

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 30, 2017

Wie digitale Technologien die
Erwachsenenbildung verändern
Zwischen Herausforderung und Realisierung



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 30, 2017

Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern

Zwischen Herausforderung und Realisierung

HerausgeberInnen der Ausgabe:
David Röhler und Sandra Schön

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial
David Röthler und Sandra Schön

Thema

02 Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung.
Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle
Praktiken und Agency
Joanna Burchert und Rasmus Grobe

03 Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer
mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen
Karsten D. Wolf und Ilka Koppel

04 Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen
Matthias Rohs, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha und Ricarda Bolten

05 Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen
und Chancen wahrnehmen
Gianna Scharnberg, Anne-Cathrin Vonarx, Michael Kerres und Karola Wolff

06 Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung.
Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen
Maria Stimm

07 Zeitgemäßes Sprachenlernen.
Herausforderungen beim Einsatz neuer digitaler Technologien
Elisabeth Feigl

08 eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen.
Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe
Björn Schulz und Johanna Lambertz

Praxis

09

**Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung.
Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen**
Birgit Aschemann

10

**IKT-Unterricht in DaZ-Basisbildungskursen für Frauen und Mädchen.
Ein Erfahrungsbericht**
Stefanie Kapferer, Katharina Lhotta und Verena Sperk

11

Erwachsenenbildung im Strafvollzug mit der elis-Lernplattform
Svenje Marten

Rezension

12

Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien.
Patricia Arnold, Lars Killian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer
Eva-Maria Glade

13

**Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools
wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten.**
Martin Blatter und Fabia Hartwagner (Hrsg.)
Christian Weber

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

David Röhler und Sandra Schön

Röhler, David/Schön, Sandra (2017): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Digitalisierung, Technologien, Medien, Medienkompetenz, Mediendidaktik, Medieneinsatz, Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildungseinrichtung, Lern-/Lehrformate, Grundkompetenzen, Basisbildung, Lernangebote, Online-Lernen

Kurzzusammenfassung

Die Nutzung digitaler Technologien verändert die Inhalte und Methoden von Erwachsenenbildung, die Formen der Kooperation und die Möglichkeiten der Forschung. Damit ändern sich auch die Erwartungen an die Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. Erweiterte Lernformate und Lerngelegenheiten entgrenzen bisherige Möglichkeiten, schaffen aber auch neue Zugangshürden für Lernende: Internet und digitale Technologien sind nicht nur ein Raum voller Möglichkeiten, sondern auch eine weitere Hürde bei der gesellschaftlichen Teilhabe. Das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) geht mit Ausgabe 30 aktuellen Entwicklungen und Veränderungen durch digitale Technologien auf Ebene der Lernenden, der Lern- und Lehrformate sowie auf Seiten der Organisationen nach und führt einen kritischen Diskurs über Veränderungen in der Erwachsenenbildung durch digitale Technologien. Thematisiert und reflektiert werden u.a. Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien und Technologien im Strafvollzug, beim Sprachenlernen, in der Basisbildung mit Mädchen und Frauen und zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Gerahmt werden diese Beiträge von grundlegenden Diskussionen über die „digitale Bereitschaft“ der ErwachsenenbildnerInnen, der Notwendigkeit einer digitalen Grundbildung/Basisbildung und der Definition eines erwachsenenpädagogischen Medienkompetenzmodells. Weitere Beiträge widmen sich der Programmforschung bzw. den Sollbruchstellen bei Realisierung digital gestützter Weiterbildungsangebote. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

David Röhler und Sandra Schön

In den 1990er Jahren drehte sich mit der Verbreitung von Computern alles um Multimedia und individuell zu nutzende Lernmedien wie beispielsweise Lern-CD-ROMs bzw. „Computer Based Trainings“ (CBT). Um die Jahrtausendwende herum entstanden mit dem Internet (v.a. dem WWW) eine Reihe von Initiativen rund um digitale Technologien und Erwachsenenbildung. Aktuell wird die Medienkompetenz, d.h. die Nutzung von digitalen Technologien, zunehmend als eine Komponente der Grundkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe betrachtet. Die entscheidende Rolle im Aufgreifen und Gestalten dieser Veränderungen für die Erwachsenenbildung haben die AkteurInnen, indem sie die Technologien nutzen und adaptieren.

Die Nutzung digitaler Technologien verändert die Erwachsenenbildung in vielfältiger Hinsicht. Sie verändert die Themen und Methoden der Erwachsenenbildung (Stichwort „digitale Grundbildung“) und damit auch die Erwartungen an die Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen und an deren Aus- und Weiterbildung. Digitale Technologien erweitern aber auch Lernoptionen durch Möglichkeiten des selbstorganisierten Lernens und Angebote wie offene Bildungsressourcen oder offen zugängliche Online-Kurse. Der Einsatz digitaler Technologien verändert schließlich auch die Kooperationsformen von Erwachsenenbildungseinrichtungen und sogar die Möglichkeiten der Forschung.

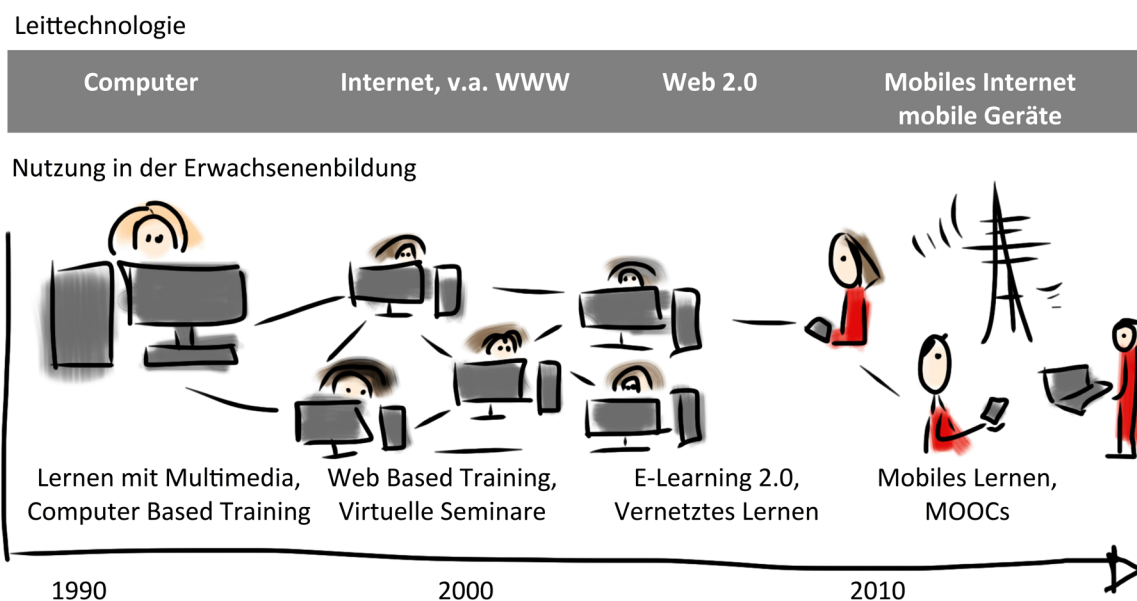
Neben den traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die digitale Technologien in und außerhalb der Präsenzphasen ihrer Bildungsangebote einsetzen, gibt es seit einigen Jahren neue Mitbewerber am Bildungsmarkt mit reinen Online-Angeboten. Entsprechende technische Möglichkeiten und Kompetenzen sind bei den Lernenden

jedoch nicht voranzusetzen, das Internet und die Technologien sind damit nicht nur ein Ermöglichungsraum, sondern auch eine weitere Hürde bei der gesellschaftlichen Teilhabe (Stichwort „digitale Kluft“, engl. „digital divide“).

Digitale Technologien seit 25 Jahren ein Handlungsfeld der österreichischen Erwachsenenbildung

Elke Gruber und Werner Lenz nennen in ihrem neu erschienenen Werk „Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich“ (2016) als eine der Tendenzen und Perspektiven der Erwachsenenbildung die fortschreitende Digitalisierung (vgl. Gruber/Lenz 2016, S. 114). Digitale Technologien haben tatsächlich nicht erst in den 2010er Jahren die (österreichische) Erwachsenenbildung verändert, digitale Technologien sind schon seit rund 25 Jahren zunehmend ein Thema und auch Handlungsfeld beim Lernen und Lehren von Erwachsenen (siehe z.B. King 1999; Timmermann 1998).

Abb. 1: Digitale Leittechnologien und ihre Nutzung in der Erwachsenenbildung



Quelle: Sandra Schön 2017

Die Aufmerksamkeit für das Thema der (digitalen) Technologien im Kontext der Erwachsenenbildung und für ihre unterschiedlichen Aspekte wie Methode und Medienkompetenz hat dabei keineswegs stetig zugenommen, sondern wurde stark von einzelnen Personen, Forschungsvorhaben und Förderprogrammen beeinflusst. Eine systematische Beschreibung, wie sich die Beschäftigung mit digitalen Technologien in der Erwachsenenbildung in Österreich entwickelt hat, liegt bislang nicht vor. Die folgenden Beispiele können daher nur eine erste Skizze sein, um diese Entwicklung systematisch nachzuzeichnen.¹

1990er Jahre: Lernen mit Multimedia

In den 1990er Jahren drehte sich mit der Verbreitung von Computern alles um Multimedia und individuell zu nutzende Lernmedien wie beispielsweise Lern-CD-ROMs bzw. „Computer Based Trainings“ (CBT). Bereits Anfang der 1990er Jahre hatte der Österreicher Florian Brody, ein internationaler Experte rund um Digitalisierung und Multimedia,

u.a. elektronische Bücher entwickelt und herausgegeben². Peter Baumgartner, ebengleich ein österreichischer Digital-Pionier mit essentiellem Einfluss auf die österreichische Erwachsenenbildung, forschte in den 1990er Jahren u.a. zum Lernen mit dem Internet sowie zur Evaluation von Multimedia³. 1992 wurde am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (bifeb) das erste größere Seminar zum Einsatz digitaler Technologien in der Erwachsenenbildung in Österreich angeboten (siehe bifeb 1992). Es trug den Titel „Neue Wege des Fremdsprachenlernens: Computergestütztes Lernen von Sprachen, Trends – Anwendung – Kritik“ (Leitung: Peter Baumgartner, Regina Rosc und Christian Kloyber).

Jahrtausendwende: E-Learning und „Mitmach-Web“

Um die Jahrtausendwende herum entstanden zunächst mit dem Internet (v.a. dem WWW), ab ca. 2005 mit dem sog. „Web 2.0“, das sich durch einfachere Möglichkeiten der Partizipation und Mitgestaltung („Mitmachweb“) auszeichnet, eine Reihe

1 Bei der Skizzierung der Entwicklung des Einsatzes von digitalen Technologien in der österreichischen Erwachsenenbildung hat uns Christian Kloyber (bifeb) mit Hinweisen unterstützt – herzlichen Dank!

2 Nachzulesen unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Florian_Brody.

3 Heute ist Baumgartner Professor für technologieunterstütztes Lernen und Multimedia und Leiter des Departments für Interaktive Medien und Bildungstechnologien an der Donau-Universität Krems (Stand Jänner 2017).

von Initiativen rund um digitale Technologien und Erwachsenenbildung. Beispielsweise erhielt im Jahr 2005 der Lehrgang „E-Learning Self Directed“ (kurz E.LSD) des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (Christian Kloyber) in Kooperation mit der Volkshochschule (VHS) Floridsdorf (Barbara Oberwasserlechner) die Zulassung als „Lehrgang universitären Charakters“⁴. Als ein Vorreiter im Kontext des E-Learnings in Österreich kann die VHS Meidling unter der damaligen Leitung von Gerhard Bisovsky betrachtet werden. Mehrere Forschungs- und Praxisprojekte sind an der VHS verortet und seit der Jahrtausendwende ist E-Learning auch strategisch verankert (siehe Bisovsky 2006).

2010er Jahre: Medienkompetenz wird zur Grundkompetenz

Die Zunahme von Breitbandanschlüssen, mobilem Internet und ein stark verbreiteter Zugang zum Internet sind die Grundlagen für Entwicklungen ab den 2010er Jahren. Insbesondere die Möglichkeit der Teilnahme an einem kostenlosen Kurs für sehr viele, kurz MOOC (Massive Open Online Course), sowie die Verbreitung von Smartphones sorgen für neuartige Initiativen bzw. eine zunehmende Technologie-Nutzung bei Lernenden wie auch ErwachsenenbildnerInnen. Anfang der 2010er Jahre ist der Einsatz von digitalen Technologien, wie z.B. des Beamer zur Präsentation von Folien oder die Vorführung von Youtube-Videos im Seminar, Standard in österreichischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ebenso selbstverständlich wie die Internetpräsenz aller Einrichtungen. Die Medienkompetenz, d.h. die Nutzung von digitalen Technologien, wird zunehmend als eine Komponente der Grundkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe betrachtet.

Hierzu nennen wir relevante Initiativen aus unserem Umfeld:

- 2012 widmete sich die jährlich stattfindende österreichweite Fachtagung „Zukunft Basisbildung“ den Themen Social Media und Web Literacy und

fokussierte vor allem das Social Web als Ort, der neue Herausforderungen an die Literalität stellt. Der kritische Umgang mit dem Social Web wird als Teil der Medienkompetenz und damit als ein wichtiger Faktor der Basisbildung gesehen. Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang auch die Tagung „Web Literacy“ in Graz im Juni des Jahres 2012.⁵

- 2013 wird die Digitalisierungsexpertin Meral Akin-Hecke zu Österreichs erster „Digital Champion“ berufen, sie soll damit als „unabhängige Vertreterin ein österreichweites Bewusstsein für die Wichtigkeit digitaler Medienkompetenz schaffen“⁶.
- Im Jahr 2014 initiierte sie die Webplattform WerdeDigital.at, die Wissensangebote, Qualifizierungsangebote und eine Serviceplattform für alle Lernangebote in Österreich zum Thema „digitale Medienkompetenz“ zur Verfügung stellt und somit einen Beitrag zur Schließung der sog. „digitalen Kluft“ leistet.
- Als erste deutschsprachige MOOC-Plattform, die sich auf offen lizenzierte Bildungsressourcen (kurz OER für engl. Open Educational Resources) spezialisiert hat, ging im Jahr 2014 die steirische Plattform iMooX.at online (Universität Graz und TU Graz, Leitung Michael Kopp und Martin Ebner). iMooX.at konnte seitdem mehr als 13.500 registrierte NutzerInnen zählen (Stand: November 2016), die österreichische UNESCO Kommission agiert als Schirmherrin.
- Im Jahr 2015 erhielt der Online-Kurs bzw. das Kooperationsprojekt „Gratis Online Lernen“ mit mehr als 1.000 Teilnehmerinnen im Jahr 2014 die Auszeichnung „Österreichischer Staatspreis für Erwachsenenbildung“ in der Kategorie „Themenschwerpunkt 2015: Digital Literacy“. Der „Österreichische Staatspreis für Erwachsenenbildung“ wurde damit erstmals in einer Kategorie mit Technologierelevanz vergeben.

Der Einsatz digitaler Technologien hat heute eine größere Relevanz als noch vor 20 Jahren. Dennoch zeigen diese kursorischen Referenzen, dass es eine längere Tradition und zahlreiche Initiativen gibt.

4 Das diesbezügliche Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 31. Mai 2005, kann nachgelesen werden unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_II_152/BGBLA_2005_II_152.html.

5 Nähere Informationen unter: <http://www.zukunft-basisbildung.at/tagungen/tagung-2012/>

6 Nähere Informationen unter: <https://www.digitalchampion.at>

Nebenbei zeigt sich auch, dass Österreich den Vergleich mit anderen Ländern nicht scheuen muss; auch wenn die Entwicklungen in und aus Österreich im deutschsprachigen Diskurs oft nicht benannt bzw. gekannt werden.

Zu den Beiträgen

Die Veränderungen durch den Einsatz digitaler Technologien in der Erwachsenenbildung aufzugreifen und darzustellen, ist die Zielsetzung dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Wir haben darum gebeten, aktuelle Entwicklungen und Veränderungen durch digitale Technologien auf Ebene der Lernenden, der Lern- und Lehrformate sowie auf Seiten der Organisationen sichtbar zu machen und einen kritischen Diskurs über Veränderungen in der Erwachsenenbildung durch digitale Technologien, damit verbundene Erwartungen, Befürchtungen und Hoffnungen zu führen. Die eingelangten Beiträge spiegeln einen Teil der (digitalen) Vielfalt der Erwachsenenbildung wie auch der Erwachsenenbildungsforschung wider. Sie zeigen deutlich, wie weit Anspruch und Wirklichkeit, Möglichkeiten und Offenheit, Herausforderungen und Realisierung dabei auseinander liegen.

Mit didaktischen Herausforderungen beim Einsatz digitaler Werkzeuge und den damit verbundenen neuen Formaten beschäftigt sich der Beitrag von **Joanna Burchert** und **Rasmus Grobe**. Beschrieben und reflektiert werden die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie, in deren Rahmen Lernende, WeiterbildnerInnen und Verantwortliche im Bildungsmanagement befragt wurden.

Karsten D. Wolf und **Ilka Koppel** fragen nach den Potenzialen digitaler Grundbildung. Neben ausführlichen statistischen Befunden und Diskursen in Deutschland und Österreich beschreiben sie den Status quo des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung. Handlungsempfehlungen runden den Beitrag ab.

Welche neuen mediendidaktischen Kompetenzen ErwachsenenbildnerInnen erwerben sollten, ist Thema des Beitrags von **Matthias Rohs**, **Karin Julia Rott**, **Bernhard Schmidt-Hertha** und **Ricarda Bolten**. Die AutorInnen gehen dabei auf aktuelle – auch

internationale – Kompetenzmodelle ein und stellen Überlegungen für ein erwachsenenpädagogisches Medienkompetenzmodell an.

Gianna Scharnberg, **Anne-Cathrin Vonarx**, **Michael Kerres** und **Karola Wolff** berichten in ihrem Beitrag über eine Umfrage bei Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zum aktuellen und gewünschten Einsatz von digitalen Medien. Im Anschluss an die Ergebnisse der Umfrage wurde ein Weiterbildungsangebot entwickelt.

Der Herausforderung des Zugangs zu digitalen Ressourcen als Grundlage für die Erwachsenenbildungsforschung widmet sich der Beitrag von **Maria Stimm**. Digitale Technologien ändern nicht nur Lernformate, sondern auch die Angebotsankündigung von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Elisabeth Feigl geht auf die Anforderungen und Chancen eines zeitgemäßen Sprachenlernens ein, v.a. auf die Möglichkeiten von Blended-Learning-Angeboten und das Lernen mit Online-Plattformen, und bietet Hinweise auf nützliche digitale Tools und Technologien.

Björn Schulz und **Johanna Lambertz** beschreiben die Herausforderung, digital wenig affine Zielgruppen mit digitalen Lernangeboten erreichen zu wollen, am Beispiel des Lerninstrumentes „eVideo“, das für Betriebe und Bildungseinrichtungen der beruflichen Qualifizierung entwickelt wurde.

Birgit Aschemann geht in ihrem Beitrag auf die bildungspolitischen Hintergründe zu digitalen Bildungsformaten auf europäischer Ebene ein. Sie erläutert Idee und Konzeption des ersten in Österreich ab März 2017 stattfindenden MOOCs für die Zielgruppe der ErwachsenenbildnerInnen.

DaZ-Basisbildungskurse für Frauen und Mädchen mit begleitendem IKT-Einsatz sind Thema des Beitrages von **Stefanie Kapferer**, **Katharina Lhotta** und **Verena Sperk**. Sie fragen kritisch nach der Zugänglichkeit und Nützlichkeit von Lernanwendungen und Geräten für diese Zielgruppe ebenso wie nach der Möglichkeit, Smartphones für Übungen zu nutzen.

Der Erwachsenenbildung mit digitalen Medien im Strafvollzug widmet sich **Svenje Marten**. Wie lassen

sich digitale Medien mit den Sicherheitsaspekten im Gefängnis vereinbaren? Beschrieben und reflektiert wird der Einsatz der Lernplattform elis – „e-Learning im Strafvollzug“, die bereits in über 100 Justizanstalten in Österreich und Deutschland erreichbar ist.

Zwei Rezensionen von **Eva-Maria Glade** und **Christian Weber** zu aktuellen Publikationen zum Thema E-Learning runden diese Meb-Ausgabe ab.

Aus der Redaktion

In der Ausgabe 31 des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb), die im Juni 2017 erscheint, steht die Rolle der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft im Mittelpunkt. Dabei soll diskutiert werden, welche Herausforderungen im Kontext Migration für

die Erwachsenenbildung bestehen und wie damit umgegangen werden kann.

Marktwirtschaftliche Mechanismen erreichen zunehmend das Bildungs- und Erziehungswesen. Ausgabe 32 des Meb widmet sich dem Thema „Öffentlichkeit und Markt“. Mit dem vorliegenden Call möchten wir einen kritischen Fachdiskurs zur Rolle und Funktion von Öffentlichkeit und Markt in der Erwachsenenbildung anstoßen (die Ausgabe erscheint im Oktober 2017, Redaktionsschluss ist der 19. Mai 2017).

Mit der darauffolgenden Ausgabe 33, die im Februar 2018 erscheint, sollen neuere Entwicklungen und Ansätze in der Basisbildung beleuchtet werden. Sie finden weitere Informationen zu den aktuellen Calls unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Literatur

bifeb – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (1992): bifeb Programm 1992 (Archiv Bundesinstitut für Erwachsenenbildung).

Bisovsky, Gerhard (2006): Wie kann eLearning in der Erwachsenenbildung eingeführt und verankert werden? In: Bisovsky, Gerhard/Egger, Rudolf/Schott, Henriette/Seyr, Doris (Hrsg.): Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Internetunterstützte Bildungsprozesse an der Volkshochschule. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 7-32. Auch online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wissen_Vernetztes_Lernen_edition_volkshochschule.pdf [Stand: 2017-01-26].

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: wbv.

King, Kathleen P. (1999): Unleashing technology in the Classroom: What adult basic education teachers and organizations need to know. In: Adult Basic Education. An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators 9, 3, S. 162-175.

Timmermann, Sandra (1998): The Role of Information Technology in Older Adult Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education, Vol. 77, S. 61-71.

Weiterführende Links

Webplattform „WerdeDigital.at“: <https://www.werdedigital.at>



Foto: CC BY David Röhler

Mag. David Röhler

david@roethler.at
<http://david.roethler.at>
+43 (0)664 2139427

David Röhler ist Jurist und Unternehmensberater. Seit 20 Jahren beschäftigt er sich intensiv mit Gesellschaft und Internet. Er hat Lehraufträge an diversen Universitäten in Österreich und Deutschland und ist Erwachsenenbildner zu den Themen Journalismus, Politik, Bildung und Europäische Bildungspolitik. David Röhler arbeitet als Berater für EU-finanzierte Bildungsprojekte und sammelt Erfahrung mit neuen Formaten und Methoden digitaler Bildung: Flipped Classroom, Live-Online-Lernen (Webinare), Lernen durch Lehren, MOOCs. Er ist Mitgründer und Geschäftsführer des Beratungsunternehmens PROJEKTkompetenz.eu, Salzburg – Düsseldorf, sowie Mitglied von ikosom.de – Institut für Kommunikation in Sozialen Medien, Berlin. Weiters ist er Mitgründer des Instituts zur Förderung digitaler Mediennutzung WerdeDigital.at in Wien.



Foto: CC, Werner Moser | Salzburg Research

Dr. in Sandra Schön

sandra.schoen@salzburgresearch.at
<http://sandra-schoen.de>

Sandra Schön forscht im Innovation Lab der Salzburg Research Forschungsgesellschaft zu innovativen Formen des Lernens und Arbeitens. Ihr Lieblingsthema sind dabei offene Bildungsressourcen (OER), die sie u.a. im mehrfach preisgekrönten Projekt L3T (<http://l3t.eu>) mitentwickelt, über die sie forscht und berichtet (u.a. in der Fachreihe O3R, <http://o3r.eu>).

Editorial

Abstract

The use of digital technology is changing the content and methods of adult education, forms of cooperation and research opportunities. The competences that adult education instructors are expected to have are also changing. Expanded learning formats and learning opportunities dissolve boundaries to previous opportunities yet also create new barriers to access for learners: The internet and digital technology are not just a space full of possibilities but also an additional hurdle to participation in society. Issue 30 of the Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb) investigates current developments and changes due to digital technology at the level of learners and learning and teaching formats as well as from the perspective of organizations and engages in a critical dialogue about changes in adult education as a result of digital technology. It addresses and reflects on challenges in using digital media and technology in the penal system, in language learning, in the basic education of girls and women and in the improvement of basic competences related to the workplace. These articles are framed by fundamental discussions of the „digital readiness“ of adult education instructors, the necessity for basic digital education and the definition of a media competence model for adult education. Other articles are devoted to programme research and recognized weak spots in the implementation of digitally supported continuing education course offerings. (Ed.)

Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung

Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency

Joanna Burchert und Rasmus Grobe

Burchert, Joanna/Grobe, Rasmus (2017): Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: berufliche Weiterbildung, Digitalisierung, Medienkompetenz, Bildungseinrichtungen, Strukturen, Bildungsmanagement

Kurzzusammenfassung

Digitale Medien haben ein technisches Niveau erreicht, das aus pädagogischer Sicht viele Möglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse eröffnet. Wie könnte angesichts dessen das Lernen in einer digital gestützten beruflichen Weiterbildung handlungsorientiert mit dem beruflichen Alltag verknüpft werden? Hierfür mangelt es nicht an technischen oder didaktischen Innovationen. Die Herausforderung liegt, wie die AutorInnen im Beitrag erläutern, in der Verbreitung dieser Innovationen, ihrer organisatorischen Adaptation durch Weiterbildungseinrichtungen, ihrer Einbettung in den beruflichen Alltag, ihrer kompetenten Nutzung durch WeiterbildnerInnen und in ihrer didaktischen Reflexion. Im Rahmen des vorliegend vorgestellten Projektes DiEDa wird untersucht, welche Herausforderungen WeiterbildnerInnen und Verantwortliche im Bildungsmanagement bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung sehen und benennen. Erste Projektergebnisse lassen aufhorchen und zeigen den AutorInnen folgend die nächsten notwendigen Schritte auf: Es gilt ein Konzept von Medienkompetenz zu entwickeln, das die Komponente des selbstorganisierten Lernens einschließt, sowie eine erweiterte Didaktik zu gestalten, die kompetentes pädagogisches Handeln mit dem besonderen Setting des Lernens mit digitalen Medien verbindet. (Red.)

Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung

Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency

Joanna Burchert und Rasmus Grobe

Digitale Medien werden zunehmend in Konzepte beruflicher Weiterbildung eingebunden. Etablierte Bildungsanbieter entwickeln digitale Angebote als Ergänzung zu ihren Präsenzkursen, um flexibel auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen einzugehen und um neue Zielgruppen zu erschließen. Die Lernenden erhalten beispielsweise die Möglichkeit, zeitlich und räumlich unabhängig mit Hilfe einer Lernsoftware ein Thema zu erarbeiten, und werden dabei online vom Weiterbildungspersonal der Bildungseinrichtung begleitet und durch Zusatzaufgaben gefördert.

Darüber hinaus gründen sich Bildungs-Start-Ups, die pädagogisch reflektierte (und bei Interesse betrieblich maßgeschneiderte) digitale Lernmaterialien anbieten. Diese können Unternehmen für ihre MitarbeiterInnen erwerben, damit sich diese selbstorganisiert Wissen und Kompetenzen aneignen. Andere Neugründungen stellen im Wesentlichen eine Plattform zur Verfügung, auf der verschiedene AnbieterInnen ihre Bildungsinhalte bereitstellen und NutzerInnen diese Angebote nutzen können. Je nach Plattform reicht dabei das Spektrum von einfachen Videos über Webinare bis hin zu umfassenden Lernmodulen oder MOOCs (Massive Open Online Courses).¹ Auch öffnen sich Universitäten zunehmend

für berufliche Weiterbildung und entwickeln hier u.a. Blended-Learning-Formate. Das in manchen der Universitätsinstitute aus dem Fernstudienbereich vorhandene Know-how wird für neue Zielgruppen und Formate nutzbar gemacht.

In diesem Beitrag steht nicht die Entwicklung eines innovativen Konzeptes oder Produktes für eine digital gestützte berufliche Bildung im Fokus, sondern die Phase der Verbreitung und Anpassung vor Ort – also die diskursive Auseinandersetzung vieler unterschiedlicher AkteurInnen mit der Innovation (siehe Bormann 2011; Burchert 2010). Diese Perspektive auf Innovation als sozialen Prozess

¹ Ursprünglich wurden MOOCs durch Universitäten verbreitet, um Bildungsinhalte mittels Videos von Vorlesungen und automatisierten Tests einer größeren Zahl von Studierenden zugänglich zu machen. Mittlerweile wurde nicht nur der inhaltliche Horizont der MOOCs erweitert, so dass neue Zielgruppen interessiert werden konnten, sondern auch die Formate. Beispielsweise erhalten die Lernenden heute die Möglichkeit, mehr miteinander zu kommunizieren und voneinander zu lernen.

hilft, den Umgang mit Neuerungen zu reflektieren und nachzuvollziehen, wie das Neue (nicht) in die Welt kommt. Unsere Forschungsergebnisse legen nämlich nahe, dass es nicht an entsprechenden technischen und (mikro-)didaktischen Innovationen in diesem Bereich mangelt – die Herausforderung liegt in deren Verbreitung, deren organisatorischen Adaptation durch Weiterbildungseinrichtungen, deren Einbettung in den beruflichen Alltag, deren kompetenten Nutzung durch WeiterbildnerInnen und in der didaktischen Reflexion.

Auf Basis der so generierten Erkenntnisse erfolgt eine Synthese: die Förderung von Achtsamkeit für verschiedene Lernziele und -wege mit konzeptuell stimmiger Konzentrierung des Einsatzes digitaler Medien zur Weiterentwicklung selbstorganisierter beruflicher Weiterbildung. Ein Querschnittsziel ist dabei der Transfer projektbezogener Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis beruflicher Weiterbildung.

Quelle: <http://www.biwena.de/projekte/projekt-dieda>

Das Forschungsprojekt DiEDa

Der Beitrag entstand im Rahmen des vom deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes DiEDa – Entwicklung einer Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse mit Fokus auf lernerorientierte Differenzierung und unter sinnvollem Einsatz von digitalen Medien (Laufzeit 2015-2018).

Das Projekt DiEDa

Drei Jahre lang (2015-2018) werden im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) und der Bildungswerkstatt für nachhaltige Entwicklung (BiWeNa), Verden Grundlagen einer berufsbezogenen Weiterbildungsdidaktik selbstorganisierten Lernens erarbeitet. Dabei soll dem Bezug zur und Transfer in die Weiterbildungspraxis ein großer Stellenwert beigemessen werden.

DiEDa verfolgt im Wesentlichen:

- die Aufarbeitung des Forschungsstandes und der Praxis zum beruflichen Lernen Erwachsener mit besonderem Fokus auf die Nutzung digitaler Medien und selbstgesteuerte Lernprozesse
- die berufspädagogische Fundierung des Zusammenhangs zwischen Entwicklungsaufgaben, Lernverhalten und Lernwiderständen bei erwachsenen Lernenden
- die Generierung fundierter Erkenntnisse zu epistemologischen Überzeugungen und didaktischer Praxis Lehrender in Bezug auf selbstorganisierte Lernprozesse und den Einsatz digitaler Medien

Methodisch erfolgen umfassende Literaturanalysen, teilnehmende Beobachtungen in MOOCs sowie Interviews mit Lernenden und Lehrenden. Bisher (Stand November 2016) fanden 14 qualitative Interviews mit haupt- und nebenberuflich tätigen WeiterbildnerInnen und Verantwortlichen im Bildungsmanagement statt – weitere Erhebungen sind geplant. Tabelle 1 spiegelt zentrale Charakteristika der Interviewpersonen wider.

Die Interviews werden vom Forschungsteam als Fallvignetten mit Bezugspunkten zur didaktischen Gestaltung und pädagogischen Theorie ausgewertet und miteinander verglichen, um Ansatzpunkte zur Gestaltung der Praxis und neue Forschungsfragen zu generieren.

Erste Ergebnisse auf Ebene der Strukturen, kulturellen Praktiken und Agency

Mit der digitalen Transformation beruflicher Weiterbildung geht eine Reihe von Hoffnungen einher: So argumentierten die im Projektrahmen befragten WeiterbildnerInnen, dass die Lernenden durch digitale Angebote flexiblen und individualisierten Zugang zu neuen Inhalten bekommen, durch den Wegfall von Anreizezeiten sie eher die Erlaubnis ihres Arbeitgebers zur Teilnahme an Weiterbildung erhalten und dass auch bildungsferne Zielgruppen mehr für die berufliche Bildung gewonnen werden können (siehe kritisch dazu: Schiersmann 2007). Gleichzeitig reflektierten sie eine Vielzahl von Herausforderungen, die bei der Implementierung digitaler Medien in die berufliche Weiterbildung zu bedenken sind.

Tab. 1: Charakteristika bisheriger Interviewpersonen im Projekt DiEDa

Sektor		Lehr-/Lernziel		Schwerpunkt		Institution	
Handwerk	8	Aufstieg zu Meister o.ä.	6	Fachtheorie	4	Bildungs-Start-Up mit digitalem Schwerpunkt	3
Logistik	2						
Soziales	1	Erschließung neuer Fachinhalte	8	Fachpraxis	10	Klassischer Bildungsanbieter mit digitalem Zusatzangebot	11
Informatik	1						
übergreifend	2						

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden wird die Implementierung digitaler Medien in der beruflichen Weiterbildung auf Ebene der Strukturen, der kulturellen Praktiken und der Agency reflektiert. Es sind das die drei Ebenen des Modells „Soziokulturelle Ökologien“.

Den Begriff „Soziokulturelle Ökologien“ prägten Norbert Pachler, Ben Bachmair und John Cook (2010), um den Diskurs über die Nutzung von Lerntechnologien von der einseitig technischen Betrachtung zu lösen und ergänzend soziale Diskurse, individuelle und kollektive Bedeutungszuweisungen und pädagogische Aneignungsprozesse in den Vordergrund zu rücken. Angelehnt ist das Modell „Soziokulturelle Ökologien“ an Giddens' „Strukturierungstheorie“, die beschreibt, wie Strukturen das Verhalten von Individuen prägen und wie diese wiederum Strukturen mit ihrem Verhalten erzeugen bzw. verändern (siehe Giddens 1997). Bezogen auf digitale Medien für die berufliche Weiterbildung rückt damit in den Blick, dass einzelne Lehrende zwar die Entscheidung treffen, ob sie sie einsetzen möchten, dass aber diese Entscheidung beeinflusst wird z.B. durch die kulturellen Praktiken in Weiterbildungsorganisationen oder Betrieben und durch finanziell-wirtschaftliche Rahmenbedingungen. Die Entscheidungen (vieler) Einzelner wiederum prägen eben genau diese Strukturen und kulturellen Praktiken. „Soziokulturelle Ökologien“ bieten also keine unmittelbaren Erklärungen, aber einen theoretischen Hintergrund und einen Rahmen zum Nachdenken über die Aneignung und Nutzung digitaler Medien, die die bisherige Diskussion über digitale Medien bereichert haben (siehe Seipold 2014). Norbert Pachler, Ben Bachmair und John Cook (2010) ebenso wie Judith Seipold und Norbert Pachler (2011) betrachten „Soziokulturelle Ökologien“ vor allem im Kontext von Aneignungspraktiken rund um mobile learning; Eileen Lübcke

und Joanna Burchert (2014) setzten das Modell zur Reflexion des Einsatzes digitaler Medien in der dualen Ausbildung ein.

Herausforderungen bei Implementierung digitaler Medien auf Ebene der Strukturen

Strukturen beschreiben im Sinne von Pachler, Bachmair und Cook (2010) z.B. die technologische Ausstattung und curricularen Regelungen von Bildungsinstitutionen. Alexander Renkl (2015) weist zu Recht darauf hin, dass nicht alle Strukturen sich auf didaktisches Handeln niederschlagen. Vorliegend skizzieren wir daher dezidiert solche Rahmenbedingungen, die die Nutzung von digitalen Ressourcen für das Lernen prägen.

In den durchgeführten Interviews wurde deutlich, dass finanzielle, personale und gesetzliche Rahmenbedingungen beeinflussen, ob und wie digitale Medien in der Weiterbildung eingesetzt werden (siehe dazu auch Lübcke/Burchert 2014; Dräger/Müller-Eiselt 2015). So wird die besondere Chance, die digitale Medien eröffnen – nämlich Zeit und Ort des Lernens selbst zu bestimmen –, im Rahmen beruflicher Weiterbildung, wie die Befragten angaben, oft verspielt, weil etablierten Bildungsinstitutionen noch die organisationale Phantasie – oder auch das Know-how oder die Ressourcen – zur Gestaltung solcher Arrangements fehlen. Das zeigt sich auf Ebene pädagogischer Konzepte, der technischen Infrastruktur oder auch in der Gestaltung der Verträge mit WeiterbildnerInnen. Häufig wird, so die Befragten weiter, an der technischen Infrastruktur gespart, so dass kostenlose Lösungen verwendet werden, die zwar in Hinblick auf die Vision „freies Internet“ attraktiv sind, aber vielen Lernenden in der Handhabung Probleme bereiten, v.a. wenn

unverbundene Tools genutzt werden. So berichtete eine Weiterbildnerin, die Padlet, Doodle und ein freies virtuelles Meetingsystem als Werkzeuge im Seminar vorschlug: „[W]ir haben wirklich viel Zeit gebraucht, um das überhaupt zu erläutern, und es wäre wahrscheinlich einfacher gewesen, wenn man irgendwie sowas aus einem Guss gehabt hätte [...] – so mussten sie sich halt noch durch die verschiedenen Sachen wühlen“ (WR, 222ff.). Sie führt weiter aus, dass selbst einfachste Fertigkeiten im Umgang mit Internetanwendungen nicht vorausgesetzt werden könnten. Zwar gebe es natürlich auch kostenpflichtige Lernumgebungen, die sich ihr zufolge aber oft als schwerfällig und intransparent erweisen.

Die Möglichkeit zur lernerInnenorientierten Differenzierung durch eine automatisierte Auswertung von Daten über den Lernfortschritt und das Lernverhalten wird von Weiterbildungsanbietern in Deutschland bis dato kaum genutzt (siehe Dräger/ Müller-Eiselt 2015). Ein Grund dafür könnte der Widerstand der betroffenen Unternehmen sein – so konstatiert ein befragter Bildungsmanager, der die Wirkung des in seinem Start-Up entwickelten Lernmaterials untersuchen wollte: „Wir haben unser System einigen Unternehmen zur Verfügung gestellt, kostenlos, mit genau der Maßgabe, nachher erfordern zu dürfen, was damit passiert ist. Aber das ist auch immer ein bisschen heikel, also Unternehmenspolitik, da will einen auch niemand so wirklich rein gucken lassen“ (WH, 846ff.).

Das Gros der WeiterbildnerInnen arbeitet in prekären Beschäftigungsverhältnissen, was ihre eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten – z.B. zur gelingenden Nutzung digitaler Medien – einschränkt (siehe Elias et al. 2015). Manche Bildungsanbieter regen ihre DozentInnen zu Weiterbildungen an, dazu verpflichten können sie diese aber in der Regel nicht. Die in einer Einrichtung anzutreffenden digital kompetenten WeiterbildnerInnen haben wiederum oft nicht die Gestaltungsverantwortung, um digital gestützte Bildungsangebote so umzusetzen, wie sie es aus pädagogischen Gründen sinnvoll fänden. Auf Ebene des Bildungssystems ist auffällig, dass die Einführung vieler digitaler Innovationen in der

beruflichen Weiterbildung über das Instrument Förderprojekte erfolgt. Oft verstetigen sich die in solchen Projekten entwickelten Innovationen nicht, weil sie im Konflikt mit etablierten Bildungsstrukturen oder gesetzlichen Regelungen stehen: Noch immer mangelt es z.B. an Verfahren der Anerkennung informellen Lernens. Nur dort, wo die Strukturen des Bildungssystems und der einzelnen Organisationen auf das digitale Lernen angepasst wurden, kann sich dieses langfristig etablieren.

Herausforderungen bei Implementierung digitaler Medien auf Ebene der kulturellen Praktiken

Kulturelle Praktiken beschreiben dem Modell von Pachler, Bachmair und Cook (2010) folgend z.B. den Umgang von Gruppen mit neuen Technologien, aber auch pädagogische Praktiken und die dahinter liegenden geteilten Vorstellungen vom Lernen, die Rollendefinitionen innerhalb einer Institution und Gesellschaft, die Wahrnehmung der Lernenden und die Deutungen der Lehrinhalte, Lehrmethoden und Lehrziele (siehe Burchert 2014)².

Jene befragten WeiterbildnerInnen, die digitalen Medien offen gegenüberstehen, verbinden mit ihrer Nutzung oft komplexe Lernarrangements mit hohen Anteilen selbstorganisierten Lernens: Plattformen werden so nicht mehr nur als Ablageorte für Lernmaterialien gedacht, sondern als Chance der Interaktion und Mitgestaltung. Flankierend dazu findet eine Veränderung der Rolle der WeiterbildnerInnen hin zu LernbegleiterInnen statt. In einigen Settings werden die Lernenden, wie die WeiterbildnerInnen berichteten, aufgefordert, ihre Expertise in die gemeinsame Reflexion einzubringen und individuelles Feedback nicht nur zu bekommen, sondern auch anderen Teilnehmenden zu geben. Lerninhalte werden teilweise modular z.B. als Mikro-Lerneinheiten angeboten, was Lernenden Schwerpunktsetzungen ermöglicht und es ihnen auch erleichtert, berufliche Weiterbildungsprozesse in ihren Arbeits- und Lebensalltag zu integrieren. Solche Konzepte digital gestützten selbstorganisierten Lernens nehmen die Lernenden als TrägerInnen von Expertise und Erfahrungen ernst und realisieren damit ein Ideal

2 Haltungen zum Lernen prägen kulturelle Praktiken, aber auch individuelles Handeln und sind daher auch auf Ebene der Agency bedeutsam (s.u.).

des Lernens von Erwachsenen (siehe Merriam 2001). Allerdings reflektierten die befragten WeiterbildnerInnen auch die Grenzen der Umsetzbarkeit dieses Ideals. So gab eine Weiterbildnerin zu bedenken, dass die Möglichkeit zur Selbstorganisation Lernende auch überfordern kann: *„Und das war von vielen TeilnehmerInnen auch so das Feedback, dass halt, wenn man aus der Berufspraxis kommt, die ganze Schule und Lernerei nicht mehr gewöhnt ist, das ist für viele auch so, da tut sich dann so eine Tür auf, man hat wahnsinnig viel Wissen und Information plötzlich und für manche war es glaub‘ ich total inspirierend und für manche war es eben auch völlig erschlagend“* (WR, 494ff.).

Manche befragte Bildungsanbieter greifen diese Herausforderungen bereits durch individuelle Beratung von Teilnahmeinteressierten auf: Hierbei suchen sie zu verdeutlichen, welchen persönlichen Arbeitsaufwand digital gestützte Weiterbildung bedeutet, und geben Ratschläge zur Schaffung von Lernräumen. Eine weitere berichtete strukturelle Unterstützung ist „hilfreicher Druck“ für das Zeitmanagement in Form von Erinnerungsmails oder vorgegebener Lernpfade (z.B. Text lesen, in der Gruppe diskutieren, gemeinsames Resümee erstellen).

Deutlich wird an diesen in den Befragungen thematisierten Strukturierungsempfehlungen, dass selbstorganisiertes Lernen nicht nur mit Freiheiten einhergeht, sondern Anstrengungen seitens der Lernenden erfordert (siehe Straka 1997), die es organisational zu unterstützen gilt.

Herausforderungen bei Implementierung digitaler Medien auf Ebene der Agency

Agency beschreibt dem Modell von Pachler, Bachmair und Cook (2010) folgend die Kompetenzen und Interessen der Einzelnen, aber auch ihre Fähigkeit im Umgang mit Strukturen und kulturellen Praktiken. Damit ist nicht nur die aktive Auseinandersetzung im Sinne eines Tätigseins gemeint, sondern auch die aktive Unterlassung, beispielsweise der bewusste Verzicht auf den Einsatz von digitalen Medien.

Unter den Befragten gab es einige WeiterbildnerInnen, die digitalen Medien grundsätzlich skeptisch gegenüberstehen, denen die Kompetenz im Umgang

mit ihnen fehlt und die auch Widerstände zeigten, sich diese Kompetenz anzueignen. Die meisten Interviewten jedoch sahen selbstorganisiertes Lernen und auch den Einsatz digitaler Medien grundsätzlich als pädagogische Chance. Doch auch sie machten ernüchternde Erfahrungen damit, digitale Medien in einem anspruchsvollen Sinne als Lernmedium einzusetzen, weil die Lernenden aus ihrer Sicht schon mit einfachsten Anwendungen Schwierigkeiten hatten: *„Wir haben einen, dem sein Computer funktioniert nicht für Dropbox, ist zu alt, zu langsam, kriegt’s nicht hin. Es gibt Leute, die haben einfach Berührungängste [...]. Und selbst bei der Dropbox passiert es pro Kurs mindestens ein Mal, dass einer sie leer räumt, drag and drop, und zack ist es drüben. [...] Das letzte mal war es auch eine Architektin, also jemand, wo man denkt, die hat da Erfahrung mit, aber ne“* (WF, 148ff.).

Ähnliche Erfahrungen machten die WeiterbildnerInnen mit dem Einsatz von Terminierungstools, mit digitalen Werkzeugen zum Erstellen gemeinsamer Texte und mit Kommunikationssoftware (siehe dazu auch die Beiträge in Bolder et al. 2010). Dabei spielt nicht nur die Fertigkeit der Lernenden im Umgang mit digitalen Medien eine Rolle, sondern auch die Motivation, solche Werkzeuge für das selbstorganisierte Lernen zu nutzen. Hier kann aus der Literatur auf Typologien zur Adaptation von E-Learning verwiesen werden (siehe z.B. Ehlers 2004), aber auch auf unterschiedliche Muster lebenslangen Lernens bis hin zu dessen Ablehnung (siehe Kade/Seitter 1996): Die Fähigkeit und Motivation, selbstorganisiert zu lernen, sind als wichtige Bedingung zur Nutzung digitaler Medien zu denken.

Die sinnvolle Nutzung digitaler Medien durch Lehrende setzt zusammengefasst nicht nur deren Medienkompetenz voraus, sondern auch eine Medienkompetenz der Lernenden. Erforderlich ist auch ein didaktisches Grundverständnis und zusätzlich die Fähigkeit, didaktische Modelle und Methoden aus der analogen Lernwelt mit den Möglichkeiten digitaler Medien zusammen zu denken und entsprechend didaktisch kompetent zu handeln. Denn bei der Übersetzung von „traditionellen“ in digitale Lernsettings entfallen manche Strategien oder verlieren ihre Wirkung – es entstehen neue Formen pädagogischer Arbeitsbündnisse.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

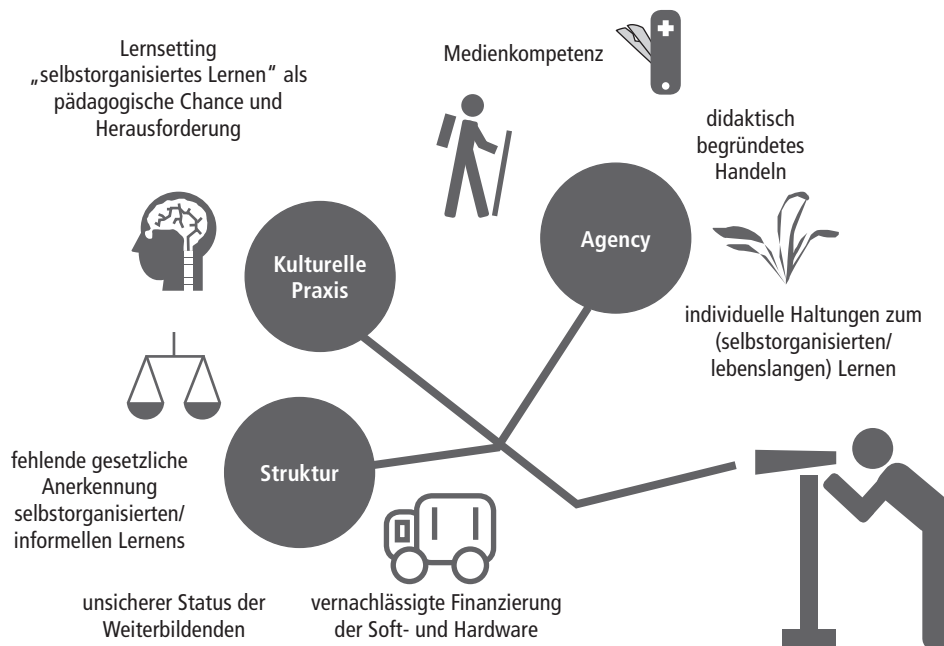
Abbildung 1 fasst zentrale Herausforderungen bei der Implementierung digitalen Lernens zusammen. Deutlich wird, dass digitale berufliche Weiterbildungsangebote von den im Rahmen von DiEDa befragten 14 haupt- und nebenberuflich tätigen WeiterbildnerInnen und Verantwortlichen im Bildungsmanagement oft mehr oder weniger explizit mit selbstorganisiertem Lernen zusammen gedacht werden. Damit einher geht nicht nur ein Wandel der Lehrenden zu LernbegleiterInnen, sondern auch die Erfordernis, eine Lernumgebung didaktisch sinnvoll zu gestalten. Das Lernen der Teilnehmenden voneinander zu fördern, bedeutet dabei sowohl eine große Chance wie auch eine besondere Herausforderung. Neben Medienkompetenz erfordert dies auch das „Zulassen“ durch die WeiterbildnerInnen, kluge Aufgabenstellungen, eine technisch angemessene Umgebung und die Bereitschaft der einzelnen Teilnehmenden, sich einander zu öffnen.

Wir möchten zu einem differenzierten Blick auf selbstorganisiertes Lernen wie auch auf digitale Medien in der beruflichen Weiterbildung einladen und verdeutlichen, dass es sowohl Tendenzen zur

Veränderung wie auch Beharrungskräfte gibt, die in dem komplexen Gefüge der Bereitstellung von Lernangeboten auftreten. Als Forschungsdesiderat kann formuliert werden, dass erstens ein Konzept von Medienkompetenz zu entwickeln ist, das die Komponente „selbstorganisiertes Lernen“ einschließt und damit auf Aneignungsprozesse und die alltagsweltliche Einbettung digitaler Medien in das Lernen und Arbeiten reagiert. Denn ob mit digitalen Medien selbstorganisiert gelernt wird, hängt nicht nur von der technischen Lernumgebung und einer angemessenen Didaktik und Beratung ab, sondern auch von individuellen Fertigkeiten und Motiven. Solche Motive werden schon früh in der Lernsozialisation angelegt, so dass ihre Aufarbeitung eines spezifischen pädagogischen Zugangs bedarf (siehe Schiersmann 2007).

Zweitens gilt es eine erweiterte Didaktik zu gestalten, die kompetentes pädagogisches Handeln mit dem besonderen Setting „Lernen mit digitalen Medien“ verbindet. Eine solche Didaktik würde von intensiverer Wirkungsforschung profitieren. In diesem Sinne werden wir im Projekt DiEDa in einem nächsten Schritt auch Lernende befragen, um ihre Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnisse mit digital gestützter beruflicher Weiterbildung einzubringen.

Abb. 1: Zentrale Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Literatur

- Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2010):** Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bormann, Inka (2011):** Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Springer: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burchert, Joanna (2010):** Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft an Beruflichen Schulen. Bremen: Institut Technik und Bildung. Online im Internet: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010687.pdf> [Stand: 2017-01-22].
- Burchert, Joanna (2014):** Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen. Dissertation an der Universität Bremen. Online im Internet: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104110-1.pdf> [Stand: 2017-01-22].
- Bräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015):** Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004):** Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, Arne/Dobischat, Rolf/Cywinski, Robert/Alfänger, Julia (2015):** Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 26/2015. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [Stand: 2017-01-22].
- Giddens, Anthony (1997):** Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Lübcke, Eileen/Burchert, Joanna (2014):** Kongruenz oder Korrespondenz? Soziokulturelle Ökologie als Ansatz zum Verstehen des Web 2.0 in der beruflichen Bildung. In: Krämer, Nicole C./Sträfling, Nicole/Malzahn, Nils/Ganster, Tina/Hoppe, H. Ulrich: Lernen im Web 2.0. Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium. Bielefeld: Bertelsmann, S. 207-226.
- Merriam, Sharen B. (2001):** Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. In: New directions for adult and continuing education (89), S. 3-14.
- Pachler, Norbert/Bachmair, Ben/Cook, John (2010):** Mobile learning: structures, agency, practices. New York [u.a.]: Springer.
- Renkl, Alexander (2015):** Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens. Warum sie falsch sind. In: Psychologische Rundschau, 66 (4), S. 211-220.
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seipold, Judith (2014):** Mobile Learning: Structures, Concepts and Practices of the British and German Mobile Learning Discussion from a Media Education Perspective. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 24(0), S. 30-52. Online im Internet: <https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.08.15.X> [Stand: 2017-01-22].
- Seipold, Judith/Pachler, Norbert (2011):** Evaluating mobile learning practice. Towards a framework for analysis of user-generated contexts with reference to the socio-cultural ecology of mobile learning. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 19(0), S. 1-13.
- Straka, Gerald (1997):** Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Cedefop (12). Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/127/12_de_straka.pdf [Stand: 2017-01-22].



Foto: K.K.

Dr. in Joanna Burchert

burchert@uni-bremen.de
<http://www.itb.uni-bremen.de>
+49 (0)421 21866323

Joanna Burchert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das Lernen und Lehren in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, digitale Medien und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.



Foto: Arne von Brill

Rasmus Grobe

rg@biwena.de
+49 (0)4231 96025450

Rasmus Grobe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vorstandsmitglied bei der Bildungswerkstatt für nachhaltige Entwicklung (BiWeNa) e.V. in Verden. Er arbeitet seit vielen Jahren als Praktiker in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten in der politischen Bildung, beruflichen Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung, aber auch in Forschungsprojekten, u.a. zur Kompetenzentwicklung im politischen Engagement.

Challenges in Implementing Digitally Supported Professional Development

Structures, cultural practices and agency from the perspective of adult education instructors and educational managers

Abstract

Digital media has reached a technical level that from an educational perspective opens up many opportunities for self-organized learning processes. With this in mind, how could learning in digitally supported professional development be linked to day to day actions at work? There is no lack of technical or didactic innovations. As the authors of this article explain, the challenge is to disseminate these innovations, adapt them to organizations via institutions that provide continuing education, embed them in day to day life on the job, enable continuing education instructors to use them competently and to reflect on them and their didactic role. The DiEDa project presented here investigates which challenges continuing education instructors and educational management see and label as such when implementing digitally supported professional development. The initial findings of the project are worthy of note and according to the authors indicate that the following steps are necessary: to develop a concept of media competence that includes the components of self-organized learning as well as to design an expanded didactic system that combines competent educational action with the special setting of learning with digital media. (Ed.)

Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft?

Wo wir stehen und wo wir hin müssen

Karsten D. Wolf und Ilka Koppel

Wolf, Karsten D./Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Grundbildung, Alphabetisierung, Basisbildung, Digitalisierung, Literalität, Medienbildung, Medienkompetenz, Medienliteralität

Kurzzusammenfassung

Medienkompetenz und Medienliteralität sind Eckpfeiler einer gelingenden Teilhabe an Gesellschaft geworden. Vielfältige Potenziale für die Grundbildung/Basisbildung, so die AutorInnen, liegen in einem niederschweligen, motivierenden und spielerischen Zugang sowie online verfügbaren, diagnostischen Werkzeugen für formativ-begleitendes Feedback zum Lernprozess. Doch treffen sie oft auf (zu) geringe Computerkompetenzen von Lernenden. Der lauter werdende Ruf nach einer digitalen Grundbildung scheint zusehends folgerichtig. Es besteht aber noch ein enormer Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich des Kompetenz- und Literalitätsdiskurses als auch hinsichtlich der Entwicklung von digitalen Medien für den Grundbildungsbe- reich, so ein Fazit des Beitrags. Die AutorInnen machen es sich vorliegend zur Aufgabe, den Status quo des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung/Basisbildung vor dem Hintergrund aktueller empirischer Befunde und Diskurse in Deutschland und Österreich zusammenzuführen und kritisch abzuwägen. Den Abschluss dieser Grundlagenarbeit bilden konkrete Handlungsempfehlungen und Desiderata. Wesentliches Ergebnis: Die zukünftige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft bedarf zunehmend einer digitalen Grundbildung, die auch multimodale Kommunikationsformen berücksichtigt. (Red.)

Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft?

Wo wir stehen und wo wir hin müssen

Karsten D. Wolf und Ilka Koppel

Wir leben in Zeiten einer tiefgehenden Mediatisierung (siehe Couldry/Hepp 2016), in Zeiten eines dynamischen Wechselbezugs zwischen den(m) sich beschleunigenden Medien(wandel), beharrender(n) als auch innovativer(n) Kommunikation(spraxen) und dem (globalen) sozio-kulturellen Wandel (siehe Krotz 2007). Besonders deutlich wird dies in der schnellen Akzeptanz von und der Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche durch (digitale) Medien in Form von Internet, Handy und Smartphone. Auch in Deutschland und Österreich geht der Trend hin zu einer stärkeren Nutzung digitaler Medien durch zunehmend mehr Personen.¹

Von der SMS zu WhatsApp, Instagram und Snapchat, vom Buch über die Webseite bis hin zur Facebook Timeline² verändern sich Kommunikationskontexte und -formen. In der alltäglichen Kommunikation über sog. „Apps“ zeigt sich, dass die gebräuchlichsten Apps auf dem Smartphone durchaus lese- bzw. schreibintensiv sind, allerdings nur auf einem umgangssprachlichen Niveau: 85% der 12- bis

19-Jährigen in Deutschland nutzen täglich den Instant-Messenger WhatsApp für die tägliche Kommunikation (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 32). Gleichzeitig werden Zugänge, z.B. zu Behörden oder Banken, zunehmend durch Internetportale und Online-Formulare „virtualisiert“, was nicht nur zu einer vermehrten Verschriftlichung der Kommunikation führt, sondern auch neue

¹ Deutschland: 2015 besaßen 96% der Haushalte in Deutschland einen Internetzugang (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 31). Die Anzahl der Jugendlichen (12- bis 19-jährigen), welche täglich das Internet nutzen, wuchs von 5% im Jahr 1998 auf 80% im Jahr 2015; verfügten 1998 nur 8% von ihnen über ein Handy, waren dies 2015 bereits 99% (vgl. ebd., S. 6). Ein Smartphone besaßen im Jahr 2011 25% der Jugendlichen, im Jahr 2015 waren es 92% (ebd., S. 46). Österreich: Im Jahr 2015 hatten in Österreich 82% der Haushalte einen Internetzugang (siehe Statistik Austria 2015a) und nahezu 90% der 16- bis 24-jährigen nutzten soziale Netzwerke (siehe Statistik Austria 2015b). Ein Handy bzw. Smartphone besitzen gegenwärtig (Stand November 2016) 87% der 15- bis 29-jährigen (siehe MindTake 2016).

² Facebook Timeline funktioniert ähnlich einer Chronik oder einem interaktiven Lebenslauf mit wählbaren Schwerpunktsetzungen; Anm.d.Red.

Anforderungen an die kompetente Nutzung von Medien für eine chancengerechte Teilhabe schafft.

Allerdings erlauben Smartphones mit ihren Kameras und Mikrofonen auch eine zunehmend audio-visuelle Kommunikation, z.B. per Sprachnachrichten, Bildern und Videos. Der Trend im alltäglichen Kommunikationsgeschehen geht folglich stark hin zu einem nicht-schriftlichen Zeigen und mündlichen Erklären, insbesondere in Form von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube (siehe Wolf 2015). Konversationale Sprach- oder Textinterfaces³, wie sie aktuell entwickelt werden (Apple Siri, Amazon Alexa, Google Now, Microsoft Cortana oder Facebook M), verringern nicht nur die Notwendigkeit des alltäglichen Schreibens und Lesens, sondern erleichtern auch das Navigieren in komplexen Webangeboten. Wenn beispielsweise der intelligente Einkaufsagent unter Berücksichtigung der persönlichen Einkaufsgewohnheiten passende Angebote im Netz vergleicht und diese visuell aufbereitet darstellt, werden auch die Anforderungen an die „webbasierte Lesekompetenz“ bzw. die Fähigkeit zum „digitalen Lesen“ (siehe Naumann 2015) sowie damit verbundene Such- und Navigationskompetenzen im Internet aus AnwenderInnensicht stark reduziert.

Vor dem Hintergrund dieses durchaus ambivalenten Befundes bedarf es in einer sich weiter mediatisierenden Gesellschaft deshalb neben den Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen neuartiger, unter dem Schlagwort „digitale Kompetenzen“ gebündelter Fähigkeiten. Diese wurden nicht nur im Schulbereich bislang wenig vermittelt und gefördert – auch älteren Personengruppen ab 55 Jahren fehlt es heute an ausreichenden Computerkenntnissen (vgl. Zabal et al. 2013, S. 68). Das Erkennen von Phishing-E-mails, von gezielten Falschmeldungen im Nachrichtenformat und von als redaktionelle Beiträge getarnter Werbung, die Beteiligung an einer Online-Petition oder die ästhetisch-inhaltliche Gestaltung eines Blogs oder YouTube-Channels – das alles sind neue Handlungs- und Partizipationsräume, die eine massive Veränderung des notwendigen

Verständnisses nach sich ziehen, was Grundbildung/Basisbildung eigentlich umfasst.

Empirische Befunde zur Mediengrundbildung

Waren bereits die Ergebnisse der PISA Studie, der internationalen Schulleistungsstudie der OECD, und insbesondere der leo.-Studie (leo. – Level-One Studie) in Bezug auf die Grundbildung hoch besorgniserregend, in denen festgestellt wurde, dass 14,5% der deutschen sowie 19,5% der österreichischen SchülerInnen eines Altersjahrganges in Bezug auf ihre Lesekompetenz zu der sog. „Risikogruppe“ gehörten, ihre Leseleistungen also auf oder unterhalb der PISA-Kompetenzstufe I liegen (siehe OECD 2014), und dass 7,5 Millionen der Deutsch sprechenden Erwachsenen (14,5%) zwischen 16 und 64 Jahren in Deutschland sog. „funktionale AnalphabetInnen“ sind (vgl. Grotlüschen/Riekman 2011, S. 6; für Österreich liegen keine Werte vor), so diagnostizierte die Schülervergleichsstudie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) im Jahr 2013 im Bereich der Computer Literacy nun eine nahezu doppelt so schlechte Ausgangssituation in Bezug auf basale Computer- und Informationsbezogene Kompetenzen: In Deutschland (Österreich nahm nicht teil) gehören 30% eines Jahrganges zur Risikogruppe, welche lediglich „über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen“ (Bos et al. 2014, S. 16) verfügen, und können somit laut Studie als „funktionale digitale Analphabeten“ bezeichnet werden.

Zum Begriff „funktionale AnalphabetInnen“

Die Begriffe „funktionaler Analphabetismus“ und „funktionale AnalphabetInnen“ sind durchaus kritisch zu betrachten, da sie u.a. einen dichotomen und polarisierten Zugang repräsentieren, der Schriftsprachkundige von Nichtkundigen unterscheidet. Darüber hinaus stellen die Begriffe in offensichtlicher Form eine aus-

³ Bei einem „konversationalen Sprach- oder Textinterface“ interagieren die BenutzerInnen in Form eines mündlichen oder schriftlichen „Gesprächs“ mit dem Computer. Anstatt Befehle anzuwählen, können mündlich oder in Form eines Chats Fragen und Aufträge gestellt werden („Welche Filme laufen im Kino, die lustig sind?“ oder „Wieviel kostet ein Flug nach London nächstes Wochenende“). Dabei werden die Details der jeweiligen Anfrage in mehreren Rückfragen und Antworten schrittweise geklärt („Der Film läuft heute noch in drei Kinos. Um wieviel Uhr willst du in's Kino?“).

schließlich negative Konzeption Letzterer dar (vgl. Krenn 2013, S. 13) und sind diagnostisch wenig hilfreich (vgl. Nickel 2015, S. 9). Alternative Bezeichnungen für das Phänomen sind „Basisbildung“ oder „Grundbildung“ und für die Betroffenen „Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen“ (vgl. Krenn 2013, S. 13) oder „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“ (siehe Kastner 2015). Auch wenn sich die AutorInnen diesen Bezeichnungen anschließen, werden in diesem Beitrag – um Missverständnissen vorzubeugen – im Rahmen von zitierten Studien dennoch die Begriffe der Studien verwendet.

In der OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wurde neben Lese- und Schreibkompetenzen die technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener erhoben, die definiert wird als „Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“ (Rammstedt et al. 2013, S. 4). Fast die Hälfte der Bevölkerung (D: 44,9%; A: 40,8%) erlangte nur die Stufe I oder niedriger; 29,2% (D) / 28,1% (A) erreichten die Stufe II; 6,8% (D) / 4,3% (A) die Stufe III und weitere 17,7% (D) / 15,3% (A) hatten entweder keine Computererfahrung, bestanden die IT-(Vor-)Übung des Tests nicht oder weigerten sich, den Test computerbasiert durchzuführen. Damit lagen Deutschland wie Österreich im OECD-Durchschnitt bzw. darunter (vgl. Zabal et al. 2013, S. 70).

In Deutschland erreichten dabei Personen ohne Computererfahrung durchschnittlich deutlich niedrigere Werte in den Bereichen Lesekompetenz (227 vs. 276) als Personen, bei denen die Kompetenzmessung computergestützt durchgeführt werden konnte⁴ (vgl. ebd., S. 68). Es ist somit davon auszugehen, dass insbesondere erwachsene Personen mit geringer literaler Grundbildung auch weniger Computererfahrung und somit eine geringe Medienkompetenz besitzen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass ein Großteil der sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ gerne mit digitalen Medien arbeitet und mit ihnen in einem Maß umgehen kann, welches für die Nutzung der

für sie konzipierten Lern- und Diagnoseprogramme ausreicht (siehe Koppel 2017).

Eine zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft und vielfältige Potenziale digitaler Medien speziell für die Grundbildung – wie z.B. ein niedrigschwelliger, motivierender und teilweise spielerischer Zugang sowie Online-Diagnostik-Werkzeuge für formativbegleitendes Feedback zum Lernprozess – treffen, so eine erste Schlussfolgerung, auf niedrige Computerkompetenzen der Zielgruppe. Somit deutet sich ein neuer Handlungsbedarf für die Grundbildung an: Diese wird also in Zukunft auch immer „digitale“ Grundbildung umfassen müssen.

Elemente einer Mediengrundbildung

Der Begriff „Mediengrundbildung“ wird im (deutschsprachigen) Grundbildungs- und Alphabetisierungsdiskurs bisher nicht genutzt, sondern bezieht sich zumeist auf eine notwendige Aus- und Weiterbildung von schulischen Lehrkräften. Auf Basis der oben dargestellten Ausgangslage erscheint es in einer mediatisierten Gesellschaft aber notwendig und sinnvoll, grundlegende Medienkompetenzen analog zum Lesen, Schreiben und Rechnen in ein erweitertes Verständnis von Grundbildung/Basisbildung aufzunehmen: Eine Zielsetzung der in diesem Jahr in Deutschland ausgerufenen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ist es insbesondere, digitale Lernangebote und Instrumente verstärkt in Grundbildungsprozesse einzubeziehen (siehe BMBF/KMK 2016). Digitale Medien werden also zunehmend in Grundbildungskursen eingesetzt. Gleichzeitig ist „die Beherrschung von Computer- und Internetanwendungen [...] als wichtiges Bildungsziel im Sinne des Erwerbs einer Kulturtechnik zu betrachten, deren Aufbau eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft sowie für die Erfüllung persönlicher, beruflicher, sozialer und politischer Zielvorstellungen darstellt“ (Senkbeil et al. 2014, S. 83; siehe dazu auch Blossfeld et al. 2008; KMK 2012). Auf der Bundesfachkonferenz Grundbildung in Deutschland im Jahr 2015 wurde festgestellt, dass das Nachholen von Grundkompetenzen nicht länger auf Lesen- und Schreibenlernen beschränkt

4 Für Österreich liegen diesbezüglich keine Daten vor.

bleiben soll. Aktive Teilhabe an und Mitwirkung in gesellschaftlichen Prozessen benötigen Grundkompetenzen wie beispielsweise Rechnen, Englisch, den Umgang mit Finanzen, mit Medien und dem Computer.

Auch in Österreich rückt der Diskurs über die Erweiterung der Grundbildungskompetenzen zunehmend in den Vordergrund. So sehen seit 2014 die Richtlinien zur Gestaltung von Basisbildungsangeboten den Einbezug von Informations- und Kommunikationstechnologien vor. Zu den beiden bisher die Basisbildung bestimmenden Lernfeldern Sprache und Mathematik wurde mit der „Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)-Kompetenz“ ein drittes Lernfeld als gleichwertiger Bestandteil hinzugefügt (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 9). Zudem wurde ein Leitfaden für die Basisbildung mit neuen Technologien entwickelt (siehe Eyawo-Hauk/Fischer/Maierl-Gilg o.J.).

Im Kontext von Grundbildung/Basisbildung ist daher auch verstärkt das informelle Lernen in den Blick zu nehmen, welches einerseits durch die Mediatisierung zunimmt (Computer und Smartphones sind nahezu omnipräsent und bieten zahlreiche Zugänge zu Bildungsressourcen), andererseits auch ein gewisses Maß an Medienbildung voraussetzt, so dass das Online-Lernen für das lebenslange Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnt (siehe Baumgartner 2008).

War der Begriff „Literalität“ als eher bildungstheoretischer Begriff zunächst dichotom geprägt (hat – hat nicht) und bezeichnete eine singuläre Fertigkeit, um in einer Gesellschaft zu funktionieren, wurden durch den Wechsel im englischsprachigen Raum zu den New Literacy Studies zusätzlich anthropologische und kulturübergreifende Perspektiven einbezogen und wird Literalität als ein Kontinuum verstanden (vgl. Linde 2006, S. 96f.). Die zunächst rein funktionalistische Sicht der Literalität (functioning in society) wurde durch ein aktives und initiatives Verständnis von Literalität (participating in society) abgelöst (vgl. Bellmann 2007, S. 426)⁵.

(Digitale) Medien spielten im Theoriediskurs der Grundbildung/Basisbildung und Erwachsenenbildung allerdings eine untergeordnete Rolle, so dass sich weder ein eigenständiges Konzept noch spezifische Ansätze zur Mediengrundbildung ausgeformt haben.

International gibt es eine Vielzahl von Literacy-Modellen, welche sich auf neue oder digitale Medien beziehen (siehe Grafe 2011) und von pragmatisch-funktionalen über partizipative (siehe Jenkins 2009) bis hin zu kritischen Ansätzen (siehe Kahn/Kellner 2005; Selwyn 2009) reichen. In der überwiegend auf die Kinder- und Jugendbildung fokussierten deutschsprachigen Medienpädagogik hat dagegen das Konzept der Medienkompetenz mehr Resonanz gefunden, insbesondere durch sozialwissenschaftlich orientierte MedienpädagogInnen (siehe Baacke 1999; Treumann et al. 2007). Allerdings zeigen empirische Kompetenzstufenmodelle, wie sie z.B. bei ICILS entwickelt wurden, Probleme bei der Operationalisierung z.B. hinsichtlich einer kreativen Mediengestaltung oder einer ethischen Medienkritik. Darüber hinaus fokussiert der digitale Handlungsraum der bisherigen Studien überwiegend auf die Nutzung von Computern. Der Großteil einer digitalen Handlungspraxis erfolgt heute aber – insbesondere bei der hier betrachteten Zielgruppe – mit mobilen Endgeräten. So konnten in der ICIL-Studie zwar Probleme in der schulischen Vermittlung von PC-bezogenen IKT-Kompetenzen aufgedeckt werden, nicht aber unbedingt informell erworbene, auf Smartphones bezogene Kompetenzen.

Diese ausschließliche Fokussierung auf Kompetenzen ist seit Mitte der 2000er Jahre allerdings auch wegen ihrer mangelnden Anbindung an die bildungstheoretische Begriffstradition zunehmend umstritten. So argumentiert Kai-Uwe Hugger (2008) mit Verweis auf Winfried Marotzki, dass Orientierungswissen und dessen Ermöglichung die wesentliche Erweiterung von Medienbildung im Gegensatz zur Medienkompetenz sei: *„Gefordert wird eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik. In nahezu allen Überlegungen wird ein latentes Unbehagen am Medienkompetenzbegriff festgestellt, weil dieser – wie die Kritiker meinen – vor allem der Vermittlung von*

5 Im deutschsprachigen Raum wurde im Zuge des angloamerikanischen Literacy-Diskurses und dessen Übersetzung ins Deutsche der Begriff „Literalität“ zunehmend synonym zu „Grundbildung“ verwendet (vgl. Grotlüschen 2011, S. 14), was allerdings die Möglichkeiten einer trennscharfen Verwendung von Begrifflichkeiten und eines differenzierten Diskurses im Grundbildungs- und Alphabetisierungsdiskurs einschränkt. Daher ist es nach Ansicht der AutorInnen sinnvoll, die Begriffe nicht synonym zu verwenden.

instrumentellem Wissen bzw. Verfügungswissen entsprechen, das also in erster Linie Qualifizierungsfunktion habe“ (Hugger 2008, S. 96f.). Karsten D. Wolf, Klaus Rummler und Wibke Duwe (2011) weisen darauf hin, dass Medienbildung sowohl Erziehung zur Medienkompetenz als auch Ermächtigung zu einer partizipativ-kritischen Medienliteratur beinhaltet und somit ein Brückenschlag zu angelsächsischen Literacy-Konzepten möglich und wünschenswert wäre (siehe Wolf/Rummler/Duwe 2011). So bietet das Konzept der „Critical Media Literacy“, welches insbesondere die Beziehungen zwischen Medien und NutzerInnen sowie Informationsprozessen und Machtstrukturen in den Mittelpunkt stellt (siehe z.B. Selwyn 2014), weitere konkrete Aspekte und Ansatzpunkte, die in einer Mediengrundbildung Berücksichtigung finden sollten.

Zwischenfazit

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen muss Medienbildung zunehmend ein wichtiger und integraler Bestandteil einer zukünftigen Grundbildung sein. Ein umfassendes Modell für die Mediengrundbildung ist allerdings noch zu entwickeln. Weder reicht es aus, eine Mediengrundbildung als die untersten Stufen des ICILS-Kompetenzmodells zu definieren, noch können die bisherigen Medienkompetenzmodelle und (partizipativen) Medienbildungstheorien (siehe Aufenanger 2003; Gee 2003; Jörissen 2011; Niesyto 2010; Tulodziecki 2015; Wolf/Rummler/Duwe 2011) ohne Anpassung für die Grundbildung übernommen werden.

Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung: Status quo

Im Grundbildungsbereich werden digitale Medien zwar zunehmend eingesetzt, jedoch entsprechen die Häufigkeit und der Umfang des Einsatzes längst nicht dem Nutzungsumfang von Computern, Smartphones und Tablets durch die Zielgruppe – zumal die technischen Grundvoraussetzungen für den Zugang zu digitalen Lernressourcen zu nahezu 100% gegeben sind. Auch wenn die Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen, eher besorgniserregend als

zufriedenstellend sind, sind digitale Medien nicht nur als ein zunehmend wichtiges Kompetenzfeld für eine gesellschaftliche Beteiligung zu verstehen, sondern gleichzeitig auch vielversprechende Werkzeuge für die Grundbildung: Individualisierte Förderung und Diagnostik sowie nicht-öffentliche Nutzung sind nur einige Vorteile (siehe unten). Dennoch gab es viele Jahre nur wenige Angebote an computerbasierten Lern- und Diagnostikprogrammen für den Grundbildungsbereich und speziell für die Alphabetisierung. Auch wurde der Einsatz digitaler Medien erst spät systematisch in Untersuchungen zur Unterrichtsgestaltung in der Grundbildung aufgenommen. Eine Ausnahme stellt z.B. die Studie von Elisabeth Brugger, Antje Doberer-Bey und Georg Zepke dar, die Anfang der 1990er Jahre an einer VHS in Wien durchgeführt wurde (siehe Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997). Die Ergebnisse der Studie sind zum Teil auch heute noch auf den Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernsettings anwendbar, wie beispielsweise die schrittweise Heranführung an Medien über Aufgabenstellungen, die für die Lernenden relevant sind, das Interesse wecken und Raum für das eigene Suchen und Experimentieren bieten. Eine Expertise zu „Lernsoftware in der Grundbildung“⁶ im Jahr 2002 systematisierte erstmals Einsatz-Szenarien sowie Qualitätskriterien und zeigte einen deutlichen Entwicklungsbedarf für computerbasierte Lern- und Diagnoseprogramme, sowohl was den Umfang als auch deren Qualität betrifft (siehe Drecolll 2002).

Übereinstimmend wurden bereits vor vielen Jahren Anforderungen an die Gestaltung und den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung (siehe Drecolll 2002; Tröster 2005) sowie auch didaktische Anforderungen an Lernsoftware (siehe z.B. Baumgartner 1997) formuliert. Diese wurden aber erst Jahre später in systematischen Ansätzen für den Grundbildungsbereich empirisch erforscht (siehe Koppel 2017). Während die Frage, wie Programme gebrauchstauglich für den Grundbildungsbereich gestaltet werden können, durch wissenschaftliche Studien mit Personen mit Grundbildungsbedarf ein wenig vorangetrieben werden konnte (siehe ebd.), ist der praktische Einsatz von digitalen Medien in der Grundbildung bisher wenig erforscht. Betrachtet

6 Webbasierte Angebote für den Grundbildungsbereich existierten zu dieser Zeit noch nicht.

man die bisherige Entwicklung von digitalen Medien in der Grundbildung, reichen diese von PC-Programmen ohne Berufsfeldbezug (1990er Jahre bis Mitte 2010; z.B. Alpha City, Winterfest) über internetbasierte Lernangebote mit berufsbezogenen Übungen (seit Mitte der 2000er Jahre; z.B. ich-will-lernen.de) und verstärkt berufsfeldbezogene Lernangebote (seit Anfang der 2010er Jahre; z.B. qualiboxx, Beluga, eVideo 2.0) bis hin zu aktuellen Online-Diagnostiken auf Basis von Kompetenzmodellen (z.B. otu.lea, leo.-App).

Inzwischen stellen Computer einen festen Bestandteil der Grundbildungspraxis dar⁷. Genutzt werden die Computer vorzugsweise für das Schreiben- und Lesenüben sowie zur Internetrecherche. Kursleitende sind überwiegend offen für den Computereinsatz, wünschen sich allerdings mehr Angebote für computerbasierte Förderdiagnostik (siehe Koppel/Wolf/Scherf 2016). Doch auch wenn die meisten Personen im Grundbildungsbereich die grundlegenden Erfahrungen für die Nutzung von Programmen, die speziell für sie entwickelt wurden, mitbringen, fallen die computerbezogenen Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit Computern im Allgemeinen sehr heterogen aus. So bedarf es in vielen Fällen der Heranführung an die Programme, um die Lernenden bei der Nutzung zu begleiten sowie zu unterstützen.

Desiderata und Handlungsempfehlungen

In der Grundbildung besteht ein enormer Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich des Kompetenz- und Literalitätsdiskurses als auch hinsichtlich der Entwicklung von digitalen Medien für den Grundbildungsbereich:

Desiderata und Handlungsempfehlungen zur digitalen Grundbildung:

- Der kompetente Umgang mit digitalen Medien ist Teil von Grundbildung. Es fehlt allerdings

sowohl an einem gemeinsamen Verständnis, was der kompetente Umgang mit digitalen Medien im Grundbildungsbereich umfasst, als auch an einem etablierten Kompetenzmodell.

- Auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses einer digitalen Grundbildung ist zu untersuchen, wie entsprechende Kompetenzen in Grundbildungskursen und durch weitere Grundbildungsinitiativen systematisch gefördert werden können.
- Digitale Medien werden stetig weiterentwickelt. Mit jeder weiteren technischen Entwicklung, wie aktuell z.B. Virtual und Augmented Reality oder Learning Analytics⁸, werden sowohl neue Möglichkeiten zur Kompetenzdiagnostik und Kompetenzförderung als auch neue Anforderungen an die NutzerInnen entstehen. In Konzepten zur Förderung der Medienkompetenz und -literalität sind daher sowohl technische Entwicklungen als auch durch sie neu entstehende bzw. komplexere Herausforderungen zu berücksichtigen.

Desiderata und Handlungsempfehlungen zu digitalen Medien in der Grundbildung:

- Es ist davon auszugehen, dass die Kompetenzen von Personen mit Grundbildungsbedarf sehr heterogen ausfallen. Angebote für den Grundbildungsbereich müssen daher von NutzerInnen flexibel für die individuellen Bedürfnisse anpassbar sein. Gerade digitale Medien bieten die Möglichkeit einfacher, individualisierter, niedrigschwelliger und flexibler Handhabung, z.B. durch Auswahlmöglichkeiten von verschiedenen Themenbereichen und Schwierigkeitsstufen.
- Bisher existieren zwar sowohl digitale Förder- als auch Diagnosematerialien für den Grundbildungsbereich. Es fehlt allerdings an digitalen Instrumenten, in denen Diagnose und Förderung zu einer passgenauen Förderdiagnose verknüpft werden.
- Ein Großteil der Personen mit Grundbildungsbedarf in Deutschland und Österreich besitzt

7 Dies wurde im Rahmen des Projekts „Geco“ an der Universität Bremen festgestellt. Das Projekt „Gelingensbedingungen für den Einsatz computerbasierter Lern- und Diagnosesoftware im Grundbildungsbereich“ (Geco) wird von der zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen gefördert.

8 Virtual Reality bezeichnet eine dreidimensionale Echtzeit-Simulation der Wirklichkeit in einer computergenerierten und interaktiven Umgebung (z.B. Oculus Rift). Augmented Reality bezeichnet die computergestützte Erweiterung der natürlichen Wahrnehmung durch computergenerierte Informationen und Abbildungen, z.B. das Einblenden von Gebäudenamen in das Sichtfeld der NutzerInnen. Learning Analytics bezeichnet die Nutzung von Prozessdaten des Lernens zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen.

ein Smartphone. Es existieren aber nur wenige Apps, welche eine zeit- und ortsunabhängige Förderung im Grundbildungsbereich ermöglichen. Hierfür sind weitere Angebote zu entwickeln, die auf dem Smartphone genutzt werden können.

- Bisher existieren wenige Untersuchungen über Nutzungsgewohnheiten bezüglich digitaler Medien und insbesondere bezüglich Lernmedien im Grundbildungsbereich. Sowohl für eine zielgruppengerechte Entwicklung von digitalen Medien als auch eine effiziente Nutzung – sowohl durch Personen mit Grundbildungsbedarf als auch Lehrende – bedarf es hier weiterer intensiver Forschungsaktivitäten.

Gesamtfazit

Digitale Medien sind Alltagsbestandteil auch von Personen mit einer geringen Literalität geworden. Ein Ziel in der Grundbildung muss daher sein, digitale Medien systematisch als niedrigschwellige Methode der Förderung einzusetzen. Gleichzeitig besteht die Herausforderung, Grundbildung auch als digitale Grundbildung zu verstehen. Die zukünftige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft bedarf daher zunehmend einer „digitalen Grundbildung“, welche über grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch basale Computerkenntnisse hinausgeht und zunehmend multimodale Kommunikationsformen⁹ (siehe Bucher 2011) berücksichtigt.

⁹ „Multimodale Kommunikationsformen“ bezeichnet die Verteilung von Kommunikation über die gleichzeitige Nutzung verschiedener Medien, z.B. dem Handy und dem Fernsehen, oder verschiedener Apps auf dem Smartphone, um die Effizienz und die Nützlichkeit zu erhöhen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2003):** Medienkompetenz und Medienbildung. In: ajs-Informationen (1), S. 4-8.
- Baacke, Dieter (1999):** Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.
- Baumgartner, Peter (1997):** Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, S. 241-252.
- Baumgartner, Peter (2008):** Die zukünftige Bedeutung von Online-Lernen für lebenslanges Lernen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für das Lernen mit dem Internet. München: Oldenbourg, S. 505-513.
- Bellmann, Johannes (2007):** Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(3), S. 421-438.
- Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef/Prenzel, Manfred/ Wößmann, Ludger (2008):** Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2016):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Online im Internet: <https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf> [Stand: 2017-01-26].
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Wendt, Heike (Hrsg.) (2014):** ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. Online im Internet: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Brugger, Elisabeth/Doberer-Bey, Antje/Zepke, Georg (1997):** Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011):** Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Dieckmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 123-165.

- Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2016):** The Mediated Construction of Reality. Wiley.
- Dreccoll, Frank (2002):** Expertise „Lernsoftware in der Grundbildung“. Im Auftrag des Projekts „Innovative Ansätze in der Grundbildung durch medienbasierte Zugänge – @lpha“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online im Internet: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dreccoll02_01.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Eyawo-Hauk, Petra/Fischer, Kerstin/Maierl-Gilg, Birgit (o. J.):** Basisbildung mit neuen Technologien. Ein Leitfaden. Hrsg. vom Verein Danaida. Online im Internet: http://www.danaida.at/leitfaden_IKT_basis.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015):** JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Stuttgart. Online im Internet: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Gee, James Paul (2003):** What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Grafe, Silke (2011):** „media literacy“ und „media (literacy) education“ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Grotlüschen, Anke (2011):** Zur Auflösung von Mythen. In: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 12-39.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo.-Level-One-Studie. Presseheft. Online im Internet: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Hugger, Kai-Uwe (2008):** Medienkompetenz. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-99.
- INTEGRAL (2016):** Anteil der Smartphone-Nutzer, die ihr Smartphone auch in Gesellschaft nutzen, in Österreich nach Alter im Jahr 2016, zitiert nach statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/580048/umfrage/smartphone-nutzung-in-gesellschaft-in-oesterreich-nach-alter/> [Stand: 2016-11-30].
- Jenkins, Henry (2009):** Confronting the Challenges of Participatory Culture. London: MIT Press.
- Jörissen, Benjamin (2011):** „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Kahn, Richard/Kellner, Douglas (2005):** Oppositional politics and the Internet: A critical/reconstructive approach. In: Cultural Politics 1(1), S. 75-100.
- Kastner, Monika (2015):** Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php#funktional [Stand: 2017-01-26].
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012):** Medienbildung in der Schule. Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Koppel, Ilka (2017):** Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Koppel, Ilka/Wolf, Karsten D./Scherf, Kerstin (2016):** otu.lea in der Alphabetisierungspraxis. Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. In: ALFA-FORUM (89), S. 28-34.
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. (= Materialien zu Erwachsenenbildung. 1/2013). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Krotz, Friedrich (2007):** Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Linde, Andrea (2006):** Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?: Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 90-99.
- MindTake (2016):** Mobile Communications Report 2016 – Verteilung von Privat- und Firmenhandys in Österreich nach Alter im Jahr 2016, zitiert nach statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/300768/umfrage/verteilung-von-privat-und-firmenhandys-in-oesterreich-nach-alter/> [Stand: 2016-11-30].

- Naumann, Johannes (2015):** A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. In: *Computers in Human Behavior* 53, S. 263-277.
- Nickel, Sven (2015):** Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Online im Internet: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1__3.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Niesyto, Horst (2010):** Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: *merz – medien + erziehung* 54(3), S. 54-59.
- OECD (Hrsg.) (2014):** PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rammstedt, Beatrice/Ackermann, Daniela/Helmschrott, Susanne/Klaukien, Anja/Maehler, Débora B./Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk (Hrsg.) (2013):** PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster: Waxmann. Online im Internet: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Selwyn, Neil (2009):** Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media and Technology* 34(2), S. 157-174.
- Selwyn, Neil (2014):** Distrusting educational technology: Critical questions for changing times. New York [u.a.]: Routledge.
- Senkbeil, Martin/Goldhammer, Frank/Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Schwippert, Knut/Gerick, Julia (2014):** Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Wendt, Heike (Hrsg.): *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann. Online im Internet: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Statistik Austria (2015a):** Internetnutzung und Breitbandverbindung in österreichischen Haushalten von 2006 bis 2015, zitiert nach de.statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/440574/umfrage/internetzugang-und-breitbandverbindung-in-oesterreich/> [Stand: 2016-11-30].
- Statistik Austria (2015b):** Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2015 – Verbreitung der Nutzung von sozialen Netzwerken in Österreich nach Altersgruppen im Jahr 2015, zitiert nach [statista.com](https://de.statista.com); abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/298406/umfrage/nutzung-von-sozialen-netzwerken-in-oesterreich-nach-altersgruppen/> [Stand: 2016-11-30].
- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Wegener, Claudia (2007):** Medienhandeln Jugendlicher – Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Kompetenzmodell. Wiesbaden: Springer VS.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2005):** Neue Medien bewegen die Grundbildung – Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Tulodziecki, Gerhard (2015):** Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 0(0), S. 1-19.
- Wolf, Karsten D. (2015):** Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *merz – medien + erziehung* 59(1), S. 30-36.
- Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Duwe, Wibke (2011):** Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Zabal, Anouk/Martin, Silke/Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2013):** Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann S. 31-76. Online im Internet: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf [Stand: 2017-01-26].



Foto: K.K.

Prof. Dr. Karsten D. Wolf

wolf@uni-bremen.de
<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/medienpaedagogik/>
+49 (0)421 69-140

Karsten D. Wolf ist Mitglied des Zentrums für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) und Leiter des Labs „Medienbildung und Bildungsmedien“, Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte sind summatives und formatives E-Assessment, Lernen mit (Online-)Video, Medienkompetenzförderung sowie Mediatisierung informeller und formaler Bildungsprozesse.



Foto: Harald Rehling

Dr. in Ilka Koppel

ikoppel@uni-bremen.de
<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/medienpaedagogik/>
+49 (0)421 69-159

Ilka Koppel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Arbeitsbereich Medienpädagogik – Didaktik multimedialer Lernumgebungen. Ihre Forschungsschwerpunkte und Lehrthemen sind Computerbasierte Diagnostik, Alphabetisierung, (Bildungs-)Evaluation und Design Based Research.

Basic Digital Education: Objective or Method for Equal Participation in a Media Society?

Where we are and where we need to go

Abstract

Media competence and media literacy have become cornerstones of successful participation in society. According to the authors, easy to use, motivating and playful access and online diagnostic tools for ongoing formative feedback on the learning process have a great variety of potential in basic education. Nevertheless, they often encounter learners whose computer competence is (too) poor. The ever louder call for basic digital education seems increasingly logical. One of the conclusions of the article is that there is still an enormous need for research and development in terms of the discourse on competence and literacy as well as the development of digital media for the field of basic education. The authors set out to bring together the status quo of the use of digital media in basic education in the context of current empirical findings and discourses in Germany and Austria and critically examine it. This article concludes with concrete recommendations for action and desiderata. The significant finding: participation in the media society of the future will increasingly require basic digital education that also takes into account multimodal forms of communication. (Ed.)

Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

**Matthias Rohs, Karin Julia Rott,
Bernhard Schmidt-Hertha und Ricarda Bolten**

Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017):
Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 30, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Medienpädagogik, Mediendidaktik, Erwachsenenbildung, Lehr-/Lernprozesse,
digitale Medien, Lehrende, Kompetenzmodell

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versammelt und strukturiert Überlegungen für ein erwachsenenpädagogisches Medienkompetenzmodell. Vermittelt, diskutiert und verknüpft werden relevante theoretische und empirische Grundlagen aus dem Bereich der LehrerInnenbildung sowie aus nationalen und internationalen Arbeiten zu Kompetenzprofilen von ErwachsenenbildnerInnen. Im Mittelpunkt steht dabei eine Ausdifferenzierung der medienpädagogischen Kompetenzen vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen im Tätigkeitsfeld der ErwachsenenbildnerInnen. Die AutorInnen unterscheiden zwischen fünf medienpädagogischen Kompetenzfacetten, die mit fünf allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten assoziiert werden: die mediendidaktische Kompetenz, die fachbezogene Medienkompetenz, die medienbezogene Feldkompetenz, medienbezogene personale Kompetenzen und die Medienkompetenz. Den Abschluss bilden Gedanken zur Anwendung und Weiterentwicklung des präsentierten Modells. (Red.)

Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

**Matthias Rohs, Karin Julia Rott,
Bernhard Schmidt-Hertha und Ricarda Bolten**

Medien sind seit Anbeginn ein fester Bestandteil der deutschsprachigen und in weiten Teilen der europäischen Erwachsenenbildung.

Schon im Ausgang des 15. Jahrhunderts wurden illustrierte Flugblätter für Leseunkundige verbreitet, um über aktuelle Geschehnisse zu informieren (siehe te Heesen 2011). Später wurde diese Rolle von Zeitungen übernommen. Ab dem 18. Jahrhundert wurden, da Bücher zu diesem Zeitpunkt für viele Menschen noch unerschwinglich waren, in vielen europäischen Ländern sogenannte „Lesegesellschaften“ gegründet, die als erste Institutionalformen der Erwachsenenbildung angesehen werden (siehe Tietgens 1994).

Audiovisuelle Massenmedien wie Kino, Radio, Fernsehen wurden mit deren Aufkommen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Gegenstand und Mittel der Erwachsenenbildung (siehe Podehl 1984). Seit den 1980er Jahren setzte sich die Erwachsenenbildung mit Einsatzmöglichkeiten von Computer(systemen) auseinander – zu diesem Zeitpunkt noch im Zusammenhang mit sogenannten „neuen Medien“ wie Bildplatte, Kabel- und Satellitenfernsehen (siehe Hüther/Terlinden 1986). Im Zuge der Einführung neuer Medien wurde auch verstärkt die Bedeutung der medienpädagogischen Kompetenz von Kursleitenden diskutiert (siehe u.a. Hüther 1984; Ziep 1989; Kraft 2002). Stephan Kolffhaus stellte dazu (schon

1983 fest: „So steht und fällt das Medienangebot einer Volkshochschule mit den Qualifikationen und Kompetenzen seiner nebenberuflichen Mitarbeiter [...]. Ihre erwachsenenpädagogischen Handlungsvollmachten werden nur in seltenen Fällen durch medienpädagogische Fortbildungsanstalten untermauert“ (Kolffhaus 1983, S. 267).

Anforderungen an Lehrende im Umgang mit digitalen Medien

Digitalen Medien werden eine Reihe von Vorteilen für die Erwachsenenbildung zugeschrieben. Die Europäische Kommission sieht, festgehalten im Bericht der Arbeitsgruppe Adult Learning im Rahmen von ET 2020¹, eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Erwachsenenbildung darin, mehr digitale Medien einzusetzen: einerseits da diese Medien Grundlage für die Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt sind, andererseits da sie zur Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen können (vgl. European Commission 2015, S. 53).

In der wbmonitor-Umfrage² für das Jahr 2013 geben 59% der befragten Weiterbildungsanbieter in

¹ ET 2020 ist der Strategische Rahmen für die Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung; Anm.d.Red.

² Der wbmonitor, ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), ist die größte jährliche Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland; Anm.d.Red.

Deutschland (darunter Volkshochschulen, wirtschaftsnahe, kommerzielle und private Einrichtungen) an, im Jahr 2012 digitale Medien im Kontext von Lehren und Lernen in ihrer Einrichtung eingesetzt zu haben (vgl. Koscheck/Weiland 2014, S. 8). Bei allen Lernformen mit digitalen Medien zeigt sich im Rückblick auf die Jahre 2007 bis 2012 generell eine zunehmende Verbreitung (vgl. ebd.).

Die Einführung digitaler Medien hat Auswirkungen auf alle Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung und führt(e) auch zur Entwicklung neuer Arbeitsfelder. Insbesondere die Erstellung von Lernmaterialien und die Begleitung von Lehr-/Lernprozessen werden durch digitale Medien unabhängiger von physischen Umgebungen wie etwa Seminarräumen. Administration, Marketing, Rekrutierung und Beratung finden ebenfalls zunehmend online statt. Digitale Lernumgebungen werden durch die Analyse und Auswertung von NutzerInnendaten sowie den Einsatz semantischer Technologien und künstlicher Intelligenz immer autonomer und können Lernprozesse individueller unterstützen. Für die Lehrenden gewinnen dadurch v.a. Aufgaben der Gestaltung virtueller Lernumgebungen und digitaler Lerninhalte sowie Online-Tests und E-Assessments an Bedeutung. Umfang und Form der Lehrtätigkeiten als auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden werden sich zudem durch die zunehmende Verfügbarkeit von freien Lerninhalten und -umgebungen (Open Educational Resources, OER) ändern. Alle diese Veränderungen treffen auf erwachsenenpädagogische Überzeugungen und Werthaltungen und haben in den letzten drei Jahrzehnten zu intensiven Auseinandersetzungen über die Rolle digitaler Medien geführt. Dennoch zeigen sich in der aktuellen Praxis deutliche Entwicklungsdefizite (siehe Jörissen 2013). Als ein (zentrales) Handlungsfeld wird dabei die medienpädagogische Kompetenzentwicklung der Lehrenden gesehen (siehe mmb Institut/learntec 2016; Baumgartner et al. 2016).

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die Anforderungen im Umgang mit digitalen Medien im Kern der Erwachsenenbildung, der Tätigkeit der Lehrenden, näher zu betrachten. In der LehrerInnenbildung gibt es bereits eine Reihe theoretischer und empirischer Vorarbeiten zu den Kompetenzanforderungen, die neben den allgemeineren Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung als

Grundlage für die Entwicklung eines medienbezogenen Kompetenzmodells für die Erwachsenenbildung genutzt werden können. Im folgenden Kapitel sollen zunächst theoretische und empirische Grundlagen für ein medienbezogenes Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelt werden. Darauf aufbauend wird dann ein konkreter Ansatz für ein erwachsenenpädagogisches Medienkompetenzmodell vorgestellt. Ziel eines solchen Modells sollte es sein, ein handlungsfeldbezogenes Analyseraster bereitzustellen, das einerseits Trägern die Möglichkeit gibt, konkrete Anforderungsprofile gegenüber Lehrenden zu artikulieren, andererseits Professionellen im Feld der Weiterbildung eine Systematik zur Weiterentwicklung des eigenen medienpädagogischen Kompetenzprofils bietet. Abschließend werden offene Fragen sowie Forschungsdesiderata formuliert.

Theoretische und empirische Grundlagen

Die Thematisierung von Medien im Kontext der Erwachsenenbildung kann in einer engen Form erfolgen, in der nur der Bereich der Lehr-/Lernprozesse in den Blick genommen wird und damit eine medienpädagogische Perspektive dominiert. In einer breiten Form wird hingegen das gesamte Spektrum der Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung betrachtet, d.h. vom Bereich Leitung/Management über die Programmplanung und Administration/Verwaltung bis zur Lehre/Lernbegleitung und Beratung sowie sich ausdifferenzierenden Bereichen wie Marketing, Informationstechnik u.Ä. In allen Bereichen zeigen sich durch den Einsatz digitaler Medien veränderte und auch neue Kompetenzanforderungen.

Wird der Lehr-/Lernbereich fokussiert, sind zwei Anforderungsdimensionen zu unterscheiden:

- Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen: Damit ist die mediendidaktische Perspektive angesprochen.
- Medien als Inhalt/Gegenstand: Damit sind die Ebenen der Medienbildung, Medienerziehung oder Medienkompetenzentwicklung angesprochen.

Während die mediendidaktische Perspektive für alle Lehrenden von Bedeutung ist, kann die Thematisierung von Medien als Inhalt gleichgesetzt werden

mit anderen Inhalten, so dass es nur für einen Teil der ErwachsenenbildnerInnen von Bedeutung ist. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass durch den Einsatz digitaler Medien ebenfalls Anforderungen bezüglich einer inhaltlichen Auseinandersetzung entstehen können, z.B. dann, wenn der Umgang mit diesen Medien den Lernenden nicht vertraut ist.

Medienpädagogische Kompetenzmodelle für LehrerInnen

Für die Beschreibung medienbezogener Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung liefert die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Kompetenzmodellen aus dem Bereich der LehrerInnenbildung eine wichtige Orientierungshilfe. In den letzten Jahren gab es eine intensive Diskussion, die zur Entwicklung verschiedener Modelle im Bereich der LehrerInnenbildung geführt hat (siehe Tulodziecki 2012). Betrachtet man die oben beschriebenen beiden Bereiche medienpädagogischen Handelns näher, können Parallelen und Unterschiede zwischen LehrerInnen und ErwachsenenbildnerInnen festgestellt werden.

Sigrid Blömeke (2003, 2005) hat vor mehr als zehn Jahren die medienpädagogische Kompetenz in fünf Dimensionen gegliedert: in die medienerzieherische Kompetenz, die mediendidaktische Kompetenz, die organisationsbezogene Kompetenz, die sozialisationsbezogene Kompetenz und die persönliche Medienkompetenz und Medienbildung. Nachfolgend sollen diese für Lehrende der Erwachsenenbildung diskutiert werden.

Medienerzieherische Kompetenz: Der Begriff der Medienerziehung nach Blömeke erscheint in Bezug auf die Zielgruppe Erwachsener wenig passend. Zur Betonung bildungswirksamer Aktivitäten und als Erweiterung des Verständnisses von Medienerziehung wird in der Erwachsenenbildung daher eher der Begriff der Medienbildung genutzt (siehe Tulodziecki 2012), auch wenn Medienerziehung „im Sinne der Anregung und Unterstützung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns“ (Tulodziecki 2006, S. 110) die Zielgruppe der Erwachsenen mit einschließt.

Mediendidaktische Kompetenz: Hier zeigte sich in der Befragung von Lehramtsstudierenden durch

Blömeke im Jahr 2005 eine fast ausschließlich positive Bewertung der Medienverwendung, allerdings wurde diese meist als Integration von Medien in den Frontalunterricht beschrieben. Medieneinsatz für binnendifferenziertes und selbstentdeckendes Lernen, also die großen Potenziale des Einsatzes von digitalen Medien, wurden von den Studierenden kaum erwähnt (vgl. Blömeke 2005, S. 92), spielen aber für die Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle.

Organisationsbezogene Kompetenz: Auch dieser Aspekt von Blömeke scheint für die Erwachsenenbildung heute weniger relevant als für den Bereich der Schule, wenn die Vielzahl an FreiberuflerInnen und Selbstständigen in den Blick genommen werden, die keine feste Zugehörigkeit zu einer Organisation haben.

Sozialisationsbezogene Kompetenz: Die Heterogenität der Zielgruppen in der Erwachsenenbildung erfordert eine genaue Kenntnis der mediensoziologischen Voraussetzungen der Lernenden. Diese Dimension von Blömeke ist für die Erwachsenenbildung aufgrund des Anspruchs einer lernerInnenzentrierten Didaktik folglich sogar von besonderer Bedeutung.

Persönliche Medienkompetenz und Medienbildung: Zur persönlichen Medienkompetenz werden von Blömeke Kompetenzen gezählt, die für den Erwerb der oben genannten vier Dimensionen relevant sind. Dabei kann Bezug auf die (klassischen) Kompetenzdimensionen nach Dieter Baacke (1996) genommen werden (Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkritik). Mit dem Begriff der Medienbildung wird zusätzlich die Reflexion des Handelns und der Kommunikation in medial geprägten Bildungsräumen sowie die Selbstverantwortlichkeit des Individuums für die Gestaltung dieser Bildungsräume betont (siehe Spanhel 2009).

Als Voraussetzung für Medienbildung kann zudem die Informationskompetenz ergänzt werden, d.h. die Fähigkeit des Suchens, Findens und Bewertens von Informationen (siehe Schiefner-Rohs 2012). Diese Fähigkeit scheint insbesondere für die individuelle, meist informelle Weiterbildung von Kursleitenden sowie die Kursvorbereitung von besonderer Bedeutung zu sein.

Beim Versuch, Blömekes fünf Dimensionen

medienpädagogischer Kompetenz aus den Jahren 2003 und 2005 für die Erwachsenenbildung nutzbar zu machen, sind strukturelle Unterschiede in den unterschiedlichen Populationen zu beachten. Bei Lernenden in der Erwachsenen-/Weiterbildung kann davon ausgegangen werden, dass diese im Durchschnitt älter sind, als die von Blömeke damals befragten (Erstsemester-)Studierenden eines Lehramtsstudiengangs. Wahrscheinlich verfügen sie auch vergleichsweise über weniger eigene Lernerfahrungen in Schule und Ausbildung mit digitalen Medien und nutzen zudem weniger intensiv Medien³. Ob die eigene Medienaffinität sowie die eigenen Lernerfahrungen der Lehrenden in der Erwachsenen-/Weiterbildung – wie bei den befragten Studierenden (siehe Blömeke 2003, 2005) – Einfluss auf deren Einsatz von Medien in ihren Veranstaltungen haben, ist noch ungeklärt. Außerdem ist die Frage offen, wie eine Dimensionierung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenen-/Weiterbildung aussehen kann, die im Vergleich zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden in der Schule keinen erzieherischen Aspekt aufweist.

Zur Klärung dieser relevanten Fragen im Hinblick auf die Übertragung des Modells von Blömeke in die Erwachsenenbildung bietet sich ein Abgleich mit Kompetenzmodellen für in der Erwachsenenbildung Tätige an, wie er im nächsten Abschnitt erfolgt. Darüber hinaus ist das Weiterbildungspersonal vom fachlichen Hintergrund her eine sehr heterogene Personengruppe, die nur zu einem geringen Anteil über eine pädagogische Ausbildung verfügt (siehe Martin/Langemeyer 2014). Daher muss abschließend davon ausgegangen werden, dass Erhard Meuelers Diagnose, dass medienpädagogisches und didaktisches Wissen hier nur sehr eingeschränkt vorhanden sind (vgl. Meueler 2011, S. 977), heute so zwar zu prüfen wäre, das Niveau mediendidaktischer Kompetenz unter ErwachsenenbildnerInnen aber nach wie vor stark ausbaufähig sein dürfte.

Medienkompetenz als Bestandteil von erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodellen

Im Folgenden werden vier Kompetenzprofile der Erwachsenenbildung bezüglich deren

Berücksichtigung medienbezogener Kompetenzen näher beleuchtet. Hierfür wurden ein österreichisches Kompetenzmodell aus der Praxis, zwei bedeutende europäische Kompetenzprofilbeschreibungen sowie ein amerikanisches Modell als interkultureller Vergleich gewählt. Die medienpädagogischen Kompetenzen werden in allen vier Modellen weitgehend als Erweiterung einzelner Kompetenzfacetten dargestellt, ohne dabei der Breite und Spezifik der Anforderungen gerecht zu werden.

Professional Standards for Teachers in Adult Education (USA): Das Maryland Department of Labor Licensing and Regulation (2015) entwickelte mit einer Gruppe von PraktikerInnen Standards für Lehrende in der Erwachsenenbildung. Einer der beschriebenen sechs Standards adressiert dabei direkt die Implementierung von Medien (Implement Technology) und umfasst folgende Kernkompetenzen:

“5.1. Demonstrates an understanding of technology concepts and effectively utilizes a variety of technologies

5.2. Explores, evaluates and uses technology resources including applications, tools, educational software, and electronic resources

5.3. Uses technology to communicate information in a variety of formats

5.4. Demonstrates and applies knowledge of the legal, social, ethical, and safety issues related to technology

5.5. Effectively integrates technology into instruction

5.6. Demonstrates and applies knowledge of the use of assistive technology to enhance learning

5.7. Participates in activities and uses resources to support ongoing professional growth related to technology.” (Maryland Department of Labor Licensing and Regulation 2015, o.S.)

Alle Kompetenzen sind durch Subfacetten näher beschrieben. Technologie bzw. digitale Medien werden damit als eigenständiger und wichtiger Bestandteil erwachsenenpädagogischer Kompetenzen hervorgehoben.

Key competences for adult learning professionals (EU): Forscherteams von Research voor Beleid

³ Siehe auch die in der „ARD/ZDF-Onlinestudie“ beschriebene Nutzung digitaler Medien durch unterschiedliche Kohorten. Nachzulesen unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de>

sowie der Universitäten in Glasgow, Thessaloniki und Leiden werteten bestehende Kompetenzbeschreibungen, Stellenausschreibungen, Bildungsprogramme sowie wissenschaftliche Literatur und Studien zu den Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus. Anschließend wurden die Kompetenzen mit ExpertInnen und Stakeholdern validiert (vgl. Buiskool et al. 2010, S. 27ff.). Das so entstandene Kompetenzprofil umfasst sieben allgemeine sowie zwölf spezifische Kompetenzen, deren Gewichtung sich in Abhängigkeit vom Tätigkeitskontext und den Aufgaben der Lehrenden ergibt.

Medienbezogene Kompetenzen werden u.a. in den allgemeinen Kompetenzen angesprochen: „*Competence in making use of different learning methods, styles and techniques including new media and being aware of new possibilities and e-skills and assessing them critically: being able to deploy different learning methods, styles and techniques in working with adults*“ (ebd., S. 50, Hervorh.i.O.). Für dieses Kompetenzfeld werden das Wissen über Lerntechnologien, die Fähigkeit, diese einzusetzen, und die Offenheit, den eigenen Medieneinsatz weiterzuentwickeln, als zentral angesehen (vgl. ebd., S. 51). Darüber hinaus wurden unter dem Titel „Being an ICT-facilitator“ spezielle Kompetenzen beschrieben, die notwendig sind, um digitale Lernumgebungen zu gestalten sowie Lehrende und Lernende bei deren Nutzung zu unterstützen (vgl. ebd., S. 89).

Insgesamt wird in diesem Kompetenzset den digitalen Medien eine relativ große Aufmerksamkeit geschenkt, wobei insbesondere die Bedeutung der Gestaltung von Lernumgebungen hervorgehoben wurde.

Qualified to Teach (EU): Im Rahmen des EU-Projekts „Qualified to Teach“ (QF2Teach) wurden auf Basis einer internationalen Delphi-Befragung mit über 200 ExpertInnen Kernkompetenzen der Erwachsenenbildung für sogenannte „Learning Facilitators“ analysiert. Der Begriff „Learning Facilitators“ umfasst das ganze Spektrum erwachsenenpädagogischen Handelns vom Lehren selbst über das Planen, Beraten bis hin zum Evaluieren und schließt die Nutzung digitaler Medien explizit mit ein (vgl. Bernhardsson/Lattke 2011, S. 19). Unter die didaktische Nutzung von Medien werden dabei insbesondere folgende Tätigkeiten gefasst: Produktion und Nutzung von

Lernsoftware, Kooperation mit IT-ExpertInnen sowie Entwicklung von Lehr-/Lernmöglichkeiten mit interaktiven Medien und dem Internet (vgl. ebd., S. 20).

In den Kernkompetenzen werden folgende medienbezogene Kompetenzen beschrieben:

- Wissen, Level 5: „*Adult learning facilitators have comprehensive, specialized, factual and theoretical knowledge [...] concerning the use of learning media / materials tailored to different audiences*“ (ebd., S. 56f.).
- Skills, Level 6: „*Adult learning facilitators [...] are able to use a variety of learning materials and media in many different teaching and learning contexts*“ (ebd., S. 57f.).

Die Nutzung von Social Media für individuelles Marketing wurde ebenfalls thematisiert, aber nur von 70 Prozent der Befragten – statt der in der Studie als Kriterium festgelegten 90 Prozent – als relevanter Kompetenzbereich bewertet.

Die besondere Rolle digitaler Medien wird damit in den Kompetenzbeschreibungen zwar hervorgehoben, die befragten ExpertInnen haben medienbezogenen Kompetenzen aber insgesamt eine geringe Bedeutung beigemessen, so dass sie nur an wenigen Stellen und eher nachrangig in das Kompetenzprofil eingegangen sind.

wba-Modell (A): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) hat ein Kompetenzmodell mit sieben Kompetenzbereichen entwickelt, um formal und informell erworbene Kompetenzen von WeiterbildnerInnen zu bilanzieren, zu validieren und bei entsprechenden Nachweisen zu zertifizieren (vgl. Reisinger/Steiner 2014, S. 6). Es können so zwei Abschlüsse erworben werden: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in und darauf aufbauend Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in. Für den Abschluss des wba-Zertifikats spielen medienpädagogische Kompetenzen bei der Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche eine eher untergeordnete Rolle (siehe wba 2016b). Für das wba-Diplom sind digitale Medien und medienpädagogische Kompetenzen etwas stärker vertreten, vor allem im Schwerpunkt „Lehren/Gruppenleitung/Training“ (siehe wba 2016a). Hier wird im Bereich der didaktischen Kompetenz gefordert, dass Lehrende, GruppenleiterInnen und TrainerInnen

medienpädagogisches Know-how haben und in der Lage sind, Lern- und Arbeitsmaterialien mit Hilfe neuer Medien professionell zu erstellen (vgl. ebd., S. 4). Darüber hinaus werden ein kritischer Umgang mit modernen Informationsquellen und ein sinnvoller Medieneinsatz in diesem Kompetenzbereich genannt (vgl. ebd., S. 5). Im Bereich der allgemeinen Wahlmodule gibt es zudem den Punkt „Informations- und Kommunikationstechnologie“, unter dem der professionelle Umgang mit sowie die sinnvolle Nutzung von Informationstechnologien als Informationsquelle, für Unterrichtsunterlagen und zur Vernetzung gefasst werden.

Damit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass in den Curricula der beiden wba-Abschlüsse digitale Medien und medienpädagogische Kompetenzen zwar berücksichtigt, bislang allerdings nur in wenigen Unterpunkten des Kompetenzbereichs „didaktische Kompetenz“ verpflichtend integriert sind. Eine Überarbeitung in Hinblick auf eine stärkere Verankerung medienpädagogischer Kompetenzen in allen wba-Qualifikationsprofilen ist nach mündlicher Auskunft geplant.

Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung

Um die Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu beschreiben, müssen sowohl Kompetenzbeschreibungen aus der Erwachsenenbildung mitgedacht, als auch Modelle und Befunde aus der LehrerInnenbildung berücksichtigt werden. Betrachtet man die benötigten Kompetenzen, wird deutlich, dass die Lehrenden weite Kompetenzbereiche in den Lehr-/Lernkontext einbringen müssen. Medienpädagogische Kompetenz beinhaltet also sowohl eine Wissensebene, die man dem Professionswissen zuordnen kann, als auch ein professionelles Selbstverständnis, das durch professionelle Werthaltungen und Orientierungen geprägt ist (siehe Baumert/Kunter 2006). Damit orientieren wir uns hier an einem Kompetenzverständnis, das das Zusammenwirken von Wissenskomponenten mit motivationalen und volitionalen Faktoren in den Mittelpunkt rückt (siehe Weinert 2001).

Insgesamt kann zwischen fünf medienpädagogischen Kompetenzfacetten unterschieden werden, die mit fünf allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten assoziiert sind (siehe Abb. 1):

- 1.) Die erste Kompetenzfacette ist die „mediendidaktische Kompetenz“. Hier verbindet sich eine allgemeine pädagogisch-/didaktische und psychologische Kompetenz, die in jedem Lehr-/Lernkontext eine elementare Rolle spielt, mit fachdidaktischen und medienbezogenen Kompetenzfacetten. Dazu gehören sowohl Kenntnisse über Lehr-/Lerntechnologien als auch die Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, erwachsenenpädagogische Lernszenarien mit Lehr-/Lernmedien anzureichern und zu gestalten. Hier ist auch mediendidaktisches und medienpsychologisches Wissen anzusiedeln, das Grundlage für die mediale Gestaltung des Lehr-/Lernkontextes ist (siehe Kerres 2012).
- 2.) Die zweite Kompetenzfacette ist eine „fachbezogene Medienkompetenz“, die an der Schnittstelle zur fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz liegt. Diese Kompetenzfacette ist für den Lehr-/Lernkontext ebenfalls grundlegend, da sich der Medieneinsatz im Lehr-/Lernkontext auch am Lerngegenstand orientieren muss. Sie wird hier aber nicht weiter ausdifferenziert, da sie sich je nach Lehr-/Lerninhalt stark unterscheidet und nicht verallgemeinert werden kann.
- 3.) Betrachtet man die dritte Kompetenzfacette, die „medienbezogene Feldkompetenz“, kommen die Lernenden sowie ihre berufliche und außerberufliche Lebenswelt in den Blick. Das heterogene Feld der ErwachsenenbildnerInnen erfordert von den Lehrenden Kenntnisse der Mediennutzungsgewohnheiten und Medienkompetenz der Teilnehmenden. Weiterhin benötigen sie medienbezogenes Kontextwissen, d.h. sie müssen fundierte Vorstellungen darüber haben, wie die Digitalisierung Lebens- und Arbeitsbereiche der Lernenden verändert und welche Lernchancen und -hindernisse daraus resultieren. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind hier insbesondere detaillierte Kenntnisse über die Arbeitsumgebungen der Lernenden gefordert. Drittens müssen die Lehrenden wissen, welche Kultur (z.B.

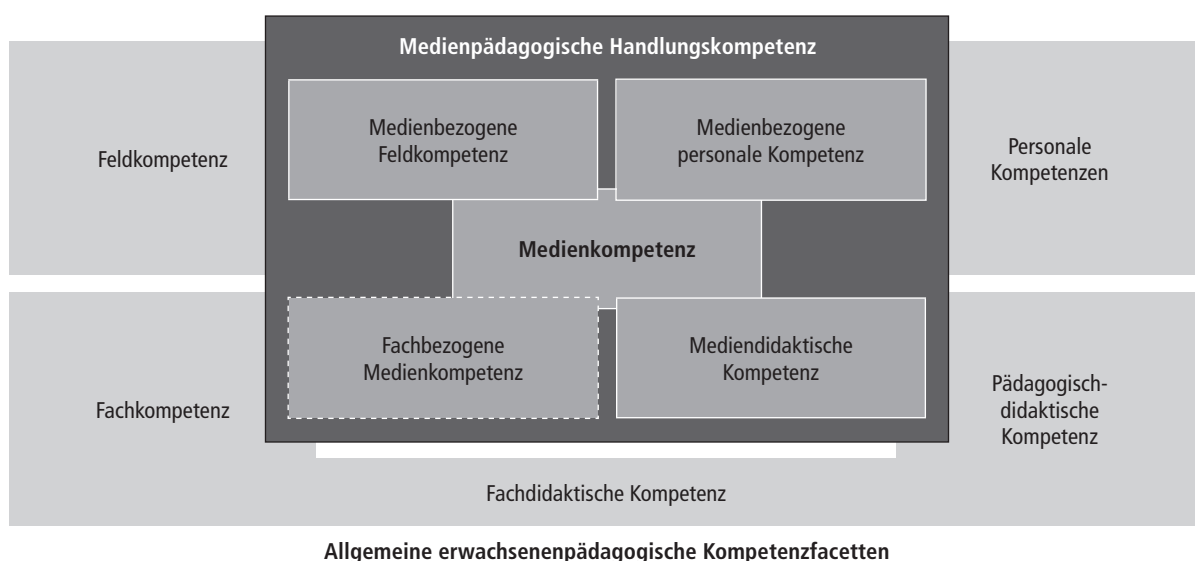
Einstellungen und Konventionen) im Umgang mit Medien im spezifischen Feld (bzw. der Organisation) prägend sind. Lehrende müssen ihr medienbezogenes Handeln bezüglich aller genannten Faktoren anpassen.

- 4.) Die vierte Kompetenzfacette wird hier als „medienbezogene personale Kompetenzen“ umschrieben und betont insbesondere soziale Fähigkeiten und Einstellungen. Dazu gehören auch die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Medienhandeln zu reflektieren. Die Lehrenden müssen in einem ständigen Reflexionsprozess ihr medienbezogenes Handeln in Lehr-/Lernsituationen mit ihren persönlichen Werten und Normen in Einklang bringen. Das bedeutet, dass Lehrende in der Lage sind, auch ihre eigene Rolle und ihre Einstellung zu Medien in der digitalisierten Welt zu reflektieren. Zudem müssen Lehrende gerade in der Folge zunehmender Entgrenzung durch die Digitalisierung über Kompetenzen der Selbstregulation verfügen, um z.B. die notwendige Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Veränderungs- und Lernbereitschaft sind darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung in einer sich ständig wandelnden digitalen Welt.
- 5.) Mit der fünften Kompetenzfacette wird eine allgemeine „Medienkompetenz“ beschrieben, wie sie grundlegend für alle anderen Facetten

medienpädagogischer Handlungskompetenz ist und in verschiedenen medienpädagogischen Modellen beschrieben wurde (siehe Gapski 2000). Mit Bezug auf digitale Medien wird aktuell auch von „Digitaler Kompetenz“ (engl. Digital Competence) gesprochen (siehe Ferrari 2013). Im Zentrum stehen neben einem grundlegenden Verständnis des Wesens und der Funktionsweise moderner Medien eine differenzierte Kompetenz der Anwendung und Gestaltung digitaler Medien sowie ein reflektierter und ethisch verantwortlicher Umgang mit Medien im Bewusstsein der Grenzen und Risiken medialer Technologien. Ein zentrales Element allgemeiner Medienkompetenz ist auch die medienvermittelte kommunikative Kompetenz.

Im Lehr-/Lernkontext fließen alle Wissens- und Kompetenzfacetten mit motivationalen und volitionalen Aspekten auf Seiten der Lehrenden zusammen und ermöglichen einen fach- und kontextspezifischen Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung und beratenden Begleitung von Lehr-/Lernprozessen. Gleichzeitig werden unter diesen Prämissen Lehrende befähigt, sich sowohl partizipierend als auch (individuell oder kollektiv) aktiv gestaltend mit Lehr-/Lernmedien auseinanderzusetzen. Wenn all dies im Lehr-/Lernkontext zusammenfließt, kann

Abb. 1: Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung



Quelle: Eigene Darstellung

von einer medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung gesprochen werden.

Fazit und Ausblick

Die Digitalisierung hat auf alle Berufsbereiche eine enorme Auswirkung – so auch auf die Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung soll ihre Teilnehmenden dabei unterstützen, in der digitalisierten Welt ihren Platz zu finden. Sei es für Employability, gesellschaftliche Teilhabe, Partizipation, Demokratisierung: Für alle Zwecke von Bildung ist der Umgang mit digitalen Medien eine Grundlage. Gleichzeitig gilt es, die Potenziale digitaler Medien für die Gestaltung von Lehr-/Lern- und Beratungsprozessen zu nutzen.

Bislang fehlt es an empirischen und theoretischen Grundlagen, die eine klare Vorstellung davon vermitteln, welche medialen Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen heute und in Zukunft gestellt werden. Die in diesem Beitrag beschriebenen Facetten medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung sollen

einerseits eine Grundlage für die Diskussion und Ergänzung aktueller Kompetenzmodelle der Erwachsenenbildung bieten. Andererseits lassen sich daraus notwendige Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in diesem Feld theoretisch begründen und empirisch untersuchen. Auf Basis eines solchen Modells lassen sich auch Testinstrumente entwickeln, die zur (Selbst-)Diagnostik medienpädagogischer Kompetenzen und damit zur Formulierung konkreter Entwicklungsziele von professionellen ErwachsenenbildnerInnen dienen können. Eine systematische und gleichzeitig selbstbestimmte Weiterbildung Lehrender in diesem Bereich wird dadurch gefördert.

Im Rahmen des Projekts „Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings – MEKWEP“ sollen diese Grundlagen weiter fundiert werden. Ziel ist die (Weiter-)Entwicklung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für das Weiterbildungspersonal und die Entwicklung eines entsprechenden Testinstruments. Beides kann perspektivisch als Basis für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten genutzt werden.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996):** Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112-123.
- Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Gradinger, Petra/Korte, Martin (2016):** Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 67(259), S. 3-9.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006):** Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 469-520.
- Bernhardsson, Nils/Lattke, Susanne (2011):** Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach". Online im Internet: http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf [Stand: 2016-12-30].
- Blömeke, Sigrid (2000):** Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed.
- Blömeke, Sigrid (2003):** Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/De Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 231-244.
- Blömeke, Sigrid (2005):** Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S./Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 76-97.

- Buiskool, Bert-Jan/Broek, Simon D./van Lakerveld, Jaap A./Zarifis, George K./Osborne, Michael (2010):** Key Competences for Adult Learning Professionals. Online im Internet: http://www.frae.is/files/Kennarafærni%202010_1168938254.pdf [Stand: 2016-12-30].
- De Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas (2007):** Mediendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- European Commission (2015):** Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf [Stand: 2016-12-30].
- Ferrari, Anusca (2013):** DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Online im Internet: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf> [Stand: 2016-12-30].
- Gapski, Harald (2001):** Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzig, Bardo (2008):** Medienverwendung im Unterricht. In: Schweer, Martin K. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 517-545.
- Hüther, Jürgen (1984):** Notwendigkeiten und Begründungen für eine Professionalisierung in medienpädagogischen Handlungsfeldern. In: Bildung und Erziehung, 37(4), S. 365-382.
- Hüther, Jürgen/Terlinden, Roswitha (Hrsg.) (1986):** Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker. München: Max Hueber.
- Jörissen, Benjamin (2013):** Unbestellte Bildungsfelder – Wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung? In: Forum Erwachsenenbildung, 46 (2), S. 16-21.
- Kerres, Michael (2012):** Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Koscheck, Stefan/Weiland, Meike (2014):** Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kolfhaus, Stephan (1983):** Kulturelle Bildung und technische Medien. In: Volkshochschule im Westen 5, S. 265-268.
- Kraft, Susanne (2002):** Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildungler/innen. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 163-173.
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014):** Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-67.
- Maryland Department of Labor Licensing and Regulation (2015):** Professional Standards for Teachers in Adult Education. Maryland Standards. Online im Internet: <http://www.dllr.state.md.us/gedmd/prostandards.doc> [Stand: 2016-12-30].
- Meueler, Erhard (2011):** Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 979-987.
- mmB Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH/learntec (2016):** Schlussbericht zur Trendstudie: Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025. Online im Internet: https://www.learntec.de/data/studie-zur-25.-learntec/schlussbericht_studie-im-rahmen-der-25.-learntec.pdf [Stand: 2016-12-30].
- Podehl, Bernd (1984):** Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014):** Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 21. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/08_reisinger_steiner.pdf. [Stand: 2016-12-30].
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012):** Kritische Medien- und Informationskompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtung am Beispiel der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Spanhel, Dieter (2009):** Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-58.
- te Heesen, Kerstin (2011):** Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Tietgens, Hans (1994):** Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 23-39.

Tulodziecki, Gerhard (2006): Medienerziehung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 110-115.

Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-297.

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016a): Qualifikationsprofil wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in. Lehren/Gruppenleitung/Training. Online im Internet: http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba_Diplom_Lehren.pdf?m=1475071573 [Stand: 2016-12-30].

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016b): Qualifikationsprofil wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online im Internet: http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf [Stand: 2016-12-30].

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45-65.

Ziep, Klaus-Dieter (1989): Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In: Döring, Klaus W./Ziep, Klaus-Dieter (Hrsg.): Mediendidaktik in der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 41-70.

Weiterführende Links

Projekt „Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings – MEKWEP“:
<http://www.die-bonn.de/id/32387/about/html>



Foto: K. K.

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs

matthias.rohs@sowi.uni-kl.de
<https://www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung>
+49 (0)631 205-3697

Matthias Rohs ist seit 2013 Juniorprofessor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Fernstudium und E-Learning an der TU-Kaiserslautern, bis 2016 in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Zuvor war er an verschiedenen Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland und der Schweiz sowie in der Personalentwicklung/Weiterbildung tätig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des Lernens Erwachsener mit digitalen Medien sowie des informellen Lernens in historischen, theoretischen und praxisbezogenen Dimensionen.



Foto: Marco Mehl

Dipl.-Päd. in Karin Julia Rott

karin-julia.rott@uni-tuebingen.de
<http://www.uni-tuebingen.de>
+49 (0)7071 29750-20

Karin Julia Rott ist seit 2013 in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und arbeitet dort in verschiedenen Projekten zur Medienkompetenz von Studierenden und Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Zuvor studierte sie Pädagogik (Diplom) mit Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erfassung von Medienkompetenz bei verschiedenen Zielgruppen sowie in der Auseinandersetzung mit Medien in und für die Erziehung.



Foto: Gabi Asmann

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de
<http://www.uni-tuebingen.de>
+49 (0)7071 29750-16

Bernhard Schmidt-Hertha ist seit 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Universität Tübingen. Nach seiner Promotion und Habilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität in München war er auf Vertretungsprofessuren an der Universität Frankfurt und der TU Braunschweig. Er ist Mitherausgeber der Online-Zeitschrift *bildungsforschung* und Moderator eines Europäischen Netzwerks zu Education and Learning of Older Adults (ELOA). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich berufliche Weiterbildung, Lernen im Alter, informelles Lernen und Hochschulforschung.



Foto: K. K.

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ricarda Bolten

bolten@die-bonn.de
www.die-bonn.de
+49 (0)631 205-4879

Ricarda Bolten ist seit 2016 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung im Projekt MEKWEF tätig. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Dekanat der Fakultät Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, an der sie 2013 ihr Pädagogik-Diplom mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung machte. Ihre Forschungsschwerpunkte sind medienpädagogische Erwachsenenbildung und subjektorientiertes Lernen.

Educational Media Competences of Adult Education Instructors

Abstract

This article gathers together and provides a structure for considerations of a model of educational media competence for adults. It communicates, discusses and links together relevant theoretical and empirical fundamentals from the area of teacher education and from national and international work on competence profiles of adult education instructors. The focus is on differentiating between educational media competences against the backdrop of the specific requirements in the area of activity of adult education instructors. The authors differentiate between five aspects of educational media competence that are associated with five general aspects of educational competences for adults: media didactic competence, specialized media competence, media related field competence, media related personal competence and media competence. The article concludes with thoughts on the application and enhancement of this model. (Ed.)

Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen

**Gianna Scharnberg, Anne-Cathrin Vonarx,
Michael Kerres und Karola Wolff**

Scharnberg, Gianna/Vonarx, Anne-Cathrin/Kerres, Michael/Wolff, Karola (2017): Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Digitalisierung, Weiterbildungseinrichtungen, Erwachsenenbildung, Weiterbildungsformate, Weiterbildungsangebote, Blended Learning, Koordination, Mediendidaktik, Lehre, E-Learning, Online-Lernen, Befragung, Kompetenzentwicklung

Kurzzusammenfassung

Wie werden digitale Medien für die Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten genutzt? Wie offen stehen Weiterbildungseinrichtungen der Digitalisierung gegenüber und nutzen diese, um traditionelle Lernangebote auf innovative Weise weiterzuentwickeln? Um Antworten auf diese Fragen näherzukommen, startete im Frühjahr 2016 im Auftrag des NRW Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung eine umfassende Umfrage, zu der alle Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) eingeladen waren. Der vorliegende Beitrag berichtet von dieser Umfrage, präsentiert die Ergebnisse aus der Bedarfserhebung und gibt Einblicke in die im Anschluss an die Umfrageergebnisse entwickelte Qualifizierungsmaßnahme „Werkstatt Neue Formate – Digitale Einsatzszenarien in der Erwachsenenbildung“. Diese Maßnahme soll ErwachsenenbildnerInnen unterstützen, digitale Weiterbildungsformate für ihre eigenen Einrichtungen zu gestalten, und gleichzeitig einen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion leisten. Es geht darum, so die AutorInnen, digitale Strategien auf Basis von Erfahrungen und Stärken der traditionellen Erwachsenenbildung zu entwickeln, nicht um eine Alternative zu deren Angebot. An Lehrenden mit inhaltlicher Qualifikation, beruflicher Motivation und der Neugier an neuen Formaten fehlt es offenbar nicht. (Red.)

Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen

**Gianna Scharnberg, Anne-Cathrin Vonarx,
Michael Kerres und Karola Wolff**

In der Erwachsenenbildung herrscht großes Interesse an digital gestützten Weiterbildungsszenarien. Aber wie groß ist das Interesse der Einrichtungen wirklich und in welchen Bereichen erscheint ihnen der Einsatz digitaler Medien sinnvoll? Wie werden die Auswirkungen digitaler Formate auf das Lehren und Lernen, wie der Weiterbildungsbedarf in der eigenen Einrichtung konkret eingeschätzt? Was sind die Chancen, was die Herausforderungen und wie können ErwachsenenbildnerInnen unterstützt werden, digitale Weiterbildungsformate für ihre eigenen Einrichtungen zu gestalten? Vor dem Hintergrund dieser Fragen wurden im Frühjahr 2016 die gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zu ihrer Einschätzung befragt.

In Deutschland ist zu beobachten, dass E-Learning-Angebote in großen Unternehmen weit verbreitet sind und dort für die innerbetriebliche Weiterbildung genützt werden (vgl. MMB 2016, S. 4). Im jüngsten Deutschen Weiterbildungsatlas, der die Weiterbildungsteilnahme der deutschen erwachsenen Bevölkerung (darunter auch gering Qualifizierte und atypisch Beschäftigte) nach Angebot und Regionen erhebt, werden digitale Lernangebote jedoch nicht einmal erwähnt (siehe Martin et al. 2015).

Der „digital divide“¹ scheint demnach mitten durch die Erwachsenenbildung zu gehen, zumindest aber lässt sich in weiten Teilen der deutschen Bildungslandschaft eine geringe digitale Durchdringung feststellen (vgl. Kerres 2016, S. 1f.). Dass es anders werden soll, zeigt u.a. das Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ (2015) des Deutschen Volkshochschulverbandes. Hier wird nicht nur der Anspruch formuliert, „Lernen für alle“ anbieten zu wollen, sondern darüber hinaus auch die

¹ Der Begriff „digital divide“ (digitale Spaltung) wurde Mitte der 1990er geprägt und bezieht sich auf den Zugang zu digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien, wie beispielsweise das Internet. Zunächst wurde dieser Zugang vor allem aus technischer bzw. ökonomischer Perspektive betrachtet: Wer kann sich den Zugang und die Geräte leisten? Inzwischen hat sich der Fokus um weitere Facetten der sozialen Gerechtigkeit erweitert: Wer möchte und wer kann die technische Infrastruktur nutzen? – Und daraus resultierend: Wer hat Zugang zu Wissen und zur gesellschaftlichen Partizipation? Digitalisierung in der Erwachsenenbildung bekommt aus dieser Perspektive auch eine gesellschaftspolitische Dimension.

Überwindung der „digitalen Spaltung“ angestrebt. Die Chance liegt darin, „die reale Omnipräsenz von Volkshochschule (Flächendeckung/sozialer Lernort für alle) zu verknüpfen mit der Allgegenwart und den Teilhabemöglichkeiten des Netzes“ (Will/Köck 2015, S. 3). Das Potenzial der Digitalisierung für die Bildungspolitik wird auch in Österreich ernst genommen. So ist eines der 12 Ziele, in der von mehreren Ministerien im Jahr 2011 entworfenen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (kurz LLL:2020), die „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gemessen anhand des LLL-Strukturindicators von 13,7 Prozent im Jahr 2010 auf 20 Prozent bis 2020“ (Republik Österreich 2011, S. 4). Der vom österreichischen Bundesministerium für Bildung finanzierte Massive Open Online Course „EBmooc“, der im März 2017 startet, legt nahe, dass diese Steigerung auch mit innovativen Online-Angeboten erreicht werden soll.²

Digitale Medien lösen selbstverständlich nicht aus sich heraus Veränderungen der Lehr-/Lernprozesse aus. Didaktischen Mehrwert bieten sie erst durch ihre konzeptionelle Einbindung in auf Handlungskompetenz und Lerntransfer ausgerichtete Ansätze. Ebenso können digitale Formate organisatorisch genutzt werden, um größere Flexibilität des Lernens in Ort und Zeit zu befördern. Entsprechend müssen sie aber in den organisatorischen Veränderungsprozess einbezogen werden, um sich nachhaltig zu verankern (vgl. Kerres 2016, S. 2). Das zeigt sich auch in der Praxis. Es gibt herausragende digitale Lernszenarien, also Angebote, die vollständig oder teilweise online stattfinden, digitale Medien einbeziehen oder auf ihnen aufbauen. Häufig stehen in den Weiterbildungseinrichtungen jedoch die verschiedenen analogen und digitalen Angebote unverbunden nebeneinander.

Der vorliegende Beitrag rekurriert auf eine Bedarfsanalyse, die im Frühjahr 2016 im Auftrag des NRW Landesinstitutes für Schule durchgeführt wurde. Ausgangspunkt für die Bedarfsanalyse und die im Anschluss entwickelte und hier vorgestellte Qualifizierungsmaßnahme „Werkstatt Neue

Formate – Digitale Einsatzszenarien in der Erwachsenenbildung“ war die Annahme, dass für eine Verzahnung von Präsenzseminaren mit digitalen Lernszenarien es den ErwachsenenbildnerInnen und den Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland an vielen Stellen noch an mediendidaktischen Kenntnissen, aber auch an notwendigen Unterstützungsprozessen und -strukturen fehlt.

Befragung der Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen

Moderiert von der Supportstelle Weiterbildung der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)³ wurden von April bis Mai 2016 460 Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) angeschrieben und zu einer Online-Fragebogenerhebung eingeladen. 104 Einrichtungen haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt und abgespeichert. Gefragt wurde erstens nach der Ausgangslage der Einrichtung, dazu gehören die besonderen Merkmale, die technische Ausstattung und die aktuelle Nutzung digitaler Medien; zweitens nach der Einschätzung des Potenzials digitaler Medien für die eigene Arbeit und drittens nach Nutzungsvoraussetzungen bzw. nach dem gewünschten Unterstützungsbedarf. Diese drei Bereiche (aktueller Stand, Idealzustand, Verwirklichung) wurden in 12 Frageblöcken strukturiert, zudem wurde an verschiedenen Stellen eine Freitextmöglichkeit gegeben.

An der Befragung teilgenommen haben hauptsächlich Personen aus der Leitungsebene. In größeren Weiterbildungseinrichtungen wurden die Fragen zumeist von den entsprechenden FachbereichsordinatorInnen bzw. den Beauftragten für E-Learning beantwortet. Lediglich 9% aller Befragten sind neben ihrer Leitungs- oder Koordinierungsfunktion auch in der Lehre tätig. Die befragten Einrichtungen haben im Durchschnitt 26 Mitarbeitende, variieren aber in ihrer Größe von einem bis zu 300 Mitarbeitenden.

2 Mehr zum „EBmooc“ und zur Frage der „digitalen Bereitschaft“ der ErwachsenenbildnerInnen findet sich im Beitrag von Birgit Aschemann in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/09_aschemann; Anm.d.Red.

3 Kooperationspartner zur Entwicklung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung der Maßnahme sind das Learning Lab der Universität Duisburg-Essen, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn (DIE), der Landesverband der Volkshochschulen NRW und die Karl-Arnold-Stiftung.

Ausgangslage: Selbstwahrnehmung, technische Ausstattung und Interesse an Medien

Abbildung 1 zeigt zum einen, dass über 85% der Befragten nicht nur motivierte und qualifizierte Mitarbeitende als ein ihre Einrichtung auszeichnendes Merkmal sehen, sondern auch die Offenheit für neue Formate. Tradition und Altbewährtes werden von 30% der Befragten als wichtig genannt, aber, wie das Antwortverhalten rückschließen lässt, grundsätzlich nicht überbewertet. Das aus den Antworten ablesbare mäßig hohe Interesse an neuen Formaten kann möglicherweise auch damit begründet werden, dass die Zielgruppen der befragten Weiterbildungseinrichtungen in sich sehr divers eingeschätzt werden. 75% der Befragten gaben an, dass sich ihre Kursgruppen aus sehr heterogenen Teilnehmenden zusammensetzen. Zusätzlich wurde von einigen Befragten das Kommentarfeld genutzt, um auf die Altersstruktur ihrer TeilnehmerInnen hinzuweisen; einige Einrichtungen sprechen insbesondere SeniorInnen an.

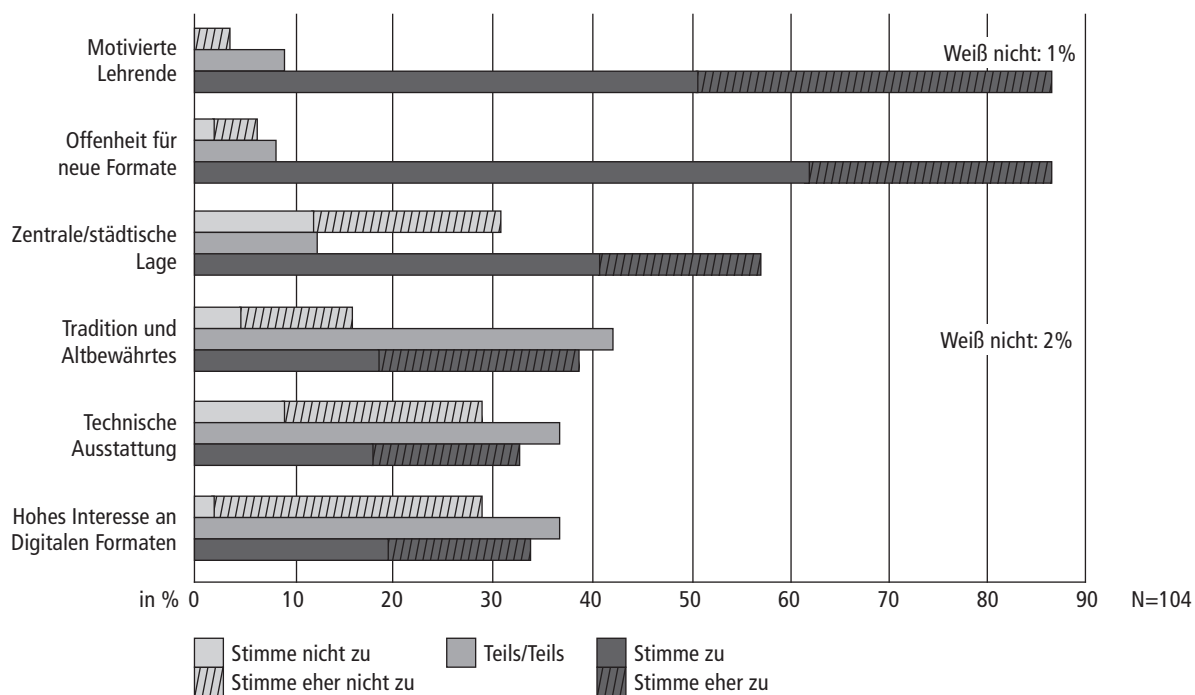
Als Argument für E-Learning bzw. online basierte Lernangebote wird allgemein häufig die Erreichbarkeit der Einrichtung und die dadurch bedingte lange

oder komplizierte Anreise der TeilnehmerInnen ins Treffen geführt. Ein Drittel der Befragten gab an, dass sich ihre Zielgruppe durch lange Anfahrtswege auszeichnet. Zwei Drittel der Einrichtungen liegen im städtischen Raum. Das Verhältnis dieser räumlichen Verteilung der Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen deckt sich mit den Befunden des Deutschen Weiterbildungsatlas 2015 (vgl. Martin et al. 2015, S. 73ff.). In den befragten Einrichtungen scheint die geografische Erreichbarkeit somit kein unwichtiger, wenn auch kein entscheidender Aspekt zu sein.

Keine eindeutige Richtung lässt sich aus den Angaben der Befragten zur technischen Ausstattung ihrer Einrichtung und dem Interesse an digitalen Formaten ablesen. 37% der Befragten wählten hier jeweils die Antwort teils/teils. Immerhin an einem Fünftel der befragten Institutionen gibt es eine Lernplattform.

Mit diesen Angaben zeichnet sich das Bild einer Weiterbildungslandschaft in NRW, in der sich die einzelnen Einrichtungen sehr stark in ihrer Größe und dem Niveau der technischen Ausstattung unterscheiden, deren Gemeinsamkeit motivierte

Abb. 1: Selbsteinschätzung der Einrichtung



Quelle: Eigene Darstellung

und qualifizierte Lehrende und eine heterogene Zielgruppe sind.

Einschätzung des Potenzials digitaler Medien für die eigene Arbeit

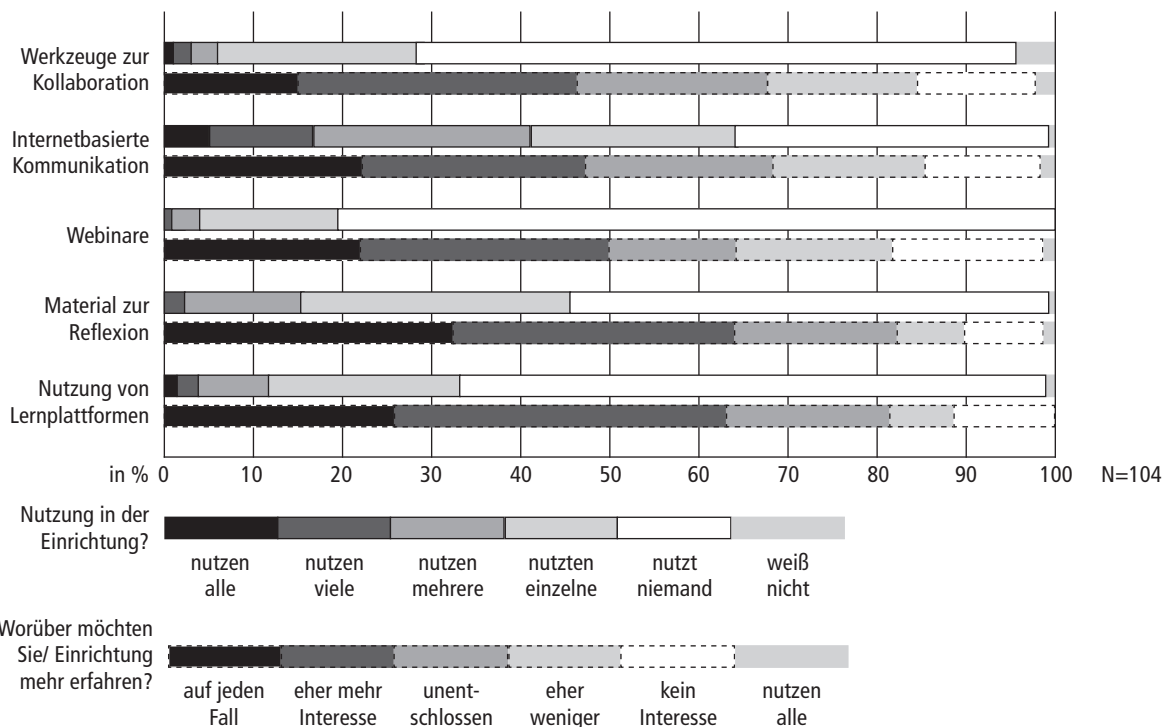
Der nächste Fragenblock untersuchte, welche Medien und Technologien bereits in der Einrichtung genutzt werden und woran Interesse besteht (siehe Abb. 2).

Auf den ersten Blick fällt das überraschend große Interesse an den verschiedenen Werkzeugen und Formaten auf: Internetbasierte Kommunikation mit den Teilnehmenden (z.B. Chat, Mails, Forum) 21% „auf jeden Fall“; 25% „eher mehr Interesse“ und einzelne Veranstaltungen als Webinare stattfinden zu lassen 22% „auf jeden Fall“ und 28% „eher mehr Interesse“. Auffallend ist aber auch die Diskrepanz zwischen den gegenwärtig in den Einrichtungen vorhandenen digitalen Werkzeugen und deren tatsächlichem Einsatz. So gab ein Fünftel der Befragten an, in ihrer Einrichtung eine Lernplattform zur Verfügung zu stellen, sie wird von den Mitarbeitenden aber erst zu 1% bzw. 2% genutzt. Den Wunsch, mehr

über Lernplattformen zu erfahren, gaben 26% mit „auf jeden Fall“ und 37% mit „eher mehr“ an.

Ähnliches zeigt sich bei der Frage nach zusätzlichem Material zur weiteren Reflexion. Über die Hälfte (33% „auf jeden Fall“, 32% „eher mehr Interesse“) der Befragten gaben an, mehr darüber erfahren zu wollen, wie sie ihren Seminarteilnehmenden weiteres Material zur Verfügung stellen können. Im Vergleich dazu kommt der Arbeit mit kollaborativen Werkzeugen deutlich weniger Interesse zu. Neben einer aktuell geringen Nutzung (1% „alle“, 2% „viele“, 3% „mehrere“) gab ein knappes Drittel der Befragten an, diesbezüglich kein Interesse an weiteren Informationen zu haben. Einerseits mag es an den Seminarinhalten liegen oder daran, dass eher selten an (gemeinsamen) Dokumenten gearbeitet wird. Andererseits liegt die Hypothese nahe, dass digitale Medien momentan eher als Zusatz gesehen werden, aber nicht strukturell in den Veranstaltungen verankert sind, wo sie beispielsweise als Arbeitswerkzeuge selbst genutzt werden könnten. Webinare werden von den befragten Einrichtungen nur selten eingesetzt. Lediglich knapp 1% der Befragten bestätigte die regelmäßige Nutzung

Abb. 2: Aktuelle Anwendung und Interesse an digitalen Medien



Quelle: Eigene Darstellung

dieses Formats durch viele Mitarbeitende innerhalb der Einrichtung. Im zusätzlichen Freitext wurde deutlich, dass aus Sicht der Befragten auch die Erwartungshaltung der Teilnehmenden auf Face-to-face-Veranstaltungen abzielt.

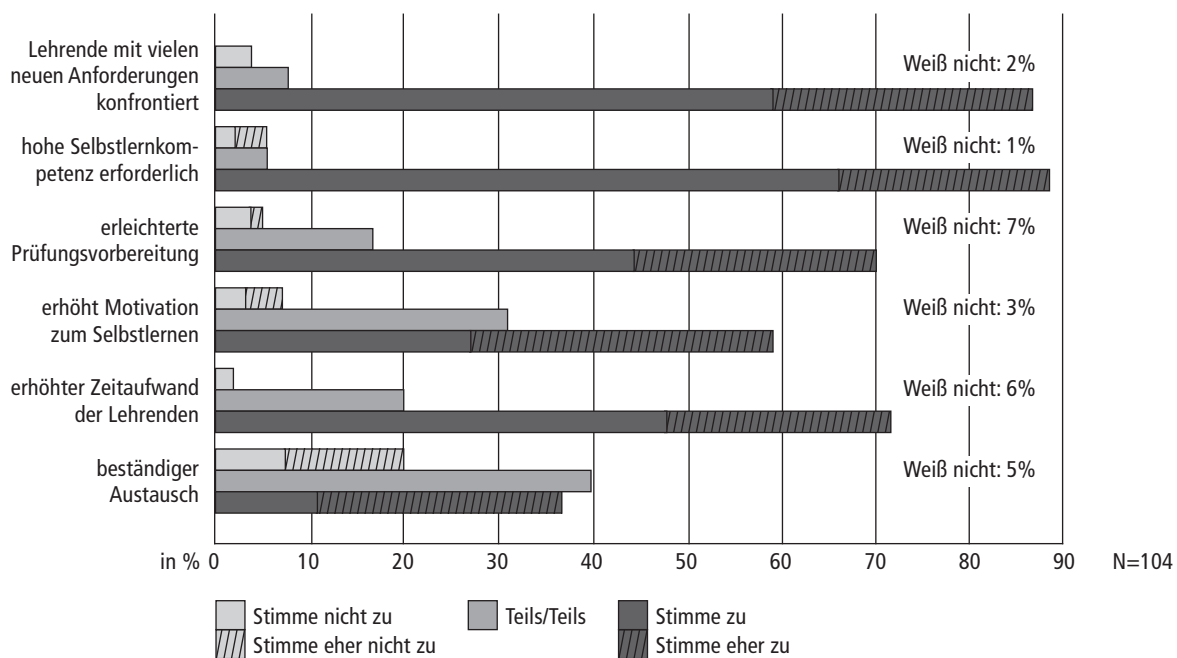
Am häufigsten wird in den Einrichtungen die internetbasierte Kommunikation mit den Teilnehmenden in Form von Chats, Mails und Foren zur Beratung und Diskussion genutzt. 5% der Befragten gaben an, dass alle ihre Mitarbeitenden diese Formen der Kommunikation bereits nutzen, 13% sprachen von vielen und 24% von mehreren Mitarbeitenden. Erstaunlicherweise hat dennoch fast die Hälfte weiteres Interesse, mehr darüber zu erfahren (21% „auf jeden Fall“, 25% „eher mehr Interesse“). Diese Tendenz zeigt sich auch in der Zustimmung der Befragten (11% „stimme zu“; 26% „stimme eher zu“), dass Online-Diskussionen den Austausch der Teilnehmenden untereinander und zu den Lehrenden beständiger gestalten (siehe Abb. 3).

Die Befragten sahen in Bezug auf das Potenzial digitaler Formate für ihre Einrichtung in erster Linie Herausforderungen für Lehrende und Lernende. Mehr als drei Viertel (59% „stimme zu“, 28% „stimme eher zu“) stimmten der Aussage zu, dass die Lehrenden

in ihrer Einrichtung künftig mit vielen neuen Anforderungen konfrontiert sein werden, wie Beiträge beobachten und darauf reagieren, sich mit Teilnehmenden auf unterschiedlichen Online-Kanälen austauschen, Austausch fördern etc. Für die Veranstaltungen mit Online-Komponenten wird vielfach ein erhöhter Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung einzelner Sitzungen erwartet (48% „stimme zu“, 24% „stimme eher zu“). In dem entsprechenden Freitext wurde darauf hingewiesen, dass die Honorarkräfte für die Lehrveranstaltungen nicht nur entsprechend weitergebildet werden müssten, sondern aktuell lediglich für ihre Veranstaltungen und nicht für zusätzliche Online-Aktivitäten bezahlt würden.

Für die Lernenden wird dagegen erwartet, dass deren Prüfungsvorbereitung durch Online-Materialien leichter wird (44% „stimme zu“, 26% „stimme eher zu“). Fast die Hälfte der Befragten nimmt außerdem an, dass sich die Selbstlernmotivation in digitalen Lernszenarien erhöhen kann (27% „stimme zu“, 32% „stimme eher zu“). Allerdings sehen knapp 90% auch, dass für eine gewinnbringende Nutzung von Online-Lernangeboten eine hohe Selbstlernkompetenz erforderlich ist (66% „stimme zu“, 23% „stimme eher zu“).

Abb. 3: Einschätzung der Auswirkung digitaler Formate auf Lehrende und Lernende



Quelle: Eigene Darstellung

Nutzungsvoraussetzungen bzw. gewünschter Unterstützungsbedarf

Eine besonders hohe Bedeutung wurde dem Einsatz digitaler Medien von den Befragten in den Bereichen Arbeit & Beruf (90%), Sprachen (91%) und Technik & Computer (94%) zugeordnet. Das sind auch jene Bereiche, in denen den Aussagen der Befragten zufolge bisher am häufigsten mit digitalen Lernszenarien gearbeitet wurde und in denen digitale Medien teilweise sogar inhaltlich eine Rolle spielen. Grundsätzlich können sich die Befragten mehrheitlich einen Einsatz auch in den Fachbereichen Schulabschlüsse & Grundbildung, Gesellschaft und künstlerische & kulturelle Bildung vorstellen. Das unterstreichen auch die optionalen Freitextkommentare zu der Frage. Hier wurde angegeben, dass der Einsatz digitaler Medien überall sinnvoll sein kann, wenn er didaktisch durchdacht ist.

Hinsichtlich der mediendidaktischen Konzepte sehen 77% der Befragten einen Bedarf oder sogar hohen Bedarf. Ein ebenfalls ausdrücklicher Bedarf wird in einer Weiterqualifikation bezüglich Lernplattformen (72%) und digitaler Werkzeuge (70%) gesehen. Aber auch im Umgang mit der (Haus-)Technik in der eigenen Einrichtung wird bei gut 50% der Befragten noch weiteres Training gewünscht. In dem optionalen Textfeld wurden neben der Unterrichtsgestaltung auch mehrfach

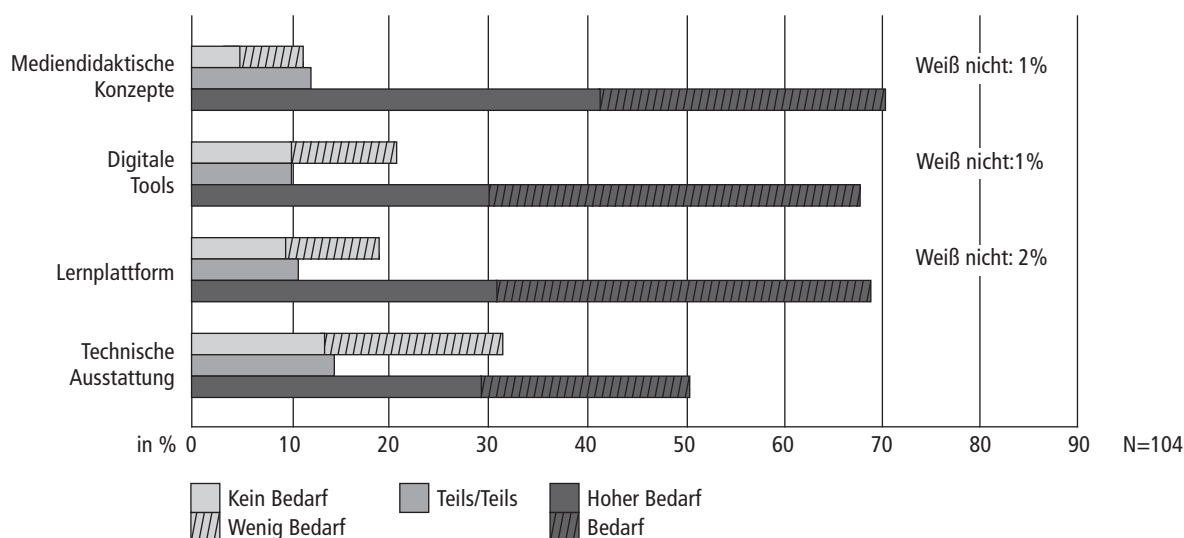
„interne Kommunikation“, „Wissensmanagement“ und „Allgemeine Vernetzung“ angegeben.

Von der Möglichkeit einer abschließenden Anmerkung machten 18% der Befragten Gebrauch. Mehrheitlich wurden hier Herausforderungen formuliert: der hohe Zeitaufwand, den das technische Einarbeiten oder das Anwenden neuer Lehr-/Lernszenarien zunächst bedeuten, die nötige Medienkompetenz und Motivation der Honorarkräfte und das Schaffen technischer Voraussetzungen. Fehlende Ressourcen scheinen dabei eine entscheidende Rolle zu spielen: zeitliches und finanzielles Budget für Ausstattung und Fortbildung sowie Mitarbeitende für die Kontinuität der Online-Angebote. So mussten Angebote aus Ressourcenmangel (und zu geringer TeilnehmerInnenzahl) eingestellt werden.

Außerdem wurde die Bedeutung des persönlichen Kontakts in der Familienarbeit und in den Angeboten für ältere Menschen hervorgehoben, die ihrerseits erst den Umgang mit digitalen Medien und der entsprechenden Technik lernen müssten. Kritisch wurde auch die Selbstlernkompetenz der Zielgruppen eingeschätzt.

Als Chance werden die durch digitale Formate sogar verstärkte persönliche Bindung an die entsprechenden Kurse genannt, die Möglichkeiten, ein gemeinsames Lernergebnis durch kooperatives Arbeiten

Abb. 4: Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs in der eigenen Einrichtung



Quelle: Eigene Darstellung

mit digitalen Werkzeugen zu ermöglichen, als auch die Potenziale für die Organisationsentwicklung.

Neue Formate – Digitale Einsatzszenarien in der Erwachsenenbildung

Die oben skizzierten Ergebnisse der Befragung machen deutlich, dass es ein großes Interesse an digital gestützten Weiterbildungsszenarien in den befragten Weiterbildungseinrichtungen gibt. Zur Einbindung dieser Szenarien besteht aber hinsichtlich der didaktischen Konzeption und des lernförderlichen Einsatzes digitaler Werkzeuge ein enormer Qualifizierungsbedarf. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Befragung wurde im Sommer 2016 die „Werkstatt Neue Formate – Digitale Einsatzszenarien in der Erwachsenenbildung“ als Pilotmaßnahme entwickelt und für 20 TeilnehmerInnen ausgerichtet. Das Format wurde mit einer Dauer von 6 Monaten als „didaktischer Doppeldecker“ angelegt. Die teilnehmenden ErwachsenenbildnerInnen sollten selbst die Gelegenheit haben, Erfahrungen als Lernende in einem Blended-Learning-Szenario zu sammeln. „Blended Learning“ meint dabei, die didaktisch konzeptionelle Verzahnung von Online- und Präsenzphasen (vgl. Kerres 2013, S. 418f.). Digitale Medien werden in der Werkstatt dann eingesetzt, wenn sie für den Lehr- und Lernprozess sinnvoll scheinen. Die Herausforderungen des digital gestützten Lernens können so „an der eigenen Haut“ erlebt und künftig in der Gestaltung digitaler Lernszenarien mitberücksichtigt werden.

Zielgruppe der Qualifizierung sind in erster Linie hauptamtlich-pädagogische Mitarbeitende, die in einer nach dem Weiterbildungsgesetz NRW anerkannten Einrichtung arbeiten und zuständig für die Planung von Weiterbildungsangeboten in ihrer Organisation sind. Damit unterscheiden sich die Befragten der Bedarfsanalyse (Leitungsebene) von den Teilnehmenden der Werkstatt (Koordination und Lehre). Ziel der Werkstatt ist es, die Teilnehmenden zu befähigen, selbstständig digitale Lernszenarien für ihre Organisation zu entwickeln. Das Format der Werkstatt bietet dabei Raum zum Austausch mit anderen Teilnehmenden und die Möglichkeit, zusammen mit den Online-TutorInnen am eigenen Pilotprojekt „zu feilen“. Die Online-TutorInnen sind selbst tätige ErwachsenenbildnerInnen, die

innerhalb ihrer eigenen Weiterbildungseinrichtung bereits Erfahrungen in der Beratung und Umsetzung von digital gestützten Weiterbildungsangeboten sammeln konnten. Sie sind auf diese Weise fachliche, aber auch motivationale LernbegleiterInnen, da sie die Herausforderungen und Schwierigkeiten der Teilnehmenden aus der eigenen Praxis kennen. In einem explorativen Setting können die Teilnehmenden ihren eigenen Lernprozess selbst gestalten und aufbauen. Die Verbindung zwischen Praxiswissen und wissenschaftlicher Grundlage regt zum einen die soziale Lernaktivität an, motiviert zum anderen, sich tiefer mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Insofern geht es nicht um einen Wissenstransfer, sondern um eine Wissenskonstruktion im Austausch (vgl. Kerres/Wolff-Bendik 2014, S. 12). Angeleitet werden soll die Entwicklung einer digitalen Lehr-/Lernstrategie für die eigene Organisation unter Berücksichtigung organisations- und personalentwicklerischer Fragestellungen. Diese eigenständig erarbeiteten Medienstrategien sollen die Teilnehmenden darin unterstützen, in ihren Weiterbildungseinrichtungen künftig zu evaluieren, in welchem Ausmaß Digitalisierung als Innovationspotenzial für die Organisation genutzt werden kann. Dabei wird in den Diskussionen der TeilnehmerInnen das Potenzial herausgestellt, ganz neue Formen von Weiterbildungsangeboten entwickeln zu können, die vorher nicht denkbar waren. Ausprobiert und getestet wurden beispielsweise die Nutzung digitaler Lernangebote anderer Einrichtungen innerhalb der eigenen Präsenzveranstaltung, der Einkauf externer digitaler Angebote oder auch die digitale Zusammenarbeit von AusbilderInnen in der beruflichen Bildung.

Ein weiterer Schwerpunkt in der Qualifizierung wird auf den eigenen Gebrauch digitaler Werkzeuge und Lernplattformen und auf die Reflexion ihrer didaktischen Potenziale gelegt. Die Kombination aus diesen methodischen und technischen Kompetenzen bildet die Grundlage für die Einheit „Didaktisches Design“. Hier üben die Teilnehmenden die Transformation traditioneller Weiterbildungsformate in digital gestützte Szenarien, in Blended-Learning- oder reine Online-Szenarien auf theoretischer Grundlage der gestaltungsorientierten Mediendidaktik. Zum Abschluss der Qualifikation führen die Teilnehmenden ihre eigenen Pilotprojekte durch. Diese Projekte sind als Transfer gedacht, unterstützt durch ihre Online-TutorInnen, das Gelernte aus den Präsenzveranstaltungen und den Online-Lernphasen

auf ihre Pilotprojekte zu übertragen und weitere Erfahrungen zu sammeln. Mit dem Abschluss und der Präsentation der eigenen Projekte erhalten die Teilnehmenden ein Landeszertifikat.

Die einzelnen Phasen der Werkstatt wurden über Online-Befragungen in der Lernplattform evaluiert, außerdem wurden die Diskussionen in der Gruppe sowie die einzelnen Arbeitsergebnisse protokolliert, um darauf aufbauend die Maßnahme weiterzuentwickeln. Die Abschlussbefragung wird in den nächsten Monaten abgeschlossen.

Die Werkstatt will über den eigenen Lernerfolg hinaus aber auch einen Beitrag zu bildungspolitischen Diskussionen leisten. Die Teilnehmenden dieser Pilotmaßnahme präsentierten ihre Projekte auf einer dafür organisierten Fachtagung im Dezember 2016. Im Fokus standen die mit ihrem Pilotprojekt verbundenen Herausforderungen und Chancen innerhalb der eigenen Weiterbildungseinrichtung, der wahrgenommene Mehrwert und das Innovationspotenzial. Auf Grundlage dieser Erfahrungen und weiterführender Diskussionen innerhalb des Lenkungskreises sowie eines Gesprächskreises auf Landesebene werden konkrete Anforderungen und Voraussetzungen für einen digitalen Wandel in der Erwachsenenbildung an die AkteurInnen der Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen kommuniziert.

Resümee und Ausblick

Die Ergebnisse der Umfrage in der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in NRW zeichnen ein vielseitiges Bild. Einerseits werden digitale Medien vor allem als Zusatzangebot in Form von Zusatzmaterialien zur Reflexion, z.B. auf einer Lernplattform, wahrgenommen und nicht als struktureller Teil der jeweiligen Veranstaltung. Andererseits wird betont, dass die (medien-)didaktische Konzeption in jedem Fall vor den eingesetzten Werkzeugen steht und diese erst durch die konzeptionelle Einbindung didaktisch sinnvoll werden. Im mediendidaktischen Know-how sehen die Befragten deshalb ihren größten Weiterbildungsbedarf. Die Diversität stößt auf einen großen Diskussionsbedarf, was im vielfältigen Gebrauch der Freifelder sichtbar wird. So gibt es Stimmen in der Befragung, die „in Zeiten vieler Zusatzaufgaben [...] solche Themen wenig

relevant“ finden, und andere, für die „das Aufgreifen des Themas [...] spät“ kommt und die bereits für ihre Einrichtung alles Entscheidende „in die Hand genommen haben“.

Wie die Umfrage auch zeigt, besteht ein Interesse seitens der Einrichtungen an der Transformation von traditionellen Weiterbildungsangeboten hin zu digitalen Lernszenarien, also Lernangeboten, die durch digitale Medien unterstützt werden und im Blended-Learning-Format oder als reine Online-Angebote konzipiert sind. Die Maßnahme „Werkstatt Neue Formate – Digitale Einsatzszenarien in der Erwachsenenbildung“, die als Pilotprojekt auf Grundlage der kommunizierten Erwartungen und Interessen entwickelt wurde, setzte an dieser Stelle an. Konzipiert als „didaktischer Doppeldecker“ gibt die Werkstatt den Teilnehmenden die Möglichkeit, selbst Erfahrungen in einem solchen digitalen Lernszenario zu sammeln.

Des Weiteren wurden in der Befragung die Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen sichtbar und setzten sich in der Maßnahme „Werkstatt Neue Formate“ weiter fort. Die Größe der Einrichtungen, die Zusammensetzung ihrer Mitarbeitenden und Lehrkräfte, die Aufstellung ihrer Themen und ihre Ansprache der TeilnehmerInnen variieren. Dennoch stehen die Institutionen vor ähnlichen Herausforderungen, beispielsweise bei der Weiterbildung ihrer Honorarkräfte, dem Aufbau einer technischen Infrastruktur und der Adressierung einer heterogenen Zielgruppe. Die Teilnehmenden der Werkstatt wurden deshalb darin unterstützt, ihre eigene Strategie und ihr eigenes Projekt zu konzipieren und umzusetzen. Sie konnten dabei auf die Gruppe und die TutorInnen zurückgreifen.

Der Austausch mit anderen wurde von den Teilnehmenden der Werkstatt als wichtiges Element wahrgenommen und deckt sich mit dem, was auch in der Befragung vielfach genannt wird, nämlich, dass die Digitalisierung auch die interne und externe Kommunikation betrifft. Digitale Formate beschäftigen die Institutionen also nicht nur in Bezug auf die Konzeption ihrer Lernangebote, sondern auch als institutionelles Thema. Relevant scheint hierbei der Gedanke, dass digitale Formate auch zum Austausch und zur Vernetzung mit anderen Institutionen beitragen können.

Insgesamt ist zu erkennen, dass nicht nur das Wissen über Werkzeuge und Einsatzmöglichkeiten wichtig ist, sondern für die Lehrenden auch das fallspezifische „Warum“ und „Wie“ beleuchtet werden muss. Digitale Werkzeuge wie Lernplattformen und Web Tools gehörten selbstverständlich zum Inhalt der „Werkstatt Neue Formate“, wurden jedoch immer in Bezug auf ihre Anwendungsszenarien diskutiert. Den konkreten Bezug nicht aus den Augen zu verlieren, war dabei ein entscheidender Punkt für die WeiterbildnerInnen. So schätzten die Befragten und Teilnehmenden der Werkstatt die Relevanz von Eigenverantwortung und Selbstlernkompetenz der Lernenden in digitalen Lehr-/Lernszenarien als sehr hoch, teilweise für die Zielgruppen sogar als problematisch ein.

Aus dem Grund erscheint es umso wichtiger, digitale Formate konzeptionell einzubinden und nicht als Zusatzangebot zu verstehen. Andernfalls kann die anfangs erwähnte digitale Spaltung nicht überwunden werden.

Hinzu kommt die Herausforderung, die Medienkompetenz der Lehrenden als auch der Lernenden weiter aufzubauen und mit neuen Konzepten zu experimentieren. Denn, „[a]uch dann, wenn die Lernenden sich Wissen im Web 2.0 selbstständig erarbeiten können, braucht es ausgebildetes Personal, das die Lernenden berät, ihnen Unterstützung bei der Bewältigung

spezifischer Problemlagen gibt und sie am Ende zu einer kompetenten Mediennutzung anleitet“ (Kerres/Preußler 2013, S. 30). Es geht also nicht um eine Alternative für die traditionelle Erwachsenenbildung, sondern vielmehr um digitale Strategien, die auf ihren Erfahrungen und Stärken aufbauen. Digitale Durchdringung meint dann im besten Fall eine strukturelle Einbindung in die Einrichtungen und spielt eine entscheidende Rolle in der Umsetzung digitaler Formate.

Eine bildungspolitische Unterstützung in Form von technischer Infrastruktur, Finanzierung und Aufmerksamkeit sind den AkteurInnen wichtig, das zeigen die Ergebnisse der Befragung und der Werkstatt. Sie zeigen aber auch, dass innovative Medienstrategien der Bildungseinrichtungen und die mediendidaktischen Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen die zentralen Erfolgsfaktoren sind, um einen „digital shift in learning“ zu ermöglichen. Dies gilt nicht nur für Nordrhein-Westfalen, sondern kann über diesen regionalen Befund hinaus angenommen werden. Da regionale Besonderheiten im Rahmen der Werkstatt eher eine Nebenrolle spielten, wurde viel eher deutlich, dass eine nachhaltige Implementierung anspruchsvoller digitaler Lernszenarien auch Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung erfordern. An inhaltlicher Qualifikation, beruflicher Motivation und der Neugier an neuen Formaten fehlt es den Lehrenden nicht, das hat die Umfrage gezeigt.

Literatur

Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4., überarb. und aktual. Aufl. München: Oldenbourg.

Kerres, Michael (2016): E-Learning oder Digitalisierung in der Bildung. Neues Label oder neues Paradigma? In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Heft 7, S. 159-171.

Kerres, Michael/Preußler, Annabell (2013): Soziale Medien und Web 2.0. Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2/2013, S. 26-28.

Kerres, Michael/Wolff-Bendik, Karola (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen und Wissenstransfer. In: Wirtschaft & Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung, 66 (2), S. 10-13. Online im Internet: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/2014_02_WuB_10-13_Kerres_Wolff-Bendik_0.pdf [Stand: 2017-01-26].

Koscheck, Stefan/Weiland, Meike (2016): BIBB/DIE-wbmonitor 2013. Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen. Online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013_mitNummer.pdf [Stand: 2017-01-26].

Martin, Andreas/Kuper, Harm/Schömann, Klaus/Schrader, Josef (2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Online im Internet: <http://www.wbv.de/artikel/14---1127> [Stand: 2017-01-26].

MMB (2016): Learning Delphi 2015. Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1. Trendstudie 10. Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Essen. Online im Internet: http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_I.pdf [Stand: 2017-01-26].

Republik Österreich (2011): „LLL:2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“. Online im Internet: https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2011/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae [Stand: 2017-01-17].

Will, Stefan/Köck, Christoph (2015): Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV. Deutscher Volkshochschulverband. Online im Internet: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf [Stand: 2017-01-26].

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2/2007). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf [Stand: 2017-01-26].



Foto: CC BY Klaus Schwarzen

Gianna Scharnberg

gianna.scharnberg@uni-duisburg-essen.de
<http://learninglab.uni-due.de>
+49 (0)201 1835257

Gianna Scharnberg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen. Neben der technischen Koordination und Entwicklung von eLearning Projekten lehrt sie im Studiengang B.A. Erziehungswissenschaft zur Konzeption mediengestützter Lernangebote. Seit 2016 ist sie Teamleiterin der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung.



Foto: Marjn Niehuus

Anne-Cathrin Vonarx

anne-cathrin.vonarx@uni-duisburg-essen.de
<http://learninglab.uni-due.de>

Anne-Cathrin Vonarx arbeitet im Team des Learning Labs unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Kerres an der Universität Duisburg-Essen. Im Rahmen der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung am Learning Lab war sie an der Konzeption der „Werkstatt Neue Formate“ beteiligt und führte diese in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern durch.



Foto: CC BY Klaus Schwarzen

Prof. Dr. Michael Kerres

michael.kerres@uni-duisburg-essen.de
<http://learninglab.uni-due.de>

Michael Kerres ist Inhaber des Lehrstuhls für Mediendidaktik und Wissensmanagement und Leiter des Learning Labs der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Lerninnovationen und Digitalisierung in Schule, Hochschule und Erwachsenen-/Weiterbildung, Didaktisches Design von digitalen Lernangeboten.



Foto: CC BY Klaus Schwarzen

Dr.ⁱⁿ Karola Wolff

karola.wolff@fernuni-hagen.de

Karola Wolff war von Januar 2009 bis Februar 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen tätig. 2009 bis 2012 koordinierte sie das BMBF-Verbundprojekt STUBE-Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen. März 2012 bis Februar 2017 managte sie die weiterbildenden Online-Studienangebote am Learning Lab. Ab März 2017 wechselt sie an die FernUniversität in Hagen.

Digitalization of adult education institutions in North Rhine-Westphalia at the intersection of wishes, reality and future challenges

Abstract

How is digital media used to design and implement continuing education offerings? How open are continuing education institutions to digitalization and how do they use it to innovatively enhance traditional learning opportunities? To make progress in finding answers to these questions, a comprehensive survey was introduced in spring 2016 at the request of the NRW State institute for Schools and Further Education. All public interest-oriented adult education institutions in North Rhine-Westphalia (NRW) were invited to participate. This article reports on this survey, presents the findings from the needs assessment and provides insight into the qualification measure „Workshop ? New Formats ? Digital Continuing Education“ developed after the survey findings. This measure should support adult education instructors in designing digital formats for continuing education at their own institutions while making a contribution to the discussion of educational policy. According to the authors, digital strategies need to be developed based on the experiences and strengths of traditional adult education, not as an alternative to its offerings. The instructors that were surveyed apparently do not lack qualifications in terms of content, professional motivation and curiosity about new formats. (Ed.)

Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung

Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen

Maria Stimm

Stimm, Maria (2017): Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung. Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Programmarchive, Programmforschung, digitale Inhalte, Forschungsprimärdaten, Websites, Archivierung, Recherchedatenbank, Institutionenforschung, AdressatInnenforschung

Kurzzusammenfassung

Digitale Technologien verändern nicht nur Lernformate, Lerngelegenheiten und Lehrsettings, sondern auch Forschungsressourcen und den Zugang zu ihnen. In der Angebotsankündigung und Programmausgestaltung von Erwachsenenbildungseinrichtungen wird diese Veränderung sichtbar, wenn Angebote oft nur mehr über Webauftritte veröffentlicht werden. Der vorliegende Beitrag stellt das Pilotprojekt ForPrim-WBArch-E vor. Ziele des Projekts sind die Erfassung, Erschließung und Bereitstellung von Forschungsprimärdaten im Kontext dieses Weiterbildungsprogramm-Archivs und die Erarbeitung und Erprobung einer Pilotlösung für die langfristige digitale Archivierung von webbasierten Weiterbildungsprogrammen und Profilen von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Vermittelt werden neben einer grundlegenden Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen, rechtlichen und technischen Fragestellungen der Programmarchivierung auch erste Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt. (Red.)

Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung

Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen

Maria Stimm¹

Digitale Technologien wurden über die letzten Jahre hinweg in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zunehmend diskutiert. So war etwa das Thema des deutschen Volkshochschultages 2016 „Digitale Teilhabe für alle“, das Tagungsthema der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung im Jahr 2017 wird „Digitalisierung der Hochschulen“ sein und über das österreichische Bundesministerium für Bildung wird ein offener Zugang zu einem sechswöchigen Online-Kurs für ErwachsenenbildnerInnen (EBmooc) gefördert, in dem ab März 2017 Grundlagen und Methoden der digitalen Erwachsenenbildung kostenlos vermittelt werden².

In den Auseinandersetzungen mit digitalen Technologien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden (bislang) vor allem Lernformate, Lerngelegenheiten und Lehrsettings fokussiert; es geht um die Nutzung digitaler Technologien für mikrodidaktische Zwecke. (Noch) Wenig bedacht wird, dass digitale Technologien auch auf Organisationsebene an Bedeutung gewinnen (siehe von Hippel/Freide i.E.), nämlich im Bereich von Verwaltung, Angebotsplanung und Marketing (siehe Stang 2003). So lässt sich für Deutschland wie für Österreich u.a. beobachten, dass viele Erwachsenenbildungseinrichtungen mittlerweile ihre Angebote für AdressatInnen auch oder ausschließlich über ihren Webauftritt veröffentlichen. Aktuelle bzw.

aktualisierte Programmankündigungen finden sich oft (nur noch) auf den Websites der Einrichtungen wieder, die dort schnell verändert oder auch entfernt werden können.

Dies stellt für ForscherInnen eine einschneidende Herausforderung in der Analyse der Programme, Träger- oder Institutionsprofile von Erwachsenenbildungseinrichtungen, aber auch in der Analyse der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Diskursen, Bedarfen und individuellen Bedürfnissen einerseits sowie Institutionen- und Programmentwicklungen andererseits dar. Die Veränderungen in der Nutzung digitaler Technologien auf Organisationsebene der Erwachsenenbildungseinrichtungen

1 Für Anregungen und Hinweise zu diesem Beitrag bedanke ich mich bei Aiga von Hippel, Claudia Kulmus, Iva Georgieva und Niels Bertram.

2 Näheres zum EBmooc und zur Diskussion um die „digitale Bereitschaft“ der ErwachsenenbildnerInnen findet sich im Beitrag von Birgit Aschemann in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/09_aschemann.pdf; Anm.d.Red.

werden bisher nur marginal im Austausch zwischen praktischer Umsetzung und Forschungssetting diskutiert (siehe Stang 2003; Weber et al. 2014). Jedoch sind webbasierte Programme, Ankündigungen und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen ein nicht zu übersehener Forschungsgegenstand geworden. Erwachsenenbildungseinrichtungen sind folglich auch gefragt, ihre digitalisierten Angebote und Programme für die Beforschung zu öffnen.

Bedeutung von Programmen und Programmarchiven

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland und Österreich weist aufgrund einer nur begrenzten Regulation, ihrer subsidiären Strukturen und ihrer nicht-staatlich vorstrukturierten Institutionalkonzepte eine Planungsstruktur auf, die als Angleichungshandeln (siehe Gieseke 2003) unter den jeweiligen gesellschaftlichen, regionalen und organisationalen Bedingungen beschrieben werden kann.

Die Programme von Erwachsenenbildungseinrichtungen sind Ausdruck eines bestimmten Lehr-/Lernkonzeptes. Sie bilden den charakteristischen Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung ab und sind somit zum einen – in einer bildungstheoretischen Einordnung – Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse, zum anderen – in einer bildungswissenschaftlichen Präzisierung – Ausdruck erwachsenenpädagogischen Planungshandelns. *„Unter Programmen werden Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texte dienen originär der Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können. Es handelt sich also um kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“* (Nolda 1998, S. 212). Zum anderen ist ein *„Programm [...] der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde“* (Gieseke/Opelt 2003, S. 46).

Die Programme balancieren das Spannungsfeld aus, in welchem sich die Erwachsenenbildungseinrichtungen bewegen – zwischen gesellschaftlichen Bedarfen und individuellen Bedürfnissen, Trägervorgaben, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, bildungspolitischen Entscheidungen und gesellschaftlichen Entwicklungen (siehe Gieseke et al. 2016). Über die sich daraus ergebenden Programmstrukturen lässt sich ein Verständnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung erzeugen.

Die Programmforschung eröffnet hier den zentralen Zugang, um das Bildungsverständnis der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu rekonstruieren und um zu identifizieren, was für wen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wann genau und warum angeboten wird. Über die Reichweite von Statistiken hinausgehend können durch Programmanalysen Systematiken und Typologien von Programmstrukturen und Erwachsenenbildungseinrichtungen auf empirischer Basis erarbeitet werden, die neben (historischen) Quer- und Längsschnittanalysen zur Theoriebildung und Begriffsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beitragen (siehe Fleige 2015).

Die Programme besitzen somit zum einen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen eine hohe Relevanz und liefern zum anderen wesentliche Forschungsprimärdaten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Als Forschungsmaterial sind sie jedoch schwer zugänglich. Die verschiedenen Einrichtungen und Verbände der Erwachsenenbildung in Deutschland und Österreich sammeln und archivieren ihre Programme nicht durchgängig. Das verschließt ihnen den Zugang zu den eigenen Entwicklungsverläufen und schwächt die Begründungsfähigkeit gegenüber Dritten. Der Wissenschaft wird zudem eine wichtige Forschungsgrundlage entzogen (siehe Gieseke et al. 2016), denn *„eine möglichst umfassende Materialbasis, insbesondere möglichst vollständige Programmsammlungen, sind die Voraussetzung für Analysen jeweiliger Angebote von Erwachsenenbildungseinrichtungen“* (Ganglbauer 2015, Folie 10).

Programmarchive und -sammlungen im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen Programme als Materialbasis für die aufgezeigten breiten Forschungszwecke zur Verfügung (siehe Gieseke et al. 2016; auch Ganglbauer 2014). Durch gezielte

Akquise werden Bildungsprogramme unter bestimmten regionalen, institutionellen und inhaltlichen Gesichtspunkten erschlossen, erfasst und entlang bildungstheoretischer Kategorien aufbewahrt und erhalten. Durch die Programmarchive und -sammlungen wird die Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit konkreten thematischen, zeitlichen, zielgruppenbezogenen Profilen so auch jenseits aktueller bildungspolitischer Ausrichtungen sichtbar.

Im deutschsprachigen Raum gibt es drei Programmarchive und -sammlungen, die diese zentrale Aufgabe übernehmen: Das Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen sowie das Österreichische Volkshochschularchiv archivieren Programme von Volkshochschulen in ganz Deutschland bzw. Österreich. Das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin sammelt trägerübergreifend und regional in Berlin sowie Brandenburg Programme unterschiedlicher Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbieter (darunter Volkshochschulen sowie kirchliche, gewerkschaftliche, politische, private und betriebliche Anbieter).

Die Mehrzahl der Programme steht als Printobjekte in den Archiven zu Forschungszwecken zur Verfügung.³ Doch die Forschung benötigt mittlerweile, wie vorne ausgeführt, auch Zugriff auf relevante webbasierte, digital archivierte und forschungsbezogene verschlagwortete Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Pilotprojekt zur Archivierung von webbasierten Programmen und Profilen

Im Forschungsprojekt „Erfassung, Erschließung und Bereitstellung von Forschungsprimärdaten

im Kontext des Weiterbildungsprogramm-Archivs – Erarbeitung und Erprobung einer Pilotlösung für die langfristige digitale Archivierung von webbasierten Weiterbildungsprogrammen und Profilen von Weiterbildungseinrichtungen“ (ForPrim-WBArch-E) wird erstmalig in erwachsenenpädagogischen Forschungskontexten und Archivierungszusammenhängen der Bestandsaufbereitung von webbasierten Programmen und Profilen der Erwachsenenbildungseinrichtungen aus technischer, rechtlicher und wissenschaftlicher Perspektive nachgegangen.

Das in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführte Forschungsprojekt (Laufzeit Juli 2015 bis Juni 2017) hat folgende Ziele:

- Entwicklung erwachsenenpädagogisch relevanter Handlungsempfehlungen zur Erfassung, Erschließung, Archivierung und Bereitstellung von Websites der Erwachsenenbildungseinrichtungen als Forschungsprimärdaten unter Berücksichtigung vorhandener Standards und Normen
- Entwicklung eines einheitlichen Metadatenschemas⁴ zur Erschließung, Bereitstellung und Archivierung von Weiterbildungsprogrammen und Profilen von Erwachsenenbildungseinrichtungen
- Erstellung einer Datenbank für die erfassten und erschlossenen digitalen Daten zur zielgerichteten Recherche für Forschung, Lehre und Studium
- Nachnutzbarkeit der Ergebnisse der Erprobung von Open-Source-Möglichkeiten zur digitalen Langzeitarchivierung für andere Archive und Sammlungen und die Nachnutzbarkeit des Metadatenschemas für die Erschließung von (Bildungs-)Programmen und Profilen von Bildungs- und Kultureinrichtungen allgemein

³ Im Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen werden seit 2004 nur noch Programme von 50 repräsentativ ausgewählten Volkshochschulen gesammelt (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014), welche in digitaler Form im PDF-Format online bereitgestellt werden. Mit dem geförderten Projekt RetroPro (2012-2013) gelang es, einen Teil der älteren Programme (1957-2003) der 50 ausgewählten Volkshochschulen zu digitalisieren und ebenfalls online zugänglich zu machen (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2016). Das Österreichische Volkshochschularchiv stellt ein digitales Verzeichnis von Kursen, Vorträgen und sonstigen Veranstaltungen aller Wiener Volkshochschulen der Jahre 1887 bis 1964 in der Bestandssuche digital zur Verfügung. Online sind derzeit (Stand September 2016) ca. 220.000 Einzeldatensätze durchsuchbar (siehe Österreichisches Volkshochschularchiv 2016).

⁴ Metadatenschema vereinen eine Sammlung von Metadaten mit eindeutigen Bezeichnungen und Bedeutungen. Es werden mehrere Arten von Metadaten unterschieden: deskriptive Metadaten (z.B. Schlagworte, die den Inhalt beschreiben), strukturelle Metadaten (z.B. Verweise zu verwandten Dateien), administrative Metadaten (z.B. Name oder Größe der Datei), technische Metadaten (z.B. Dateiformat) und Erhaltungsmetadaten (z.B. Protokollierung einer Migration in ein anderes Format) (siehe Bergmeyer/Hagel/Rohde-Enslin 2009). Metadaten unterstützen als beschreibende Elemente das Auffinden von Ressourcen, sichern jedoch auch über die Jahre hinweg die Lesbarkeit und Interpretierbarkeit von digitalen Daten für Menschen und Systeme.

Aufgrund des Pilotcharakters konzentriert sich das Projekt auf die Text- und Layouterschließung der Websites der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit besonderem Fokus auf ihre Hauptseite, die jeweiligen Programmankündigungen sowie das digital zugängliche Selbst- und Bildungsverständnis. Video- und Audiodateien auf Websites, aber auch dynamische Seiteninhalte werden im Projekt aufgrund von rechtlich weiterführenden Fragen zunächst nicht erfasst. Hier will das Projekt jedoch die Voraussetzungen für langfristige Lösungen schaffen. Der Fokus des Projektes liegt vor allem auf der Frage, welche Erschließungsmöglichkeiten sich für die erfassten Websites bieten. Das Spannungsfeld für die Erschließung ergibt sich aus der Analyse der jeweiligen Websiteelemente und der Reflexion des Forschungs- sowie Nutzungsbedarfs. Zielführend ist es, die Lücke zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Forschungsmöglichkeiten durch die Bereitstellung von digitalen Forschungsressourcen (u.a. Programme, Ankündigungstexte) zu schließen.

Erfassung digitaler Inhalte

Zunächst wurde die Frage bearbeitet, wie Websites oder einzelne Inhalte von Websites archiviert werden (können). Diskussionen über die Webarchivierung gibt es schon seit mehr als zwei Jahrzehnten. Dabei haben vor allem Empfehlungen auf politischer Ebene die Bedeutung von digital entstandenem Kulturgut gestärkt (u.a. die Charter on the Preservation of Digital Heritage der UNESCO 2003). Daran anknüpfend erarbeitete Standards unterstützen eine fundierte Webarchivierung.

Zur Erfassung, auch Web-Harvesting⁵, von Websites existieren unterschiedliche Ansätze, welche von Webarchivierungsinitiativen erprobt und weiterentwickelt werden. So werden Web-Harvesting-Tools eingesetzt, um eine Kopie der einzelnen sichtbaren Webpages anzufertigen und lokal abzuspeichern. Diese Momentaufnahmen können zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt offline aufgerufen werden.

Im Forschungsprojekt ForPrim-WBArch-E wurden verschiedene Open-Source-Lösungen zur Erfassung von Websites in ihren Funktionen verglichen und unter den gegebenen technischen Möglichkeiten anhand der Website einer Erwachsenenbildungseinrichtung getestet. Auf diesen Ergebnissen aufbauend wurde eine eigene technische Lösung entwickelt, die mit Blick auf die Bereitstellung der Inhalte in einer Recherchedatenbank zentrale Schritte miteinander kombiniert.

Die für das Projekt relevante Auswahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen orientierte sich an der institutionellen Kategorisierung des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg, um eine Anschlussfähigkeit an spätere Forschungen zu gewährleisten.⁶ Um die große Spannweite der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungslandschaft zu berücksichtigen, wurde die Auswahl innerhalb der institutionellen Kategorisierung an den diversen Inhaltsbereichen, an der differenten gesellschaftlichen Stellung der Trägerorganisation und der Rechtsnatur der Träger ausgerichtet. Insgesamt wurden somit über 40 Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihren Webauftritten in das Pilotprojekt aufgenommen.

Die ausgewählten Websites sollen in bestimmten zeitlichen Abständen erfasst werden, um Veränderungen und Neuankündigungen in den Programmen der entsprechenden Erwachsenenbildungseinrichtung sichtbar zu machen.

Zentral ist vor der Erfassung digitaler Inhalte die Klärung rechtlicher Fragestellungen:

- Urheberrecht: Sind Websites als Ganzes urheberrechtlich geschützt? Sind – ggf. zusätzlich – einzelne Elemente der Websites urheberrechtlich geschützt?
- Nutzungsrecht: Welche Rechte muss die Erwachsenenbildungseinrichtung selbst haben?

Die Fragen verdeutlichen, wie problematisch eine unsichere Rechtslage im Bereich der Webarchivierung

⁵ „Unter Web-Harvesting versteht man das automatisierte Einsammeln von Internet-Dokumenten zum Zwecke der Archivierung in einem digitalen Archiv. Zentrales Element des Web-Harvesting ist eine Software-Komponente (crawler). Diese sucht ausgehend von einer Liste vorgegebener Web-Adressen (URL seed list) die erreichbaren Dokumente auf und speichert sie in einer definierten Zielumgebung ab“ (Liegmann 2006, S. 44).

⁶ Die Sammlung im Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg umfasst mehr als 1.000 Einrichtungen aus den beiden Regionen, von denen seit 1990 über 11.000 Programme im gedruckten Format archiviert wurden.

ist. Die rechtlichen Rahmenbedingungen stellen eine Grauzone dar und haben somit eher eine hemmende Wirkung auf Weiterentwicklungen in der Webarchivierung (siehe Georgieva 2016).

Erschließung digitaler Inhalte

Für die Erschließung der digitalen Inhalte sind Überlegungen zu den zu nutzenden Metadatenschemata zentral. Forschungsfragen der Programmforschung sowie der erwachsenenpädagogischen Organisations- und Institutionsforschung spiegeln inhaltliche Ansatzpunkte dafür wider.

Im Forschungsprojekt wurde zum Abgleich ein Seminarprojekt mit Studierenden aus erwachsenenpädagogischen Masterstudiengängen an der Humboldt-Universität zu Berlin initiiert. Die Studierenden als potenziell Nutzende sollen Kategorien entwickeln, die in der Programmforschung relevant sind. Diese Kategorien werden wiederum in Diskussionen mit der ExpertInnengruppe Programmforschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen mit Blick auf umfassendere Forschungsprojekte eingebracht. Letztlich sollen die herausgearbeiteten Kategorien so eine Grundlage für die Ausarbeitung des Metadatenschemas – insbesondere der deskriptiven Metadaten – bilden.

Bereitstellung digitaler Inhalte

Die digitalen, erfassten und abgespeicherten Inhalte werden über eine Recherchedatenbank potenziell Nutzenden zur Verfügung gestellt werden. Bevor die Bereitstellung erfolgt, müssen wiederum rechtliche Fragen geklärt werden. Etwa: Was sollen die Nutzenden der Datenbank mit den Inhalten machen dürfen? Die im Forschungsprojekt gewählte Recherchedatenbank wird passwortgeschützt den Zugang zu den Daten ermöglichen.

Die technischen Möglichkeiten der Bereitstellung in einer Recherchedatenbank werden schon im Erfassungsprozess mitberücksichtigt. Im Forschungsprojekt wurde die Entscheidung getroffen, die Speicherung der webbasierten Daten so zu gestalten, dass das Speicherformat technisch nicht obsolet werden wird.

Daneben ist es einerseits wichtig, dass im Erfassungsprozess die Anforderungen des Nutzendenkreises im Blick behalten und überprüft werden, um auch zukünftige Forschungsfragen miteinzubeziehen. Andererseits müssen im Erschließungsprozess Programmforschende ihre Anforderungen an eine Recherchedatenbank präzise definieren. Die Verschlagwortung der webbasierten erfassten Materialien für die Recherchedatenbank ermöglicht eine Schlagwortsuche, mit der auch bestimmte Begriffe in den Programmen identifiziert werden können (siehe ähnlich Käßlinger 2016) und die inhaltliche Füllung bzw. Schwerpunktsetzung der Angebote qualitativ analysiert werden kann.

Resümee und Ausblick

Programmarchive und Programmsammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglichen durch das systematisierte Bereitstellen von papierbasierten Programmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen einen Überblick über die Erwachsenen-/Weiterbildungslandschaft und gewähren ProfessionsvertreterInnen Einblicke in das eigene professionelle Handeln. Sie sind somit unter dem zu beobachtenden Aspekt der flexiblen Veränderungen des – ökonomisch betrachtet – „Weiterbildungsmarktes“ eine Dokumentationsstätte für die Entwicklung der gesamten Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft wie auch jeder einzelnen erwachsenenpädagogischen Einrichtung.

Die (Langzeit-)Archivierung und Bereitstellung webbasierter Programme und Profile der Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Programmarchive und -sammlungen ermöglicht ebenfalls das Sichtbar-Machen von Angeboten und den Zugang zum einrichtungsspezifischen Lehr-/Lernverständnis im jeweiligen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontext.

Die Archivierung webbasierter Programme und Profile ist bislang jedoch eine nicht beachtete und auch ungeklärte Frage in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Sie würde jedoch neben einer einrichtungsspezifischen Begründungslogik gegenüber Dritten auch die Kontinuität im Wissenstransfer innerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtungen sichern. Mit dem hier vorgestellten

Pilotforschungsprojekt „Erfassung, Erschließung und Bereitstellung von Forschungsprimärdaten im Kontext des Weiterbildungsprogramm-Archivs – Erarbeitung und Erprobung einer Pilotlösung für die langfristige digitale Archivierung von webbasierten Weiterbildungsprogrammen und Profilen von Weiterbildungseinrichtungen“ (ForPrim-WBArch-E) sollen Forschende künftig einen systematischen

Zugang zu webbasierten Forschungsprimärdaten der Programmforschung, aber auch der Institutionen- sowie AdressatInnenforschung erhalten. So ist es im Anschluss u.a. möglich, innerhalb von Forschungsarbeiten papierbasierte und webbasierte Materialien anhand empirischer Kategorien zu vergleichen sowie Veränderungen im gesellschaftspolitisch-historischen Kontext grundlegend nachzuzeichnen.

Literatur

- Bergmeyer, Winfried/Hagel, Frank von/Rohde-Enslin, Stefan (2009):** Langzeiterhaltung digitaler Daten in Museen. Tipps zur dauerhaften Bewahrung digitaler Daten. Informationsblatt Nr. 6 „Metadaten“. Online im Internet: http://files.dnb.de/nestor/sheets/06_metadaten.pdf [Stand: 2017-01-07].
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014):** Volkshochschulen im repräsentativen VHS-Programm-Sample. Grundlage für die Sammlung im VHS-Programmarchiv des DIE ab 2004. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/Volkshochschulen_im_repraesentativen_VHS-Programm-Sample.pdf [Stand: 2017-01-07].
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2016):** Projekt RetroPro. Retrodigitalisierung und Vernetzung des Volkshochschul-Programmarchivs – Oktober 2012 bis Dezember 2013. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/retropro.aspx> [Stand: 2017-01-07].
- Fleige, Marion (2015):** Impuls und Ausklang. 20 Jahre Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin. Online im Internet: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/jubilaeumsfeier/fleige_impuls_und_ausklang_20_jahre_weiterbildungsprogramm-archiv.pdf [Stand: 2017-01-07].
- Ganglbauer, Stephan (2014):** Funktion und Stellenwert von Archiven für die Erwachsenenbildung. Artikelsammlung zur Argumentation und Begründung. Wien: Österreichisches Volkshochschularchiv.
- Ganglbauer, Stephan (2015):** Einbettung der Programmforschung in historisch-zeitgeschichtliche Betrachtungen. Online im Internet: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/jubilaeumsfeier/ganglbauer_einbettung.pdf/view [Stand: 2017-01-07].
- Georgieva, Iva (2016):** Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gieseke, Wiltrud (2003):** Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Dies. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 189-211.
- Gieseke, Wiltrud/von Hippel, Aiga/Stimm, Maria/Georgieva, Iva/Freide, Stephanie (2016):** Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003):** Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske + Budrich.
- Käpplinger, Bernd (2016):** Generationen von Flüchtlingen – Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften „Generation – Biografie – Lebenslauf“ (Eberhard Karls Universität Tübingen) am 28.09.2016.
- Liegmann, Hans (2006):** Web-Harvesting zur Langzeiterhaltung von Internet-Dokumenten. In: Neuroth, Heike/Liegmann, Hans/Oßwald, Achim/Scheffel, Regine/Jehn, Mathias/Strathmann, Stefan (Hrsg.): nestor Handbuch. Eine kleine Enzyklopädie der digitalen Langzeitarchivierung, S. 44-53. Online im Internet: http://nestor.sub.uni-goettingen.de/handbuch/artikel/nestor_handbuch_artikel_274.pdf [Stand: 2017-01-07].

Nolda, Sigrid (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In Nolda, Sigrid/Pehl, Klaus/Tietgens, Hans (Hrsg.): Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 139-227.

Österreichisches Volkshochschularchiv (2016): Dokumentation. Online im Internet: <http://www.vhs.at/vhsarchiv-dokumentation.html>. [Stand: 2016-09-16].

Stang, Richard (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

von Hippel, Aiga/Freide, Stephanie (i.E.): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.) (2014): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.



Maria Stimm, M.A.

maria.stimm@hu-berlin.de

<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de>

+49 (0)30 2093-4139

Maria Stimm hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Spanisch und Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung von 2005 bis 2011 studiert und war anschließend Stipendiatin im Promotionsprogramm „Wissen – Kultur – Transformation“ der Universität Rostock. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung und promoviert zur Frage der Erschließung einer Lernkultur an einem beispielhaft ausgewählten Format der Wissenschaftskommunikation. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Programmforschung, AdressatInnen- und Zielgruppenforschung sowie Beratungsforschung.

Digital Research Resources in Adult Education

Archiving web-based programmes and profiles of adult education institutions

Abstract

Digital technologies change not only learning formats, learning opportunities and teaching settings but also research resources and access to them. This change is visible in course offerings and programme development at adult education institutions if offerings are solely announced at websites. This article presents the pilot project ForPrim-WBArch-E. The objectives of this project are to record, develop and provide primary research data in the context of a continuing education programme archive and to develop and test a pilot solution for long-term digital archiving of web-based continuing education programmes and profiles of continuing education institutions. The initial findings and experiences from the project are communicated along with a fundamental examination of scientific, legal and technical issues regarding programme archiving. (Ed.)

Zeitgemäßes Sprachenlernen

Herausforderungen beim Einsatz neuer digitaler Technologien

Elisabeth Feigl

Feigl, Elisabeth (2017): Zeitgemäßes Sprachenlernen. Herausforderungen beim Einsatz neuer digitaler Technologien.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Sprachenlernen, Kursformate, mobiles Lernen, Lernplattformen, Blended Learning, Literacy, Tandem-Lernen, Gamification

Kurzzusammenfassung

Die Zukunft der Sprachlernkurse wirkt düster: Berufstätige haben oft nicht mehr die Zeit und Muße, sich auf den langjährigen Prozess des Fremdspracherwerbs einzulassen. Endgültig überlebt zu haben scheinen sich manche wöchentlichen Präsenzkurse sowie jahrzehntelang gepflegte didaktisch-methodische Ansätze. Was können neue digitale Medien und Technologien hier leisten? Welche Entwicklungen dürfen Bildungseinrichtungen nicht verpassen, welche Potenziale nicht übersehen? Der vorliegende Beitrag beschreibt und diskutiert Entwicklungschancen mobilen und digitalen Sprachenlernens vor dem Hintergrund veränderter Kommunikationsformen und gleichbleibender Rahmenbedingungen eines gelingenden Spracherwerbs. Ausgelotet werden vor allem die Möglichkeiten von Blended-Learning-Angeboten und das Lernen mit Online-Plattformen. Der Beitrag bietet zudem Hinweise auf nützliche digitale Tools und Technologien. Den Abschluss bilden Überlegungen zu den Herausforderungen, die Unterrichtende antreffen, wenn es um ein zeitgemäßes Sprachenlernen geht. (Red.)

07

Thema

Zeitgemäßes Sprachenlernen

Herausforderungen beim Einsatz neuer digitaler Technologien

Elisabeth Feigl

Neue Medien prägen immer stärker das Sprachlernverhalten. Doch wie verhält es sich mit den Kursangeboten? Es wäre dringend an der Zeit, Lernenden ein zeitgemäßes Fremd- oder Zweitsprachenlernen zu ermöglichen. Dabei gilt es am Ball zu bleiben, Neues auszuprobieren, Entwicklungen abzuwarten und im Zweifelsfall auf altbewährte (digitale oder analoge) Methoden zurückzugreifen.

Bis vor etwa zehn Jahren zählten Sprachkurse an den österreichischen Volkshochschulen zu den am meisten gebuchten und beliebtesten Angeboten der Erwachsenenbildung. Seither sinkt die Nachfrage nach Fremdsprachenkursen kontinuierlich und der gesamte Bereich wäre längst noch stärker rückläufig, wenn nicht im selben Zeitraum in den Kursangeboten zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufgrund der wachsenden Migrations- und Flüchtlingsströme massive Zuwächse an Teilnehmenden zu verzeichnen gewesen wären.¹ Ähnliche Tendenzen wie in Österreich lassen sich auch in der Erwachsenenbildung in anderen europäischen Ländern wie etwa in Deutschland, der Schweiz und in Schweden beobachten.

Divergente Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden

Jüngste Bedürfnisanalysen² des Sprachenreferats des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen zeigen, dass Englisch beim Sprachenlernen nach wie vor dominiert, da es als Lingua franca weltweit (immer noch) von großer Relevanz ist. Andere Sprachen werden oft nur rudimentär gelernt, um sich etwa im beruflichen Kontakt mit ausländischen GeschäftspartnerInnen oder mit Personen mit Migrationshintergrund „Small-Talk-mäßig“ zu unterhalten oder um sich im Urlaub mit der lokalen Bevölkerung zu verständigen. Hierfür werden von den Teilnehmenden vor allem einzelne Floskeln und sog. Chunks³

-
- 1 So ist etwa bei den österreichischen Volkshochschulen seit dem Kursjahr 2002/03 die Anzahl der Kurse bzw. der Teilnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache ca. um ein Vier- bzw. Fünffaches gestiegen, während die Teilnahmen und Kurse im Bereich Fremdsprachen um fast 10 bzw. 15 Prozent zurückgegangen sind. Diese Zahlen beruhen auf den jährlich erscheinenden „Auswertungen und Leistungsberichten des Kursangebotes und der TeilnehmerInnen an Österreichischen Volkshochschulen“, verfasst von Stefan Vater und Peter Zwieler. Sie können für die Jahre 2004-2016 nachgelesen werden unter: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/statistik>.
 - 2 Die von Elisabeth Feigl-Bogenreiter und Peter Zwieler für den Verband Österreichischer Volkshochschulen verfassten Detailergebnisse und Analysen zum Fachbereich „Sprachen – Daten – Perspektiven“ können für die Jahre 2010/2011 unter: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/statistik/auswertungen/126/> und für die Jahre 2012/2013 unter: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/statistik/auswertungen/132/> nachgelesen werden.
 - 3 Chunks sind Satzglieder, Wörter oder ganze Sätze, die kontextualisiert gelernt werden und so eine Sinneinheit stiften; Anm.d.Red.

nachgefragt. Andere KursteilnehmerInnen (wie Personen, die im medizinischen oder juristischen Bereich tätig sind) brauchen in der Zielsprache vor allem Fachbegriffe, um bestimmte Anliegen oder Problemstellungen besser erfassen und vermitteln zu können. Ganz anders zu sehen ist die wachsende Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, die die Landessprache auf unterschiedlichen Niveaustufen bzw. in unterschiedlichen Registern und Fertigkeiten beherrschen wollen bzw. sollten.

Das heißt, sowohl die individuellen Bedürfnisse als auch die gesellschaftlichen Bedarfe sowie das Lerntempo und die Erwartungshaltung variieren von Lernender/m zu Lernender/m und von Sprache zu Sprache immer stärker. Eine Herausforderung teilen jedoch fast alle erwachsenen Lernenden, wie die Sprachenreferentin der schwedischen Folkuniversitetet Lotta Gullers Henry treffend in einem persönlichen Gespräch im Rahmen eines beruflichen Aufenthalts in Stockholm 2016 bemerkte: „*Learning a language requires a lot of time and time is one of the valuable goods which modern people lack more and more.*“

Präsenzkurse und homogene Lerngruppen: überlebte Kursformate

Die meisten heute im Berufsleben Stehenden können sich, wie den Lehrenden und den Institutionen oft rückgemeldet wird, nicht mehr für regelmäßig stattfindende Präsenzkurse freispielen. Es fehlt ihnen zumeist auch die Langmut, sich über Jahre hinweg schrittweise eine neue Sprache anzueignen oder eine bereits bekannte Sprache weiter zu pflegen. Ein Großteil der Anbieter von Sprachlernkursen begegnet den veränderten Lebensrealitäten und Bedürfnissen seiner potenziellen KundInnen aber (immer noch) in erster Linie mit zumeist wöchentlich stattfindenden Präsenzkursen in unterschiedlichen Formaten. Die neuen Anforderungen seitens der TeilnehmerInnen können so jedoch kaum bis gar nicht bewältigt werden. Vielerorts herrscht in den Bildungseinrichtungen regelrecht Ratlosigkeit, wenn es darum geht, herkömmliche, jahrzehntelang gepflegte und beliebte Kursformate sowie didaktisch-methodische Ansätze grundlegend in Frage zu stellen und das altbewährte Konzept der homogenen, geschlossenen Gruppen gegebenenfalls durch neue, offenere Kooperationsformen zu

ersetzen. Auch die Unterrichtenden müssten ihre bisherige Art zu unterrichten hinterfragen und ihre Kompetenzen und Kenntnisse grundlegend den neuen Umständen anpassen.

Gleichzeitig sollte auch die Honorierung ihrer Tätigkeit als sogenannte „SprachvermittlerInnen“ oder, um den englischen Fachterminus zu verwenden, als „Facilitators“ unbedingt neu definiert werden. Davon abgesehen wären generell die zukünftigen Raum- und Personalressourcen nochmals kritisch zu hinterfragen und in neuen Dimensionen zu betrachten. So scheinen künftig einerseits weniger Kursräume nötig, andererseits MitarbeiterInnen mit anderen Qualifikationen gefragt zu sein (etwa IT-SpezialistInnen für das Aufsetzen und Warten von Online-Plattformen, für diverse Anwendersoftware und digitale Medien).

Vom reinen Face-to-Face Unterricht hin zum Sprachenlernen mit Unterstützung durch neue Technologien

Der Einsatz von neuen digitalen Medien und Technologien bietet unbestritten laufend die Gelegenheit, sich (neue) Sprachen auf bisher ungeahnte Weise zu erschließen und/oder mit Menschen auf der ganzen Welt in Kontakt zu treten. Die unterschiedlichsten Verbindungen und Verknüpfungen verschiedenster Präsenzphasen, Lernorte, Szenarien und Tools etc. eröffnen eine enorme Bandbreite an möglichen Lernanlässen, die – so wage ich zu behaupten – heute überhaupt noch nicht überschaubar, geschweige denn entsprechend genützt werden. Der Trend beim Sprachenlernen geht von Face-to-Face, dem allorts gängigen Präsenzunterricht, über CALL (Computer Assisted Language Learning bzw. computerunterstütztem Sprachenlernen) hin zu MALL (Mobile Assisted Language Learning bzw. Sprachenlernen mit Hilfe von Mobilgeräten) und Formen des Verbundlernens (Blended Learning). Die sich in den letzten Jahren hier abzeichnenden Entwicklungspotenziale entsprechender Lernangebote können jedenfalls ohne Übertreibung als exponentiell bezeichnet werden.

Während es in den ersten Jahren des digitalen Booms in den Bildungseinrichtungen zunächst vor allem darum ging, sich überhaupt mit den neuen Technologien vertraut zu machen, und bei der Konzeption

von Online-Formaten neuere methodisch-didaktische Ansätze nur wenig berücksichtigt wurden, liegt heute der Fokus vielerorts auf den Fragen nach dem richtigen wie, wer, wo, wann, mit wem und nach dem didaktischen Mehrwert.

Veränderte Formen der Kommunikation und des persönlichen Ausdrucks

Um den derzeit stattfindenden Paradigmenwechsel im Sprachenlernen in seiner Komplexität zu begreifen, gilt es zunächst zu hinterfragen, welche Formen der Kommunikation und des persönlichen Ausdrucks heute vorherrschen bzw. die nahe Zukunft bestimmen werden. Während noch vor einigen Jahren vor allem die vier Fertigkeiten, also Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, im Mittelpunkt des Sprachenunterrichts standen, wird heute von einem vielschichtigen „Literacy“-Begriff ausgegangen mit unterschiedlichen Dimensionen und tiefgreifenden Auswirkungen auf das Sprachenlernen und -lehren.

Heute nützen wir unterschiedlichste Kanäle, um miteinander zu kommunizieren bzw. um uns zu artikulieren (vgl. Dudeney/Hockly/Pegrum 2013, S. 7). „Mittlerweile kommunizieren Schülerinnen und Schüler kaum noch via E-Mail, die Weiterentwicklung des Internets zum Web 2.0 eröffnet neue Kommunikationswege, soziale Netzwerke oder Apps wie Facebook, Twitter, Instagram und WhatsApp werden von den Lernenden sowohl auf dem Computer als auch auf Tablets oder Smartphones selbstverständlich genutzt“ (Burwitz-Melzer et al. 2016, S. 463; Hervorh.i.Orig.). Außerdem werden unsere Möglichkeiten des linguistischen Ausdrucks durch eine große Bandbreite anderer Expressionsweisen ergänzt, erweitert oder ersetzt. Als Beispiel seien hier nur die weltweit in Mode gekommenen Emoticons erwähnt, die global verständliche Stimmungs- und Gefühlsausdrücke darstellen.

Natürlich bildet die Schreib- und Lesekompetenz

nach wie vor die Grundlage für (fast) alle Fertigkeiten. Gavin Dudeney, Nicky Hockly und Mark Pegrum schreiben dazu: *“Print literacy: the ability to comprehend and create a variety of written texts, encompassing a knowledge of grammar, vocabulary and discourse features alongside reading and writing skills”* (Dudeney/Hockly/Pegrum 2013, S. 8). In Zeiten von txtspk⁴, der Überschwemmung mit Bildschirmillustrationen und Online-Spielen und des Einsatzes von Mobilgeräten werden aber etwa auch Kompetenzen wie „Texting literacy“, „multi-media literacy“ oder „gaming literacy“ und „mobile literacy“ immer wichtiger. Ein Blick in den Sprachunterricht der Erwachsenenbildung in Österreich lässt allerdings die Vermutung zu, dass sich dieser immer noch in erster Linie an den traditionellen Auffassungen von Lesen, geschriebenen Textsorten oder Präsenzspielen als primäres Unterrichtsmaterial orientiert.⁵ Es wäre dringend an der Zeit, die neuen Fertigkeiten und Kompetenzen im Unterricht verstärkt zu berücksichtigen, um Lernenden ein zeitgemäßes Fremd- oder Zweitsprachenlernen zu ermöglichen.

Verschiedene Aktionsebenen mobilen Lernens

Mark Pegrum unterscheidet in seinem Eröffnungsreferat der EUROCALL-Konferenz 2016 in Limasol/Zypern⁶ drei Aktionsebenen mobilen Lernens: Auf der ersten Ebene sind die digitalen Geräte mobil, aber die Lernenden und die Lernerfahrung sind es nicht. Auf der zweiten sind die Lernenden und die Tools mobil, aber die Lernerfahrung bleibt statisch und auf der dritten Ebene sind alle mobil, wodurch sich nicht nur das Sprachenlernen, sondern auch die kulturelle Erfahrung und die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme um ein Vielfaches erhöhen (vgl. Pegrum 2016, S. 25).

Im Unterricht eingesetzte Learning Apps oder

4 Darunter wird die Sprache verstanden, die wir etwa beim SMS-Schreiben verwenden.

5 So meine persönliche Erfahrung und die von zahlreichen KollegInnen bei Hospitationen in diversen Sprachkursen vor allem an Volkshochschulen.

6 EUROCALL, die europäische Organisation für computer-unterstütztes Sprachenlernen, setzt sich für die Bekanntmachung von neuen Entwicklungen und neuer Praxis im Zusammenhang mit der Verwendung von Technologien beim Sprachenlernen ein und veranstaltet jährlich eine Konferenz, an der VertreterInnen von Universitäten und Forschungseinrichtungen aus der ganzen Welt teilnehmen. Näheres unter: <http://www.eurocall-languages.org>.

7 Von „Gamification“ spricht man, wenn spielerische Elemente und Spiele in einem nicht-spielerischen Kontext (etwa bei Lernsoftware) eingesetzt werden.

Gamification⁷ wären Beispiele für die erste Akti-
onsebene mobilen Lernens nach Pegrum. Peer-to-
Peer- oder Tandem-Lernen⁸, wodurch Lernende an
unterschiedlichsten Orten miteinander in Kontakt
treten können und die gleiche Lernerfahrung teilen,
wären Beispiele für die zweite Ebene. Und für die
dritte Variante können etwa MOOCs (Massive Open
Online Courses)⁹ angeführt werden, die es Teilneh-
menden ermöglichen, an jedem Ort, jederzeit an
einem derartigen Kurs teilzunehmen und aufgrund
unterschiedlichsten Vorwissens, unterschiedlichster
Lerntempi oder Schwerpunktsetzung sehr individu-
elle Lernergebnisse zu erzielen.

Trend zu Blended Learning

Bei der EUROCALL im Sommer 2016 war auch ein
eindeutiger Trend in Richtung Blended-Learning-An-
gebote zu erkennen, da auf diese Weise der persönli-
che – insbesondere beim Sprachenlernen emotional
so wichtige – Kontakt mit dem/der Unterrichtenden
und den anderen Lernenden nicht verloren geht.
Durch den Wechsel von Präsenz- und Online-Phasen
sowie durch den Einsatz von digitalen und analogen
Medien und Materialien kann eine gute Balance
zwischen Austausch und Kooperation von Angesicht
zu Angesicht (Face-to-Face) und e-tivities¹⁰, dem
individuellen Lerntempo, den Bedürfnissen und
Zielen entsprechend, sichergestellt werden.

Dem Anspruch des Flipped Classroom-Modells ent-
sprechend kann dabei die Erarbeitung neuer Inhalte
zum Teil in die Online-Phase vorverlagert werden.
Aber auch Elemente des kooperativen Lernens und
des Erfahrungsaustauschs können im virtuellen
Raum stattfinden, da Web 2.0 und Nachfolger die
geeigneten Tools dafür bereitstellen. Mit einfach zu
bedienender Software wie Tandem-Lernen via Skype,
Vlogging¹¹ oder Social Media wie Facebook, Twitter

oder Instagram sind (interkultureller) Austausch
und Kontakt mit Native Speakern jederzeit und
allerorts keine Zukunftsutopie mehr.

Sprachenlernen bedarf vieler Input- und Output-Anlässe

Das Erlernen einer Sprache erfordert viel Ausdauer
sowie regelmäßiges Praktizieren und Üben. Um eine
Sprache zu lernen, bedarf es vieler Inputs, das heißt
eines großen Angebots an Lese- und Höranlässen,
und einer ausreichenden Anzahl von Output-
Anlässen durch das Anbieten zahlreicher Sprech-,
Schreib- und Interaktionsmöglichkeiten (siehe Ellis
2004). Als erwiesen gilt auch, dass der Mensch Spra-
chen am besten im persönlichen Dialog mit einem/r
Native Speaker lernt, in einer „natürlichen“, mög-
lichst intimen Umgebung. Die Sprachlernforscherin
Susanne Reiterer spricht in diesem Zusammenhang
vom „sozialen Nucleus“ des Sprachenlernens, der
in einem emotionalen Austausch in Form eines
Zwiesgesprächs stattfindet, das sie mit der Mutter-
Kind-Dyade vergleicht (siehe Reiterer 2016).

Großes Angebot an Lese-, Hör- und Praxismöglichkeiten

Digitale Technologien und Tools bieten eine Fülle
an authentischen Textsorten aller Art (über Hör-
und Lesetexte zu Filmen bis hin zu Bildmaterialien,
Cartoons oder Spots etc.), durch die Lehrende wie
Lernende mit authentischem Sprachverhalten und
Ausdrucksformen in Kontakt kommen. Dieses Mate-
rial kann in Folge zum Beispiel in didaktisierter Form,
etwa im Sinne des aufgabenorientierten Sprachen-
lernens (des sog. „task-based language learning“), in
den Unterricht einfließen bzw. den Lernenden als
Zusatzmaterial zur Verfügung stehen.

Wie zuvor bereits kurz erwähnt, ist für das Erlernen

8 Tandem-Lernen ist eine Sprachlernmethode, bei der sich zwei Personen mit unterschiedlicher Erstsprache gegenseitig die jeweils fremde Sprache beibringen bzw. sich zu mehr oder weniger genau vorgegebenen Inhalten austauschen.

9 Massive Open Online-Courses (MOOCs) bezeichnen kostenlose Onlinekurse für alle Personen, die daran, solange sie wollen, teilnehmen möchten. Ab ca. 150 Personen wird von „massive“ gesprochen. MOOCs eignen sich vor allem für eher kürzer angelegte Einheiten (etwa zu Sprache und Kultur), in denen Lernende einen ersten Einblick in ein Thema gewinnen können bzw. das Interesse für das Sprachenlernen geweckt werden kann. Ein gelungenes Beispiel dafür stellt etwa der „Cultural studies and modern language – UK MOOC“ dar oder MOOC-tandems wie <http://mooc.speakapps.org>.

10 Gilly Salmon erklärt dazu: E-tivities are *“frameworks for enhancing active and participative online learning by individuals and groups”* (Salmon 2002, S. 3).

11 Ein Vlog ist – gleich einem Blog – eine Website, die periodisch neue Einträge (mehrheitlich oder ausschließlich) als Video enthält. Die Tätigkeitsform wird Vlogging genannt (siehe hierzu die Informationen auf: <https://de.wikipedia.org/wiki/Vlog>).

einer neuen Sprache außerdem die Produktion von Output äußerst wichtig, kommt aber häufig zu kurz (siehe Krashen 1989). Auch in diesem Zusammenhang können die neuen Technologien sehr effizient genutzt werden, wie etwa Programme wie „Audacity“, „Explain everything“ oder „Xing“ zeigen¹², mit denen unter anderem rasch und unkompliziert eigene Hörtexte aufgenommen und zum Teil Inhalte auch grafisch dargestellt werden können. Über „Skype“ kann die Fertigkeit Sprechen etwa in Form von Tandem-Lernen sehr effektiv praktiziert werden.

Sprachenlernen mit Online-Plattformen

Personen, die Online-Tools und -Plattformen zum autonomen Sprachenlernen verwenden wollen, finden mittlerweile eine große Anzahl von Angeboten vor. 2013/14 führte der Verband Österr. Volkshochschulen im Rahmen des EU-Projekts „Poliglotti“ eine Evaluation von ausgewählten Online-Tools durch, die zum damaligen Zeitpunkt gratis im Internet für verschiedene Sprachen zur Verfügung standen. Entlang eines zuvor erarbeiteten, sehr detaillierten Kriterienkatalogs (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016, S. 463f.) wurden 25 Online-Plattformen für 16 verschiedene Sprachen evaluiert und auch in der Praxis getestet. Besonders gut schnitten hierbei „busuu“ und „Deutsche Welle“ ab.¹³

„busuu“ ist eigenen Angaben zufolge mittlerweile (Stand Oktober 2016) weltweit das größte soziale Netzwerk zum Sprachenlernen. Das Lernen ist über PC, Tablet oder Smartphone überall und jederzeit und sogar offline möglich. Es gibt eine Gratisversion, bei der Vokabelkarten, Schreibübungen und Korrekturen durch MuttersprachlerInnen inkludiert sind, und eine Premiumversion, die eine umfassendere Nutzung weiterer Aktivitäten und Tools verspricht.

„Deutsche Welle“ bietet Deutschkurse für Personen mit Migrationshintergrund an, wobei hier vor allem die Anzahl und Auswahl der verwendeten Herkunftssprachen beeindruckend. Das Programm enthält auch eine große Vielfalt an (authentischen) Materialien

für unterschiedlichste Zielgruppen und wirkt – so die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen nach deren Einsatz in Kursen – sehr motivationssteigernd.

Eine weitere, sehr beliebte Online-Sprachlern-Community war bis vor kurzem „Livemocha“, wo das kostenfreie Erlernen von bis zu 38 Sprachen möglich war. Laut Livemocha wurde die 2007 gegründete Plattform von ca. 12 Millionen UserInnen verwendet. Die Seite wurde allerdings 2013 von Rosetta Stone übernommen und im April 2016 gänzlich geschlossen.

Auch im Internet finden sich mittlerweile zahlreiche Tipps und Empfehlungen, wie Sprachen (online) effizient und effektiv gelernt werden können, z.B. <http://sprachen-lernen-web.com>.

Bei all diesen Plattformen ist allerdings häufig unklar, welche Expertise die AnbieterInnen mitbringen und wie sehr es Lernende schaffen, tatsächlich ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

Herausforderungen beim Einsatz digitaler Technologien im Sprachunterricht

Wenn digitale Tools und neue Lernorte so viele Vorteile bringen, warum wird diese Ressource immer noch nicht entsprechend genutzt?

Zunächst könnte gemutmaßt werden, dass der digitale Graben in den letzten Jahren kleiner geworden ist. Das lässt sich zum Teil auch in den Sprachlernkursen an den österreichischen Volkshochschulen beobachten, wo die meisten älteren oder eher bildungsfernen KursteilnehmerInnen mittlerweile einen Computer bedienen bzw. unterschiedliche Funktionen ihres Smartphones nutzen können. Trotzdem bestehen, so Henry Jenkins, enorme Unterschiede zwischen erfolgreichen UserInnen und solchen, welche sich die Möglichkeiten ihrer digitalen Umgebung nur peripher zunutze machen (siehe Jenkins 2009). Das gilt auch für Jugendliche, die zwar

12 Audacity ist ein digitales Aufnahmetool, das sich z.B. gut zum Produzieren von Podcasts eignet. Explain everything ist ein sehr vielseitig einsetzbares digitales Tool, das u.a. gut für Webinare oder besprochene Powerpoint-Präsentationen geeignet ist. Xing ist ein ebenfalls in unterschiedlichsten Settings einsetzbares und sehr bekanntes digitales Tool, das sich u.a. für kurze Inputs mit Text und Bild eignet sowie für ausführliches Assessment (schriftliche Anmerkungen im Text und gesprochene Hinweise sind gleichzeitig möglich).

13 Näheres zur Evaluation unter: http://files.adulteducation.at/uploads/Evaluation_report-online-tools.pdf

oft als „digital natives“ bezeichnet werden, in ihrem täglichen Umgang mit den neuen Technologien aber oft nur wenige Tools wie Facebook, Youtube oder Flickr bedienen können (vgl. Paraskevaides 2016, S. 204).

Unterrichtende hegen, wie mir selbst wiederholt rückgemeldet wurde, immer wieder die Befürchtung, dass ihre Lernenden sie an Technikenntnissen übertreffen könnten, statt diesen Technikaffinen im Sinne einer partnerschaftlichen Pädagogik die Rolle der TechnikexpertInnen zu übertragen und somit gleichzeitig die eigene Rolle zu entlasten.

Auch hält sich immer noch hartnäckig die Angst, dass digitale Technologien Präsenzunterricht und die Unterrichtenden – sprich die gesamte Pädagogik – komplett ersetzen könnten. Dem lässt sich entgegenhalten, dass Didaktik und Methodik mit den digitalen Medien zwar in einer essenziellen Wechselwirkung stehen, aber nicht von diesen bestimmt sein sollten. Sobald die Lernziele und Inhalte klar definiert werden, kann entschieden werden, ob Stifte, Poster, Videos oder Podcasts etc. zum Einsatz kommen. Worauf zugegriffen wird, sollte primär davon abhängen, wie die Inhalte am besten vermittelt bzw. umgesetzt werden können und welche Methoden, Medien und Tools zur Verfügung stehen bzw. welche Zielgruppen angesprochen werden (vgl. auch Dudeney/Hockly/Pegrum 2013, S. 45). Zumindest unter den derzeitigen Gegebenheiten besteht sicher keine Gefahr, dass Unterrichtende komplett ersetzt werden, auch wenn es etwa in Japan bereits erste Versuche mit Lern-Robotern gibt. Unterrichtende stehen mit den Lernenden intensiv in Interaktion und Lernen findet nicht zuletzt dank des persönlichen Kontakts statt (Nachahmung, Motivation etc.) (vgl. Feigl-Bogenreiter 2013, S. 27; siehe dazu auch Reiterer 2016).

Komplexer präsentiert sich die Prämisse der Lernenden-Autonomie. Stellt sich doch in diesem Kontext die Frage, inwieweit erwachsene Lernende in der Lage sind, sich selbstbestimmt die für sie relevanten Lerninhalte zu erschließen, wie weit sie sich dazu auch selbst laufend motivieren und auch den eigenen Lernfortschritt bewerten können. Oszillierend auf einem Barometer könnte sich die Situation so

darstellen: Auf dem einen Ende der Skala finden sich Personen, die völlig eigenständig, selbstbestimmt lernen und auch selbst ihre Lehrinhalte bestimmen sowie ihren Lernfortschritt reflektieren und evaluieren. Diese Lernenden (die es selbstverständlich auch schon früher gab) verfügen zumeist über eine starke intrinsische Motivation und kennen ihre Ziele sowie die ihnen zur Verfügung stehenden Methoden und Tools genau. Am anderen Ende der Skala befinden sich Lernende mit Bedarf nach regelmäßig betreuten (Online-)Kursen oder Lernsequenzen, in denen die Inhalte exakt vorgegeben sind und auch laufend Lernzielkontrollen etc. stattfinden. In diesem Fall sind die Ziele, Methoden und Inhalte den Lernenden zumeist nicht wirklich bekannt oder bewusst und die Lernenden müssen auch häufig verstärkt extrinsisch motiviert werden – was zeitweise etwa mit Hilfe von Gamification gelingen kann.¹⁴ In einem offenen Dialog zwischen Unterrichtender/m und Lernender/m könnte idealtypisch gemeinsam erarbeitet werden, inwieweit strikte Vorgaben erwünscht oder ein offenes, vom/von der Lernenden selbst (mit)gestaltetes Curriculum angesagt ist. Eine der Aufgaben der Zukunft könnte für Sprachanbieter und Unterrichtende darin liegen, den stetig wachsenden Beratungs- und Coachingbedarf der Lernenden zu decken. So könnten einerseits (neue) Materialien und Tools auf ihre Einsetzbarkeit hin getestet werden (etwa durch Evaluierung mit Hilfe eines umfassenden Kriterienkatalogs) und/oder Lernende laufend individuell unterstützt und gefördert werden.

Selten unterrichtete Sprachen von Entwicklungen oft ausgeschlossen

Wie vorne skizziert, hat es in den letzten Jahren zahlreiche Innovationen im Sprachenlernen durch den Einsatz neuer digitaler Lernformate und Technologien wie z.B. MALL, Vloggs oder MOOCs gegeben. In den Vordergrund rückten dabei jedoch stärker Sprachen mit hoher Nachfrage und Lerninteresse (allen voran Englisch und in Europa auch Französisch, Deutsch und Spanisch). Dies hat zu einer Vernachlässigung der Weiterentwicklung des Sprachenlernens in selten unterrichteten Sprachen geführt. Diese Situation ist unter anderem darauf zurückzuführen,

¹⁴ Die Forschung belegt, dass intrinsische Motivation zu besseren, längerfristigen Lernergebnissen führt. Sie zeigt aber auch, dass extrinsische Anreize für die meisten LernerInnen-Typen wichtig sind.

dass viele Forschende und Unterrichtende in diesen Sprachen noch wenig über den Einsatz von digitalen Medien wissen bzw. es an der Übertragung bereits verwendeter CALL-Konzepte in selten unterrichtete Sprachen scheitert. Gründe hierfür sind einerseits mangelndes Wissen im Bereich der Technologie, des Designs oder Ähnlichem, andererseits die fehlende Unterstützung für die Lehrenden. Des Weiteren ist zu beobachten, dass zeitgemäße Sprachlehr- und Lernmethoden für selten unterrichtete Sprachen meist nur für AnfängerInnen existieren und fortgeschrittene Sprachlernende vernachlässigt werden. Hier wäre die CALL-Gemeinschaft in Zukunft gefragt, gemeinsam mit Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen an innovativen Projekten zu arbeiten, die sich vor allem auf seltene Sprachen konzentrieren. Dann könnte Lernen mit technologieunterstützten Medien auch für andere Sprachen interessanter werden (siehe Ward 2015).

Ausblick

Die enorm wachsende Anzahl an Lernangeboten im Netz macht eine Übersicht und eine damit verbundene qualitative Kontrolle faktisch unmöglich. So stellt das Finden der passenden Tools, Methoden und Materialien sowohl Unterrichtende als auch Lernende vor immer größere Herausforderungen. (Inter-)Nationale Netzwerke und kollegiale Austauschforen sowie einschlägige Weiterbildungsangebote, Online-Plattformen der Kursanbieter bzw. der Verlage ermöglichen bessere Orientierung und Auswahl der geeigneten Medien.

In diesem Sinne gilt es am Ball zu bleiben, Neues auszuprobieren, Entwicklungen zu beobachten und im Zweifelsfall auch auf altbewährte (digitale oder analoge) Methoden zurückzugreifen.

Literatur

- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Reimer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016):** Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Dudeny, Gavin/Hockly, Nicky/Pegrum, Mark (2013):** Digital Literacies. Harlow, Pearson: Routledge.
- Ellis, Rod (2004):** Principles of instructed language learning. Online im Internet: http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf [Stand: 2017-01-10].
- Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.) (2013):** Mehrsprachig statt Einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Jenkins, Henry (2009):** "Geeking out" for democracy (Part two). Online im Internet: http://henryjenkins.org/2009/05/geeking_out_for_democracy_part_1.html [Stand: 2017-01-10].
- Krashen, Stephen (1989):** Principles and Practice Second Language. Online im Internet: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [Stand: 2017-01-10].
- Paraskevaides, Yiola (2016):** UPodcasting in ESP: A task-based global approach to promote language acquisition through input and output. In: EUROCALL 2016. Call Communities and Culture. 24.-27. August 2016/ Limassol, Cyprus. Conference abstracts, S. 204. Online im Internet: http://www.eurocall2016.org/files/EUROCALL_2016_Abstracts_18082016.pdf [Stand: 2017-01-10].
- Pegrum, Mark (2016):** Why Mobile Devices Aren't Enough: Learning Languages, Building Communities & Exploring Cultures. In: EUROCALL 2016. Call Communities and Culture. 24.-27. August 2016/ Limassol, Cyprus. Conference abstracts, S. 25. Online im Internet: http://www.eurocall2016.org/files/EUROCALL_2016_Abstracts_18082016.pdf [Stand: 2017-01-10].
- Reiterer, Susanne (2016):** science talk: Sprachlernforscherin Susanne Reiterer. Online im Internet: <http://tvthek.orf.at/program/sciencetalk/10494948/sciencetalk-Sprachlernforscherin-Susanne-Reiterer/13749926/sciencetalk-Sprachlernforscherin-Susanne-Reiterer/13749937> [Stand: 2016-09-18].
- Salmon, Gilly (2002):** E-tivities: The key to active online learning. London and New York: Routledge.
- Ward, Monica (2015):** CALL and less commonly taught languages: challenges and opportunities. Online im Internet: <https://reference.research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-29-2/391.pdf> [Stand: 2017-01-10].

Weiterführende Links

„busuu“: <https://www.busuu.com>

„Deutsche Welle“: <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068>

Projekt „Poliglotti“: http://poliglotti4.eu/php/language-tools/list.php?class_id=17&lg=en



Foto: K.K.

Mag.^a Elisabeth Feigl, MAS

e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at/54>
+43 (0)1 2164226-17

Elisabeth Feigl studierte Anglistik und Romanistik an der Universität Wien auf Lehramt, ist diplomierte Erwachsenenbildnerin und Absolventin des Masterstudiums „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“. Viele Jahre war sie als Sprachkursleiterin in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2005 ist sie Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Konzeption innovativer Aus- und Weiterbildungskonzepte für Sprachkursleitende, DolmetscherInnen und BasisbildnerInnen, die Auseinandersetzung mit neuen Methoden und Ansätzen beim Sprachenlernen im (fortgeschrittenen) Erwachsenenalter, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sowie die Koordination, Vernetzung und Unterstützung von Initiativen der Landesverbände und (inter-)nationale Projektarbeit.

Up-to-date Language Learning

Challenges in using new digital technologies

Abstract

The future of language learning courses appears gloomy: Employed people often no longer have the time and leisure to embark on the lengthy process of foreign language acquisition. Traditional and popular course formats are out of date and some teaching and learning approaches do not work any longer. What can new digital media and technologies accomplish in this case? What developments should educational institutions not miss, and which potentials should not be overlooked? This article describes and discusses development potentials of mobile and digital language learning against the backdrop of changed forms of communication and unchanged conditions for successful language acquisition. Above all, the possibilities of blended learning course and online platforms were tested. The article also offers advice on useful digital tools and technologies. It concludes by considering the challenges that instructors face with up-to-date language learning. (Ed.)

eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen

Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe

Björn Schulz und Johanna Lambertz

Schulz, Björn/Lambertz, Johanna (2017): eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: digitale Lernangebote, Grundkompetenzen, Online-Lerninstrument, Online-Lernangebot, digitale Medien, Blended Learning, Grundbildung, Basisbildung

Kurzzusammenfassung

Wie können Erwachsene mit wenig positiver Lernerfahrung und niedrigen Grundkompetenzen (im Sinne der Basisbildung) an ihrem Arbeitsplatz erreicht werden, wie ihre Lernfähigkeit gesteigert und ihre Veränderungsbereitschaft gefördert werden? Ist ein Online-Lernangebot hierfür die richtige Wahl und welche Rolle spielen dabei ErwachsenenbildnerInnen? Der Beitrag geht im ersten Teil auf das Spannungsfeld digitaler Lernwege in der Erwachsenenbildung sowie auf erforderliche Grundkompetenzen beim Lernen mit digitalen Medien ein. Am Beispiel des Online-Lerninstrumentes „eVideo“, welches dem Gamification-Ansatz folgt und speziell für Lernende mit niedrigen Grundkompetenzen entwickelt wurde, wird im zweiten Teil des Beitrages aufgezeigt, wie man digitale Lernwerkzeuge sinnvoll in der Erwachsenenbildung einsetzen kann. Das Online-Lernangebot „eVideo“ wurde für Betriebe und Bildungseinrichtungen der beruflichen Qualifizierung entwickelt und wird deutschlandweit bereits erfolgreich eingesetzt. Erste Erfahrungen in der Anwendung von „eVideo“ zeigen, dass ErwachsenenbildnerInnen eine entscheidende Schlüsselrolle in der Heranführung der Zielgruppe an digitale Lernangebote spielen. Für einen erfolgreichen Einsatz von „eVideo“ müssen demnach, so die AutorInnen wörtlich, die Bereitschaft und die Medienkompetenz der ErwachsenenbildnerInnen vermehrt durch Fortbildung gefördert werden. (Red.)

eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen

Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe

Björn Schulz und Johanna Lambertz

Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Medienkompetenz sind in der zunehmend digitalisierten Welt unerlässlich. Digitale Medien bieten einerseits neue Wege für die Vermittlung dieser Kompetenzen und alternative Zugänge zum Lernen. Andererseits stellen digitale Medien gewohnte Lernprozesse in Frage und wecken auch Unsicherheit in der Erwachsenenbildung. Inwiefern kann es dennoch sinnvoll sein, eine wenig digital affine Zielgruppe wie Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen mit einem digitalen Lernangebot anzusprechen? Oder erreicht man mit solchen Angeboten nur jene, die sowieso schon digital affin sind? Und welche Schlüsselrolle spielen ErwachsenenbildnerInnen auf diesem Weg?

Lesen in der digitalisierten Welt¹

In Deutschland haben laut leo. – Level-One Studie ca. 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und werden somit den sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ zugerechnet. Etwas mehr als die Hälfte (57%) von ihnen sind erwerbstätig (siehe Grotluschen/Riekmann 2011). Für Österreich wurde bisher keine vergleichbare nationale Untersuchung durchgeführt. Erstmals konkrete Daten lieferte die internationale OECD-Studie PIAAC (Programme

for the International Assessment of Adult Competencies). Demnach haben ca. 970.000 Erwachsene in Österreich eine „sehr geringe Lesekompetenz“, welche mit dem Kompetenzlevel der oben beschriebenen Personengruppe in Deutschland vergleichbar ist (vgl. Bösch/Jellaszitz/Schweighofer 2014, S. 83 u. S. 90). Unabhängig von den konkreten Zahlen sind unzureichende Schriftsprachkompetenzen ein „*kontinuierlich nachwachsendes Problem*“ (Ehmig/Heymann 2013, S. 251) wie auch die IGLU-Studien (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchungen) und die PISA-Studien, die internationalen

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt „eVideoTransfer“ wird mit Mitteln des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W141500 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen.

Schulleistungsstudien der OECD, im internationalen Vergleich zeigen.

Für die Erwachsenenbildung ist die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten eine Herausforderung. Der Bedarf ist zwar offensichtlich vorhanden, die Zahl der aktiv Lernenden, zum Beispiel an den Volkshochschulen in Deutschland, ist trotzdem auch derzeit noch verhältnismäßig gering (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2011, S. 53f.), wenngleich die Zahl und Vielfalt der Angebote stetig steigen (vgl. Ambos/Horn 2015, S. 9ff.). Erstaunlicherweise geht scheinbar gerade mit der Digitalisierung die „*Bedeutung des Lesens und Schreibens in der öffentlichen Wahrnehmung eher zurück*“ (Ehmig/Heymann 2013, S. 251). Dementsprechend wird sogar die Behauptung aufgestellt, dass Lesen und Schreiben nicht mehr die Kulturtechnik Nr. 1 seien (siehe Diekmann 2014). Vielmehr würden heute die „Smart Technologies“ die schriftliche Kommunikation ablösen und „*durch eine Vielfalt von gestalterischen Elementen, Möglichkeiten intuitiver Bedienbarkeit und auditiven Instrumenten*“ (ebd., S. 43) ersetzen.

Sicher ist aber, dass die Nutzung digitaler Medien keine Verringerung der Lesetätigkeiten mit sich bringt, sondern vielmehr die Art des Lesens und seine Funktionen tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt sind, wodurch sie immer komplexer werden (vgl. Ehmig/Heymann 2013, S. 255ff.). Gleichzeitig entwickelt sich zum Beispiel mit der Lesefähigkeit genau jene Kernkompetenz, die in der zukünftigen, digitalisierten Arbeitswelt unabdingbar ist: strukturiertes, organisiertes Handeln.

Auch die Unterstützung von Lernprozessen durch digitale Medien und insbesondere durch Computerspiele wurde vor Kurzem erneut bestätigt: In einer Studie mit australischen SchülerInnen wurde deutlich, dass im Unterricht erworbene Problemlösungskompetenzen durch das Spielen gestärkt werden können und dass computerspielende SchülerInnen auch eine höhere Lesekompetenz aufweisen (vgl. Posso 2016, S. 3851 u. S. 3860). Die internationale ICILS-Studie (International Computer and Information Literacy Study) stellt außerdem einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Medienkompetenz von SchülerInnen und der Bücherausstattung in deren Haushalten fest: Je höher die Anzahl an Büchern und je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto höher fällt auch die

Medienkompetenz der SchülerInnen aus (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, S. 25).

Grundbildung, Basisbildung und Funktionaler Analphabetismus

Im vorliegenden Beitrag wird mit Blick auf den deutschen Diskurs vorwiegend von „Grundbildung“ und „Grundkompetenzen Erwachsener“ gesprochen. Diese Begrifflichkeit wird hier analog zu dem in Österreich vorwiegend verwendeten Begriff „Basisbildung“ verstanden. Dem Einsatz von „eVideo“ liegt dabei ein weites Verständnis von Grundkompetenzen zugrunde, das nicht nur Lese- und Schreibkompetenz, sondern auch Hörverstehen, Rechnen, IKT- bzw. Medienkompetenz, Sozialkompetenz, in kleinen Teilen auch Kommunikationskompetenz auf Englisch und Lernkompetenz umfasst – wie es auch für Österreich im „Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung“ verankert ist (vgl. dazu die Zielgruppendefinition der Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 18). Der Begriff „funktionale AnalphabetInnen“ wird gemäß der Definition der in Deutschland durchgeführten leo. – Level-One Studie verwendet, wenn direkt auf die Studienergebnisse mit Fokus auf Schriftsprachkompetenzen Bezug genommen wird (vgl. dazu die Begriffsdefinition in Grotluschen/Riekman 2011, S. 2).

Spannungsfeld digitale Lernwege in der Erwachsenenbildung

Die Digitalisierung erfordert demnach einerseits Schriftsprachkompetenzen und fördert unter bestimmten Bedingungen auch deren Aneignung. Andererseits stellen digitale Medien gewohnte Lernprozesse in Frage und sind damit eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung, vor allem auch für die Alphabetisierung und Grundbildung. Digitale Lernmedien werden im deutschen Diskurs der Erwachsenenbildung oft noch verhalten aufgenommen (siehe Diekmann 2014) – ein Eindruck, der sich auch anhand der diesem Beitrag zugrunde liegenden Projekterfahrungen der beiden AutorInnen aus „eVideoTransfer“ bestätigt. Die Herausforderungen der Digitalisierung lösen unter vielen Lehrenden in Deutschland Überforderung oder zumindest Verunsicherung hinsichtlich der sich verändernden eigenen Rolle aus. Dies lässt sich unter anderem auf unzureichende Orientierungshilfen,

Fortbildungsmöglichkeiten und den Zeitmangel der ErwachsenenbildnerInnen zurückführen (vgl. Schmid/Goertz/Behrens 2016, S. 20f.). Besonders verhängnisvoll ist dies mit Blick auf Personen, die die Bedeutung von Schriftsprache nicht mehr erkennen, aber gleichzeitig verstärkt digitale Medien nutzen, denn gerade digitale Medien würden Wege bieten, um sie besser zu erreichen.

Lesen, Schreiben und Digitalisierung sind demnach keine Gegensätze, sondern ergänzen sich. Gerade in der Erwachsenenbildung müssen diese gemeinsam gedacht und in Lernangeboten entsprechend aufgegriffen werden. Die Digitalisierung führt nicht zwangsläufig zu abnehmender Lese- und Schreibfähigkeit, sondern bietet die Möglichkeit, das Instrumentarium der Erwachsenenbildung zu erweitern. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Spannungsfeld rund um digitale Lernmedien innerhalb der Erwachsenenbildung. Nachfolgend werden anhand des Online-Lernangebots „eVideo“ Widersprüche bei der Arbeit mit der schwer erreichbaren Zielgruppe der Erwachsenen mit niedrigen Grundkompetenzen erörtert, Erfahrungen aus dem Projekt skizziert und mögliche Wege für Lehrende bei der Nutzung digitaler Lernmedien aufgezeigt.

Ein digitales Lernangebot zur Förderung von Grundkompetenzen

Das Projekt „eVideoTransfer“

In Anbetracht der Auswirkungen unzureichender Kenntnisse der Schriftsprache in Alltag und Arbeitsleben hat das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012 die Förderrichtlinie „Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener“ ausgerufen. Seitdem fördert das BMBF, heute im Rahmen der „Dekade für Alphabetisierung“, Projekte, die sich gezielt an Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen richten, welche einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Gefördert wurden auch jene zwei Projekte, deren Erfahrungen hier dargestellt werden. Im ersten Projekt „eVideo 2.0“ (2012-2015) wurde auf Basis des Konzepts Web Based bzw. Video Based Training (WBT/VBT)² das branchenbezogene Online-Lerninstrument „eVideo“

konzipiert. Mit Stand Anfang 2016 wurde es bereits von zehn Unternehmen und Bildungsträgern eingesetzt bzw. getestet. Die Website mit den öffentlich zugänglichen eVideos verzeichnete seitdem bis zu 500 Zugriffe im Monat.

Aktuell wird das Instrument „eVideo“ im Anschlussprojekt „eVideoTransfer“ weiterentwickelt und in weitere Betriebe und Bildungseinrichtungen implementiert. Ziel des Projekts „eVideoTransfer“ ist die Verbesserung der Lernfähigkeit und Veränderungsbereitschaft von Beschäftigten mit niedrigen Grundkompetenzen. Das Lernangebot fördert unter anderem Lesen, Schreiben, Rechnen, Medien- und Sozialkompetenz. Das bestehende Produktportfolio aus „eVideo“, Arbeitsmaterialien und Trainingskonzepte wurden gemeinsam mit BranchenvertreterInnen, betrieblichen AkteurInnen sowie ExpertInnen aus der Grundbildung entwickelt. Es wird bundesweit vorwiegend in branchenbezogenen Unternehmen und Bildungseinrichtungen der beruflichen Qualifizierung zur Anwendung gebracht. Konkret sind das die Logistikbranche, das Hotel- und Gaststättengewerbe und in Zukunft auch die Gebäudedienstleistung; die beiden bereits bestehenden „eVideos“ für Logistik und Gastgewerbe werden erweitert/erhalten neue Versionen.

Projekt „eVideoTransfer“

Gefördert durch: deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Förderrichtlinie: „Nationale Dekade für Alphabetisierung“ (Förderkennzeichen: W141500)

Projekttitle: „eVideoTransfer – Transfer und Weiterentwicklung der bestehenden Lernangebote und systematische Begleitung der bundes- und branchenweiten Implementierung“

Förderzeitraum: 2016-2018

Vorgängerprojekt: „eVideo 2.0“ (2012-2015)

Auszeichnungen für „eVideo Logistik“: Nominiert für d-elina E-Learning Award 2015; ausgezeichnet mit dem Comenius EduMedia Siegel 2015

Auszeichnungen für „eVideo Gastgewerbe“: Ausgezeichnet mit dem eLearning Award 2016 der Zeitschrift eLearning Journal sowie mit dem Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2016 des DIE

2 WBTs sind E-Learning-Formate, die als Weiterentwicklung von Computer Based Trainings (CBT) auf das Internet zugreifen. VBTs setzen bevorzugt Videosequenzen als Lernformate ein und werden häufig für realitätsnahe Simulationen eingesetzt.

Das Online-Lerninstrument „eVideo“

„eVideo“ möchte einen niedrighschwelligem und motivierenden Einstieg in das arbeitsplatzbezogene Lernen für Menschen mit niedrigen Grundkompetenzen und wenig positiver Lernerfahrung anbieten. Um dies zu erreichen, vereint das Online-Lerninstrument Elemente verschiedener didaktischer Ansätze. Jedem „eVideo“ liegt eine Geschichte in der Arbeitswelt zugrunde, die von den Lernenden durchlaufen wird, um am Ende ein abschließendes Rätsel zu lösen. Die Lernenden selbst sind die zentralen Figuren, die den virtuellen KollegInnen beim Lösen verschiedener Aufgaben helfen.

Dieser Ansatz aus dem Game Based Learning³ sorgt für eine positive Identifikation mit dem Spielgeschehen und ist besonders motivierend. Gleichzeitig handelt es sich um eine Simulation der realen Arbeitspraxis, die einen geschützten Lernraum zum Üben bietet und so die Identifikation mit der Handlung zusätzlich vertieft. Als WBT/VBT besteht „eVideo“ aus einer abwechselnden Abfolge von kurzen Video- und Dialogsequenzen mit den KollegInnen und einzel-

nen Übungen zu den Grundkompetenzen. Gemäß dem entdeckenden Lernen wird an verschiedenen Stellen ein interaktiver, selbstgesteuerter und individualisierbarer Lernprozess im eigenen Lerntempo ermöglicht, ohne die Lernenden jedoch zu überfordern. Antwortoptionen sowie Lernfelder können individuell ausgewählt und damit der Verlauf der Geschichte mitbestimmt werden. Außerdem bieten die Übungen eine Auswahl aus drei Schwierigkeitsstufen, die jederzeit geändert und ohne Zeitlimit gespielt werden können. Gleichzeitig ist die Folge der eingebetteten Übungen weitestgehend linear, d.h., die jeweiligen Übungen werden erst nach erfolgreicher Lösung freigeschaltet.

Dieses Vorgehen ermöglicht unerfahrenen Lernenden wiederum einen schnellen Einstieg und ist ein roter Faden im weiteren Verlauf. Die Bildschirm-elemente – u.a. Interaktionsfelder, Eingabe- und Bewegungsfelder sowie Erklärvideos – sind intuitiv erfassbar, selbsterklärend und wecken Aufmerksamkeit. Die Konzeption der Übungen zum Lesen und Schreiben orientiert sich, soweit möglich, an der Kompetenzstufenbeschreibung der Alpha-Level

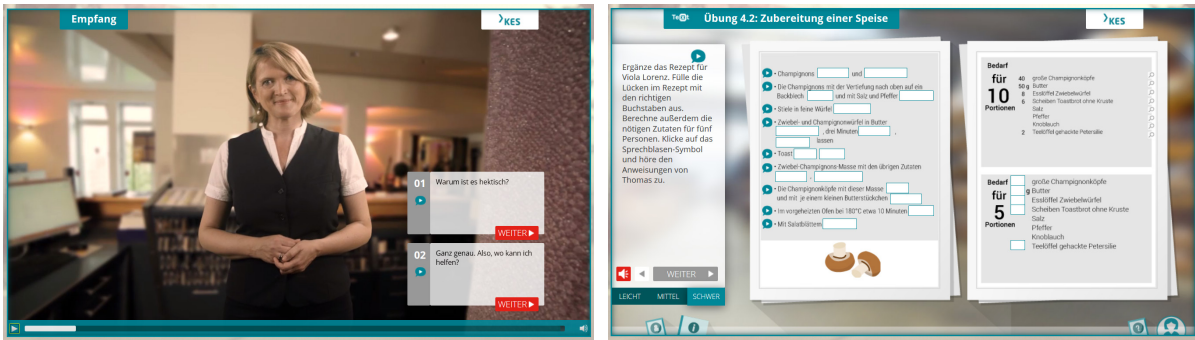
Tab. 1: Inhaltsübersicht der Übungen: „eVideo Hotel- und Gastgewerbe“ und „eVideo Logistik“

Inhaltsübersicht Übungen eVideo Hotel- und Gastgewerbe		Inhaltsübersicht Übungen eVideo Logistik	
Rezeption	Zimmerreservierung Check-In Wegbeschreibung Rechnung stellen Gespräch auf Englisch	Wareneingang	Lieferscheine Prüfung Wareneingang Artikelnummern Qualitätskontrolle Prüfprotokoll
Zimmerreinigung/ Service	Reklamationen Wäschefach Housekeeping Zimmerreinigung	Lagerung	Regalnummerierung Lastendiagramm Einsatzprüfung Flurförderzeuge Kommissionierung Pickliste
Büro und Sicherheit	Organigramm Arbeitsunfall Arbeitssicherheit Dienstplan	Büro und Sicherheit	Organigramm Arbeitsunfall Gesundheit und Sicherheit Betriebsanweisung Betriebsordnung Dienstplan
Küche und Restaurant	Lagerung und Haltbarkeit Zubereitung einer Speise Hilfsmittel in der Küche Reservierungsanfrage	Warenausgang	Ladelisten Ladungssicherung Beladung Fahrzeugcheck

Quelle: Eigene Darstellung

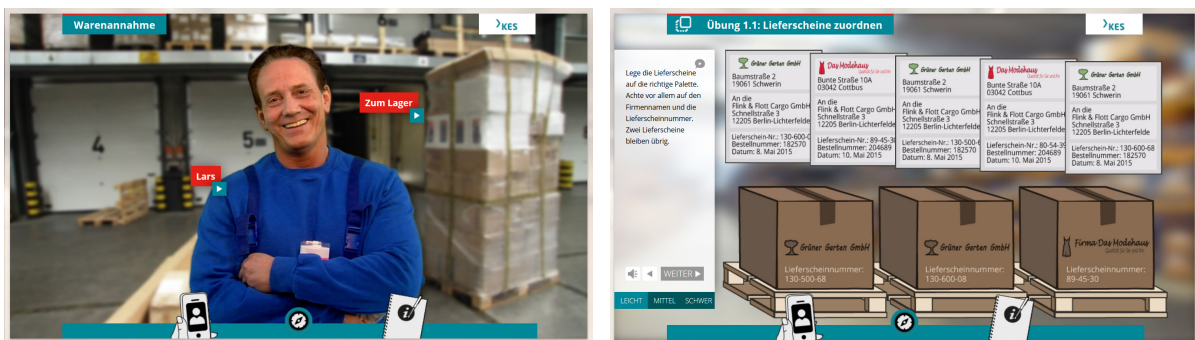
³ Beim Game Based Learning werden Konzepte und Elemente aus digitalen Spielen verwendet, um deren Lern- und Motivationspotential für die Vermittlung von Wissen aus realen Zusammenhängen nutzbar zu machen.

Abb. 1 und Abb. 2: Screenshots eVideo Hotel- und Gastgewerbe (2016)



Quellen: IMC AG, ConceptTV, ARBEIT UND LEBEN Berlin e.V. (DGB/VHS)

Abb. 3 und Abb. 4: Screenshots eVideo Logistik (2016)



Quellen: IMC AG, ConceptTV, ARBEIT UND LEBEN Berlin e.V. (DGB/VHS)

zwei bis vier (siehe Grotlüschen/Riekman 2011). Die Lernenden können sich außerdem alle Texte optional vorlesen lassen. Gemäß dem Gamification-Ansatz⁴ werden alle absolvierten Übungen und der jeweilige Bearbeitungserfolg transparent aufgelistet. Die Feedbackfunktion am Ende jeder Übung gibt einen Hinweis darauf, an welcher Stelle ein Fehler vorliegt, und gibt Hilfestellung zur selbstständigen Lösung.

Die Zielgruppe: schwer erreichbar für Lernangebote

Herausforderungen für ein digitales Lernangebot

Bei dem Versuch, Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen als schwer erreichbare Zielgruppe mit dem digitalen Lernangebot „eVideo“ zu erreichen, bewegt sich das Projekt in einem paradoxen

Spannungsfeld: Inwiefern lassen sich weniger digital affine Zielgruppen überhaupt mit digitalen Lernangeboten erreichen? Oder erreicht man mit solchen Angeboten nur jene, die sowieso schon digital affin sind?

Zunächst ist festzustellen, dass Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen für Weiterbildungsangebote grundsätzlich schwer erreichbar sind. Einerseits haben sie oft negative Lernerfahrungen in ihrer Schulbiografie gesammelt und lassen sich daher von klassischen Bildungsangeboten weniger motivieren. Andererseits handelt es sich um eine sehr heterogene Personengruppe, die von außen nicht sichtbar und deshalb auch nicht leicht ansprechbar ist. Hinzu kommt, dass die Mehrheit der in der deutschen leo. – Level-One Studie erfassten sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ berufstätig und damit sozial integriert ist. Diese Personen sehen häufig keine Notwendigkeit einer Weiterbildung

4 Hierbei werden typische Elemente und Funktionen aus digitalen Spielen in spielfremden Zusammenhängen eingesetzt (z.B. Level, Belohnungssysteme) (siehe Fn. 3).

und ihnen bleibt neben der Arbeit wenig Zeit (vgl. Ehmig/Heymann/Seelmann 2015, S. 65). Laut einer europaweiten Untersuchung richten sich außerdem die meisten Weiterbildungsangebote in Betrieben an Mitarbeitende, die höher qualifiziert sind und über eine gute Schriftsprachkompetenz verfügen (vgl. Cedefop 2015, S. 93). Dadurch werden Personen mit niedriger Lese- und Schreibkompetenz von vornherein von betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen ausgeschlossen. Die nicht erwerbstätigen Erwachsenen mit niedriger Schriftsprachkompetenz hingegen hätten zwar mehr zeitliche Kapazitäten, dennoch scheinen auch sie nicht ausreichend über entsprechende Kursangebote erreicht zu werden: In Deutschland steht 33.000 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 30), die hauptsächlich nicht beruflich tätig sind (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003; siehe auch Goertz/Radomski 2015), eine Anzahl von 3,225 Millionen nicht berufstätiger, sog. „funktionaler AnalphabetInnen“ in der Gesamtbevölkerung gegenüber (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012, S. 140).

Auch wenn zur Mediennutzung Erwachsener mit niedrigen Schriftsprachkompetenzen so gut wie keine Forschungsergebnisse existieren, legen folgende Zusammenhänge nahe, dass sie auch mit digitalen Angeboten schwer erreichbar sind. Die sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ bzw. Personen mit „sehr geringen Lesekompetenzen“ gehören, sowohl in Deutschland als auch in Österreich, überwiegend zur Gruppe der formal niedrig Gebildeten ohne Schulabschluss oder mit einem unteren Bildungsabschluss (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 9; Rammstedt 2013, S. 15; Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 100). Damit gehören sie auch tendenziell eher zu denjenigen, die digitale Medien und das Internet wenig nutzen. Im deutschlandweiten Digitalindex 2015 beispielsweise finden sich Personen mit niedrigem Bildungsniveau unter den „Außenstehenden Skeptikern“ und den „Häuslichen Gelegenheitsnutzern“ (vgl. Initiative D21 e.V./TNS Infratest 2015, S. 16). Auch die PIAAC-Erhebung bestätigt diesen Zusammenhang: *„Personen, die die Kompetenzaufgaben (des technologiebasierten Problemlösens) papierbasiert bearbeitet haben, (verfügen) über eine geringere mittlere Lesekompetenz [...] als Personen, die die Kompetenzaufgaben computergestützt bearbeitet haben“* (Rammstedt 2013, S. 69).

Auch in der Untersuchung zu E-Learning-Anwendungspotenzialen bei Beschäftigten in Deutschland treten die Merkmale „niedrige Bildungsabschlüsse“ und „geringe Computerkompetenz“ bei denselben Lerntypen auf. Demnach ist anzunehmen, dass sich Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen auch hier eher unter den „Weniglernern“ und den „Betreuungsorientierten“ Lerntypen bei der Anwendung von E-Learning in Betrieben wiederfinden (vgl. Nordmedia 2004, S. 39f.).

Warum dennoch ein digitales Lernangebot?

Einleitend wurde bereits der Zusammenhang zwischen der Lese- und Medienkompetenz beispielhaft anhand von Studien mit SchülerInnen aufgezeigt. Doch auch in einer Untersuchung von erwachsenen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen in deutschen Volkshochschulen zeigt sich eine hohe Bereitschaft der Zielgruppe, mit Computer und Internet zu lernen (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 17). Auf diese Weise sei eine höhere Anonymität gewährleistet und die Lernwege unterschieden sich deutlich von jenen aus Schulzeiten. In einer späteren Untersuchung werden diese Ergebnisse bestätigt (siehe Goertz/Radomski 2015). Hier zeigt sich auch, dass Lernende eines „Lerncafés“, die dort regelmäßig Computer und Internet nutzen, im Internet aktiver sind und auch zu Hause häufiger mit digitalen Medien lernen (vgl. ebd., S. 15f.). In beiden Untersuchungen wird jedoch auch deutlich, dass sich Erwachsene mit niedriger Schriftsprachkompetenz trotz vorhandener intrinsischer Motivation nicht von sich aus mit digitalen Medien beschäftigen bzw. grundsätzlich nicht gut alleine lernen können. Sie benötigen eine klare Anleitung und ständige Begleitung, um Übungen zu verstehen, aber auch um die basale Technikkompetenz im Umgang mit den Geräten zu trainieren. Ohne diese extrinsischen Motivationsanstöße entsteht daher selten ein selbstständiger Lernprozess. Gerade für Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen bietet außerdem die zunehmende Verbreitung von Lernvideos (z.B. über YouTube) gute Möglichkeiten für deren Lernprozesse.

Diese Zusammenhänge zeigen, dass es zwar vielversprechende Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit digitalen Lernangeboten in der Zielgruppe gibt. Jedoch müssen zunächst bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Die Schlüsselrolle der ErwachsenenbildnerInnen

Auch wenn Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen grundsätzlich für digitale Lernangebote offen sind, dürfen sie für einen erfolgreichen Lernprozess sowohl in Betrieben als auch in Weiterbildungseinrichtungen nicht alleine gelassen werden. ErwachsenenbildnerInnen haben also eine Schlüsselrolle in der Heranführung der Zielgruppe an digitale Lernangebote. Grundsätzlich ist der Einsatz von solchen Angeboten durch Kursleitende zwar auch abhängig von der Raumausstattung, vor allem aber von deren Bereitschaft und Kenntnissen im Umgang mit digitalen Lernmedien, wobei sich letztere gegenseitig bedingen. Beispielsweise setzen Lehrkräfte von AchtklässlerInnen im internationalen Vergleich in Deutschland seltener Computer im Unterricht ein als in allen anderen teilnehmenden Ländern. Dies korreliert stark mit einer seltenen Teilnahme an Fortbildungen zu digitalen Medien (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, S. 33f.). Laut MenTa-Studie sehen DozentInnen beim Einsatz digitaler Lernmöglichkeiten in Alphabetisierungskursen jedoch einen großen Vorteil in der Binnendifferenzierung und dem selbstbestimmten Lernen. Auch hier wird allerdings sichtbar, dass sie diese Angebote nur dann einsetzen, wenn sie sie gut kennen (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 21ff.). Hinzu kommt die neue Rolle, die Lehrende gerade bei „Weniglernern“ und „Betreuungsorientierten“ als Coaches oder MentorInnen einnehmen müssen, um die Lernenden zum Selbstlernen zu befähigen (vgl. Goertz 2014, S. 10f.). Auch für einen erfolgreichen Einsatz von „eVideo“ zur Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener müssen demnach die Bereitschaft und die Medienkompetenz der ErwachsenenbildnerInnen vermehrt durch Fortbildung gefördert werden.

Blended-Learning-Ansatz

Der zweite Ansatzpunkt für die erfolgreiche Nutzung von digitalen Lernangeboten zur Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener ist die Implementierung eines Blended-Learning-Ansatzes. Digitale Lernmedien zeichnen sich vor allem durch eine flexible Handhabung hinsichtlich Ort und Zeit aus. Dennoch ist „eVideo“ nicht als reines Selbstlerninstrument konzipiert. Ziel ist es, die positiven Aspekte des Lernens in Präsenz mit denen des Online-Lernens sinnvoll zu verknüpfen. Hierzu zählt die Verbindung

des Lernens in der Gruppe, das durch den sozialen Kontakt besonders motivationsfördernd ist, mit dem selbstbestimmten Lernen in einem geschützten Raum, den das Online-Lerninstrument bietet, ohne die Lernenden jedoch sich selbst zu überlassen. Es werden eine Reihe flankierender Maßnahmen angeboten und weiterentwickelt, wie Sensibilisierungsschulungen für betriebliche AkteurInnen, Informationsmaterialien, dezidierte Implementierungskonzepte und Arbeitsblätter sowie didaktische Leitfäden für Lehrende. In Qualifizierungen für Kursleitende werden diese sowohl mit dem digitalen Lernangebot selbst als auch mit den begleitenden Lernmaterialien und möglichen didaktischen Einsatzszenarien als Blended Learning vertraut gemacht. Auf diese Weise können die Vorteile des Online-Lernens für die Zielgruppe mit den bestehenden Ansätzen der Erwachsenenbildung sinnvoll verknüpft werden. Verschiedene LernerInnentypen können angesprochen, Schriftsprach- und Medienkompetenz gemeinsam gefördert und ausgehend von gewohnten auch neue Lehr- und Lernprozesse etabliert werden.

Fazit

Begriffe wie Digitalisierung, Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 bestimmen aktuell die Debatte über den Wandel der Arbeitswelt. Auch wenn das Ergebnis dieses Wandels noch nicht absehbar ist, wird deutlich, dass er bereits im Gange ist und die Digitalisierung alle Lebensbereiche erfasst. Dies wirkt sich auch auf das Lernen aus, und zwar in allen Altersstufen. Das Projekt „eVideoTransfer“ möchte den daraus entstehenden Bedarfen begegnen und stellt ein Online-Lerninstrument bereit, mit dem Grundkompetenzen bezugnehmend auf die Digitalisierung in der Arbeitswelt gesetzt und gefördert werden können. Die Erfahrungen lassen jedoch erkennen, dass sich das Projekt in einem Spannungsfeld sowohl hinsichtlich der Lerngewohnheiten der schwer erreichbaren Zielgruppe der Erwachsenen mit niedrigen Grundkompetenzen als auch der Lehrgewohnheit der Kursleitenden in Bezug auf digitale Lernangebote bewegt.

Es zeigt sich, dass bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen: die Fortbildung von ErwachsenenbildnerInnen und die Implementierung von Blended-Learning-Konzepten sind weiterhin

notwendig. Auch der passgenaue Zuschnitt digitaler Lernangebote auf die Bedürfnisse der Zielgruppe hat sich als zentral herausgestellt, bedarf allerdings weiterer Forschung im Bereich der Mediennutzung.

Schließlich bleibt auch als weitere große Aufgabe die Sensibilisierung betrieblicher AkteurInnen für die Rolle von Grundkompetenzen und Blended Learning in einer zunehmend digitalen Arbeitswelt.

Literatur

- Ambos, Ingrid/Horn, Heike (2015):** Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online-Erstveröffentlichung (September 2015) in der Sammlung *texte.online*. Online im Internet: www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Bösch, Valerie/Jellasitz, Robert/Schweighofer, Johannes (2014):** Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! In: *Wirtschaft und Gesellschaft*, Jg. 40, H. 1, S. 83-120. Online im Internet: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2014_bmask_WuG_Beitrag_PIAAC.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2014):** ICILS 2013 auf einen Blick. International Computer and Information Literacy Study. Presseinformation zur Studie und zu zentralen Ergebnissen. Münster: Waxmann. Online im Internet: http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/ICILS-2013/ICILS_2013_Presseinformation.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Cedefop (2015):** Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe. A statistical picture. Luxembourg. Online im Internet: www.cedefop.europa.eu/files/5548_en.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Diekmann, Knut (2014):** Ein Zwischenruf. Abschied vom Lesen und Schreiben? In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2014, S. 43-44. Online im Internet: www.diezeitschrift.de/22014/lesefaehigkeit-01.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Ehmig, Simone C./Heymann, Lukas (2013):** Die Zukunft des Lesens. In: Grond-Rigler, Christine/Staub, Wolfgang (Hrsg.): *Literatur und Digitalisierung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 251-264.
- Ehmig, Simone C./Heymann, Lukas/Seelmann, Carolin (2015):** Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen.
- Fiebig, Christian/Ragg, Martin/Lübs, Bettina (2003):** Ergebnisse der LuTa-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. Online im Internet: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/LuTA_Studie_alphabetisierung.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Goertz, Lutz (2014):** Digitales Lernen adaptiv. Technische und didaktische Potenziale für die Weiterbildung der Zukunft. Online im Internet: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/digitales-lernen-adaptiv> [Stand: 2017-01-25].
- Goertz, Lutz/Radomski, Sabine (2015):** Ergebnisbericht zur Studie Mediennutzungs- und Lerngewohnheiten der Zielgruppe von „Ich-will-lernen.de“ (MenTa). MMB-Insitut für Medien und Kompetenzforschung. Online im Internet: <http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/ich-will-lernen.de/Bericht-Ich-will-lernen-MenTa-20151001c.pdf> [Stand: 2017-01-25].
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. Online im Internet: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. In: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung*, Bd. 10. Münster: Waxmann. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> [Stand: 2017-01-25].
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2015):** Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Online-Erstveröffentlichung (November 2015) in der Sammlung *texte.online*: aus Projekten und Arbeitsbereichen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Online im Internet: www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf [Stand: 2017-01-25].
- Initiative D21 e.V./TNS Infratest (Hrsg.) (2015):** D21-Digital-Index 2015. Die Gesellschaft in der digitalen Transformation. Online im Internet: www.initiatived21.de/wp-content/uploads/2015/10/D21_Digital-Index2015_WEB.pdf [Stand: 2017-01-25].

Nordmedia (Hrsg.) (2004): Ergebnisbericht zur Studie eLearning-Anwendungspotenziale bei Beschäftigten. Hannover. Online im Internet: www.mmb-institut.de/projekte/digitales-lernen/E-Learning-Anwendungspotenziale-bei-Beschaeftigten.pdf [Stand: 2017-01-25].

Posso, Alberto (2016): Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old Australian Students. In: International Journal of Communication 10/2016, S. 3851-3876. Online im Internet: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5586/1742> [Stand: 2017-01-25].

Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann. Online im Internet: www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf [Stand: 2017-01-25].

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online im Internet: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung> [Stand: 2017-01-25].

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene. Inklusive Basisbildung 2015-2017. Österreich. Online im Internet: www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf [Stand: 2017-01-25].

von Rosenbladt, Bernhard/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Online im Internet: <http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Archiv/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf> [Stand: 2017-01-25].

Weiterführende Links

Arbeit und Leben e.V., Landesarbeitsgemeinschaft Berlin: www.berlin.arbeitundleben.de

Fachbereich KES – Bildung und E-Government bei Arbeit und Leben e.V.: www.kes-verbund.de

eVideo 2.0 Logistik und eVideo 2.0 Gastgewerbe: www.lernen-mit-evideo.de



Foto: Udo Maasgai

Björn Schulz

schulz@berlin.arbeitundleben.de
<http://www.berlin.arbeitundleben.de>
+49 (0)30 5130192-45

Björn Schulz ist Projektleiter bei Arbeit und Leben Berlin e.V. im Projekt „eVideoTransfer – Simulationslernprogramm für die branchenorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“. Er beschäftigt sich seit mehreren Jahren mit den Möglichkeiten digitaler Medien zur Aufbereitung und Vermittlung von Informationen und Wissen. Björn Schulz studierte Politikwissenschaften, Skandinavistik und Italienische Philologie an den Universitäten Greifswald, Lund, Potsdam und an der Humboldt-Universität zu Berlin.



Foto: Studioline Photography

Johanna Lambertz

lambertz@berlin.arbeitundleben.de
<http://www.berlin.arbeitundleben.de>
+49 (0)30 5130192-46

Johanna Lambertz studierte Kulturwissenschaften, Medienpädagogik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig und absolvierte eine Weiterbildung zur e-Trainerin und Blended-Learning-Beraterin an der FernUniversität in Hagen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Medienpädagogik, Grundbildung und Blended Learning. Derzeit ist sie als Fachreferentin bei Arbeit und Leben Berlin e.V. im Projekt „eVideo-Transfer“ für die fachliche Weiterentwicklung und didaktische Implementierung der eVideos verantwortlich.

eVideo – A Digital Learning Course Offering on Workplace-related Improvement of Basic Competences

Ways to achieve a poorly accessible target group with digital media

Abstract

How can adults with little positive learning experience and low basic competences (in the sense of basic education) be reached at their workplace, and how can their ability to learn be increased and their readiness to change be supported? Is online learning the right choice and what role do adult education instructors play? The first section of the article deals with the conflicting priorities of digital learning paths in adult education as well as necessary basic competences for learning with digital media. Using the example of the online learning instrument eVideo, which follows the gamification approach and was specially developed for learners with low basic competences, it is shown in the second section of the article how digital learning tools can be applied appropriately in adult education. The online learning course eVideo was developed for businesses and educational institutions that provide job qualifications and has already been applied successfully throughout Germany. The first experiences in applying eVideo show that adult education instructors play a key role in leading the target group to digital learning course offerings. In the exact words of the authors, the readiness and media competence of adult education instructors must be increasingly supported by continuing education in order for eVideo to be used successfully. (Ed.)

Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung

Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit (2017): Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung. Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: neue Technologien, Erwachsenenbildung, digitale Kompetenzen, Europäischer Kompetenzrahmen, digitale Bereitschaft, Webinar, MOOC

Kurzzusammenfassung

Die europäische Erwachsenenbildung scheint wenig „digital bereit“ zu sein: In den Bildungseinrichtungen dominieren Desktop-PCs, ältere Lernmanagementsysteme und Softwarelösungen, wenige Anbieter haben E-Learning-Angebote im Programm oder arbeiten mit Blended Learning. Auch ist die Ausbildung der ErwachsenenbildnerInnen im Bereich des digitalen Arbeitens wenig systematisiert. Gerade ErwachsenenbildnerInnen aber könnten, wie die Autorin im vorliegenden Beitrag betont, eine Vorbildfunktion einnehmen. Wenn sie ihre Lernangebote mit größeren digitalen Anteilen umsetzen, können ihre Workshop- oder KursteilnehmerInnen „en passant“ digitale Kompetenzen erwerben oder verbessern. Um das zu ermöglichen: Wie müsste ein Weiterbildungsangebot zur digitalen Kompetenz für ErwachsenenbildnerInnen aussehen, das auch breit wahrgenommen wird und somit die digitale Bereitschaft vieler ErwachsenenbildnerInnen erhöht? Welche Tools sind für ErwachsenenbildnerInnen in Training, Beratung und Management alltagstauglich und nutzerInnenfreundlich? Antwort hierauf versucht der hier vorgestellte „EBmooc“ zu geben, der ab März 2017 einfache und praktische digitale Werkzeuge für die Arbeit in der Erwachsenenbildung vermitteln will. Der Beitrag erläutert Hintergrund, Inhalte und zentrale Prämissen der Entwicklungsarbeit an diesem kostenlosen Weiterbildungsformat. (Red.)

Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung

Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen

Birgit Aschemann

2015 wurde ein Beschreibungsraster digitaler Kompetenzen in den Europass-Lebenslauf integriert. Um diese wünschenswerten Kompetenzen zu erwerben, braucht es entsprechende Weiterbildungen. Es kann hier keinesfalls genügen, auf die (häufig aber unscharf so bezeichneten) „digital natives“ zu hoffen oder auf Personen mit entsprechender Schulausbildung zu warten. Es ist explizit die Erwachsenenbildung, die hier gefordert ist. Das wiederum setzt Anbietereinrichtungen und ErwachsenenbildnerInnen voraus, die auf den Bedarf vorbereitet sind und reagieren können – also eine Art „digitale Bereitschaft“ mitbringen. Diese „Bereitschaft“ ist nicht ungebrochen vorhanden. Ein neues Weiterbildungsformat für ErwachsenenbildnerInnen – der EBmooc – setzt hier an.

Mit der Mitteilung „Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien“ hat die Europäische Kommission im Jahr 2013 zur verstärkten Nutzung neuer Technologien und zur Erweiterung offener Bildungsangebote und Lernmaterialien aufgerufen (siehe Europäische Kommission 2013). Die digitalen Kompetenzen aller EU-BürgerInnen sollen angehoben werden, und auch die Erwachsenenbildung soll das Potenzial der Technologien nutzen (siehe ebd.).

Seitdem räumt die Europäische Kommission dem Thema neue Technologien in der Erwachsenenbildung hohe Priorität ein und legt auch in der Skills Agenda 2016-2017 (im Originalwortlaut: A New Skills Agenda for Europe) einen Fokus auf „digital skills“

(siehe European Commission 2016a). So wurde 2016 ein Europäischer Kompetenzrahmen für digitale Kompetenzen veröffentlicht (siehe European Union 2016), und eine entsprechende individuelle Selbsteinschätzung wurde zum Bestandteil des Europass-Lebenslaufs gemacht. Bis Mitte 2017 sollen die EU-Mitgliedstaaten ferner umfassende Strategien für eine Verbesserung der digitalen Kompetenzen entwickeln, und zwar in Zusammenarbeit von Bildung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt („Digital Skills and Jobs Coalition“). Die dementsprechende Unterstützung der Lehrenden und TrainerInnen ist ein explizites Vorhaben in diesem Kontext.

Die Europäische Kommission setzt diesen Schwerpunkt in Anerkennung der immer größer werdenden beruflichen und privaten, alltäglichen Bedeutung

der digitalen Technologien in einer zunehmend digitalisierten Umwelt. Diese Digitalisierung stellt immer neue Anforderungen an die digitalen Kompetenzen der BürgerInnen einerseits und an speziell ausgebildete Fachkräfte andererseits (und ist gleichzeitig mitursächlich für Rationalisierung und Arbeitslosigkeit¹).

Angesichts der steigenden digitalen Anforderungen geben die empirisch erhobenen Kompetenzausprägungen jedoch zu denken. Auf der Basis von Eurostat-Daten veröffentlichte die Europäische Kommission 2016 Einschätzungen, wonach rund 45 Prozent der EU-Bevölkerung nicht einmal über grundlegende digitale Fähigkeiten verfügen (vgl. European Commission 2016b, S. 34f.). Gemäß der OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) hatte nur ein Drittel der befragten Erwachsenen in den teilnehmenden Ländern Europas eine hohe technologiebasierte Problemlösekompetenz. Für Österreich zeigten die 2013 veröffentlichten Ergebnisse der PIAAC-Studie, dass knapp 10 Prozent der ÖsterreicherInnen zum Erhebungszeitpunkt 2011/12 noch nie einen Computer benutzt hatten und knapp 16 Prozent der TeilnehmerInnen zu geringe Fähigkeiten aufwiesen, um den Test am PC durchzuführen; dazu kamen im Schnitt etwas über 11 Prozent „Computerverweigerer“ – also in Summe rund 27 Prozent, die wohl als nicht ausreichend digital kompetent gelten können (siehe Statistik Austria 2013).²

Wünschenswerte Kompetenzniveaus: Es mangelt nicht an Zieldefinitionen

Was ein wünschenswertes Kompetenzniveau bzgl. der Fähigkeit: „Problemlösen in einer digitalen

Umgebung“ wäre, wurde durch PIAAC implizit definiert.³ Zugleich gibt es auf europäischer Ebene auch explizitere Aussagen über die wünschenswerten digitalen Kompetenzen in Form konkreter Kompetenzkataloge. Derartige Kompetenzkataloge oder -raster stehen vor der Herausforderung, dass sich die digitalen Möglichkeiten und die entsprechenden Kompetenzanforderungen rasant entwickeln. Um angesichts dieses Tempos wenigstens ein paar Jahre ihre Gültigkeit zu behalten, müssen sie aus vergleichsweise allgemeinen, abstrakten Aussagen bestehen (ohne dabei inhaltsleer zu werden).

Ein Beispiel dafür bildet „lit.voc – Literacy and vocation“, ein EU-Projekt mit österreichischer Beteiligung. Das Projekt lieferte 2013 eine vergleichsweise detaillierte Definition von grundlegender digitaler Kompetenz für den Berufsalltag anhand von rund 150 Deskriptoren (vgl. lit.voc o.J., S. 53-62). Diese Kompetenzkataloge sind zwar nicht berufsspezifisch, aber dennoch konkret und zugleich ausreichend allgemein, um von der technologischen Entwicklung nicht so schnell überholt zu werden.

2015 wurde – wie vorne erwähnt – auch ein Beschreibungsraster digitaler Kompetenzen in den Europass-Lebenslauf integriert.⁴ Dieser Kompetenzraster geht von fünf Teilkompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien aus, nämlich Datenverarbeitung, Kommunikation, Erstellung von Inhalten, Sicherheit und Problemlösung. Für jede Teilkompetenz wird jeweils definiert, welche Fertigkeiten einer „elementaren Verwendung“, welche einer „selbstständigen Verwendung“ und welche einer „kompetenten Verwendung“ aktueller Technologien entsprechen. Der übersichtliche Raster erlaubt eine einfache, wenn auch grobe Selbsteinschätzung.

1 Als vielzitierte neuere Arbeit dazu sei die Studie von Carl Benedict Frey und Michael A. Osborne (2013) erwähnt, welche prognostizierte, dass ca. 47 Prozent der Beschäftigten in den USA in den kommenden 10 bis 20 Jahren durch computergesteuerte Maschinen ersetzt werden können (siehe Frey/Osborne 2013). Dieses Substituierbarkeitspotenzial ist zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich und wird für Deutschland geringer angenommen – Katharina Dengler und Britta Matthes (2015) sprechen von 15 Prozent (siehe Dengler/Matthes 2015).

2 Das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) ging in Ausgabe 23, 2014 der Frage nach: Kompetenzen von Erwachsenen. Zu wenig Resonanz auf PIAAC? Nachzulesen unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=7692>; Anm.d.Red.

3 Jedoch ist die mit PIAAC erhobene technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener kein direktes Maß für digitale Kompetenz. Vielmehr handelt es sich um eine Mischung von digitaler Kompetenz und den kognitiven Fähigkeiten, die bei der Problemlösung mit digitalen Tools zum Tragen kommen – zum Beispiel wenn es darum geht, verschiedene Internetdienste nach ihrer Eignung bei einer thematischen Recherche zu beurteilen.

4 Der Europass-Lebenslauf ist eine standardisierte Form des Lebenslaufs und einer von mehreren Bestandteilen des Europasses. Der Europass wiederum (ein sog. Transparenzinstrument) ist ein Set aus mehreren digitalen Dokumenten, die individuell erstellt werden können. Die Bestandteile des Europasses sollen die Mobilität innerhalb Europas erleichtern, indem sie die internationale Vergleichbarkeit von Kompetenzen, Qualifikationen und Berufserfahrungen unterstützen.

Dem entspricht der erwähnte Europäische Kompetenzrahmen für digitale Kompetenzen, der seit 2016 von der Kommission lanciert wird (siehe European Union 2016). Das zugehörige Selbsteinschätzungstool mit der Bezeichnung „European Digital Competence Framework for Citizens“ (oder DigComp) wird im November 2016 bereits in zahlreichen europäischen Ländern eingesetzt – interessanterweise auch für die Weiterbildung von Unterrichtenden (konkret in Kroatien, Spanien und Litauen).

Der Europäische „Computerführerschein“ (ECDL) bietet (mit Stand 2016) drei Module zu Online-Grundlagen, zur IT-Security und zur Online-Zusammenarbeit. Deren ausgewiesene Lernziele belegen, dass der ECDL zu einem großen Teil mit den aktuellen schulischen Lernzielen der Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen in Österreich übereinstimmt, welche wiederum in den Deskriptoren des Modells „digi.komp8“ definiert wurden⁵ (siehe OCG o.J.).

Es mangelt also nicht an Zieldefinitionen seitens der EU. Um diese wünschenswerten Kompetenzen zu erwerben, braucht es aber entsprechende Ausbildungen. Es kann hier keinesfalls genügen, auf die (häufig aber unscharf so bezeichneten) „digital natives“ zu hoffen oder auf Personen mit entsprechender Schulausbildung zu warten. Es ist explizit die Erwachsenenbildung, die hier gefordert ist. Das wiederum setzt Anbietereinrichtungen und ErwachsenenbildnerInnen voraus, die auf den Bedarf vorbereitet sind und reagieren können – also eine Art „digitale Bereitschaft“ mitbringen.

Die Erwachsenenbildung als Garant für digitale Kompetenzentwicklung?

2015 hat die Europäische Studie „Adult Learners in Digital Learning Environments“⁶ gezeigt, dass die Erwachsenenbildung europaweit auf diese Rolle nicht ausreichend vorbereitet ist – ihre digitale Bereitschaft scheint eher gering, und das trotz einer ersten hoffnungsvollen Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit dem E-Learning in

den 1990er-Jahren. In den Bildungseinrichtungen dominieren der Studie zufolge Desktop-PCs ebenso wie ältere Lernmanagementsysteme und Softwarelösungen; mobile Geräte und aktuelle Apps sind nicht der Standard. Relativ wenig Know-how oder viel Skepsis gibt es seitens der Erwachsenenbildungseinrichtungen auch bezüglich Offener Bildungsressourcen (Open Educational Resources, kurz OER). Eine Minderheit der Anbieter hat E-Learning-Angebote im Programm, und nur ein Sechstel der Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeitet mit Blended Learning (siehe Bertelsmann Stiftung/Ecorys 2015). Die Ausbildung des Erwachsenenbildungspersonals im Bereich digitalen Arbeitens ist dementsprechend unsystematisch. Dazu kommt, dass die unterrichtenden ErwachsenenbildnerInnen in vielen (großen) Einrichtungen generell zur „Randbelegschaft“ gehören und damit für ihre Weiterbildungen selbst verantwortlich sind; digitale PionierInnen sind da eher die Ausnahme.

In weit größerem Umfang als im Kontext der Erwachsenenbildungsanbieter gibt es jedoch Online-Lernangebote für Erwachsene außerhalb der etablierten Anbieter – eine Welt, die in der oben angeführten Studie nicht berücksichtigt wurde. Als Beispiel sei nur Udemy angeführt, ein US-amerikanischer Online-Kursanbieter, der Mitte 2016 auf rund 11 Millionen Lernende in über 40.000 Kursen (mit 20.000 DozentInnen) verweisen konnte. Obwohl Englisch die häufigste Kurssprache ist, gibt es auch über 450 Kurse auf Deutsch zu vielen gängigen Themen wie Sprachen, IKT, Gesundheit und diversen Hobbies – die Unternehmensmission lautet „to help anyone learn anything“ (siehe Udemy 2016; Pape 2016). Ohne hier Fragen der Qualität oder Produktionsbedingungen zu diskutieren, ist die Fülle selbst jedenfalls beeindruckend.

Auch die Plattform YouTube erfährt eine enorme Nutzung als Bildungsanbieter. Als zunehmend typisch erscheint mir in diesem Kontext der persönliche Bericht einer Basisbildnerin aus einer ländlichen Region Oberösterreichs, die junge Syrer unterrichtet, welche eigenständig mit YouTube Deutsch lernen. So

5 In der AHS-Unterstufe und NMS ist die Vermittlung digitaler Kompetenzen ein verpflichtender Lehrplanbestandteil. Hierfür definiert digi.komp8 die Zielkompetenzen in Form eines Kompetenzkatalogs von rund 70 Deskriptoren. Darüber hinaus umfasst digi.komp8 Didaktisierungshilfen wie einen Planungsraster, eine Aufgabensammlung und einen Basiskurs.

6 Die Studie wurde von der Bertelsmann Stiftung und Ecorys im Auftrag der Generaldirektion für Beschäftigung, Soziales und Integration durchgeführt.

lernte auch die Basisbildnerin auf dem Weg über die TeilnehmerInnen neue Lernwege kennen.

Am zögerlichen Verhalten der Erwachsenenbildung gegenüber der digitalen Entwicklung sind m.E. mehrere Faktoren beteiligt. Die Auseinandersetzung der 1990er führte zu einer gewissen Ernüchterung, was Aufwand, Nachhaltigkeit und Finanzierung der E-Learning-Angebote betrifft (vgl. Moser 2010, S. 308-310). Daneben mag die traditionell hohe Beziehungsorientierung der Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Unkenntnis der Sozialformen, die durch digitale Tools ermöglicht werden, eine große Rolle spielen. Dazu kommt die Konkurrenzsituation der Anbieter untereinander und eine damit verbundene grundlegende Angst, an „Bedeutung“ und KundInnen zu verlieren, wenn Angebote digitalisiert und womöglich als Offene Bildungsressource zur Verfügung gestellt werden. Unkenntnis des Schutzes, den eine Creative Commons-Lizenz bietet, und das fehlende Bewusstsein für gelingende Öffentlichkeitsarbeit, die durch Offene Bildungsressourcen befördert wird, scheinen außerdem eine digitale Öffnung zu behindern. Dazu kommt die generell knappe Zeit für Entwicklungsarbeit im Alltagsgeschäft und das begrenzte technische Know-how in manchen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Möglicherweise fehlt vielfach auch das Bewusstsein für die Größe jener Gruppen, die alleine im Internet lernen und für Blended-Learning-Angebote oder begleitende Webinare vermutlich sehr dankbar wären. Überall hier liegt Veränderungspotenzial. Was jedenfalls nötig ist, sind m.E. ErwachsenenbildnerInnen mit einer ausreichend eigenen digitalen Kompetenz. Sie haben Vorbildfunktion. Wenn sie ihre Lernangebote mit größeren digitalen Anteilen umsetzen, können ihre Workshop- oder KursteilnehmerInnen „en passant“ digitale Kompetenzen erwerben oder verbessern. Auch sie selbst können von digitalen Tools zur Erleichterung ihres Arbeitsalltags profitieren (wenn sie etwa Offene Bildungsressourcen nutzen oder für die Vorbereitung, Dokumentation und Evaluation ihrer Angebote digitale Werkzeuge heranziehen).

Für manche ErwachsenenbildnerInnen sind digitale Kompetenzen auch expliziter Gegenstand ihrer Lehrtätigkeit. Damit sind beileibe nicht nur „EDV-TrainerInnen“ gemeint. Im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ werden

digitale Kompetenzen zu den Basisbildungsinhalten gezählt und müssen von BasisbildnerInnen vermittelt werden. In den Ausbildungen der BasisbildnerInnen kommt dieser Vermittlung eher eine Randstellung zu, und die eigenen digitalen Anwendungskompetenzen (eine Voraussetzung für jede Didaktisierung von IKT-Inhalten) werden zu Beginn der Ausbildungen meist nicht überprüft. BasisbildnerInnen sind ein Beispiel für eine Gruppe von ErwachsenenbildnerInnen, die digitale Kompetenzen für ihre Arbeit dringend benötigen und für diesen Kompetenzerwerb nicht die ideale Unterstützung vorfinden.

Drei Prämissen zum digitalen Kompetenzerwerb von ErwachsenenbildnerInnen

Wie kann man nun vorgehen, um in dieser Situation ein spezifisches Weiterbildungsangebot zur berufsbezogenen digitalen Kompetenz für ErwachsenenbildnerInnen zu entwickeln? Als Ausgang bieten sich dafür folgende Überlegungen an.

Ein erster möglicher Zugang ist die inhaltliche Ableitung aus einem berufsspezifischen Kompetenzkatalog. Im Idealfall ist dieser Kompetenzkatalog empirisch begründet, wird also wiederum selbst aus den real anfallenden Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung abgeleitet.

So ein Kompetenzkatalog für ErwachsenenbildnerInnen wurde 2010 mit der EU-geförderten Studie „Key competences for adult learning professionals“ (siehe Buiskool et al. 2010) veröffentlicht. Demnach sollen ErwachsenenbildnerInnen die technologiebasierten Lernumgebungen nicht nur nutzen, sondern auch betreuen und weiterentwickeln können. Sie sollen zum Design von technologiegestützten Lernangeboten und einer entsprechenden Programmgestaltung beitragen und dafür Lernende, Unterrichtende und AdministratorInnen einbeziehen. Vor allem aber sollen sie anfallende Tätigkeiten (wie Öffentlichkeitsarbeit, Diskussion von Inhalten, Beratung von Lernenden usw.) mit Unterstützung der digitalen Tools durchführen können. In dieser Aufzählung aus dem Jahr 2010 sind zwar weder soziale Medien noch mobile Endgeräte oder gar Webseminare (sog. Webinare) oder großflächige offene Online-Kurse

(sog. MOOCs) explizit erwähnt; dennoch ist m.E. das Wichtigste in allgemeiner Form gesagt.⁷ Der Kompetenzkatalog von Bert-Jan Buiscool et al. (2010) zeigt auch, wie breit das Berufsbild der ErwachsenenbildnerInnen mittlerweile zu sehen ist: nämlich als ein Spektrum aus Lehre/Training, Management, Beratung, Programmplanung und diversen Unterstützungstätigkeiten. Ein ähnlich breites Konzept des Berufsbildes „ErwachsenenbildnerIn“ wird von der österreichischen Weiterbildungsakademie (wba) vertreten, welche die Kompetenzprofile von ErwachsenenbildnerInnen entlang folgender Schwerpunkttätigkeiten auffächert: Lehre/Training, Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen.

Eine sinnvolle erste Prämisse bei der Konzeption einer Weiterbildung zur digitalen Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen wäre also die Orientierung an den anfallenden Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung in all ihrer Breite, einschließlich der anfallenden digitalen Aufgaben.

Ein zweiter Zugang bei der Entwicklung eines Weiterbildungsangebots zur berufsbezogenen digitalen Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen könnte sich auf die verfügbaren digitalen Technologien, Werkzeuge und Möglichkeiten konzentrieren und daraus die Lerninhalte der Weiterbildung ableiten.

In Reinform würde dieser Zugang jedoch auf eine Dominanz der Technik hinauslaufen und wäre nicht sinnvoll. Gleichzeitig gilt es, die technischen Möglichkeiten und Tools sehr wohl zu beachten und zu nutzen – und das nicht so sehr, weil jedes vorhandene Werkzeug auch verwendet werden muss, sondern weil jedes wirklich praktische Werkzeug über kurz oder lang von den Lernenden selbst entdeckt, verwendet und dann auch von der Erwachsenenbildung eingefordert wird. Als Beispiel für diese Dynamik möge der oben genannte Fall des jungen Syrrs dienen, der mit YouTube Deutsch lernt und als einer von vielen über kurz oder lang von seinen KursleiterInnen erwarten wird, dass sie mit Lernvideos vertraut sind.

Die zweite Prämisse bei der Konzeption einer Weiterbildung zur digitalen Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen läuft auf eine Vorauswahl einfacher und alltagstauglicher Werkzeuge und Inhalte hinaus. Diese sollen auch das Arbeitsleben der ErwachsenenbildnerInnen selbst erleichtern, vereinfachen oder dauerhaft effizienter machen – zumindest nach einer kurzen Lernphase.

Ein dritter (und m.E. unverzichtbarer) Zugang ist jener der Ableitung der Angebotsform aus den realen Arbeitsbedingungen der ErwachsenenbildnerInnen.

Bekannt ist, dass sich das Personal in der Erwachsenenbildung (bei vielen bzw. bei großen Anbietern) in „Kern- und Randbelegschaft“ gliedert, was unterschiedliche Arbeitsverhältnisse und auch unterschiedliche Bedingungen für Weiterbildung mit sich bringt (vgl. Schlögl/Gläser 2015, S. 4). Zur „Randbelegschaft“ zu gehören, bedeutet häufig, einen freien Dienstvertrag (oder Werkvertrag) und/oder mehrere parallele Dienstverhältnisse zu haben, die wenig Spielraum für weiterbildungsbedingte Abwesenheiten lassen. Will man für alle davon betroffenen KollegInnen ein großflächiges Angebot entwickeln, ist das folglich nur in einer Form möglich, die eine freie Zeiteinteilung und örtliche Ungebundenheit zulässt – also digital.

Es gilt also, digitale Inhalte (oder Tools) digital zu vermitteln. Das scheint auf den ersten Blick ein Paradoxon zu sein, ist aber auch eine besondere Chance auf einen doppelten Lerneffekt: Das Digitale ist Lernmedium und Lerninhalt zugleich. Damit dies angenommen wird, muss das Angebot einfach und motivierend gestaltet sein und die Möglichkeit für Austausch und Unterstützung bieten.

Ein MOOC für ErwachsenenbildnerInnen

Der Verein CONEDU hat gemeinsam mit der Technischen Universität Graz und mit Werde.Digital.at diese drei Prämissen kombiniert und ein dementsprechendes Weiterbildungsangebot für ErwachsenenbildnerInnen entwickelt. Es wird unter dem Dach

⁷ Eine kurze Beschreibung und Diskussion des Kompetenzrasters von Bert-Jan Buiscool et al. findet sich im Beitrag „Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen“ von Matthias Rohs, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha und Ricarda Bolten in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/04_rohs_rott_schmidt-hertha_bolten.pdf

Tab. 1: Die Inhalte und Lernziele der einzelnen Module

	Module	Inhalte und intendierte Lernergebnisse
1	Einführung: Aufbau des EBmooc und das Lernen in MOOCs	Die Teilnehmenden machen sich mit Aufbau und Ablauf des EBmooc vertraut und stellen sich im Forum vor. Sie organisieren ihren Lernprozess für den EBmooc und lernen Webinare als Begleitformat kennen.
2	IKT-Tools für die tägliche Arbeit rund um ein Bildungsangebot	Die Teilnehmenden lernen Tools kennen, um Termine zu vereinbaren, Lernbedürfnisse zu erheben, Themen zu veranschaulichen, Texte gemeinsam zu verfassen und Ergebnisse zu evaluieren. Sie erproben diese und lernen deren Grundfunktionalität für den eigenen Bedarf einzusetzen (für Lehre/Training, Beratung und Bildungsmanagement).
3	Social Media in der Erwachsenenbildung	Die Teilnehmenden erhalten einen Einblick in soziale Medien als Lernumgebung und als Kommunikationstools (für die Öffentlichkeitsarbeit). Sie erproben diese und reflektieren ihre Erfahrungen (für Lehre/Training und Bildungsmanagement).
4	Blended Learning und eLearning in der Erwachsenenbildung	Die Teilnehmenden lernen Formen des technologiegestützten Lernens kennen und erfahren etwas über erfolgskritische Faktoren und Planungsprinzipien. Sie lernen eine Lernplattform, mehrere Apps und Tools für das Flipped Course-Design ⁸ in der Praxis kennen und erproben diese konkret.
5	Offene Bildungsressourcen für die Erwachsenenbildung	Die Teilnehmenden bekommen Einblick in Theorie und Praxis von Offenen Bildungsressourcen. Sie lernen, wie sie Ressourcen für die Erwachsenenbildung finden und korrekt verwenden und erproben das in der Praxis. Produktion und Lizenzierung von OER werden als Vertiefungsthema angeboten.
6	Bildungsberatung (und Lernberatung) mit Online-Unterstützung	Die Teilnehmenden lernen Möglichkeiten der textbasierten sowie der videobasierten Online-Beratung kennen. Sie können technische Tools dafür einschätzen und für ihren Bedarf auswählen und wissen über Besonderheiten der Online-Beratung Bescheid.

Quelle: CONEDU 2016

von erwachsenenbildung.at als großflächiger offener Online-Kurs angeboten. Dieser „EBmooc“ (EB steht für Erwachsenenbildung und MOOC steht für „Massive Open Online Course“) vermittelt ab März 2017 in sechs Wochen einfache und praktische digitale Werkzeuge für die Arbeit in der Erwachsenenbildung. Das Ziel dahinter lautet: Alle ErwachsenenbildnerInnen sollen alltagstaugliche und nutzerInnenfreundliche Tools kennen und bedienen können, und zwar für alle ihre Tätigkeiten in Training, Beratung und Management.

Bei der (ersten) begleiteten Durchführung ab 6. März 2017 wird jeweils am Montag eine Einheit freigeschaltet. Parallel dazu finden alle zwei Wochen Webinare statt, die jeweils am Mittwochnachmittag

angesetzt sind. Tabelle 1 zeigt den inhaltlichen Aufbau im Überblick.

Dank der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung (BMB) kann dieser offene Online-Kurs allen interessierten ErwachsenenbildnerInnen kostenfrei angeboten werden. Alle produzierten Materialien (Videos, Skripts, Anleitungen) werden als Creative Commons lizenziert und dürfen weiter verwendet und auch adaptiert werden. Damit steht der EBmooc in der Tradition der Plattform iMooX⁹ und leistet einen Beitrag zur Öffnung und Demokratisierung von Bildung, die durch Offene Bildungsressourcen wirksam vorangetrieben wird. Zeit und Ort der Durchführung können von den TeilnehmerInnen wöchentlich frei gewählt werden. Pro Woche wird eine Lerneinheit freigeschaltet, die aus kurzen Videos, begleitenden Lernunterlagen

8 Der Begriff kommt von „flipped classroom“, und „to flip something“ bedeutet „etwas umdrehen“. Flipped classroom ist daher ein „umgedrehtes Klassenzimmer“: Es meint einen Ablauf, bei dem die Lernenden nicht mehr in die Klasse kommen und anschließend Hausaufgaben machen. Im Gegenteil: Sie erarbeiten die Inhalte erst selber und kommen dann in die Klasse. Im Bereich der Erwachsenenbildung sprechen wir im analogen Fall vom umgedrehten Kurs oder eben Flipped Course.

9 iMooX wurde 2013 von der Karl-Franzens-Universität Graz und der Technischen Universität Graz als erste und bisher einzige MOOC-Plattform in Österreich gegründet, produziert konsequent Offene Bildungsressourcen und steht daher auch unter der Schirmherrschaft der UNESCO. Auch der EBmooc wird auf iMooX durchgeführt.

und Übungen besteht. Dazu kommt pro Einheit ein kurzer Test, sodass die erfolgreiche Teilnahme überprüft werden kann. Das erfolgreiche Absolvieren des sechswöchigen Online-Kurses wird durch eine Teilnahmebestätigung und digitale Badges (Lernabzeichen) bestätigt und von der wba im Kompetenzbereich „Informationsmanagement“ mit 1 ECTS (wba) anerkannt. Zu jeder Einheit gibt es außerdem ein Online-Forum zum gegenseitigen Austausch. Eine Besonderheit des EBmooc im Vergleich zu vielen anderen MOOCs besteht in seiner vielfältigen Begleitung über diese Foren hinaus. In zweiwöchigem Abstand finden Webinare statt, also Live-Online-Treffen, bei denen sich Teilnehmende und ReferentInnen aus dem MOOC in Echtzeit sehen und miteinander sprechen können. Dazu kommen in allen österreichischen Bundesländern Face-to-Face-Treffen der Lernenden in Form von Begleitgruppen, die von unterschiedlichen Trägern organisiert werden. Teilnehmende verabreden sich hier, um gemeinsam die Inhalte des Kurses zu besprechen. ModeratorInnen begleiten diesen Austausch. Eine Studie der Technischen Universität Graz zeigte, dass die Unterstützung durch solche Begleitgruppen die Chance auf einen erfolgreichen Abschluss eines MOOC signifikant erhöht (vgl. Ebner/Schön/Käfmüller 2015, S. 199).¹⁰

Erste Rückmeldungen und Ausblick: großes Interesse

Bisherige Rückmeldungen zum EBmooc zeigen zum einen das große Interesse von ErwachsenenbildnerInnen selbst (der EBmooc hatte drei Monate vor Kursbeginn mehr Anmeldungen als jeder andere MOOC der Plattform iMooX). Sie zeigen aber auch das große Interesse von ProduktentwicklerInnen an MOOCs als mögliches Lernformat auch außerhalb des akademischen Sektors. Die Verwendung der Offenen Bildungsressource EBmooc reicht dabei von einer Bewerbung der Teilnahme über eine Ausschreibung im eigenen Angebotskatalog, über das Anbieten von offenen und geschlossenen Begleitgruppen bis hin zur Integration in Personalentwicklungsmaßnahmen. Einzelne Lehrgangsanbieter haben schon jetzt entschieden, den EBmooc zum Pflichtmodul ihres Angebots zu machen. Konkrete Erfahrungswerte der Umsetzung stehen noch aus und sollen im Rahmen einer Veranstaltung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung am 12.-13. Juni 2017 reflektiert werden. Zu hoffen ist, dass die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung (nach dem ursprünglichen Hype und der nachfolgenden Enttäuschung der 1990er-Jahre) durch Angebote wie dieses wieder wächst.

¹⁰ Der Kurs startet am 6. März 2017; Anmeldungen sind möglich unter: <http://imoox.at/wbtmaster/startseite/ebmooc2017.html>.

Literatur

Bertelsmann Stiftung/Ecorys (2015): Adult Learners in Digital Learning Environments (EAC-2013-0563). Final Report. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14407&langId=en> [Stand: 2016-12-26].

Buiskool, Bert-Jan/Broek, Simon D./van Lakerveld, Jaap A./Zarifis, George K./Osborne, Michael (2010): Key Competences for Adult Learning Professionals. Final Report. Online im Internet: http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf [Stand: 2016-12-26].

Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt – Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online im Internet: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf> [Stand: 2016-12-27].

Ebner, Martin/Schön, Sandra/Käfmüller, Kathrin (2015): Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ – über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren. In: Nistor, Nicolae/Schirlitz, Sabine (Hrsg): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster/New York: Waxmann, S. 197-206. Auch online im Internet: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3338Volltext.pdf> [Stand: 2016-12-27].

- ECDL Foundation – The European Computer Driving Licence Foundation Ltd./OCG – Österreichische Computer Gesellschaft (2016):** ECDL Standard Lernzielkatalog. Online im Internet:
http://www.ecdl.at/sites/ecdl.at/files/medien/pdfs/ECDL-Standard_Lernzielkatalog.pdf [Stand: 2016-12-27].
- European Commission (2016a):** A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. {SWD(2016) 195 final}. Online im Internet:
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en> [Stand: 2016-12-27].
- European Commission (2016b):** Commission Staff Working Document. Analytical Underpinning for a New Skills Agenda for Europe. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15691&langId=en> [Stand: 2016-12-27].
- Europäische Kommission (2013):** Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien. {SWD(2013) 341 final}. Online im Internet:
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=DE> [Stand: 2016-12-27].
- European Union (2016):** The European Digital Competence Framework for Citizens. Online im Internet:
<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15688&langId=en> [Stand: 2016-12-27].
- Frey, Carl Benedict/Osborne, Michael A. (2013):** The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? University of Oxford: Oxford Martin Programme on Technology and Employment. Online im Internet:
http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [Stand: 2016-12-27].
- lit.voc – Literacy and vocation (o.J.):** Europäisches Anforderungsprofil Basisbildung am Arbeitsplatz (Europäisches Kerncurriculum). Online im Internet: http://www.grundbildung-und-beruf.info/et_dynamic/page_files/645_datei.pdf?1383250423 [Stand: 2016-12-27].
- Moser, Heinz (2010):** Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5., durchgeseh. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- OCG – Österreichische Computer Gesellschaft (o.J.):** digi.komp8-Fibel im Vergleich mit ECDL. Online im Internet:
https://www.ecdl.at/sites/ecdl.at/files/medien/pdfs/digikom8-ECDL_Vergleich.pdf [Stand: 2016-12-27].
- Pape, Karlheinz (2016):** Udey senkt Kurspreise unter Volkshochschul-Niveau. Online im Internet:
<https://khpape.wordpress.com/2016/03/06/udemy-senkt-kurspreise-unter-volkshochschul-niveau/> [Stand: 2016-12-27].
- Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015):** Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online im Internet:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf [Stand: 2016-12-27].
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: http://www.oecd.org/skills/piaac/Austria_piaac-erhebung_2011_12.pdf [Stand: 2016-12-27].
- Udey (2016):** About us. Online im Internet: <https://about.udemy.com/> [Stand: 2016-12-27].

Weiterführende Links

Europass-Lebenslauf: <https://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/digital-competences>

Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das>

Kompetenzraster des Europass-Lebenslaufs: https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc_-_de.pdf

Projekt-Website des EBmooc: <http://erwachsenenbildung.at/ebmooc>



Foto: Egon Lauppert

Mag.ª Dr.ª Birgit Aschemann

office@aschemann.at
http://www.aschemann.at
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin und bei CONEDU und Frauenservice Graz angestellt tätig, weiters Lehrbeauftragte an der Universität Graz sowie freiberufliche Referentin, Forscherin und Gutachterin. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Professionalisierung, technologiegestütztes Lernen und Europäische Bildungskooperation.

The Digital Readiness of Adult Education

The EBmooc for adult education instructors

Abstract

European adult education seems not to be „digitally ready“ enough: In educational institutions, desktop PCs, older learning management systems and software solutions dominate, and few providers have e-learning courses in their programme or work with blended learning. In addition, the training of adult education instructors in the area of digital work has not been systemized much. As the author of this article stresses, however, adult education instructors could serve as role models. If they implement their course offerings with a greater share of digital learning, their workshop or course participants can acquire or improve digital competences „en passant“. In order to make this possible: What would a continuing education course on digital competence for adult education instructors look like, one that is also broadly considered and thus increases the digital readiness of many adult education instructors? What tools are suitable for everyday use and user-friendly for adult education instructors in training, advising and management? Starting in March 2017, „EBmooc“ will attempt to answer these questions by passing on simple and practical digital tools for work in adult education. The article explains the background, content and central premises of development work on this free continuing education format. (Ed.)

IKT-Unterricht in DaZ-Basisbildungskursen für Frauen und Mädchen

Ein Erfahrungsbericht

Stefanie Kapferer, Katharina Lhotta und Verena Sperk

Kapferer, Stefanie/Lhotta, Katharina/Sperk, Verena (2017): IKT-Unterricht in DaZ-Basisbildungskursen für Frauen und Mädchen. Ein Erfahrungsbericht.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Basisbildung, IKT, Migration, Flucht, digitale Lernangebote, Tablet, DaZ, Lernprogramme, Lernanwendungen, Lernapplikationen

Kurzzusammenfassung

Welche Lernanwendungen und Geräte sind in DaZ-Basisbildungskursen für Lernerinnen, die noch wenig Deutsch sprechen und wenig Erfahrung mit Computern haben, tatsächlich nützlich und gewinnbringend? Wo liegen Herausforderungen, Hürden und Potenziale und was sind die Bedürfnisse, Ziele und Wünsche der Lernerinnen? Der vorliegende Erfahrungsbericht diskutiert die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Basisbildungskursen der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ in Innsbruck. So können schon die Registrierung einer E-Mail-Adresse, das Erstellen eines Accounts sowie das Einloggen an sich für die Lernerinnen eine große Hürde bei der Verwendung herkömmlicher Online-Lernplattformen darstellen und viele von deren Nutzung ausschließen. Die Herausforderung besteht in diesem Bereich, so das Resümee der Autorinnen, in der Entwicklung von Lernapplikationen, die nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den Lernenden unkompliziert und eigenständig genutzt werden können. Als bevorzugtes Gerät hat sich in den beschriebenen DaZ-Basisbildungskursen das Tablet bewährt, das im Gegensatz zu Laptops und Stand-PCs in seiner Oberfläche übersichtlicher gestaltet ist und durch einen haptischen Zugang den Lernerinnen oft eine sehr intuitive Handhabung ermöglicht. (Red.)

IKT-Unterricht in DaZ-Basisbildungskursen für Frauen und Mädchen

Ein Erfahrungsbericht

Stefanie Kapferer, Katharina Lhotta und Verena Sperk

Im vorliegenden Beitrag berichten Trainerinnen von ihren Erfahrungen mit der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Basisbildungskursen mit Frauen und Mädchen (16-19 Jahre) in der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ in Innsbruck. In dieser Einrichtung können Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrung verschiedene Bildungs- und Beratungsangebote mit begleitender professioneller Kinderbetreuung nutzen.

Die Bildungsangebote bei „Frauen aus allen Ländern“ beinhalten Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Lesen und Schreiben, Mathematik, Politische Bildung, Lernen lernen sowie Lerncoaching. Im Jahr 2016 nahmen insgesamt 572 Frauen und Mädchen an 30 Kursangeboten teil und 1.817 Klientinnen nutzten an 118 Terminen die freien Nachmittagsangebote.

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind seit 2012 eine durchgängige Querschnittsmaterie, also in unterschiedlichem Ausmaß ein integrativer Bestandteil aller Bildungsangebote. In bestimmten DaZ-Basisbildungskurstufen werden IKT aber auch als Schwerpunkt gesetzt. In einem solchen „Schwerpunktkurs“ wird über eine Dauer von drei Monaten insgesamt an 12 Terminen IKT unterrichtet. Das hierfür erarbeitete Konzept „digital und deutsch“ wurde 2015 in der Kategorie „Digital Literacy“ für den Österreichischen Staatspreis für

Erwachsenenbildung nominiert (siehe dazu auch Schindler 2012).

Unter IKT können generell sehr unterschiedliche Inhalte subsumiert werden: der Gebrauch von und das Lernen mit verschiedenen Technologien und Geräten, die eingehende Beschäftigung mit der Internet- und Mediennutzung, die Diskussion von Datenschutz u.v.m. (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 3-4 u. S. 9). Denn die Auseinandersetzung mit IKT ist nicht nur an die Verwendung von Geräten und Lernanwendungen gebunden, sondern beinhaltet auch das Eröffnen eines Raums für die kritische Beschäftigung mit Technologien und Anwendungen. Das bedeutet zum einen den Erwerb eines spezifischen Wortschatzes rund um Geräte und Technik, zum anderen aber auch das Sprechen über damit zusammenhängende Themen wie beispielsweise den Datenschutz. Gerade diese Diskussion über IKT, abseits der Nutzung

von Geräten und Lernanwendungen, ist in den hier berichteten DaZ-Basisbildungskursen auf sehr viel Interesse gestoßen.

Welche Lernanwendungen und Geräte sind für Frauen und Mädchen in DaZ-Basisbildungskursen nun aber tatsächlich nützlich und gewinnbringend? Wo liegen Herausforderungen und Hürden? Nachfolgend werden Erfahrungswerte und Beobachtungen aus Trainerinnensicht skizziert und diskutiert.

IKT-Nutzung in Basisbildungskursen: unterschiedliche Erfahrungen, Interessen und Ziele

Die Teilnehmerinnen unserer DaZ-Basisbildungsangebote verfügen über sehr unterschiedliche Erfahrungen und Vorkenntnisse in der Medien- und Internetnutzung sowie im Gebrauch diverser Technologien und Geräte. Oft finden sich in einer Gruppe Teilnehmerinnen, die aufgrund der weiten Verbreitung von Smartphones bereits viele verschiedene Anwendungen zur Informationsbeschaffung oder zur Kommunikation auf ihren Handys (oder auch auf ihren Computern zuhause) nutzen, während andere bisher nur beschränkt Zugang zu den verschiedenen Technologien und Geräten hatten und diese daher bislang auch wenig oder gar nicht kennenlernten und verwendeten.

Somit haben die Lernerinnen auch sehr unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Ziele bezüglich der IKT-Nutzung im Rahmen eines Kurses. Diese Interessen, Bedürfnisse und Ziele stehen im Zentrum der Planung unserer Basisbildungskurse bei „Frauen aus allen Ländern“: Die Unterrichtsinhalte sollen für möglichst alle Lernerinnen relevante IKT-Themen enthalten. Zu Beginn eines IKT-Schwerpunktkurses ist es daher grundlegend, gemeinsam mit den Teilnehmerinnen ihre Wünsche bezüglich der Lerninhalte zu sammeln und diese in den Kurs einzuarbeiten.

Unsere DaZ-Basisbildungskurse unterscheiden sich folglich nicht nur in ihren Deutsch- und Schriftspracherwerbsstufen, sondern auch in Abhängigkeit von den Interessen und Vorkenntnissen der Teilnehmerinnen in Bezug auf den IKT-Einsatz. Daraus folgt für die Trainerinnen: IKT ist nicht gleich IKT,

sondern jeder einzelne „Schwerpunktkurs“ orientiert sich an den Wünschen und Bedürfnissen der einzelnen Lernerinnen.

Einsatz von Tablets bewährt sich in DaZ-Basisbildungskursen

In unseren Basisbildungskursen finden verschiedene Geräte und Technologien Verwendung, die von der Einrichtung zur Verfügung gestellt werden. So besteht für die Trainerinnen die Möglichkeit, Laptops, Tablets und Digitalkameras in die Kurse einzubinden, ohne dass diese von den Teilnehmerinnen mitgebracht werden müssen. Je nach Vorkenntnissen und Interessen der Lernerinnen können so verschiedene Geräte und Lernapplikationen genutzt werden, die sehr unterschiedlich in ihrer Handhabung und ihren Verwendungsmöglichkeiten sind. In der Skizzierung dieser Unterschiede muss klar zwischen den Eigenschaften der verwendeten Technologien und Geräte (Laptop und Tablet) und jener der genutzten Lernanwendungen (Lernplattformen, Autorinnentools, Apps) differenziert werden. Alle weisen diverse Vor- und Nachteile auf, weshalb sie sich in verschiedenen Lernerinnengruppen mehr oder weniger gut bewährt haben.

In Gruppen mit Lernerinnen, die bereits Erfahrung mit der Verwendung von Laptops oder Stand-PCs hatten, ließ sich erkennen, dass besonders Online-Tipptrainer und eigens erstellte Übungen in Textverarbeitungsprogrammen von den Teilnehmerinnen sehr gerne genutzt werden. Bei diesen Schreibtrainern können die Lernerinnen auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen das Schreibmaschinenschreiben üben, indem sie Tippanweisungen am Bildschirm befolgen. Übungen in Textverarbeitungsprogrammen können sehr unterschiedlich gestaltet sein und bieten die Möglichkeit, an bereits im Kurs besprochenen Texten weiterzuarbeiten, beispielsweise anhand von Formatierungsaufgaben.

Für Teilnehmerinnen, die keine Erfahrungen in der Verwendung von Laptops oder Stand-PCs hatten, waren die entsprechenden Übungseinheiten mit den Lernprogrammen in vielen Basisbildungskursen leider oft weniger zufriedenstellend, wie unsere Beobachtungen zeigten. Die Bedienung sowohl der Geräte als auch der Lernanwendungen ist keineswegs niederschwellig. Es werden mehr technische

und schriftsprachliche Kenntnisse benötigt als bei der Verwendung von Tablets und Smartphones. So mussten die Lernerinnen oft zuerst im Umgang mit der Tastatur und der Maus sowie bei der Orientierung am Bildschirm Routine erlangen, bevor die Anwendungen zum Lernen genutzt werden konnten.

Für die Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) haben sich in unseren DaZ-Basisbildungskursen besonders Tablets bewährt. Tablets sind im Gegensatz zu Laptops und Stand-PCs in ihrer Oberfläche sehr übersichtlich gestaltet und ermöglichen durch einen haptischen Zugang eine sehr intuitive Handhabung. Weiters ähneln sie in ihrer Bedienung dem Smartphone, das viele Lernerinnen in unseren Basisbildungskursen bereits täglich verwenden. Dadurch ist die Hemmschwelle, ein Tablet zu nutzen, unseren Beobachtungen zufolge für viele Lernerinnen niedriger als beispielsweise bei einem Laptop. Tablets können im Unterricht zudem vielseitig eingesetzt werden.

In den Kursen mit Schwerpunkt IKT hat sich, ergänzend zum Tablet als Gerät der Wahl, besonders der Einsatz von AutorInnentools (z.B. bspw. learningapps.org) als nützlich erwiesen. Diese Tools bieten eine Reihe von Übungstypen (Zuordnungsübungen, Rätsel, Lückentexte etc.) an, die von den Trainerinnen mit eigenen Inhalten gefüllt werden können. Dadurch ist es möglich, bereits erlernten Wortschatz oder erarbeitete grammatikalische Strukturen spielerisch zu festigen. Auf diese Weise kann das Tablet nicht nur in IKT-Schwerpunktkursen, sondern in allen Bildungsangeboten als zusätzliches Medium eingebunden werden. So kann der Umgang mit dem Tablet selbst anhand der Inhalte aus dem Kurs ausprobiert und geübt werden.

Auch wurden von den Lernerinnen gerne integrierte Funktionen des Tablets verwendet. Beispielsweise wurde für Mathematik-Einheiten der vorinstallierte Taschenrechner genutzt. Nicht zuletzt hat sich die Verwendung der Tablets als „Kamera“ und „Aufnahmegerät“ in den Kursen bewährt. Zum einen können von den Trainerinnen so unkompliziert authentische Gespräche aufgenommen und im Unterricht eingesetzt werden, zum anderen bieten die Tablets den Teilnehmerinnen die Möglichkeit, sich gegenseitig zu filmen oder aufzunehmen und so die eigenen Lernunterlagen aktiv mitzugestalten.

Schwierigkeiten bei der Nutzung von Lernplattformen und -webseiten

Im Laufe mehrerer IKT-Schwerpunktkurse zeigte sich, dass die Gestaltung vieler herkömmlicher Online-Lernplattformen sowie Lernapplikationen zum Deutsch- und Schriftspracherwerb hinsichtlich ihrer BenutzerInnenfreundlichkeit für unsere Lernerinnen durchaus problematisch ist.

Lernplattformen, die von ihren NutzerInnen das Anlegen eines BenutzerInnenaccounts fordern, stellen sich für Lernerinnen, die noch wenig Deutsch sprechen und wenig Erfahrung mit Computern haben, als nicht niederschwellig genug heraus. Die Registrierung einer E-Mail-Adresse, das Erstellen eines Accounts sowie das Einloggen an sich sind eine große Hürde für die Verwendung solcher Plattformen und schließen viele Lernerinnen von der Nutzung aus.

Auch hatten unsere Lernerinnen oft große Probleme, sich auf den Webseiten zurechtzufinden. Die modernen Weboberflächen erschweren die Orientierung am Bildschirm. Wichtige Strukturelemente wie die Navigationsleiste oder Buttons werden klein gehalten und erfordern bereits gewisse Deutschkenntnisse. Große Bilder im Kopf oder Körper der Webseiten lenken die Teilnehmerinnen, wie sich zeigte, zu rasch ab. Webseiten, die überwiegend aus Schrift bestehen, wirken zudem überfordernd. Als erschwerend erwies sich auch der Einsatz von Laptops und Stand-PCs mit ihren größeren Bildschirmen. Viele unserer Lernerinnen, die überwiegend mit Smartphones und dementsprechend kleinen Bildschirmen arbeiten, auf denen Strukturelemente eine geringere Rolle spielen, hatten hier Schwierigkeiten, sich zu orientieren. Ein eigenständiges Bewegen auf vielen Webseiten war für unsere Lernerinnen, die noch wenig Deutsch sprechen und lesen, folglich äußerst schwierig.

Fazit und Ausblick

Wir sind der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit IKT in Basisbildungskursen für die Lernerinnen von großem Wert sein kann. Auf besonderes Interesse stieß im Unterricht die Verwendung von Tablets, da durch die intuitive Bedienung und die übersichtlich

gestaltete Oberfläche besonders Lernerinnen, die zuvor keine Erfahrung mit vergleichbaren Geräten und Anwendungen hatten, ermutigt wurden, dieselben ohne Bedenken auszuprobieren und zu erproben. Zudem konnte das Tablet auch leicht von den Teilnehmerinnen für Video- und Tonaufnahmen und so zur Gestaltung eigener Lernmaterialien verwendet werden. Die Nutzung von AutorInnentools ermöglichte das Erstellen von Übungen, die an die spezifischen Inhalte des Kurses angepasst werden konnten. So war es möglich, IKT unkompliziert mit gewählten Unterrichtsthemen zu verschränken und leicht in die Abläufe einzubinden. Bewährt hat sich zudem das Sprechen über zentrale Themen der kritischen Auseinandersetzung mit Internet und Medien wie beispielsweise den Datenschutz.

Da ein selbstbestimmter Zugang zum Bildungsangebot unserer Meinung nach im Zentrum des Unterrichts stehen sollte, stellte sich die Verwendung herkömmlicher Online-Lernplattformen sowie Lernapplikationen zum Deutsch- und Schriftspracherwerb dagegen als wenig sinnvoll heraus. Die Lernerinnen müssen erfahrungsgemäß bei deren Nutzung intensiv betreut werden und können sich

die Anwendungen kaum durch ein intuitives Vorgehen selbst erschließen. Oftmals sind sie durch das Erstellen eines Accounts von vornherein von einer autonomen Nutzung dieser Angebote ausgeschlossen. Moderne Weboberflächen erschweren die Navigation.

Aus den berichteten positiven wie negativen Erfahrungen in der Durchführung von Basisbildungskursen mit Schwerpunkt IKT können wir folgende Schlüsse ziehen: Die Herausforderung besteht in diesem Bereich in der Entwicklung von Lernapplikationen, die sowohl von LehrerInnen als auch LernerInnen unkompliziert und eigenständig genutzt werden können. Die Erarbeitung einer solchen App hat sich „Frauen aus allen Ländern“ bereits zum Ziel gesetzt.

Des Weiteren sollten die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse und Erfahrungen der LernerInnen bezüglich Informations- und Kommunikationstechnologien in der Gruppenzusammensetzung mitbedacht werden. Folglich wäre auch bei IKT-Angeboten im Basisbildungsbereich eine Einteilung nach EinsteigerInnen und fortgeschrittenen LernerInnen sinnvoll.

Literatur

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Online unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [Stand: 2016-12-30].

Schindler, Julia (2012): Digital und Deutsch. IKT Basisbildung und DaZ. Online im Internet: [file:///U:/OneDrive/Downloads/Digital+und+Deutsch%20\(2\).pdf](file:///U:/OneDrive/Downloads/Digital+und+Deutsch%20(2).pdf) [Stand: 2016-12-30].

Weiterführende Links

Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“: <http://www.frauenausallenlaendern.org/>



Foto: Stefanie Kapferer

Stefanie Kapferer, BA

stefanie.kapferer@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Stefanie Kapferer studiert Germanistik und Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt deutsche Dialektologie sowie Informatik an der Universität Innsbruck. Seit Juni 2016 arbeitet sie in der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ als Trainerin für Informations- und Kommunikationstechnologien in der Basisbildung sowie als Systemadministratorin. Ihr Fokus liegt dabei auf Qualitätssicherung und Innovation für die Einrichtung.



Foto: Stefanie Kapferer

MMag.^a Katharina Lhotta

katharina.lhotta@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Katharina Lhotta studierte Germanistik und Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Innsbruck. Seit fünf Jahren ist sie bei der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ als Basisbildungstrainerin, in der Administration und in der Aus- und Weiterbildung von Volontärinnen tätig. In der Basisbildung liegt ihr Fokus auf der visuellen Vermittlung von grammatischen Strukturen sowie der Integrierung von Bewegung und gruppendynamischen Elementen in den Lernprozess. In der Aus- und Weiterbildung hat sie sich vor allem auf die Weitergabe von Methodenwissen und praxisrelevanten Fähigkeiten für den DaZ-Unterricht spezialisiert.



Foto: Tanja Fuchsberger

MMag.^a Verena Sperk

verena.sperk@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Verena Sperk studierte Germanistik und Angewandte Sprachwissenschaft in Innsbruck und Tours. Ihre Schwerpunkte lagen dabei innerhalb der Themenbereiche Sprache und Gewalt sowie Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Seit 2012 ist sie Mitarbeiterin in der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ in Innsbruck und ist dort in Basisbildungs- und Alphabetisierungskursen, in Projekten zur Materialentwicklung und in der Administration tätig. Sie leitet regelmäßig Workshops zu den Themen Sprache und Gewalt, Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache sowie Materialienherstellung.

ICT Lessons in German as a Second Language Basic Education Courses for Women and Girls

A progress report

Abstract

What learning applications and devices are actually useful and profitable in German as a Second Language basic education courses for learners who speak little German and have little experience with computers? Where do challenges, hurdles and potentials lie and what are the needs, objectives and wishes of the learners? This progress report discusses the use of information and communication technologies in basic education courses at the educational and counseling centre „Women from All Countries“ in Innsbruck. Even the registering of an email address, the creation of an account and logging in can be a great hurdle to using normal online learning platforms and exclude many from taking advantage of them. The authors conclude that the challenge is to develop learning applications that can be used straightforwardly and independently not just by instructors but also by learners. The tablet is the device of preference in German as a Second Language basic education courses. In contrast to laptops and stand alone PCs, its surface is more clearly structured and learners can operate it very intuitively due to its haptic approach. (Ed.)

Erwachsenenbildung im Strafvollzug mit der elis-Lernplattform

Svenje Marten

Marten, Svenje (2017): Erwachsenenbildung im Strafvollzug mit der elis-Lernplattform.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 30, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Strafvollzug, Inhaftierte, digitale Medien, Lernort, Zielgruppe, vollzugliche Erwachsenenbildung, elis-Lernplattform, E-Learning, Blended Learning

Kurzzusammenfassung

Ziel einer Bildungsarbeit im Strafvollzug ist es, auf ein straffreies Leben nach der Entlassung vorzubereiten. Dazu gehört konsequenterweise auch der Umgang mit digitalen Medien. Der vorliegende Praxisbeitrag diskutiert Herausforderungen und neue digitale Wege in der Bildungsarbeit im Strafvollzug. So ist die Gestaltung von pädagogischen Settings unter den organisatorischen Rahmenbedingungen eines Gefängnisses sehr schwierig und sind auch geeignete niedrigschwellige Lehr- und Lernmaterialien für die Zielgruppe (meist männliche Inhaftierte mit brüchigen Bildungsbiografien) rar. Zugleich freuen sich viele Gefangene, wie erste Erfahrungen zeigen konnten, einen Computer nutzen zu dürfen, und ist ihre Motivation, mit dem Computer zu lernen, stark ausgeprägt. Vorgestellt wird in diesem Kontext die Lernplattform elis – „e-Learning im Strafvollzug“, die aktuell (Stand: Dezember 2016) mit mehr als 380 Bildungsmedien in über 100 Justizanstalten in Österreich und Deutschland mit Hilfe einer sicherheitsgeprüften IT-Infrastruktur erreichbar ist. Die Bildungsthemen selbst reichen dabei von der schulischen und beruflichen Bildung über Alphabetisierung und Deutschkurse bis zum weiten Spektrum der Alltags- und Sozialkompetenzen. (Red.)



Erwachsenenbildung im Strafvollzug mit der elis-Lernplattform

Svenje Marten

Mit dem Begriff „Erwachsenenbildung“ werden sehr unterschiedliche Bildungsformate, Lernanlässe, Lernorte und Zielgruppen assoziiert. Menschen in geschlossenen Einrichtungen, wie Gefängnissen, stehen als Zielgruppe in der Regel nicht im Fokus pädagogisch-didaktischer oder wissenschaftlicher Überlegungen. Dabei sind Bildungsangebote für Menschen in geschlossenen Einrichtungen besonders wichtig, da die Auseinandersetzung mit formalen und informellen Bildungsinhalten ihre Anschlussfähigkeit und so ihre Chance auf berufliche und soziale Integration nach der Haft immens erhöht.

Lernort Strafvollzug

Im deutschen Strafvollzug gilt der Angleichungsgrundsatz¹. Dieser besagt, dass die Verhältnisse innerhalb einer Haftanstalt so weit wie möglich den Verhältnissen der Außenwelt angeglichen werden sollen. Dies gilt auch für die Bereiche Arbeit und Qualifizierung wie auch für die Freizeitgestaltung. In Österreich gibt es zwar keine solche gesetzliche Verankerung, in den nationalen Fachdiskursen wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass eine Angleichung ein wichtiger Erfolgsfaktor für gelungene Integration ist. Zu dieser Angleichung gehört konsequenterweise auch der Umgang mit digitalen Medien. In den vergangenen Jahren haben die Justizverwaltungen in Österreich und Deutschland daher vermehrt die Notwendigkeit erkannt, dass digitale

Medien in die Bildungsangebote im Strafvollzug² integriert werden müssen.

Das Lernen im Strafvollzug unterscheidet sich jedoch in vielerlei Hinsicht vom Lernen außerhalb. Die Einhaltung von Sicherheit und Ordnung hat höchste Priorität im Gefängnisalltag und die Gestaltung aller Behandlungs- und Bildungsmaßnahmen wird in der Regel dieser Prämisse untergeordnet. Das heißt für Lehrende, dass sie ihren Unterricht zu eingeschränkten Zeiten und mit eingeschränktem Zugang zu Unterrichtsmaterialien – vor allem digitalen – planen müssen. Darüber hinaus sind die Lerngruppen extrem heterogen und – bedingt durch die unterschiedlichen Haft- und Entlassungszeiten – von einer hohen Fluktuation geprägt. Die Herausforderung ist daher nicht nur für die

1 2006 wurde in Deutschland die Gesetzgebungskompetenz im Rahmen der Föderalismusreform vom Bund auf die Länder übertragen. Fast alle Bundesländer haben inzwischen ein eigenes Strafvollzugsgesetz. In allen geltenden Gesetzestexten ist der Angleichungsgrundsatz vermerkt.

2 Die Nutzung von Online-Medien im privaten Bereich (z.B. im Haftraum) ist bisher in Österreich und Deutschland verboten.

Lehrenden groß, sondern auch für die Lernenden, die sich auf immer neue Dynamiken innerhalb der Lerngruppen einstellen müssen.

Erwachsenenbildung im Strafvollzug

In Österreich sind (Stand: Juni 2016) knapp 9.000 Menschen inhaftiert (siehe Bundesministerium für Justiz Österreich 2016). Der Anteil männlicher erwachsener Inhaftierter liegt bei weit über 90 Prozent der Gesamtgefangenenanzahl. In Deutschland (Stand: August 2016) sind über 60.000 Menschen inhaftiert. Der weitaus größte Teil davon sind auch hier männliche Erwachsene (siehe Statistisches Bundesamt Wiesbaden 2016).

Aus den Erfahrungsberichten der Lehrenden geht hervor, dass die beruflichen und schulischen Abschlussraten der Inhaftierten in Österreich und Deutschland auf einem ähnlich niedrigen Niveau liegen. Erschwerend kommt oftmals hinzu, dass die Bildungsbiografien Inhaftierter so viele Brüche und Negativ-Erfahrungen beinhalten, dass ihre

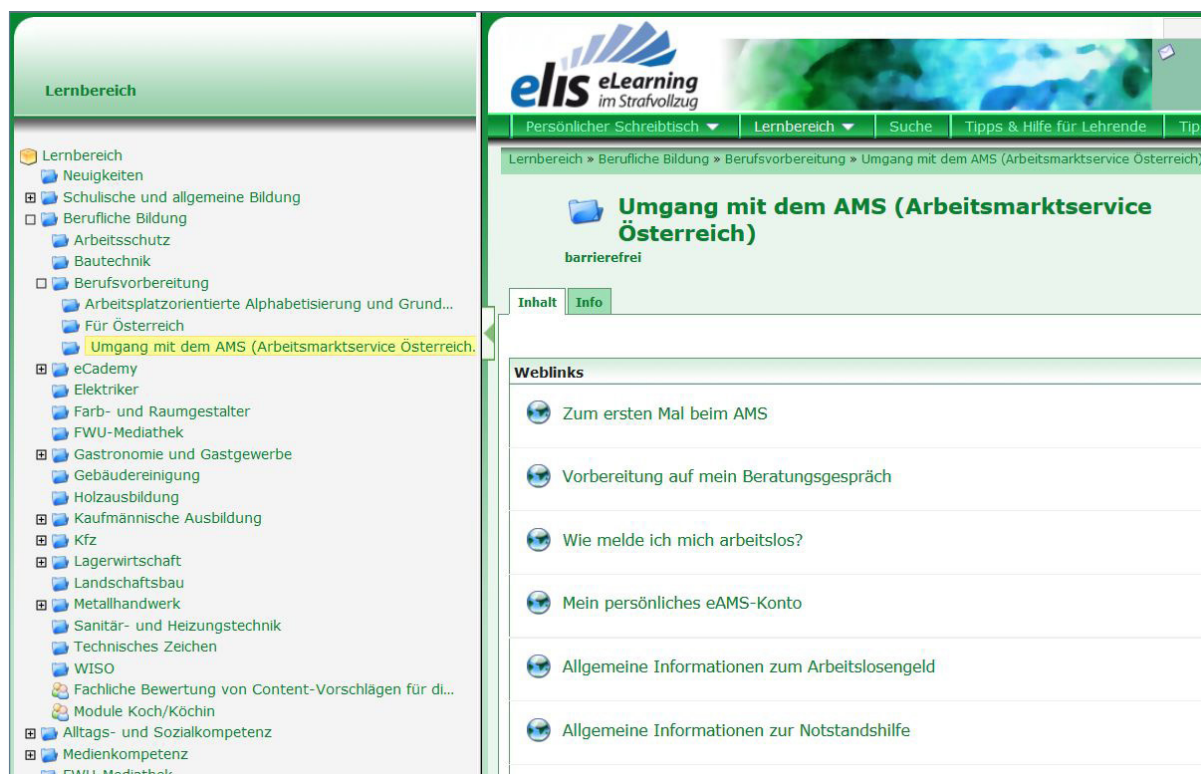
Lernmotivation und auch ihre Fähigkeit zum Lernen in institutionellen Rahmen eingeschränkt sind.

Inhaftierte Menschen sind daher eine spezifische Zielgruppe für die Erwachsenenbildung, was auch daran zu erkennen ist, dass der große Bedarf an hochwertigen Bildungsmaterialien nicht gedeckt ist. Denn diese müssen die schwierigen Anforderungen erfüllen, niedrighschwellig und für Binnendifferenzierung geeignet zu sein und gleichzeitig ein für die Erwachsenenbildung angemessenes Format zu haben. In der Regel trifft nur eine Dimension zu: Oftmals haben Materialien mit angemessenem fachlichem Niveau eine Gestaltung für die Zielgruppe „Kinder und Jugendliche“. Oder die Materialien haben angemessene Inhalte, zum Beispiel für die berufliche Bildung, können von den Inhaftierten jedoch nicht bearbeitet werden, da sie zu anspruchsvoll sind.

elis – mehr als eine Lernplattform

Ein Instrument für die vollzugliche (Erwachsenen-) Bildung, das diesen Herausforderungen zu begegnen

Abb. 1: Die elis-Oberfläche: Ausschnitte aus dem Lernbereich in der Ansicht für Lernende (Screenshot)



Quelle: IBI gGmbH 2016

versucht, ist die elis-Lernplattform. elis steht für „e-Learning im Strafvollzug“.

E-Learning wird dabei verstanden als das Lehren und Lernen mit Hilfe von elektronischen und digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien. Wichtiger Bestandteil des Ansatzes ist die Annahme, dass die Qualität des Lernens essenziell durch die Qualität der Lehre bestimmt wird. E-Learning mit elis soll daher keinesfalls die wichtige Rolle der Lehrenden als LernbegleiterInnen ersetzen, sondern vielmehr deren fachliche und didaktische Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Die Plattform bietet dazu eine umfassende Mediathek mit rund 380 verschiedenen Lernprogrammen für die schulische und berufliche Bildung sowie Materialien zur Vermittlung von Medien-, Sozial- und Alltagskompetenzen. Die digitalen Lernmedien stehen allen Strafgefangenen zur Verfügung, die im Rahmen von Bildungsangeboten in speziell eingerichteten Computerräumen lernen.

Neben dem Zugang zu einer Vielzahl an zentral verwalteten Bildungsmedien bietet elis eine gesicherte technische Infrastruktur. Die angeschlossenen Haftanstalten in Deutschland und Österreich sind über spezielle Sicherheitsserver mit elis verbunden.³ Die Schulungsräume in diesen Justizanstalten (JA) sind nach einem strengen Sicherheitskonzept so eingerichtet, dass zuverlässig unerwünschter Datenverkehr aus anderen und in andere Netze unterbunden wird. So ist für Inhaftierte weder Kommunikation nach außen noch das unerlaubte Aufrufen von nicht geprüften Internetseiten möglich.

elis ist aber mehr als eine reine Materialsammlung. Die Plattform wird eingesetzt als:

- Lern-Management-System (Nutzung von didaktischen Werkzeugen wie Gruppenverwaltung, Test und Glossar)
- Dokumentenmanagement (Dateien und Übungen im Cloud-Speicher)
- Kommunikationswerkzeug (geschützte E-Mails und Foren)

- Mediathek (Lernprogramme, Filme, Internetseiten, Dokumente)
- technische Architektur (etablierte Standards nach festgelegtem Sicherheitskonzept)
- kontrollierter Zugang ins Internet (Freischalten von geprüften Internetseiten).

Die IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH in Berlin betreut die Lernplattform technisch und pädagogisch. Die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche sind neben der Prüfung und Bereitstellung von Medien auch Fortbildungen rund um die Themen „pädagogische Einsatzszenarien von e-Learning“, „Sicherheit im Strafvollzug“ sowie die länderübergreifende Vernetzung der verantwortlichen Justizministerien und der Lehrenden. Das IBI ist ein Kooperationsinstitut der Technischen Universität Berlin. Das Projektmanagement und die Koordination von Projekten im Strafvollzug gehören zu seinen Arbeitsschwerpunkten.

Seit mehr als sieben Jahren betreibt das IBI die elis-Lernplattform im Auftrag der beteiligten Länder und verstetigt so die Arbeit, die mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds 2009 begonnen wurde. Derzeit (Stand: Dezember 2016) wird die Lernplattform in der Republik Österreich und in 12 deutschen Bundesländern genutzt. Die Plattform ist an über 1.000 Lernplätzen in über 100 Justizanstalten erreichbar.

Oft genutzte Programme und Inhalte:

- Europäischer Computer-Führerschein (ECDL)
- Grundbildungsprogramme
- Deutsch als Zweitsprache
- Berufsorientierung
- Lernprogramme für die Berufliche Bildung
- Zugang zur Fernuni Hagen
- Mediathek des FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht)
- Führerscheintest
- Schreibtrainer
- Fitnesstraining
- Nachrichten in leichter Sprache

³ Die in Österreich angeschlossenen Justizanstalten (JA) sind (alphabetisch gereiht): JA Asten, JA Eisenstadt, JA Feldkirch, JA Garsten, JA Gerasdorf, JA Graz-Karlau, JA Graz-Jakomini, JA Hirtenberg, JA Innsbruck, JA Korneuburg, JA Klagenfurt, JA Krems, JA Leoben, JA Linz, JA Mittersteig, JA Ried, JA Salzburg, JA Schwarzau, JA Sonenberg, JA Stein, JA St. Pölten, JA Suben, JA Wels, JA Wien-Josefstadt, JA Wien-Simmering, JA Wiener Neustadt, JA Wien Favoriten.

Blended Learning im Strafvollzug

Der Begriff Blended Learning erweitert den Begriff E-Learning und bezeichnet im gängigen Sinne Lehr- und Lernszenarien, die eine Kombination von virtuellem und nicht-virtuellem Lernen darstellen. Die Kombination aus Präsenz- und Online-Angeboten in Blended-Learning-Szenarien ermöglicht es, die Vorteile der jeweiligen Settings und die Vielfalt der Methoden zu nutzen. Die digitalen Lerninhalte können im Rahmen von E-Learning von den Lernenden grundsätzlich flexibel abgerufen und den individuellen Bedürfnissen entsprechend genutzt werden. Die Präsenzveranstaltungen bieten so eine Gelegenheit, sich mit anderen Lernenden auszutauschen und mit dem Lehrenden gemeinsam zu arbeiten (siehe e-teaching.org 2015).

Im Strafvollzug können die digitalen Lerninhalte aufgrund der Sicherheitsvorkehrungen nicht zeit- und ortsunabhängig abgerufen werden. Die Nutzung der digitalen Materialien ist Gefangenen nur unter Aufsicht und in speziell eingerichteten Computer-Arbeitsräumen erlaubt. Daher erfolgt der Einsatz der Lernplattform elis nur in den vorgesehenen Unterrichtszeiten oder in der betreuten Freizeit. Infolgedessen muss die Definition von Blended Learning im Strafvollzug eingeschränkt werden: Im Vordergrund steht hier die Kombination von digital und nicht-digital gestützten Unterrichtsphasen. Sozialformen, Methoden und (digitale) Lerninhalte werden sinnvoll miteinander verknüpft. Somit ergänzen sich die Vorteile des E-Learnings mit den Vorzügen des traditionellen Präsenzunterrichts.

Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Strafvollzug – Erfahrungen aus der Praxis

Der Einsatz der elis-Lernplattform in Österreich unterscheidet sich etwas von der in Deutschland. In Deutschland wird elis vornehmlich im Schulunterricht genutzt. In Österreich begleiten oftmals SozialpädagogInnen und BeamtenInnen der Justizwache die Nutzung der Plattform. Diese Nutzung bezieht sich daher überwiegend auf Selbstlernphasen und die betreute Freizeit. Hier kommen etwa freigeschaltete Internetseiten, die sich mit der Jobsuche oder dem Bewerbungsschreiben befassen, zum Einsatz,

Abb. 2: Ein elis-Schulungsraum



Quelle: IBI gGmbH 2016

z.B. das Angebot des AMS (Arbeitsmarktservice). Lernprogramme, die die berufliche und soziale Anschlussfähigkeit verbessern, z.B. Alphabetisierungsprogramme, aber auch Freizeitangebote wie Gehirnjogging oder das Fitnessstraining.

Die ersten Justizanstalten in Österreich wurden 2012 an die Plattform angeschlossen. Die Nutzungszahlen steigen. Besonders beliebt sind die Übungsmodule zur Erlangung des Europäischen Computer-Führerscheins (ECDL).

Für diesen kann über elis auch die Prüfung abgelegt werden. Hohe Zugriffszahlen in Österreich und Deutschland haben darüber hinaus die Mediathek des FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) mit ihren über 5.000 Filmen, Sequenzen, Bildergalerien, Arbeitsblättern oder Lernspielen sowie das Online-Lernportal für Grundbildung www.ich-will-lernen.de des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Eine Herausforderung in der Arbeit mit elis ist die Sensibilisierung der Lehrenden für ihre besondere Rolle. Die Nutzung eines so umfangreichen digitalen Instrumentes sollte gut vorbereitet sein. Für Lehrende bedeutet dies auch, sich darauf einzulassen, dass der Unterricht sich verändert. Neue digitale Materialien müssen zunächst erprobt und

gegebenenfalls für den eigenen Unterricht adaptiert werden. Und auch für diejenigen, die die elis-Nutzung der Inhaftierten in deren betreuten Freizeit begleiten, ist ihre Aufgabe idealerweise mit einer Einarbeitung verbunden. Denn gerade Inhaftierte, die in der Regel wenig Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen haben, benötigen Unterstützung und Begleitung auch bei Selbstlernprogrammen.

Lehrende, die schon lange mit der Plattform arbeiten, betonen ihre eigene Verantwortungsposition. Ihre Rolle als LernbegleiterInnen ist für den erfolgreichen Einsatz der Plattform essenziell.

Karsten Rehse, Oberlehrer in der Justizvollzugsanstalt Sehnde in Niedersachsen und dort seit 2006 für die Koordination der schulischen und beruflichen Bildung zuständig, äußert: *„Bei uns ist elis ein fester Bestandteil im Bildungsbereich. Digitale Medien im Unterricht sind sinnvoll, weil sie den Schülern ein selbstbestimmtes Lerntempo und die selbstständige Arbeit ermöglichen. Das ist etwas, was viele Menschen in diesem Bereich vorher kaum kennengelernt haben.“*

Zu den didaktischen Szenarien der elis-Lernplattform befragt, nennt Karsten Rehse Beispiele aus der Aus- und Weiterbildung. In der Metall-, Logistik- und Kochausbildung werde sie sowohl im Theorieunterricht als auch zur Unterstützung von Qualifizierungsmaßnahmen sowie zu Prüfungsvorbereitungen eingesetzt. Konkret werde elis dabei zum Einstieg in ein bestimmtes Thema und zur Nachbereitung des gelernten Stoffes genutzt.

Bezüglich der alltäglichen Herausforderungen beim Einsatz einer Lernplattform, mit denen sich Lehrende konfrontiert sehen, berichtet Rehse: *„Probleme sehe ich darin, dass wir viele Gefangene erst an das Medium Computer heranführen müssen. In meinem EDV-Unterricht merke ich, dass es junge Leute gibt, die Medienkompetenz besitzen, diese aber bisher falsch gesteuert war. Denn sie wissen gar nicht so genau, was es für Möglichkeiten gibt. Sie können vielleicht Facebook bedienen, wissen aber nicht, wie man in einem Textverarbeitungsprogramm einen Brief schreibt und wie man Informationen über die Lernplattform bekommen und aufbereiten kann. Die sinnvolle und kritische Informationsverarbeitung aus dem Internet ist ein wesentlicher Teil von Medienkompetenz.“*

Wie die Vorbereitung und Gestaltung der Arbeit mit elis gelingen kann, wird in besonderen anstaltsübergreifenden Workshops geübt. In diesen geht es zum einen darum, den Inhalt der Plattform kennenzulernen, zum anderen darum, wie einzelne Programme oder Angebote methodisch eingesetzt werden können. In den Veranstaltungen wird die Benutzeroberfläche erläutert und werden Szenarien vorgestellt, wie elis in das didaktische Konzept eingebunden und so neue Impulse im Unterricht gesetzt werden können. Mitarbeitende können sich über ihre Erfahrungen austauschen und erhalten individuelle Hilfe.

In diesen Veranstaltungen erhält das IBI auch Rückmeldungen darüber, wie das Angebot bei den Inhaftierten angenommen wird: Die Nutzung sei bei Inhaftierten beliebt, berichten die Lehrenden. Viele Gefangene freuten sich, einen Computer nutzen zu dürfen. Der Zugang zum Lernen könne auf diese Weise idealerweise wieder neu hergestellt werden, denn die Motivation, mit dem Computer zu lernen, sei oft stärker vorhanden als mit klassischen Medien, etwa dem Buch – so die Berichte der Lehrenden weiter. Durch die Nutzung von elis würden die Lernenden Abwechslung im Unterricht und in ihrer Freizeit erfahren. Auch dies sei ein Faktor, der im Strafvollzug eine große Relevanz hat.

Jede einzelne Person könne darüber hinaus individueller gefördert werden, denn in elis ist die Speicherung von Lernständen möglich und viele Programme geben neutrale Fehlerrückmeldungen.

Lernen mit digitalen Instrumenten verbessert Zugang und Teilhabe

Eine Inhaftierung darf nicht die Exklusion aus der Gesellschaft bedeuten. Bildungsarbeit im Strafvollzug muss daher eine besonders anspruchsvolle Aufgabe meistern: innerhalb einer geschlossenen Institution mit all ihren Restriktionen auf ein straffreies Leben nach der Entlassung vorzubereiten. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Themen erfordert jedoch eine Vielzahl an nicht-formalen Kompetenzen. Im Fokus der Arbeit mit elis stehen daher auch Medien- und soziale Handlungskompetenzen. Alltagskompetenzen sind wesentlich für eine erfolgreiche soziale und berufliche Reintegration. Dazu zählen etwa der

Umgang mit Ämtern und Behörden, die Beantragung von Transferleistungen, Finanzkompetenz oder die Wohnungs- und Arbeitssuche.

Die Zukunft des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien hinter Gittern

Die Justizanstalten in Deutschland und Österreich sind gegenüber der Nutzung von digitalen Medien beobachtbar offener geworden. So wäre der gezielte Einsatz von pädagogisch wertvollen Internetseiten noch vor wenigen Jahren undenkbar gewesen.

Die Notwendigkeit, die Gefangenen auf die Zeit nach der Haft vorzubereiten, indem sie mit dem sinnvollen Einsatz digitaler Instrumente vertraut gemacht werden, ist erkannt. Ebenso werden in immer mehr Gefängnissen moderne mediendidaktische Konzepte angewandt, die Lernprogramme, Filme und interaktive Whiteboards integrieren. Trotzdem

steht der Strafvollzug vor der Hausforderung, die rasanten Entwicklungen außerhalb der Mauern nicht aus dem Blick zu verlieren.

Eine Innovationsidee für die Zukunft ist, die Lernorte zu erweitern und zu flexibilisieren. Für den Strafvollzug könnte dabei der Haftraum als Lernort eine größere Relevanz erfahren. Mit Hilfe von Haftraummediensystemen oder mobilen Lösungen, wie einem speziell gesicherten Tablet, könnten Inhaftierte auch während der Einschlusszeiten Bildungsinhalte abrufen und bearbeiten. Entsprechende Ideen gibt es in Österreich.

Der Strafvollzug ist beim Online-Lernen trotz hoher Mauern in Bewegung. Obgleich die Nutzung von Facebook und WhatsApp weiterhin undenkbar ist, hat sich beim pädagogischen Einsatz digitaler Medien Vieles entwickelt. Die elis-Infrastruktur bietet dabei den notwendigen Sicherheitsrahmen, um Innovationen hinter Gittern möglich zu machen.

Literatur

Bundesministerium für Justiz Österreich (2017): Verteilung des Insassenstandes. Online im Internet: https://www.justiz.gv.at/web2013/home/strafvollzug/statistik/verteilung_des_insassenstandes~2c94848542ec49810144457e2e6f3de9.de.html [Stand: 2017-02-08].

Bundesministerium für Justiz Österreich (2016): Strafvollzug in Österreich. Broschüre. Online im Internet: https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c9484853e44f8f9013ef9d9e2b928dd.de.0/strafvollzug_broschuere_2016_download.pdf [Stand: 2016-12-26].

e-teaching.org (2015): Blended Learning. Online im Internet: https://www.e-teaching.org/lehren/lehren/blended_learning [Stand: 2016-08-16].

Statistisches Bundesamt Wiesbaden (2016): Bestand der Gefangenen und Verwahrten in den deutschen Justizvollzugsanstalten nach ihrer Unterbringung auf Haftplätzen des geschlossenen und offenen Vollzugs; Stichtag 31.03.2016. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Rechtspflege/StrafverfolgungVollzug/BestandGefangeneVerwahrteP-DF_5243201.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2016-12-15].

Weiterführende Links

Online-Lernportal für Grundbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: <http://www.ich-will-lernen.de>

Netzwerk Integration von Inhaftierten und Haftentlassenen Berlin: www.netzwerk-haftentlassung-berlin.de



Foto: IBI gGmbH

Svenje Marten, BA, MA

marten@ibi.tu-berlin.de
<http://www.ibi.tu-berlin.de>
+49 30330 998926

Svenje Marten ist Kulturwissenschaftlerin und Bildungsmanagerin und seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH in Berlin (IBI). Sie leitet das Projekt „Netzwerk Integration von Inhaftierten und Haftentlassenen Berlin“. Im Projekt elis – „e-Learning im Strafvollzug“ ist sie verantwortlich für das Thema Entlassungsvorbereitung.

Adult Education in the Penal System with the elis Learning Platform

Abstract

The goal of educational work in the penal system is to prepare for a life without punishment upon release. Part of this preparation involves knowing how to deal with digital media. This article about practice discusses challenges and new digital paths in educational work in the penal system. Arranging educational settings under the organizational conditions in a prison is very difficult and suitable user-friendly teaching and learning materials for the target group (mainly male prisoners with scant educational biographies) are rare. At the same time, first experiences have shown that many prisoners are happy to be allowed to use a computer, and their motivation for learning on the computer is very strong. The article presents the learning platform elis (German for e-learning in the penal system), whose more than 380 educational media programmes (as of December 2016) can be accessed via a secure IT infrastructure in over 100 prisons in Austria and Germany. The educational topics themselves range from schooling and career training to literacy and German courses to a wide spectrum of everyday and social competences. (Ed.)

Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Patricia Arnold, Lars Killian, Anne Thillosen
und Gerhard Zimmer

Eva-Maria Glade

Glade, Eva-Maria [Rez.] (2017): Arnold, Patricia/Killian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4., erw. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: E-Learning, E-Teaching, digitale Medien, OER, MOOC, Didaktik, Bildungsangebote, mediale Kompetenzen

„Das Handbuch ist ein vollständiges Kompendium der Didaktik des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien im Web. Es thematisiert alle Aspekte der Planung, Produktion, Implementierung, Durchführung, Evaluation und Qualitätssicherung erfolgreicher E-Learning-Angebote. Der Band stellt zukunftsweisende Konzepte für den Aufbau und die Entwicklung virtueller Lehr- und Lernumgebungen vor. Schwerpunkte sind: Gestaltung von Bildungsräumen und Bildungsressourcen, Didaktik des E-Learning, Entwicklung der medialen Kompetenzen und Prüfung erreichter Lernerfolge.“ (Verlagsinformation)



Patricia Arnold, Lars Killian, Anne Thillosen,
Gerhard Zimmer
**Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit
digitalen Medien**
4., erw. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann 2015
605 Seiten

12
Rezension

Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Patricia Arnold, Lars Killian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer

Eva-Maria Glade

Das bereits in vierter Auflage erscheinende „Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien“ richtet sich insbesondere an Personen, die an Hochschulen, (Fach-)Schulen, in der wissenschaftlichen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in Unternehmen tätig sind. Primär sind also jene angesprochen, die sich mit inhaltlichen und didaktischen Konzeptionen sowie der Organisation und Lernbegleitung von E-Learning-Bildungsangeboten beschäftigen. Neu werden in dieser Auflage nachhaltige Strategien zur Implementierung virtueller Bildungsangebote in die Berufsausbildung, die Erwachsenenbildung und die Schulbildung aufgezeigt.

Ziele, Themen und Aufbau im Überblick

Wie die AutorInnen **Patricia Arnold**, **Lars Killian**, **Anne Thillosen** und **Gerhard Zimmer** in ihrem einführenden ersten Kapitel zu den Zielen und zur Struktur des Handbuches ausführen, behandelt die vorliegende Fassung die zentralen Handlungsfelder bei der Konzeption virtueller Bildungsangebote und deren Implementierung in formale und informelle Lehr- und Lernprozesse. Ziel der AutorInnen ist es, die Thematik des E-Learnings aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, die Koordination und das Zusammenwirken der AkteurInnen umfassend zu beleuchten und auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse stets für die Praxis zu schreiben. Zudem geht es ihnen darum, die zentralen Handlungsfelder und die Entwicklung von Bildungsressourcen konsequent aus einer pädagogischen

Perspektive zu betrachten und Wege zur erfolgreichen Implementierung und Qualitätssicherung virtueller Bildungsangebote aufzuzeigen (vgl. Arnold et al. 2015, S. 15).

In Kapitel 2 grenzen Arnold, Killian, Thillosen und Zimmer hierfür wichtige Begrifflichkeiten wie E-Learning, Blended Learning und E-Teaching voneinander ab, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass *„die Verwendungen der populären Begriffe E-Learning, E-Teaching oder digitale Bildung [...] auch zu folgenreichen Missverständnissen führen [können], insbesondere wenn diese in ihrer Bedeutung technologischen Begriffe in einen direkten Zusammenhang mit den Begriffen Lernen und Bildung gebracht werden. Denn mit dem Begriff E-Learning, elektronisches Lernen, wird kein subjektiv begründeter Modus der subjektiven Prozesse von Lernen bzw.*

Kompetenzentwicklung und Bildung benannt [...]“ (ebd., S. 22; Hervorh.i.O.). Des Weiteren beschäftigen sie sich in Kapitel 2 mit den Nutzungsmöglichkeiten virtueller Bildungsangebote innerhalb der Hochschullehre und Erwachsenenbildung und den Anforderungen an Lehrende und Lernende.

In Kapitel 3 widmen sich Arnold, Killian, Thillosen und Zimmer dem virtuellen Bildungsraum und beschreiben reale, virtuelle sowie hybride Bildungsräume. Sie versuchen dabei die Frage nach dem Ort des Lehrens und Lernens zu beantworten und die Planung von Präsenz- und virtueller Lehre zu fördern. Geklärt werden die Bedeutung und Abgrenzung der verschiedenen Bildungsräume. In Kapitel 4 beschreiben die AutorInnen die didaktische Konzeption von E-Learning-Einheiten in virtuellen Modulen, bevor sie sich in Kapitel 5 mit verschiedenen E-Learning-Tools (Social Bookmarks, Podcasts sowie Micro Blogging)¹ praxisnah auseinandersetzen. So führen sie u.a. eine Sammlung an Tools zur Planung von virtuellen und hybriden Lernräumen an. Eine Beschreibung der unterschiedlichen Einsatzfelder und notwendigen Kompetenzen von LernbegleiterInnen und TutorInnen findet sich in Kapitel 6. Daran schließen die Themen „Lernerfolg und Kompetenzerwerb prüfen“ (Kap. 7), „Qualitätsmanagement“ (Kap. 8) und „Evaluation“ (Kap. 9) sowie „Standardisierung“ (Kap. 10) an. Den Abschluss bilden „Rechtsgrundlagen“ (Kap. 11) und „Implementierung“ (Kap. 12).

Offene Bildungsressourcen

In Kapitel 5 gehen die AutorInnen nicht nur auf frei verfügbare Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) ein, sondern auch auf Werkzeuge für die eigene Produktion von Lerninhalten. Sie erläutern Simulationen und Mikrowelten, Lern- und Rollenspiele und zeigen deren Nutzen für die Bildungspraxis auf. Neben der theoretischen Betrachtung des Web 2.0 ergänzen praxisorientierte Beschreibungen von Tools und Einsatzmöglichkeiten den Blick auf Bildungsressourcen. Unter „Bildungsressourcen“ verstehen die AutorInnen

dabei Lerninhalte, Informationen und Hinweise in unterschiedlichen Darstellungsformen, ob nun Audio- und Videoelemente oder dreidimensionale Darstellungen (vgl. ebd., S. 175). Darunter fallen Wikis und Weblogs. Zu MOOCs (Massive Open Online Courses) und digitalen Lehrbüchern findet sich eine fruchtbare über zehn Seiten reichende ausführliche Sammlung an E-Learning-Tools und deren Einsatzmöglichkeiten.

Kompetenzen der Lehrenden

Um den Erwerb von Medienkompetenzen bei Lernenden und vor allem Lehrenden zu fördern, formulieren Arnold, Killian, Thillosen und Zimmer in Kapitel 6 nicht nur konkrete Anforderungen bezüglich der notwendig vorhandenen medientechnischen Infrastruktur innerhalb der Lehrsettings und des uneingeschränkten Zugangs zu Medieninhalten. Sie thematisieren auch die notwendig veränderte Beziehung zwischen LehrerInnen und LernerInnen. Während die Lehrenden immer mehr zu LernbegleiterInnen werden, wird von den Lernenden eine immer größere Eigenständigkeit und Selbstorganisation erwartet.

Um mit diesen neuen Freiheiten und Veränderungen konstruktiv umgehen zu können, benötigen beide Seiten individuelle Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. ebd., S. 272-276). So brauchen Lehrende – wie die AutorInnen weiter ausführen – als Verantwortliche des Gesamtprozesses neben Organisationskompetenzen auch didaktische sowie fachinhaltliche Kompetenzen. Neben dem Grundverständnis für medienvermittelndes Lehren müssen Dozierende folglich lernen, mit einer veränderten Kommunikation und Kooperation im virtuellen Raum umzugehen. Auch die Lernenden sind gefragt, in virtuellen Bildungsräumen Lerninhalte zu produzieren und zu präsentieren. Das bedeutet eine neue Organisation der Gruppenarbeiten und -prozesse. Die Lernenden müssen sich darauf einstellen und somit neben Kommunikationskompetenz eine technische Kompetenz entwickeln, um mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können (vgl. ebd.).

¹ Social Bookmarks sind „Lesezeichen“, die von mehreren NutzerInnen auf einem Server abgelegt und so für einen gemeinsamen Tausch und Austausch genutzt werden können. Ein Podcast ist beschreibbar als eine ganze Serie von Audio- und Videodateien, die kostenlos abonniert und zeitunabhängig heruntergeladen werden können. Micro Blogging ist eine spezifische Form des Bloggens: Nur sehr kurze Textnachrichten (ähnlich der herkömmlichen SMS) werden geschrieben und geteilt; Anm.d.Red.

Rechtsgrundlagen

In Kapitel 11 beschäftigen sich die AutorInnen eingehend mit den Rechten, die beim Gebrauch und der Produktion von E-Learning-Tools zu beachten sind und zur Sicherung der Qualität beitragen. Dabei geht es um Nutzungsschranken und -freiheiten (z.B. Anonymität und Rechenschaftsfreiheit), um Nutzungslizenzen (bspw. bei Open Source Software, Open Acces) sowie um Regelungen von frei verfügbaren Inhalten wie beispielsweise OER. Erkennbar wird, dass die Rechtsgrundlage im E-Learning-Bereich nicht immer einfach zu überblicken, die Beschäftigung damit jedoch unbedingt notwendig ist.

Implementierung virtueller Bildungsangebote

Neben strategischen Zielen zur erfolgreichen Implementierung virtueller Bildungsangebote, wie Kostenführerschaftsstrategien oder Effizienzvergleiche zwischen Präsenz- und Fernstudium, erläutern die AutorInnen in Kapitel 12 verschiedene Dimensionen zur Entwicklung der dafür notwendigen strategischen Kompetenz seitens Hochschule und Bildungsanbieter. Zu diesen Dimensionen zählen organisationskompatible Implementationen, die Entwicklung einer E-Learning-Kultur oder die

Gestaltung der E-Learning-Umgebung. Des Weiteren geht es um die Schaffung der notwendigen Infrastruktur, um geeignetes Medien- und Bildungsmanagement sowie um Information und Beratung. Beschrieben werden u.a. die Organisation virtueller Lerngemeinschaften von Lehrenden und Lernenden und die Schaffung einer pädagogischen Infrastruktur an Hochschulen, in Bildungszentren und in Unternehmen. Hierbei werden die Unterschiede zwischen Berufsausbildung, Schulbildung und Erwachsenenbildung erläutert. Denn während es in der Erwachsenenbildung primär um die Förderung des lebenslangen Lernens geht, hat die Implementierung von E-Learning in der Berufsbildung die Verbesserung der Ausbildungsqualität zum Ziel.

Fazit

Der Titel wird dem Band in vollster Weise gerecht. Das Handbuch E-Learning bietet sich als Standardwerk für alle Lehrenden und Lernenden an, die sich mit den Themen digitale Medien und virtuelle Bildung auseinandersetzen wollen. Die Sprache ist leicht verständlich, der Aufbau sinnig und der Inhalt sehr umfangreich. Patricia Arnold, Lars Killian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer haben ein Werk vorgelegt, das immer wieder zum Nachschlagen und Nachlesen genutzt werden kann und zur Vorbereitung von Lehr- und Lerneinheiten dient.



Foto: K. K.

Eva-Maria Glade, M.A.

eva.glade@sowi.uni-kl.de
<https://www.sowi.uni-kl.de>
+49 (0)631 205-5907

Eva-Maria Glade hat an der TU Kaiserslautern Integrative Sozialwissenschaft studiert und währenddessen bereits als wissenschaftliche Hilfskraft im Distance and Independent Study Center (DISC) der TU Kaiserslautern gearbeitet. Seit September 2015 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DISC für den Fernstudiengang Schulmanagement. Seit Februar 2016 ist sie zudem Projektmitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung. Dort bearbeitet sie ein Teilprojekt des Gesamtprojektes U.EDU, welches sich mit der reflexiven Medienbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulmanagement, reflexive Lehrerpersönlichkeiten und Medienbildung.

Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten

Martin Blatter und Fabia Hartwagner (Hrsg.)

Christian Weber

Weber, Christian [Rez.] (2017): Blatter, Martin/Hartwagner, Fabia (Hrsg.) (2015):
Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll
Lehr- und Lernprozesse gestalten. Bern: hep.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 30, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: digitales Lernen, digitale Medien, E-Learning, Blended Learning, Methoden,
Lernprozesse, Lernplattformen, Web 2.0

„In diesem Buch finden Sie viele Hinweise und Tipps für die Planung und Gestaltung von Online-Lerneinheiten. [...] über siebzig [...] Best Practices und Good Practices, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Grundlagenartikel zum mediengestützten Lehren und Lernen auf Sekundarstufe II und im Tertiärbereich sowie überraschende Resultate einer Webumfrage unter Studierenden zu ihrem Medienverhalten ergänzen den Band.“ (Verlagsinformation)



Martin Blatter, Fabia Hartwagner (Hrsg.)
**Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen
und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und
Lernprozesse gestalten**
Bern: hep 2015
248 Seiten

13
Rezension

Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten

Martin Blatter und Fabia Hartwagner (Hrsg.)

Christian Weber

Ergänzend zu traditionellen Lehr-Lern-Formen etablierten sich in den letzten Jahren zunehmend E-Learning-Angebote und die Nutzung von Web-2.0-Tools in Schule, Hochschule, Fort- und Weiterbildung. Die Einbindung solcher Formate bietet Lehrenden neue Wege, ihre Angebote durch einen sinnvollen und gezielten Einsatz entsprechender Möglichkeiten zu optimieren und originell(er) zu gestalten.

Wie es konkret gelingen kann, dass Lernmanagementsysteme (LMS) nicht nur – so die HerausgeberInnen (Blatter/Hartwagner 2015, S. 10) wörtlich – als „PDF-Schleuder“ dienen, sondern ihren vielfältigen Möglichkeiten entsprechend erfolgreich nutzbar gemacht werden können, möchte der vorliegende Band aufzeigen.

Die beiden HerausgeberInnen des Bandes besitzen langjährige Erfahrungen als Lehrende im Bereich E-Learning. **Martin Blatter** ist (lt. Verlagsinformation, Stand: November 2016) u.a. Dozent an der Westschweizer Fachhochschule Hes-So sowie als Trainer und Berater für Verbände und Unternehmen im Bereich Blended-Learning-Konzepte, Didaktik und Methodik tätig. **Fabia Hartwagner**, ehemals Gymnasiallehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB), arbeitet (lt. Verlagsinformation, Stand: November 2016) als E-Learning-Expertin für local.ch, ein großes Schweizer Online-Verzeichnis, und ist Gastdozentin an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern.

Der 248 Seiten starke Band gliedert sich in zwei

ungefähr gleich große Teile, wobei die HerausgeberInnen über weite Strecken auch die AutorInnen des Werkes sind. Zunächst werden, nach einem kurzen Vorspann zum Anliegen des Buches, relevante didaktische Grundsätze kompakt dargestellt und Inputs zu verschiedenen Grundlagenthemen gegeben. Der zweite Teil des Bandes enthält eine umfangreiche Sammlung von zahlreichen Web-2.0.-Tools und Methoden für Lehrende.

Die Inhalte im Überblick

Im ersten Teil des Bandes liefern die HerausgeberInnen und vereinzelt auch einige KoautorInnen Informationen zu verschiedenen Themen. Berichtet wird über persönliche Erfahrungen beim Einsatz eines Lernmanagementsystems, über die sich hierbei wandelnde Rolle der Lehrenden („Vom Dozenten zum Lernbegleiter“) sowie die „richtige“ Einführung eines solchen Systems. Als möglicher Fallstrick wird von Martin Blatter diesbezüglich bspw. eine fehlende Trennung zwischen

Technik und Methodik genannt, welche Lehrende schnell frustrieren könne (vgl. Blatter 2015, S. 54). Auch werden im ersten Teil des Bandes theoretische Hintergründe überblicksartig erläutert: darunter das vernetzte Lernen, der Konstruktivismus sowie das Verhältnis zwischen Präsenz- und Online-Lehre. Ferner beleuchten die AutorInnen eine Reihe verschiedener Lernformate vom Webinar (interaktives Seminar, das über das Internet gehalten wird) über WebQuests (Aufgaben, die mit Hilfe von Internetrecherchen bearbeitet werden sollen) bis hin zum Game-based Learning (die Nutzung digitaler Spiele zur Wissensvermittlung). Auch ermöglichen die AutorInnen erste Einblicke in das Mediennutzungsverhalten der Generationen Y und Z, wofür über 400 Studierende und SchülerInnen befragt wurden. Zudem werden das Thema E-Assessment (Prüfung) sowie insbesondere auch rechtliche Aspekte wie das Urheberrecht – bezogen auf die Schweiz – knapp thematisiert.

Der umfassende Ideen-Pool im zweiten Teil des Bandes wurde nach möglichen Unterrichtsphasen (Kenntnislernen, Einstieg und Motivation, Information und Erarbeitung, Zusammenführung, Abschluss und Transfer) gegliedert und von den HerausgeberInnen und weiteren E-Learning-PraktikerInnen aus Wissenschaft und Wirtschaft zusammengetragen. Zur Illustration und Veranschaulichung der jeweiligen Methoden wird zudem der Zugriff auf eine Online-Plattform mit praktischen Umsetzungsbeispielen angeboten.

Theoretische Grundlagen für E-Learning-EinsteigerInnen

Die kurzen Beiträge in der ersten Buchhälfte liefern vor allem PraktikerInnen und/oder E-Learning-EinsteigerInnen informative und gut lesbare Grundlagen zum Themenfeld. Im Zentrum der einzelnen Beiträge stehen praxisrelevante Aspekte, Hinweise zur methodisch-didaktischen Gestaltung von E-Learning-Angeboten und das Erfahrungswissen der jeweiligen AutorInnen. Eher Theorie interessierte LeserInnen werden dagegen nur marginal bedient. Auf Ergebnisse wissenschaftlicher Studien wird leider kaum verwiesen und auch spezifische Verweise auf evtl. Belegquellen fehlen

zuweilen. So bleibt an manchen Stellen unklar, ob es sich um eine persönliche Meinung handelt oder ob empirisch begründete Aussagen getroffen werden. Die Angabe der einen oder anderen zusätzlichen Literaturquelle wäre sicherlich hilfreich gewesen.

Eine vielfältige Methodensammlung

Die Methodensammlung ist eindeutig das Herzstück des Bandes. Hier findet sich eine ansehnliche Mischung an Werkzeugen für die methodische Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernarrangements. Es gibt viele interessante Anregungen zum Nachschlagen und Ausprobieren. Die Methoden sind von breiter Vielfalt und die eine oder andere ist sicherlich, wie in jeder umfangreicheren Methodensammlung, Geschmackssache. Wie die HerausgeberInnen selbst anmerken, lässt sich der Band als eine Art „Kochbuch“ (Blatter/Hartwagner 2015, S. 16) verstehen, aus dem jede/r das für sich Passende herausnehmen kann. *„Einige werden beim ein oder anderen Beitrag vielleicht den Kopf schütteln und denken: ‚Das geht so nicht ...!‘ Dann blättern Sie einfach weiter [...]. Suchen Sie einfach weiter nach Inputs, die Ihnen entsprechen [...]“* (ebd.).

Es ist spannend und macht viel Freude, in der Sammlung zu stöbern und das ein oder andere für eigene E-Learning-Einheiten anzudenken. Leider funktionierte der im Buch angegebene Link zur Online-Plattform mit den Praxisbeispielen nicht und musste erst über die Schweizer Verlagsseite nachrecherchiert werden¹.

Gesamtbewertung

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um ein praxisorientiertes Werk, welches insbesondere für Lehrende, die in Schule, Hochschule, Aus- oder Weiterbildung im Bereich Blended Learning bzw. E-Learning tätig sind – oder es werden wollen – nützlich und gewinnbringend ist. Es finden sich zahlreiche Anregungen und Hinweise zum sinnvollen Einsatz von Lernmanagementsystemen sowie ein gut gefüllter Methoden- und Ideenkoffer für abwechslungsreiche und zielgerichtete online-gestützte Lehr- und Lernprozesse.

¹ Der richtige Link (Stand: November 2016) lautet: http://www.hep-verlag.ch/download.php?down=digitalelehrundlehrbegleiter_leseservice.pdf.



Foto: K.K.

Dipl.-Päd. Christian Weber

christian.weber@sowi.uni-kl.de
<https://www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung>
+49 (0)631 205-5660

Christian Weber studierte u.a. (Medien-)Pädagogik und Psychologie an der Universität Koblenz-Landau. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter (Erwachsenenbildner/ Hochschuldidaktiker) an der TU Kaiserslautern im Bereich Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Fernstudium und E-Learning.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783743196971

Projekträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 30, 2017

Mag. David Röthler (PROJEKTkompetenz.eu)
Dr.ⁱⁿ Sandra Schön (Salzburg Research | BIMS e.V)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at