2013 fand an der Pädagogischen Hochschule Salzburg die internationale Tagung „Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht" statt. Diese Tagung der Pädagogischen Hochschule Salzburg wurde in Kooperation mit dem Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen/ „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und politische Bildung" (www.geschichtsdidaktik.com), dem „Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik" der Pädagogischen Hochschule Aarau der Fachhochschule der Nordwestschweiz (http://www.fhnw.ch/ph/pbgd) und den *Aktionstagen Politische Bildung* durchgeführt.

Die Tagung versuchte aus geschichtsdidaktischer Perspektive allgemeine Rahmenbedingungen, fachspezifische Herausforderungen und praktizierte Lernwege für den Geschichtsunterricht zu diskutieren, um einen Überblick über die rezenten Entwicklungen im deutschsprachigen Raum zu erhalten. Dabei wurde vorrangig der Frage nachgegangen, welche Aspekte der Nutzung von digitalen Medien im Geschichtsunterricht dem historischen Lernen dienen und welche Aspekte den Intentionen des historischen Lernens eher entgegenstehen. Aktuelle geschichtsdidaktische Diskussionsfelder, wie etwa die domänenspezifische Kompetenzorientierung, die fachspezifische Wissensaneignung oder der Umgang mit geschichtskulturellen Produkten, sollen dafür als Referenzpunkte herangezogen werden, um die Erkenntnisse in einen größeren fachlichen Kontext einzubetten.

Die Spannweite der Beiträge reicht von statistischen Erhebungen zur Selbsteinschätzung von digitalen Kompetenzen bei angehenden Lehrer/innen über Fragen zu günstigen oder ungünstigen Herangehensweisen beim Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht bis hin zu entwickelten Visionen und konkreten Errungenschaften von digitalen Schulgeschichtsbüchern. Berücksichtigung fand auch die Frage nach dem spielerischen Umgang mit Geschichte in den digitalen Medien. Die Aufsätze zu den Vorträgen der Tagung wurden um Beiträge erweitert, die sich mit Aspekten der Holocaust Education beschäftigen.

An dieser Stelle gilt es auch der Pädagogischen Hochschule Salzburg für die Finanzierung der Veranstaltung und der Druckkosten zu danken sowie den Autor/innen, welche mit ihren Beiträgen die inhaltliche Dokumentation ermöglichten.

Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Zur Einführung

W. Buchberger/ Ch. Kühberger/ Ch. Stuhlberger

Jede mediale Veränderung in der Gesellschaft hat auch Veränderungen im Geschichtsunterricht mit sich gebracht. Wurden vor einigen Jahrzehnten Comics von der Gesellschaft als Medien für den Unterricht abgelehnt und waren auch im Geschichtsunterricht eher verpönt, stellt man sich heute den Herausforderungen im Umgang mit dieser medialen Art der Vergangenheitsdarstellung produktiv. Ähnliches ist auch im Bereich der digitalen Medien zu beobachten. Der vorliegende Sammelband ist daher vermutlich auch als eine Reaktion auf die noch sicherlich andauernde geschichtsdidaktische Suche nach den Problemlagen und Herausforderungen einer Nutzung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht und ihren Lösungsansätzen zu lesen. Wie notwendig die Diskussionen dazu sind, zeigen die vielfältigen Tagungen zu dieser Thematik, auf denen grundlegende Fragen auftauchen, verarbeitet und weitergereicht werden. Auch dieser Sammelband reiht sich damit in die laufenden Diskussionen ein, um einen vorläufigen Stand zu dokumentieren.

Mit den hier versammelten Beiträgen kann deutlich gezeigt werden, dass ein Ende der Beschäftigung nicht absehbar ist und dass die Herangehensweisen der Wissenschaftler/innen, die sich mit diesem Gebiet des historischen Lernens beschäftigen, noch weit von einer fachspezifischen Systematik und einer gemeinsamen Sprache entfernt sind. Doch eine derartige Situation sollte man als Auftrag verstehen, die wissenschaftlich-theoretische und auch die methodisch-praktische Auseinandersetzung mit der Nutzung von digitalen Medien im Geschichtsunterricht nicht abreißen zu lassen. Empirische Untersuchungen werden parallel dazu notwendig sein.

Die Digitalisierung der Gesellschaft schreitet weiter voran und die Auswirkungen auf den Umgang mit Geschichte und Vergangenheit sind dabei durchaus massiv. Dass mediale Lernsettings dabei alleine noch kein Garant für einen Lernfortschritt im Geschichtsunterricht darstellen, ist unverkennbar. Es stellt eben die besondere Aufgabe der Geschichtsdidaktik dar, sich mit der Generierung von Mehrwerten für das historische Lernen zu beschäftigen, um nicht in eine ideologische Überhöhung von digitalen Aktions- und Kommunikationsmöglichkeiten zu verfallen.

Der vorliegende Band begegnet dieser Diskussion aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Neben Beiträgen, die das vielfältige Prisma der geschichtsdidaktischen Beschäftigung mit digitalen Medien auf theoretischer und pragmatischer Ebene vorführen und sich dabei den Bereichen digitale Diskussionsforen, Lernplattfor-

men, Computerspiele, WebQuests, Geocaching u.v.m. widmen, wenden sich einige Beiträge der Frage nach der Ausgestaltung von digitalen Schulgeschichtsbüchern sowie speziellen Fragen der Holocaust Education.

Der Sammelband wird mit einem Beitrag von Johannes Maurek (Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Salzburg) eröffnet. Maurek geht in seinem Beitrag *Lehramtsstudierende: „Digital Natives" oder „digital distant"? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP)* der Frage der Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf digitale Kompetenzen auf den Grund. Maurek präsentiert dabei die Ergebnisse einer vergleichenden Trendstudie, welche an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und an der Fachhochschule Kufstein durgeführt wurde. Als Konsequenz der Ergebnisse dieser Studien erörtert er, welche Medienkompetenz bei Lehramtsstudierenden vorausgesetzt werden darf bzw. welche didaktischen Mittel zur Förderung und zur Optimierung dieser eingesetzt werden können.

Christoph Kühberger (Pädagogische Hochschule Salzburg) versucht in seinem Beitrag *Dokumentierte Dialogizität – Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation* einen Teil der aktuellen Diskussion rund um digitale Medien im Kontext des historischen Lernens abzubilden, wobei er ein besonderes Augenmerk auf geschichtskulturelle Begegnungen legt. Seine zentrale Frage ist daher, ob in Anbetracht der vielfältigen Angebote und Anwendungsmöglichkeiten von digitalen Medien historisches Lernen im Sinne einer gesellschaftlichen Realbegegnung stattfinden kann. Er referiert dafür auf eine digitale Geschichtskultur, in der politische Mitgestaltung im Sinn eines historisch-politischen Lernens als effiziente Möglichkeit erscheint und gleichzeitig eine fachspezifische Diagnose hinsichtlich der Fähigkeiten der Schüler/innen ermöglicht wird, die er als *dokumentierte Dialogizität* bezeichnet.

Über die Erfahrungen mit elektronischen Lerntagebüchern, elektronisch basierte Werkstätten, interaktive Selbstlernkurse, Blogs, Wikis und Foren berichtet Hans Utz (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule der Nordwestschweiz/ Aarau) in seinem Beitrag *„Bildung kommt von Bildschirm": Offene Plattformen im Geschichtsunterricht*. Durch offene Plattformen kann nach Utz die Kreativität, Aktivität und Selbstständigkeit der Lernenden verbessert werden. Im Beitrag diskutiert er daher die Stärken und Schwächen derartiger digitaler Angebote für den Geschichtsunterricht und stellt sie in einen Zusammenhang mit der Rolle der Lehrperson, der Beziehungsarbeit sowie dem Unterrichtsverlauf.

Mit der Problemstellung, „wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann", beschäftigt sich Christoph Pallaske (Universität Köln) in seinem Beitrag *Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann.* Zentral hierbei ist

die Frage, mit und durch welche Medien historisches Lernen gelingt. Weiters wird darauf eingegangen, welche Veränderungen für das Geschichtslernen im Hinblick auf die Medienwahrnehmung einerseits und auf die Einsatzmöglichkeiten von Lehr- und Lernmitteln andererseits ausgemacht werden können. Inwieweit der Einsatz von digitalen Medien eine Richtungsänderung hin zu subjektorientiertem Lernen als Konsequenz hat und verstärkt Tendenzen zu offenen Lernkonzepten aufweist, wird dabei thematisiert. Ein Blick in die Zukunft richtet sich hin zur Generierung von neuen Lehr-Lernkonzepten, zur Arbeit mit digitalen Medien und deren Unterrichtsformen, welche individuelles und selbstgerichtetes Lernen der Schüler/innen instruieren sollen.

Ulf Kerber (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) richtet in seinem Beitrag *WebQuests und Web Inquiry Projects zur Förderung von Medienkompetenz in der Geschichtsdidaktik* den Fokus auf die Auswirkungen von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) auf das Lehren und Lernen bei den Schüler/innen, wobei auf die Thematik des Medienwandels in Schule bzw. Unterricht sowie insbesondere in der Geschichtsdidaktik Bezug genommen wird. Ein Hauptaugenmerk wird dabei auf den Werkzeugcharakter von Medien in unterschiedlichen Lehr- sowie Lernkontexten gerichtet. Kerber weist darauf hin, dass sich durch die Hinwendung zum Digitalen die Lernprozesse – hier vor allem die Methoden der Heuristik und Hermeneutik – ändern müssen, um den neuen Anforderungen einer sich digitalisierenden Lernumgebung gerecht zu werden.

Florian Kerschbaumer (Alpen Adria Universität Klagenfurt)/ Tobias Winnerling (Universität Düsseldorf) widmen sich in ihren Ausführungen *Spielend Geschichte lernen? Videospiele, Geschichtswissenschaft, universitäre Praxis* dem Umstand, dass diese digitalen Medien, hier insbesondere in Form von Videospielen, immer mehr auch den schulischen Alltag mitbestimmen. In den Medien lässt sich hier eine starke Polarisierung von großen Befürwortern bis hin zu erbitterten Gegnern feststellen, wohingegen dieses Thema in der Geschichtswissenschaft bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt, die es zu überdenken gilt, da angesichts der Userzahlen und der Rolle, die auch die Geschichtswissenschaft im Zusammenhang mit Lehramtsausbildungen an Universitäten hat, ein Handlungsbedarf bestehen würde. Ihr Beitrag möchte daher diese Thematik kritisch aufgreifen, um diese so auch verstärkt in den Fokus der Geschichtswissenschaft zu rücken. Sie verweisen dabei auf eine konkrete Lehrveranstaltung (LV „Spielend lernen? Wie konstruiert man ein historisches Computerspiel?“) an der Universität Düsseldorf, wo diesbezüglich innovative Wege eingeschlagen wurden.

Im Beitrag von Daniel Bernsen (Eichendorff-Gymnasium/ Koblenz) *Geocaching und mobiles Geschichtslernen – Lokale und regionale Geschichtskultur als ein Ausgangspunkt für exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht* nimmt das Spiel einen wesentlichen Bestandteil ein. Beim sogenannten „Geochaching“ handelt es sich um eine Art „GPS-Schatzsuche“ oder „GPS-Schnitzeljagd“. Möglich wird dies durch digitale Geräte wie Tablets oder Smartphones, welche ein großes Potential

für den Unterricht zur Verfügung stellen. Auf diese Weise kommt jeder Ort als Lernort in Frage, um über motivationsfördernde Herangehensweisen historisches Lernen zu realisieren und um damit auch Anknüpfungspunkte zum Lebensalltag der Schüler/innen herzustellen. Der Beitrag präsentiert zwei Projekte, welche Geochaching lehrplankonform für den Geschichtsunterricht umsetzten, indem mit den Lernenden zwei historische Routen entwickelt wurden.

Saskia Handro/ Christian Kohler (Universität Münster) stellen in ihrem Beitrag *Historisches Lernen in der Mediengesellschaft. Ein Werkstattbericht zur Konzeption der multimedialen Lernumgebung „Fernsehen macht Geschichte"* ihr Projekt, die Erstellung einer multimedialen Lernsoftware, vor. Hinter diesem Projekt steht eine Arbeitsgruppe aus Münster in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Rundfunk Berlin Brandenburg. Entstanden ist dabei ein multimediales Lernangebot in Form einer Geschichts- und Filmwerkstatt mit didaktischem Zusatzmaterial. Im Vordergrund stehen hier die historische De- und Rekonstruktion von filmischen Inszenierungen, welche sich aus Filmen, Tondokumenten, Bild- und Textquellen zusammensetzen. Gemäß einem konstruktivistischen Lernverständnis wurde versucht, die fachspezifischen Sinn- und Lernstrukturen im Sinne einer digitalen Medienstruktur umzuwandeln, wobei die technischen Umsetzungsmöglichkeiten hierbei anfänglich sehr reichhaltig anmuteten.

Drei Beiträge des vorliegenden Sammelbandes widmen sich dem digitalen Schulbuch. Markus Bernhardt/ Christian Bunnenberg (Uni Duisburg-Essen) versuchen in ihrem Beitrag *Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem „digitalen Schulgeschichtsbuch" am Beginn des 21. Jahrhunderts* einen Überblick zum aktuellen Stand dieser Thematik zu geben. Betrachtet man die ersten Ergebnisse von sogenannten i-pad-Klassen, so wird ersichtlich, dass der „digital turn" in den Klassen Einzug gehalten hat. Diese Entwicklung wird in den letzten Jahren von der Geschichtsdidaktik verstärkt aufgegriffen. Ausgehend von den differenzierten Ergebnissen und der Ausrichtung der Beiträge, sollte man sich doch dringend damit auseinandersetzen, welche absehbaren und möglichen Konsequenzen der „digital turn" für die Abhaltung des Unterrichts zur Folge hat. Der Beitrag möchte daher die Möglichkeiten und Grenzen des „digital turns" anhand eines digitalen Schulbuchs präsentieren, wobei der Unterrichtsalltag und auch didaktische Konzepte mitberücksichtigt werden. Eine beispielhafte „digitale Schulbuchdoppelseite" wird exemplarisch vorgeführt, um konkrete Anwendungsmöglichkeiten und Ideen zu diskutieren.

Auch Astrid Schwabe (Universität Flensburg) beschäftigt sich mit ihrem Beitrag *Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs: zeitgemäße ‚Add-ons' oder echter Mehrwert?* mit digitalen Schulbuchangeboten. Durch Smartphone, Tablet und Notebook ist für gegenwärtige Generationen von Schüler/innen das Internet zu einem der wichtigsten Informationsmedien zu historischen Fragen geworden. Der Beitrag bietet eine kursorische Analyse von deutschen Schulbüchern und eine kriti-

sche Betrachtung von deren digitalen Ergänzungsmaterialien. Der zweite Teil des Beitrags bemüht sich, auf der Grundlage von aktuellen Forschungsergebnissen, um Hinweise für didaktische Materialien, welche – im Gegensatz zu traditionellen Herangehensweisen in Form von Zusatzmaterialien – einen Mehrwert für das historische Lernen mit digitalen Medien darstellen.

Waltraud Schreiber/ Florian Sochatzy/ Marcus Ventzke (Universität Eichstätt) präsentieren in ihrem Beitrag *Das Potential digitaler Lehr- und Lernmittel für den Paradigmenwechsel Kompetenzorientierung* den aktuellen Stand ihres Entwicklungsprojektes, welches in Belgien und in Deutschland angesiedelt ist. Es ist nicht nur das Ziel dieses Projekts, ein digitales bzw. multimediales Schulbuch (mBook) zu entwickeln, sondern man möchte die fachspezifische Kompetenzorientierung und den damit verbunden Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht unterstützen. Die Ausgestaltung des mBooks gleicht einem gewöhnlichen gedruckten Schulbuch und enthält die für Lehrer/innen und Schüler/innen gewohnten Bausteine aus Texten, Bildern, Merkkästchen, Aufgaben uvm., wobei deren Einsatz stets der Vermittlung und dem Aufbau von fachspezifischen Kompetenzen dienen soll. Ziel ist es, nur an jenen Stellen digitale Angebote einzusetzen, wo diese auch einen begründbaren didaktischen Nutzen bzw. Mehrwert haben.

Einen eigenen abgeschlossenen Bereich stellen auch die folgenden drei Beiträge dar, die sich mit digitalen Medien im Zusammenhang mit dem Holocaust beschäftigen. Matthias Schickel (Katharinen-Gymnasium Ingolstadt) gibt in seinem Beitrag *E-Learning-Kooperation zwischen deutschen und israelischen Schüler/innen* Auskunft über das E-Learning-Projekt „Reading together", in dem sich deutsche und israelische Schüler/innen im Rahmen von blended learning-Einheiten mit der Shoah und den (unterschiedlichen) Erinnerungskulturen in Deutschaland und Israel beschäftigten. Schickel zeigt auf, wie diese Form des E-learning mit seinen fächerübergreifenden Aspekten und Themengebieten ein eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglicht.

Christina Brüning und Alina Bothe (Zentrum Jüdische Studien Berlin-Brandenburg) fordern in ihrem Beitrag *Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik*, dass digitale Quellen einer digitalen Quellenkritik unterzogen werden müssen, besonders wenn diese im Unterricht eingesetzt werden. Sie müssen demnach dem spezifischen Genre gemäß analysiert und eingeordnet werden.

Brigitte Halbmayr (Institut für Konfliktforschung/ Wien) stellt in ihrem Beitrag das Projekt *Online gegen das Vergessen – Die interaktive Website „ÖsterreicherInnen im KZ Ravensbrück"* die Internetseite vor, welche sich am Institut für Konfliktforschung in Wien mit der namentlichen Erfassung ehemaliger inhaftierter ÖsterreicherInnen des Konzentrationslagers Ravensbrück beschäftigt. Die interaktive Internetseite richtet sich auch an Schüler/innen, um ihnen multimedial spezifische Informationen zur Verfügung zu stellen.

In einem abschließenden Beitrag wirft Wolfgang Hasberg (Universität Köln) einen kritischen Blick auf alle im Band vereinten Beiträge und diskutiert die gebotenen Einsichten, Erkenntnisse und Forderungen vor dem Hintergrund der laufenden geschichtsdidaktischen Diskussion. Er spitzt dabei die Debatte bis hin zu sprachlichen Spitzfindigkeiten zu, welche nicht nur seitens der Diskursteilnehmer/innen, sondern auch von ihm selbst weiter zu hinterfragen sind.

Hasberg setzt im Zusammenhang mit digitalen Medien eher auf Zurückhaltung, wenngleich sich daraus ein pragmatisches Dilemma ergibt: Sollen Schüler/innen, die sich bereits in einer digitalisierten Welt bewegen, kritische und nutzungsrelevante Einsichten und Handlungsspielräume tatsächlich vorerst vorenthalten werden, bis die Geschichtsdidaktik ausreichend empirische Antworten hat? Welchen echten Mehrwert bieten nun digitale Medien für das historische Lernen? Es handelt sich dabei um Fragen, die es auch nach derartigen Tagungen und den dazugehörigen Veröffentlichungen weiterhin anhaltend kritisch zu erörtern gilt.

Lehramtsstudierende: „Digital Natives“ oder „digital distant“? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP)

Johannes Maurek

Ausgangslage

Im Zeitraum zwischen 2008 und 2010 liefen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und (teilweise) an der Fachhochschule Kufstein quantitative Erhebungen zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen von Studierenden, die sich in der Studieneingangsphase (STEP) befanden. Ziele waren die Feststellung basaler IKT-Fähigkeiten und -Fertigkeiten, von Kompetenzen im Bereich der Mediennutzung und Mediengestaltung sowie der Vergleich dieser Eingangskompetenzen mit Studierenden anderer Fachrichtungen. Die Ergebnisse sollten jeweils in die Planungs- und Steuerprozesse einschlägiger Lehrveranstaltungen und in die Gestaltung bzw. Revision der Curricula im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung Eingang finden. Dabei war auf Grund des aktuellen Publikationsstandes von einem „Digital Divide“ zwischen der Generation der Lehrenden und einer neu an die Hochschulen strömenden, digital sozialisierten und medienaffinen Studierendengeneration auszugehen[1], dessen Implikationen die großteils eher medienskeptischen Lehrenden entsprechend verunsicherten.

Es ist evident, dass wir in einer Zeit des Leitmedienwechsels leben.[2] Marshall McLuhan prophezeite schon 1962 das „Ende der Gutenberggalaxis“ und damit den langsamen Niedergang einer Kultur der Literalität.[3] Das Buch als verlässliches Sinnbild des Beständigen wird ersetzt durch unbeständige und extrem flüchtige Emanationen digitaler Medien. Diese erfüllen nicht mehr nur die Bedürfnisse nach möglichst schneller und verlässlicher Information. Sie werden im Sinne einer partizipativen Medienproduktion und Mediengestaltung auch zum wichtigsten Mittel der Selbstdistribution, der Karriereentwicklung und der gesellschaftlichen Teilhabe und prägen damit die Kultur der Mediengesellschaft nachhaltig.

1 Vgl. Tapscott/ Berger 1998; Opaschowski 1999; Howe/ Strauss 2000; Prensky 2001; Paloff/ Pratt 2003; Oblinger/ Oblinger 2005.
2 McLuhan 2001; Giesecke 2005; Baecker 2007.
3 McLuhan 1995.

Digitale Medien haben in den letzten zehn Jahren auch unsere Medienlandschaft maßgeblich verändert, indem sie die Monopolisierung von Information und den exklusiven Zugang zu Wissen und Bildung zugunsten der Demokratisierung von Information aufgebrochen haben. Jeder kann heute Produzent/in und Konsument/in von Information gleichermaßen sein. Der „Prosumer" als der/ die typische Protagonist/in der Informationsgesellschaft führt dabei unweigerlich zum Konflikt mit der Schulkultur als extrem beständige und zuweilen unveränderliche Emanation der Buchkultur.

Verunsicherung entsteht, zu der die immer lauter werdenden Forderungen nach neuen Kompetenzen für die Lehrer/innen in der Informations- und Wissensgesellschaft das ihre beitragen. Aber welche Kompetenzen sind das? Wie sollen diese Kompetenzen identifiziert, entwickelt und gefördert werden? Und bringen Lehramtsstudierenden, deren Mediensozialisation sich ganz gravierend von der der Lehrendengeneration an unseren Hochschulen unterscheidet, diese Kompetenzen nicht schon als sogenannte „Digital Natives"[4] a priori in ihr Lehramtsstudium und den künftigen Beruf mit ein?

Der Begriff der „digitalen Lehrkompetenz"

Wenn man, wie in diesem Band, die Verwendung digitaler Medien im Geschichtsunterricht in den Blick nimmt, kann man nicht umhin, auch die digitalen Kompetenzen unserer Kolleg/innen, aber auch die unserer Lehramtsstudierenden in den Blick zu nehmen. Es reicht dabei nicht, den Fokus auf die reine Anwendung digitaler Medien in Analogie zu den herkömmlichen Bildungsmedien (die ja meist „Bild"-Medien sind) zu richten. Digitale Kompetenzen müssen auch den gesamten Bereich des Designs und der Implementierung digital gestützter Lehr-/Lernszenarien umfassen. Aktuelle pädagogische Herausforderungen, wie der Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Individualisierung bei prospektiv gleich bleibender oder gar sinkender Ressourcenlage, lassen sich ohne Zuhilfenahme didaktisch aufbereiteter, medial angereicherter, abwechslungsreich gestalteter, digital gestützter, kooperativer und kollaborativer Lehr-/Lernumgebungen nur schwer realisieren. Ein Nutzungsaspekt, der in der Diskussion rund um Neue Medien in Lehr-/Lernkontexten übrigens bislang kaum thematisiert wird. Konkrete Kompetenzen, die als „Digitale Lehrkompetenzen" bezeichnet werden sollen, werden in weiterer Folge als unabdingbare Voraussetzung betrachtet, ohne die ein Lehren und Lernen mit digitalen Medien nicht oder zumindest nicht sinnvoll möglich ist. Sie ermöglichen dementsprechend erst die sachgerechte Verwendung dieser Medien in professionellen, didaktisch differenzierten Lernprozessen.

Zur Beschreibung dieser Kompetenzen, die landläufig etwas unscharf unter dem Begriff „Medienkompetenz" subsumiert werden, gibt es eine Reihe unterschied-

4 Prensky 2001.

licher Modelle und Definitionen. Hier soll zunächst versucht werden, sich einer Definition zu nähern, indem von einer Art Basiskompetenz ausgegangen wird, die gleichermaßen Voraussetzung für Lehrende und Lernende sein soll.

In der Literatur werden unter dem Begriff „Medienkompetenz" ein Fähigkeitsbündel[5] oder auch verschiedene Fähigkeitsbereiche[6] verstanden, um in einer von Medien geprägten Welt selbstbestimmt, sozial verantwortlich und kompetent zu handeln. „Kompetent" heißt in diesem Zusammenhang, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, Medien zu verstehen, zu beherrschen, zu verwenden, zu gestalten und zu bewerten.[7]

Im Hinblick auf kaum abschätzbare zukünftige Entwicklungen wird unter Medienkompetenz vor allem auch der Umgang mit dem Ungewissen, mit Krisen und Problemen verstanden.[8] Ein wichtiger Faktor in der Entwicklung von Medienkompetenz ist die Herausbildung eines „Medialitätsbewusstseins". Das bedeutet, sich selbst deutlich zu machen, dass alles, was wir über die Welt wissen, medial vermittelt ist.

Daran anschließend erfordert Medienkompetenz auch die kritische Auseinandersetzung mit medial vermitteltem Wissen oder medial vermittelten Inhalten. Diese Inhalte und die Art und Weise ihrer Vermittlung zu verstehen, sie zu selektieren, einzuordnen und sie für sich selbst und den eigenen Wissenskonstruktionsprozess nutzbar zu machen, ist ein weiterer unverzichtbarer Bestandteil von Medienkompetenz. In der Zeit des sog. Web 2.0 hat Medienkompetenz neben den rezeptiven Aspekten des Begriffs zunehmend auch partizipative Aspekte. Medien sind immer in ihrem gesellschaftlich-kulturellen Kontext zu sehen und zu beurteilen. Medien partizipativ mitzugestalten, bedeutet demnach auch Medien sozial und gesellschaftlich verantwortlich einzusetzen und im Rahmen einer professionellen Reflexivität auch eine moralische Urteilsfähigkeit über deren Einsatz zu entwickeln.

Weit über die Grenzen der Medienpädagogik hinaus hat sich das in den 1990er Jahren entwickelte Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke[9] etabliert. Baacke betrachtet den Begriff der Medienkompetenz von vier Dimensionen aus: (1) Medienkritik, (2) Medienkunde, (3) Mediennutzung, (4)Mediengestaltung.

Diese vier Dimensionen von Medienkompetenz sind implizit auch Bestandteile der ‚Digitalen Lehrkompetenz', wobei bei diesem Begriff der Schwerpunkt allerdings auf der Gestaltung, Durchführung und Evaluation medial gestützter Lehr-/Lernprozesse liegt.

---

5 Vgl. Theunert 2009, 200.
6 Vgl. Aufenanger 2004, 9.
7 Vgl. Sutter 2010, 47.
8 Vgl. Aufenanger 2013.
9 Vgl. Baacke 1997, 98f.

Abb.1: Medienkompetenzmodell nach Baacke (1997)

Abschließend kann daher in Anlehnung an das Konzept der akademischen Medienkompetenz von Joachim Wedekind[10], festgehalten werden:

Digitale Lehrkompetenz bezeichnet in Anlehnung an Wedekind (2008) die Fähigkeit von PädagogInnen zum kompetenten, didaktisch begründeten, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit neuen Medien in den unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern von Unterrichtsplanung, -durchführung, -nachbereitung und -evaluation. Sie umfasst darüber hinaus auch die Urteils- und Reflexionsfähigkeit über die individuellen und sozialen (Aus-)Wirkungen des Einsatzes digitaler Medien in Unterricht und Gesellschaft. Pädagog/innen benötigen dazu Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des digital gestützten, netzbasierten, und telemedial gestützten Lehrens und Lernens sowie Orientierungs- und Handlungswissen über mögliche didaktische Einsatzszenarien digitaler Lehr-/Lernformen zur Differenzierung und Individualisierung von Unterricht.

10 Wedekind 2008, 24–37.

Implikationen des Generationenwandels für die Lehrer/innenbildung

Dass die sogenannte „Digitale Lehrkompetenz“ bei unseren Kolleginnen und Kollegen in den Schulen unterschiedlich ausgeprägt ist und zahlreichen Studien zufolge oftmals Grund zur Sorge gibt[11], entspricht der Alltagserfahrung der meisten Personen, die sich in pädagogischen Tätigkeitsfeldern bewegen.

Wie aber schaut es beim pädagogischen Nachwuchs, den Lehramtsstudierenden aus. Ginge es nach dem amerikanischen Pädagogen, Publizisten und Manager Marc Prensky, so haben wir es in der Lehrer/innenbildung aktuell mit der Generation der „Digital Natives“ zu tun.[12] Diesem Begriff, der die Existenz einer neuen Generation nahelegt, die mit digitalen Technologien aufgewachsen ist, von diesen geprägt wurde und die aus diesen Gründen auch nach neuen Formen schulischer Wissensvermittlung verlangt, wurde in den Medien und den medienbezogenen Wissenschaften eine enorme Aufmerksamkeit zuteil. Interessanterweise wurde dieser Begriff in weiterer Folge immer wieder zitiert, aber kaum jemals kritisch hinterfragt.

Prensky steht mit seiner etwas plakativen Gesellschaftsanalyse auch nicht allein. Sein 2001 erschienener Artikel „Digital Immigrants – Digital Natives“[13] steht in einer Linie mit früheren Veröffentlichungen ähnlichen Inhalts, wie denen von Tapscott/Berger[14], Opaschowski[15] sowie Howe/Strauss[16]. In späteren Jahren kamen ähnliche Publikationen von Paloff/Pratt[17] sowie Oblinger/Oblinger[18] hinzu. Allen gemeinsam ist die Propagierung einer neuen Generation, die in ihren Voraussetzungen und Ansprüchen vom Hochkommen der neuen Medien geprägt ist und der bestimmte Merkmale gemein sind:

- Eine höhere Toleranz gegenüber ethnischen Minderheiten[19]
- Ein verstärkter Fokus auf Kollaboration und Teamwork[20]
- Ein Hang zur Rezeption digitalen Wissens (future content) im Gegensatz zu altem Wissen (legacy content)[21]
- Eine verstärkte Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung und Selbstmotivation[22]

---

11 Vgl. z. B. Bachinger et al. 2013; Brandhofer/ Micheuz 2011; Hornung-Prähauser/ Geser 2010.
12 Personen, die ab 1980 geboren wurden. Vgl. Prensky 2001.
13 Prensky 2001.
14 Tapscott/ Berger 1998.
15 Opaschowski 1999.
16 Howe Strauss 2000.
17 Paloff/ Pratt 2003.
18 Oblinger/ Oblinger 2005.
19 Vgl. Tapscott/ Berger 1998, 129.
20 Vgl. Howe/ Strauss 2000.
21 Vgl. Prensky 2001, 4.
22 Oblinger/ Oblinger 2005.

Diese Befunde stützen sich weitgehend auf Einzelbeobachtungen und statistische Vorselektierungen und sind zumeist nicht empirisch belegt. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass es nicht lange dauerte, bis sich in der populärwissenschaftlichen Literatur auch völlig gegensätzliche Positionen fanden.

Rolf Schulmeister, der sich 2008 erstmals kritisch mit diesen Sichtweisen auseinandergesetzt hat, konstatiert in seinem Aufsatz unterschiedliche Sichtweisen auf die Auswirkungen der veränderten Medienkultur.[23] Diese Sichtweisen könnte man als euphorisierend („mit der neuen Generation wird alles gut oder zumindest besser") und alarmistisch („mit der neuen Generation beginnt der kulturelle und geistige Verfall der Gesellschaft") zusammenfassen.

Als Vertreter der alarmistischen Sichtweise können vor allem Horst Opaschowski und der als Sarrazin der Computerkritik[24] titulierte Manfred Spitzer[25] genannt werden. Die Vertreter dieser Sichtweise stellen bei der „Generation @", den „Millenials", „Multitaskers", der „Generation Y", oder wie die Computergeneration auch immer benannt wurde, folgende destruktive Merkmale fest:

- Vermehrte Aufmerksamkeitsstörungen (Kurzzeit-Konzentrations-Kultur)
- Oberflächlichkeit der Beziehungen (Hedonisierung der Kontakte u. a. durch Facebook)
- Zunehmende Probleme im Sprach- und Schrifterwerb (funktionaler Analphabetismus)
- Gefahr der multiplen Persönlichkeiten (Identitätshopping)
- Gefahr der Vereinsamung (Virtualisierung der Kontakte)
- Suchtgefahr und Erhöhung des Aggressionspotenzials (Online-Zwang, Ego-Shooter)

Beiden Sichten ist eine Verflachung der Diversität einer ganzen Generation vorzuwerfen. Soziologische Diskussionsschemata werden mit rhetorischen Verkürzungen vermischt und Behauptungen durch einseitigen Bezug auf Seiteneffekte von (fachfremden) Studien mit teils völlig anderer Fragestellung gestützt.

Bei den Vertretern der euphorisierenden wie der alarmistischen Sichtweise wird gleichermaßen eine Scheinobjektivität erzeugt, die den Lockstoff medialer Vermarktbarkeit in sich trägt. Die Verwendung von Dichotomien wie „Digital Natives", „Digital Immigrants" sowie vereinfachende Darstellungen von Kausalzusammenhängen, wie „Digitale Medien machen Kinder dick, dumm, süchtig und gewalttätig", leisten der besseren Vermarktbarkeit dieser Thesen zusätzlich Vorschub. Leider fanden manche dieser Begriffsbildungen auch mehr oder weniger

23 Vgl. Schulmeister 2008.
24 Vgl. Vorderer 2012.
25 Spitzer 2012.

unreflektiert Eingang in die Arbeit von Forscher/innen, die sich gemeinhin eher weniger über populärwissenschaftliche Publikationen definieren.[26]

Aus diesem Grund ist es angezeigt, eine differenzierte Sichtweise auf diese Entwicklungen zu werfen und die eingefahrenen Begriffsbildungen stark zu hinterfragen.

Forschungsdesign und Datenlage

Diskussionen und Publikationen zu diesem Thema waren für die Pädagogische Hochschule Salzburg Anlass, sich mit den Medienkompetenzen bzw. den informationstechnologischen Basiskompetenzen der Erstsemestrigen zu befassen.

Sollten die Theorien von Prensky und anderen zutreffen, so müsste die Mehrheit der Studienanfänger/innen jedenfalls der Generation der Digital Natives zuzuordnen sein. Die Generalversammlung des „Forums Neue Medien – Austria" im Jahr 2009 gab den Ausschlag dafür, ursprünglich gemeinsam mit den Fachhochschulen Kufstein und Wiener Neustadt ein bereits bestehendes Inventar zur Selbsteinschätzung von Studierenden der Studieneingangsphase zu überarbeiten und für diesen Zweck zu adaptieren.

Die Zielsetzung dieser Erhebung war eine zweifache:

1. Auf Grund der Anlage der Befragung als periodische Langzeiterhebung (jährlich am Beginn der Studieneingangsphase sowie zum Ende des vierten Studiensemesters) sollte eine repräsentative Datenbasis zur Medienkompetenz der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg und deren Kooperationspartnerinnen entstehen.
2. Die Ergebnisse der Befragung wurden als Korrektiv um die Stellungnahmen der Lehrenden des Fachbereiches IKT und Mediendidaktik erweitert und sollten als Steuerungsinstrument für kompetenzorientierte Output- und Outcome-Qualität dienen.

Durch diese Vorgangsweise sollten folgende Bereiche fokussiert werden:

1. Die vorhandenen IKT- und Medienkompetenzen zu Studienbeginn
2. Allgemeine studienbezogene Kompetenzen
3. Die Validität der Selbsteinschätzung durch die Stellungnahmen der Dozentinnen und Dozenten
4. Der Kompetenzerwerb im Studienverlauf
5. Die Kompetenzen für die Berufspraxis

26 z. B. de Witt 2000.

Die Befragung gliederte sich in drei Abschnitte:

- Soziografische Daten
- Allgemeine Studienkompetenzen (Selbstorganisation, Motivation, Informationsbeschaffung)
- IKT- und Medienkompetenzen

Die grundsätzlich als Vollerhebung konzipierte Primärdatenerhebung erfolgte selbstadministriert, anonym und online über das Lernmanagementsystem Moodle in Form von standardisierten Fragen. Die überwiegend nominal bzw. ordinal skalierten Merkmalsausprägungen wurden einer deskriptiven Auswertung unterzogen. Als Skala zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen wurde eine fünfteilige Likert-Skala gewählt.

Im Laufe der Zeit konnten folgende Probleme festgestellt werden:

- Da sich die Tätigkeitsprofile der verantwortlichen Personen aus den beiden Fachhochschulen änderten, konnten institutionsbezogene Vergleichsdaten nur im ersten Erhebungsjahr gewonnen werden.
- Aus studienorganisatorischen und personellen Gründen konnten die Erhebungen am Ende des vierten Semesters leider nur lückenhaft durchgeführt werden.
- Nachdem der Verfasser am Beginn des Studienjahres 2013/14 an eine andere Institution der Lehrer/innenbildung wechselte, stehen leider nur bis zu diesem Zeitpunkt Daten zur Verfügung.

Die Dokumentation beschränkt sich im Folgenden auf die Ergebnisse des Fragenkomplexes zur IKT- und Medienkompetenz und greift den Bereich der soziografischen Daten bzw. der allgemeinen Studienkompetenzen nur im Zusammenhang mit erwähnenswerten Daten auf.

Die Bezeichnung W11 benennt das Wintersemester 2011. Die Rücklaufquoten lagen über die Jahre hinweg meist über 50 % der Grundgesamtheit der Studienanfänger, nie jedoch niedriger als 30 %. Die Anzahl der in die Auswertung einfließenden Fragebögen betrug:

W09: n=154 (282 StudienanfängerInnen, Response 55 %)

W10: n=96 (320 StudienanfängerInnen, Response 30 %)

W11: n=295 (370 StudienanfängerInnen, Response 80 %)

Die Schulkarrieren der Lehramtsstudierenden

Betrachtet man die Schulkarrieren der Studienanfänger, so zeigen sich überraschende Daten: Insgesamt 67 % aller Studienanfänger des Studienjahres 2009/10 besuchten im Laufe ihrer Bildungskariere eine Hauptschule.

Insgesamt lässt sich eine „wachsende Bedeutung des berufsbildenden Schulwesens" als Ausgangsbasis für Studienkarrieren an Pädagogischen Hochschulen identifizieren. Ebenso deutlich erkennbar ist eine Zunahme diskontinuierlicher Bildungsbiographien[27] bzw. das Anstreben des Lehrberufs im Zusammenhang mit einem Studienwechsel und/oder der Änderung von beruflichen Perspektiven. 2009 konnten bereits rund 12 % der Studierenden auf ein Hochschulstudium an einer Universität oder Fachhochschule verweisen.

Allgemeine Studienkompetenzen

Im Bereich der allgemeinen Studienkompetenzen müsste nach Oblinger/ Oblinger bei den Digital Natives eine höhere Kompetenz zur Selbstdisziplinierung und Selbstmotivation zu verzeichnen sein. Immerhin rund 13 % (W09) / 8 % (W10) / 27 % (W11) geben an, in diesem Bereich Schwierigkeiten zu haben. Zieht man die Vergleichsdaten der Fachhochschulen Kufstein und Wiener Neustadt heran, so sehen die Studienanfänger dieser Institutionen diesbezüglich keine großen Herausforderungen. Bei der Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit der Erschließung schwieriger Texte gaben rund 47 % (W09) / 42 % (W10) / 38 % (W11) an der Pädagogischen Hochschule-Studierenden deutliche Defizite an. Dieser Prozentsatz deckt sich weitgehend mit den Ergebnissen der beiden Fachhochschulen.

Medienkompetenzen der Studierenden

Der Fragekomplex im Hinblick auf die IKT- bzw. Medienkompetenzen der Studierenden in der Studieneingangsphase zeigt ein heterogenes Bild. Nach der Modellbildung von Baacke wurde der Fragenkomplex zur IKT- und Medienkompetenz nochmals in folgende Bereiche unterteilt:

- Medienkunde (Instrumentell-qualifikatorische Medienkompetenz)
- Mediennutzung (Kenntnis von essenziellen Tools)
- Mediengestaltung (aktiv-kreative und partizipatorische Medienverwendung)

27 Vgl. Becker/ Reimer 2010.

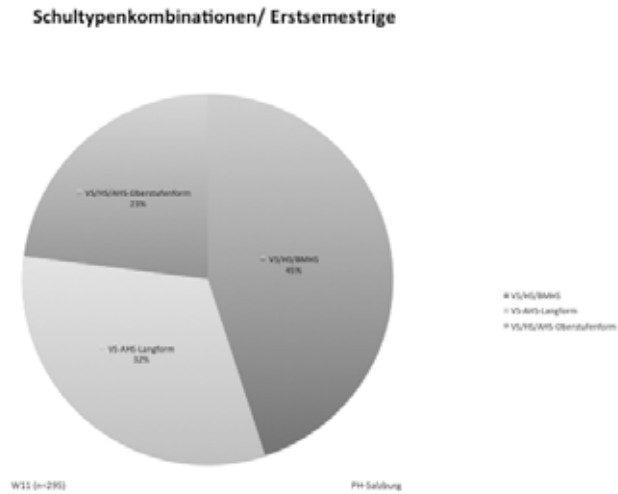

Abb. 2: Schultypenkombination der Erstemestrigen / Wintersemester 2011

Kompetenzfeld: Medienkunde (Instrumentell-qualifikatorische Medienkompetenz)

Auf den ersten Blick zeigen die Selbsteinschätzungen zu grundlegenden IKT-Kompetenzen recht gute Werte. 84 % (W09)/ 85 % (W10)/ 83 % (W11) gaben an, Dateien systematisch in einem Betriebssystem ablegen und wieder finden zu können.

Knapp 70 % (W09)/ 73 % (W10)/ 71 % (W11) schätzen die Beherrschung grundlegender Funktionen von Textverarbeitungssystemen mit Maximalwerten ein.

89 % (W09)/ 84 % (W10)/ 80 % (W11) gaben an, die Grundlagen von Präsentationssystemen grundsätzlich zu beherrschen.

Überraschenderweise gaben nur 25 % (W09)/26 % (W10)/23 % (W11) an, die Grundbegriffe der Informationstechnologie (Aufbau eines PC, Hardware, Software, Datenspeicherung) zu verstehen.

Das Bild verschlechtert sich dramatisch, wenn es um fortgeschrittenere Kompetenzen der IKT-Nutzung geht. 42 % (W09) / 15 % (W10) / 36 % (W11) geben an, bei der selbstständigen Erstellung von einfachen PDF-Dokumenten Schwierigkeiten zu haben.

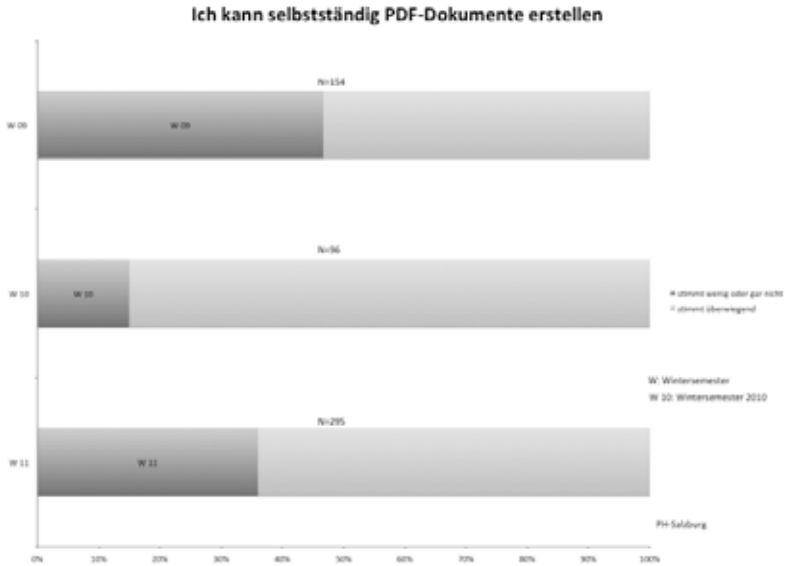

Abb. 3: „Ich kann selbstständig PDF-Dokumente erstellen“

6 % (W10)/ 34 % (W11) kennen unterschiedliche Dateitypen und die zugehörigen Anwendungsprogramme teilweise oder gar nicht. Nicht einmal 50 % aller Studienanfänger nutzen Dateipack- oder Komprimierprogramme.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die instrumentell-qualifikatorische Medienkompetenz auf basale Bereiche der digitalen Medien beschränkt. Von einer vertieften Kenntnis, wie sie „Digital Natives“ eigentlich bereits mitbringen müssten, kann nicht die Rede sein. Anlass zur Besorgnis gibt auch die tendenzielle Verschlechterung der meisten Einschätzungswerte in dieser Kategorie über die Jahre hinweg.

Kompetenzfeld: Mediennutzung

Hier können wir nach Baacke rezeptive und interaktive Kompetenzen unterscheiden. Es kommen Kompetenzen zur Informationssuche, zur Bewertung von Informationsquellen sowie Kompetenzen zur individuellen Verarbeitung und zum Management von Information zum Tragen. Interaktive Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kollaboration, Kooperation und zur gemeinsamen Wissenskonstruktion durch den adäquaten und reflektierten Einsatz digitaler Unterstützungssysteme (Skype, Virtual Classroom-Szenarien, Mindmaps, Bearbeitung gemeinsamer Online-Dateien in der Cloud).