

Lukas Dehmel & Dorothee M. Meister¹

Forschungsbericht: Medienbezogene Rahmenbedingungen der Professionalisierung in der beruflichen Bildung

Ergebnisse der Begleitforschung zur Einrichtung der Stelle „Bildungscoachin für Digitales“ am Berufskolleg Kreis Höxter

Universität Paderborn im November 2021

¹ Unter Mitarbeit von *Anne Heitmann und Alina Stappert*

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Methode und Vorgehen	4
3. Ergebnisse im Überblick – Oberkategorien.....	5
3.2 Bisheriger Einsatz digitaler Medien zum Lehren und Lernen	5
3.2 Hürden bei der Arbeit mit digitalen Medien	9
3.3 Konkrete Erwartungen und Wünsche.....	10
3.4 Fortbildung und Beratung	11
3.4.1 Themen.....	11
3.4.2 Umsetzung.....	12
3.5 Ideen zur weiteren schulischen Digitalisierung.....	13
3.6 Entgrenzung von arbeitsbezogener Kommunikation.....	14
3.7 Rahmenmodell medienpädagogischer Professionalisierung.....	15
4. Überlegungen zum Zertifikatsprogramm „digitale Kompetenz“	16
5. Analyse der medienpädagogischen Professionalisierung der Bildungscoachin für Digitales	18
6. Fazit und Handlungsempfehlungen.....	20
7. Literatur.....	22

1. Einleitung

Das Berufskolleg Kreis Höxter hat mit der Stelle einer „Bildungscoachin für Digitales“ ein in Deutschland bislang einzigartiges Pilotprojekt gestartet, das sich in der Schnittmenge von Medienpädagogik, beruflicher Bildung und Weiterbildung verorten lässt. Die Arbeit der Bildungscoachin zielt auf die nachhaltige Integration von medienpädagogischer und mediendidaktischer Arbeit im Berufsschulalltag und adressiert insbesondere die Lehrkräfte des Fachbereichs für Sozialpädagogik und dessen Studierenden in der Ausbildung zum/zur Erzieher*in. Gerade diese Berufsgruppe sieht sich in ihrem späteren Berufsfeld mit der hochanspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der digitalen Gesellschaft vorzubereiten und sie in ihrem Aufwachsen professionell zu unterstützen. Die Förderung von Medienkompetenzen – einschließlich mediendidaktischer Kompetenzen – in der Ausbildung zum/zur Erzieher*in erscheint vor diesem Hintergrund besonders relevant. Am Berufskolleg war bereits vor dem Projektstart eine umfangreiche IT-Infrastruktur geschaffen worden, sodass hier außerordentlich gute Rahmenbedingungen für die berufsschulische Arbeit mit digitalen Medientechnologien vorhanden sind, auf die die medienpädagogische Arbeit der Bildungscoachin nun aufbauen kann. So wurden beispielsweise die Klassenräume mit digitalen Smartboards ausgestattet, das Schul-W-Lan wurde ausgebaut, die Lehrkräfte mit Dienstablets ausgestattet und für die Studierenden (des Fachbereichs) wurden in der Mediathek gutausgestattete Arbeitsplätze eingerichtet. Zudem erhielten alle Studierenden Zugang zu Office365, Microsoft Teams wurde als übergreifende Lehr-/Lernplattform etabliert und es wurde ein Ausleihsystem ausgearbeitet, in dem sich Studierende für den Schultag MS Surfaces ausleihen können.

Zu den Aufgaben der Bildungscoachin gehört es zum einen, Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte und die Studierenden des Fachbereichs zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu entwickeln, anzubieten und insbesondere die Lehrkräfte für ihren Unterricht hinsichtlich des digitalen Lernens zu beraten. Für die Studierenden soll die Bildungscoachin einen Zertifikatskurs zur „digitalen Kompetenz“ entwickeln und ihn als Weiterqualifikationsmöglichkeit über das schulische Curriculum hinaus am Fachbereich etablieren. Zudem berät die Bildungscoachin die Studierenden während ihrer Praxiszeit in den Einrichtungen bei der Organisation von medienpädagogischen Projekten und bietet außerdem medienpädagogische Lehreinheiten in der Berufsschule an. Zuletzt wird die Bildungscoachin auch in die weitere Planung von Raumkonzepten miteingebunden und arbeitet zudem in der Außendarstellung des Berufskollegs mit.

Der Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung der Universität Paderborn begleitet den Projektstart wissenschaftlich in einer qualitativen Studie. Die Untersuchung wird zum einen durch die Fördermittel der Fakultät für Kulturwissenschaften und zum anderen durch Eigenmittel des Arbeitsbereichs Medienpädagogik und empirische Medienforschung finanziert. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt auf der Erforschung der medienbezogenen Rahmenbedingungen auf Seiten der primär von der Bildungscoachin adressierten Zielgruppen – den Lehrkräften des Fachbereichs Sozialpädagogik und seinen Studierenden in der Ausbildung zum/zur Erzieher*in. In einem ersten Untersuchungsschritt soll geklärt werden, welche Einstellungen und Werthaltungen diese beiden Zielgruppen gegenüber der Arbeit mit digitalen Medien aufweisen und wie der Status quo hinsichtlich der Arbeit mit digitalen Medien am Berufskolleg vor dem Projektstart ausfällt. Zudem ist es Ziel, die Hoffnungen und die Erwartungen an die Arbeit der Bildungscoachin zu ergründen, um so einen empirisch fundierten Rahmen zu den Anforderungen an dieses neue Berufsbild abzustecken. In einem zweiten

Untersuchungsschritt geht es schließlich darum, die medienpädagogische Professionalisierung der Bildungscoachin selbst innerhalb dieses neuen Berufsfeldes nachzuzeichnen.

Der vorliegende Abschlussbericht der Untersuchung geht im nächsten Abschnitt auf die der Untersuchung zugrunde gelegten qualitativen Datenmaterialien und die verwendete Untersuchungsmethode ein (siehe Abschnitt 2). Im Anschluss stehen die Ergebnisse zu den untersuchten Lehrkräften und angehenden Erzieher*innen im Vordergrund (siehe Abschnitt 3), die schließlich in einem Rahmenmodell zusammengefasst werden. Danach entwickelt der Bericht einige Ideen zur inhaltlichen Strukturierung des geplanten Zertifikatskurses mithilfe des Modells einer „Grundbildung Medien“ (siehe Abschnitt 4). Zum Schluss geht der Forschungsbericht auf die im zweiten Schritt der Untersuchung in den Blick gerückte medienpädagogische Professionalisierung der Bildungscoachin selbst ein (siehe Abschnitt 5) und zieht ein abschließendes Fazit (Abschnitt 6).

2. Methode und Vorgehen

Zu Beginn wurde ein Interviewleitfaden konzipiert, der in jeweils leicht angepasster Form in zwei Gruppeninterviews mit Lehrkräften, drei Gruppeninterviews mit Studierenden sowie einem Einzelinterview mit der Medienbeauftragten Anwendung fand. Die Interviews wurden online über das Videokonferenzraumsystem BigBlueButton im September 2020 durchgeführt und mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Sie fanden also rund zwei Monate vor der Einstellung der Bildungscoachin statt. An den beiden Gruppeninterviews mit den Lehrkräften nahmen insgesamt zehn Personen teil, sechs Lehrkräfte am ersten und vier Lehrkräfte am zweiten Termin. Die ersten beiden Gruppendiskussionen mit den Studierenden wurden mit Vertreter*innen aus dem zweiten Lehrjahr geführt, hier beteiligten sich beim ersten Termin vier und beim zweiten Termin fünf Studierende. Die dritte Gruppendiskussion führten wir mit Studierenden des ersten Lehrjahrs, hier beteiligten sich sechs Studierende.

Im Anschluss daran erfolgte die Transkription der Interviews und deren Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse im Team des universitären Arbeitsbereichs. Für die Untersuchung wurde unterstützend die Software MaxQDA eingesetzt. Die Analyse der Gruppeninterviews geschah nach der von Christiane Schmidt (2008) vorgestellten Auswertungsstrategie. Ganz grob zielt dieses Auswertungsverfahren zunächst darauf, grobe immer wiederkehrende Oberthemen aus dem Interviewtext abzuleiten, die sich durch das gesamte Datenmaterial durchziehen und diese Oberthemen schließlich feiner in Subkategorien zu untergliedern. Dabei orientiert sich die Analyse an den Fragen des Interviewleitfadens, berücksichtigt allerdings genauso unerwartete Äußerungen der Interviewpartner*innen und passt das Kategoriensystem im Laufe der Analyse stetig an. So gelingt es zunächst, die Interviews thematisch zu ordnen, einen Überblick über besonders im Vordergrund stehende Themen zu erlangen und die Interviewtexte miteinander zu vergleichen. Im weiteren Verlauf geht es schließlich darum, zu untersuchen, wie die Themen in den unterschiedlichen Gruppendiskussionen verhandelt werden und hieraus Rückschlüsse für die leitenden Fragestellungen zu entwickeln.

3. Ergebnisse im Überblick – Oberkategorien

Im Folgenden legt der Bericht die Hauptergebnisse der Interviewanalysen mit beiden Statusgruppen dar und verdeutlicht sie anhand von besonders prägnanten Auszügen aus dem Interviewmaterial. Dabei werden die Sprecher*innen natürlich anonymisiert. Die ersten Ergebnisse beziehen sich auf den Status quo, wie digitale Medien in der bisherigen Unterrichtspraxis eingesetzt werden und wie sich das Niveau des Einsatzes im Vergleich zu Untersuchungen an anderen Schulen einordnen lässt. Anschließend beschäftigt sich der Bericht mit der Einstellung der beiden Statusgruppen zur Arbeit mit digitalen Medien und den Hürden, die diese Arbeit bislang erschweren (können). Danach geht der Bericht auf die eruierten Hoffnungen und Wünsche ein, die die verschiedenen Statusgruppen an die Arbeit der Medientrainerin äußern und umreißt zudem ausführlich die gewünschten Fortbildungsmaßnahmen und deren Umsetzung, die sich aus den Interviewmaterialien herauslesen ließen. Zum Abschluss liefert der Bericht einige Strukturvorschläge, um das geplante Zertifikatsprogramm zur digitalen Kompetenz inhaltlich zu strukturieren. Insgesamt ist zu betonen, dass die Interviews im Zeichen der Coronapandemie standen. Die Schulen waren zwischenzeitlich zwar wieder geöffnet, auf die Frage nach der Arbeit mit digitalen Medien im Schulalltag ging es allerdings vielfach um das Distanzlernen im Lockdown, das notwendigerweise auf digitale Medien verwiesen ist. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse mitzudenken.

3.2 Bisheriger Einsatz digitaler Medien zum Lehren und Lernen

Die erste gebildete Oberkategorie umfasst den bisherigen Einsatz digitaler Medien zum Lehren und Lernen. Für die Analyse wurden aus den Interviewtranskripten alle Textpassagen herausgefiltert, in denen die schulische Arbeit mit digitalen Medien in irgendeiner Art und Weise thematisiert worden war. Die herausgesuchten Textstellen wurden anschließend in das SAMR-Modell nach Ruben Puentedura (2006) eingeordnet, um so schließlich das Niveau der Arbeit mit digitalen Medien zu bestimmen.

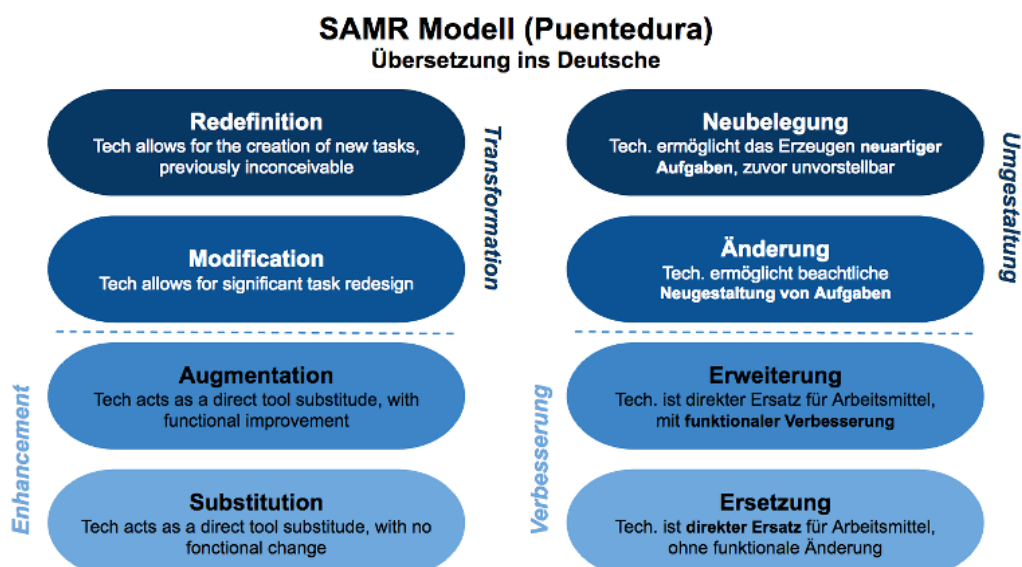


Abbildung 1: Das SAMR Modell; Übersetzung: Adrian Wilke; Quelle: <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/>

Das SAMR-Modell (siehe Abb. 1) umfasst die Ebenen Ersetzung (Substitution), Erweiterung (Augmentation), Änderung (Modification) und Neubelegung (Redefinition). Die erste von Pu-entadura aufgezeigte Ebene der Ersetzung beschreibt den unmittelbaren Austausch von digitalen und analogen Medien(-technologien), ohne dabei eine Verbesserung der Funktionalität zu erreichen (Beispiele aus den Interviews werden unten aufgeführt). Eine solche Verbesserung wird erst auf der zweiten Ebene des SAMR-Modells – der Erweiterung – errungen, indem durch die in Lernzusammenhänge integrierten digitalen Medien neue Funktionen bereitgestellt werden. Auf der dritten Ebene der Änderung können durch die Integration von digitalen Medien nicht nur solche funktionalen Verbesserungen erzielt werden, sondern zusätzlich eine Umgestaltung von Aufgaben- und Unterrichtsszenarien. Zur obersten Ebene des SAMR-Modells der Neubelegung können Lehr-/Lernformate gerechnet werden, die ohne die unterstützende Integration von digitalen Medien ohne Weiteres überhaupt nicht möglich wären. Die didaktische Gestaltung des Unterrichts wandelt sich hier zutiefst (vgl. ebd.).

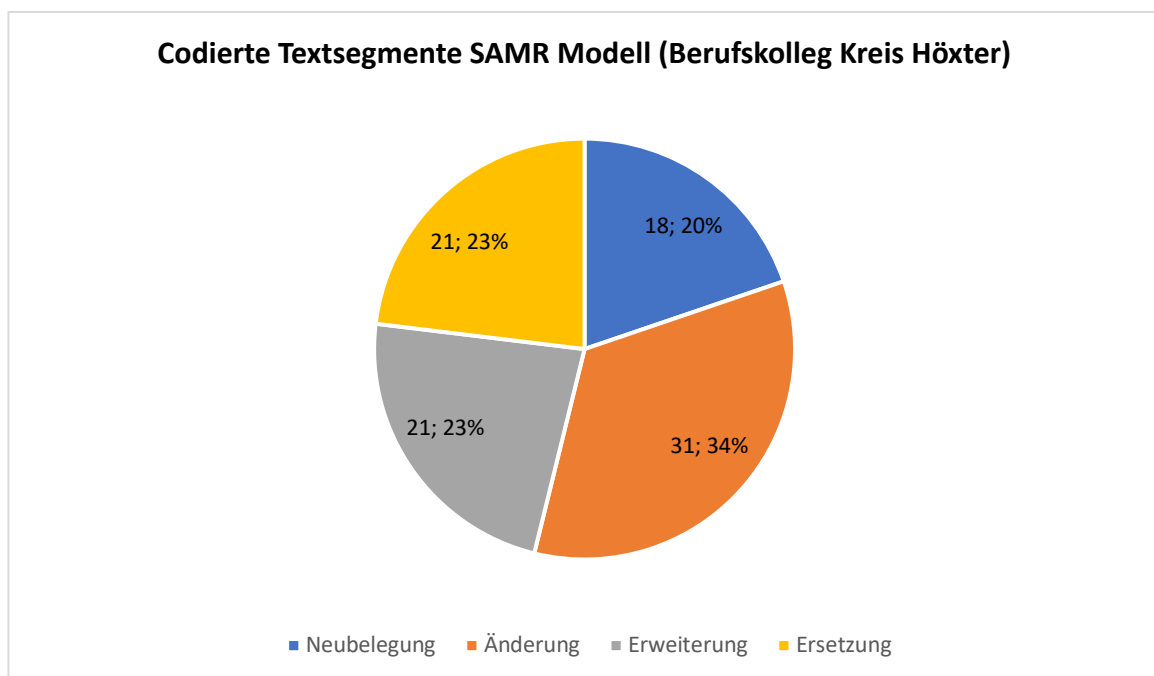


Abbildung 2 Codierte Segmente nach dem SAMR Modell

Ersetzung

Auf der ersten Ebene der Ersetzung zeigt sich bei den Lehrkräften vor allem im Einstellen und Digitalisieren von Dokumenten wie beispielsweise von Aufgabenblättern, die als PDF an die Studierenden weitergereicht werden. Außerdem werden statt analogen Lehrbüchern digitale e-Books genutzt. Die Studierenden nutzen ihre Endgeräte teilweise zum Anfertigen von Mitschriften, von Lernzetteln und von Hausaufgaben, anstatt dies rein handschriftlich zu machen. Außerdem berichten sie von einer verbesserten Konzentrationsfähigkeit durch die digitalen Medien, da Tafelbilder im Anschluss an den Unterricht online gestellt werden können und die Studierenden sich so auf den Unterricht anstatt auf das Anfertigen einer Mitschrift konzentrieren können. Dafür wird auch die Fotofunktion des Smartphones eingesetzt.

Erweiterung

Auf der zweiten Ebene des SAMR Modells lassen sich Interviewstellen einordnen, in denen die Lehrkräfte von der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten in PowerPoints sprechen, in denen interaktive Elemente hinzukommen. Zudem werden die erweiterten Funktionen von MS Teams genutzt, um z.B. Arbeitsaufträge zu stellen und sie von Studierenden bearbeiten zu lassen. Zudem werden online-Anwendungen wie z.B. Mentimeter genutzt, um kleinere Umfragen und Abstimmungen durchzuführen. Die Studierenden nutzen außerdem die Funktionen von Microsoft PowerPoint zum Gestalten von Präsentationen und Word (mit der Erweiterung der Rechtschreibkorrektur) zur Textbearbeitung, sodass Inhalte eingefügt und wieder ausgeschnitten werden können.

Änderung

Auf der Ebene der Änderung lassen sich Arbeitsszenarien eingruppiert, in der online über MS Teams kollaboriert und zusammengearbeitet wird. Auch die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Studierenden z.B. über die Chatfunktion findet sich hier wieder. Durch die Verfügbarkeit des Internets können beispielsweise YouTube -Videos in den Unterricht integriert werden, die für authentische Einblicke in die Berufspraxis genutzt werden. Auch die Studierenden berichten von der Kommunikation mit Lehrkräften und Mitstudierenden über MS Teams, außerdem kollaborieren Sie über das Online-Tool, legen sie dort gemeinsame Projekte an oder teilen Dokumente und Wissen.

Neubelegung

Auf der obersten Ebene finden sich insbesondere Interviewpassagen wieder, in denen es um den ortsunabhängigen Unterricht mittels MS Teams geht. In einer Kopplung aus Präsenz- und Digitalunterricht werden Lehrer*innen und/oder Studierende (die sich durch die Corona-Pandemie z.B. in Quarantäne befinden) in den physischen Klassenraum hinzugeschaltet oder aber die komplette Unterrichtseinheit wird in einen rein digitalen Klassenraum verlegt. Außerdem nutzen die Studierenden MS Teams zum ortsunabhängigen Bearbeiten von Gruppenaufgaben über Videokonferenzen und kollaborative Tools und entwickeln so neue Formen der Kooperation.

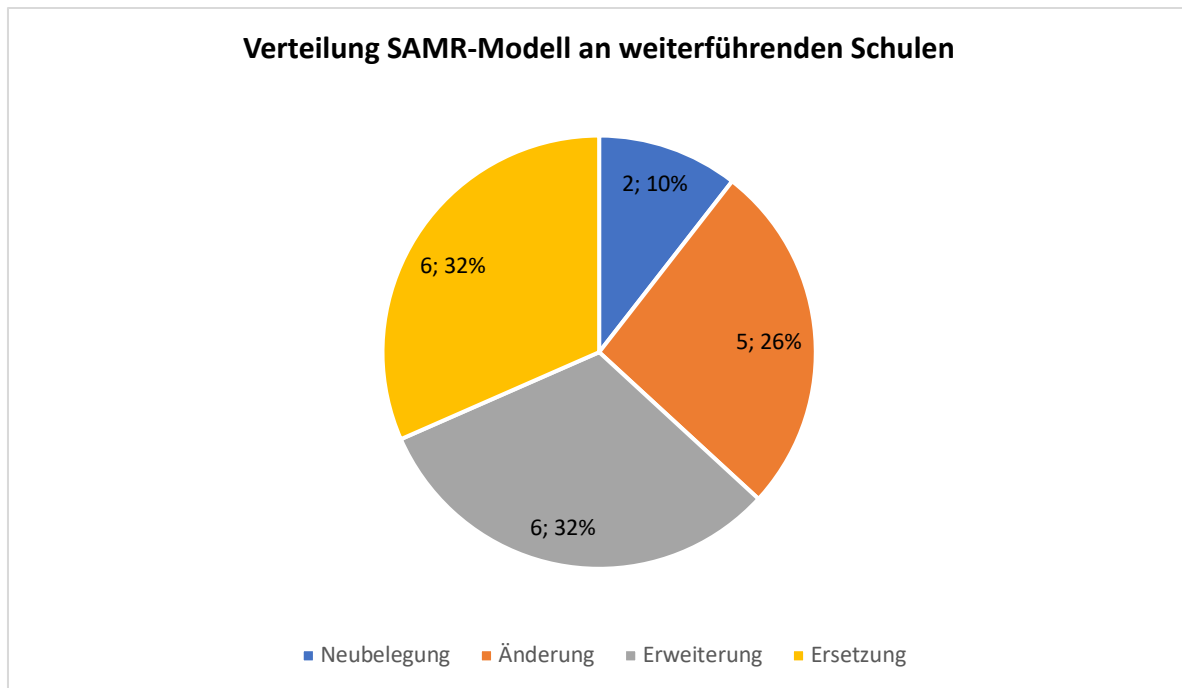


Abbildung 3: Forschungsergebnisse zu weiterführenden Schulen nach Bastian 2017, S. 168

Die Ergebnisse aus den Interviewanalysen lassen sich gut mit den Befunden einer vorhergehenden Untersuchung von Jasmin Bastian an weiterführenden Schulen vergleichen, die in ihrer Forschung einen sehr ähnlichen Analyseweg eingeschlagen hat, ihren Fokus allerdings auf protokollierte Unterrichtsbeobachtungen legt. Bei den Ergebnissen von Bastian (2017) zeigt sich zunächst, dass sich die untersuchten Sequenzen größtenteils auf den unteren drei Ebenen verteilen, es finden sich nur einige wenige Sequenzen auf der obersten Ebene der Neubelegung (siehe Abb. 3). Insgesamt lässt sich im Vergleich also sagen, dass die Ergebnisse für den Fachbereich Sozialpädagogik des Berufskollegs zur Arbeit mit digitalen Medien schon vor dem Stellenantritt der Bildungscoachin auf einem sehr hohen Niveau liegen. Alle vier Ebenen werden hier etwa gleichmäßig adressiert, was für einen ausgewogenen Medieneinsatz im Unterricht spricht. Der Schwerpunkt liegt sogar auf der dritten Ebene der Änderung, zu der insgesamt 31 Textsegmente aus den Interviews zugeordnet werden konnten (siehe Abb. 2). Unsere Analyseergebnisse offenbaren insbesondere den Unterschied, dass am Berufskolleg Kreis Höxter auch die oberste Ebene (Neubelegung) durch innovative Praktiken zur Integration von physisch abwesenden Personen in den Unterricht vielfach erreicht wird. Die Ergebnisse sind natürlich vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen zu sehen. Sie haben eine verstärkte Arbeit mit digitalen Medien notwendig gemacht, für die der Fachbereich des Berufskolleg durch die etablierte Infrastruktur gut gerüstet war. Zentral wichtig für den erfolgreichen Medieneinsatz sind insbesondere die medienbezogenen Werthaltungen, die sich bei den Lehrkräften und Studierenden zeigen. Schaut man sich die Äußerungen der interviewten Protagonisten*innen genauer an, lässt sich feststellen, dass sich diese Werthaltungen beider Statusgruppen durch eine weitgehende Offenheit und Wertschätzung gegenüber der Arbeit mit digitalen Medien auszeichnet. Einige der interviewten Lehrkräfte und Studierende weisen sogar eine Art Medieneuphorie auf.

„Ja, ich bin ja, glaube ich, hier der Digitaljunkie hier (lacht leicht) unter uns. Ähm also ich finde es halt einfach super, dass das jetzt alles so online und digital läuft. Und äh favorisiere absolut auch Online-Unterricht.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Andere zeigen eine eher kritisch-offene Haltung, die auch analoge Lehr-/Lernpraktiken nicht völlig vernachlässigen möchte. Gerade bei den Studierenden findet sich zudem eine durch das Distanzlernen geprägte Werthaltung, die in den gesellschaftlichen Entwicklungen eine Notwendigkeit ausmacht, sich mit digitalen Medien auch im Ausbildungskontext auseinanderzusetzen, um gut für den späteren Beruf als Erzieher*in gewappnet zu sein. Völlig ablehnende Äußerungen finden sich in den Interviewtranskripten an keiner einzigen Stelle.

3.2 Hürden bei der Arbeit mit digitalen Medien

Bei der Analyse der Interviews konnte eine weitere Kategorie identifiziert werden, die für die Arbeit mit digitalen Medien im Schulalltag von Belang ist. Diese zweite Oberkategorie umfasst die wahrgenommenen *Hürden* bei der Arbeit mit digitalen Medien. Dabei werden vermehrt *technische Schwierigkeiten* genannt, vor allem auf Seiten der Studierenden. Sie sprechen von mangelhaften Internetverbindungen Zuhause und von zwar seltenen, aber doch regelmäßigen Problemen im Berufskolleg sowie von Verbindungsproblemen zwischen verschiedenen Endgeräten wie digitalen Tafeln.

„Also ich denke, ganz klar ist das die Internetverbindung in den verschiedenen Orten. Weil äh grade auf den kleineren Dörfern bei uns hier ist das manchmal extrem schwierig, da irgendwie gut verstanden zu werden oder dann ist mal das Bild weg oder (1) PowerPoint läuft dann doch nicht ganz so gut, wie man sich das vielleicht erhofft hat. Ähm, ja, oder auch äh in der Schule. Dass dann manche Geräte einfach nicht funktionieren und dann das Arbeiten halt auch erschwert wird.“ (Gruppeninterview Studierende 2)

Als weitere Hürde ließen sich teilweise *mangelnde individuelle Fähigkeiten von Lehrkräften und Studierenden* identifizieren, insgesamt können heterogene medienbezogene Lernstände in beiden Statusgruppen erkannt werden. Während einige Lehrer*innen bereits sehr selbstbewusst im Umgang mit digitalen Medien auftreten, berichten andere zwar von einer Bereitschaft, sich mit neuen Medientechnologien beschäftigen zu wollen und sie in Unterrichtspraktiken zu integrieren. Sie sprechen aber genauso von einem Mangel an nötigem Know-how über passende Apps/Software und deren Bedienung.

„Da merke ich aber auch so, wie mir auch dann wirklich auch manchmal so das Handwerkszeug auch fehlt, nä? Dann merke ich wirklich auch so, dass ich denke, hm, ja, äh, da stehe ich jetzt auch so ein bisschen hilflos davor und denke, eigentlich müsste ich das jetzt noch irgendwie anders aufziehen, habe auch nicht so eine richtige Idee, wie ich/ wie ich das noch äh dann anders machen könnte.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Des Weiteren bemängeln vor allem die befragten Studierenden teilweise eine *fehlende eigene Ausstattung* und ungenügende eigene finanzielle Mittel, da sich nicht jede*r ein geeignetes Endgerät leisten kann. Sehr positiv wird in den Interviews mit den Studierende die umgesetzte Ausleihmöglichkeit von MS Surfaces hervorgehoben. Sie ist aus Perspektive der Befragten ein

Schritt in die richtige Richtung, bemängelt wird allerdings, dass die Geräte nicht mit nach Hause genommen werden können.

„Dass man halt mehr Chancengleichheit hat. Ich meine, der eine will sich vielleicht ein eigenes lieber kaufen, weil dann hat man nicht so viel Sorgen. Aber derjenige, der sich das vielleicht nicht leisten kann, hat dann genau die gleiche Chance wie jemand, der halt das Geld dazu hat, ähm (1) ja auch (2) Erzieher zu werden.“ (Gruppeninterview Studierende 1)

Die Lehrkräfte benennen außerdem *fehlendes digitales Unterrichtsmaterial* in der Erzieher*innenausbildung als weitere Hürde. Sie wünschen ein breiteres Angebot, was nicht nur eBooks ohne weitere interaktive Zusatzfunktionen beinhaltet, sondern auch weitere fächerspezifische Materialien wie Videos oder Podcasts einschließt.

„Was aber ein großes Manko ist, dass ähm um guten digitalen Unterricht zu machen, es unwahrscheinlich arbeitsaufwändig erstmal ist, weil wir im sozialen Bereich, grade in der Erzieherausbildung, keinerlei digitale Medien ähm vorgefertigt vorfinden.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Durch dieses unzureichende Angebot an vorgefertigten Materialien der Verlage müssen *digitale Unterrichtsinhalte durch die Lehrkräfte vielfach eigenständig erstellt* werden. Dies reicht vom Überarbeiten von PowerPoint-Präsentationen bis hin zum Aufnehmen eigener Podcasts und Videos, was zu einem deutlich erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte führt. Die Lehrer*innen überarbeiten teilweise auch ihre bereits bestehenden Materialien und versuchen, diese zu aktualisieren und zu digitalisieren.

„Ich glaube auch so auch so ähm im Hinblick auf arbeitsaufwändig und man muss viele Dinge überdenken, die man früher so gemacht hat, und überlegen, wie kann ich die eigentlich digitalisieren, ähm ist das im Moment schon sehr viel Mehraufwand.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

3.3 Konkrete Erwartungen und Wünsche

In den Interviews wurden die Teilnehmer nach konkreten Erwartungen und Wünschen in Bezug auf die neugeschaffene Stelle des*der Bildungscoach*in gefragt. Die Lehrkräfte betonten dabei die Wichtigkeit einer am Lehrkräftealltag *angepassten Erreichbarkeit* für Fragen und Beratungsbedarfe. Die Bildungscoachin solle regelmäßige Sprechstunden anbieten, aber auch außerhalb der Schulzeiten z.B. per Mail erreichbar sein, um auf die Bedarfe und Fragen eingehen zu können. Dabei wird von den Lehrkräften die Hoffnung formuliert, dass diese Beratungszeiten möglichst auf den Arbeitsalltag abgestimmt auch am Nachmittag liegen sollten.

„Einfach vielleicht auch mal spontan erreichbar ist oder (2), wie man äh gut auf [sie] zurückgreifen kann, wenn man Fragen hat. Oftmals äh treten die Probleme ja spontan auf. (1) Ähm (1) und dass man da auch einen Ansprechpartner hat. [...] (1) Dass vielleicht eine digitale Sprechstunde ähm nicht nur während der Schulzeit da ist.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Die Lehrkräfte formulieren zudem die Hoffnung, dass die Coachin nicht nur für allgemeine Themen, sondern insbesondere auch für *individuelle, fachbezogene Beratungsangebote* zur

Verfügung steht und bei konkreten Projekten sowohl Studierenden als auch den Lehrkräften unter die Arme greift.

„So eine Art Sprechstunde würde ich mir wünschen. So dass man weiß, so zwei Mal die Woche)oder so wäre/ wäre noch ein Zeitraum, wo man weiß, da ist er² auch wirklich vor Ort oder online erreichbar, so dass man da auch mal mit (1) äh individuellen Fragestellungen dann ähm einen Termin bekommen kann.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 2)

Die Lehrkräfte formulieren außerdem mehrfach die Hoffnung, dass die Bildungscoachin eine gewisse *Eigeninitiative* zeigt. Sie solle als „*Innovationsimpulsgeber*“ (Gruppendiskussion Lehrkräfte 1) fungieren und auf neue Programme oder Funktionsweisen hinweisen, sowie eigenständig und bedarfsorientiert Weiterbildungen anbieten.

„Äh ich würde mir da auch eine Initiative, eine Art Eigeninitiative von ihm wünschen, dass er irgendwie äh ge/ (1), der letzte Beitrag grade, äh im letzten Beitrag grade gesagt wurde, dass äh innovative Ideen von ihm kommen, dass er wirklich mal kommt und sagt, 'Mensch, ich habe da ein tolles Ding für eure Fachschule'.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

3.4 Fortbildung und Beratung

3.4.1 Themen

Im Bereich der Fortbildungs- und Beratungsthemen wünschen sich die Lehrenden einen regelmäßig erneuerten *Überblick über neue Apps und digitale Anwendungen „am Markt“* als neue Impulse für den eigenen Unterricht und darüber hinaus. Diese Hoffnung lässt sich mit der zuvor aufgezeigten Hoffnung auf eine hohe Eigeninitiative in Verbindung bringen, solche Impulse in regelmäßigen Abständen zu geben.

„Ich würde mir (1) äh wünschen, dass man da aus so einem (1) innovativen Pool schöpfen. Dass man jetzt eine Lernsituation ganz konkret hat. Und da mit dem digitalen Bildungscoach ganz konkret überlegt, welche Tools müsste ich jetzt anmachen.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Außerdem wurde vorgeschlagen, *Einführungen in verschiedene Apps und Software* zu geben. Insbesondere die neuen Studierenden erachteten Grundlagenworkshops für die Programme MS Teams, Word und PowerPoint in den Gruppeninterviews als zentral wichtig, um sich in den Ausbildungsalltag einzufinden. Sie äußerten den Eindruck, dass die Beherrschung dieser Anwendungen bei den Lehrkräften oftmals vorausgesetzt werde, dass es aber doch vielfach Probleme aufseiten der Studierenden in der Arbeit mit Office-Anwendungen gibt. Die Lehrkräfte teilten diesen Eindruck teilweise und sprechen in den Interviews von bestehenden Lücken bei den Studierenden, die unbedingt geschlossen werden sollten. Zudem wünschten sie sich mehrfach Fortbildungen für Videoschnittsoftware.

„Also vorab hätte ich mir gewünscht, dass jemand mit uns PowerPoint (1) grob zumindest einmal angeschnitten hätte. So nach der dritten, vierten geht es so

² In den Interviews wird vielfach in der männlichen Form vom „Bildungscoach“ gesprochen, da zum Erhebungszeitpunkt noch nicht klar wird, ob eine Frau oder ein Mann die Stelle antreten würde.

langsam. Und (1) dreihundert YouTube-Videos gucken. (1) Aber da hätte man uns vielleicht vorher mal, ja, mal grob zeigen sollen, wie das Ding funktioniert.“ (Gruppeninterview Studierende 3)

Zudem erhoffen sich die Lehrkräfte *Hilfe bei der Erstellung und Feinjustierung von Unterrichtsmaterialien*, sowohl durch Einbringung kreativer Ideen als auch tatsächliche Hands-on Unterstützung.

„Ähm, also ich würde mir einfach wünschen, dass wenn ich irgendwie für eine/ für eine Lernsituation ein Intro brauche, wo der Arbeitsaufwand irgendwie knackig vermittelt wird, dass zum Beispiel so ein Bildungscoach (1) ähm einfach mit uns die Parameter bespricht.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Abseits von Hard- und Software wurde durch die Lehrkräfte eine *Fortbildung zur Initiierung medienkritischer Haltungen* bei Studierenden vorgeschlagen. In beiden Gruppendiskussionen wurde der Eindruck geteilt, dass das Agieren der Studierenden auf Social Media Plattformen vielfach unreflektiert geschieht und dass beispielsweise unangemessene Bilder geteilt werden. Hier erhoffen sich die Lehrkräfte die Förderung einer kritischeren Medienhaltung.

„Und was ich noch ergänzen möchte, ist ähm dieser ganze Bereich ähm Social Media. Dass sie auch ein, ich sage mal, eine gewisse Kritikfähigkeit auch entwickeln. Ganz kritisch mal zu betrachten, was macht Instagram eigentlich auch ähm im soziologischen Bereich mit uns. Ähm also das noch mal zu hinterfragen, inwieweit das ähm gesellschafts/ ähm, ja, Gesellschaften verändert, inwieweit das überhaupt wirkt. Oder ähm was/ was zum Beispiel hinter TikTok steht. Inwieweit das auch mit/ mit Datenschutz ähm weitergeht und so weiter.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

3.4.2 Umsetzung

Bezüglich der Umsetzung der Fortbildungen sind verschiedene Ideen und Vorstellungen vorhanden, die sich teilweise auch widersprechen und in der alltäglichen Arbeitspraxis der Bildungscoachin wohl nur schwerlich auf einen Nenner zu bringen sind. Während sich einige Teilnehmer*innen Präsenz-Termine wünschen, erachten andere Online-Konferenzen als sinnvoller.

„Gerne auf jeden Fall ähm, ich sage mal, in so einer Videokonferenzgeschichte. Weil im normalen Schulalltag, glaube ich, ist es schwierig, das immer in Präsenz leisten zu können. Und vielleicht auch so dann Themen dann ähm vielleicht auch in den Abend zu verlagern oder so.“ (Gruppeninterviews Lehrkräfte 1)

„Ich glaube, dass es ganz viele Leute gibt, die erstmal wirklich ein ähm/ einen Face-to-Face-Kontakt brauchen in einem Raum, wo sie dann tatsächlich äh mit diesen Geräten zusammen das gemeinsam ausprobieren und so was auch nicht nur online angeboten bekommen.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 2)

Für beide Positionen werden eine Reihe von plausiblen Argumenten hervorgebracht. Für Online-Fortbildungen via Teams spricht laut den Lehrkräften, dass dies sehr dem Lehrkräftealltag entgegenkommt und dass es so deutlich niederschwelliger möglich wird, sich an den Angeboten zu beteiligen. Für Fortbildungen in Präsenz wird insbesondere das Argument ins Feld geführt, dass gerade die Bedienung von Apps/Software oftmals ein direktes Ausprobieren notwendig macht. Dies würde laut den Vertreter*innen dieser Position am besten funktionieren, wenn man sich in Präsenz trifft und entsprechende Bedienschritte direkt am eigenen Gerät nachvollziehen

kann. Neben diesen unterschiedlichen Vorstellungen zur Umsetzung wünschten sich einige Lehrkräfte zudem immer wiederkehrende Fortbildungen zu den MS Office-Programmen. Dies entspricht den Vorstellungen der Studierenden, die diesen Punkt vielfach auf die Frage nach den Fortbildungsthemen benannt hatten (s.o.).

„Also es reicht nicht einmal äh in ein bestimmtes Tool [...] einzuweisen, sondern es muss wiederholt werden. Meistens äh tauchen bei der praktischen Nutzung dann ja Probleme auf und dann stehe ich wieder alleine davor und brauche noch mal ein bisschen Unterstützung. Also eigentlich müssten dann Wiederholungen auch laufen.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 2)

Den Befragten ist dabei ein Einbezug aller Statusgruppen sehr wichtig. Es wurde vorgeschlagen, Fortbildungen für Lehrkräfte und Studierende zusammen anzubieten oder auch Personen aus den Praxiseinrichtungen mit einzubinden, sofern es das Thema zulässt. Beide Statusgruppen scheinen sich hierin weitgehend einig zu sein.

„Ja. Über Teams. Absolut. Und dann auch so, dass äh vielleicht kann man sogar eine Mischung ähm herstellen zwischen Lehrern und Schülern. Dass man jetzt ein Thema hat und Lehrer und Schüler können teilnehmen, wenns passt.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 1)

Um kontinuierlich praxisrelevante Inhalte vermitteln zu können, wurde in einem der Lehrkräfte-Interviews die Idee kleiner Videotutorials aufgeworfen, die sowohl Lehrkräfte als auch Studierende in ihrem autodidaktischen medienbezogenen Lernen unterstützen könnten. Gerade zu wiederkehrenden Themen (z.B. die Arbeit mit MS Office Programmen) scheint sich eine solche Lösung sehr gut anzubieten. Hier könnte beispielsweise auch auf existierende Lernmaterialien und -videos zurückgegriffen werden, die etwa auf den Internetpräsenzen von MS Office oder auch auf YouTube zu finden sind. Ein letzter mehrfach benannter Punkt bezieht sich auf die Umsetzung von Präsenzangeboten, die in Form von kurzen „Lernsnacks“ angeboten werden könnten. Damit sind kurze „Minifortbildungen“ gemeint, in denen eine kleine App oder auch nur eine Funktion in einem Programm erklärt wird, sodass die Lehrkräfte dies in ihrem Arbeitsalltag unmittelbar anwenden können.

„Und dann eben ganz äh interessen- und bedarfsorientiert ähm so kleine ähm Minifortbildungen, das muss ja nicht ewig lang dauern.“ (Gruppeninterview Lehrkräfte 2)

3.5 Ideen zur weiteren schulischen Digitalisierung

In den Interviews wurde auch deutlich, dass durchaus Ideen zur weiteren schulischen Digitalisierung vorhanden sind, die sich noch einmal differenzieren lassen in die Kategorien Software/Apps und Hardware. Übergreifend ist sowohl in den Interviews mit den Studierenden als auch in den Interviews mit den Lehrkräften sehr auffällig, dass beide Statusgruppen konkrete Ideen hinsichtlich ihrer Wünsche äußern können. Allein dies weist bereits auf eine gewisse Medienkompetenz bei beiden Statusgruppen hin.

Im Bereich Software und Apps wurden vonseiten der Lehrkräfte Wünsche nach einer Plagiat-Software, OCR-Software, Screencast-Software, Padlet Pro, Mentimeter Pro, Classroom Screen und einer datensicheren Online-Notenverwaltung geäußert. Außerdem erhoffen sich einige

Lehrkräfte eine Videoschnittlösung, die intuitiver ist als das als zu komplex wahrgenommene Adobe Premiere Pro.

Die bereits vorhandene Hardware könne laut den Studierenden durch eine einheitliche Ausstattung für alle, stabiles W-Lan in allen Räumen, Lautsprecher in allen Klassenräumen, Drucker für Studierende und Stative für Videos verbessert oder ergänzt werden. Außerdem wurden Mitnahmemöglichkeit von Ausleih-Surfaces gegen Pfand nach Hause und eine Unterstützung für weniger wohlhabende Studierende als Ideen zur weiteren Digitalisierung genannt. Insbesondere der letzte Punkt nimmt in den Interviews mit den Studierenden einen wichtigen Stellenwert ein und wird als zentrales Element gesehen, um Chancengleichheit (insbesondere im Distanzlernen) zu gewährleisten.

Die Lehrkräfte wünschen sich zudem, dass trotz voranschreitender Digitalisierung analoge Möglichkeiten weiterhin bestehen bleiben. Dazu gehört unter anderem das Vorhandensein von Druckern, aber auch die analogen Tafeln in den Klassenräumen sollen, wenn es nach den Lehrer*innen geht, nicht gänzlich abgeschafft werden. So gelinge es, „die Haptik und/ und die Optik auch noch mal wieder anders anzusprechen“ (Gruppendiskussion Lehrkräfte 1).

3.6 Entgrenzung von arbeitsbezogener Kommunikation

Sehr auffällig war in der Analyse, dass in allen Gruppendiskussionen – sowohl mit den Lehrkräften als auch mit den Studierenden – unabhängig voneinander immer wieder die Entgrenzung der arbeitsbezogenen Kommunikation im Zuge technischer Digitalisierungsprozesse thematisiert wurde, ohne dass wir konkret danach gefragt haben. Dieser Punkt nahm in den Gruppendiskussionen zudem viel Raum ein und erschien den Gesprächspartner*innen überaus wichtig zu sein. So berichten beide Statusgruppen davon, eine verstärkte orts- und zeitunabhängige Erreichbarkeit durch die Medienintegration am Fachbereich zu bemerken, die für sie vielfach störend in den Vordergrund tritt. Diese Entgrenzung macht es beiden Statusgruppen merklich schwerer, abends von der Arbeit „abzuschalten“. Für die benannte Entgrenzung machen die Studierenden und die Lehrkräfte insbesondere die stetige Erreichbarkeit über Teams und über Mail verantwortlich. Ein mehrfach geäußertes Problem ist hier, per Push-Up-Meldung durch das Smartphone benachrichtigt zu werden, wenn z.B. in Teams eine neue Aufgabe eingestellt wurde oder eine neue Mail eingegangen ist. Auch schulbezogene Kommunikation über WhatsApp tritt hier stören in den Vordergrund. Beide Statusgruppen sehen dies unabhängig voneinander als großes Alltagsproblem.

„Also man hat gefühlt auch keine Privatsphäre, weil man auch immer erreichbar sein muss. (1) Ob es jetzt bei WhatsApp-Gruppen ist. Durch die Klasse. Oder ob es jetzt bei Teams ist. (1) Weil die Leute sagen, 'ach, ich hab' jetzt Zeit, lass' uns jetzt (1), genau jetzt grade noch was machen', und eigentlich hast du gar keine Zeit, weil dein/, du hast ja noch ein Privatleben. Also das ist schon (1) ähm schon anstrengend.“ (Gruppendiskussion Studierende 3)

„Ich muss auch sagen, dass das mit den E-Mails (1) einfach überhandnimmt. (1) Dass man selber in so eine Schleife kommt/ Schleife kommt, immer noch was und noch mal gucken und abends um zehn, 'ach, jetzt schaue doch noch mal, da könnte ja was Wichtiges gekommen sein'. Da muss ich sagen, das geht auch mal anders. Ich glaube, dass das auch ein bisschen anders geht.“ (Gruppendiskussion Lehrkräfte 2)

An dieser Stelle ist es interessant zu beobachten, dass beide Statusgruppen die Entgrenzung von Arbeit und Privatheit als großes Problem markieren, sich aber gegenseitig die Verantwortung zuweisen, das Kommunikationsverhalten verändern zu müssen. So sehen die Lehrkräfte sich teilweise mit einer enormen Erwartungshaltung konfrontiert auf arbeitsbezogene Anfragen der Studierenden unmittelbar zu antworten. Die Studierenden beklagen, dass von ihnen erwartet wird, Aufgaben oder auf Informationen, die teilweise spätabends noch bei Teams eingestellt werden, abrufen zu müssen, um am darauffolgenden Schultag vorbereitet zu sein. Sowohl Studierende als auch Lehrkräfte sind sich darin einig, dass diese Entgrenzungsprozesse unbedingt eingedämmt werden müssen, damit es nicht zu einer übermäßigen Mehrbelastung kommt.

3.7 Rahmenmodell medienpädagogischer Professionalisierung

Die aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Erkenntnisse können abschließend in einem Rahmenmodell medienpädagogischer Professionalisierung zusammengefasst werden (siehe Abb. 4). Das Modell wurde aus den Interviewanalysen abstrahiert und ist Ergebnis einer weiterführenden Theoretisierung der herausgearbeiteten Oberkategorien. Es zeigt einerseits die zentralen Ressourcen auf, die am Fachbereich des Berufskollegs bereits hinsichtlich der schulischen Arbeit mit digitalen Medien vorhanden sind. Auf sie kann die Bildungscoachin also in ihrer medienpädagogischen Arbeit aufbauen. Andererseits werden auch die zentralen Anforderungen benannt, die die Studierenden und Lehrer*innen an die Bildungscoachin für Digitales stellen.

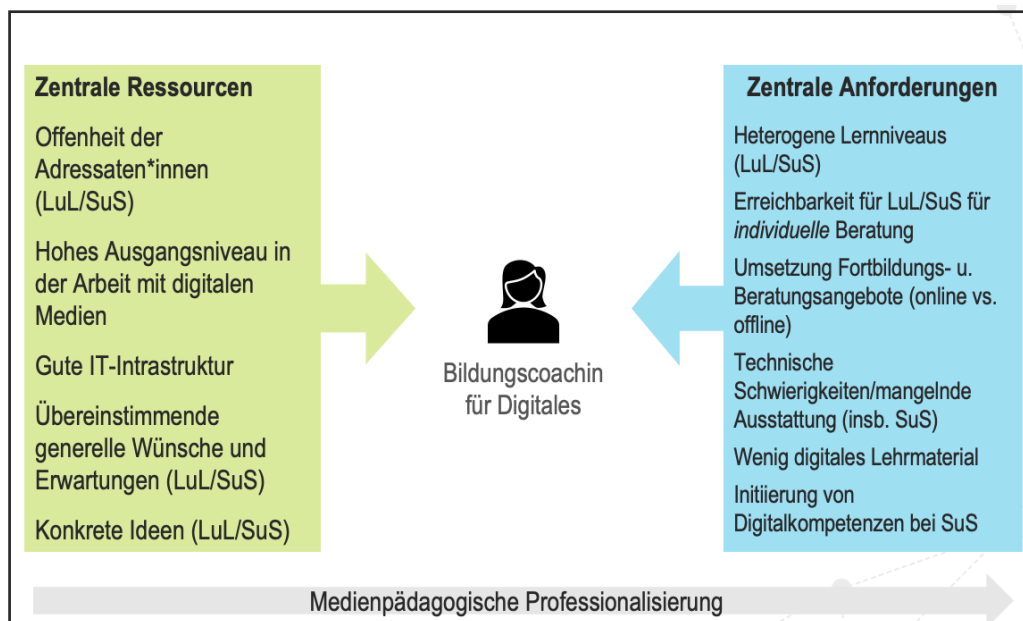


Abbildung 4: Rahmenmodell medienpädagogischer Professionalisierung

Die erste zentrale Ressource ist die Offenheit der Adressaten*innen, die in den Interviews festgestellt werden konnte. Sowohl die befragten Lehrkräfte als auch die Studierenden zeigen sich empfänglich gegenüber dem Einsatz digitaler Medien. Zudem bringen Sie eigene Ideen mit, welche Tools oder Weiterbildungsangebote das Lehren und Lernen in ihrem Bereich optimieren können. Für die Arbeit der Bildungscoachin ist außerdem relevant, dass beide Statusgruppen weitestgehend übereinstimmende Wünsche und Erwartungen an sie formulieren. Außerdem trat in den Interviews immer wieder hervor, dass die Teilnehmenden den Medieneinsatz sehr reflektiert betrachten. Dies spricht für ein hohes Ausgangsniveau in der Arbeit mit digitalen

Medien am Berufskolleg. Diese Annahme wird durch die Analyse der Textstellen und die Einordnung in das SAMR-Modell noch einmal unterstrichen. Als weitere Ressource zählt die an der Schule bereits vorhandene IT-Infrastruktur, die als Grundstein für den weiteren Einsatz digitaler Medien unerlässlich ist und ein erfolgreiches medienpädagogisches Arbeiten überhaupt erst ermöglicht.

Obwohl insgesamt ein hohes Ausgangsniveau festgestellt werden kann, machen sowohl die befragten Lehrkräfte als auch die befragten Studierenden dennoch auf starke Unterschiede bei ihrer individuellen Medienkompetenz aufmerksam. Somit ist es eine der zentralen Anforderungen an die Bildungscoachin, diese heterogenen Lernniveaus in ihrer Arbeit adäquat zu adressieren sowie bei den Studierenden relevante medienkritische Kompetenzen zu initiieren. Eine weitere Herausforderung für die Bildungscoachin besteht im Angebot für individuelle Beratung – die Lehrkräfte sowie die Studierenden wünschen sich einerseits die Möglichkeit für solche Beratungen während der Schulzeit, andererseits aber auch eine schnelle Erreichbarkeit bis in die Abendstunden. Auch in den Vorstellungen der Befragten hinsichtlich der Umsetzung der Fortbildungsangebote zeigt sich eine Diskrepanz, da einige die Durchführung in Präsenz und andere ein Angebot mit Onlineformaten bevorzugen. Um allen Beteiligten eine Chancengleichheit zu ermöglichen, müssen zudem Studierende mit mangelnder Ausstattung Unterstützung erhalten. Die Lehrkräfte formulieren außerdem die Anforderung, dass die Bildungscoachin bei der Digitalisierung bereits vorhandener Lehrmaterialien unterstützen oder neues Material bereitstellen solle.

Insgesamt werden die Ressourcen und Anforderungen durch die Entgrenzung arbeitsbezogener Kommunikation eingerahmt, da diese alle Bereiche durchdringt. Hier bedarf es einer Vermittlung zwischen den beiden Statusgruppen, die sich teilweise gegenseitig als Ursache der Entgrenzung sehen, und einer gemeinsamen Ausarbeitung von Richtlinien in Bezug auf die Kommunikation untereinander.

4. Überlegungen zum Zertifikatsprogramm „digitale Kompetenz“

Während die interviewten Lehrkräfte und die Studierenden hinsichtlich ihrer Ideen zur weiteren Digitalisierung des Fachbereichs konkrete Ideen äußern konnten, waren die Anmerkungen zum geplanten Zertifikatsprogramm zur digitalen Kompetenz sehr allgemein und wenig aussagekräftig. Eine erste wichtige Überlegung sollte unseres Erachtens in dieser Hinsicht sein, nach welchen Kriterien die Inhalte des Zertifikatsprogramms strukturiert werden. Wir schlagen dafür die Nutzung der „Grundbildung Medien“ (Niesyto & Imort 2014) als Strukturentwurf vor, die dafür entwickelt worden ist, um die von pädagogischen Fachkräften in Aus- und Weiterbildungskontexten zu erwerbenden medienbezogenen Fähigkeiten zu ordnen (siehe Abb. 5). Die beiden Autoren greifen dafür auf das Modell einer medienpädagogischen Kompetenz nach Blömeke (2000) zurück und stellen hierzu weitere Überlegungen an, wie dieses in Ausbildungskontexte implementiert werden könnte. Das Modell beinhaltet die folgenden Kompetenzbereiche, die hier kurz aufgegriffen und näher erläutert werden sollen.

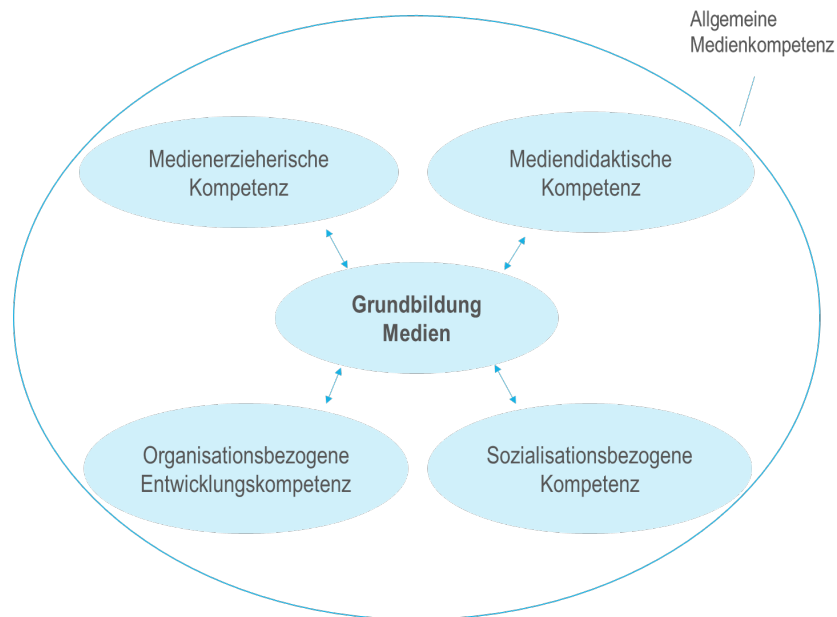


Abbildung 5: Grundbildung Medien nach Niesyto & Imort 2014 im Anschluss an Blömeke 2000

Mediendidaktische Kompetenz

Die erste Dimension der beschriebenen Grundbildung Medien bezieht sich auf eine „mediendidaktische Kompetenz“ (s.o.). Sie umfasst die Fähigkeit von Pädagogen*innen, aus dem zur Verfügung stehenden Medienangebot eine fundierte Auswahl für die Unterstützung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Arbeitsfeld zu treffen. Damit ist nicht nur die simple Verwendung von Medien(-technologien) gemeint, sondern dezidiert ein Mehrwert schaffender Einsatz und die Weiterentwicklung vorhandener Lehr-/Lernszenarien (vgl. Blömeke 2000, S. 157).

Medienerzieherische Kompetenz

Während die mediendidaktische Kompetenz auf den Einsatz von Technik bzw. Apps/Software abzielt, meint die „medienerzieherische Kompetenz“ (s.o.) die „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (ebd., S. 159). Hier geht es also darum, sich mit den alltagsrelevanten Medienthemen der jeweiligen Klientel zu beschäftigen, die von den Studierenden in ihrem späteren Berufsalltag adressiert werden (beispielsweise Social Media, bestimmte Fernsehsendungen, Videospiele usw.). Dazu gehört auch die reflexive Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Theorien und praxisorientierten Konzepten sowie eine Beschäftigung mit den Möglichkeiten zur Verwirklichung von medienerzieherischen Interventionen (vgl. ebd.).

Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang

Die dritte oben benannte Teilkompetenz nach Blömeke ist die „sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang“ (s.o.). Nach der Autorin müssen Pädagogen*innen sich Wissen über die Lebenswelten und den Medienumgang ihrer jeweiligen Klientel aneignen sowie förderliche und problematische Medieneinwirkungen in deren Leben erkennen. Die sozialisationsbezogene Kompetenz meint also die „Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln“ (ebd., S. 162).

Organisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang

Die „organisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang“ (s.o.) beschreibt die vierte Facette des Modells. Sie umfasst insbesondere die Fähigkeiten, den förderlichen wie kritischen Einfluss von Medien(-technologien) auf das professionelle Handeln innerhalb des eigenen Berufsbildes zu erkennen und die gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten von medienbezogener Arbeit im Allgemeinen und Medienpädagogik im Besonderen in der eigenen pädagogischen Organisation mitzuentwickeln (vgl. ebd., S. 165). Ein Beispiel könnte die Mitarbeit an einem Medienkonzept in der eigenen Einrichtung sein, in der die Studierenden später tätig werden.

Allgemeine Medienkompetenz

Bei der eigenen Medienkompetenz handelt es sich im Modell um die Grundlagenkompetenz, die das zentrale Fundament für die anderen vier Kompetenzdimensionen bildet. Dies begründet Blömeke damit, dass einer fachlich fundierten Unterstützung des medienverwiesenen Lernens der adressierten Klientel eine „Reflexion des eigenen Medienverhaltens“ (ebd., S. 166) vorangehen muss. Insgesamt beschreibt die Autorin die eigene Medienkompetenz als „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (ebd., S. 172). Dazu gehören die Teilaspekte der eigenständigen und zielgerichteten Verwendung von Medien(-technologien), deren kreativen Gestaltung und der Reflexion von Medien(-technologien) in Hinblick auf ihre Wirkungsweisen auf die einzelnen Individuen und ihre Lebenswelten, die unterschiedlichen Facetten und Funktionsbereiche der Gesellschaft und die vielschichtige Entwicklung der Arbeitswelt (vgl. ebd.).

Unser Vorschlag wäre, die im Modell „Grundbildung Medien“ übernommenen Kompetenzfacetten als eine Art Schablone zu nutzen, um diejenigen Themenbereiche fundiert zu strukturieren, die im Zertifikatskurs „digitale Kompetenz“ angegangen werden sollen. Die Idee wäre, dass ein medienpädagogisches Weiterqualifizierungsangebot Inhalte aus den vier benannten Kompetenzfacetten beinhalten und zudem darauf ausgerichtet werden sollte, das eigene Medienhandeln im Sinne einer allgemeinen Medienkompetenzförderung zu reflektieren.

5. Analyse der medienpädagogischen Professionalisierung der Bildungscoachin für Digitales

Zuletzt wurde ein abschließendes Interview mit der im November 2020 vom Berufskolleg Kreis Höxter eingestellten Bildungscoachin für Digitales durchgeführt. Es fand online im März 2021 statt und wurde anschließend für die Auswertung transkribiert. Ziel der Analyse war es, Einblicke in die medienpädagogische Professionalisierung zu erhalten. Medienpädagogische Professionalisierung beschreibt einen berufsbezogenen Ausbildungs- und persönlichen Entwicklungsvorgang zur Entfaltung einer professionell-medienbezogenen (gekonnten) pädagogischen Arbeitspraxis und einem darauf verwiesenen Selbstverständnis (vgl. Nittel & Seltrecht 2008, S. 124; Rohs & Bolten 2017, S. 13ff.). Die Ergebnisse der Interviewauswertung werden hier stark zusammengefasst und auf die Hauptergebnisse reduziert dargestellt.

Die Bildungscoachin studiert nach dem Abitur Grafikdesign an einer Fachhochschule. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass in ihrem Studium insbesondere die praktische Ausbildung im Vordergrund steht. Wichtig ist im Interview zudem ihre mehrmalige Betonung des verfolgten Studienfokus ihrer akademischen Ausbildung, sich von konkreter Software unabhängig zu machen und die konkrete Designidee in den Vordergrund zu stellen. Grafiksoftware soll dieser Auffassung nach lediglich den Status eines (austauschbaren) Werkzeugs erhalten, das flexibel zur Zielerreichung eingesetzt wird. Diese praxisorientierten Studieninhalte und die in ihrer langjährigen Berufserfahrung als Grafikdesignerin angehäuften Fähigkeiten macht die Bildungscoachin für ihre aktuelle Tätigkeit fruchtbar. Sie verfügt über eine breitangelegte Medienpraxisexpertise, die es nun gilt, auf den Ausbildungskontext von Erzieher*innen zu übertragen. Zusammenfassend beschreibt sie die Stelle als Bildungscoachin für Digitales als große Chance, sich in einem neuentstehenden Berufsfeld auszuleben und es initiativ mitzugestalten. Dies unterscheidet sich in gewisser Hinsicht von ihrer vorherigen Arbeit in verschiedenen Grafikagenturen, wo sie stark abhängig war von Kunden*innenwünschen und -aufträgen, die sie zu erfüllen hatte. Für ihren neuen Berufskontext beschreibt die Bildungscoachin die zentrale Anforderung, die vielschichtigen Anfragen der höchst unterschiedlichen Adressaten*innen ihrer Arbeit (Studierende, Lehrkräfte, Einrichtungen etc.) miteinander in Einklang zu bringen. Neben dem Reiz, ein neues Berufsbild mit zu entwickeln, charakterisiert sie die Stelle als Bildungscoachin auch als nächsten Schritt, um ihre eigenen Fähigkeiten weiter auszubauen und sich insbesondere verstärkt mit dem Bereich Mediendidaktik auseinanderzusetzen. Als sehr positiv empfindet sie in ihrem Arbeitskontext außerdem die Offenheit des gesamten Kollegiums und auch der Studierenden ihren Ideen gegenüber.

Ihr Einstieg in den Berufsalltag als Bildungscoachin ist zunächst von einer Umgewöhnung geprägt, da sie nun ein großes Kollegium mit gänzlich anderem fachlichem Hintergrund an ihrer Seite hat. Dies bildet einen starken Kontrast zur Arbeit in meist kleinen Grafikagenturen mit wenigen Kollegen*innen. Die medienbeauftragte Lehrkraft des Fachbereichs Sozialpädagogik wird für ihre Eingewöhnung zur wichtigen Ansprechpartnerin. Die Fähigkeiten, die sie im Studium, aber auch während ihrer Berufslaufbahn erworben hat, spielen für ihren Einstieg in die Arbeit als Bildungscoachin eine sehr große Rolle und dienen ihr als Basis für ein kompetentes Agieren. Insbesondere für ihr erstes Projekt – den digitalen Tag der offenen Tür – kann sie sehr stark auf ihre Arbeitserfahrungen als Designerin zurückgreifen. Ähnlich wie bei ihrer Agenturtätigkeit geht es auch hier um eine Art von Werbekommunikation mit dem Ziel, durch eine attraktive Außendarstellung neue Schüler*innen zu gewinnen. Laut der Coachin beginnen die eigentlichen Aufgaben, die in ihrem Stellenprofil aufgeführt sind, erst im Anschluss an den digitalen Tag der offenen Tür. Dabei sieht sie den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf der praktischen Arbeit mit digitalen Medien, die sie den Lehrkräften und den Studierenden näherbringen möchte. Insofern kann sie auch während ihres Einstiegs als Bildungscoachin sehr gut auf ihre medienpraktischen Fähigkeiten zurückgreifen. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sie bisher Gestalterin und praktische Anwenderin war, nun geht es darum, diese Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Berufskontext von Erzieher*innen zu reflektieren und zu vermitteln. Den Bereich „Didaktik“ beschreibt sie in diesem Zusammenhang selbst als ihre größte Wissenslücke. Diese geht sie mit einem hohen Weiterbildungsaufwand z.B. durch das Lesen von Fachliteratur und durch die Aufnahme eines universitären Zertifikatskurses an.

Insgesamt beschreibt die Coachin die Arbeit mit Medien am Berufskolleg als sehr fortschrittlich und ordnet diese bereits einem hohen Niveau zu. Die von ihr benannten wichtigsten Ressourcen ihrer Arbeit sind die Offenheit des Kollegiums gegenüber der Arbeit mit digitalen Medien, die Offenheit der Schulleitung gegenüber ihren Ideen, die technische Ausstattung des Berufskollegs und die Möglichkeit, sich weiterbilden zu können. Wie es auch unsere Gruppeninterviewanalysen mit den Lehrkräften und den Studierenden zeigen stellt sie allerdings auch einige Widerstände und sehr heterogene medienbezogene Lernstände fest. Die von der Coachin beschriebene Arbeitsweise erscheint sehr pragmatisch und lösungsorientiert, beispielsweise beim Umgang mit Wünschen zu neuen Lerntools. Wie sie es bereits für ihre akademische Ausbildung im Studium betont, geht es ihr nun auch in den Angeboten für Lehrkräfte und Studierende darum, sich von Tools unabhängig zu machen. Sie setzt sich mit den Bitten der Lehrkräfte auseinander und überlegt, wie diesen Wünschen datenschutzkonform begegnet werden kann (dafür wird Schuladministrator zur wichtigen Figur), ohne dass zu viel neue Software installiert werden muss. Somit steht auch hier das Ziel im Vordergrund ihrer Überlegungen und nicht die konkrete Softwarelösung. Den vielschichtigen Erwartungen der Lehrkräfte kommt sie in regelmäßigen Impulsen nach, welche auch in unseren Gruppeninterviews mit den Lehrkräften als zentraler Wunsch formuliert wurden. Sie gestaltet in diesem Zusammenhang zudem eine Seite mit der „App des Monats“, wo sich Lehrkräfte selbstständig informieren. Außerdem legt sie ihre Arbeitszeiten flexibel fest, beispielsweise mit einer Sprechstunde am Nachmittag, um den Arbeitszeiten des Lehrkräftealltags entsprechen zu können.

6. Fazit und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der Gruppeninterviewanalysen mit Lehrkräften und Studierenden zeichnen vielschichtige Ansprüche an die Bildungscoachin für Digitales nach und beziehen sich insbesondere auf mediendidaktische, aber auch auf fachbezogene Medienbereiche. Die erhofften Fortbildungs- und Beratungsinhalte sind heterogen und sind oftmals darauf verwiesen „am Puls der Zeit“ gegenwärtiger medien(-technischer) Entwicklungslinien zu bleiben. Um ihnen zu begegnen, zeichneten sich schon im Interview mit der Coachin erste vielversprechende Ansätze ab, die es gilt langfristig zu institutionalisieren. Zudem sieht sie sich mit hohen Flexibilisierungserwartungen konfrontiert, fachlich fundierte Antworten auf hochgradig individuelle Beratungs- und Wissensbedarfe liefern zu können und sich mit höchst unterschiedlichen Zielgruppen auseinanderzusetzen. Die eingeforderte Expertise ist entsprechend hoch. Auch hier verweist das Interview mit der Bildungscoachin auf ein starkes Engagement, sich durch flexible Arbeits- und Beratungszeiten dem Arbeitsalltag der Lehrkräfte anzupassen. Die sich teilweise widersprechenden Bedürfnisse hinsichtlich der konzeptionellen Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen erscheinen nur schwerlich miteinander vereinbar. Dies erfordert ein zusätzliches Maß an Flexibilisierungsbereitschaft aufseiten der Bildungscoachin und macht zudem ein genaues Abwägen zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen notwendig.

Dazu ließe sich auch die Empfehlung geben, die vom Forscher*innenteam erarbeiteten Anforderungsdimensionen nach ihrer Dringlichkeit zu priorisieren und sie schrittweise anzugehen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ließe sich beispielsweise die Etablierung von festgeschriebenen Regeln zu arbeitsbezogenen Kommunikationsanfragen zwischen Lehrkräften und Studierenden (aber auch innerhalb der beiden Statusgruppen) nennen, um der festgestellten und von beiden

als enorm störend bewerteten Entgrenzung von Arbeits- und Freizeit entgegenzuwirken. Als Zukunftsidee könnte es beispielsweise eine Möglichkeit sein, entlang der Forschungsbefunde regelmäßig Befragungen im Kollegium durchzuführen und so Feedback zu aktuellen Bedürfnislagen einzuholen. Zentral wichtig sollte in diesem Zusammenhang auch eine realistische Reflexion sein, inwieweit den eruierten Bedürfnislagen in der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit überhaupt vollumfänglich entsprochen werden kann.

Es ist zu vermuten, dass dies nur eingeschränkt einlösbar ist. Es erscheint vielmehr wichtig, die zentralen medienbezogenen Bedürfnisse der adressierten Zielgruppen zu eruieren und diesen langfristig zu begegnen. Zudem sollte die bereits angestoßene Professionalisierung der Bildungscoachin weiter vorangetrieben werden – beispielsweise auch durch Weiterbildungsangebote, wie sie von ihr bereits wahrgenommen werden. Da es sich beim bespielten Arbeitsgebiet noch um ein weitgehend neues Berufsbild handelt, empfiehlt es sich zudem, sich mit Angehörigen ähnlicher medienpädagogischer Tätigkeitsbereiche zu vernetzen, sich so in Communities of Practice zu den gemachten Erfahrungen auszutauschen und Mitstreiter*innen zu suchen. Solche Communities gilt es zu verfestigen und zu erweitern, da ihnen für eine zielführende medienpädagogische Professionalisierung eine zukunftsweisende strategische Bedeutung zukommen kann.

Eine zentrale Basis für die Umsetzung der Pläne und eine für alle Seiten befriedigenden Integration der Bildungscoachin für Digitales in das Team am Berufskolleg ist die Transparenz und Offenheit im Vorgehen und bei der Abstimmung der verschiedenen Prozesse. Das bedeutet, dass die Arbeit der Bildungscoachin, die ja eine Querschnittsfunktion einnimmt, regelmäßig Gegenstand in den Konferenzen sein sollte, um Arbeitspakete zu besprechen und abzustimmen, aber auch, um mögliche Probleme offen ansprechen zu können. Die Voraussetzungen erscheinen auf der Grundlage unserer Befragungen jedenfalls günstig zu sein, die Funktion einer Mediencoachin erfolgreich in den Arbeitsalltag des Berufskolleg Kreis Höxter zu integrieren.

7. Literatur

- Bastian, J. (2017). Tablets zur Neubestimmung des Lernens? Befragung und Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung der Integration von Tablets in den Unterricht. In J. Bastian, & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 139-173). Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: Kopaed.
- Niesyto, H., & Imort, P. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In P. Imort, & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 9-49). München: Kopaed.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven Berufsgruppenforschung. In *BIOS* 21(1), S. 124-145.
- Puenteadura, R. R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Online unter <http://hippasus.com/resources/tte/> (zugegriffen am 19.10.2021).
- Rohs, M., & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. In *Beiträge zur Erwachsenenbildung* Nr. 4.
- Schmidt, C. (2008). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steineke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447 - 456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.