



Medienpädagogik und die Weiterentwicklung aktueller Curricula für die Primarstufenausbildung

Gesine Kulcke

Vor sieben Jahren hat eine ExpertenInnengruppe unter Vorsitz von Peter Härtel "Möglichkeiten hinsichtlich einer Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich [ausgearbeitet, G.K.], die einerseits international gesehen eine Qualitätssteigerung sichtbar machen sollten und andererseits in Österreich mit seinen jeweils ganz spezifischen Voraussetzungen und Gegebenheiten in den nächsten Jahren umsetzbar wären." (Schnider 2014: 11). Zwei Jahre später hat eine weitere Gruppe unter dem Vorsitz von Andreas Schnider die Ergebnisse der ExpertInnengruppe sowie aus vier Stakeholderkonferenzen mit dem Auftrag weiterbearbeitet, ein Grundkonzept für die LehrerInnenausbildung zu schaffen – wobei dies "unter Einbeziehung möglichst aller Stakeholder und Betroffenen" (Schnider 2014: 12) geschehen sollte. Dieses Grundkonzept war wiederum Basis für die Arbeit des Entwicklungsrates, den die österreichische Regierung einsetzte, um das Grundkonzept "noch einmal österreichweit mit allen Ausbildungsinstitutionen – Universitäten und Pädagogischen

Hochschulen – und anderen wichtigen Stakeholdern zu diskutieren und zu schärfen, um es Schritt für Schritt auf Schiene bringen zu können." (ebd.)

Nachdem die Grundlage für die Entwicklung neuer Curricula für die LehrerInnenbildung nach Aussage von Schnider unter Berücksichtigung aller Interessensgruppen geschaffen wurde, weist er darauf hin, dass auch die Entwicklung und Implementierung der Curricula partizipativ gestaltet werden sollte. (vgl. Schnider 2014: 13) Davon ausgehend stellt sich angesichts der mit dem Beginn des aktuellen Studienjahrs eingeführten Curricula für die Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen die Frage, inwieweit diese Forderung bereits umgesetzt wurde bzw. wie eine weitere, partizipative Entwicklung und Implementierung von Curricula möglich ist, wobei im Folgenden angenommen wird, dass eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung eine partizipative, bottom-up Implementierung und Weiterentwicklung bereits bestehender Curricula unterstützen kann und damit auch eine stärkere Berücksichtigung der Medienpädagogik, wie sie Barberi und Berger fordern. (vgl. 2012: 1)

Nun haben sich u. a. die Karl-Franzens-Universität Graz, die Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Burgenland und Kärnten sowie die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz und die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt zum Entwicklungsverbund Süd-Ost zusammengeschlossen, um in diesem Kontext ausgehend von den Inhalten der *PädagogInnenausbildung Neu* die geforderten Curricula für ihre Lehramtsbildung zu entwickeln. Das Kooperationsprojekt wird nicht nur von den Rektoraten der Hochschulen, sondern auch von StudierendenvertreterInnen gesteuert (vgl. <http://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/paedagoginnenbildung-neu/umsetzung-an-der-uni-graz/kooperationsprojekt-im-ev-sued-ost/>). "Für die Entwicklung der Curricula werden innerhalb der Steuergruppe (in Abstimmung mit ExpertInnen) Rahmenvorgaben bestimmt, gemäß deren in den institutionenübergreifenden Entwicklungs- und Fachgruppen die inhaltliche Ausarbeitung der Curricula erfolgt." (ebd.) So liegt die konkrete

Umsetzung und Entwicklung am Ende bei den Fachgruppen und damit scheinbar an der Basis – beteiligt sind selbst StudierendenvertreterInnen.

Tatsächlich sind jedoch nicht Erfahrungen, die einzelne Studierende und Dozierende mit aktuellen Bildungsangeboten machen, Ausgangspunkt für die Entwicklung der Curricula, sondern Aushandlungsprozesse von Gremien- und InstitutsvertreterInnen. Um eine prozesshafte, partizipative Entwicklung und Implementierung von Curricula zu ermöglichen, erscheint es daher sinnvoll, Erfahrungen, die von Dozierenden und Studierenden mit den jetzt entwickelten Curricula gemacht werden, im Sinne einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung zu erfassen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe 2014: 10). Aus institutioneller Sicht lässt sich das Studium im Sinne einer Grundausbildung dem Professionalisierungsprozess zuordnen, der wiederum als berufliche Entwicklungsaufgabe betrachtet werden kann, die individuell wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet wird. Entsprechend können qualitative, rekonstruktive Verfahren, mit denen eine Kommunikation initiiert wird, die Studierenden und Dozierenden Raum gibt, ihre individuelle Wahrnehmung dieses Abschnitts der Professionalisierung zu präsentieren, insofern auf Curricula und ihre Inhalte verweisen, als dass hier stattfindende Professionalisierungsprozesse im Kontext von Lerngelegenheiten stattfinden, die ausgehend von Curricula gestaltet werden bzw. werden sollten.

So ließe sich eine wahrscheinlich für die Implementierung notwendige – und aufgrund sich wandelnder Erfahrungswelten immer wieder notwendig werdende – Weiterentwicklung der Curricula initiieren, die individuelle Reflexionen von Hochschullehrerenden und Studierenden aufgreift, mit denen sich diese in der Gestaltung von Lerngelegenheiten vorgegebene curriculare Inhalte entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Erfahrungswelten zu eigen machen und neu aushandeln. Die individuellen Reflexionen verweisen auf individuelle Bildungs- und Lernprozesse und können damit Auskunft darüber geben, wie Ziele, die in Curricula genannt werden, in individuellen Bildungs- und Lernprozessen relevant werden, bzw. ob die in Curricula für die

LehrerInnenausbildung formulierten Anforderungen und die davon ausgehenden Lerngelegenheiten es den Studierenden ermöglichen, "ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu erkennen und zu bewältigen." (Ostermann 2015: 38)

Dass individuelle Reflexionen von Hochschullehrenden und Studierenden und damit verbundene Aushandlungsprozesse nicht nur die Ausgestaltung einzelner Lerngelegenheiten betreffen, sondern auch die Weiterentwicklung von Curricula, scheint im Sinne Schniders klar zu sein, wenn er schreibt: "Im Hinblick auf die nun vorliegenden Gesetzesmaterien zur *PädagogInnenbildung NEU* und deren Komplexität und nicht immer ganz einfachen Auslegung, dürfen sich sowohl die in dieser Gesetzeswerdung eingebundenen Personen als auch die davon Betroffenen nicht davor scheuen, in behutsamer aber doch sehr klarer Weise das Eine oder Andere, das in den Gesetzen nun verschriftet vorliegt und gefordert wird, in den Kontext sowohl zur konkreten inhaltlichen und personellen Situation als auch zur zukünftigen institutionellen Weiterentwicklung der Institutionen zu setzen, und diesbezüglich auch eine gewisse Deutungshoheit für sich in Anspruch zu nehmen, um für die ganz konkrete Erarbeitung und Entwicklung der Curricula einerseits gedankliche Impulse und andererseits auch ganz spezifische Materialien zur Verfügung stellen zu wollen." (ebd., S. 13)

Angenommen werden kann hier – da Schnider davon spricht, dass "es um ein reflektiertes Kontinuum in der gesamten Umsetzungs- und Implementierungsphase der parlamentarisch beschlossenen gesetzlichen Grundanliegen geht" (ebd., S. 15) – zudem eine Definition von Curricula, die berücksichtigt, dass mit "der Curriculumsdiskussion [...] starre Lehrplankonzepte in die Kritik gekommen" sind (Herkner 2015: 304); Curricula also keine starren Vorgaben machen, sondern immer wieder angepasst und aktualisiert werden müssen, wobei Revisionen "sowohl durch institutionelle Adaption als auch durch individuelle Reflexion erfolgen und gegebenenfalls Innovationen bewirken, die wiederum Ausgangspunkt für einen neuerlichen Vergleich mit anschließender Durchformung, Abänderung oder Zurückweisung sind." (Herkner 2015:

304f.) Dies gilt für medienpädagogische Inhalte im besonderen Maße, da sie ständig weiterentwickelnde Medientechnologien berücksichtigen müssen. Dahingehend lässt sich auch eine Ausführung von Keuffer und Streng deuten, in der es heißt: "Während in den curricularen Diskussionen der 70er-Jahre die Differenz von Beliebigkeit und normativer Bildung ausführlich am Begriff ‚Kanon‘ diskutiert wurde, geht es bei ‚Kerncurriculum‘ eher pragmatisch darum, Schritte auf dem Weg zu einer reflektierten Normierung und Qualitätssicherung zu entwickeln; denn ein Verzicht auf ausgewiesene normative Setzungen führt nur zu ‚heimlichen Lehrplänen‘, die nicht explizit formuliert, deshalb jedoch keineswegs wirkungslos sind." (Keuffer/Streng 2003: 364) Und hier ließe sich ergänzen: Was nicht explizit ist, lässt sich schwer bewusst und partizipativ, also von allen Beteiligten gemeinsam, aushandeln und weiterentwickeln.

Die Forderung von Keuffer und Streng lässt sich entsprechend auch in eine Forderung nach mehr Transparenz überführen, die notwendige Aushandlungsprozesse bezüglich der Ziele, die in der Ausbildung erreicht werden sollten, erst ermöglichen. Nun war Keuffer mit Oelkers zusammen Vorsitzender der Hamburger Kommission Lehrerbildung, die der Hamburger Senat aufgrund des Berichts der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz in 2000 und der in diesem benannten Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung, einberufen hat. Diese hat "in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Reform der Lehrerbildung in Hamburg eine gründliche Situationsanalyse vorgenommen, Alternativen für eine Reform diskutiert und deutliche Reformempfehlungen formuliert" (Hamburger Kommission Lehrerbildung 2000: 9). In diesem Kontext wurden die Standards der Lehrerbildung verstanden "als Gelenkstelle zwischen der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und den Anforderungen des Berufsfeldes" (Keuffer/Streng 2003: S. 366). Dabei kommt es laut der Autoren zu einer Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre: "Sie schränken die Freiheit von Forschung und Lehre insofern ein, als eine Beliebigkeit der Lehrangebote vermieden bzw. überwunden wird." (ebd.) Doch wird diese Einschränkung nicht von oben angeordnet, sondern

"treffen die jeweiligen Disziplinen bzw. Fachbereiche ihre inhaltlichen Festlegungen durch Kerncurricula selbst." (ebd.) Entsprechend ordnen Keuffer und Streng die Entwicklung des Kerncurriculums in Hamburg als bottom-up-Prozess ein: "Die Bildung der Standards haben in Hamburg die einzelnen Fachbereiche der Hochschulen und die Abteilung Ausbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung übernommen." (Keuffer/Streng 2003: 362)

Trotz bottom-up-Prozess befürchten Keuffer und Streng, dass es nicht reichen wird, Curricula auf diesem Wege auszuarbeiten: "Jedoch bleibt die Einführung von Kerncurricula ein Prozess mit offenem Ausgang, da noch ungeklärt ist, ob höhere Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende tatsächlich erzeugt werden können und ob Kerncurricula mehr sind als bloße Reformulierungen traditioneller Ausbildungsinhalte." (Keuffer/Streng 2003: 367) Davon lässt sich die Frage ableiten, welches Potenzial konkrete Vorgaben in Curricula bezüglich medienpädagogischer Inhalte haben können sowie die Frage, welche Maßnahmen für eine verbesserte Integration medienpädagogischer Fragestellungen in der Lehramtsausbildung notwendig sind.

Wie meines Erachtens nach Forschung die Implementierung und Weiterentwicklung curricularer Inhalte unterstützen kann, so dass medienpädagogische Inhalte in der Lehrerbildung mehr Gewicht bekommen, möchte ich anknüpfend an Schiefner-Rohs und ihre Arbeit *Kritische Medien- und Informationskompetenz* andeuten. Sie hat für ihre Studie u. a. Dokumente der Universität Hamburg und der Pädagogischen Hochschule Weingarten untersucht hat und schreibt, Ziel ihrer Studie war, "die theoretischen Grundlagen für eine Verankerung und Förderung von kritischer Informations- und Medienkompetenz in der universitären Lehrerausbildung zu legen und die faktischen Chancen für eine solche Verankerung beispielhaft empirisch zu untersuchen." (Schiefner-Rohs 2012: 283) Und sie kommt nach Abschluss ihrer Studie u. a. zu der Erkenntnis, "dass eine Integration von kritischer Informations- und Medienkompetenz nicht über Profilbildung oder das Schreiben von Studienordnungen oder Curricula zu erreichen ist, sondern nur über eine

umfassende Kulturveränderung zu leisten ist, die neben den Strukturen gerade an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nur über das Personal und die Formulierung von Kompetenzen aufseiten der Studierenden und künftigen Lehrpersonen zu erreichen ist." (Schiefner-Rohs 2012: 285)

Was passieren muss, so wird hier angenommen, ist eine Veränderung von Kultur. Und diese lässt sich laut Autorin erreichen, wenn u. a. Kompetenzen aufseiten der Studierenden und künftigen Lehrpersonen formuliert werden. Jetzt stellt sich die Frage, was genau aufseiten der Studierenden und künftigen Lehrpersonen meint: Sollen Kompetenzen formuliert werden, die von den Studierenden zu entwickeln sind, oder sollen diese selbst formulieren, was für Kompetenzen sie im Studium meinen zu entwickeln oder gar entwickeln wollen? So oder so ist damit – obwohl genau die Bedeutung eines solchen für die Integration von kritischer Informations- und Medienkompetenz zunächst in Frage gestellt wird – so etwas wie ein Curriculum wieder ins Spiel gebracht. Nun fordert Schiefner-Rohs nicht direkt ein Curriculum, aber die Benennung von Kompetenzen, was wiederum in der Literatur als wesentlicher Inhalt von Kerncurricula beschrieben wird (vgl. Keuffer/Streng 2003: 357).

Wird mit der Formulierung "aufseiten der Studierenden" nun verstanden, dass auch sie es sind, die Kompetenzen formulieren können, mit denen dann wiederum die Fachkultur weiterentwickelt werden kann, scheint daran anknüpfend eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung angebracht, im Rahmen derer Inhalte und damit Theorien entwickelt werden, die sich auf Praxis beziehen bzw. in der sich die Gestaltung von Lehre und Lehrinhalten so öffnet, dass "Sichtweisen anderer Disziplinen und die persönlichen Fragen und Zweifel, Interessen und Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden" (Huber 1992: 99), um Zusammenhänge zu erfassen und so die Kultur "beeinflussen, allmählich weiter differenzieren" (Huber 1992: 98) zu können. Entsprechend ließe sich für die weitere Entwicklung von Curricula fordern, dass Standards für die Lehrerbildung eben nicht nur von VertreterInnen der einzelnen, an der Lehrerbildung beteiligten Fachdisziplinen formuliert werden, sondern

verschiedene Sichtweisen berücksichtigt werden, womit vielleicht nicht unmittelbar der Kulturwandel herbeigeführt wird, den Schiefner-Rohs als notwendig erachtet, wohl aber auf verschiedenen Ebenen mit initiiert werden kann.

Bleibt die Frage, wie viel Vorgaben ein Curriculum in Bezug auf Medienpädagogik machen sollte, "um seinen standardisierten Zweck zu erfüllen, und wie viel Vorgaben es machen darf, ohne die Freiheit unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Denkformen und Paradigmen einzuschränken und die einzelnen Standorte auf ein verschultes Studienprogramm festzulegen" (Austermann et al. 2003: 41). An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Baden-Württemberg wird im Rahmen eines Promotionsprojektes zum Thema Grundbildung Medien in der ersten Phase der Grundschullehrerbildung aktuell versucht, dieser Herausforderung zu begegnen, indem über eine Literaturrecherche und Experteninterviews bereits in der Fachcommunity publizierte und diskutierte Kerninhalte einer Grundbildung Medien mit der "Frage, was faktisch der Fall ist und überhaupt der Fall sein kann" (Reinmann/Sesink 2011: 3) in den Blick genommen werden. Dies soll über qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit Studierenden und Dozierenden möglich werden, in denen sie ihre Erfahrungen in der Hochschullehre zum Ausdruck bringen und damit Impulse für die Weiterentwicklung der Medienbildung und ihre systematische Einbindung in die Lehrerbildung liefern. (vgl. <https://www.ph-ludwigsburg.de/16331+M540a6a86e87.html>) Forschungsgegenstand sind hier Erfahrungen, die aktuell mit an Hochschulen im Sinne einer Grundbildung Medien (vgl. Imort & Niesyto 2014) ausgerichteten Lehr- und Lernkonzepten gemacht werden.

Verknüpft ist mit der Untersuchung unter anderem die Frage, ob und wie in der Theorie für die Ausbildung von Grundschullehrkräften als bedeutsam erachtete Inhalte wahrgenommen werden. So weist u. a. die von Breiter et al. gemachte Feststellung, dass digitale Medien in deutschen Grundschulen als Lernwerkzeuge für Lehrkräfte in fast allen Fächern an Bedeutung gewonnen haben, aber nur selten eine "kritisch-

reflektierende Thematisierung von Medien in der Lebenswelt der Kinder und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen" stattfindet (Breiter et al. 2013: 258), auf einen wesentlichen Kerninhalt hin. Inwieweit dieser in der aktuellen Medienbildungspraxis in der ersten Phase der Grundschullehrerbildung als ein solcher wahrgenommen wird bzw. werden kann, soll sich u. a. über problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen erschließen, die mit Studierenden geführt werden. Zu der Feststellung, dass Medien im Wesentlichen als Lernwerkzeuge zum Einsatz kommen, passt auch die Kritik, dass sich in der Grundschule nicht nur auf das Lernen mit Medien konzentriert werden kann, wenn Schule als ein Ort "bedeutsamen Lernens für alle Kinder [...] und zugleich als Lebens-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum unter der Leitidee eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns" (Tulodziecki 2012: 277) verstanden werden soll. Daraus ergibt sich die in der Theorie formulierte Forderung – und damit wiederum die Frage wie und ob diese die praktische Umsetzung von Medienbildung in der Grundschullehrerbildung erreicht –, dass zukünftige LehrerInnen neben eigenen Medienkompetenzen ein "Bewusstsein um die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche und deren Berücksichtigung bei medienpädagogischen Aktivitäten, die Medienverwendung für Lernen und Lehren, die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich sowie die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte" entwickeln müssen (Tulodziecki 2012: 277).

In Österreich verweist das Unterrichtsprinzip Medienbildung auf die "Inhalte, die in allen Schulstufen, Schultypen und Unterrichtsgegenständen berücksichtigt werden müssen" (Schweiger 2012: 63). Hier wird deutlich, dass in schulischen Kontexten zu entwickelnde Medienkompetenz "nicht nur funktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten [umfassen soll], sondern auch Fähigkeiten der Selektion, Differenzierung, Strukturierung und der kritischen Analyse." (Schweiger 2012: 65) So sollen SchülerInnen u. a. für eine aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen notwendige analytische Fähigkeiten entwickeln können, sie sollen "zu einem bewussten und aktiven Medienhandeln, insbesondere mittels elektronischer Medien, geführt werden. Neben

persönlichen, sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen soll bei der Medienerziehung auch der affektive Bereich der SchülerInnen berücksichtigt werden. Sie sollen befähigt werden, ihr eigenes Rollenverhalten reflektieren und ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse und -defizite erkennen zu können." (Schweiger 2012: 65). Um entsprechend Lehrkräfte ausbilden zu können, die diese Medienkompetenzentwicklung bei SchülerInnen fördern können, präsentiert Swertz ein Modell für die Lehramtsausbildung, von dem auch Niesyto & Imort in ihrer Konzeption einer Grundbildung Medien ausgehen: in aufeinander aufbauenden Lehrangeboten sollen Grundlagen der Medienpädagogik, Medienentwicklungen und Medienwelten sowie Handlungsfelder der Medienpädagogik vermittelt werden (vgl. Swertz 2012: 9). Die *PädagogInnenbildung Neu* geht darauf jedoch nicht ein: "Die Hoffnung, welche die medienpädagogische Szene in das Projekt ‚PädagogInnenbildung Neu‘ setzte, blieb unerfüllt. Zu groß war die Anzahl der Themen, die nach Berücksichtigung verlangten, zu leise die Stimme der Medienpädagogik in diesem Chor der Erwartungen und Forderungen. [...] Medienbildung kann man sehr wohlwollend unter digitale Kompetenz subsumiert sehen – es ist jedoch anzunehmen, dass damit allen voran die technische Nutzungskompetenz gemeint ist." (Pöyskö & Kaiser-Müller 2014: 3) Auch hier ließe sich mit Hilfe einer qualitativen Studie die mit dem Zitat zum Ausdruck gebrachte Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der jetzt auf Basis der *PädagogInnenbildung Neu* ausgearbeiteten Curricula bezüglich medienpädagogischer Inhalte nicht nur im Detail aufzeigen, sondern eine Grundlage für eine subjektorientierte Weiterentwicklung von Curricula schaffen, die so auch ein Potenzial für die von Schiefner-Rohs' geforderte Kulturveränderung entfalten können.

Literatur

Austermann, S. et al. (2003): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Konzepte und Erfahrungen, online unter: <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft28/beitrag4.pdf> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Barberi, Alessandro/Berger, Christian (2012): Editorial 03/2012 Medienbildung im Kontext der "PädagogInnenbildung NEU", online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/464> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Breiter, A. et al. (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 73. Berlin: Vistas.

Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, online unter: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hkl-bericht.pdf> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Herkner, V. (2015): Curriculumrevision, in: Pahl, J.-P.: Lexikon Berufsbildung, Bielefeld: Bertelsmann, 304–305.

Huber, L. (1992): Neue Lehrkultur – alte Fachkultur, in: Die humane Universität Bielefeld 1969–1992: Festschrift für Karl-Peter Grottemeyer, Bielefeld: Westfalen, 95–106.

Imort, P./Niesyto, H. (Hg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.

Keuffer, J./Streng, T. (2003): Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 21 (3), 357–369.

Ostermann, E. (2015): LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pöyskö, A./Kaiser-Müller, K. (2014): Medienbildung – bitte warten?, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/749> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Reinmann, G./Sesink, W. (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussionspapier zur Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik an der Universität Leipzig, online unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Rumpf, H. (2007): Anfängliche Aufmerksamkeiten und ihre Verdrängung – Über bleibende Probleme, Wissenschaft zu lehren, in: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn, Berlin: Logos, 43–55.

Schiefner-Rohs, M. (2012): Kritische Informations- und Medienkompetenz, Münster: Waxmann.

Schnider, A. (2014): PädagogInnenbildung als Prozess NEU denken und entwickeln lernen, in: Braunsteiner, M.-L./Schnider, A./Zahalka, U. (Hg.): Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula, online unter: http://www.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Schweiger, W. (2012): Konzeption eines Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I. Ziele und Inhalte auf fachwissenschaftlicher Grundlage der medienpädagogischen Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy, online unter: http://othes.univie.ac.at/21200/1/2012-04-01_0364550.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Swertz, C. (2012): Überlegungen zur Umsetzung des Berichts ‚PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der Pädagogischen Berufe‘ im Bereich der Medienpädagogik, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/454> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Tulodziecki, G./Herzig, B./Grafe, S. (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft, online unter: <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/2014/tulodziecki1403.pdf> (letzter Zugriff: 20.12.2015).

Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung, in: Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271–297.