

Carina CARUSO¹ (Paderborn) & Alexander MARTIN (Köln)

Anforderungen an Studienordnungen in einer digital vernetzten Welt

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie lehrer*innenbildende Hochschulen der Digitalisierung auf der Ebene der Überarbeitung und Anpassung von Studienordnungen begegnen können. Ziel des interdisziplinären Vorhabens ist es, ausgehend von einer Inhaltsanalyse nordrhein-westfälischer Studienordnungen einen Kriterien- bzw. Fragenkatalog zu entwickeln, der diejenigen bildungspolitischen Vorgaben zur Verankerung digitaler Kompetenz fasst, die künftigen Akkreditierungen von Studiengängen zugrunde liegen werden und der fach- und standortübergreifend eingesetzt werden kann.

Schlüsselwörter

Studienordnungen, Digitalisierung, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung

¹ E-Mail: ccarus@mail.upb.de



Requirements for study regulations in a digitally networked world

Abstract

This paper addresses the question of how teaching colleges can take digitalisation into account at the level of the revision and adaptation of study regulations. The aim of the interdisciplinary project was to develop a catalog of criteria and questions based on a content analysis of study regulations. The catalog must meet the educational policy requirements for anchoring digital literacy, and it will provide the basis for the future accreditation of study programs across disciplines and locations.

Keywords

study regulations, digitalisation, teacher training, professionalisation

1 Einleitung

Angeichts einer immer stärker werdenden Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien und einer zunehmenden Substitution analoger Verfahren durch digitale Werkzeuge und Anwendungen steht der gesamte Bildungsbereich vor der Herausforderung, Lernangebote und -umgebungen so zu gestalten, dass sie dazu beitragen, Lernende auf die Anforderungen vorzubereiten, die mit dem Leben und Aufwachsen in einer digital vernetzten Welt verbunden sind. Auf dem Prüfstand stehen dabei sowohl Bildungsinhalte und -ziele als auch die (didaktische) Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Der vorliegende Beitrag wendet sich vor diesem Hintergrund der Frage zu, wie lehrer*innenbildende Hochschulen der Digitalisierung auf der Ebene der Überarbeitung und Anpassung von Studien-, Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern

Rechnung tragen können². Wengleich curriculare Zielsetzungen nicht automatisch mit entsprechenden Wirkungen gleichzusetzen sind, sind Studienordnungen rechtlich betrachtet die zentralen rahmensetzenden Dokumente für die Planung und Durchführung von Studienangeboten (vgl. HRG, 2017), sodass ihnen eine hohe Steuerungsrelevanz und Aussagekraft zukommt.

Die hier referierten Ergebnisse sind Teil eines Lehrforschungsvorhabens, das in Kooperation zwischen einem Vertreter der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik (Universität zu Köln) und einer Vertreterin der (Katholischen) Religionsdidaktik (Universität Paderborn) durchgeführt wurde.

Ziel war es,

1. einen Kriterien- bzw. Fragenkatalog zu entwickeln, der diejenigen bildungspolitischen Vorgaben zur Verankerung digitaler Kompetenz fasst, die künftigen Akkreditierungen von Studiengängen zugrunde liegen werden und der fach- und standortübergreifend eingesetzt werden kann,
2. auf Basis dieses Kriterien- bzw. Fragenkatalogs die Studienordnungen der Lehramtsfächer Pädagogik und Katholische Theologie an Gymnasien und Gesamtschulen aller lehrer*innenbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der Frage zu analysieren, ob und wie digitalisierungsbezogene Anforderungen bereits berücksichtigt werden und
3. umfassende und systematische Vorschläge zur Weiterentwicklung der Studienordnungen beider Fächer unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen an das Lehrkräftehandeln in einer digital vernetzten Welt zu erarbeiten und zu diskutieren.

Das Studium des Lehramtes stellt die erste (1. Staatsexamen bzw. Master of Education) von drei Phasen der Lehrer*innenausbildung dar. Ihr folgen das Referendariat

² Hochschulen nutzen unterschiedliche Begriffe und zum Teil auch Mischformen, etwa Studien- und Prüfungsordnungen in einem Dokument. Im Folgenden wird die Bezeichnung Studienordnung verwendet.

(2. Staatsexamen) und die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Ziel der ersten Phase ist es, Studierenden die für den Übergang in den Vorbereitungsdienst erforderlichen inhaltlichen und didaktischen wissenschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Das Studium für das Gymnasiallehrerstudium gliedert sich in Nordrhein-Westfalen in ein Bachelor- und Masterstudium und umfasst mindestens zwei Unterrichtsfächer sowie bildungswissenschaftliche Studienanteile und diverse Praxisphasen. Anteilig kommt den Unterrichtsfächern (Fachwissenschaft und -didaktik) der größte Leistungsumfang zu. Die mit der Digitalisierung einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen führen dazu, dass sich auch für (angehende) Lehrkräfte neue Aufgabenbereiche ergeben, auf die sie vorbereitet werden und für die sie Kompetenzen erwerben müssen, insofern als dass bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung curricular verankerte Lerngelegenheiten bereitgestellt werden. Ausgehend von einer kurzen Skizze theoretischer Bezüge werden nachfolgend zunächst die zentralen bildungspolitischen Empfehlungen und Orientierungen für das Lehrer*innenhandeln in der digitalisierten Welt vorgestellt und mit Blick auf die Umsetzung für einen Kriterienkatalog zur Überarbeitung von Studienordnungen zusammengefasst.

2 Grundlagen einer universitären Lehrer*innen(aus)bildung in der digitalisierten Welt

2.1 Medienbildung aus medienpädagogischer Sicht

Insbesondere vor dem Hintergrund eines jüngst zunehmend von digitalen Medien geprägten Alltags kommt der Frage danach, welcher Befähigung Kinder und Jugendliche bedürfen, um sich darin zurecht zu finden, d. h. bewusst und mündig zu handeln, eine entscheidende Bedeutung zu, denn der „kompetente Umgang mit konvergenten Medienangeboten, Technologien und Kommunikationsformen [...] wird mehr denn je zu einer Aufgabe, die es im Kontext allgemeiner Entwicklungs-

und Sozialisationsprozesse zu bewältigen gilt“ (SÜSS, LAMPERT & WIJNEN, 2013, S. 120). Zur Beschreibung dieses Fähigkeitsensembles hat sich die Bezeichnung Medienkompetenz etabliert, die TULODZIECKI als „einen Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ (2015, S. 194) auffasst und die auch ISKE als „Kristallisationspunkt [...] des medienpädagogischen Diskurses“ (2015, S. 247) einstuft. TULODZIECKI, HERZIG & GRAFE verstehen Medienkompetenz in einem allgemeineren Begriffsverständnis als „grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen[,] in Medienzusammenhängen zu handeln“ (2010, S. 177). Sie verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Medienkompetenz vielfach sowohl als Voraussetzung für die mündige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft als auch als anzustrebendes Bildungs- und Erziehungsziel verstanden wird (vgl. ebd.). Letzteres ist dann darauf gerichtet, „dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln [...]“ (ebd.). Um solche Medienbildungsprozesse (z. B. im Unterricht oder in Projektvorhaben) anzustoßen, müssen Lehrkräfte über die eigene Medienkompetenz hinaus in der Lage sein, „Lernbedingungen zu schaffen, die [...] Schülerinnen/Schülern die (Weiter-)Entwicklung ihrer Medienkompetenz ermöglichen“ (TULODZIECKI, 2012, S. 271). Die eigene Medienkompetenz stellt nach Tulodziecki sowohl eine zentrale Voraussetzung dafür dar, medienpädagogisch versiert handeln zu können, und kann zugleich als integraler Bestandteil dieser medienpädagogischen Kompetenz angenommen werden (vgl., S. 275 f.). Dem in diesem Beitrag vorgestellten interdisziplinären, hochschuldidaktischen Vorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass diese grundlegenden Denkfiguren des medienpädagogischen Diskurses auch in Zeiten eines omnipräsenten „Hashtag[s] ‚Digitale Bildung‘“ (KNAUS, 2018, S. 3) Bestand haben.

2.2 Medienbildung aus politisch-administrativer Sicht

Die vorausgeschickten Theoriebezüge dürften vor allem für die konkrete Ausgestaltung hochschulischer Lehrangebote durch Lehrende eine Rolle spielen. Für die übergeordnete und allgemeine Planung und Konzeption von Studienordnungen werden rahmensetzende Vorgaben bildungspolitischer Provenienz der zentralere

Anknüpfungspunkt sein, da diese zugleich die Bezugsnorm für Akkreditierungsverfahren darstellen. Wenngleich wissenschaftliche Publikationen und politische Ordnungsdokumente stilistische Unterschiede aufweisen, kann für den Bereich der Medienbildung – vielfach werden zwar eher Bezeichnungen wie ‚Digitale Bildung‘ verwendet, gemeint zu sein scheint bei genauerer Betrachtung aber mindestens Ähnliches – im Kern von einer hohen Konvergenz gesprochen werden. So finden sich zum Teil identische Begriffe (z. B. „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln“ (KMK, 2012, S. 3, genauso formuliert von TULODZIECKI, HERZIG & GRAFE, 2010, S. 177) und bei der Entstehung der Dokumente arbeiten einschlägige Wissenschaftler/innen der jeweiligen Bereiche mit Vertreterinnen/Vertretern der Ministerien in Arbeitsgruppen gemeinsam oder werden beratend hinzugezogen. Sowohl im Aufbau als auch hinsichtlich der angesprochenen Zielsetzungen im Bereich der Digitalisierung ähneln sich alle Papiere. Einerseits ist das zwar leserfreundlich, andererseits erschwert es die Einschätzung, welche der genannten Aspekte für die Überarbeitung von Studiengängen zentral sind. Hinzu kommt, dass sich die für lehrer*innenbildende Studiengänge konkretesten Vorgaben zumeist auf Kompetenzen und Perspektiven von Schülerinnen/Schülern beziehen und deshalb aus Sicht von Lehramtsstudierenden in der ersten universitären Ausbildungsphase terminologisch in die Perspektive angehegender Lehrkräfte zu überführen sind. Wenngleich zwar auch der Bereich der Hochschule föderal organisiert ist, finden sich – anders als etwa für die schulische oder berufliche Bildung – keine Vorgaben auf Ebene der Länder, die spezifische Akzentsetzungen vornehmen oder andere bzw. erweiterte Schwerpunkte vorschlagen. Mit Blick auf die Überarbeitung der Studienordnungen im Lehramt sind vor diesem Hintergrund folgende Dokumente als verbindliche Grundlagen zu verstehen und bei der Entwicklung eines Kriterienkatalogs berücksichtigt worden:³

³ Da hier die Frage im Mittelpunkt steht, wie der ‚Digitalisierung‘ auf der Ebene der Fächer Rechnung getragen werden kann, bleibt das Dokument ‚Kultusministerkonferenz (2019c): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ unberücksichtigt. Für eine Gesamtschau der Lehrer*innenbildung an Hochschulen wäre es natürlich einzubeziehen.

- Medienbildung in der Schule (KMK, 2012).
- Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017).
- Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (KMK, 2019a).
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2019b).

Zwischen der Erstellung des ersten und letzten Dokuments liegt ein Zeitfenster von sieben Jahren. In den zurückliegenden zwei Jahren sind in den Papieren vor allem ‚digitale Perspektiven und Begrifflichkeiten‘ ergänzt worden. Weder administrativ noch inhaltlich hat das KMK Grundlagenpapier von 2012 deshalb seine Wirkung verloren und stellt den am generellsten und weitesten gefassten Bezugspunkt dar. Das Papier bezieht sich zwar auf die bei Schülerinnen/Schülern im Unterricht anzustrebenden Medienbildungsprozesse, für die wissenschaftliche Ausbildung angehender Lehrkräfte erscheint der Einbezug dieser Perspektive allerdings sinnvoll. In der nachfolgenden Tabelle werden Textpassagen mit entsprechenden Medienbezügen zur Illustration der inhaltlichen Ausrichtung der Ordnungsdokumente wiedergegeben:

Tab. 1: Anknüpfungspunkte zur Anpassung von Studienordnungen

Dokument	Anknüpfungspunkte zur Anpassung von Studienordnungen
Medienbildung in der Schule (KMK, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> - „Medienbildung als Lernen mit und über Medien“ (S. 6). - „Aktualisierung und Akzentuierung der Medienbildung in den einzelnen Fächern [...]“ (S. 6).
Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Bis 2021 sollen Schüler*innen an allen Schulen digitale und netzgestützte Lernumgebungen nutzen können (vgl. S. 11). - Es gilt das Primat des Pädagogischen (vgl. S. 12). - Die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe in einer digital vernetzten Welt ist Aufgabe aller Fächer und nicht eines eigens dafür vorgesehenen Faches (vgl. S. 12). - Die Berücksichtigung der digitalen Welt erfolgt in jedem Fach (vgl. S. 12 f.). - Es geht um einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien (vgl. S. 13). - Sechs Kompetenzbereiche: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren / Kommunizieren und Kooperieren / Produzieren und Präsentieren / Schützen und sicher agieren / Problemlösen und Handeln / Analysieren und Reflektieren (vgl. S. 15 ff.).
Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (KMK, 2019a)	<ul style="list-style-type: none"> - Künftige Akkreditierungen nehmen die Frage in den Blick, ob „digitale Kompetenzen“ in den Studiengängen berücksichtigt werden (vgl. S. 5). - Lehramtsstudierende sind im Studium darauf vorzubereiten, „digitale Kompetenz in die Schulbildung zu integrieren“ (S. 6). - Medienkompetenz und fachspezifische digitale Kompetenz soll in Curricula verankert sein (vgl. S. 13). - „Lehrkräfte sind mit den für die Heranführung von Schülerinnen und Schülern an das Leben in der digitalen Welt erforderlichen Kompetenzen auszustatten“ (S. 13).
Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2019b)	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse darüber, „wo und wie digitale Technologien in der Wissenschaft, in ihren Fächern und in den jeweils einschlägigen Berufen den professionellen Alltag und Erkenntnisprozesse beeinflussen (<i>technologisches Fachwissen</i>)“ (S. 3 f.). - Kenntnisse über und Anwendung der „fachspezifischen analogen und digitalen Medien und Werkzeuge“ (S. 4). - Studienabsolvent*innen sind in der Lage, „Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht“ (S. 8).

3 Ein fragenbasierter Kriterienkatalog zur Sichtung von Studienordnungen

Die zum Teil recht umfassenden Ordnungsdokumente sind selbst an den hier aufgeführten Stellen, die sich auf die konkreten medienbezogenen Anforderungen beziehen, eher abstrakt formuliert, was – gemessen an der Zielsetzung der Dokumente – durchaus erwartungsgemäß ist, die Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen aber erschwert. Allen Ordnungsdokumenten gemeinsam ist, dass die Überlegungen zu Anforderungen, die im Lehramtsstudium erworben werden müssen, ihren Ursprung in der Frage haben, welche medienbezogenen Kompetenzen Schüler/innen im Unterricht erwerben sollen. Angesichts dieser Perspektive und der nach wie vor geltenden Grundannahme, dass Medienbildung im Kern auf mediendidaktische (*Lernen mit Medien*) und medienerzieherische (*Lernen über Medien*) Perspektiven rekurriert, ist anstelle eines begriffsbasierten Kriterienkatalogs ein Fragenkatalog entwickelt worden, der die Perspektive einer (künftigen) Lehrkraft einnimmt und Fragen aufwirft, die eine medienpädagogisch versierte Lehrkraft in einer digital vernetzten Welt beantworten können sollte und die sich als medienbezogener Bezugspunkt u. a. für die Sichtung der Studienordnungen eignen, da die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung hierzu einen Beitrag leisten muss (vgl. MARTIN, 2019):

1. Führt die ‚Digitalisierung‘ dazu, dass sich die Gegenstände, Themen, Inhalte und Rahmenbedingungen des Faches verändern?
2. Erfordert ein konkretes Unterrichtsthema die Berücksichtigung medienbezogener Fragestellungen und / oder den Einsatz digitaler Medien?
3. Lassen sich Lernergebnisse durch den Einsatz digitaler Medien verbessern und / oder lassen sich Unterrichtsprozesse und / oder schulische Abläufe durch digitale Medien unterstützen und optimieren?

4 Einblick in die Analyse der Studienordnungen der Fächer Katholische Theologie und Pädagogik

Die Studienordnungen beider Fächer sind in einem ersten Schritt insofern systematisch analysiert worden, als dass unter Verwendung deduktiver Kategorien, die aus den politisch-administrativen Formulierungen abgeleitet wurden, eine zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt wurde. Auf dieser Basis konnte beantwortet werden, inwiefern die Studienordnungen medien- bzw. digitalisierungsbezogene Perspektiven bereits explizit berücksichtigen. Daran anschließend wurden Fallzusammenfassungen der Studienordnungen aller Ausbildungsstandorte der Studienfächer Katholische Theologie und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen erstellt, die anschließend mit den oben aufgeführten Fragen (vgl. Kap. 3) gesichtet wurden, um in einem zweiten Schritt zu ermitteln, welche Anpassungserfordernisse sich künftig ergeben, sodass den jüngsten Anforderungen Rechnung getragen wird. Während der Analyse wurde zwischen Formulierungen unterschieden, in denen Begriffe mit Medienbezug bereits explizit genannt werden (*Bezüge ersten Grades*), und solchen, in denen Medienbezüge nicht explizit genannt werden, aber letztlich unumgänglich sind, wenn man die mit der ‚Digitalisierung‘ auf allen Ebenen verbundene Disruption ernst nimmt (*Bezüge zweiten Grades*). Von beiden Varianten wird angenommen, dass sie die Grundlage für eine Lehre darstellen, die den Anforderungen einer digital vernetzten Welt grundsätzlich gerecht wird. Ob eine entsprechend adäquate Lehre dann auch angeboten wird, hängt natürlich von weiteren Faktoren ab.

Bezüge ersten Grades lauten etwa wie folgt:

Die Studierenden erwerben „Kenntnisse über die grundlegenden Begriffe, Konzepte und Theorien der Medienpädagogik“ (BA-Studienordnung Pädagogik, Köln, S. 30).

Bezüge zweiten Grades lauten etwa wie folgt:

„Die Studierenden verstehen die Bedingungen, Begründungen und Ziele religionspädagogischen Handelns in einer säkularen und pluralen Gesellschaft und können mit ihnen situationsgerecht argumentieren“ (BA-Studienordnung Katholische Theologie, Siegen, S. 7).

Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tab. 2) gibt erste Analyseergebnisse wieder und bildet den Ausgangspunkt für ein Zwischenfazit. Die Ergebnisse beziehen sich nur darauf, ob in den Studienordnungen des jeweiligen Studiengangs medien- bzw. digitalisierungsbezogene Perspektiven sprachlich gemäß einer der vorgenannten Bezügegrade berücksichtigt werden. Berechnungen des Arbeitsaufwands (in Stunden und / oder Punkten) bleiben bei diesem inhaltlichen Zugriff unberücksichtigt.

Tab. 2: Berücksichtigung medienbezogener Perspektiven in Studienfächern

Standort	Bezüge ersten Grades		Bezüge zweiten Grades	
	<i>Pädagogik</i>	<i>Katholische Theologie</i>	<i>Pädagogik</i>	<i>Katholische Theologie</i>
Aachen	Nicht angeboten.	X	Nicht angeboten.	X
Bielefeld	X	Nicht angeboten.	X	Nicht angeboten.
Bochum	X	/	X	/
Bonn	Nicht angeboten.	X	Nicht angeboten.	/
Dortmund	Nicht angeboten.	/	Nicht angeboten.	X
Duisburg-Essen	Nicht angeboten.	X	Nicht angeboten.	X
Köln	X	X	X	X
Münster	X	/	X	X
Paderborn	X	X	X	X
Siegen	Nicht angeboten.	/	Nicht angeboten.	X
Wuppertal	/	/	X	X

Legende: X = gegeben, / = nicht gegeben

5 Ein erstes hochschulstrategisches Fazit

Bei dem hier skizzierten Vorhaben handelt es sich um ein Fallbeispiel, dessen Stellenwert unter dem Gesichtspunkt generalisierbarer Aspekte vor allem darin besteht, den Versuch zu unternehmen, den idealiteren Verlauf programmatischer Bildungsplanungen möglichst kausal zu denken. Als öffentlicher Sektor unterstehen inhaltliche und thematische Schwerpunktsetzungen parlamentarischen Entscheidungen. Hierbei stehen Expertinnen/Experten und Gutachter/innen aus relevanten Bezugspraxen beratend zur Seite, die beschlussfassenden und somit legislativ relevanten Gremien bestehen aber aus gewählten Volksvertreterinnen/-vertretern. Auch der in diesem Beitrag in den Blick genommene Entwicklungs- und Überarbeitungsprozess der curricularen Grundlagen des Lehramtsstudiums untersteht dieser Logik. Der hier zugrunde liegende Fragenkatalog als Überarbeitungskriterium für Studienordnungen markiert einen Versuch, dieser Schrittfolge anwendungsorientiert Rechnung zu tragen, indem bestehende Ordnungsdokumente konsequent aus der Perspektive politischer Zielsetzungen gesichtet wurden. Die Analyse zweier Fälle zeigt dabei, dass die beiden untersuchten Lehramtsfächer – wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung – auch bereits in ihrer jetzigen Form unmittelbare medien- bzw. digitalisierungsbezogene Bezüge und in hoher Zahl auch solche Anknüpfungspunkte aufweisen, die eine Berücksichtigung aktueller medienbezogener Anforderungen ermöglichen. Dies lässt vielfältige Deutungsmöglichkeiten zu. Eine, für die sich die Autorin und der Autor aussprechen, besteht darin, dass die Nachdrücklichkeit, die politische Zielsetzungen vermutlich nicht zuletzt auch aus legitimatorischem Kalkül angesichts kommender Wahlen begleitet, nicht immer dahingehend gedeutet werden muss, dass Bestehendes nicht auch bereits mit kleinen Maßnahmen angepasst werden kann. Die hier skizzierte Vorgehensweise zeigt das exemplarisch und dürfte sich für andere Fächer bestätigen. Das Vorgehen im Sinne einer kausal gedachten Übertragung (Politik, Hochschulgremien, Akkreditierungen, Studium) kann dann vor allem dafür zweckmäßig sein, gegenüber den politisch Verantwortlichen für eine auskömmliche Ausstattung der Studienbereiche zu plädieren. Indem Hochschulgremien die Entscheidungshoheit politischer Instanzen würdigen und zeigen, dass eine dementsprechende Sichtung ergibt, dass Studien-

ordnung konzeptionell nur bedingt anzupassen sind, aber ihre Umsetzbarkeit mitunter nicht immer gegeben ist, dürften sie bei politischen Vertretern/Vertreterinnen durchaus auf Gehör stoßen und erfolgreich fordern können, medienbezogenen Anforderungen mit entsprechend ausgewiesenem Personal und Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen. Für einen nachhaltigen Wandel, hin zu einer Lehrer*innenbildung, die im Stande ist, den mit der Digitalisierung einhergehenden Ansprüchen gerecht zu werden, dürfte das die entscheidende Voraussetzung sein.

6 Literaturverzeichnis

HRG [Hochschulrahmengesetz] (2017).

Iske, S. (2015). Medienbildung. In F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 247-272). Weinheim: Beltz Juventa.

KMK [Kultusministerministerkonferenz] (2012). *Medienbildung in der Schule*.

KMK [Kultusministerministerkonferenz] (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*.

KMK [Kultusministerministerkonferenz] (2019a). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*.

KMK [Kultusministerministerkonferenz] (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.

KMK [Kultusministerministerkonferenz] (2019c). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.

Martin, A. (2019). Ein praxisorientierter Vorschlag für einen pragmatischen Umgang mit der Digitalisierung im Fachunterricht. In A. Schöning & A. Krämer (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 4.0. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung bei der Ausgestaltung und der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien BaSS Band 12, S. 29-44). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehr-erbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G. (2015). Medienkompetenz. In F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 194-228). Weinheim: Beltz Juventa.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autor/in



Dr. Carina CARUSO || Universität Paderborn, Institut für Katholische Theologie || Pohlweg 55, D-33098 Paderborn

<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-katholische-theologie/religionsdidaktik/team/dr-carina-caruso/>

ccarus@mail.upb.de



Jun. Prof. Dr. Alexander MARTIN || Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften || Aachener Str. 201, D-50931 Köln

<https://www.hf.uni-koeln.de/40261>

alexander.martin@uni-koeln.de