

Tim HERZIG, Alina STOLZENBURG, Birgit BABITSCH & Ursula WALKENHORST

(Universität Osnabrück)

Anbahnung von Medienkompetenz – Ein Tutor:innenprogramm zur Unterstützung Hochschullehrender im Bereich der beruflichen Bildung

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe40/herzig_etal_bwpat40.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **40** | Juli 2021

Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge.

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband & Juliane Fuge**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchler, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Anbahnung von Medienkompetenz – Ein Tutor:innenprogramm zur Unterstützung Hochschullehrender im Bereich der beruflichen Bildung

Abstract

Im Bereich der beruflichen Bildung wird der Medienkompetenz von Lehrkräften eine große Bedeutung zugeschrieben. Die Anbahnung dieser gelingt unter anderem durch die Modellierung digitaler Lehr-Lern-Formate im Lehramtsstudium. Um diese Form der Lehre am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung der Universität Osnabrück zu intensivieren, wurde im Rahmen des vom MWK geförderten DiLbeS-Projektes ein studentisches Tutor:innenprogramm entwickelt. Seit dem Sommersemester 2020 können sich Lehrende bei der Umsetzung digitaler Lehr-Lern-Formate und der Integration digitaler Elemente in ihre Lehrveranstaltungen durch geschulte Studierende unterstützen lassen. Bereits heute ist zu erkennen, dass sich eine offene Feedback-Kultur innerhalb des Tandems zwischen Studierenden und Lehrenden etabliert hat. Diese führt gleichzeitig zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre im mediendidaktischen Sinne. Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über das Tutor:innenprogramm zu geben sowie Hindernisse und Gelingensbedingungen bei der Umsetzung aufzuzeigen.

Inculcation of Media Competence – A Tutoring Program to Support University Teachers in the Field of Vocational Education and Training

In the field of vocational education, great importance is attached to the media competence of teachers. One of the ways in which this can be achieved is by modelling digital teaching-learning formats in teacher-training-programs. In order to intensify this form of teaching at the Institute for Health Research and Education at the University Osnabruck, a student tutoring program was developed as part of the DiLbeS project funded by the MWK. Since the summer semester of 2020, teachers have been able to receive support from trained students in implementing digital teaching-learning-formats and integrating digital elements into their courses. It is already apparent that an open feedback culture has been established within the tandem between students and teachers. At the same time, this leads to a critical examination of one's own teaching in a media-didactic sense. The aim of this article is to give an overview of the tutoring program and to point out obstacles and conditions for success in its implementation.

Schlüsselwörter: *Medienkompetenz, Lehrer:innenbildung, Tutor:innenprogramm*

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Einleitung

Die Transformation der Gesellschaft mit Blick auf die Digitalisierung stellt große Herausforderungen an die Ausbildung und Arbeitskontexte der Humandienstleistungsberufe und bringt umfangreiche strukturelle, konzeptionelle und anwendungsbezogene Veränderungen mit sich. Für die Akteur:innen im berufsbildenden Bereich der Lehrer:innenbildung besteht deshalb nicht nur die Notwendigkeit, die Anforderungen des Arbeitsfeldes der zukünftigen Auszubildenden zu antizipieren, sondern auch eigene Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien zu sammeln und Grundlagen für deren Entwicklung zu erwerben. So wird die Medienkompetenz von Lehrkräften als Voraussetzung für eine adäquate Vorbereitung der Schüler:innen auf berufliche Aufgaben vorausgesetzt und erhält eine entsprechend große Bedeutung (vgl. Blömeke 2017, 232; KMK 2016, 8).

Obgleich die COVID-19-Pandemie die Diskussion um die Anbahnung von Medienkompetenz in das Zentrum medialer und gesellschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt hat, wird diese bereits seit vielen Jahren im gesamten Bildungsbereich geführt und Kritik dahingehend geäußert, dass sich die Medienkompetenz von Lehrkräften häufig nur aus Teilkompetenzen, die nicht systematisch erworben wurden, zusammensetzt (vgl. Kammerl/Mayrberger 2011, 172ff.; Herzig 2007, 288).

Studien belegen, dass insbesondere Lehramtsstudierende im Gegensatz zu Studierenden anderer Fachdisziplinen digitalen Medien gegenüber skeptisch eingestellt sind und sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt weniger gut auf die Herausforderungen einer digitalen Arbeitswelt vorbereitet fühlen (vgl. Schmid/Goertz/Behrens 2017, 36; Kammerl/Mayrberger 2011, 172ff.; Herzig 2007, 283ff.). Auch eine erste Befragung von Studierenden am Institut für Gesundheitsforschung und Bildung (IGB) der Universität Osnabrück machte deutlich, dass vor dem ‚digitalen Semester‘ digitale Medien nur temporär in der Lehre eingesetzt und das Thema Medienkompetenz nicht systematisch in die Studiengänge integriert wurden. Auch auf Seiten der Lehrende am Institut bestanden bis zum Sommersemester 2020 zum Teil nur geringe Erfahrungen mit digitaler Lehre; jedoch ein großes Interesse sich mit entsprechenden Lehrformaten auseinanderzusetzen. Auf der Suche nach den Ursachen für diese Ambivalenz wurde deutlich, dass bei vielen Lehrenden die Themen ‚Digitalisierung‘ und ‚Einsatz von digitalen Medien‘ mit Ängsten und einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung behaftet waren.

Ziel des Projektes *Digitale Lehre im Kontext der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen (DiLbeS)* ist die Anbahnung von Medienkompetenz in die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu integrieren. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie digitale Bildungsprozesse im Lehramtsstudium initiiert, begleitet und unterstützt werden können, um digitale Lehrstrategien und -methoden erfolgreich zu modellieren. Es werden Einblicke in die Umsetzung eines studentischen Tutor:innenprogramms zur Unterstützung Lehrender bei ihrer Lehrvorbereitung und -durchführung vorgestellt sowie Herausforderungen (auch durch die COVID-19-Pandemie) und Gelingensbedingungen aufgezeigt und diskutiert. Das Konstrukt ‚Medienkompetenz‘ und das Medienkompetenzmodell von Baacke (1999) bilden dafür den konzeptionellen Bezugsrahmen.

2 Konzeptioneller Bezugsrahmen

Eine theoretische Einordnung und Definition der ‚Medienkompetenz‘ ist herausfordernd. Dies zeigt sich an der Vielzahl der in diesem Bereich existierenden und nicht einheitlich gebrauchten Begrifflichkeiten (vgl. Vogt 2018, 141). Kerres (2017) kommt zu dem Schluss, dass die Problematik um diese Begriffsvielfalt darin begründet liegt, dass entweder die technisch stark auf die Bedienung von Geräten ausgerichtete Ebene im Fokus steht oder ein eher abstraktes Konzept, bei dem Medien als Schlüssel zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und als Möglichkeit, sich mithilfe dieser auszudrücken, verstanden werden (96).

Diese unterschiedlichen Pole spiegeln sich auch in den vorgestellten Begriffsbestimmungen wider. Um zu verstehen, welche Faktoren für die Entwicklung eines Tutor:innenprogramms zur Anbahnung von Medienkompetenzen von Bedeutung sind, muss daher zunächst verstanden werden, durch welche Eigenschaften und Dimensionen sich eine Medienkompetenz auszeichnen vermag. Für Baacke (1999) stellen: „„Medien“ [...] eine Besonderung kommunikativer Strukturen dar [...].“ Medienkompetenz ist somit: „[E]ine Besonderung technisch-elektronisch organisierter Kommunikationsverhältnisse, denen [...] andere historisch vorausgehen oder diese eng begleiten“ (Baacke 1999, 32). Dagegen spricht Ferrari (2012) neben der Wissens-, Anwendungs-, Kommunikations- und Informatikebene (eng. ICT) auch eine gesellschaftliche Ebene an (vgl. Baumgartner et al. 2016, 96): „Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment“ (Ferrari 2012, 3f.).

Grundlage für die Entscheidung für das Medienkompetenzmodell von Baacke (1999) stellte zu Beginn des Projektes die gute Übertragbarkeit auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung dar. Auch die gegebene Nutzbarkeit der Dimensionen für eine spiralcurriculare Ausrichtung des Programms (siehe Kapitel 3) wurde positiv bewertet. So umfasst das Medienkompetenzmodell von Baacke (1999) insgesamt vier Dimensionen, die im Folgenden dargestellt werden (34):

1. **Medienkritik** intendiert eine kritische Haltung zur Entwicklung, Produktion und Nutzung von Medien. In diesem Zusammenhang gilt es auch, gesellschaftliche Aspekte zu analysieren und in Bezug auf das eigene Handeln zu reflektieren. Die Analyse und Reflexion können dabei auch auf einer ethischen und sozial-verantwortlichen Ebene erfolgen.
2. **Medienkunde** umfasst die Kenntnisse über die Geschichte, Produktionsprozesse oder anderer Bereiche von Medien. Darunter sind sowohl informative Wissensbestandteile (was unter den verschiedenen Medien zu verstehen ist bzw. welche Medien es gibt) als auch theoretisches und praktisches Wissen (wie Medien bedient werden) zu verstehen.

3. **Mediennutzung** setzt voraus, dass aus einer Vielfalt an Medien die ‚passenden‘ ausgewählt und effektiv eingesetzt werden. Baacke (1999) differenziert dabei die reine Anwendung und eine interaktive Nutzung von Medien (34).
4. Bei der **Mediengestaltung** geht es darum, Medienarrangements unter pädagogischen, sozialen, technischen und finanziellen Rahmenbedingungen zu modellieren. Dieser Vorgang kann innovativ wie auch kreativ sein, also eine Weiterentwicklung oder eine Neugestaltung innerhalb eines bestehenden Systems darstellen.

Um im Projekt von Beginn an die berufsbezogene Ebene, welche einen besonderen Stellenwert in der Lehrer:innenbildung einnimmt (vgl. Vogt 2018, 142), mitdenken zu können, wurden die benannten vier Dimensionen um die Dimension der Mediendidaktik ergänzt:

5. Als Teilgebiet der allgemeinen Didaktik beschäftigt sich die **Mediendidaktik** mit der grundlegenden Gestaltung interaktiver Lernprozesse (u. a. Einsatz, Auswahl und Funktionen). Sie wird aus einer medienpädagogischen Perspektive zumeist als ‚Lernen mit Medien‘ bezeichnet. Die Mediendidaktik liefert die Basis für didaktisch begründete Medienentscheidungen und geht damit über die technische Perspektive hinaus. Ziel ist die Optimierung von Lernprozessen mit der Unterstützung von Medien (vgl. DeWitt/Czerwionka 2013, S. 38).

Dadurch konnte die anzubahnende berufsbezogene Medienkompetenz als Teil medienpädagogischer Kompetenz betrachtet werden, welche in der zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung zu vertiefen ist. Damit einhergehend ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einer kritischen Reflexion der Dimensionen der Medienkompetenz, (vgl. Walkenhorst/Herzig), so dass zusätzlich eine hierarchische Strukturierung diskutiert wurde. Die Medienkunde wurde dabei als Basisdimension betrachtet, indem erst eine Kenntnis der unterschiedlichen Medien eine Nutzung und deren Reflexion möglich macht (vgl. Vogt 2018, 140). Zugleich wurde die Nutzung verschiedener Medien in ihrer Komplexität als geringer eingestuft als eine innovative oder kreative Gestaltung derselbigen. Die Ebene der Medienkritik wurde als Querschnittsdimension behandelt.

Weitere im Rahmen der Konstruktion des Tutor:innenprogramms betrachtete Modelle waren der *DigCompEdu*, das *TPACK-Modell* sowie das Modell von Dewe und Sander (1996).

3 Projekt DiLbeS an der Universität Osnabrück

Das DiLbeS-Projekt steht in der Programmlinie *Qualität plus – Programm für gute Lehre in Niedersachsen* und ist Teil der Digitalisierungsstrategie des Landes. So will die Landesregierung ihre Hochschulen bei der Etablierung ‚einer neuen Lehr- und Lernkultur‘ unterstützen und einen reflektierten Umgang mit Lern- und Kompetenzziele, stimmigen und zeitgemäßen fachlich-wissenschaftlichen Inhalten, didaktischen Mitteln und einem institutionalisierten Selbstverständnis bei der Qualitätsverbesserung fördern (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2017). Im Fokus stehen Maßnahmen, die die Studierenden auf eine digitale Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten und zur Weiterentwicklung von Studiengängen sowie der hochschulischen Gesamtstrategie von Studium und Lehre beitragen.

Ziel des bis Ende 2021 geförderten Projektes ist es, die Anbahnung von Medienkompetenz in den Bachelorstudiengang *Berufliche Bildung* und den konsekutiven Masterstudiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* zu integrieren. Dabei werden die beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaften, Kosmetologie und Pflegewissenschaft adressiert. Hiermit wird die Entwicklung und Implementierung eines longitudinalen Spiralcurriculums und die damit verbundene Nutzung bzw. Entwicklung eines Medienkompetenzmodells intendiert. Im Projektverlauf erhalten die Studierenden die Möglichkeit, digitale Lehr-Lern-Formate kennenzulernen, zu erproben und eigenständig zu entwickeln. Die eigenen Lehr-Lern-Erfahrungen sollen dabei reflektiert sowie deren Anwendbarkeit im berufsschulischen Kontext geprüft werden. Über das Studium hinaus trägt das Projekt dazu bei, dass im späteren Berufsalltag digitale Medien eingesetzt werden können und die Medienkompetenz der Schüler:innen gezielt adressiert werden kann.

Die **grundlegende Annahme** im Projekt ist, dass die Digitalisierung der eigenen Lehre durch die Lehrenden maßgeblich ist, um Medienkompetenz bei den Studierenden anzubahnen. Konkret bedeutet dies, dass den Studierenden durch die Lehrenden des Instituts der Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formate vorgelebt werden muss und sie dazu angehalten werden, eigene Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien zu sammeln. Hierzu müssen zum einen die strukturellen Möglichkeiten ausgebaut und zum anderen die Lehrenden befähigt werden, digitale Elemente in die eigene Lehre einzubinden.

In Kooperation mit dem Zentrum für Digitale Lehre, Campus-Management und Hochschuldidaktik (virtUOS)¹ konnte im Projektverlauf ein studentisches Tutor:innenprogramm entwickelt und umgesetzt werden.

Mit der adressierten zweifachen Orientierung (Verbesserung der Studierbarkeit der BA-/MA-Studiengänge am Institut sowie der Adressierung der Schüler:innen in den berufsbildenden Schulen) werden im Projekt zudem hochaktuelle Anforderungen in der Ausbildung und im Berufsalltag aufgegriffen. So reichen die Impulse des Projektes über den berufsschulischen Kontext hinaus und sind ein Motor für den notwendigen Innovationsschub in den Humandienstleistungsberufen.

Die Projektkonzeption wird in Abbildung 1 dargestellt. Über den gesamten Studienverlauf (longitudinal) sollen die in Kapitel 2 erläuterten Dimensionen digitaler Medienkompetenz (spiralcurricular) angesprochen und sowohl in der Fachwissenschaft als auch der Fachdidaktik gedacht werden. Eine Festlegung auf ein spezielles digitales Element erfolgt bewusst nicht, da dies der Dynamik und Aktualität der Thematik nicht gerecht werden würde. Auch die Thematisierung der verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz im Studienverlauf durch die Integration dieser in bestehende Veranstaltungen ist nicht als starres Ablaufschema zu betrachten, sondern davon abhängig, in welcher Phase des Studiums welche Dimension die größte Rolle spielen sollte. Die Medienkritik/Reflexionskompetenz nimmt als Querschnittsdimension eine Sonderrolle ein, da der Medieneinsatz von Lehrenden und Studierenden gemeinschaftlich

¹ Das virtUOS ist als zentrale Forschungs- und Serviceeinrichtung der Universität Osnabrück mit der Aufgabe betraut, innovative Technologien im Umfeld von Lehre und Hochschulorganisation zu erforschen beziehungsweise zu entwickeln und in Kooperation mit anderen Institutionen der Hochschule prozessbasiert einzuführen.

reflektiert werden soll. Die Einführungsveranstaltung ist als additiver Bestandteil des bestehenden Curriculums zu betrachten und im Modul „Grundlagen des fachrichtungsbezogenen Lehrens- und Lernens“ verortet. Hier soll langfristig auch ein Assessment „Profil digitale Medien“ der Studierenden ermöglicht werden, welches diese über den gesamten Studienverlauf begleitet.

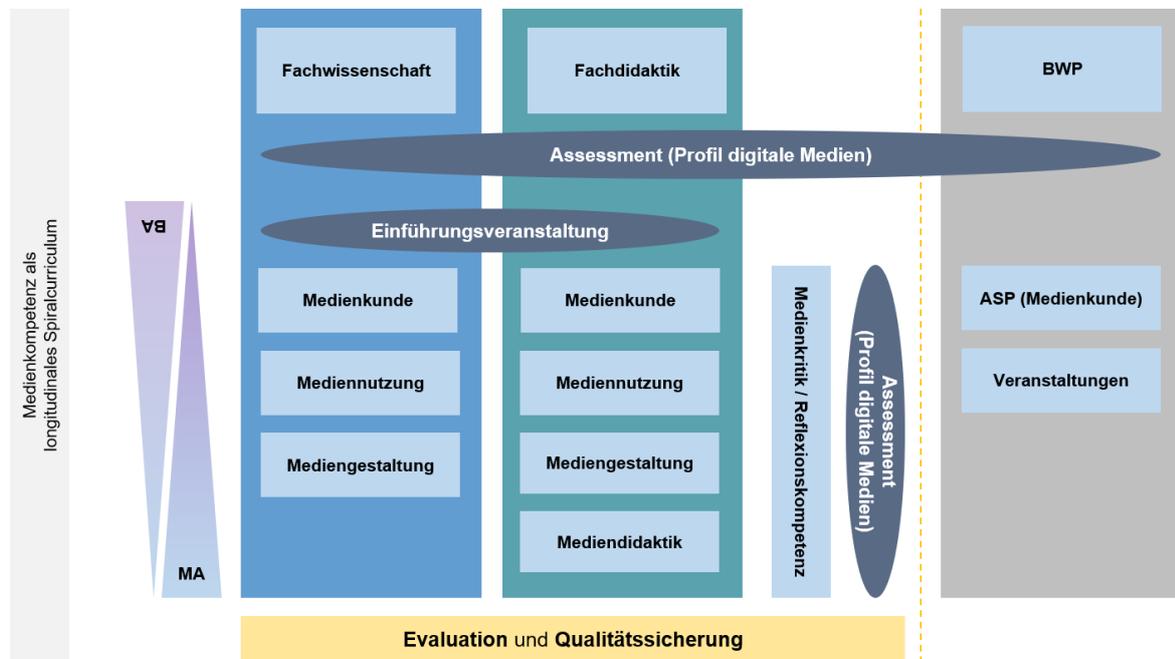


Abbildung 1: Darstellung der anzubahrenden Medienkompetenz über den gesamten Studienverlauf

4 Das DiLbeS-Tutor:innenprogramm

Grundsätzlich werden Tutor:innenprogramme aus verschiedenen Gründen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen ins Leben gerufen. So kann beispielsweise zwischen Fachtutorien als Übung für herausfordernde Grundlagenfächer im Verlauf des Grundstudiums oder Orientierungstutorien für Erstsemester zu Beginn des Studiums unterschieden werden (vgl. Knauf 2011, 1). Innerhalb der Fachtutorien sind die Tutor:innen eine Schnittstelle zwischen den Lehrenden und den Studierenden. Für diese stellen sie Ansprechpartner:innen auf Augenhöhe dar, weshalb mögliche Hemmschwellen herabgesetzt werden. Aus Sicht der Studierenden werden Tutorien, die von Peers gehalten werden, zumeist positiv wahrgenommen, weil sie „sich im Rahmen von Tutorien eher zu[trauen], sich zu exponieren und ihr Wissen und Können zu demonstrieren, als dies vor Fakultätsangehörigen der Fall ist“ (Nikendei et al. 2008, o. S.; Glathe 2017, 54). Weiterhin sind durch Fachtutorien positive Effekte auf die Studienleistungen und Persistenz der Studierenden im Studium erkennbar (vgl. Prebble et al. 2004, 87). Weitere positive Effekte lassen sich für die Tutor:innen selbst erkennen: Durch die selbstständige Auseinandersetzung mit Themen (zum Zwecke der Vorbereitung des Tutoriums) wird das Fachwissen weiter gefestigt. Außerdem verbessern sich die kommunikativen Fähigkeiten sowie das Selbstvertrauen

durch eine Beziehung zu Fakultätsmitarbeitern auf professioneller Ebene (vgl. Glathe 2017, 59). Für die Lehrenden stellen Tutor:innen zumeist eine Entlastung im Lehralltag dar.

Die Zielsetzung des DiLbeS-Tutor:innenprogramms geht über diese Entlastungsfunktion hinaus, indem – im Unterschied zu den eben dargestellten Formaten – Lehrende bei der Integration digitaler Elemente in ihre Lehrveranstaltungen durch zuvor geschulte Studierende/Tutor:innen nicht nur unterstützt, sondern auch angeleitet werden.

Über den gesamten Projektverlauf konnten sechs Tutor:innen gewonnen werden. Zeitgleich mit dem Einstellungsverfahren wurde gemeinsam mit Kolleg:innen des virtUOS ein entsprechendes Schulungsprogramm entwickelt, welches in Auszügen in Tabelle 1 dargestellt wird. Die Schulungen bestanden dabei aus insgesamt fünf Modulen. So erhielten im Sommersemester 2020 alle Tutor:innen zunächst eine Einführung in das DiLbeS-Projekt sowie eine Grundlagenschulung in das Lernmanagementsystem Stud.IP. Darauf aufbauend folgten Workshops zu einzelnen Themenschwerpunkten, denen sich die Tutor:innen zuvor zuordnen durften. In diesem Rahmen erhielten die Tutor:innen zudem Selbstlernaufgaben, welche circa drei Wochen bearbeitet werden konnten. Das Schulungsprogramm endete nach insgesamt fünf Wochen im Rahmen einer gemeinsamen Ergebnispräsentation.

Tabelle 1: Schulungsprogramm Tutor:innen

	Inhalte und Lernziele
Grundlagenschulung (alle Tutor:innen)	<p>Das Projekt DiLbeS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderrahmen • Curriculare Überlegungen • Themenschwerpunkte • Kommunikations- und Supportstrukturen <p>Die Tutor:innen sollen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begriffsdefinitionen und Medienkompetenzmodelle kennenlernen. • ein Verständnis ihrer Rolle in Zusammenarbeit mit den Lehrenden entwickeln.
	<p>Lernmanagementsystem Stud.IP</p> <p>Die Tutor:innen sollen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tools wie Forum, Blubber, Wiki, Stud.iPAD, Cliqr anwenden können. • das Einsatzspektrum und den Nutzen bzw. den didaktischen Mehrwert darstellen können. • die Courseware (Einsatzspektrum, Aufbau und Funktionen) kennen.

<p>Themenschwerpunkte (Einzelschulungen)</p>	<p>Stud.IP und Courseware</p> <p>Die Tutor:innen sollen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funktionen und Features der Courseware hinsichtlich ihres Nutzens und ihrer Einsatzmöglichkeiten kennen. • in der Lage sein, mit der Courseware Online-Kurse anzulegen und zu gestalten. • Medien in die Courseware integrieren können. • Grundlagen des Urheberrechts kennen. <hr/> <p>Video- und Audioproduktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Software: Opencast; Camtasia; PowerPoint; ShotCut • Hardware: Camcorder; Smartphone; Sprachrekorder und Zubehör • rechtliche Bedingungen bei der Videoproduktion und Bereitstellung <p>Die Tutor:innen sollen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video-Typen (Erklärvideos, Lehrvideos, Screencast-Videos und Handskizzen-Videos) kennen und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten bewerten können. • bei der Planung und Konzeption eines Videos oder Podcasts unterstützen können. • in der Lage sein, mit dem vorhandenen Equipment selbstständig Videos oder Podcasts zu erstellen bzw. die Lehrenden bei der Produktion zu unterstützen. <hr/> <p>Prüfen mit digitalen Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> • E-Klausuren im neuen Rechenzentrum der Universität Osnabrück • Grundlagen des Urheberrechts für Lehrende • Videos und Educasts als Prüfungsformen <p>Die Tutor:innen sollen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen für ePrüfungen an der Universität Osnabrück kennen und dazu beraten können. • Elemente des Prüfens mit digitalen Medien medienkritisch (analytisch, ethisch, reflexiv) bewerten. • VIPS (Stud.IP-Plugin) kennen und damit Online-Tests und E-Prüfungen in Stud.IP anlegen können.
<p>Ergebnispräsentation</p>	<p>Gemeinsame Abschlussveranstaltung mit Präsentation der Arbeitsergebnisse und Ergebnissicherung</p>

Durch die Spezialisierung der Tutor:innen auf die Themenschwerpunkte ‚Lernmanagementsystem Stud.IP‘, ‚Video- und Audioproduktion‘ sowie ‚Prüfen mit digitalen Medien‘ konnte der gesamte Schulungsumfang für die Tutor:innen reduziert bzw. die Schulungsphase verkürzt und Inhalte mit einem größeren Tiefgang erarbeitet werden.

Parallel zu den Schulungen wurden seitens des DiLbeS-Projektteams im November 2019 eine Informationsveranstaltung zum Projekt sowie eine Umfrage der Bedarfe und Präferenzen für einen der Themenschwerpunkte bei den Lehrenden durchgeführt. Anschließend konnten erste Gespräche mit den Lehrenden des Instituts geführt werden. Von insgesamt zwanzig hauptamtlich Lehrenden bekundeten zwölf Interesse am Programm. Für den ersten Durchgang im Sommersemester 2020 wurden schließlich drei Lehrende und im zweiten Durchgang im Wintersemester 2020–21 fünf Lehrende in das Tutor:innenprogramm aufgenommen., welche in einem Tandem mit einem Tutor/einer Tutorin zusammenarbeiteten. Die Auswahl der Lehrenden erfolgte mit Blick auf die angestrebte Curriculumentwicklung unter Berücksichtigung der Fragen, wie viele berufliche Fachrichtungen von dem Angebot profitieren und welche Dimension von Medienkompetenz in welchem Abschnitt des Studiums angesprochen werden würden.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie veränderten sich mit **Beginn des ersten Durchgangs** die Bedarfe der Lehrenden. Fortan konnten nicht länger einzelne digitale Lehr-Lern-Formate für die ausgewählten Lehrveranstaltungen geplant werden, sondern es wurde eine vollumfassende Digitalisierung notwendig. Gleichzeitig stieg das Interesse am Tutor:innenprogramm und es kam zu einer verstärkten Nachfrage an Unterstützungsleistungen aus dem DiLbeS-Projekt heraus. Trotz dieser Herausforderungen wurde an der ursprünglichen Planung festgehalten und die Tandems von Lehrenden und Tutor:innen arbeiteten erfolgreich zusammen.

Die fortwährenden Herausforderungen führten auch zu Veränderungen in der Vorbereitung des zweiten Durchgangs, da der Themenschwerpunkt ‚Prüfen mit digitalen Medien‘ durch die COVID-19-Pandemie und mit Beginn der Prüfungsphase im Sommersemester 2020 an Bedeutung gewonnen hatte. Aus diesem Grund wurden im Wintersemester 2020–21 zwei neue Tutor:innen rekrutiert. Die Tutor:innen erhielten erneut Schulungen, wobei diese bei den bereits etablierten Tutor:innen einen vertiefenden Charakter hatten. Der Fokus auf mediendidaktische Aspekte konnte weiter verstärkt werden und es wurden zusätzlich externe Fortbildungsangebote in den Blick genommen sowie kuratierte Inhalte zu verschiedenen Themen bereitgestellt. Vor Beginn des zweiten Durchgangs erfolgte eine digitale Veranstaltung zur Staffelstabübergabe zwischen den Lehrenden des ersten und zweiten Durchgangs, um den neuen Lehrenden ein genaueres Bild von der möglichen Gestaltung der Arbeit mit dem/r Tutor:in zu vermitteln.

Während des **zweiten Durchgangs** konnten erfreulicherweise vermehrt Vorhaben in den Masterstudiengängen unterstützt werden, welche in Richtung der Dimension ‚Mediengestaltung‘ seitens der Studierenden gingen. Konkret arbeiteten die Tutor:innen mit ihren Lehrenden an Themen wie zum Beispiel E-Klausuren, Podcast-Produktion für Studierende, digitale mündliche Prüfungen oder Videoproduktionen im Skills Lab.

5 Forschungsdesign und Ergebnisse

Das Tutor:innenprogramm wurde durch eine umfassende Evaluation begleitet. Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die ersten Studienergebnisse präsentiert.

5.1 Methodisches Vorgehen

Für den vorliegenden Beitrag wurden leitfadengestützte qualitative Interviews mit den Tutor:innen bis zum Zeitpunkt Dezember 2020 ausgewertet. Es handelt sich insgesamt um sechs Interviewzeitpunkte. Während des ersten Durchgangs im Sommersemester 2020 konnten insgesamt drei Fokusgruppeninterviews im Abstand von fünf bis sechs Wochen durchgeführt werden, zum Ende des Semesters und vor Beginn der zweiten Schulungsphase im Juli 2020 zusätzlich vier Einzelinterviews. Im Wintersemester 2020–21 wurde ähnlich verfahren. Hier können bereits zwei Fokusgruppeninterviews in die Auswertung miteinbezogen werden. Die befragte Tutor:innengruppe bestand im Sommersemester 2020 aus einer weiblichen und zwei männlichen Tutor:innen. Zum Wintersemester verließ ein Tutor das Projekt und eine weitere Tutor:in sowie ein weiterer Tutor wurden eingestellt. Zusätzlich zu den Interviews mit den Tutor:innen erfolgte im Rahmen des Projektes eine Befragung der teilnehmenden Lehrenden sowie einer Kontrollgruppe mittels leitfadengestützter Interviews. Auch die Lehrenden des Workshop-Programms des virtUOS, welche die Schulungen durchführten, sowie Studierende des Instituts wurden in qualitativen Interviews befragt. Die Auswertung dieser Interviews ist nicht Teil dieses Beitrages.

Die in diesem Beitrag präsentierten Fokusgruppen- und Einzelinterviews (Fälle) wurden nach den Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Dabei wurde ein siebenphasiges Verfahren genutzt, welches aus Gründen der Nachvollziehbarkeit sowie der methodischen Kontrolle als festgelegtes Procedere verstanden wurde (vgl. Kuckartz 2016, 56f., 98):

Zu Beginn wurden die zuvor transkribierten Fälle vollständig gelesen sowie wichtige Textpassagen hervorgehoben und durch Memos festgehalten (Phase 1). So konnten bereits in einem frühen Stadium der Datenauswertung auffällige bzw. relevant erscheinende Inhalte und Themen identifiziert werden. Ziel war es, mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten zu erzeugen (Phase 2) (Kuckartz 2016, 101). Dabei wurde der bei der Durchführung der Datenerhebung eingesetzte Gesprächsleitfaden genutzt, um die folgenden sechs Hauptkategorien zu formulieren:

1. Dimensionen von Medienkompetenz
2. Kompetenzerwerb der Lehrenden
3. Geleistete Unterstützung durch die Tutor:innen
4. Gelingensbedingungen in Bezug auf das Tutor:innenprogramm
5. Herausforderungen in Bezug auf das Tutor:innenprogramm
6. Sammelkategorie

Nach dem erfolgreichen Probelauf am Material konnte im ersten Kodierprozess (Phase 3) das deduktiv entwickelte Kategoriensystem an die Forschungsdaten herangetragen werden, indem zum wiederholten Male jeder Fall sequenziell und vollständig gelesen sowie thematisch passende Textabschnitte den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet wurden. Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant erschienen, blieben somit datenreduzierend unkodiert (vgl. Kuckartz 2016, 71 und 102). Mit Abschluss des ersten Kodierprozesses konnten alle mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Segmente zusammengetragen werden (Phase 4). Die Zusammenstellung erfolgte über MAXQDA und Microsoft Excel. Für die Gelingensbedingungen und Herausforderungen in Bezug auf das Tutor:innenprogramm (Hauptkategorien 4 und 5) wurden folgende sieben Subkategorien induktiv am Material definiert (Phase 5):

1. Schulungen
2. Veränderungen durch COVID-19
3. Zusammenarbeit mit den Lehrenden
4. Zusammenarbeit im Team
5. Rahmenbedingungen des Tutor:innenprogramms
6. Struktur des Tutor:innenprogramms
7. Sonstiges

Mit Beendigung des zweiten Kodierprozesses (Phase 6) sowie dem Zwischenschritt der Erstellung fallbezogener thematischer Zusammenfassungen schloss sich die Vorbereitung der Analyse und Ergebnispräsentation an (Phase 7). Leitend für die Auswertung war die Frage, was zu dem jeweiligen Thema durch die Tutor:innen gesagt wurde. Methodisch wurden hierzu alle kodierten Segmente der jeweiligen Subkategorien erneut gelesen und aufbauend auf die thematischen Fallzusammenfassungen inhaltlich systematisiert sowie über alle Fälle hinweg zusammengefasst (vgl. Kuckartz 2016, 118f.).

5.2 Studienergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte der Befragung der Tutor:innen dargestellt. Den Schwerpunkt bilden dabei die Gelingensbedingungen und Herausforderungen in Bezug auf das Tutor:innenprogramm:

Bezugnehmend auf das **Schulungsprogramm** wird deutlich, dass mit diesem ein guter Einstieg ermöglicht und eine wichtige Grundlage für das gesamte Tutor:innenprogramm und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden gelegt werden konnte. Insbesondere das erste Projekttreffen (Grundlagenschulung) wird als äußerst wichtig bewertet, um zunächst eine Vorstellung vom Projekt zu bekommen und davon, worum es im Tutor:innenprogramm gehen soll. Es wird positiv bewertet, dass bei den Schulungen von Beginn an eine freundliche Atmosphäre herrschte und ein gemeinsamer Austausch sowie die konstruktive Zusammenarbeit gepflegt wurden. Die zusätzlich zur Verfügung gestellten Lernmaterialien empfanden die Tutor:innen als hilfreich. Weiterhin unterwiesen sich die Tutor:innen gegenseitig in ihren jeweiligen

Themenschwerpunkten. Es wird deutlich, dass die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung und die gegebene Freiheit in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit den Tutor:innen Sicherheit für das eigene Tun gegeben haben.

Kritik wird dahingehend geäußert, dass Fragen zu rechtlichen Aspekten bezüglich Online-Prüfungen, Datenschutz oder auch Plagiatserkennungssoftware unzureichend behandelt wurden. In zwei Fällen (dem Themenschwerpunkt ‚Prüfen mit digitalen Medien‘ und dem dazugehörigen Stud.IP-Plugin VIPS sowie der Podcast-Produktion unter Einsatz entsprechender Software) werden der fehlende Tiefgang und das Ausklammern relevanter Themen für die Lehrenden bemängelt. Grundsätzlich scheinen weitere Schulungen zum rechtlichen Rahmen von Prüfungsformaten notwendig zu sein. Gleichzeitig ergaben sich zahlreiche Fragen, Fehlerquellen und Ungereimtheiten erst in der Zusammenarbeit mit den Lehrenden, so dass in den Schulungen zu Beginn des Semesters die entsprechenden Antworten noch nicht gegeben werden konnten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Schulungen in den unterschiedlichen Themenschwerpunkten mit optionalen Vertiefungsangeboten bewährt zu haben scheinen. Die Autor:innen dieses Beitrages heben hervor, dass das gute Vertrauensverhältnis sowie der regelmäßige Kontakt zu den Tutor:innen genutzt werden konnten, um Lücken im bisherigen Schulungsprogramm zu identifizieren und an diesen Stellen nachzubessern.

Die Tutor:innen bestätigen, dass durch die **COVID-19-Pandemie** das Thema der digitalen Lehre einmal mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wird und auch für das Lehrpersonal an Bedeutung gewinnt. Die COVID-19-Pandemie wird dahingehend als Chance verstanden, die viele Lehrende dazu bringt, sich mit Formaten digitaler Lehre auseinanderzusetzen und ihre Lehrveranstaltungen dementsprechend zu gestalten. Insgesamt haben sich die Bedarfe bei den Lehrenden und das fehlende Überblickswissen stärker bemerkbar gemacht. Dies hat auch dazu geführt, dass Lehrende, die nicht am Tutor:innenprogramm teilnehmen konnten, den Kontakt zum Projektteam und den Tutor:innen gesucht und Unterstützungsbedarf signalisiert haben. In ihrer Rolle als Studierende erklären die Tutor:innen, dass die Lehrenden durch das digitale Semester versierter im Umgang mit Videokonferenzsystemen würden und die Kommunikation über digitale Kanäle leichter falle. Diese Umstände wirkten sich auch positiv auf die Zusammenarbeit in den Tandems aus.

Grundsätzlich wurde die Kommunikation im Tutor:innenprogramm – zwischen Tutor:innen und Lehrenden aber auch zum Projektteam – durch die COVID-19-Pandemie erschwert. So erfolgte die Zusammenarbeit in hohem Maße über Videokonferenzen, was eine Beratung erschwerte und wo technische Probleme oder langsame Internetverbindungen den Zeitaufwand vergrößerten. Die Zusammenarbeit in Präsenz wird insgesamt als effizienter bewertet und es wurde ein persönlicher Austausch gewünscht. Die seltene Zusammenarbeit in Form von *face-to-face*-Situationen wurde als gewinnbringender empfunden. Insbesondere das erste Projekttreffen, welches noch in Präsenz stattfinden konnte, wird in diesem Kontext hervorgehoben. Dieses Treffen habe dazu geführt, dass die Ansprache im Team untereinander erleichtert wurde.

Übergreifend wird von den Tutor:innen die Annahme vertreten, dass die Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Formate ohne tutorielle Unterstützung zwar möglich gewesen wäre, sich aber deutlich herausfordernder dargestellt hätte. Bei konkreten Aufgabenstellungen, wie z. B. der

Produktion eines Podcast, wird hingegen vermutet, dass auch ohne die COVID-19-Pandemie von dem Lehrenden die gleichen Fragen gestellt worden wären.

Insgesamt brachte die COVID-19-Pandemie einige Herausforderungen für das Projektteam mit sich. Die ursprüngliche Idee, mit ausgewählten Lehrenden spezifische digitale Elemente in Präsenzveranstaltungen zu integrieren, musste dahingehend verändert werden, dass die Veranstaltungen komplett digitalisiert wurden. Damit gingen nicht nur die von den Tutor:innen beschriebenen Herausforderungen in der Kommunikation einher, sondern auch didaktische Herausforderungen und Überlegungen, um trotz des veränderten Formats auch über die Pandemie hinaus eine Verstärkung des Einsatzes digitaler Elemente in der Lehre zu fördern. Dies wurde sicherlich auch durch die Notwendigkeit einer umfassenden Digitalisierung der Lehre zunächst im Sommersemester 2020 bedingt und hat unter Umständen tiefgreifende Veränderungen bei den Lehrenden initiiert. Ebenso konnte insbesondere im zweiten Durchgang des Tutor:innenprogramms auf mehr Grundlagenwissen und Erfahrung mit digitaler Lehre bei den Lehrenden zurückgegriffen werden, was es den Tandems ermöglichte, sich mit eher komplexeren Themen zu beschäftigen, wie z. B. die Produktion von Podcasts, Videoaufzeichnungen im ILTHOS² und die Konzeption von E-Klausuren.

Die **Zusammenarbeit mit den Lehrenden**, ob via Telefon, Videokonferenz oder E-Mail, wird von den Tutor:innen als stets auf Augenhöhe und vertrauensvoll sowie freundlich, offen und wertschätzend beschrieben. So erleben sich die Tutor:innen als ‚Befähiger:innen‘ und Wissensvermittler:innen. Ihre Aufgabe sei es, die Lehrenden anzuleiten, etwas selbst zu tun. Es sei nie darum gegangen, die Aufgaben für die/den Lehrende(n) zu erledigen (auch wenn dies in einigen Fällen die zunächst vertretene Auffassung gewesen wäre). Lediglich in einem Fall gab es grundlegend verschiedene Vorstellungen und Ansprüche an den den/die Tutor:in, so dass die Zusammenarbeit beendet wurde.

Als positiv werden das grundsätzlich schnelle Feedback und die Rückmeldungen der Lehrenden zu den Arbeitsergebnissen der Tutor:innen bewertet. Als Kanäle seien Telefon, E-Mail, die Channel-basierte Kommunikationsplattform Slack, SMS oder auch WhatsApp zum Einsatz gekommen. Lediglich die Kommunikation via E-Mail wird teilweise als grundlos zeitaufwendig beschrieben und gegenüber der Kommunikation via Slack als formal aufwändiger wahrgenommen. Auch habe es keine Befürchtungen vor dem ersten Treffen mit den Lehrenden gegeben. Man sei offen an die Arbeit herangegangen und habe sich zunächst angehört, was vom Lehrenden gewünscht wurde. Die Lehrenden seien zudem sehr wissbegierig und aufgeschlossen gewesen. In der Zusammenarbeit habe es sich bewährt, dass die Inhalte Stück für Stück in Ruhe – nicht ‚zwischen digitaler Tür und Angel‘ – besprochen worden seien. Die Tutor:innen berichteten darüber, dass sie sich in der Zusammenarbeit mit ihren Lehrenden auch gegenseitig unterstützt hätten. So seien der/die Lehrende auch zu gemeinsamen Terminen eingeladen worden, wenn eine Frage über den eigenen Themenschwerpunkt hinausgegangen sei. In einem

² Das *Interprofessional lab of teaching and learning for health and human services – Osnabrück (ILTHOS)* ist eine interprofessionell angelegte Lehr- und Lernumgebung für Lehrende und Lehramtsstudierende der Universität Osnabrück. Informationen unter: www.ilthos.uni-osnabrueck.de

Fall wird davon berichtet, dass der/die Lehrende selbst als Multiplikator:in tätig geworden sei und Kolleg:innen angeleitet habe.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrenden kann somit insgesamt als sehr positiv bewertet werden. Hervorzuheben ist, die Bereitschaft aller Lehrenden sowohl im Mittelbau als auch auf professoraler Ebene, sich auf das neue Format einzulassen. Der Umgang wurde von den jeweiligen Tandempartner:innen stets als wertschätzend, offen und vertrauensvoll beschrieben. Diese Umgangsweise und die Aufgeschlossenheit auf beiden Seiten des Tandems kann als ein großer Erfolgsfaktor im Projekt bewertet werden.

Die **Zusammenarbeit der Tutor:innen untereinander und im Projektteam** (Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und studentische Hilfskräfte) wird als positiv, kollegial und niedrigschwellig bewertet. So herrschte untereinander eine freundliche Atmosphäre während der Schulungen und es wurde fortan ein gemeinsamer Austausch gepflegt. Es herrschte eine Atmosphäre, in der bedenkenlos jegliche Probleme geäußert werden konnten und diese stets auf Akzeptanz und Hilfe stießen. Groß wirkende Aufgaben konnten durch die Kommunikation im Team ‚verkleinert‘ werden, so dass ein kleinschrittiges Vorgehen möglich wurde, welches auch zu vielen kleinen Lernerfolgen führte. Das Team fungiert als eine Art Netzwerk, auf das man bei Bedarf schnell zugreifen kann. Dabei wird die Spezialisierung der Tutor:innen als entscheidend für die Supportstruktur wahrgenommen, wodurch die gegenseitige Unterstützung und das Lernen voneinander gut funktionierten.

Lobend werden von den Tutor:innen auch die flachen Hierarchien im Projekt erwähnt. Der Einsatz von Slack als Kommunikationskanal wird als sinnvoll beschrieben. So konnte immer kurzfristig und schnell Antwort gegeben werden. Auch konnte über Slack entweder die gesamte Gruppe oder auch nur eine Einzelperson adressiert werden. Gleichzeitig ermöglicht Slack als reines Arbeitstool eine Abtrennung von privater Kommunikation. Den Einsatz einer studentischen Hilfskraft als direkte Ansprechpartnerin für die Tutor:innen und Schnittstelle zu den wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen bezeichnet ein Tutor als „Rettungsanker“. Diese Zwischenebene der Vermittlung wird als gut empfunden, da so Eindrücke aus beiden Statusgruppen zusammengebracht und transportiert werden konnten.

Auch bei der Zusammenarbeit im Team kann zusammengefasst werden, dass diese insbesondere durch das Chatprogramm Slack, welches die Kommunikation in unterschiedlichen Kanälen ermöglicht, niedrigschwellig gestaltet werden konnte. Dieser Aspekt wird von den Autor:innen ebenso wie die Kommunikation mit den Lehrenden als wichtiger Erfolgsfaktor bewertet.

Bezüglich der **Rahmenbedingungen des Tutor:innenprogramms** werden die technische Ausstattung bzw. die zeitnahe Beschaffung von Hard- und Software von den Tutor:innen als sehr gut beschrieben. Einschränkend sei jedoch, wenn Technik nicht einwandfrei funktioniere oder die Performance der eingesetzten Notebooks nicht ausreichen würde, um mit grafikaufwendiger Software zu arbeiten. Dass Software zumeist kostenpflichtig und teuer sei, wird in der Zusammenarbeit mit den Lehrenden als limitierend verstanden. Auch sei es notwendig, die Handhabung von Hardware (z. B. Videokameras) regelmäßiger zu üben, sodass das einmal erlangte Wissen und Können nicht wieder verlorenght. Als schwierig wird ebenso die Abhän-

gigkeit von der eigenen technischen Infrastruktur, etwa der Netzwerkverbindung im Studentenwohnheim, beschrieben.

Die diskutierten Rahmenbedingungen des Tutor:innenprogramms zeige auf, dass eine im Vorfeld anzuschaffende gute technische Ausstattung für das Gelingen eines Tutor:innenprogramms hilfreich ist. Dabei wurde im DiLbeS-Projekt vor allen Dingen darauf geachtet, dass die angeschafften Tools realistische Lösungen für den Arbeitsalltag als Dozent:in bzw. die spätere Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen darstellen. Ein Beispiel hierfür ist die Entscheidung der Erstellung von Videos mit dem (eigenen) Smartphone. Hierfür konnten kostengünstig Stative, Beleuchtungen und Mikrofone angeschafft werden. Derart produzierte Videos zeigen Studierenden auf, was mit weniger kostenintensivem Equipment möglich ist und inspirieren, solche Lösungen für die eigene Lehre zukünftig in Betracht zu ziehen.

Bezugnehmend auf die grundsätzliche **Struktur des Tutor:innenprogramms** wird zunächst die Spezialisierung eines jeden/jeder Tutors/Tutorin auf einen Themenschwerpunkt hervorgehoben. Dies wird zum einen als großer Vorteil wahrgenommen, da sie selbst in diesem Themenschwerpunkt zum/zur Expert:in werden. Zum anderen sei die Anzahl der Themen zu umfangreich, um sich in alle zufriedenstellend einzuarbeiten. Als Beispiele werden die Spezialisierungen in Camtasia oder Stud.IP genannt. Weiterhin seien auch die Nachfragen der Lehrenden zumeist themenspezifisch ausgefallen. Gingen Fragen über den eigenen Themenschwerpunkt hinaus, hätten die Tutor:innen zudem die Möglichkeit gehabt – und diese auch genutzt –, im Tutor:innenteam nachzufragen. Positiv wird auch hervorgehoben, dass man die Arbeit mit den Lehrenden weitestgehend eigenständig gestalten und organisieren konnte. In einem Fall wird angemerkt, dass es eine positive Erfahrung war, neben der Aufgabe, Lehrende im Umgang mit Programmen zu schulen, auch das übergeordnete Ziel des Projektes beobachten zu können, nämlich die Anbahnung von Medienkompetenz bei den Studierenden. Stellenweise wurde der Unterstützungsbedarf anfangs zu hoch eingeschätzt. Auf eine Phase, in der keine Hilfe notwendig war, folgte dann ein sprunghafter Beratungsbedarf – z. B. mit Blick auf E-Klausuren zum Semesterende.

Es lässt sich resümieren, dass die Entscheidung, die Tutor:innen auf einen Themenschwerpunkt festzulegen, einer der am häufigsten reflektierten Aspekte im Projekt war. Dies lässt sich damit begründen, dass die ursprüngliche Planung – wie bereits beschrieben – in der Zeit vor der COVID-19-Pandemie erfolgte. Dementsprechend bestanden Zweifel daran, ob die angedachte Struktur auch in den digitalen Formaten sinnvoll sei. Es zeigte sich allerdings, dass durch die gute Kommunikation untereinander eine gute Zusammenarbeit der Tutor:innen erfolgte und gleichzeitig die Komplexität für diese reduziert werden konnte.

6 Learnings und Ausblick

Tutor:innenprogramme zur Unterstützung von Lehrenden finden an Hochschulen häufig Anwendung. Neu in diesem Kontext ist der Einsatz eines Tutor:innenprogramms zur Unterstützung und Befähigung Lehrender, digitale Elemente in ihre Veranstaltung zu integrieren. Auch die vor diesem Hintergrund erfolgte theoretische Beschäftigung mit der Anbahnung von Medienkompetenz und den spiralcurricular zu berücksichtigenden Dimensionen, stellt eine Neue-

rung dar. Als Benefit des implementierten Tutor:innenprogramms am Institut lässt sich der daraus hervorgehende Innovationsschub in den Lehrveranstaltungen herausstellen. Die Tutor:innen haben den Lehrenden die nötige Sicherheit gegeben sich den neuen Herausforderungen zu stellen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre im mediendidaktischen Sinne angeregt.

Es kann festgehalten werden, dass das Tutor:innenprogramm des DiLbeS-Projektes von den Tutor:innen selbst als erfolgversprechendes und gutes Programm zur Unterstützung von Lehrenden bei der Umsetzung von digitalen Elementen in der Lehre gesehen wird. Bei der Konzeption eines solchen Programmes erscheint es sinnvoll, besonderen Wert auf eine gute und wertschätzende Kommunikationsstruktur zu legen sowie mit bereits existierenden zentralen Supporteinrichtungen einer Hochschule bezüglich der Ausbildung der Tutor:innen zu kooperieren. Besondere Herausforderungen ergeben sich an der Stelle, wo Themen neu auftreten und nicht auf vorhandene Wissensbestände zurückgegriffen werden kann und dort, wo Schulungen neu erdacht werden müssen oder umfassende Veränderungen in der Lehre erfolgen.

Ein weiterer Forschungsbedarf ergibt sich im Projekt durch die Frage, inwiefern durch die Umgestaltung der Lehre tatsächlich die Medienkompetenz der Studierenden angebahnt wird. In der Theorie besteht die Überlegung, dass Studierende auf diese Weise (innovative) digitale Elemente kennenlernen (Medienkunde) und deren Einsatz auch in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit (Medienkritik, Mediendidaktik) reflektieren. Zusätzlich kann vermutet werden, dass die Studierenden zur Nutzung von digitalen Medien für das eigene Lernen (Mediennutzung) sowie zur Umsetzung digitaler Produkte (Mediengestaltung) angeregt werden. Die Studierenden sollen durch diese Elemente sowie die weitere Kompetenzanbahnung in der zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung befähigt werden, die Medienkompetenz ihrer Schüler:innen anzubahnen.

Das Tutor:innenprogramm am Institut wird über den im Projektplan vorgesehenen zweiten Durchgang hinaus fortgeführt werden. Als Weiterentwicklung ist geplant, das Tutor:innenprogramm für andere Lehrende zu öffnen sowie auch vertiefende Schulungen für die Tutor:innen anzubieten. Zusätzlich ist eine Weiterentwicklung des Tutor:innenprogramms um zusätzliche Schwerpunkte denkbar. Diese könnten der Einsatz von Virtual Reality oder Augmented Reality sowie Learning Apps und das Thema der ‚Interaktion mithilfe digitaler Medien‘ sein. Darüber hinaus wird auch der Transfer der Erkenntnisse aus dem Tutor:innenprogramm in andere Fachbereiche diskutiert.

Wie bereits in Kapitel 2 angedeutet, befindet sich das Begriffsverständnis sowie das im Projekt angelegte Medienkompetenzmodell in einem Prozess ständiger Reflexion und Überarbeitung. Die Überlegungen beziehen sich dabei immer auch auf Entwicklungen auf europäischer Ebene und Landesebene sowie Entwicklungen, die in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung vorangetrieben werden. Bei dieser Betrachtung fällt auf, dass die Begrifflichkeit ‚Digitalkompetenz‘ gerade im Hinblick auf den *DigCompEdu* sowie das Projekt *Basiskompetenzen Digitalisierung* anschlussfähig sein könnte. Hierbei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass Digitalkompetenz der Lehramtsstudierenden immer vor dem Hintergrund ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit betrachtet werden muss. Eine berufsbezogene Digitalkompetenz, wie sie auch

der *DigCompEdu* mit seinem klaren Bezug zur Schule vorschlägt, scheint sinnvoll zu sein (Ghomi/Redecker 2019, 18f.).

Im Projekt erfolgt künftig eine weitere Auswertung der Interviews mit Studierenden und Lehrenden, um das genutzte Medienkompetenzmodell weiterzuentwickeln und zu überprüfen.

Literatur

Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D./ Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G. A. (Hrsg.): Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte. Bonn, 31-35.

Baumgartner, P./Brandhofer, G./Ebner, M./Grading, P./Korte, M. (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, 2, 95-132. doi: 10.17888/nbb2015-2-3 (19.03.2021).

Blömeke, S. (2017): Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Jahrbuch Medienpädagogik, 3 (2003), 231-244.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html (05.03.2019).

Ferrari, A. (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Hrsg. von European Commission. Luxembourg. Online:

http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf (14.08.2019).

Ghomi, M./Redecker, C. (2019): Digitale Kompetenz von Lehrenden. In: Forum Bildung Digitalisierung e. V (Hrsg.): Impulse für Lehrkräftebildung in der digitalen Welt. Wissenschaft trifft Schulpraxis, 17-20.

Glathe, A. (2017): Effekte von Tutorentraining und Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*innen in Lernunterstützungsfunktion. Darmstadt.

Herzig, B. (2007): Medienpädagogik als Entwurf professioneller Lehramtsausbildung. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, 6, 283-297.

Kammerl, R./Mayrberger, K. (2011): Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Aktuelle Situation und Desiderata. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 29, 2, 172-184.

Kerres, M. (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale

Medien in Schule und Unterricht (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33). Münster, 85-104.

Knauf, H. (2011): Tutorenhandbuch – Einführung in die Tutorenarbeit. 6. Aufl. Bielefeld.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden). 3., überar. Aufl., Weinheim u. a.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online:

www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (05.11.2020).

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2017): „Qualität plus“ für besseres Studieren in Niedersachsen. Land unterstützt Hochschulen bei der Verbesserung von Studium und Lehre. Online:

<https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/service/presseinformationen/qualitaet-plus-fuer-besseres-studieren-in-niedersachsen-158042.html> (01.03.2021).

Nikendei, C./Andreesen, S./Hoffmann, K./Obertacke, U./Schrauth, M./Jünger, J. (2008): PJ-Studenten als TutorInnen für Medizinstudierende beim Stationseinsatz in der inneren Medizin. In: ScienceDirect, 654-661.

Prebble, T./Hargraves, H./Leach, L./Naidoo, K./Suddaby, G. (2004): Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study.

Schmid, U./Goertz, L./Behrens, J. (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Online:

www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (05.11.2020).

Vogt, N. (2018): Digitale Kompetenz unter Lehrenden – Eine Annäherung an eine schwierige Definition und die Messung der Medienkompetenz. In: PADUA 13, 2, 139-145. doi: 10.1024/1861-6186/a000428.

Walkenhorst, U./Herzig, T. (in press): Relevanz der Entwicklung von Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung für die Digitalisierung im Humandienstleistungsbereich. In: Friese, M. (Hrsg.) Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Bielefeld.

Witt, C. de/Czerwionka, Th. (2007): Mediendidaktik. Bielefeld.

Zitieren dieses Beitrages

Herzig, T./Stolzenburg, A./Babitsch, B./Walkenhorst, U. (2021): Anbahnung von Medienkompetenz – Ein Tutor:innenprogramm zur Unterstützung Hochschullehrender im Bereich der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-19. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/herzig_etal_bwpat40.pdf (09.07.2021).

Die Autor*innen



TIM HERZIG, M. A.

Universität Osnabrück / Abteilung Didaktik der Humandienstleistungsberufe

Barbarastraße 22c, 49076 Osnabrück

tim.herzig@uni-osnabrueck.de

https://www.igb.uni-osnabrueck.de/abteilungen/didaktik_der_humandienstleistungsberufe/uns_er_team/tim_herzig.html



ALINA STOLZENBURG, M. Ed.

Universität Osnabrück / Abteilung „New Public Health“

Barbarastraße 22c, 49076 Osnabrück

alina.stolzenburg@uni-osnabrueck.de

<https://www.igb-cms.uni-osnabrueck.de/index.php?id=2465>



Prof. Dr. BIRGIT BABITSCH

Universität Osnabrück / Abteilung „New Public Health“

Barbarastraße 22c, 49076 Osnabrück

birgit.babitsch@uni-osnabrueck.de

https://www.igb.uni-osnabrueck.de/abteilungen/new_public_health/abteilungsleitung.html



Prof. Dr. URSULA WALKENHORST

Universität Osnabrück / Abteilung Didaktik der Humandienstleistungsberufe

Barbarastraße 22c, 49076 Osnabrück

ursula.walkenhorst@uni-osnabrueck.de

https://www.igb.uni-osnabrueck.de/abteilungen/didaktik_der_humandienstleistungsberufe/unser_team/ursula_walkenhorst.html