

Rath, Matthias O.; Marci-Boehncke, Gudrun

"Media Digidactic": Online-Seminarkonzept für ein "peer-created" MOOC zur digitalen Medienbildung

Standl, Bernhard [Hrsg.]: *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster ; New York : Waxmann 2022, S. 161-169. - (Medien in der Wissenschaft; 80)



Quellenangabe/ Reference:

Rath, Matthias O.; Marci-Boehncke, Gudrun: "Media Digidactic": Online-Seminarkonzept für ein "peer-created" MOOC zur digitalen Medienbildung - In: Standl, Bernhard [Hrsg.]: *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster ; New York : Waxmann 2022, S. 161-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268189 - DOI: 10.25656/01:26818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268189>

<https://doi.org/10.25656/01:26818>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

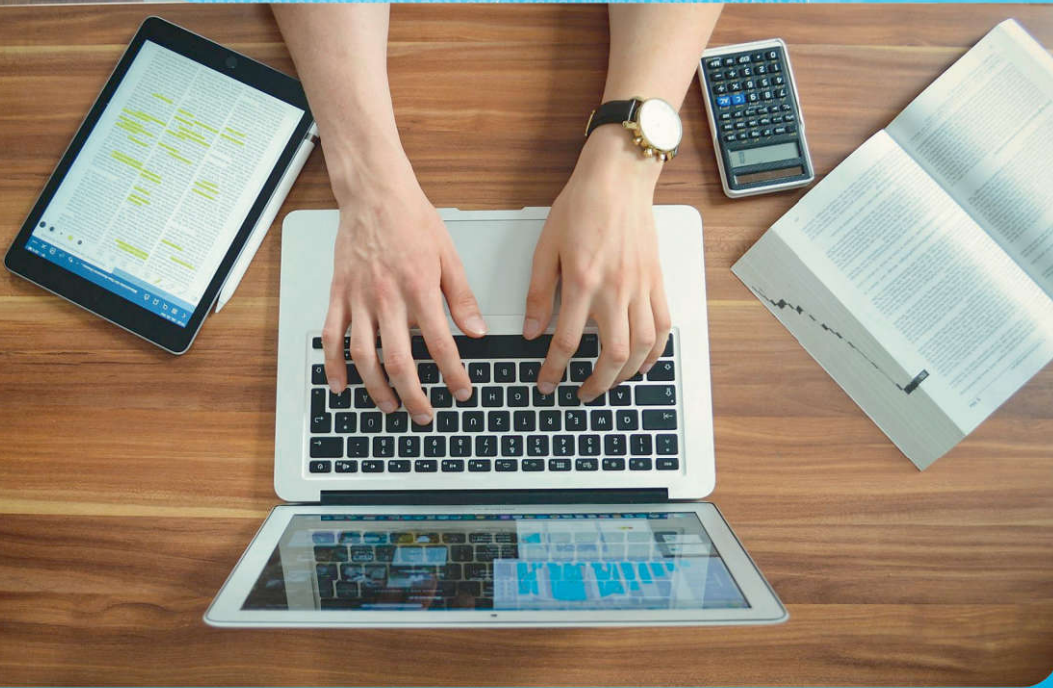
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der
Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Bernhard Standl (Hrsg.)

Digitale Lehre nachhaltig gestalten

WAXMANN

80

Bernhard Standl (Hrsg.)

Digitale Lehre nachhaltig gestalten



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 80

ISSN 1434-3436

Print-ISBN 978-3-8309-4633-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9933-0

<https://doi.org/10.31244/9783830996330>

Das E-Book ist open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA verfügbar.



© Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © niklaspatzig – Pixabay.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

<i>Bernhard Standl</i> Einleitung	9
--	---

1. Quality Online-Learning und Learning Experience Design

<i>Sarah Edelsbrunner, Martin Ebner, Christina Lari und Sandra Schön</i> Der OER-Canvas für Lehrende Werkstattbericht zum Einsatz von Learning Experience Design	13
--	----

<i>Tanja Jadin, Karoline Prinz, Carrie Kovacs, Daniela Wetzelhütter und Ursula Rami</i> Nachhaltige Effekte aus der COVID-bedingten Online-Lehre?! Didaktik-Boost für die Digitalisierung der Lehre.....	19
--	----

<i>Sabine Hueber</i> Mediatisierte Wertediskurse zur Demokratisierung von Technologiezukünften.....	29
---	----

<i>Claude Müller und Jennifer Erlemann</i> Design von digitalen Lernangeboten mit <i>myScripting</i>	40
---	----

<i>Jennifer Lange</i> Hinter den (schwarzen) Kacheln Studierender: Zur Bedeutung von eingeschalteten Kameras in der Online-Lehre	50
--	----

<i>Ly Lutter, Sabrina A. L. Frohn, Mishaël Gabrielle P. Cruz und Tobias Thelen</i> Förderung von Kursverständnis, Fokus, Organisation und Motivation bei internationalen Online-Studierenden in asynchronen Lernsettings	61
--	----

<i>Alexandra Abramova, Jens-Peter Knemeyer und Nicole Marmé</i> Förderung von Computational Thinking durch ein digitales Leitprogramm zur blockbasierten Programmiersprache <i>Snap!</i>	71
--	----

2. Personalisierte Lehrkonzepte

<i>Daniela Schmitz, Manfred Fiedler und Heike Becker</i> Selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im digitalen pandemiegeprägten Studium Perspektiven für eine nachhaltige postpandemische Gestaltung von Lehre	83
--	----

<i>Mario Vötsch, Anja Steiner, Sabrina Gerth und Gerlinde Schwabl</i> Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum? Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-Rooms.....	92
---	----

Alexander Knoth, Cindy Werner und Elena Michel

Dank Digitalisierung einen Schritt voraus: „VORsprung“ als Baustein einer nachhaltigen, institutionenübergreifenden Studienvorbereitung für den Hochschulstandort Deutschland 104

Sina Haselmann, Gabriele Prinz und Barbara Schmidt-Thieme

Adaptive Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums..... 116

Benno Volk, Marion Lehner, Serena Pedrocchi und Karin Brown

Spezialisierungen für Tutor:innen durch Online-Blended-Learning-Kurse an der ETH Zürich..... 122

Jana Panke, Ronny Röwert und Sönke Knutzen

Vom Projekt zum Betrieb – Szenarien zur nachhaltigen Verankerung von digitalen Lehr-Lernprojekten..... 136

Stefanie Naumann

Lernen mit Erklärvideos – ein produktionsorientierter Ansatz aus der Deutschlehrer:innenbildung 141

3. Inklusive und barrierefreie Bildungstechnologien

Jessica Bollag, Evelyn Fischer, Daniela Heierle und Pascal Zaugg

Schritte Richtung Digitalisierung: Wer kommt mit? Soziale Ungleichheiten im digitalen Bereich 149

Gudrun Marci-Boehncke und Carolyn Blume

„Digital Backbone“ – inklusive digitale Medienbildung im Fachcurriculum Lehramt..... 156

Matthias O. Rath und Gudrun Marci-Boehncke

„Media Digidactic“: Online-Seminarkonzept für ein „peer-created“ MOOC zur digitalen Medienbildung 161

4. Hochschulkultur und Organisationsentwicklung im Kontext der Digitalisierung

Ullrich Dittler und Christian Kreidl

Was soll nachhaltig von der digitalen Lehre bleiben? Erfahrungen und Wünsche der Studierenden aus vier Semestern Corona-geprägter Lehre 173

Laura Eigbrecht und Ulf-Daniel Ehlers

Forward-looking Futures: Die Zukunft der Hochschulbildung
aus Studierendensicht

Eine vorläufige explorative Analyse184

Funda Seyfeli-Özhizalan, Maren Lübcke und Klaus Wannemacher

Unboxing Impacts – Die Auswirkungen von Forschungs- und

Entwicklungsprojekten auf Hochschulen als Organisation.....194

Tina Neff und Nadine Anskeit

Digitale Rechtschreibhilfen in der Schulpraxis

Konzeption einer explorativen Studie zum Einsatz interaktiver

Lernpfade zur Förderung sprachformaler Textrevisionen in der

Primarstufe und Sekundarstufe I200

5. Bildungsressourcen und Open Educational Resources

Sarah Edelsbrunner, Martin Ebner und Sandra Schön

Strategien zu offenen Bildungsressourcen an österreichischen
öffentlichen Universitäten

Eine Analyse der Leistungsvereinbarungen 2022–2024209

Claudia Hackl

Nachhaltige Verankerung von offenen Bildungsressourcen ermöglichen

Einblicke in Infrastrukturen und Services an der Schnittstelle

von Open Education und Open Science215

6. Poster

Tamara Schilling

Die Qual der Wahl

Ein Instrument für die Analyse von online Informationsquellen223

Leena Bröll, Gesine Andersen, Sascha Falke, Michael Krelle,

Kati Pügner, Birgit Brandt, Christoph Schäfer, Meike Breuer, Anna Löbig,

Kristin Kindermann-Güzel, Minkyung Kim, Sophia Peukert und Katrina Körner

DigiLeG macht Schule – ein nutzerorientiertes Portal für den Einsatz

digitaler Werkzeuge in der Grundschule225

Mareike Kehrer, Kathrin Nieder-Steinheuer, Dennis Dubbert und Christian Kohls

Nachhaltigkeit durch Transfer – ein Entwurfsmuster-Repositoryum

zur Gestaltung hybrider Lernräume227

Lars van Rijn, Heike Karolyi und Claudia de Witt

Trusted Learning Analytics verstetigen

Mit Change Management zu didaktischen Innovationen.....229

René Barth und Sarah Stumpf

Der Selbstlernkurs ViLLA

Ein Game-Based-Learning-Konzept zum entdeckenden und selbstgesteuerten Lernen in virtuellen Lernräumen.....233

Andreas Brandt, Matthias Kernig, Marlen Dubrau und Sabine Seidel

Heterogen-ial Prüfen

Ein Poster für individualisierte, faire und chancengleiche Überprüfung von Wissen, Leistungen und Kompetenzen.....236

Claudia Ruhland

„MetaUniversity.Berlin“ – Avatare als virtuelle Mentor:innen.....239

Egon Werlen, Tansu Pancar, Marc Garbely und Markus Dormann

Der MOOC im Curriculum

Integration eines MOOCs zum Adaptiven Lernen im CAS Innovations in Digital Learning243

Katja Buntins, Anna Heinemann und Michael Kerres

Zur psychometrischen Erfassung von Lernengagement:

Wo sind die Messinstrumente?245

Autorinnen und Autoren.....248

Veranstalter und wissenschaftliche Leitung.....264

Lokales Organisationskomitee.....264

Steering Committee264

Gutachterinnen und Gutachter264

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.)266

„Media Digidactic“: Online-Seminarkonzept für ein „peer-created“ MOOC zur digitalen Medienbildung

Zusammenfassung

Digitale Medienkompetenzen in Schule und Hochschule sind mit Covid-19 in den besonderen Fokus der Bildungsangebote geraten. Bei Studierenden und Lehrkräften sind es dabei in erster Linie technische Nutzungskompetenzen, die als Desiderat beschrieben werden. Doch für den souveränen Einsatz in Bildungskontexten sind fachdidaktische Anwendungsszenarien mindestens ebenso wichtig. Dazu gehört die Fähigkeit, digital-mediale Kompetenzen in fachliche Kontexte zu implementieren – und zwar inhaltlich, technisch und arbeitsorganisatorisch. Diese Anforderungen wurden während der letzten beiden Corona-Semester in einer kooperativen digitalen Lehrveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Technischen Universität Dortmund eingeübt. Mit Lehramtsstudierenden der Fächer Deutsch und Ethik wurde ein gemeinsamer Selbstlernkurs zum Thema „Medienbildung“ entwickelt, der Theorie und Anwendungsfelder adressiert und zusätzlich die eigene Rolle als lehrende Person in digital-medialer Präsenz reflektiert. Der Beitrag stellt den Theoriehintergrund im Hinblick auf Lehrendenprofessionalisierung, den Entwicklungsprozess und die Kompetenzorientierung des Selbstlernkurses sowie Reflexionen der zweisemestrigen Entstehungsphase aus den Perspektiven der Studierenden und Lehrenden vor.

1. Digitale Medienbildung in der Lehrendenprofessionalisierung

Zwar nutzen Studierende heute privat vielfältige Anwendungen digitaler Endgeräte, die konvergenten Funktionen ersetzen zahlreiche andere Medien und ermöglichen Produktion und Rezeption von Inhalten in unterschiedlichen Zeichensystemen und unterschiedlichen Zeitfenstern – aber gerade Lehramtsstudierende wurden noch 2017 als wenig motiviert beim Einsatz digitaler Medien in Hochschulsituationen beschrieben (Schmid et al., 2017, S. 6). Dabei fordern sie gleichzeitig eine bessere Ausbildung für den Einsatz digitaler Medien in ihrem späteren Berufsfeld. Der Blick richtet sich dabei vor allem auf technische Kompetenzen. Man möchte konkrete Apps kennenlernen. Doch dass ein beispielhafter Umgang mit einer App zu einem Thema nicht ausreicht, um Generalisierungen zu leisten und andere Apps zu anderen Themen auswählen und sinnvoll einsetzen zu können, ist schwer vermittelbar. Honegger (2016) weist darauf hin, dass gerade die Medienbildungskompetenz und die Mediendidaktikkompetenz bei der Fokussierung auf technische Nutzung nicht unmittelbar mit ausgebildet und reflektiert werden. Empirisch wurden auch Zweifel an der Wirksamkeit theoriereflektierender Settings im Kontext der Lehramtsausbildung formuliert (Depaepe

& König, 2018) und eine theorieschwache Orientierung an so-geannten „core practices“ oder „high-leverage practices“ (Loewenberg Ball & Forzani, 2009) will seit den frühen 2000er Jahren wieder zu einer lehrtechnischen Lehrendenausbildung zurückkehren (vgl. Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021). Ein akademisches Selbstverständnis der Lehramtsausbildung hingegen sieht es als Aufgabe von Hochschulen an, die Theorie- und Selbstreflexion bei Lehramtsstudierenden auszubilden (Redecker, 2020) und für didaktische Anwendungsbereiche nutzbar zu machen. Gestützt wird diese Überzeugung dadurch, dass bei ca. der Hälfte der Lehrpersonen die Gründe für eine digitale Vermeidung in entsprechenden *Beliefs* (Ertmer et al., 2012; Petko 2012; Rath & Delere, 2020) zu suchen ist. Diese können nur schwer, und wenn, dann nur durch gegenteilige Erfahrungen und Überzeugungen verändert werden. Dazu ist nicht nur „epistemisches“, also auf die Quellen eigener Überzeugungen bezogenes Wissen, sondern „epistemologisches“, die theoretische Begründung reflektierendes Wissen notwendig (vgl. Hofer & Pintrich, 1997; Kitchener, 2002), was in einer akademisierten Lehrendenausbildung – wie andere wissenschaftliche Fachbestände auch – vermittelt und erworben werden muss (Konstantinidou & Scherer, 2022). Orientiert man sich dazu an dem auf Shulman (1986) zurückgehenden und von Mishra und Köhler (2006) erweiterten TPACK-Modell, dann sind technische, pädagogische und fachinhaltliche Kompetenzen zusammen zu denken. Dieses Modell bleibt jedoch im Hinblick auf Technik und Pädagogik – wenn auch nicht explizit thematisiert – an eher mediendidaktischen und unterrichtsmethodischen Überlegungen stehen und berücksichtigt nicht den kontextuellen Stand der gegenwärtigen Mediatisierung (Rath, 2017) und die Anforderung gemeinsamer Unterrichtsteilhabe in differenzierten Settings inklusiver Lehre.

Mit der Erweiterung des Modells der *integrierten* Medienbildung (Wermke, 1997) aus der Deutschdidaktik zur *inklusive* Medienbildung als ITPACK (Marci-Boehncke, 2018) wurde versucht, diesen aktuellen Bedarfen Rechnung zu tragen. Es geht um die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts der Mediatisierung und der Bedarfe für inklusive Partizipation in der fachwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtsgestaltung. Medien sind damit nicht nur Arbeitsmittel, sondern Handlungskontext. In ihnen verbinden sich verschiedene ökonomische, technische, semiotische und handlungsbezogene Eigenschaften und sie repräsentieren epochale Sprachbedingungen. Diese sind heutzutage digital organisiert. Insofern gehört auch die Informatikkompetenz (mindestens als reflektierende Kompetenz über die Bedingungen und Folgen dieser „neuen Sprache“) zu einem aktuellen Mediatisierungsbewusstsein dazu – auch im Hinblick auf die Vermittlung in Medienbildungskontexten.

2. „Media Digidactic“ – ein fächerübergreifendes Seminar zur Medienbildung

Die Autor:innen des Beitrags aus den Fächern Germanistik und Philosophie haben diese gemeinsame Vorstellung von kritisch-reflexiver Medienbildung in zwei hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen für Studierende der Studienfächer Deutsch

(TU Dortmund) und Ethik (PH Ludwigsburg) im Studienjahr 2021/22 umgesetzt: Deutsch, das nicht nur lange als Leitfach für Medienbildung galt, sondern auch Sprachreflexion zu seinem Fachgegenstand zählt, und Ethik, weil hier Teilhabebefähigungen durch Digitalität im Sinne schulischer Demokratiebildung reflektiert werden. In einem Masterseminar¹ wurden in den Corona-Semestern mehrere Bildungsmöglichkeiten online angeboten. Dabei ging es zum einen um explizite Fachinteressen:

- Studierende erarbeiten mit dem Blick auf die Bedeutung und Anwendung in schulischen (Fach-)Kontexten grundlegende Theoriebestände der Medienbildungsforschung,
- gestalten „peer-created (...) online learning environments“ (Ahn et al., 2013) als „peer-led“ (ebd.) MOOC für weitere Studierendenkohorten (Huser et al., 2019),
- erwerben damit perspektivisch epistemische Kompetenzen („generic skills“, Stigmar, 2016, S. 132) als Lehrende für Lehrende und
- üben im Studium den Rollenwechsel in die Position der Lehrkraft ein. Dabei
- nutzen und entdecken sie technisch die *Moodle*-Plattform mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten als konkrete Vorbereitung auf den Schuldienst, da in NRW und in Baden-Württemberg *Moodle* häufig in den Schulen eingesetzt wird.

Zum anderen kamen allgemeine Interessen dazu wie

- fächerübergreifender Austausch – v.a. den Dortmunder Lehramtsstudierenden fehlt im Studium eine Verbindung zu (medien-)ethischen Fragestellungen,
- hochschulübergreifender Austausch – über die gemeinsame bundeslandübergreifende Gruppenarbeit wurden regionale Perspektiven digital erweitert,
- digital-mediale Selbst(wirksamkeits-)erfahrung – sie steigt, wenn die medialen Anforderungen höher sind als in der Alltagspraxis (Pumptow & Brahm, 2020); erwartet wurden daher eigene Videos, Audios und die visuelle digitale Präsenz, um die Reflexion der eigenen Identität in medialer Vermittlung herauszufordern.

Thematisch erarbeiteten die Studierenden nach gemeinsamer Entscheidung u.a. Lerneinheiten zu folgenden Bereichen:

- Mediensystematik
- Mediengeschichte
- Medienpädagogik
- Curriculare Orientierungen
- Lehrenderprofessionalisierung
- Inklusion
- Internetsicherheit
- Social Media
- Künstliche Intelligenz.

1 Die konkrete Umsetzung kann hier nur knapp umrissen werden (Punkt 2.1), zu den Details der zweisemestrigen Veranstaltungen und vor allem ihren hochschuldidaktischen Formaten der digitalen Lehre vgl. Marci-Boehncke & Rath (2022).

2.1 Der Seminarverlauf

Der Aufbau der Seminare sah zunächst eine gruppenweise Einarbeitung in eines der Themen vor. Dazu trafen sich die Studierenden im Seminar in digitalen *Breakout*-Räumen und in eigener Organisation unter der Woche. Sowohl in den Sitzungen mündlich als auch asynchron schriftlich erhielten die Studierenden vom Dozierendenteam zunächst Coaching und Feedback zu ihren Arbeitsergebnissen. In Form eines *World-Cafés* (Knauf, 2011) berichteten sich die Gruppen anschließend wechselweise über ihre Ergebnisse und gewannen damit Einblick in unterschiedliche Themen. Nach einem online-Input zur schul- und hochschuldidaktischen Gestaltung von Lernplattformen durch eine Expertin der Ludwigsburger digitalen Hochschuldidaktik wurden Kriterien für den Aufbau der Lerneinheiten entwickelt:

- Einführung (egal welche Medialität, mit Reflexion des Vorwissens)
- Kompetenzangaben
- ein eigenes Lernvideo
- vertiefende Lektüre und/oder Filme/Audios
- ein Quiz zur deklarativen Wissensabfrage (z. B. im *Moodle*-Format H5P)
- eine individuelle Transferaufgabe, die verschiedene Schulformen anspricht
- Literaturverzeichnis und -empfehlungen
- Feedback-Möglichkeit.

Über vier Wochen wurden die Einheiten in Gruppenarbeit erstellt, begleitet durch ein intensiv genutztes Präsenzcoaching während der Seminarzeiten durch die Seminarleitung. In den letzten zwei Seminarsitzungen stellten die Studierenden in 15-minütigen Präsentationen ihre Lerneinheiten gruppenweise im digitalen Plenum vor. Eine andere Gruppe, in gleicher Größe, aber aus Teilnehmenden unterschiedlicher Gruppen zusammengesetzt (nach Wahl), hat sich anhand der eingestellten Materialien vorab eine Woche auf ein fünfminütiges Peer-Feedback als „critical friends“ (vgl. Costa & Kallick, 1993) vorbereiten können. Dieses Feedback diente auch als Anregung der späteren Überarbeitung der Einheiten bis zu Semesterende.

Im Folgesemester wählten zunächst die Studierenden einer neuen Kohorte je zwei der peer-erarbeiteten Lerneinheiten aus und durchliefen diese aus der Lernendenperspektive. Daran schlossen sich Feedbacks zu diesen Lerneinheiten an, die in *Breakout-Sessions* zusammengefasst wurden. Anschließend wählten die Studierenden als Perspektivwechsels aus der Lernenden- in die Lehrenden-Position eine der Einheiten für ihre Semesterarbeit aus. In weiteren Sitzungen erfolgte dann die Überarbeitung der gewählten Einheiten, basierend auf den jeweiligen Feedbacks und nach einem zusätzlichen Review durch die Seminarleitungen. Dazu wurden die Materialien kritisch ergänzt oder auch vollständig ausgetauscht, die Struktur überarbeitet und vor allem die Lernvideos optimiert. Der Abschluss erfolgte wie im vorangehenden Semester mit Präsentationen und nochmaligen Peer-Reviews von *critical friends*.

2.2 Outcome

Die Studierenden beider Kohorten (n= 48 im SoSe 2021; n=47 im WiSe 2021/22) wurden eingangs mit dem Evaluationstool von Moodle mit offenen und geschlossenen Fragen zu ihrem Vorwissen und ihren Erwartungen befragt. Ihre medienpraktischen Kompetenzen (vgl. Abb. 1) beschränken sich bei der Mehrheit auf das Erstellen von digitalen Präsentationsfolien. Eine technisch anspruchsvollere Version solcher Folien überforderte viele, gleiches gilt für Formate mit Audio-Schnitt oder die Arbeit mit Tabellenkalkulationsprogrammen.

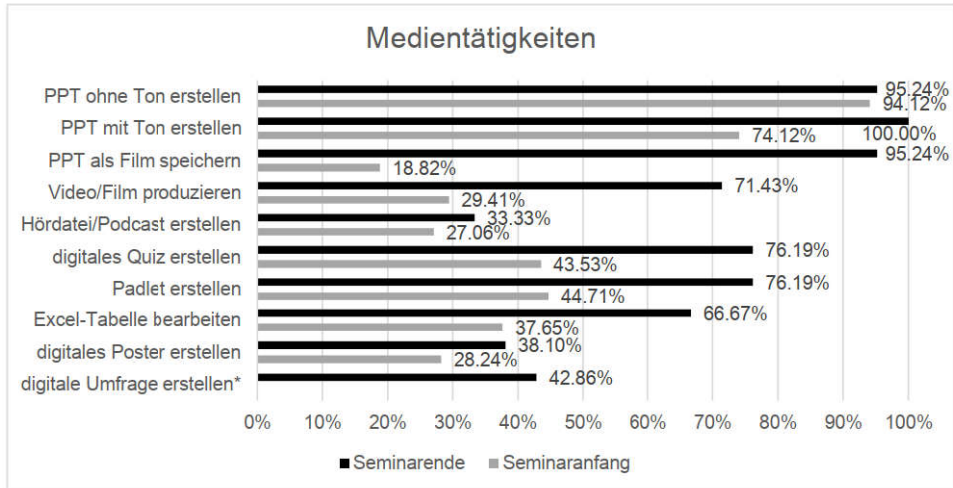


Abbildung 1: Vergleich der Befragungsergebnisse zur Frage „Welche Medientätigkeiten können Sie gut ausführen?“ (Seminaranfang) bzw. „Welche Medientätigkeiten können Sie jetzt ausführen?“ (Seminarende).

* „digitale Umfrage erstellen“ wurde nur am Seminarendende erfragt.

Der Vergleich mit den Evaluationsergebnissen zum Ende der Veranstaltung (Rücklauf 44,7 %) zeigt, dass die medienpraktischen Fertigkeiten deutlich verbessert werden konnten.

In Bezug auf die Inhalte erwarten die Studierenden in der Befragung zu Semesterbeginn schulrelevante Seminarinhalte (97,6 %) – wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Arbeitsmethoden interessieren hingegen nur 40,0 %. Erstaunlich ist, dass nach dem Seminar rund 58 % der Befragten angaben, keine wissenschaftlichen Erkenntnisse erlangt bzw. rund 40 % keine relevanten Inhalte für den künftigen Beruf gelernt zu haben (vgl. auch Hase & Kuhl, 2021) – obwohl die Studierenden beide Bereiche erarbeiteten mussten.

Aus der Beobachtungsposition der Seminarleitung wurde deutlich, dass die Arbeit in den Gruppen dann besonders gut funktioniert hat, wenn das Seminar für die Teilnehmenden mündlich oder schriftlich prüfungsrelevant war. In Gruppengrößen von drei bis maximal fünf Personen – idealerweise in hochschulgemischten Teams – waren Absprachen mit klar verteilten Verantwortlichkeiten über das Semester hin verlässlich organisiert und umgesetzt. Die Studierenden haben mit großer Disziplin Ter-

mine eingehalten und auch die Abschlusspräsentationen erfolgten in sehr guter Regie und zeitlich optimal präsentiert. Allerdings hat in der Eingangsevaluation nur etwa ein Drittel der Studierenden verlässliche Gruppenmitarbeit als individuell garantierte Eigenleistung in einer Freiantwort angegeben – was insgesamt auch im Output etwa der Zahl der leistungsstarken Studierenden entsprach.

Im Hinblick auf eine auch visuelle digitale Kommunikationskompetenz hat sich während der beiden Semester die Online-Präsenz mit Bild deutlich erhöht. Alle Gruppen haben zu Beginn Unterstützung erhalten, sich ein themenspezifisches Hintergrundbild einzurichten, dass im Plenum die Gruppen erkennbar macht. Hier scheint sowohl ein „Gruppengefühl“ hergestellt als auch technische Kompetenz und persönliche Präsenz geübt worden zu sein. Dieser Aspekt der Eigenbeobachtung und der Eigenreflexion ist für das Auftreten von Lehrkräften in der Schule nicht nur aus medien-didaktischer Perspektive relevant (vgl. hier zu Marci-Boehncke & Rath, 2022).

Die Studierenden haben einen hohen Arbeitsaufwand verzeichnet (42,8 %) – aber schienen zugleich mit dem Ergebnis zufrieden zu sein. Für die Dozierenden ist erkennbar, dass die Studierenden in der konkreten Umsetzung und Arbeit im Seminar sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch Arbeitsmethoden kennengelernt und eingeübt haben, auch wenn sie persönlich deren Relevanz nicht sehr prominent einschätzen. Dieses Ergebnis ergibt sich in der qualitativen Auswertung der erstellten digitalen Lehr-/Lernmaterialien wie auch als Ergebnis der mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen und relationiert damit die Qualität studentischer Selbstauskünfte zur Einschätzung ihrer Lernzuwächse gerade im Theoriebereich. Den Austausch der verschiedenen Materialien aus den Einheiten, der über die „Lehrendenrolle“ auf Moodle möglich war, haben alle geschätzt – wobei einige Themen besonders attraktiv waren („Social Media“, „Internetsicherheit“, „Inklusion“). Dieses Ergebnis bestätigt auch die Umfrage zu den bevorzugten Kooperationsmöglichkeiten von Lehrkräften (Richter & Pant, 2016). Zudem ist ein Bewusstsein für die *inklusive* Gestaltung von Lehrmaterialien entstanden, auch wenn es noch nicht konsequent umgesetzt ist. Hier hat v. a. die kompetente Mitarbeit von Studierenden der Sonderpädagogik an beiden Standorten oder des Profils „Grundbildung Medien“ in Ludwigsburg einen fächer-übergreifenden, kulturellen Austausch ermöglicht.

3. Fazit

Das Interesse an dem Seminarangebot war im berichteten Studienjahr sehr hoch, dennoch brach knapp ein Drittel der Angemeldeten nach Bekanntgabe der Arbeitsorganisation ab. Die Verbliebenen zeigten aber eine hohe Arbeitsbereitschaft, sie waren motiviert und später auch beeindruckt von ihren Ergebnissen. Vor allem der geübte Rollenwechsel über die Lehrendenrolle in Moodle wurde sehr wertgeschätzt.

Allerdings zeigten sich auch rollenspezifische Schwierigkeiten, denn es gelang den Studierenden nicht immer, die Einheiten an erwachsene Lehramtsstudierende zu adressieren – oder überhaupt nur die Perspektive einzunehmen, mit dieser Arbeit an den Einheiten die Verantwortung für ein Angebot übernommen zu haben, dass den

studentischen „Schulterschluss“ notgedrungen (und für das künftige Berufsfeld typisch) zugunsten einer expliziten Lehrenden-Lernenden-Beziehung auflöste (vgl. Bressler & Rotter, 2019). Zum Teil schienen zwar die Lehrenden-Lernenden-Beziehung umgesetzt, aber da waren dann eher Kinder adressiert – eine explizite zielgruppenspezifische Adressierung auf Studierende blieb teilweise hinter einer unreflektierten Schulerfahrung und Schulartenerwartung des eigenen Studiengangs zurück.

Einige Gruppen nutzten die gemeinsame Arbeit, um neue digitale Tools kennenzulernen und tauschten sich darüber auch untereinander aus. Sicher stellte bereits der Verbleib der Teilnehmenden im jeweiligen Seminar eine Auswahl dar und von denjenigen profitierten vor allem die medienaffinen Studierenden. Dort konnte technischer, wissenschaftlicher, selbstreflexiver Umgang mit digitalen Medien deutlich verbessert werden, auch wenn diese Bereiche nicht von allen Studierenden selbst als weiterentwickelt erkannt wurden. Hier scheint weiterhin zusätzlicher Bedarf in der Lehre zu bestehen:

- die Notwendigkeit der Vermittlung *wissenschaftlicher Grundlagen* medienbildnerischer Arbeit deutlich zu machen,
- Medienpädagogik als *Wissenschaftsdisziplin* zu vermitteln und ihre *Relevanz für andere Fachwissenschaften* zu betonen,
- den *Theoriebedarf fachspezifischer Mediendidaktik* erkennbar zu machen,
- Studierende den *eigenen medialen Habitus* reflektieren, weiterentwickeln und an Orientierungsnormen (Medienkompetenzrahmen etc.) abgleichen zu lassen,
- die *Reflexion der eigenen Lehrendenrolle* der Studierenden auch im Hinblick auf die Rezeption durch andere (Selbstbild-Fremdbild-Abgleich im medialen Spiegelbild) anzuregen,
- die Stärkung der Lehrendenrolle für Studierende und die Stärkung partizipativer und kollaborativer Unterrichtsformate explizit in der Veranstaltungsplanung an Hochschulen zu berücksichtigen sowie
- Inklusion konsequent als Perspektive für die Lehrendenrolle einzuüben.

Nach diesen zwei Seminarphasen wurden die Materialien nochmals formal und inhaltlich leicht vereinheitlicht. Der Kurs wird ab Sommersemester 2022 als curricular implementiertes Selbstlernangebot mit tutorieller Betreuung an beiden Hochschulstandorten studiengangübergreifend angeboten. Dieser „peer-created“ und „peer-led“ MOOC ist als Teil des Bachelorstudiums geeignet, noch vor den Veranstaltungen, die auf das Schulpraxissemester im Master orientieren, Medienbildung explizit zu thematisieren und eigene Kompetenzen zu schärfen. Damit erhalten Studierende die Chance, sich im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kontext möglichst früh im Studium für digitale Anforderungen in den Schulen zu qualifizieren (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021). Eine regelmäßige Überarbeitung des MOOC in Masterseminaren ist geplant.

Literatur

- Ahn, J., Butler, B. S. & Alam, A. (2013). Learner Participation and Engagement in Open Online Courses: Insights from the Peer 2 Peer University. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 160–171. https://jolt.merlot.org/vol9no2/ahn_0613.pdf
- Bressler, C. & Rotter, C. (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 194–218). Beltz Juventa.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51. <https://umich.instructure.com/courses/402458/files/20052251>
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftrich, A. T., Sadik, O., Sendurur, O. & Sendurur, E. (2012). Teachers' beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Hase, A. & Kuhl, P. (2021). Schule unter Corona-Bedingungen: Gelungenes, Herausforderungen, Handlungsbedarfe und Entwicklungen aus Sicht von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 4(2), 48–67. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.4>
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Honegger, B. D. (2016). *Erkenntnisse aus dem Notfall-Fernunterricht*. <http://wikiway.ch/Notfallfernunterricht>
- Huser, C., Marks, L., Linn, A. & Meek, S. (2019). Student-Created Online Teaching Resources for Students. In P. Rea (Hrsg.), *Biomedical Visualisation. Volume 4*. (Advances in Experimental Medicine and Biology, Bd. 1171, S. 37–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24281-7_4
- Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 89–105. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00003-X)
- Knauf, H. (2011). Tiefgreifender Dialog: Elemente des World Cafés in der Hochschullehre. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 2, 68–72. <https://doi.org/10.25656/01:7469>
- Konstantinidou, E. & Scherer, R. (2022). Teaching with technology: A large-scale, international, and multilevel study of the roles of teacher and school characteristics. *Computers & Education*, 179, 104424. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104424>
- Loewenberg Ball, D. & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Marci-Boehncke, G. (2018): Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 49–64). Innsbruck University Press. http://uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187306.pdf
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2020). Education with Digital Culture: Shifting the Paradigms of Prospective Knowledge by Mediatization. *Medien Journal*, 44(1), 5–17. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v44i1.1924>

- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2022). Flipped Matrix – digitale Partizipation als Lehrkonzept. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22, 1–21. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/02>
- Matsumoto-Royo, K. & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueeduc.2021.101047>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monitor Lehrerbildung (2021). *Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren. Policy Brief November 2021*. Bertelsmann Stiftung, CHE, Robert-Bosch-Stiftung & Stifterverband. https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Pumptow, M. & Brahm, T. (2020). Erkenntnisse zur medienbezogenen Selbstwirksamkeit von Studierenden. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten* (S. 107–129). Waxmann.
- Rath, M. (2017). Media change and media literacy – ethical implications of media education in the time of mediatization. *ICERI2017 Proceedings*, S. 8565–8571. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.2329>
- Rath, M. & Delere, M. (2020). Media Skepticism as a Prejudice – Attitudes of German Prospective Teachers towards Digital Media. *INTED2020 Proceedings* (S. 5851–5858). <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2020.1582>
- Redecker, A. (2020). Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 237–246). Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digi-tale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-2/>
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stigmar M. (2016). Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienbildung – Schwerpunkt: Deutsch*. Kopäd.