



Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg

Das Hidden Curriculum digitaler Lehre während des Emergency Remote Teachings

LUCAS JASPER JACOBSEN & KIRA ELENA WEBER

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wird untersucht, inwiefern das Emergency Remote Teaching (ERT) an der Universität Hamburg zur Selbsteinschätzung der Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft beiträgt. Auf Grundlage einer qualitativen Studie mit neun Lehramtsstudierenden und drei Lehrenden zeigen die Ergebnisse aus zwei Gruppendiskussionen und sechs Einzelinterviews sowohl erhebliche Disparitäten in den Selbsteinschätzungen der Medienkompetenzen der Studierenden auf als auch ein eher niedriges mediales Kompetenzniveau. Die alltägliche Nutzung digitaler Technologien in der universitären Lehre hat im Sinne eines Hidden Curriculums grundlegende Medienkompetenzen gefördert. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass komplexere Medienkompetenzen nicht hinreichend entwickelt wurden, sodass es den Studierenden schwerfällt, diese Kompetenzen in ihr Verständnis von Lehrprofessionalität und ihre berufliche Praxis zu integrieren. Der Beitrag reflektiert abschließend, wie Medienkompetenzen in der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg umfassender gefördert werden können und welche Aspekte hierfür von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Emergency Remote Teaching; Digitale Lehre; Hidden Curriculum; Lehramtsstudierende; Medienkompetenzen

Media competencies of student teachers at the University of Hamburg

The Hidden Curriculum of Digital Education during Emergency Remote Teaching

Abstract

This article examines the role of Emergency Remote Teaching (ERT) at the University of Hamburg in facilitating the self-assessment of media skills among student teachers in the Faculty of Education. The findings of a qualitative study comprising nine student teachers and three teachers indicate notable discrepancies in the self-assessments of students, with the overall media competence level being relatively low. The routine use of digital technology in university instruction has fostered basic media competencies, which may be considered a "hidden curriculum." However, findings suggest that more

advanced competencies remain underdeveloped, which hinders students' integration of these skills into teaching professionalism and practice. The article concludes with reflections on the promotion of media skills holistically in teacher training at the University of Hamburg and key factors for this.

Keywords: Emergency remote teaching; digital teaching; hidden curriculum; student teachers; digital literacy

1 Einleitung

Im April 2020 erreichte die Studierenden der Universität Hamburg (UHH) ein Brief der Vizepräsidentin, in dem der Semesterstart in Verbindung mit dem geplanten Angebot digitaler Lehre verkündet wurde. Diese pandemiebedingte Umstellung auf digitale Lehre ging für die meisten Lehrenden und Studierenden mit vielfältigen Herausforderungen einher (Faßbender et al., 2020; Krause, 2021). Die Digitalisierung der Hochschullehre wurde nicht erst seit Beginn der Pandemie rege diskutiert (z. B. KMK, 2016; Petko et al., 2018; Schultz-Pernice et al., 2017; van Ackeren et al., 2019). Allerdings gab es bis dahin aufgrund institutioneller und organisatorischer Hürden wie dem Fehlen finanzieller Unterstützungssysteme und fest verankerter Supportstrukturen keine umfassende Digitalisierung in der Hochschullehre. Zusätzlich hemmten Barrieren auf individueller Ebene diesen Prozess, wie die mangelnde Akzeptanz oder der fehlende Zugang zu digitaler Technologie und mediendidaktischen Konzepten. Trotzdem schafften es die Lehrenden und weitere beteiligte Personen der UHH einen beträchtlichen Anteil der Lehre in digitaler Form anbieten zu können. Diese Ad-hoc-Digitalisierung von Präsenz- und Hybridveranstaltungen, also deren Umsetzung in rein digitaler Form, wird als Emergency Remote Teaching (ERT) bezeichnet (Bozkurt & Sharma, 2020).

Das ERT brachte neue Herausforderungen für Dozierende und Studierende, die sich rasch mit digitalen Lehrkonzepten und -technologien auseinandersetzen mussten. Medienkompetenzen wurden essenziell für die erfolgreiche Gestaltung von und Teilnahme an universitären Lehrveranstaltungen.

Forschungsergebnisse zu den Themen der Digital Natives und des Digital Divides belegen, dass die Idee einer ganzen Generation, die durch das Aufwachsen mit digitalen Medien mindestens grundlegende und häufig hervorragende mediale Kompetenzen besitzt, einem akademischen Mythos entspringt (Bennett et al., 2008; Petko et al., 2018). Daher lässt sich annehmen, dass nicht alle Studierenden in ihrer Kindheit und Jugend mediale Kompetenzen erworben haben und dass die vorhandenen Medienkompetenzen ungleichmäßig verteilt sind. Hinzu kommt eine unzureichende Verankerung der Medienkompetenzentwicklung in den fachspezifischen Bestimmungen der erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengänge. Dadurch liegt die Vermutung nahe, dass eine durch curriculare Vorgaben ausgelöste Medienkompetenzentwicklung nur selten stattfindet und stattdessen implizit davon ausgegangen wird, dass Studierende im Sinne eines „Hidden Curriculums“ medien-spezifische Kompetenzen im Studium erwerben.

Bisherige Studien, die sich unmittelbar vor oder während des ERTs mit digitalem Lehren und Lernen, hauptsächlich im spezifischen Kontext des ERTs, auseinandersetzten, fokussieren vorrangig die Erfahrungen und Bedürfnisse Hochschullehrender (z. B. Reinmann et al., 2020b; 2020a; Schumacher et al., 2021; Dreyer, 2020). Zwar liegen auch Untersuchungen mit Studierenden- oder Supportinstanzenschwerpunkt vor (z. B. Faria et al., 2020; Lörz et al., 2020; Seyfeli et al., 2020), ein expliziter Fokus auf die Medienkompetenzentwicklung Studierender während und durch das ERT findet sich allerdings in keiner der präsentierten Studien. Um diese Forschungslücke zu schließen, wurde eine qualitative Studie bestehend aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden und problemzentrierten Einzelinterviews sowohl mit Lehramtsstudierenden als auch mit Dozierenden der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt.

2 Theoretische Grundlagen

Hidden Curriculum

Das Konzept des Hidden Curriculums, ursprünglich von Zinnecker (1975) und Kandzora (1996) im Schulkontext eingeführt, beschreibt Lern- und Sozialisationseffekte, die außerhalb des formalen Lehrplans stattfinden. Diese impliziten Lernprozesse gewinnen im Hochschulbereich zunehmend an Bedeutung, insbesondere in der Lehramtsausbildung, wo zukünftige Lehrpersonen informell Normen und Fertigkeiten erwerben, die ihre berufliche Identität prägen. Im Emergency Remote Teaching (ERT) an der Universität Hamburg beeinflusste das Hidden Curriculum besonders die Medienkompetenzen der Lehramtsstudierenden. Durch regelmäßige Nutzung digitaler Technologien entwickelten Studierende informell grundlegende Medienkompetenzen, die für ihre spätere Lehrpraxis relevant sind, jedoch nicht curricular explizit verankert wurden.

Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden

In der Debatte über Medienkompetenz kritisieren Reinmann und Hartung (2014) eine technikzentrierte Sichtweise und betonen stattdessen deren ethische Dimension, die Medienkompetenz von allgemeiner Kompetenz unterscheidet. Miesera (2019) erweitert diesen Ansatz um technische, soziale, ethische und rechtliche Aspekte und fordert eine ganzheitliche Integration von Medienkompetenz in die Lehrkräfteausbildung, um auf digitale Herausforderungen vorzubereiten.

Die Medienkompetenzen von Studierenden eröffnen so eine dreifache Bezugsebene: sachbezogen für die Teilhabe an Wissen, selbstbezogen für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und sozialbezogen für gesellschaftliche Partizipation (Kerres, 2012). Universitäten und Lehrpersonen müssen hierfür geeignete Rahmenbedingungen schaffen.

Der Rückgang der Medienkompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler zeigt deutlich den Handlungsbedarf bei der Lehrkräftebildung (Eickelmann et al., 2024). Laut ICILS-Studie resultiert dies unter anderem aus ungleicher Nutzung digitaler Medien im Unterricht sowie unzureichenden Lehrkräftekompetenzen. Dies verdeutlicht, dass im Unterschied zu anderen Lehrenden Lehrkräfte in Schulen die zusätzliche Verantwortung tragen, Medienkompetenzen nicht nur für den eigenen professionellen Einsatz zu entwickeln, sondern diese auch bei ihren Schülerinnen und Schülern gezielt aufzubauen.

Der Europäische Rahmen für Digitale Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu) und das TPACK-Modell bilden die Grundlage der Analyse in dieser Studie. Da DigCompEdu jedoch als allgemeiner Kompetenzrahmen gilt und schulische Spezifika nur bedingt abbildet, ergänzen wir ihn durch die acht Kernkompetenzen des Digitalen Campus Bayern (FLDCB), die praxisnah und spezifisch auf schulische Anforderungen ausgerichtet sind.

Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden

Das von der Europäischen Union eingeführte Kompetenzprogressionsmodell für digitale Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu) enthält ein Graduierungsmodell für die Medienkompetenzen Lehrender. Die Kompetenzstufen lassen sich folgendermaßen ausdifferenzieren (Europäische Union, 2018, S. 1):

„Einsteigerinnen und Einsteiger (A1) hatten bisher nur sehr wenig Kontakt mit digitalen Medien und brauchen Hilfe, um ein Repertoire an digitalen Strategien aufzubauen.

Entdeckerinnen und Entdecker (A2) haben digitale Medien für sich entdeckt und angefangen diese in ihrem beruflichen Umfeld einzusetzen, ohne jedoch einen umfassenden oder konsistenten Ansatz zu verfolgen.

Insiderinnen und Insider (B1) setzen digitale Medien in verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken ein. Sie entwickeln ihre digitalen Strategien stetig weiter, um besser auf unterschiedliche Situationen eingehen zu können.

Expertinnen und Experten (B2) nutzen eine Vielfalt digitaler Medien kompetent, kreativ und kritisch. Sie erweitern kontinuierlich ihr Repertoire an digitalen Praktiken.

Leaderinnen und Leader (C1) haben ein breites Repertoire an flexiblen, umfassenden und effektiven digitalen Strategien. Sie sind eine Quelle der Inspiration für andere.

Vorreiterinnen und Vorreiter (C2) stellen – als Experten auf dem Gebiet – die Angemessenheit üblicher digitaler und didaktischer Praktiken in Frage. Sie entwickeln neue und innovative digitale Lehrstrategien und sind ein Vorbild für andere Lehrende.“

TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge

Das TPACK-Modell von Koehler und Mishra (2006) beschreibt grundlegende Kompetenzbereiche, um Technologie und Pädagogik wirksam zu verbinden: Technological Knowledge (TK) umfasst allgemeine Kenntnisse und Arbeitsweisen mit Technologie, Technological Pedagogical Knowledge (TPK) das Verständnis pädagogischer Nutzung und Grenzen von Technologie, und Technological Content Knowledge (TCK) die Verbindung von Fachwissen und Technologie. TPACK vereint diese Kompetenzen zu einer umfassenden Fähigkeit, digitale Technologien pädagogisch und fachlich sinnvoll einzusetzen.

Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt

Die FLDCB identifiziert acht Kernkompetenzen für Lehrkräfte im digitalen Zeitalter, die direkt den Unterricht und den Lernerfolg von Schülern beeinflussen (Schultz-Pernice et al., 2017). Diese Kompetenzen sind sowohl essenziell für das Lehren als auch Ziele, die Lehrkräfte in Schulen fördern sollten:

1. „Bedienen und Anwenden digitaler Medien
2. Suchen und Verarbeiten von Information mithilfe digitaler Medien
3. Kommunizieren und Kooperieren mit digitalen Medien
4. Produzieren und Präsentieren mit digitalen Medien
5. Erkennen von Lern Potentialen und Entwickeln von Lernstrategien mit digitalen Medien
6. Erwerben und Anwenden von Wissen über digitale Medien
7. Analysieren, Reflektieren und Diskutieren über digitale Medien
8. Selbstreguliertes und verantwortungsbewusstes Handeln mit digitalen Medien“ (Schultz-Pernice et al., 2017, S. 68 f.)

Medienkompetenzentwicklung im Lehramtsstudium der Universität Hamburg

Digitalisierung und Digitalität verändern grundlegend den Zugang zu Wissen sowie dessen Verarbeitung und Produktion (Stalder, 2019). Somit gewinnen Medienkompetenzen als Teil der Lehrprofessionalisierung an Relevanz. Digitale Transformationsprozesse führen in allen Lebensbereichen und somit auch im Bildungsbereich zu Modifikation, Transformation und Disruption. Hieraus ergeben sich bildungsspezifische Anforderungen an Lehrkräfte, Schulen und Universitäten, was die Notwendigkeit einer intensiven Medienkompetenzentwicklung im Lehramtsstudium verdeutlicht. Die Analyse der fachspezifischen Bestimmungen des Bachelor-Teilstudiengangs Erziehungswissenschaft (EW) an der UHH zeigt jedoch, dass keines der verankerten Studienziele eine mediendidaktische oder medienpädagogische Ausrichtung aufweist (Präsident der UHH, 2015b). Obwohl die KMK (2005) Medienbildung curricular fordert, finden digitale Medien im Bachelorstudium EW kaum Erwähnung und beschränken sich primär auf technische Fächer wie Informatik oder berufliche Informatik sowie punktuell auf Kunst und das integrierte Schulpraktikum (Präsident der UHH, 2015b). Insgesamt wurden zur Zeit der Erhebung digitale Medien auf 109 Seiten fachspezifischer Bestimmungen genau fünf Mal erwähnt, davon dreimal im Kontext technischer Berufsbilder (Präsident der UHH, 2015b).

Beim Master finden digitale Medien ein wenig häufiger Einzug in die fachspezifischen Bestimmungen. Doch selbst hier gibt es nur sieben Erwähnungen digitaler Medien – sechs davon sind

beiläufige Nennungen in Nebensätzen der Modulbeschreibungen (Präsident der UHH, 2015a). Somit könnten Studierende theoretisch die gesamte akademische Qualifikationsphase absolvieren, ohne systematisch mit digitaler Kulturtechnik, digitalen Lehr-Lernprozessen oder gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung konfrontiert zu werden. Generell ist die curriculare Integration von Medienkompetenz in Deutschland unvollständig: Rund 20 Prozent der Hochschulen haben diese bislang nicht verankert (Monitor Lehrerbildung, 2022).

3 Forschungsstand

Seit Beginn des Emergency Remote Teachings (ERT) im Sommersemester 2020 analysierten deutsche Hochschulen umfassend dessen Effekte. Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) fasste in einer Metastudie hochschulinterne ERT-Evaluationen zusammen und identifizierte Barrieren bei der Gestaltung digitaler Lehrformate sowie Bedarf an Kompetenzentwicklung (Schumacher et al., 2021). Ergänzend hierzu lieferten quantitative Erhebungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) wertvolle Einsichten zur Wahrnehmung pandemiebedingter Veränderungen durch Studierende. So wurde etwa deutlich, dass Studierende zwar die Flexibilität digitaler Formate schätzten, jedoch soziale Interaktion vermissten und sich häufig nicht adäquat auf Prüfungen vorbereitet fühlten. Die HUL-Studie zeigte zudem eine Verbindung zwischen digitalen Vorerfahrungen der Studierenden und der Wirksamkeit digitaler Lehrangebote.

Bisherige Studien verwendeten hauptsächlich quantitative Methoden und lehrendenzentrierte Ansätze, wie beispielsweise in den Arbeiten von Reinmann et al. (2020a; 2020b) und Schumacher et al. (2021). Während die HFD-Metastudie (Schumacher et al., 2021) den Bedarf an Kompetenzentwicklung im digitalen Lehrformat betont, fokussiert sie hauptsächlich auf die Perspektive der Lehrenden. Quantitative Erhebungen, wie jene des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen (HUL), liefern wertvolle Einblicke in die Studierendenperspektive, beleuchten jedoch primär allgemeine Veränderungen im Studierverhalten und weniger die gezielte Medienkompetenzentwicklung im ERT-Kontext.

Unsere qualitative Studie adressiert diese Forschungslücke, indem sie einen gezielten Fokus auf die selbsteingeschätzte Medienkompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen des ERT legt. Die Ergebnisse liefern Einblicke, die quantitative Studien ergänzen und eine tiefere Auseinandersetzung mit den spezifischen Herausforderungen und Potenzialen des ERT für die Entwicklung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden ermöglichen. Indem unsere Arbeit diese bislang unterrepräsentierte Perspektive einnimmt, trägt sie zur Vervollständigung des Forschungsstandes bei und bietet neue Impulse für die Förderung individueller Medienkompetenzen in der Lehramtsausbildung.

4 Forschungsfragen

Im Rahmen der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurde untersucht, wie das Emergency Remote Teaching (ERT) die Wahrnehmung und Entwicklung der individuellen Medienkompetenzen von Studierenden beeinflusst hat. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet:

Inwiefern hat das Emergency Remote Teaching an der Universität Hamburg die Selbst- und Fremdeinschätzung der Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden und deren Entwicklung im Kontext digitaler Bildung beeinflusst?

Die spezifischen Forschungsfragen, die in den Gruppendiskussionen mit Studierenden und den Einzelinterviews mit Lehrenden beantwortet werden sollten, lauten wie folgt:

Forschungsfragen der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews¹ mit Studierenden:

1. Wie schätzen die Studierenden ihre Kompetenzstufe nach dem DigCompEdu-Framework ein?
2. Wie lassen sich die Aussagen der Studierenden in das TPACK-Modell einordnen?
3. Welche Kernkompetenzen konnten in Anlehnung an die FLDCB durch das ERT gefördert werden?
4. Welche Potenziale der digitalen Lehre erkennen die Studierenden?

Forschungsfragen der Einzelinterviews mit Dozierenden:

1. Wie schätzen die Lehrenden die Kompetenzstufen der Studierenden nach dem DigCompEdu-Framework ein?
2. Welche Kernkompetenzen konnten in Anlehnung an die FLDCB durch das ERT gefördert werden?

5 Methodik

Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurden zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt sieben Lehramtsstudierenden der UHH (sechs weiblich, einer männlich, 16–26 Jahre) sowie ergänzend drei problemzentrierte Einzelinterviews mit Lehrenden der Fakultät EW geführt, um vielfältige Perspektiven auf die Medienkompetenzentwicklung während des ERT zu gewinnen. Alle Erhebungen erfolgten online via Zoom, wurden nach Einwilligung aufgezeichnet und anschließend pseudonymisiert. Die Gruppendiskussionen begannen mit informellen Gesprächen (Flick, 1999) und themenorientierten Fragen via Padlet, dienten aber primär einem natürlichen Gesprächsverlauf. Zum Abschluss wurden hypothesengerichtete Fragen zu TPACK- und FLDCB-Kompetenzen gestellt. Die Einzelinterviews folgten ebenfalls dem problemzentrierten Ansatz nach Flick (1999) mit offenen und hypothesengeleiteten Fragen.

Datenauswertung

In dieser Studie wurde die qualitative Inhaltsanalyse aufgrund ihrer systematischen und regelbasierten Herangehensweise gewählt, was ihre Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar macht. Diese Methode umfasst verschiedene Ansätze, wie von Mayring (2019) und Kuckartz (2018) beschrieben, die alle durch eine strikte Regelgeleitetheit gekennzeichnet sind. Angesichts des Ziels, in großen Mengen qualitativer Daten spezifische Aspekte der Medienkompetenzentwicklung zu untersuchen, war die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse die geeignetste Wahl. Die erste Phase unseres Forschungsprozesses bestand aus der initiierenden Textarbeit, in der die Interviewtranskripte analysiert wurden. Dies umfasste mehrfaches Lesen, Hervorheben wichtiger Passagen und das Festhalten erster Beobachtungen. In der zweiten Phase lag der Fokus auf der Entwicklung des Kategoriensystems für die Auswertung. Nach Kuckartz (2018) und anderen kann die Kategorienbildung auf verschiedene Weisen erfolgen: deduktiv aus Theorien und Forschungsfragen, induktiv direkt aus dem Material, oder einer Kombination aus beidem. Für diese Studie wurde die dritte Methode gewählt. Aus dem deduktiv-induktiven Ansatz sind 23 Einzelkategorien hervorgegangen. Die ausführlichen Dokumente mit detaillierter Zuordnung der Zitate der Teilnehmenden zu den jeweiligen Kategorien können auf Anfrage von den Autor:innen zugänglich gemacht werden.

¹ Bei den Einzelinterviews wurden gezielt drei Studierende befragt, die sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen nach DigCompEdu einordneten.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Wie schätzen die Studierenden ihre Kompetenzstufe ein nach DigCompEdu?

1/9 der Studierenden bezeichneten sich als Einsteiger:innen (A1) im Hinblick auf ihre medialen Kompetenzen, 2/9 als Entdecker:innen (A2), 4/9 als Insider:innen (B1), eine weitere Person ordnete sich zwischen B1 und B2 ein und eine Person ordnete sich dem Niveau B2 (Expert:in) zu. Keine:r der Studierenden ordnete sich den Niveaus C1 oder C2 zu. Somit sind 78 Prozent der Befragten der unteren Hälfte des Kompetenzprogressionsmodells zuzuordnen, während nur 22 Prozent in der oberen Hälfte zu finden sind.

Wie lassen sich die Aussagen der Studierenden in das TPACK-Modell einordnen?

Mit einem Blick auf die Aussagen zum TPACK-Modell wird deutlich, dass die Studierenden eine etwas andere Auffassung von der Relevanz der und den Wechselwirkungen zwischen den drei Wissens- und Kompetenzsystemen haben, als von Mishra und Koehler definiert. Zuallererst ist hervorzuheben, dass alle Studierenden ein gewisses Verständnis von den reziproken Wechselwirkungen der drei Teilbereiche besitzen. Sie sehen die Entwicklung medialer Kompetenzen mit als Aufgabe der Schulen *„ich denke, es gibt eben die Chancen, gerade die Digitalisierung wird, denke ich, nicht mehr weggehen. (...) und entsprechend auch Kinder eben, ja, professionell, sage ich mal, ran zu führen und nicht darauf zu bauen, dass die Eltern denen eben den richtigen Umgang zeigen oder beibringen“* (Gelb, GD 2, 00:50:39). Braun pflichtet der Aussage von Gelb bei und Schwarz beginnt in direkter Antwort, konkrete Vorstellungen von einer hierarchischen Gliederung der drei Teilbereiche von TPACK zu formulieren: *„also ich sehe das genauso, aber für mich sind halt Fachwissen und Pädagogik das Wichtigste“* (Schwarz, GD 2, 00:57:00). Orange ergänzt das Bild der Studierenden um eine noch konkretere Hierarchisierung und stellt das Fachwissen an oberste Stelle.

Die befragten Lehramtsstudierenden der UHH sehen Fachwissen somit als die wichtigste Domäne an, dicht gefolgt von pädagogischem Wissen. Fachwissen und Pädagogik seien untrennbar verbunden und wiesen viele Überschneidungen auf. Technologie scheint abgeschlagen an dritter Stelle zu stehen. Hierbei gibt es ein Bewusstsein für die vielfältigen Wechselwirkungen sowohl zwischen Fachwissen und Technologie als auch zwischen Pädagogik und Technologie, doch werden diese nicht so prägnant wahrgenommen wie die Verbindungen zwischen Fachwissen und Pädagogik. An dieser Stelle ist eine Einzelmeinung von Blau hervorzuheben: *„Ich finde den Zusammenhang schwierig mit Technologie (...) Weil wo fängt Technologie an, und wo hört sie auf? (...) je nachdem, was für einen Begriff man von Technologie hat, durchdringt Technologie eigentlich den gesamten Alltag. (...) ein Leben ohne Technologie und auch ein Unterricht ohne Technologie, das geht ja gar nicht“* (Blau, GD 1, 01:17:30)

Diese Aussage von Blau erfuhr rege Zustimmung. Es schien jedoch so, als wäre Blau die einzige Person, die von sich aus Technologie so umfassend definiert und somit die vielfältigen Wechselverhältnisse zwischen Technologie, Fachwissen und Pädagogik ins Licht rückt.

Die Frage, wie weit die einzelnen Kompetenzen des TPACK-Modells bei den Studierenden ausgeprägt sind, scheint etwas schwieriger zu beantworten, da sie als sehr komplexe Handlungskompetenzen, die sich in der Lehrpraxis entfalten, formuliert werden. Trotzdem lässt sich erkennen, dass die befragten Lehramtsstudierenden ein gewisses Verständnis von dem Erreichen von Lernzielen mithilfe digitaler Technologien (Technological Knowledge – TK) besitzen. Vor allem machen sie sich Gedanken über kreative Einsatzmöglichkeiten digitaler Technologien in pädagogischen Lehrsituationen und reflektieren über den sinnvollen Einsatz technologischer Mittel im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden. Die Erfahrungen mit dem ERT regten dazu an, über die praktische Anwendung von Technologischem Wissen (TK) und Technologischem Pädagogischem Wissen (TPK) nachzudenken. Viele Ideen wurden vorgebracht, von städteübergreifenden AGs, die digitale Technologien nutzen, bis hin zur Umsetzung von Gruppenarbeiten in der Schule mit digitalen Hilfsmitteln.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden ein grundlegendes Verständnis für die Bedeutung der Integration von Technologie in den Lehrkontext haben, auch wenn sie Fachwissen und Pädagogik höher bewerten.

Welche Kernkompetenzen konnten in Anlehnung an die FLDCB durch das ERT gefördert werden?

Bedienen und Anwenden digitaler Medien: Die Ad-hoc-Digitalisierung der Hochschullehre veranlasste Studierende, digitale Medien intensiver zu nutzen und ihre Selbstorganisation zu verbessern, wobei sie bemerkten, dass diese Fähigkeiten gefordert, aber selten explizit gefördert wurden: *„es wurde auf jeden Fall von mir gefordert, weil ich musste digitale Medien benutzen. Es wurde auch verbessert, aber eher dadurch, dass ich es halt benutzt habe und nicht dadurch, dass es mir beigebracht wurde“* (Gold, GD 1, 01:23:11). Es stellt sich heraus, dass ein wichtiger Punkt für die Erweiterung der medienspezifischen Anwendungskompetenz der Studierenden die unterschiedlichen in den Seminaren genutzten Tools sind.

Suchen und Verarbeiten von Informationen mithilfe digitaler Medien: Die Meinungen der Studierenden variieren, was ihren Aussagen zufolge an der variierenden Qualität und dem unterschiedlichen thematischen Fokus der besuchten Lehrveranstaltungen liegt. Einige fühlten sich durch die Universität unterstützt, während andere mehr Förderung wünschten: *„mir persönlich hat das eigentlich enorm viel geholfen, dass es gefordert wurde und dadurch studienmäßig auch verbessert wurde“* (Orange, GD 1, 01:31:55). *„wurde das jetzt von der Uni Hamburg (...) nicht verbessert. Und da würde ich mir wünschen, dass es mehr ist“* (Gold, GD 1, 01:28:52). Unabhängig von der Förderung bestätigten alle eine Verbesserung ihrer Medienkompetenz. Die tagtägliche Auseinandersetzung mit digitaler Technologie führt zu einer damit einhergehenden Verbesserung medialer Kompetenzen.

Kommunizieren und Kooperieren mit digitalen Medien: Die Förderung dieser Kompetenz wurde von den Studierenden einstimmig bestätigt. Dazu zwei Beispiele aus den Gruppendiskussionen: *„Kommunizieren und Kooperieren. Da würde ich einfach sagen: Ja, das haben wir gelernt, das wurde verbessert“* (Gold, GD 1, 01:27:45). *„Ja, ich denke auch. (...) neue Tools sind dazugekommen“* (Gelb, GD 2, 01:02:11).

Produzieren und Präsentieren mit digitalen Medien: Diese Kompetenz wurde von nur zwei Studierenden als gefordert und von keinem als gefördert beschrieben, was vermutlich erneut auf die Unterschiede in den Lehrveranstaltungen zurückzuführen ist: *„Ja also, es wurde gefordert. Also, ich musste zum Beispiel auch eine Präsentation digital über Zoom halten. Es wurde in dem Sinne ja dann auch verbessert, weil ich es eben mal gemacht habe“* (Gold, GD 1, 01:33:37). Durch diese Aussage von Gold wird ein weiteres Mal der implizite Lernfaktor des Hidden Curriculums unterstrichen.

Abschließend lässt sich sagen, dass aufseiten der Studierenden für die ersten drei Kompetenzen der FLDCB ein klarer, durch das Hidden Curriculum des ERTs ausgelöster Kompetenzzuwachs festgestellt werden kann. Die vierte Kompetenz wurde seltener gefordert und dadurch ebenso selten verbessert.

Die nächsten vier Kompetenzen, die im Vergleich zu den ersten vier eine eher reflexive Natur haben, lösten unterschiedliche Reaktionen aus. Während einige Studierende durch die neue Lehr- und Lernsituation an der Universität zu vielschichtigen Reflexionsprozessen angeregt wurden, scheint dies bei einem größeren Teil der Studierenden nicht der Fall gewesen zu sein, wobei nur die Hälfte der Studierenden sich zu diesen Kompetenzen äußerte.

Erkennen von Lernpotenzialen und Entwickeln von Lernstrategien mit digitalen Medien: Hier brachten drei Studierende Beispiele, in denen sie Lernpotenziale erkannt hatten oder Lernstrategien mit digitalen Medien entwickelten. Das Erkennen und Entwickeln wurde in allen Fällen von Erfahrungen während des ERTs ausgelöst. Gold äußert den Wunsch zu einheitlicheren Lösungen für Lernplattformen und Tools.

Erwerben und Anwenden von Wissen über digitale Medien: Blau hat im vergangenen Semester ein Tutorium gegeben und in dessen Rahmen die Erfahrungen aus dem ERT für die eigene Lehre umgesetzt. Eine Aussage von Gold im Kontext dieser Kompetenz verdeutlicht erneut die Disparität

ten verschiedener Seminare: *„Mit wem sprichst du? Was für Professoren, Tutoren hast du? Was für Kommilitonen hast du? (...) jeder hat von uns was anderes darüber gelernt, über digitale Medien“* (Gold, GD 1, 01:37:08).

Analysieren, Reflektieren und Diskutieren über digitale Medien: Dies hat nur laut Orange in universitärer Lehre stattgefunden. Blau hat zusätzlich mit Kommiliton:innen und Freund:innen über digitale Medien diskutiert.

Welche Potenziale der digitalen Lehre erkennen die Studierenden?

Die Studierenden erkennen verschiedene Potenziale digitaler Lehre, darunter das Aufzeichnen von Vorlesungen und die Nutzung von Online-Ressourcen. Orange betont den Nutzen digitaler Plattformen: *„OpenOlat-Räume etc., für Arbeitsblätter, Diskussionsreiter und Rückfragen“* (Orange, Padlet GD 1). Gold sieht Chancen für kollaborative Lernsettings: *„Padlet, OpenOLAT-Räume oder ähnliches für Arbeitsblätter, digitale Tafelbilder, ... und eine Art Forum für Fragen“* (Gold, Padlet GD 1). Braun schlägt vor, Terminkonflikte durch asynchrone Lehranteile zu lösen, während Blau und Lila Quiz- und Abstimmungstools als Bereicherung sehen.

Interessant ist auch die Veränderung des Verständnisses digitaler Lehre durch das ERT. Blau reflektiert: *„Ich hatte vorher dieses Bild von digitaler Lehre ein bisschen wie mit diesen Fernschulen, (...) das ist ja minderwertiger. (...) Jetzt muss ich sagen, (...) es hängt gar nicht an digital. Es hängt an den Leuten, die die Lehre machen und (...) wie sie strukturiert ist“* (Blau, GD 1, 00:53:34).

Die Studierenden erkennen nicht nur die Lernpotenziale im Digitalen, sondern auch dessen Grenzen. Als Schlüsselfaktoren für effektive digitale Lehre werden die Medienkompetenzen und die Lehrprofessionalität der Dozierenden gesehen. Die Reflexionen erstrecken sich auch auf das Selbstbild als Lehrperson. Blau diskutiert das Ablenkungspotenzial digitaler Lehre, während Orange plant, digitale Textarbeit in den Unterricht zu integrieren. Gold hebt die Bedeutung der Medienkompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen hervor: *„Also ich finde, digitale Medien und so (...) ich bin der Meinung, dass Schüler eben auch den Umgang damit lernen sollten. Also zum Beispiel irgendwie, was für Passwörter benutze ich, wie nenne ich mich auf sozialen Medien, gebe ich (...) meinen Standort nicht raus und so was. Und diese...dieses Wissen fehlt ja ganz vielen Kindern“* (Gold, GD 1, 01:09:02).

6.2 Ergebnisse der problemzentrierten Einzelinterviews – Lehrende

In den problemzentrierten Interviews mit den Lehrenden konzentrierte sich die Aufmerksamkeit auf die von Studierenden geforderten und geförderten Medienkompetenzen. Dabei wurden die acht FLDCB-Kompetenzen in der Auswertung stärker hervorgehoben. Ein wichtiger Aspekt war zudem die Einschätzung der Medienkompetenzen der Studierenden durch die Lehrenden, deren Perspektiven aufgrund ihres umfangreichen Lehrdeputats eine wertvolle Ergänzung zu den Ansichten der Studierenden darstellen.

Wie schätzen die Lehrenden die Kompetenzstufen der Studierenden ein nach DigCompEdu?

„Ich habe in jedem Seminar von jedem was dabei und das macht es ja auch gerade so spannend, aber auch herausfordernd“ (Rosa, EI, 00:32:30) spiegelt die Wahrnehmung der Lehrenden zu den Medienkompetenzen der Studierenden wider. Hellblau berichtet von Studierenden mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen, von A1-Niveau mit großen Schwierigkeiten bis hin zu einem Studenten auf C1- oder C2-Niveau. Die meisten Studierenden schätzt Hellblau auf B1, während Rosa sie anfänglich auf A1 und später auf A2 einstuft. Rosa sieht eine deutliche Entwicklung der Medienkompetenzen durch das ERT, trotz großer Unterschiede: *„die Schere (...) da so weit auseinander[klafft]“* (Rosa, EI, 00:35:40). Grau beobachtet ebenfalls eine Entwicklung von A1 zu A2. Auf die Frage nach der Rolle des ERT antwortet Rosa, dass es definitiv einen Einfluss hat, aber auch Herausforderungen mit sich bringt: *„Aber dennoch sehe ich auch bei denen eine starke Entwicklung. (...) Und das sind doch Kompetenzen, die wir im Laufe der Zeit entwickelt haben, durch den aktiven Umgang mit den Medien“* (Rosa, EI, 00:09:41).

Welche Kernkompetenzen konnten in Anlehnung an die FLDCB durch das ERT gefördert werden?

Laut den Lehrenden wurde das Bedienen und Anwenden digitaler Medien gefordert und teilweise gefördert. Grau gab anfangs Selbsthilfetipps, stellte jedoch fest, dass diese wenig genutzt wurden und ging daraufhin zu aktiver Medienarbeit über. Hellblau nutzte verschiedene Tools und Plattformen und gab Einführungen dazu: „*gefördert, indem ich Einführungen gegeben habe*“ (Hellblau, EI, 00:30:49). Rosa führte neue Tools ein und gab den Studierenden Zeit, sich damit auseinanderzusetzen.

Die zweite Kompetenz, das Suchen und Verarbeiten von Informationen, wurde in den Seminaren gefordert, aber nicht explizit gefördert. Grau bemerkte große Unterschiede in den Medienkompetenzen: „*es ist wirklich sehr divers*“ (Grau, EI, 00:17:48).

Beim Kommunizieren und Kooperieren mit digitalen Medien bewerten die Lehrenden die Studierenden als kompetent. Unterschiedliche Lehrveranstaltungen boten vielfältige Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten.

Bezüglich des Produzierens und Präsentierens mit digitalen Medien sieht Grau nur wenige Studierende mit herausragenden Leistungen, während Hellblau diese Kompetenz als gefordert und Rosa als gefordert und gefördert einstufte.

Grau und Rosa sind sich einig, dass die Entwicklung von Lernstrategien mit digitalen Medien noch ausbaufähig ist: „*wir noch meilenweit [da]von entfernt [sind]*“ (Grau, EI, 00:21:26). Beide sehen Trainingsbedarf, um aus erkannten Potenzialen echte Strategien zu entwickeln.

Das Analysieren, Reflektieren und Diskutieren über digitale Medien wurde laut den Lehrenden nicht gefördert. Rosa nahm selbstreguliertes und verantwortungsbewusstes Handeln gelegentlich in den Unterricht auf, insbesondere bei datenschutzrechtlichen Fragen.

7 Diskussion

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews belegt ein Hidden Curriculum während des ERTs in den Lehramtsstudiengängen der UHH. Studierende mussten nicht curricular vorgesehene Medienkompetenzen anwenden, wodurch diese häufig implizit, teils explizit gefördert wurden. Die daraus gewonnenen Erfahrungen erwiesen sich als prägend für ihr Selbstbild als Lehrpersonen sowie ihr Verständnis von digitaler Lehre und Präsenzunterricht.

Auffällig ist, dass primär grundlegende, anwendungsorientierte Medienkompetenzen gestärkt wurden. Besonders die ersten drei FLDCB-Kompetenzen wurden durchgängig gefordert und gefördert. In Lehrveranstaltungen mit erhöhten Anforderungen zeigte sich auch ein Zuwachs bei der vierten Kompetenz. Die nächsten vier vom FLDCB beschriebenen Medienkompetenzen, die allesamt komplexere Reflexionsprozesse über Digitalisierung und Digitalität implizieren, wurden sowohl nach Aussagen der Studierenden als auch nach Aussagen der Lehrenden nicht gefördert. Dieses Ungleichgewicht wird in Abbildung 1 veranschaulicht:



Abbildung 1: „Förderung und Förderung von Medienkompetenzen während der digitalen Lehre an der Fakultät für Erziehungswissenschaft“, Illustration von Lucas Jacobsen und Malte von Tiesenhausen, CC BY-SA 4.0

Zwei wichtige Erkenntnisse kristallisieren sich heraus: Erstens führt die regelmäßige, fast selbstverständliche Nutzung digitaler Technologien in der universitären Lehre zur Förderung grundlegender handlungsorientierter Medienkompetenzen bei Studierenden. Zweitens variiert der Grad dieser Förderung je nach besuchten Lehrveranstaltungen. Daraus ergeben sich zwei Schlüsselfaktoren für die Entwicklung der Medienkompetenz: die alltägliche Nutzung digitaler Technologien und Tools sowie die aktive Beschäftigung mit Digitalisierung und Digitalität im Rahmen von Lehrveranstaltungen.

Aus den Aussagen der Lehrenden, die zahlreiche Studierende über zwei digitale Semester begleitet haben, lässt sich ableiten, dass die meisten Studierenden dem Kompetenzniveau A2 – Entdecker:innen – zugeordnet werden können. Dennoch gibt es eine deutliche Diskrepanz in den Medienkompetenzen der Studierenden. Während viele auf dem Niveau A2 sind, gibt es immer noch Studierende auf dem Einstiegsniveau A1 sowie andere auf den höheren Niveaus C1 und C2. Diese ungleiche Verteilung der Medienkompetenzen der Studierenden wird in folgender Abbildung veranschaulicht.

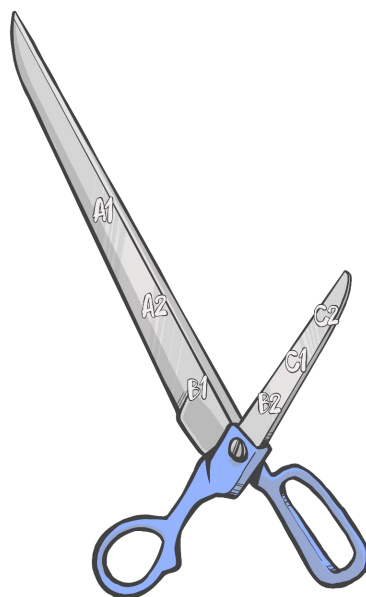


Abbildung 2: „Die Kluft zwischen den Medienkompetenzen Lehramtsstudierender an der Fakultät für Erziehungswissenschaft“, Original-Illustration von Lucas Jacobsen und Lukas Nadler – weiterentwickelt durch Malte von Tiesenhausen, CC BY-SA 4.0

Nach Petko et al. (2018) kann zwischen medienspezifischen und medienunspezifischen Kompetenzen unterschieden werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass durch das Emergency Remote Teaching (ERT) nicht nur medienspezifische, sondern auch medienunspezifische Kompetenzen, insbesondere Selbstorganisation und Selbstdisziplin gefördert wurden. Diese wurden in den Gruppendiskussionen als zentrale Kompetenzen zur Bewältigung der digitalen Lehre hervorgehoben (Gold, GD 1, 00:33:10; Lila, GD 1, 00:33:28; Blau, GD 1, 00:35:05; Schwarz, GD 2, 00:30:25; Gelb, GD 2, 00:53:34).

Das ERT führte auch zu einer Veränderung des Selbstbilds der Studierenden als Lehrpersonen durch eine neue, (digitale) Perspektive auf Lehren und Lernen. Zudem reflektierten sie über die Bedeutung der Medienkompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern und erkannten deren Wichtigkeit im Bildungsauftrag der Schulen.

Trotz der wahrgenommenen Relevanz der Medienkompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler bewerteten die Studierenden Technologie in ihrer eigenen Lehrprofessionalisierung als am wenigsten bedeutend. Ihre Ansichten zum TPACK-Modell zeigen eine klare hierarchische Gliederung der Relevanz der drei Wissens- und Kompetenzbereiche: Fachwissen wird als am wichtigsten angesehen, gefolgt von pädagogischem Wissen, während Technologie als am wenigsten relevant für die eigene Lehrprofessionalisierung eingeordnet wird.

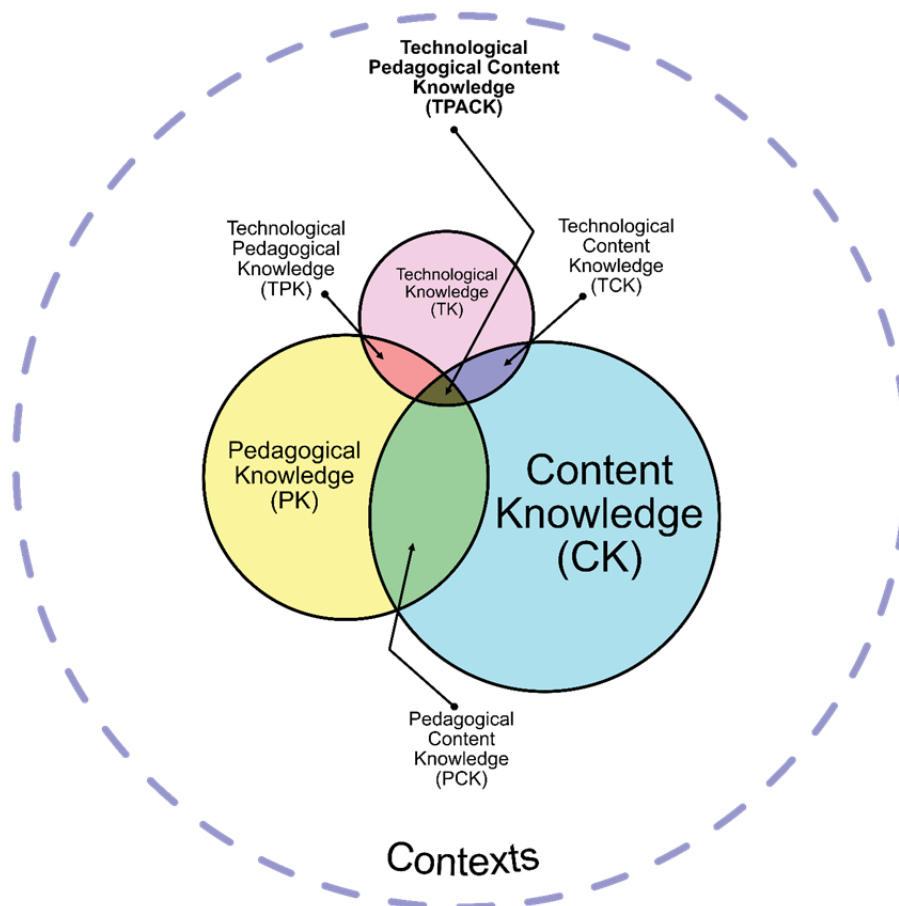


Abbildung 3: „Lehrprofessionalität aus Studierendenperspektive, in Anlehnung an das Kompetenzmodell TPACK“, Illustration von Lucas Jacobsen und Lukas Nadler, CC BY-SA 4.0

Die Größe der Kreise in Abbildung 3 gibt an, welche Bedeutung die Studierenden den unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzsystemen im Rahmen ihrer eigenen Lehrprofessionalisierung zu messen. Die wahrgenommenen Wechselwirkungen werden durch die Schnittmengen dargestellt. Es wird ersichtlich, dass die Kompetenzen des PK, CK und PCK für die Studierenden große Relevanz

besitzen. Die Kompetenzen des TK, TPK, TCK und TPACK spielen jedoch im Verständnis Studierender von der eigenen Lehrprofessionalisierung eine untergeordnete Rolle.

Dabei ist interessant, dass das Verständnis der Lehrenden von Lehrprofessionalisierung sehr nah an dem von Mishra und Koehler definierten Modell zu liegen scheint (z. B. Rosa, EI, 00:28:05; Hellblau, EI, 00:22:30).

Im Hinblick auf die Potenziale zur qualitativen Weiterentwicklung des ERTs der Lehramtsstudiengänge und Ideen zu sinnvollen Ergänzungen der Präsenzlehre der Fakultät EW erweisen sich einige weitere Ergebnisse der vorliegenden Studie als wertvoll. Die Studierenden wünschen sich sowohl für das ERT als auch für die Präsenzlehre eine einheitlich genutzte Lernplattform, die Fortführung der Vorlesungsaufzeichnungen, kollaborative Tools wie zum Beispiel Padlet sowie Umfragetools und Foren zur asynchronen, seminarbegleitenden Diskussion und die Bereitstellung von Lehr- und Lerninhalten der besuchten Lehrveranstaltungen in dem geforderten einheitlichen Lernmanagementsystem. Diese Punkte verweisen auf einen wichtigen Aspekt digitaler Lehre: den Aufbau eines digitalen Bildungsökosystems. Dieses scheint aus Sicht der Studierenden noch nicht ausreichend vorhanden.

Limitationen

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, nicht finanziell entschädigt und erforderte teils erheblichen Zeitaufwand. Daher ist anzunehmen, dass die Teilnehmenden ein überdurchschnittliches Interesse an Digitalisierung und digitalem Lernen mitbrachten. Dies könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen, indem vorwiegend Studierende mit bereits höherem Kompetenzniveau teilnahmen.

Zudem basieren die Ergebnisse auf einer kleinen Stichprobe und subjektiven Selbsteinschätzungen, was die Generalisierbarkeit einschränkt. Die Studie liefert somit explorative Erkenntnisse, die den Bedarf nach umfangreicheren Folgestudien verdeutlichen. Zukünftige Untersuchungen könnten mit Mixed-Methods-Designs und größeren Stichproben differenzierte und generalisierbare Aussagen ermöglichen.

Um möglichen subjektiven Verzerrungen durch Selbsteinschätzungen vorzubeugen, könnten zudem experimentelle Studien oder direkte Beobachtungen ein objektiveres Bild der Medienkompetenzen zeichnen und die Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen.

Implikationen für Forschung und Praxis

Medienkompetenzen werden als vierte Kulturtechnik und als notwendiger Bestandteil der Bildung an Schulen und Universitäten beschrieben (z. B. KMK, 2016; van Ackeren et al., 2019). Beim Blick auf die Lehramtsstudierenden der UHH fällt jedoch eine sehr ungleiche Verteilung der Medienkompetenzen auf. Eine Erklärung hierfür liefern die Phänomene des Second Order, vor allem aber des Third Order Digital Divides, also der fehlenden Beteiligung am effektiven Nutzen digitaler Medien seitens der Studierenden. Des Weiteren lassen die Ergebnisse der vorliegenden Studie vermuten, dass sich das Gros der Studierenden auf einem niedrigen medialen Kompetenzniveau befindet. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Medienkompetenzentwicklung in den fachspezifischen Bestimmungen der Lehramtsstudiengänge kaum verankert ist, ergibt sich in der momentanen Situation das Bild von einer Studierendenschaft, die Medienkompetenzen als vierte Kulturtechnik für ihren zukünftigen Beruf zwar dringend benötigt, jedoch nur unzureichend und sehr ungleich verteilt darüber verfügt und kaum darin gefördert wird.

Die Studie zeigt, dass grundlegende Medienkompetenzen durch die regelmäßige Einbindung digitaler Technologien in die universitäre Lehre gefördert wurden, was für die Beibehaltung dieser Praxis auch in der Präsenzlehre spricht. Allerdings wurden komplexere Medienkompetenzen, die aktive Reflexionsprozesse erfordern, nicht ausreichend gefördert. Dies erschwert es den Studierenden, die erworbenen Kompetenzen in ihr professionelles Lehrverständnis zu integrieren. Um Lehramtsstudierende und ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler auf eine kompetente Medienutzung vorzubereiten, sind verpflichtende Lehrveranstaltungen notwendig, in denen die implizit

erworbenen Kompetenzen reflektiert und in den Kontext des Lehrberufs eingebettet werden. Hieraus ergeben sich folgende praktische Implikationen:

1. die Integration digitaler Technologien in die Präsenzlehre mit dem Ziel der Förderung der ersten vier vom FLDCB ausformulierten medialen Kernkompetenzen
2. eine stärkere curriculare Verankerung der Medienkompetenzentwicklung in den fachspezifischen Bestimmungen der Lehramtsstudiengänge
3. die Entwicklung dezidierter Lehrveranstaltungen zur Förderung der Medienkompetenzen Studierender
4. der Auf- und Ausbau eines digitalen Bildungsökosystems an der Fakultät EW
5. der Aufbau langfristiger Supportstrukturen für Lehrende, um die tagtägliche Integration digitaler Technologien in Präsenzveranstaltungen und die Partizipation der Lehrenden am digitalen Bildungsökosystem zu gewährleisten.

Perspektivisch wäre es von großem Nutzen, die obigen fünf Punkte inhaltlich so klar auszuarbeiten, dass die Medienkompetenzentwicklung der Studierenden an der Fakultät EW ein realistisches Studienziel darstellt. Hierfür wären interdisziplinäre Austauschformate zwischen Lehrenden, Studierenden, Forschenden, dem Büro für Digitale Lehre der Fakultät, dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und hochschulpolitischen Akteur:innen vorzuschlagen, damit die explizierten Punkte konzeptionell weiterentwickelt und im Curriculum verankert werden können.

Literatur

- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Dreyer, M. (2020). Umfrage zu den Angeboten für Digitale Lehre an Hochschulen im Juni 2020 durch den ZKI-Arbeitskreis Strategie & Organisation und die AMH. 1–94.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2024). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schülerinnen im internationalen Vergleich: ICILS 2023 – Deutschland.** Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Europäische Union (2018). Digitale Kompetenz Lehrender. 2. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf
- Faria, J. A., Arnold, P. E., Bohndick, P. C., Brase, A. K., Busemann, H., Düwel, J., Groß, N., Kujoth, M., Larsen, P., Litau, V., Lübcke, E., Müller, N., Schnapp, P. K. & Schwerin, K. (2020). Bericht zur Studierendenbefragung im Sommersemester 2020.
- Faßbender, A., Hasu, T., Metzger, C., Szczyrba, B. & van den Berk, I. (2020). Praxissschock digitales Lernen. Ergebnisse einer Studierendenbefragung zur Online-Lehre in der ‚Corona-Situation‘. *Das Hochschulwesen*, 68, 109–118.
- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Rowohlt Verlag.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In *Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation – Ein Handbuch*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_3
- Kerres, M. (2012). Mediendidaktik – Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. R. Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486716924>
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Krause, S. (2021). Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In I. Breinbauer, S. Krause & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 83–100). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889-06>

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt - Strategie der Kultusministerkonferenz*. 56. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Miesera, S. (2019). Lehrerbildungskonzept zur Förderung der Medienkompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 3–2019, S. 42–54. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i3.04>
- Monitor Lehrerbildung (2022). Curriculare Verankerung von Inhalten zu Medienkompetenz in einer digitalen Welt. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/diagramme/curriculare-verankerung-von-inhalten-zu-medienkompetenz-in-einer-digitalen-welt/>. Gesehen am 28. April 2023.
- Petko, D., Prasse, D. & Honegger, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2.2018.9440>
- Präsident der UHH (2015a). Fachspezifische Bestimmungen für den Master-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft der Lehramtsstudiengänge der Univ. 2006(887), 1–6.
- Präsident der UHH (2015b). Neufassung der Fachspezifischen Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Univ. 2006(887), 1–6.
- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Brase, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020a). Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung. August.
- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Brase, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020b). Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Unterstützendenbericht. August.
- Reinmann, G., Hartung, S. & Florian, A. (2014). Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär. kopaed.
- Schultz-Pernice, F., von Kotzebue, L. et al. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Zeitschrift Für Medienpädagogik*, 61(c), 65–74. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.4.16>
- Schumacher, F., Ademmer, T., Bülter, S. & Kneiphoff, A. (2021). Hochschulen im Lockdown – Lehren aus dem Sommersemester 2020. 58.
- Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester, 2020, 1–35. <https://doi.org/10.5771/9783828876484-1>
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Auflage). Suhrkamp Verlag.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Zinnecker, J. (1975). Einleitung. In: *Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht*. Beltz Verlag.

Autor und Autorin

Lucas Jasper Jacobsen: Erstautor, Korrespondenzautor, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6967-3751>, E-Mail: lucas.jacobsen@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Kira Elena Weber: Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-9578>, E-Mail: kira.weber@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Jasper Jacobsen, L. & Weber, K. E. (2025). Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg. Das Hidden Curriculum digitaler Lehre während des Emergency Remote Teachings. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2547W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!