



DIGITAL INKLUSIVE HOCHSCHULLEHRE UND MEDIENBILDUNG AN DER KIRCHLICHEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE – EDITH STEIN

GRUNDSÄTZE

KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
EDITH STEIN



1 Vorbemerkungen

Die moderne Hochschullehre spielt sich aktuell in einem Feld ab, das zwischen den Polen Pädagogik, Ökonomie und Technologie aufgespannt ist und leider immer noch zu selten die Bedürfnisse der Studierenden in den Blick nimmt. Spricht Mark PRENSKY zur Jahrtausendwende im Hinblick auf deren verändertes Lern- und Sozialverhalten noch von „**Digital Natives**“ (Prensky, 2001), so bleibt in der Mitte des zweiten Jahrzehnts des neuen Millenniums davon nicht mehr viel als empirischer Befund übrig. Die Erwartungen, dass die aktuelle Studierendengeneration durch fundierte, zumeist informell erworbene, digitale, mediale und soziale Kompetenzen optimierend auf die Hochschullehre einwirkt und diese schon alleine dadurch maßgeblich verändert, hat sich nicht bewahrheitet (Barth, 2010; Schulmeister, 2011; Brandhofer, 2017).

Trotzdem gehören diese Mythifizierungen zum fixen Mindset vieler Hochschullehrenden. Die damit verbundenen, handlungsleitenden Überzeugungen lassen manche auf den Einsatz digital gestützter Lehr- und Lernformen verzichten, weil den Studierenden a priori Kompetenzen zugeschrieben werden, die in dieser (imaginierten) Form gar nicht existent sind. In weiterer Folge unterbleibt die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit digitalen Technologien und neuen Medien in Studium und Lehrberuf oftmals nahezu gänzlich und verhindert damit die Entwicklung von Medienkompetenz (bzw. auch digitalen Kompetenzen) seitens der Studierenden. Die Folgen dieser Sicht auf die Studierenden sind in Form einer Marginalisierung dieser Kompetenzen in den Curricula der neuen österreichischen Lehrer_innenbildung bedauerlicherweise bereits handlungsleitend für die kommenden Ausbildungsjahrgänge geworden (Himpl-Gutermann u. a., 2015). Der Befund, dass die ohnehin prekäre Basis der Medienbildung von Lehramtsstudierenden dadurch noch weiter zu erodieren scheint (Nárosy & Dendorfer, 2016), muss angesichts der in der Gesellschaft prominent diskutierten Problematik des sozial verantwortlichen Umgangs mit Medien (z.B. Cybermobbing, Hate-Speech, Fake-News, Big Data, Data Mining etc.) sowie der damit verbundenen demokratiepolitischen und medienethischen Implikationen alarmierend wirken. Das BMB hat dies ebenfalls erkannt und versucht mit der kürzlich vorgestellten Initiative „Schule 4.0“ (Bundesministerium für Bildung, 2017) in den Einflussbereichen des Ministeriums gegenzusteuern, da mit einem Aufschnüren der Curricula (Sekundarstufe) in den verschiedenen Kooperationsverbänden kurz- bis mittelfristig nicht realistisch zu rechnen ist. Die vorliegenden Leitlinien beziehen die darin genannten Maßnahmen (4 Grundsäulen der digitalen Bildung) in die strategischen Planungen der KPH-Edith Stein mit ein und kennzeichnen diese an entsprechender Stelle.

Der wissenschaftliche Diskurs zeigt aber auch auf, dass Bildungstechnologien alleine in der Regel nicht dazu imstande sind, Handeln, Lernen und Studieren von sich heraus zu bestimmen oder zu determinieren. Eine grundlegende Veränderung der Didaktik durch reine Infrastrukturinitiativen bleibt damit ebenso ein Mythos, wie eine Feststellung einer homogenen, digital kompetenten Studierendengeneration (Reinmann, 2015).

Nichtsdestotrotz bleibt die Tatsache bestehen, dass sich Lehren und Lernen gewandelt hat. Der Einfluss einer digitalisierten und vernetzten Welt kann nicht aus der Hochschule weggelugnet oder auch nur weggewünscht werden. Lehren und Lernen spielt sich **mit** digitalen Medien ab, nicht gegen sie, aber auch nicht ausschließlich durch sie. Die psychologischen und hirnhysiologischen Grundlagen des Lehrens und Lernens haben sich nicht verändert. Die Möglichkeiten der Planung, Gestaltung und der Moderation von Lehr- und Lernprozessen sind hingegen, nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung neuer digitaler Werkzeuge und Arbeitsweisen sowie medialer Informationssysteme, so vielfältig wie nie zuvor. Diese ‚**Leitlinien zur digital inklusiven Hochschullehre und Medienbildung**‘ verpflichten sich daher nicht der didaktischen ‚**Einfalt**‘, sondern der ‚**didaktischen Vielfalt**‘ und sehen digital

gestützte Formen des Lehrens- und Lernens als ‚**inklusive**‘ Bestandteil der Fachdidaktiken an (Baumgartner, 2011). Grundlage dafür ist die Entwicklung ‚**digital inklusiver Lehrkompetenz (DILK)**‘¹ seitens der Hochschullehrer_innen einerseits und seitens der Studierenden andererseits. Dafür soll mit diesem Papier ein strategischer und für die weitere Hochschulentwicklung verbindlicher Rahmen definiert werden.

2 Grundzüge

2.1 Begriffsklärung

Warum ‚**Digitale Inklusivität**‘ als Gelingensbedingung für Lehr- und Lernprozesse in der Informations- und Wissensgesellschaft angesehen werden kann, und was dieser Begriff bedeutet, soll im Folgenden – soweit es für die vorliegenden Leitlinien relevant ist - kurz erläutert werden.

Gegen Ende des ersten Millenniums wurde überwiegend noch von ‚**Integration**‘ (lat. integrare : heil, unversehrt machen, wiederherstellen, ergänzen...) gesprochen und damit primär die gleichberechtigte Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in gemeinsam gestaltete Bildungsstrukturen und -prozesse ins Auge gefasst. Mit dem Integrationsbegriff werden natürlich auch Haltungen, Konzepte und Erklärungsansätze taxfrei mitgeliefert. Integration geht von einem Bedarf der Förderung benachteiligter Individuen aus und unterscheidet demnach zwischen ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘, zwischen ‚Normalschüler_innen‘ und ‚Schüler_innen mit Förderbedarf‘. Ziel ist die (Wieder-) Herstellung einer homogenen Schülergruppe zur Sicherstellung der didaktischen Funktionalität von Unterricht. Integration ist stark lehrerzentriert. Die Lehrperson managt sämtliche Vorgänge dieser ‚Wiederherstellung‘ einer durchschnittlichen sozialen Betriebsbereitschaft und übernimmt letztlich auch Verantwortung für ihr Gelingen.

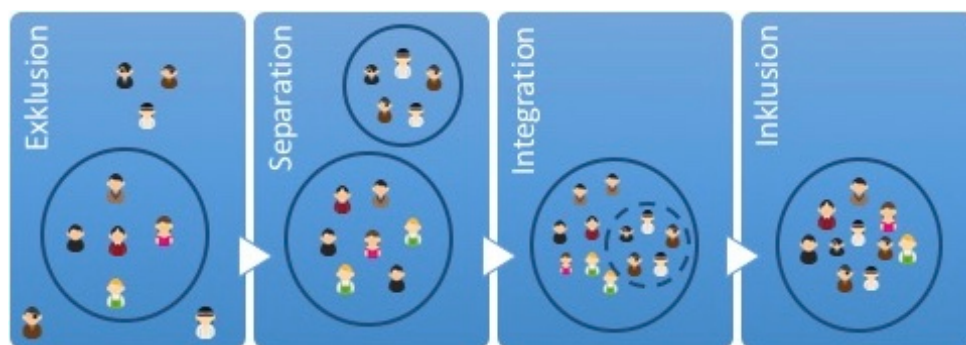


Abbildung 1: Von der Exklusion zur Inklusion

Der Begriff der ‚**Inklusion**‘ (lat. Einschließen, Einlassen, Einschluss) entwickelte sich in den folgenden Jahren entlang der Bruchlinien der postmodernen Gesellschaft, an denen gesellschaftliche und soziale Vielfalt als ‚**Diversität**‘ im Sinne einer Ressource den eher defizitbehafteten Begriff der Integration nach und nach ablöste. Dieser ‚shift‘ im Umgang mit Diversität ist nicht zuletzt einem gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess zuzuschreiben, der angesichts der zunehmenden Globalisierung der Gesellschaft Heterogenität als Ressource

¹ Der Begriff lehnt sich in seiner [Definition](#) an den Begriff der „akademischen Medienkompetenz“ (Wedekind, 2001, 2004, 2008) an und erweitert ihn um Aspekte des interaktiven und kollaborativen Lernens an sog. „Vernetzungspunkten“ im Sinne des konnektivistischen Lehr- und Lernparadigmas, wie es von George SIEMENS (Siemens, 2005) und Stephen DOWNES (Downes, 2012) formuliert wurde.

wahrzunehmen versucht und den Schritt von der Defizitorientierung zur Potenzialorientierung zu gehen bereit ist.

Inklusion geht über Integration hinaus und lässt die Konnotation des ‚(Aus-)Sortierens‘, wie dies beim Integrationsbegriff der Fall ist, hinter sich. Sie geht davon aus, dass **jedes** Individuum stärken- und schwächenbehaftet ist und Heterogenität grundsätzlich eine Bereicherung darstellt. Diversitäten zu negieren sowie der illusionäre Versuch, annähernd homogene Lerngruppen schaffen zu wollen, beraubt die schulische Bildung wertvoller Ressourcen und geht darüber hinaus an der gesellschaftlichen Realität vorbei (Booth & Ainscow, 2003).

Überträgt man diese Begrifflichkeit und deren Sinnbedeutung in das Umfeld des digital gestützten Lehrens- und Lernens, so lassen sich drei Perspektiven identifizieren:

- ‚Inklusion‘ **durch** digitale Medien
- ‚Inklusion‘ **in** die digitale Gesellschaft
- ‚Inklusion‘ **von** digitalen Medien in die Didaktik

2.1.1 Inklusion durch digitale Medien:

Die KPH-Edith Stein ist mit dem Schwerpunkt ‚Inklusion‘ einem bildungspolitischen Auftrag gefolgt, der gleichzeitig auch ein zentrales Anliegen der Hochschule im Sinne ihres Selbstverständnisses ist, das sich einem christlichen Welt- und Menschenbild verpflichtet fühlt, in dem der Mensch im Mittelpunkt steht und „(...) *eine partnerschaftliche Lehr- und Lernkultur ange-regt* (wird), *die auf die Entwicklung von (Mit-)Verantwortung* (für den eigenen Lernprozess, Anm. d. Verf.) *zielt.*“ (KPH-Edith Stein, 2007)

Der Medienbildung wird seitens der Bildungswissenschaften ein hohes Potential für die Weiterentwicklung eines inklusiven und geschlechtergerechten Schulsystems zugesprochen (Schluchter, 2010). Lernszenarien, die durch digitale Lehr-/Lernformen gestützt werden, sind allerdings nicht in einer verengten Sicht als Lösung aller Fragen des inklusiven Lehrens und Lernens anzusehen. Ihre **Einbindung in didaktische Fragestellungen** ist prioritär.

Digitale Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen einer ‚inkluisiven Medienbildung‘ sind – nicht nur, aber besonders für Menschen mit besonderen Bedürfnissen - eine Möglichkeit, durch Vernetzung, Integration, Kollaboration und Interaktivität in gleichberechtigter Weise an der Informations- und Wissensgesellschaft teilzuhaben (Booth & Ainscow, 2003; Bosse, 2013).

Lehrer_innen benötigen daher für die Gestaltung eines ‚inkluisiven‘ Unterrichts sowohl allgemeine Medienkompetenz als auch digitale, medienpädagogische, -didaktische und -ethische Kompetenzen. Die KPH-Edith Stein sieht sich in der Verantwortung, den angehenden Pädagog_innen die dafür notwendigen Kompetenzen und Skills in geeigneter Form zu vermitteln und Prozesse zu deren Entwicklung und Reflexion zu fördern.

2.1.2 Inklusion in die digitale Gesellschaft

Die rasant fortschreitende Entwicklung der Digitalisierung und Technisierung der Gesellschaft und die Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitalen Formen der Information und Kommunikation stellt die Gesellschaft im Allgemeinen und die Pädagogik im Speziellen vor große Herausforderungen. Die seit Mitte der 90er Jahre existierende ‚**Digital-Divide-Forschung**‘ identifiziert eklatante Ungleichheiten, was den Zugang der Bevölkerung zum

Internet, die Möglichkeiten und Formen der Nutzung dieser Angebote sowie die Einbettung von konkreten On- oder Offline-Praxen in den konkreten sozialen Kontext betrifft. Die Wissenskluft-Hypothese besagt, dass die Ungleichverteilung von Wissen mit dem Anwachsen des Informationsflusses zunimmt und mit dem sozioökonomischen Status (SOS) der potentiellen Nutzer_innen korreliert (Bonfadelli, 1994; Tichenor, Donohue, & Olien, 1970). Das bedeutet, dass bei hoher Informationsdichte und hohem Informationsfluss das Wissen von Menschen mit höherem SOS schneller wächst, als jenes von Menschen mit niedrigerem SOS.

Leider hat die ‚Lehrer_innenbildung Neu‘ bei der Entwicklung der neuen Curricula die historische Chance zur Implementierung von Medienkompetenz und grundlegenden digitalen Kompetenzen in die österreichische Lehrer_innenbildung nicht genutzt (Himpl-Gutermann u. a., 2015). Die Verortung dieser Inhalte im Bereich einer Querschnittsmaterie bedeutet aber andererseits, dass sich *ausnahmslos alle* Studierenden und Lehrenden in den jeweiligen Fachdidaktiken um den Erwerb dieser Kompetenzen bemühen werden müssen, um die Zukunftschancen der Schüler_innen, die den von uns ausgebildeten Studierenden künftig anvertraut werden, nicht leichtfertig aufs Spiel zu setzen.

Die KPH-Edith Stein sieht sich darum in der Pflicht, alle Lehrenden in ihrem je eigenen Aufgabebereich mit der nicht delegierbaren Aufgabe zu betrauen, ihre Studierenden zu einem kompetenten, verantwortungsvollen, kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Werkzeugen und Arbeitsweisen zu befähigen und deren digitale und mediale Vermittlungskompetenz zu stärken. Die KPH-Edith Stein und ihre Einrichtungen (Institute) sind angehalten, die Hochschullehrenden bei dieser Aufgabe durch die Bereitstellung von geeigneten Supportsystemen (kompetente Ansprechpartner_innen, eBuddies, Handouts, interaktive Online-Angebote u.a.) sowie durch adäquate hochschulinterne und -übergreifende Fort- und Weiterbildungsangebote bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

2.1.3 Inklusion von digitalen Medien in die Didaktik

Die Frage des Stellenwerts digitaler Werkzeuge und Arbeitsformen wird in den einzelnen Fachdidaktiken intensiv diskutiert, bemerkenswerterweise jedoch kaum in der allgemeinen Didaktik. Hier scheint es allerdings eine deutliche ‚bottom-up‘ Bewegung zu geben, die den Druck auf die allgemeine Didaktik langsam und mit Zeitverzögerung erhöht. Dementsprechend unergiebig stellt sich die Befundlage dar. Das beginnt bereits mit der Begrifflichkeit. Bis in die letzte Zeit hatte sich der Begriff E-Learning gehalten, für den SEUFERT et. al. eine eher pragmatische Definition geliefert haben:

„E-Learning kann begriffen werden als Lernen, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt bzw. ermöglicht wird. Wichtig ist, dass diese Technologien mit dem Lernprozess selbst unmittelbar verbunden sind und nicht nur rudimentäre Hilfsmittel darstellen.“ (Seufert, Back, & Häusler, 2001, S. 13)

Aufgrund der mit dem E-Learning-Begriff verbundenen didaktischen Distinktionsfunktion gibt es in den letzten Jahren Bestrebungen, sich von diesem Begriff zu lösen, weil man die ‚Integration‘ digitaler Lehr-/Lernformen in die Didaktik betonen und sich von einer künstlichen Anreicherung didaktischer Szenarien mit dem ‚Digitalen‘ lösen möchte. Integration ist allerdings nur eine Vorstufe der Inklusion und legt mit der Begriffsbedeutung der ‚Wiederherstellung, bzw. Ergänzung‘ unbeabsichtigt das Defizitäre der Fachdidaktiken nahe (siehe Seite 3).

Nárosy legt in seiner ‚Einladung zum Diskurs‘ über eine digital inklusive Fachdidaktik den Ansatz eines Definitionsversuchs vor:

„ ‚Digital-Inklusive‘ Fachdidaktik meint eine Fachdidaktik, die digitale Medien und Werkzeuge aus der Mitte ihrer Sache her einschließt, das ‚Digitale‘ quasi in sich aufnimmt und dabei doch ganz Didaktik des jeweiligen Faches bleibt. Das Wortpaar ‚digital-integrativ‘ könnte durchaus synonym verstanden werden, hat aber etymologisch mit ‚Wiederherstellung‘ zu tun. Insofern die Fachdidaktik durch digitale Medien und Werkzeuge nicht in Frage gestellt wird, also – auch ansatzweise – nicht ‚wiederhergestellt‘ werden muss, ziehe ich ‚digital-inklusiv‘ vor, wohl wissend, dass die aktuellen soziologischen Konnotationen hier wiederum zu Missverständnissen führen können.“ (Nárosy, 2015)

In den w. o. dargestellten Bedeutungszusammenhängen führt dieser Begriff keineswegs zu Missverständnissen, sondern ist in hohem Ausmaß geeignet, die Fachdidaktiken sowie die allgemeine Didaktik im Hinblick auf den bereits erfolgten pädagogischen Paradigmenwechsel (*‚shift from teaching to learning‘*) zielgerichtet und nachhaltig weiterzuentwickeln und die Inklusion digitaler Werkzeuge und Arbeitsweisen in **jedes** pädagogische Handeln zu befördern, ohne diesen jedoch eine unverhältnismäßige Sonderstellung im Lehren und Lernen einzuräumen.

Der vorgeschlagene Begriff ist deshalb auch geeignet, eine Fachdidaktik zu beschreiben, die

- ... das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller an der Informations- und Wissensgesellschaft durch Ausbildung **nachhaltiger, kritischer und reflexiver digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen** postuliert
- ... digitale Werkzeuge und Arbeitsweisen als einen **unverzichtbaren und integralen Bestandteil des professionellen methodisch-didaktischen Portfolios** jeder Hochschul-lehrerin/jedes Hochschullehrers betrachtet
- ... sich einer **Didaktik der Vielfalt** verpflichtet fühlt
- ... die Lerner in den Mittelpunkt stellt und individuell **unterschiedlich ausgeprägte digitale und medienpädagogische Kompetenzen nicht als defizitär**, sondern als Herausforderung zur lebensbegleitenden Professionalisierung von Hochschullehrer_innen und Studierenden betrachtet und die **Verantwortung dafür an die Akteure zurückgibt**
- ... sich dem Auftrag zur **gemeinsamen Entwicklung der individuellen Potentiale** zur Planung, Durchführung und evidenzbasierten Reflexion von digital-inklusiven Lehr-/Lernszenarien in unterschiedlichem Umfang und Intensität verpflichtet fühlt
- ... einerseits den **Primat der Didaktik über die Technologie** betont, andererseits diese Vorrangstellung nicht dazu missbraucht, die Entwicklung digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen zu vernachlässigen
- ... die Potentiale eines **selbstwirksamen Medienumgangs** für schulische Inklusionsprozesse und damit für die **gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben** erkennt, beforscht und nach Möglichkeit weiterentwickelt

2.2 Praxisrelevanz von Digitaler Integration und Digitaler Inklusion

Die Praxisrelevanz dieser Begriffsverwendung wird deutlich, wenn man sich deren Auswirkungen in den verschiedensten Kontexten hochschulischen Lehrens und Lernens vor Augen führt.

Digitale Integration	Digitale Inklusion
Hereinnahme digitaler Lehr-/Lernformen in die etablierte Fachdidaktik	Fachdidaktik schließt digitale Werkzeuge und Arbeitsformen aus ihrem Selbstverständnis heraus ein
Einplanung digitaler Lehr-/Lernformen in die Unterrichtsgestaltung (z.B. Besuch des Informatikraumes zu einer bestimmten Zeit, zu einem bestimmten Thema)	Digitale Werkzeuge und Arbeitsformen sind (je nach didaktischer Erfordernis) täglicher Bestandteil der individuellen Lehrgestaltung (mit Implikationen auf die hochschulische Infrastruktur)
Theorie der Diversifizierung (Anreicherung der etablierten („analogen“) Didaktik mit digitaler Didaktik bei sonstiger praktischer und mentaler Trennung)	Theorie der Didaktischen Vielfalt (in didaktischen Konzepten existiert eine Vielzahl von gleichberechtigt nebeneinanderstehender Methoden, egal ob analog oder digital)
Digitale Lehr-/Lernformen sowie deren Entwicklung und Dissemination werden an Spezialisten delegiert	Die ‚Didaktik der Vielfalt‘ ist Teil des Selbstverständnisses der Bildungsinstitution und liegt in der Verantwortung aller Lehrenden
Exklusivitätsanspruch durch „digitale Leuchtturmprojekte“ (bei sonstiger Vernachlässigung im Alltag der Lehre)	Digitale Werkzeuge und Arbeitsformen sind kein pädagogischer PR-Gag, sondern integraler Teil der normalen Lehre
Ressourcen vorwiegend für digitale Infrastruktur	Ressourcen vorwiegend für Systeme (Hochschule / Forschung und Lehre / Unterstützungssysteme)
Spezielle Förderung digitaler Lehr-/Lernformen	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle (Priorität systemisch-didaktischen Handelns), Outcome-Orientierung
Digitale Kompetenzentwicklung als Form der Personalentwicklung	Lehrende übernehmen selbst die Verantwortung für Ihre pädagogische Professionalisierung (diese wird von der Institution allerdings vorausgesetzt)
Digitale Werkzeuge und Arbeitsformen liegen in der Verantwortung spezieller hochschulischer Einrichtungen, bzw. im 3rd Space (ZID, etc.)	Verantwortungsübernahme aller Hochschullehrpersonen (Planung, didaktische Entwicklung, Lehrpraxis). Die Koordination und das Maintenance technischer Infrastruktur verbleibt allerdings bei speziellen Einrichtungen, bzw. in bestimmten Verantwortlichkeiten

Informatik als Träger digitaler Lehr-/Lernformen	Informatik als Unterstützung bei der Gestaltung digital inklusiver Lehre
Evaluation durch Fachexperten	Reflexion und gegenseitige, kollegiale Unterstützung bei Optimierungsprozessen der Lehre

2.3 Verbindung mit dem Leitbild der KPH-Edith Stein

Das Leitbild der KPH-Edith Stein sieht sich der Förderung eines partnerschaftlichen Lehr- und Lernstils verpflichtet, in dem **alle Akteure gemeinsam** die Verantwortung für gelingende Lehr-/Lernprozesse übernehmen. Auf der Basis eines christlichen Welt- und Menschenbildes stehen für die KPH-Edith Stein auch Werte wie die *Optimierung von Bildungschancen* und *Barrierefreiheit beim Zugang zu Bildungsressourcen*, *Geschlechtergerechtigkeit* und *sozial verantwortliches, ethisches Handeln im demokratiepolitischen Kontext* im Vordergrund.

Dieser ganzheitlichen Sicht auf den Menschen soll auch ein Strategiepapier zum Erwerb von Medienkompetenz und digitalen Kompetenzen entsprechen, ohne allerdings in die allgemeine Beliebigkeit abzugleiten. Es ist daher festzuhalten, dass die technologische Basis dieser Kompetenzen stets dem Ziel *persönlicher Prosperität im Sinne individueller Entfaltungsmöglichkeiten durch Kompetenzerwerb, Akzeptanz, Erfolg und Selbstwirksamkeit sowie der Entwicklung von adäquater Stressresistenz und Resilienz* zu dienen hat und niemals Selbstzweck sein kann.

Diese Werte lassen sich mit den Grundannahmen eines neueren lerntheoretischen Ansatzes, des konstruktivistisch geprägten **Konnektivismus** (Siemens, 2005; Downes, 2012), der sich dem Einfluss aktueller technologischer Entwicklungen auf Lehr – und Lernprozesse widmet, gut zur Deckung bringen:

1. Lernprozesse basieren auf *Diversität* und der *Vielfalt von Meinungen* und erfordern die *Fähigkeit zur Verknüpfung verschiedenster Informationsquellen*
2. *Wissen zu vermehren und weiterzuentwickeln* ist wichtiger als Wissen zu reproduzieren
3. *Verbindungen zwischen Bereichen, Ideen und Konzepten herstellen zu können* ist eine Kernkompetenz
4. Lernprozesse finden optimalerweise *im Rahmen von personalen (Personen, Arbeitsgruppen, Communities) und non-personalen Vernetzungen (virtualisierten Netzwerken)*² statt
5. *Äußere Netzwerke* (Vernetzungspunkte in Form Wissen u. Information) *bilden innere Netzwerke* (neuronale Verknüpfungen)
6. *Lernende Organismen* können sowohl aus Lernenden, als auch aus Organisationen bestehen. Die immer größere Bedeutung von Prozessen des Wissensmanagements erfordert eine Lerntheorie, die die *Zusammenhänge zwischen individuellem und organisatorischem Lernen* zu erklären versucht (Siemens, 2005)

Daraus ergibt sich in diesem Papier die Entscheidung für die differenzierte Verwendung der Begrifflichkeiten ‚digital inklusiv‘ und ‚Medienbildung‘ anstatt des Begriffs ‚digitale Kompetenz (digital competence)‘, wie er aktuell von den europäischen Institutionen favorisiert wird (Ferrari, 2012). ‚**Digital inklusiv**‘ betont den **Primat der Didaktik**, ‚**Medienbildung**‘ bezieht

² Hier sei auch auf die *Akteur-Netzwerk-Theorie* des franz. Soziologen Bruno LATOUR verwiesen, der darauf hinweist, zwischen menschlichen Akteuren und nicht-menschlichen Aktanten nicht a priori eine Asymmetrie anzunehmen, sondern den (oftmals künstlich konstruierten) Dualismus zwischen intentionalem Handeln und kausalen Mechanismen zu hinterfragen und aufzulösen (Latour, 2007)

auch den **Umgang mit nicht digitalen Medien** mit ein und umfasst ebenfalls den Bereich der **Medienethik**. Beides erscheint für unsere Hochschule von zentraler Bedeutung. Eine ‚**digital inklusive Hochschullehre**‘ setzt den darüber hinaus den Erwerb digitaler Kompetenzen als selbstverständlich voraus.

Der Nationale Bildungsbericht 2015 identifiziert neun Dimensionen digitaler Kompetenz, die sich auch unter den genannten Begriffen darstellen lassen, wobei die Zuordnungen zu den einzelnen Dimensionen nicht trennscharf zu sehen sind, sondern oftmals ineinanderfließen und Querschnittsmaterien bilden (Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger, & Korte, 2016).

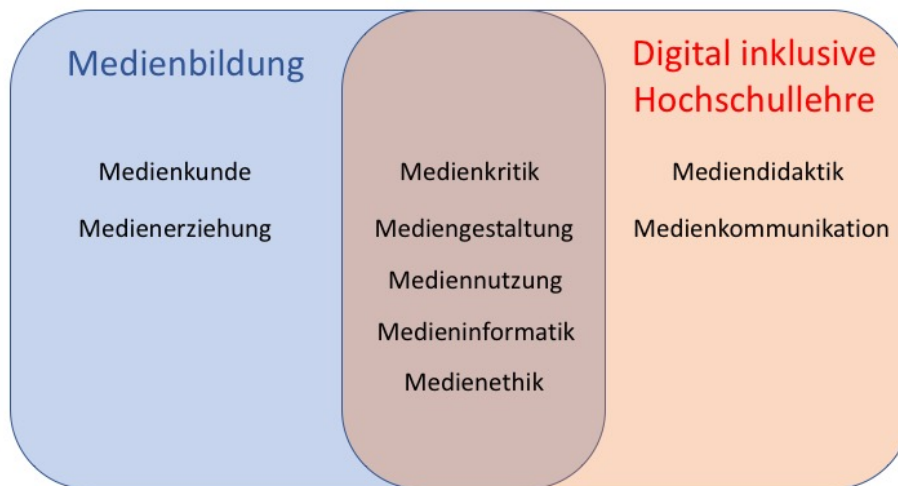


Abbildung 2: Kompetenz-Dimensionen

3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Von der Exklusion zur Inklusion.....	3
Abbildung 2: Kompetenz-Dimensionen	9

4 Quellenverzeichnis

Barth, T. (2010, August 2). Internet: Null Blog - SPIEGEL ONLINE - Nachrichten. Abgerufen 17. Januar 2017, von <http://www.spiegel.de/spiegel/a-709492.html>

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P., & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern - Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.

Bonfadelli, H. (1994). *Die Wissensklufperspektive: Massenmedien und gesellschaftliche Information* (1. Aufl). Konstanz: Ölschläger.

Booth, T., & Ainscow, M. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Abgerufen von <http://bit.ly/1U2wqDp>

Bosse, I. (2013). Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. *Teilhabe*, 52(1), 26–32.

Brandhofer, G. (2015). *Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln* (Dissertation). Technische Universität Dresden, Dresden. Abgerufen von [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=19020](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=19020)

Brandhofer, G. (2017, Januar 13). Die tollen Fähigkeiten der Digital Natives sind ein Mythos. Abgerufen 17. Januar 2017, von <http://www.pressetext.com/news/20170113021>

Bundesministerium für Bildung. (2017, Januar 23). Schule 4.0 - Jetzt wird's digital. Presseunterlage, 23.01.2017. Abgerufen 24. Januar 2017, von <https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html>

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Calgary. Abgerufen von http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Ebel, C. (2013). Chancen und Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien in der Schule. Abgerufen 25. Januar 2017, von <https://www.vielfalt-lernen.de/2013/07/16/chancen-und-herausforderungen-beim-einsatz-digitaler-medien-in-der-schule/>

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Publications Office of the European Union. Abgerufen von <ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>

Hagner, P. R., & Schneebeck, C. A. (2001). *Engaging the Faculty*. Abgerufen von http://media.wiley.com/product_data/excerpt/30/07879501/0787950130.pdf

Herzig, B. (Hrsg.). (2010). *Medienkompetenz und Web 2.0* (1. Aufl., Bd. 8). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Himpsl-Gutermann, K., Berger, E., Brandhofer, G., Harrich, P., Kohl, A., Maurek, J., ... Winklehner, E. (2015). Wie „zukunftsreich“ ist das neue Lehramtsstudium? *Medienimpulse*, (4). Abgerufen von <http://www.medienimpulse.at/articles/view/868>

KPH-Edith Stein. (2007). Leitbild der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule - Edith Stein. Abgerufen von http://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/KPH/Dokumente/Leitbild_KPH.pdf

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. (G. Roßler, Übers.) (1.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maresch, G. (2010). Hypothesen für nachhaltige Wirksamkeit von LehrerInnen-Fortbildung. In J. Zumbach & G. Maresch (Hrsg.), *Aktuelle Entwicklungen in der Didaktik der Naturwissenschaften* (S. 93–99). Innsbruck: Studienverl.

Maurek, J. (2011). Modelldesign zur Entwicklung „akademischer Medienkompetenz“ für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen. Technopädagogische Kompetenzentwicklung durch

Innovations-Design an tertiären Institutionen der LehrerInnebildung am Beispiel der PH-Salzburg. Abgerufen von http://www.academia.edu/1478665/Modelldesign_zur_Entwicklung_akademischer_Medienkompetenz_f%C3%BCr_Lehrende_an_P%C3%A4dagogischen_Hochschulen

Muuß-Merholz, J. (2013). *Warum die Digitale Revolution des Lernens gescheitert ist*. Abgerufen von [/v/30C3_-5467_-de_-saal_2_-201312301245_-warum_die_digitale_revolution_des_lernens_gescheitert_ist_-joran_muuss-merholz](http://v/30C3_-5467_-de_-saal_2_-201312301245_-warum_die_digitale_revolution_des_lernens_gescheitert_ist_-joran_muuss-merholz)

Nárosy, T. (2015). Auf dem Weg zur „digital-inklusive“ Fachdidaktik: Eine Einladung zum Diskurs. *IMST Newsletter*, 14(43), 4–8.

Nárosy, T., & Diendorfer, H. (2016). Ist Unterricht ohne digitale Medien und Werkzeuge nicht mehr gut genug? Oder: Fachdidaktik digital inklusiv - eine Einladung zum Diskurs. In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. (Bd. 71, S. 238–242). Münster New York: Waxmann.

Prensky. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Reinmann, G. (2015). Lehren und Lernen mit Digital Natives im Kontext forschungsgeleiteter Lehre. Fünf Statements zur Zukunft akademischen Lehrens und Lernens. Redemanuskript. Abgerufen von <http://bit.ly/1tjLWEK>

Schluchter, J.-R. (2010). *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. München: kopaed.

Schulmeister, R. (2011). Generation Upload. *Jahrbuch eLearning & Wissensmanagement*, 66–71.

Seufert, S., Back, A., & Häusler, M. (2001). *E-Learning - Weiterbildung im Internet: das „Plato-Cookbook“ für internetbasiertes Lernen* (Orig.-Ausg., 1. Aufl). Kilchberg: Smart-Books.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).

Tichenor, P. J., Donohue, G. A., & Olien, C. N. (1970). Mass media flow and differential growth in knowledge. *Public opinion quarterly*, 34(2), 159–170.

Wedekind, J. (2001). Transfer von Medienkompetenz. In F. W. Hesse & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar* (Bd. 13, S. 191–207). Münster: Waxmann.

Wedekind, J. (2004). Medienkompetenz an Hochschulen. In C. Bremer & K. E. Kohl (Hrsg.), *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen* (Bd. 114, S. 276–279). Bielefeld: Bertelsmann.

Wedekind, J. (2008). Medienkompetenz für (Hochschul-) Lehrende. *Zeitschrift für e-Learning*, (2), 24–37.