

Professionsentwicklung und Kompetenzen von Lehrpersonen in einer Kultur der Digitalität am Beispiel digi.kompP

Gerhard Brandhofer¹, Marlene Miglbauer², Walter Fikisz³, Manual Garzi⁴, Peter Großböck⁵, Thomas Leitgeb⁶, Georg Winder⁷

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1085>

Zusammenfassung

Die Kompetenzen der Lehrenden im Zusammenhang mit der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht stehen im Mittelpunkt der Überlegungen in diesem Artikel. Ausgehend von einem Kompetenzmodell (digi.kompP) gehen wir der Frage nach, wie etabliert dieses Modell ist und in welchen Kontexten das Kompetenzmodell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz genutzt wird. Daraus wollen wir im Folgenden herausarbeiten, welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten sich daraus ergeben und warum diese aufgegriffen werden sollten.

Keywords:

Lehrendenkompetenzen
Kompetenzmodell
digitale Bildung
Digitalität
digitale Kompetenzen

1 Einleitung

Im letzten Jahrzehnt sind digitale Kompetenzen für den Lehrberuf zunehmend unumgänglich geworden und es wurden unterschiedliche Kompetenzraster entwickelt (Redecker, 2017; Krumsvik, 2014; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2011; Slovensko Izobraževalno omrežje, 2012; Western Australia & Department of Education and Training, 2004). Diese Raster setzen unterschiedliche Schwerpunkte, teils sind sie länder- und ausbildungsspezifisch. In Österreich wurde 2016 das Kompetenzmodell für Pädagoginnen und Pädagogen (digi.kompP) entwickelt (Brandhofer, Kohl, Miglbauer, Narosy, et al., 2016), welches 2019 überarbeitet und aktualisiert wurde (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020). Das Kompetenzmodell digi.kompP ist in acht Kategorien gegliedert, zu jeder der Kategorien gibt es eine umfangreiche Ausarbeitung an Kompetenzbeschreibungen für die jeweiligen Kompetenzstufen. Die Kategorien schließen Kompetenzen für das Leben im digitalen Zeitalter, Didaktik und Methoden bis hin zu Unterrichten von digitalen Kompetenzen mit ein. Weiters unterscheidet digi.kompP vier Kompetenzstufen, die mit „Einsteigen, Entdecken, Einsetzen und Entwickeln“ übertitelt sind (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020; Brandhofer & Miglbauer, 2020). Damit soll der fortlaufende Prozess der Kompetenzaneignung - idealerweise schon ab Beginn der Lehramtsausbildung - betont und zusätzlich der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich der aktuelle Kompetenzstand in unterschiedlichen Kategorien auf unterschiedlichen Stufen befinden kann. Sowohl die

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: gerhard.brandhofer@ph-noe.ac.at

² Onlinecampus Virtuelle PH

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich

⁴ Pädagogische Hochschule St. Gallen

⁵ Pädagogische Hochschule Niederösterreich

⁶ Private Pädagogische Hochschule Burgenland

⁷ Pädagogische Hochschule St. Gallen

Selbsteinschätzung als auch die professionelle Weiterentwicklung im Kompetenzbereich sollen damit erleichtert werden.

Mittlerweile werden das Kompetenzmodell und der zugehörige Kompetenzkatalog (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler, Kayali, Steiner, et al., 2020) im deutschsprachigen Raum in zahlreichen Konzepten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Hochschulen genutzt, einige dieser konkreten Umsetzungen wollen wir im Folgenden darstellen. Diese Nutzung eröffnet aber auch neue Herangehensweisen an das Kompetenzmodell und es entstehen Ideen und Impulse für die Weiterentwicklung. Diesem Komplex wollen wir uns in diesem Beitrag widmen. Die folgenden drei Fragen, die wir uns stellen, lauten: 1) In welchen Projekten und warum wird digi.kompP als theoretische Fundierung verwendet?; 2) Welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten für digi.kompP ergeben sich daraus? und 3) Welche dieser Weiterentwicklungsmöglichkeiten sollten weshalb für eine Aktualisierung des digi.kompP aufgegriffen werden?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in Kapitel 2 ausgewählte Hochschulprojekte, die auf dem digi.kompP-Modell fundieren, skizziert. In Kapitel 3 werden - ausgehend von diesen Umsetzungen an verschiedenen Hochschulen - Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu digi.kompP dargestellt. Abschließend werden in Kapitel 4 diese Optionen kritisch beleuchtet und zusammengeführt.

2 Projekte zu und mit digi.kompP

In diesem Abschnitt soll jeweils eine kurze Darstellung von laufenden Projekten, die in Bezug zu digi.kompP stehen, erfolgen. Bei dieser Beschreibung ist uns wichtig, darzustellen, warum digi.kompP als Referenz verwendet wurde.

2.1 Die IT Bildungsoffensive St. Gallen und das Teilprojekt «digitale Kompetenz»

Kernziel des Teilprojektes «digitale Kompetenz» der IT-Bildungsoffensive im Kanton St. Gallen ist, dass die Sankt Galler Lehrpersonen auf allen Schulstufen das Potenzial der Digitalisierung an der eigenen Institution und im eigenen Unterricht bestmöglich nutzen können. Im Kern geht es also um die Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen aller Schulstufen in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und mediendidaktischer Hinsicht.

An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen wird hierzu die Weiterbildungsplattform *aprendo* zur Förderung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schulleitungen entwickelt. In insgesamt sechs Kompetenzbereichen (ICT-Anwendungskompetenzen, Mediendidaktik, Medienbildung, Informatische Bildung, Digitale Professionalität, Digital Leadership) werden hierzu in den kommenden Jahren eine Vielzahl an praxisorientierten und stufengerechten Modulen entwickelt und allen Lehrpersonen im Kanton frei zugänglich gemacht. Das Angebot berücksichtigt verschiedene Professionsentwicklungsstufen und bietet dadurch geeignete Inhalte sowohl für Einsteiger wie auch für sehr erfahrene und versierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an.

Das Kompetenzmodell digi.kompP war dabei neben anderen Rahmenmodellen eine wichtige Bezugsgröße bei der Ableitung der Kompetenzdimensionen und insbesondere auch bei der Entwicklung des Professionsentwicklungsmodells (siehe 3.3). In Anlehnung an die Modelle digi.kompP sowie DigCompEdu (Redecker, 2017) wurde im Rahmen der Entwicklung des *aprendo* Weiterbildungsangebots ein eigenes Professionsentwicklungsmodell erarbeitet. Dieses ist vor allem in den ersten vier Stufen („Einsteiger:in/erkunden“, „Entdecker:in/ergründen“, „Anwender:in/einsetzen“, „Experten:in/adaptieren“) eng an digi.kompP angelehnt, wurde aber um die zwei Stufen „Leader:in/verbessern“ und „Pioniere:in/innovieren“ erweitert (Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2022). Die letzten beiden Entwicklungsstufen („Leader:in/verbessern“, „Pionier:in/innovieren“) dehnen den traditionellen Gestaltungs- und Wirkungsrahmen von Lehrpersonen über den eigenen Unterricht hinausgehend aus.

«DIGITALE PROFESSIONSENTWICKLUNG»

im Kontext der digitalen Transformation

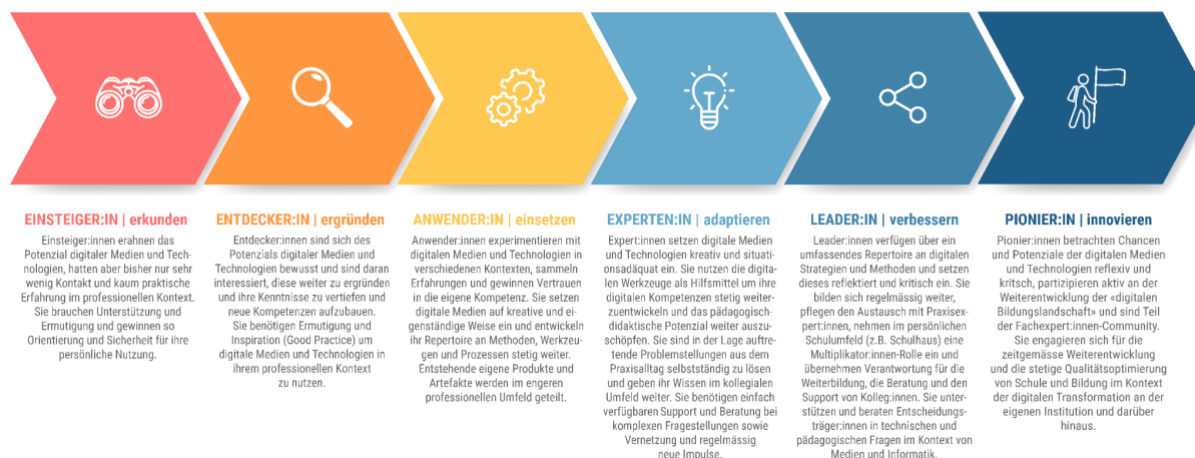


Abbildung 1: Digitale Professionsentwicklung | Beschreibungen der einzelnen Professionskompetenzstufen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2021, eigene Darstellung)

2.2 Die Integration digitaler Kompetenzen in das Lehramtsstudium. Das Projekt TegoDi an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Im Projekt Teacher Education goes Digital (TegoDi) entwickelt und implementiert ein Team an der Pädagogischen Hochschule Weingarten ein Programm zur Vermittlung der notwendigen Kompetenzen für alle Lehramtsstudiengänge. Das Konzept von TegoDi basiert auf einem Kompetenzmodell für Medienkompetenz, das von internationalen Referenzrahmen wie DigCompEdu (Redecker, 2017), TPACK (Koehler & Mishra, 2006) und digi.kompP übernommen wurde. Die Entwicklung des Modells ist in Erarbeitung. Die Herausforderung, das Programm in der gesamten Universität einzuführen, wird durch einen partizipativen Ansatz des Veränderungsmanagements umgesetzt. Die Einführung des Lehrerbildungsprogramms wird durch Unterstützungsstrukturen für Studierende und Lehrende ergänzt. Die Unterstützungsstrukturen für Studierende stützen sich unter anderem auf Learning Analytics, um personalisiertes Feedback zu realisieren (Müller et al., 2021).

Lehramtsstudierende sollen im Rahmen ihres Studiums zwei mediendidaktische Projekte durchführen, diese Projekte sind zwar fachdidaktisch oder bildungswissenschaftlich verknüpft, den fachlichen Kontext können die Studierenden aber frei wählen (Pädagogische Hochschule Weingarten, 2021).

Die Wirksamkeit des Projekts, die Akzeptanz und Nutzbarkeit der Maßnahmen sowie die Gesamtwirkung des TegoDi-Projekts werden wiederholt mit formativen und summativen Ansätzen evaluiert (Müller et al., 2021).

2.3 Der Hochschullehrgang digi.kompP an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland

Der Hochschullehrgang (HLG) digi.kompP dauert zwei Semester, umfasst 6 ECTS AP⁸ und hat einen Onlinelehreanteil von 50 %. Die Inhalte basieren auf dem Kompetenzraster digi.kompP (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Narosy 2016), auf dessen Bezeichnung auch der Name dieses Lehrgangs zurückgeht. Der HLG zielt darauf ab, grundlegende Kompetenzen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und auch in den anderen Arbeitsfeldern einer Lehrperson zu vermitteln (PPHB 2019c, S. 3ff). Dazu vermittelt der HLG

⁸ European Credits Transfer System – Anrechnungspunkte

fachwissenschaftliche und fachdidaktisch-methodische Kompetenzen (a) bezüglich einer differenzierten Reflexion über gesellschaftliche Entwicklungen im Rahmen der Digitalisierung, (b) für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsszenarien mit digitalen Medien und digitalen Endgeräten sowie (c) die Anbahnung und Entwicklung der eigenen digitalen Kompetenz.

Der HLG digi.kompP besteht aus einem Modul, in dem entlang des digi.kompP-Kompetenzrasters zunächst eine Einführung in die technischen Grundlagen und Funktionsweisen von im Unterricht verwendeter Hardware gegeben wird, um neben einem kompetenten Umgang mit Betriebssystemen auch eine Hard- und Software-Problemlösekompetenz zu entwickeln. Darauf aufbauend werden aktuelle Entwicklungen, wie etwa Datensicherheit, IT-Security, lizenzrechtliche Bestimmungen von Software, Datenschutzgrundverordnung usw., thematisiert. Basierend auf diesem Kompetenzerwerb werden digitale kriteriengeleitete Materialien gestaltet, um diese anschließend im eigenen Unterricht innerhalb eines Qualitätsrahmens einsetzen zu können (PPHB 2019c, S. 3ff).

Dem erfolgreichen Transfer der Fachinhalte wird dabei hochschuldidaktisch – mittels geeigneter Aufgaben und Beispiele in die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte, der Selbstregulation, der Motivation und den persönlichen Zielen – besondere Aufmerksamkeit zuteil. Die Lehrkräfte werden u. a. mit Formen von Seamless-Learning und Distance-Learning mittels Videokonferenzen, Kleingruppentreffen und Lernvideos unterstützt. Eine vom Lehrgangsteam betreute digitale Lernplattform unterstützt diesen Prozess und ermöglicht den teilnehmenden Lehrkräften auch eine effiziente Vernetzung untereinander (Leitgeb, Zimmermann & Rollett, 2021).

2.4 Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Seit dem Studienjahr 2021/22 wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich der Hochschullehrgang mit Masterabschluss Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten angeboten. Unter dem Blickwinkel der Leitmedientransformation ändert sich Lehren und Lernen grundlegend. Das Identifizieren dieser Umwälzungen, die theoretische Auseinandersetzung damit und der Transfer in die Unterrichtspraxis sind die Zielsetzung dieses Hochschullehrganges. Die inhaltliche Ausrichtung des Hochschullehrganges zielt auf die Aspekte der Bildung mit digitalen Medien, über digitale Medien, trotz digitaler Medien und gesteuert durch digitale Medien ab. Dementsprechend werden bei den Inhalten und Aufgabenstellungen sowohl die technologische Perspektive, die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive wie auch die anwendungsbezogene Perspektive der Bildung in einer digital vernetzten Welt gleichermaßen berücksichtigt (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2020, S. 3).

Der Hochschullehrgang wurde auf Grundlage des digi.kompP-Kompetenzmodells für Lehrende entwickelt (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020). Die Kategorisierung aus digi.kompP wird für die Module und Lehrveranstaltungen des Hochschullehrganges übernommen. Damit soll sichergestellt werden, dass sich Lehrende möglichst umfassend die Kompetenzen aneignen können, die sie im Feld des Digitalen benötigen. Mit der Nutzung digitaler Medien kann auf unterschiedliche Lehr- und Lernmaterialien zurückgegriffen werden. In den einzelnen Lehrveranstaltungen werden bevorzugt OER-Materialien (Open Educational Resources) verwendet und im Hochschullehrgang erzeugte Materialien unter eine entsprechende Lizenz gestellt.

Aufgrund der rasch fortschreitenden Entwicklungen muss auch nach Abschluss des HLG das individuelle Wissen und Handeln immer wieder neu geplant, erworben bzw. adaptiert werden. Mit dem im Hochschullehrgang erstellten E-Portfolio soll ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung einer diesbezüglichen Strategie geleistet werden. Es braucht dazu aber auch die Bereitschaft zur Wissenskooperation, die in diesem Studienangebot immer wieder gefordert und gefördert wird und zu einer andauernden, motivierten Grundhaltung in Bezug auf das eigene Lernen führen soll (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2020, S. 6, Bereuter, 2022).

2.5 Curriculaanalyse der Lehramtscurricula in Österreich

Der Qualitätssicherungsrat (QSR) wurde in Österreich im Jahr 2013 “zur externen Qualitätssicherung im Sinne einer qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet” (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, 2013). Dieser

Qualitätssicherungsrat hat 2020 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Curricula sämtlicher Lehramtsstudien in Österreich in Bezug auf digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen analysiert. Für diese Analyse wurde das Kompetenzmodell digi.kompP herangezogen (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020). Das Modell digi.kompP wurde vom QSR als Referenzrahmen ausgewählt, weil es an internationale Modelle angelehnt ist und Bezug nimmt auf Dokumente österreichweiter Arbeitsgruppen (Schnider & Braunsteiner, 2020, S. 8). Es erfolgte eine Dokumentenanalyse, welche auch eine Inhaltsanalyse beinhaltete (Schnider & Braunsteiner, 2020, S. 4). Es wurde dabei so vorgegangen, dass in den Curricula identifizierte Inhalte und Kompetenzbeschreibungen jeweils den acht Kategorien des Kompetenzmodells zugeordnet wurden. Die Dotierung dieser Kategorien mit ECTS-AP war für den Qualitätssicherungsrat von zentralem Interesse. Die Ergebnisse der Studie sollen in die künftige Entwicklung von Curricula an den Hochschulen einfließen.

2.6 Kurzzusammenfassung der wichtigsten Bereiche der Anwendung von digi.kompP in der Praxis

Die hier vorgestellten Projekte zeigen, dass der Kompetenzraster digi.kompP vielfältig eingesetzt wird. Einerseits wird er zur theoretischen Untermauerung neu entwickelter Kompetenzmodelle verwendet, die sowohl in der Ausbildung von Studierenden als auch in der Fortbildung von Lehrkräften eingesetzt werden und andererseits wird er als Fundament zur Evaluierung von Curricula im Hinblick auf digitale Kompetenzen genutzt. Die vorgestellten Projekte zeigen auch, dass digi.kompP im gesamten deutschsprachigen Hochschulraum und somit in unterschiedlichen Hochschulsystemen Anklang gefunden hat. Die Projekte weisen aber auch auf Entwicklungsmöglichkeiten des digi.kompP-Modells hin, welche im nächsten Kapitel ausgeführt werden.

3 Die Weiterentwicklung von digi.kompP

Ausgehend von den im vorigen Kapitel kurz umrissenen Projekten mit deren Adaptierungen für ihre Standorte, ergeben sich für uns vier Bereiche, die an Wichtigkeit in den nächsten Jahren zunehmen werden und in eine Weiterentwicklung des digi.kompP Modells aufgenommen werden könnten. Diese Bereiche sind die digitale Schulentwicklung, die Personalentwicklung, die Professionalisierung des Leaderships und die schulartenspezifische Weiterentwicklung.

3.1 Digitale Schulentwicklung

Schulentwicklung wird nach Maag Merki (2008) als zielgerichtete, selbstreflexive, systematische, über längere Zeit geplante und implementierte Maßnahme bezeichnet, die zu einer nachhaltigen Veränderung der Qualität von Schule als Institution und des darin stattfindenden Unterrichts, beziehungsweise den damit verbundenen Lehr- und Lernbedingungen und weiteren darauf bezogenen Faktoren, führen kann. Dieser Entwicklungsprozess kann an einer Einzelschule durchgeführt werden, aber auch der Entwicklung von Schulnetzwerken oder Bildungsregionen dienen. Ziel von Schulentwicklung ist eine effektive Realisierung von Bildungszielen, die an der oder den jeweiligen Institutionen verfolgt werden (Maag Merki, 2008). Für diese Entwicklung können drei Bereiche unterschieden werden. Es sind dies Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (Rolff, 2016).

Diese drei Bereiche sind voneinander abhängig, sie sind vergleichbar mit Zahnrädern, die ineinander greifen. Wenn in einem Bereich eine Entwicklung stattfindet, so beeinflusst diese auch direkt oder indirekt die beiden anderen Dimensionen. Das Anliegen, Unterricht vermehrt an den Bedingungen der Digitalität auszurichten, erfordert Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung, wie z. B. Weiterbildungen. Die Bildung einer Steuergruppe als Teil der Organisationsentwicklung ist hierfür ein weiterer wichtiger Schritt, der Austausch in Fachgruppen dient wiederum unmittelbar der Unterrichtsentwicklung. Für all diese Maßnahmen sind unterschiedliche Kompetenzprofile vonnöten.

Digitalisierung wird als Umwandlungsprozess von analog in digital, oder eben als digitale Transformation verstanden, die alle Lebensbereiche betrifft. Sie ist keine punktuelle Maßnahme, sondern ein langfristiger

Prozess, der in allen Lebensbereichen hin zur Digitalität führen kann, also zu einer ausgewogenen Balance zwischen digitalen und analogen Lebenswelten (Schier, 2018).

Wird Schulentwicklung aus dem Blickwinkel von Digitalisierung und Digitalität betrachtet, so ist offensichtlich, dass die sogenannte digitale Schulentwicklung keine punktuelle Maßnahme sein kann, sondern ein stets verlaufender Prozess ist, an dem ständig gearbeitet werden soll (Himmelrath, 2020).

Digitalisierung und Schulentwicklung sind also fließende Prozesse, die ineinandergreifen. Lehrkräfte müssen gegenwärtig und zukünftig ein gewisses digitales Grundinteresse oder digitale Affinität aufweisen, um an diesem Prozess mitarbeiten zu können. Vor den pandemiebedingten Phasen des Distance-Learnings wurde in den Schulen nur zurückhaltend an digitalen schulischen Entwicklungen gearbeitet, was auch bei österreichischen Unternehmen festgestellt werden konnte (accenture, 2019). Dies war gleichbedeutend mit Defiziten im Bereich des digitalen Arbeitens, der von vielen Lehrkräften mit einem oftmals schmerzlichen Kompetenzsprung zu Zeiten des Distance Learnings nachgeholt werden musste (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020). Digitale Schulentwicklung umfasst die Bereiche Infrastruktur, allgemeine schulische Richtlinien und den individuellen Unterricht der Lehrenden. In den Bereich Infrastruktur fallen grundlegende Dinge wie Internetanbindung, WLAN-Ausstattung, Geräteverwaltung und Ähnliches. Diese Organisationsentwicklung ist Aufgabe der Schulleitung in Zusammenarbeit mit einer Steuergruppe und dem Schulerhalter. Sollten, wie etwa bei der Geräteinitiative des 8-Punkte-Plans in Österreich, ganze Klassen oder Jahrgänge an Schülerinnen und Schülern mit Endgeräten ausgestattet werden, so betrifft dies auch die Unterrichtsentwicklung an der Schule (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Daher ist es sinnvoll, sich über allgemeine schulische Richtlinien in Zusammenhang mit mobilen Endgeräten in einer Schulordnung Gedanken zu machen, über eine schulische Weiterbildungsstrategie, über ein Mobile-Device-Management, als auch über ein Mobile-Application-Management. Die für die Schülerinnen und Schüler unmittelbare Veränderung findet jedoch im Unterricht aller Lehrerinnen und Lehrer statt, denen nun zusätzlich zu den herkömmlichen Methoden auch noch digitale Möglichkeiten in der Klasse und für die Hausübung zur Verfügung stehen.

3.2 Digitale Professionsentwicklung

Wichtige Elemente einer digitalen Professionsentwicklung sind der Aufbau digitaler Kompetenzen, der Erwerb des Wissens über die methodisch und mediendidaktisch sinnvollen Integrationsmöglichkeiten digitaler Medien sowie die pädagogisch verantwortungsvolle Nutzung der digitalen Potenziale. Diese digitale Professionsentwicklung von Lehrpersonen ist ein komplexer Prozess, der Zeit, Wissen und Erfahrung sowie regelmäßigen Austausch und Unterstützung bedarf. Lehrpersonen durchlaufen auf dem Weg der „digitalen Professionalisierung“ verschiedene Entwicklungsstufen. Für die Weiterentwicklung von einer Stufe zur nächsten benötigen Lehrpersonen einen adäquaten Entwicklungsrahmen und die Möglichkeit sowie die Bereitschaft diesen auch gemäß ihren Möglichkeiten aktiv auszugestalten. Regelmäßige Weiterbildungsangebote, Support und Beratung sowie der Transfer und die Integration der neuen Kompetenzen und des neuen Wissens in den Professionskontext sind entscheidend für ein Weiterkommen innerhalb des Professionsentwicklungsprozesses.

IT-Beauftragte und Medienpädagogikverantwortliche bzw. im St. Galler Kompetenzraster als „Leader:in“ ausgewiesene Personen fühlen sich für die Qualitätsentwicklung der eigenen Bildungsinstitution verantwortlich und unterstützen die Weiterentwicklung des eigenen Lehrpersonenteams vor Ort. Zudem übernehmen sie Mitverantwortung für Schulentwicklungsprozesse. Dies kann beispielsweise durch aktive Mitarbeit in Entwicklungsteams und Arbeitsgruppen oder durch die Übernahme von Sonderfunktionen in einem erweiterten Leitungsgremium (z.B. Technischer/Pädagogischer ICT Support/Medienpädagogikverantwortliche etc.) zur Unterstützung der Schulleitung erfolgen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2022).

Es ist möglich noch einen Schritt weiterzugehen, sich aktiv am regionalen, nationalen oder internationalen Fachdiskurs zu beteiligen und Aufgaben in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (z.B. an Pädagogischen Hochschulen) zu übernehmen. Im erwähnten St. Galler Kompetenzraster werden solche Personen „Pioniere:in“ (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2022) genannt, da sie beitragen, die Fachbereiche Medien und informatische Bildung sowie die nationale digitale Bildungslandschaft innovativ weiterzuentwickeln. Diese Personen haben als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren große Bedeutung für die Weiterentwicklung der digitalen Bildung in der Region und darüber hinaus.

3.3 Digital Leadership

Wie eingangs beschrieben gewinnen digitale Kompetenzen im Schulkontext sowohl aus methodisch-didaktischer wie auch aus bildungspolitischer Perspektive zunehmend an Bedeutung. Dies wird zum einen durch eine Vielzahl wissenschaftlicher Beiträge bestätigt (z. B. Seufert, 2018; Lorenz, 2019 und Blömeke, 2003) und zum anderen durch zahlreiche bildungspolitische Initiativen in der DACH Region deutlich.

Während bisher die meisten Beiträge und Initiativen aber vor allem auf die Rolle der Lehrpersonen im digitalen Wandel abzielen (Glade und Schön, 2019), kommt der Schulführung bisher eine eher untergeordnete Rolle zu. Dabei sind gerade die Leitungspersonen gefordert, den Einsatz digitaler Technologien im Kontext von Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie in der Kommunikation an der eigenen Schule kompetent zu gestalten und eine zukunftsgerichtete Kultur des gegenseitigen Lernens und Arbeitens zu etablieren.

Dafür sind Weiterbildungsinhalte für Schulleitungen notwendig, die im Sinne des New Leadership (Bryman, 1992; Landes und Steiner; 2017) insbesondere die Weiterentwicklung der emotionalen, sozialen und transformationalen Führungskompetenzen von Leitungspersonen unter Berücksichtigung der technologischen Weiterentwicklung an Schulen anstreben. Inhaltlich sind folgende Themengebiete zielführend, welche derzeit im Kanton St. Gallen erprobt werden: Digitale Unterrichtsentwicklung; Organisationsentwicklung und Personalentwicklung unter Berücksichtigung der digitalen Transformation; Digitales Schulmanagement; Grundlagen Leadership in Zusammenhang mit digitaler Transformation.

In der Kompetenzdimension «digitale Professionalität» werden in Anlehnung an den Begriff der medienpädagogischen Professionalität (Blömeke, 2003) alle Weiterbildungsinhalte subsumiert, welche eine innovative Gestaltung der personalen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule ermöglichen. Dies bezieht sowohl den Kontext des medienpädagogischen Handelns als auch jenen der digitalen Professionalität mit ein.

Im Bewusstsein eines zeitgemäßen Rollenverständnisses zeichnen sich Lehrpersonen unter Einbezug digitaler Möglichkeiten neben der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts insbesondere auch für die Weiterentwicklung des eigenen Teams und der eigenen Organisationseinheit mitverantwortlich. Folglich subsumiert der Kompetenzbereich alle Fähigkeiten und Kenntnisse, welche für ein ebensolches Selbst- und Professionsverständnis unter besonderer Berücksichtigung digitaler Technologie erforderlich sind. Blömeke spricht in diesem Zusammenhang auch von der Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang (Blömeke 2003, S. 7). Die Ableitung der relevanten Themenbereiche erfolgte nach der gleichen Vorgehensweise wie im Abschnitt «digital Leadership» beschrieben: Professionsverständnis- und Entwicklung unter Einbezug digitaler Medien und Werkzeuge; professionelles Handeln im digitalen Kontext, und Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen.

3.4 Schultartenspezifische Weiterentwicklung

Wenn man auf die Schulentwicklung abzielt, dann ist eine Weiterentwicklung von digi.kompP schultartenspezifisch überlegenswert. Im Bereich der Sekundarstufe I gewinnt das Kompetenzmodell digi.kompP insofern stark an Aufmerksamkeit, als digitale Grundbildung in Österreich seit dem Schuljahr 2017/18 in Form eines Pilotprojekts und ein Jahr später flächendeckend als verbindliche Übung implementiert wurde. Mit dem Schuljahr 2022/23 wird digitale Grundbildung als Pflichtfach geführt. Dies erwirkt einen neuen Schub im Bewusstsein für die Notwendigkeit digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer. Erwägenswert wäre in diesem Zusammenhang eine Ausweitung der «Kategorie E - Digital Lehren und Lernen im Fachbereich». Während bislang die Deskriptoren dieser Kategorie fächerübergreifend formuliert sind, könnte hier eine Diversifizierung und Formulierung von Deskriptoren erfolgen, die auf fachspezifische digitale Kompetenzen abzielen. Selbiges gilt für die Sekundarstufe II. Hier könnte eine weitere Diversifizierung hinsichtlich der verschiedenen Schultypen und ihres speziellen Fächerkanons im Bereich der allgemeinbildenden höheren sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erfolgen.

Ebenso wie im Bereich der Sekundarstufe I ist auch im Bereich der Primarstufe mit dem Schuljahr 2023/24 in Österreich die Implementierung eines neuen Lehrplans geplant, welcher die Verankerung digitaler Kompetenzen bereits in der Volksschule vorsieht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Hinsichtlich der Definition digitaler Kompetenzen als fächerübergreifende Querschnittsmaterie gewinnt auch die Förderung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen in der Primarstufe als Schulentwicklungsziel an Dringlichkeit. Das Kompetenzmodell digi.kompP bietet hierbei aufgrund seiner schultarten- und fächerübergreifenden Formulierung der Deskriptoren bereits in seiner jetzigen Form eine gute Grundlage.

Eine Weiterentwicklung könnte das Kompetenzmodell jedoch im Bereich der Elementarpädagogik erfahren. Wie in vielen anderen Organisationsbereichen von Aus-, Fort- und Weiterbildung, nimmt die Gruppe der

Elementarpädagoginnen und -pädagogen auch hier eine historisch gewachsene Sonderstellung ein (Lex-Nalis & Rösler 2019, S. 168) und ist in der bisherigen Form des Kompetenzmodells digi.kompP nicht ausreichend mitbedacht. Eine Erweiterung des Kompetenzmodells hinsichtlich spezifischer digitaler Kompetenzen für Elementarpädagoginnen und -pädagogen würde den gegenwärtigen Bestrebungen zur Implementierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen im tertiären Sektor Rechnung tragen.

4 Ausblick

Ausgehend vom Bereich der digitalen Schulentwicklung ergeben sich weitere Bereiche, auf die wir uns daran folgend konzentriert haben. Es zeigt sich, dass sowohl bei der Professionsentwicklung, wie auch beim Leadership und der Schulartspezifika zum einen aufgrund der genannten Anwendungsbeispiele eine Weiterentwicklung sinnvoll ist. Zum anderen haben diese möglichen Weiterentwicklungen aber auch das Potenzial für digi.kompP und dessen Verbreitung und Nutzung weiter zu steigern. Diese Erweiterungen sind also wichtig, um den Gesamtprozess der digitalen Schulentwicklung am jeweiligen Standort durch einen umfassenden Kompetenzkatalog theoretisch zu begleiten. Das vorhandene und zu ergänzende Kompetenzmodell kann so einen wichtigen Beitrag zur Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen leisten. Es entstehen dadurch große Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten durch die Formulierung und Erweiterung von digi.kompP.

Literatur

- Bereuter, S. (2022). *Einsatz digitaler Endgeräte im Rahmen des 8 Punkte Plans ab dem Schuljahr 2021/22 in der Sekundarstufe I in Vorarlberg und die dafür erforderlichen digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen*. Masterthesis.
- Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: B. Bachmair, P. Diepold & C. De Witt (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*, 231–244. Opladen: Leske & Budrich.
- Brandhofer, G. & Miglbauer, M. (2020). Medienkompetenzen von LehrerInnen. Kompetente Lehrende gestalten Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. *Schulverwaltung - Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 6, 162–164.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Narosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *R&E Source*, 6, 38-51.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., Narosy, T., Buchner, J., Groißböck, P., et al. (2016). *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/01/digi.kompP-Langversion_Final.pdf
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E. & Kayali, F. (2020). Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*, 51–71. Baden-Baden: Nomos.
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E., Kayali, F., Steiner, M., et al. (2020). *Das digi.kompP Kompetenzmodell. Version Dezember 2019, Grafik und Deskriptoren*. Wien: Onlinecampus Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF. https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Digitale Schule*. digitaleschule. <https://digitaleschule.gv.at/>
- Glade, E. und Schön, M. (2019). Reflexive Professionalisierung von Schulleitungshandeln: Emotionale und soziale Kompetenzen als Basis des Digital Leadership. *Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 36, 18-36.
- Himmelrath, A. (2020). *Schule nach Corona—Endlich neue Wege gehen*.

- <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schule-nach-corona-endlich-neue-wege-gehen.976.de.html>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(8), 1017–1054.
- Krumsvik, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280.
- Landes, M., und Steiner E. (2017). Führen in und mit Emotionen. In C. von Au (Hrsg.), *Eigenschaften und Kompetenzen von Führungspersönlichkeiten*, 65-90. Wiesbaden: Springer.
- Leitgeb, T., Zimmermann, A., Rollet, W. (2021). Der Hochschullehrgang Coding und Robotik an der Pädagogischen Hochschule Burgenland: Konzeption, Implementation und erste Ergebnisse einer Begleitevaluation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 152-168.
- Lex-Nalis, H., & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lorenz, R. &. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 61-81.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 22-30.
- Müller, W.; Grassinger, R.; Schnebel, S.; Stratmann, J.; Weitzel, H.; Aumann, A.; Bernhard, G.; Gaidetzka, M.; Heiberger, L.; Kreyer, I.; Schmidt, C.; Uhl, P.; Visotschnig, M. and Widmann, J. (2021). Integration of Digital Competences into a Teacher Education Program: A Sensitive Approach. In *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education - Volume 1*. CSEDU.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2020). *Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/digital-lehren-und-lernen-digitale-lernraeume-gestalten>
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2021). *aprendo—Digitale Kompetenz*. [aprendo.
https://aprendo.ch/aprendo](https://aprendo.ch/aprendo)
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2022). *aprendo Kompetenzbereiche*. Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Pädagogische Hochschule Weingarten. (2021). *TEgoDi. Teacher Education goes Digital*. <https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/digitalisierung/tegod/>
- Private Pädagogische Hochschule Burgenland. (2019). Curriculum für den HLG digi.kompP. https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Digikompp.pdf
- Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. (2013). *QSR - Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung | Der QSR*. <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/index>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rolf, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und ergänzte Edition). Beltz: Weinheim.
- Schier, A. (2018). *Digitalität. Digitalität statt Digitalisierung*. http://xn--digitalitt-und-identitt-37bn.de/?page_id=447
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L. (2020). *Digitale Kompetenzen & Medienkompetenz. Curricula-Analyse Lehramt. Prozess-Papier v1.0. Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung*. <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/index>
- Seufert, S.; Guggemos J. & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 175-193.
- Slovensko Izobraževalno omrežje. (2012). *Cilji standarda e-kompetentnosti*. http://www.sio.si/sio/projekti/e_solstvo/cilji_standarda_e_kompetentnosti/
- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 1-37.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO.

Western Australia Department of Education and Training. (2004). *Competency framework for teachers*. East Perth, W.A.: Dept. of Education and Training.