

Rebekka Schmidt, Annika Waffner-Labonde

Digitalisierungsbezogene Kompetenzfacetten für Kunstlehrkräfte (DigiKofKunst)

1 Ausgangslage

Die Digitalisierung ermöglicht neue Formen und Ausgestaltungen des gesellschaftlichen Lebens, wodurch sich die Gesellschaft selbst wandelt (Jarke, 2018). Das Digitale ist somit nicht länger eine rein technische Frage, sondern verändert kulturelle und soziale Strukturen, was von Stalder (2017) als „Kultur der Digitalität“ beschrieben wird. Dieser tiefgreifende Wandel hat Auswirkungen auf den Bildungsauftrag von Schulen, der darin besteht, die Lernenden zur mündigen Teilhabe an einer Gesellschaft zu befähigen, die zunehmend digital geprägt ist (u. a. Döbeli Honegger, 2017; Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK], 2016). Um die Entwicklung der hierzu benötigten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der Lernenden in geeigneter Weise unterstützen zu können, sind auf Seiten der Lehrkräfte ebenfalls spezifische Fähigkeiten erforderlich (u. a. Herzig & Martin, 2018; KMK, 2019a; KMK, 2019b). Diese werden international und national auf Bundes- sowie auf Landesebene in einer stetig wachsenden Vielzahl von Modellen konkretisiert und operationalisiert, die das notwendige Profil der Lehrkräfte z. T. sehr allgemein (z. B. Mishra & Koehler, 2006), stark fachspezifisch (z. B. Becker, Meßinger-Koppelt & Thyssen, 2020) oder auch fokussiert auf den Einsatz digitaler Medien (z. B. Redecker, 2017) beschreiben. Bislang fehlt jedoch eine kompetenzorientierte Systematisierung für das Fach Kunst, die auch den gesellschaftlichen Wandel berücksichtigt, der gerade in dieser Hinsicht von großer Bedeutung ist.

Der vorliegende Beitrag entwirft daher ein Modell, das einige der durch die Digitalisierung ausgelösten Transformationsprozesse als Ausgangspunkt definiert. Auf der Grundlage verschiedener etablierter Bezugsrahmen werden Kompetenzfacetten beschrieben, über die Kunstlehrkräfte verfügen sollten, um zeitgemäßen Kunstunterricht in einer und für eine digital geprägte Welt planen, durchführen und reflektieren zu können.

2 Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzfacetten für Kunstlehrkräfte

Da bislang ein Überblick über digitalisierungsbezogene Kompetenzen für Kunstlehrkräfte fehlt, wurden Aspekte und Elemente unterschiedlicher Ansätze miteinander kombiniert und fachspezifisch konkretisiert. Das so entstandene Modell zeichnet sich aufgrund dieser Vorgehensweise dadurch aus, dass es zum einen die Erkenntnisse und Grundlagen verschiedener Disziplinen nutzt und verbindet. Damit knüpft es an die aktuelle Diskussion an und bleibt anschlussfähig für andere Fachbereiche. Aufgrund der Verbindung mit genuin fachspezifischen Elementen entsteht zum anderen eine dringend benötigte Konkretisierung für das Fach Kunst.

Den Ausgangspunkt und übergreifenden Rahmen bilden dabei die durch die Digitalisierung ausgelösten gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die eine Erweiterung der Kompetenzen notwendig machen. Diese werden anschließend basierend auf etablierten Kompetenzmodellen (Baumert & Kunter, 2006; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) in Dispositionen und Performanz unterschieden.

Abb. 1 veranschaulicht den allgemeinen Aufbau, der außen mit den Rahmenbedingungen beginnt und nach innen immer stärker die tatsächliche Handlungsrealisierung im Kunstunterricht in den Blick nimmt.

Eine weitere Komponente und Grundlage für die Entwicklung der fachspezifischen Systematisierung stellen medienpädagogische Grundlagen, Ansätze anderer Fachdisziplinen sowie bereits existierende Modelle für digitalisierungsbezogenen Kompetenzen dar. Verschiedene Aspekte gesellschaftlicher Transformationsprozesse, Grundlagen für die Kompetenzbeschreibung von Lehrkräften sowie digitalisierungsbezogene Modelle werden miteinander in Einklang gebracht und auf Basis kunstpädagogischer Überlegungen in einer Systematisierung zusammengeführt.

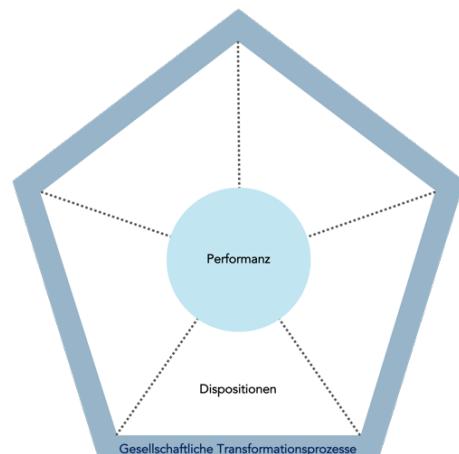


Abbildung 1. Allgemeiner Aufbau des Modells

Daraus entsteht ein Überblick, welche Kompetenzfacetten Kunstlehrkräfte befähigen können, einen zeitgemäßen Kunstunterricht in einer und für eine digital geprägte Welt planen, durchführen und reflektieren zu können. Andere in diesem Zusammenhang ebenfalls oft zitierte Auflistungen, wie beispielsweise der Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2018) oder die Ergebnisse der ICILS-Studie (Eickelmann et al., 2019) fanden nur implizit Berücksichtigung, da sie die Kompetenzen der Lernenden fokussieren, während das hier vorgestellte Modell explizit auf Lehrkräfte ausgerichtet ist.

2.1 Gesellschaftliche Transformationsprozesse

Die Gesellschaft als Komplex menschlichen Zusammenlebens setzt sich aus verschiedenen, miteinander verflochtenen Bereichen zusammen. Um die Veränderungen aufzuzeigen, die sich durch die Digitalisierung für den Lehrberuf ergeben, ist es hilfreich, sie in theoretischer Hinsicht voneinander zu trennen und einzeln zu beschreiben, da sie unterschiedlich beeinflusst werden. Für die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzfacetten von Kunstlehrkräften sind v. a. Auswirkungen von Digitalisierung in folgenden Bereichen von Bedeutung: In Bezug auf die *Lebenswelt* der Lehrkräfte sowie ihren *Beruf*, auf *Kommunikation* und *Bildung* als gesellschaftliche Grundpfeiler und auf die *Kunst* als fachlichen Bezugshorizont. Die Veränderungen, die sich hinsichtlich der Ansprüche an Bildung und das Berufsfeld der Lehrkräfte als professionelles Setting ergeben, werden damit zum einen in den größeren Rahmen kommunikativer Prozesse, als Grundlage von Lehr-Lernvorgängen und Schulorganisation sowie die persönliche Auseinandersetzung mit Digitalisierung in der Lebenswelt eingeordnet. Zum anderen erfahren sie eine fachspezifische Konkretisierung in Bezug auf Kunst als Unterrichtsgegenstand.

Diese Bereiche und ihre Prozesse sind dabei keineswegs hierarchisch geordnet, sondern beeinflussen oder ergänzen sich gegenseitig. Darüber hinaus stellen sie nur einige der vielfältigen Aspekte der Digitalität dar¹, die aufgrund ihrer Bedeutung für digitalisierungsbezogene Kompetenzfacetten von Kunstlehrkräften ausgewählt wurden.

Digitale Medien werden in vielfältigen Bereichen der alltäglichen *Lebenswelt* eingesetzt und brachten Transformationen und Neuerungen, wie bspw. das Internet of Things, hervor (Petko, 2014). Wie andere Teilnehmende der Gesellschaft erleben auch Lehrkräfte die Verbreitung und fortschreitende Etablierung des Digitalen in ihrer alltäglichen Umgebung und sind von den veränderten Strukturen gesellschaftlichen Lebens beeinflusst. Damit verbunden ist ebenfalls der Umgang mit den digitalen Geräten und ein Verständnis für ihre Arbeitsweise, der sich auf das professionelle Handeln auswirkt (Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet & Sloep, 2013).

Die *Kommunikation* mit digitalen Medien nimmt dabei großen Raum ein und ist somit von besonderer Bedeutung. Daher kann dieser Bereich und seine Infrastruktur als Ausgangspunkt der Veränderungen in Bezug auf die Lebenswelt verstanden werden. Dies liegt darin begründet, dass digitale Medien als Ursprung der Transformationsprozesse in ihrem Kern als kognitive und kommunikative Mittel anzusehen sind (Petko, 2014). Aufgrund ihrer spezifischen Ausprägung und Bedeutung für den schulischen und fachspezifischen Kontext wird der Bereich der Kommunikation im Folgenden jedoch losgelöst von der Lebenswelt dargestellt.

In Bezug auf die kommunikative Funktion digitaler Medien sind vor allem Social-Media-Plattformen zu nennen. Sie trugen zur Erweiterung und zum Wandel tradierter Übereinkünfte und Codes der Interaktion und Verständigung bei, indem bspw. bildliche und zudem stilisierte Kommunikation in den Fokus rückte (Gunkel, 2018). Darüber hinaus kommen u. a. durch das Phänomen der Memes neue Techniken, wie die des Copy-Paste, hinzu (vgl. Brauckmann, Gruber, Wodicka, Grünwald, Schütze & Gunkel, 2021)². Diese Entwicklungen wirken sich insbesondere auf den Kunstunterricht, seine Aufgabe und gesellschaftliche Relevanz aus.

Für Lehr-Lernprozesse allgemein, die in spezifischer Weise durch Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden geprägt sind (Loh, 2020), gilt es zusätzlich eine weitere Ebene zu bedenken: So erweitern digitale Medien einerseits die kommunikativen Möglichkeiten, schieben sich andererseits aber auch gleichzeitig zwischen die kommunizierenden Personen (Petko, 2014).

Die Transformation der Gesellschaft durch Digitalisierung wirkt sich auf mehreren Ebenen auf den Bereich der *Bildung* aus. Zum einen stellen die Geräte an sich zusätzliche Lehr-Lernmedien und -material dar, die es gilt, in geeigneter Weise im Bildungssystem zu implementieren und zu nutzen.

¹ Unter dem Stichwort der „digitalen Soziologie“ nehmen Fragestellungen und Projekte zu diesem Thema ein gänzlich neu aufgekommenes Forschungsfeld ein. Ein Überblick über dieses Thema findet sich bspw. bei Maasen & Passoth (2020).

² Diese Betrachtung der Auswirkung der kulturellen Verwendung technischer Prozesse auf die Kommunikation verdeutlichen, wie stark die Bereiche miteinander verwoben sind und dass ihre Trennung allein für die Erläuterung weiterer Phänomene sinnvoll ist.

Dies lässt sich z. B. an unterschiedlichen Ausstattungsprogrammen, wie bspw. dem DigitalPakt oder der Lernstadt Paderborn ablesen. Gleichzeitig können die Transformationsprozesse im Bereich Bildung aber nicht ausschließlich auf diesen Aspekt verkürzt werden. Vielmehr gilt es ebenfalls, die sozialen, kulturellen oder politischen Auswirkungen zu berücksichtigen und aufzugreifen, damit Schule hinsichtlich der veränderten Anforderungen weiterhin zu einer gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. Dies beinhaltet nicht nur neu entstehende, digitalisierungsbezogene Aspekte, wie bspw. Anwendungskompetenz, sondern auch allgemeine Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Kreativität, deren Stellenwert sich aufgrund der Transformationsprozesse verändert (Döbeli Honegger, 2017). Daraus ergibt sich sowohl für das Bildungssystem insgesamt als auch für einzelne Lehrkräfte die Aufgabe, digitale Medien nicht allein als didaktische Erweiterung, sondern ebenfalls als pädagogisch inhaltliche Aufgabe des Unterrichts zu sehen.

Diese notwendige Kompetenzverschiebung und -erweiterung betrifft dabei nicht nur die zukünftigen Tätigkeiten der Lernenden, sondern auch bereits die aktuellen der Lehrkräfte. Daraus ergibt sich der *Beruf* als weiterer Bereich in dem Transformationsprozesse zu berücksichtigen sind. Ebenso wie im Bereich der Bildung, lassen sich auch die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte, die sich den Auswirkungen von Digitalisierung auf die Gesellschaft ergeben, auf zwei Ebenen einordnen: Sie sind dazu aufgefordert, die Bedeutung von digitalen Medien für die Lebenswelt ihrer Lernenden aufzugreifen und Unterricht – im Sinne der Lehr-Lernmedien – mithilfe digitaler Medien zu gestalten (Pinnow, Schule & Riehle, 2021). Darüber hinaus gilt es ebenfalls, die allgemeine Funktion von Lehrkräften zu reflektieren: Da die Verteilung von Wissen nicht länger monopolartig organisiert ist (Döbeli Honegger, 2017), verändern sich gegebenenfalls die Aufgaben und Rolle von Lehrkräften sowie die Beziehung zwischen ihnen und den Lernenden.

Spezifisch für den Kunstunterricht sind abschließend die Transformationsprozesse relevant, die im Bereich der *Kunst* zu beobachten sind. Über das gestalterische Moment hinaus kommentieren Kunstwerke die Gesellschaft und ihre aktuellen Strukturen (Meyer, 2013). Kunst lässt sich folglich nicht unabhängig von der Technik erklären, die die Gesellschaft nutzt, um ihre symbolischen Spuren zu hinterlassen, und kann zudem diese Veränderungen sichtbar machen und zur Diskussion stellen. Die Transformationsprozesse sind in diesem Bereich vielfältig und bedeutsam. So erweitern digitale Medien die künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten z. B. durch Fotografie oder VR-Umgebungen. Gleichzeitig gilt es neben seiner Nutzung auch eben dieses schöpferische Potenzial digitaler Medien auszuloten und kritisch zu hinterfragen (Peez, 2018). Darüber hinaus wird mit den Funktionen digitaler Medien zunehmend die Bedeutung gestalterisch-handwerklicher Fähigkeiten infrage gestellt (vgl. Meyer & Kolb, 2015)³. In der gemeinsamen Entwicklung von Kunst und Digitalisierung lässt sich dadurch zusätzlich eine Verschiebung des thematischen Fokus weg von einer Hochkultur hin zu außerkünstlerischen Bezugsystemen beobachten (Meyer, 2013). Dies zeigt sich ebenfalls darin, dass das ursprüngliche Abbildungsbestreben zunehmend durch die Absicht ersetzt wird, eigene Wirklichkeiten zu erschaffen (Kirschenmann, 2003).

Die vorgenommene Skizze der ausgewählten gesellschaftlichen Transformationsprozesse lässt erkennen, wie umfassend die Digitalisierung das soziale und kulturelle Zusammenleben beeinflusst. Um den Lernenden eine kompetente Teilhabe an dieser sich wandelnden Gesellschaft zu ermöglichen, benötigen Kunstlehrkräfte spezifische Fähigkeiten (Herzig & Martin, 2018). Diese zusätzlichen Kompetenzen lassen sich in der Tradition etablierter Modelle (Baumert & Kunter, 2006; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) in Dispositionen und Performanz unterteilen.

2.2 Dispositionen

Als Handlungsgrundlage setzen sich die Dispositionen aus *Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung* in Form von Werten, Motivation und Selbstreflexion zusammen. Die von Baumert und Kunter (2006) vorgenommene Unterteilung der ersten Komponente, *Wissen*, in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen kommt in dem hier vorgestellten Modell jedoch eher implizit in den jeweiligen Dispositionen zum Tragen.

³ An dieser Stelle kann lediglich angeschnitten werden, wie die Transformationsprozesse das Ausstellungswesen und den Kunstmärkt beeinflussen. Aussagen wie „Jeder Besucher, der uns liket und unser Follower ist, wird genauso von uns ernst genommen wie jeder andere, der vorbeikommt.“ (Benthin, 2019) vom Direktor des Museums für bildende Künste Leipzig, verdeutlicht bspw. die Bedeutung von Social Media für die Museumslandschaft. Zudem ist mit der Entwicklung von Non-Fungible Token die Frage nach dem Wert von Kunst und die Rolle des Kunstmärktes neu aufgekommen.

Das *Handlungspotenzial* als zweiter Bestandteil der Dispositionen baut auf den kognitiven Kenntnissen der ersten Komponente auf. Es bezeichnet die für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften, wie bspw. eine differenzierte Situationswahrnehmung und Einschätzung verschiedener didaktischer Möglichkeiten bei der Entwicklung von Lernumgebungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Die dritte Komponente der *Wertorientierung* beinhaltet Werte, Motivation und Selbstreflexion der Lehrkräfte. Sie wirkt auf die einzelnen Bereiche ein und wird von den gesammelten Erfahrungen beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Dadurch kommt ihr eine große Bedeutung zu, weshalb sie im vorliegenden Modell als eigene Disposition modelliert wurde, die gleichzeitig alle anderen bedingt.

Aus den zuvor dargestellten gesellschaftlichen Transformationsprozessen, den zugrunde gelegten Modellen und kunstpädagogischen Überlegungen ergeben sich fünf Dispositionen als Grundlage digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Kunstlehrkräften. Diese beziehen sich auf eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung und sind durch technisches, didaktisches, pädagogisches und fachliches *Wissen* und *Handlungspotenzial* näher beschrieben.

2.2.1 Professionelle digitalisierungsbezogene Haltung

Die auf den Beruf bezogenen Transformationsprozesse machen eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung der Lehrkräfte notwendig (Ackeren et al., 2019). Sie stellt zum einen die erste Disposition dar, bedingt aber zum anderen auch die weiteren, durchdringt sie und bildet deren Grundlage. Inhaltlich werden hier die Aspekte Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung sowie Selbstregulation aus den allgemeinen Kompetenzmodellen (Baumert & Kunter, 2006; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) digitalisierungsbezogen konkretisiert. Eine der Folgen der auf den Beruf bezogenen Transformationsprozesse ist eine veränderte Rolle und Aufgabe von Lehrkräften, die darauf reagieren müssen, dass Wissen nicht länger als Monopol der Schule angesehen werden kann (Döbeli Honegger, 2017). Dies geht einher mit der Berücksichtigung der Bedeutung von Medien für die Lebenswelt der Lernenden (Pinnow et al. 2021). Lehrkräfte benötigen daher ein übergreifendes Verständnis der Auswirkungen und Folgen, die sich aus der Nutzung und Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben, sowie eine dementsprechende aufmerksame Haltung, um diese wahrnehmen und im Unterricht aufgreifen und berücksichtigen zu können.

Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse erfordern von Lehrkräften zudem, Unterricht mithilfe digitaler Medien zu gestalten (Pinnow et al. 2021). Eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung, die dies ermöglicht, zeichnet sich v. a. durch eine ausgewogene Einstellung gegenüber digitalen Technologien aus, die eine reflektierte Praxis ermöglicht und die Bereitschaft zu eigener Weiterentwicklung fördert, was sich wiederum positiv auf die medienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt.

In Anlehnung an Janssen et al. (2013) beinhaltet eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung ebenfalls eine informierte, aufgeschlossene und ausgewogene Einstellung gegenüber einer digital geprägten Gesellschaft und ihren Technologien, die im Gegensatz zu unreflektierter Technikgläubigkeit oder -ablehnung steht. Neue Entwicklungen werden wahrgenommen und neugierig dahingehend geprüft, inwieweit sie sinnvoll für den eigenen Unterricht genutzt und eingesetzt werden können. Damit geht die von Redecker (2017) geforderte reflektierte Praxis einher. Diese bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrkräften, den eigenen pädagogischen Einsatz von digitalen Medien zu reflektieren, selbstkritisch einzuschätzen und aktiv weiterzuentwickeln. Zusätzlich werden eigene Weiterbildungsbedarfe identifiziert, die für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung genutzt werden. Diese bezieht sich im DigCompEdu lediglich auf die Nutzung digitaler Technologien und Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten zur Erweiterung der fachspezifischen und didaktischen Kompetenzen (Redecker, 2017). In diesem Modell wird darunter aber auch die Suche nach sowie die Nutzung von Weiterbildungsangeboten verstanden, um die eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf eine Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien kontinuierlich zu verbessern (Janssen et al., 2013). Letzteres wirkt sich positiv auf die medienbezogene Selbstwirksamkeitserwartung aus, also auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, „medienbezogene Unterrichtseinheiten erfolgreich zu gestalten sowie medienbezogene Themen im Unterricht zu behandeln“ (Herzig & Martin, 2018, S. 99).

Die hierzu notwendigen Grundlagen werden als technische, digital-didaktische und digital-pädagogische Dispositionen weiter ausgeführt.

2.2.2 Technische Dispositionen

Aus dem Einzug digitaler Medien in die Lebenswelt von Lehrkraft und Lernenden ergibt sich die Notwendigkeit von technischen Dispositionen als Grundlage diesbezüglicher Kompetenzen. Sie fokussieren das *Wissen* und das *Handlungspotenzial* im Umgang mit diesen Technologien. In Bezug auf die erste Komponente findet sich häufig die Forderung, dass die unterschiedlichen Medien samt ihren Arbeitsweisen bekannt sein müssen (u. a. Herzig & Martin, 2018). Auf einer ersten allgemeinen Ebene ist damit gemeint, dass die Lehrkräfte den Unterschied zwischen einem Laptop, einem Tablet und einem Smartphone und die mit ihnen verbundenen spezifischen Arbeitsweisen kennen. Es geht demnach nicht nur darum, die Geräte zu identifizieren, sondern auch um das *Wissen*, wie mit ihnen gehandelt werden kann. Hierzu gehören ebenfalls Kenntnisse um die Datenverarbeitung und das Management von Informationen bzw. Daten (Redecker, 2017). Hervorzuheben ist auf dieser Ebene des *Wissens* die Unterscheidung von Döbeli Honegger (2017) zwischen Produkt- und Konzeptwissen. Da sich das Produktwissen auf einzelne Programme oder Geräte, wie Microsoft PowerPoint oder ein spezifisches Smartphone bezieht, ist es mit der Überholung dieser Produkte ebenfalls veraltet. Konzeptwissen hingegen bezieht sich auf grundlegende Prinzipien digitalen Handelns, wie bspw. die Möglichkeit, digitale Schrift fett oder kursiv zu setzen. Auf einer zweiten Ebene ist aber auch ihre gesellschaftliche Einbindung relevant. Mit der zunehmenden Verwendung digitaler Medien entwickeln sich spezifische Umgangsweisen, Gesetze und kulturelle sowie soziale Gepflogenheiten. Ein besonders präsentes Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Überarbeitung der Datenschutz-Grundverordnung. In ihr wurden Rahmenbedingungen für das Teilen und Verwenden eigener und fremder Daten rechtlich verankert. Vor allem im Umgang mit minderjährigen Lernenden stellt die Datenschutz-Grundverordnung eine wichtige Grundlage und Orientierung für den Unterricht dar. Ein Verständnis gesellschaftlicher, rechtlicher und ethischer Aspekte digitaler Medien ist somit ebenfalls ein Aspekt im Umgang mit digitalen Medien (Redecker, 2017).

Dieses *Wissen* bildet die Voraussetzung für das *Handlungspotenzial* innerhalb der technischen Dispositionen. Es umfasst zunächst die reibungslose Nutzung digitaler Medien, bspw. im Alltag (Janssen et al., 2013). Damit sind u. a. sowohl die Kommunikation und Kollaboration mit anderen Personen als auch das Berücksichtigen von Privatsphäre und Sicherheitsaspekten gemeint. Für Lehrkräfte spezifiziert sich diese Nutzung in Form einer berufsbezogenen Medienkompetenz (Janssen et al., 2013), die u. a. den mühelosen Einsatz im Unterricht beinhaltet. Diese Konkretisierung macht deutlich, dass bspw. der private Gebrauch eines Smartphones und die didaktisch begründete Verwendung von Tablets in einem Lehr-Lernszenario unterschiedliche Handlungen sind, die sich zwar gegenseitig bedingen können, aber nicht als identisch anzusehen sind.

2.2.3 Digital-didaktische Dispositionen

Die Nutzung digitaler Medien in einem unterrichtlichen Kontext, als berufsbezogene Ausprägung technischer Dispositionen, basiert gleichzeitig auf den digital-didaktischen Dispositionen. Hier werden u. a. die Auswirkungen der Transformationsprozesse in Bezug auf die Kommunikation wirksam. Es gilt die Lernenden zu einer mündigen Teilhabe an diesen neuen Kommunikationsformen zu befähigen und gleichzeitig ihr Potenzial auch für die didaktische Gestaltung des Unterrichts zu nutzen. Lehrkräfte benötigen demzufolge die Fähigkeit, digitale Medien und Informationstechnologien reflektiert in geeigneten Lehr- Lernformen einzusetzen und letztere dadurch weiterentwickeln zu können (Blömeke, 2000). Dies setzt *Wissen* um hierfür relevante und zielführende Technologien und Anwendungen aber auch Bedingungen und Rahmungen voraus, was eng mit den technischen Dispositionen sowie der professionellen digitalisierungsbezogenen Haltung und der Bereitschaft verknüpft ist, sich kontinuierlich über neue Entwicklungen zu informieren (Janssen et al., 2013). Darüber hinaus gilt es, diese Kenntnisse mit allgemein- und fachdidaktischen Prinzipien zu verknüpfen, um so das Potenzial spezifischer digitaler Medien für allgemeine und fachspezifische Lehr- und Lernprozesse herauszuarbeiten.

Dadurch entsteht die Grundlage für ein digital-didaktisches *Handlungspotenzial*. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass digitale Medien und Ressourcen ausgewählt, gestaltet und reflektiert für verschiedene Lehr-Lern- oder Evaluationsformen oder zur Lernendenorientierung eingesetzt werden können. Die digital-didaktische Dispositionen beinhalten auf dieser Ebene die Fähigkeit, fundierte Entscheidungen hinsichtlich des Einbeugs digitaler Elemente in den Unterricht treffen zu können (Janssen et al., 2013). Dazu gehört u. a., digitale Ressourcen entsprechend der Zielsetzung, dem didaktischen Ansatz, dem Kontext und der Lerngruppe beurteilen und auswählen oder sie entsprechend weiter- oder neu zu entwickeln (Redecker, 2017). Hierzu ist auf der kognitiven Ebene zusätzlich das *Wissen* um Lizizenzen und Möglichkeiten, digitale Inhalte einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, notwendig.

Darüber hinaus umfasst das digital-didaktische *Handlungspotenzial* die Fähigkeit digitale Medien, Ressourcen und Anwendungen lernförderlich und zielgerichtet in den Lehr-Lernprozess einzubinden (Blömeke, 2000; Redecker 2013). Hierzu zählt, sie zu nutzen, um kollaborative Arbeitsformen oder ko-konstruktive Prozesse auszuweiten, selbstreguliertes Lernen und individuelle Lernwege zu unterstützen und lernendenorientierte Verfahren zu implementieren (Redecker, 2017). Redecker weist zusätzlich auf das Potenzial hin, das in Bezug auf die Erhebung individueller Lernstände, Feedback und eine auf der Analyse und Interpretation der Lernergebnisse basierenden Planung besteht. Überdies umfasst das digital-didaktische *Handlungspotenzial* die Bereitschaft und Fähigkeit, die Einsatzszenarien weiterzuentwickeln, neue Lehr-Lernformate zu erarbeiten, diese zu erproben und zu reflektieren (Redecker, 2017). Hier zeigt sich die enge Verbindung zu den Aspekten reflektierte Praxis und der Bereitschaft zu eigener Weiterentwicklung einer professionellen digitalisierungsbezogenen Haltung.

2.2.4 Digital-pädagogische Dispositionen

Anders als die digital-didaktischen beziehen sich die digital-pädagogischen Dispositionen nicht auf den Einsatz von Medien und Informationstechnologien, sondern als Folge der Transformationsprozesse in Bezug auf die Bildung, explizit auf die Thematisierung digitalisierungsbezogener Veränderungen im Unterricht. Zur Erfüllung dieser Aufgabe benötigen Lehrkräfte *Wissen* über bestehende bildungspolitische Rahmen und Vorgaben sowie die gegenwärtige aber auch die zukünftige Lebenswelt der Lernenden (Herzig & Martin, 2018), um die neuauftretenden Themen angemessen didaktisch aufbereiten zu können. Aus den zuvor skizzierten Transformationsprozessen ergeben sich neuartige digitalgeprägte Strukturen, bspw. Social-Media-Plattformen, die veränderte Anforderungen stellen. Die digital-pädagogischen Dispositionen bilden damit die Grundlage, um die Lernenden zu einem kompetenten Handeln innerhalb dieser Strukturen zu befähigen. Darüber hinaus kann die Schule auf dieser Grundlage auf die Anforderungen der späteren Berufsfelder vorbereiten und damit bspw. auch auf die gegenwärtige und zukünftige Rolle digitaler Medien in diesen Bereichen reagieren.

Das *Wissen* um gesetzliche Vorgaben wie die KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt stellt damit ebenso eine Voraussetzung für hierzu notwendiges *Handlungspotenzial* von Lehrkräften dar, wie die Berücksichtigung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden hinsichtlich digitalisierungsbezogener Aspekte. Zum einen befähigt die Kenntnis vielfältiger Konzepte und des Bedarfes der Lernenden die Lehrkräfte dazu, verschiedene medienpädagogische Ansätze einzuschätzen, zu charakterisieren und zu bewerten (Ackeren et al., 2019). Zum anderen sind sie dadurch in der Lage, den Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen zu unterstützen und Aufgaben der Medienerziehung zu erfüllen. Letztere bezieht sich v. a. auf Aspekte der gesellschaftlich-sozialen Ebene. Darüber hinaus gewinnen auch Qualifikationen außerhalb des Digitalen an Bedeutung, wie die Teamfähigkeit, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Filterkompetenz, Systemdenken oder die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen (Döbeli Honegger, 2017). Zusätzlich dazu, dass die Lehrkraft selbst darüber verfügt, gehört die Fähigkeit, diese allgemeinen Kompetenzen zu fördern, ebenso zum *Handlungspotenzial* wie die Medienerziehung und die Unterstützung der digitalen Kompetenzen. Durch den Fokus auf diese nicht-digitalbezogenen Qualifikationen werden ebenfalls die Ziele des Kunstuunterrichtes wie die Kreativität neu bewertet und gewinnen an Bedeutung. Die digital-pädagogische Dispositionen von Lehrkräften sind damit ein wichtiger Baustein in der Vorbereitung der Lernenden auf eine aktive Teilhabe an einer digital geprägten Welt.

2.2.5 Fachlich digitalisierungsbezogene Dispositionen

Die Frage nach digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften lässt sich nicht ausschließlich überfachlich beantworten. Für Kunstlehrkräfte müssen daher fachlich digitalisierungsbezogene Dispositionen ergänzt werden, die sich aus den beschriebenen Transformationsprozessen der Kunst speisen. Die diesbezüglichen Ausführungen zeigen, dass für das Fach Kunst zwei Perspektiven herangezogen werden können. Zum einen entsteht Kunst aus der Gesellschaft und ist ein Teil von ihr, sodass gesellschaftliche Veränderungen ebenfalls die Darstellung und Diskussion neuer künstlerischer Themen nach sich ziehen. Dementsprechend gehört das *Wissen* um Kunstwerke, die sich mit dem Leben in einer digital geprägten Welt auseinandersetzen, zur vollständigen Kenntnis gegenwärtiger künstlerischer Tendenzen. Zum anderen bieten digitale Medien auch neue Gestaltungsmöglichkeiten, die nicht nur von Kunstschaffenden, sondern auch von den Lernenden genutzt werden können (Peez, 2018). Das *Wissen* um diese Erweiterung des Ausdrucksrepertoires bildet ebenfalls zunehmend eine Grundlage für kunstdidaktisches Handeln. Das *Handlungspotenzial*, das sich aus diesem *Wissen* ergibt, ist einerseits im eigenen gestalterischen Ausdruck der Lehrkräfte zu verorten. Andererseits auch darin, die neuen Gestaltungsmöglichkeiten kritisch in Bezug auf deren Herkunft, Wirkung und gestalterische Leistung zu hinterfragen.

Dies zeigt sich auch in der bildenden Kunst: Kunstschaffende nutzen die vorgegebenen Funktionen digitaler Medien im vorgesehenen Rahmen, widersetzen sich ihnen aber auch gezielt und gehen neue, eigene und z. T. subversive Wege (Camuka & Peez, 2017). Damit beinhalten die fachlich-digitalisierungsbezogenen Dispositionen auch die Berücksichtigung des Potenzials künstlerischer Herangehens- und Sichtweisen, gerade im Digitalen Grenzen und Vorgaben zu hinterfragen, kreativ zu nutzen, zu thematisieren oder bewusst zu unterwandern.

2.2.6 Verhältnis der Dispositionen

Abbildung 2 verdeutlicht die skizzierten Transformationsprozesse und Dispositionen im DigiKofKunst-Modell. Der professionellen digitalisierungsbezogenen Haltung kommt dabei eine besondere Rolle zu: Sie stellt sowohl eine der fünf Dispositionen an sich als auch die Grundlage der weiteren vier dar. Darüber hinaus greifen das jeweilige *Wissen* sowie das *Handlungspotenzial* der einzelnen Dispositionen ineinander und bedingen sich gegenseitig, weshalb eine strikte Trennung der Kompetenzfacetten in der Praxis weder möglich noch notwendig ist.

Auf der Ebene der Modellbildung erlaubt die vorgenommene Differenzierung aber einen systematischen und umfassenderen Blick auf die Vielfalt der beteiligten Aspekte. Dies erscheint besonders relevant, da in der gegenwärtigen Diskussion häufig eine Fokussierung auf den Einsatz digitaler Medien (z. B. Redecker, 2017) vorgenommen wird, der jedoch lediglich die technischen und Teilbereiche der digital-didaktischen Dispositionen umfasst.

Die bisherigen Ausführungen haben jedoch deutlich gemacht, dass auch die anderen Dispositionen wesentlich und grundlegend sind, um Kunstunterricht in einer und für eine digital geprägte Welt planen, durchführen und reflektieren zu können. Aus diesem Grund ist die Trennung der in der Praxis interdependenten Kompetenzfacetten auf der Ebene der Modellbildung notwendig. Allerdings ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel der einzelnen Dispositionen die kunstdidaktische Grundlage für eine fundierte Performanz im Unterricht, die auf Kompetenz schließen lässt.

2.3 Performanz

Die Dispositionen, bestehend aus *Wissen*, *Handlungspotenzial* sowie *Wertorientierung*, fließen in die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft ein, die schließlich in der Handlungsrealisierung ihren konkreten Ausdruck finden und durch Handlungsreflexion evaluiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). In Anlehnung an gängige Kompetenzbeschreibungen (z. B. König, Darge & Kramer, 2020) werden diese Komponenten der Performanz in dem vorliegenden Modell als *Planung*, *Durchführung* und *Reflexion* bezeichnet, wobei gerade letztere den Zusammenhang zu der, in den Dispositionen angelegten, forschenden Haltung besonders verdeutlicht. Die KMK definierte 2004 Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren als allgemeine Aufgaben von Lehrkräften. Für das hier vorgestellte Modell liegt der Fokus jedoch auf Kompetenzfacetten für Kunstlehrkräfte, die sich aus den digitalisierungsbezogenen Transformationsprozessen ergeben, was eine umfassendere Betrachtungsweise nötig macht. Über die Auflistung der KMK hinaus werden Kompetenzen zur Koordination und Organisation didaktischer und erzieherischer Tätigkeiten auch unter dem Aspekt der Kooperation sowie fachliche Aspekte berücksichtigt. Die digitalisierungsbezogenen Performanzaspekte werden daher aus den beschriebenen Transformationsprozessen und Dispositionen entwickelt. Sie umfassen gewandelte *Arbeitsweisen*, die sich durch Handeln und Verhalten in einer digital geprägten Welt ausbilden. Diese dienen zum einen dem Innovieren, bilden zum anderen aber auch die Grundlage für die Erfüllung der weiteren von der KMK (2019a) definierten Aufgaben. Darüber hinaus zeigt sich eine digitalisierungsbezogene Performanz im Hinblick auf das Einbeziehen zusätzlicher *Inhalte*, die sich aus den Veränderungen des Fachgegenstands ergeben und auch in der Berücksichtigung erweiterter *Ziele*, die eine kompetente Teilhabe an der digital geprägten Welt im Blick haben und somit Bestandteil der Aufgabe Erziehen sind. Weiterhin bereichern die Nutzung digitaler Ressourcen und Medien sowohl das Unterrichten in Form der *Unterrichtsgestaltung* als auch in der *Lernanalyse und Beratung* u. a. das Beurteilen. Diese fünf Aspekte werden im Folgenden unter Berücksichtigung der Komponenten *Planung*, *Durchführung* und *Reflexion* skizziert.

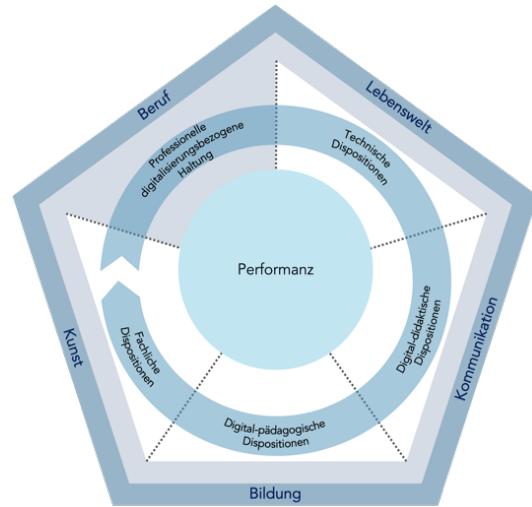


Abbildung 1. Modell mit Transformationsprozessen und Dispositionen

2.3.1 Arbeitsweisen

Die Arbeitsweisen als digitalisierungsbezogener Performanzaspekt beziehen sich auf die Art und Weise, wie die Lehrkraft ihren beruflichen Alltag in einer digital geprägten Welt organisiert und dadurch insbesondere die Aufgabe Innovieren wahrnimmt. Ausgehend von den Transformationsprozessen in Bezug auf Beruf, Lebenswelt und Kommunikation ergeben sich neue Möglichkeiten aber auch Herausforderungen, die v. a. auf der Grundlage der technischen Dispositionen sowie einer professionellen digitalisierungsbezogenen Haltung genutzt und bewältigt werden können. Die Performanz bezieht sich demzufolge auf die kritisch reflektierte Nutzung digitaler Medien zur Koordination und Organisation didaktischer und erzieherischer Tätigkeiten sowie zur Mitgestaltung und kollegialen Weiterentwicklung des Bildungsangebotes.

Dabei umfasst der erste Teilbereich die *Planung*, *Durchführung* und *Reflexion* in Bezug auf die Abwicklung der eigenen Arbeit sowie den Ausbau geeigneter Kommunikationsstrukturen. Auf der Performanzebene zeigen sich digitalisierungbezogene Kompetenzen demzufolge z. B. durch den Einsatz digitaler Medien und Ressourcen zur Organisation der Materialien und Unterlagen, Planung und Dokumentation des Unterrichts sowie zur Entwicklung und Reflexion geeigneter Arbeitsstrukturen auf der Grundlage einer informierten und kritisch-reflektierten Haltung (Janssen et al., 2013). Darüber hinaus können digital gestützt geeignete Formen organisatorischer Kommunikation mit Lernenden, Eltern oder weiteren Personen und Institutionen etabliert werden (Redecker, 2017).

Die Mitgestaltung und kollegiale Weiterentwicklung des Bildungsangebotes als zweiter Teilbereich ist dem Aufgabenfeld des Innovierens zuzuordnen. Hierunter fallen die *Planung Durchführung* und *Reflexion* einer aktiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, die aus der Wahrnehmung der digitalisierungsbezogenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse erwachsen kann. Dies umfasst z. B. die Umgestaltung und Verbesserung von Verwaltungsaufgaben, Möglichkeiten der Kooperation sowie des kollegialen Erfahrungs- und Materialaustauschs. Dabei zeichnet sich die Performanz in allen Teilbereichen zusätzlich dadurch aus, dass die Umsetzung immer wieder Reflexions- und Überarbeitungsschleifen unterzogen wird.

2.3.2 Inhalte

Für die Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte als digitalisierungsbezogener Performanzaspekt sind vor allem die digital-pädagogischen als auch die fachlichen Dispositionen von Bedeutung. Ausgehend von den Transformationsprozessen von Bildung und Kunst eröffnen sich neue Bereiche, die erst durch die Digitalisierung entstanden sind. Aus den Darstellungen zu den digital-pädagogischen Dispositionen wird deutlich, dass die digitalisierungsbezogenen Veränderungen Einzug in den Unterricht finden müssen, um so dem erweiterten Bildungsauftrag gerecht zu werden (Ackeren et al., 2019). Eine besondere Aufgabe des Kunstunterrichtes ist es somit bspw., den Einfluss digitaler Fotografie und damit zusammenhängend bildbasierter Social-Media-Plattformen als Unterrichtsinhalt mit aufzunehmen.

Die fachlich digitalisierungsbezogenen Dispositionen machen darüber hinaus deutlich, wie bedeutsam die Aktualität der Unterrichtsgegenstände des Faches Kunst ist. Durch die Aufnahme zeitgenössischer Medienkunst oder ganz allgemein von Kunstwerken, die sich mit gegenwärtigen Themen beschäftigen, kann bei den Lernenden ein Verständnis dafür entwickelt werden, wie stark die Kunst – ebenso wie andere Bereiche des menschlichen Lebens und unserer Gesellschaft – von der Digitalisierung beeinflusst ist. Zudem entsteht durch die Berücksichtigung dieser Arbeiten im Unterricht eine größere Nähe zur Lebenswelt der Lernenden. In produktiv-gestalterischen Phasen des Kunstunterrichtes kann die Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten die Lernenden in ihrem eigenen Ausdruck unterstützen. Auf Performanzebene der Lehrkraft bedeutet dies, dass sie in der Lage ist, diese zusätzlichen Techniken sowie die veränderten Inhalte dem transformierten Bildungsauftrag entsprechend in den Kunstunterricht zu integrieren. Das heißt, sie nimmt sie in der *Planung* als bedeutsame Inhalte wahr, überführt sie in der *Durchführung* in ein didaktisches Arrangement und *reflektiert* sowohl die Qualität der Umsetzung als auch deren Bedeutsamkeit, Wirkung sowie gestalterische, fachliche oder pädagogische Leistung. Vor allem in Bezug auf die digitalen Gestaltungsmöglichkeiten sind hier zusätzlich die technischen Dispositionen notwendig, da sie zum Umgang mit den digitalen Medien befähigen.

Darüber hinaus ist die digitalisierungsbezogene professionelle Haltung von grundlegender Bedeutung für diesen Performanzaspekt, da das dementsprechende Verständnis der Aufgaben von Schule, Lehrkraft und Kunstunterricht diese Inhalte erst als relevant erscheinen lässt.

2.3.3 Ziele

Die Ziele von Unterrichtsvorhaben sind eng verknüpft mit den Inhalten, da sie sich gegenseitig bedingen und sowohl in der *Planung* als auch in der *Durchführung* und *Reflexion* gemeinsam gedacht werden (Schulz, 1979). Dieser Performanzaspekt berücksichtigt, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer grundsätzlichen Arbeit als Teil der Institution Schule die Bildung und Erziehung der Lernenden übernehmen (Wiater, 2013). Die digitalisierungsbezogenen Transformationsprozesse in Bezug auf die Bildung erweitern damit auch den Auftrag der Schule (Ackeren et al., 2019) und erfordern neue Kompetenzen, um dieser Veränderung gerecht zu werden. Eine diesbezügliche Performanz setzt eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung voraus und basiert auf den digital-pädagogischen und technischen Dispositionen. Sie zeigt sich hinsichtlich dreier Bereiche:

Zum einen berücksichtigt die Lehrkraft in der *Planung* und *Durchführung* des Unterrichts u. a. Ziele, die ein verantwortungsvolles und zielgerichtetes Medienhandeln in Einklang mit rechtlichen und ethischen Gesichtspunkten anstreben (Eickelmann, 2020) und somit eine aktive, reflektierte Teilhabe an digitalisierungsgestützten Strukturen ermöglichen. Hierzu zählt bspw. auch die vieldiskutierte und notwendige Medienkompetenz aber auch das Einbeziehen von fachspezifischen Zielen, die sich aus den Transformationsprozessen in Bezug auf die Kunst ergeben.

Zum Zweiten zeigen sich digitalisierungsbezogene Kompetenzen in diesem Performanzaspekt dadurch, dass die Lehrkraft in der Lage ist, ein Bewusstsein für die Chancen und Herausforderungen digitaler Medien sowohl in sozialer als auch gestalterischer Hinsicht zu wecken und die Lernenden dazu zu befähigen, ihr Verhalten in diesen Strukturen zu reflektieren (vgl. Herzig & Martin, 2018). Dadurch ermöglicht sie es, dass gesellschaftliche Regeln, Normen und Werte einer digital geprägten Gesellschaft sowohl geprüft als auch im direkten Umfeld etabliert werden können (Eickelmann, 2020).

Dies bezieht sich auf den dritten Bereich auf der Ebene der Identitätsbildung. Hier äußert sich ein kompetentes Handeln der Lehrkraft darin, dass sie die Lernenden, die in der digital geprägten Welt aufwachsen, zur Reflexion anregt und sie dadurch befähigt, sich aktiv von ihr zu distanzieren, um eine kritische Haltung einnehmen zu können (Eickelmann, 2020). Zusätzlich reflektiert sie selbst sowohl die Angemessenheit und Relevanz der Ziele und wählt sie auf Grundlage der Dispositionen bewusst aus.

2.3.4 Lernanalyse und Beratung

Eine weitere Aufgabe von Lehrkräften besteht darin, das Erreichen sowohl dieser zusätzlichen als auch allgemeiner Lehrziele individuell zu unterstützen, zu beurteilen und beratend tätig zu sein. Durch die Digitalisierung und die damit verbundenen Transformationsprozesse in Bezug auf Beruf, Lebenswelt und Kommunikation eröffnen sich auch in dieser Hinsicht neue Perspektiven. Der Performanzaspekt *Lernanalyse und Beratung* beinhaltet daher, diese basierend auf den technischen und digital-didaktischen Dispositionen sowie einer professionellen digitalisierungsbezogenen Haltung zu erkennen, hinsichtlich ihrer Qualität aber auch ihrer zusätzlichen Anforderungen zu bewerten und einsetzen zu können.

Kompetentes digitalisierungsbezogenes Handeln umfasst damit zum einen, neue Beratungsanlässe, wie bspw. den Umgang mit medienbezogenen Verhaltensproblemen, als solche wahrzunehmen und professionell aufzugreifen (Eickelmann, 2020). Zum anderen besteht es darin, die Chancen digitaler Handlungsweisen zur Beurteilung und individuellen Förderung zu nutzen (Redecker, 2017) und dabei gleichzeitig die rechtlichen Rahmen und Vorgaben zu berücksichtigen. Die Performanz zeigt sich u. a. darin, dass geeignete digitale Formen der Erhebung, Analyse und Interpretation von Informationen zur Unterstützung lernförderlicher Lernprozesse und zur Steigerung des individuellen Lernerfolgs entwickelt oder genutzt werden können (Redecker, 2017; Eickelmann, 2020). Darüber hinaus ist die Lehrkraft in der Lage, den Einsatz neuer, auch adaptiver technologiebasierter Aufgaben- und Prüfungsformate (Eickelmann, 2020) ebenso wie Feedback- oder Fördermöglichkeiten (Redecker, 2017) zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

2.3.5 Unterrichtsgestaltung

Der letzte Performanzaspekt berücksichtigt, inwiefern die Lehrkraft in der Lage ist, das Potenzial digitaler Ressourcen und Medien für die Aufgabe Unterrichten erkennen, einschätzen und nutzen zu können. V. a. die Transformationsprozesse in Bezug auf Beruf, Lebenswelt, Kommunikation und Bildung führen diesbezüglich zu neuen Möglichkeiten aber auch Herausforderungen. Es gilt, diese hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung zu identifizieren, auszuschöpfen oder zu bewältigen. Die Performanz zeigt sich damit sowohl im unterrichtsbezogenen Umgang mit digitalen Ressourcen und Medien als auch in ihrem Einsatz zur Unterstützung des Lehrens und Lernens sowie zur Einbindung der Lernenden. Grundlegend hierfür sind v. a. eine professionelle digitalisierungsbezogene Haltung sowie die technischen und digital-didaktischen Dispositionen.

Auf der Performanzebene zeigt sich der kompetente Umgang mit digitalen Ressourcen und Medien nach Redecker (2017) zum einen darin, sie unter Berücksichtigung der Lehrziele, des Kontextes, des didaktischen Ansatzes und der Lerngruppe auf der Ebene der Planung auswählen, aber auch anpassen und weiterentwickeln zu können. Zum anderen ist die Lehrkraft in der Lage, diese unter Berücksichtigung der rechtlichen Strukturen wie bspw. Datenschutz und Urheberrechtsbestimmungen zu organisieren, schützen und mit anderen zu teilen.

In der Durchführung kann sie digitale Ressourcen und Medien im Unterricht zielgerichtet zur Weiterentwicklung und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen, Lernbegleitung und aktiven Einbindung der Lernenden nutzen (Redecker, 2017). Hierzu schöpft sie – didaktisch und lerntheoretisch fundiert – sowohl die Zeit- und Ortsunabhängigkeit als auch Möglichkeiten assistiver Technologien und unterstützender Kommunikation auch im Hinblick auf die Berücksichtigung spezifischer Förderbedarfe (Eickelmann, 2020) aus. Zusätzlich reflektiert sie sowohl die Effektivität und Angemessenheit der unternommenen Maßnahmen als auch mögliche Barrieren einzelner Lernender in Bezug auf eine digitale Teilhabe.

In der Diskussion digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften sowie in einigen diesbezüglichen Modellen (z. B. Redecker, 2017) wird meist vorrangig die Nutzung digitaler Medien für die Unterrichtsgestaltung fokussiert. Aus diesem Grund entsteht häufig der Eindruck, dass sich die notwendigen Dispositionen und Performanzaspekte allein in diesem Aspekt erschöpfen. Das hier skizzierte Modell (Abb. 3) zeigt jedoch die Vielfalt der Kompetenzfacetten auf, die in dieser Hinsicht zu berücksichtigen sind.

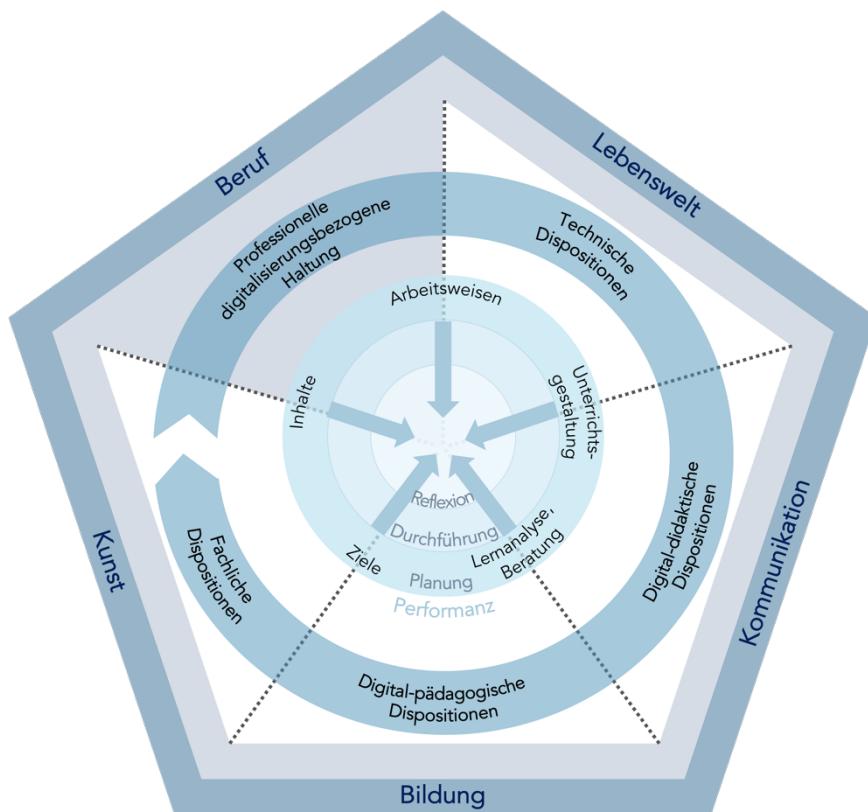


Abbildung 3. Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzfacetten für Kunstlehrkräfte

3 Zusammenfassung

In der Reflexion der fortschreitenden Entwicklung der Digitalisierung und ihrer Transformation gesellschaftlicher Strukturen wird ein Paradox sichtbar (Jarke, 2018): Zum einen ergeben sich Herausforderungen in Form sozialer Ungleichheiten, die durch die Digitalisierung hervorgerufen oder gefestigt werden (Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019). Zum anderen entstehen mehr Chancen durch die Möglichkeit, an Gesellschaft und Demokratie teilzuhaben oder Prozesse transparenter nachzuverfolgen zu können (Jarke, 2018). Der Schule als zentraler Bildungsort kommt die Aufgabe zu, die Lernenden zur Wahrnehmung und Bewältigung der Herausforderungen ebenso zu befähigen wie zu einer kompetenten und verantwortungsvollen Nutzung der Potenziale.

Es ist längst keine Entscheidung des Bildungswesens, der Bildungswissenschaften oder der Fachdidaktiken, ob Digitalisierung in den Schulen und Fächern relevant ist. Vielmehr stellt der Auftrag, die Lernenden zur mündigen Teilhabe an einer Gesellschaft zu befähigen, die zunehmend digital geprägt ist, einen festen Bestandteil des gegenwärtigen Berufsbilds der Lehrkräfte dar. Mithilfe der vorgestellten Struktur werden die einzelnen Kompetenzfacetten zur Erfüllung dieser Aufgabe systematisiert, näher beschrieben und für den Kunstunterricht konkretisiert. Die Ausführungen beruhen auf einer Vielzahl bestehender Modelle, die zusammengeführt und ergänzt wurden, sodass eine kompetenzorientierte Systematisierung für den Bereich Kunst entstand. Diese berücksichtigt nicht nur den didaktischen oder pädagogischen Einsatz digitaler Medien, sondern bezieht die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels ebenso mit ein, wie die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Lernende durch den Kunstunterricht in einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe unterstützen und sie in diesem Prozess begleiten zu können.

Literatur

- Ackeren, I. v., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefer-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die deutsche Schule*, 111 (1), 103-119.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.
- Becker, S., Meßinger-Koppelt, J. & Thyssen, J. (Hrsg.). (2020). *Digitale Basiskompetenzen. Orientierungshilfe und Praxisbeispiele für die universitäre Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften*. Hamburg: J. Herz Stiftung.
- Benthin, P. (2019). „Man kann sich nicht klarer zum Frieden positionieren als mit Yoko Ono“. Luhze. Leipzigs unabhängige Hochschulzeitung. Verfügbar unter <https://www.luhze.de/2019/04/03/man-kann-sich-nicht-klarer-zum-frieden-positionieren-als-mit-yoko-ono/> [Datum].
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: kopaed.
- Brauckmann, S., Gruber, S., Wodicka, J., Grünwald, J., Schütze, K., & Gunkel, K. (2021). *Let's print the internet. Fanzine für das SYMPOSIUM: Dank Images. TikTok, Krisenszenarien, Apokalypse und Bildhandeln im Internet*. Köln: o.V.
- Camuka, A. & Peez, G. (2017). Smartphones und Tablets im Einsatz. Reflexionen zu mobilen digitalen Medien im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht*, 415/416, 4-15.
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep verlag.
- Eickelmann, B. (2020). Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW. Düsseldorf: o.V.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301-334). Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. Frankfurt a.M.: Heinrich.
- Gunkel, K. (2018). *Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bielefeld: transcript.
- Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte. In J. Knopf, S. Ladel & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Jarke, J. (2018): Digitalisierung und Gesellschaft. *Soziologische Revue*, 41(1), 3–20.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Kirschenmann, J. (2003). *Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung*. Weimar: VDG.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner(Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67-95). Wiesbaden: Springer VS.

- Loh, A. (2020). *Unterricht als Form der Kommunikation: Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen*. Deutschland: Klinkhardt.
- Medienberatung NRW (2018). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Münster/Düsseldorf: o.V.
- Meyer, T. & Kolb, G. (2015). *What's next? Art education*. München: kopaed.
- Meyer, T. (2013). *Next Art Education (Kunstpädagogische Positionen 29)*. Hamburg/Köln/Oldenburg: o.V..
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik* (5., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Pinnow, S., Schulte, S. & Riehle, S. (2021). Der Einfluss der Medienkompetenz von Lehrkräften an Berufskollegs auf ihre Einschätzung der Herausforderungen digitaler Medien. In P. Dehnbostel, G. Richter, T. Schröder & A. Tisch (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt. Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen* (S. 251-268). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. DigCompEdu. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Schulz, W. (1979). Unterricht. Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (10., unveränd. Aufl., S. 13–47). Hannover: Schroedel.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: o. V.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: o. V.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: o. V.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301-334). Münster: Waxmann.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wiater, W. (2013). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, H. J., Sacher, W. (Hrsg.). *Studienbuch Schulpädagogik* (5., überarb. Aufl., S. 11-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.