

Thorsten Junge

Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL. Eindrücke und Befunde aus den begleitenden Befragungen der Dozenten-Teams.

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:

Junge, Thorsten (2019): Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL. Eindrücke und Befunde aus den begleitenden Befragungen der Dozenten-Teams. 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. 233-262.



Erschienen in:

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

Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL

kopaed

medienpädagogik interdisziplinär 12

Thorsten Junge

Ergebnisse des Entwicklungsprojekts *dileg-SL*

Eindrücke und Befunde aus den begleitenden Befragungen
der Dozenten-Teams

Die Mitwirkung an dem Projektprogramm „Digitales Lernen Grundschule“ der Deutsche Telekom Stiftung bot sich für die PH Ludwigsburg an, weil dies den passenden Rahmen darstellte, um die bisherigen Anstrengungen zur Verankerung der Medienbildung in der Grundschullehrerbildung (vgl. hierzu Niesyto 2017) in Form eines interdisziplinär ausgerichteten Entwicklungsprojekts auszuweiten und dies begleitend mit verschiedenen Evaluationsfragen zu verbinden. Der besondere Charakter des Entwicklungsprojekts kommt u.a. darin zum Ausdruck, dass die in den 8 Teilprojekten mitwirkenden Dozentinnen und Dozenten in Leitfaden-Interviews zu ihren Projekterfahrungen befragt wurden. Die Gespräche erfolgten vor dem Beginn der Begleitseminare (Pilotphase), um die Intentionen und Erwartungen zu klären, nach dem ersten Durchgang zur Erörterung der gemachten Erfahrungen sowie abschließend nach dem zweiten Durchgang (Durchführungsphase), um eine Gesamtbetrachtung vorzunehmen. Insgesamt wurden 24 Gespräche mit den beteiligten Lehrenden/Lehrbeauftragten der PH Ludwigsburg durchgeführt und zum Zwecke der näheren Auswertung aufgezeichnet.

Die Aufgabe der Gesprächsführung haben Horst Niesyto und ich im Rahmen unserer Aufgabe als Projektleitung wahrgenommen (interne Evaluation) und die Gespräche haben in vertrauter Atmosphäre stattgefunden. In erster Linie diente der Austausch zur Reflexion des Projekts im Sinne eines Entwicklungsprojekts. Neben den regelmäßigen Treffen der Projektgruppe wurde ein Raum geschaffen, um übergreifende Erkenntnisse noch während der Projektdurchführung zu generieren. Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen haben uns auch gezeigt, dass die Befragung durchaus zur Anregung von Reflexionsprozessen geeignet war, insbesondere natürlich zwischen den beiden Projektdurchgängen.

Gleichwohl soll mit diesem Beitrag der Versuch unternommen werden, aus den geschilderten Eindrücken der größtenteils interdisziplinär zusammengesetzten Dozenten-Teams allgemeine Erkenntnisse herauszuarbeiten. Deshalb werden im Folgenden ausgewählte Aspekte aus den Befragungen näher erörtert.

Alle Gespräche wurden durch einen vorab erstellten Leitfaden strukturiert, sodass trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Teilprojekte und der jeweils individuellen Gesprächsführung eine hinreichende Vergleichbarkeit gewährleistet werden konnte. Die transkribierten Gespräche¹ wurden mithilfe der Auswertungssoftware MAXQDA ausgewertet. Im Fokus standen die sieben Teilprojekte, die mit dem regulären Unterricht verknüpft wurden.²

1. Intentionen und Zielvorstellungen

Die Dozentinnen und Dozenten haben in den Gesprächen mit der Projektleitung vor der Pilotphase verschiedene Intentionen benannt, die sie mit ihrer Mitwirkung an dileg-SL verbunden haben. Hierbei zeigte sich eine Mischung aus fachdidaktischen Zielvorstellungen sowie mediendidaktischen, medienpädagogischen und grundschulpädagogischen Intentionen. Darüber hinaus wurden auch persönliche Erwartungen an die Teilprojekte formuliert.

Zu den fachspezifischen Intentionen gehörten u.a. die Vermittlung von mathematischen Themen mithilfe digitaler Medien („Mathematik erleben“), die Auseinandersetzung mit der Natur (Fokus: Bäume), ästhetisch-musikalisches Lernen mit digitalen Medien als Musikinstrument, die Verbindung von Computerspielen mit sportlicher Bewegung („das virtuelle Bewegungsanlässe oder Bewegungsimpulse zu realen Bewegungsanlässen werden“), die Förderung der Schreibkompetenzen und der dramaturgischen Erzählkompetenz im Deutschunterricht (verbunden mit dem Konzept des digital story tellings), die Herstellung multimedialer Materialien zu einem Kinderroman sowie die Schaffung von Sprech- und Schreibanlässen im Englischunterricht zur Förderung des Hörverstehens und der Grammatik-Kenntnisse. Die fachspezifischen Zielvorstellungen und die Ambition, innovative Lehre zu entwickeln, konnten weitgehend mit den regulären Inhalten des Grundschulunterrichts verknüpft werden. Es sollte erprobt werden, inwieweit der Einsatz digitaler Medien hierfür geeignet ist oder sogar einen (didaktischen) Mehrwert bieten kann. Im Vordergrund standen mobile Einsatzmöglichkeiten sowie eine handlungsorientierte

1 Bei der Transkription wurden leichte sprachliche Anpassungen vorgenommen, allerdings ohne den Sinn der Aussage zu verfälschen.

2 Das Teilprojekt 8 wurde in Verbindung mit dem freiwilligen Nachmittagsangebot umgesetzt.

gestalterische Arbeit mit Medien. Als medienspezifische Intention wurde das Ziel formuliert, den Lehramtsstudierenden die Potenziale des Medieneinsatzes aufzuzeigen und eine skeptische Haltung – soweit vorhanden – auf diese Weise zu verringern.

Alle Dozentinnen und Dozenten aus den Fächern hatten bereits in vorangegangenen Lehrveranstaltungen den Einsatz digitaler Medien thematisiert bzw. erprobt und verfügten diesbezüglich über verschiedene Erfahrungen. Hinsichtlich der Einstellungen von Lehramtsstudierenden konnte dabei offensichtlich eine gewisse Distanz gegenüber den digitalen Medien wahrgenommen werden. Bei nicht wenigen Studierenden sei „so eine latente Medienfeindlichkeit“ (Teilprojekt 3) zu beobachten und eine stärkere Betonung der traditionellen/analogen Methoden (z.B. die Arbeit mit analogen Instrumenten). Die Medien würden von diesen Studierenden als „etwas gruseliges, Unbeherrschbares wahrgenommen“ (Teilprojekt 1). Diese Beschreibungen decken sich mit empirischen Studien zu dieser Frage (vgl. u.a. Kommer 2010; Brüggemann 2013). Vor diesem Hintergrund wurde insbesondere bei Lehramtsstudierenden der Studienrichtung Grundschule ein bedeutsamer Anteil der „Medienmuffel“ (Teilprojekt 7) erwartet. Dementsprechend äußerten viele Lehrende ganz explizit den Wunsch, die bestehenden Vorbehalte aufseiten der Studierenden im Rahmen des Projekts anzugehen. Diese Intention ist bemerkenswert, da in den Ankündigungen im Vorlesungsverzeichnis bei allen Seminaren ein expliziter Medienbezug kenntlich gemacht wurde. Aber offensichtlich gingen die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule nicht davon aus, dass hierdurch ausschließlich medienaffine Studierende diese Kurse belegen werden.

„(...) die sind noch eher skeptisch, die haben das Seminar belegt, aber ich hab so den Eindruck, es ist so ein neues Feld und die beschnuppern das ein bisschen“ (Teilprojekt 7)

Mit dem Projekt *dileg-SL* war also zum Teil die Hoffnung verbunden, Ängste abzubauen und den Studierenden auch ein Stück weit Lust zu machen auf die nähere Beschäftigung mit digitalen Medien. So wurde im Vorfeld die Zielvorstellung formuliert, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien bei den mitwirkenden Studierenden zu erhöhen. Die nachfolgende Lehrergeneration sollte mutiger werden, sich an den Medieneinsatz auch in pädagogischen Kontexten zu wagen, und ihre Scheu überwinden.

„Es ist schon viel gewonnen, wenn die Studierenden sich überhaupt zutrauen, digitale Medien in irgendeiner Form mit in den Unterricht integrieren zu können oder zu wollen vielmehr.“ (Teilprojekt 3)

Dahinter steckt (implizit) die Annahme, dass den Studierenden die Potenziale digitaler Medien durchaus bekannt sein können und dass die Sorge der angehenden Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der konkreten Umsetzung unbegründet ist und sich vor allem aus Unwissen speist. Möglicherweise ist bei den Studierenden die Wahrnehmung des Problems teilweise größer, als das Problem selbst.

„Und da finde ich das einfach schön, dass man sich dann mal seinen Geistern stellt und dann am Ende sehen wird, ob es geklappt hat oder nicht.“ (Teilprojekt 1)

Damit dies bei möglichst vielen Studierenden ein positives Erlebnis wird, legten die Dozentinnen und Dozenten bei der Konzeptionierung der Begleitseminare viel Wert auf eine gute Betreuung. Es wurden vielfältige Unterstützungsmaßnahmen geboten und die Teilnehmerinnen und Teilnehmerinnen wurden nicht nur in die technische Bedienung der Geräte eingeführt sondern sie erhielten auch Hilfestellungen bei der didaktischen Planung.

„Aber die Studierenden sollen natürlich auch keine negativen Erlebnisse haben und nicht überfordert sein. Sonst führt das ja genau zum Gegenteil, dass sie sagen: Oh Gott, dass klappt ja gar nicht, dass mache ich nie wieder. Und dass wollen wir gerade nicht.“ (Teilprojekt 6)

Ein praxisorientiertes Entwicklungsprojekt wie dileg-SL bietet hierzu die passenden Erfahrungsräume, um die Anwendung digitaler Medien mit realen Schulklassen in der Schulwirklichkeit zu erproben. In einem geschützten Raum und mit entsprechender Unterstützung vonseiten der erfahrenen Dozenten-Teams konnten die Studierenden prüfen, ob und inwieweit (ihnen) der Medieneinsatz gelingt.

Dabei war den Dozenten-Teams durchaus bewusst, dass die Teilprojekte von dileg-SL mit der Schaffung eines recht offenen Erfahrungsraums einen Gegenpol zu den üblichen Schulpraktika darstellten. Im Gegensatz zu den vorgeschriebenen Schulpraktika, die auch durch verschiedene Bewertungssituationen geprägt sind, stand bei den Unterrichtsversuchen in dileg-SL nicht die Benotung oder die Einordnung in „richtig“ und „falsch“ im Fokus. Dies sollte im Vorfeld der Unterrichtsversuche deutlich gegenüber den Studierenden artikuliert werden.

„(...) das ist, glaube ich, ein Anspruch, den man den Studierenden in so einem Setting ganz klarmachen muss. Dass es in dem Moment keinerlei Bewertungs-

situation ist, sondern ein pädagogisches Ausprobieren. Eher eine Supervision, Interventionscharakter hat, als tatsächlich eine Beurteilungssituation.“ (Teilprojekt 1)

Das Ziel bestand nach Auskunft der Dozentinnen und Dozenten allerdings nicht darin, die Studierenden lediglich vom Medieneinsatz zu überzeugen und/oder sie zu enthusiastischen Anwendern in ihrem eigenen Unterricht zu machen. Vielmehr wurde geäußert, eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung bewirken zu wollen. Die Studierenden sollen zukünftig als Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, kompetente und begründete Entscheidungen zu medienbasierten Unterrichtsmethoden bzw. allgemein dem Medieneinsatz zu treffen. Und dazu ist es nach Aussage der Fachdidaktiker notwendig, die Verbindung herzustellen zwischen dem Fachinhalt, dem fachdidaktischen Umgang mit dem Inhalt und den Potenzialen der digitalen Medien. Sie sollen eigenständig feststellen können, an welcher Stelle die digitalen Medien gegenüber den klassischen analogen Methoden tatsächlich essentielle Vorteile bieten und gleichzeitig auch beurteilen können, wann auf den Einsatz digitaler Medien bewusst zu verzichten ist, weil kein Mehrwert gegeben ist.

„Auf Seite der Professionalisierung verspreche ich mir tatsächlich, dass wir es schaffen, die Scheu, die Angst und die Vorbehalte einerseits, die Studierende nach unserer Erfahrung nach häufig mitbringen, ein Stück weit zu reduzieren und auf der anderen Seite sie zu einem wirklich auch reflektierten Umgang mit mobilen Endgeräten zu führen.“ (...) „Und sie sind nicht per se besser, schlechter, verwerflicher, als was weiß ich, das Schulbuch, Arbeitsblatt (...)“ (Teilprojekt 4)

Die Studierenden sollten auch über das notwendige Wissen verfügen, um konkrete Anwendungen (z.B. Apps für den Fremdsprachenunterricht) hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für den eigenen Unterricht zu überprüfen. Dies sollte über allgemeine Auswahlkriterien („ist es altersgerecht, ist es ohne Werbung, ist es kostenlos?“) hinausgehen und didaktische Überlegungen beinhalten, um den angestrebten spezifischen Kompetenzerwerb aufseiten der Schülerinnen und Schüler genauer benennen zu können („Und dass sie auch versuchen, wenn sie Apps angucken, welche dieser Kompetenzen könnte jetzt gefördert werden“, Teilprojekt 7). Auf diese Weise sollten die Studierenden in einzelnen Kursen auch das notwendige Rüstzeug erhalten, um den Medieneinsatz argumentativ begründen zu können (bspw. in der Auseinandersetzung mit einem medienskeptischen Kollegium).

Mehrere Lehrende gaben zudem an, dass sie es auch anstreben, den Studierenden zu vermitteln, inwieweit sich Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und die Gestaltung von Unterricht durch digitale Medien verändern können. Sie sollten u.a. erkennen, inwieweit hierdurch der Unterricht eine neue, offenerere Gestaltung erfahren kann.

2. Erfahrungen und Eindrücke

Während in der ersten Befragung hauptsächlich die Erwartungen, Hoffnungen und Zielvorstellungen thematisiert wurden, standen die beiden folgenden Befragungen ganz im Zeichen der gewonnenen Eindrücke. Die befragten Dozentinnen und Dozenten berichteten von ihren Erfahrungen aus den Begleitseminaren und den Unterrichtsversuchen an der Rosensteinschule.

2.1 Hoher Workload für alle Beteiligten

In der Gesamtbetrachtung zeigten sich zunächst alle Lehrenden insgesamt zufrieden und sie bewerteten ihr Teilprojekt schon nach der Pilotphase als Erfolg³. Besonders stark war jedoch bei allen Befragten der Eindruck, dass mit diesem Projekt ein hoher Arbeitsaufwand für alle Beteiligten einherging. Insbesondere die Studierenden mussten vielfältige und oftmals vollkommen neue Aufgaben bewältigen. Vor diesem Hintergrund konnten die Befragten für sich auch einordnen, dass nicht alle Ziele in der gewünschten Weise erreicht werden konnten.

Mehrere Dozierende berichteten in den Gesprächen davon, dass die Studierenden hinsichtlich des Workloads eine starke Belastung, z.T. sogar eine Überforderung wahrgenommen haben. Schließlich mussten sie sich innerhalb eines Semesters mit der verwendeten Technik vertraut machen, sich die fachlichen Inhalte aneignen, ein medienbasiertes Unterrichtskonzept mit Fachbezug entwickeln, dieses Konzept in die Praxis umsetzen und hierbei die (vorgegebene) Technik eigenständig bedienen sowie verschiedene Reflexionsprozesse vollziehen. Teilweise wurde dies noch kombiniert mit Aktivitäten der Unterrichtsvideographie (vgl. Kürzinger/Pohlmann-Rother in diesem Band). Dies führte – vermutlich zwangsläufig – zu einer Überfrachtung der Begleitseminare und die Studierenden mussten etliche Aufgaben außerhalb der Seminarzeiten in Eigenarbeit machen. Aber auch für die Lehrenden war ein dichtes Programm zu

3 Dennoch wurden verschiedene Konzeptanpassungen für die Durchführungsphase vorgenommen.

bewältigen („Also ich glaube, ich habe noch nie ein Seminar gehalten, was ich so intensiv vor- und nachbereitet habe wie dieses.“, Teilprojekt 1).

Die Dozenten-Teams mussten einen ziemlich eng gestrickten Sitzungsplan entwerfen, bei dem schon einzelne Feiertage und eine ausgefallene Sitzung als problematisch erachtet wurden. Und mit Blick auf die Anpassungen des Konzepts in der anschließenden Durchführungsphase wurde deutlich, dass kaum weitere Aufgaben/Themen (z.B. mehr Raum für Reflexionsprozesse) hinzu kommen konnten, ohne an anderer Stelle für Entlastung zu sorgen.

„Also Möglichkeiten hätten wir noch viele gehabt, aber die Studierenden hatten, inwieweit dass jetzt Fakt ist oder nur gefühlt, befanden sie sich an der Grenze dessen, was für ein Seminar leistbar ist. Und da wäre es gar nicht möglich gewesen, zu sagen, wir machen jetzt noch mehr, da wären die uns auf die Barrikaden gegangen wahrscheinlich.“ (Teilprojekt 1)

„Also, ich würde an keiner einzelnen Phase sparen, aber man könnte jede einzelne Phase nochmal vertiefen.“ (Teilprojekt 6)

Die im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen höheren Anforderungen an die Studierenden gingen nach Einschätzung der Lehrenden mit einem höheren Ertrag aufseiten der Studierenden einher. Diese hätten auch zu großen Teilen zurückgemeldet, dass sie viel gelernt hätten und die gemachten Erfahrungen als bereichernd empfanden. Demzufolge sind die kritischen Hinweise der angehenden Lehrerinnen und Lehrer keineswegs als Jammerei misszuverstehen. Insbesondere die Planung und Erprobung der Schulpraxis wurde ausdrücklich gegenüber den Dozentinnen und Dozenten als Vorteil und Mehrwert hervorgehoben.

In der Gesamtbetrachtung wurde deutlich, dass die aktuell gegebene Struktur der Hochschullehre solche arbeitsintensiven Projekte wie *dileg-SL* erschwert. Eigentlich müsste der besondere Arbeitsaufwand, den die Studierenden betreiben, mit entsprechenden Credits honoriert werden. Dies könnte in der Ausschreibung im Vorlesungsverzeichnis entsprechend angekündigt werden, was wiederum (zu) geringe Teilnehmerzahlen verhindern könnte. Andererseits wäre es auch passend, wenn man die Inhalte und die damit verbundene Verwendung der digitalen Medien über zwei Lehrveranstaltungen am Stück machen könnte, aber dies ist kaum/nicht realisierbar.

„Also wir hatten zwar komprimiert, aber es ging natürlich jetzt nicht so auf. (...) Also es ist von den CP her, wenn man es streng ausrechnet, auch nicht aufgegangen, sondern wir waren wieder drüber.“ (Teilprojekt 3)

„Ich finde, es muss schon auch im Rahmen sein, irgendwie, von dem was eben an den ETCS-Punkten, dann abzuleisten ist. Und ich finde, es war ja trotzdem schon viel an Eigenarbeit drin.“ (Teilprojekt 4)

„Das wurde uns auch von den Studierenden rückgemeldet, dass der Arbeitsaufwand einfach überproportional hoch war für die paar Punkte.“ (Teilprojekt 1)

Gleichzeitig betonten mehrere Dozentinnen und Dozenten, dass die höhere Arbeitsbelastung auf ihrer Seite nur durch die gemeinschaftliche Arbeit im Team bewältigt werden konnte. Nicht nur die organisatorischen Aufgaben sondern vor allem die intensive Betreuung der Studierenden lässt es eher unrealistisch erscheinen, ein solches Angebot vollkommen alleine auszubringen („Wenn man es alleine macht, vor allem in dieser Entwicklungsphase, wäre es schon sehr, sehr aufwendig gewesen. Aber so war es doch für jeden von uns, glaube ich, machbar.“, Teilprojekt 6).

Der hohe Workload resultierte nach Einschätzung mehrerer Dozentinnen und Dozenten allerdings auch aus dem Umstand, dass den mitwirkenden Studierenden in mancherlei Hinsicht die Voraussetzungen, die notwendig gewesen wären, gefehlt haben (siehe unten).

2.2 Kompetenzen und Einstellungen der Studierenden

Die Beschreibungen der Lehrenden zeichnen ein heterogenes Bild der mitwirkenden Studierenden. Dementsprechend lassen sich kaum allgemeingültige Aussagen treffen, die für alle Studierenden gelten. Es zeigten sich vor allem deutliche Differenzen in der Haltung gegenüber digitalen Medien, der Fähigkeiten bei der Bedienung der bereitgestellten Geräte und Anwendungen, der Kreativität beim Medieneinsatz sowie hinsichtlich der allgemeinen didaktischen Fähigkeiten/Routine.

Didaktische Kompetenzen

Bei den Unterrichtsversuchen waren die Studierenden nicht nur durch den Einsatz der digitalen Medien gefordert, sondern sie mussten sich auch in der Lehrerrolle und der didaktischen Konzeption der Unterrichtseinheiten bewähren. Dies war eine durchaus komplexe Herausforderung, denn sie mussten nicht nur die Funktionsfähigkeit der Technik im Blick behalten, sondern auch auf die (ihnen weitgehend unbekannt) Schülerinnen und Schüler achten (Classroom-Management), mit den heterogenen Voraussetzungen umgehen, im Team arbeiten und die vorab entwickelten Ideen innerhalb einer engen

zeitlichen Taktung (Zeitmanagement) umsetzen. Folgt man den Aussagen der befragten Dozentinnen und Dozenten konnten insbesondere bei den didaktischen Kompetenzen der Studierenden noch verschiedene Bedarfe an Kompetenzzuwachs identifiziert werden.

Insbesondere Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit wenig oder gar keiner Unterrichtserfahrung fehlten (erwartungsgemäß) wichtige Grundlagen⁴ und sie hatten bspw. noch keine klare Vorstellung davon, wie man einen Einstieg in die Unterrichtseinheit gestaltet, wie Lernprozesse bei Kindern konkret ablaufen, wie mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten umzugehen ist und welche (Fach-)Begriffe passend bzw. unpassend sind (z.B. „Enzym“).

„Dann sozusagen wieder dieses typische: Ich habe meinen Unterrichtsentwurf viel zu voll geplant und ich bräuchte jetzt einen halben Tag, um das, was ich jetzt für eine Stunde geplant habe, durchzuführen. Das ist ja ganz oft so.“ (Teilprojekt 7)

Für die Betreuung in den Begleitseminaren bedeutete dies u.a., darauf zu achten, dass die Studierenden von den Schülerinnen und Schülern nicht zu viel verlangen und zu ambitionierte Konzepte entwickeln. Da an unserer Partnerschule recht viele schwache Lerngruppen anzutreffen sind (z.B. ein hoher Anteil an Kindern mit Konzentrationsproblemen oder sprachlichen Defiziten), musste den Studierenden teilweise die notwendige Kleinschrittigkeit des Vorgehens vermittelt werden. Bei den Unterrichtsversuchen waren manche Kinder nach Einschätzung der befragten Dozenten-Teams von den Aufgabenstellungen dennoch überfordert⁵, auch weil die Formulierungen unpassend waren („keine riesenlangen Schachtelsätze“, Teilprojekt 4).

Was zudem teilweise vermisst wurde waren „Reflexionsschleifen, eigenständiges Erarbeiten der Kinder, weniger angeleitetes Erarbeiten“ (Teilprojekt 1) und Kreativität bei den Methoden. Insbesondere Freiheiten für die Schülerinnen und Schüler wurden nicht in allen Unterrichtsversuchen so gewährt, wie sich das die Dozenten-Teams mehrheitlich gewünscht haben. Es wurde beobachtet, dass die Studierenden noch nicht dazu fähig waren, sich die Freiheit zu nehmen, um in bestimmten Situationen mit den Schülerinnen und Schülern zurückzutreten und

4 Hieraus resultiert bei praxisorientierten Seminarangeboten die (hochschuldidaktische) Herausforderung, wie die Seminarinhalte und Unterrichtsversuche so gestaltet werden können, dass sie die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen.

5 Eine Überforderung beim Umgang mit der bereitgestellten Technik konnte hingegen nicht berichtet werden.

„nur“ zu beobachten. In der Arbeit mit den Kindern konnte dies zu einer strikten Vorgehensweise führen, wenn die erwarteten Leistungen nicht erbracht wurden.

„Ich glaube, Freiräume sind auch etwas, was gerade Novizen sehr verunsichern kann.“ (Teilprojekt 1)

„Manche haben ja auch die Schüler extrem gezogen. (...) Die eigentliche Arbeit haben dann die Studentinnen gemacht. (...) Weil die Studentinnen wollten einfach fertig werden, die wollten das durchbekommen.“ (Teilprojekt 6)

Dies mag aber damit zusammenhängen, dass die noch wenig routiniert agierenden Lehramtsstudierenden neben vielen anderen Aspekten darum bemüht waren, sich und den Kindern eine kontrollierbare Gesamtsituation zu verschaffen. Schließlich gehört ein ordentliches Maß an (Selbst)Vertrauen dazu, Schülerinnen und Schülern Freiheiten einzuräumen und sich bei der Durchführung auf ein gewisses Wagnis einzulassen. Das Bedürfnis nach Kontrolle wurde möglicherweise dadurch vergrößert, dass die meisten Gruppen am Ende ihrer Unterrichtsversuche ein fertiges (Medien-)Produkt vorweisen wollten.

Ein wichtiger Baustein, der leider nicht bei allen Unterrichtsversuchen in umfassender Weise umgesetzt werden konnte, war die Initiierung von Reflexionsprozessen mit und bei den Schülerinnen und Schülern. Zwar wurden z.T. im Ansatz (medien-)kritische Fragestellungen berücksichtigt, aber teilweise fehlte offenbar die notwendige Zeit für einen vertiefenden Austausch. Es fehlte insbesondere an Reflexionen aus dem Modus der Produktion mit digitalen Medien heraus. Dies ist umso bedauerlicher, da nicht davon auszugehen ist, dass die beteiligten Lehrkräfte dies im Anschluss an die studentischen Unterrichtsversuche vollumfänglich aufgegriffen haben.

„Also alle Gruppen haben den Reflexionsprozess eigentlich total vernachlässigt. Das war (...) eine Zeitfrage, weil denen die Zeit einfach davongelaufen ist. Weil sie zu viel machen wollten in der kurzen Zeit. Weil die hatten 90 Minuten und da hatten sie sich zu viel vorgenommen.“ (Teilprojekt 2)

Nach meiner Einschätzung wäre vor dem Hintergrund dieser Beobachtung zu überlegen, ob es Aufgabe der erfahrenen Hochschuldozentinnen und -dozenten sein muss, diese Reflexion im Nachgang gemeinsam mit der Klasse durchzuführen. Dies würde aber voraussetzen, dass die kooperierende Schule hierfür weitere Unterrichtszeit zur Verfügung stellt.

Die intensive Auseinandersetzung mit (grundsätzlichen) Fragen der Didaktik war in den meisten Teilprojekten nicht in dieser Form/in diesem Ausmaß eingeplant, was ebenfalls zu einer Verdichtung des Programms/der Inhalte geführt hat. Durch die fehlende Schulerfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war es in diesen Teilprojekten durchaus „sehr anstrengend, insofern, dass wir da auch noch sehr viel Unterrichtspraktisches vermitteln mussten. Das hatten wir beide auch nicht so auf dem Schirm.“ (Teilprojekt 1)

Hieraus lässt sich einerseits schlussfolgern, dass praxisorientierte Angebote mit einer so hohen Komplexität wie in unseren Teilprojekten vorrangig an Lehramtsstudierende adressiert werden sollten, die im Studium schon weiter fortgeschritten sind. Wenn sie sich bereits eine gewisse (fach-)didaktische Expertise aufgebaut haben, ist es ihnen bspw. besser möglich, die Formulierung und Gestaltung von Aufgabenstellungen für Schülerinnen und Schüler fachdidaktisch zu reflektieren. Andererseits stimmt es mich nachdenklich, dass die Dozenten-Teams auch von „älteren“ Studierenden berichteten, die zwar eigentlich mehr Erfahrung in der Unterrichtsplanung hatten, aber nicht unbedingt die gelungenen Unterrichtserprobungen durchführten. Vereinzelt wurde sogar ein „Rückfall ins novizenartige Handeln“ (Teilprojekt 1) wahrgenommen.

Die Lehrenden berichteten von einem interessanten Spannungsfeld, welches sich zwischen ihnen und einzelnen Studierenden offenbarte. So gab es unterschiedliche Vorstellungen zur Gestaltung von Lernprozessen an der Grundschule. Bei mehreren Studierenden war eine Orientierung an dem vermeintlich guten Unterricht vorherrschend. Mehrere Dozentinnen und Dozenten berichteten in den Interviews von ihrer Wahrnehmung, dass einzelne Studierende unter gelungenem Unterricht offenkundig lehrerzentrierte, stark auf Kontrolle⁶ ausgerichtete Lernszenarien verstehen.

„Und guter Unterricht als lehrerzentrierter Unterricht, mit viel Kontrolle, die Lerngruppe nicht im kreativen Wusel lassen, auf keinen Fall, das wäre falsch. Da würde man als Lehrkraft ja zeigen, dass man nicht die Kontrolle hätte. Sondern wirklich ein sehr stark geleitetes Vorgehen. Gerne diese Ping-Pong Situation, Lehrer sagt was, Schüler sagt was, Lehrer sagt was, Schüler sagt was.“ (Teilprojekt 1)

6 Nur vereinzelt konnte das Gegenteil berichtet werden; eine zu starke Laissez-Faire-Haltung ohne konkrete Darstellung von Arbeitsschritten, was die Schülerinnen und Schüler wiederum überforderte.

Dies stand dann im Widerspruch zu den Vorschlägen jener Dozenten-Teams, die gemäß einer auf einem moderaten Konstruktivismus basierenden Vorstellung⁷ von der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen weniger Anleitung und mehr Freiräume, mithin einen freien, entdeckenden Unterricht anstelle eines lehrerzentrierten Unterrichts, präferierten.

„Also ich habe definitiv bei den Teilnehmern gemerkt, dass es da unterschiedliche Auffassungen gibt. (...) Das man also auch wirklich kleinschrittig plant und das man auch eine ganze genaue Vorplanung haben muss. Das war so die eine Seite. Die gab's dann auch in unterschiedlichen Abstufungen (...) Das man als Lehrperson auch die Schüler mal frei arbeiten lassen kann. Und dass dann beobachtet und dann zur gegebenen Zeit dann einwirken muss, angepasst an die Situation. Ich glaube, dass einzelne Teilnehmer auch diesen Standpunkt vertreten haben.“ (Teilprojekt 2)

„Das ist auch ein langer Prozess. Also, einmal zu sagen, dass ein konstruktivistisches Lernverständnis wichtig ist, reicht nicht, dass man dann auch so unterrichtet.“ (Teilprojekt 6)

Wer zu stark auf eine lehrerzentrierte Durchführung fokussiert ist und wenig Freiräume zulässt, ist leider auch nicht offen für die Impulse, welche die Schülerinnen und Schüler einbringen („Und damit waren die Studierenden auch überfordert, dass die Kinder schon Ideen hatten und sie ihnen eigentlich keine Ideen geben mussten.“, Teilprojekt 5). Aus medienpädagogischer Sicht ist die Tendenz zu einem lehrerzentrierten Unterricht ebenfalls problematisch. Schließlich wird die besondere Chance der digitalen Medien auch darin gesehen, einen offenen Unterricht zu gestalten und den Kindern lebensweltnahe Möglichkeiten zum Selbstaussdruck zu geben. Digitale Medien sollen nicht als reines Substitut des Schulbuchs oder des Arbeitsblatts dienen.

Vereinzelt wurde von den Lehrenden berichtet, dass sich nur wenige Studierende bei der Methodenwahl experimentierfreudig zeigten. Allzu oft wurde auf bekannte Methoden und Arbeitsformen (Verwendung von Arbeitsblättern; mündliche Instruktion) zurückgegriffen. Möglicherweise liegt das darin begründet, dass der Einsatz der digitalen Medien schon als unbekanntes Terrain erachtet wurde, weswegen ansonsten lieber auf „Nummer sicher“ gegangen wurde. Dies korrespondiert mit der Beobachtung einzelner Dozentinnen und Dozenten, dass die

⁷ Diesbezüglich gab es innerhalb der Dozenten-Teams auch Entwicklungen. So entschloss sich beispielsweise das Team des Teilprojekts 1 nach der Pilotphase dazu, in der Durchführungsphase eine etwas offenere Gestaltung zu wählen.

Erprobung der schulischen Praxis insgesamt eine komplexe Herausforderung für die Studierenden darstellte („Die hatten in dem Moment mit anderen Herausforderungen zu kämpfen, als sich über die lebensweltliche Gestaltung oder des Lernsettings für die Kinder tatsächlich Gedanken zu machen“, Teilprojekt 1). Nur wenige nutzten den zur Verfügung gestellten Erprobungsraum und überzeugten die Dozentinnen und Dozenten durch ihr – im wahrsten Sinne des Wortes herausragendes – Engagement. Teilweise beinhaltete dies auch umfassende und eigenständige Vorbereitungen außerhalb der Seminarzeit bzw. eigene Ideen, die wiederum für die Dozenten-Teams impulsgebend waren.

Da dies nicht in allen Gesprächen in gleichem Maße thematisiert wurde, lassen sich aus unseren Projekterfahrungen keine allgemeingültigen Aussagen ableiten. Aber es ist bemerkenswert, wenn Dozenten-Teams in ihren Begleitseminaren bei den Novizen eine größere Offenheit wahrgenommen haben als bei denjenigen, die bereits ihr Integriertes Semesterpraktikum⁸ absolviert haben und eher „immunisierende Tendenzen“ (Teilprojekt 1) offenbarten.

„Und, ja, die Hoffnung wurde enttäuscht. Mit dem Unterschied, dass die Studierenden des ersten Durchlaufes aufgrund der mangelnden Erfahrung sehr offen waren für unsere Anregungen. Die haben einfach darauf vertraut, dass wir ihnen nichts Falsches erzählen, sie sich auch dazu hinreißen lassen in manche unsichere Situation zu gehen. Mit dem Wissen darum, dass, sollte es ganz schief laufen, wir sie schon retten werden. Dieses Angebot bestand bei den Studierenden mit mehr Erfahrung auch. Sie ließen sich aber weniger darauf ein, in ungewisse Situationen zu kommen.“ (Teilprojekt 1)

Es wäre durchaus kritisch zu betrachten, wenn sich bei den Studierenden in den höheren Semestern bereits eine starre Vorstellung vom guten Unterricht schon sehr manifestiert hätte und sie nur noch eine geringe Bereitschaft hätten, von dieser Vorstellung abzuweichen, wenn andere Vorgehensweisen erprobt werden sollen.

Möglicherweise liegt hier aber auch ein genereller Widerspruch vor, der sich in praxisorientierten Projekten wie *dileg-SL* nicht vollständig vermeiden lässt. Die Dozierenden erwarten von ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine sehr gute Planung und Vorbereitung auf die praktischen Erprobungen. Schließlich sollen die Studierenden bei der Arbeit mit den Kindern nicht planlos agieren. Gleichzeitig sollen sie – ohne jede Routine als Lehrkraft – spontan und offen

8 <https://www.ph-ludwigsburg.de/isp-po2015.html>

sein. Zudem bleibt für mich fraglich, ob ich als begleitender Dozent mit einem Unterrichtsversuch zufrieden bin, der zwar einerseits viele Freiräume für entdeckendes Lernen bot und viele Gelegenheiten für spontane Improvisationen bot – aber andererseits das angestrebte Produkt (z.B. ein E-Book zum Thema London) nicht realisiert werden konnte. Es scheint mir ein schwieriger Balance-Akt zu sein, der bei einmaligen Unterrichtsversuchen eine komplexe Aufgabe darstellt. Möglicherweise wären Lehramtsstudierende bei einem zweiten Unterrichtsversuch im gleichen Setting offener für die vermissten Aspekte.

Die Frage nach dem guten Unterricht zeigte sich vereinzelt noch in anderer Form. In den einzelnen Teilprojekten haben die Lehrenden einen Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen konnten. Neben den zeitlichen Bedingungen (einmalige oder mehrmalige Unterrichtsversuche; wöchentliche Termine oder Platzierung in der Projektwoche) bezogen sich die Vorgaben entweder auf die zu verwendenden Geräte (Tablets oder Convertibles) und Anwendungen (z.B. Actionbound), die zu behandelnden Inhalte (z.B. einen im Unterricht behandelten Jugend-Roman, das Thema „London“ im Englisch-Unterricht oder „Bäume“ im Sachunterricht) oder die Struktur des Ablaufs (analoger Einstieg mit einer unplugged-Phase, danach Arbeit mit digitalen Medien). Davon abgesehen war es den Lehrenden aber auch wichtig, Freiräume bei der konkreten Ausgestaltung zu gewähren. Während dies von einzelnen Studierenden als positives Merkmal betrachtet wurde („weil sie so viel selbst wählen dürfen, dass es so toll war.“, Teilprojekt 6), konnten andere Studierende hiermit weniger gut umgehen.

„Das hatte auch eine Teilnehmerin geäußert, kann ich mich noch daran erinnern, als es jetzt darum ging, wie diese Settings aussehen an der Schule vor Ort und da war ja wieder dieses ja, wir machen das jetzt kleinschrittig, wo sie dann meinte: Jetzt lass uns das doch mal ausprobieren, wenn wir jetzt die Chance haben. Sonst müssen wir das immer so machen, wie es die anderen sagen und jetzt haben wir die Chance.“ (Teilprojekt 2)

Sowohl nach der Pilotphase als auch nach der Durchführungsphase berichteten die Lehrenden in den Interviews von Studierenden, die mit den offerierten Freiräumen nicht in der gewünschten Weise umgehen konnten. Vielmehr gab es Studierende, die eine starke Orientierung an den Dozentinnen und Dozenten zeigten und den Wunsch nach einer konkreten Anleitung artikulierten. Eigene Impulse waren in diesen Fällen entweder nicht vorhanden oder wurden zurückgehalten.

„Die wirklich sehr gezielt immer wieder gefragt hat, was wir erwarten, was wir möchten, wie wir uns das vorstellen. Ähm. Die nicht willens oder in der Lage war eigene Impulse einzubringen.“ (Teilprojekt 1)

Eine solche Haltung war für die Arbeit im Begleitseminar durchaus problematisch für die Dozenten-Teams. Schließlich bestand die Zielvorstellung nicht darin, den Lehramtsstudierenden im Sinne eines Schritt-für-Schritt-Trainings die Arbeit mit den digitalen Medien einzutrichtern oder einen strikten Fahrplan vorzugeben. Vielmehr war die vorrangige Intention, eine Vorstellung der Potenziale digitaler Medien und die Impulsgebung, ebendiese im Fachunterricht auszuprobieren und ihren Einsatz in der Grundschule kritisch-reflektiert zu betrachten. Dementsprechend mussten die Begleitseminare teilweise so gestaltet werden, dass die Studierenden zwar eine Anleitung zur Bedienung der Geräte und Anwendungen erhielten und es wurden passende Beispiele für deren Anwendung in der Grundschule als Impuls präsentiert, allerdings ohne diese als „unverrückbare Richtlinie“ (Teilprojekt 1) für den eigenen Unterrichtsversuch zu vermitteln/verstehen.

Die fehlende Nutzung der offenen Herangehensweise war für einzelne Lehrende dementsprechend durchaus enttäuschend. Möglicherweise wurde den Aussagen der Kursleitung nicht vollständig vertraut, sodass dennoch eine Bewertung vonseiten der Dozentinnen und Dozenten vermutet wurde.

„Ich glaube, dass gerade diese Gruppe, die wir jetzt im zweiten Durchgang hatten, dem Braten nicht so ganz getraut hat. Wir dürfen tatsächlich ausprobieren, was wir wollen.“ (Teilprojekt 1)

„Wir haben ja nicht irgendwie ein Gefühl vermittelt, der Teilnehmer x oder der Teilnehmer y muss jetzt exakt die Erwartungen erfüllen. Aber im Nachhinein haben die Leute doch irgendwie den Eindruck vermittelt bekommen, dass sie gescheitert sind. (...) Und im Prinzip müsste man es schaffen, dieses, dass was die eine Teilnehmerin gesagt hat, dass wir die Möglichkeit haben, uns auszuprobieren hier, ähm, und was Neues auszuprobieren. Dass man das auch, dass man diese Möglichkeit und die Möglichkeit des Scheiterns, dass man das klarer anspricht und sagt: Wir können scheitern, das kann funktionieren, und wir tun alles dafür, dass es funktioniert, es kann aber auch schiefgehen. Aber wenn es schiefgeht, dann habt ihr was draus gelernt (...)“ (Teilprojekt 5)

Einstellung zu digitalen Medien

In allen Gesprächen mit den Lehrenden spielte die Haltung der Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien, oder konkreter: zu ihrem Einsatz in der Schule, eine Rolle. Bereits bei der Ausformulierung ihrer Intentionen vor dem Beginn der Pilotphase war es ein wichtiges Anliegen, den Studierenden die Angst zu nehmen, digitale Medien im eigenen Unterricht einzusetzen, und die skeptische Haltung der Lehramtsstudierenden zu verringern.

In den Gesprächen nach der Pilot- und der Durchführungsphase sahen sich die Dozentinnen und Dozenten in dieser Zielvorstellung bestätigt. So waren zwar etliche Studierende neugierig und bereit, „sich auf Neues einzulassen“ (Teilprojekt 6). Aber es zeichneten sich keineswegs alle Studierenden durch eine hohe Medienaffinität und einen sicheren Umgang mit den digitalen Medien aus, was erneut an dem noch allzu oft kolportierten Klischee der digitale natives weitere Zweifel schürt (vgl. u.a. Ganguin/Meister 2013; Schulmeister/Loviscach 2017). Vereinzelt wurde die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien eher „als notwendiges Übel gesehen“ (Teilprojekt 6). Zudem wurde wahrgenommen, dass sich Studierende den digitalen Medien „eher zögerlich nähern“ weil sie „Skepsis“ und „Berührungängste“ (Teilprojekt 3) hatten. In der analogen Welt (z.B. mit echten Instrumenten) fühlten sie sich anscheinend wohler. Insbesondere mit Blick auf die Grundschule, also die Arbeit mit jüngeren Kindern, gab es auch skeptische Stimmen, „ob es denn überhaupt sinnvoll sei, digitale Medien schon so früh einzusetzen“ (Teilprojekt 7). Hinzu kam vereinzelt tatsächlich Angst, die sich wohl vor allem darauf bezog, etwas an den Geräten kaputt machen zu können. Gerade in diesem Punkt zeigte sich eine deutliche Differenz zu den beteiligten Kindern, die keine Berührungängste hatten.

Insgesamt zeigte sich ein heterogenes Bild mit einer beachtlichen Bandbreite:

„Da war der Grundtenor schon eher nicht so, dass alle ablehnend waren gegenüber Medien, aber niemand war direkt so: ‚Ich finde Medien super und toll und da ist ein Mehrwert drin‘. Die waren eher reserviert und die Motivation am Seminar teilzunehmen war eher um zu gucken, was könnte sowas bringen. Und sozusagen sich bestätigt zu fühlen: Man braucht keine Medien oder doch.“ (Teilprojekt 7)

Jene Studierende, die nicht nur deutlich medienaffiner sondern auch kreativer im Umgang mit den bereitgestellten Medien waren, beeindruckten die Lehrenden mit ihrer Lust, sich der Herausforderung zu stellen und die Möglichkeiten entdecken zu wollen. Die Lehrenden beobachteten aber auf der anderen Seite u.a., wie einzelne Studierende „sehr verkopft an die Tablets gingen“ (Teilpro-

jekt 1) und zeigten sich diesbezüglich verwundert, „weil ich dachte die sind ja mittlerweile auch alle damit aufgewachsen“ (Teilprojekt 1). In der Wahrnehmung der Befragten gibt es eine widersprüchliche Differenz zwischen dem privaten Rezeptionsverhalten der Studierenden und ihren Einstellungen zu digitalen Medien im beruflichen Kontext. Während sie in der Freizeit gegenüber den Medien aufgeschlossen sind, scheint die Anwendung im pädagogischen Setting oder zur Unterstützung von Lernprozessen nicht unbedingt naheliegend zu sein.

„Also, das hat mich schon erschreckt ein bisschen, dass bei Leuten, die mit den ganzen Medien aufgewachsen sind zum großen Teil und die es auch im privaten Umfeld auch benutzen, dass trotzdem eine gewisse Scheu da ist.“ (Teilprojekt 2)

„Aber soweit sie damit selber machen, selber arbeiten sollen (...) in den Unterricht integrieren oder in so ein Projekt integrieren sollen. Dann sind da erstmal, ja, weiß ich auch nicht, da ist was zu überwinden. Vielleicht weil das nicht authentisch ist oder so. Ich denk, das ist was ganz Diffuses auch.“ (Teilprojekt 3)

Möglicherweise resultiert hieraus die Wahrnehmung einer grundlegenden Dichotomie. Tablets, Smartphones und Computerspiele werden ausschließlich dem unterhaltsamen Freizeitbereich zugeordnet und der pädagogische Blick ist ausschließlich darauf gerichtet, die zeitliche Dauer zu beschränken, damit die Kinder „nicht so lange davor sitzen oder sie sollen lieber rausgehen“ (Teilprojekt 4). Und wenn im Privatleben der Studierenden eine (intensive) Nutzung von Tablets als Konsumergerät erfolgt, dann ist zwar die grundsätzliche Bedienung bekannt (wischen über das Touch-Pad), aber der größere Sinn oder Mehrwert erschließt sich dadurch nicht und sie können auch kaum Ideen für Lernkontexte entwickeln. Dementsprechend haben die Studierenden mehrheitlich auch keine Vorkenntnisse im engeren Sinn in das Projekt einbringen können.

„Und dass sie doch alle sehr viel mit Smartphones umgehen können, ich sage mal Basics, Sachen am Computer. Aber wenn es mal um diesen reflektierten Einsatz im Unterricht geht: Ich möchte digitale Medien nutzen, um einen Mehrwert zu haben. Wo es pädagogisch und didaktisch sinnvoll ist. Ich würde behaupten, das war am Anfang des Seminars gar nicht vorhanden. Und am Ende hoffentlich doch mehr.“ (Teilprojekt 7)

Die distanzierte Haltung kam erstaunlicherweise in mehreren Situationen durch eine bewusste und unbewusste Vermeidungstaktik zum Ausdruck. Ent-

gegen unserer Projektziele wurde wiederholt versucht, der Arbeit mit den digitalen Medien auszuweichen, zu Gunsten von analogen Materialien („Da haben sie dann eher aus Büchern Texte abgeschrieben“, Teilprojekt 4). So war der Einsatz von Tablets bzw. Convertibles zwar nicht nur angekündigt, sondern bei den Unterrichtsversuchen auch verpflichtend. Aber ansonsten versuchten etliche Studierende, die digitalen Medien zu vermeiden bzw. erkannten zum Verdruss der medienaffinen Dozentinnen und Dozenten nicht das vollständige Potenzial.

Diese Haltung wurde in den Interviews deutlich kritisiert und es wurde offen infrage gestellt, ob angehende (Grundschul-)Lehrkräfte tatsächlich glauben, noch um das Thema „rumkommen“ zu können.

Diese Form der Vermeidung versperrte offenbar etlichen Studierenden leider den Weg, um die Potenziale digitaler Medien vollständig zu erfassen und es wurden Chancen ausgelassen.

„Eine Gruppe hatte es sich jetzt vorgestellt, so eine Art Schnitzeljagd mit QR-Code, und hat sich aber gedacht, mit Plakaten zu arbeiten. Es wäre denen gar nicht in den Sinn gekommen, vielleicht könnte man ja mit einer App irgendwie was damit machen. Also, es wird sehr herkömmlich gedacht und dann vielleicht versucht, noch irgendwo eine App mit einzuzwängen.“ (Teilprojekt 7)

„Das war so unser Eindruck, dass wir an vielen Stellen den Eindruck hatten: Oh ja, hier wurden Chancen vertan, hier hätte man über den Einsatz von Medien sehr viel gewinnen können, man hätte die Schüler freier arbeiten lassen können. Und hier haben wir sehr oft auch in den Seminarsitzungen Alternativen vorgeschlagen, die aber wirklich abgelehnt wurden. Wo wir zum Teil sehr medienkritisches Verhalten hatten, obwohl es sich nicht über die Praxis und das Erlebte in der Klasse rechtfertigen lassen würde.“ (Teilprojekt 1)

Gleichzeitig erschwerte die Vermeidung der umfassenderen/regelmäßigen Anwendung der Tablets eine Verbesserung der Bedienkompetenzen und den Abbau der vorhandenen Ängste. Allzu oft wurde bei einzelnen Arbeitsschritten wieder auf bekannte Software und vertraute Arbeitsformen („da hieß es immer: Papier geht schneller“, Teilprojekt 2) zurückgegriffen.

Damit in Verbindung steht die Beobachtung, eine falsche bzw. keine konkrete Vorstellung von einem gewinnbringenden Medieneinsatz zu haben. So wurde bspw. gegen den Einsatz von Tablets in Kleingruppenarbeiten argumentiert, dass sich dann jeweils nur ein Kind mit der Aufgabe beschäftigen würde und die anderen Kinder möglicherweise gar nicht mitarbeiten lässt. Wer bereits Tablets in der Grundschule eingesetzt hat, weiß, dass dies nicht zwangsläufig der

Fall sein muss und man dieser Problematik mit einer entsprechenden Aufgabenstellung entgegenwirken kann. Hiermit hängt zusammen, dass die Nutzung der digitalen, auch mobil einsetzbaren Geräte „in ihrer bisherigen Bildungsbio-graphie noch überhaupt keine Rolle gespielt“ (Teilprojekt 4) hat. Und da sie es in der eigenen Schulzeit nicht kennengelernt haben und gleichzeitig noch keine umfassende (medien-)didaktische Expertise besitzen, bleibt es ihnen fern. Die Studierenden zeigten sich auch teilweise überrascht, wie gut die Kinder mit den digitalen Medien umgehen konnten. So wurde viel weniger Zeit für die Einführung in die Apps benötigt als man eingeplant hatte. Die Fähigkeiten der Kinder wurden offensichtlich falsch eingeschätzt, was ebenfalls die Tendenz zur Vermeidung (im Vorfeld) erklären könnte. Umso wichtiger sind praxisorientierte Projekte wie *dileg-SL*, die den angehenden Lehrerinnen und Lehrern hautnah vorführen, wie angstfrei und sicher bereits Grundschülerinnen und -schüler bspw. mit Tablets umgehen können.

Eine weitere Ursache wurde in der Angst gesehen, den Medieneinsatz nicht adäquat zu beherrschen, sodass etwas schief gehen könne. Die Bestrebung, Scheitern zu vermeiden, scheint recht groß zu sein. Dies ist bedauerlich, da gerade hier auch viele wichtige Lernprozesse auf dem Weg zum Unterrichten als Lehrkraft stecken können.

Für praxisorientierte Projekte wie *dileg-SL* können aus den Beobachtungen der Lehrenden verschiedene Schlüsse gezogen werden. So ist genügend Zeit für die Auseinandersetzung mit den Geräten und Anwendungen einzuplanen, weil diesbezüglich eigentlich kaum nutzbare Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können. Selbst wenn entsprechende Geräte wie Tablets in den privaten Haushalten zur Verfügung stehen, werden sie vermutlich hauptsächlich konsumierend genutzt. Außerdem ist inhaltlich genügend Zeit für das Thema „Digitale Medien in der Schule“ einzuplanen. Angesichts der häufig vorzufindenden skeptischen Grundhaltung ist mehr Zeit in die grundsätzliche Erörterung der möglichen Vorteile und der bestehenden Potenziale zu investieren, um die Argumente für den Medieneinsatz deutlich herauszustellen.

Bedienkompetenzen der Studierenden

In vielen Teilprojekten lag der Fokus auf einer aktiv-kreativen Gestaltung mit digitalen Medien, wodurch in den Unterrichtsversuchen verschiedene Lern- und Bildungsprozesse bei den mitwirkenden Kindern angeregt werden sollten. Dies setzt jedoch voraus, dass die Studierenden über eine hinreichende technische Medienkompetenz verfügen.

Hinsichtlich der Bedienkompetenzen lassen sich keine Aussagen machen, die für sämtliche Studierende zutreffen, da die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen unterschiedlich ausgeprägt waren. Allerdings ist es auffällig gewesen, dass die

Lehrenden relativ häufig von fehlenden Kompetenzen aufseiten der Studierenden berichten konnten.⁹ Für viele Studierende war durch die Mitwirkung an dileg-SL die praktische Arbeit mit den Tablets eine neue Erfahrung. Und selbst jene, die bereits Tablets genutzt haben, haben kaum produktiv damit gearbeitet bzw. konnten etwas komplexere Herausforderungen (z.B. Verbindungsprobleme zwischen iPad, Software und eigenem heimischen PC) kaum eigenständig lösen. Selbst onlinebasierte Tools zur Zusammenarbeit (z.B. GoogleDocs oder Padlet) waren bei weitem nicht allen Studierenden bekannt.

Dies führte u.a. dazu, dass in den Begleitseminaren relativ viel Zeit für die Erlernung der grundlegenden Bedienung benötigt wurde oder alternative Wege zur Wissensvermittlung gefunden werden mussten, um die Seminare zeitlich zu entlasten. Teilweise äußerten Studierende den Wunsch, noch ausführlicher in die Grundlagen der Tablet-Bedienung eingeführt zu werden (bspw. Erstellung von Dokumenten oder Übertragen von Daten zwischen Laptop und Tablet). Leider konnte hierbei auch festgestellt werden, dass durch die Fokussierung auf technische Fragestellungen andere, wichtige Bereiche (z.B. ästhetische Fragen) vernachlässigt wurden.

„Und du brauchst ein echtes Knowhow. Und ich glaub, das ist auch was, was wir auch unterschätzt haben. Ja. Also, weil wir gedacht haben: Das sind doch diese digital natives.“ (Teilprojekt 2)

„Ansonsten muss ich aber auch wirklich sagen, es hat so an ganz grundlegenden Kompetenzen am ganz praktischen Umgang mit Medien gefehlt. Ein ganz großes Thema war auch in der Unterrichtsvorbereitung einfach das Schneiden von Videos, die man dann als Unterrichtsmaterial im Unterricht dann gebrauchen wollte. Das haben die dann alleine nicht hinbekommen, also einfach ein Stück aus einem Video herauszuschneiden. Da haben wir dann sogar ein kleines Video-Tutorial angefertigt, damit sie das dann machen konnten.“ (Teilprojekt 1)

Vor diesem Hintergrund war es für einzelne Dozentinnen und Dozenten durchaus enttäuschend, dass die Studierenden die offerierten Möglichkeiten nicht wie erwartet genutzt haben. So wurde bspw. in einzelnen Teilprojekten angeboten, die Tablets längere Zeit auszuleihen, um verschiedene Funktionen

9 Neben den grundlegenden technischen Bedienkompetenzen sind auch ästhetisch-gestalterischere Kompetenzen bedeutsam. Im Austausch mit den Dozenten-Teams entstand der Eindruck, dass bei den mitwirkenden Studierenden auch im ästhetisch-gestalterischen Bereich ein Bedarf nach mehr Kompetenzen vorliegt. Allerdings wurde diese Frage in den Interviews nicht umfassend erörtert, woraus in diesem Beitrag eine Fokussierung auf die technischen Bedienkompetenzen resultiert.

zu testen. Allerdings gab es offenbar keine große Bereitschaft, eigenständig explorativ zu sein.

Insgesamt scheint es den Dozenten-Teams gelungen zu sein, in den Begleitseminaren die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, damit die Studierenden die Geräte und Anwendungen im Schulkontext erfolgreich einsetzen konnten. Aber bei weitem nicht alle Studierenden hatten sich eine so ausgeprägte Bedienkompetenz angeeignet, um den Kindern tatsächlich bei Problemen oder weiter gehenden Anwendungswünschen weiterzuhelfen („Die Gruppe hat sich halt aus meiner Perspektive nicht genug mit den Apps an sich auseinandergesetzt. Sie haben sich nicht überlegt, wie vermittele ich den Schülern, wie das Ding funktioniert. Wie funktioniert die App?“, Teilprojekt 2). Darüber hinaus wurde teilweise eine Verengung auf die im Seminar kennengelernten Anwendungen festgestellt und es wurde ein Blick über den „Tellerrand“ vermisst.

Fehlende Kreativität beim Medieneinsatz

Wie bereits beschrieben wurden die offerierten Freiräume bei der Gestaltung des Medieneinsatzes und der Unterrichtsversuche nicht vollends genutzt, teilweise war sogar eine Tendenz zum lehrerzentrierten, gesteuerten Unterricht erkennbar. Dies korrespondiert teilweise mit der Beobachtung der Lehrenden, die Potenziale der digitalen und mobil einsetzbaren Medien nicht vollständig genutzt zu haben. Insgesamt zeigten sich die Dozentinnen und Dozenten bei mehreren studentischen Gruppen unzufrieden hinsichtlich der Kreativität ihres Medieneinsatzes. Während einzelne Gruppen den Input der Lehrenden aufgegriffen und durch eigene kreative Ideen ergänzt haben, ist es anderen nur ansatzweise gelungen, die „Steilvorlagen, die das Thema einfach bietet“ (Teilprojekt 5) zu verwerten.

So wurde bspw. in dem Teilprojekt „Natur und Kultur ‚erspielen‘ – Geogames gestalten im Sachunterricht“ von den Studierenden ein Actionbound erstellt und mit den Schülerinnen und Schülern im nahegelegenen Rosensteinpark gespielt. Da die Tablets ein mobiles Medium sind, war dies recht problemlos realisierbar (vgl. Beitrag von Schaal in diesem Band). Allerdings haben die Studierenden es verpasst, dies konkreter zu nutzen, indem sie Aufgaben mit Ortsbezug formulieren. Stattdessen verwendeten sie überwiegend „eher so dieses klassische Quizfragenformat, wo ich vielleicht nachgooglen kann und dann schnell eine Antwort habe“ (Teilprojekt 4). Das Potenzial der digitalen Medien, Aufgaben zu entwickeln, die bei den Kindern tatsächlich Neugier wecken und durch die Verknüpfung mit dem Ortsbezug ein tieferes Verständnis ermöglichen, wurde vermutlich nicht von allen wahrgenommen oder es fehlten die Kompetenzen dies umzusetzen.

In der Gesamtbetrachtung der Dozenten-Interviews stellt sich für mich hinsichtlich der Bedienkompetenzen auch die Frage, ob insgesamt eine zu starke Engführung stattgefunden hat. Wenn den Studierenden – neben den fachlichen und allgemein-didaktischen Aspekten – hauptsächlich vorab ausgewählte Geräte und Anwendungen nahegebracht werden, kann möglicherweise kein größeres, allgemeines Verständnis für das Potenzial digitaler Medien entwickelt werden.

Bei den Unterrichtsversuchen trat diese Engführung noch etwas deutlicher zu Tage, weil die Schülerinnen und Schüler meistens nur mit den vorbereiteten Anwendungen gearbeitet haben:

„Und wir verlassen dann diese App nicht. (...) Aber dann hatten die Schüler Probleme, die App wieder aufzumachen. Das war die erste Gruppe, weil die haben auf allen Tablets haben die einfach *Clips* schon vorher geöffnet. Und dann wussten die Schüler nicht mal, welches Icon zu *Clips* gehört. Und das ist natürlich fatal.“ (Teilprojekt 2)

Da die Vermittlung der (zumindest grundlegenden) technischen Fertigkeiten eine basale Voraussetzung für gelingende Unterrichtsversuche darstellte, erhielt dieser Aspekt hinreichend Raum. Was jedoch nach Einschätzung mehrerer Dozenten-Teams etwas zu kurz kam, waren Rückmeldungen zu den einzelnen Arbeitsschritten/Zwischenergebnissen der studentischen Gruppen (z.B. die Konzeptionen für die Unterrichtsversuche) sowie die anschließende Reflexion der gemachten Erfahrung. Und dies erscheint gerade im Hinblick auf die angestrebte reflektierte Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Digitale Medien in der Grundschule“ und die Aneignung eines reflektierten Standpunkts als pädagogische Fachkraft problematisch. Mehrere spannende Fragestellungen konnten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht mehr in der gewünschten Weise erörtert und diskutiert werden. So konnte zum Beispiel die Frage nach einer möglichen Veränderung der Lernkultur – und damit verbunden erst einmal die Frage nach meinem eigenen Lernverständnis und der Vorstellung von gutem Unterricht (siehe oben) – nicht in allen Teilprojekten umfassend erörtert werden. Unsererseits besteht aber die Hoffnung, dass in den einzelnen Teilprojekten Impulse gegeben wurden, dieses Lernverständnis zu hinterfragen und die Veränderungsmöglichkeiten durch den Medieneinsatz genauer zu betrachten – auch wenn die anschließende Reflexion teilweise aus Zeitgründen nicht so umfassend sein konnte wie gewünscht.

„(...) was wir, glaube ich, trotzdem geschafft haben, auch wenn die Teilnehmer manchmal ein bisschen überfordert waren, war dieser Gedanke, dass wir mit

neuen Medien auch andere Formen des Lernens machen können und dass wir auch andere Arbeitsweisen haben können, die teilweise deutlich freier sind, als man das mit traditionellen Herangehensweisen hat. Dass das rübergekommen ist und dass das auch die Schüler teilweise genossen haben, dass sie auch mal neue, offene Lernformen hatten, in denen sie sich dann auch kreativ bewegen konnten.“ (Teilprojekt 2)

Veränderungen durch dileg-SL

Durch die konkrete Auseinandersetzung mit den digitalen Medien im jeweiligen Fachkontext „ist der Blick irgendwie geweitet worden“ (Teilprojekt 3), zum Beispiel indem die Möglichkeiten zur musikalischen Gestaltung als Ergänzung zu den traditionellen Instrumenten entdeckt wurden. Die Studierenden konnten selbst erfahren, wie leicht oder schwer die Erstellung mancher Medienprodukte ist. So blieb ihre Skepsis in vielen Fällen unbestätigt und die Studierenden haben verschiedenen Dozenten-Teams zurückgemeldet, von der Beschäftigung mit der Technik profitiert zu haben. Sie haben erkannt, was möglich ist und waren teilweise von der Einfachheit der Bedienung „sehr begeistert“. Offensichtlich hatten etliche Studierende auch die Kinder unterschätzt und waren dementsprechend positiv überrascht, wie gut die Anwendung digitaler Medien funktioniert.¹⁰

In gewisser Weise war die Mitwirkung an dileg-SL insbesondere für die wenig medienaffinen Studierenden eine „Horizontenerweiterung“, weil sie erfahren haben, dass der Medieneinsatz in der Grundschule gewinnbringend sein kann und inwieweit es Kindern als wertvolles Ausdrucksmedium dienen kann. Gleichsam haben sie erlebt, dass die digitalen Medien keine Verdrängung der althergebrachten Methoden bedeuten, sondern eine Ergänzung darstellen oder Verknüpfungsmöglichkeiten bieten (z.B. Natur erleben und mobile Medien oder Computerspiele und Bewegungsanlässe).

Gleichzeitig konnten sie von der Angst entlastet werden, dass die Welt untergeht, „wenn ich jetzt mal einen falschen Knopf drücke“ (Teilprojekt 5). Es konnte ihnen aufgezeigt werden, dass diese Angst unbegründet war („Da geht keiner mehr mit Ängsten raus.“, Teilprojekt 1). Ob sie auch ohne Unterstützung der Dozenten-Teams „als Auffangnetz“ (Teilprojekt 4) souverän mit den digitalen Medien umgehen und technische Probleme (z.B. nicht funktionierendes WLAN) eigenständig lösen können, muss an dieser Stelle offen bleiben.

¹⁰ Dessen ungeachtet waren sie teilweise negativ überrascht, z.B. hinsichtlich eines geringen Konzentrationsvermögens der Schülerinnen und Schüler.

Gemäß den Darstellungen der Lehrenden konnte dileg-SL „mit einer entsprechenden Anleitung“ (Teilprojekt 4) den Studierenden die Möglichkeiten und Potenziale bewusst machen und sie für den Medieneinsatz sensibilisieren. Das Tablet kann nun in einem erweiterten Verständnis stärker als Lernwerkzeug begriffen werden und teilweise konnte die Neugier der Studierenden geweckt werden. Darüber hinaus gehend konnte auch in Ansätzen vermittelt werden, dass bei multimedialen Gestaltungen auch Fragen im Zusammenhang mit ästhetischer Wahrnehmung als eines speziellen Modus der sinnlichen Wahrnehmung bedeutsam sind. Es ist offenbar gelungen, verschiedene Entwicklungen anzustoßen, auch wenn nicht alle Möglichkeiten des Projekts ausgenutzt wurden.

Ob es tatsächlich geglückt ist, die Scheu bezüglich der Mediennutzung bei allen Studierenden, die in dileg-SL mitgewirkt haben, abzubauen, bleibt für mich eine offene Frage. Aber viele Dozentinnen und Dozenten äußerten sich zuversichtlich, dass nun mehr Mut besteht, dieses vermeintliche Wagnis „Digitale Medien im Unterricht“ anzugehen oder zumindest auch zukünftig Seminare zu belegen, die einen Medienbezug haben.

„Und ich glaube wirklich, dass alle mit Medien arbeiten werden.“ (Teilprojekt 1)

„Und viele [Studierende] haben auch gesagt, dass sie ursprünglich sehr kritisch eingestellt waren, aber jetzt durchaus Vorteile sehen und auch gewillt sind, diese zukünftig einzusetzen.“ (Teilprojekt 7)

Die von den Lehrenden wahrgenommenen Effekte hinsichtlich einer Steigerung der Bedienkompetenzen zeigt noch einmal deutlich auf, wie wertvoll Projekte wie dileg-SL sind. Schließlich wurde die Technik hier nicht nur kennengelernt, sondern auch direkt mit Schülerinnen und Schülern angewandt. Dies bedeutete ja auch, sich so mit den technischen Funktionen vertraut machen zu müssen, dass man sie den Kindern vermitteln kann. Gleichzeitig zeigen die Beschreibungen der Dozentinnen und Dozenten die Erschwernis, wenn man medienpädagogische und fachdidaktische/inhaltliche Aspekte miteinander verknüpfen möchte und nur eine limitierte Seminarzeit zur Verfügung hat.

„(...) unsere Studierenden haben gezeigt, dass wir nicht davon ausgehen können, dass jenseits von der Alltagshandhabung von Smartphones und Co. unsere Studierenden im Durchschnitt konstruktiv mit den digitalen Medien angemessen umgehen können. Also der Unterstützungsbedarf war wirklich sehr hoch.“ (Teilprojekt 4)

Eine mögliche Lösung könnte darin zu finden sein, den häufigen Einsatz von Apps und Tablets in Hochschulseminaren bzw. insgesamt an der Hochschule vorzuleben. Schließlich muss man auch als Dozent aus der Abteilung Medienpädagogik selbstkritisch zugeben, allzu oft Seminarsitzungen ohne digitale, mobile Medien zu bestreiten.

„Und wir versuchen noch mehr Vorbildcharakter zu zeigen, indem wir auch mehr mit iPads arbeiten. Das heißt, wenn wir selber etwas am Beamer zeigen, immer über den Apple TV.“ (Teilprojekt 7)

„Und es werden auch viele von den Charakteristika von so einem geplanten, sehr geplanten Unterricht hier ja auch an der Hochschule vermittelt. Dann wundert es mich persönlich auch nicht, dass die Teilnehmer ein sehr traditionelles Bild von Unterricht haben, das nicht unbedingt zum Einsatz von digitalen Medien passt. Weil digitale Medien halt nicht unbedingt diese traditionelle Herangehensweise unterstützen oder dafür ausgelegt sind.“ (Teilprojekt 2)

„Diese zwei Welten (...) Im Alltag lebe ich digital, da mache ich alles, was möglich ist. Und die Hochschule ist formiert. Da gibt es genaue Regeln, was es zu tun gibt, wie viele Seiten ich machen muss, dass ich das ausdrucken muss, dass ich da irgendeine CD abgeben muss, das ist alles Old School (...) und [die Studierenden] schaffen es nicht, das zu lösen. Sie kommen hier auf den Campus und es ist ein anderes Leben. (...) Wir leben es hier auch nicht vor.“ (Teilprojekt 2)

Letztendlich orientieren sich Studierende auch an dem, was sie an der Hochschule erleben. Und je stärker hier die digitalen Medien implementiert sind, umso eher können sie sich auch bestimmte Vorgehensweisen anschauen oder – angeregt durch das, was sie erleben – eigene Überlegungen für den schulischen Unterricht entwickeln. Und dann entstehen vielleicht auch neue Ideen, die selbst die Hochschuldozentinnen und -dozenten nicht erahnt haben.

Oder es wäre zu überlegen, ob und inwieweit man es bei praxisorientierten Seminaren verpflichtend vorschreibt, sich mit der Technik und den tiefer gehenden Fragen der Medienbildung (u.a. zu den vielfältigen Folgen der voranschreitenden Digitalisierung) auseinanderzusetzen. Möglicherweise muss man die Studierenden „in einem gewissen Rahmen zum Glück zwingen“ (Teilprojekt 1). Hier ist es zumindest ein interessantes Gedankenspiel, dass Hochschulen früher verpflichtende Seminare zu den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens eingerichtet haben – möglicherweise wäre dies unter Bezug auf digitale

Medien überlegenswert. Ob dies jedoch tatsächlich den gewünschten Effekt bewirkt, kann durchaus bezweifelt werden.

„Ich denke nicht, dass eine einzelne Veranstaltung das leisten kann, was wir wollen. Sondern es müsste eine Verpflichtung an der Hochschule sein: Digitales Arbeiten. Es müsste jeder, auch jeder Grundschullehrer, wir kommen in diesem digitalen Zeitalter nicht mehr an dieser Ausbildung vorbei.“ (Teilprojekt 2)

Leider wurde diese Fragestellung nicht in allen Dozenten-Interviews umfassend erörtert. Aber es ist für mich mindestens eine bemerkenswerte Feststellung, dass zwar seit Jahren über die Konsequenzen der Digitalisierung für die Bildungsprozesse in Schulen diskutiert wird, wir aber in der Lehrerbildung weiterhin oder wieder verstärkt darüber nachdenken müssen, anstelle von optionalen Angeboten entsprechende Kurse verpflichtend vorzuschreiben. Dies deutet für mich darauf hin, dass die nachwachsende Lehrergeneration die Bedeutung der digitalen Medien noch nicht vollends erkannt hat.

3. Zusammenarbeit mit der Schule

Ohne die Kooperation mit der Rosenstein-Grundschule wäre dileg-SL nicht in dieser Form möglich gewesen und es ist dem überaus bemerkenswerten Engagement der Schule zu verdanken, dass wir unser Entwicklungsprojekt so erfolgreich umsetzen konnten. Organisatorische Fragen (z.B. Nutzung mehrerer Schulräume) wurden sowohl mit der Schulleitung als auch mit den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern zielführend gelöst. Hier zeigten sich nur vereinzelt unterschiedliche Kommunikationsgewohnheiten und -erwartungen (z.B. zeitnahe Rückmeldung auf E-Mail-Anfragen zur Terminabsprache), was aber zu keinen größeren Komplikationen führte.

Teilweise fanden im Vorfeld umfassende Absprachen statt, insbesondere wenn die Unterrichtsprojekte von dileg-SL in enger Verzahnung mit den regulären Inhalten des Fachunterrichts standen. So wurden die Lehrkräfte grundsätzlich über die geplanten Unterrichtsversuche und den Ablauf in Kenntnis gesetzt. Daneben standen pädagogische und (fach-)didaktische Fragestellungen im Vordergrund (z.B. der Umgang mit Inklusionsschülern; Einteilung der Arbeitsgruppen). Medienspezifische/mediendidaktische Aspekte wurden demgegenüber leider seltener thematisiert. Und ein intensiverer Austausch über die konkreten Konzepte der studentischen Gruppen war aus zeitlichen Gründen nicht durchweg realisierbar. Im Anschluss an die Projektphasen haben sich aber mehrere Lehrkräfte gemeinsam mit den Hochschuldozentinnen und -dozenten noch die Zeit genommen für eine reflektierende Auseinandersetzung.

Die Mitwirkung an *dileg-SL* war für mehrere Lehrkräfte ein „Augenöffner“, weil sie sich unmittelbar von den Potenzialen der digitalen Medien überzeugen konnten. Durch den Fachbezug konnten sie direkte Anregungen für den eigenen Fachunterricht erhalten und sie haben erlebt, wie produktiv „ihre“ Kinder mit den digitalen Medien umgehen können.

Weitere Impulse lieferten die parallel zu den Teilprojekten durchgeführten Fortbildungen für Lehrkräfte an der Rosensteinschule. Zum Beginn des Projekts wurden die Lehrkräfte einerseits hinsichtlich der Bedienung des bereitgestellten Equipments und andererseits in Bezug auf den Einsatz von Apps im Rahmen des Bildungsplans geschult. Darüber hinaus wurden themen- und fachspezifische Schulungen (u.a. zu den Themen „Sprachförderung mit dem Tablet“ und „Computational Thinking und Making im fächerverbundenen Unterricht“) nach Bedarf auf freiwilliger Basis angeboten. Neben einem theoretischen Input hatten die Lehrkräfte in den Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit, verschiedene Anwendungen zu erproben und deren Einsatz in ihrem Unterricht zu reflektieren. Außerdem sollten die Lehrkräfte im Sinne des Peer-to-Peer-Ansatzes gegenseitig von ihren Erfahrungen berichten. Zur Vertiefung erhielten die Teilnehmenden mitunter ein ausführliches Handout.

Um langfristig die Lehrkräfte dabei zu unterstützen, digitale Medien an der Rosensteinschule nachhaltig zu verankern, wurden Ansätze von Co- oder Teamteaching entwickelt. Dazu wurde angestrebt, Tandems aus Fachlehrkräften und Medienpädagogen der Projektkoordination zu bilden, um beispielsweise bei der Unterrichtsplanung oder -umsetzung unterstützen zu können und damit das kooperative Lernen zu befördern.

Die schulinternen Fortbildungen wurden sowohl von der Schulleitung als auch von den mitwirkenden Lehrkräften positiv bewertet. Für viele Lehrerinnen und Lehrern bot sich in diesem Rahmen zum ersten Mal die Gelegenheit, Tablets auszuprobieren und gemeinsam mit medienpädagogischen Fachkräften Fragen zur Medienbildung zu erörtern. Gleichzeitig zeigte sich jedoch erwartungsgemäß eine deutlich geringere Beteiligung bei den freiwilligen Angeboten.

Folgt man den Beschreibungen der Dozentinnen und Dozenten konnte in allen Teilprojekten eine Form der unkomplizierten Zusammenarbeit entwickelt werden, die sich mindestens auf der Stufe des Gewährens lassens bewegte. Die beteiligten Lehrkräfte zeigten insgesamt auch eine positive Einstellung zu unserem Projekt und erwiesen sich überwiegend als interessierte Beobachter. Gleichwohl ist festzuhalten, dass nur selten eine gestalterische tatsächlich aktiv

mitwirkende Rolle¹¹ eingenommen wurde. Rückblickend wäre es für mehrere Dozenten-Teams wünschenswert gewesen, wenn man die Lehrkräfte stärker bei der Durchführung einbinden könnte. Dieser Wunsch ist nach meiner Einschätzung nicht als Vorwurf zu verstehen. Den Hochschullehrenden ist bewusst, dass die Lehrkräfte durch den schulischen Alltag beansprucht werden und neben dileg-SL auch noch weitere Projekte an der Rosensteinschule unterstützen. Aber es wäre nicht zuletzt mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Projekts wertvoll gewesen, die didaktisch erfahrenen aber im Umgang mit den digitalen Medien wenig geübten Pädagoginnen und Pädagogen stärker einzubinden. Die Studierenden hätten bspw. von ihrer Erfahrung profitieren können und die Lehrerinnen und Lehrer hätten ihre Bedienkompetenzen erweitern können.

Insgesamt ist nach meiner Einschätzung zu befürchten, dass die Lehrkräfte zwar viele Impulse aus dileg-SL mitnehmen konnten. Aber sie sind vermutlich nur bedingt in der Lage, die vorgeführten Unterrichtskonzepte eigenständig durchzuführen. Hinsichtlich der Bedienung der Tablets bspw. konnten unsere Dozentinnen und Dozenten nur ein geringes Engagement wahrnehmen. Nur sehr vereinzelt nahmen die erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer die Chance wahr, sich mit den digitalen Medien zu beschäftigen. So drehte bspw. eine Lehrerin zur Vorbereitung der Unterrichtsversuche ein kurzes Begrüßungsvideo mit ihrer Klasse.

Eine stärkere inhaltliche Zusammenarbeit könnte zudem für eine zeitliche Entlastung sorgen. Aus den Beschreibungen der Dozenten-Teams geht hervor, dass die Beschränkung der Unterrichtsversuche auf die zur Verfügung gestellten Termine eine große Herausforderung darstellte.

„Also diese Schwierigkeit, diese strukturelle Schwierigkeit, die wir ja auch haben ist, in diesen 90 Minuten muss alles laufen. Die Begrüßung. Die Hinführung. Die Erklärung der App, wie sie technisch funktioniert, mit der man arbeiten wird. Die Inhalte mit denen die Kinder umgehen sollen. (...) Und jetzt dann kommt ja quasi die Arbeit, die wirkliche Arbeits- und Produktionsphase. Und dann braucht man eigentlich nochmal eine halbe Stunde für die Präsentation. Also das ist auch gewagt.“ (Teilprojekt 7)

Hierdurch standen die Studierenden unter dem Druck, alles was sie sich inhaltlich vorgenommen hatten, selbst unter Zeitdruck zu einem Abschluss zu führen. Dies führte anscheinend nicht selten dazu, dass anstelle einer Prozes-

11 Teilweise ist diese Zurückhaltung der Lehrkräfte dadurch zu erklären, dass es sich in einzelnen Fällen bei den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern nicht um die Fachlehrer handelte, die zum jeweiligen Teilprojekt gepasst hätten.

sorientierung und der Gewährung von Freiräumen eine Produktorientierung erfolgte, damit am Ende ein fertiges (und perfektes?) Ergebnis vorgeführt werden kann. Würden die beteiligten Lehrkräfte tatsächlich inhaltlich mitwirken, so könnte man das Begonnene in der eigenen Unterrichtszeit fortsetzen. Dies setzt allerdings voraus, dass man externe Kooperationspartner (in unserem Fall die Lehramtsstudierenden) nicht nur gewähren lässt und ihnen die Klasse zeitweise überlässt sondern sich stattdessen aktiv einbringt.

4. Ein kurzes Fazit

Insgesamt konnten alle Dozentinnen und Dozenten trotz des hohen Workloads für sich ein positives Fazit ziehen. Sie konnten die meisten Intentionen erfolgreich umsetzen und das Teilprojekt als Erfolg werten. Darüber hinaus haben sie für sich auch einen persönlichen Erkenntnisgewinn realisiert und es sind Kooperationen entstanden, die auch nach der Projektlaufzeit noch fortgesetzt werden. Insofern war *dileg-SL* für sie ein gelungenes Projekt.

„Also, wenn ich das ganze Teilprojekt in einem Satz zusammenfassen sollte, wäre mein Satz: ‚es ist ein Gewinn für alle Beteiligten gewesen‘. Sowohl für mich als Dozierenden, als auch für die Studierenden als auch für die Schule.“ (Teilprojekt 7)

Gleichzeitig haben wir im Austausch mit den Dozenten-Teams auch noch einmal gesehen, an welchen Stellen selbst ein so komplexes Projekt noch verbessert werden kann. Und es bleibt eine spannende Aufgabe und Herausforderung, tragfähige Konzepte für eine produktive Nutzung digitaler Medien im Grundschulunterricht zu entwickeln und Studierende zu einer kritisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit digitalen Medien anzuregen.

Literaturverzeichnis

Brüggemann, Marion (2013). *Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.

Ganguin, Sonja/Meister, Dorothee (Hrsg.) (2013). *Digital native oder digital naive? - Medienpädagogik der Generationen*. München: kopaed.

Kommer, Sven (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.

Niesyto, Horst (2017). *Das Entwicklungsprojekt „Digitales Lernen in der Grundschule“ – Rahmenkonzept und erste Projekterfahrungen*. In: Ludwigsburger

Beiträge zur Medienpädagogik, Heft 19/2017. http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2018/01/Niesyto_Entwicklungsprojekt-Digitales-Lernen-in-der-Grundschule.pdf [Zugriff: 27.06.2019].

Schulmeister, Rolf/Loviscach, Jörn (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.). Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. <http://www.medien-im-diskurs.de> [Zugriff: 27.06.2019].