

Ilka Goetz und Ulrich Kortenkamp

Die Umsetzung der Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Potsdam – initiiert durch ein fachdidaktisches Entwicklungsvorhaben.

Das Projekt dileg-SL (Projektlaufzeit: 2016–2019) sowie die Publikation beim kopaed-Verlag wurden gefördert von der Deutsche Telekom Stiftung. Die Texte sind online unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA Deutschland 4.0 verfügbar. Bitte weisen Sie bei der Verwendung der Texte auf das Gesamtwerk und die Herausgeber hin.

Auf der kopaed-Seite zum Buch gibt es einen digitalen Anhang zum Download:
https://kopaed.de/dateien/Junge_1106_df_Online-Anhang.pdf

Zitationsempfehlung:

Goetz, Ilka/Kortenkamp, Ulrich (2019): Die Umsetzung der Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Potsdam – initiiert durch ein fachdidaktisches Entwicklungsvorhaben. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 397-408.



Erschienen in:

**Thorsten Junge & Horst Niesyto (Hrsg.):
Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung**

Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL

kopaed

medienpädagogik interdisziplinär 12

Ilka Goetz und Ulrich Kortenkamp

Die Umsetzung der Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Potsdam – initiiert durch ein fachdidaktisches Entwicklungsvorhaben

Die Umsetzung des primär fachdidaktischen Projektes „Digitales Lernen Grundschule“ an der Universität Potsdam hat sich als bedeutend für die Weiterentwicklung der Potsdamer Lehrerbildung herausgestellt. Durch die enge Verzahnung mit dem universitären Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) konnten Impulse aufgegriffen und notwendige Entwicklungen nachhaltig begonnen werden. Als Resultat ergibt sich die systematische Verankerung der Medienbildung in der Lehrerbildung, und zwar in vertikaler und horizontaler Perspektive, mit dem Ziel der medienpädagogischen Kompetenz-Entwicklung bei allen (künftigen) Lehrerinnen und Lehrern. Die dafür erarbeitete Basis, die „Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung“ (PoMMeL), wird vorgestellt, ihr Entwicklungsprozess sowie die Schritte zur Verankerung werden skizziert (auch dargestellt in Goetz/Kortenkamp 2018).

1. „Digitales Lernen Grundschule“ in Potsdam

Die Beteiligung der Universität Potsdam am Projekt „Digitales Lernen Grundschule“ der Deutsche Telekom Stiftung führte, wie in der Projektausschreibung gefordert, zur Entwicklung und Erprobung von sieben Konzepten zum Einsatz digitaler Medien im Grundschulunterricht. Zudem war ein wichtiger Aspekt die systematische Integration dieses Gegenstandes in die Lehrerbildung. Bereits in der Projektkonzeption wurde die hierfür notwendige inner- und außeruniversitäre Zusammenarbeit herausgestellt. Beteiligt waren neben der Didaktik der Mathematik (Projektleitung und -koordination) die Grundschulpädagogik Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung für alle Belange der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Als externer

Partner wurde die Rosa-Luxemburg-Schule Potsdam eingebunden, an der die jeweiligen Konzepte nicht nur erprobt wurden, sondern mit der kontinuierlich ein gemeinsamer Diskurs zu Fragen der digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung, der Lehrerbildung und der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler stattfand. Wesentliche Akteure bei der Realisierung der Konzepte und bei der Begleitung der Schule stellten darüber hinaus die Stadt Potsdam als Schulträger, das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), die Landesdatenschutzbeauftragte sowie das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg dar. Bereits dieser Überblick zeigt, dass für die Gestaltung der Medienbildung Akteure auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt sind und abgestimmt handeln müssen, da die damit verbundenen Herausforderungen nicht durch einen einzelnen Akteur innerhalb einer Ebene bewältigt werden können (zur Educational Governance vgl. Brüsemeister 2012; Maag Merki/Langer/Altrichter 2014).

Die verschiedenen Konzepte zum digitalen Lernen bezogen sich auf unterschiedliche Unterrichtsfächer der im Land Brandenburg sechsjährigen Grundschule. Zwei informatische Konzepte fokussierten zudem auf den Zugang zum Programmieren und das Grundverständnis von Algorithmen. Im Unterschied zu anderen Projektkonzeptionen der im Projektverbund beteiligten Hochschulen wurden die Konzepte durchgängig aus konkreten fachdidaktischen Fragestellungen heraus entwickelt.

Um diese Konzepte nicht neben-, sondern miteinander entwickeln zu können,

Tabelle 1: Übersicht über die entwickelten Konzepte zum digitalen Lernen

Mathematik	„Zahlverständnis“ „Lagebeziehungen“
Deutsch	„Lesen durch Hören“
Sachunterricht	„Analogiebildung“ „Digitale Messwerterfassung“
Informatik	„Schleifen und Strukturen“ „Algorithmen im Alltag“

wurden ihnen drei übergreifende Projektprinzipien – (1) Verknüpfung realer und virtueller Handlungsräume, (2) Anschlussfähigkeit in die Sekundarstufe sowie (3) die fachdidaktische Theoriebasierung – zugrunde gelegt. In allen Konzepten hat sich die parallele Herangehensweise mit traditionellen Lehrmaterialien und digitalen Werkzeugen bewährt, „die in einem duo of artefacts die Beziehung zwischen Realität und digitalen Welten herstellen und die jeweiligen

Vorteile nutzen und verstärken“ (Etzold/Kortenkamp 2019, S. 11). Für den spezifischen Einsatz digitaler Medien seien als Beispiele das Übereinanderbauen von 100 Würfeln oder Veränderungen in der Silbentrennung genannt. Neben der Entwicklung von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern muss die Grundschule vorrangig die Entwicklung inhaltlicher und prozessbezogener Fach-Kompetenzen erreichen. Aus diesem Grund wurde den Projektprinzipien (2) und (3) ebenso eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet. Besonders in der Umsetzung der Konzepte für die Fächer Deutsch und Mathematik konnten dabei die fachdidaktischen Prinzipien der Entwicklungsarbeit herausgestellt werden. Im Rahmen des Gesamtvorhabens wurden vorhandene Konzepte weiterentwickelt bzw. weitere aufgenommen. Der Impuls zum Konzept „Algorithmen im Alltag“ wurde während der Hospitation in einer dritten Klasse, die Roboter programmierte, aufgenommen (Patenbesuch im 1. Quartal 2017). In der folgenden gemeinsamen Auswertung zeigte sich, dass die sprachliche Formulierung von Algorithmen eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Aus fachlicher Sicht können Algorithmen als das Werkzeug zur Beschreibung von Vorgängen angesehen werden. Aus der Projektarbeit ergab sich, dass für diese nicht nur im Mathematikunterricht, sondern auch im Deutschunterricht entsprechend aufgegriffen und dort ihren Platz finden müssen. Hierzu wurde eine Unterrichtssequenz für die 5. Klasse entwickelt und erprobt. Die wissenschaftliche Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden stellte sich als sehr gut geeignet heraus, um Studierenden durch die individuelle Beschäftigung mit einem Thema und die hohe Eigenverantwortung für ein Konzept einen hohen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass für die Einbeziehung informatisch-algorithmischer Denkweisen in den Deutschunterricht ein weiterer Forschungsbedarf besteht (Etzold/Noack/Jurk 2019).

Im Projektzeitraum wurden durch die Schule weitere medienpädagogische Maßnahmen realisiert, so zur Reflexion der eigenen Mediennutzung durch die Schülerinnen und Schüler, zum Umgang mit möglichen Gefährdungen in der Medien- und insbesondere der Internet-Nutzung sowie mit Eltern zum schulischen Medienkonzept oder zu Fragen der familiären Medienerziehung. (vgl. Etzold/Kortenkamp 2019).

2. Wirkung des Projektes auf das Profil der Potsdamer Lehrerbildung

Aus der Umsetzung dieses Einzelprojekts konnten wichtige Impulse für das übergreifende Profil der Lehrerbildung an der Universität Potsdam gewonnen werden. Als Folge ergab sich u.a. eine Stärkung des Forschungsprofils zur Digitalisierung in der Lehrerbildung, die sich nun zum Beispiel in den Anforderungsprofilen bei der Ausschreibung neuer lehramtsbezogener Professuren widerspiegelt. Aus der zeitlichen Parallelität mit weiteren Forschungsprojekten konnten wertvolle Synergien für die Lehrerbildung gewonnen werden, so z.B. die Projekte zur Förderung der Nutzung von Open Educational Resources (2017-18) oder das Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion (PSI-Potsdam)“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (seit 2015). Durch das ZeLB als zentrale Einrichtung der universitären Lehrerbildung wurden wichtige Projektinhalte und Ergebnisse aufgegriffen und in einem größeren, nicht nur fach-, sondern sogar fakultätsübergreifenden Kontext diskutiert (z.B. in Symposien oder Forschungskolloquien). Für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Frage der systematischen Verankerung der Medienbildung im Rahmen der 1. Phase erwiesen sich dabei zwei Projektbestandteile als essentiell: (1) Der hochschulübergreifende Austausch zur Anlage und Umsetzung der jeweiligen Vorhaben sowie (2) die Beratung durch die im Gesamtvorhaben für jeden Standort vorgesehenen Projektpaten. Als Critical Friend wiesen diese u.a. auf notwendige strukturelle Rahmenbedingungen für eine systematische Medienbildung hin und beschleunigten über diesen Weg die Installation der Arbeitsgruppe Medienbildung am ZeLB, die im 1. Halbjahr 2017 mit dem Auftrag eingesetzt wurde, ein universitäres Medienbildungs-Curriculum mit Hinweisen zur Umsetzung vorzulegen.

3. Medienbildung in der Lehrerbildung

Die Berücksichtigung der Medienbildung in der universitären Lehrerbildung ist gegenwärtig insgesamt als unzureichend einzuschätzen (Goertz/Baeßler 2018; Bertelsmann Stiftung et al. 2018). Dabei können zunächst unter Medienbildung zwar alle Maßnahmen gefasst werden, die einen Beitrag zur Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz der (künftigen) Lehrpersonen leisten, jedoch stehen die curricularen Aspekte und die zu erwerbenden Kompetenzen im Lehramtsstudium im Fokus.

Dabei müssen wir aufgrund der mit der Digitalisierung fortschreitenden Transformationsprozesse einer veränderten Schwerpunktsetzung gerecht werden. Während die Kultusministerkonferenz in ihrer Erklärung zur schulischen Me-

dienbildung im Jahr 2012 (KMK 2012) noch von einem Expertenmodell in den Lehrerkollegien ausgegangen ist, betont sie in der Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (KMK 2016) die Notwendigkeit entsprechender umfangreicher Kompetenzen bei allen Lehrkräften. Bei der Fokussierung auf eine fachintegrierte Realisierung schulischer Medienbildung wird mit der Darstellung eines Kompetenzrahmens für die Schülerinnen und Schüler deutlich, dass aktuelle und künftige Fachkräfte über umfangreiche Kompetenzen verfügen müssen, die nicht aus einer Zufälligkeit erwachsen können und dürfen.

In der universitären Lehrerbildung werden unterschiedliche Modelle realisiert, um den besonderen Herausforderungen der Parallelität von bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Teilstudiengängen gerecht zu werden. Die Begrenzung des Workloads im Bachelor- und Masterstudium führt zu komplexen Verhandlungsprozessen (vgl. z.B. Aufenanger 2014). Nicht selten führen die Schwierigkeiten der Abstimmung zur Entwicklung von Spezialisierungsangeboten, die in Kombination mit dem Besuch intern akkreditierter Lehrveranstaltungen von interessierten Lehramtsstudierenden wahrgenommen werden können und in einem zusätzlichen Zertifikat münden (z.B. Bremer 2015). Angesichts der auch im Rahmen des Potsdamer Gesamtprojekts diskutierten Ausgangssituation – derzeit keine lehramtsbezogene medienpädagogische Professur, im bildungswissenschaftlichen Teilstudiengang kein explizites Modul zur Medienbildung, aber starke Fokussierung auf Fragen der Medienbildung in einzelnen Fachdidaktiken – wurde die Entwicklung von Spezialisierungsangeboten im Projekt explizit verworfen. Entscheidend hierfür war insbesondere die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung bei allen Lehramtsstudierenden. Auch mit Blick auf die medienbezogenen Orientierungen sowie die häufige Zurückhaltung im berufsbezogenen Umgang mit digitalen Medien (vgl. Brüggemann 2013; Kommer/Biermann 2012) erschien es wichtig, einen Beitrag für die grundsätzliche Berücksichtigung des Gegenstands im Lehramtsstudium zu leisten. Wenngleich der Fokus auf der Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz auf Basis einer (vorhandenen) eigenen Medienkompetenz liegt, die „im Sinne einer analytischen Trennung der Aufgaben von Schule und Hochschule (...) als Studienvoraussetzung aufzufassen ist, die am Ende der Schulzeit erworben werden sein sollte“ (Tulodziecki 2017, S. 62), werden dennoch geeignete Lernmöglichkeiten benötigt, in denen die Studierenden ihre Medienkompetenz erweitern und ebenso positive Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln können. Diese erweisen sich als besonders bedeutsam, wenn es in der späteren Berufspraxis um die tatsächliche Integration digitaler Medien in den Schulalltag geht (Schweizer/Horn 2014). Die im Rahmen des Potsdamer Projektes gesammelten Erfahrungen, wie zum Beispiel die Entscheidung, nicht nur an der beteiligten Projektschule, sondern ebenso in den jeweiligen

Fachdidaktiken mobile digitale Ausstattungen auch zur individuellen Nutzung bereitzuhalten (z.B. in entsprechenden Lernwerkstätten), folgt dieser Grundüberlegung: Studierende können sowohl in der Schule als auch in der Universität auf geeignete digitale Endgeräte zurückgreifen, einerseits um ihre eigene Medienkompetenz auszubauen, andererseits um die Lerngelegenheiten für ihre Schülerinnen und Schüler in der Universität vorzubereiten und an der Schule umzusetzen.

4. Die Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung

Für das Ziel einer systematischen Verankerung der Medienbildung in der Lehrerbildung an der Universität Potsdam wurde das Modell der medienpädagogischen Kompetenz herangezogen.

Während Blömeke (2000) diesen Begriff mit empirischer Fundierung in fünf Dimensionen unterteilt – mit der eigenen Medienkompetenz als bedeutsamer Grundvoraussetzung – werden im aktuellen Diskurs vor allem (a) die mediendidaktische, (b) die medienerzieherische sowie (c) die Schulentwicklungsdimension hervorgehoben (vgl. Herzig et al. 2015). Tulodziecki (2017) untergliedert das medienerzieherische Handlungsfeld darüber hinaus in medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben, wohl auch, um die Schulpraxis genauer in den Blick zu nehmen und hier besonders das Lernen über Medien („Medienbildung“) zu kennzeichnen. Aus der Prozesshaftigkeit der Kompetenzentwicklung resultiert die Notwendigkeit einer alle Phasen der Lehrerbildung übergreifenden Betrachtung.

Van Ackeren et al. (2019) bündeln die medienpädagogische gemeinsam mit fachdidaktischen und informatischen Kompetenzen unter dem Begriff der „digitalisierungsbezogenen Kompetenzen“. Insbesondere betonen sie die notwendige Förderung reflexiver Prozesse, auch „im Sinne einer umfassenden Medienbildung mit (kritischem) Gesellschaftsbezug“ (ebd., S. 5). Vor allem benötigen Lehrkräfte „eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung und Kompetenzen, die nicht nur auf bestehende Wissensbestände, sondern auf reflektierte Flexibilität setzen“ (ebd. S. 4, Hervorh. i. O.). Hieraus resultiert die Notwendigkeit, Räume für die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung und der Kultur der Digitalität (Stalder 2017) zu schaffen, in denen sich die Lehramtsstudierenden nicht nur mit (digitalen) Medien als Werkzeugen für das Lehren und Lernen beschäftigen, medienbezogene Bildungs- und Erziehungsaufgaben und Fragen der Schulentwicklung thematisieren, sondern sich ihrer eigenen medialen Verfasstheit bewusst werden (vgl. Krotz/Hepp 2012). Insofern wird die bisherige Berücksichtigung vor allem mediendidaktischer Aspekte in der universitären Lehrerbildung den Herausfor-



Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung · Stand: 8/2019

Schwerpunkte der Einordnung in die 1. Phase der Lehrerbildung: Zuordnung zu **Fachdidaktik** (□), **Bildungswissenschaften** (○), **gemeinsame Aufgaben** mit Grundlagen in den Bildungswissenschaften und Ausgestaltung in der Fachdidaktik (△).

In Spalte S und Zeile 5 werden Elemente der Medienbildung in der Schulentwicklung in der 1. Phase nur exemplarisch vermittelt.

Kompetenzfelder Bereiche des Wissens und Könnens	M – Mediendidaktik Lernen und Lehren mit Medien bzw. in digitalen Lernumgebungen	E – Erziehung Anleitung und Unterstützung eines förderlichen Medienverhaltens	B – Bildung Anregung und Unterstützung des Lernens über Medien	S – Schulentwicklung Weiterentwicklung schulischer Rahmenbedingungen für medienpädagogische Aufgaben
1 – Grundbegriffe und Fragestellungen der Medienpädagogik verstehen und in reflexiver Weise nutzen	Grundbegriffe und Grundlagen, z.B. Medien, Digitalisierung, Mediatisierung, Medialität, Medienkompetenz, Medienanalyse und Medienkritik Informatische Grundlagen der Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf Lernen, Erziehung und Bildung Fragestellungen, z.B. von Mediensozialisation, Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienbildung (auch unter Einbezug historischer Entwicklungen)			○
2 – Bedingungen für medienpädagogisches Handeln wissenschaftlich erfassen, einschätzen, reflektieren, beachten und beeinflussen	Entwicklungen im Medienbereich, Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung im gesellschaftlichen Kontext (einschl. digitaler Ungleichheit, Kommerzialisierung, Datafizierung, Wandel von Öffentlichkeit) in ihrer Bedeutung für Lernen, Erziehung und Bildung Ansätze zur Mediensozialisation und Medienaneignung, soziale und kulturelle Praxen im Kontext von Medien („Medienkulturen“) Für Lernen, Erziehung und Bildung medienpädagogisch relevante Forschungsergebnisse z.B. der Kommunikationswissenschaft, der Informatik, der Mediensoziologie, Medienpsychologie und Medienphilosophie			○ △
3 – Medienpädagogische Konzeptionen, Modelle und Theorien sowie Ergebnisse und Methoden medienpädagogischer Forschung verstehen, analysieren, kritisch einordnen und in Beziehung zu eigenen Vorstellungen setzen, reflektiert anwenden	Lerntheoretische Ansätze mit Medienbezügen, Mediendidaktische Ansätze, auch zum Lernen in digitalen Umgebungen (zum „Lernen mit Medien“)	Theoretische Ansätze zu Erziehung und Beratung zum Medienverhalten (einschl. Kinder- und Jugendmedienschutz)	Theoretische Ansätze zum Lernen über Medien (einschl. Medienanalyse und Mediengestaltung und informatische Grundlagen)	○ △
	Forschungsergebnisse zur Verwendung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Medien und digitalen Lernumgebungen	Forschungsergebnisse zu Erziehung, Beratung und Bildung mit Medienbezügen		○
	Methodologische bzw. wissenschaftstheoretische Grundlagen der Forschung und Forschungsparadigmen, qualitativ- und quantitativ-empirische Forschung, Methoden der Forschung mit Medienbezug			○
4 – Praxisbeispiele für medienpädagogisches Handeln (im Unterricht) vor dem Hintergrund von Theorie und Empirie analysieren und bewerten	Medienangebote und Medienverwendung für das Lernen Planung, Durchführung und Nachbereitung des Lernens mit Medien und des Lernens in digitalen Lernumgebungen	Beispiele für medienerzieherische Einflussnahmen und Beratungen mit ihren Intentionen und Vorgehensweisen	Beispiele für die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lehr-Lern-Einheiten oder von Projekten zum Lernen über Medien; Ziele, Inhalte, Vorgehensweisen	□ ○ □
5 – Praxisbeispiele für medienpädagogisches Handeln (im Unterricht) theoriegeleitet entwickeln erproben und evaluieren	Analyse von Medienangeboten für das Lernen mit oder über Medien Entwurf und Gestaltung eigener Materialien oder Lernumgebungen für das Lernen mit oder über Medien Praxis- und theorieorientierter Entwurf von Lehr-Lerneinheiten, Projekten oder anderer Maßnahmen zur Wahrnehmung von Erziehungs-, Beratungs- und Bildungsaufgaben im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung Planung, Durchführung und Auswertung von Erprobungen bzw. Evaluationen zum Lernen mit oder über Medien (im Sinne einer praxisbezogenen gestaltungsorientierten Forschung)			Fallbezogene Überlegungen und Konzepte zur technischen und personalen Ausstattung von Schulen sowie zur Organisation medienpädagogischer Aktivitäten und zu Curricula

derungen nicht gerecht, und folgerichtig erfolgt gegenwärtig die Überarbeitung der länderübergreifenden Standards für die Lehrerbildung.

Im Vergleich aktueller Veröffentlichungen zu Kompetenzanforderungen an (künftige) Lehrkräfte wurde die Kompetenzstrukturmatrix von Tulodziecki (2017) durch die AG Medienbildung an der Universität Potsdam als Basis für die weitere Arbeit am Gegenstand ausgewählt: Für die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz werden fünf Kompetenzbereiche des Wissens, Könnens und der Reflexion in Bezug auf die medienbezogenen schulischen Handlungsfelder betrachtet und in der daraus resultierenden „Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung“ (PoMMeL, Abb. 1) eine vorrangig bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Schwerpunktsetzung vorgenommen. Diese horizontalen Verknüpfungen innerhalb der 1. Phase der Lehrerbildung werden ergänzt durch vertikale, d.h. phasenübergreifende Betrachtungen. Die Verantwortlichkeit für die Kompetenzentwicklung in manchen Feldern liegt auch in der 2. oder 3. Phase der Lehrerbildung. So werden zum Beispiel die Kompetenzen in der Spalte S (Schulentwicklung) und im Kompetenzbereich 5 („Praxisbeispiele für medienpädagogisches Handeln theoriegeleitet entwickeln, erproben und evaluieren“) nicht primär der universitären Lehrerbildung zugeordnet. Im Verständnis des Konzeptes der Lehrerbildung an der Universität Potsdam sollen sich die Lerngelegenheiten vor allem auf die Kompetenzbereiche 1-4 konzentrieren und hinsichtlich der Handlungsfelder die Mediendidaktik (M) sowie die medienbezogenen Erziehungs- (E) und Bildungsaufgaben (B) berücksichtigen. Aspekte der medienbezogenen Schulentwicklung spielen zweifellos eine wichtige Rolle, insbesondere wenn es um die Veränderungsprozesse von Schule als Lernort und als Organisation insgesamt geht (z.B. Jörissen/Münste-Goussar 2015; Welling/Breiter/Schulz 2015), sie gewinnen jedoch in der späteren Berufspraxis eine zunehmend größere Bedeutung und können im universitären Lehramtsstudium daher eher einen weniger großen Raum einnehmen.

Im Ergebnis zeigt sich in der Matrix eine Verteilung curricularer Schwerpunkte, aus der sowohl die Vergewisserung über eine Präsenz bestimmter Inhalte hervorgeht, als auch die Identifikation von Leerstellen, auch phasenübergreifend, ermöglicht wird. Auch für notwendige Abstimmungen für ein Ineinandergreifen der Angebote der jeweiligen Teilstudiengänge stellt die Matrix eine geeignete Basis dar. So gehören Grundlagen zur Digitalisierung und Mediatisierung, zur Medienkompetenzentwicklung, die Beschäftigung mit den Bedingungen des medienbezogenen Handelns (z.B. digitale Ungleichheit, Wandel von Öffentlichkeit) oder mit theoretischen Ansätzen und Beispielen zur Erziehung und Beratung zum Medienverhalten eher zum bildungswissenschaftlichen Studium aller Lehramtsstudierenden, wohingegen mediendidaktische Ansätze und Bei-

spiele zum Lernen in digitalen Umgebungen (als ein „Lernen mit Medien“) oder zum Lernen über Medien den jeweiligen Fachbezug benötigen und damit wohl vor allem in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden müssen. Hierzu gehört zum Beispiel der Einsatz von Geometriesoftware im Mathematikunterricht. Doch die Fachdidaktiken spielen ebenso bei gesellschaftlichen Fragestellungen eine Rolle, zum Beispiel hinsichtlich der Auswirkungen algorithmisierter Entscheidungen im Kontext von „Big Data“ oder bei pädagogischen Grundfragen zum Einsatz von Drill-and-practice-Lern-Apps. Mit Blick auf die curricularen Anforderungen zeigen sich allerdings auch Herausforderungen, die einer interdisziplinären Lösung bedürfen, z.B. mit der Aufnahme informatischer Grundlagen der Digitalisierung und ihren Auswirkungen auf das Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung im Kompetenzbereich „Grundbegriffe und Fragestellungen der Medienpädagogik“. Als Lösungsansätze könnten hierzu Formate wie Ring-Vorlesungen oder fakultätsübergreifende Blockveranstaltungen dienen.

5. PoMMeL im Fokus hochschuldidaktischer Entwicklung

Die Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung wurde im Dezember 2018 von der ZeLB-Versammlung, dem zentralen und entscheidenden Gremium des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam, abschließend bestätigt und gilt nun als Arbeitsgrundlage für die künftige systematische Verankerung der Medienbildung in der Potsdamer Lehrerbildung. Um den Prozess innerhalb der Universität zu beschleunigen, wurde bereits zum Sommer 2018 eine Arbeitsfassung vorgelegt, verbunden mit der Aufforderung an die Studienkommissionen, die Relevanz und Eignung als weitere Grundlage für die Studien- und Prüfungsordnungen zu prüfen und auf Handlungsbedarfe oder Leerstellen hinzuweisen. Parallel dazu wurde das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZfQ) an der Universität Potsdam über die Systematisierung informiert, um diese im Prozess der laufenden Reakkreditierung der Studiengänge zu berücksichtigen. Im Sinne der hochschuldidaktischen Weiterentwicklung (vgl. Flechsig 1975) wurde damit auf der Ebene der Hochschulstrategie eine Entwicklung vorgenommen, die nunmehr Eingang in die Studien- und Prüfungsordnungen der lehramtsbezogenen Studiengänge finden wird. Sie wurde jedoch nicht als Top-Down-Strategie realisiert, sondern basierend auf den Erfahrungen aus der bisherigen Lehrerbildung in den lehrerbildenden Fakultäten. Über diesen Weg erhalten die bereits vorhandenen Aktivitäten auf der Ebene der Lehrveranstaltungen und einzelnen Lehr- und Lernszenarien gleichfalls einen Orientierungsrahmen der me-

dienpädagogischen Kompetenzentwicklung. Die Schritte der Implementierung werden von unterschiedlichen Workshop- und Austausch-Formaten begleitet, in denen Erfahrungen und Beispiele aus der Hochschullehre vorgestellt werden sowie Lehrende selbst ihre eigene Kompetenzentwicklung voranbringen können. Parallel dazu soll nun ein digitaler Raum im Sinne eines „House of Competence“ entwickelt werden, in dem u.a. Materialien oder Referenzen zu Forschungsergebnissen bereit stehen. Hierfür werden die Erfahrungen aus der Realisierung bisheriger OER-Vorhaben sowie die Expertise im Potsdamer Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung genutzt.

6. Ausblick

Der Anspruch der horizontalen Anschlussfähigkeit des universitären Konzepts über die 1. Phase der Lehrerbildung hinaus wird inzwischen im Austausch zwischen den Akteuren der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung einschließlich der zuständigen Ministerien auf Landesebene verwirklicht. In einer gemeinsamen Arbeitsgruppe wird ein Gesamt-Qualifizierungskonzept zur Digitalisierung beraten, um eine mit der Umsetzung des Digitalpakts (Kultusministerkonferenz 2019) kombinierte Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen. Die AG Medienbildung ist hier beratend eingebunden und die Potsdamer Matrix wird als Arbeits- und Strukturierungsgrundlage genutzt. Die Anerkennung der strukturierenden Wirkung der Matrix ist ein erster Schritt zu einer tatsächlich gemeinsamen Ausgestaltung der verschiedenen Digitalisierungsinitiativen in der schulischen und universitären Bildung. Darüber hinaus werden die genannten Akteure auch in den weiteren Fachdiskurs an der Universität eingebunden, so u.a. zu Symposien und Arbeitskonferenzen. Ein nächster Schritt wäre nun die gemeinsame Verantwortung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Digitalisierung für Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst sind. Neben dieser landesspezifischen Verankerung wird der Arbeitsprozess darüber hinaus im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung weiterverfolgt und dort standortübergreifend diskutiert, so dass zum einen PoMMeL weiterentwickelt, zum anderen aber auch ein gemeinsames Verständnis von einer fach- und phasenübergreifenden medienbezogenen Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern gefördert werden kann.

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, Isabel/Aufenanger, Stefan/Eickelmann, Birgit/Friedrich, Steffen/Kammerl, Rudolf/Knopf, Julia/Mayrberger, Kerstin/Scheika, Heike/Scheiter, Katharina/Schiefner-Rohs, Mandy (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: DDS - Die Deutsche Schule, 111 (1). Münster: Waxmann, S. 1-17.
- Aufenanger, Stefan (2014). Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 53-64.
- Bertelsmann Stiftung/CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH/Deutsche Telekom Stiftung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh. (Monitor Lehrerbildung)
- Blömeke, Sigrid (2000). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements in der Lehrerbildung. München: kopaed.
- Bremer, Claudia (2015). Medienkompetenz in der hessischen Lehrerbildung. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Tutor Gomez, Claudia/Menzer, Christine (Hrsg.) (2015). Lehrer – Bildung – Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43-55.
- Brüggemann, Marion (2013). Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed.
- Brüsemeister, Thomas (2012). Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, Monique (Hrsg.) (2012). Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Etzold, Heiko/Kortenkamp, Ulrich (2019). Digitales Lernen Grundschule. Abschlussbericht zur Projektdurchführung an der Universität Potsdam.
- Etzold, Heiko/Noack, Svenja/Jurk, Andreas (2019): Algorithmen im Alltag. Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. <https://dlgs.uni-potsdam.de/oer/leitfaden-algorithmen> [Zugriff: 13.05.2019]
- Flechsigt, Karl-Heinz (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Fern-Universität Hagen.
- Goertz, Lutz/Baeßler, Berit (2018). Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung. Arbeitspapier Nr. 36. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Essen.
- Goetz, Ilka/Kortenkamp, Ulrich (2018). Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: kentrion: Journal zur Lehrerbildung, (32). Potsdam: Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, S. 22-25.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander/Schaper, Niclas/Ossenschmidt, Daniel (2015). Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und

- erste Ergebnisse. In: Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline (Hrsg.) (2015). Kompetenzwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 153-176.
- Jörissen, Benjamin/Münste-Goussar, Stephan (2015). Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. In: Computer + Unterricht (99). Velber: Friedrich-Verlag, S. 4-9.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.) (2012). Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-108.
- Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012). Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). Bund und Länder über DigitalPakt Schule einig – 5,5 Milliarden für die digitalen Infrastrukturen der Schulen – Beitrag zur digitalen Bildung in Deutschland. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/bund-und-laender-ueber-digitalpakt-schule-einig-55-milliarden-fuer-die-digitalen-infrastrukturen-der.html>. [Zugriff: 29.04.2019]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. Berlin.
- Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.) (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. 2., erweiterte Auflage. Dordrecht: Springer.
- Schweizer, Karin/Horn, Michael (2014). Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: merz. medien + erziehung 58 (6), S. 50-62.
- Stalder, Felix (2017). Kultur der Digitalität. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Tulodziecki, Gerhard (2017). Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik. In: merz. medien + erziehung 61 (3), S. 59-65.
- Welling, Stefan/Breiter, Andreas/Schulz, Arne Hendrik (Hrsg.) (2015). Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert. Wiesbaden: Springer VS.