
Themenheft Nr. 31: «Digitale Bildung»

Medienbezogene Bildungskonzepte für die «nächste Gesellschaft».

Hrsg. v. Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Haring und Klaus Rummler.

Zurück in die Zukunft

Anforderungen an Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen am Beispiel eines Praxis- und Entwicklungsprojekts

Mandy Schiefner-Rohs und Sandra Hofhues

Zusammenfassung

Der folgende Artikel diskutiert aus subjektorientierter Perspektive, wie die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgen kann. Es wird dafür plädiert, statt der Integration digitaler Medien in das Studium die Perspektive auf das Studium als soziale Praxis und damit die Aneignungsprozesse Studierender zu wenden. Unter Bezugnahme auf Medienbildung als Selbst- und Uns-Gestaltung zur Entwicklung kollektiver Praktiken wird insbesondere der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe Rechnung getragen. Anhand einer filmischen Metapher, theoretisch-konzeptioneller Überlegungen und einem Beispiel eines Praxis- und Entwicklungsprojekts (die BMBF-geförderten OERlabs) wird gezeigt, wie subjektorientierte Auseinandersetzungsformen mit/über/durch Medien insbesondere in der ersten Phase der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen adressiert werden könnten, damit sie Lehramtsstudierenden und den (möglicherweise) spezifischen Anforderungen des Lehramtsstudiums gerecht werden. Mit dem Artikel schauen wir hinter die Fassade eines bildungspolitischen Hypes. Thematisiert werden insbesondere pädagogischen Grundverständnisse einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen OER.

Back to the Future. Requirements for media education in teacher training based on the example of a practical and developmental project

The following article discusses how teacher training deals with digital media from a subject-oriented perspective. Open Educational Resources (OER) have enormous potential to enable effective alternative social and collaborative learning processes during teacher training. We present the initial stages of development of the OERlabs project (funded by BMBF), which aims at operationalizing the potential of OER for biographical learning. Considerations of theoretical concepts are addressed including the potential of OERlabs as a valuable vocational education platform that enables effective collaborative learning, but more importantly addresses the specific individual needs of each learner, especially at the initial stages of teacher training. This paper takes a look behind the curtain of an educational and political hype, while particularly focussing on fundamental pedagogical principles underlying the OER phenomenon.

Öffentliche Debatten identifizieren: Medien und Technologien als (extern herangebrachte) Handlungsaufforderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Aus- und Weiterbildende von Lehrpersonen sehen sich seit mindestens zwei Jahrzehnten mit der Notwendigkeit konfrontiert, *digitale* Medien als Gegenstand/Thema und als Werkzeug/Methode in die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzunehmen und im Curriculum zu verankern. Eine feste Verankerung wird immer wieder öffentlich und jüngst mit besonderer Energie gefordert: Tenor vieler bildungspolitischer wie pädagogischer Schriften (KMK 2014; KMK 2016; KMK 2017; HRK 2014; Stifterverband 2015; Blossfeld et al. 2015) und Ausführungen in den Massenmedien¹ ist, dass Schule auf den Medienwandel endlich reagieren und digitale Medien als Technologien in Unterricht und Schulalltag integrieren sollte. Die jüngste öffentliche Debatte um Digitalisierung, die in Deutschland seit gut drei Jahren intensiv geführt wird, tut ihr übriges, um diese Sichtweise auf Medien nicht nur in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu verstärken (vgl. Schiefner-Rohs & Hofhues 2017). Dabei thematisieren bildungspolitische Dokumente seit Jahren «Neue Medien». Macht man eine Zeitreise, wie der Beitragstitel «Zurück in die Zukunft»² suggeriert, werden darin deutlich vor der breiten Bekanntheit des Begriffs «Digitalisierung» digitale Medien z.B. als trojanische Pferde zur Organisationsentwicklung (u.a. in der Schule, vgl. Jörissen & Münte-Goussar 2015) begriffen und Konzepte aufgezeigt, wie durch den Einsatz von Medien Unterricht und Schule besser werden könnten. So heisst es z.B. bereits 1998 in der Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK), dass insbesondere die Integration *digitaler* Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu bearbeiten sei, denn «für das Leben, Lernen und Arbeiten in der Informationsgesellschaft nimmt die Schule einen doppelten Auftrag wahr» (KMK 1998, 1). Die Schule sei dafür verantwortlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung der formalen Bildungseinrichtung medienkompetent werden und sich in «Medienwelten selbstbewusst und verantwortungsvoll» (ebd.) bewegen. Argumentativ wird sowohl zu einem «Mehr» an insbesondere digitaler Medien im Unterricht (im mediendidaktischen Sinne) als auch zur Erziehung zum aufgeklärten Medienumgang (im medienerzieherischen Sinne) angeregt. Inspiriert waren die Überlegungen Ende der 1990er Jahre sicherlich von den Diskussionen um Professionalisierung bzw.

-
- 1 Überschriften aus einer zufällig herangezogenen Woche lauten z.B. «Auf dem Weg zu iPad-Klasse» (Süddeutsche Zeitung, <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/wolfratshausen/neue-medien-fuer-die-schule-auf-dem-weg-zu-ipad-klasse-1.3507425>, 06.06.2017), «Schulen sollen mehr neue Medien nutzen» (Westdeutsche Zeitung, <http://www.wz.de/lokales/rhein-kreis-neuss/meerbusch/schulen-sollen-mehr-neue-medien-nutzen-1.2434669>, 06.06.2017) oder «Fahrplan für die Schule der Zukunft» (Hannoversche Allgemeine, <http://www.haz.de/Nachrichten/Medien/Netzwelt/Fahrplan-fuer-die-Schule-der-Zukunft>).
 - 2 Der Beitragstitel geht auf den gleichnamigen Film von Robert Zemecki zurück, in dem es um die Zeitreisen von Marty McFly und Doc Brown in die Vergangenheit und Zukunft geht. Herzstück ist der Fluxkompensator, ein Teil der Zeitmaschine, der Zeit verdichtet. In der Popkultur ist dieser scherzhaft «gebräuchlich für hochentwickelte, unverständliche und Wunder verheißende Technik» (https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zurück_in_die_Zukunft&oldid=168924740). Er ist als Metapher anschlussfähig an Diskussionen um Medien-Hypes.

Medienkompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bildungsbereichen, die neben der Auseinandersetzung mit Medien deren Aneignungsprozesse, kommunikative Fragen sowie Momente der Medienkritik in den Blick genommen haben (für einen Überblick siehe Süss et al. 2013; Moser et al. 2011).

Über die bildungspolitischen Dokumente hinaus ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit einer Vielzahl externer Erwartungen konfrontiert, die über externe Anspruchsgruppen (Stakeholder) über Massenmedien und Öffentlichkeit an Lehrpersonen, Unterricht und Schule formuliert werden. Speziell in der öffentlichen Debatte um Digitalisierung wird sichtbar, dass hier auch Agenda Setting betrieben wird. D.h. es wird primär seitens einer Anspruchsgruppe (Wirtschaft³) über Massenmedien zur Debatte über digitale Medien in der Schule angeregt, bis weitere Akteurinnen und Akteure innerhalb von Schulen und darüber hinaus selbst die (öffentliche) Meinung teilen. So wird öffentlich und nicht zuletzt persönlich die Einbindung von mehr technischen Medien in den Unterricht allgemein für gut (oder schlecht⁴) gehalten.

Alle Schriften, aber auch die aktuelle Medienkultur, kann man als neue(re) Handlungsaufforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen begreifen, jetzt und künftig digitale Medien verstärkt in Schule und Unterricht zu *integrieren*. Gleichzeitig lassen sie sich als Anstoss zur weiteren, theoretisch-konzeptionellen und empirisch-praktischen Diskussion betrachten: beispielsweise dahingehend, ob vorliegende Konzepte mit der aktuellen Medienkultur überhaupt (noch) vereinbar sind oder konzeptionell mit veränderten Begriffen und Perspektiven auf Medien argumentiert werden müsste. Hierzu gehört es auch, den weithin gebräuchlichen, technisch-instrumentellen Alltagsbegriff von Medienkompetenz(en) zu hinterfragen.

Ziel des folgenden Artikels ist es daher, die bisher geführte Auseinandersetzung zu digitalen Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu weiten und einen Perspektivwechsel auf Medienbildung als Teil des Hochschul-, insbesondere des Lehramtsstudiums, vorzuschlagen. Handlungsleitende Frage hierbei ist, wie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Anbetracht *aktueller* Herausforderungen zwischen Professionsentwicklung und digitalen Medien gestaltet werden kann. Am Beispiel eines aktuellen Praxis- und Entwicklungsprojekts in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden zentrale Annahmen eines solchen Perspektivwechsels erläutert und dahinterliegende (normative) Annahmen hinsichtlich einer Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen expliziert. Indem die

3 Vgl. z.B. das Engagement der Bertelsmann Stiftung (u.a. Dräger & Müller-Eiselt 2015).

4 Das gegenüberliegende Extrem des bewahrpädagogischen Hinweises auf Mediensucht (aktuell z.B. BLICKK 2017, <http://www.drogenbeauftragte.de/presse/pressekontakt-und-mitteilungen/2017/2017-2-quartal/ergebnisse-der-blick-studie-2017-vorgestellt.html>) wird ähnlich einseitig dargestellt, wenn Gründe *gegen* den Einsatz technischer Medien im Unterricht gesucht werden. Ein produktives Miteinander unterschiedlicher Sichtweisen wird nicht debattiert, was einer genauen Inhaltsanalyse zugrunde liegender Nachrichtenfaktoren bedürfte, um tatsächlichen Ursachen auf die Spur zu kommen.

Auseinandersetzung mit/über Medien als Anlass für die persönliche Reflexion und die kommunikative Aushandlung im berufsbiographischen Entwicklungsprojekt adressiert wird, wird Medienbildung als genuiner Teil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gesehen. Durch Zeitreisen und nicht zuletzt Zeitsprünge, indem z.B. «junge Medienphänomene» und ältere Begriffe/Konzepte miteinander in Verbindung gebracht werden, Entwicklungen (nach-)gezeichnet werden oder zwischen Universen in Form von Disziplinen hin- und hergesprungen wird, zeigen wir im Artikel Möglichkeiten zur Veränderung der Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf.

Handlungspraktiken mit Medien und Technologien erklären: Besonderheiten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Es dürfte unbenommen sein, dass das öffentliche Bild von Medien mit dementsprechenden Narrativen, die in allen Debatten deutlich zum Tragen kommen, nicht ohne Folgen bleibt. Insbesondere das bildungspolitische und das Alltagsverständnis von Medien scheinen uns für eine konzeptionelle Engführung von Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (mit) verantwortlich zu sein. Immerhin werden Medien sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fast ausschliesslich als technische Gebrauchsmedien verstanden. Die Reflexion dieser – wenn man so will – externen Handlungsaufforderungen im «Fluxkompensator» (dem Herzstück der Zeitmaschine zur Reise in die Vergangenheit oder Zukunft im genannten Film) und damit zusammenhängender Handlungspraktiken in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zeigt eindrücklich, wie es in der Schul- und Bildungspraxis zu offensichtlichen Engfassungen gekommen ist, sei es hinsichtlich älterer Diskussionen über Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als auch hinsichtlich jüngerer Diskussionen im Kontext aktueller Medienphänomene und -kultur.

Weil sich diese Engfassungen theoretisch-konzeptionell nur schwerlich erklären lassen, könnte die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen selbst Erklärungen dafür anbieten, wie sich bestimmte Begriffe und Konzepte ausgeprägt haben. Im Folgenden sollen daher in Vorbereitung eines Gedankenexperiments (mindestens) zwei Erklärungen angeboten werden, die im Zusammenhang mit der Engführung im Blick behalten werden müssen, bevor wir dem in Kapitel 1 angekündigten Perspektivwechsel nachgehen.

Erster Erklärungsansatz: Medienkompetenz-Entwicklung zwischen verschiedenen Anforderungen und Sichtweisen

In der Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hat sich ein Verständnis von Medienkompetenzen etabliert, das dem Alltagsverständnis von Medien als Technologien genauso entspricht wie dem Verständnis, Medienkompetenz würde dem Erwerb professionellen Wissens über Medien und ihrer Anwendung als Werkzeug gleichkommen. Werden Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen adressiert, geht es oft verengt um die Auseinandersetzung *mit* digitalen Medien als Werkzeuge für Unterricht und ‹besseres› Lernen sowie um Wissens- und Aneignungsprozesse im technisch-instrumentellen Sinn. So wird vernachlässigt, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beispielsweise darüber hinaus auch Inhalt bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Veranstaltungen mit je unterschiedlichen Perspektiven sein könnte oder durch kommunikative E-Learning- oder Blended Learning-Szenarien umfassender erprobt werden könnten.

Erklärt wird diese Praxis oft aus sozialisatorischer Sicht, sprich wie Aus- und Weiterbildende von Lehrpersonen, Lehrpersonen und Lehramtsstudierende den Einsatz (digitaler) Medien in der Schule *selbst* erlebt haben: Es ist *genau* diese Form des Medieneinsatzes, den sie als Lernende erfahren haben. Ihre unhinterfragte Weiterführung liegt aus subjektiver Sicht genauso nahe, wie Strukturen zur Aneignung von Medien und Technologien bis heute noch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vorliegen. Eine anknüpfende Verständigung über den Medienbegriff bleibt dann zumeist aus, weil der gebräuchliche Medienbegriff angesichts von Handlungs-routinen als *gegeben* hingenommen und nicht hinterfragt wird.

Darüber hinaus kann diese Praxis mit Wissens- und Kompetenzanforderungen an zukünftige Lehrpersonen erklärt werden. Der von Sigrid Blömeke (2000) unterbreitete, theoretische und empirische Vorschlag zu medienpädagogischen Kompetenzen nimmt diese Anforderungen auf, indem sie beispielsweise untersuchte, inwieweit Lehrpersonen zur Vermittlung von Medienkompetenz(en) an Schülerinnen und Schüler befähigt werden. Sie integrierte in ihrem Konzept daher mediendidaktische, medienerzieherische und sozialisationsbezogene Kompetenzen ebenso wie Schulentwicklungs-kompetenzen im Medienzusammenhang. Das Verständnis von medienpädagogischen Kompetenzen geht demnach deutlich *über* die eigenen Medienkompetenzen hinaus (siehe auch Tulodziecki 2012).

Die eher deutschsprachig geführte Diskussion über medienpädagogische Kompetenzen steht allerdings in Konkurrenz zu anderen, z.B. denen um das TPACK-Modell⁵

5 TPACK (Englisch) ist ein Ordnungsrahmen unterschiedlicher Wissensarten, über die Lehrende verfügen *müssen*, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen. TPACK steht für Technologiewissen (TK), Inhaltswissen (CK), Pädagogisches Wissen (PK), Pädagogisches Inhaltswissen (PCK), Technologiespezifisches Inhaltswissen (TCK), Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) sowie – zusammen gefasst – für Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK) als Zusammenspiel aller genannten Wissensarten.

(Mishra & Koehler 2006). Dessen Allgegenwart macht die praktische Durchdringung und Umsetzung anderer Modelle oder Ansätze schwierig. Bezug nehmend auf die hohe Akzeptanz z.B. des TPACK-Modells in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden Wissensformen von Lehrpersonen eher weiter verengt, als dass diese angesichts aktueller Medienkultur und unter Rückgriff auf andere Konzepte ausgeweitet würden.

Zweiter Erklärungsansatz: Technisch-instrumenteller Medienbegriff als Folge angestrebter Reduktion von Komplexität (in) der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen herrscht ein technisch-instrumenteller Medienbegriff vor, der neben den unter 1) aufgeführten Begründungen mit den Besonderheiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklärt wird. So befindet sich die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in mehreren Hinsichten «zwischen den Stühlen» und ist bezogen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen meist an Reduktion von Komplexität⁶ bemüht:

- *Erstens* bewegt sich die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zwischen unterschiedlichen Organisationen, die jeweils eigene Sichtweisen auf berufsbiografische Notwendigkeiten und Professionalisierungsprozesse und die Rolle digitaler Medien darin ausprägen, sensu Universität – Studienseminar – Schule.
- Innerhalb der Universität ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen *zweitens* zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaft angesiedelt. Ihre strukturelle Verankerung führt jedoch nicht zu mehr Rollenklarheit hinsichtlich der angestrebten Professionalisierungsprozesse, im Gegenteil: Ein technisch-instrumenteller Medienbegriff ist oft nur *kleinster* gemeinsamer Nenner zwischen den Aus- und Weiterbildenden von Lehrpersonen in den diversen beteiligten Disziplinen und den Fachdidaktiken. Er wird gestützt durch das vorherrschende Alltagsverständnis von Medien als digitale Technologien und Lehrmittel und der weit verbreiteten Hoffnung, man könne den professionellen Umgang mit Werkzeugen «einfach» erlernen. Der genannte Medienbegriff ist darüber hinaus eng an *ein* Verständnis von Didaktik gebunden, das seit dem lehr-lerntheoretischen Unterrichtsmodell von Heimann, Otto und Schulz in den 1960er Jahren in unterrichtlichen Settings anzutreffen ist.⁷ Es ist als Planungsmodell von Unterricht fest in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen verankert.

6 Eine ähnliche Argumentation findet sich bezogen auf Hochschulakteure auch in der Hochschulforschung (vgl. Hechler & Pasternack 2017).

7 Im genannten Unterrichtsmodell werden digitale Medien gemäss unterrichtlicher Ziel-Entscheidungen ausgewählt. Lehrende fungieren «als Technologe» (Reich 1977, 371), die Lernziele mediengerecht planen und umsetzen (siehe auch Tulodziecki 2010). Kritisiert wird an der lehr-lerntheoretischen Didaktik, dass sie ein Medium lediglich als technischen Träger bzw. Vermittler sehen würde, sprich als technologische Komponente (vgl. Meyer 2008). Angesichts aktueller Medienkultur ist diese Engführung zweifelsohne zu prüfen. Allerdings sind die multiplen Anforderungen an Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die allgemeine Tendenz zur Evidenzbasierung in den Bildungswissenschaften nicht unbedingt zuträglich für eine Abkehr von tradierten Formen der Wissensvermittlung mit Medien.

Die Engführung auf spezifische Wissensbereiche und einen technisch-instrumentellen Medienbegriff zeigt zusammenfassend in der Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in allen Phasen «Wirkung»: So kann es bis heute sein, dass digitale Medien trotz ihrer Allgegenwart kaum oder nur zufällig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert werden (vgl. Kammerl & Mayrberger 2011; Schiefner-Rohs 2012a). Dies dürfte auch der Grund für die öffentliche Vehemenz der Debatte sein (vgl. Kapitel 1). Darüber hinaus ist es wahrscheinlich, dass technische Gebrauchsmidien in fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen sowie der Fort- und Weiterbildung analog zu Büchern oder Overhead-Projektoren als Informationsressourcen und Werkzeuge gerahmt werden.

Abgesehen von wenigen verbindlichen curricularen Standards bleibt das «Medien-Thema» in der Lehrpersonenbildung daher von einzelnen Hochschullehrenden bzw. Aus- und Weiterbildende von Lehrpersonen, ihrer Einbettung ins Gesamtgefüge der Universitäten, Studienseminare und Fortbildungsaktivitäten und von der Enkulturation im subjektiven Umfeld abhängig (vgl. ebd.). Zudem zeigt sich, dass der oben kritisierte enge Medienbegriff Schwerpunktsetzungen innerhalb der (curricularen) Ausgestaltung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach sich zieht: So verwundert es kaum, dass nach Schwerpunktsetzungen in den 1990er Jahren die meisten Veranstaltungen an den Universitäten den Fokus auf Mediendidaktik setzen (Schiefner-Rohs 2012a) setzen, z.B. Medien als Werkzeug für den (Fach-)Unterricht thematisieren und dies in Weiterbildungen zu aktuellen Medienformen (etwa Moodle, Wiki, Weblogs, Interactive Whiteboards, Classroom Response Systeme) und deren Einsatz im Unterricht weiterführen. Diese Schwerpunktsetzung wird sowohl durch den zugrundeliegenden Medienbegriff als auch durch die Zielperspektive (beispielsweise von TPACK) evoziert und weiter als Routinen verfestigt statt kritisch hinterfragt. Solche Institutionalisierungsprozesse lassen sich leider nicht – wie im Film – einfach ändern: Es gilt erst für hieraus resultierende Engfassungen zu sensibilisieren.

Perspektiven im Einklang mit der Praxis wechseln: Medienbildung als Teil der berufsbiographischen Entwicklung von Lehrpersonen

Ein pädagogischer Perspektivwechsel auf die Auseinandersetzung mit digitalen Medien als Teil des (Lehramts-)Studiums könnte helfen, Praxis aufzunehmen, Handlungspraktiken und -routinen aber auch zu hinterfragen. So lassen sich Lehramtsstudierende als *Subjekte* mit *eigenen* Biografien und *berufsbiografischen* Projekten in den Fokus rücken. Unter einer solchen Perspektive ändern sich sowohl die (1) Möglichkeiten für Medien(-bildung) in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als auch (2) der dafür verwendete weite Medienbegriff unter einer (3) Sichtweise auf das Studium als reflexive und soziale Praxis, welche einmal Kern des Hochschulstudiums war.

Erster Perspektivwechsel: Aneignung von Medien als Teil von Medien(-bildung) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Vergleich mit der oben umfassend diskutierten, gängigen medialen Praxis in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen richten wir den Fokus im Folgenden stärker auf die Aneignung von Medien und Bildung als «tätige Auseinandersetzung von Subjekten mit ihrer Umwelt über aktives und reflektiertes Handeln» (Deinet & Reutlinger 2014, 113). Unter Medienbildung fassen wir z.B. die Einnahme einer kritischen Distanz zu technologischen Entwicklungen und medialen Trends, aber auch das Wissen über die didaktische Gestaltung von Medien, technische Produktionsbedingungen und gesellschaftliche Systeme sowie das Aufdecken zentraler Medien-Prinzipien und eingeschriebener Strukturen (etwa ökonomische Mechanismen oder Plattformlogiken), die Studierende auf Kultur- und Kommunikationsaspekte vorbereiten und neue (Bildungs-)Räume eröffnen (u.a. Sesink 2012) bzw. andere begrenzen. Wird Medienbildung folglich nicht qualifikatorisch als Form des Kompetenzerwerbs, sondern transformativ gedacht (vgl. Jörissen 2013), wird deutlich, dass dieser Anspruch mit einer an Professionalisierung orientierten Medienkompetenzvermittlung nur scheinbar vereinbar ist. Stattdessen spricht Hugger (2008) von zwei Seiten einer Medaille.

Auch unsere handlungsleitende Frage hat sich durch die Erweiterung der Ziel- um die Prozessperspektive von Medien(-bildung) sukzessive verändert: Es stellt sich vielmehr die Frage danach, wohin sich Subjekte entwickeln möchten und nicht so sehr die Frage, «wohin andere sie gerne bringen möchten» (Spatscheck 2014, 113). Hier wird die Herausforderung einer subjektorientierten Medienbildung deutlich⁸: Kommen Studierende mit Erfahrungen an die Hochschule, die technische Gebrauchsm Medien fokussieren, besteht der erste Schritt darin – um im Bild zu bleiben – 140 km/h für einen Zeitsprung mit Hilfe des Fluxgenerators zu erreichen.⁹ Dazu kann man an biografische Erfahrungen anknüpfen und zentrale Vorannahmen mit didaktischen Designs und unerwarteten Inhalten oder Veranstaltungsformen irritieren. Da bisher meist die Perspektive der Vermittlung von Medienkompetenz(en) im Fokus stand, müsste Medienbildung an der Universität/Hochschule im Zusammenhang mit den dort gängigen *akademischen* Handlungspraxen gesehen werden. Nimmt man diese auf, zeigt sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen neben dem (Fall-)Verstehen als Teil professionellen pädagogischen Handelns z.B. ein gestalterisch-normativer Anspruch und ein Bezug zur normativ-emanzipatorischen Idee von Bildung *durch* Wissenschaft (Huber 1991).

Medienbildung an der Universität/Hochschule zu ermöglichen erfordert folglich, dies nicht losgelöst von akademischen und sozialen Handlungspraktiken in, mit und

8 Unser Dank gilt an die Reviewerinnen und Reviewer für den Hinweis.

9 https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zurück_in_die_Zukunft&oldid=168924740.

durch Medien zu betrachten¹⁰. Medien und Medienbildung wären dann nicht nur Mittel der Zielerreichung (was eine Prozessperspektive nahelegen könnte) oder Lehr-Lerninhalt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (was die Zielperspektive besonders stärken würde), sondern *genuiner Teil des Habitualisierungsprozesses* im Hochschul- bzw. Lehramtsstudium. Medien wären so nicht mehr schwache Träger von Information/Wissen, sondern würden zu Mit-Gestaltern von Studium und Diskurs: So können (digitale) Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nach Kommer (2013) und Biermann (2009) beispielsweise dazu beitragen, Alltagstheorien und wissenschaftsbezogene sowie mediale Praktiken zu revidieren, zu verändern oder gänzlich neue, revidierte Praktiken mit Bezug zum Lernen zu entwickeln – vorausgesetzt, man nimmt Medienbildung als Ziel- und Prozessperspektive des (Lehramts-)Studiums auf.

Zweiter Perspektivwechsel: Medien als Phänomene, Inhalte und Werkzeuge

Angesichts der Allgegenwart digitaler Medien könnte insbesondere in schulpädagogischen Diskussionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die Weitung von Medienbegriffen und -verständnissen fruchtbar sein. Dabei dienen nicht nur Medien als gesamtgesellschaftliche und kulturelle Phänomene als Begründungszusammenhang, sondern auch sich wandelnde Inhalte mit Bezug zu Medien: So zeigt sich jüngst am Beispiel der Diskussion um Unterrichtsmaterial und offene Bildungsressourcen (OER), wie ältere und jüngere Themen/Inhalte vor dem Hintergrund subjektiver Medienbildung in Zusammenhang gebracht werden *können*. Sie verbindet als Zeitreise aktuelle Phänomene und ältere (schulpädagogischer) Diskurse (siehe Kapitel 4). In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen könnte man allerdings den Eindruck gewinnen, dass tradiertes Unterrichtsmaterial hier und anderes *offenes* Unterrichtsmaterial dort separat bearbeitet werden, um durch die (vermeintliche) Aktualität des Themas Relevanz bei Lernenden zu erzeugen. Thematische Zusammenhänge, z.B. hinsichtlich der Produktionsbedingungen von Unterrichtsmaterial oder des Kooperationsproblems in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, bleiben aber implizit und der persönlichen Reflexion überlassen. Mangels Systematik bleibt die Suche nach Zusammenhängen sowie die den dahinterliegenden Phänomenen, z.B. dem der Kooperation bei Studierenden und insbesondere (angehenden) Lehrpersonen zufällig.

Aus Sicht der Subjekte – der Studierenden – dürfte der von uns adressierte Perspektivwechsel nur folgerichtig sein, werden Diskussionen in der Praxis ohnehin nicht trennscharf wie in ihren zugehörigen (medien-)pädagogischen Bezugsdisziplinen geführt. Gleichwohl erfordert die Aufnahme dieser Sicht, dass vermehrt *transdisziplinär*

¹⁰ Anschlussfähig sind Diskussionen um die Frage, inwieweit digitale Medien zur Erkenntnisgewinnung in den Fächern dienen («Nature of Science»).

in Bezug auf Medien als Phänomene, Inhalte und Werkzeuge gearbeitet (und geforscht) wird¹¹: So ist z.B. Beschäftigung mit Unterrichtsmaterial und offenen Bildungsressourcen (OER) innerhalb der Medienpädagogik nur vorgesehen, wenn man Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik in Anlehnung an Baacke (1996) versteht. Faktisch geführt wird die Fach-Diskussion allerdings an anderer Stelle: vorwiegend im mediendidaktisch geprägten Feld des E-Learnings. Nicht zuletzt deshalb lassen sich bis heute Positionen unterscheiden, welche die Integration digitaler Medien als Werkzeuge in der Hochschullehre vorantreiben oder, inspiriert von Konzepten wie aktive Medienarbeit, eher kommunikative und handlungsorientierte Herangehensweisen präferieren (vgl. auch Schiefner-Rohs 2012; Hofhues & Mayrberger 2014), obwohl sich beide Positionen der Förderung von Medienkompetenzen widmen (vgl. auch Pasuchin 1999, 150f.).¹²

Wir sind der Meinung, dass die Zuschreibung von Themen zu Disziplinen und eine arbeitsteilige Verantwortungsübernahme einer Medienbildung an der Hochschule im Weg steht, denn: Auf Erfahrungen bei der Implementation von E-Learning an der Hochschule kann man auch zurückgreifen, um medienpädagogische Facetten der Diskussion zu stärken. Auch das Beispiel der offenen Bildungsressourcen (OER) kann sowohl als Teil des E-Learning-Diskurses gesehen werden als auch den Blick «hinter den Hype» aus medienpädagogischer Sicht werfen (vgl. auch Hug 2014). Selbst für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen lassen sich genügend Hinweise auf zugehörige und grundlegende Themen finden, würde das Phänomen vermehrt transdisziplinär bearbeitet und erklärt.

Dritter Perspektivwechsel: Lehramtsstudium als reflexive und soziale Praxis fassen

Eine Hauptaufgabe in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, insbesondere der ersten Phase, besteht stets darin, Studierenden die Möglichkeiten zu eröffnen, strukturelle Bedingungen des Handelns von Lehrpersonen vorausschauend und explizit zu bearbeiten (z.B. Kooperation als Teil des beruflichen Handelns in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu adressieren; Hofhues 2013) sowie reflexive Lerngelegenheiten in, mit und durch Medien zu gestalten (u.a. Wildt 2003; Terhart 2013; Helsper 2002). Herausfordernd sind aus dieser Perspektive zwei Punkte: Zum

11 Zwar kann man das Strategiepapier der KMK (2016) in seiner Formulierung von Lehrpersonen als Medienexpertinnen und -experten (ebd., 24) dahingehend interpretieren, dass Medienbildung bereits eine transdisziplinäre oder integrative Aufgabe ist, allerdings wird dies in der Praxis der Hochschullehre, insbesondere im Lehramt, kaum systematisch angegangen.

12 Während es bei medienpädagogischen Aktivitäten eher um die Förderung von Medienkompetenzen in Schule, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und außerschulischen Handlungsfeldern geht, konzentriert sich die Diskussion um Medienkompetenzen bei Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich Mediendidaktik und E-Learning auf konkrete Lernsituationen, z.B. auf den Erwerb von akademischen Medienkompetenzen. Diese Trennung wird sichtbar in Forschungsperspektiven und -positionen, Themensetzungen und zugehörigen Fachtagungen.

einen ist es herausfordernd, in die Gestaltung den Umstand aufzunehmen, dass Lehramtsstudierende mit Unsicherheiten umgehen lernen (vgl. Floden & Clark 1991) und den Umgang mit bzw. die Veränderung von berufsbiographischen Deutungsmustern (Dirks 2000; Holzbrecher 2001) unter Perspektive der Professionalisierung (Bonnet & Hericks 2014) thematisieren. Zum anderen ist es herausfordernd, die durch eigene Schulerfahrung erworbene (Medien- und Unterrichts-) Erfahrung aufzubrechen, d.h. nur diejenigen Dinge nur als (lern-)relevant zu betrachten, die einen unmittelbaren Nutzen haben oder eine vermeintliche Lücke in den eigenen Kompetenzen füllt. Eine subjektorientierte Perspektive würde ermöglichen, sich auf neue Formen der Auseinandersetzung einzulassen, da weniger der ständige Kompetenzerwerb, sondern eigene und ggf. neue Handlungspraktiken in den Vordergrund rücken.

Geht man subjektorientiert in der Lehr- und Studien(gangs)gestaltung vor, würde sich die Perspektive auf das Studium ändern: Das Lehramtsstudium würde als reflexive und soziale Praxis etabliert und als Möglichkeitsraum adressiert, welcher nicht nur «der Aneignung eines feststehenden Lernstoffes (dient), sondern der Einsozialisation» (Rhein 2015, 40) in alternative Handlungspraktiken. Das Erleben und Reflektieren *anderer* Praxis macht es dann möglich, dass Studierende nach individueller und gemeinsamer Reflexion aufgeklärte Entscheidungen hinsichtlich Medien treffen können und genauso normative Fragen bearbeiten oder Probleme lösen, die sich schwer «vermitteln» lassen. Mit dieser Handlungsentlastung von unmittelbarer (Lehr-)Praxis durch Ausprobieren und Reflektieren lässt sich Medienbildung im Studium als erster Teil einer berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe deuten (Tershart 2011). Dies impliziert aber auch, dass Medienbildung sich in speziellen Lehrveranstaltungen oder in Modulen kaum vermitteln lässt, sondern zur Daueraufgabe im *Studium als soziale Praxis* wird: Damit ist zu klären, welchen Beitrag Seminare, Module und das Studium an sich zum berufsbiographischen Entwicklungsprojekt einer Lehrerin/eines Lehrers leisten.

Am Beispiel aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen konzipieren: Medienbildung im Kleinen ermöglichen

Die vorangegangenen Überlegungen kontextualisieren wir für die erste Phase der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an einem eigenen Beispiel. Es handelt sich um das BMBF-geförderte Praxis- und Entwicklungsprojekt «OERlabs – (Lehramts-) Studierende gemeinsam für OER ausbilden»¹³, das von 2017 bis 2018 als Verbundprojekt der Universität zu Köln sowie der TU Kaiserslautern durchgeführt wird. Das Projekt zielt darauf ab, dass sich aktuelle und künftige Lehrpersonen stärker als bisher in Studium und Lehre mit offenen Bildungsressourcen (OER) und zugehörigen

¹³ BMBF-Förderlinie «Offene Bildungsressourcen/OERInfo» (Förderkennzeichen: 01PO16018A+B); weitere Informationen unter <http://oerlabs.de>.

Handlungspraktiken auseinandersetzen und die Projekt-Ergebnisse in den beteiligten Verbunduniversitäten zur ganzheitlichen Konzeption von Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden *können*. Die Projekt-Konzeption ist für uns Ergebnis gemeinsamer Suchbewegungen in Fragen danach,

- wie Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aus Sicht der Lehramtsstudierenden gestaltet werden könnte,
- welche Aneignungsprozesse und Auseinandersetzungen mit medienbezogenen Herausforderungen gefördert und
- wie Medien und Technologien kritisch-reflexiv sowie gemeinsam im sozialen Zusammenhang bearbeitet werden können bzw.
- welche Rolle die Hochschule in der Medienbildung von angehenden Lehrpersonen übernehmen kann.

Im Projekt nehmen wir dezidiert eine (medien-)pädagogische Haltung ein und fragen mithilfe eines Gedankenexperiments nach Bildungsanlässen für, in und mit digitalen Medien innerhalb des Studiums, ausgehend von den zuvor angeführten Herausforderungen und möglichen Engfassungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

OERlabs als Teil von Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Schaffung und das Ausloten unterstützender Strukturen und Netzwerke als Anlass für die Aneignung von Medien in der Perspektive von Medienbildung liegen in unserem Fokus. Dementsprechend gehen wir nicht davon aus, dass Lehramtsstudierenden, Lehrpersonen oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine spezifische Gestaltungskompetenz für OER fehlt; stattdessen setzen wir an den Erfahrungen und Wissens- bzw. Handlungsressourcen der Studierenden selbst an, um in den OERlabs wirksam zu werden und über das Projektende hinaus OER-bezogene Erkenntnisse sukzessive in bestehende oder neue Angebote zur Aneignung von und Auseinandersetzung mit Medien zu überführen, um darin ihren eigenen Weg zu finden. Von einer solchen Auseinandersetzungsform erhoffen wir uns, dass es gelingt, Medienbildung ausgehend von und mit den Studierenden zu denken: Wir möchten folglich nicht die weit verbreitete, Material-bezogene Diskussion über OER fortführen, sondern vielmehr eine *offene Haltung* zu OER und damit verbundenen Handlungspraktiken der Kooperation und des Teilens adressieren. Diese Praktiken können nicht vermittelt werden, sondern bedürfen dem lebendigen Ausprobieren, der subjektiven Aneignung und dem Füllen mit Leben und persönlicher Relevanz. Somit haben die OERlabs die Funktion, diversen Handlungspraktiken einen Raum zu geben und das Studium als reflexive und soziale Praxis (Rhein 2015) an physischen Orten und in symbolischen Räumen sichtbar zu machen und selbst zu erleben (Hofhues & Schiefner-Rohs 2017).

Dass dies jedoch nicht immer Zielperspektive «der Studierenden» ist oder in deren Interesse liegt, dürfte nachvollziehbar sein. Dennoch sollte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auch irritieren und Räume des Ausprobierens Teil des Studiums sein.

Herausforderungen von OER in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

OER-bezogene Herausforderungen sind – mit Blick auf Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – zu grossen Teilen *bekannt*e Herausforderungen¹⁴: Sie gehen einher mit berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen. Auch inhaltlich-thematisch verhält es sich mit offenen Bildungsressourcen für eine digitale Gesellschaft nicht anders als mit traditionellen Lehr-Lernmedien, die auch unter bestimmten Bedingungen produziert und zu Bildungszwecken verbreitet werden. Wenn man so will, gelten unter allen Produktionsbedingungen bestimmte Kriterien, denen zufolge das Unterrichtsmaterial entweder gut oder schlecht, hoch- oder minderwertig, altersangemessen oder komplex ist. Die weitestgehend noch unbekanntesten und teilweise auch unsicheren rechtlichen Bedingungen für die Produktion offener Bildungsmaterialien führen allerdings dazu, dass diese Gemeinsamkeiten in der Diskussion bis dato nicht gesehen werden. Würde man die Auseinandersetzung mit rechtlichen Rahmenbedingungen für OER als Teil professionellen Wissenserwerbs begreifen, würde es z.B. selbstverständlich, sich bei der Materialproduktion gleich um Lizenzen, bspw. Creative-Commons-Lizenzen, oder um das Copy Left (anstelle von Copy Right) Gedanken zu machen (Hofhues 2016). Eine solche Perspektive wäre jedoch geprägt von der ohnehin weit verbreiteten Vorstellung professionellen Medienkompetenzerwerbs und würde beispielsweise die Perspektive der (nicht-)kommerziellen Produktionsbedingungen ausser Acht lassen.

Daher werden in den beiden OERlabs praxisorientierte Lösungen gesucht für den Umgang mit OER als Unterrichtsmaterialien ebenso wie für die Nutzung von OER als Teil offener und kollaborativer Bildungspraktiken in Schule und Unterricht und der Frage danach, wie zielgruppengerechte Förderkonzepte (Fokus: medienpädagogische Kompetenzen) aussehen können, denn: Die *eigentliche* Herausforderung im Umgang mit OER liegt in offenen bzw. gemeinsamen Handlungspraktiken und der Kultur des Teilens. Sie wird erst möglich, wenn neben Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Lehramts-)Studierende früh mit ihr konfrontiert werden und durch situiertes und Peer-Lernen eine offene(re) Haltung gegenüber Medien(-angeboten) entwickeln. Für uns sind daher die seltener adressierten offenen Bildungspraktiken (OEP) das eigentlich Neue an der Diskussion um offene Bildungsmaterialien. So ist

¹⁴ Zu den Herausforderungen selbst gehört natürlich auch die projektbezogene Förderung. Ziel ist es allerdings, durch das Projekt erste Wege aufzuzeigen, eine subjektorientierte Medienbildung auf den Weg zu bringen und erste Erfahrungen zu sammeln.

aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bekannt, dass sich zum einen Kooperation unter Lehrpersonen nur schwer durchsetzt (Trumpa et al. 2016; Kullmann 2016) und zum anderen Lehr-Lernmaterialien kaum gemeinsam entwickelt werden (Ihme et al. 2009). Die Durchdringung von Bildungsinstitutionen mit OER bleibt damit schwierig, weil nicht jede Lehrperson ein Interesse daran hat ihr, offene Bildungsmaterialien zu teilen, oder – abstrakt gesprochen – ihr Wissen zu teilen.

Veränderungen selbst erfahren und Handlungspraktiken gemeinsam reflektieren

Wir erwarten, dass die handlungsorientierte, kollaborative und ans Collagieren erinnernde Form der Auseinandersetzung in den OERlabs die Haltung der Studierenden zu Medien entscheidend prägt und zu einer reflektierten und gemeinsamen Beschäftigung mit Medien in Studium, Schule und Unterricht führt. Dabei ist die Reminiszenz an die Collage als Form von Handeln mit Medien für uns Metapher, auch Rückblenden zu schaffen und damit Zeiten und Medienhandeln früherer Couleur mit heutigen Technologien auch im informationstechnischen Sinne zu verbinden. In den OERlabs bilden tatsächliche Medien-Probleme aus Schulen und Hochschulen und praktische Gestaltungsaufträge auf Mikroebene des Unterrichts den Ausgangspunkt, um die Praxis der Medienbildung an den beteiligten Universitäten sukzessive zu verändern. Die Perspektive verschiedener Akteurinnen und Akteure der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aus Pädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie die akteurbezogenen Perspektiven aus dem Third Space aufzunehmen, ist eine konkrete Herausforderung im Projekt. In den physischen OERlabs werden aktuelle Angebote reflektiert; als symbolische OERlabs fungiert u.a. der Projekt-Podcast «Bildungsshaker», der Einblick in offene Bildungspraktiken gibt.¹⁵ Beides unterstützt den kontinuierlichen und offenen Dialog zwischen hochschulischen Akteurinnen und Akteuren sowie übergreifend im Internet mit der Fach-Community, der interessierten Öffentlichkeit sowie den weiteren Einrichtungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Die Hochschule als Organisation in den Blick nehmen

Ein wichtiges Kennzeichen neben der Vernetzung der Akteurinnen und Akteure auf Ebene von Lehrveranstaltungen oder als Teil von Studiengangsentwicklung liegt im Projekt darin, darüber hinaus die gemeinsame Problembearbeitung und die Partizipation aller «relevanten» Akteurinnen und Akteure in das Gesamtvorhaben zu integrieren, um mit ihnen darüber zu verhandeln, welche Bedingungen sich für Medienbildung (nicht nur in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen) ausgehend von den OERlabs als physische Orte und symbolische Räume ergeben. Die OERlabs sind

¹⁵ <https://oerlabs.de/podcast/>.

damit nicht nur eine weitere Form der gemeinsamen Bearbeitung von Medienthematen ähnlich einer aktiven Medienarbeit früherer Jahre, sondern werden strukturell ergänzt um einen Multi-Stakeholder Dialog (Runde Tische). Damit soll Medienbildung nicht nur auf Ebene von Lehrveranstaltungen und Studiengängen adressiert werden, sondern als Teil von Hochschulentwicklung mit Medienpädagoginnen und -pädagogen, Fachdidaktikerinnen und -didaktikern, Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie Service-Einrichtungen erörtert werden. Somit werden Überlegungen zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, hochschul- und medienpädagogischer Gestaltung von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie Fragen von institutioneller Medienbildung sichtbar und im Diskurs zusammengebracht.

Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als Teil biographischer Auseinandersetzung und soziale Praxis gestalten

Unser Artikel trägt den Titel «Zurück in die Zukunft». Dieser ist durchaus als Plädoyer zu verstehen, bei allem Hype um Digitalisierung aus der Vergangenheit zu lernen und einen Blick hinter aktuelle Medien-Phänomene zu werfen. Denn viele Argumente gerade in der öffentlichen Debatte sind in der Medien- und Schulpädagogik lange bekannt; Antworten auf vermeintlich offene Fragen liegen ebenso lange vor, wobei sich ein Fokus auf Medienkompetenzentwicklung ergeben hat und sich speziell der technisch-funktionale Kompetenzerwerb seit Jahren verfestigt hat. Die Bezugnahme auf den im Film genutzten Fluxkompensator – in unserem Fall die Debatte um OER – ermöglicht als Metapher, aktuelle Diskussionen unter vermeintlich alten Leitideen an bestehende Diskurse anschlussfähig zu machen, aber auch vermeintlich «alte» Ideen (z.B. der zuletzt vorgestellte Aspekt des Collagierens oder der, der Kooperation im Lehramtsstudium) neu bzw. wieder zu entfalten. Damit verstehen wir Medienbildung durchaus breit. Denn letztendlich geht es uns darum, (nicht nur) durch Gedankenexperimente wie diesem Routinen vielfältiger Art aufzubrechen: Routinen darüber, wie man mit Medien im Hochschulstudium umgeht, Routinen darüber, welche Ziele mit Medien adressiert werden, aber auch Routinen darüber, wie öffentliche Anforderungen in Relation gesehen werden können etc.

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erweist sich als geeignetes Feld, unser (normativ geprägtes) Verständnis von Medienbildung als Gestaltungsvorstellung in der Hochschulbildung zu adressieren. Denn zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gehört es genuin, sich in der Trias zwischen Forschung, Berufsorientierung und eigener Biographie auseinander zu setzen (Weyland 2010). Dementsprechend kommt es zu einem Vermischen von professionellen Berufsanforderungen und akademischer Hochschulbildung, welche professionsorientierten Studiengängen bzw. Disziplinen von jeher inhärent ist.

Unter Rückgriff auf Medienbildung als Ziel- und Prozessperspektive haben wir uns daher im Artikel nach und nach dafür stark gemacht, einen Wechsel von der Angebots- zur Studierendenseite unter dem Begriff der Subjektorientierung vorzunehmen. So sollen Studierende mit ihren Erfahrungen, Vorstellungen und wie üblich handeln und gemeinsam mit Lehrenden nach Ursachen für bestimmte Handlungspraktiken hinterfragen. Auf diese Weise werden die subjektiven Handlungspraktiken der Reflexion zugänglich, sei es bezogen auf Medien oder professionelles Handeln im Lehramt generell. Darüber hinaus führt eine solche Perspektive dazu, Medienbildung als vermittelnde Position zwischen informeller Aneignung und formalisiertem Kompetenzerwerb im Sinne einer *Unsgestaltung* (Wolf et al. 2011, 154 f.) aufzunehmen. Eine derartige Rahmung macht Sozialisations- sowie Habitualisierungsprozesse für Studierende deutlich und schärft aus einer Aneignungsperspektive heraus persönliche und gemeinsame, d.h. soziale Reflexionsprozesse Studierender bezüglich Medien und der eigenen Biographie.

Verdeutlicht haben wir den Perspektivwechsel anhand aktueller Beobachtungen und einer Film-Metapher, einer theoretisch-konzeptionellen Diskussion im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie am Beispiel eines vergleichsweise kleinen Projekts im medienpädagogischen Feld. Ziel der OERlabs ist es zusammenfassend, Möglichkeiten für Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen am Beispiel von OER zu eruieren und den Dialog zwischen den genuin beteiligten Akteurinnen und Akteure an zwei Universitäten auf diversen Gestaltungs- und Vernetzungsebenen anzuregen. Die OERlabs stehen dabei vor einer vielfachen Herausforderung, da sie sich *zwischen* externen Anforderungen und normativen Zielvorstellungen einer Medienbildung an der Hochschule *und* entlang der Kette der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bewegen. Darüber hinaus wird sich zeigen, inwiefern uns der Fluxgenerator hilft, die Nachhaltigkeit des Projekts¹⁶ selbst im Blick zu halten. Dabei sehen wir die Herausforderung darin, ständig in die Geschichte digitaler Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu blicken, um neue und ältere Argumente rund um ein Mehr an Medien kritisch zu prüfen, medienbezogene Routinen zu hinterfragen und flexibel die Zeit zu wechseln, um aus der Vergangenheit für die Gestaltung der Zukunft der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in/mit/Medien zu lernen. So zielen wir vor allem darauf ab, subjektorientiertes Arbeiten (nicht unbedingt die OERlabs selbst) im Studium langfristig sicherzustellen. Dadurch, dass wir die OERlabs auch als symbolischen Raum verstehen, denken wir Ideen zur Weiterführung bis hin zu veränderten Formen der Adressierung von Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen von Beginn an mit.

Bisher noch nicht diskutiert haben wir, wie sich neben Bezugsdisziplinen wie der (Medien-)Soziologie und Kommunikationswissenschaft auch die Informatik mit ihren Makerlabs und der Vorstellung, Medien eigneten sich zum Be-Greifen der

16 Ein herzlichen Dank gilt auch an dieser Stelle den Reviewerinnen und Reviewer für den Hinweis.

aktueller Phänomene der Gegenwart (Schelhowe 2008), in die OERlabs sowie in die Gesamtperspektive einfügen. Umso zentraler ist für uns, Dialoge, Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten und das Prinzip des ‚constant beta‘ für Routinehandlungen zu etablieren – ganz gleich, welches neue Medium in Kürze auf die bildungspolitische Agenda (nicht nur) in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen rückt.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*», herausgegeben von Andreas von Rein, 112-124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: Kopäd.
- Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Koller, Dieter Lenzen, Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, und Ludger Wößmann. 2015. *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. Münster: Waxmann.
- Bonnet, Andreas, und Uwe Hericks. 2014. «Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung». *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*. 3 (1), 3-8.
- Deinet, Ulrich, und Christian Reutlinger. 2014. *Tätigkeit - Aneignung - Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirks, Una. 2000. *Wie werden LehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung am Beispiel des Fachs Englisch*. Münster: Waxmann
- Dräger, Jörg, und Ralf Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Floden, Robert E., und Christopher M. Clark. 1991. «Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit.» In *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* herausgegeben von Ewald Terhart, 191 – 210. Köln: Böhlau.
- Hechler, Daniel & Pasternack, Peer (2017). «Das elektronische Hochschulökosystem.» *die hochschule*. 1, 7-18.
- Helsper, Werner. 2002. «Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur.» In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 64-102. Bad Heilbrunn.
- Hericks, Uwe. 2008. «Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (9):61-75.
- Hofhues, Sandra. 2016. Everybody's open. Plädoyer für OER aus (medien-)pädagogischer Sicht. <http://www.slideshare.net/SHofhues/pldoyer-fr-oer-hochschuldidaktiktag-universitaet-siegen>.

- Hofhues, Sandra (2013). *Lernen durch Kooperation: Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Reihe Ökonomie und Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hofhues, Sandra, und Kerstin Mayrberger. 2014. «Offene Bildungsmedien zwischen Partizipation und Öffentlichkeit produzieren – ein kritischer Rückblick auf sieben Jahre «w.e.b.Square»». In *Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive* herausgegeben von Petra Missomelius, Wolfgang Sützl, Theo Hug, Petra Grell und Rudolf Kammerl, 143-157. Innsbruck: Innsbruck university press.
- Hofhues, Sandra, Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Bremer, und Marc Egloffstein. 2013. «Konzeptionen und Förderansätze von Medienkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. Workshop-Dokumentation.» In *E-Learning zwischen Vision und Alltag*, herausgegeben von herausgegeben von Claudia Bremer und Detlev Krömker, 392-394. Münster: Waxmann.
- Hofhues, Sandra, und Mandy Schiefner-Rohs. 2017. «Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna». In *Bildungsräume 2017. Jahrestagung von Delfi und GMW*, herausgegeben von Christoph Igel, 32-43. Münster: Waxmann.
- Holzbrecher, Alfred. 2001. «Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt.» *Pädagogik* 53 (3):38-43.
- HRK. 2014. *HRK-Positionspapier zu MOOCs im Kontext der digitalen Lehre*. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2014-06-24_Positionspapier_zu_MOOCs_docx_01.pdf.
- Huber, Ludwig 1991. «Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema». *Pädagogik und Schule in Ost und West* 39 (4):193-200.
- Hug, Theo .2014. «Education for All Revisited: On Concepts of Sharing in the Open Educational Resources (OER) Movement». *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*. 10(1), http://seminar.net/images/stories/vol10-issue1/Theo_Hug_Education-for-all_Essay.pdf.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz.» In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Frederike Gross und Kai-Uwe Hugger, 93-99. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ihme, Toni Alexander, Jens Möller, und Britta Pohlmann. 2009. «Effekte von Kooperation auf die Qualität von Lehrmaterial.» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23:259-263.
- Jörissen, Benjamin, und Stephan Münte-Goussar. 2015. «Medienbildung als Schulentwicklung.» *Computer und Unterricht* 99:4-9.
- Kammerl, Rudolf; Mayrberger, Kerstin. 2011. «Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 29/2, 172-184.
- Kullmann, Harry. 2016. «Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf.» In *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*, herausgegeben von Rothland Martin, 333-349. Münster u.a.: Waxmann.

- KMK. 1998. *Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung*. Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/neuemed.pdf.
- KMK. 2014. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK. 2016. *Bildung in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (09.06.17)
- KMK. 2017. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (6.11.2017).
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe*. Bd. 20. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Reich, Kersten. 1977. *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rhein, Rüdiger. 2010. «Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion.» *ZFHE - Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (3):29-56.
- Meyer, Torsten. 2008. «Zwischen Kanal und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 71-94. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mishra, Punya, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge». *Teachers College Record* 108 (6):1017-1054.
- Pasuchin, Iwan. 2009. «Medienkompetenz im E-Learning. Eine medienpädagogische Perspektive auf mediendidaktische Diskurse». In *E-Learning: Eine Zwischenbilanz*, herausgegeben von Ulrich Dittler, Jakob Krameritsch, Nicolae Nistor, Christine Schwarz und Anne Thilloßen. Münster: Waxmann Verlag.
- Schelhowe, Heidi. 2008. «Digitale Medien als kulturelle Medien. Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 95-113. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012a. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Horst Niesyto, Horst Moser und Petra Grell, 355-384. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, Mandy, und Sandra Hofhues. 2017. «Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen.» In *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, herausgegeben von Johannes Othmer, Andreas Weich und Katharina Zickwolf, 239-254. Wiesbaden: Springer.

- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine Wijnen. 2013. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spatschek, Christian. 2014. «Aneignungsprozesse gestalten und begleiten. Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext.» In *Tätigkeit - Aneignung - Bildung*, herausgegeben von Ulrich Deinet und Christian Reutlinger, 113-124. Wiesbaden: Springer VS.
- Stifterverband. 2015. *20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2014_Diskussionspapier.pdf.
- Terhart, Ewald. 2011. «Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.» In *Pädagogische Professionalität*, herausgegeben von Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 202-224. Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald. 2013. *Auf den Lehrer kommt es an: Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxman.
- Trumpa, Silke, Eva-Kristina Franz, und Silvia Greiten. 2016. «Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review». *Die deutsche Schule* 108 (1):80-92.
- Tulodziecki, Gerhard. 2010. «Medien im Unterricht.» *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Band: Medienpädagogik*:1-31. <https://doi.org/10.3262/EE009100076>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 271-297. Wiesbaden: Springer VS.
- Wildt, Johannes. 2003. «Reflexives Lernen in der Lehrerbildung - ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive». In *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* herausgegeben von Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer, 71-84. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, Ulrike. 2010. *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Detmold: Eusl-Verlag.
- Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, und Wiebke Duwe. 2011. «Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung.» In *Medienbildung und Medienkompetenz*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, 137-158. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.17.X>.