

Lernen mit und über Medien

Standards für die Medienbildung in der Lehrkräftebildung in Berlin

Arbeitsbündnis Medienbildung
April 2022

Vorwort

Arbeitsbündnis Medienbildung

Das Arbeitsbündnis Medienbildung wurde im Jahr 2016 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ins Leben gerufen, um die drei Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung zum Thema Medienbildung miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Zusammensetzung des Arbeitsbündnisses ist ein Ausdruck dieses Bemühens, einen Austausch und mögliche Abstimmungen zwischen Personen aus unterschiedlichen Institutionen zu ermöglichen. Es ein Zusammenschluss aus Vertreter*innen der vier lehrkräftebildenden Universitäten, der zweiten und dritten Ausbildungsphase für die Ausbildung von Lehrkräften in Berlin und umfasst in der aktuellen Zusammensetzung folgende Personen:

- Dr. Hans-Joachim Vogler (Leitung), 1. Schulpraktisches Seminar Friedrichshain-Kreuzberg
- Prof. Dr. Petra Anders, Humboldt Universität zu Berlin, Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe
- Stefan Kunzmann, Universität der Künste Berlin, Fakultät Bildende Kunst, Medienwerkstatt
- PD Dr. Jan Pfetsch, Technische Universität Berlin, Fakultät I Geistes- und Bildungswissenschaften, Fachgebiet Pädagogische Psychologie
- Mathias Müller, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Abteilung I, I D 3.2, Beratungs- und Unterstützungsstruktur „DigitalPakt“

Die Konkretisierung der Ziele der Zusammenarbeit wurde dem Arbeitsbündnis selbst übertragen. Als sich das Arbeitsbündnis Medienbildung erstmalig 2016 traf, war eine wichtige und prägende Erfahrung, dass die verschiedenen Ausbildungsphasen wenig voneinander wussten, obwohl alle für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte verantwortlich waren. Auch innerhalb der einzelnen Ausbildungsphasen gab und gibt es keine einheitliche Vorstellung darüber, welche Kompetenzen Studierende, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräfte benötigen, um Unterricht und Schule in einer Lehr-Lern-Umgebung der Digitalität erfolgreich zu gestalten.

Als Grundlage verschaffte sich das Arbeitsbündnis daher einen Überblick zu bildungspolitischen und medienpädagogischen Ansätzen der Medienbildung und führte eine vorläufige Bestandsaufnahme der Medienbildung in den Phasen der Lehrkräftebildung durch. Ein wichtiger Bezugspunkt war das Basiscurriculum Medienbildung, das im Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg Medienbildung als Querschnittsaufgabe für alle Unterrichtsfächer formuliert und verbindliche Standards des Lernens mit und über Medien für Schüler*innen definiert.

Aus einer ersten Diskussion ging eine gemeinsame Vision der Medienbildung hervor. Dabei ist der mündige und reflektierte Umgang mit digitalen Medien ein begründetes Qualifikationsziel. Weiterhin ist die Etablierung einer neuen Lern- und Lehrkultur für die digitale Welt ein Leitbild für das Lehren und Lernen. Diese gemeinsame Vision der Medienbildung für die Lehrkräftebildung half, zentrale Ziele und Vorhaben zu systematisieren und lieferte damit einen Orientierungsrahmen für das weitere strategische Handeln.

Ein weiterer Schritt war die Formulierung spezifischer Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen Ausbildungsphasen, um die Schnittstellen für den Phasenübergang in der Ausbildung zu identifizieren. Wichtig war dem Arbeitsbündnis Medienbildung sowohl die spezifische Differenz als auch die inhaltlichen Anschlüsse zwischen den Phasen zu bestimmen.

Auf dieser Grundlage formulierte das Arbeitsbündnis Mindeststandards der Medienbildung für die Ausbildung von Lehrkräften in der ersten, zweiten und dritten Phase. Ziel ist es, damit ein gemeinsames Verständnis über das Ziel der Medienbildung in Berlin zu schaffen und damit die systematische Förderung der (angehenden) Lehrkräfte für das Lernen mit und über Medien über alle Phasen der Lehrkräftebildung zu ermöglichen. Insofern ist das vorliegende Dokument Endpunkt und Ergebnis eines koordinierten Prozesses und zugleich Startpunkt für die weitere Qualifizierung (angehender) Lehrkräfte mit dem Ziel der Medienbildung in allen Schulen in Berlin.

Lehrkräftebildung in einer Lehr-Lernkultur der Digitalität

Die Lebens- und Arbeitswelt als auch das Lehren und Lernen der postdigitalen Gesellschaft ist durch die Kultur der Digitalität geprägt. Kinder und Jugendliche wachsen in Zeiten eines dynamischen medialen Wandels auf, der zu einer Durchdringung der Lebenswelt führt und Bewusstseins-, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse anstößt, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen. Eine pädagogische Begleitung dieser Prozesse, die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur digitalen Teilhabe an der Gesellschaft und die Reflexion der vielfältigen Chancen und Herausforderungen einer digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt stellen daher eine wichtige Aufgabe für die Schule von heute dar. In medienpädagogischen Diskursen wird dies unter dem Begriff des Lernens über Medien zusammengefasst und als wichtiges Ziel für die Befähigung und Teilhabe junger Menschen in einer medial geprägten postdigitalen Gesellschaft verstanden. Dabei umfasst der hier verwendete Medienbegriff in einem weiten Sinn analoge und digitale Medienarten vom gedruckten Buch über Zeitung, Radio, Film und Fernsehen bis hin zu Internet, sozialen Netzwerken, Smartphones, Tablets und Computerspielen.

Eine ganzheitlich Medienbildung umfasst zudem den pädagogisch begründeten Einsatz digitaler und analoger Medien im Dienst der Lernprozesse von Schüler*innen (Lernen mit Medien). Fachliches Lernen kann durch die Mediennutzung der Lehrkräfte und Schüler*innen unterstützt werden, z.B. indem digitale Werkzeuge für das kollaborative und kooperative Zusammenarbeiten in Lerngruppen zum Einsatz kommen oder Lernprodukte digital dokumentiert und geteilt werden. Diese Möglichkeiten bergen auch zahlreiche Folgen für das gemeinsame Lernen, die teilweise noch nicht antizipiert werden können und den Begriff von institutioneller Bildung stark verändern werden. Eine kritische Reflexion der Chancen und Risiken des Lernens mit digitalen Medien ist daher essenzieller Bestandteil der Beschäftigung mit Themen der Medienbildung.

Die Qualifizierung zukünftiger Lehrkräfte spielt eine zentrale Rolle, um in einem dynamischen und sich ständig verändernden technischen Umfeld und bildungstechnischer Innovationen einen qualitativ hochwertigen Unterricht aus pädagogischer Sicht sicherzustellen (vgl. die strategischen Leitlinien 1.2 der Digitalisierungsstrategie für Schule in der digitalen Welt, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021). Sächliche und personelle Ressourcen sind selbstverständlich notwendig, um die Weiterentwicklung der medientechnischen, medienerzieherischen und mediendidaktischen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu ermöglichen (Blömeke, 2003; Europäische Kommission, 2020). Dafür ist es wichtig, dass sich die verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung untereinander abstimmen, um aufeinander aufbauend im Sinne eines Spiralcurriculums die verschiedenen Teilkompetenzen des Basiscurriculums Medienbildung fach- und unterrichtssensibel zu berücksichtigen und in die Lehrkräfteausbildung zu integrieren.

Zuständigkeiten der verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung

Unterschieden wird zunächst zwischen Theoriepraxis, Praxistheorie und Profession (siehe Tabelle 1). In der ersten Phase der Lehrkräftebildung eignen sich die Studierenden in Hinblick auf eine zukünftige Lehrtätigkeit das entsprechende Theoriewissen an (Initiierung). In einer solchen Praxis setzen sich die Studierenden kritisch mit den Anforderungen für die eigenen Fächer in Schule und Unterricht auseinander und reflektieren diese im Hinblick auf eine angenommene Kultur der Digitalität (Stadler 2016). Die Theoriepraxis besteht darin, dass sich die Studierenden zunehmend eigenständig und kritisch mit Theorien der Medienbildung im weitesten Sinne auseinandersetzen und diese hinsichtlich der (Hoch-)schulbildung und weiterer Querschnittsthemen (u.a. Inklusion, Demokratiebildung, Nachhaltigkeit) reflektieren.

Aufbauend auf eine solche Theoriepraxis wird in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung eine Praxistheorie ausgebildet. Die Lehramtsanwärter*innen treten in eine konkrete Praxis einer Schule ein und setzen sich mit den dortigen institutionellen, pädagogischen Anforderungen der Kolleg*innen und Schüler*innen auseinander (vgl. auch Vogler 2021). Im Rahmen der pädagogischen Tätigkeit, der didaktisch-methodischen Planung und der Durchführung von Unterricht setzen sich die Lehramtsanwärter*innen unter Einbeziehung der bereits erworbenen Theoriepraxis kritisch mit der Frage auseinander, was es heißt, in konkret bekannten schulischen Umgebungen zu lehren, zu lernen, zu beraten und zu erziehen, um Schüler*innen im mündigen Umgang mit Medien zu unterstützen.

In dem hier vorliegenden Zusammenhang ist die Berufseingangsphase in der dritten Phase der Lehrkräftebildung von besonderer Bedeutung. Schwerpunktmäßig wird hier eine Verstetigung der ersten und zweiten Phase angestrebt und hinsichtlich der organisatorischen Gesamtstruktur der Schule erweitert. Die Berufseinstiegsphase (vgl. u.a. Keller-Schneider 2010, Kocher 2014, Lamy 2015) schließt sich direkt nach dem Ende der zweiten Phase an und ist u.a. durch hohe Belastung im Rahmen der Planung und Gestaltung von Unterricht, Klassenführung oder Kooperation und Kollaboration in der konkreten Schule gekennzeichnet. Aufgrund dieser besonderen Situation ist es sinnvoll, ein spezifisch auf die Akteure abgestimmtes Angebot zu entwickeln, um die bereits erworbenen Kompetenzen im Rahmen der Medienbildung zu verstetigen und darüber hinaus ein vertieftes Verständnis über die eigene Schule hinsichtlich des Medieneinsatzes zu entwickeln. Allen Lehrkräften sollten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu Themen der Medienbildung angeboten werden, die die Schulentwicklung unterstützen und bestenfalls anschlussfähig sind an die hier skizzierte durchgängige Medienbildung.

I	II	III
Theoriepraxis	Praxistheorie	Profession
Studium	Vorbereitungsdienst	Berufseinstiegsphase
Fachwissen allgemeine Strategien	Praxiswissen kontextbezogene Strategien	Professionswissen schulische Strategien
initiiieren	implementieren	verstetigen

Tabelle 1: Spezifika der Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung (Vogler, 2017)

Vor einem solchen Verständnis der Phasenprofilierung hinsichtlich der Handlungsanforderungen an die Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Kollegen*innen werden die verschiedenen Handlungsindikatoren der Kompetenzfelder und entsprechende Merkmale unterschiedlich je nach Ausbildungsphase betont.

Ableitung der Handlungsdimensionen als Mindestanforderungen

Der nachfolgende Teil dieses Dokuments beschreibt Mindeststandards für die Ausbildung von Lehrkräften in der ersten, zweiten und dritten Phase in Anlehnung an einen Kompetenzbegriff, der dem Rahmenplan (RLP), Teil B, unterlegt ist und davon ausgeht, dass Unterricht sinnstiftend und auf die Förderung der Autonomie, Selbstständigkeit und Eigenwilligkeit der Lernenden ausgerichtet ist.

Gerade im Hinblick auf einen Kompetenzbegriff, der neben fachlichen Kompetenzen auch andere Förder- und Entwicklungsdimensionen adressiert (vgl. Frohn 2018), wird auch der Zusammenhang zwischen digitaler und inklusiver Bildung deutlich. Beide Ansätze gelten als Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung, die auf eine umfassende Förderung von allen Lernenden ohne Ausschluss ausgerichtet und daher auch als gemeinschaftliche Aufgabe zu begreifen sind. So haben z.B. Fischer, Root und Veber (2014) Lehrkräftekompetenzen für den inklusiven Unterricht definiert, die auch Gültigkeit für das Lehren und Lernen in digitalen Umgebungen haben. Grundsätzlich verdient dabei das Potenzial der Verschränkung digitaler und inklusionsorientierter Ansätze besondere Beachtung, da beide zunehmend nicht die Ausnahme, sondern die Regel alltäglicher Schulbildung darstellen und vor allem in ihrer Verbindung Wirkung zu entfalten versprechen:

- „a. Fachliche Kompetenzen: Neben dem Wissen über curriculare Lerninhalte umfasst diese v.a. auch Kenntnisse über Lernprozesse, Lernpotenziale sowie über Lernbeeinträchtigungen.
- b. Diagnostische Kompetenzen: Neben dem Wissen über statusdiagnostische Instrumente sind hier v.a. prozessdiagnostische Instrumente wie die professionelle Beobachtung relevant.
- c. Didaktische Kompetenzen: Neben dem Wissen über diverse Unterrichtsformen sind in inklusiven Settings v.a. Kenntnisse über selbstreguliertes und kooperatives Lernen bedeutsam.
- d. Kommunikative Kompetenz: Neben dem Wissen über Klassenführung sind in inklusiven Settings v.a. Kenntnisse über Beratung, Coaching, Mentoring sowie über Teamarbeit wesentlich.“

(Fischer et al 2014, S. 2)

Wichtig ist ferner, dass die (angehenden) Lehrkräfte bereits „im Rahmen ihrer Ausbildung auf den Einsatz digitaler Medien entsprechend vorbereitet“ werden (Albion & Tondeur, 2018; Eickelmann, Port & Drossel, in Druck; Tondeur et al., 2019; van Ackeren et al., 2019)“ (ICICS 2018, S. 210), um nicht nur ein technisches Verständnis zu entwickeln, sondern auch anderen Form der beruflichen Zusammenarbeit kennenzulernen. Kollaboration und Kooperation, WeQ statt IQ (Weinberg 2015), ist eine wesentliche berufliche Befähigung, um in digitalen und analogen Umgebungen in der postdigitalen Schule zu agieren und stellt eine „Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementation digitaler Medien in unterrichtliche Lern- und Lehrprozesse dar.“ (ICILS 2018, S. 212)

Vor diesem Hintergrund wurden die Handlungsanforderungen für Lehrkräfte konkretisiert, um im Rahmen einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) zu unterrichten. Laut dem Berliner Schulgesetz haben die Lehrkräfte den Auftrag, die ihnen anvertrauten Schüler*innen zu bilden und zu erziehen (§§ 1-3). Eine vor diesem Hintergrund verstandene Planung und Durchführung von Unterricht findet immer in einer medialen Umgebung statt, die im weitesten Sinne die Sprache, im engeren Sinnen Bücher, auditive und visuellen Träger sowie digitale Technologien umfasst. Dafür ist es nötig, in der Ausbildung der Lehrkräfte ein mediendidaktisches Selbstverständnis anzubahnen, das durch ein Grundverständnis von Schule und Medienbildung geprägt ist.

Auf der Grundlage einer umsichtigen pädagogischen Diagnose, einer möglichst genauen „Lernstandsdiagnose“ (Meyer 2012, S. 8), werden das Wissen und Können und die technischen Fertigkeiten der Lernenden in Bezug auf ein Lehrangebot (Helmke 2008) berücksichtigt, um langfristig ein autonomes und selbstreguliertes Lernen anzubahnen. Dafür ist es wichtig, dass

gleichermaßen die individuelle Entwicklung des Einzelnen als auch der Gesamtgruppe berücksichtigt wird.

Eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte ist die Planung von Unterricht, um professionell medienunterstützte Lehr-Lern-Umgebungen – im Idealfall gemeinsam mit den Lernenden – zu planen und umzusetzen. Die solchermaßen geplanten Lehr-Lern-Umgebungen sind sinnstiftend an der Lebenswelt und an „realitätsnahen Anwendungssituationen“ (Meyer 2012, S. 8) der Lernenden orientiert.

Im Unterricht werden Medien eingeführt und zunehmend autonom von den Lernenden in diversen Unterrichtssettings genutzt, um ein fachliches bzw. fachübergreifendes Problem zur Welterschließung (Holzkamp 1996) zu bearbeiten.

Das Beurteilen und Bewerten sind integrale Bestandteile von Unterricht auch in digitalen Lernumgebungen im Rahmen des Basiscurriculums Medienbildung, die den formativen und summativen Bereich umfassen. Digitale Medienbildung macht es notwendig, offene und kollaborative Formen des Arbeitens auch in den summativen Leistungsbereich zu integrieren.

Die medientechnische Umgebung in der Digitalität meint nicht nur eine kompetente und zielführende „Werkzeugbenutzung“ und Berücksichtigung der konkreten technischen Infrastruktur der Schule, sondern ebenso ein Verständnis der Digitalität (Floridi 2014) selbst.

Mit der Deregulierung vormals kollektiver Meinungsbildung durch die traditionellen „gatekeeper“ (z.B. traditionelle Verlage, Zeitungen als Informationsquelle) kommt dem Einzelnen in der Digitalität eine hohe ethische Verantwortung zu. Aus diesem Grund ist die Anbahnung und Unterstützung verantwortlichen Handelns in zum Teil anonymen und zeitlich versetzten Kommunikationsumgebungen für einen wertschätzenden Umgang im Netz notwendig. Eine besondere Beachtung finden die rechtlichen Rahmenbedingungen, um als Konsument und Produzent im Netz teilzunehmen. Wie die Persönlichkeitsrechte und das Recht auf geistiges Eigentum beachtet werden, ist es ebenso wichtig, das Netz als community zu verstehen, die kollaborativ Informationen zur Verfügung stellt (Open Educational Resources, OER).

Um diese verschiedenen Anforderungen abzubilden, wurden die verschiedenen Kompetenzfelder in Merkmalsbereiche aufgegliedert, die wiederum durch Indikatoren die verschiedenen Handlungsanforderungen näher beschreiben (siehe Abbildung 1).

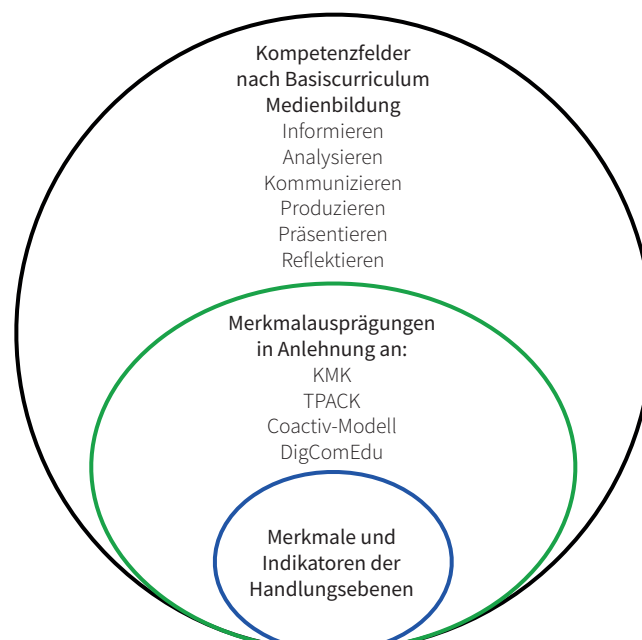


Abbildung 1: Ableitung der Merkmale und Indikatoren

Ableitung der Kompetenzfelder aus Modellen und Theorien

Ausgangspunkt der Formulierung zentraler Kompetenzfelder sind die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen an das Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität, wie sie in der Strategie Bildung in der digitalen Welt von der KMK (2016) und im Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu, Redecker 2019) ausformuliert sind. Ziel war es, eine sprachliche Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und spezifische Kompetenzfelder auszumachen, die im Fokus der Betrachtung stehen und für die Beschreibung der Ausbildung von Lehrkräften genügen.

Gleiches gilt für den herangezogenen aktuell gültigen Berliner Rahmenlehrplan/Teil B („Basiscurriculum Medienbildung“), der die Kompetenzausprägungen der Schüler*innen vor dem Hintergrund der KMK-Vorgaben näher beschreibt. Als vorteilhaft wurde angesehen, dass die dort aufgezeigten Teilkompetenzen einzeln beschrieben werden. Im Gegensatz zur KMK werden beispielsweise die Kompetenzfelder „Analysieren und Reflektieren“ getrennt aufgeführt und erleichtern so eine Operationalisierung hinsichtlich der Formulierung von Handlungsanforderungen an zukünftige Lehrkräfte. Während das Analysieren die Dekonstruktion und Zergliederung eines Gegenstandes verlangt, stellt die Reflexion eine kritische Auseinandersetzung dar, die die lehrenden und lernenden Subjekte ins Zentrum stellt. Als zentrale Kompetenzfelder der Medienbildung stellt das Basiscurriculum Medienbildung die folgenden sechs Bereiche dar:

Informieren, Analysieren, Kommunizieren, Produzieren, Präsentieren, Reflektieren (siehe Abbildung 2).

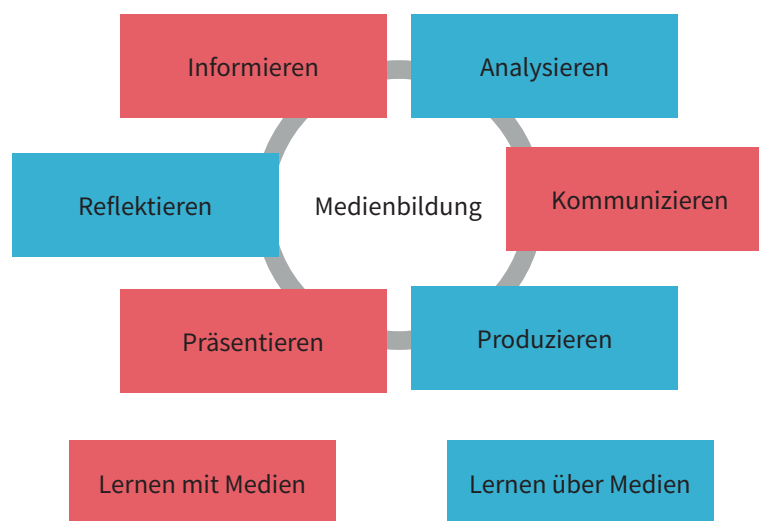


Abbildung 2: Kompetenzfelder des Basiscurriculum Medienbildung

Um das spezifische professionelle Wissen von Lehrkräften auf der Planungs- und Handlungsebene innerhalb der Felder der Teilkompetenzen darzustellen, wurde auf der zweiten Ebene an das TPACK-Modell (Mishra & Koehler 2006) angeschlossen. Das auf dem Wissensmodell von Shulman (1987) aufbauende Konzept beschreibt das Zusammenspiel von drei Grunddimensionen professionellen Wissens: technisches Wissen, pädagogisches Wissen und fachliches Wissen (siehe Abbildung 3). Unter den Bedingungen der Digitalität wird dieses Wissen hinsichtlich der Verschränkung von analogem und digitalem Lehren und Lernen in der Schule näher beschrieben.

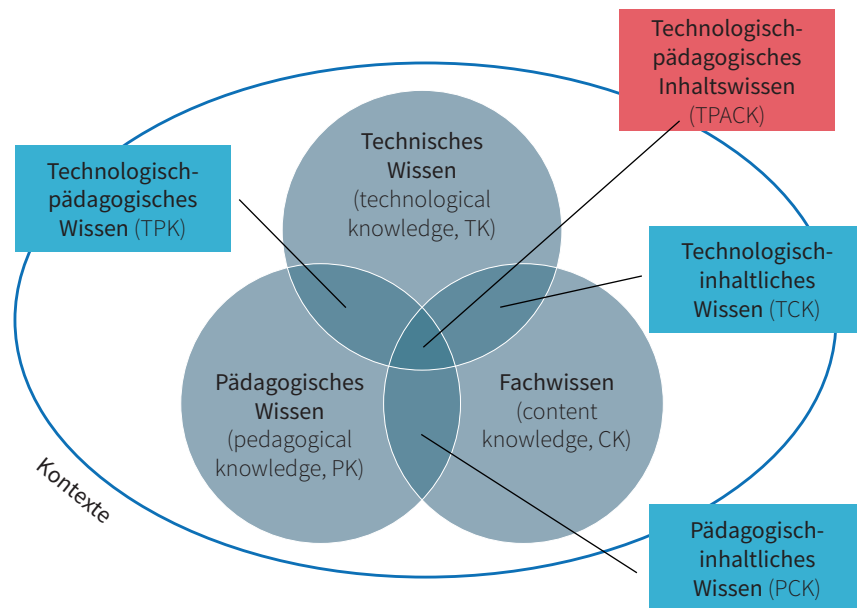


Abbildung 3: TPACK Modell nach Mishra and Koehler (2006)

Das technologisch-pädagogische Wissen beschreibt beispielsweise die pädagogische Fähigkeit und Fertigkeit, technische Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schüler*innen unter Einbezug deren technischer Sozialisation und lebensweltlicher Relevanz anzubahnen. Das technologisch-inhaltliche Fachwissen beschreibt die Relevanz der verwendeten Werkzeuge in der Fachwissenschaft als auch die Möglichkeit der momentanen und zukünftigen Teilhabe beispielsweise in sozialen Medien. Die fachdidaktische Kompetenz (pädagogisch-inhaltliches Wissen) berücksichtigt originäre fachspezifische didaktische Überlegungen in der Kultur der Digitalität. Kern des Modells ist das Schnittfeld aller drei Wissensarten, das technologisch-pädagogische Inhaltswissen (TPACK), das die Vermittlung konkreten Fachwissens mit digitalen Medien unter Berücksichtigung pädagogischen Wissens über das Lehren und Lernen in der spezifischen Lerngruppe beinhaltet. Spezifische Zieldimensionen werden in den drei Schnittbereichen (z.B. pädagogisch-psychologische Diagnose der Schüler*innen hinsichtlich digitaler Lernumgebungen) ausgewiesen. Erst wenn diese drei Wissensbereiche professionellen Handelns von Lehrkräften einbezogen und für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen berücksichtigt werden, wird Unterricht erfolgreich beim Lernen mit Medien. In der Ausbildung sollten Lehrkräfte also lernen, Fachwissen, pädagogisches Wissen und technologisches Wissen zur Gestaltung von Lerngelegenheiten zu verzahnen.

Weiterhin wurden vor dem Hintergrund der Untersuchungen von Blömeke (2003) die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigt, die auch in dem Modell von Shulman genannt werden und auch in die COACTIV-Studie (s.u.) eingegangen sind. Hier sollen die milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen und die besonderen institutionellen Bedingungen der Schule vor Ort einbezogen werden. Medienbezogene Lernvoraussetzungen der Schüler*innen auf der einen Seite, personale und institutionelle Rahmenbedingungen der Schule auf der anderen Seite flankieren die notwendige mediendidaktische und medienerzieherische Kompetenz sowie eigene Medienkompetenz von Lehrkräften (Blömeke, 2003). Die hinzugefügte Rahmung des Modells reagiert darauf, dass die Einzelschule immer auch in einem analogen Ort verankert ist und in dem Sinn ein soziales Feld im Sinne von Bourdieu bildet. Angehende Lehrkräfte sollten dafür sensibilisiert sein, mit welchen Schüler*innen sie es zu tun haben und offen dafür sein, wie sich diese verändern können, welche Präferenzen vorliegen, mit welchen Distanzierungen zu rechnen ist. Analog zu den schulorganisatorischen Bedingungen inklusiven Lehrens und Lernens und an der Schnittstelle von inklusiver und digitaler Bildung ist darüber hinaus auch die Ausstattung der Einzelschule zu berücksichtigen, etwa im Hinblick auf die monetären, räumlichen und personellen Ressourcen und auf das schuleigene Profil.

Anleihen wurden auch bei der COACTIV-Studie von Kunter et al. (2011) vorgenommen. Das Kompetenzmodell von COACTIV nimmt Aspekte des Wissensmodells von Shulman auf und ergänzt es durch weitere Aspekte zur Beschreibung professionellen Wissens von Lehrkräften. Insbesondere Aspekte wie Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen, wie auch Organisationswissen und Werterhaltung werden dort berücksichtigt (Baumert & Kunter, 2013), die auch in der Medienbildung einen prominenten Platz einnehmen.

Im Vergleich zum Kompetenzrahmen der Europäischen Kommission für Lehrende (DigCompEdu; Redecker, 2019), legt das hier vorgestellte Konzept den Fokus auch auf das Lernen über Medien, nicht nur das Lernen mit Medien. Andere Bereiche wie Schul- und Unterrichtsentwicklung, Open Educational Resources (OER) und Individualisierung/Personalisierung mit Hilfe digitaler Medien sind unter etwas abweichenden Begriffen wie Berufliches Engagement, Digitale Ressourcen und Lernerorientierung auch im DigCompEdu Modell enthalten. Insofern sind die Konzepte insgesamt vergleichbar, legen aber leicht unterschiedliche Schwerpunkte.

Beschreibung der Merkmalsbereiche

In Anlehnung an das TPACK-Modell und die COACTIV-Studie, die sich jeweils an dem Handlungs- und Prozessmodell von Shulman orientieren, wurden die unterschiedlichen Merkmalsbereiche für die Kompetenzfelder formuliert, die Mindeststandards darstellen. Dabei war darauf zu achten, dass die Merkmale in einem überschaubaren Rahmen bleiben, um praxisanleitend zu sein, und sich an der originären Tätigkeit von Lehrkräften orientieren. Die herangezogenen Merkmalsbereiche der jeweiligen Kompetenzfelder werden im Folgenden kurz beschrieben.

Das Merkmal „Medientechnisches Wissen“ orientiert sich sowohl an dem Wissen der Lehrkräfte zu informatorischen Fragen, zum Stand der Fertigkeit der Lernenden als auch zur Ausstattung der Schule insgesamt. Die medientechnische Umgebung in der Digitalität meint nicht nur eine kompetente und zielführende „Werkzeugbenutzung“ und Berücksichtigung der konkreten technischen Infrastruktur der Schule, sondern ebenso ein (Selbst-)Verständnis der Digitalität (Floridi 2014) der Akteur*innen in der Praxis vor Ort.

Die „Mediendidaktik“ fragt danach, welche Auswirkungen auf der repräsentativen Ebene die digitalen Medien auf die ausgewählten Inhalte im Unterricht besitzen. Sie berührt auch die Frage, welche fachliche Relevanz in der Disziplin der exemplarische Einsatz eines bestimmten digitalen Werkzeuges besitzt.

Das Merkmal „Planung von Unterricht“ zielt auf die konkrete Antizipation des Unterrichtsprozesses ab, die die Passung, die Diagnose und den Kompetenzstand der Lernenden auf der Grundlage des „Basiscurriculums Medienbildung“ beinhaltet. Je nach Teilkompetenz ist beispielsweise hier auch die Einführung, Verstetigung und Nutzung von digitalen Werkzeugen zu berücksichtigen. Neben dem pädagogisch-psychologischen Wissen über Lernprozesse fließen hier auch das Planungswissen für die Gestaltung einer aktiven, kommunikativen und kollaborativen Praxis im Unterricht ein.

Das „Beurteilen und Bewerten von Medienprodukten“ ist ein integraler Bestandteil von Unterricht in medialen Lernumgebungen, die den formativen und summativen Bereich umfassen (s.o.).

Die „Medienethik“ berücksichtigt die Anforderung eines eigenständigen, verantwortlichen Handelns in der Medienwelt. Sie zielt darauf, dass Medien nicht nur genutzt werden, sondern dass die Nutzung immer auch mit einer Verantwortung gegenüber anderen besteht. Diese Merkmalsausprägung rahmt und begleitet die anderen Handlungsebenen, muss sich jedoch als Handlungsanforderung auch konkret im Unterricht zeigen.

Schließlich verweist das Merkmal „Medienrecht“ auf die Tatsache, dass mit digitalen Medien auch immer rechtliche Handlungen verbunden sind. Die Nutzung von Medien in der Schule unterliegt einer besonderen rechtlichen Fürsorge, die insbesondere die Personenrechte berücksichtigt. Darüber hinaus ist es notwendig, dass die Schüler*innen erfahren, dass sie als Nutzer*innen und Produzent*innen selbst Rechte besitzen. Auch diese Merkmalsausprägung rahmt das Handeln im Unterricht.

Mit diesen Merkmalsbereichen wurden die beobachtbaren Handlungsindikatoren für die verschiedenen Teilkompetenzfelder beschrieben. Im Feld der jeweiligen Teilkompetenz werden also die jeweiligen Merkmalsbereiche ausgeführt, um Indikatoren für das Handeln von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräften abzuleiten. Ein Beispiel findet sich in Tabelle 2.

Kompetenzfelder	Merkmalsbereiche	Indikatoren der Handlungsanforderungen in den Kompetenzfeldern bezogen auf die Merkmalsbereiche					
Informieren	Medientechnisches Wissen						
	Mediendidaktik						
	Planung von Unterricht						
	Beurteilung von Medienprodukten						
	Medienethik						
	Medienrecht						

Tabelle 2: Beispiel für die Organisation zwischen Kompetenzfeld, Merkmalsbereich und Indikatoren für das Handlungsfeld Informieren

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277-337. Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, S. (2003). Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-29.
- Europäische Kommission (2020). *Aktionsplan für digitale Bildung 2021-2027. Neuaufstellung des Bildungswesens für das digitale Zeitalter*. Brüssel: Europäische Kommission.
https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_de
- Fischer, C., Root, D. & Veber, M. (2014). *Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht*. *Lehren & Lernen* 40(8/9), 22-28.
- Floridi, L. (2014). *The 4th Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press, UK.
- Frohn, J. (2018). Individuelle Kompetenzentwicklung. In: J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Hannover: Friedrich.
- Holzkamp, K. (1996). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*. Frankfurt: Campus.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2012). *Medienbildung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2016). *Strategie Bildung in der digitalen Welt* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H. (2012). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (10. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Redecker, C. (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*. (Übersetzung: Goethe Institut, erste Veröffentlichung auf Englisch im Jahr 2017 mit dem Titel „European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu“). Gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2021). *Digitalisierungsstrategie Schule in der digitalen Welt*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1114887.php>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Vogler, H.-J. (2017). *Spezifika der Ausbildungsphasen in der Lehrkräftebildung*. Internes Papier des Arbeitsbündnis Medienbildung. Berlin: Arbeitsbündnis Medienbildung.

Vogler, H.-J. (2021). *Der hybride pädagogische Raum. Zur Veränderung von Unterricht und Schule in der Digitalität*. Bielefeld: Transkript.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Glossar

Berufseinstiegsphase

Die Phase nach der Ausbildung zur Lehrkraft. Bezogen auf die spezifische Situation in der Schule, der Praxis vor Ort, sollen hier Fort- und Weiterbildungen im Rahmen der Schulentwicklung konkret angeboten werden, um das Lehren in einer digitalen Lernumgebung zu verstetigen.

Bewerten von Medienprodukten

Unter Einsatz von Medien entstandene Produkte werden hinsichtlich ihrer Qualität evaluiert und die Bewertungskriterien mit den Lernenden besprochen oder gemeinsam entwickelt.

Digitale Kompetenz

Digitale Kompetenz ist die vertrauliche, kritische und kreative Nutzung digitaler Medien, um Teilhabe in Bereichen von Arbeitswelt, Lernen, Freizeit, Inklusion bzw. Gesellschaft zu erreichen (siehe DigCompEdu Redecker, 2019, 56).

Digitale Medien

Digitale Medien sind „Produkte und Dienste, die zur elektronischen Erstellung, Einsicht, Verteilung, Anpassung, Speicherung, Abrufung, Weiterleitung und Erhaltung von Informationen in digitaler Form genutzt werden können“ und umfasst folgende Elemente:

a) Computernetzwerke (z.B. Internet) und darauf basierende Onlinedienste (z.B. Webseiten, soziale Netzwerke, Online-Datenbanken), b) netzwerkbasierte oder lokal installierte Software (z.B. Programme, Apps, Spiele), c) Hardware (z.B. PCs, Tablets, Smartphones, interaktive Whiteboards) sowie d) digitale Inhalte (z.B. Daten, Informationen, Dateien). (DigCompEdu Redecker, 2019, 57).

Digitalisierung

Vormals analoge diskrete Strukturen, Abläufe und Medien werden in digitale numerische überführt bzw. verdoppelt. Darüber hinaus bezeichnet Digitalisierung auch den damit verbundenen gesellschaftlichen Transformationsprozess, der alle Lebensbereiche von Arbeit, Bildung und Freizeit umfasst.

Digitalität

Medien als Techniken der Relationalität schaffen einen umfassenden Verbindungs- und Kommunikationsraum, der eine kulturelle Form der Digitalität hervorbringt, die als das Zusammenspiel von Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität beschrieben wird.

Kompetenz

Kompetenz bezeichnet erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll lösen zu können. Unterstützend treten motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten hinzu, die den Erwerb dieser kognitiven Fähigkeiten fördern (siehe Weinert 2001).

Medienbildung

Medienbildung umfasst das Lernen mit Medien („Mediendidaktik“) und das Lernen über Medien („Medienerziehung“, siehe Basiscurriculum Medienbildung). Medienbildung ist ein „dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“, um Medienkompetenz zu entwickeln, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, und sowohl Chancen auch Risiken von digitalen Prozessen zu erkennen (KMK 2012, 3).

Mediendidaktik

Kunst des Lehrens und Lernens mit Medien, die insbesondere mit der Frage beschäftigt ist, auf welche Art und Weise Medien in Lehr-Lerngelegenheiten eingesetzt werden können, um pädagogische Ziele und Kompetenzen zu erreichen. Für die Vermittlung unterschiedlicher fachlicher Inhalte können digitale Werkzeuge eine unterschiedliche Nützlichkeit besitzen.

Medienethik

Die Nutzung und Kommunikation mittels (digitaler) Medien ist in soziale Zusammenhänge eingebettet und unterliegt daher gesellschaftlichen Werten und Normen. Medienethik betrachtet das eigenständige, verantwortliche Handeln in der Medienwelt jenseits rechtlich kodifizierter Vorgaben auf der Grundlage eines richtigen und guten Handelns mit Medien.

Medienkompetenz

Medienkompetenz bezeichnet die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen (siehe KMK, 2012).

Medienrecht

Der Einsatz digitaler Medien ist mit rechtlichen Vorgaben und Grenzen verbunden, für die Lehrkräfte und Lernende sensibilisiert werden sollten. Fragen von Urheberrecht, Datenschutz, Persönlichkeitsrechten oder dem Recht am eigenen Bild sind Beispiele von Bereichen, die im Unterricht vermittelt und beachtet werden müssen, um ein Bewusstsein für Rechte und Pflichten bei der Mediennutzung zu entwickeln und stärken.

Medientechnisches Wissen

Wissen zu informatorischen Fragen und zur Digitalität sowie zum effektiven Einsatz digitaler Medien unter Berücksichtigung der konkreten technischen Infrastruktur von Bildungseinrichtungen.

Planung von Unterricht

Konkrete Vorbereitung von Unterrichtsprozessen unter Berücksichtigung des fachwissenschaftlichen, pädagogischen und technologischen Wissens zur Gestaltung gelungener Lernsituationen zum Kompetenzerwerb der Lernenden. Je nach avisierte Teilkompetenz des „Basiscurriculums Medienbildung“ ist die Einführung und der Einsatz von digitalen Werkzeugen zu berücksichtigen.

Postdigitale Gesellschaft

Verwiesen wird darauf, dass die Transformation der analogen Welt in eine digitale Gesellschaft schon vollzogen ist. Sämtliche Lebens-, Arbeit- und Bildungsbereiche sind durch die Digitalität gerahmt.

Praxistheorie

Die Akteure haben sich kritisch mit der je spezifischen Praxis des Unterrichtens in der Schule vor Ort auseinandergesetzt und die dortige normalisierende Normativität in Bezug zur Bezugswissenschaft kritisch reflektiert.

Theoriepraxis

Akteure haben sich Routinen und Techniken angeeignet, um sich fachliche, fachdidaktische oder pädagogische Texte anzueignen und kritisch zu reflektieren.

Standards für die Medienbildung in der Lehrkräftebildung in Berlin

1 Informieren



1.1 Informieren | medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... erwerben ein basales informationstechnologisches Wissen über die Funktionsweise von Suchmaschinen und deren zugrundeliegende Algorithmen sowie Manipulationsmöglichkeiten.	... erkunden mit den Schüler*innen die unterschiedlichen technischen Möglichkeiten von Suchmaschinen, um gezielt nach fachspezifischen Inhalten zu suchen.	... beurteilen/vergleichen fortlaufend jeweils verfügbare Informationsdienste (z. B. Suchmaschinen) im Hinblick auf deren Leistungsfähigkeit, Eignung für spezielle Aufgaben sowie Zielgruppen.
... vergleichen die Funktionalität verschiedener Informationsdienste (u.a. allgemeine und fachspezifische Suchmaschinen, Kataloge, Push-Dienste) in Bezug auf Suchanfragen und Rechercheergebnisse für Wissenschaft und Forschung.	... erkunden mit den Schüler*innen fachrelevante Informationsdienste wie Online-Bibliotheken, Meta-Suchmaschinen, Linkportale oder Blockverzeichnisse.	... aktualisieren fortlaufend ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu Suchtechniken, zur Beurteilung von Suchergebnissen sowie zu deren Speicherung und Strukturierung und zu rechtlichen Bestimmungen für deren Nutzung.
... kennen Instrumente und Methoden zur Speicherung und Strukturierung von Suchergebnissen und wenden diese an (Lesezeichenstruktur, Mindmapping-Software, Literaturverwaltungssoftware usw.)	... thematisieren exemplarisch die Nutzung von externen Speichern zur Datensicherung von erhobenen Daten und Informationen für die weitere Verarbeitung.	... informieren sich über die technischen Geräte bzw. Voraussetzungen zur Nutzung von Datenbanken, und Werkzeugen für die Verwaltung und Systematisierung von Daten und Informationen für die weitere Verarbeitung.

1.2 Informieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... erarbeiten sich eine eigene mediendidaktische Position bezüglich der Informationsbeschaffung und -vermittlung und sind in der Lage, diese fundiert in Diskussionen zu vertreten (z.B. Vor- und Nachteile von Bring your own device, veränderte Rolle der Lehrkraft)	... besitzen eine Position zur durchgehenden, bedarfsorientierten und selbstverantwortlichen Nutzung von digitalen Medien im Unterricht.	... informieren sich fortlaufend über aktuelle mediendidaktische und -pädagogische Erkenntnisse und Positionen und beziehen diese in die Planung ihres Unterrichtes ein
... kennen die mediendidaktische Funktion verschiedener Informationsmedien für Bildungsprozesse und können diese auch mediengeschichtlich einordnen	... integrieren die digitale Informations- und Wissensrecherche in den formativen und summativen Leistungsbereich.	... beurteilen vor dem Hintergrund neuer medientechnischer Entwicklungen den Einsatz von digitalen Medien für den formativen und summativen Leistungsbereich.
... reflektieren, wie Informationsmedien Lehr- und Lernprozesse in Hochschule und Schule unterstützen	... berücksichtigen die Barrierefreiheit beim Zugang zu Informationen (weiter Inklusionsbegriff).	... informieren sich durchgängig im Rahmen des inklusiven Unterrichts über technische Möglichkeiten.

1.3 Informieren | Planung von Unterricht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... prüfen die Relevanz und Qualität von Informationsmedien bei der Einbeziehung in Unterrichtsprozesse	... planen mit den Schüler*innen kollaborative und kooperative Lernumgebungen, um die Kultur des Teilens einzuführen und zu verstetigen.	... stellen den Schüler*innen verschiedene aktuelle Suchmaschinen vor und lassen sie deren Leistungsfähigkeit und Eignung für bestimmte Aufgaben erkunden
... problematisieren in der Vorbereitung des Unterrichts die Vermittlung von Suchstrategien im Unterricht angesichts des un abgeschlossenen Hypertextes Internet	... thematisieren im Unterricht den Zusammenhang von Informationssuche, Informationsumfang und Zeitbudget, um mit der Ungewissheit der Informationssättigung (stopping point) umzugehen	... demonstrieren unterschiedliche Suchstrategien und -techniken von unterschiedlichen Suchmaschinen, um eine gezielte Suche durchzuführen.
... kennen Prüfverfahren, um Daten und Informationen auf deren Richtigkeit zu prüfen, und leiten daraus Inhalte für den Unterricht ab	... planen sinnstiftende und zunehmend selbstständige Rechercheanlässe, Prüfverfahren und die Verarbeitung von Daten und Informationen in Form eines mediengestütztes Workflows.	... beurteilen kriterienorientiert die kriteriengeleitete Auswahl von Suchergebnisse durch Schüler*innen und berücksichtigen die von Schüler*innen recherchierten Wissensressourcen für weitere Planungsprozesse

1.4 Informieren | Beurteilung von Medienprodukten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... überprüfen eigene und von anderen erstellte Produkte zur Informationsvermittlung (z.B. online geteilte Seminarleistungen oder Abschlussarbeiten) im Hinblick auf Inhalt, Darstellung und Struktur	... prüfen unterschiedliche Informationsquellen aus dem Netz hinsichtlich der Richtigkeit und Seriosität und etablieren Prüfverfahren.	... verfügen über Kriterien, um selbst und mit Schüler*innen den Inhalt, die Struktur und die Darstellung verschiedener Informationsquellen kritisch zu bewerten und teilen ihre Ergebnisse mit anderen (z.B. Kollegium, Elterngremien)
... beurteilen die angemessene Verwendung von Zitationsweisen in eigenen und fremden Texten zur fach- und sachgerechten Informationsvermittlung	... diskutieren und beurteilen mit den Schüler*innen die fachgerechte Zitation von Quellen in selbsterzeugten Texten.	... beurteilen unterschiedliche Zitationsregeln für die Nutzung im Unterricht .
... kennen Kriterien zur Unterscheidung von sachlichen Informationen und interesselgeleiteter Darstellung und wenden diese an.	... untersuchen exemplarisch mit den Schüler*innen die Machart, Faktoren und Bedingungen von fachrelevanten Medienerzeugnissen im Netz, die eine hohe Verbreitung besitzen (Bedingungen von Viralität).	... beurteilen die Qualität von fachrelevanten Medienprodukten, die eine hohe Verbreitung besitzen, für den Einsatz im Unterricht.

1.5 Informieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... wenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. Zitation, Urheber- und Persönlichkeitsrechte) auf den Umgang mit Informationen aus digitalen Quellen und für digitale Weiterverarbeitung an.	... thematisieren die eigene Verantwortung und den Wert des Vertrauens bei der Informationssuche wie auch -verwendung im schulischen und gesellschaftlichen Raum (Plagiat/Prüfung der Richtigkeit).	... thematisieren lerngruppen- und themenbezogen ethische Fragen wie den Umgang mit Informationen, Wahrung der Persönlichkeitsrechte usw.
... kennen medienethische Diskurse (z.B. reglementierten Zugang zu Informationen) und stellen eigene ethische Fragen im Umgang mit Informationsmedien zur Diskussion	... Thematisieren kommerzielle und politische Interessen hinter den Informationsportalen.	... reflektieren kritisch die kommerziellen Aspekte von digitalen Medien in der Schule (z.B. Geräte, Plattformen, Lizenzen).
... problematisieren Standardisierungstendenzen in den Bildungsinstitutionen (z.B. durch Auswahl kompatibler Geräte, Software, Informationskanäle)	... diskutieren die Relevanz des zu jeder Zeit bestehenden freien Zugangs zu Informationen für die demokratische, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen und im Besonderen für die Schule.	...sichern auf Schulebene den Zugang zu Informationen für Eltern, Schülerschaft und Lehrkräfte ab

1.6 Informieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... achten bei eigenen und kollaborativ erstellten Quellensammlung und Medienprodukten (z.B. Erklärvideo) auf Einhaltung der rechtlichen Vorgaben	... thematisieren den Unterschied zwischen Urheberrecht, Nutzungsrecht und Copyright für geschützte Texte, Bilder und Töne.	... informieren sich fortlaufend zum aktuellen Stand der rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Urheberrecht) als Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht
...erkennen die Bedeutung rechtlicher Rahmenbedingungen (z.B. Selbständigkeitserklärung), über die sie im Studium von anderen informiert werden	... führen in URL-Prüfverfahren für Texte, Bilder, Musik usw. ein, um die Urheberrechte selbstständig zu klären.	... beurteilen die datenschutzrechtlichen Voraussetzungen für die Nutzung unterschiedlicher Dienste im Unterricht
... nehmen rechtliche Abgrenzungen zwischen den Phänomene Information, Desinformation, Falschmeldung und Fake News wahr und achten im eigenen sich professionalisierenden Sprachgebrauch auf diese Unterscheidung.	... thematisieren unterschiedliche rechtliche Konsequenzen von Falschmeldungen, Desinformation und Fake News usw.	... informieren sich durchgehend über neue Informationsquellen und deren rechtlichen Nutzungsbedingungen für die Arbeit in der Schule.

2 Analysieren



2.1 Analysieren | Medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen technische Eigenschaften unterschiedlicher fachbezogener Medien	...analysieren technische Bedingungen von unterschiedlichen Medien und deren Einsatzmöglichkeiten.	... informieren sich mittels Studien zur Mediennutzung (z.B. KIM, JIM) oder anonymen Befragungen zur Mediennutzung ihrer Schüler*innen über häufig genutzte Medienangebote (Software, Dienste, Computerspiele usw.) und analysieren sie im Hinblick auf Einsatzzweck, Strukturen, mögliche Potenziale für die Unterrichtsarbeit, dahinterliegende Marketingstrategien, Grenzen, Gefahren und Probleme (Datenschutz, Jugendschutz, Urheberrecht usw.)
... kennen (technische) Werkzeuge zur Analyse von Medienprodukten und zum Zusammenhang von Technik, Gestaltung und intendierter Wirkung	...analysieren mit den Schüler*innen im Vorfeld die technischen Möglichkeiten und Angebote für die Gestaltung eines Medienprojekts für ein Genre.	... analysieren die Anwendungsbereiche verschiedener Softwareklassen bzw. Klassen von Medienangeboten und die spezifischen Eigenschaften einzelner Vertreter dieser Klassen
... berücksichtigen die technischen Aspekte von Medienangeboten und wenden technische Fertigkeiten exemplarisch auf verschiedene Medienprodukte an	... beziehen technische Grundlagen für die Analyse von medial gestalteten Angeboten ein.	... antizipieren zukünftige fachrelevante technische Anforderungen und thematisieren diese in den dafür zuständigen Gremien.

2.2 Analysieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen verschiedene Ansätze und Fachtermini zur Beschreibung und Analyse einer durch Medien geprägten Welt (z.B. Medienverbund, Medienkonvergenz, Partizipationskultur, Digitalisierung, Digitalität)	... beziehen in die Planung des Unterrichts die gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche und politische Bedeutung der Teilhabe in der Digitalität ein.	... vergleichen aktuelle theoretische Annahmen zur Beschreibung einer medial geprägten Welt mit den konkreten Bedingungen an der eigenen Schule und loten Entwicklungspotentiale im Schulprofil aus
... können den Zusammenhang von Gestaltung und intendierter Wirkung von Medienangeboten (Information, Unterhaltung, Werbung, Manipulation) untersuchen und bewerten.	... berücksichtigen die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Darstellungsmodelle, um die Repräsentation von Fachgegenständen kritisch zu begleiten.	... analysieren im Austausch mit Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen, inwiefern sich die eigenen fachlichen Gegenstände unter anderen medialen Bedingungen (z.B. Lernraum Berlin) in ihrer Wirkung verändern
... kennen didaktische Modelle zur Analyse verschiedener Medien (z.B. Bilderbuch, Film, Webseite, Webserie)	...können die didaktisch-methodische Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Medienformate und -genres für das Fach darstellen und eigene Entscheidungen didaktisch und methodisch begründen.	... erkunden fortlaufend neue mediendidaktische Prinzipien und beziehen diese in ihre Unterrichtsplanung ein

2.3 Analysieren | Planung von Unterricht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... können ein vielfältiges Medienangebot für den Unterrichtseinsatz beschreiben	... setzen Simulationen, Animationen und augmented reality usw. kritisch ein, um eine alternative Wahrnehmung auf einen Fachgegenstand zu ermöglichen.	... befähigen die Schüler*innen, die aktuell genutzten Medienangebote unter verschiedenen Gesichtspunkten zu analysieren (siehe weiter oben) und sie auf dieser Grundlage aufgabenbezogen sowie angemessen und rechtssicher zu nutzen
... können verschiedene Medienarten auf ihr jeweiliges Potential, u.a. für inklusiven Unterricht, analysieren	...stellen im Rahmen des inklusiven Unterrichts unterschiedliche digitale Medien zur Verfügung, damit die Schüler*innen zu einer bewussten Auswahl nach ihren Bedürfnissen befähigt werden.	... vermitteln den Schüler*innen Kompetenzen zur Analyse der Gestaltungsprinzipien von Medienangeboten (z. B. Werbung) in Bezug zu deren Wirkungsabsichten und befähigen sie damit zu einem reflektiert-kritischen Umgang mit diesen Angeboten
... kennen und reflektieren Konzepte für den analytischen Umgang von Medienprodukten im Unterricht	...analysieren im Rahmen der Fachdidaktik genre- und formatspezifische Rezeptionsanforderungen und -wirkung unterschiedlicher Medien.	... befähigen die Schüler/-innen, Informationsangebote auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu untersuchen und ggf. Manipulationsstrategien zu erkennen

2.4 Analysieren | Beurteilung von Medienproduktionen

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... nutzen Fachliteratur zur Beurteilung von Medienproduktionen (z.B. Film/Video) und deren Wirkung und entwickeln ggf. weitere Kriterien	... analysieren und erarbeiten mit den S* unterschiedliche Kriterien zur Wirkungsbeschreibung von eigenen und fremden Medienproduktionen.	... erarbeiten, bezogen auf die jeweilige Lerngruppe, Kriterien für die Beurteilung von Analyseleistungen.
... reflektieren die Passung von Analyse-kriterien für fiktionale und nicht-fiktionale Medienformate sowie Mischvarianten.	analysieren mit den S* fiktionale und nicht-fiktionale Medienformate, -genres sowie Mischvarianten.	... erkunden fortlaufend neue fiktionale und nicht-fiktionale Medienformate und dafür geeignete Analysemethoden und beziehen diese in ihre Unterrichtsplanung ein
... können unterschiedliche Analyse-kriterien vergleichen und Analyseergebnisse einschätzen	... analysieren und differenzieren Analyse-kriterien je nach Genre, Format und Medienart	... vermitteln den Schüler*innen Methoden und Kriterien zur Analyse von Medienangeboten

2.5 Analysieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... setzen sich mit unterschiedlichen Ansätzen für ethische Normen bei der Analyse von Medienprodukten auseinander	... analysieren mit den Schüler*innen Medienprodukte unter Heranziehung unterschiedlicher moralischer und ethischer Modelle.	... verfolgen aktuelle medienethische Diskussionen und berücksichtigen diese bei der Auswahl von Medienprodukten und Analyse Kriterien für den Unterricht
... analysieren die moralische Wirkung und Beeinflussung des Medienhandelns in der Digitalität (z.B. fachspezifische Referentialität in der Medienkultur im Hinblick auf die ethischen Implikationen)	... analysieren und bewerten moralische Sozialisationseffekte von social media, Blogs, Foren usw. aus der Lebenswelt der Schüler*innen und das eigene autonome Handeln im Netz.	... informieren sich fortlaufend über aktuell für die Lerngruppe relevanten sozialen Netzwerke und befähigen die Schüler*innen, deren ethische Aspekte (inhaltlich, strukturell und ökonomisch) in ihre Analysen einzubeziehen
... setzen sich kritisch mit ökonomischen und technischen Strukturen von Medienangeboten in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe auseinander	...analysieren die technische Zugriffsmöglichkeiten (Infrastruktur) im öffentlichen und privaten Raum als Voraussetzung für eine gerechte Teilhabe in der Gesellschaft.	... sensibilisieren das Kollegium für die ethischen Dimensionen der mit Medienangeboten verbundenen Geschäftsmodelle (z. B. Missbrauch personenbezogener Daten) und die daraus resultierenden Entscheidungen im Hinblick auf die Nutzung dieser Angebote.

2.6 Analysieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... können Medienprodukte im Hinblick auf gesetzliche Normen analysieren	... analysieren an ausgesuchten Beispielen die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Veröffentlichung von Medienprodukten.	... vermitteln den Schüler*innen zielgruppenbezogenen Kriterien zur rechtlichen Beurteilung von Medienangeboten
... kennen verschiedene Lizenzarten von Lernmaterialien für den Einsatz in Bildungskontexten (z.B. Creative Commons Lizenzen, Open Educational Resources).	... analysieren anlassbezogen verschiedene rechtliche Lizenzarten im Netz und deren Konsequenzen für die Nutzung.	... informieren sich fortlaufend über rechtliche Grundlagen zur Beurteilung von Medienangeboten.
... kennen Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens in verschiedenen Medienumgebungen und grenzen dieses von Plagiat und Verfahren der Partizipationskultur (Mash-Up, Remix, Remake) ab	... analysieren mit den Schüler*innen die Grenzen von Plagiat, Remix, Mash-Up usw. und Autorschaft.	... analysieren unterschiedliche Handlungsfelder im Hinblick auf die Gültigkeit rechtlicher Grundlagen (z.B. Erwünschtheit von Mash-Up, Remix, Remake im Gegensatz zum Plagiat)

3 Kommunizieren



3.1 Kommunizieren | Medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen und erproben medial unterschiedliche Formen der Kommunikation (u.a. visuell, akustisch, textbasiert).	... analysieren mit den Lernenden die technischen Möglichkeiten und Grenzen der in den Tools angelegten Kommunikationsvorstellungen.	... reflektieren Möglichkeiten, Grenzen, und ggf. Probleme bei der Nutzung der Werkzeuge
←	←	←
... kennen Technik und Strukturen grundlegender Kommunikationswerkzeuge insbesondere für den Unterricht (z.B. Lernplattformen) und die Elternarbeit (z.B. Postmappe, E-Mail).	... führen die Schüler*innen in unterschiedliche Kommunikationswerkzeuge und den technischen Bedingungen ein	... informieren sich fortlaufend über die Entwicklung von Technik, Strukturen und Nutzung von Kommunikationsmittel (Geräte, Dienste, ...)
←	←	←
... erkennen, welche Werkzeuge technisch kompatibel sind und verknüpfen diese situations- und themenspezifisch sinnvoll (z.B. Videokonferenztool und kollaborative Schreibplattform)	... führen in die Nutzungsmöglichkeiten unterschiedlicher digitaler Werkzeuge, um sie in unterschiedlichen Szenarien kombinieren zu können (Textwerkzeuge, Videoplattformen usw.).	... leiten daraus relevante Problemstellungen für die Gestaltung des Unterrichtes ab (siehe „Planung von Unterricht“)

3.2 Kommunizieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen Begründungen für die Auswahl von Medien für die (unterrichtliche) Kommunikation, bezogen auf sachanalytische und didaktische Erwägungen	... analysieren digitale Kommunikationsumgebungen und -werkzeuge hinsichtlich des methodischen und didaktischen Potentials für den eigenen Unterricht.	... reflektieren mit Kolleg*innen über den bereits erfolgten Einsatz von digitalen Kommunikationsmedien in der eigenen Schule.
←	←	←
... antizipieren und reflektieren mögliche Einsatzszenarien digital basierter Kommunikation in Schule und Hochschule	... diagnostizieren die Kommunikationsgewohnheiten, das Sprachniveau und -register der Lernenden vor dem Hintergrund des Einsatzes von digitalen Werkzeugen.	... verbinden die Lebenswelten der Schüler*innen mit dem methodischen und didaktischen Potential von digitalen Kommunikationswerkzeugen
←	←	←
... kennen didaktische und pädagogische Theorien zur Beschreibung von medialer Kommunikation und ziehen didaktische Schlüsse (z.B. zur Rolle der Formen der Digitalität bei der Kommunikation in sozialen Netzwerken)	... analysieren mit den Lernenden das Zusammenspiel von Bildern, Graphiken, Musik und Videos als multisensuales und -modales Kommunikationsangebot im Netz	... entwickeln für die eigene Schule didaktisch-methodische Konzepte für Begleit- und Anschlusskommunikationen zu Unterrichtsinhalten mit verschiedenen, multisensualen und -modalen Kommunikationsmitteln (z.B. schriftliche, mündliche, bildbasierte Kommunikation)

3.3 Kommunizieren | Planung von Unterricht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... berücksichtigen den Einsatz von analogen und digitalen Kommunikationsformen in Unterrichtsentwürfen	... planen digitale und analoge Lernumgebungen hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachanforderungen in der Lerngruppe.	... führen Schüler*innen in die unterrichtsspezifische Nutzung von (digitalen) Kommunikationsmedien sorgfältig ein, um Schüler*innen zu erfolgreicher Kommunikation (z.B. im Fernunterricht) zu befähigen
... können den Einsatz digitaler und analoger Kommunikationsformen für unterschiedliche, auch inklusive Unterrichtsszenarien und Bildungsziele fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch begründen	... analysieren mit den Lernenden Kommunikationsanforderungen in fachbezogenen Foren, Chatrooms usw. und erstellen mit den Schüler*innen eigene fachspezifische Beiträge	... entwickeln im Dialog mit den Schüler*innen Regeln zum Umgang miteinander in Online-Kontexten
... kennen in Grundzügen die von zukünftigen Lerngruppen genutzten Kommunikationsdienste und bringen diese Kenntnisse bei einer lebensweltlich orientierten Unterrichtsplanung ein	... planen synchrone und diachrone Kooperations- und Kollaborationsumgebungen auch unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler*innen	... beziehen das konkrete Kommunikationsverhalten der SuS und die genutzten Kommunikationswerkzeuge in die Planung und Durchführung des Unterrichtes ein

3.4 Kommunizieren | Beurteilung von Medienproduktionen

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
...besprechen kritisch eigene oder fremde Medienprodukte in synchronen oder asynchronen Kommunikationssituationen	... erarbeiten mit den Schüler*innen Kriterien für die Beurteilung von Kommunikationsbeiträgen (Schrift/Bild/Sprache) in synchronen und diachronen Kommunikationsumgebungen.	... sammeln Beispiele für gelungene Medienproduktionen und werten diese mit dem Kollegium zur weiteren Nutzung aus (z.B. auf einer Online-Plattform)
... reflektieren Beurteilungskriterien für den Gebrauch von mündlicher und schriftlicher Sprache sowie Bild in einer auch digital gestaltbaren Welt	... beurteilen mit den Lernenden ausgewählte Kommunikationsformen zu einem Fachthema im Netz.	... entwickeln Konzepte für die Schule, um mithilfe fachrelevanter Kommunikationsplattformen zu kooperieren.
... berücksichtigen die Rolle der Feedback-Kultur in dynamischen Netzwerken für die Entstehung, Rezeption und Beurteilung von Medienprodukten	... thematisieren kritisch den Unterschied von Feedback-Kulturen in synchronen und asynchronen Netzwerken und entwickeln Konzepte, um eine Schulöffentlichkeit über eine Kommunikationsplattform zu etablieren und evaluieren diese (u.a. in Zusammenarbeit mit Eltern und Schüler*innen)

3.5 Kommunizieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen ethische Konzepte als Grundlage für das verantwortungsbewusste, altersgemäße und adressatengerechte Kommunizieren im Praxisfeld Schule	... entwickeln mit den Schüler*innen Handlungsstrategien, um mit den ständigen Kommunikationsangeboten im Netz selbstbestimmt umgehen zu können.	... reflektieren kritisch und im Austausch mit den Eltern die Kommunikationsgewohnheiten von Schüler*innen und die Anforderung für ein autonomes Handeln als Erziehungsauftrag der Schule.
... lernen für unterschiedliche Unterrichtszusammenhänge kontextspezifische Kommunikationsstrategien zu berücksichtigen, z.B. Kommunikation in analogen oder digitalen Kontexten	... thematisieren die digitale Selbstdarstellung sowie den Personalisierungsgrad (Anonymität, Bekanntheit, Pseudonym) im Netz im Verhältnis zur Authentizität der eigenen Person (Persönlichkeit).	... entwickeln auch zusammen mit den Eltern erzieherische sowie didaktisch-methodische Konzepte zur Einbeziehung digitalen Umgebungen in den Unterricht, um gesellschaftlich-politischer Teilhabe der Schüler*innen anzubahnen.
... kennen Problembereiche der digitalen Kommunikation im Internet (Cybermobbing, Hate speech etc.) und Präventionsansätze innerhalb und außerhalb des Unterrichts	... thematisieren typische Erscheinungsformen von Cybermobbing für die Altersgruppe in einer Klassenstufe und thematisieren und entwickeln Handlungsstrategien für die Betroffenen.	... vermitteln den Schüler*innen in Kooperation mit den Eltern ein angemessenes Kommunikationsverhalten, fordern dieses ein und reagieren auf Verstöße, wenn diese im schulischen Rahmen erfolgen

3.6 Kommunizieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... lernen Prinzipien rechtskonformer Kommunikation für Universität bzw. für Schule und Unterricht kennen	... informieren sich regelmäßig über Nutzungsrechte von für das Fach und den Unterricht wichtige Fachforen, Blogs, Plattformen usw.	... aktualisieren fortlaufend ihre Kenntnisse zu rechtlichen Vorgaben der Kommunikation mit digitalen Mitteln
... professionalisieren sich im Rahmen von Praxisphasen im Hinblick auf rechtliche Fragen bei der Nutzung von Kommunikationsdienstleistungen	... thematisieren die Persönlichkeitsrechte und den Datenschutz von im Unterricht genutzten Kommunikationsanbietern	... richten ihr eigenes Handeln nach den rechtlichen Vorgaben aus
... analysieren ausgewählte Kommunikationswerkzeuge für Universität bzw. Unterricht hinsichtlich der geltenden rechtlichen Bestimmungen	... integrieren Fragen des Medienrechts anlassbezogen in Aufgabenformaten.	... achten auf rechtskonformes Handeln ihrer Schüler*innen (ggf. Überschneidung mit „Planung von Unterricht“)

4 Produzieren



4.1 Produzieren | Medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... entwickeln im Rahmen des wissenschaftlichen, berufsqualifizierenden Arbeitens medientechnische Fertigkeiten, z.B. Einsatz technischer Werkzeuge zur Medienproduktion (Präsentation, Audio, Video), Programmierung, Umgang mit Transkriptionsprogrammen, Umgang mit Lernplattformen.	... die Lehrer*innen sind in der Lage, vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten, eine eigene Medienproduktion zu verwirklichen (Relation von technischer Infrastruktur der Schule und Produktionsvorhaben).	... wählen zwischen verschiedenen aktuell verfügbaren Werkzeugen einer Softwareklasse auf der Grundlage von Kriterien (z.B. Leistungsfähigkeit, Kosten, Kompatibilität, offene Standards, Eignung für die Zielgruppe ...).
... entwickeln ein systematisches technisches Verständnis von Werkzeugen, um Fachinhalte darzustellen, bearbeiten und reflektieren zu lassen.	... besitzen Strategien, um sich unbekannte technische Werkzeuge selbstständig aufgaben- und produktbezogen anzueignen und anzuwenden.	... aktualisieren fortlaufend ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu Softwarewerkzeugen für produktive Aufgaben
... experimentieren mit verschiedenen Werkzeugen um vielfältige Möglichkeiten der Medienproduktion zu erkunden und zu erzeugen	... nutzen die technischen Möglichkeiten zur Produktion schulbezogener Lehr- und Lernmaterialien	... können die Möglichkeiten der in der Schule verfügbaren edukativen IT für produktive Aufgaben adäquat nutzen

4.2 Produzieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen didaktische Beispiele für die Erstellung von Medienprodukten für ihr Fach	berücksichtigen kritisch die für das Fach relevanten digitalen Modelle zur Repräsentation von Fachinhalten für die gegenwärtige und zukünftige fachwissenschaftliche Teilhabe.	... loten didaktische Handlungsspielräume aus, um Fertigkeiten von Schüler*innen in Medienproduktionen der Schule einzubeziehen
... kennen in der Fachliteratur beschriebene didaktische, pädagogische und fachliche Chancen und Herausforderungen bei der Anleitung von Medienproduktionen (z.B. von Kindern im Grundschulalter).	... berücksichtigen die passgenaue Relation zwischen Inhalt und Medium und der Anwendungscompetenz der Schüler*innen.	... beziehen aktuelle mediendidaktische Modelle in die lerngruppenspezifische Unterrichtsplanung zur Medienproduktion ein
... produzieren auch unter Berücksichtigung von Verfahren der Partizipationskultur (z.B. Mash Up, Remake, Remix) zu einem selbstgewählten Inhalt ein eigenes (digitales) Medienprodukt und begründen dieses medien- und fachdidaktisch.	... berücksichtigen neuere Produktionskonzepte wie Mash-Up, Remix für die Auswahl von Fachthemen	... erkunden und beurteilen fortlaufend neue Erscheinungsformen der Produktion im Internet (wie Remix oder Mash-Up) für das Fach und für den Unterricht.

4.3 Produzieren | Planung von Unterricht

<p>Die Lehramtstudierenden...</p> <p>...beziehen die Medienproduktion in die Unterrichtsplanung ein und stellen dazu konzeptionelle Überlegungen an, um das Produzieren mit digitalen Medien theoretisch zu verorten</p>	<p>Die Lehramtsanwärter*innen...</p> <p>... planen ausgehend von den technischen und fachlichen Fertigkeiten der Lerngruppe passgenaue Medienproduktion.</p>	<p>Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...</p> <p>... orientieren ihre Unterrichtsplanung an den Prinzipien des schuleigenen Mediennutzungskonzeptes (Software, Dateiformate, Unterrichtsmaterialien, Methoden etc.)</p>
<p>... wählen für exemplarische Lerngruppen geeignete Werkzeuge für die Medienproduktion aus</p>	<p>... planen niveauspezifische selbstorganisierte Arbeitsphasen, in denen die Schüler*innen eigenverantwortlich digitale Medien aussuchen und anwenden, um eine Problembearbeitung.</p>	<p>... planen digital gestützten, problem- und produktorientierten Unterricht, der passgenau auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmt ist. Dabei berücksichtigen sie die domänenspezifischen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsfaches</p>
<p>... wählen für bestimmte Aufgabenstellungen geeignete Softwarewerkzeuge zur Produktion und Veröffentlichung von Medienprodukten aus und nutzen diese für die Planung von Unterricht</p>	<p>... integrieren in die Planung einen experimentellen Umgang mit medialen Gestaltungsmöglichkeiten, um Fachinhalte zu repräsentieren.</p>	<p>... kennen die Möglichkeiten und Grenzen der Hardware ihrer Schule und nutzen die Hardware entsprechend den Voraussetzungen in vollem Umfang.</p>

4.4 Produzieren | Beurteilung von Medienproduktionen

<p>Die Lehramtstudierenden...</p> <p>... beurteilen nach fachlichen Kriterien, welche Software für eine spezifische Medienproduktion geeignet ist</p>	<p>Die Lehramtsanwärter*innen...</p> <p>... beurteilen kriteriengeleitet erstellte Produktionspläne für Medienvorhaben.</p>	<p>Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...</p> <p>... reflektieren den Nutzen ihrer eigenen Medienproduktionen und beziehen die Ergebnisse in die weitere Unterrichtsplanung ein</p>
<p>...entwickeln Beurteilungs- und Bewertungskriterien sowie Reflexionsfragen für eigene und fremde Medienprodukte</p>	<p>... erstellen mit der Lerngruppe transparente Kriterien für die Beurteilung von eigenen und fremden Medienprodukten.</p>	<p>... beurteilen und bewerten kriterienorientiert die Qualität der durch die Schüler/-innen erstellten Produkte (z. B. computergestützte Präsentation, Tutorial, digitale Mind Map)</p>
<p>... wenden im Seminarkontext und für Veröffentlichungen im Netz Beurteilungs- und Bewertungskriterien sowie Reflexionsfragen für eigene und fremde Medienprodukte an</p>	<p>... beurteilen auf der sprachlichen, konzeptionellen und gestalterischen Ebene sowie fachlichen Angemessenheit von Medienprodukten im Hinblick zum geplanten Veröffentlichungsort im Netz.</p>	<p>... beurteilen und bewerten auf der Grundlage von Kriterien in Frage kommende Veröffentlichungsorte für Medienproduktionen von Schüler*innen.</p>

4.5 Produzieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... wählen einerseits Werkzeuge und Produktionspläne aus, die eine Beteiligung aller an der Medienproduktion ermöglichen und thematisieren andererseits kritisch die Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe im Netz, um eigene Produkte sichtbar zu machen.	... thematisieren den Zusammenhang zwischen Gestaltungsangeboten durch Werkzeuge und den daraus resultierenden Anpassungs- und Konformitätsdruck	...denken über den Wert von Gestaltungsfreiheit und ästhetisch konzeptionellen Denkens nach und ziehen daraus Schlüsse für den Unterricht.
... können gesellschaftliche und ökonomische Mechanismen der Medienproduktion für den Unterricht (z.B. zu erwerbendes Unterrichtsmaterial) kritisch reflektieren.	... thematisieren die Herausforderung zwischen Objektivität und Interesse bei der Erstellung von Medienprodukten unter Bedingungen der herrschende Aufmerksamkeitsökonomie im Netz.	...entwickeln mit Kolleg*innen Richtlinien für die Veröffentlichung von Medienproduktionen für schulfremde Plattformen.
... berücksichtigen bei der Medienproduktion und -veröffentlichung ethische Prinzipien des Teilens und von Open Educational Resources	... diskutieren den Wert unterschiedlicher Möglichkeiten der Kooperation und Kollaboration im Unterricht, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.	...entwickeln Konzepte für die Schule, um eine Kultur der Kollaboration und des Teilens unter den Lehrkräften zu entwickeln.

4.6 Produzieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
...professionalisieren sich auf der Grundlage des Medienrechts für die Gestaltung von medienunterstützten Bildungsangeboten	... thematisieren im Unterricht die Lizenz- und Urheberrechte von verwendeten digitalen Werkzeugen und medialen Gestaltungselementen (Bilder, Ton, Designs, Symbole und Motive usw.)	...erkunden neue Gestaltungsprozesse für Medienproduktionen im Hinblick der rechtlichen Vorgaben
... erwerben Grundlagen zum rechtlich abgesicherten Produzieren von Medien im Hinblick auf die eigene Publikations- und Forschungstätigkeit in schulischen Zusammenhängen (z. B. Videovignetten, Urheberrecht, Persönlichkeitsrecht)	... erkunden im Unterricht altersgerechte Publikationsplattformen und klären mit den Schüler*innen die dortigen rechtlichen Rahmenbedingungen.	...nutzen Software, verwenden modifizieren und erstellen Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Schule im Einklang mit den rechtlichen Bestimmungen (Urheberrecht, Patentrecht)
... verorten (auch mediengeschichtlich) die Frage nach (digitalen) Fußabdrücken durch verschiedene Medien	... thematisieren im Unterricht die Möglichkeiten und Grenzen veröffentlichter Beiträge aus Suchmaschinen löschen zu lassen (Recht auf Vergessen).	... beachten in ihrer Arbeit die Bestimmungen des Datenschutzes, der Datensicherheit und der Persönlichkeitsrechte

5 Präsentieren



5.1 Präsentieren | Medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen und verwenden zunehmend routiniert unterschiedliche mediale Präsentationswerkzeuge	... planen langfristig Einführung und die Weiterentwicklung der technische Fertigkeiten von Schüler*innen zur Erstellung von Präsentationsmedien.	... wählen geeignete Werkzeuge für spezifische Präsentationsaufgaben aus und gewinnen dabei Handlungssicherheit.
... kennen und verwenden Gestaltungsmittel und -prinzipien für Präsentationen	... reflektieren mit den Schüler*innen Kommunikations- und Gestaltungsstrategien für die selbstständige Erstellung von Präsentationen.	... informieren sich fortlaufend über die Funktionsprinzipien und Möglichkeiten verschiedener zur Präsentation geeigneter Software
... können Aufwand und Nutzen einer Präsentation in Einklang bringen	... prognostizieren die technischen Fertigkeiten der Schüler*innen in Hinblick zu Aufwand und Nutzen von Präsentationen für die Planung des Fachunterrichts.	... erkunden die an der Schule verfügbare Präsentationssoftware bzw. Möglichkeiten weiterer Installationen.

5.2 Präsentieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen Unterschiede und Wirkungsweisen von Präsentationsmedien (z.B. Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärmedien)	...experimentieren und erproben mit den Schüler*innen unterschiedliche Formen von Präsentationen und deren Wirkungsweise.	... ermöglichen den Schüler*innen, ihre Fähigkeiten mit unterschiedlichen Präsentationsmedien zu festigen und zu vertiefen
... kennen fachdidaktische Begründungen für den Einsatz bestimmter Medien zu bestimmten Präsentationsabsichten	führen vor dem Hintergrund der diagnostizierten Fortschritte der Lerngruppe und einzelner Lernender passgenaue Anforderungen an eine Präsentation ein.	... erkunden neue Präsentationswerkzeugen und deren didaktischen Potentiale für den Unterricht.
... können die Funktionen und Wirkungen verschiedener Codes (gesprochene und geschriebene Sprache, Bild, Bewegtbild, Musik und Geräusch) und deren Zusammenspiel bei Präsentationen unterscheiden und beurteilen	... berücksichtigen die Wirkung und Rezeptionsanforderungen multimedialer Codes aus Bild, Schrift und Ton in eigenen und fremden Präsentationen.	... schaffen Gelegenheiten, die Bedeutung wirkungsvoller Präsentationsfertigkeiten von sich und anderen als Teil der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zu diskutieren

5.3 Präsentieren | Planung von Unterricht

<p>Die Lehramtstudierenden...</p> <p>... beziehen sach- und fachgerecht den Einsatz verschiedener Präsentationsmedien in die Planung von Unterricht ein</p>	<p>Die Lehramtsanwärter*innen...</p> <p>... entwickeln mit den Schüler*innen problemorientierte Aufgaben für synchrone und asynchrone Arbeitsphasen, um Präsentation zu erstellen und zu zeigen (online/analog).</p>	<p>Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...</p> <p>... schaffen Ressourcen (z.B. Erklärvideo, Handreichung, Mentoring) für Schüler*innen und Kolleg*innen für die Einführung in die Bedienung der jeweils verwendeten Software, die dann lerngruppenspezifisch und flexibel bei Bedarf abgerufen werden können</p>
<p>... planen die Vermittlung von Gestaltungsprinzipien und Bewertungskriterien von Präsentationen für neue Lerngruppen ein</p>	<p>... erkunden mit den Lernenden alters- und niveaugerecht fachspezifische Präsentationsformate und experimentieren mit unterschiedlichen Gestaltungsstrategien.</p>	<p>... vermitteln den Schüler*innen Gestaltungsprinzipien für strukturierte und adressatengerechte Präsentationsvorträge und Möglichkeiten der Umsetzung mit der verwendeten Software</p>
<p>... nutzen für Präsentationen kollaborative Medienformate und -techniken und reflektieren diese für die spätere Unterrichtsplanung</p>	<p>... bahnen das Arbeiten der Schüler*innen mit kollaborativen Präsentationswerkzeugen an.</p>	<p>... planen exemplarische Lerngelegenheiten für die Arbeit mit kollaborativen Präsentationsmedien</p>

5.4 Präsentieren | Beurteilung von Medienproduktionen

<p>Die Lehramtstudierenden...</p> <p>... entwickeln Beurteilungskriterien für eigene und fremde Präsentationen (u.a. medientechnische Fertigkeit, sachgerechte Auswahl, Aufbau, Dramaturgie, Einsatz medienspezifischer Gestaltungsmittel, Urheber- und Persönlichkeitsrechte, Originalität)</p>	<p>Die Lehramtsanwärter*innen...</p> <p>... beurteilen mit den Schüler*innen das Zusammenspiel von Vortrag und Präsentation in synchronen und asynchronen Formaten kriteriengeleitet.</p>	<p>Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...</p> <p>... beurteilen anhand von Kriterien die Umsetzung grundlegender Gestaltungsprinzipien für Präsentationen</p>
<p>... berücksichtigen unterschiedliche Medienprodukte für die Entwicklung spezifischer Beurteilungskriterien.</p>	<p>... beurteilen mit den Schüler*innen verschiedene Medienformate kriteriengeleitet.</p>	<p>... erkunden unterschiedliche Präsentationsformate und entwickeln Beurteilungskriterien (z.B. für künstlerische Präsentationen, Rollenspiel, Experimentelles)</p>
<p>... kennen und verwenden analoge und digitale Feedback-Formate für seminarbezogene Präsentationen</p>	<p>... nutzen unterschiedliche analoge und digitale Formate für ein peer-to-peer-Feedback von Präsentationen.</p>	<p>... entwickeln für die Jahrgangsstufen der eigenen Schule unterschiedliche Feedbackformate für Präsentationen.</p>

5.5 Präsentieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... bringen Fertigkeiten und Bereitschaft zum konstruktiven Feedback in Bezug auf Präsentationen von anderen ein und reflektieren die dafür notwendigen Bedingungen	... besprechen mit den Schüler*innen den eigenen konstruktiven Umgang mit anonymen Reaktionen aus dem Netz, die die eigenen Präsentationen betreffen.	... etablieren notwendige Bedingungen für konstruktive Feedback-Kulturen
... reflektieren Zugänge zu und Gestaltungen von Präsentationen im Hinblick auf Diversität	... reflektieren im Rahmen der Diversity die Machart der in der Schule verwendeten Medien sowie der eigenen Lernprodukte.	... entwickeln für die Schule ein Konzept, wie die Diversität der Schülerschaft in den verwendeten Präsentationsmedien der Schule berücksichtigt und stellen Ressourcen (Bilder, Töne, Geräusche usw.) rechtssicher zur Verfügung
... berücksichtigen die Urheberrechte in Text und Bild und deren Bedeutung für eigene Präsentationen	... diskutieren und beurteilen mit den Schüler*innen die Vor- und Nachteile sowie Notwendigkeit von „Creative-Commons-Lizenzen“ für die eigenen Präsentationen und für die eigene Lizenzvergabe.	... entwickeln für die Schule Konzepte, wie eine Kultur des Teilens unter Berücksichtigung des geistigen Eigentums und der Leistungsbewertung etabliert werden kann

5.6 Präsentieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... erkunden Veröffentlichungsorte wie Foren oder Blöcke und deren rechtliche Rahmenbedingungen.	... thematisieren und klären mit den Schüler*innen die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Veröffentlichung in Fachforen - oder -blocke.	erkunden vor dem Hintergrund der rechtliche Möglichkeiten unterschiedliche Fachforen und -seiten, um Lernprodukte von Schüler*innen zu veröffentlichen.
... kennen unterschiedliche Lizenzmodelle und setzen sich mit Urheber- und Persönlichkeitsrechten in Bezug auf die Gestaltungselemente und Inhalte sowie deren Veröffentlichung auseinander	... erkunden mit den Lernenden verschiedene Plattformen, die lizenzgebundenes und -freies Material für Präsentationen zur Verfügung stellen und klären die rechtlichen Voraussetzungen für die eigene Nutzung.	... diskutieren mit den Schüler*innen anhand konkreter Unterrichtsinhalte kritisch die Funktion der Urheberrechtsregeln für Bilder, Töne, Texte usw. in Präsentationen.
... erkennen und klären medienrechtliche Fragen im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens	... thematisieren technische Möglichkeiten und rechtliche Grenzen der Manipulation, Bearbeitung und Verfremdung von digitalen Material für Präsentationen.	... thematisieren anhand konkret auftretender Probleme und Fragestellungen die Einhaltung des Urheberrechtes mit Schüler*innen, auch unter Einbeziehung der Eltern (Zitieren, Verwenden von Bildmaterial usw.)

6 Reflektieren



6.1 Reflektieren | Medientechnische Fertigkeiten

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
...reflektieren regelmäßig eigene medientechnische Fähigkeiten im Hinblick auf die eigene und universitäre Medienausstattung	...reflektieren regelmäßig mit den Schüler*innen über deren Kompetenz zur Nutzung technischer Werkzeuge bezüglich des Fachunterrichts.	... erkunden Erfahrungshintergründe und Nutzungsverhalten der Schüler*innen in den jeweiligen Lerngruppen
...reflektieren Entwicklungsbedarf der eigenen medientechnischen Fähigkeiten und Möglichkeiten, diese innerhalb oder außerhalb der Universität zu stärken	reflektieren mit den Schüler*innen die Notwendigkeit von technischen Fertigkeiten für die Teilhabe in digitalen Umgebungen in und außerhalb der Schule.	... reflektieren fortlaufend kritisch den eigenen Mediengebrauch, setzen sich mit den Problemen bzw. Gefahren auseinander, welche aus deren Gebrauch resultieren können und leiten daraus Handlungsoptionen ab
.... wägen bei der Auswahl von Medien- und Fortbildungsangeboten zu technischen Fertigkeiten ab, inwiefern kommerzielle Interessen hinter den Angeboten stehen reflektieren mit den Schüler*innen deren medientechnischen Entwicklungsbedarf im Spannungsverhältnis zu kommerziellen Interessen technischer Neuerungen.	... informieren sich fortlaufend über Werkzeuge und Dienste zur technischen Kommunikation im Hinblick auf deren Funktionsprinzipien, Möglichkeiten und Grenzen, dahinter liegende kommerzielle Interessen usw. und beurteilen die Werkzeuge hinsichtlich der Nutzung für den Unterricht.

6.2 Reflektieren | Mediendidaktik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... vergegenwärtigen sich kritisch ihre bisherige Mediensozialisation im Rückblick	... berücksichtigen den alltäglichen Mediengebrauch der Schüler*innen und die fachlichen Anforderungen bei der Planung von Unterricht.	... erkunden verschiedene didaktische und methodische Modelle für das Lehren und Lernen in digitalen Umgebungen für die eigene Schule
...kennen theoretische Modelle zur Beurteilung von verschiedenen Ausprägungen der Mediennutzung und können dazu eine eigene Haltung entwickeln (z.B. selbstreflexives Lesen in verschiedenen Medienumgebungen)	... setzen digitale Medien vor dem Hintergrund der gegenwärtigen und zukünftigen politischen, gesellschaftlichen und fachlichen Teilhabe ein.	... entwickeln für die Schule ein inklusives Konzept für eine gegenwärtige und zukünftige Teilhabe durch digitale Medien.
... können mediendidaktische Ansätze auf eine fachbezogene Fragestellung hin anwenden und dabei die (sich verändernde) Medialität und Materialität der Lerngegenstände berücksichtigen	...reflektieren mit den Schüler*innen den Einfluss unterschiedlicher medialer Repräsentationen von fachwissenschaftlichen Inhalten auf die eigene Wahrnehmung.	... reflektieren die mediale Veränderung des Faches durch digitale Medien in verschiedenen Gremien der Schule.

6.3 Reflektieren | Planung von Unterricht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... machen sich den Unterschied zwischen Lernen mit Medien und Lernen über Medien bewusst und beziehen beides im Präsenz- und Fernunterricht ein	... reflektieren und planen mit den Schüler*innen den Einsatz von digitalen Medien für synchrone und asynchrone Arbeitsphasen im Präsenz- und Fernunterricht.	... reflektieren mit ihren Schüler*innen Phasen der Mediennutzung im Unterricht (genutzte Medienprodukte, Nutzungsverhalten usw.)
... beziehen bei Planungsprozessen des Unterrichts auch Reflexionsphasen zum Medieneinsatz ein.	... diskutieren mit den Schüler*innen an ausgesuchten fachspezifischen Themen den Einfluss medialer Darstellungsstrategien als eine Form (fachlicher) Meinungsbildung.	.. schaffen, ausgehend von der Erfahrungswelt der Schüler*innen, Reflexionsanlässe zum Lernen über Medien (z.B. Zusammenhang zwischen realer und medial vermittelter Welt, Einfluss von Medien auf Politik und Gesellschaft, gesellschaftliche Teilhabe, mediale Gewalt usw.)
... berücksichtigen bei Hospitationen im Unterricht verschiedene Beobachtungsschwerpunkte, u.a. zur Durchführung von Reflexionsprozessen an Praktikumsschulen.	... berücksichtigen in der Planung für den Unterricht oder die Unterrichtsreihe eine Phase der Metareflexion über den zurückliegenden oder bevorstehenden Mediengebrauch	... entwickeln auf der Grundlage der Reflexionsergebnisse mit ihren Schüler*innen geeignete Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Medienangeboten.

6.4 Reflektieren | Beurteilung von Medienproduktionen

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... entwickeln Kriterien für die Beurteilung von Medienangeboten im Hinblick auf den Einsatz im fachlichen Kontext	... entwickeln mit den Schüler*innen Kriterien für die Beurteilung von Medienangeboten.	... entwickeln lerngruppen- und themenbezogenen Kriterien für die Beurteilung der Qualität verwendeter Medienangebote durch die Schüler*innen
... beurteilen, inwiefern selbst produzierte Medien die Einhaltung von Persönlichkeitsrechten und Netiquette berücksichtigen.	... reflektieren Regeln für situationsangemessenes Handeln im öffentlichen und privaten Raum des Netzes hinsichtlich Sprachduktus, Darstellungsdesign und Inhalt.	... beurteilen eigene Medienprodukte für den Unterricht hinsichtlich rechtlicher Vorgaben und der Lernwirksamkeit für die eigene Lerngruppe
... reflektieren, nach welchen Kriterien aktuelle Themen in der Digitalität verhandelt werden und welche Grenzen die Technologie der Reflexion setzen	... entwickeln Analyse Kriterien, um unterschiedliche Darstellungsmuster von gesellschaftliche Gruppen kritisch zu reflektieren.	... schaffen im Unterricht Anlässe, über aktuelle medienpolitische Themen (mediale Gewalt, ökonomischer und politischer Einfluss, ...) zu reflektieren und eigene Haltungen zu entwickeln.

6.5 Reflektieren | Medienethik

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... kennen Funktionsweisen von Netiquette und Auswirkungen manipulativer Kommunikation (z.B. Cybermobbing) sowie die Bedeutsamkeit von Präventionsprogramme und Handlungsempfehlungen im Kontext von Unterricht und Schule.	... reflektieren über die Diversität von Vorbildern, Rollenangeboten und Cybermobbing im Netz für die eigenen Lebenswirklichkeit entwickeln gemeinsam mit den Lernenden Handlungsstrategien zur Intervention bei Fällen von Cybermobbing und der Prävention von Cybermobbing in der Zukunft
... reflektieren fachbezogene, auch historische Beispiele für den ökonomischen und politischen Einfluss von Medien(-konzernen) auf Meinungsbildungsprozesse in der Gesellschaft.	... reflektieren über die Relevanz einer digitalen Öffentlichkeit für die eigene gesellschaftliche und politische Selbst- und Mitbestimmung.	... reflektieren die Möglichkeiten von digitalen Medien für die demokratische Teilhabe in Schule und Gesellschaft
... reflektieren die „Kosten-Nutzen-Relation“ für den Einsatz eigener Daten zur Nutzung digitaler Werkzeuge in Universität und in schulischen Praxisphasen	... beurteilen mit den Schüler*innen die Datenökonomie im Netz und Möglichkeiten der Manipulation im Hinblick auf ein selbsterfülltes und abwechslungsreiches Leben.	... reflektieren das eigene Schulprofil hinsichtlich Datensparsamkeit und Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung

6.6 Reflektieren | Medienrecht

Die Lehramtstudierenden...	Die Lehramtsanwärter*innen...	Die Lehrkräfte der Berufseinstiegsphase...
... erkennen die Bedeutung von CC-Lizenzen sowie Aufführungsrechten im universitären und schulischen Kontext.	... thematisieren und reflektieren lizenzrechtliche Rahmenbedingungen von kommerziellen und freien Angeboten (CC-Lizenzen) im Netz.	... informieren ihre Schüler*innen altersgerecht und praxisbezogen über rechtliche Aspekte der Mediennutzung (Urheber-, Patentrecht, Datenschutz, Persönlichkeitsrechte) und reflektieren in ihrer Unterrichtsarbeit deren Einhaltung.
... erkennen den Sinn möglicher Konsequenzen bei Verstößen gegen Persönlichkeitsrechte, z.B. in Bezug auf die Verwendung selbst hergestellter Medien oder Forschungsdaten reflektieren Formen von Cybermobbing, Diskriminierung, Hass und Gewalt im Netz und mögliche rechtliche Handlungsmöglichkeiten.	... achten auf rechtskonformes Handeln ihrer Schüler*innen und reagieren auf eventuelle Verstöße.
... reflektieren die Grenze von Privatheit und Öffentlichkeit und die Offenlegung persönlicher Informationen durch Dritte	... reflektieren über die strukturelle Macht von privaten Großanbietern im Netz und vorhandenen sowie wünschenswerten staatlichen Rahmenbedingungen.	... reflektieren unter rechtlichen Aspekten im Rahmen der besonderen Situation der Schule über eine wünschenswerte Medienausstattung, um eine inklusive Teilhabe der Schüler*innen zu gewährleisten.

Prozess zur Implementierung der Mindeststandards für die Medienbildung in die Phasen der Lehrkräftebildung

Die hier vorliegenden Mindeststandards wurden von Vertreter*innen der drei unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung entwickelt. Sie sollen auf die Anforderungen der jeweiligen Phase zugeschnitten sein und in dieser bestmöglich vermittelt werden. Wie ist eine solche Implementierung denkbar?

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und Inspiration und stehen für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Erste Phase der Lehrkräftebildung: Universitäres Bachelor- und Masterstudium

- Sichten Sie mit Ihren Kolleg*innen aus den lehrkräftebildenden Studiengängen die jeweils erste Spalte der hier vorgelegten Mindeststandards.
- Vergleichen Sie Ihre Modulkataloge in den Studien- und Prüfungsordnungen mit den hier formulierten Standards für das Lernen mit und über Medien: Welche Standards deckt Ihre Lehre bereits ab? An welcher Stelle ergänzen die Standards Ihre bisherigen Lehrinhalte? Wo sehen Sie Schwerpunkte, die Sie für Ihre weitere Arbeit aufgreifen möchten?
- Diskutieren Sie, wie fehlende Mindeststandards themensensibel in das Lehramtsstudium eingebunden werden können.
- Erörtern Sie in entsprechenden Gremien, z.B. in den Schools of Education (DSE, PSE, SE-TUB), Instituten, Fakultäten und Fachbereichen verschiedene Möglichkeiten der Verankerung dieser Mindeststandards.
- Führen Sie eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der räumlichen, personellen und technischen Ausstattung durch, die für eine solche Verankerung der Standards nötig sind.
- Legen Sie im kollegialen Austausch unter Einbezug verschiedener Perspektiven (u.a. Studierende, Wissenschaftliche Mitarbeitende, MTSV, Professorium) einzelne Module fest, in denen Sie die (von Ihnen ausgewählten) Standards in Ihrer Lehre, in einer Prüfung, als Zertifizierungsangebot o.ä. (schulstufenspezifisch) verankern könnten.
- Prüfen Sie, auch im interdisziplinären Austausch von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, inwiefern sich ein Spiralcurriculum zur Medienbildung innerhalb eines Studiengangs ergeben könnte.
- Suchen Sie das Gespräch zu anderen Berliner Universitäten sowie zur 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung, um Übergänge zu besprechen bzw. weiter zu gestalten.
- Evaluieren Sie den Prozess der phasenübergreifenden Medienbildung, z.B. in Netzwerktreffen mit Alumni bzw. Akteur*innen aller drei Phasen der Lehrkräftebildung.
- Aktualisieren Sie die hier formulierten Mindeststandards – denn der Umgang mit Medien ist ein dynamisches Feld.

Zweite Phase der Lehrkräftebildung: Referendariat/Vorbereitungsdienst

- Diskutieren Sie die Mindeststandards in den entsprechenden Gremien bzw. Arbeitsgruppen (z.B. Treffen der Leiter*innen der Allgemeinen Seminare, der Fachseminarleiter*innen, Seminare der beruflichen Bildung): Wo erkennen Sie vergleichbare Inhalte? Inwiefern gibt es bereits vergleichbare Kompetenzen? Wie unterscheiden sich die bisher in den Handbüchern fixierten Medienbildungsanteilen von den hier formulierten Standards? Welche Vorteile bietet eine phasenübergreifende Medienbildung?
- Sichten Sie mit Ihren Kolleg*innen die jeweils zweite Spalte der hier vorgelegten Mindeststandards und vergleichen Sie diese mit Inhalten und Kompetenzen, die Sie in Ihren Seminaren bisher vermitteln. Welche Standards decken Sie bereits ab? An welcher Stelle ergänzen die Standards Ihre bisherigen Lehrinhalte? Wo sehen Sie Schwerpunkte, die Sie für Ihre weitere Arbeit aufgreifen möchten?
- Diskutieren Sie, wie die fehlenden Mindeststandards themensensibel in den Vorbereitungsdienst eingebunden werden können.
- Führen Sie eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der räumlichen, personellen und technischen Ausstattung durch, die für eine solche Verankerung der Standards nötig sind.
- Legen Sie im kollegialen Austausch unter Einbezug verschiedener Perspektiven (u.a. Lehramtsanwärter*innen, Ausbilder*innen, Mentor*innen, Schulleitungen, GEW, Medienkompetenzzentren) Module fest, in denen Sie die (von Ihnen ausgewählten) Standards in den Ausbildungsseminaren, in den Prüfungen, als Zertifizierungsangebot o.ä. verankern könnten.
- Prüfen Sie, inwiefern sich ein Spiralcurriculum innerhalb Ihrer Ausbildungsphase ergeben könnte.
- Suchen Sie das Gespräch zur 1. und 3. Phase der Lehrkräftebildung, um Übergänge zu besprechen bzw. weiter zu gestalten.
- Evaluieren Sie den Prozess der phasenübergreifenden Medienbildung, z.B. in Netzwerktreffen mit Akteur*innen aller drei Phasen der Lehrkräftebildung.
- Aktualisieren Sie die hier formulierten Mindeststandards – denn der Umgang mit Medien ist ein dynamisches Feld.

Dritte Phase der Lehrkräftebildung: Berufseinstieg/Weiterbildung

- Stellen Sie die jeweils dritte Spalte der Mindeststandards in entsprechenden Gremien bzw. Arbeitsgruppen vor (z.B. LISUM, Regionale Fortbildung, SenBJF Fortbildung allgemeinbildende Schulen/ berufliche Bildung, Medienkompetenzzentren, SenIAS, IHK, HWK, Landesbibliotheken, Schulleitungen, Ausschuss Berufliche Bildung (BBB), Landeselternausschuss, Kindertagesstätten).
- Sichten Sie Ihre schulstufen- und fachspezifischen Fortbildungsangebote für Lehrkräfte: Wo erkennen Sie vergleichbare Inhalte? Inwiefern gibt es bereits vergleichbare Kompetenzen? Wie unterscheiden sich die bisher in der Fort- und Weiterbildung fixierten Medienbildungsanteile von den hier formulierten Standards? Welche Vorteile bietet eine phasenübergreifende Medienbildung?
- Diskutieren Sie, welche Mindeststandards Sie für Ihr Schulprofil bzw. Ihre Fortbildungsangebote übernehmen möchten.
- Führen Sie eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der räumlichen, personellen und technischen Ausstattung durch, die für eine solche Verankerung der Standards nötig sind.
- Legen Sie im kollegialen Austausch unter Einbezug verschiedener Perspektiven (u.a. Lehrkräfte, Schulsprecher*innen, Schulleitungen, Elternsprecher*innen, Ausbildungsbetriebe der beruflichen Bildung, Kooperationspartner der Schulen, GEW) Maßnahmen fest, durch die Sie die (von Ihnen ausgewählten) Standards in der Fort- und Weiterbildung bzw. als Zertifizierungsangebot bzw. als Teil der Schulentwicklung o.ä. verankern könnten.
- Prüfen Sie, inwiefern sich ein Spiralcurriculum innerhalb des Fort- und Weiterbildungsangebots ergeben könnte.
- Suchen Sie das Gespräch zur 1. und 2. Phase der Lehrkräftebildung, um Übergänge zu besprechen bzw. weiter zu gestalten.
- Evaluieren Sie den Prozess der phasenübergreifenden Medienbildung, z.B. in Netzwerktreffen mit Akteur*innen aller drei Phasen der Lehrkräftebildung.
- Aktualisieren Sie die hier formulierten Mindeststandards – denn der Umgang mit Medien ist ein dynamisches Feld.

