Lehrer*innenbildung im Kontext kultureller Veränderungsprozesse

Uta Hauck-Thum

Zusammenfassung des Beitrags

Lehrer*innenbildung an Hochschulen findet aktuell im digitalen Raum statt, da Lehrangebote pandemiebedingt nicht länger ortsgebunden ausgebracht werden können. Die größten Herausforderungen für Studierende ergeben sich dabei in erster Linie aus der Nutzung digitaler Angebotsstrukturen. Unter Digitalisierung wird in der Breite nach wie vor die Verwendung online-basierter (Lern-)Plattformen zur Verteilung von Materialien verstanden, die ihre ursprüngliche Struktur und die damit verbundenen Aufgabenformate auch in digitaler Form beibehalten. Außer Acht gelassen werden dabei oft einschneidende kulturelle Veränderungsprozesse und das damit einhergehende Verständnis einer neuen Lehr- und Lernkultur, das bereits während des Studiums angebahnt werden sollte, um überfällige Transformationsprozesse im Bildungssystem endlich flächendeckend anzustoßen. Damit Lehrer*innenbildung dementsprechend anschlussfähig bleibt, bedarf es einer grundsätzlichen Umorientierung, damit relevante Fragestellungen im Rahmen von Seminaren partizipativ umgesetzt und kooperativ bearbeitet werden können. Der Beitrag veranschaulicht anhand eines universitären Seminarkonzeptes im Lehramtsstudium an Grundschulen, wie Studierende vielfältige Erfahrungen mit veränderten Lehr- und Lernprozessen gemäß der Kultur der Digitalität machen können, indem sie aktiv an gemeinschaftlichen Gestaltungsprozessen partizipieren.

*Schlüsselbegriffe: Lehrer*innenbildung • Grundschule • Digitalität • Partizipation*

Die Kultur des Lehrens und Lernens

Seit über 100 Jahren hat sich die Kultur des Lehrens und Lernens in Deutschland kaum verändert (vgl. Fölling-Albers 2019). Kultur wird dabei verstanden als Geflecht von Gestaltungen sozialer Praktiken in einem bestimmten sozialen Raum in einer bestimmten historischen Zeit oder Epoche, hinter denen sich Grundmuster erkennen lassen (vgl. Kreckel 2006, S. 100; Huber 2009, S. 17). Diese Muster sind die Summe von Aushandlungsprozessen geteilter Bedeutung, die der Einigung auf gewisse Werturteile dienen und sich verdichten in bestimmten Praktiken, institutionellen Abläufen, Normen und Regeln (vgl. Stalder 2016, S. 16). Dazu zählen vor allem Institutionalisierung, hierarchische Bildungskarrieren, Zertifizierungs- und Bestrebungen und eine differenzierte Professionalisierung des Lehrens (vgl. Kirchhöfer 2003, S. 248). Auch unter den veränderten Bedingungen einer digitalen Welt hat sich daran grundlegend nichts verändert. Digitale Medien und Technologien kommen an (Hoch-)schulen in

erster Linie als Instrumente zum Einsatz, mit denen Räume ausgestattet werden, um Lehre zu optimieren, als Mittel für oder Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Dräger/Müller-Eiselt 2015; Allert/Asmussen 2017). Reitinger und Proyer (vgl. 2021) verweisen durchaus auf Veränderungstendenzen im Rahmen pandemie-bedingter Online-Lehre an Hochschulen (vgl. Crawford et al. 2020) vor allem in Bezug auf Umstrukturierung der Lehrorganisation, Ausdifferenzierung der Instruktionkonzepte (vgl. ebd.), Erhöhung der studentischen Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. Schober/Lüftenegger/Spiel 2021), steigender Akzeptanz digitaler Angebote und stärkerer Innovationsbereitschaft aller Betroffenen (vgl. Zawacki-Richter 2020). In der Breite wird Digitalisierung jedoch in der Präsenz wie aus der Distanz auf die Verwendung neutraler (Lern-) Plattformen zur Verteilung von Materialien reduziert. Digitale Medien gelten als Werkzeuge, deren Einsatz einen vermeintlichen Mehrwert generiert (vgl. Krommer 2018; Pallesche 2021; Krammer/Panzl/ Matischek-Jauk 2021). Die Idee von (Lehrer*innen-)Bildung wird damit reduziert „auf die medientechnische Verfügbarkeit von Inhalten – auf das, was produzierbar und distribuiert, planbar und verwertbar ist.“ (Allert/Asmussen 2017, S. 29).

Kulturelle Veränderungsprozesse

Außer Acht gelassen wird dabei ein einschneidender kultureller Wandel, der mit veränderten Vorstellungen des Lehrens und Lernens einhergeht. Studierende kommen mit einer stabilen „Vorstellung von Lernen als Weitergabe von bereits bestimmtem Wissen und Vermittlung bestehender Kultur, Bedeutung und Regeln an isolierte Individuen“ (vgl. Allert/Asmussen 2017, S. 49) an die Hochschulen. Um den Anforderungen einer zunehmend digitalen Welt gerecht zu werden, reicht es deshalb nicht, ihnen medienbezogene Nutzungskompetenzen im Umgang mit ausgewählten Tools zu vermitteln, mit denen sich tradierte Unterrichtsabläufe im späteren Berufsalltag optimieren lassen. Die zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung besteht vielmehr darin, bestehende Vorstellungen von Schule und Unterricht auszumachen, unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Digitalität ist nach Felix Stalder (vgl. 2016) keine angestrebte Eigenschaft mediengestützter Lehre, sondern verändert als Kultur auch Bildungserfahrungen grundlegend. Diese werden nicht länger mit regulierbaren und individualisierten Lernprozessen gleichgesetzt, die sich aus der Auseinandersetzung mit digitalen Angeboten ergeben. Vielmehr erwachsen sie aus analogen und digitalen Gemeinschaften. Mechanismen digitaler Vernetzung führen dabei zu großer Wirkmächtigkeit (vgl. Papasabbas 2017). Typische Praktiken, wie das Kommunizieren über geteilte Bilder, Tweets, Blogs, Memes etc., werden „mithilfe von digitalen Technologien laufend produziert und reproduziert.“ (Stalder 2016, S. 137). Die diesem Prozess inhärente Produktivität gilt „in vielfältiger Weise als relevant in Bildungsprozessen.“ (Allert/Asmussen 2017, S. 32). Produktivität, die sich vor allem aus „gemeinschaftlichen Formationen, nicht singulären Personen“ (ebd., S. 32) heraus kreativ entfaltet. Die Formationen „sind die eigentlichen Subjekte, die Kultur, also geteilte Bedeutung hervorbringen.“ (Stalder 2016, S. 130). Der Einzelne als Teil der Gemeinschaft leistet jedoch einen produktiven Beitrag, der von der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt wird (vgl. Allert/Asmussen 2017, S. 51). Dazu zählen auch

Auswahl und Bewertung von Referenzen – also bereits von anderen gemachte kulturelle Äußerungen in Form von Praktiken wie Remix, Appropriation, Sampling, Hommage Remix, Parodie, Zitat, Mashup oder transformativer Nutzung. Gemein haben diese „die Erkennbarkeit der Quellen und den freien Umgang mit diesen.“ (Stalder 2016, S. 19). Referenzen werden nicht nur von Menschen generiert. Dahinter steckt vielmehr eine algorithmische Vorauswahl, die jedoch nicht als rein statische Rechenfolge zu sehen ist. Die maschinelle Auswahl erfährt erst durch den Menschen „human-kognitive Bestätigung [...], die auch als Feedback für die stete Anpassung dieses Algorithmus genutzt wird.“ (ebd., S. 19). Erst wenn es gelingt, die Bedeutung kulturell relevanter Praktiken des gemeinschaftlichen Bewertens, des Referenzierens und des algorithmischen Vorsortierens als Voraussetzung von Bildungsprozessen in das Bewusstsein der Akteure zu rücken, könnte sich daraus ein Verständnis von Kompetenz entwickeln, „das sich nicht in der Verfügbarkeit instrumenteller Fertigkeiten erschöpft.“ (Alert/Richter 2016, S. 10). Dabei rücken vor allem Fragen der Orientierung innerhalb eines dynamischen und deshalb unübersichtlichen Raumes (vgl. Stalder 2021) in der Lehrer*innenbildung in den Blick. Zentrale Praktiken der Kultur der Digitalität wurden bisher erst ansatzweise mit Blick auf ihre Bedeutung für Bildungsinstitutionen ausbuchstabiert (vgl. Hauck-Thum/Noller 2021). Pädagogische Seminarkonzepte und Routinen in der Lehrer*innenbildung werden einem veränderten kulturellen Rahmen und den Anforderungen zunehmender Komplexität bislang kaum gerecht. Vorstellungen von Schule und Unterricht seitens der Studierenden basieren deshalb weiterhin auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit bzw. aus dem Unterrichtsalltag, den sie im Rahmen universitärer Praktika erleben.

Lehrer*innenbildung in der Kultur der Digitalität

Die zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung an Hochschulen ist die „forschungsorientierte Herausbildung des wissenschaftlichen und professionellen Nachwuchses“ (Reitinger/Proyer 2021, S. 120) mit dem Ziel, „sich eigenverantwortlich und selbständig der wissenschaftlichen Auseinandersetzung widmen bzw. eine Profession wissenschaftsbasiert und reflektiert ausüben zu können.“ (ebd., S. 120). In der Kultur der Digitalität gewinnt jedoch gleichsam die Fähigkeit, Dinge immer wieder neu einschätzen zu können und kreative Lösungsansätze zu komplexen Problemstellungen zu entwickeln an Bedeutung. Weil dies Einzelne alleine überfordern würde, sind Formen des Zusammenarbeitens und des gemeinsamen Reflektierens zunehmend wichtiger als die des individuellen Lernens (vgl. Stalder 2021). Kreativität beschreibt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des Individuums, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen und durch den Gebrauch produktiver Praktiken daran zu partizipieren (vgl. Stalder 2016; Hauck-Thum/Heinz 2021). Individuelle Beiträge werden dann von der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt.

Reitinger und Proyer regen dazu an, Hochschulbildung als partizipativen Prozess des „Unabhängig-Werdens“ zu begreifen. Sie verweisen sowohl auf John Dewey (vgl. 1916, S. 46), der „lernende Personen als aktive und lediglich Adressierte Akteur*innen im Bildungsprozess“ (Reitinger/Proyer 2021, S. 120) betrachtet, als auch auf Dietrich Benner (vgl. 2015), nach dessen Bildungsverständnis Bildungsprozesse gegenstands- und sachbezogen zu verstehen sind

und „durch Unterricht und Lehre zwar angestoßen und initiiert, aber letztendlich nicht bewirkt“ (Reitinger/Proyer 2021, S. 120) werden. Dies kann nur durch die lernende Person selber geschehen (vgl. Reitinger/Proyer 2021). Bildung wird demnach verstanden als Befähigung zur Selbstbestimmung, die „die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsnorm des Bildungsprozesses.“ (Klafki 1985, S. 19).

Grundlage dieser Bildung zur Unabhängigkeit unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität sind partizipative Strukturen, die „nötig sind, um überhaupt von Eigenverantwortlichkeit in institutionalisierten Bildungsprozessen auf Seite der Lernenden sprechen zu können.“ (Klafki 1985, S. 19; Töremen 2011, S. 274; Reitinger 2018). Für die Lehre an Hochschulen bedeutet dies, Studierenden in analogen wie digitalen Räumen mehr Gelegenheiten zur Teilhabe zu eröffnen, um dazu beizutragen, Wissenschaft als spezifische Praxis nicht nur ein-, sondern auch auszuüben (Hummel 2020 in Reitinger/Proyer 2021, S. 121). Dazu zählen neben „Freiraum zur Einbringung persönlich relevanter Fragestellungen, zur inhaltlichen und methodischen Mitbestimmung, zum eigenverantwortlichen Urteilen und schließlich zum Entwerfen von Handlungen“ (Hummel 2020 in Reitinger/Proyer 2021, S. 121; vgl. Damsa/Nerland 2016; Reitinger/Altrichter 2021) vor allem auch gemeinschaftliche Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse gemäß der Kultur der Digitalität. Entsprechende Veränderungen in der Lehrer*innenbildung sind vor allem deshalb von besonderer Relevanz, da sie die Grundlage für dringend notwendige Transformationsprozesse im Bildungsbereich darstellen. Nur wenn (Lehramts-)Studierende bereits im Studium ein Verständnis von Kompetenz entwickeln, „das sich nicht in der Verfügbarkeit instrumenteller Fertigkeiten erschöpft.“ (Allert/Richter 2016, S. 10) könnte sich sowohl die Art und Weise des Vermittelns als auch die der Wissensaneignung grundlegend verändern. Angehende Lehrende könnten dann innerhalb schulischer Transformationsprozesse eine zentrale Rolle einnehmen, wenn sie sich nicht länger als Vermittler von Wissen begreifen, sondern als Lernbegleiter ihrer Schüler*innen und gleichermaßen als Auslöser überfälliger Umbruchprozesse. Dazu benötigen sie „konkrete Erfahrungen mit verändertem Lehren und Lernen, um die damit verbundenen Herausforderungen kritisch zu reflektieren und sich ihnen situationsspezifisch zu stellen“ (Hauck-Thum 2020, S. 447).

Seminarerfahrungen als Basis von Veränderungsprozessen

Während des gesamten Lehramtsstudiums spielen praktische Unterrichtserfahrungen in Form pädagogischer und fachdidaktisch orientierter Praktika eine bedeutende Rolle, um Studierenden Berufsfeldbezug zu ermöglichen und eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu bauen (vgl. Hoffmann/Kalter 2003; Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001). Allerdings erleben Studierende an Schulen kaum veränderte Lehr- und Lernprozesse, die der Kultur der Digitalität entsprechen. Digitale Medien kommen im Unterricht der Grundschule nach wie vor kaum, bzw. einzig als Werkzeuge in herkömmlichen Unterrichtskonzepten zum Einsatz. Praktikumstage tragen eher dazu bei, dass sich bestehende Vorstellungen von Schule und Unterricht weiter verfestigen.

Im Rahmen von Seminaren an einer Kooperationsschule der Universität wird deshalb versucht, Studierenden des Lehramts an Grundschulen in hybriden Settings neue Erfahrungsräume zu eröffnen, indem sie gemeinsam mit Lehrkräften in jahrgangsgemischten Teams zukunftsorientierte Lernreisen planen und umsetzen. Ziel der Maßnahmen ist es in erster Linie, Lehr- und Lernprozesse im Kontext der Kultur der Digitalität zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Die Seminargestaltung erfolgte in Zeiten der Schulschließung in Form von Videokonferenzen und über eine kollaborativ angelegte Lernplattform (scobees.com), die aktuell an der Schule getestet und weiter entwickelt wird. Durch die temporäre Öffnung der Schule waren auch Phasen analoger Begegnung möglich.

Die hybride Angebotsstruktur in den Seminaren wurde bereits vor der Pandemie umgesetzt und bleibt auch weiterhin bestehen, um Studierende zur Gestaltung analoger wie digitaler Räume anzuregen, in denen Schule auch zukünftig stattfinden wird. Handlungsleitend ist dabei das Ziel der Kulturalisierung von Räumen (vgl. Reckwitz 2017). Auch in digitalen Räumen lassen sich positive Gefühlsregungen auslösen und Emotionen binden, die dadurch subjektiv bedeutsam werden (vgl. Kühn 2019, S. 17). Kühn hebt eine sogenannte „affektive Aufladung“ hervor, die dann erfolgt, wenn das „Subjekt Beziehungen zu den verfügbaren Elementen am Lernort eingeht – sowohl zu Personen als auch Objekten.“ (ebd., S. 17). Er verweist auf Rosa, der Resonanzerfahrungen einen zentralen Stellenwert in Lernprozessen (vgl. Rosa, 2018, S. 6 ff.) zuschreibt. Diese Erfahrungen machen Akteure, wenn sie affektiv berührt werden und sich zudem als selbstwirksam wahrnehmen, weil sie aktiv an einem produktiven Schaffensprozess beteiligt sind. Analoge wie digitale Räume können zu gestalteten Bezugspunkten erwachsen, an denen Menschen zu einer gewissen Zeit zusammenkommen, um sich gemeinschaftlich mit bedeutsamen Themen auseinandersetzen. Diese Orte müssen nicht länger der Seminarraum oder das Klassenzimmer sein. Auch an anderen Orten bzw. in digitalen Räumen können zeitgemäße Interaktions-, Kommunikations- und Reflexionsprozesse ermöglicht und Beziehungen aufgebaut werden, über die die Teilnehmenden mit sich selbst und der Welt in Verbindung treten können (vgl. Rosa, 2018, S. 6 ff.). Bereits in der Hochschullehre bedarf es deshalb einer grundsätzlichen Umorientierung bei der Nutzung aller Räume, damit relevante Fragestellungen in offenen Lehr- und Lernformen umgesetzt und auf vielfältige Weise bearbeitet werden können.

Lernreisen im Sachunterricht

Im Seminar „Lernreisen im Sachunterricht“ planen jeweils Teams aus vier Lehrenden der Projektschule und vier Studierenden gemeinsame Lernreisen aus dem Themenbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Seit dem Brundtlandbericht von 1987 sind ökologische, ökonomische und soziale Aspekte von Nachhaltigkeit im öffentlichen Diskurs von Relevanz und finden sich in den Lehrplänen der (Grund-)schulen wieder (vgl. Rippl 2019, S. 314). So sollen Schüler*innen im Rahmen des Themenbereichs Bildung für nachhaltige Entwicklung von Anfang an Kompetenzen erwerben, die sie „befähigen, nachhaltige Entwicklungen als solche zu erkennen und aktiv mitzugestalten.“ (LehrplanPlus Bayern 2015). Verstanden wird Nachhaltigkeit hier jedoch nicht als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, an der auch Kinder von Anfang an teilhaben, sondern als

normatives Konzept „für den sorgsam und gerechten Umgang mit Ressourcen der Erde und folglich für eine Balance von ökologischer Schonung, sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlichem Wachstum.“ (ebd.). Nicht berücksichtigt wird dabei erneut der Faktor Kultur, der auch im Bestreben um nachhaltige Entwicklung eine bedeutende Rolle spielt, da Kultur bestimmt, „welchen Typus einer nachhaltigen Gesellschaft man schaffen möchte“ (Johns-Putra et al. 2017, S. 4 in Rippl 2019, S. 314) und welche „moralischen, ethischen und sozialen Optionen bestehen, um die ausgehandelten Nachhaltigkeitsziele zu erreichen.“ (ebd., S. 315).

Wie Lehr- und Lernprozesse in der Kultur der Digitalität im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung gestaltet werden können, wird anhand des Vorgehens in einer Lernreise zum Thema *Wir machen Klima* erläutert, die von Studierenden und Lehrenden mit je zwei dritten und vierten Klassen umgesetzt wurde. Zunächst wurden gewohnte Organisationsstrukturen schrittweise verändert. Der Unterricht nach Fächern wurde zugunsten themenorientierten Arbeitens aufgelöst. Dieser Ansatz hat zum Ziel, nicht nur Fachdisziplinen miteinander zu verknüpfen, sondern Schüler*innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen zu eröffnen, sich gemeinschaftlich mit relevanten Themen auseinanderzusetzen und gemäß ihres individuellen Lernstandes, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu erwerben. Themenorientiertes Arbeiten wurde bereits vor der Pandemie an der Projektschule eingeführt und auch während des Lockdowns fortgesetzt. Das veränderte Verständnis des Lehrens und Lernens wurde für Studierende nun während der Planung, Umsetzung und Reflexion im Seminar konkret erfahrbar. Studierende und Lehrende der Kooperationsschule setzten sich von Beginn an gemeinschaftlich mit der Thematik auseinander. In Form von Videokonferenzen wurden externe Experten (Greenpeace Education, 21st future) in den fachlichen Diskurs involviert. Auf einer seminarbegleitenden Webseite, zu der allen Beteiligten Administratorenrechte eingeräumt wurden, standen multimodale Texte und Links zur Verfügung, die im Laufe des Semesters gemeinschaftlich erweitert werden konnten. Die Lernreisen wurden in drei digitalen Sitzungen zunächst gemeinsam geplant und dann mit Kindern an der Schule umgesetzt. Ausgangspunkt der Lernreise bildeten zentrale Herausforderungen, die Kinder dazu anregen sollten, gemeinsam Lösungen zu entwickeln, zu reflektieren und zu teilen. Innerhalb der Lernreise standen neben Kenntnissen im Bereich des übergeordneten Schwerpunkts der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) der Aufbau von Fachwissen im Sachunterricht sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen, insbesondere der Erklärkompetenz als relevante bildungssprachliche Kompetenz, im Fokus. Sowohl die fachlichen Gegenstände an sich als auch methodische Zu- und Umgangsweisen wurden unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität reflektiert. In Bezug auf die Organisationsstrukturen bedeutete das konkret, dass sich analoge und digitale Lernräume öffneten und den Weg in die Umgebung ermöglichten, gleichermaßen aber auch Menschen von außerhalb in den Unterricht hinein geholt werden konnten. Analoge und digitale Medien kamen gleichberechtigt zum Einsatz, um Kinder im Rahmen kreativer Erfahrungsverarbeitung zum Nachdenken über die Umwelt, zum kritischen Reflektieren und zum kommunikativen Austausch anzuregen. Die Auseinandersetzung mit relevanten Themen hat hier viel „mit gemeinsamem Herumbas-

teln, Erfinden, Erschaffen und Intervenieren als Formen des Verstehens aber auch der Transformation“ (Allert/Asmussen 2017, S. 42) zu tun – ein Vorgehen, das auch handlungsleitend im Seminarverlauf war.

Den Studierenden standen die Tablets der Universität zur Verfügung. Die Kinder nutzten ihre eigenen digitalen Endgeräte bzw. Leihgeräte der Schule. Die Lernreise begann mit der Hinführung zum Thema und dem Aufgreifen individueller Vorerfahrungen. Dafür wurde ein gemeinsamer Zugang über kurze Erklärfilme¹ gewählt, die Kinder auch im privaten Rahmen nutzen, um sich bestimmte Vorgänge zeigen zu lassen bzw. anderen zu vermitteln. So wurde es auch Kindern mit geringerer Sprach- und Lesekompetenz über eine leichter verständliche Bildsprache ermöglicht, sich in die Thematik einzudenken und am Gespräch zu beteiligen. In der Anschlusskommunikation in Kleingruppen und mit je einem Erwachsenen (Lehrende, Studierende) wurden zentrale Herausforderungen und Fragen der Kinder gesammelt, die ihnen im Kontext des Umwelt- und Klimaschutzes als wichtig erschienen. Folgende Herausforderungen ergaben sich aus den Gesprächen: Umweltschutz (*Tschüss Plastik*) und Klimaschutz (*Mein täglicher Beitrag zum Klimaschutz, Strom sparen, Klima isst mit – klimafreundlich essen*). Diesen Herausforderungen konnten sich die Kinder klassen- und jahrgangsübergreifend zuordnen, um sich dann in Gruppen auf Lernreise zu begeben. Zunächst einigten sich die Kinder auf einen gemeinsamen Gruppennamen, der das Gemeinschaftsgefühl stärken sollte. Den Gruppen stand jeweils ein Tablet zur Verfügung, das dazu diente, kooperative und kollaborative Prozesse zu fördern und zum Sprechen anzuregen. Im Laufe des Projektes kam es vor allem beim Sammeln relevanter Informationen zum Einsatz und um die erste Idee bzw. das Ergebnis filmisch zu dokumentieren. Digitale Medien waren nicht mehr nur Werkzeuge, vielmehr ermöglichten sie es den Kindern, sich in Form gemeinschaftlicher, kreativer und produktiver Praktiken den Herausforderungen zu stellen. Das Ziel der Lernreise wurde zu Beginn gemeinsam formuliert, blieb aber jederzeit veränderbar. Die „Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“ wurde in dieser Umgebung ein „wesentliches Charakteristikum von Bildung“ (Allert/Asmussen 2017, S. 42). Kreative Praktiken wurden dabei verstanden „als kollektiv reproduzierte Handlungs- und Deutungsmuster zum produktiven Umgang mit Situationen, die unbestimmt, ambivalent, handlungs- und deutungs offen sind“ (Allert/Asmussen 2017, S. 42). Die Rolle der Lehrenden veränderte sich während der Lernreise hin zu Lernbegleiter*innen, die Kinder in ihrem individuellen Lernprozess unterstützen.

Für das gesamte Projekt waren zwei Wochen vorgesehen, in denen die Kinder je nach Bedarf drei bis vier Stunden täglich zusammen arbeiteten. Die erste Aufgabe bestand aus einem sogenannten Elevator-Pitch. Diese Methode basiert auf der Idee, eine wichtige Person in einem Aufzug zu treffen und diese während der Dauer einer Aufzugsfahrt von einer Idee zu überzeugen. Motivierend für die Kinder war, dass sich an der Schule tatsächlich ein Lift befand, der von einigen Gruppen genutzt wurde, um ihre Idee einer weiteren Kleingruppe zu präsentieren. Andere Gruppen bevorzugten die filmische Dokumentation ihres Elevator Pitches am Tablet bzw. den mündlichen Austausch mit Lehrenden oder Studierenden.

¹ youtu.be/E1ZC0FT8z24, youtube.com/watch?time_continue=7&v=MfMMpPkZ0eI&feature=emb_title, youtube.com/watch?v=6qLlXUj-o0&feature=emb_title (aufgerufen am 10.7.2021).

Ziel des ersten Projekttagess war es, sich in den Gruppen auf eine Idee zu einigen und diese zu präsentieren. Die Kinder entschieden sich für die Durchführung von Aufräumaktionen im Pausenhof, für die Gestaltung plastikfreier Einkaufsbeutel und die Erstellung von Flyern zum Thema Müllvermeidung, die im Pausenhof verteilt werden sollten. Nicht nur Studierende und Lehrende sondern auch die Schüler*innen hatten gleichermaßen die Möglichkeit, eigene Ideen zur Umsetzung einzubringen und zu verwirklichen. Die Formulierung der Ideen in Form des Elevator Pitches motivierte auch sprachlich schwächere Kinder, sich gemäß ihres individuellen Sprachstandes sowohl an den Vorgesprächen wie auch an der Umsetzung der Präsentation zu beteiligen. Während des weiteren Vorgehens auf dem Weg zur gemeinsamen Ergebnispräsentation wurden die Kinder immer wieder zur Teilhabe ermutigt, sei es zum Zusammentragen relevanter Informationen aus Kindersuchmaschinen im Internet bzw. Sachbüchern in der Schulbibliothek oder zur schriftlichen Zusammenfassung von Ergebnissen. Ziel war nicht das Erreichen einer erwarteten Leistung, sondern das Bewusstsein, sich als Einzelner in der Gruppe zu engagieren und zu partizipieren, Planungs- und Umsetzungsprozesse mit zu beeinflussen und diese aktiv in der Auseinandersetzung mit analogen und digitalen Medien zu gestalten. Gefördert wurden dabei neben fachspezifischen insbesondere auch zukunftsrelevante Kompetenzen wie Selbstverantwortung, Kreativität, Flexibilität und die Fähigkeit zur Kooperation.

Aufgrund einer erneuten Schulschließung im Verlauf des Projektes konnten die Ergebnisse nicht mehr im analogen Raum präsentiert werden. Die kooperativen Phasen wurden deshalb in Breakout-Sessions während gemeinsamer Videokonferenzen fortgeführt. Unter den veränderten Bedingungen konnten die Kinder die Gruppenergebnisse entweder direkt während der Videokonferenz oder als Erklärfilm präsentieren. Die Gruppen entschieden sich mehrheitlich für die Erstellung von Filmen. Dazu nahmen beispielsweise die Kinder der Gruppe *Plastikgirls* zuhause Fotos mit der Kamera eines Mobiltelefons auf. Die Fotos übermittelten die Kinder per Email, die Studierenden fügten die Fotos dann am Tablet in der App iMovie zu einem Film zusammen. Während der folgenden Videokonferenzen verfassten die Kinder dann in der Gruppe kurze erklärende Texte zu ihren Bildern. Die Studierenden nahmen die eingesprochenen Texte der Kinder mit der Audioapp am Tablet auf und unterlegten damit die Filme (grundschulebauhausplatz.de/21st-future-1/). Das Erstellen der Erklärfilme diente den Kindern als relevante Lernstrategie (vgl. Wolf 2015, S. 33) und unterstützte sie bei der vertieften Durchdringung der Inhalte, da erklären verstehen voraussetzt. Kinder begreifen Zusammenhänge oftmals besser, wenn sie sich diese selbst erklären bzw. wenn sie diese von anderen Kindern in einer für sie verständlichen Sprache erklärt bekommen. Die Präsentation der Ergebnisse regte die Kinder zudem zu intensiven Reflexionsgesprächen über den gemeinsamen Arbeitsprozess und die Ergebnisse an.

Die Präsentation der Ergebnisse bildete einen wichtigen Abschluss, der den Kindern verdeutlichte, dass sie sich der Herausforderung gestellt und diese gemeinsam gemeistert hatten. Während des gesamten Projektverlaufs eröffneten sich für alle Kinder vielfältige Lern- und Erfahrungsräume, die einen selbstbewussten, kreativen Umgang mit Medien förderten und Wahrnehmungs-, Reflektions- und Kommunikationsprozesse anregten. Die Studierenden begleiteten den Prozess und standen dabei im intensiven Austausch, sowohl untereinander als auch

mit den Lehrenden, um das Vorgehen zu planen und gemeinsam zu reflektieren. Zudem begleiteten sie die Aktivitäten der Kinder und unterstützen sie auf ihrer Lernreise.

Veränderte Lehr- und Lernprozesse erfordern gleichsam eine zeitgemäße Prüfungskultur². Prüfungsformate in der Kultur der Digitalität müssen für alle Akteur*innen als legitim und sinnstiftend angesehen werden. Während der Lernreise erhielten die Kinder durch die Studierenden individuelle Rückmeldungen und Unterstützung. Die Studierenden erlebten dieses Vorgehen gleichermaßen während des Seminars. Über gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse wurden zu Beginn Leistungskriterien festgelegt. Die Studierenden erstellten prozessbegleitend digitale Portfolios, die aus theoretischen und praktischen Anteilen, kollaborativ erstellten praktischen Ergebnissen und Elementen kooperativer Reflexion bestanden. Genutzt wurde dafür die App Book Writer am Tablet, die die Gestaltung multimodaler Texte ermöglichte. Während des Seminarverlaufs gab es für die Studierenden am Ende jeder wöchentlich stattfindenden Veranstaltung Gelegenheit und Raum für Peerfeedback und Rückmeldung durch die Seminarleitung.

Fazit

Wenn es gelingen soll, Schule und Unterricht unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität zu verändern, bedarf es grundlegender Transformationsprozesse, die auf ein neues Verständnis des Lehrens und Lernens in analogen und digitalen Lehr- und Lernräumen abzielen. Dieses Verständnis sollte bereits an Hochschulen in Form von Veranstaltungen angebahnt werden, die angehenden Lehrenden Gelegenheiten eröffnen, ihre bestehenden Vorstellungen von Schule und Unterricht zu reflektieren und anhand konkreter Erfahrungen in veränderten Lehr- Lernsettings in Präsenz wie aus der Distanz weiter zu entwickeln. Dafür brauchen sie Raum, Zeit und Gelegenheit, um partizipative Formate zu erleben und aktiv mitzugestalten. Erst in der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit relevanten Themenstellungen und durch die kreative und produktive Nutzung unterschiedlicher Medien können Studierende Kompetenzen erwerben und Zusammenhänge begreifen, die sie als angehende Lehrende dringend benötigen.

Nur wenn Studierende im Rahmen des Studiums bedeutsame Erfahrungen machen, kann es ihnen auch gelingen, lernkulturelle Begrenzungen zu überwinden und Kindern tragfähige Bildungserfahrungen als Grundlage einer dringend benötigten Handlungsfähigkeit zu eröffnen, die für den Umgang mit Veränderungen in der digitalen Welt dienlich ist. Der Begriff *digital* beschreibt dabei nicht länger die Eigenschaft von Technologien, sondern impliziert einen kulturellen Wandel, der Bildungserfahrungen unabhängig vom Lernort grundlegend verändert. Voraussetzung für entsprechende Transformationsprozesse ist die Bereitschaft sämtlicher Akteur*innen an Schulen und Hochschulen, Organisationsstrukturen, Unterrichtsgegenstände, Verantwortungen, Rollen, Lehr- und Lernprozesse, Themen und Lernorte unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität völlig neu zu denken und für Studierende erlebbar zu machen.

² Das Institut für zeitgemäße Prüfungskultur sammelt Vorschläge, Prüfungen neu zu denken (pruefungskultur.de).

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2016): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. URL: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7 (10.7.2021).
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H.4, S. 481–496.
- Crawford, Joseph/Butler-Henderson/Kerryn, Rudolph/Jürgen, Malkawi/Bashar, Glowatz/Matt, Burton/Rob, Magni/Paola A./Lam, Sophia (2020): COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. In: Journal of Applied Learning and Teaching, 1, H.3, pp. 9–28.
- Damşa, Crina I./Nerland, Monika (2016): Student learning through participation in inquiry activities: Two case studies in teacher and computer engineering education. In: Vocations and Learning, 9, H.3, pp. 275–294.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Dt. Verlags-Anstalt.
- Fölling-Albers, Maria (2019): Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? ZfG 2019. URL: doi.org/10.1007/s42278-019-00051-w, 475–491 (10.7.2021).
- Hauck-Thum, Uta (2020): Das Anthropozän als Denkraum für Lehr- und Lernprozesse unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität. In: Rauscher, Erwin/Sippl, Carmen/Scheuch, M. (Hrsg.): Das Anthropozän lernen und lehren. Innsbruck/Wien: Studienverlag, Pädagogik für Niederösterreich Band 9, S. 443–453.
- Hauck-Thum, Uta/Heinz, Jana (2021): Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt kokreativer Lehr- und Lernprozesse in der Grundschule. In: merzWissenschaft 2021, [im Erscheinen].
- Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.) (2021): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler.
- Hoffmann, Nicole/Kalter, Birgit (Hrsg.) (2003): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: LIT Verlag.
- Huber, Ludwig (2009): „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 14–20.
- Hummel, Sandra (2020): Grundlagen der Hochschullehre. In: Hummel, Sandra (Hrsg.): Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–5.
- Kirchhöfer, Dietmar (2003): Neue Lernkultur – Realprozeß oder ideologische Konstruktion? In: UTOPIE kreativ. H. 149 (März 2003), S. 246–255.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Krammer, Georg/Panzl, Barbara/Matischek-Jauk, Marlies (2021): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 10, S. 337–375. URL: doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2.

- Kreckel, Reinhard (2006): „Universitätskulturen“. In: Fikentscher, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale. Halle/S.: mdv, S. 99–120.
- Krommer, Axel (2018): Bildung unter den Bedingungen der Digitalität. Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. URL: axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/ (10.7.2021).
- Kühn, Christian (2019): Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen. In: Forum Erwachsenenbildung 3/2019, S. 17–20.
- LehrplanPlus, Bayern (2015): Schular- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie. URL: lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24777 (10.7.2021).
- Pallesche, Micha (2021): Medienkonzepte und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler, S. 83–96.
- Papasabbas, Lena (2017): Die Generation Global. URL: zukunftsinstitut.de/artikel/zukunfts-report/die-generation-global/ (10.7.2021).
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reitinger, Johannes (2018): Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In: Weinberger, Alfred/Biedermann, Horst/Patry, Jean-Luc/Weyringer, Siglinde (Eds.): Professionals' Ethos and Education for Responsibility. Leiden: Brill Sense, pp. 75–87.
- Reitinger, Johannes/Altrichter, Herbert (2021): The Psychological Perspective on Undergraduate Research. In: Mieg, Harald. A/Ambos, Beth/Brew, Angela,/Deicke, Wolfgang/Lehmann, Judith (Eds.): Cambridge Handbook of International Undergraduate Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reitinger, Johannes/Proyer, Michelle (2021): Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria/Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 117–136.
- Rippl, Gabriele (2019): Kulturwissenschaft. In: Kluwick, Ursula/Zemanek, Evi (Hrsg.): Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 312–329.
- Rosa, Hartmut (2018): Lernen durch Resonanz. Interview mit dem Soziologen Hartmut Rosa. Weiterbildung. In: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis, Trends 6/2018, S. 6–8.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane (2021): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. URL: lernencovid19.univie.ac.at (10.7.2021).
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2001): Praktika: Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Der pädagogische Blick 9 (2001) 4, S. 196–206.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und Pädagogische Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Töremen, Fatih (2011): The responsibility education of teacher candidates. In: Educational Sciences: Theory and Practice, 11 (1), pp. 273–277.
- Wolf, Karsten (2015): Bildungspotentiale und Erklärvideos auf YouTube: Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer-Education? In: merz 1/59, S. 30–36.
- Zawacki-Richter, Olaf (2020): The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. Human Behavior and Emerging Technologies. Early View, 1–9. URL: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbe2.238 (10.7.2021).

Informationen zur Autorin

Uta Hauck-Thum ist Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Sie lehrt und forscht unter anderem am sogenannten Unilernhaus, einer Projektschule, in der veränderte Lehr- und Lernprozesse gemäß der Kultur der Digitalität erprobt und evaluiert werden.

uta.hauck-thum@lmu.de

Zitationshinweis:

Hauck-Thum, Uta (2021): Lehrer*innenbildung im Kontext kultureller Veränderungsprozesse. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/