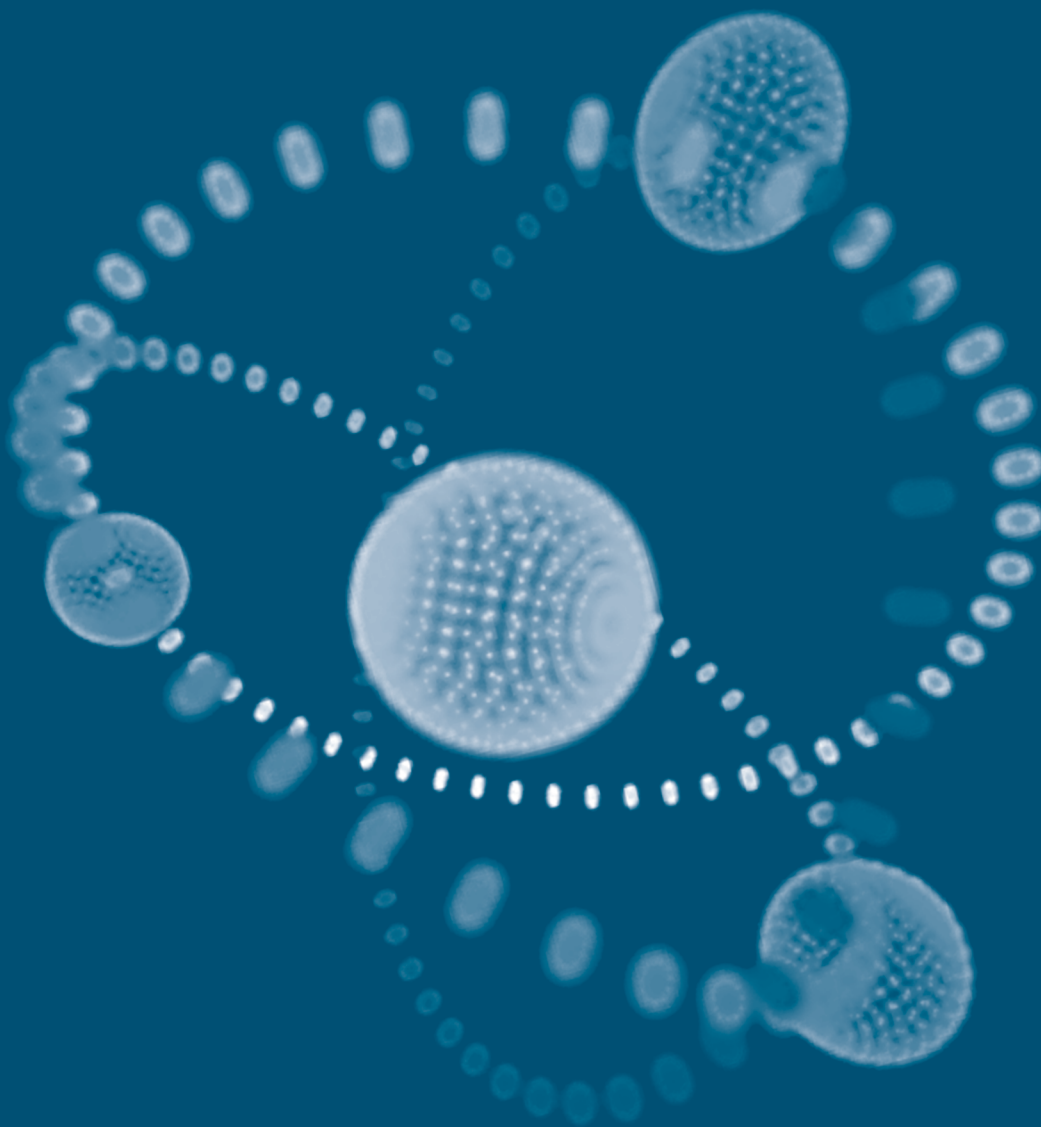


Handreichung zum Pflichtschulabschluss

# Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht

Oktober 2013



## Impressum

### Herausgegeben von

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5

### Für den Inhalt verantwortlich

Verein maiz - Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen, Hofgasse 11, 4020 Linz, [maiz@servus.at](mailto:maiz@servus.at), [www.maiz.at](http://www.maiz.at) ZVR Nr. 374569075

### Autorin

Monika Anclin

### Layout

typothese – M. Zinner Grafik und Raimund Schöftner  
1150 Wien, Rosinagasse 19, [office@typothese.at](mailto:office@typothese.at), [www.typothese.at](http://www.typothese.at)

### Umschlaggestaltung

Adriana Torres, 4020 Linz, Bürgerstraße 39, [att@puntos.at](mailto:att@puntos.at), [www.puntos.at](http://www.puntos.at)

Die Verwertungs- und Nutzungsrechte liegen beim BMUKK. Die Beispiele wurden für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Maßnahmen durchführen, entwickelt und sind nur mittels Passwort downloadbar. Jegliche kommerzielle Nutzung ist verboten.

Bei der Einholung von Rechten für die Verwendung von Bild- und Textmaterial wurden keine Mühen gescheut. Sollte dennoch jemandes Rechtsanspruch übergangen worden sein, so handelt es sich um unbeabsichtigtes Versagen und wird nach Kenntnisnahme behoben.

Die vorliegende "Handreichung zum Pflichtschulabschluss" wurde im Rahmen des Projekts „**Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss**“ erstellt. Partner\_innen: maiz, VHS Linz, BFI OÖ, VHS Wien, MAFALDA, Kunstlabor Graz von uniT

Stand: Oktober 2013, Download: [e-psa.at](http://e-psa.at)



Wissensturm Linz  
Volkshochschule Stadtbibliothek



# Inhalt

1.	<b>Im Netz</b> .....	4
	Der Einsatz von IKT in der Erwachsenenbildung .....	5
	Wer lernt hier? Zielgruppe(n) für den Pflichtschulabschluss .....	8
	Medienkompetenz – Digitale Kompetenz – Lernkompetenz – „Computer können“ .....	9
	Rolle der Lehrenden / Medienpraxis von Lehrenden .....	13
2.	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	16

# 1. Im Netz

*Handlungsorientierte Überlegungen für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehrgängen zur Vorbereitung auf den neuen Pflichtschulabschluss für Erwachsene und junge Erwachsene.*

Wer hier eine Sammlung von Links, Tools und Softwaretipps vermutet, wird enttäuscht! Solcherlei Tipps für das Lernen und Lehren mit den heutigen Informations- und Kommunikationstechnologien wären morgen schon wieder von gestern. Ein paar http://-Zauberformeln reichen hier nicht aus. Der Medien- und Technologieeinsatz in *Kursen zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss (PSA)* stellt einen sehr konkreten mediendidaktischen und medienpädagogischen Spezialfall dar und ein detaillierter Blick auf die besonderen Eigenheiten eröffnet mitunter neue Perspektiven für die Praxis. Dieser Beitrag versucht eine Sammlung handlungsorientierter Überlegungen und Informationen für Lehrende und Programmplanende anzubieten, die in diesem Bildungssegment tätig sind.

Dabei werden Anleihen bei verschiedenen medienpädagogischen Konzepten und Theorien genommen und versucht, diese für ein praxisrelevantes Verständnis von Kompetenz(en) für das Leben, Lernen und Arbeiten mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu lesen und zu vermitteln, denn der neue Pflichtschulabschluss für Erwachsene erfordert auch neue didaktische Prinzipien für das Lernen und stellt damit hohe Anspruch an die Lehrenden.

Zuerst wird auch zu konkretisieren sein, inwieweit und wie IKT das hier besprochene Bildungssegment und seine Zielgruppe(n) generell beeinflusst und wie sich der Prozess didaktischer Neuorientierung im PSA auf den Lehrplan und die Lehr- und Lernmaterialien auswirkt.

Österreich folgt den gemeinsam mit der Europäischen Gemeinschaft beschlossenen Zielen einer *Digitalen Agenda für Europa 2020*<sup>1</sup> sowie der *Österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2020*<sup>2</sup>. Österreichs LLL Strategie fußt auf einer Reihe vorangegangener nationaler und internationaler Empfehlungen, ein zentrales Element sind hier die „*Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*“<sup>3</sup> und dabei die für den hier besprochenen Kontext zentrale, so genannte *Computerkompetenz (digital competence)*. Diese *digital competence* gilt vor allem hinsichtlich der Bestrebungen zur e-Inclusion<sup>4</sup> seit 2005 bereits als bedeutend. Auch in den Nachfolgeentschlüssen zur *Digitalen Agenda 2020* wird konkret für den österreichischen Kontext „*IKT für Alle als Maßnahmen zur Minimierung der ‚Digitalen Klüfte‘ (...)*“<sup>5</sup> gesehen. Das verdeutlicht, welches gesellschaftspolitische Gewicht der IKT auch für den Bildungsbereich eingeräumt wird.

1 Europäische Kommission 2013

2 Österreichische Bundesregierung 2011

3 Europäisches Parlament 2006

4 „i2010“ war von 2005 bis 2010 der strategische Rahmen der Europäischen Kommission; sie war Teil der Lissabon-Strategie: Seit 2010 ist nun EU-2020 die neue Strategie, wobei eine der sieben Leitinitiativen die „Digitale Agenda für Europa“ darstellt. (siehe dazu: [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.oesterreich.gv.at/site/5255/default.aspx](http://www.oesterreich.gv.at/site/5255/default.aspx))

5 „Die innerstaatliche Politik der digitalen Integration begreift die digitalen Technologien und ihre Anwendungen als Instrumente die zu mehr Chancengleichheit, Zugewinn an persönlicher Freiheit und mehr sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft beitragen können. Um die Partizipationsmöglichkeiten für alle zu stärken, sind – neben der Bereitstellung der technischen Infrastruktur, der Aneignung des Know-hows und des Umgangs mit IKT sowie des Erwerbs von Medienkompetenz – darüber hinausgehende zielgruppenorientierte Maßnahmen notwendig, für die ressortmässig“ (u.a. das für diese Publikation als Fördergeber auftretende) „Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), (...) zuständig ist.“ (Bundeskanzleramt [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.bundeskanzleramt.at/site/cob\\_\\_9051/4544/default.aspx#a1](http://www.bundeskanzleramt.at/site/cob__9051/4544/default.aspx#a1))

Die Erwachsenenbildung ist auf drei Ebenen mit den Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien und ihren Medien konfrontiert: Einerseits auf der „Organisations- andererseits auf der Lehr- und Lernebene sowie der Gegenstandsebene<sup>6</sup>.

Ein differenzierender Blick entlang dieser Ebenen ermöglicht zielgerichtete Entscheidungen und erleichtert die Formulierung von notwendigen Maßnahmen, erlaubt aber auch die Einschätzung von Fehlentwicklungen.

## Der Einsatz von IKT in der Erwachsenenbildung

Auf Organisationsebene zielt der Einsatz von Informations- und Kommunikationsmitteln in der Erwachsenenbildung darauf ab, die relevante(n) Zielgruppe(n) anzusprechen und auf Angebote der Erwachsenenbildung aufmerksam zu machen. IKT kann die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen erleichtern und die Erreichbarkeit verbessern. Die Bereitstellung und Wartung einer geeigneten Infrastruktur für den Einsatz von IKT stellt hier eine entscheidende Rahmenbedingung dar. Zwar konzentriert sich dieser Beitrag auf das Lehr- und Lerngeschehen und IKT als Kompetenzbereich, der Erfolg auf beiden Ebenen ist jedoch maßgeblich von der organisationalen Ebene abhängig. Wer als Lehrende\_r im beruflichen Alltag die Situation kennt, dass die Laptops nicht funktionieren, der Beamer nicht zur Verfügung steht oder der EDV-Raum besetzt ist, kann das bestätigen. Aber nicht nur der Technikeinsatz im Präsenzunterricht stellt einen Einsatzbereich für IKT auf Organisationsebene dar. Ergebnisse einer Studie zu Maßnahmen zum „nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses“<sup>7</sup> in Deutschland weisen beispielsweise auf frühe Erfahrungen mit Angeboten des Fernunterrichts hin. Hier wurden sechs entsprechende Angebote des *Fernunterrichts* verglichen, mit dem Ergebnis, dass sich diese Angebote vor allem für „besondere Teilzielgruppen“ als zielführend erwiesen, die mit anderen Angeboten kaum zu erreichen wären. Das soll nun nicht als Argument für Kurse gelten, die ausschließlich über das Internet angeboten werden, zeigt aber das digitale Potential für die Erschließung und Mobilisierung des, mit den Vorbereitungskursen auf den PSA anzusprechenden Personenkreises.

Auf Ebene des Lehr- und Lerngeschehen vollziehen sich im Bildungssegment PSA in der Erwachsenenbildung nun Veränderungen, die letztlich auch eine neue Perspektive auf die Prinzipien in der Vermittlung von IKT-relevanten Kompetenzen haben wird. Die Anbieter\_innen von Vorbereitungskursen auf den PSA sind damit konfrontiert, diese Kompetenzen als Querschnittsthema, also unterrichtsbegleitend zu vermitteln. Es steht zur Diskussion, ob das vor dem Hintergrund der engen Vorgaben für förderbare Lehrgänge und Kurse der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) überhaupt zu schaffen ist, während es das neue Curriculum allenfalls nun mal so vorgibt?

Mit dem seit 2012 neuem *Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch (junge) Erwachsenen*<sup>8</sup> tritt auch ein neues Curriculum in Kraft. Leitgedanke des neuen Curriculums ist die kompetenzbasierte, fächerübergreifende Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Betont wird auch die Abstimmung dieser Inhalte auf die Lebenswelt, Erfahrung und die speziellen Bedürfnisse der Lernenden.

Wie sind nun Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Medien curricular verankert? Eine übersichtliche Darstellung der Anforderungen aus dem Curriculum, wie sie auch in die, im Projekt e-PSA entwickelten Lehr- und Lernmittel (Beispielsammlung) eingeflossen sind und in den Kursen alltäglich ihre praktische Erweiterung finden sollen, veranschaulicht die Zusammenhänge zwischen den Inhalten der Kompetenzfelder und der Vermittlung von IKT-relevanter Kompetenz.

6 Hippel 2011, S. 687

7 Hörmann/Lenz /Voigt 2010, S.69

8 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012

## IKT im Curriculum zum Pflichtschulabschluss <sup>8</sup>

Als Ziel des Einsatzes von IKT im Unterricht wird im Curriculum zum Pflichtschulabschluss formuliert: „Im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz sollen die Absolvent\_innen der Lehrgänge Informations- und Kommunikationstechnologien einsetzen und verantwortungsbewusst mit den Technologien der Informationsgesellschaft umgehen können.“

Bezogen auf die jeweiligen Kompetenzfelder ergeben sich unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten:

<b>DEUTSCH – KOMMUNIKATION UND GESELLSCHAFT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Internet als Informationsquelle für historische und politische Ereignisse nutzen.</li> <li>• Sich die Unterstützung von Rechtschreibprogrammen, von online (oder digitalen) Wörterbüchern zu Nutze machen.</li> <li>• Mit genormten Textvorlagen arbeiten (Anträge, Fragebögen, Unfallbericht, Reklamation)</li> <li>• Kritischer Umgang mit Information und Medien.</li> <li>• Verschiedene Textsorten mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms gestalten.</li> </ul>
<b>ENGLISCH – GLOBALITÄT UND TRANSKULTURALITÄT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Internet als Informationsquelle über den Lebensraum Erde nutzen.</li> <li>• Sich die Unterstützung von Rechtschreibprogrammen, von online (oder digitalen) Wörterbüchern zu Nutze machen.</li> <li>• Mit Unterstützung neuer Medien selbstständig die Fremdsprachenkenntnisse ausbauen.</li> </ul>
<b>MATHEMATIK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabellenkalkulation und Taschenrechner verwenden.</li> </ul>
<b>BERUFS- ORIENTIERUNG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Internet als Recherchequelle für Informationen über das österreichische Bildungs- und Gesundheitssystem, die Situation am Arbeitsmarkt nutzen.</li> <li>• Zeitgemäße Formen der Bewerbung und Bewerbungsstrategien vergleichen (Internet, Zeitungen, Aushänge, Initiativbewerbung, informelle Kontakte)</li> <li>• Lebenslauf, Bewerbungs- und Motivationsschreiben formulieren und mittels EDV gestalten.</li> <li>• Das Internet für Bewerbungen, Anmeldungen nützen.</li> <li>• Plattformen zum E-Learning sowie E-Learning Tools nutzen.</li> <li>• Aufnahmetests und Assessments erproben.</li> </ul>
<b>KREATIVITÄT UND GESTALTUNG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In verschiedenen künstlerischen Techniken und mit unterschiedlichen Materialien und Medien eigenständig gestalten (z.B. Fotografie)</li> <li>• Layout und Bildbearbeitungsprogramme adäquat einsetzen.</li> <li>• Das Internet als Informationsquelle und „Gebrauchsanweisung“</li> </ul>
<b>GESUNDHEIT UND SOZIALES, NATUR UND TECHNIK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Internet als Informationsquelle zur Recherche nutzen.</li> </ul>
<b>WEITERE SPRACHEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich die Unterstützung von Rechtschreibprogrammen, von online (oder digitalen) Wörterbüchern zu Nutze machen.</li> <li>• Mit Unterstützung neuer Medien selbstständig die Fremdsprachenkenntnisse ausbauen.</li> <li>• Kurze Emails E-Mails und Briefe im privaten, beruflichen und öffentlichen Kontext zu einfachen Inhalten verfassen.</li> <li>• Verschiedene Textsorten mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms entsprechend gestalten.</li> <li>• Texte mit Hilfe geeigneter visueller Präsentationsmittel (Fotos, Grafiken) aufbereiten (z.B. als Präsentation).</li> </ul>

## Wer lernt hier? Zielgruppe(n) für den Pflichtschulabschluss

Sogar wenn der Fokus hier auf Lernende in Vorbereitungslehrgängen auf den PSA in Österreich gelegt wird, erscheint die Zielgruppe, wie allgemein in der Erwachsenenbildung, als sehr heterogen. Als ebenso unterschiedlich und vielfältig erweisen sich die anbietenden Institutionen der Erwachsenenbildung und ihre Spezialisierung auf bestimmte Zielgruppen. Zeitliche und technische Rahmenbedingungen für den Technikeinsatz in den Kursen beeinflussen die Möglichkeiten ebenso, wie die unterschiedliche Haltung und Einstellung der Lehrenden den neuen Medien gegenüber.

Der größte gemeinsame Nenner ergibt sich aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen und besteht darin, dass der *PSA für (junge) Erwachsene*, all jene ansprechen will, die keinen in Österreich gültigen, positiven Pflichtschulabschluss im formalen Schulsystem erlangt haben (und einen solchen anstreben). Die Definition(en) und Differenzierung(en) von *Zielgruppen* dienen hier als „eine mögliche Form der Strukturierung der Nachfragenden“<sup>9</sup>. Die Zielgruppenorientierung erweist sich als geeignet, einerseits auf unterschiedlichem theoretischem Niveau Lern- und Bildungsbedürfnisse differenzierter Personengruppen zu ergründen, Lern- und Bildungsbeteiligung zu erfassen und auf Barrieren und Abneigungen einzugehen. Die Zielgruppenorientierung ermöglicht Bildungs- und Lernangebote, die hinsichtlich der Ansprache, Erreichung, Mobilisierung und Umsetzung auf die Bedürfnisse von strukturell benachteiligten Personengruppen eingehen. Letztlich ermöglicht die Zielgruppen-Perspektive dann aus der Erfahrung heraus, Wirkungen und Ergebnissen kontextuell bewertbar und vergleichbar zu machen<sup>10</sup> und (damit) die Entwicklung differenzierter Lehr- und Lernmethoden zu unterstützen – und erst in diesem letzten Punkt wird es für Lehrenden wieder interessant. Die auftretenden Fördergeber\_innen im Bildungssegment *PSA für (junge) Erwachsenen* differenzieren hier für ihre Maßnahmen zumeist Zielgruppen hinsichtlich der Differenzkategorien Alter, Geschlecht, Migration, Behinderung, Bildungsferne und regionale Unterschiede – wobei hinsichtlich jeder dieser Kategorien unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge Anwendung finden (können). Beispielsweise im Bereich „Alter“ geht es einerseits um strukturelle Benachteiligungen von Älteren oder auch von Jugendlichen, bzw. hinsichtlich unterschiedlicher Verortungen im Lebensphasenmodell.

Dienen nun Differenzkategorisierungen der Reifizierung sozialer Praktiken und Strukturen? Ist mit ihrer Definition nicht, *„immer eine bestimmte soziale und politische Wertungen und Positionierungen verbunden, die leicht zu Formen der Machtausübung über die Angesprochenen und auch zu Formen der Diskriminierung und Stigmatisierung führen“*<sup>11</sup>? Oder sind sie ein geeigneter sozialwissenschaftlich-empirisch geleiteter Weg, strukturelle Benachteiligungen sichtbar zu machen und ein Zusammenspiel mehrerer Variablen und ihre intersektionale Wirkung zu erkennen?

So steht – um hier auf den Kontext der IKT zurück zu begleiten und Zielgruppenorientierung an einem Beispiel darzulegen, die Nutzung von IKT und Migration bzw. kulturelle Zugehörigkeit in einem komplexen Verhältnis. Sie ist beispielsweise keine Frage der *Ethnizität*, denn wie eine Studie von Codagnone und Kluzer<sup>12</sup> darlegt, sind es gerade die spezifischen Lebensumständen von Migrant\_innen aus denen ein höheres Interesse und eine höhere Bereitschaft zur Nutzung von IKT resultiert, als es durchschnittlich üblich ist. Die Aneignung der notwendigen Kenntnisse erfolgt dabei in einem höheren Ausmaß über Selbstlern-

9 Lorenz Lassning

10 Weitere Anhaltspunkte zur Ausgangs- und Bedürfnislage der Zielgruppe(n) finden sich auch in der Equi-IHS-Studie zur Evaluation der bisher unter der Bezeichnung Hauptschulabschlusskurse laufenden und vergleichbaren Pflichtschulabschlusskurse im Rahmen der Evaluierung ESF: „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung.(2010). Hier findet sich auch eine detaillierte *Betrachtung von Barrieren in der Umsetzung in „Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss“*.

11 Lassning 2010, S. 3

12 Codagnone/Kluzer 2011, S. 10

strategien und nicht über Kurseinrichtungen. Zugleich stehen der gleichberechtigten Partizipation an der digitalen Welt Hindernisse entgegen, die das Leben vieler (nicht aller) Migrant\_innen auch im realen Leben prägen: niedriger sozioökonomischer Status, Barrieren bezüglich der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, Fehlen entsprechender Infrastruktur in peripheren Wohngebieten (in dem Fall beispielsweise Breitbandanschlüsse und öffentlich zugängliche HotSpots), nicht für diese Zielgruppe aufbereiteter Web Content usw.. Es ist also letztlich nicht die Differenzkategorie „Migrant\_innen“, die hier direkt wirkt, sondern ein komplexes System struktureller Ungleichheit. Die Dimension der IKT-relevanten Kompetenzen zieht keine Kluft, die sich an dieser Differenzkategorie „Migration“ festmachen ließe, verstärkt aber strukturelle Ungleichheit, wo sie vorzufinden ist aufgrund der Bedeutung der IKT in Bezug auf eine aktive und gleichberechtigte Teilnahme an der Gesellschaft und im Arbeitsleben. Zum anderen sind IKT-relevante Kompetenzen gerade für Menschen mit mehrfacher kultureller Zugehörigkeit und mehrsprachiger Kompetenz und Migrationserfahrung eine Ressource, die – entsprechend der hier bereits zitierten Studie von Codagnone und Kluzer bewusst genutzt wird, einerseits hinsichtlich ihrer Partizipation in der Immigrationsgesellschaft wie auch zur Aufrechterhaltung der Verbindungen zur Herkunftsgesellschaft etc..

Lehrende wehren sich gerne und zu recht gegen eine Sortierung *ihrer* Lernenden in handliche Zielgruppen-Schubladen, die ihre Praxis deckt. Zielgruppendefinitionen schnell als Simplifizierung einer sozialen Realität auf, in der sie tagtäglich mit Vielfalt und Diversität konfrontiert sind. Dies gilt in besonderer Weise für die IKT-relevanten Kompetenzen, denn sie stehen am wenigsten im Zusammenhang mit dem individuellen Stand der formalen Bildung und resultieren überwiegend und im hohen Maße aus informell erworbenen Kompetenzen mit direktem Bezug auf lebensweltliche Umstände und individuelle sozioökonomische Verortung.

Wie eine deutsche Studie zum Thema *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*<sup>13</sup> in einer Darstellung unterschiedlicher Nutzungstypen darlegt, wirken in den Zielgruppen der Erwachsenenbildung auch hinsichtlich des Erwerbs IKT-relevanter Kompetenzen gesellschaftliche Differenzkategorien in besonderer Weise zusammen. Ebenso ergeben sich durch das subjektive Moment des individuellen Technikzugangs und die unterschiedlichen Nutzungserfahrungen der Lernenden ein sehr heterogenes Bild. Die Darstellung unterschiedlicher Typen von IKT-Lernenden und ihrer Nutzungsstile vor dem Hintergrund ihrer sozioökonomischen Verortung, wie sie diese Studie aufzeigt, sind aufschlussreich und können in der Design- und Planungsphase von Maßnahmen für den PSA hilfreiche Zusatzinformationen bieten.

## Medienkompetenz – Digitale Kompetenz – Lernkompetenz – „Computer können“

In den *Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung* wird entsprechend dem neuen Curriculum nun also fächerübergreifend, mit lebensweltlich relevanten Kontextbezügen unterrichtet. Den Lehrenden gibt das mehr Freiheit, stellt sie aber gleichzeitig vor weitgehend unterschätzte Herausforderungen. Denn was das Curriculum fordert, ist weit mehr als der Einsatz von IKT in der Vermittlung von Kompetenz in den genannten Kompetenzfeldern. Der neue Lehrplan fordert eine erwachsenengerechte Vermittlung von Kompetenzen für das digitale Zeitalter. Mit dem im Curriculum genannten Begriff *umfassende Handlungskompetenz* soll sich den Lehrenden implizit alles erklären, tut es aber nicht. Welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nun gemeint und wie sind sie zu vermitteln? Wie sind sie zu validieren? Klar wird definitiv der hohe Anspruch, der hier an die Lehrenden gestellt wird! Denn expli-

13 Treumann 2002



zit fordert der neue Pflichtschulabschluss für Erwachsene auch neue didaktische Prinzipien für das Lernen Erwachsener in diesem Bildungssegment, implizit gilt das auch für die zu vermittelnde IKT- Kompetenz. So kann sich die Vermittlung dieser umfassenden Handlungskompetenz im Bereich IKT wohl nicht darauf beschränken, das Internet als Informationsquelle zu nutzen oder als motivierende Abwechslung Online-Trainings ins Kursgeschehen einfließen zu lassen. Die diskrete Anwesenheit einer Lernmanagement-Plattform ist damit wohl auch nicht gemeint. Vielmehr geht es um die Vermittlung einer erweiterten Medienkompetenz für das Leben, Lernen und Arbeiten in einer digitalen Kultur. Gleichzeitig ist eine Multimedia-Kompetenz, eine Social Media Kompetenz gefordert, einschließlich einer Computer- und Anwendungskompetenz für übliche Softwareprodukte, eine kommunikative und soziale Kompetenz für Online-Communities und vor allem gefragt, ist die Kompetenz, diese Technologien und Medien für die Arbeit und als riesige Lernmaschine zur persönlichen Weiterentwicklung zu nutzen.

Der kritische Pädagoge Douglas Kellner nennt es *multiple literacies*<sup>14</sup>, und beschreibt sie als eine Kompetenz, *alle Erscheinungsformen der IKT zu kennen, in einen Kontext einordnen und bewerten zu können und jene Praktiken zu kennen und zu können um solche Erscheinungsformen auch hinsichtlich einer Teilhabe an Gesellschaft und Kultur zu gestalten.*<sup>15</sup> Später erweitert er sein Konzept zu einer *Technoliteracy*<sup>16</sup>, die nun als Definition einer *umfassenden Handlungskompetenz* im Umgang mit IKT gelten kann, nennen wir sie hier IKT-relevante Kompetenz.

Auf der Suche nach Konzeptionellem, das nun didaktisches Handeln in der Vermittlung IKT-relevanter Kompetenzen anzuleiten vermag, fanden viele in den vergangenen Jahren zu dem Medienkompetenzmodell von Baacke (zurück). Der Medienpädagoge Dieter Baacke<sup>17</sup> hat bereits vor der weitläufigen Verbreitung des Internets ein besonders praxisorientiertes Modell geschaffen, das Pädagog\_innen und Erwachsenenbildner\_innen alles an die Hand gibt, was es braucht, um didaktisch schlüssig und methodisch abwechslungsreich agieren zu können. Dem individuellen Unterrichtsstil gibt es Raum und trotzdem (oder gerade deshalb) ermöglicht es die Vermittlung umfassender Handlungskompetenz(en), – wie sich herausstellte, gerade auch in Hinblick auf neue Medien. In den vergangenen Jahren beziehen sich zunehmend viele praxisbezogene IKT-Settings in der Erwachsenenbildung, wie auch im Schulbereich, auf das Medienkompetenz-Modell des deutschen Jugendkulturforschers.

Die hier frei nach Baacke zu zitierende wichtige Kurzformel skizzierte vier grundlegende Dimensionen medienkompetenten Handelns. Diese Dimensionen beschreiben Kompetenzbereiche, die in der Vermittlung von Medienkompetenz durch handlungsorientierte Tätigkeiten und aus wechselnder – auch (re-)produzierender und reflektierender Perspektive, bearbeitet werden können.

14 Kellner /Share 2005, S. 369

15 Vergl. Kellner, Share 2007 S.5

16 „In our conception, “literacy” is not a singular set of abilities but is multiple and comprises gaining competencies involved in effectively using socially constructed forms of communication and representation. Learning literacies requires attaining competencies in practices and in contexts that are governed by rules and conventions and we see literacies as being necessarily socially constructed in educational and cultural practices involving various institutional discourses and pedagogies. Against the autonomous view that posits literacy as static, we see literacies as continuously evolving and shifting in response to social and cultural changes, as well as the interests of the elites who control hegemonic institutions. Further, it is a crucial part of the literacy process that people come to understand hegemonic codes as “hegemonic.” (Kellner / Kahn 2007)

17 Baacke 1996

<b>MEDIENKUNDE</b>	instrumentell -qualifikatorisch	→ Das Wissen über Internet, mobile Kommunikation, Software aber auch über Datenschutz, Datensicherheit, technische und ökonomische Verfasstheit des Internet, ökologische Aspekte, (...)
<b>MEDIENNUTZUNG</b>	rezeptiv anwenden und interaktiv nutzen	→ Medien gezielt anwenden und einsetzen, Informations- und Kommunikationsangebote differenziert einsetzen, Unterschiede erkennen, Fertigkeiten im Umgang mit Technologien, die einen effizienten, bedürfnisgerechten Gebrauch ermöglichen. (...)
<b>MEDIEN-GESTALTUNG</b>	innovativ-kreativ	→ Medien erarbeiten, gestalten, produzieren, technisches Wissen und Fertigkeiten trainieren, theoretisches Wissen erfahren und Herstellungszusammenhänge erkennen, Technologien aus Perspektive der „Produzenten“ kennenlernen, Informations- und Kommunikationsangebote für die eigene Entwicklung nutzen (...)
<b>MEDIENKRITIK</b>	analytisch – reflexiv – ethisch	→ globale, rechtliche, soziale (...) Dimension der IKT analysieren, persönliches Nutzungsverhalten reflektieren, gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen, persönliche Werthaltungen den Medien gegenüber entwickeln, eigene Meinung und Sicht einbringen, selbstbestimmten Nutzungs- und Gestaltungsstil entwickeln (...).

Eine an diesen einfachen Grundsätzen orientierte, unterrichtsbegleitende Vermittlung von Medienkompetenz hat Vorteile: Sie ist sachbezogen und nicht abstrakt, dadurch ergibt sich eine klare Anschaulichkeit. Strukturen und Wirkungszusammenhänge werden erfahrbar, benennbar, diskutierbar. Soziale, globale, strukturelle und wirtschaftliche Zusammenhänge, die in den IKT ihren Ausdruck finden, werden aktuell, praktisch und kritische vermittelbar. Durch den veränderten Blickwinkel, von einer rein rezeptiven, passiven, konsumierenden Haltung zu einer bewusst gestaltenden, reflektierten, aktiven und im weiteren innovativ-kreativ, produzierenden Aktivität, erhält die Vermittlung von Medienkompetenz ein Ermächtigungspotential, das bereits zu Ende des vergangenen Jahrhunderts als *emanzipatorischer Mediengebrauch* auch in der deutschsprachigen Pädagog\_innen-Szene rege diskutiert und vielseitig eingesetzt wurde. Die Perspektive „Was machen diese Technologien und Medien aus mir/uns!“ wird erweitert durch die Perspektive „Was machen wir mit den Informations- und Kommunikationsmitteln und wie nutzen wir sie – mitunter auch eigensinnig und widerspenstig für unsere Interessen.“

Baackes Modell zeichnet hohe Praxisrelevanz aus, Jahrzehnte nach seiner „Erfindung“ lässt sich fragen, ob dieses Konzept irrtümlich übernommener Fundus aus der medienpädagogischen Kiste des vergangenen Jahrhunderts ist oder auch heute noch in gleicher Weise gelten kann? Gibt es Entwicklungstendenzen in der der IKT, die durch das ursprüngliche Konzept nicht mehr erfasst werden, womit das Konzept in Folge dessen auch den Lehrenden keine ausreichende Handlungsorientierung liefern könnte? Mitunter kam die rasante Entwicklung der IKT Baackes Ansinnen, aus den Konsument\_innen auch Produzent\_innen zu machen, sehr entgegen. Nie war es so einfach, sich mit Amateur\_innenprodukten an ein zahlreiches Publikum zu wenden. Trickfilme, Onlinespiele, Websites, Videoshows, Radiosendungen und Fotos sowieso – es gibt kaum Medien oder Technologieanwendungen, die nicht durch das Internet und andere Technologien bereits zu Mitmach-Medien wurden. IKT stellt sich auch als eine große Bastelkiste für die aktive Gestaltung von Medienprodukten dar, viele Angebote der Mitmach-Medien erzwingen das Ver-

bleiben im Bereich des Reproduzierens vorgeformter Praxen. Trotzdem stehen dem kreativen und eigen-sinnigen Gebrauch, der die Technologien auch gegen den Strich büstet, durchaus Möglichkeiten offen.

Die Vernetzung der User\_innen schafft nicht nur neue Distributionswege für Medienprodukte. Es ist die Interaktivität, die sich als wahre Herausforderung darstellt und an der bisher übliche Medienkompetenzmodelle an ihre Grenzen stoßen. Interaktivität als neuer Aspekt: Kommunikation, der interaktive Austausch von Daten, Inhalten und Bedeutungen bildet eine neue Rahmung. Das *Teilen* in Form von Mitteilen, Teilhaben, *Teilnehmen* und *Teilgeben* impliziert eine aktive kollaborative Gestaltungform, für die es didaktische Konzepte zu finden gilt. Ansätze dazu gibt es, beispielsweise im Connectivism<sup>18</sup> oder auch in Konzepte des Lernens in Online-Gemeinschaften<sup>19</sup>, des kollaborativen Lernens, virtuell vernetzten Lernens, selbst gesteuerten Lernens, – beispielsweise mit ePortfolios oder auch in virtuellen Learning Environments oder Learning Landscapes. Eine erfreuliche Neuaufgabe erfahren hier auch didaktische Überlegungen und lerntheoretische Ansätze, die in traditionellen Bildungsbereichen bisher wenig Beachtung fanden: Konstruktivistische Lerntheorie(n) und kritische Bildungstheorien bis hin zu Anleihen aus der Montessori-Pädagogik beflügelten Praktiker\_innen und Theoretiker\_innen des technikgestützten Lernens bereits vielfach.

Ebenso, wie sich die klassischen Medien hin zu Informations- und Kommunikationsmitteln gewandelt haben, so veränderte sich auch der Kompetenzbegriff. Was unterscheidet die Medienkompetenz von der heute geforderten IKT-relevanten Kompetenz? Die Europäische Gemeinschaft hat die *Computerkompetenz* bzw. *digital competence* definiert: *Digitale Kompetenz „umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der IKT: Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über das Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen.“*<sup>20</sup>

Diese Definition einer *Computerkompetenz* erweitert den Begriff der Medienkompetenz ganz wesentlich: Die klassischen Medien und bisher bekannten Formen der technisch vermittelten Kommunikation konnten unseren Alltag bei weitem nicht so nachhaltig und weitreichend durchdringen, wie dies Kommunikations- und Informationstechnologien heute tun. Vielfältige Interaktionsformen, virtuelle Kommunikation, Kooperationsnetzwerke, neue Anwendungsformen der Mobilkommunikation u.v.m. erfordern andere Kompetenzen, als das bisher bei klassischen Medien der Fall war. Handlungskompetenz im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien heißt heute also weit mehr als „Computer können“. Natürlich hilft es, in einem ersten Schritt, den Umgang mit den Technologien zumindest mit einer Variante von Zugangsgeräten zu erlernen. Die daraus resultierende handlungsrelevante Kompetenz ist allerdings nicht „ich kann Computer“ oder „ich kann Internet“, sondern die Befähigung, sich diese und weitere Technologien für die persönliche Entwicklung und das eigenen Lernen zu erschließen. Digitale Kompetenz erfordert also Lernkompetenz, wie sie in einer anderen von der EU ebenso geforderten Schlüsselkompetenz „learning to learn“ gefordert wird.

„Komme, was wolle, ich kann es lernen!“ – Erfahrungen in der (Mit-)Gestaltung von digitalen Medien und die Grundhaltung einer kritischen Perspektive vor dem Hintergrund einer selbstbestimmten, ethischen Werthaltung ermöglicht es ebenso ein Ego-Shooter-Online Game zu beurteilen wie es befähigt einen Wikipedia-Eintrag als Quelle zu bewerten. Es hilft bei der Einschätzung der Sinnhaftigkeit einer neuen Mobiltelefon-App ebenso, wie bei der Kaufentscheidung für oder gegen den neuen Tablet-PC aus dem Supermarktprospekt nach vorangehender Recherche über die ökologischen Herstellungszusammenhänge, nach der Bewertung über den persönlichen Nutzen etc. Digitale Kompetenz soll befähigen, eine Art der Techno-

18 Siemens 2005

19 Koenig 2011

20 Europäische Gemeinschaft 2007

logienutzung zu entwickeln, die einen verantwortungsbewussten und nachhaltigen Umgang mit persönlichen und gemeinschaftlichen Ressourcen ermöglicht und individuelle Entwicklung fördert.

*Kommunikation und die Teilhabe an Kooperationsnetzwerken* wird als eine zu erlernende Funktion der neuen Technologien definiert – „ich kann online-community“- sozusagen. Soziales Miteinander erfährt unterschiedliche Formen der Virtualisierung, das ist ein wesentlicher und neuer Aspekt, wenn hier Medienkompetenz und IKT-relevante Kompetenz oder digitale Kompetenz verglichen werden sollen. Wie kann hier eine *weiterführende Handlungskompetenz* vermittelt werden? Diese Kompetenz beginnt und endet sozusagen nicht im Umgang mit Technologie, letztlich ist es auch eine Kompetenz im Umgang miteinander, denn auch im Cyberspace gelten, von realen Kontext gar nicht so weit abgehobene Verhaltensregeln, die es zu lernen gilt.

### Online-Kommunikation lernen?

Vieles scheint sich zu ändern, wenn Kommunikation technisch vermittelt wird. Mitunter wird emotionale Nähe suggeriert, der nicht zu trauen ist. Die scheinbare Anonymität erlaubt es in Rollen zu schlüpfen, Identitäten sind wandelbar und häufig trügerisch. Virtualisierung als wahrgenommene Entfernung provoziert Übermut oder verursacht auch Angst. Kommunikative Handlungen, die aggressiv, wenig wertschätzend, ausgrenzend wirken, Liebesversprechen, die nur launiges Getippsel sind, persönliche Angaben, die besser im Netz nichts zu suchen haben – das Konflikt- und Gefahrenpotential, das sich im Cyberspace ergibt, ist ein mitunter durchaus reales, das Internet ist kein rechtsfreier Raum und *technisch vermittelt* bedeutet auch *technisch nachvollziehbar*, Datenschutz, Datensicherheit und Persönlichkeitsrechte stellen neue Herausforderungen an die Demokratie. Die IKT sind keine gemeinschaftliche oder nationalstaatlich organisierte, demokratisch legitimierte Infrastruktur, es herrschen hier eigene Regeln, auch die eines globalen Marktes. Die rudimentäre Ansätze zu aktiver Netzpolitik beginnen jetzt erst ein Bewusstsein für Menschenrechte und Demokratie im Netz zu etablieren. Google beantwortet unsere Fragen nicht aus Nettigkeit, Facebook gibt unserem Miteinander nicht uneigennützig Raum, die Mobilkommunikation schafft nicht aus Gemeinwohlinteresse immer neue Angebote zur Befriedung vermeintlicher Mitteilungsbedürfnis – ohne Frage! Auch in der Online-Kommunikation gelten soziale Konventionen und es gibt Verhaltensregeln eines konstruktiven Miteinanders, die sich teils mit denen der sogenannten realen Welt decken, teils neu gedacht werden müssen. Die ständige Verfügbarkeit von Kommunikation, das Verschwimmen der Grenzen zwischen privat und öffentlich, zwischen hier und anderswo, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen virtuell Vermitteltem und „real“-Erlebtem fordert die Kompetenzvermittlung hinsichtlich eines verantwortungsbewussten Umgangs mit den IKTs, aber auch mit dem virtuellen Gegenüber und mit sich selbst.

## Rolle der Lehrenden / Medienpraxis von Lehrenden

Die Einstellung der Lehrenden der Erwachsenenbildung zu IKT ist sehr gespalten und ambivalent. Einerseits werden die Potentiale der Informations- und Kommunikationstechnologien erkannt, manche Lehrende freuen und wundern sich fasziniert über die neuartigen Einsatzmöglichkeiten für das Lernen. Gleichzeitig sehen viele die Notwendigkeit zu warnen und zu schützen und entsprechen damit einem traditionellen Ziel der klassischen Medienerziehung: Schutz<sup>21</sup>. Die Zahl jener steigt, die in der ungreifbaren Wandelbarkeit, in der Innovationsgeschwindigkeit und in den diffusen Macht- und Einflussphäre digitaler Vernetzung eine Bedrohung sehen. Gleichzeitig stellt ihre Tätigkeit den Anspruch an sie, Lernenden einen Weg zu weisen und eine Haltung zu vermitteln, die eine aktive Teilhabe an digitaler Kultur ermöglicht. Definitiv hat sich die Rolle der Lehrenden vor dem Hintergrund der Entwicklungen im IKT-Bereich geändert.

21 Zur Thematik: Sicherer Umgang mit IKT – Informationen für Lehrende: [www.Saferinternet.at](http://www.Saferinternet.at)

Informations- und Kommunikationstechnologien sind gleichzeitig (Lehr-)Mittel und Gegenstand(sbereich). Der Einsatz von IKT in der Erwachsenenbildung hat zwei Perspektiven: einerseits den Einsatz von IKT in der Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten. Andererseits die Vermittlung von Kompetenz im Umgang mit IKT. Das sind an sich ganz unterschiedliche Ansprüche. Lernen- und Lehren mit den neuen Medien der Informations- und Kommunikationstechnologien, wie es auch in den Kompetenzfelder des Curriculums umgesetzt werden soll, erfordert einerseits von den Lehrenden eine mediendidaktisch orientierte Auseinandersetzung mit Lehr- und Lerninhalten, andererseits eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit Informations- und Kommunikationstechnologien und darüber hinaus medienpädagogische Kompetenz zur Vermittlung des Gegenstandsbereiches IKT.

In fast allen Artikeln zur Rolle der Lehrenden wird mit Hartnäckigkeit immer wieder darauf verwiesen, dass der Einsatz von IKT im Unterricht entscheidend von der Medienkompetenz (bzw. hier nun IKT-relevanten Kompetenzen) des/der Lehrenden abhänge. Weiter wird darauf zumeist kaum eingegangen, denn indirekt wird damit den Lehrenden der Vorwurf gemacht, nicht immer ganz up-to-date zu sein in Sachen IKT. Gerne wird dies auch als Erklärungssatz für Fehlschläge in der Implementierung ungeeigneter e-Learning Maßnahmen strapaziert. Muss eine Lehrende alles wissen und können und IKTechnisch immer am allerletzten Stand sein?

Allwissende Lehrende sind aus mediendidaktischer Sicht völlig uninteressant! Allen Lehrenden, die sich nicht als IKT-Expert\_innen wahrnehmen (also geschätzten 98 %) sei damit Mut zur Tat zugesprochen! Denn die Medienkompetenz der Lehrenden kann und sollte nicht verwechselt werden mit ihrer fachdidaktischen, mediendidaktischen und medienpädagogischen Kompetenz. Der Versuch die geforderte Medienkompetenz von Unterrichtenden zu formalisieren und in Kompetenzbeschreibungen zu übersetzen<sup>22</sup> zeigt beispielsweise sehr schnell, dass dies zu kurz greift, da sich die *Medienwelten* der Lehrenden von denen der Zielgruppe(n) ganz maßgeblich unterscheiden und hier zwischen individuell-persönlicher bzw. beruflicher Medienpraxis sowie professioneller mediendidaktischer Kompetenz unterschieden werden muss.

Für die Lehrenden überschneiden sich die Räume und Bezüge ihrer Medienwelt im institutionellen-organisatorischen Bereich mit den Medienwelten der Lernenden zumeist ausschließlich in den Kursen zur Vorbereitung auf den PSA. Der medienökologische Ansatz in der Medienpädagogik zeigt auf, dass die persönliche Medienpraxis eng mit den konkreten Lebenszusammenhängen, individuellen Bedürfnissen und kognitiven Ausgangslagen in Verbindung stehen und diesbezüglich unterscheiden sich die Medienwelten der Lehrenden von denen der Lernenden ganz grundsätzlich. Lehrende und Lernende bewohnen sozusagen nicht den selben Planeten, wenn es um Informations- und Kommunikationstechnologien geht, ganz so als gebe es mehrere Internets.

Es zeigte sich, dass Lehrende kaum Onlinekurse oder Communities für ihre eigenen Weiterbildung und auch privat kaum soziale Netzwerke oder Social Media Apps in der Mobilkommunikation nutzen. Als Informationsmedien und für die persönliche Weiterbildung wird eher auf klassische Medien zurückgegriffen. Viele Unterrichtende setzen laut dieser Studie<sup>23</sup> aus Angst vor Kontrollverlust eher bewährte Unterrichtsmethoden ein, als gemeinsam den Medienwelten der Lernenden einen Besuch abzustatten. Diese Studie entstand im schulischen Kontext Deutschlands, Ergebnisse über die professionelle Medienpraxis der Erwachsenenbildner\_innen für das Bildungssegment PSA liegen bisher nicht vor, es bleibt zu ahnen, wie sie ausfallen würden.

Auch theoretische Überlegungen der Wissenskluft-Hypothese wurden im medienpädagogischen Kontext auf die gesellschaftliche Wirkung der IKT übertragen: die Informations- und Kommunikationstechnologien segmentieren die Gesellschaft zusätzlich hinsichtlich ihrer ungleichen Zugangs- und Nutzungsmöglich-

22 Schrackmann/Bucher 2010

23 Bachmeier 2008

keiten, wie hier bereits in der Diskussion der Zielgruppen-Perspektive erwähnt wurde. Die medienpädagogisch Perspektive trägt nun die Argumentation bei, dass der kompetente Umgang mit IKT ein Mittel sein kann diese segmentierende Kluft zu vermindern und zu überbrücken, da es Freiraum für selbst gesteuertes, selbstorganisiertes Lernen schafft und beispielsweise durch freie Lernressourcen im Internet, den Zugang zu Wissen verbreitert. Trainings- und Bildungsangeboten können diese Strategie vermitteln. Studien, die dem habitus-orientierten Ansatz in der Medienpädagogik folgen, eröffnen dementsprechend eine wichtige Perspektive. Diese an der Soziologie orientierte Perspektive in der Medienpädagogik basiert auf der Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu und ermöglicht eine Orientierung an vorhandenen Ressourcen und nicht an festzustellenden Defiziten. Hier wird der Blick der Lehrenden darauf gelenkt, an den vorhandenen und informell erworbenen Kompetenzen anzusetzen und das soziale und kulturelle Kapital zu erkennen, dass Lernende mitbringen und das sich in ihrer alltäglichen Medien- & IKT-Praxis auf vielfältige Weise äußert.

Welche außergewöhnliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und welche Form von Wissen verlangt nun also der PSA von den Lehrenden und wie erlangen sie die nötige mediendidaktische, medienpädagogische und fachdidaktische IKT-relevanten Kompetenz(en)? Diese Frage bleibt als Forderung nach entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten stehen, versucht aber auch zu motivieren, als Lehrende\_r im Umgang mit neuen Technologien und Medien wissbegierig zu bleiben .

Jede\_r kann als Expert\_in für den eigenen Nutzungsstil und die persönlich gestaltete Medienwelt gelten. Lernen als eine alltägliche Anwendungsperspektive der persönlichen IKT-Praxis bedeutet den Lernenden zu selbstgesteuerten Lernen anzuregen und den Informations- und Kommunikationstechnologien auf vielfältige Weise eine gemeinsame Lernperspektive abzugewinnen. Die Herausforderung besteht darin gemeinsam die passenden (Informations- und Kommunikations-)Mittel für den jeweiligen (Lern-)Zweck zu finden und einsetzen zu können, ganz unabhängig von den unterschiedlichen (Medien-) Welten, in denen Lehrende und Lernende leben.

## 2. Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter (1997):** Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter(1996):** Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch, 20. Jg., Heft 7/8, 1996, 4-10
- Bachmeier, Regina (2008):** Lehrer/-innen, ihr Fortbildungsverhalten und ihr Verhältnis zu Computer, Internet, E-Learning: Auswertung der Studie. Universität Regensburg, Regensburg. [Internet: 2013\_10\_10] Link: [epub.uni-regensburg.de/4631/](http://epub.uni-regensburg.de/4631/)
- Breiter, Andreas; Welling, Stefan; Stolpmann, Björn Eric (2010):** Medienkompetenz in der Schule – Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.)(2012):** Curriculum, Lehrgänge zur Vorbereitung auf Pflichtabschlussprüfung, Wien.
- Codagnone, Christiano; Kluzer, Stefano (2011):** ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe. Europäische Kommission, Joint Research Center [Internet: 2013\_10\_10] Link: [ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4019](http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4019)
- Europäische Gemeinschaft (2007):** Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen – Ein Europäischer Referenzrahmen. Allgemeine & berufliche Bildung. Empfehlung 2006/962/EG, Luxemburg.
- Hippel, Aiga von (2011):** Erwachsenenbildung und Medien In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag:
- Hörmann, Martina; Lenz, Bianca; Voigt, Birgit (2010):** Erfolgreich bestanden. Parameter für den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses. Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/iab-Studie-hauptschulabschluss.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/iab-Studie-hauptschulabschluss.pdf?__blob=publicationFile)
- Kahn, Richard; Kellner, Douglas (2009):** Reconstructing Technoliteracy: A Multiple Literacies Approach. The UCLA Center XChange [Internet: 2013\_10\_10] Link: [centerx.gseis.ucla.edu/xchange-repository/fall-2009/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education](http://centerx.gseis.ucla.edu/xchange-repository/fall-2009/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education)
- Kellern, Douglas; Share, Jeff (2005):** Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In: Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No. 3, September 2005, S. 369-386. Routledge
- Kellner, D., & Share, J. (2007):** Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), Media literacy: A reader, S 3-23. New York: Peter Lang Publishing.
- Koenig, Christoph Jan (2011):** Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. TU Darmstadt, Darmstadt [Dissertation], [Internet: 2013\_10\_10] Link: [tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641/](http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641/)
- Lassnig, Lorenz (2010):** Editorial. In Zielgruppen in der Erwachsenenbildung: Objekte der Begierde? Magazin für Erwachsenenbildung , Ausgabe 10/2010 [Internet: 2013\_10\_10] Link: [erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf)
- Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz – Autorenteam des gleichnamigen Projektes (2007):** MedienKompetenz macht Schule.[Internet: 2013\_10\_10] Link: [medienkompetenz.rlp.de/uploads/media/LMZ-Medienkonzept.pdf](http://medienkompetenz.rlp.de/uploads/media/LMZ-Medienkonzept.pdf)
- Miler, Riel; Shapiro, Hanne; Hilding-Hamann, Knud Eric (2008):** School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning. European Commission. Joint Research Center: Institute for Prospective Technological Studies [Internet: 2013\_10\_10] Link: [ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47412.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47412.pdf)

- Schrackmann, Iwan; Bucher, Monika (2010):** Checkliste: Pädagogische und didaktisch-methodische ICT-Kompetenzen von Lehrpersonen. Materialien Zebis – Zentralschweizer Bildungsserver 2010, [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.zebis.ch/](http://www.zebis.ch/)
- Siemens, George (2005):** Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Wagner, Elfriede; Plate, Marc (2010):** Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht. (2010) Studie im Auftrag des BMUKK, Wien, 2010 [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.ihs.ac.at/vienna/publication.php?tool\\_e\\_action=download\\_file&id=2246](http://www.ihs.ac.at/vienna/publication.php?tool_e_action=download_file&id=2246) [2013-10-10]
- Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) / Thüringer Kultusministeriums (Hg.) (2002):** Handreichung zur Umsetzung des Kurses Medienkunde im Bildungsgang zur Lernförderung. [Internet: 2013\_10\_10] Link: [www.tlm.de/tlm/aktuelles\\_service/publikationen/tlm\\_schriftenreihe/tlm19.pdf](http://www.tlm.de/tlm/aktuelles_service/publikationen/tlm_schriftenreihe/tlm19.pdf)
- Treumann, Klaus (2002):** Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen 2002. (=Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, 39). v. Zerfaß, Ansgar (Hg.): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft.



