

Konzept und Realisierung einer virtuellen Blended-Learning-Lehrveranstaltung in der Lehrer:innenausbildung der Primarstufe

Petra Traxler

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.traxler@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-02-04>

EINGEREICHT 15 FEB 2024

ÜBERARBEITET 13 MAI 2024

ANGENOMMEN 20 MAI 2024

Im Rahmen des Studientages „HoFo meets PHforscht“ der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zum Thema „Blended Learning in der Pädagog:innenbildung“ (Aus-, Fort- und Weiterbildung) wurde das Konzept einer Lehrveranstaltung der Primarstufenlehrer:innenausbildung vorgestellt, die als Blended-Learning-Veranstaltung mit synchronen und asynchronen Phasen konzipiert ist. Besonderer Fokus liegt dabei auf diversitätssensibler Hochschullehre, kooperativem und selbstorganisiertem sowie nachhaltigem Lernen. Die Rückmeldungen zeigen, dass insbesondere die Methodenvielfalt, die zeitliche und örtliche Flexibilität sowie die Individualisierung zum Erfolg dieser virtuellen Blended-Learning-Lehrveranstaltung beigetragen haben.

SCHLÜSSELWÖRTER: Blended Learning, Lehrer:innenbildung, synchron/asynchron, kooperatives Arbeiten, selbstgesteuertes Arbeiten

1. Einleitung

Die Lebenswelt der Kinder hat sich durch die zunehmende Digitalisierung stark verändert. So gehören digitale Devices in jedes Kinderzimmer, sind Teil der Freizeitgestaltung und halten durch Initiativen der Politik, wie z. B. die Implementierung digitaler Kompetenzen in der Primarstufe mittels des Kompetenzmodells *digi.komp4* (BMBWF, 2016), und persönliches Engagement der Lehrer:innen immer mehr Einzug in die Volksschulen. Diesem Umstand muss bereits in der Lehrer:innenausbildung Rechnung getragen werden, und die Studierenden müssen in Bezug auf Medienverhalten, Medienkonsum, Medienwirkung, Medienethik sowie Mediennutzung auf die Lebensrealität in den Schulen, sprich auf die Lebensrealität der sechs- bis zehnjährigen Kinder, vorbereitet werden. Medienkompetenz im Sinne von Dieter Baacke (2007, S. 98–101), mit den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung sowie Mediennutzung stellt eine Grundkompetenz von Lehrer:innen im 21. Jahrhundert dar. Ehlers (2020, S. 85–86) nennt die Digitalkompetenz mit der Fähigkeit, „digitale Medien zu nutzen, produktiv gestaltend zu entwickeln, für das

eigene Leben einzusetzen und reflektorisch, kritisch und analytisch ihre Wirkungsweise in Bezug auf die Einzelne/den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes zu verstehen“ eine zentrale Zukunftskompetenz (Future Skill).

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit einer Lehrveranstaltung im zweiten Semester der Lehramtsausbildung für die Primarstufe mit dem Titel „Diversitätsfähige Theorien menschlicher Entwicklung im digitalen Zeitalter“ und beleuchtet die Lebenswelt der Kinder und die Rolle der Schule bzw. der Lehrer:in im Umgang mit diesen Herausforderungen. Dertinger (2021, S.19) sieht die Lehrer:innen hier in einer Schlüsselposition bei der Vermittlung zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen und Medienbildung in der Schule. Das Lehr-/Lernsetting ist als Blended-Learning-Konzept gestaltet, die Durchführung der Lehrveranstaltung wechselt zwischen Präsenzanteilen und virtuellen asynchronen (zeitlich und räumlich flexiblen) Anteilen. Arnold et al. (2018, S.23) gehen davon aus, dass die Präsenz mittlerweile auch virtuell realisiert werden kann, eine virtuell synchrone Variante (zeitlich fixiert, örtlich flexibel) also möglich ist. Die Untersuchungen von Abels und Stinken-Rösner (2020, S. 45) zeigen, dass sich die Kombination von synchroner und asynchroner Online-Lehre, unter Berücksichtigung des persönlichen Kontakts zwischen Lehrenden und Studierenden, bewährt hat. Virtuelle Lehr-/Lernangebote können örtliche und oft auch zeitliche Flexibilität sowie ein individualisiertes Lernen ermöglichen und damit auf die individuellen Bedürfnisse der zunehmend heterogenen Studierenden eingehen (Abels & Stinken-Rösner, 2020, S.155–156). Aufgrund des großen Lehrer:innenmangels in Österreich werden Studierende bereits während des Studiums mit Sonderverträgen in der Schule eingesetzt, viele Studierende wünschen sich daher ein zeitlich und örtlich flexibles Studium (Abels & Stinken-Rösner, 2020, S. 43; Traxler, 2023, S. 66).

Im Anschluss an diese einleitenden Ausführungen wird im zweiten Teil der Arbeit der theoretische Hintergrund der im Lehr-/Lernsetting verwendeten Methoden betrachtet. Der dritte Teil widmet sich der Konzeption mit der Beschreibung der Rahmenbedingungen, der Zielgruppen, der Lehrinhalte und -ziele, der didaktischen Methoden und der Lernorganisation sowie der Evaluation. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2. Aktueller Forschungsstand

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund der didaktischen Modelle und Methoden, die im Lehr-/Lernsetting zum Einsatz kommen. Er umfasst Methoden des kooperativen Arbeitens in den synchronen Arbeitsphasen und des selbstgesteuerten Lernens in den asynchronen Phasen. Die Verknüpfung von synchronen und asynchronen Anteilen ermöglicht eine Methodenvielfalt, die zu einem lernförderlichen Klima beitragen kann (Castro & Tumi-

bay, 2021, S. 1383; Meyer, 2021, S. 74–85; Traxler, 2023, S. 17). In einem ersten Schritt sollen die Kriterien für eine diversitätssensible Hochschullehre erörtert werden.

Diversitätssensible Lehr/-Lernsettings

Unter dem Begriff *Diversität* wird laut Duden die Vielfalt bzw. die Verschiedenheit verstanden (Dudenredaktion, o.J.). Nach Abdul-Hussain und Hofmann (2013) umfasst der Begriff „individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen“. Gardenswartz, Cherbosque und Rowe (2010, S. 77) unterscheiden vier Diversitätsschichten („four layers of diversity“): Die *Persönlichkeit* wird von einer *internalen*, der *externalen* sowie einer *organisationalen* Schicht umgeben. Als interne Kerndimensionen von Diversität werden das Geschlecht, das Alter, die Rasse, die Nationalität, die Beeinträchtigung, die sexuelle Orientierung und die Religion betrachtet, als externe Dimensionen soziale Herkunft, Einkommen, Persönlichkeitsmerkmale, Freizeitverhalten, Religion, Bildungshintergrund, Berufserfahrung, Aussehen, Sprache, Familienstatus, Elternschaft sowie geografische Lage. Als organisationale Dimensionen werden Arbeitsfeld, Abteilung, Seniorität, Managementstatus, Gewerkschaftszugehörigkeit, Netzwerke, Arbeitsort und die Funktion/Einstufung angeführt (Gardenswartz et al., 2010, S. 76–78). Diversität kann sich laufend verändern: „Diversität ist nicht fix gegeben, sondern ist ein dynamisches Konzept der Konstruktion von Unterschieden, des ‚doing diversity.‘“ (Linde, 2018, S. 140). Die Diversität muss immer wieder reflektiert und den Gegebenheiten angepasst werden, dies wird als „Konzept des Flüssig-Werdens“ bezeichnet (Linde, 2018, S. 141). In einer diversitätsorientierten Lehre sind drei Komponenten zu berücksichtigen: Erstens sollen konkrete, kompetenzorientierte und verständliche Learning Outcomes definiert werden, welche die Ergebnisse des Lernvorgangs möglichst genau beschreiben. Zweitens sollte das Lehr-Lernarrangement praxisorientiert und studierendenzentriert sein und kooperative Lernformen nutzen, welche die Motivation der Studierenden ansprechen und deren Erwartungen an einen diskursiven Wissenserwerb befriedigen. Die dritte Komponente diversitätssensibler Lehre ist die Prüfungskultur. Formative Prüfungsformen sind den summativen, wie z. B. Abschlussprüfungen, vorzuziehen, da mit formativen Prüfungsleistungen gezielt an den Learning Outcomes gearbeitet werden und somit die Qualität des Lernens nachhaltig beeinflusst werden kann (Linde, 2018, S. 143–146).

Im vorliegenden Lernsetting werden diese drei Kriterien diversitätssensibler Lehre folgendermaßen berücksichtigt: Es werden klare Learning Outcomes formuliert, die die Studierenden erreichen können, als Lehre werden kooperative und selbstgesteuerte Lernformen eingesetzt, und die Leistungsfeststellung erfolgt mit formativen Prüfungsleistungen.

Kooperatives Arbeiten

In den virtuellen synchronen Veranstaltungen wird besonderer Wert auf den Austausch zwischen den Studierenden und auf kooperatives Arbeiten gelegt. Unter kooperativem Lernen wird die „Zusammenarbeit von Lernenden zur Erreichung individueller und gemeinsamer Ziele“ (Zumbach, 2021, S. 85) verstanden. Dabei soll sowohl ein persönlicher Nutzen als auch ein Nutzen für die Gruppe entstehen (Zumbach, 2021, S. 85–86). Nach der Studie von Hattie und Zierer (2020, S. 171) hat kooperatives Lernen einen starken Effekt ($d = 0,61$) auf den Lernerfolg, gelingt darüber hinaus ein Übergang vom Lernen zum Lehren, erhöht sich die Effektstärke auf $d = 0,74$. Wird kooperatives Lernen durch den Einsatz von Technologien gestaltet, spricht man auch von *technology-supported cooperative learning* (Johnson & Johnson, 2004, S. 806). Kooperative Lehr- und Lernformen gelten auch als besonders geeignet für den Umgang mit Diversität in der Lehre, da sie das Selbstvertrauen der Studierenden stärken können. Studierende in heterogenen Gruppen können durch einen wertschätzenden Umgang miteinander voneinander profitieren, dies gelingt einerseits durch die Unterstützung von Schwächeren, andererseits entsteht durch das Erklären von Inhalten durch Leistungsstärkere eine bereichernde Wirkung auf beide Gruppen (Buchberger, 2018). Die gegenseitige Abhängigkeit kann positiv erlebt werden, Studierende übernehmen Eigenverantwortung und helfen sich gegenseitig, entwickeln dadurch soziale Kompetenzen weiter und lernen Gruppenprozesse zu reflektieren (Johnson & Johnson, 2008, S. 16–20). Beim kooperativen Lernen können vier Bereiche unterschieden werden, die sich in der Freiheit der Lernsequenzen unterscheiden: Formalisiertes kooperatives Lernen, informelles kooperatives Lernen, kooperative Gruppen und diskursive Kooperation (Johnson & Johnson, 2004, S. 788–789). Im vorliegenden Konzept wird die Form des formalisierten kooperativen Lernens eingesetzt, bei der es konkrete Vorgaben seitens der Lehrperson in Bezug auf Aufgabenstellung und Learning Outcome gibt und somit wenig Freiheiten für die Teilnehmer:innen bestehen. Johnson und Johnson (2004, S. 793–794) haben in ihrer Forschungsarbeit die Vorteile des kooperativen Lernens lokalisiert und festgestellt, dass Studierende „*knowledge, skills, strategies or procedures*“ (S. 793) in der Gruppe erfahren und auch anwenden bzw. ausführen. Dabei sollte kooperatives Lernen gut durchdacht sein, die Rahmenbedingungen im Vorfeld sollten geklärt, die Aufgaben und Learning Outcomes klar formuliert sein, die Studierenden während der Gruppenphase gut begleitet werden, und schließlich sollte in einer Evaluation ein Feedback zur Gruppenarbeit gegeben werden, so dass das Learning Outcome auch für die Teilnehmer:innen sichtbar wird. Johnson und Johnson (2004, S. 788) erkennen auch einen Anstieg des kooperativen Lernens mit der Häufigkeit des Einsatzes von Technologien in der Lehre. In weiterer Folge werden zwei kooperative Lernsettings vorgestellt, die im Rahmen der Lehrveranstaltung eingesetzt wurden.

METHODE: GRUPPENARBEIT

Die Gruppenarbeit ist eine Sozialform in der Lehre, die sich sehr gut eignet, um die Teilnehmer:innen zu aktivieren sowie Meinungen auszutauschen, und sie eignet sich auch für den Einsatz in digitalen Settings (Meyer & Junghans, 2021, S. 393). Meyer und Junghans (ibid.) definieren Gruppenunterricht wie folgt:

Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbands in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen. Diese arbeiten gemeinsam an der von der Lehrperson vorgegebenen oder zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen vereinbarten Aufgabenstellung. Die Arbeitsergebnisse werden [...] in späteren Unterrichtsphasen für den gesamten Klassenverband nutzbar gemacht. (Meyer & Junghans, 2021, S. 393)

Dies lässt sich in Form der handlungsorientierten Lernschleife nach Arnold und Müller (1993, S. 325–328) veranschaulichen. In der ersten Phase kommt es zur Auftragsübermittlung durch die Lehrperson, die Rahmenbedingungen vorgibt und offene Fragen beantwortet. In der zweiten Phase der selbstständig-produktiven Erarbeitungssituation erarbeiten die Teilnehmer:innen in Kleingruppen die Aufgabenstellung, in der dritten Phase präsentieren sie im Plenum die erarbeiteten Ergebnisse und diskutieren diese mit den Kolleg:innen. Als abschließende Phase wird in der Besprechungssituation der Lernertrag gesichert, mit den Lehrenden reflektiert und diskutiert (Arnold & Müller, 1993, S. 326). Eine Form der Gruppenarbeit ist die Think-Pair-Share-Methode, welche die Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit miteinander verbindet und zu einer intensiven Arbeitsphase der gesamten, auch heterogenen Gruppe führt (Meyer, 2021, S. 324).

METHODE: GRUPPENPUZZLE

Eine Methode des kooperativen Lernens, die auch im vorliegenden Konzept zum Einsatz kommt, ist die Methode des Gruppenpuzzles bzw. The Jigsaw Classroom nach Elliot Aronson (1978). Hattie, Beywl und Zierer (2013, S. 433–439) schreiben dieser Methode einen sehr starken Effekt auf den Lernerfolg zu, Hattie und Zierer (2020, S. 171) weisen diesbezüglich eine Effektstärke von $d = 1,20$ nach, was einen sehr starken Effekt belegt. Die Methode gliedert sich in vier Teile und beginnt mit einer individuellen Erarbeitungsphase eines zugeteilten Themas, wobei mehrere unterschiedliche Themenbereiche zur Auswahl stehen. Nach der Erarbeitungsphase vernetzen sich die Personen, die sich mit dem gleichen Thema beschäftigt haben, zum Schluss werden die Gruppen so zusammengesetzt, dass je eine mit einem spezifischen Thema vertraute Person in der Gruppe vertreten ist und ihr Wissen den anderen präsentiert. Das Gruppenpuzzle erfordert genaue Vorbereitung der Lernmaterialien und der Rahmenbedingungen, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten und somit das Selbstvertrauen des/der Einzelnen zu stärken und die

Kooperationsfähigkeit der Gruppe positiv zu entwickeln (Wildhirt, 2016, S. 52–53). In den asynchronen Arbeitsphasen des Lernsettings bevorzugen die Studierenden die Einzelarbeit, da die Vernetzung sehr viel Zeit in Anspruch nehmen kann. Aus diesem Grund wurden für den asynchronen Teil Methoden des selbstgesteuerten Lernens herangezogen (Abels & Stinken-Rösner, 2020, S. 41).

Selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen

Deci und Ryan (1993, S. 223) konnten in Labor- und Feldversuchen nachweisen, dass „eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens hat“. Wie, wann und mit welcher Motivation jemand lernt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die konstruktivistische Erkenntnistheorie bezieht die Lernenden aktiv in den Lernprozess mit ein, das Wissen wird vom Subjekt konstruiert, die Lehrperson stellt die Lernumgebung und Materialien zur Verfügung und fungiert als Lernbegleiter:in (Mayrberger, 2020, S. 128). „Ausgehend von der Prämisse einer Eigenaktivität des Subjekts in Lernprozessen ergibt sich für didaktische Ansätze die Konsequenz, dass Lernen vom Subjekt ausgehend verstanden werden muss“ (Kergel, 2018, S. 268).

Damit Lernen besonders in der Erwachsenenbildung nachhaltig und lebendig ist, muss der/die Lernende aktiv involviert werden, und es muss vor allem Spaß machen. Das Lernmodell LENA, das auf Basis des systemisch-konstruktivistischen Lernparadigmas in Zusammenarbeit mit dem WIFI-Trainernetzwerk entwickelt wurde, steht für lebendiges und nachhaltiges Lernen und stellt die Lernenden ins Zentrum des Lernprozesses (Fleischer, 2013, S. 1–2). Dies soll durch die SPASS-Kriterien von R. Arnold (2020, S. 50–53) gelingen, indem Lernen selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ und sozial stattfindet. Lernende sollen selbstgesteuert Wissen und Lernwege bestimmen, die Lernergebnisse überprüfen, Ziele mitbestimmen können und dabei vom/von der Lehrenden begleitet werden (selbstgesteuert). Sie sollen ihr eigenes Vorwissen einsetzen, eigene Sichtweisen kritisch hinterfragen (produktiv) und können konkrete Arbeitsaufträge bearbeiten, selbst Ideen entwickeln und diese ergebnisorientiert umsetzen (aktivierend) unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation (situativ), um schließlich Wertschätzung durch die anderen Teilnehmer:innen und Lehrenden zu erfahren, die sie während des gesamten Prozesses begleiten und fördern (sozial) (Arnold, 2020, S. 53).

3. Konzeption der Lehrveranstaltung

Die Beschreibung des Konzeptes erfolgt in Anlehnung an das Buch von Michael Kerres (2021) „Didaktik. Lernangebote gestalten“ und verbindet die theoretischen Ausführungen mit der praktischen Umsetzung. So werden die Rahmenbedingungen mit den Kontexten, den Lehrzielen, den Lerninhalten, den Lernräumen,

den zur Verfügung stehenden Medien geklärt, anschließend wird die Zielgruppe aufgrund ihrer Diversität näher analysiert und schließlich das Lernsetting methodisch-didaktisch in der praktischen Durchführung dargestellt.

Rahmenbedingungen

Gegenstand des vorliegenden Papers ist die Lehrveranstaltung (Übung) „Diversitätssensible Theorien menschlicher Entwicklung im digitalen Zeitalter“ im Rahmen der Lehramtsausbildung für Primarstufe im zweiten Semester, die im Bereich der Entwicklungspsychologie angesiedelt ist und 0,5 Semesterwochenstunden bzw. 0,5 ECTS (European Credit Transfer System) mit einem Arbeitsaufwand von 12,5 Arbeitsstunden zu je 60 Minuten umfasst. Die Übung wird ergänzt durch eine Vorlesung zu diesem Thema sowie eine weitere Übung, die allerdings keinen Schwerpunkt auf digitale Medien legt.

Organisatorisch wird die Übung über das hochschulinterne Verwaltungssystem PH-Online abgewickelt, inhaltlich dient die an der Hochschule weit verbreitete und intensiv genutzte Lernplattform Moodle als primäre Bezugsquelle. Moodle ist ein Learning-Management-System, das der Organisation und Abwicklung von Lehr- und Lernprozessen unter Einbeziehung von Medien dient (Arnold et al., 2018, S. 87). Hier werden die Funktionalitäten Dateiaustausch, Abgaben, Abstimmungen, Fortschrittsdokumentation, Bewertungen, Tests, Fragensammlungen, Gruppeneinteilungen und Foren genutzt, grafisch ansprechend aufbereitet, so dass sowohl für die synchronen Teile die Materialien verfügbar sind als auch für die asynchronen Teile alles übersichtlich dargestellt ist.

Für die zwei synchronen Teile wird das Videokonferenzsystem ZOOM und dessen Funktionen (z. B. Abstimmungen, Chat, Screensharing, Umfragen, Breakout-Räume) genutzt und durch kooperative und kollaborative Online-Tools (z. B. Taskcard, Google-Präsentationen, Mentimeter ...) ergänzt. Für die Präsentation der Inhalte durch die Lehrenden wird hauptsächlich das Präsentationsprogramm PowerPoint verwendet. Die Studierenden benötigen zur Bearbeitung der Leistungsanforderungen Werkzeuge zur Erstellung der besprochenen Infografiken (z. B. CANVA, PowerPoint, Keynote).

Zielgruppe

Besonders zu berücksichtigen ist in der Erwachsenenbildung die Zielgruppenarbeit. Michael Kerres (2018, S. 281) führt zur Charakterisierung einer Zielgruppe folgende Merkmale ins Treffen: Größe der Zielgruppe, geografische Verteilung, Alter, Geschlecht, höchster schulischen Abschluss sowie weitere Merkmale der Zielgruppe (z. B. Anteil der Teilnehmer:innen mit Kind, Milieu ...), die auch bei der folgenden Beschreibung berücksichtigt werden. Insgesamt besuchen im Sommer-

semester 2023 n = 107 überwiegend weibliche (n = 100) Studierende aus Oberösterreich oder angrenzenden Bundesländern diese Lehrveranstaltung. Der Großteil ist zwischen 18 und 21 Jahre alt, vereinzelt auch älter, und belegt das Studium als Erststudium bzw. Vollzeitstudium im Anschluss an Matura bzw. Zivildienst oder Bundesheer. Die Personen befinden sich in ihrer psychosozialen Entwicklung zum Teil noch im psychosozialen Moratorium, das nach Erikson (1966, S. 110–138) die Übergangsphase von der Kindheit in die Erwachsenen-Identität bezeichnet. In diesem Entwicklungsspielraum müssen erst die Rollen gefunden werden, z. B. der Wechsel von der Schüler:innen-Rolle in die Rolle des/der Studierenden, auch bedarf es einer Einstellung auf die Verantwortlichkeiten, die eine zukünftige Lehrperson benötigt. Es gibt nur vereinzelt Personen mit eigenen Kindern bzw. mit Migrationshintergrund, niemand der Studierenden ist aufgrund einer vorliegenden körperlichen Beeinträchtigung eingeschränkt. Die Gruppe ist als eher homogen zu bezeichnen und noch sehr verschult. Das Thema Schule und Medien betreffend gibt es heterogene Vorkenntnisse, da einige diesbezüglich schon mit kritischen Situationen konfrontiert waren oder dies bereits in der Oberstufe thematisiert wurde, was den Diskurs in der Lehrveranstaltung anregt. Die Studierenden kennen sich als Gruppe und treffen sich in anderen Lehrveranstaltungen in Präsenz persönlich, haben also eine Verbindung zueinander, Hierarchiestrukturen sind bereits aufgebaut, und die Lehrveranstaltung wird abseits mit informellen Gesprächen in Präsenz ergänzt.

Im Hinblick auf die Erfordernisse, die die Corona-Pandemie mit sich brachte, wird von der Institution eine adäquate IT-Ausstattung der Studierenden (z. B. Webcam, Mikrofon/Lautsprecher, WLAN ...) erwartet, die eine Teilnahme an Videokonferenz-Settings ermöglicht. Hier kommt es zu unterschiedlichen qualitativ-technischen Ausstattungen aufgrund der sozialen Herkunft und der Internetgeschwindigkeit, in Bedarfsfällen hilft auch die Institution mit technischen Leihstellungen aus. Die Institution gibt einen Verhaltenskodex für virtuelle Seminare vor, der neben einer funktionstüchtigen Technik auch eine angemessene Arbeitsumgebung und Verhaltensrichtlinien (z. B. angemessene Kleidung) beinhaltet.

Lehrziele und -inhalte

Im Curriculum „Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe“ vom Juni 2019 wird die Lehrveranstaltung als ein Teil des Moduls „Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen – Person und Gesellschaft“ angeführt, mit folgenden Learning Outcomes: Absolvent:innen „verfügen über Theorien, Konzepte und Methoden ... der Medienpädagogik, um individuelles Lernen zu ermöglichen ..., nutzen die Möglichkeiten des forschenden Lernens“ (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2019, S. 50).

Ziel dieser Übung ist es, den Studierenden die Lebenswelt ihrer zukünftigen Zielgruppe in Bezug auf Medien näherzubringen. Da die Studierenden selbst noch im Jugendalter sind, gehen diese häufig davon aus, dass sich seit ihrer eigenen Kindheit nicht viel im Kindesalter verändert hat. Die rasende Entwicklung der Digitalisierung unserer Lebenswelt, und somit auch jener der Kleinkinder und Schulkinder, hat viele Vorteile, aber auch Risiken mit sich gebracht. In der Lehrveranstaltung wird den Fragen nachgegangen, welche Auswirkungen die Medien auf unser Aufwachsen und unsere Entwicklung vom Kleinkindalter bis zum Jugendalter haben, welche Gefahren und Herausforderungen (z. B. Cybermobbing, Fake News, Sucht, digitale Ethik ...) für die Kinder, die Eltern und die Schulen bestehen, darüber hinaus werden mögliche Handlungsstrategien besprochen. Die zukünftigen Lehrer:innen sollen sich mit der mediatisierten Lebenswelt der Kinder in den Volksschulen auseinandersetzen und auf die Herausforderungen vorbereitet werden, um kompetent agieren zu können.

Didaktische Methoden und Lernorganisation

Die Lehrveranstaltung besteht aus einem 90-minütigen synchronen Online-Teil mittels Videokonferenzsystems, einer mindestens zehnwöchigen betreuten asynchronen Phase und einer 90-minütigen synchronen Abschlussveranstaltung.

Die Studierenden melden sich zu Beginn des Semesters im Online-Tool für diese Übung an und erhalten nach der Fixplatzvergabe eine E-Mail mit Informationen, einem Informations-Video und einem konkreten Studienauftrag, sich in die Lernplattform einzuloggen und sich der Gruppe im entsprechenden Lernkurs zuzuordnen. So kann bereits vorab überprüft werden, ob die Mail alle erreicht hat und ob sich die Studierenden bereits vor Beginn der Veranstaltung mit dem Lernkurs in der Lernplattform vertraut gemacht haben. Im Informationsmail wird mit Hilfe eines verlinkten Videos die Blended-Learning-Veranstaltung veranschaulicht, auch werden die Termine für die synchronen Online-Veranstaltungen mit dem entsprechenden virtuellen Raum kommuniziert. Darüber hinaus wird der Verhaltenskodex für virtuelle synchrone Online-Lehrveranstaltungen erläutert.

ERSTER SYNCHRONER TEIL (90 Minuten)

Das erste virtuelle Treffen im Videokonferenzsystem ZOOM beginnt mit einer Information über die Leistungsanforderungen und die Zusammensetzung der Note. Der thematische Einstieg führt über einen Lehrvortrag mittels PowerPoint zu einer ersten interaktiven Sequenz via Zoom, bei der die Studierenden auf einer geteilten Folie, auf der ein Kinderzimmer mit zahlreichen digitalen Devices zu sehen ist (Pielsticker, Röllecke & Kalwar, 2017, S.13), gemeinsam über die Kommentarfunktion in ZOOM alle digitalen Geräte markieren sollen, die sie kennen bzw. die sie als digital identifizieren. Dies führt zu ersten Gesprächsanlässen über die mediati-

sierte Lebenswelt unserer Kinder, der diese zum Teil bewusst und unbewusst ausgesetzt sind. Die Studierenden erhalten eine fundierte Einführung in Form eines Lehrgesprächs zu entwicklungspsychologischen Grundlagen der Medienaneignung bei Kindern anhand der Studien von Theunert (2013), der Herausforderung für Erziehung und Bildung und Medien nach Aufenanger (2014), des Einflusses der Computernutzung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung nach Aufenanger (2019), der digitalen Kindheit nach Lutz (2018) und des medialen Habitus nach Swertz, Kern und Kovacova (2014). Weiters werden Informationen von diversen Studien zum Medienumgang von Kleinkindern, wie beispielsweise das Medienverhalten der Allerjüngsten (0–6 Jahre) (Saferinternet.at, 2023b) oder das Medienverhalten in der Familie bei Kindern zwischen 6 und 9 Jahren (Saferinternet.at, 2023a), grafisch anschaulich präsentiert und beispielsweise durch kurze Befragungen in ZOOM mit der Lebenswelt der Studierenden in Beziehung gebracht, indem diese etwa angeben, wann sie ihr erstes Smartphone erhalten haben.

Der zweite Teil der virtuellen Online-Lehrveranstaltung besteht aus einer Gruppenarbeit nach der Think-Pair-Share-Methode zur aktuellen 8. OÖ. Kinder-Medien-Studie (Education Group GmbH, 2022). Die Studierenden informieren sich im Selbststudium über den zugewiesenen Themenbereich anhand vorbereiteter Unterlagen auf der Lernplattform, tauschen sich anschließend in Breakout-Räumen mit jenen aus, die den gleichen Themenbereich bearbeiten, und gestalten in diesem Team gemeinsam eine Folie in einer vorbereiteten gemeinsamen Google-Präsentation.

Nach dieser intensiven Arbeitsphase in Einzel- und Gruppenarbeit erfolgt die Präsentation der einzelnen Folien durch die Teams im Plenum mit einer anschließenden Diskussion unter den Studierenden und Reflexion zum eigenen Medienverhalten während der Kindheit.

Durch die Methodenvielfalt und die stets aktive Einbeziehung der Studierenden wird deren aktive Mitarbeit und somit ein guter Austausch untereinander erreicht. Der abschließende Teil der Lehrveranstaltung wird genutzt, um die Aufgabenstellungen des asynchronen Teils zu besprechen und offene Fragen zu beantworten.

ASYNCHRONER TEIL (10 Wochen)

Die asynchrone Phase umfasst einen Workload von neun Arbeitsstunden und ist in drei verschiedene Studienanforderungen unterteilt. Die Aufgaben sind sehr unterschiedlicher Art, um die heterogene Zielgruppe bestmöglich anzusprechen, und werden formativ bewertet. So besteht die erste Studienanforderung darin, zwei Videos im Umfang von in Summe 45 Minuten mit interaktiven Fragen zu bearbeiten, wofür zwei Stunden zur Verfügung stehen. Die Videos wurden mit dem Tool H5P bearbeitet und mit Moodle verknüpft, so dass die Auswertungen in die Bewertungsübersicht von Moodle integriert werden können und so einen

guten Überblick über die erbrachten Leistungen bieten. In der zweiten Aufgabe wird Fachliteratur im Umfang von zehn Seiten zu entwicklungspsychologischen Grundlagen der Mediennutzung bereitgestellt, zu der die Studierenden fünf Fragen erarbeiten sollen. Diese Fragen werden direkt in Moodle mit der Aktivität „Fragen entwickeln“ als Systemfragen (Multiple-Choice, Wahr/Falsch, Zuordnung) eingegeben, so dass der/die Lehrende aus diesen Fragen einen Test zusammenstellen kann. Erst nachdem die fünf Fragen erstellt wurden, wird der Moodle-Test mit einer Auswahl der von den Studienkolleg:innen erstellten Fragen sichtbar. Dieser zeitlich eng bemessene Open-Book-Test muss mit 80 % richtigen Antworten bestanden werden, um die Aufgabe zwei erfolgreich zu absolvieren. Für diese Studienanforderung sind wiederum zwei Stunden Zeit vorgesehen.

Die Aufgabe drei zielt auf die Kreativität und individuelle Förderung der Studierenden ab. Aus insgesamt acht Themen (z. B. Hyperaktivität und Medien, Cybermobbing, Medienwirkung, Sucht und Medien ...) kann via Moodle-Abstimmung ein Thema individuell gewählt werden, die Basisliteratur dazu steht zur Verfügung, es kann aber auch individuell darüber hinaus recherchiert werden. Studienanforderung ist es, mit einem oder mehreren Tools freier Wahl eine besprochene Infografik zum ausgewählten Thema zu erstellen. Die einzigen Vorgaben sind, dass die Information auf einer Seite dargestellt werden muss und das Video nicht länger als fünf Minuten dauern darf. Für die Umsetzung wurden in der Lernplattform Linktipps zu Tools samt Erklärvideos sowie Informationen zur erfolgreichen Gestaltung von Infografiken zusammengestellt. Die besprochenen Infografiken sollten dann in einem bewerteten Glossar in Moodle abgegeben werden, wobei sie erst nach Bewertung durch den Lehrenden für alle sichtbar freigeschaltet werden. Für diese Aufgabe stehen den Studierenden insgesamt fünf Stunden zur Verfügung.

Die Bearbeitungsphase der drei Studienanforderungen, die von den Studierenden zeitlich und örtlich selbst eingeteilt werden kann, erstreckt sich über zehn Wochen. Alle Aufgaben müssen eine Woche vor dem zweiten synchronen Teil der Lehrveranstaltung auf der Moodle-Plattform abgegeben werden. Die Aufgaben eins und zwei werden von Moodle automatisch ausgewertet, die Ergebnisse sind im Bewertungssystem von Moodle sichtbar, die Aufgabe drei wird vom/von der Lehrenden bewertet, kommentiert und, wenn alle Anforderungen erfüllt sind, für alle anderen freigegeben. Auch Abels und Stinken-Rösner (2020, S. 44) stellen fest, dass Online-Plattformen hier zur schnellen Informationsweitergabe, der Dokumentation und Bewertung gewinnbringend eingesetzt werden können. Als Unterstützungsangebot können die Studierenden das Forum in Moodle zum studentischen Austausch nutzen oder an den von der Lehrperson angebotenen virtuellen Sprechstunden teilnehmen beziehungsweise diese per Mail kontaktieren.

ZWEITER SYNCHRONER TEIL (90 Minuten)

Im zweiten und letzten virtuellen synchronen Online-Teil der Lehrveranstaltung wird Rückmeldung zu den Studienaufträgen eins und zwei gegeben, darüber hinaus werden außerordentlich gelungene Infografiken von den Studierenden vorgestellt und im Plenum diskutiert. Hierzu teilen diese Präsentator:innen ihren jeweiligen Bildschirm inkl. Tonfreigabe und spielen ihr Video in ZOOM vor. Auf diese Weise erhalten die Studierenden einen Einblick in jedes der acht Themenfelder, mit einem Themenfeld haben sie sich ihm Rahmen der asynchronen Phase intensiver auseinandergesetzt.

Der zweite Teil der synchronen Lehrveranstaltung beschäftigt sich mit der Rolle der Lehrer:innen und der Vermittlung von Medienkompetenz, um die Kinder gut auf die mediatisierte Lebenswelt vorzubereiten. Dazu wird das Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke (2007, S.98–101) mit der Methode des Gruppenpuzzles bearbeitet. Die Personen erhalten eine Dimension des Medienkompetenzmodells zugewiesen, müssen sich innerhalb von zehn Minuten anhand zur Verfügung gestellter Informationen (z.B. Videos, Basistexte, ...) über die Dimension informieren, werden dann in einen Breakout-Raum geschickt, wo sich alle Expert:innen derselben Dimension treffen und gemeinsam eine Spalte in einer vorbereiteten digitalen interaktiven Leinwand (Tool Taskcards) zu dieser Dimension gestalten. Dabei ist es wichtig, schulpraktische Beispiele für die jeweilige Dimension zu entwickeln. Nach diesem zehnminütigen Expert:innenaustausch werden die Breakout-Räume neu sortiert und neue Breakout-Räume gebildet, in denen genau ein/e Vertreter:in jeder Dimension anwesend ist. In dieser Konstellation stellen sich die Studierenden in Kleingruppen das Medienkompetenzmodell mit seinen vier Dimensionen vor und diskutieren anschließend, welche Möglichkeiten es gibt, alle vier Dimensionen im Unterricht der Volksschule zu berücksichtigen. Nach dieser zehnminütigen Breakout-Session treffen sich alle wieder im Hauptraum in ZOOM, um gemeinsam die entwickelten Praxisbeispiele zu diskutieren.

Zum Abschluss haben die Studierenden noch die Möglichkeit, ihren eigenen Wissenszuwachs mit Hilfe eines Wissenschecks in MOODLE zum Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke zu überprüfen. Die Lehrveranstaltung schließt mit einem Rückblick und einer Evaluation ab, die im nächsten Kapitel behandelt wird.

Evaluation der Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung wurde im Sommersemester 2023 durchgeführt und in Gruppendiskussionen in den Seminargruppen von jeweils 18 bis 24 Teilnehmer:innen und der Lehrperson evaluiert. Lamnek (2010, S.372) definiert Gruppendiskussion als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer [sic] zu einem Thema, das der Diskussionsleiter [sic] benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“ Die Ergebnisse werden in weiterer Folge zusammengefasst dargestellt.

Das mündliche Feedback in der Gruppendiskussion zur Lehrveranstaltung war sehr positiv, die Studierenden schätzten die freie Zeiteinteilung in der asynchronen Phase und die Möglichkeit, Arbeitsaufträge zeit- und ortsunabhängig zu erledigen. Darüber hinaus wurde häufig erwähnt, dass die freie Themenwahl entsprechend ihren Interessen bei der asynchronen Aufgabe drei eine große Bereicherung und Motivation für sie darstellte. Die technische Umsetzung der besprochenen Infografik war nach den ersten Hürden gut machbar, und die Studierenden waren stolz auf die erstellten Produkte. Die Zeiteinteilung in der asynchronen Phase war gut kalkuliert, jede/r kam mit der vorgegebenen Zeit aus. Die synchronen Teile waren kurzweilig und intensiv, dadurch konnten die Studierenden auch viele Informationen mitnehmen, die wichtig waren, um die Lebenswelt der Kinder besser verstehen zu können. Die Methoden der Gruppenarbeit (Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle) wurden von den Studierenden als sehr bereichernd wahrgenommen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die als Blended Learning gestaltete Lehrveranstaltung mit synchronen und asynchronen Phasen eine diversitätssensible Hochschullehre gewährleistet, indem die Learning-Outcomes klar definiert, kooperative und selbstgesteuerte Lehr-/Lernformen eingesetzt und formative Leistungsbewertungen vorgenommen wurden. Die Studierenden erhielten Basiskompetenzen mit schulpraktischen Anwendungen in diesem Bereich, konnten sich zeitlich und örtlich flexibel Wissen selbstgesteuert aneignen und durch den kreativen Prozess der grafischen und audiovisuellen Darstellung in Form einer Infografik zu einem individuell gewählten Thema das Wissen verinnerlichen sowie anschaulich präsentieren und in den Diskurs eintreten.

Die Vorbereitungsarbeit für die Lehrperson war sehr zeitintensiv und während der Durchführung war großes Wissen im Umgang mit digitalen Devices und virtuellen Systemen notwendig. Die Materialien und Plattformen für die synchronen Gruppenarbeiten und die asynchrone Arbeitsphase erforderten eine detaillierte Planung, um einen reibungslosen, für die Studierenden zufriedenstellenden Ablauf zu gewährleisten.

Diese virtuelle Blended-Learning-Lehrveranstaltung mit ihrer Methodenvielfalt dient als Impulsgeber für weitere Lehr-/Lernsettings für die Hochschullehre, um diese zeitlich und örtlich flexibel zu gestalten und berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). *Dimensionen von Diversität*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php>
- Abels, S. & Stinken-Rösner, L. (2020). Diversitätsgerechte und digitale Lehre – Chance oder Widerspruch? *Studium virtuale?*, 46(3/4), 39–46. http://vsh-aeu.ch/download/284/VSH_Bulletin_November_2020_WEB.pdf
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M. & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). Bertelsmann.
- Arnold, R. (2020). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell* (5. Aufl.). Carl-Auer. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1453825>
- Arnold, R. & Müller, H. (1993). Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. *Erziehungswissenschaft und Beruf*,(4), 323–333.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Aufenanger, S. (2014). Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung. *Frühe Kindheit*, 8–18.
- Aufenanger, S. (2019). Der Einfluss der Computernutzung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern: Computernutzung, Kindergartenkinder, kognitive Entwicklung, sprachliche Entwicklung, Einfluss digitaler Medien in Kindertagesstätten. *medienimpulse*, 57(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-19-02>
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. De Gruyter.
- BMBWF. (2016). *digi.komp – Digitale Kompetenzen in der Volksschule*. <https://digi-komp.at/?id=555>
- Buchberger, S. (2018). *Diversität (2): Geeignete Lehr-/Lernkonzepte: Infopool besser lehren*. Center for Teaching and Learning, Universität Wien. <https://infopool.univie.ac.at/startseite/zielgruppen-herausforderungen-chancen/diversitaet-2-geeignete-lehr-lernkonzepte/>
- Castro, M.D.B. & Tumibay, G.M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367–1385.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dertinger, A. (2021). Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt: Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 16 (Jahrbuch der Medienpädagogik), 1–27. <https://www.medienpaed.com/article/view/732/971>

- Dudenredaktion (Hrsg.). (o.J.). *Diversität: Duden online*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diversitaet>
- Education Group GmbH. (2022). 8. OÖ. *Kinder-Medien-Studie 2022: Das Medienverhalten der 3- bis 10-jährigen*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Kinder_Medien-Studie_web.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*. Springer VS.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp.
- Fleischer, A. (2013). Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 20(6), 1–6. 10.25656/01:8415
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. & Rowe, A. (2010). Emotional Intelligence and Diversity: A Model for Differences in the Workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74–84. <https://blogs.extension.wisc.edu/inclusiveexcellence/files/2011/03/Emotional-Intelligence-and-Diversity-Lee-Anita-Jorge.pdf>
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verl. Hohengehren. <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783834011909>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning Unterrichtsplanung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 785–811). Mahwah NJ.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Friedrich Jahresheft*, (26), 16–20.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz* (1. Auflage 2018). SpringerLink Bücher. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18587-9>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). De Gruyter.
- Kerres, M. (2021). *Didaktik: Lernangebote gestalten*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838557182>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Mit Online-Materialien* (5. Aufl.). *Grundlagen Psychologie*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1128233>
- Linde, F. (2018). Kompetenz- und diversitätsorientiert lehren. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (1. Aufl., S. 139–148). Beltz.

- Lutz, K. (2018). Digitale Kindheit. *MERZ medien + erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62, 34–40.
- Mayrberger, K. (2020). Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung. *Bildung und Erziehung*, 73, 136–154. <https://www.vr-elibrary.de/doi/epdf/10.13109/buer.2020.73.2.136>
- Meyer, H. (2021). *Was ist guter Unterricht?* (15.). Cornelson Scriptor.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden II – Praxisband* (17.). Cornelson Pädagogik.
- Pielsticker, A., Röllecke, R. & Kalwar, T. (2017). *Medienkompetenz in der Kita – Kostenloser Service für Kitas in Nordrhein-Westfalen: Medeinkompetenz-KitasNRW*; https://www.familieundmedien-nrw.de/fileadmin/kita-nrw/user_upload/download/2017/MKS_Newsletter_06-2017.pdf
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2019). *Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf
- Saferinternet.at. (2023a, 1. August). *Saferinternet.at-Studie: Digitaler Familienalltag im Volksschulalter – Eltern verunsichert*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/saferinternet-at-studie-digitaler-familienalltag-im-volksschulalter-eltern-verunsichert>
- Saferinternet.at. (2023b, 1. August). *Studie: 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/studie-72-prozent-der-o-bis-6-jaehrigen-im-internet>
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (22), 1–28. https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2014_fruhe_medienbildung/swertz1412.pdf
- Theunert, H. (2013). Medienaneignung in frühen Stadien der Kindheit: Die Förderung von Medienkompetenz kann früh beginnen. *TPS – Theorie und Praxis Sozialpädagogik*, 3, 16–21.
- Traxler, P. (2023). Die Zukunft der Hochschullehre nach der Pandemie – Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews zur post-COVID-19 Hochschullehre. In T. Köhler, E. Schoop, N. Kahnwald & R. Sonntag (Hrsg.), *Gemeinschaften in Neuen Medien. Digitalität und Diversität. Mit digitaler Transformation Barrieren überwinden!?* (S. 54–69). Technische Universität Dresden Press.
- Wildhirt, S. (2016). Gruppenpuzzle. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis* (6. Aufl., S. 52–63). Beltz.
- Zumbach, J. (2021). *Digitales Lehren und Lernen* (1. Aufl.). *Lehren und Lernen*. Kohlhammer. <https://permalink.obvsg.at/AC16292233>