

LEHREN

für eine Bildung
in der
Digitalen Welt

Lehrer*innenbildung
vor dem Hintergrund
der digitalen Transformation

Matthias Ballod, Katharina Heider [Hg.]

Publikation zur Jahrestagung 2021
des Projektes DikoLa

Band 5

Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung

INHALT

Matthias Ballod
Grußwort 3

Heike Schaumburg
Corona als Chance und Brennglas 5
Was lernen wir aus der Pandemie für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung?

Digitalisierungsprozesse im Fokus ‚Lernen‘

Anne Fett, Peter Grüttner, Elena Reichelt, Julia Ritter
Digitales Mentoring für Studien- und Praxisphasen im Ausland 9
Lehramtsstudierende begleiten und vernetzen

Peggy Germer, Malte Krone
Partizipative Gestaltung des Distanzlernens im Seiteneinstieg 11
Was soll bleiben? Was kann weg?

Inka Haak
Physiklergruppen vor & während der Pandemie 13
Eine längsschnittliche Interviewstudie

Leon Lukjantschuk
Motivation und Praxisorientierung mit digitalen Medien? 15
Eine Untersuchung zur Wirksamkeit digitaler handlungs- und produktionsorientierter Lehr-Lernformate

Jaqueline Simon, Heike Hagelgans
Förderung der Medienkompetenz bei Lehramtsstudierenden der Primarstufe im Schulpraktikum 2 17

Sarah Stumpf, Ines Bieler
Das L2-Netzwerk 19
Kollaborative Unterrichtsgestaltung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer*innenbildung

Ann-Kathrin Watolla, Ronny Röwert
Digitalitätsbezogene Kompetenzförderung in Theorie und Praxis 21
Potentiale und Grenzen des handlungsorientierten Lernens in der Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität

Lehre und Digitalisierungsprozesse im Fokus ‚Lehren‘

Maria Luise Gebauer, Maxi Mercedes Grehl, Friderike Lange
LSQ Kommunikation und Stimme – asynchron digital 23
Evaluationsergebnisse und Desiderate eines neuen Kursformats

Katharina Heider
Digital Competences in Teacher Education (DiCoTe) 25
Ein internationales universitäres Vernetzungsprojekt

Lotte Hahn, Thorid Rabe
Erklärvideos im Kontext von Physikunterricht 27
Einblicke in ein Promotionsprojekt und eine physikdidaktische Lehrveranstaltung

Stefanie Naumann
Erklärvideos 29
Zwischen Allheilmittel und chinesischem Zimmer

Paula Kofahl
Das Programm Vordenker*innen – Lehre neu gedacht 31
Entwicklung innovativer Lehr-Lernkonzepte

Saskia Kunz
Aufgabenbearbeitungen von Schüler*innen multimedial erfassen 33
Ein Lehr-Lernlabor-Seminar in der Grundschuldidaktik Deutsch

Michael Reichelt, Saskia Weigert
„You are now muted“ – wenn die Videokonferenz den Deutschunterricht ersetzt 35
Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praxisphasen in Zeiten der Pandemie.

Anne Trapp
Kollaborativ, phasenübergreifend und digital?! 37
Die Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung

Katharina Wieland
Inklusion durch und in digitale(n) Medien in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften 39

Hannah Wirths, Christian W. Glück
Digitale Kompetenzen im Kontext sonderpädagogischer Aufgaben 41
Neue Anforderungen an die Professionalisierung



Prof. Dr. Matthias Ballod

Projektleiter DikoLa und
Professor für Didaktik der deutschen Sprache

Liebe Leserinnen und Leser,

das Jahr 2020 bildet eine Zäsur für eine Vielzahl von Bereichen des öffentlichen Lebens. Der notwendige Verzicht auf Präsenzformate forderte von Schulen und Universitäten, in kürzester Zeit neue Ansätze für ein Lehren und Lernen auf Distanz zu entwickeln. Diese Herausforderung legte einerseits die Versäumnisse im Bereich der digitalen Bildung offen, andererseits entstanden kreative Lösungswege und innovative didaktische Herangehensweisen für die Umsetzung digitaler Lernmöglichkeiten. Das BMBF-Projekt DikoLa – Digital kompetent im Lehramt nahm just unter diesen erschwerten Bedingungen – und zunächst rein online-basiert – seine Arbeit am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU auf. Im Fokus des ersten Projektjahrs stand passender Weise, wie Lehrende und Lernende bei der Umsetzung digitaler Lernszenarien unterstützt und gefördert werden können. Perspektivisch ging es im Projekt aber von Anbeginn darum, innovative Konzepte von Unterricht und Lehre langfristig und nachhaltig für die aktive Gestaltung der digitalen Transformation der Bildungslandschaft zu verankern.

Mit der ersten DikoLa-Jahrestagung im November 2021 konnten wir mit verschiedenen Akteuren aus allen Phasen der Lehrer*innenbildung diesem Anliegen gemeinsam nachgehen. Im Zentrum standen der Austausch und die Diskussion über die Veränderungspotentiale der digitalen Transformation auf die verschiedenen

Phasen der Lehrer*innenbildung. Der vorliegende Tagungsband bündelt die Ergebnisse dieses ersten Austauschs und bietet Einblicke in vielseitige, innovative Aktivitäten, Konzepte, Good Practice Beispiele und Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer*innenbildung.

Die Vielfalt der vorgestellten Projekte, Initiativen und Lehrbeispiele verdeutlicht, wie wichtig die Vernetzung zwischen allen Phasen der Lehrer*innenbildung ist. Ebenso zeigt sich, dass Digitalisierung Post-Corona zu denken ist und auch die Präsenzlehre Raum für das Arbeiten mit und Lernen über digitale Medien bieten muss, wenn wir Lehrende wie Lernende für ein Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität vorbereiten wollen.

Mit den entstandenen Beiträgen in diesem Tagungsband möchten wir die innovativen digitalen Ideen, ob aus der Fachdidaktik, schulischem und außerschulischem Lernen sowie den Bildungswissenschaften, sichtbar machen und dazu anregen, sich weiter zu vernetzen oder Inspiration für weitere Vorhaben bieten. Denn in diesem ganz konkreten Ausprobieren neuer Methoden und Technologien verbirgt sich das große Potenzial zur nachhaltigen Gestaltung einer zeitgemäßen Lehrer*innenbildung.

Und nun viel Spaß beim Lesen und Entdecken ...

CORONA ALS CHANCE UND BRENNGLAS

Was lernen wir aus der Pandemie für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung?

Dr. Heike Schaumburg
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften

Die Corona-Pandemie hat zu einem „Digitalisierungsschub“ in Hochschulen und Schulen geführt. In diesem Text wird – gestützt auf die Ergebnisse aktueller Befragungen – die Frage erörtert, welche Konsequenzen sich hieraus für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung ergeben. Dabei wird einerseits festgestellt, dass die Pandemie Räume der Ermöglichung geöffnet hat. In der Hochschule ist eine Diversifizierung der digitalen Lehre festzustellen. In der Schule haben vor allem digital gestützter Austausch und Kommunikation zwischen Lehrkräften mit ihren Schülerinnen und Schülern wie auch der Lehrkräfte untereinander zugenommen, während in anderen Einsatzbereichen digitaler Medien kaum Veränderungen zu verzeichnen sind. Ein Blick auf die Nutzung digitaler Medien kann hier dabei helfen, Entwicklungsfelder für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung zu identifizieren.

Digitale Medien im Unterricht vor Corona

Digitale Medien spielen im Unterricht an Schulen in Deutschland eine untergeordnete Rolle. In internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht belegte Deutschland bis zum Beginn der Corona-Pandemie mit schöner Regelmäßigkeit einen der hinteren Plätze (Schaumburg et al., 2019). Zwar lässt sich einwenden, dass der Stellenwert digitaler Medien im Unterricht nicht allein an ihrer Nutzungshäufigkeit festgemacht werden kann. Wenn allerdings, wie die ICIL Studie 2018 zeigt, gerade einmal ein gutes Fünftel der befragten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 angibt, dass sie regelmäßig, d. h. mind. einmal in der Woche, mit digitalen Medien arbeitet, während die Hälfte der Befragten seltener als monatlich oder nie in der Schule einen Computer zu Gesicht bekommt (ebd.), kann schon geschlussfolgert werden, dass in Deutschland gewisser Handlungsbedarf besteht.

In diesem Text soll die Lehrkräftebildung als Stellenschraube für die Nutzung digitaler Medien in den Blick genommen werden. Nach einer kurzen Betrachtung der Rolle digitaler Medien in der ersten Phase der Lehrkräftebildung werden anschließend Entwicklungen

der Nutzung digitaler Medien im Kontext der Schul- und Hochschulschließungen während der Corona-Pandemie in den Fokus gerückt. Diese werden daraufhin analysiert, inwiefern sie eine Chance für die Integration digitaler Medien in Hochschule und Schule darstellen und inwiefern sie Entwicklungsfelder für die Vermittlung digitalitätsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung – quasi wie unter einem Brennglas – sichtbar machen.

Digitale Medien in der Lehrkräftebildung vor der Corona-Pandemie

Zum Stellenwert digitaler Medien in der Lehrkräftebildung gibt es bislang nur wenige Daten. Diese deuten jedoch übereinstimmend darauf hin, dass Digitalisierung ein Thema ist, das in der Lehrkräftebildung bislang eher stiefmütterlich behandelt wird. So stellt der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al., 2017) fest, dass in Veranstaltungen der Lehramtsstudiengänge im Vergleich zu anderen Studiengängen weniger Technologien und digitale Anwendungen in Lernsituationen eingesetzt werden und sich die Studierenden durch den Einsatz digitaler Lernformen weniger stark motiviert fühlen. Laut der Digitalisierungs-

studie 2021 (Mußmann et al., 2021) stimmen weniger als 10% der Lehramtsstudierenden der Aussage zu, dass ihr Studium sie dazu veranlasst habe, sich mit der Wirkung digitaler Medien auf die Lehrmethoden im Unterricht auseinanderzusetzen. Vor dem Hintergrund, dass pädagogisch-didaktische medienbezogene Kompetenzen einen besonders gewichtigen Prädiktor für die Bereitschaft, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, darstellen (Petko, 2012), ist dies ein besorgniserregender Befund. Hinzu kommt, dass Lehrangebote zum Erwerb von Medienkompetenzen in der digitalen Welt bis zum Jahr 2020 noch kaum curricular verankert waren. Nicht einmal ein Drittel der lehramtsbezogenen Studiengänge kann eine solche Verankerung vorweisen, in grundschulbezogenen Studiengängen sind es sogar nur etwa 15 Prozent (Jorzik & Kreher, 2021). Wenn es curricular verankerte Inhalte zur Förderung von digitalitätsbezogenen Medienkompetenzen gibt, finden sich diese in erster Linie in den Bildungswissenschaften, weit weniger in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (ebd.).

Corona als Chance

Mit Blick auf die Corona-Pandemie wird nun ein Digitalisierungsschub festgestellt, und zwar sowohl in der Hochschullehre (Berghoff et al., 2021) als auch in der Schule (Robert-Bosch-Stiftung, 2021).

Der Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre während der Pandemie wird von Studierenden dabei überwiegend positiv eingeschätzt, insbesondere hinsichtlich der Vielfalt digitaler Lehrformate. Didaktische Konzepte und Motivationsqualität werden etwas zurückhaltender, aber dennoch von der Mehrheit der Studierenden im guten bis mittleren Bereich bewertet, wobei leider keine Daten vorliegen, die noch einmal nach Fächern bzw. Studiengängen differenzieren (Berghoff et al., 2021). Insofern muss die Frage offenbleiben, ob die im Monitor Digitale Bildung von 2017 festgestellten Defizite der Lehrkräftebildung durch die Digitalisierung der Hochschullehre während der Pandemie ausgeglichen wurden. Die insgesamt positive Befundlage lässt aber auch für die hochschulische Lehrkräftebildung positive Effekte vermuten.

Die Nutzung digitaler Medien während der Pandemie in bzw. für die Schule wurde in zahlreichen Studien untersucht (Helm et al., 2021). Laut einer Befragung des Deutschen Schulbarometers (Robert-Bosch-Stiftung, 2021) hat besonders die Nutzung digitaler Medien für die Vermittlung bzw. die Unterstützung der selbständigen Aneignung von Lerninhalten (z. B. mit Lernvideos) und für den individuellen Austausch

mit und die Beratung von Schülerinnen und Schülern zugenommen. Vor allem letzteres hat einen deutlichen Zuwachs erfahren: Waren es vor der Pandemie nur 16 Prozent der Lehrkräfte, die digitale Medien nutzten, um ihren Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben, sind es im September 2021 mehr als die Hälfte, 52 Prozent (ebd., vgl. auch Mußmann et al., 2021). Dies ist insbesondere deshalb bedeutsam, da zu Beginn der Pandemie das Fehlen von Kommunikation, Rückmeldung und Unterstützung durch die Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern als bedeutsames Problem im Fernunterricht wahrgenommen wurde (Helm et al., 2021; Wacker et al., 2020; s. u.).

Zugenommen hat auch die Nutzung digitaler Medien für den Dialog und Kommunikation der Lehrkräfte untereinander. Im September 2021 geben laut der bereits genannten Befragung des Deutschen Schulbarometers fast drei Viertel der Lehrkräfte an, digitale Medien für den Austausch im Kollegium zu nutzen, was vor März 2020 nur für 37 Prozent der Befragten zutrifft (Robert-Bosch-Stiftung, 2021).

Legt man den europäischen Kompetenzrahmen DigCompEdu (Redecker, 2017) zugrunde, können aufgrund der Antwortmuster der Lehrkräfte Kompetenzgewinne in unterschiedlichen Bereichen vermutet werden. Besonders profitiert haben dabei offenbar die Felder „Kommunikation und Zusammenarbeit“, „Auswählen und Erstellen digitaler Ressourcen“ sowie „Lernbegleitung“ und „selbstgesteuertes Lernen“.

Corona als Brennglas

Nicht alle Möglichkeiten digitaler Medien wurden während der Corona-Pandemie gleichermaßen ausgeschöpft. Gerade zu Beginn der Pandemie stellten verschiedene Befragungen fest, dass Lehrkräfte überhaupt keinen digital gestützten Unterricht organisierten. Dabei wurde besonders das Fehlen von synchroner Live-Kommunikation und von Videokonferenzen beklagt (Helm et al., 2021). Mit fortschreitender Dauer der Pandemie, zunehmender Erfahrung der Lehrkräfte und wohl auch der Verbesserung der digitalen Infrastruktur etablierten sich digitale Kommunikations- und Rückmeldeformate, wobei die oben genannten Zahlen trotz der Verbesserung noch ein erhebliches Defizit aufzeigen, da auch in zweiten Jahr der Pandemie nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte digitale Medien nutzt, um Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben (s.o., Robert-Bosch-Stiftung, 2021).

Ein weiterer Entwicklungsbereich, den die Pandemie offenlegt, ist der Einsatz digitaler Medien für Leistungsdiagnostik und Tests. Dieser war schon vor der Pan-

demie mit weniger als 10 Prozent Zustimmung in unterschiedlichen Lehrkräftebefragungen sehr schwach ausgeprägt (Mußmann et al., 2021; Robert-Bosch-Stiftung, 2021). Zwar hat die Pandemie auch hier zu einer Zunahme geführt. Dennoch werden digitale Medien auch im Jahr 2021 nur von einer kleinen Minderheit der befragten Lehrkräfte (16 Prozent) im Rahmen von Tests und Leistungsüberprüfungen genutzt (Robert-Bosch-Stiftung, 2021). Mußmann et al. (2021) stellen zwar etwas höhere Werte fest, aber auch in deren Befragung stimmt nur ein knappes Drittel der Lehrkräfte zu, dass es digitale Technologien während der Pandemie für die Bewertung von Schülerinnen und Schülern verwendet. Schließlich deuten auch Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung zur Nutzung von Online-Plattformen an der Schule darauf hin, dass der Einsatz digitaler Medien im Bereich der Lernverlaufsdiagnostik von weniger als 20 Prozent der Schulen und damit bislang eher selten praktiziert wird (ebd.).

Auch kooperative Lernformen mit digitalen Medien haben den genannten Studien zur Folge nur wenig von einem Digitalisierungsschub profitiert. Laut dem Deutschen Schulbarometer stieg der Anteil der Lehrkräfte, die digitale Medien hierfür einsetzen, von 9 auf 26 Prozent (Robert-Bosch-Stiftung, 2021). Laut Mußmann et al. (2021) nutzen weniger als ein Fünftel der Lehrkräfte digitale Medien für kooperatives Peerfeedback.

Jenseits unterrichtsmethodischer Fragen weisen zahlreiche Studien nicht zuletzt darauf hin, dass sich Effekte der Bildungsbenachteiligung unter den Bedingungen des digital gestützten Fernunterrichts tendenziell verstärken (Helm et al., 2021).

Fazit: Was lernen wir aus der Pandemie für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung?

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Pandemie für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung ziehen? Auch wenn eingewendet werden kann, dass die Digitalisierung der Hochschullehre und des Schulunterrichts unter großem Handlungsdruck und deshalb wenig konzeptuell fundiert und reflektiert erfolgte (Döbeli Honegger, 2021) und sich nun erst zeigen muss, wie nachhaltig der Einsatz digitaler Medien Schulunterricht und Hochschullehre verändern wird, so kann doch konstatiert werden, dass die Pandemie digitalen Medien in vielen Bereichen eine Tür geöffnet hat. Dabei war die Pandemie insofern eine Chance, als dass sie einen Erprobungsraum geöffnet bzw.

erzungen hat, in dem neue und auch vielfältigere digital gestützte Lernmöglichkeiten und -formate in Hochschule und Schule umgesetzt wurden.

In der Folge wurden die Lehramtsstudierenden in der Hochschule verstärkt mit digitalen Formaten konfrontiert. Auch wenn sicher nicht alles optimal war, so lassen die insgesamt positiven Evaluationen dennoch hoffen, dass die Digitalisierung der Hochschullehre während der Pandemie sich positiv auf die Aufgeschlossenheit der Studierenden für die Potenziale digitaler Medien in Schule und Unterricht auswirken wird. Allerdings ist dies nur ein Baustein zur Digitalisierung der Lehrkräftebildung. Mindestens genauso wichtig ist die curriculare Verankerung, um die es, wie die Evaluation des Monitors Lehrerbildung (Jorzik & Kreher, 2021) zeigt, nicht zum Besten steht. Diese ist unbedingt erforderlich, um den Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung angehender Lehrkräfte auch theoretisch und konzeptuell zu rahmen sowie, um die notwendige Verbindlichkeit der Thematisierung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung sicherzustellen.

Ein Blick auf die Nutzung digitaler Medien in der Schule während der Pandemie rückt Entwicklungsfelder für die Digitalisierung der Lehrkräftebildung in den Fokus. So scheinen digital gestützte Lernprozessdiagnostik und Leistungsfeststellung in der schulischen Praxis deutlich unterbelichtet, ebenso wie die Verwendung digitaler Medien in kooperativen und kollaborativen Unterrichtssettings. Ein Bereich, der durch die Pandemie offenbar eine deutliche Entwicklung erfahren hat, ist die Nutzung digitaler Medien im Rahmen von Rückmeldung und Lernunterstützung. Insbesondere vor dem Hintergrund der Einführung hybrider Unterrichtsformen, bei denen positive Erfahrungen aus der Pandemie verstetigt und Freiräume der Schülerinnen und Schüler für selbständiges Lernen durch den Einsatz digitaler Medien erweitert werden sollen, kommt der Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Nutzung digitaler Medien im Rahmen von Beratungs-, Feedback- und Unterstützungsaufgaben eine herausgehobene Bedeutung zu. Dies gilt in besonderem Maße, um der Gefahr einer Vergrößerung von Bildungsbenachteiligungen, die sich im Kontext zunehmender Digitalisierung während der Pandemie gezeigt hat, erfolgreich zu begegnen.

Literatur

- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüscher, M., & Müller, K. (2021). Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie - Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. CHE Impulse 3, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Döbeli Honegger, B. (2021). Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 39(3), 411-422.
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(2), 237-311.
- Jorzik, B. & Kreher, C. (2021). Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren. Monitor Lehrerbildung Policy Brief, November 2021. Internet-Dokument. https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf [2.5.22]
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., & Klötzer, T. (2021). Digitalisierung im Schulsystem 2021. Ergebnisbericht. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Internet-Dokument. https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2021/2021-09-29-STUDIE-Digitalisierung-im-Schulsystem-2021-Gesamtbericht-web.pdf [2.5.22]
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. Computers & Education, 58(4), 1351-1359.
- Robert-Bosch-Stiftung (2021). Das Deutsche Schulbarometer Spezial. 2. Folgebefragung. Internet-Dokument. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/umfrage-deutsches-schulbarometer/> [2.5.22]
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann et al. (Hrsg.), ICILS 2018 #Deutschland (S. 241-270). Münster: Waxmann.
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Internet-Dokument. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf [2.5.22]
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). Sind doch Corona-Ferien, oder nicht? Befunde einer Schüler*innen-Befragung zum Fernunterricht. Die Deutsche Schule, Beiheft 16, 79-94.

DIGITALES MENTORING FÜR STUDIEN- UND PRAXISPHASEN IM AUSLAND

Lehramtsstudierende begleiten und vernetzen

Dr. Anne Fett, anne.fett@zlb.uni-halle.de
 Peter Grüttner, peter.gruettner@zlb.uni-halle.de
 Elena Reichelt, olena.reichelt@zlb.uni-halle.de
 Julia Ritter, julia.ritter@zlb.uni-halle.de

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Zentrum für Lehrer*innenbildung
 DAAD Lehramt.International

Studienbezogene Auslandsaufenthalte sind ein zentraler Baustein des Lehramtsstudiums zum Auf- und Ausbau von Kompetenzen für das pädagogisch erfolgreiche Handeln im durch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt geprägten Schulalltag. Die Gelingensbedingung für diese nachhaltige Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung ist ein phasenübergreifendes, digitales Mentoring.

Im Rahmen des am Zentrum für Lehrer*innenbildung angesiedelten DAAD-Modellprojekts¹ der Initiative Lehramt.International wurden verschiedene Maßnahmen umgesetzt, die Digitalisierung, Auslandsmobilität und interkulturelle Lerngelegenheiten entsprechend den BNE-Zielen² verbinden. Dazu zählen unter anderem eine elektronische Portfolio-Plattform (LAIK – Lehramt Interkulturell) für die phasenübergreifende Betreuung des Auslandsaufenthalts sowie begleitende Lehr-Lern-Module (Online-Sprachkurse, Seminare, Workshops und Vernetzungstreffen).

Vorannahmen und Konzeption

Verschiedene Veröffentlichungen stützen die Annahme, dass sich die inhaltliche Vorbereitung und kontinuierliche Betreuung³ durch die Heimuniversität besonders nachhaltig auf die beabsichtigten und erwünschten Effekte studentischer Auslandsaufenthalte auswirken⁴. Die Konzeption des hier vorgestellten digitalen Mentorings trägt den BNE-Zielen und den besonderen Anforderungen von Auslandsmobilität im Lehramtsstudium Rechnung. Das dafür maßgeschneiderte open-source-basierte Portal LAIK ermöglicht:

- orts-/zeit- und institutionenunabhängige Vernetzung,
- Portfolio-Typen für unterschiedliche Studien- und Praxisphasen im Ausland,
- gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten,
- Export des digitalen Portfolios.

Als Zertifikatsprogramm bietet LAIK Studierenden seit 2020 die Möglichkeit, ihre interkulturell sensibilisierenden Studien- und Praxisphasen organisatorisch und inhaltlich zu begleiten und diese Kompetenzentwicklung in Form eines Zertifikats zu dokumentieren.

Digitales, phasenübergreifendes Mentoring

Die inhaltliche Betreuung des Auslandsaufenthalts findet anlassbezogen zwischen und mit den Studierenden, den Kolleg*innen in den Zieleinrichtungen sowie den Vertreter*innen der Fachdidaktiken der MLU statt. Das Projektteam am ZLB gestaltet als Schnittstelle die Bedingungen und den Rahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung. Ziel ist es, die fachliche und interkulturelle Professionalisierung der Studierenden anzuregen und transparent zu machen.

Das dafür eingerichtete Portfolio ist in drei Abschnitte gegliedert: die Vorbereitung, den Auslandsaufenthalt selbst und die Nachbereitung. Pro Abschnitt wird ein Reflexionsbogen beantwortet, der Konzepte und Begriffe mit Erlebtem in Verbindung bringt und in Peer-Tandems kommentiert wird. Bei einem Schulpraktikum oder Außerunterrichtlichen pädagogischen Praktikum im Ausland laden die Studierenden Stundenentwürfe bzw. die Forschungsfrage im Portfolio hoch und treten darüber mit den betreuenden Dozierenden in Austausch.

Auch Portraits der Einrichtungen, Interviews und Leitfragen fließen ins Portfolio ein. Die Betreuung und der vielfältige Austausch befördern die Bereitschaft der Studierenden, die geknüpften Kontakte und gesammelten Erfahrungen zu teilen und sich gegenseitig auf der Peer-Ebene zu beraten.

Begleitende, zusätzliche Angebote

Im Rahmen des Projekts sind weitere digitale und analoge Angebote geschaffen oder zugänglich gemacht worden:

- Lizenzen, um online Fremdsprachen lernen,
- Workshops zu kulturwissenschaftlichen Konzepten, Interkulturalität und critical incidents,
- Workshops zur elektronischen Portfolioarbeit,
- der digitale Onlinekurs Interkulturalität in Schule und Unterricht, der eine Orientierung bei Fragen der kulturellen Prägung von Bildungsarbeit bietet.

Ein Austausch über diese und weitere Inhalte ist in offenen oder individuellen Sprechstunden, in Veranstaltungen und über die Portfolios immer möglich.

Fazit

Lehramtsstudierenden bieten sich im Rahmen des Zertifikatsprogrammes während und nach Abschluss des Aufenthalts Möglichkeiten, das Erlebte auf- und nachzubereiten, damit die Zeit im Ausland nicht „nur“ eine schöne Erinnerung ist, sondern auch nachhaltig professionsbezogen wirken kann.

Eine Durchführung unserer Workshops und der Ausbau des Repertoires mit internationalen Kooperationspartner*innen ist in Planung, um auch unsere eigene Arbeitsweise weiter zu internationalisieren.

LAIK-Portal laik.zlb.uni-halle.de
 Auslandsmobilität im LA www.zlb.uni-halle.de/ausland
 Projektwebseite www.zlb.uni-halle.de/international

- 1 Von 2019 bis 2022 als eines von drei ostdeutschen Lehramt.International-Projekten.
- 2 Siehe Damberger, T. (2021). Zum Verhältnis von Bildung, Nachhaltigkeit und Digitalisierung. Medienimpulse, 59 (1), URL: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/5591/6008>, letzter Zugriff 27.02.2022.
- 3 Siehe Kreis, Annelies (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- 4 Zu den Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf Persönlichkeitsdimensionen siehe Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013): Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. Journal of Personality and Social Psychology, 105, S. 515-530.
 Die DAAD-Begleitforschung von C. Felske bringt die Bereiche Vorbereitung und Betreuung von Auslandsaufenthalten mit der Kompetenzentwicklung Studierender zusammen: https://daad-projektleitertagung2021.de/wp-content/uploads/2021/11/7-9Felske_Erste_Ergebnisse_Lehramt_WS.pdf letzter Zugriff: 24.02.2022.

LAIK LEHRAMT INTERKULTURELL	
Vorbereitung	
Beratung / Fragebogen	✓
Reflexionsbogen I	✓
Tandem-Feedback I	✓
+ neue Aufgabe	
Im Ausland	
Reflexionsbogen II	✓
Tandem-Feedback II	👁
Leitfrage	✓
Stundenentwurf Fach 1	🗨
Stundenentwurf Fach 2	
Freie Aufgabe: Zielkultur	👁
Freie Aufgabe: Reisebericht "Ein Tag in Norwegen"	👁
Freie Arbeitsaufgabe: Einrichtung	👁
Freie Aufgabe: Bericht zum interkulturellen Projekttag in meiner Schule	👁
+ neue Aufgabe	
Nachbereitung	
Reflexionsbogen III	
Tandem-Feedback III	
Theoretische Fragestellung	

Portfolio-Struktur (Screenshot)

Am besten fand ich die Möglichkeiten zur geleiteten Reflexion und Betreuung sowie den Austausch mit Kommiliton*innen, die sich ebenfalls im Ausland befinden. Es war toll, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und von Lieblingserlebnissen zu erzählen.

Hannes, Absolvent des Zertifikatskurses LAIK nach seinem Auslandsaufenthalt in Göteborg

PARTIZIPATIVE GESTALTUNG DES DISTANZLERNENS IM SEITENEINSTIEG

Was soll bleiben? Was kann weg?

Peggy Germer, Projektleiterin BQL GS
Peggy.Germer@tu-dresden.de

Malte Krone, BQL.Digital
Malte.Krone@tu-dresden.de

Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Kontext der COVID-19-Pandemie zur Entwicklung digitaler Hochschulbildungskonzepte vorgestellt. Zielgruppe sind Weiterbildungsteilnehmende der berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen (BQL GS) an der TU Dresden. Im Fokus stehen dabei Nutzung und Verstetigung von Lern-Settings, die Wahrnehmung von digitalen Support-Strukturen sowie die Akzeptanz der digitalen Angebote durch Weiterbildungsteilnehmende.

Längsschnittstudie am Beispiel des Seiteneinstiegs Grundschule

Die Lehrer*innenbildung in der Bundesrepublik Deutschland steht vor bildungspolitischen Herausforderungen. Steigende Schülerzahlen kollidieren mit altersbedingten Abgängen von Lehrpersonen. Es mangelt an einem Äquivalent an qualifiziertem Nachwuchs aus grundständigen Lehrämtern (vgl. Zorn 2019). Das Stadt-Land-Gefälle ist nicht nur national, sondern auch international besorgniserregend. Um dem Lehrer*innenmangel gezielt zu begegnen, wurde im Jahr 2017 in Sachsen die sogenannte Seiteneinstiegsqualifizierung gestartet (vgl. Gehrmann et al. 2020).

Die Ausbildung in Dresden absolvieren Lehrkräfte berufsbegleitend in der Regel über eine Dauer von zwei Jahren (drei Tage Schule, zwei Tage Universität). Zurzeit sind ca. 400 Teilnehmende im Programm in der Grundschuldidaktik und den Fächern der weiterführenden Schulen (Deutsch, Informatik, Mathematik, Physik und WTH/S) eingeschrieben. Durch stetige Begleitforschung soll die Qualität des Lehrens, Lernens und Prüfens evaluiert und angepasst werden. Daher stehen im Erkenntnisinteresse die erfolgreiche Implementierung digitaler Formate und deren Akzeptanz durch die Weiterbildungsteilnehmenden.

Forschungsfragen

- 1 Welche digitalen Lern-Settings werden aktiv genutzt und können verstetigt werden?
- 2 Welche Prüfungsformate haben eine hohe Relevanz und das Potenzial zur nachhaltigen Implementation?
- 3 Welche Support-Strukturen benötigen Weiterbildungsteilnehmende?

Methodik

Die Fragebogenstudie besitzt ein qualitativ-quantitatives Design mit offenen und geschlossenen Fragen (u. a. zur Demographie, zur digitalen Infrastruktur, zu kollaborativen Tools, zu digitale Lern- und Prüfungsformaten und Supportstrukturen). Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2010) und Kuckartz (2018). Der Erhebungszeitraum umfasste die drei Semester, bei Grundgesamtheiten von: n=51 (SoSe20), n=70 (WiSe20/21) und n=52 (SoSe21).

Quantitative Resultate: Lernformate

Eine hohe Akzeptanz fanden Online-Lehrveranstaltungen, Vorlesungsaufzeichnungen und Tutorials. Der Einsatz von Podcasts wurde wenig praktikabel eingeschätzt. Dies äußerte sich u.a. auch durch den zurückgehenden Einsatz in Lehrveranstaltungen.

Kollaborative Tools erlangten besondere Beachtung, da sie die Kommunikation und Interaktion zwischen den Teilnehmenden ermöglichen. Aus der Abb. 1 ist ersichtlich, dass universitäre Dienste (E-Mail, Big-BlueButton und OPAL-Forum) gegenüber externen weniger Verwendung finden.

Quantitative Resultate: Prüfungsformate

Bei online Prüfungen dominierten asynchrone (Dateiabgabe, z. B. Portfolio und Präsentationsaufzeichnungen) und synchrone Formate (Referate, Open-Book-Klausuren).

Qualitative Resultate: Support BQL.Digital

Den Teilnehmenden steht als Support-Angebot ein zentraler Online-Kurs zur Verfügung (siehe Abb. 2). Dieses Angebot wurde neben Online-Sprechstunden und einer Workshopreihe zu digitalen Themen positiv aufgenommen. Eine zeitliche Implementation in den Stundenplan wäre aus pragmatischen Gründen wünschenswert gewesen.

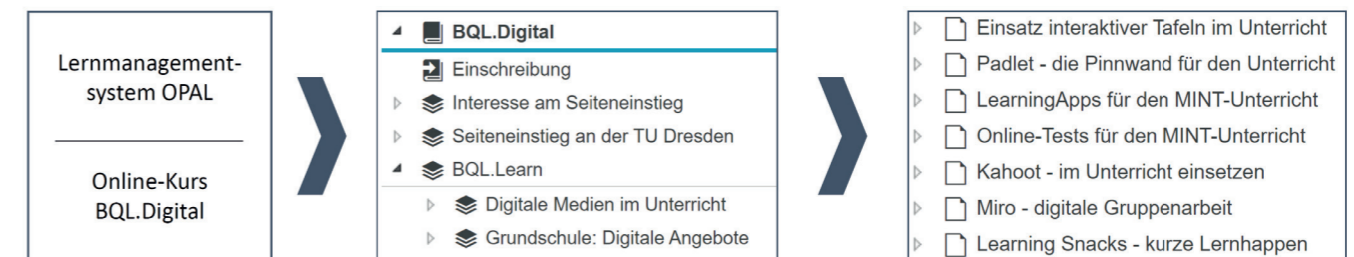


Abb. 2 Online-Kurs mit Informationen rund um die Weiterbildung sowie digitale Selbstlernangebote (z.B. Video-Tutorials und Tests zu Padlet und Kahoot!) M. Krone

Diskussion und Ausblick

In Bezug auf die Forschungsfragen kann eine Verstetigung bisheriger Lern-, Prüfungs- und Support-Settings empfohlen werden.

Lern-Settings

- 1 Weiterentwicklung von Online-Seminaren und Vorlesungen
- 2 Kollaboration in Break-Out-Rooms unterstützen
- 3 Interaktionen fördern

Prüfungsformate

- 1 Weiterentwicklung von Online-Klausuren und synchrone-Präsentationen
- 2 Datenschutz und Archivierung thematisieren

Support-Strukturen:

- 1 Weiterentwicklung von Selbstlernangeboten
- 2 Konzeption von Angeboten mit schulischem Transfer
- 3 Angebot situationsbezogen (z.B. bei Prüfungen, Einsatz in der Veranstaltung) gestalten

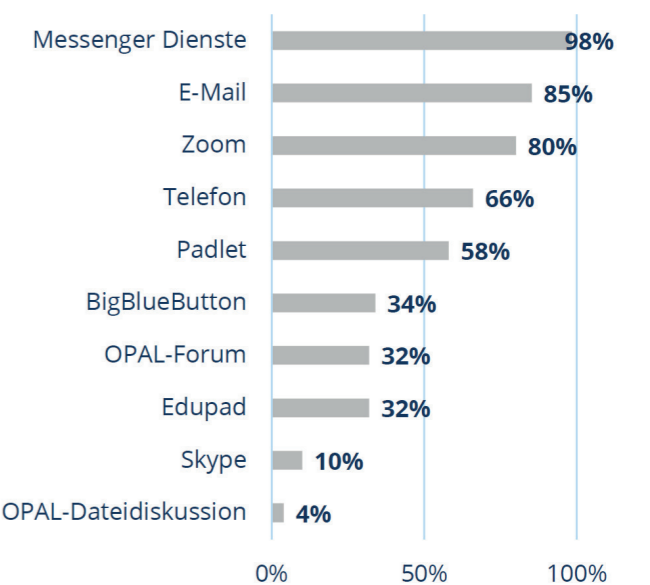


Abb. 1. Kollaborative Kommunikationsmittel im SoSe 21 (n=50) M. Krone

Literatur

- 1 Gehrmann, A., Barany, T., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), Jahrgang 68 (2020), Heft 2.
- 2 Zorn, D. (2019): „Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet“. <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet/> (recherchiert: 22.02.2022)
- 3 Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Beltz Verlagsgruppe
- 4 Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

PHYSIKLERNGRUPPEN VOR & WÄHREND DER PANDEMIE

Eine längsschnittliche Interviewstudie

Dr. Inka Haak
Physikdidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
inka.haak@physik.uni-halle.de

Vor der Pandemie war es für Physik(lehramts)studierende üblich, sich regelmäßig in Präsenz-Lerngruppen zum gemeinsamen Übungsserienbearbeiten zu treffen. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen und der Umstellung auf digitalen Lehrbetrieb wurde es für Studierende nun nötig, sich digital über Übungsaufgaben auszutauschen. Um das Lernverhalten der Studierenden zu untersuchen, wurde eine längsschnittlich angelegte Interviewstudie mit Lerngruppenlernenden durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse. Als erste Ergebnisse zeigen sich das Ausweichen im studentischen Austausch zu Messengerdiensten und Videoplattformen. Auch kam es zu Neuzusammensetzungen der Lerngruppen.

Ausgangslage

Studieren findet im sozialen Umfeld einer (oder mehrerer) Fachkulturen an einer Hochschule statt. Aufgrund der COVID-19-Pandemie kam es zur Umstellung auf digitale bzw. Hybrid-Lehre. Zudem durften sich (auch) die Studierenden aufgrund der Kontaktbeschränkungen kaum noch physisch treffen, sodass es nicht mehr möglich war, die übliche Lernkultur des „Übungsserienbearbeitens“ in Präsenz-Lerngruppen fortzuführen.

Ziel der Studie

Diese Studie ist eingebettet in eine größere Studie zu Lerngruppen von Studierenden der Physik und Mathematik in der Studieneingangsphase (siehe dazu: Haak et al., 2021) und soll die Forschungsfrage beantworten, wie sich das Lernverhalten von Studienanfänger*innen in Lerngruppen während der Pandemie vom 1. bis zum 3. Semester verändert hat.

Methodik und Stichprobe

Die Untersuchung dieser Forschungsfrage erfolgte als längsschnittliche Interviewstudie mit Studierenden der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dazu wurden Interviews mit Lerngruppen der Studieneingangsphase Physik im Dezember 2019 (vier Gruppen-

interviews mit n=14 Studierenden), April 2020 (sechs Einzelinterviews) und März 2021 (sechs Einzelinterviews) von einer studentischen Hilfskraft durchgeführt, anschließend transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Die Interviewten decken die häufigsten Physikstudiengänge der MLU ab: Physik Bachelor, Medizinphysik und Physik für das gymnasiale Lehramt.

Stand der Forschung

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Inhaltsanalysen der Gruppeninterviews von Studierenden im 1. Semester – also noch vor der Pandemie – und der Einzelinterviews mit einem Teil der Stichprobe im 3. Semester vorgestellt.

Lerngruppenaktivitäten im 1. Semester

Die Analysen des Übungsserienbearbeitens zeigen bei allen Lerngruppen ähnliche Handlungsmuster bezüglich des Lösens der Übungsserien. Die Organisation der Lerngruppenarbeit findet zu festen Zeiten zwischen bzw. nach gemeinsamen Veranstaltungen und an festen Orten im Physik- oder Mathematikgebäude statt. Dabei vergleichen die Studierenden Lösungsansätze und Ergebnisse von Physikübungsserien über Messenger oder in Präsenz-Lerngruppen. Mathematikübungsserien lösen sie gemeinsam (oder Lösungen

werden anderweitig „beschafft“). Zudem führen die Lerngruppen gemeinsame Freizeitaktivitäten in Präsenz (z.B. Wichteln) durch, es bilden sich Freundschaften.

Insgesamt wird vor der Pandemie von einem geringen Grad an Digitalisierung berichtet. Dieser beschränkt sich bei den Studierenden vorwiegend auf den Vergleich und die Weitergabe von Ansätzen und Lösungen mithilfe von zumeist Messengerdiensten.

Lerngruppenaktivitäten im 3. Semester

Im 3. Semester werden von jeder Gruppe unterschiedliche Handlungsmuster berichtet. Die Organisation der Lerngruppenarbeit findet zu festen Zeiten statt, allerdings zu unterschiedlichen Uhrzeiten je nach persönlichen Vorlieben. Dieses hat zu Veränderungen in der Lerngruppenzusammensetzung geführt. Die Lerngruppen treffen sich in Tandems in Präsenz, gemeinsam in Videochats oder sie tauschen abfotografierte Lösungen bzw. Ansätze über Messenger aus. Arbeitsmittel der Wahl bleiben Papier und Bleistift, teilweise werden Übungsserien mit Tablet und über das Teilen des Bildschirms gelöst. Insgesamt wird eine selbstständigere Bearbeitung der Übungsserien beschrieben – dieses führen die Studierenden selbst aber nicht nur auf die Pandemiebedingungen zurück.

Die studien- und freizeitbezogene Aktivitäten werden zumeist in den digitalen Raum verlegt, finden teilweise in Präsenz oder gar nicht mehr statt.

Die Proband*innen bewerten die Digitalisierung im Physikstudium positiv bezüglich einer höheren Flexibilität bzgl. Zeit und Ort des Lernens. Als problematisch thematisieren sie zum einen die Befangenheit und Anonymisierung der Kommunikation insbesondere in Vorlesungen („Ich alleine vorm Rechner“) und zum anderen eine Benachteiligung von sozial schwächeren Studierenden. Zudem wird das Fehlen eines „richtigen Studentenlebens“ bemängelt.

Ausblick

Als nächste Schritte werden die qualitativen Inhaltsanalysen der Interviewtranskripte aus dem 2. und 3. Semester fortgeführt. Trotz der Limitationen durch die bisher unvollständige Auswertung und die Beschränkung auf einen Untersuchungsstandort deuten sich sowohl Chancen als auch Herausforderungen der Digitalisierung für ein Physikstudium an. Vor allem wirft sich mit Blick auf eine Post-Pandemiezeit die Frage auf, wie wir die universitäre Fachkultur der Physik in Zukunft gestalten wollen.

Im Physikstudium in Deutschland ist eine mehrgliedrige Veranstaltungsstruktur üblich. In den Vorlesungen mit physikalischen und mathematischen Inhalten wird kanonisiertes Wissen vermittelt, welches die Studierenden in Übungsaufgaben anwenden sollen. Diese werden in sogenannten Übungen oder Tutorien entweder vorbereitet oder besprochen (z.B. Haak, 2016). Die selbstgesteuerte Bearbeitung

oder Besprechung der Übungsaufgaben findet außerhalb der regulären Veranstaltungen oft in mehr oder weniger festen Tandems oder Gruppen statt (z.B. Haak et al., 2021; Schulmeister & Metzger, 2011), den sogenannten Lerngruppen. Dort werden im Wesentlichen wöchentliche Übungsaufgaben bearbeitet, bestenfalls gelöst und ggf. abgeschrieben (Liebendörfer & Göller, 2016).

Literatur

- Haak, I. (2016). Was macht eine gute Physikübung aus? Ein Vergleich von Vorstellungen zum physikalischen Übungsbetrieb. die hochschullehre, 2. www.hochschullehre.org/?dl_id=77 (Reihe Lehr- und Lernpraxis im Fokus).
- Haak, I., Gildehaus, L. & Liebendörfer, M. (2021). Genese und Funktionen von Lerngruppen in der Studieneingangsphase. In: S. Habig (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Online-Jahrestagung der GDGP 2020.
- Kuckartz, U. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (2. Aufl.). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Liebendörfer, M. & Göller, R. (2016). Abschreiben von Übungsaufgaben in traditionellen und innovativen Mathematikvorlesungen. Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, 24(4), 230-233. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/dmvm-2016-0084/html>
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.). (2011). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830975168

MOTIVATION UND PRAXISORIENTIERUNG MIT DIGITALEN MEDIEN?

Eine Untersuchung zur Wirksamkeit digitaler handlungs- und produktionsorientierter Lehr-Lernformate

Leon Lukjantschuk
leon.lukjantschuk@zlb.uni-halle.de

Zentrum für Lehrer*innenbildung
DikoLa – Digital kompetent im Lehramt

Motivierte Studierende und Praxisorientierung wünscht sich wohl jeder Dozierende im Bereich der Lehrer*innenbildung. Zahlreiche Erfahrungsberichte Dozierender weisen auf eine Möglichkeit hin, um das zu erreichen: In handlungs- und produktionsorientierten Lehr-Lernformaten gestalten Studierende Medienprodukte, wie z. B. Erklärvideos und Podcasts, um Seminarinhalte (medial) aufzuarbeiten, ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zu verbessern und digitale Medien später selbst lernförderlich im eigenen Unterricht nutzen zu können. Die Wirksamkeit solcher Lehr-Lern-Formate im Bereich der Lehrer*innenbildung zu untersuchen, ist das Anliegen dieser Studie.

Der didaktische Ansatz

Der methodische Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung wurde ursprünglich für den schulischen Literaturunterricht entwickelt. Im Bereich der Hochschuldidaktik wird der Begriff der Handlungs- und Produktionsorientierung allerdings nur sehr selten verwendet (vgl. u.a. bei Ballod & Berg 2018, 57). Zwar stößt man auf den Ansatz der Handlungsorientierung bereits in hochschuldidaktischen Einführungen, da er bereits in den 1990er-Jahren in die Hochschuldidaktik übertragen wurde (vgl. Pfäffli 2015, 202ff.), doch die Produktionsorientierung findet man noch nicht als ausformuliertes hochschuldidaktisches Prinzip, obwohl sie in der handlungsorientierten Projekt-Methode enthalten ist. Denn hier ist die Erstellung eines bestimmten (Medien-)Produktes häufig das Ziel des Projektes (vgl. Holzbaur et al. 2017, 77). Auch wenn sie nicht als solche bezeichnet werden, existieren also bereits zahlreiche handlungs- und produktionsorientierte Seminarkonzepte.

Das Forschungsdesign

Zahlreiche Erfahrungsberichte Dozierender zeugen davon, dass die Medienproduktion mit Studierenden in der Hochschullehre sehr effektiv zu sein scheint. Dozierende berichten von einer gesteigerten medialen Selbstwirksamkeit ihrer Studierenden (vgl. Altekruise et al. 2018, 381; Wedler & Huy 2019, 136), einer ge-

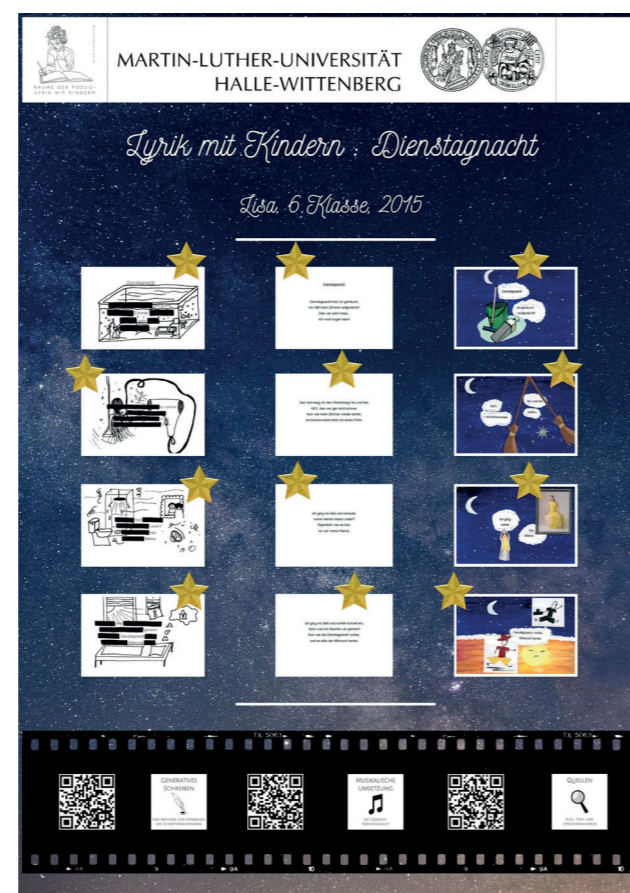


Abb. 1: In einem der in diesem Vorhaben erforschten Seminare gestalteten die Studierenden interaktive, multimediale Poster für eine Ausstellung. (die Gestalterinnen des Posters möchten anonym bleiben)



Abb.2: Handlungs- und produktionsorientierte Seminarformate schaffen gute Voraussetzungen für motiviertes, praxisorientiertes und soziales Lernen. (Foto: Leon Lukjantschuk)

steigerten Motivation (vgl. Hofer-Krucker & Kauffmann 2021, 615; Gawlik & Franke 2020, 71; Feurstein 2017, 106; Kilian 2010, 10), dem Erleben sozialer Eingebundenheit (vgl. Altekruise 2018, 382; Slopinski 2016), einer Steigerung der Handlungskompetenz im Hinblick auf die spätere Verwendung solcher digitalen Methoden im eigenen Unterricht (vgl. Wedler & Huy 2019, 135; Slopinski 2016) und einer tiefergehenden Lernwirkung (vgl. Teo & Chai 2009; Altekruise et al. 2018). Aus diesen Erfahrungsberichten Dozierender wurden forschungsleitende Fragestellungen für eine eingehendere quantitative Untersuchung abgeleitet, die die (noch subjektiven) Eindrücke empirisch überprüfen soll. Die Wirksamkeit solcher Formate soll quantitativ mithilfe von Fragebögen untersucht werden, die die

Literatur

- Altekruise J., Fischer, D., & Ruckelshauß, T. (2018). Kollaborative Kurzfilmproduktion als innovativer Ansatz in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg. In Leal, W. (Hrsg.), Nachhaltigkeit in der Lehre (S. 369–385). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ballod, M. & Berg, G. (2018). Digitalisierung gestalten: Konzeptionelle Aspekte des Projekts [D-3] an der MLU. SLIDESHARE. https://de.slideshare.net/LISA_Halle/lesefutter-2018-literatur-aus-sachsenanhalt-im-unterricht/58 (Abgerufen am 17.03.21).
- Endberg, M. (2019). Professionswissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Eine Untersuchung auf Basis einer repräsentativen Lehrerbefragung. Münster, New York: Waxmann.
- Gawlik, C. & Franke, B. (2020). BILDung visuell. Potentiale und Einsatzszenarien digitalen visuellen Lernens im DaZ-Unterricht. In Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 3, S. 70-71.
- Nass, K. & Hanke, U. (2013). Lassen sich Studierende durch lernendenzentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren? In Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 78-95.
- Pfäffli, B. K. (2015). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: utb.
- Pumtrow, M. I. (2020). Digital Media in Higher Education – The Use and Importance of Digital Media in Contemporary University Studies (Dissertation). Tübingen.
- Slopinski, A. (2016). Selbstbestimmt motiviertes Lernen durch die Produktion von Lern- und Erklärvideos. In Online-Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 10. TU ILMENAU. <https://www5.tu-ilmenau.de/zeitschrift-medienproduktion/index.php/selbstbestimmt-motiviertes-lernen-durch-die-produktion-von-lern-und-erklaraevideos/> (Abgerufen am 17.05.2021).
- Thomas, A. E., Müller, F. H. & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). Diagnostica, 64 (3), S. 145-155.

Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters beantworten. Die Fragebögen greifen auf die folgenden bereits bestehenden Skalen zurück: das Erhebungsinstrument zur Messung der medienbezogenen Selbstwirksamkeit nach Pumtrow und Brahm (Pumtrow & Brahm 2020), eine von Manuela Endberg übersetzte und adaptierte Version des Survey of Preservice Teachers for Teaching with Technology (vgl. Endberg 2019, 24f.), die Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (vgl. Thomas et al. 2018, 150) und einen von Kristine Nass und Ulrike Hanke an den Hochschulkontext angepassten Fragebogen zur Erfassung der Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Nass & Hanke 2013, 94). Für die Untersuchung konnten im ersten Durchlauf sechs Seminargruppen (n=105) akquiriert werden.

Ausblick

Ende Februar 2022 soll die erste Erhebungsphase abgeschlossen sein. Im Anschluss sollen die Ergebnisse des Post-Tests mit denen des Prä-Tests verglichen werden, woraufhin Aussagen über die Entwicklung der verschiedenen Konstrukte während der Seminarzeit getroffen werden können. Bei ausreichenden Effektstärken sollen die Erhebungen im Sommersemester 2022 in weiteren Seminaren wiederholt werden, um größere Proband*innenzahlen zu generieren und damit aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen.

FÖRDERUNG DER MEDIENKOMPETENZ BEI LEHRAMTSSTUDIERENDEN DER PRIMARSTUFE IM SCHULPRAKTIKUM 2

Jaqueline Simon jaqueline.simon@paedagogik.uni-halle.de
 PD Dr. Heike Hagelgans, heike.hagelgans@paedagogik.uni-halle.de
 Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, FB Schulpraktische Studien

Im Beitrag wird ein gemeinsames Projekt vom Arbeitsbereich der Schulpraktischen Studien und einer PRIME-Grundschule vorgestellt, in dem mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Moduls Schulpraktikum 2 eine fachübergreifende Lehr-Lerneinheit (Mathematik, Informatik und Sachunterricht) im Rahmen eines Unterrichtsentwicklungsprojekts entworfen und durchgeführt worden ist, mit der sie Kompetenzen zur sinnvollen Integration digitaler Medien in den Unterricht erwerben konnten. Es erfolgt ein Einblick in die Entwicklungsarbeit im Vorbereitungsseminar, in die praktische Umsetzung in der Schule und in studentische Reflexionen.

Darstellung des Vorbereitungsseminars

Das Seminar im Blended Learning Modus (siehe Abbildung 1) zielte darauf ab, Studierende zu unterstützen, ihre allgemeine Medienkompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln, sowie reflexiv eine Lernumgebung zu entwickeln, die einen lernförderlichen Einsatz klassischer und digitaler Medien und Tools aufweist, diese durchzuführen und zu evaluieren. Durch die Verknüpfung von Selbstlern- und Kollaborationsphasen sowie synchroner und asynchroner Formaten wurde

der Grad an Aktivierung und Kommunikation der Studierenden erhöht, was zur Erhöhung echter Lern- und Arbeitszeit führen kann (vgl. Graves und Twigg 2006). Die Inhalte der aufeinander aufbauenden Themenkomplexe (TK) wurden in diversen Formen zur Verfügung gestellt (z.B. Texte, Erklärvideos, Screen-cast-Vorträge). Die eingesetzten digitalen Medien und Tools wurden selbst auch als Lerngegenstände und -orte aufgefasst und hinsichtlich ihrer Anwendung sowie ihres subjektiv wahrgenommenen Mehrwertes für Lehr-Lernprozesse reflektiert.

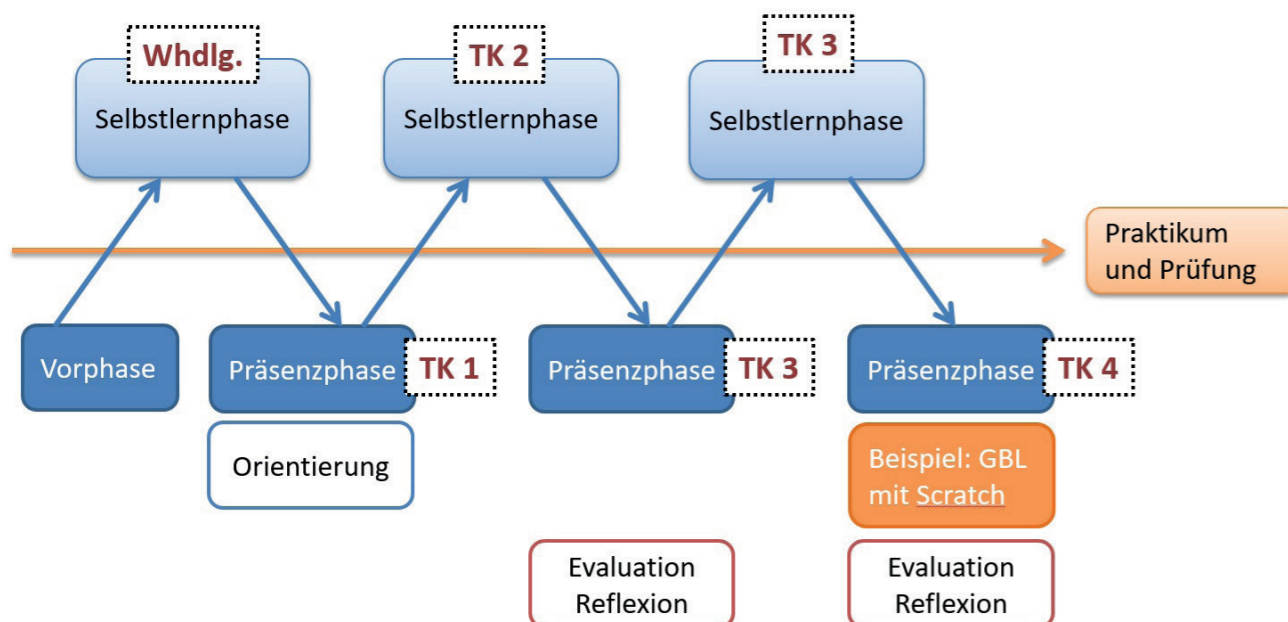


Abb. 1: Darstellung der Phasen des Vertiefungsseminars (eigene Darstellung)

Unterrichtsentwicklungsprojekt: Entwicklung und Erprobung einer Lernumgebung

Im TK 4 wurde kollaborativ mit den Studierenden eine Game-Based-Learning-Lernumgebung für Schüler*innen des dritten und vierten Jahrgangs geplant, die sich im Kompetenzbereich „Problemlösen und Handeln“ (KMK 2017) verorten lässt und solche Kompetenzen fördern soll, die auf eine informatische Grundbildung abzielen: algorithmische Strukturen erkennen und formulieren, sowie strukturierte algorithmische Sequenzen zur Lösung eines Problems planen und verwenden (ebd., 18; GI 2019, 10). Die Studierenden lernten die blockorientierte Programmiersprache Scratch kennen, um Kinder zu unterstützen, neben der bloßen Verwendung von Computern auch die Funktionsweise dieser zu verstehen. Zudem wurde mit den Studierenden ein fachlicher und curricularer Bezug des Programmierens zum Mathematik-, Informatik- und Sachunterricht erarbeitet. Das Unterrichtsentwicklungsprojekt lässt sich thematisch in die NASA-Marsmission 2020 mit dem Teilprojekt „Helikopterflug Ingenuity“ einordnen: Die Studierenden gestalteten eine Lernumgebung zum Thema Helikopterflug auf dem Mars, in der klassische und digitale Medien aufeinander abgestimmt und im Einklang mit Zielen und Inhalt der Einheit eingesetzt wurden. Die Kinder wurden schrittweise an das Programmieren in Scratch herangeführt und unterstützt, einen Helikopter auf dem Mars fliegen zu lassen (siehe Abbildung 2)¹, sowie auch eigene Skripte zu schreiben. Gemeinsam mit den Studierenden wurde mittels teilstrukturierter teilnehmender Beobachtungen und einer qualitativen Befragung evaluiert, welche Einsichten in die Funktionsweise von Computern die Kinder gewinnen, wie sie eigene Umgebungen in Scratch entwerfen und welche (über-) fachlichen Lernprozesse angeregt und gefördert wurden.

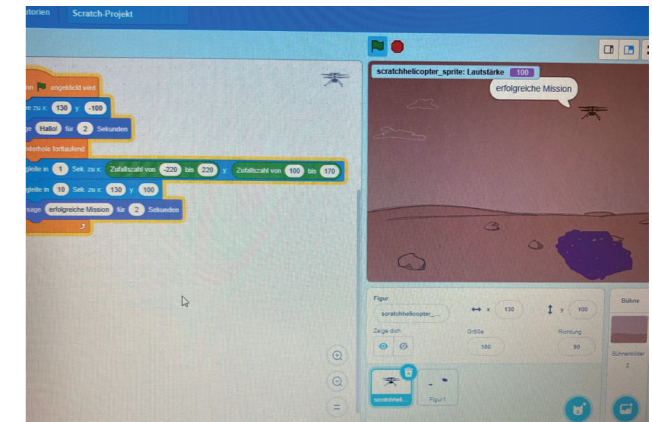


Abb. 2: Flug des Helikopters über einer eingezzeichneten Landefläche (Foto: Jaqueline Simon)

Ausblick

Bisher bewerten die Studierenden das Modul als gewinnbringend für ihre eigene Professionalisierung bzgl. einer zielorientierten unterrichtlichen Integration digitaler Medien zur Förderung fachlicher und medienbezogener Kompetenzen bei Schüler*innen. Zudem betonen sie ihre Weiterentwicklung eines reflexiven Medieneinsatzes, bei der klassische und digitale Medien aufeinander abgestimmt sind. Das Seminar wird fortlaufend angeboten und evaluiert.

¹ Das Bühnenbild der Marsoberfläche und die Figur des Helikopters „Ingenuity“ wurden mit den Schüler*innen gemeinsam von der NASA-Website heruntergeladen.

Literatur

GI – Gesellschaft für Informatik (Hrsg.). (2019). Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. URL: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Service/Publicationen/Empfehlungen/GI-Empfehlung_2019_Kompetenzen_fuer_informatische_Bildung_im_Primarbereich_Web_.pdf [Abruf 04.02.2022]

Graves, W. H.; Twigg, C. A. (2006). The Future of Course Redesign and the National Center for Academic Transformation. An Interview with Carol A. Twigg. In *innovate* 2(3). URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.161.8285&rep=rep1&type=pdf> [Abruf 25.01.2022]

Kultusministerkonferenz (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Abruf 07.02.2022].

DAS L2-NETZWERK

Kollaborative Unterrichtsgestaltung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer*innenbildung

Sarah Stumpf | sarah.stumpf@zlb.uni-halle.de
Ines Bieler | ines.bieler@zlb.uni-halle.de

Zentrum für Lehrer*innenbildung
DikoLa – Digital kompetent im Lehramt
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Am Beispiel eines Seminars im Bereich der Grundschulpädagogik wird die phasenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Vorbereitungsdienst aus dem Sommersemester 2021 vorgestellt. Die gemeinsame Erarbeitung, Durchführung und Evaluation der Unterrichtsprojekte zwischen beiden Phasen der Lehrer*innenbildung soll einerseits den Theorie-Praxis-Transfer fördern und den Studierenden Einblicke in die Anforderungen der Schulpraxis bieten. Andererseits werden die im Seminar erworbenen Konzepte zum Arbeiten mit digitalen Medien hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit im Grundschulunterricht überprüft. Auf diese Weise sollen die Studierenden in ihrer Selbstwirksamkeit zum Arbeiten mit digitalen Medien gefördert und Beispiele guter Praxis zusammengestellt werden.

digitale Kompetenzen phasenübergreifend fördern

Mit der bereits 2016 veröffentlichten Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der ergänzenden Empfehlung aus dem Jahr 2021 wird die Anforderung, Lehramtsstudierende durch mediendidaktische Angebote auf das Unterrichten in einer Kultur der Digitalität vorzubereiten, als eine der zentralen Aufgaben der ersten Phase der Lehrer*innenbildung herausgestellt (KMK, 2021, S. 23). Die Realität zeigt jedoch, dass es häufig an verpflichtenden Angeboten mangelt (Brinkmann et al., 2021), kaum praktische Anwendungskontexte im Studium geboten werden (Herzig & Martin, 2018) und Lehramtsstudierende sich nur unzureichend mit den praktischen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien für den Unterricht auseinandersetzen (Eickelmann & Drossel, 2020).

Aus dieser Problematik heraus entstand das Pilotseminar *Lesen, Schreiben, Rechnen, Medien? Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik: Aufgaben und Herausforderungen für die Grundschule*, das im Sommersemester 2021 stattfand. Das Seminar verfolgt die Ziele die mediendidaktischen Kenntnisse der Studierenden zu fördern, indem in Kooperation mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst eigene Unterrichtsprojekte zum Arbeiten mit digitalen Medien

kooperativ im Unterricht der Grundschule umgesetzt und durch die Studierenden evaluiert werden. Die gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung soll den Theorie-Praxis-Transfer fördern, indem die im Seminar erworbenen Fähigkeiten direkt im Schulalltag erprobt werden. Zudem öffnen sich in der Zusammenarbeit institutionelle Grenzen zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung, was eine systematische und vernetzte Gestaltung des Lehramtsstudiums stärkt (Waffner, 2021).

Seminarstruktur und Gestaltung der phasenübergreifenden Zusammenarbeit

In der ersten Theoriephase des Seminars setzten sich die Studierenden mit den didaktischen Grundlagen zur Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen mit digitalen Medien in der Grundschule auseinander. Themenschwerpunkte waren u.a. Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität, didaktische Gestaltungsanforderungen an Medienprodukte und die empirische Begleitung von Unterricht. Parallel dazu fand für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein sogenannter „Mediendidaktischer Tag“ im Rahmen ihres Studienseminars statt, der methodische Impulse zum Einsatz digitaler Medien vermittelte.

In der anschließenden Projektphase wurden beide Gruppen in einem digitalen Kick-Off zusammengebracht und fanden sich in Teams zusammen. In dieser asynchronen Phase, die durch die Studierenden und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst selbstständig koordiniert werden musste, wurden über einen Zeitraum von vier Wochen die kollaborativen Unterrichtsprojekte gemeinsam erarbeitet. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse fand abschließend in einer gemeinsamen Feedbackphase statt. Die Unterrichtskonzepte wurden als OER aufbereitet und stehen auf dem Blog des DikoLa-Projekts zur Verfügung.

Ausblick

Nach einem erfolgreich evaluierten ersten Projektdurchlauf werden die Erkenntnisse in die erneute Durchführung im Sommersemester 2022 einfließen. Als lohnenswert und motivierend wurden seitens der Studierenden die unmittelbare Anwendung der Seminarerkenntnisse im Schulkontext wahrgenommen. Unterschiede im Professionswissen beider teilnehmenden Gruppen sollen stärker als bisher die Basis für das Rollenverständnis der Beteiligten bilden, indem bspw. den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst eine Mentor*innenrolle zugeschrieben wird.

Materialien

Sammlung der Unterrichtskonzepte aus der ersten Durchführung des L2-Netzwerks:
<https://dikola.uni-halle.de/oer/>

Überblick phasenübergreifende Zusammenarbeit im Projekt DikoLa – Digital kompetent im Lehramt:
<https://dikola.uni-halle.de/phasenuebergreifende-projekte/>

Literatur

- Brinkmann, B., Müller, U., Reketat, A., Rischke, M. & Siekmann, D. (2021). Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren - Policy Brief November 2021. https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf [28.02.2022].
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, I.; Bremer, H.; Kessler, F.; Koller, H. C.; Pfaff, N.; Rotter, C.; Klein, D.; Salaschek, U. [Hrsg.]. *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*.
- Herzig, B. & Marin, A. (2018). *Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte*. In: Ladel, S., Knopf, J. & Weinberger, A. (Hrsg.). *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 89-113.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 28.02.2022].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [Zugriff: 28.02.2022].
- Waffner, B. (2021). *Lehrkräftefortbildungen in der digital geprägten Welt – lebensbegleitend, systematisch und vernetzt*. Forum Bildung Digitalisierung. <https://www.forumbd.de/blog/lehrkraeftefortbildungen-in-der-digital-gepraegten-welt-lebensbegleitend-systematisch-und-ernetzt/> [Zugriff: 28.02.2022].

DIGITALITÄTSBEZOGENE KOMPETENZ-FÖRDERUNG IN THEORIE UND PRAXIS

Potentiale und Grenzen des handlungsorientierten Lernens in der Lehrkräftebildung im Kontext von Digitalität

Ann-Kathrin Watolla | ak.watolla@tuhh.de
Ronny Röwert | ronny.roewert@tuhh.de

Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
TU Hamburg

Der Diskurs zum Thema „Bildung in einer digitalisierten Welt“ gewinnt in der Lehrkräftebildung zunehmend an Bedeutung. Er umfasst sowohl konzeptionelle Ansätze kompetenzorientierter Pädagogik als auch die praxisorientierte Operationalisierung in den drei Phasen der Lehrkräftebildung. Allerdings fehlt es in der ersten Phase der Lehrkräftebildung oftmals an einer verbindlichen curricularen Verankerung medienpädagogischer Kompetenzförderung und diese erfolgt, wenn vorhanden, durch eine theoretische Auseinandersetzung. In dem seit dem Sommersemester 2020 angebotenen Seminar „Digital kompetent – ja, aber wie und warum?“ soll der Spagat zwischen Theorie und Praxis medienpädagogischer Kompetenzförderung bei angehenden Lehrkräften durch innovative, handlungsorientierte Lernformen ermöglicht werden. Dieser Beitrag diskutiert thesenbasiert die entsprechenden Transferpotentiale des Lehrkonzepts.

Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre

Um „zukünftige Generation zu befähigen, Kommunikations- und Informationstechnologien zu verwenden, aber auch deren Grenzen und Risiken einzuschätzen, um mit digitalen Medien umgehen zu können“ (BMBF, o.J.), müssen Lehrkräfte nicht nur theoretische Kompetenzanforderungen kennen. Kompetenzentwicklung braucht auch immer „eine fundierte Wissensbasis, eine sinnbezogene Lernabsicht und einen verständnisorientierten Unterricht“ (Jung, 2010, S. 150). Im Sinne des situierten Lernens (Tulodziecki & Herzig, 2004) erarbeiten Studierende im Seminar „Digital kompetent – ja, aber wie und warum?“ in Gruppen praxisorientierte Medienpakete und verorten die theoretischen Grundlagen mittels praktischer Anwendung und individuellem Lebensweltbezug in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016).

Das Seminar wird im Wahlbereich der Lehramtsstudiengänge Sonderpädagogik, Primar- und Sekundarstufe I sowie Berufliche Schulen der Technischen Universität Hamburg und im freien Studienanteil (B.Ed.) der Universität Hamburg für durchschnittlich etwa 25 Studierende angeboten.

Zunächst werden Konzepte der Kompetenzentwicklung im Kontext von Digitalität vorgestellt und bestehende Kompetenzrahmen für Lehrkräfte diskutiert (Theorie-Phase). In der zweiten Seminarhälfte (Praxis-Phase) wird der handlungsorientierte Erwerb von medienpädagogischer Kompetenz der Studierenden für ihr zukünftiges Lehrhandeln gefördert. Die Medienpakete zielen auf eine spezifische Zielgruppe von Lehrkräften, die mittels selbstgewählter Tools und Medien in ihrem Kompetenzerwerb sowie der Kompetenzförderung ihrer Schüler*innen unterstützt werden. Die interaktiven und handlungsorientierten Medienpakete enthalten ausführliche Beschreibungen, Hilfestellungen und Anleitungen für Lehrkräfte, um Teilkompetenzbereiche, z.B. des DigCompEdu (Europäische Kommission, 2018), besser zu verstehen und im medienpädagogischen Handeln zu berücksichtigen.

Thesenbasierte Diskussionsimpulse

Ausgehend von den Erfahrungen aus vier Semestern der Durchführung des Seminars „Digital kompetent – ja, aber wie und warum?“ konnten folgende sieben thesenbasierte Diskussionsimpulse abgeleitet werden:

1. Digitalitätsbezogene Kompetenzanforderungen sind im Lehramtsstudium nicht curricular verankert.
2. Digitalitätsbezogene Kompetenzen sind in der Lehrkräftebildung ein Add-On.
3. Niedrigschwelliger Einstieg ins Thema durch Vielzahl an Konzepten und Modellen nicht möglich.
4. Bildungspolitische Kompetenzanforderungen werden erst durch einen Lebensweltbezug erfahrbar.
5. Kompetenzanforderungen werden erst durch die praktische Auseinandersetzung verstanden.
6. Kollaboratives und kooperatives Lernen führt zum Kompetenz-Sharing.
7. Die Arbeit an kompetenzbezogenen Medienpaketen fördert den Kompetenzerwerb selbst.

Während die ersten beiden Impulse eher die strukturelle Ebene der Lehrkräftebildung adressieren, zielen die restlichen fünf Impulse eher auf die konkrete Implementierung digitalitätsbezogener Kompetenzanforderungen in der universitären Lehrkräftebildung.

Ausblick

In den Diskussionsimpulsen zeigt sich, dass die Entwicklung der Lehrkräftebildung für eine Kultur der Digitalität nicht nur notwendig, sondern herausfordernd ist. Wie in allen kompetenzorientierten Ansätzen braucht es ein komplexes didaktisches Design, welches aufgrund der Verzahnung unterschiedlichster Medienkontexte insbesondere im Kontext von Digitalität einer intensiven Planung und Vorbereitung bedarf. Durch den hier skizzierten handlungsorientierten Ansatz erhalten Lehramtsstudierende nicht nur das fachlich relevante Basiswissen, sondern lernen, dieses kritisch zu reflektieren und konkret umzusetzen.

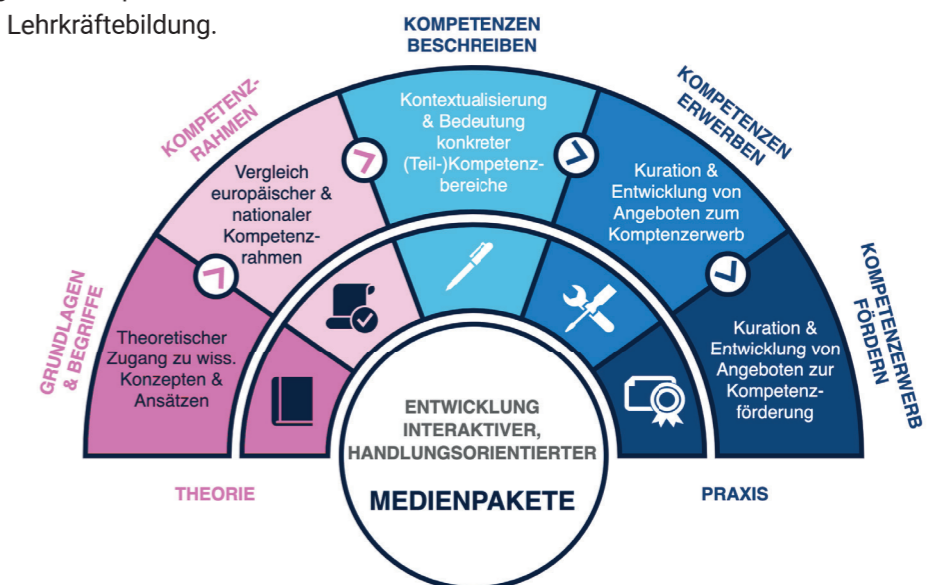


Abb. 1: Seminarkonzept „Digital kompetent – ja, aber wie und warum?“ (eigene Darstellung)

Literatur

- Blömeke, Sigrid. 2017. „Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in Der Lehrerausbildung. Modell Der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen Der Studierenden Und Folgerungen für Struktur Und Inhalte Des medienpädagogischen Lehramtsstudiums“. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 3 (Jahrbuch Medienpädagogik): 231-44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X>.
- Brinkmann et al. 2021. https://www.che.de/download/mlb_policy_brief_2021/
- Europäische Kommission. 2018. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf
- Kortegast, Vanessa und Ann-Kathrin Watolla. 2020. „Openness Im Handeln Von Lehrenden: Eine Skizze für Den Gesamtkomplex Offener Lerneinheiten“. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 2020 (Occasional Papers): 190-207. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.11.06.X>.
- Röwert, Ronny und Matthias Kostrzewa. 2021. „Phasenübergreifende Lehrkräftebildung mit und durch OER - Thesen und Impulse für eine vernetzte Lehrkräftebildung“. In: Gabellini, C., Gallner, S., Imboden, F., Kuurstra, M., & Treppe, P. (Hrsg): Lehrentwicklung by Openess – Open Educational Resources im Hochschulkontext. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern: 101-106. <https://doi.org/10.15480/882.3622>.
- Stalder, Felix. 2016. Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Tulodziecki, Gerhard und Bardo Herzig. 2004. Handbuch Medienpädagogik. Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen (2. Bd.). Stuttgart: Klett-Cotta

LSQ KOMMUNIKATION UND STIMME – ASYNCHRON DIGITAL

Evaluationsergebnisse und Desiderate eines neuen Kursformats

Maria Luise Gebauer, Maxi Mercedes Grehl, Dr. Friderike Lange
 Zentrum für Lehrer*innenbildung, LSQ-Modul: Teil A „Kommunikation und Stimme“
 luise.gebauer@zlb.uni-halle.de, maxi.grehl@zlb.uni-halle.de, friderike.lange@zlb.uni-halle.de

Im LSQ-Modul entstand während der Pandemie die Lehrveranstaltung Kommunikation und Stimme – asynchron digital. Dieses Kursformat wurde im Wintersemester 2021/22 mit dem @ward ausgezeichnet, dem Preis der MLU für herausragende multimediale Lehrkonzepte und -methoden. Die Verzahnung mit der Selbstlernplattform Körper-Stimme-Haltung bietet den Studierenden zahlreiche praxisnahe Übungen (Videos etc.). In diesem Beitrag wird der asynchrone Kurs kurz vorgestellt, die Evaluationsergebnisse diskutiert und Schlussfolgerungen abgeleitet.

LSQ-Modul Kommunikation und Stimme

Das LSQ-Modul Kommunikation, Heterogenität und Inklusion ist ein Querschnittsmodul, welches für alle Lehramtsstudierende obligatorisch ist. Ziel des Teilmoduls Kommunikation und Stimme ist die Entwicklung stimmlicher und kommunikativer Kompetenzen und Handlungsstrategien für den zukünftigen Berufsalltag.

Um die Lehre in diesem Bereich zu verbessern, wurde bereits von 2017–2020 am ZLB im Projekt Körper · Stimme · Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen (KSH) eine Online-Selbstlernplattform entwickelt. Das multimediale Lernangebot wurde als Ergänzungsangebot zu den LSQ-Seminaren konzipiert. Es beinhaltet u. a. verschiedenes Videomaterial mit dem Ziel, angehenden Lehrkräften die Wirkung von Stimme und Körperausdruck bewusst und erlebbar zu machen.

Asynchroner Kurs LSQ Digital

Mit Beginn der Pandemie konzipierten wir einen asynchronen Kurs in Form eines interaktiven Reflexions- und Arbeitshefts. In diesem Heft, das gleichsam als Portfolio dient, bearbeiten und dokumentieren die

Studierenden Checklisten und Arbeitsaufträge. Die insgesamt sieben Lerneinheiten sind nach einer wiederkehrenden Struktur aus Einführungstext, Aufgaben und Reflexionsfragen aufgebaut und beinhalten u. a. verlinkte Handouts, Podcasts, Literaturhinweise, Videoeinheiten, Selbsttests sowie umfassende Arbeitsaufträge zur Reflexion und Übung basierend auf den KSH-Videos. Am Ende des Kurses reichen die Studierenden das Heft und weitere selbst erstellte Materialien ein und erhalten dazu von den Dozierenden ein differenziertes Feedback.

Evaluation und Folgerungen

Vom ersten Durchlauf an wurde der asynchrone Kurs durch das Evaluationsbüro der MLU mit dem standardisierten Bogen für die Lehrveranstaltungsevaluation evaluiert. Von Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021 wurden 394 Studierende nach Zufriedenheit und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Insgesamt wurde der Kurs über die drei digitalen Semester mit steigender Tendenz sehr gut bewertet. Die am häufigsten genannten Punkte sind in Abb. 1 zusammengefasst. Wichtig war für uns die Erkenntnis, dass es auch bei der Konzeption asynchroner Lerninhalte zentral ist, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden zu fokussieren.

Ausblick

Die Evaluation des Kurses hat gezeigt, dass bestimmte Inhalte sehr gut für ein asynchrones Setting geeignet sind: Die Arbeit mit den KSH-Videos motiviert und sensibilisiert die Studierenden für die Wahrnehmung und Wirkung ihrer stimmlichen und körperlichen Ausdrucksmittel. Diese Erkenntnisse fließen in die Weiterentwicklung der Präsenzveranstaltungen mit ein und werden die Qualität und Nachhaltigkeit des LSQ-Modulteils positiv beeinflussen. So werden beispielsweise weitere Podcasts entstehen. Ebenso ist eine Anpassung der Prüfungsleistung in Richtung eines E-Portfolios angedacht.

5.10 Was hat Ihnen an dieser LV besonders gut gefallen?

am häufigsten genannt	Folgerungen
gebündeltes Material in kompakter Heftform	Bedürfnis nach Struktur und Orientierung
abwechslungsreiches Material	Bedürfnis nach Methodenvielfalt
Übungsvideos auch nach dem Kurs abrufbar	nachhaltige Ressourcen zur Verfügung stellen
Podcasts	verstärkt auf dieses Format setzen
aufwendiges Layout/hohe Qualität der Videos	wird als wertschätzend empfunden
berufsrelevante Inhalte, viele Beispiele	Transferprozesse anregen
sympathische, humorvolle Aufbereitung	Beziehungsebene mitdenken

Abb. 1: Antworten der Studierenden auf Frage 5.10 im Evaluationsbogen

In der Evaluation wurde ebenso gefragt, was die Studierenden im asynchronen Kurs gestört hat. Diese Aussagen sind in Abb. 2 zusammengefasst. Wir sehen darin ein Desiderat, die heterogenen Bedürfnisse der Zielgruppe noch stärker zu reflektieren, um diesen besser begegnen zu können.

5.11 Was hat Sie an dieser LV gestört?

vereinzelt genannt	Folgerungen
Fragen und Aufgaben zu unpräzise	genauer formulieren, ggf. Mustervorlage
keine Einführungsveranstaltung	mindestens ein Livekontakt
Prüfungsleistung war sehr fordernd	Heterogenität der Lerngruppe mitdenken
technische Schwierigkeiten	Workaround-Strategien vorhalten

Abb. 2: Antworten der Studierenden auf Frage 5.11 im Evaluationsbogen



Abb. 3: Deckblatt des Reflexions- und Arbeitshefts

koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de

CHECKLISTE

Auf dieser Seite finden Sie eine Übersicht über die Einheiten und alles einzureichende Material. Diese Übersicht können Sie für sich auch als Checkliste verwenden. Somit haben Sie immer den Überblick, was Sie schon geschafft haben und was noch aussteht.

Was

Thema der Einheit	Reflexionsfragen	zugehörige Materialien
1. Was passiert beim Sprechen?	<input type="checkbox"/>	
2. Mein Berufswerkzeug Stimme	<input type="checkbox"/>	Fragebogen ausfüllen <input type="checkbox"/>
3. Wenn die Stimme nicht mehr stimmt	<input type="checkbox"/>	
4. Wie bleibt meine Stimme gesund?	<input type="checkbox"/>	Erkläraudio aufnehmen <input type="checkbox"/>
5. Wenn das Sprechen schwer fällt	<input type="checkbox"/>	
6. Kommunikation in schwierigen Situationen	<input type="checkbox"/>	
7. Feedback	<input type="checkbox"/>	Übungsblatt bearbeiten <input type="checkbox"/>
Prüfungsleistung	<input type="checkbox"/>	Lehrvideo drehen <input type="checkbox"/>
Evaluation		Evaluation durchführen <input type="checkbox"/>

Abb. 4: Checkliste aus dem Reflexions- und Arbeitsheft

DIGITAL COMPETENCES IN TEACHER EDUCATION (DICOTE)

Ein internationales universitäres Vernetzungsprojekt

Dr. Katharina Heider
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung
DikoLa – Digital kompetent im Lehramt

Wie bereiten wir zukünftige Lehrer*innen bestmöglich auf eine Berufspraxis in der digitalen Welt vor? Mit dem Projekt **Digital Competences in Teacher Education (DiCoTe)** eruieren wir im internationalen Austausch gemeinsam mit unseren Partnern den Universitäten Graz (Österreich) und Tartu (Estland) Wege und Themen, um die Methoden, die Strukturen und die Organisation der Lehrer*innenbildung zu verbessern.

Die digitale Transformation stellt nicht nur die Schulen vor große Herausforderungen und Umbrüche. Auch an den Universitäten beeinflusst und prägt sie zunehmend das Lehren und Lernen. Kurz nachdem das BMBF-Projekt DikoLa seine Arbeit im März 2020 aufgenommen hatte, wurde uns klar, dass wir viele unserer Fragen innerhalb der Projektlaufzeit besser beantworten können, wenn wir uns mit Akteuren vernetzen, die Digitalisierungsprozesse im Bereich Lehrer*innenbildung schon angestoßen haben.

Der Anlass zur internationalen Vernetzung war gegeben und die Partner schnell gefunden. Mit den Kolleg*innen der Universität Tartu und der Universität Graz fanden wir Wissenschaftler*innen, die über weitreichende Erfahrungen und vorbildhafte Expertise im Bereich Digitalisierung der Lehrer*innenbildung mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten verfügen. Nachdem der Antrag im Rahmen des Programms Erasmus+ positiv beschieden wurde, konnte der Austausch guter Praxis beginnen.



Digital Competences in Teacher Education

■ Halle
■ Tartu
■ Graz

Programm	Erasmus+ Schulbildung
Zuschuss	52.815,00 EUR.
Projekttitel	Digital Competences in Teacher Education
Laufzeit	September 2020 bis August 2022
Beteiligte Organisationen	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland) Universität Graz (Österreich) Universität Tartu (Estland)
Weitere Informationen	dicote.dikola.uni-halle.de



Das Team DiCoTe während des Besuchs der Universität Tartu
Alle Bildrechte liegen bei dem Projekt DikoLa
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Währenddessen konzentrieren sich die drei universitären Teams darauf, die verschiedenen Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen der beteiligten Institutionen zu vergleichen, um Erkenntnisse hinsichtlich eines fächer- und schulformübergreifenden Lehrplans zur digitalen Bildung für Lehramtsstudierende zu gewinnen. Die Einbindung digitaler Medien und innovativer Lehr-Lernszenarien sowie übertragbare Formate, Methoden und Materialien zur Fortbildung stehen im Zentrum der Betrachtungen. Um den Austausch von Good Practice Beispielen so anschaulich und lebendig wie möglich zu gestalten, nutzen wir die gegenseitigen Besuche nicht nur für Diskussionen und Reflexionen, sondern auch dazu, um uns in Schulen vor Ort ein Bild davon zu machen, wie digitale Themen im Schulalltag umgesetzt werden und das Lernen von Schüler*innen prägen.

Da Corona bedingt das Kick-Off-Meeting in Halle im Januar 2021 nur virtuell stattfand, wurde der Besuch des Hans-Dietrich-Genscher-Gymnasiums Halle kurzerhand in Form eines Videos durchgeführt. Über Interviews mit Lehrer*innen und Schüler*innen erfuhren unsere Kolleg*innen mehr darüber, wie es gelingt, mit neuen Methoden und Werkzeugen sowohl die Unterrichtspraxis als auch das Verständnis von Unterricht zu verändern.

Abb. linke Seite
Blick in das Studio des Learning Labs der DIGITAL Mittelschule

Während des Aufenthaltes in Graz im November 2021 lernten wir verschiedene universitäre Projekte kennen und besuchten die DIGITAL Mittelschule (EDV-Ferdinandum), welche die tragende Säule des „DIGITAL Campus“ der Stadt Graz ist. Besonders beeindruckte uns auf dem Campus das „Future Learning Lab“, das zusammen mit der Pädagogischen Hochschule genutzt wird. Zukünftige Lehrer*innen absolvieren hier Seminare und praktische Übungen. Das modulare Raum- und Möblierungskonzept des Future Learning Labs unterstützt agiles Lehren und Lernen sowohl in analogen als auch digitalen Formaten. In Estland hatten wir die Gelegenheit, sowohl in der Hauptstadt Tallinn als auch in Tartu Schulen kennenzulernen, uns mit praxiserprobten Konzepten auseinandersetzen und mit den Lehrer*innen vor Ort ins Gespräch zu kommen. Zurück im universitären Kontext war es uns sehr wichtig, die Frage, wie Lernen durch Technologie unterstützt werden kann, noch einmal aufzugreifen und zu diskutieren. Besonders interessant war dabei, mit drei „digital technologists“ aus den Bildungsbereichen Kita, Schule und Universität ins Gespräch zu kommen und ihre Auffassung, wie die Integration technischer Aspekte in die Bildung gelingen kann, zu verstehen.

Einigkeit herrschte bei allen Teilnehmer*innen darüber, dass es eine offene Haltung zum Thema braucht. Gleichzeitig gibt es in der Umsetzung der neuen Methoden keine Erfolgsgarantie.

ERKLÄRVIDEOS IM KONTEXT VON PHYSIKUNTERRICHT

Einblicke in ein Promotionsprojekt und eine physikdidaktische Lehrveranstaltung

Lotte Hahn, Prof. Dr. Thorid Rabe

Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Didaktik der Physik, DikoLa – Digital kompetent im Lehramt
lotte.hahn@zlb.uni-halle.de, thorid.rabe@physik.uni-halle.de

Die Digitalisierungsprozesse im Bildungsbereich führen zu Erweiterungen von Lehr- und Lernkulturen. Ein Beispiel der Digitalisierung von Lehrinhalten sind Erklärvideos, deren Nutzung für schulische Zwecke in den vergangenen Jahren einen deutlichen Anstieg erlebte. Angesichts eines breiten Angebots von Videos zu so ziemlich jedem Themengebiet der Schulphysik, bieten Erklärvideos Alternativen zur Lehrererklärung. Schülerinnen und Schülern steht somit die Möglichkeit offen, eine für sie individuell passende Erklärung zu finden und somit nicht nur angepasst an das Vorwissen und im eigenen Tempo, sondern auch interessengetrieben zu lernen (Dorgerloh & Wolf, 2020, S. 8). Doch genau hier liegt auch ein Haken: Die Auswahl der Videos und der spezifischen Inhalte bleibt den Lernenden zumeist selbst überlassen und das kann u.U. zum Problem werden, denn nicht jedes Video erfüllt wünschenswerte Kriterien für fachliche und fachdidaktische Qualität.

Promotionsprojekt

Erste Analysen zeigen, dass Erklärvideos zum Teil erhebliche fachliche und fachdidaktische Mängel an Erklärqualität aufweisen, die nachhaltigen Lernprozessen sogar entgegenwirken können (Krey & Rabe, 2021). Zum Teil werden nicht nur schlichtweg falsche Informationen angeboten, auch die Art und Weise wie physikalische Lerninhalte vermittelt und Physikerinnen und Physiker in manchen Videos dargestellt werden, ist dabei aus fachdidaktischer Sichtweise bedenklich (ebd.). Geleitet von den folgenden Forschungsfragen wird diesen ersten Erkenntnissen weiter nachgegangen:

1. Inwiefern sind Physik-Erklärvideos fachlich und fachdidaktisch angemessen und entsprechen den aus der Forschung abgeleiteten Qualitätskriterien (effektiver) Erklärvideos?
2. Welches Bild von Physik und Physiklernen vermitteln Erklärvideos potenziell?
3. Welche fachlichen und fachdidaktischen Qualitätsmerkmale zeigen sich bei einer Kategorisierung von Erklärvideos?

Ob und wie Lehrkräfte Erklärvideos im Unterricht einsetzen, kann u.U. von den Einstellungen zu diesem Medium abhängen. Im weiteren Teilschwerpunkt des Promotionsprojekts werden Perspektiven und Einstellungen (angehender) Physiklehrkräfte bezüglich Erklärvideos im Kontext von Physikunterricht mittels Leitfadenterviews mit narrativen Anteilen erhoben.

Folgende Forschungsfragen sind dabei von Interesse:

1. Welche Einstellungen bezüglich Erklärvideos im Kontext von Physikunterricht lassen sich bei (angehenden) Physiklehrkräften identifizieren?
2. Lassen sich (angehende) Physiklehrkräfte hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Physik-Erklärvideos und weiterer Merkmale typologisieren?

Ebenso wie in der Psychologie gibt es auch in der Didaktik keine einheitliche Definition des Einstellungskonstrukts. Zur Ermittlung expliziter Einstellungen werden folgende Einstellungsfacetten festgelegt, erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet:

- Begründungen für die eigene Nutzung von Erklärvideos
- die individuell wahrgenommene Relevanz von Erklärvideos für das Fach Physik

- die eigene Bereitschaft, Physik-Erklärvideos im Unterricht einzusetzen bzw. zu empfehlen

Es wird vermutet, dass sich stärker handlungsstrukturierende Einstellungsanteile möglicherweise auf impliziter Ebene befinden. Um auch diese Ebene zu erschließen und einen Abgleich expliziter und impliziter Einstellungen zu ermöglichen, halten narrative Anteile im Interviewleitfaden die Möglichkeit offen, sich dem Material rekonstruktiv zu nähern.

Ausblick

Als Themenschwerpunkte der zu analysierenden Erklärvideos werden aus dem Bereich Mechanik konkret die Themen Dichte und Schall festgelegt. Nach einer bereits erfolgten Sichtung der auf YouTube angebotenen Erklärvideos zu diesen Themen, werden im weiteren Verlauf die in die systematische Analyse einfließenden Erklärvideos ausgewählt und weiter inhaltlich und interpretativ beforscht.

Nach einer ersten Pilotierung des Interviewleitfadens mit Studierenden im WiSe 2021/22 wird momentan an der Ausschärfung der Arbeitsdefinition des Einstellungsbegriffs und der Festlegung der im Interview zu erfassenden Einstellungsfacetten gearbeitet. Eine weitere Datenerhebung mit Studierenden ist für Frühjahr 2022 geplant.

Erklärvideos in der Hochschullehre thematisieren – ein physikdidaktisches Beispiel

Dass der unreflektierte Konsum von (naturwissenschaftlichen) Erklärvideos potenzielle Spannungsfelder impliziert, legen verschiedene Studien nahe (z.B. Krey & Rabe, 2021; Kulgemeyer & Wittwer, 2021; Matthes & Lachner, 2021). In einer Lehrveranstaltung der Physikdidaktik werden Studierende einerseits für potenzielle Probleme beim Umgang mit Erklärvideos sensibilisiert, aber auch andererseits auf Potenziale des Mediums und innovative Unterrichtskonzepte aufmerksam gemacht. Neben der Analyse von Physik-Erklärvideos sind die Produktion eines eigenen Erklärvideos und die Reflexion des Erstellungsprozesses Kern der Lehrveranstaltung. Über den QR-Code kann ein Video aufgerufen werden, in dem die Grundstruktur der Lehrveranstaltung des Sommersemesters 2021 dargestellt ist.



QR-Code
Video
Physikdidaktische Lehrveranstaltung

Zusammenfassung

Erklärvideoanalyse

Auswahlkriterien:

Videos aus dem deutschsprachigen Raum, zwei Themen der Physik, curriculare Anknüpfung an Lehrpläne aus möglichst vielen Bundesländern

Analyseperspektiven:

Fachliche Analyse, Analyse anhand allg. lernpsychologischer Kriterien (Mayer, 2001; Sweller, 1988), fachdidaktische Analyse (Kulgemeyer, 2018), deskriptive und interpretative Analyse in Anlehnung an Krey & Rabe (2021)

Qualitative Datenerhebung, Einstellungen

Zielgruppe:

Physiklehramtsstudierende (ab dem siebten Fachsemester), praktizierende Lehrkräfte (ab fünf Jahren Berufserfahrung)

Erhebungsinstrument:

Leitfadengestützte Einzelinterviews mit narrativen Anteilen

Auswertungsmethode:

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) (explizite Einstellungen), ggf. rekonstruktiver Ansatz (Bohnsack, 2021) (implizite Einstellungen)

Literatur

- Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (10. Aufl.). Barbara Budrich.
- Dorgerloh, S., & Wolf, K. D. (2020). Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Beltz.
- Krey, O., & Rabe, T. (2021). Zu Risiken und Nebenwirkungen... oder Wo ist die Packungsbeilage? Erklärvideos zur Schulphysik. In Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (pp. 156–167). Julius Klinkhardt.
- Kulgemeyer, C. (2018). A Framework of Effective Science Explanation Videos Informed by Criteria for Instructional Explanations. *Research in Science Education*, 50(6), 2441–2462.
- Kulgemeyer, C., & Wittwer, J. (2021). When Learners Prefer the Wrong Explanation: Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q36zf>
- Matthes, E., & Lachner, H. R. (2021). Sexismus in Erklärvideos von simpleclub. In Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (pp. 50–69). Julius Klinkhardt.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 285, 257–285.

ERKLÄRVIDEOS

Zwischen Alheilmittel und chinesischem Zimmer

Stefanie Naumann
 Fachdidaktik Deutsch
 stefanie.naumann@germanistik.uni-halle.de

Die Produktion von Erklärvideos im schulischen (und auch universitären) Bereich ist längst gelebte Praxis. Das ‚Erfolgskonzept‘ Erklärvideo verspricht ein hohes Maß an Motivation sowie einen individuellen und agilen Lernzugang. Zeitgleich wird aber auch Kritik geübt, laut der Erklärvideos nur eine moderne Form frontaler Vermittlung seien. Beispielhaft hierzu kann der Artikel von Axel Krommer (vgl. Krommer 2021) zur Schule als chinesisches Zimmer genannt werden. Der vorliegende Beitrag greift Krommers Kritik auf und gibt einen kurzen Einblick in ein mögliches Praxismodell.

Auf den Einsatz kommt es an!

Unbestritten soll an dieser Stelle sein, dass Erklärvideos eine zunehmend wichtige Rolle im Lernalltag von Schüler*innen und auch Studierenden einnehmen (vgl. JIM-Studie 2021). Doch bedeutet die Begeisterung der Lernenden nicht automatisch, dass die Videos aus didaktischer Sicht „sinnvoll“ gestaltet sind. Axel Krommer kritisiert in seinem Beitrag die Kompetenz-Simulation, die unter anderem auch in Erklärvideos auf YouTube vorkomme. Hier gehe es häufig nicht um eigenständiges Denken, sondern darum, wie man durch das Einhalten bestimmter Regeln zum gewünschten Ergebnis komme, ohne es wirklich verstanden zu haben (Krommer 2021). Krommer spielt hier auf das Lernen am Modell an (vgl. Wolf & Rummler 2012, 255). Wolf und Rummler verweisen aber auch auf zwei weitere Optionen: das Lernen durch Reflexion sowie das Lernen durch Lehren. Insbesondere das Lernen

durch Lehren bietet ein großes Potenzial zur Erreichung einfacher und komplexer Lernziele. Das Format geht im Wesentlichen davon aus, dass eine Person lernt, wenn sie versucht, anderen Personen etwas zu erklären¹. Die eigene Produktion von Erklärvideos ist für diese Form des Lernens prädestiniert und kann dementsprechend eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen sowie personale und soziale Kompetenzen stärken. Dabei können die Lernenden je nach dem, wie stark der Prozess gelenkt wird, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit erleben. Krommer hat also insofern Recht, als dass der bloße Konsum der Videos (genau wie bei jedem anderen Medium auch), ohne eine kritische Auseinandersetzung sowie Anschlussaufgaben zu einer Kompetenz-Simulation führen kann. Werden die Videos jedoch in didaktisch fundierte Szenarien eingebunden, bieten sie vielfältige Chancen, den Lernprozess zu bereichern.

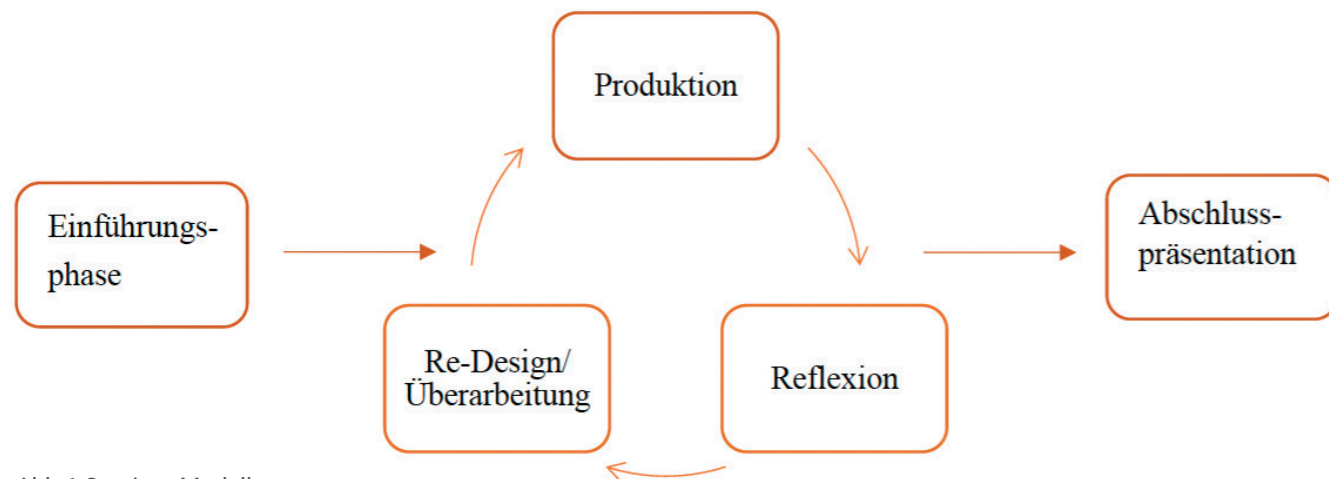


Abb.1 Seminar-Modell

Die Mischung macht's!

Nachfolgend wird ein Modell (vgl. Abb.1) vorgestellt, das im Rahmen eines Dissertationsprojektes entwickelt und umgesetzt wurde (vgl. Klein [in Vorbereitung]). Dabei wird die Erklärvideo-Produktion nicht am Stück durchgeführt, sondern besteht aus mehreren Phasen, die durch Reflexionsphasen begleitet werden. Über die Zwischenschritte eines Exposés und Storyboards (vgl. Tab.1) können die Ideen zielgerichtet geplant und umgesetzt werden.

Damit die Produktion von Erklärvideos über die bloße Erstellung eines Medienprodukts hinaus geht, muss der Sachverhalt, der aufgegriffen wird, im Mittelpunkt stehen. Dies gelingt durch eine Einbettung des Prozesses in Überarbeitungs- und Reflexionsphasen. Diese dienen nicht nur der Analyse des Arbeitsstands und möglicher Verbesserungsvorschläge, sondern auch der Bewusstwerdung und Hinterfragung eigener Denk- und Verstehensmuster. Wichtig dabei ist, dass der Wechsel aus Produktion und Reflexion mehrfach wiederholt wird. So werden Gelegenheiten geschaffen, eigene Fehler zu verbessern und Prozesse zu optimieren.

Szene	Bild / Einstellung	Text	Sonstiges
1		An einem klaren Sommertag ging Paula auf Reisen....	Sonnige Landschaft als Hintergrund, Paula mit Rucksack
2

Tab. 1: beispielhafter Aufbau eines Storyboards

¹ Für eine ausführliche Betrachtung siehe Renkl (1997).

Literatur

Klein, Stefanie (in Vorbereitung): Fachdidaktisches Handeln multimodal reflektieren - Ein Konzept für die Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch, In: Lara Arndt/ Julian Dube / Steffen Gailberger / Michael Beißwenger (Hrsg.): Digitale Clips und Lernvideos im Deutschunterricht analysieren, produzieren, nutzen und bewerten Untersuchungen zu YouTube, VIMEO & Co. aus sprach-, literatur- und mediendidaktischer Perspektive. (Erscheint in: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik. Reihe BÄNDE, hg. von S. Gailberger, M. Krelle, S. Weinhold und T. Zabka)

Krommer, Axel (2021): <https://axelkrommer.com/2021/02/21/die-schule-als-chinesisches-zimmer-oder-wie-man-kompetenzen-simuliert/>, Zugriff: 04.02.2022 10.00 Uhr.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021): JIM Studie 2021 – Jugend, Information, Medien, Stuttgart. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2021/> [18.01.2022].

Renkl, Alexander (1997): Lernen durch Lehren - Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen, Wiesbaden: DUV Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Wolf, Karsten D.; Rummler, Klaus (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche, In: Sützl, Wolfgang et.al. (2012): Medien-Wissen-Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens, Innsbruck: innsbruck university press, 253-266.

DAS PROGRAMM VORDENKER*INNEN – LEHRE NEU GEDACHT

Entwicklung innovativer Lehr-Lernkonzepte

Paula Kofahl
Zentrum für Lehrer*innenbildung | DikoLa – Digital kompetent im Lehramt
paula.kofahl@zlb.uni-halle.de

Die Integration neuer Technologien in universitäre Lehr-Lernkonzepte und die Einbeziehung digitaler Bildungsthemen ist ein drängendes Ziel in der Lehrer*innenbildung. Zugleich sind Hochschullehrende bei der Aufnahme digitaler Medien in die eigene Lehre zumeist sich selbst überlassen. Unterstützungsangebote zur strategischen und operativen Implementierung können hier wertvolle Hilfe leisten (Getto, 2013; Müller et al. 2019).

Im Programm „Vordenker*innen – Lehre neu gedacht“ werden Lehrende der Lehrer*innenbildung dabei unterstützt, die eigene Lehre unter wissenschaftlicher Begleitung innovativ weiterzuentwickeln und die neu entwickelten Lehr-Lernkonzepte zu erproben.

Der Programmverlauf

Das Programm umfasst zwei Semester und besteht aus einer Entwicklungs- und einer Erprobungsphase

Das Planungssemester

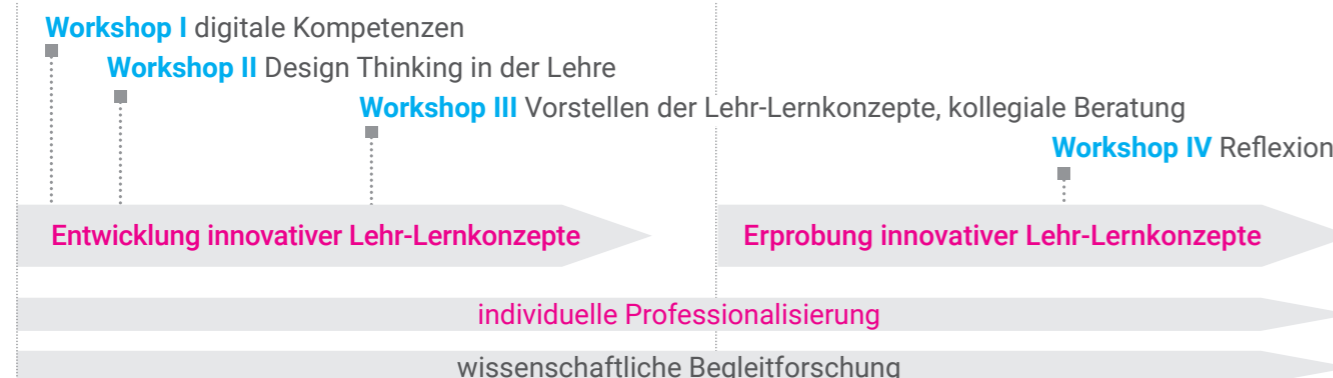
Den Auftakt bilden zwei Workshop-Tage, an denen sich die Teilnehmenden mit der Förderung digitaler Kompetenzen und dem methodischen Ansatz des Design Thinking auseinandersetzen. Danach entwickeln die teilnehmenden Lehrenden mit Unterstützung von DikoLa-Mitarbeiter*innen das Konzept ihrer Lehrveranstaltung. Eigene Ideen können im Digitalen Lernlabor selbst oder in der Gruppe erprobt werden. Ergänzende Weiterbildungsangebote ermöglichen die individuelle Professionalisierung. Abschließend

finden am dritten Workshop-Tag die Vorstellung und Besprechung der entstandenen Lehr-Lernkonzepte im Rahmen einer kollegialen Beratung statt.

Das Durchführungssemester

Steht das Konzept, kommt der Realitätstest. In der folgenden Erprobungsphase wird das neu entwickelte Lehrkonzept in den Studienverlauf integriert. DikoLa Mitarbeiter*innen stehen den Lehrenden auch während der Erprobung praktisch zur Seite. Die Veranstaltung wird zudem im Rahmen einer Wirksamkeitsstudie wissenschaftlich begleitet. In der Reflexionsveranstaltung werden die Lehrveranstaltungen abschließend besprochen. Die Ergebnisse der Begleitforschung können folgend in der Verstetigung der Lehre und weiteren Anpassung berücksichtigt werden.

PLANUNGSSEMESTER



DURCHFÜHRUNGSSEMESTER

Leitende Fragen in der Entwicklung des Programms

Was ist innovative Lehre und mit welchen Mitteln kann sie gestaltet werden?

Teil des Programms ist die Einführung in das Design Thinking. Dieser Innovationsansatz eignet sich, um neuartige Lösungen für Herausforderungen zu entwickeln und findet zunehmend Eingang in den deutschsprachigen hochschuldidaktischen Diskurs (Fischer 2019). Design Thinking kann sowohl als Planungsinstrument, als auch als Seminar-Methode zum Einsatz kommen.

Wie können Lehrende bei der Entwicklung neuer Lehrkonzepte unterstützt werden?

Im Zentrum des Programms steht der einzelne Lehrende. Alle Prozesse, Beratungstermine und Inhalte im Laufe der Begleitung werden individuell verabredet und gestaltet. Das hohe Maß an Individualisierung gibt den Lehrenden ein Raum, um die eigene Lehr-

veranstaltung entlang den formellen Vorgaben (z. B. Prüfungsleistungen) sowie den methodischen und inhaltlichen Besonderheiten des Faches weiter zu entwickeln. Teilnehmende Lehrende können sich entlang eigener Interessen im Umgang mit digitalen Elementen in der Lehre professionalisieren.

Wie können universitäre Lehrveranstaltungen gestaltet werden, um die digitale Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu fördern?

Digitale Kompetenzentwicklung setzt voraus, dass Lernende sich aktiv und kritisch-reflexiv mit digitalen Anwendungen und deren Einsatz im Unterricht auseinandersetzen. Ein Online-Selbstlernkurs vermittelt einen Überblick zu kompetenzfördernden Lehr-Lernkonzepten. Zudem können Lehrende im Digitalen Lernlabor technische Anwendungen selbst testen.



Austausch im Digitalen Lernlabor | CC BY SA DikoLa

Literatur

Fischer, M. (2019). Design Thinking. Auf dem Weg zu einer umfassenden hochschuldidaktischen Anwenderinnen- und Anwenderorientierung. die hochschullehre, Jahrgang 5/2019, <http://www.hochschullehre.org/?p=1309>

Getto, B. (2013). Anreize für E-Learning. Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen. Glückstadt: vwh Verlag Werner Hülsbusch.

Müller, R., Eichhorn, M., & Tillmann, A. (2019). Wie verändern sich E-Learning-Konzepte durch mediendidaktische Fortbildungen? Eine Längsschnittuntersuchung. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Eds.), Medien in der Wissenschaft: Band 75. Teilhabe in der digitalen Bildungswelt: GMW Proceedings (S. 176–186). Münster: Waxmann.



Das Programm kurz erklärt.

AUFGABENBEARBEITUNGEN VON SCHÜLER*INNEN MULTIMEDIAL ERFASSEN

Ein Lehr-Lernlabor-Seminar in der Grundschuldidaktik Deutsch

Saskia Kunz

Zentrum für Lehrer*innenbildung, DikoLa – Digital kompetent im Lehramt

saskia.kunz@zlb.uni-halle.de

Eine Kernkompetenz von Lehrkräften ist es, Lernaufgaben für den Unterricht qualitativ einschätzen, entwickeln und reflektiert adaptieren zu können. Angehende Grundschullehrer*innen erhalten im Rahmen eines Lehr-Lernlabor-Seminars die Möglichkeit, die in der Theorie erlangten Erkenntnisse im Themenfeld von Lernaufgaben im Rechtschreibunterricht in eigene Aufgaben zu transferieren und diese mit Grundschüler*innen zu erproben. Um detaillierte Einblicke in die Gedanken- und Verstehenswelt sowie in den Austausch der Schüler*innen zu erhalten, erscheint eine multimediale Dokumentation als zweckdienlich. Via Screencast (Bildschirmaufnahme) werden die Gespräche der Schüler*innen simultan mit ihren Bearbeitungen des digitalen Arbeitsblattes auf einem Tablet-PC aufgezeichnet. Die Videovignetten dienen den Studierenden als Reflexionsgrundlage zur Identifikation von Problemstellen und Hürden in ihrer eigens entwickelten Aufgabe und geben Anhaltspunkte zur gezielten Überarbeitung ihres Aufgabendesigns.

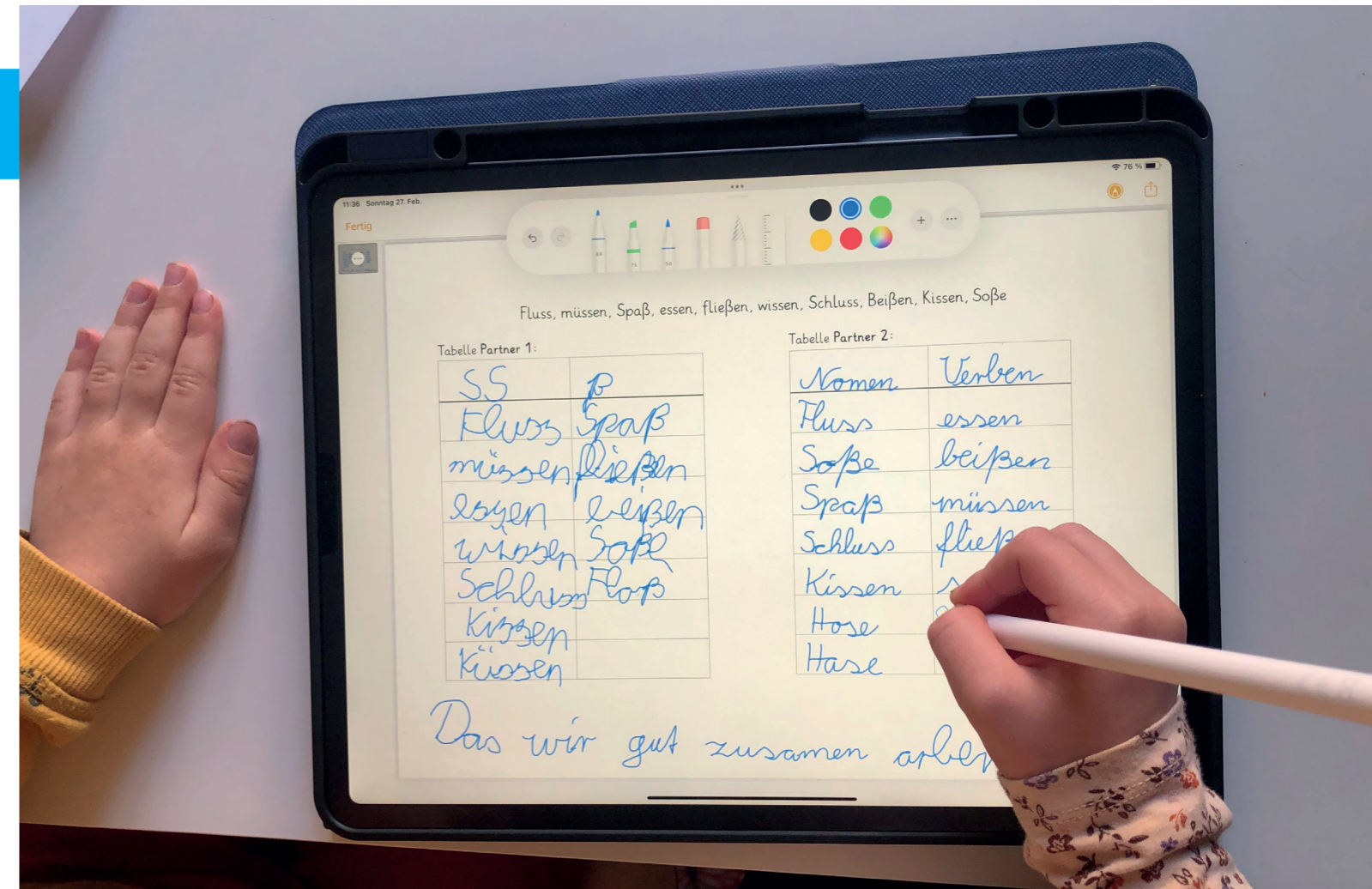


Abb. 1 Schüler*innen arbeiten gemeinsam an Lernaufgabe © DikoLa – Digital kompetent im Lehramt

Die Idee eines Lehr-Lernlabor-Seminars

Im Rahmen des von DikoLa realisierten Programms „Vordenker*innen – Lehre neu gedacht“, in dem Lehrende unter wissenschaftlicher Begleitung eigene Lehrveranstaltungen unter digitalitätsbezogenen Gesichtspunkten weiter entwickeln und erproben, entstand in Zusammenarbeit mit Prof.in Anke Reichardt das Konzept eines Lehr-Lernlabor-Seminars für Grundschullehrer*innen mit dem Erstfach Deutsch. Die Zielgruppe des Vertiefungsseminars mit dem Themenschwerpunkt „Lernaufgaben im Rechtschreibunterricht“ sind Studierende ab dem 5. Fachsemester. Zunächst setzen sich die Studierenden über mehrere Seminarsitzungen hinweg theoretisch mit dem Gegenstand auseinander, um dann in Tandems eigene heterogenitätssensible Lernarrangements zu entwickeln.

Eine Erprobung der entwickelten Lernaufgaben mit Grundschüler*innen findet in den universitären Räumlichkeiten im komplexitätsreduzierten Rahmen statt, um einem möglichen „Praxisschock“ vorzubeugen (Vgl. Klempin et al. 2020). Die Prozessdokumentation während der Erprobung findet via Screencast-Aufnahme an den Arbeits-Tablets der Schüler*innen statt.

Dokumentation via Screencast

Das zum jeweiligen Lernarrangement gehörende „Arbeitsblatt“ liegt auf Tablet-PCs in digitaler Form vor, sodass die Schüler*innen nach einer thematischen Einführung durch das Studierendentandem in Partner*innenarbeit mit einem Smart-Pencil Notizen vornehmen können. Um die reichhaltigen Kommunikationsprozesse sowie die Lösungsschritte zu dokumentieren, läuft ein Screencastprogramm auf den Tablets mit, welches auch die Gespräche der Kinder mitschneidet.

Ausblick

Die so entstehenden Vignetten bieten eine reichhaltige Grundlage; um im Anschlussseminar ins Gespräch zu kommen und Gelingensbedingungen und Stolperstellen zu identifizieren. Folglich kann eine reflektierte Adaption der eigens entwickelten Lernarrangements durch die Studierenden stattfinden. Darüber hinaus werden die Vignetten im Fachbereich Grundschuldidaktik Deutsch zu Forschungszwecken weiter genutzt.

Um dieses Seminarformat für weitere didaktische Disziplinen fruchtbar zu machen, bietet DikoLa regelmäßig Weiterbildungen zur Konzeption von Lehr-Lernlabor-Seminaren in der Lehrer*innenbildung an.

Literatur

Klempin, C., Rehfeldt, D., Seibert, D., Brämer, M., Köster, H., Lücke, M., Nordmeier, V., & Sambanis, M. (2020). Stabilizing self-efficacy through complexity reduction: The Teaching-Learning Lab-Seminar as theory-based field experience for teacher trainees from four subject-matter domains. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 151–177. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00058-3>

Roth J, Priemer B. *Lehr-Lern-Labore : Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Springer Spektrum; 2020.

„YOU ARE NOW MUTED“

– wenn die Videokonferenz den Deutschunterricht ersetzt

Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praxisphasen in Zeiten der Pandemie.

Dr. Michael Reichelt

Fachdidaktik Deutsch

michael.reichelt@germanistik.uni-halle.de

Saskia Weigert

Lehramtsstudentin Deutsch / Biologie

saskia.weigert@student.uni-halle.de

Der Beitrag beschäftigt sich aus Dozierenden- und Studierendenperspektive mit dem Lehren und Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums während der Corona-Pandemie. Aus diesem Grund stellen ein Dozierender und eine zuletzt im Schulpraktikum aktive Studentin, die beide den Wechsel von Präsenzunterricht und digitaler Lehre in der Praxis aus erster Hand kennen, ihre Erfahrungen mit dem Digitalisierungsprozess während dieser Phase vor. Aus Dozentensicht soll dargestellt werden, wie die Einführung zu den Schulpraktischen Übungen (SPÜ) im Fach Deutsch unter Pandemiebedingungen vonstattengegangen ist. Es soll darüber hinaus geschaut werden, wie den Studierenden u.a. grundlegende Kompetenzen (vgl. KMK-Papier „Bildung in der digitalen Welt“) vermittelt wurden, ohne dass Sie den Lehrenden im Präsenzunterricht direkt gegenüberstanden. Aus einem anderen Blickwinkel heraus soll auch die studentische Perspektive auf den Digitalisierungsprozess in den Fokus genommen werden. Hierbei stellt sich u.a. die Frage, welche Erfahrungen sie sammeln konnten und welche digitalen Angebote sie umgesetzt haben.

Zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praxisphasen in Zeiten der Pandemie aus Dozierendenperspektive

In den Hochzeiten der Pandemie wurde schnell klar, dass die einführenden Vorbereitungsseminare zu den Schulpraktischen Übungen (SPÜ) nur digital erfolgen konnten. So fanden im SoSe 2020 und 2021 erstmals Seminare nicht in Präsenz, sondern digital statt: per Videokonferenz (ViKo), als vertonte PowerPoint-Folien oder Videos (OpenCast). Zu Hause erarbeiteten sich die Studierenden selbstständig Inhalte und Kompetenzen zur Planung und Durchführung von Deutschstunden (z. B. die Erstellung von Verlaufsplänen, Methoden, die Formulierung von Lehr-/Lernzielen usw.), die sie dann später in den schulischen Praxisphasen umsetzen sollten. Hierbei wurde auf das didaktische Prinzip des Flipped Classroom gesetzt.

Immer wieder wurde den Studierenden dabei die Möglichkeit zu Rückfragen per E-Mail und ViKo-Meeting bereitgestellt, womit ein erhöhter Betreuungs- und Zeitaufwand seitens der Dozierenden verbunden war. Mündliche Auswertungen während der Seminar-

zeiten mussten durch schriftlich protokollierte und per ViKo durchgeführte Auswertungen ersetzt werden. Für die Seminare wurden v. a. niedrigschwellige digitale Angebote (anfangs ZOOM, später MLUconf) und vorhandene Ressourcen (ViKos, StudIP und ILIAS, WhatsApp, Padlet) genutzt. Um den Frontalunterricht aufzulockern, wurde oft das kollaborative Arbeiten in Breakout-Rooms als Sozialform zur Anwendung gebracht. Anfangs gab es dabei v.a. technische, aber auch methodische Probleme (geeignete Aufgabenstellungen, nachhaltige Wissenssicherungen), später das Problem fehlender Beteiligung (das sogenannte „Zoom-Fatigue-Syndrom“).

Im SoSe 2021 fanden dann die ersten beiden rein digitalen SPÜ-Gruppen per Videokonferenzen an einer Schule in freier Trägerschaft statt. An eben dieser Schule, der Freien Schule Bildungsmanufaktur, erlebte Frau Weigert in ihrem Schulpraktikum (SP2) den Unterricht per ViKo.

Zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praxisphasen in Zeiten der Pandemie aus Studierendenperspektive

An der Freien Schule Bildungsmanufaktur in Halle lernen die Schüler*innen seit der Unterstufe eigenorganisiert und selbstständig. Darüber hinaus gab es bereits vor Corona eine schulinterne Lernplattform. Die gute technische Ausstattung der Schule und auch der Lernenden sorgte für ein Praktikum an einer Schule mit fast idealen Voraussetzungen.

Kollaboratives Arbeiten fand mit den Schüler*innen in erster Linie per ViKo (BigBlueButton – gemeinsame Notizen, geteilter Bildschirm, Breakout-Rooms) und Padlet statt. Darüber hinaus wurden auch Lehrbuch, Arbeitsheft, digital(isiert)e Arbeitsblätter, PowerPoint und Prezi sowie das Handy (Stichwort: BYOD – Bring your own device) genutzt. Da die Lerngruppe der Praktikantin vorher nicht persönlich bekannt war, stellte die fehlende persönliche Komponente das größte Problem des Unterrichtens dar. Die Unterrichtsbeteiligung war zwar insgesamt gut, eine höhere Mitarbeit könnte aber in solchen Situationen mangels persönlicher Ansprache- und fehlender Sanktionierungsmöglichkeiten nur schwer eingefordert werden.

Methodenwechsel fanden mittels AnswerGarden, bubble.us und dem Erstellen gemeinsamer Dokumente

(z.B. per Google Docs) statt. Der Ergebnissicherung dienten u.a. Auswertungen per ViKo oder Kahoot-Quiz. Daneben wurden auch eigene Produkte wie Schriftstücke, Padlet-Seiten und Kurzvorträge mit Präsentationsprogrammen erstellt.



Abb.: Eigenes Padlet zu lit. Epochen.

Das rein digitale Arbeiten mit einer unbekanntenen Schülerschaft war eine große Herausforderung für die Lehrkraft. Innerhalb des Praktikums kehrte die Lerngruppen noch in den Präsenzunterricht zurück. Viele Dinge wirkten in der persönlichen Begegnung dann ganz anders und so war die Praktikantin im Nachhinein froh, dass sie die Lerngruppe auch noch persönlich kennenlernen durfte.

Ausblick

Es lässt sich festhalten, dass sich Praxisphasen sowohl in der Vorbereitung, Durchführung als auch Reflexion nicht einfach 1:1 durch digitale Alternativen ersetzen lassen. ViKos und Co. sind kein Allheilmittel für die Lehre, aber sicherlich eine sinnvolle Alternative – und dies nicht nur in Pandemiezeiten (z. B. bei Abwesenheit/Krankheit der Lernenden). Kollaboration und ein sinnvoller Methodenzuwachs können bei didaktisch überlegter Anwendung durch sie gefördert werden. Dazu ist es jedoch auch notwendig, dass Lernende wie Lehrende Bereitschaft und Offenheit gegenüber der Digitalisierung an den Tag legen und individuelle Einsatzchancen für sich entdecken: „Es wäre tatsächlich ein Trugschluss zu glauben, dass Schülerinnen und Schüler, die zwar mit digitalen Medien und sozialen Netzwerken aufwachsen, auch autodidaktisch Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit diesen erwerben.“ (Stumpf/Reichelt 2021, 184)

Info zu den Praxisphasen im Lehramtsstudium an der MLU:

Für alle Studierenden im Lehramt für Gymnasien und im Lehramt für Sekundarschulen sind zwei zu absolvierende Schulpraktika verpflichtender Bestandteil des Studiums. Die Anmeldung erfolgt seit dem SoSe 2019 elektronisch über das sogenannte PLASA-Portal. Insgesamt müssen die Studierenden in beiden Praktika 35 Stunden pro Fach hospitieren und eigenen Unterricht halten.

Literatur

Stumpf, Sarah / Reichelt, Michael: Soziale Medien im Fokus des Deutschunterrichts – Praxisbericht eines Projektseminars der Fachdidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. S. 182-206. In: Staubach, Katharina (Hrsg.): Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretisch, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler 2021.

<https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategiebildung-in-der-digitalen-welt.html> (letzter Zugriff am 02.02.2022).

KOLLABORATIV, PHASENÜBERGREIFEND UND DIGITAL?!

Die Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung

Anne Trapp
Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education
anne.trapp@uni-bielefeld.de

Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Projekt Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate (BiLinked) seit Oktober 2021, gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre.

Im Beruf stehende, wie zukünftige Lehrkräfte stellen sich nicht erst seit der Corona-Pandemie die Frage, wie Unterricht in einer digitalen Gesellschaft aussehen kann. Dabei kommt ihnen eine Schlüsselposition in der Vermittlung der mit den Transformationsprozessen verbundenen Kompetenzen zu. Aber welche neuen Lerninhalte ergeben sich aufgrund der kulturellen Veränderungen? Wie kann kollaborative Unterrichtsplanung in einer digitalen Gesellschaft gelingen? Die Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung des Projekts BiLinked der Universität Bielefeld nähert sich möglichen Antworten auf diese Fragen im Rahmen kollaborativer Planungsprozesse im Akteursdreieck Hochschullehrende – Lehrkräfte – Lehramtsstudierende. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in das im Herbst 2021 gestartete Projekt und zeigt dabei erste Chancen und Herausforderungen auf.

Digitale Transformationsprozesse im Zeichen eines inklusiven Bildungssystems stellen zukünftige und im Beruf stehende Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, die durch die Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen im Frühjahr 2020 weiter verstärkt wurden (Eickelmann & Drossel, 2020; Huber & Helm, 2020). Gleichzeitig weisen Metastudien wie die von Waffner (2020) darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte auf Werkzeuge der Präsentation und der Kommunikation beschränkt bleiben. Die Studie von Senkbeil, Ihme und Schöber verschärft dieses Bild noch, wenn festgestellt wird, dass Lehramtsstudierende wenig digital affin sind (Senkbeil, Ihme, Schöber, 2021). Wie können aber dann, wie von Herzig und Martin gefordert, Lehrkräfte die Verantwortung für „[...] den Erwerb von Kompetenzen für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in der digitalen Welt [...]“ ihrer Schüler*innen übernehmen (Herzig & Martin, 2018, S. 93)? Denn „[d]azu bedarf es [...] spezifischer Kompetenzen von Lehrpersonen, die über die [...] Medienkompetenz hinausgehen [...]“, nämlich einer medienpädagogischen Kompetenz (ebd., S. 94).

Hier sind die Hochschulen als erste Phase der Lehrer*innenbildung aufgefordert, Möglichkeiten zu schaffen, in denen Studierende im Sinne ihrer Professionalisierung medienpädagogische Kompetenzen erwerben und erweitern können. Dieses Ziel verfolgt die *Community of Practice – inklusionssensible Lehrer*innenbildung*, ein Teilprojekt des von der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* geförderten Projekts *Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate (BiLinked)*. In ihr planen Lehramtsstudierende in Kollaboration mit Didaktiker*innen unterschiedlicher Fächer und Lehrkräften der Bielefelder Versuchsschulen sowie einer inklusiven Regelschule, digitale Unterrichtsmaterialien, führen diese gemeinsam durch und reflektieren sie im Anschluss. So ergibt sich für die Studierenden im Sinne des deeper learning eine Praxiserfahrung im direkten Lernfeld Schule. Zusätzlich bieten der phasenübergreifende Austausch und die damit genuin verbundene Multiperspektivität die Chance einer intensiven Diskussion über innovative Lehr- und Lerngelegenheiten in einer digitalen Gesellschaft.

Umsetzung

Verortet ist die kollaborative Planung innerhalb eines fächerübergreifenden Seminars in den Bildungswissenschaften, in dem zunächst überfachliche Grundlagen einer digitalen Bildung weitergegeben werden, um so die Studierenden auf die fachliche Planungsphase in ihren Teams vorzubereiten. Im Anschluss daran folgt eine mehrwöchige, kollaborativ gestaltete Planungsphase, in der Studierende, Fachdidaktiker*innen und Lehrkräfte digitale Unterrichtsmodule entwickeln und diese in den Lerngruppen der Lehrkräfte erproben. Die Rückmeldungen wie die gemachten Erfahrungen gehen dann in die abschließende Reflexion ein.

Ausblick

Die Chance der phasenübergreifenden und kollaborativen Planung digitalen Unterrichts erschließt sich schnell, da Studierende einerseits in der von ihnen geforderten Praxisnähe (authentic assessment) eigene Unterrichtsideen erproben und reflektieren können und andererseits Lehrkräfte Impulse für die eigene Unterrichtspraxis im Sinne der digitalen Transformationsprozesse erfahren und im besten Falle aufgreifen können. Diese Kollaboration soll weiterhin gestärkt und der multiperspektivische Austausch gefördert werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass mit der phasenübergreifenden Kollaboration beispielsweise Rollenfindungsprozesse innerhalb der Teams stärker in den Blick genommen werden müssen, um so die Planungsphase möglichst gewinnbringend für alle Akteure zu gestalten.

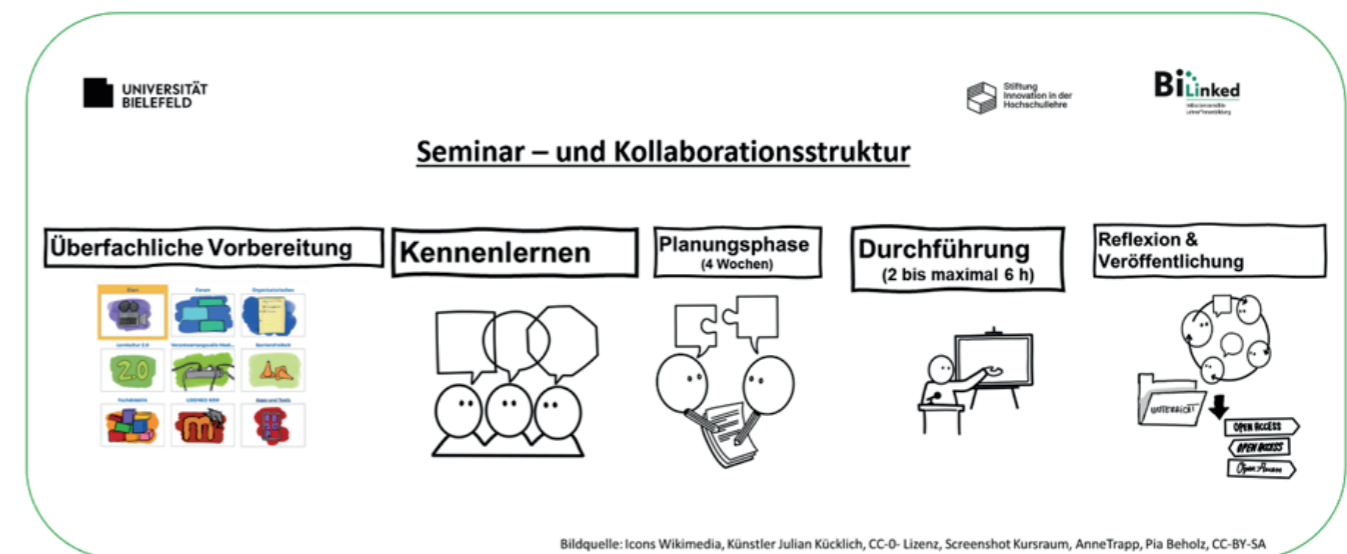


Abb. Struktur des die CoP – inklusionssensible Lehrer*innenbildung begleitenden Seminars Trapp, Beholz, CC-BY-SA, Icons, CC-0

Literatur

- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland.
- 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.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. DDS – Die Deutsche Schule 16, 37–60. doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Senkbeil, M., Ihme, J., & Schöber, C. (2021). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 0. doi: <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art12d>
- Waffner, Bettina (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In Wilmers, Annika; Anda, Carolin; Keller, Carolin & Rittberger, Marc (Hg.), Digitalisierung in der Bildung. Band 1. Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster: Waxmann, S. 57-102.

INKLUSION DURCH UND IN DIGITALE(N) MEDIEN IN DER AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRKRÄFTEN

Dr. Katharina Wieland

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Romanistik, Didaktik der romanischen Sprachen
katharina.wieland@romanistik.uni-halle.de

Wie sensibel sind angehende Lehrkräfte dafür, digitale Medien für einen diversitätssensiblen Fremdsprachenunterricht einzusetzen? Welches Vorwissen bringen sie mit, welche Konzepte von Differenzierung verfolgen sie mit den digitalen Medien? Im Beitrag wird eine im Sommersemester 2021 im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars zu Differenzierung und Heterogenität durchgeführte Interventionsstudie vorgestellt. Im Rahmen des Seminars setzten sich die Lehramtsstudierenden mit einer digitalen Anwendung und ihrer Nutzbarmachung für den Fremdsprachenunterricht auseinander. Die Auswertung der Ergebnisse bot die Grundlage für die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts im Rahmen des Programms „Vordenker*innen“ des DikoLa-Projekts.

Inklusion und Medienbildung als Beitrag zu Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften

Mit Blick auf die Zukunft der fremdsprachen-
didaktischen Lehrkräftebildung ist davon auszugehen,
dass sowohl Inklusion als auch Medienbildung
wichtige Elemente sind, welche Lehramtsstudierende
im Laufe ihres Professionalisierungsprozesses an
der Universität kennenlernen und reflektieren lernen
sollten. Das im Sommersemester 2021 veranstaltete
Seminar richtete sich an Studierende der Lehramts-
studiengänge Französisch, Italienisch, Spanisch für
Gymnasium oder Sekundarschule und war im Aufbau-
modul des fachdidaktischen Studiums verortet. Den
Abschluss des Seminars stellte die beforschte Lehr-
einheit (siehe Punkt 5) zu Differenzierung und Teil-
habe AN, DURCH und IN digitale(n) Medien dar (vgl.
GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung 2018).

Blick in die fremdsprachendidaktische Forschung

Im Fremdsprachenunterricht werden digitale Medien
bereits seit längerem eingesetzt, um auf einer inhalt-
lichen Ebene Diversität zu thematisieren (u. a. Eisen-
mann, 2017, S. 156). Auch finden sich zahlreiche Vor-

schläge, die mit authentischen Materialien arbeiten,
welche gesellschaftliche Diversität abbilden und
einen vertieften Zugang zu fremdsprachigen Kultur-
kreisen ermöglichen (Castrillejo, 2019). Die Möglich-
keit diese fremde Welt IN ihrer medialen Darstellung
in den Unterricht zu holen, ist für Fremdsprachen
jenseits des Englischen umso wichtiger, da sie sehr
viel weniger den Lebensalltag der Lernenden fluten.

Dies geht eng einher mit der Teilhabe DURCH Medien,
welche Perspektiven eröffnen soll, um einzelne
Lernende in ihrer Individualität anzuerkennen und
diese gleichzeitig in eine Struktur der Lehr-Lern-Pro-
zesse in heterogenen Gruppen einzubetten (Schluchter,
2019, S. 199). Einen wichtigen Denkansatz für die Teil-
habe DURCH Medien liefert Eisenmann (2017), wenn
sie auf die Unterscheidung zwischen Differenzierung
von „oben“ und Differenzierung von „unten“ spricht.
Eine Differenzierung von „oben“ basiert stark auf
Diagnostik und Steuerung durch die Lehrperson,
welche den Lernenden differenzierende Übungen und
Aufgaben vorschlägt, eine Differenzierung „von
unten“ ist von den Lernenden initiiert und gestaltet.
Ein Vorteil der Kombination von Differenzierung und
Medien liegt für fremdsprachendidaktische Autor-
*innen in den Möglichkeiten, die digitale Medien bei
der Entwicklung von Lernerautonomie bieten.

Intervention im Seminar

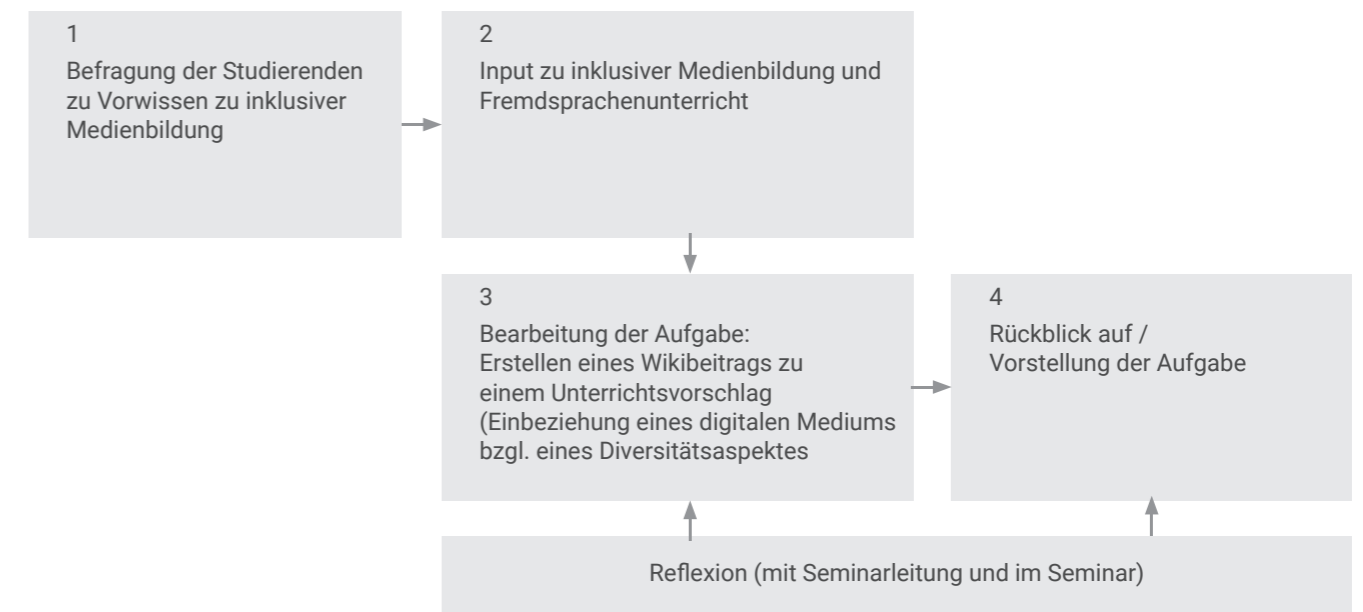


Bild 1: Intervention im Seminar

Die im Rahmen des Interventionszyklus von den Stu-
dierenden angefertigte Aufgabe bestand darin, in einem
Wikibeitrag zunächst eine Unterrichtseinheit für den
fremdsprachsprachlichen Anfangsunterricht unter
Einbindung eines digitalen Mediums zu skizzieren
Anschließend wurde dargestellt, welche Diversitäts-
aspekte von Lernenden hierbei besonders in Blick ge-
nommen würden und in welcher Relation das Medium
dazu steht.

Viele Studierende wählten für die Unterrichtseinheit
digitale Anwendungen aus, die sie als Lehrkräfte
selbst ausgestalten würden, dabei überwog die Idee,
Apps oder vorgefertigte Videos zur Erarbeitung oder
Überprüfung des thematischen Wortschatzes zu
nutzen. Eine Studierende ging einen anderen Weg
und betrachtete in ihrer Aufgabenstellung eher die
Differenzierung „von unten“, indem sie in ihrer Unter-
richtseinheit die Gestaltung eines digitalen Plakats
zu den eigenen Hobbies mit dem Programm Canva
in den Mittelpunkt stellte. Bei ihr ist Differenzierung
nicht von der Lehrperson auf einzelne Lernende zu-
geschnitten, sondern wird als kreativer und auch ko-
operativer Prozess der Selbstorganisation begriffen,
in dem aber auch besondere Bedürfnisse von Lernenden
abgedeckt werden.

Ausblick

In der gemeinsamen Reflexion war zu beobachten, dass
die Studierenden fast ausschließlich die Differenzierung
mit digitalen Medien von „oben“ denken, die Lehrkraft
also für die Lernenden auswählt. Die Möglichkeit,

dass die Lernenden selbst sich aktiv einbringen, wird
in den wenigsten Fällen mitgedacht. Ein Fokus der
weiteren Arbeit liegt nun darauf, mit den Studierenden
einen noch stärkeren Fokus auf schülerzentriertes
Arbeiten mit Medien zu legen, um u. a. die Selbständig-
keit der Lernenden im Sprachenlernen zu fördern.
Hierzu wurde das Seminar im Rahmen des DikoLa-
Programms „Vordenker*innen“ überarbeitet und wird
– forschend begleitet – im Sommersemester 2022
erneut durchgeführt.

Literatur

- Castrillejo, V. (2019). Digitalización y competencia digital en el aula de ELE. Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 65, S. 2-6.
- Eisenmann, M. (2017). Differenzierung und Individualisierung mit Web 2.0 Tools. In S. Chilla & K. Vogt. (Hrsg.). Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven (S. 155-178). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- GMK Fachgruppe Inklusive Medienbildung (2018). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung. <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten> (letzter Aufruf 22.12.2021)
- Schluchter, J. (2019). Methoden Inklusiver Medienbildung. In Bosse, I., Schluchter, J. & Zorn, I. (Hrsg.) (2019). Handbuch Inklusion und Medienbildung (S.198–206). Weinheim: Beltz.

DIGITALE KOMPETENZEN IM KONTEXT SONDERPÄDAGOGISCHER AUFGABEN

Neue Anforderungen an die Professionalisierung

Hannah Wirths
Universität Leipzig
Institut für Förderpädagogik
hannah.wirths@uni-leipzig.de
ORCID: 0000-0002-4828-9769

Prof. Dr. Christian W. Glück
Universität Leipzig
Institut für Förderpädagogik
christian.glueck@uni-leipzig.de
ORCID: 0000-0003-0365-6817

Der Wechsel von analogen zu digitalen Medien hat stetig zugenommen und schier ungeahnte Möglichkeiten geschaffen. Seit den 1980er Jahren spielen Informations- und Kommunikationstechnologien (auch: IKT oder ICT (engl.)) eine immer größer werdende Rolle in deutschen Klassenzimmern – sowohl im Regelschulbereich als auch in der Sonderpädagogik sowie ganz konkret im Förderschwerpunkt (FS) Sprache. Die Vielzahl an mittlerweile zur Verfügung stehenden digitalen Tools bietet großes Potenzial für die sonderpädagogische Arbeit bspw. durch die Steigerung der Motivation, der Therapiefrequenz oder auch durch die Ermöglichung von Individualisierung (Wirths, Alber, Starke & Glück, im Druck).

Neue Kompetenzen in der digitalisierten Arbeitswelt

Die zunehmende Digitalisierung im Arbeitsfeld Schule stellt neue Kompetenzanforderungen an (zukünftige) Lehrer*innen. Was bedeutet dies für die Sonderpädagogik? Welche allgemeinen digitalen Kompetenzen Lehrer*innen benötigen, wurde bereits vielfach sowohl im nationalen sowie internationalen Raum untersucht und beschrieben. Digitale Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang nach Ferrari (2012) verstanden, welche diese als ein für die vielfältige Nutzung digitaler Medien in den verschiedensten Bereichen erforderliches Set aus Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen beschreibt. Bestehende Modellierungen sind zwar auch für Sonderpädagog*innen relevant, jedoch hinsichtlich der spezifischen Aufgabenfelder nicht hinreichend.

Um der Forderung der Kultusministerkonferenz [KMK] (2017) nach einer verbindlichen Implementierung der Entwicklung digitaler Kompetenzen im Rahmen der fachspezifischen Lehrer*innenbildung zu entsprechen, muss daher zunächst geklärt werden, welche digitalen Kompetenzen in der Sonderpädagogik benötigt werden. Eine übergreifende Zusammenstellung und Systematisierung digitaler Kompetenzen für Sonderpädagog*innen, Sprachheilpädagog*innen oder Sprachtherapeut*innen liegt bisher nicht vor. Ziel des Projektes Digi-LA-SOP (Teilprojekt aus Praxisdigitalis)¹ ist es, einen Kompetenzrahmen zu erarbeiten, welcher erforderliche digitale Kompetenzen von Sonderpädagog*innen (exemplarisch für den FS Sprache) beschreibt und eine theoretische Grundlage für die Überarbeitung von Curricula darstellen kann.

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2017A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Der Kompetenzrahmen DiKo-Sopaed.sk

Um die erforderlichen Kompetenzen systematisch beschreiben zu können, wurden die in der Literatur meist genannten Aufgabenfelder von Sonderpädagog*innen) hinsichtlich (potenziell) digitaler Anteile analysiert. Dabei konnten entsprechend der Beschreibung der KMK sowohl allgemeine digitale Kompetenzen (Abb. 1; in Rottönen), welche sich auch in den einschlägigen Modellen für Lehrer*innen wiederfinden lassen, sowie spezifisch sonderpädagogische Kompetenzen (Abb. 1; in Blautönen) in den Bereichen Barrierefreiheit und Assistenz (Liesen & Rummler, 2016) identifiziert werden. Die Veröffentlichung des Kompetenzrahmens ist bis Ende des Jahres 2022 geplant (nähere Information dazu werden auf der Projektwebsite veröffentlicht: www.erzwiss.uni-leipzig.de/spracheundkommunikation).

Ausblick

Der Kompetenzrahmen DiKo-Sopaed.sk wurde mit Expert*innen der Sprachheilpädagogik (n=28) in Fokusgruppen evaluiert. Dieser soll als Grundlage für eine Überarbeitung des Ausbildungscurriculums der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Leipzig dienen. Eine exemplarische Pilotierung im Diagnostikmodul hat im Wintersemester 2021/2022 stattgefunden. Die Durchführung der Hauptstudie ist für das kommende Wintersemester 2022/2023 angesetzt.

Literatur

- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: A Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff am 14.04.2021. Verfügbar unter: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Zugriff am 11.03.2020. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf
- Liesen, C. & Rummler, K. (2016). Digitale Medien und Sonderpädagogik. Eine Auslegeordnung für die interdisziplinäre Verbindung von Medien- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22(4), 6–12.
- Wirths, H., Alber, B., Starke, A. & Glück, C. W. (im Druck). Digital ist besser!? Digitale Kompetenzen in der Sprachtherapie und im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.
- Wirths, H. & Glück, C. W. (2021, 24. Juni). Digitale Kompetenzen in der Sonderpädagogik. Entwicklung eines digitalen Fachkonzeptes für den Förderschwerpunkt Sprache. (Poster beim QLB-Programmworkshop ‚Lehrkräftebildung nach dem pandemiebedingten Digital Turn‘ 2021 (digital)).

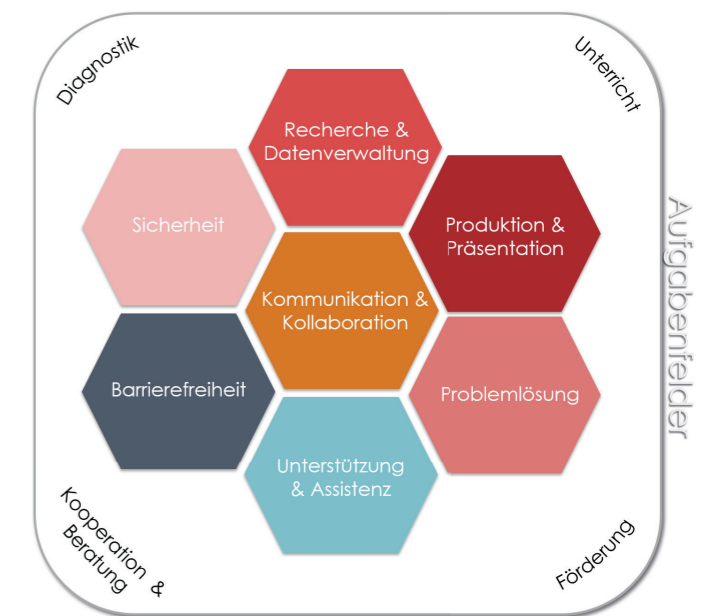


Abb. 1: Kompetenzbereiche des DiKo-Sopaed.sk (Wirths & Glück, 2021)

IMPRESSUM

Ballod, Matthias / Heider, Katharina [Hg.]: Lehren für eine Bildung in der Digitalen Welt.
Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zentrum für Lehrer*innenbildung, 2022.
(Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 5)

© 2022

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

DOI <http://dx.doi.org/10.25673/96518>

ISBN 978-3-96670-163-1

Band 5

Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung

ISSN 2629-1975

Die Reihe Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung wird herausgegeben vom
Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Das BMBF-Projekt Dikola als Herausgeber dieser Publikation wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2038 gefördert.