

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 44-45, 2022

Digitalisierung und Erwachsenenbildung

Reflexionen zu Innovation
und Kritik



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 44-45, 2022

Digitalisierung und Erwachsenenbildung

Reflexionen zu Innovation
und Kritik

Herausgeberinnen der Ausgabe:

Elke Gruber und

Julia Schindler

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial
Elke Gruber und Julia Schindler

Thema

02 Digitalisierung und betriebliche Bildung.
Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln
Philipp Assinger und Philip Webersink

03 Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19
Jana Wienberg, Jeska Beißner und Alina Redmer

04 Die Psychologie des virtuellen Raums.
Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation
Krista Susman

05 Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung.
Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung
Matthias Rohs und Nils Bernhardsson-Laros

06 Digitalisierungsprozesse in der Profession Erwachsenen- und Weiterbildung.
Überlegungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung in Eigenregie
Petra H. Steiner

07 Personas als Orientierungshilfe medienpädagogischer Professionalisierung
in der Erwachsenenbildung. Von Albert Abgrenzend bis Willy Wissbegierig
Ricarda Bolten-Bühler und Gesa Friederichs-Büttner

08 Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung.
Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich
Helmut Peissl und Andrea Sedlaczek

09 Digitale Kompetenzen Lehrender.
Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen
am Beispiel von GRETA
Vanessa Alberti, Anne Strauch und Peter Brandt

- 10 **„Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19**
Karin Gugitscher und Peter Schlögl
- 11 **Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**
Lisa Breitschwerdt, Anne Thees und Regina Egetenmeyer
- 12 **Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume**
Katarina Froebus und Daniela Holzer
- 13 **Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung**
Inken Heldt
- 14 **Verschwörungsmymen auf Social Media: Herausforderung und Lernfeld der politischen Erwachsenenbildung**
Susanne Reitmair-Juárez und Dirk Lange
- 15 **Gestaltungskompetenz für Betriebsräte im Spannungsverhältnis von Assistenz- und Delegationstechnik. Erfahrungen aus dreißig Jahren „Forum Soziale Technikgestaltung“**
Welf Schröter
- 16 **Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Wo stehen wir heute? Wo gehen wir hin?**
Nadine Zernig, Elke Gruber und Georg Müllner
- 17 **Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenwertem**
Gernot Dreisiebner und Silvia Lipp
- Praxis**
- 18 **Homo Hapticus ade? Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens**
Elisabeth Feigl
- 19 **Was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten: Ein Stimmungsbild**
Marlies Zechner

- 20 **Distance Learning in der Basisbildung – mittendrin in der Covid-19-Pandemie**
Renate Ömer
- 21 **Planung, Entwicklung und Einsatz von Serious Games in der beruflichen Weiterbildung**
Una Ponsold
- 22 **MOOC-Gestaltung in der Erwachsenenbildung.
Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Online-Kursen für Viele**
Sandra Schön, Birgit Aschemann, Gerhard Bisovsky, Sarah Edelsbrunner, Doris Eglseer, Thomas Kreiml,
Michael Lanzinger, Christin Reisenhofer, Karin Steiner und Martin Ebner
- 23 **jitsi...zoom... and so on.
Anmerkungen aus der Praxis einer „digitalisierten Erwachsenenbildnerin“**
Andrea Strutzmann
- 24 **(Selbst-)Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen auf Distanz.
Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf wb-web im „Coronajahr“ 2020**
Lars Kilian und Carmen Biel
- 25 **Hoffnungen und Herausforderungen: Digitalisierung in der politischen Erwachsenenbildung**
Sonja Luksik

Rezensionen

- 26 **Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement.**
Gaby Filzmoser
Susanne Witt
- 27 **Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven.**
Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hrsg.)
Jochen Robes

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

Elke Gruber und Julia Schindler

Zitation

Gruber, Elke/Schindler, Julia (2022): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitalisierung, digitale Erwachsenenbildung, digitales Lernen, digitales Lehren, digitale Praxis, Digitalisierungsforschung



Kurzzusammenfassung

Die Digitalisierung hat die Erwachsenenbildung nicht zuletzt unter den Pandemiebedingungen der letzten zwei Jahre stark verändert, wobei TrainerInnen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung digitale Technologien und das Lehren und Lernen in Präsenzzräumen auf bunteste Weise miteinander verbunden haben. Eines steht dabei mehr denn je fest: Die Digitalisierung und damit die digitale Erwachsenenbildung ist gekommen, um zu bleiben. Eine zentrale Herausforderung bleibt es daher, die digitale Transformation im Angesicht aller dem Feld innewohnenden ambivalenten Rahmenbedingungen und vielfältigen Interessen und Ansprüche zu gestalten. Denn die Zugänge und Fragestellungen sind so heterogen wie die Erwachsenenbildung selbst. Das zeigt sich auch in dieser vielfältigen und äußerst umfangreichen Doppelausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at: Was hat sich in den vergangenen Jahren in puncto Digitalisierung in der Erwachsenenbildung getan? Was brauchen Erwachsenenbildner*innen für eine digitale Praxis des Lehrens und Lernens? Was macht die Digitalisierung mit uns als körperliche menschliche Wesen und in unserer Beziehung zueinander? Welchen kritischen Diskurs gilt es in Zusammenhang mit der Digitalisierung zu führen? Und schließlich auch: Wohin wird die Reise gehen? Das facettenreiche Gesamtbild der Beiträge spiegelt die unterschiedlichen Formen wider, wie die Digitalisierung im Feld verhandelt und adaptiert wird. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Elke Gruber und Julia Schindler

Die Bedingungen, unter denen Erwachsenenbildung stattfindet, sind in vielerlei Hinsicht ambivalent, manchmal sogar paradox: Das gilt auch für die Begegnung mit Digitalisierung und mit den Konzepten, Effekten und Bedarfen, die damit einhergehen.

Mancherorts werden in unglaublicher Geschwindigkeit Werkzeuge und Methoden für digitale Erwachsenenbildung entwickelt – anderenorts gewinnt man den Eindruck, als wären sich die AkteurInnen nicht so ganz sicher, ob es eine gute Idee ist, digital zu unterrichten. Ab und an wird digitale Kompetenz als Grundkompetenz definiert – dann wieder sind IKT nicht einmal Teil eines Curriculums. Zwischenzeitlich stürzen sich ErwachsenenbildnerInnen auf die neuesten Technologien – mitunter sind die TrainerInnen aber auch die letzten im Kurs, die ein Smartphone besitzen.

Diese Dynamiken sind keinesfalls negativ zu werten: Es sind das jene gesellschaftlichen Spannungsfelder, in denen die Erwachsenenbildung am besten gedeiht.

Was bisher geschah

Üblicherweise beginnen Texte über digitale Bildungsformate mit einem Blick zurück. Das ist auch sinnvoll so. Denn wird der Vergleich angestellt, wie lange schon mithilfe schriftlicher Aufzeichnungen oder auch audiovisueller Medien gelernt und „gelehrt“ wird und wie lange mit digitalen Werkzeugen, so scheint letztere Zeitspanne lächerlich kurz.

Deren Einsatz begann Anfang der 1990er Jahre ein Thema zu werden (zumindest im deutschsprachigen

Raum). Das – damals noch nicht vernetzte – Lernen mit Lernprogrammen (Computer Based Learning oder Computer Based Training) markiert den Beginn der Digitalisierung der Erwachsenenbildung. Das Web Based Learning oder Web Based Training, das diese ersten digitalen Gehversuche ablöste, ist mittlerweile ebenso Geschichte wie der bloße Konsum von „interaktiven“ Lernvideos und Lernspielen. Aktuell erfolgreiche digitale Formate der Erwachsenenbildung wie MOOCs oder Sprachlern-Apps werden zunehmend durch Technologien aus dem Kontext Künstliche Intelligenz oder Maschinenlernen verstärkt, Lernumgebungen werden mit mehr Fokus auf visuelle Ansprüche umgesetzt und dadurch (vielleicht irgendwann auch als virtuelle oder augmentierte Realität?) immer immersiver.

Es ist Zeit für...

Nach 30 Jahren ist es an der Zeit, das Label „Digitalisierung“ neu zu denken. Es ist Zeit, die Trennung von analog und digital von einem „Anstatt“ in ein „Sowohl-als-auch“ zu überführen: Es ist nicht mehr nötig (und vielleicht auch gar nicht mehr möglich), sich zwischen analogem oder digitalem Unterrichten zu entscheiden – so wie es realistischere nicht möglich ist, sich zwischen analoger oder digitaler Lebensführung zu entscheiden. Wie wir unsere Welt mit digitalen Daten anreichern und

überlagern, ist mittlerweile so stark mit unserer Alltagspraxis verwachsen, dass die Trennung in zwei unabhängige „Welten“ immer unnachvollziehbarer und impraktikabler wird: Die Autofahrt wird mit Umgebungsinformation und Zukunftsprognosen angereichert (Openstreetmap ist hier gruselig akkurat), das Textverfassen mit maschinengelernten Vorschlägen für das nächste passende Wort, der Toilettengang mit sozialer Interaktion (besser Twitter als Tinder) und die Überlegung, wo ich den Mantel, der eben an mir vorbeiging, herbekomme, mit Kaufvorschlägen (google lens sagt mir: gibt's bei zalando, jetzt reduziert)¹.

...Innovation...

Wenn wir die Welt, in der wir leben, als digitalisiert begreifen, muss dies konsequenterweise auch für den Unterricht gelten. Für die Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet dies: Der Pool an Werkzeugen und Methoden zur Vermittlung erwachsenenbildnerischer Inhalte umfasst aktuell eben digitale und nicht-digitale Ansätze, aus denen für Lernziel und AdressatInnengruppe passende Lernangebote kuratiert werden müssen.

Deshalb lauten die leitenden Fragen dieser Ausgabe nicht mehr: „Wollen wir digitale Angebote in der Erwachsenenbildung? Wie können diese aussehen?“, sondern: „Wie können wir digitale und analoge Aspekte im Kontext der Erwachsenenbildung konsolidieren?“ und „Wie funktioniert Erwachsenenbildung in dieser digitalisierten Welt, in der wir leben?“.

... und Kritik...

Dieser inklusive Ansatz soll nun keinesfalls als unhinterfragte Digitalisierungs-Euphorie verstanden werden, sondern als ein Anerkennen gesellschaftlicher Realität. Wie die Erwachsenenbildung ihren Digitalisierungsprozess formt, ob sie sich als ausgeliefert oder gestaltend begreift, wann sie welche Technologien und Werkzeuge für sich adaptiert, welche technologischen Möglichkeiten sie nützen

und welche sie ablehnen möchte, welche Grundsätze sie als handlungsleitend ansetzt – an diesen Bruchstellen ist der kritische Diskurs nun besonders fruchtbar und notwendig.

... und „Sowohl-als-auch“

Was sich in den Überlegungen allerdings als wenig hilfreich erwiesen hat, sind strikte Trennung und Kategorisierung. So finden sich die nützlichsten Erkenntnisse aktuell dort, wo digitale Technologien nicht als entweder hilfreich oder bedrohlich, als innovativ oder altbekannt, als Notwendigkeit oder Passion begriffen werden, sondern als ein Werkzeug mehr, das die Menschheit (unter anderem) für die Weitergabe von Wissen benützt.

In dieser MEB-Ausgabe wird dieses „Sowohl-als-auch“ ausgiebig erforscht und ausgelotet. PraktikerInnen berichten aus erster Hand, wie sie den Digitalisierungsschub der letzten Monate wahrgenommen haben, das Spannungsfeld von Virtualität und Körperlichkeit im Kontext digitaler Bildung wird kritisch beleuchtet, aber auch digitale Lernformate und Innovationen in der Erwachsenenbildung werden vorgestellt.

Viele der Beiträge wurden in der Zeit der ersten und zweiten Pandemie-Welle geschrieben und geben diesen Wissens- und Technologiestand wieder – hier zeigt sich deutlich, wie rasch der Innovationszyklus der Digitalisierung ist.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Philipp Assinger und **Philip Webersink** diskutieren Digitalisierung in der betrieblichen Bildung und hier vor allem die Verflechtung technischer und sozialer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln. Entlang ihrer Analyse von empirischen Daten zur Nutzung digitaler Technologien in holzverarbeitenden Betrieben zeigen sie, dass neue Formen der Arbeitsorganisation erweiterte Handlungsspielräume schaffen können. Digitale

¹ Tatsächlich ist die virtuelle Überlagerung unserer materiellen Welt inzwischen viel komplexer als hier ausgeführt. Zwischen Bluetooth-Zahnbürste und Social Media Agentur, Schrittzähler und Werbebanner bleibt wenig Raum, der nicht in der einen oder anderen Weise mit digitalen Daten verwoben ist.

Technologien fungieren hierbei nicht nur als Arbeits-, sondern auch als Lern- und Universalinstrumente und ermöglichen so betriebliche Bildungsarbeit.

Der Beitrag von **Jana Wienberg, Jeska Beißner** und **Alina Redmer** widmet sich der Frage, inwiefern TrainerInnen im erwachsenenpädagogischen Feld im Zuge der Digitalisierung mit veränderten Berufsanforderungen konfrontiert sind. Der Fokus ihres Beitrages gilt dem Versuch, auf Basis von Interviews mit Lehrenden Strategien herauszuarbeiten, mit denen auch in digitalisierten Lernsituationen ein persönliches Erleben von Kontakt mit TeilnehmerInnen und Lerninhalten unterstützt werden kann.

Krista Susman lotet in ihrem Beitrag die Grenzen und Möglichkeiten von virtuellen Kommunikationsräumen aus. Sie zeigt auf, dass alle Ebenen von Kommunikation Bedeutung zugemessen werden muss, wenn diese gelingen soll, und stellt für gängige Probleme der Online-Kommunikation auch Lösungsansätze vor. Eine achtsame und inklusive Gestaltung von Online-Kommunikationsräumen ist notwendig, um Begegnung, Kommunikation und Kontakt der Personen, die sich in diesen Räumen treffen, möglichst authentisch zu gestalten.

Matthias Rohs und **Nils Bernhardsson-Laros** beschreiben in ihrem Beitrag eine fehlende allgemeinverbindliche Berufs- und Bereichsethik in digitalen Lehr-/Lernsettings der Erwachsenenbildung. Die Autoren führen in der Erwachsenenbildung fehlende Orientierungshilfen angesichts ethischer Fragen aus und fordern eine vertiefende Auseinandersetzung auf makro- sowie auf mikrodidaktischer Ebene. Im Beitrag begründen sie die Notwendigkeit, ethische Fragestellungen stärker im wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung zu verankern.

Petra H. Steiner folgend steht die Profession Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, sowohl ein Wissen im Umgang mit Digitalisierung zu erarbeiten als auch das Phänomen Digitalität für den eigenen Professionsbereich zu fassen und zu begreifen. Die Autorin plädiert in ihrem Beitrag dafür, die Gestaltung der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung in die „Eigenregie“ zu nehmen, indem neue Herausforderungen in das vorhandene Professions- und Disziplinwissen integriert werden.

Um passgenaue medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung zu entwickeln, ist es wichtig, über heterogene Weiterbildungsbedarfe von ErwachsenenbildnerInnen Bescheid zu wissen. **Ricarda Bolten-Bühler** und **Gesa Friederichs-Büttner** beschreiben in ihrem Beitrag mehrere fiktive, aber möglichst realitätsnahe Profile von Lehrenden, welche typische Merkmale einer Zielgruppe in Bezug auf medienbezogene Einstellungen sowie auf den Medieneinsatz veranschaulichen. Aus den Profilen abgeleitete Weiterbildungsbedarfe werden aufgezeigt und daraus abgeleitete Weiterbildungsformate dargestellt.

Helmut Peissl und **Andrea Sedlaczek** präsentieren in ihrem Beitrag zwei Konzepte der Medienkompetenz, welche die politische Dimension des Medienhandelns betonen und dabei nützliche Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung bieten: das Media and Information Literacy (MIL)-Konzept der UNESCO und das Konzept der Critical Media Literacy (CML) nach Douglas Kellner und Jeff Share. Sie fordern dazu auf, ErwachsenenbildnerInnen selbst mit kritischer Medienkompetenz auszustatten und das Thema als Querschnittsmaterie in den Angeboten für Erwachsene zu etablieren.

Vanessa Alberti, Anne Strauch und **Peter Brandt** widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, in welcher Relation digitale und pädagogische Kompetenzen im Sinne einer kompetenten Durchführung von Bildungsangeboten zueinanderstehen sollen und wie ein entsprechendes Kompetenzmodell aussehen könnte. Sie setzen sich mit der Relation pädagogischer und digitaler Kompetenzen auseinander und stellen am Beispiel des GRETA-Kompetenzmodells die Möglichkeit einer integrierten Darstellung in einem Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor.

Karin Gugitscher und **Peter Schlögl** präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse einer „Corona-Blitzumfrage“ unter planend lehrend oder beratend tätigen ErwachsenenbildnerInnen im Jahr 2020. Anhand der Ergebnisse gelingt es ihnen, den Digitalisierungsschub in der Erwachsenenbildung, der durch die Covid-19-Lockdowns ausgelöst wurde, nachzuvollziehen. Gugitscher und Schlögl vergleichen hierfür die Situation von TrainerInnen vor und „nach“ Corona und skizzieren, welche Herausforderungen

auftraten, aber auch, welche neu erworbenen Strategien, Kompetenzen und Konzepte wohl künftig beibehalten werden.

Lisa Breitschwerdt, Anne Thees und Regina Egetenmeyer untersuchen in ihrem Beitrag, wie in Einrichtungen und Dachorganisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung in Deutschland digitale Medien eingesetzt werden und wie der Einsatz begründet wird. Sie zeigen, dass auf mikrodidaktischer Ebene eine veränderte Rolle der Dozierenden zu beobachten ist. Didaktische Überlegungen verlagern sich insgesamt mehr auf die makrodidaktische Planungsebene und stellen damit veränderte Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden mit Planungsaufgaben und Dozierenden.

Eine kritische Analyse und Reflexion ausgewählter Situationen aus der universitären Online-Lehre unter der Perspektive von Forschungen zu Macht, symbolischer Gewalt und Subjektivierungspraktiken bieten **Katarina Froebus** und **Daniela Holzer**. Überlegungen zur Entfaltung problematischer Aspekte in der universitären Online-Lehre werden von den Autorinnen angestellt und anhand von drei Themenkomplexen verdichtet: neue Körperlichkeit und Entkörperlichung, Kontrolle durch technische Arrangements und veränderte Sozialität im Online-Lernen. Die Autorinnen fordern eine kritische Reflexion sowohl der Online-Lehre als auch der bisherigen Praktiken in der analogen Präsenzlehre.

Inken Heldt gibt in ihrem Beitrag Einblicke in das Politische der Digitalisierung. Hierfür nimmt sie zunächst den Einfluss von Interessen wirtschaftlicher und politischer AkteurInnen auf die Infrastruktur des digitalen Raums in den Blick. Heldt beschreibt daraus resultierende, beträchtliche Folgen für die Inhalte und Ziele politischer Medienbildung, welche bis dato wenig Aufmerksamkeit in der Bildungspraxis finden. Sie fordert dazu auf, unsichtbare techno-soziale Strukturen, welche Menschen und das menschliche Zusammenleben prägen, zu enttarnen und kritisch zu befragen. Erst dadurch könnten sich Menschen mit der Digitalisierung verinnerlichter Machtverhältnisse auseinandersetzen sowie den digitalen Wandel aktiv und demokratiefreundlich gestalten.

Susanne Reitmair-Juárez und **Dirk Lange** ergründen in ihrem Beitrag, worauf Verschwörungsmythen in Sozialen Medien basieren und zeigen Mechanismen auf, die zu ihrer raschen Verbreitung beitragen. Verschwörungstheorien und Desinformation werden von den AutorInnen als Lernfeld für die politische Erwachsenenbildung kommuniziert. Abschließend werden Einblicke in eine internationale Umfrage zur Verbreitung von Verschwörungsmythen in der Erwachsenenbildung geboten sowie darauf aufbauende Überlegungen zu pädagogischen Gegenstrategien angestellt.

Welf Schröter zeichnet in seinem Beitrag Erfahrungen und Diskurse des seit 30 Jahren bestehenden Betriebs- und Personalräte-Netzwerkes „Forum Soziale Technikgestaltung“ (FST) zum Umgang mit algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssystemen nach. Der Autor analysiert in der Gegenüberstellung von „Assistenztechnik“ und „Delegationstechnik“ die veränderten Anforderungen an die Gestaltungskompetenz von Betriebs- und Personalräten, Belegschaften und Gewerkschaften.

Nadine Zernig, Elke Gruber und **Georg Müller** liefern in ihrem Beitrag eine Standortbestimmung zum Einsatz von Virtueller oder Augmentierter Realität in der Erwachsenenbildung. Sie analysieren aktuelle technologische Möglichkeiten und deren Potential in Bildungskontexten und gehen auch den daraus entstehenden Herausforderungen nach. Der Beitrag endet mit einem gelassenen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im Bereich VR in der Erwachsenenbildung.

Gernot Dreisiebner und **Silvia Lipp** diskutieren die Implikationen, die die fortschreitenden Verbesserungen im Bereich des Machine Learning und der Künstlichen Intelligenz für die Erwachsenenbildung haben. Sie legen die unterschiedlichen Ansätze von Substitution und Augmentation durch KI dar und skizzieren aktuelle Umsetzungen mit KI-Technologie in der Erwachsenenbildung. Im Fazit plädieren Dreisiebner und Lipp dafür, einen informierten und weitsichtigen Diskurs über erwünschte Zielrichtungen dieser Technologie in der Erwachsenenbildung zu führen.

Elisabeth Feigl denkt in ihrem Beitrag über Körperlichkeit in Zeiten erhöhter Virtualität nach. Sie

geht der Frage nach, welche Rolle Haptik und körperliche Sinneserfahrung im Lernprozess haben und welche Auswirkungen der Wegfall dieser Ebene in virtuellen Settings haben kann. Feigl plädiert dafür, die Bedeutung von Körperlichkeit bei Planung und Einsatz digitaler Werkzeuge nicht aus den Augen zu verlieren.

Das digitale Lernen und Lehren wird die Erwachsenenbildung auch künftig, nach zahlreichen Corona-Lockdowns, beschäftigen. Um Bildungsformate fortan weiterzuentwickeln und zu planen, realisierte das Bildungsnetzwerk Steiermark im Herbst 2020 eine Befragung unter TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung. **Marlies Zechner** bietet in ihrem Beitrag Einsicht in diese Befragung. Neben bisherigen Erfahrungen mit digitalen Bildungsangeboten wurden Teilnahme- und Zahlungsbereitschaft dafür sowie Erwartungen der Lernenden an digitale Formate erhoben. Abschließend thematisiert Zechner die heterogenen Erwartungen der TeilnehmerInnen, welche die Forderung mit sich bringen, Angebotsformate zukünftig differenzierter auszurichten.

Renate Ömer rekonstruiert in ihrem Beitrag Erfahrungen aus dem Distance Learning mit Basisbildungs-TeilnehmerInnen. Sie zeigt anhand konkreter Situationen Möglichkeiten und Grenzen des Lernsettings sowohl seitens der TrainerInnen als auch der Lernenden auf. Ömer kommt zu dem Schluss, dass die Flexibilität, TeilnehmerInnenorientierung und die Orientierung an individuellen Lernumständen, die seit jeher als Leitgedanke der Basisbildung gelten, auch in der Konzeption und Durchführung von Distance Learning nützliche Prinzipien sind.

Una Ponsold widmet sich in ihrem Beitrag dem digitalen Lernformat „serious games“ – digitale Spiele mit explizitem Bildungszweck – auch auf unterrichtspraktischer Ebene. Sie illustriert anhand eines Beispiels Qualitätskriterien für die Entwicklung und Auswahl von serious games für die Erwachsenenbildung und zeigt auf, dass eine bedachte didaktische Einbettung der Spiele essentiell für einen erfolgreichen Einsatz ist.

Grundlage für den Beitrag von **Sandra Schön, Birgit Aschemann, Gerhard Bisovsky, Sarah Edelsbrunner, Doris Eglseer, Thomas Kreiml, Michael Lanzinger, Christin Reisenhofer, Karin Steiner** und **Martin**

Ebner sind deren Erfahrungsberichte mit MOOCs, die zu Empfehlungen für die Konzeption und Erstellung und für Maßnahmen zur besseren Begleitung der TeilnehmerInnen kondensiert wurden. Die AutorInnen setzen sich mit realistischen Einsatzmöglichkeiten und Herausforderungen des Formats auseinander und legen besonderen Fokus auf eine konsequente TeilnehmerInnenorientierung.

Dass Digitalisierung nicht erst seit Beginn der COVID-19-Pandemie ein Betätigungsfeld der Erwachsenenbildung ist, macht der Beitrag von **Andrea Strutzmann** anschaulich. Anhand persönlicher Erlebnisse berichtet die Autorin ihre lange praktische Erfahrung mit Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und macht auch die Ängste und Widerstände, die sie erlebt hat, transparent. Strutzmann schließt mit einem Blick auf einen positiven Effekt der Digitalisierung: Teilhabe.

Lars Kilian und **Carmen Biel** geben in ihrem Beitrag Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf dem Portal wb-web im „Coronajahr“ 2020. Das Portal samt seines inkludierten EULE Lernbereichs bietet ErwachsenenbildnerInnen digitale (Selbst-) Professionalisierungsangebote, um erwachsenenpädagogische Handlungskompetenzen selbstgesteuert zu erweitern. Kilian und Biel zeigen auf, ob sich die Zugriffszahlen in der Zeit des ersten Lockdowns im Vergleich zum Jahr 2019 verändert haben und inwieweit Themen rund um die digitale Gestaltung von Lehr-/Lernsettings stärkeres Interesse erhielten.

Welche Veränderungen sich mit der Durchsetzung des Web 2.0 und der Social Software für Bildungsangebote in der politischen Erwachsenenbildung ergeben haben, beleuchtet **Sonja Luksik**. Anhand thematisch relevanter Veranstaltungen der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) gibt sie Einblick, wie sich die Schwerpunktsetzung von Bildungsformaten wandelte. Abschließend diskutiert Luksik die methodische Vermittlung und thematische Schwerpunktsetzung rund um Kritische Medienkompetenz und Digitalisierung, nicht zuletzt da Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen pandemiebedingt gewachsen sind.

Ergänzt wird diese Ausgabe von zwei Rezensionen. **Jochen Robes** diskutiert den 2021 verlegten Sammelband „Erwachsenenpädagogische

Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven“ des Herausgeberteams Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs und Johannes Wahl und **Susanne Witt** den Band von Gaby Filzmoser „Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement“ (2021).

Aus der Redaktion

Ausblick auf die nächsten Ausgaben

Ausgabe 46 des Magazin erwachsenenbildung.at beschäftigt sich mit den Aufgaben der politischen Erwachsenenbildung, die ihr in Zeiten der Krise zukommt. Ziel der Ausgabe ist es, sich mit grundlegenden und bedrohten Bedingungen von Erwachsenenbildung als politischer Bildung zu befassen und

erwachsenenbildnerische Ansätze und Angebote auf ihre Möglichkeiten zur Förderung der Demokratie in der Krise hin zu untersuchen. Die Ausgabe soll im Juni 2022 erscheinen.

Die Ausgabe 47 widmet sich der Sprache in Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung. Es können sowohl Beiträge eingereicht werden, die sich grundlegend mit dem Thema befassen als auch solche, die einen praxisorientierten Blick auf das Thema werfen. Auch Auseinandersetzungen zu den Themen Mehrsprachigkeit oder Sprachpolitik sind erwünscht. Der Redaktionsschluss ist der 30. Mai 2022. Die Veröffentlichung der Ausgabe ist für Oktober 2022 geplant.

Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen zum Einreichen von Artikeln finden Sie unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>



Foto: Joachim Gruber

Univ.-Prof. in Dr. in phil. Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Diplomkrankenschwester, legte ihre Matura im 2. Bildungsweg ab und studierte Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Elke Gruber lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Elke Gruber ist Trägerin des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung und des Bruno-Kreisky-Preises für Bildungspublikationen.



Foto: K.K.

Mag.ª Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig: sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

Editorial

Abstract

The digital transformation has greatly changed adult education, not least under the pandemic conditions of the last two years. Adult education trainers and institutions have combined digital technologies and in-person teaching and learning in the most diverse way. One thing is more certain than ever: The digital transformation and thus digital adult education have come to stay. One major challenge that remains is how to organize the digital transformation in light of all the ambivalent conditions and diverse interests and demands inherent in the field, for the approaches and questions are as heterogeneous as adult education itself. This is also apparent in this varied and extensive double issue of The Austrian Journal on Adult Education. What has happened in adult education concerning the digital transformation in recent years? What do adult educators need for the digital practice of teaching and learning? What is the digital transformation doing to us as physical human beings and in our relationships to one another? What critical discourse is worth pursuing in connection with the digital transformation? And finally: Where is the journey headed? The multifaceted overall picture provided by the articles reflects the different forms in which the digital transformation is negotiated and adapted in the field. (Ed.)

Digitalisierung und betriebliche Bildung

Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln

Philipp Assinger und Philip Webersink

Zitation Assinger, Philipp/Webersink, Philip (2022): Digitalisierung und betriebliche Bildung. Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: betriebliche Bildung, Arbeitsorganisation, Lernen im Arbeitsprozess, lernfeindliche Bedingungen, sozio-technische Verflechtung, Führungskräftebildungen, Holzwirtschaft



Kurzzusammenfassung

Die Nutzung digitaler Technologien steigert die Relevanz betrieblicher Bildung auch ohne dabei revolutionäre Auswirkungen zu postulieren. In ihren Funktionen als Arbeitsinstrumente, Lerninstrumente und Universalinstrumente erfordern und ermöglichen digitale Technologien betriebliche Bildungsarbeit. Wie sich diese Funktionen in Betrieben zeigen und welche Implikationen darin für betriebliche Bildung enthalten sind, ist Thema dieses Beitrags. Nach einem Problemaufriss folgt ein theoretischer Rahmen und dessen explorative Anwendung auf Daten aus holzverarbeitenden Betrieben. Ziel ist es, Anknüpfungspunkte für Wissenschaft und Praxis sichtbar zu machen. Die Ergebnisse legen der Erwachsenenbildung nahe, betriebliches Bildungspersonal dabei zu unterstützen, sich eine pädagogisch reflektierte Handlungsfähigkeit anzueignen. Für die Wissenschaft gilt es, den differenzierten Blick auf die Verflechtung technischer und sozialer Prozesse zu schärfen.

Digitalisierung und betriebliche Bildung

Verflechtung sozio-technischer Prozesse als Referenz für erwachsenenpädagogisches Handeln

Philipp Assinger und Philip Webersink

Digitalisierung fordert Bildungsakteurinnen und -akteure heraus, insbesondere jene, die in oder für Betriebe tätig sind. Für sie wie auch für Führungskräfte gilt es, einen reflektierten Blick für betriebliche Einzelfälle zu haben, ohne auf die Zusammenhänge mit allgemeinen Entwicklungen zu vergessen, sowie sensibel für Potenziale und Widerstände von Beschäftigten zu sein. Die Erwachsenenbildung kann hier tätig werden, indem sie Schulungen für betriebliches Bildungspersonal und Führungskräfte anbietet, in denen die Verflechtungen sozio-technischer Prozesse im Hinblick auf Bildungsfragen thematisiert werden.

Gehypte Bilder und der sozialwissenschaftliche Forschungsstand

Bilder eines „Neuen Zeitalters“ oder einer „Vierten Industriellen Revolution“ prägen seit knapp zehn Jahren die Diskurse zum Einsatz digitaler Technologien in Betrieben (vgl. Haberfellner/Sturm 2016, S. 57ff.; siehe auch Verein Industrie 4.0 Österreich 2018). Hinter diesen Bildern steht die Vision, dass die Vernetzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien mit mechanischen Anlagen eine Steigerung der industriellen Wertschöpfung herbeiführen könne. Assoziiert werden mit dieser Vernetzung die Schlagwörter „Cyber-Physical-Systems“, „Smart Factory“ oder „Industrie 4.0“ und damit gravierende Veränderungen der Arbeitsorganisation und folglich auch der betrieblichen Bildung.

Ob mit dem Einsatz digitaler Technologien in Betrieben tatsächlich ein „Neues Zeitalter“ oder eine „Revolution“ einhergeht, wurde immer wieder kritisch diskutiert und empirisch relativiert (vgl. Pfeiffer 2016; Röben 2017; Matuschek/Kleemann/Haipeter 2018; Baethge-Kinsky 2020). Jörg Flecker, Annika Schönauer und Thomas Riesenecker-Caba (2016, S. 19) argumentieren, dass es sich in vielen Betrieben um eine „schrittweise Innovation“ handle, die an laufende Rationalisierungs- und Automatisierungsprozesse anknüpfe. Die Digitalisierung in der Vision einer „Industrie 4.0“ schreibe lediglich Restrukturierungsprozesse fort, während die damit verbundenen Problematiken wie Verdichtung und Entgrenzung von Arbeit bereits seit den 1990er-Jahren bekannt und vielfach beforscht seien, wie etwa Heiner Minssen (2017, S. 130f.) schreibt.

Sieht man von gehypten Bildern ab, gibt es durchaus handfeste Indikatoren, die darauf hindeuten, dass mit der rezenten Digitalisierung eine bedeutungsvolle Form der technologischen Entwicklung in der industriellen Produktion vonstattengeht, deren Konsequenzen jedoch noch nicht abschätzbar sind. Grund für die eingeschränkte Abschätzbarkeit ist, dass wissenschaftliche Aussagen infolge der auch 2021 vielfach noch im Anfangsstadium befindlichen Verbreitung komplexer digitaler Systeme nur bedingt verallgemeinerbar sind. Kennzeichnend für den sozialwissenschaftlichen Forschungsstand ist aus unserer Sicht daher immer noch die bereits 2019 vorgebrachte Einschätzung von Stefan Kirchner und Wenzel Matiaske (2019, S. 125), wonach *„wichtige empirische und theoretische Bausteine [fehlen], um ein halbwegs vollständiges Bild zusammzusetzen, welches die aktuellen Zustände und Dynamiken der Arbeitswelt im Prozess der Digitalisierung auch nur grob abbilden könnte.“*

Lernen in lernfeindlichen Umgebungen

Die Berufsbildungswissenschaftler Christian Harteis, Michael Goller und Christoph Fischer orteten 2019 in einem beachtenswerten Beitrag eine *„neue Qualität der Digitalisierung im Sinne von Industrie 4.0“* (Harteis/Goller/Fischer 2019, S. 240). Diese neue Qualität sei dadurch gekennzeichnet, dass Maschinen selbst zu Ausführenden werden könnten und Menschen nicht mehr notwendigerweise als AnwenderInnen der Maschinen Autorität über deren Einsatz ausüben würden. Dass sich Arbeitsaufgaben verändern, ist damit genauso impliziert, wie die Forderung nach Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Beschäftigten, die notwendig werden, um in Zeiten volatiler Auftragslagen die effiziente Ressourcennutzung zu sichern. Für die berufliche Aus- und Weiterbildung bedeute dies laut Harteis, Goller und Fischer, dass sie lediglich die Entwicklung grundlegender Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen können, denn *„eine erfolgreiche Bewältigung der Digitalisierung ist im Wesentlichen über informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz zu leisten“* (ebd., S. 247).

Inwiefern die von Harteis, Goller und Fischer skizzierte „neue Qualität der Digitalisierung“ tatsächlich in der Breite industrieller Betriebe beobachtbar ist,

kann an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Jedenfalls stimmen wir mit der Position hinsichtlich der Bedeutung informeller Lernprozesse am Arbeitsplatz überein, die u.a. auch von Peter Dehnbostel (2019a) vertreten wird. Mit der Verbreitung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien und der damit einhergehenden Restrukturierung von Arbeit muss eine Neubewertung im Verhältnis von Arbeit und Lernen vorgenommen werden. Bildungsbedarfe zu antizipieren und in Bildungsangebote zu transferieren, wird durch die Prozesshaftigkeit digitalen Arbeitens schwieriger. Daraus resultiert die Aufwertung des Lernens im Prozess der Arbeit gegenüber seminaristischen oder kursförmigen Bildungsangeboten.

Aber Lernen am Arbeitsplatz ist nicht selbstverständlich. Die Verdichtung von Arbeitsanforderungen bei höheren Effizienzerwartungen (vgl. Pabst 2016, S. 11), wie beispielsweise in einer digital überwachten Just-in-time-Produktion, lässt wenig Zeit zum Lernen. Dennoch können, wie Dehnbostel schon 2018 argumentierte, neue Arbeitsorganisationsformen erweiterte Handlungsspielräume schaffen, in denen Beschäftigte Erfahrungen machen, die sich positiv auf ihre Kompetenzentwicklung auswirken können (siehe auch Assinger/Ponsold/Webersink 2020). Daniela Ahrens und Michael Gessler bringen eine andere Perspektive ein, der Beachtung geschenkt werden sollte, nämlich, dass sich vor dem eben beschriebenen Hintergrund primär die Frage stellt, *„wie Lernprozesse in eher lernfeindlichen Arbeitsumgebungen ermöglicht werden können“* (Ahrens/Gessler 2018, S. 168). Dazu möchten wir auch auf den Vorschlag von Uwe Elsholz und Julia Gillen (2012) zu einem arbeitsorientierten Blick auf betriebliche Weiterbildung verweisen.

Forschung, aber wie?

Als Bildungswissenschaftler interessiert uns, wie Zusammenhänge von Digitalisierung und betrieblicher Bildung analysiert werden können, sodass Anknüpfungspunkte für Wissenschaft und Praxis sichtbar werden. Wiederum bei Ahrens und Gessler (2018, S. 165) ist der Vorschlag zu finden, Verflechtungen technischer und sozialer Prozesse zu beachten. Dadurch ließe sich beforschen, welchen Einfluss Digitalisierung auf bestehende Handlungs-

Interaktions- und Kommunikationsmuster hat, und welche Anforderungen sich aus den veränderten Mustern ableiten lassen.

Wir nehmen diesen Vorschlag zum Anlass, um mit dem vorliegenden Beitrag den Versuch zu starten, Eckpunkte einer wissenschaftlichen Betrachtung auszustechen, die es im Sinne der Verflechtung sozio-technischer Prozesse ermöglichen soll, empirische Daten zu analysieren. Im Zentrum unserer weiteren Ausführungen steht daher die Frage, welche Anknüpfungspunkte für Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sich aus einer explorativen Analyse der Nutzung digitaler Technologien in Betrieben ableiten lassen.

Verflechtungen technischer und sozialer Prozesse: das Projekt „Valid Holz“

Um unsere Analyse durchführen zu können, adaptieren wir die Beschreibung beruflicher Bildung in digitalen Lernumgebungen von Dieter Euler und Karl Wilbers (2018, S. 2ff.) als Heuristik für unsere Analyse. Demnach haben digitale Technologien mehrere Funktionen, welche die Inhalte und Methoden betrieblicher Bildung sowie die individuellen Voraussetzungen der Lernenden mitbestimmen. Dies aufgreifend, blicken wir auf die Nutzung digitaler Technologien in Betrieben in ihrer Funktion als Arbeitsinstrumente, als Lerninstrumente und als Universalinstrumente (vgl. Euler/Wilbers 2018, S. 3).

Als Arbeitsinstrumente wirken sich digitale Technologien zuerst auf konkrete Tätigkeiten und dann auf Berufsbilder aus, was sich im Hinblick auf Fragen der Bildung wiederum auf Kompetenzanforderungen und Lerninhalte auswirkt. So hat die Nutzung CNC gesteuerter Roboter im Tischlereigewerbe einen Einfluss darauf, was TischlerInnen tun, sowie in weiterer Folge darauf, was als Anforderung gesehen wird und was in der Aus- und Weiterbildung oder beim Lernen am Arbeitsplatz vermittelt werden sollte. Als Lerninstrumente wirken sie auf die Möglichkeiten der Organisation von digital aufbereiteten

Lernprozessen und auf die Haltung gegenüber Lernprozessen im Allgemeinen ein, was die Infrastruktur, die Didaktik und Methodik sowie die betriebliche Lernkultur betrifft. So verlangt ein Umstieg auf eine Lernplattform zur internen Einschulung von neuen Beschäftigten, dass Geräte zur Verfügung stehen und passende Programme ausgewählt oder selbst erstellt werden sowie dass diese neue Form des Lernens im Betrieb akzeptiert wird.

Als Universalinstrumente, also in unserem Verständnis als Instrumente des alltäglichen Gebrauchs, wirken sie sich auf Erfahrungen, Werthaltungen, Vorwissen oder auf die psychische Bereitschaft von Beschäftigten aus, was bedeutet, dass sie mitbestimmend für die individuellen Lernvoraussetzungen sind. Diese Voraussetzungen können vorteilhaft sein, wenn jemand den Umgang mit einem Smartphone beherrscht und daher potenziell auch SPS gesteuerte Anlagen bedienen kann. Sie können nachteilig sein, wenn eine übermäßige private Nutzung des Smartphones während der Arbeit zu Konzentrationsmängeln führt und damit Risiken für sich oder andere entstehen.

Die empirischen Daten, auf die wir im Weiteren zurückgreifen werden, wurden im Rahmen des Projekts „Valid Holz“ erhoben. In dem Projekt untersuchen wir die Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in der steirischen Holzwirtschaft.¹ Grundlage sind Interviews mit GeschäftsführerInnen, Betriebsräten, Produktionsleitern und Personalmanagerinnen. Vorweg: Die Nutzung digitaler Technologien in der Holzwirtschaft befindet sich in einem Stadium der zunehmenden Verbreitung als schrittweise Innovation und Fortsetzung bestehender Rationalisierungsmaßnahmen. Einigen Vorreiter-Betrieben stehen viele Betriebe gegenüber, in denen komplexe digitale Technologien noch eine vergleichsweise geringere Rolle spielen. Da wir über mehr als 300 Seiten relevantes transkribiertes Datenmaterial verfügen, ist eine vollständige Analyse hier nicht möglich. Der Fokus liegt daher auf Beispielen ausgewählter und anonymisierter Interviews, welche (a) die Digitalisierung im Sinne des heuristischen

¹ Das Projekt „Valid Holz“ wird vom Zukunftsfonds Steiermark in der Ausschreibung zu „Digitalisierung und berufliche Kompetenzentwicklung“ gefördert. Das Team am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz bestehend aus Philipp Assinger, Una Ponsold, Philip Webersink und Irem Zararsiz kooperiert dabei mit dem Holzcluster Steiermark und der Uni for Life Weiterbildungs GmbH. Unser Dank gilt den Partnern und den Betrieben, die wir befragen durften. Projekt-Website: <https://validholz.wixsite.com/website>

Rahmens abbilden und die wir (b) im Hinblick auf Anknüpfungspunkte für Wissenschaft und Praxis als relevant erachten. Besonders markante Aussagen werden wir unter Verweis auf den Absatz im jeweiligen Interview-Transkript im Original wiedergeben.²

Digitale Technologien als Arbeitsinstrumente

Digitale Technologien in ihrer Funktion als Arbeitsinstrumente sind in Holzgewerbe und Holzindustrie weit verbreitet. Die Nutzung von C-Technologien (CAD, CAM, CNC) ist in vielen Bereichen seit Jahren Standard. Auch Scanner-Technologie ist verbreitet (vgl. Popp/Mersch/Multhaus 2019, S. 305ff.). Diese wird z.B. in Sägewerken eingesetzt, um die Prüfung der Holzqualität oder das Spanen mit Bandsägen zu erleichtern sowie zur Steuerung logistischer Prozesse in der Weiterverarbeitung von Schnittholz. Vereinzelt werden Logistik- oder Management-Planungsprogramme genutzt und in wenigen Fällen kommen bereits Roboter oder Simulationsprogramme zum Einsatz. Digitale Technologien sind insgesamt relevant für betriebliche Geschäftsmodelle, denn einige vormals industrielle Massenwaren produzierende Betriebe haben damit auf eine flexible Form der Just-in-time-Produktion umgestellt.

Vergleicht man Scanner-Technologie in der Rundholzbearbeitung und Logistik-Programme in der Schnittholzweiterverarbeitung, zeigen sich signifikante Unterschiede. Sowohl bei der Rundholzsortierung, bei der Baumstämme im Sägewerk für die Spannung geprüft und vorbereitet werden, als auch bei der tatsächlichen Spannung an der Bandsäge, bei der Rundholz in Schnittholz verarbeitet wird, handelt es sich um komplexe und anspruchsvolle Tätigkeiten, die Fachwissen, technische Fertigkeiten und psycho-physische Stärke erfordern. Die Person bei der Rundholzsortierung sitzt dabei in einer Art Cockpit, bedient die Anlage mit Joysticks und kontrolliert zeitgleich den Prozess über 7 bis 8 Monitore.

„Das ist sehr anstrengend ... ein bisschen monoton. Aber das ist schon massiv komplex ... und da braucht es echte Fachleute ... vieles macht die Anlage selbstständig. Darum hat man ja Scanner-Technologie ... aber natürlich braucht es auch immer wen, der da ein Auge draufhat.“ (Transkript 19, Pos. 10)

Anders gelagert ist die Situation bei der Schnittholzweiterverarbeitung, wo es darum geht, Bestandteile von Fenstern, Parkettböden oder für den Holzbau für eine weitere Bearbeitung vorzubereiten. Es wurde mehrmals betont, dass die Nutzung von Programmen, die im Regelfall Tabellenkalkulationsprogramme sind, die über Touch-Pads bedient werden, nicht schwer sei. *„[W]enn bei uns etwas in eine Excel Tabelle einzufügen ist, dann ist tatsächlich eine Zahl einzutippen, also eine Tastatur zu bedienen. Also ich würde sagen, wenn sie sowas bedienen können, sprich ein Smartphone, dann können sie eigentlich grundsätzlich auch eine Anlage bedienen.“* (Transkript 2, Pos. 13) Vielmehr kamen hier zwei andere Aspekte zur Sprache, nämlich Widerstände und das Alter der Arbeitskräfte. *„Die Jungen, die zu uns kommen, die Lehrlinge, die fertig sind, die führen alle Maschinen ... als wäre es das Normalste. Und Ältere kriegen einen Nervenanfall.“* (Transkript 23, Pos. 9) Im Hinblick auf die betriebliche Bildung ist die Aussage des Geschäftsführers eines großen holzverarbeitenden Betriebs interessant, der meinte, die Bedienung der Anlagen sei *„weniger ein Skills-Thema, sondern eher ein KopftHEMA.“* (Transkript 2, Pos. 13)

Digitale Technologien als Lerninstrumente

Digitale Technologien in ihrer Funktion als Lerninstrumente werden in Form von Webinaren vor allem für Besprechungen und für Produktschulungen genutzt. Seit der Covid 19-Pandemie werden digitale Tools öfter herangezogen, jedoch wurde mehrmals angeführt, dass ein Großteil der Weiterbildung nur in Präsenz einen Sinn ergeben würde. Themen wie soziale Kompetenzen, Führungskräfteverhalten,

² Transkript 2: Projekt Valid Holz. Interview mit dem Geschäftsführer eines großen Sägewerks, 25.2.2020; Transkript 19: Projekt Valid Holz. Interview mit der Personalmanagerin eines großen holzverarbeitenden Betriebs, 4.2.2021; Transkript 20: Projekt Valid Holz. Interview mit der Personalmanagerin eines mittleren Fensterherstellers, 4.2.2021; Transkript 23: Projekt Valid Holz. Interview mit dem Betriebsrat und dem Produktionsleiter eines großen Fensterherstellers, 17.2.2021; Transkript 24: Projekt Valid Holz. Interview mit dem Geschäftsführer eines mittleren Betriebs in Holzbau und Holzwaren Handel, 11.3.2021; Transkript 25: Projekt Valid Holz. Interview mit einem Unternehmensberater und ehemaligen Leiter einer Interessensvertretung im Holzbereich, 9.4.2021.

Gruppendynamik oder auch Holzqualitätsprüfung und Holzsortierung seien mit digitalen Technologien nur eingeschränkt bearbeitbar. Daneben bliebe vor allem der informelle Austausch abseits eines Seminars und damit ein wesentliches Element der Organisationskultur auf der Strecke. *„Gewisse Fachthemen oder manche Art von Interaktion gehen nicht online“* – so eine Personalleiterin zusammenfassend – *„das ist einfach so. Netzwerken geht nicht nur online. Einmal persönlich kennenlernen muss man sich, das gehört dazu.“* (Transkript 19, Pos. 33)

Ein kontrastierendes Beispiel stammt von einem Unternehmen, das neben einer Zimmerei auch einen Holzwaren-Handel betreibt. Hier erzählte der Geschäftsführer, dass es im Bereich der Handelsabteilung keinen Arbeitsplatz mehr ohne Computer, Kamera oder Headset gebe. Es gibt auch eine Aktion, die als „Stille Stunde“ bezeichnet wurde, bei der die Beschäftigten eine Stunde wählen, in der sie sich aus dem laufenden Betrieb ausklinken und die Zeit nutzen können, um z.B. Online-Schulungen zu absolvieren oder Lernvideos anzuschauen (vgl. Transkript 24, Pos. 3).

Insgesamt traten also einige Aspekte zu Tage, die einer kritischen Reflexion bedürfen. Es dürfte sich die Annahme bestätigen (vgl. Assinger/Ponsold/Webersink 2021, S. 37), dass digitale Lernformate primär für Personen in Verwaltung, Vertrieb oder für Tätigkeiten in der Forschung und Entwicklung zum Einsatz kommen und Beschäftigte in der Produktion davon zumeist keinen Gebrauch machen bzw. ihnen kein Angebot oder keine Möglichkeiten, ein solches Angebot wahrzunehmen, zur Verfügung stehen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Personen in der Produktion (a) selten einen PC oder Laptop am Arbeitsplatz zur Verfügung haben, daher (b) E-Learning Einheiten außerhalb der Arbeitszeit machen müssten, oder (c) es eine gezielte Bereitstellung von Lernräumen oder Lernzeiten geben müsste, die wiederum in die Produktion eingepasst werden müssten. Lernanreize über Smartphones zu geben, wurde als interessant erachtet, jedoch bislang noch nicht in Erwägung gezogen. Selten werden EDV-Räume genutzt, um Produktionspersonal in IT-Anwendungen weiterzubilden (vgl. Transkript 19, Pos. 64).

Da insgesamt eine Lernkultur vorherrscht, die stark funktional und am betrieblichen Gebrauchswert von Bildung ausgerichtet ist, scheinen massive Investitionen in digitale Lernangebote aktuell eher unwahrscheinlich. Dass dies nicht ausgeschlossen ist, zeigten Beispiele, die wir im Rahmen unserer erweiterten Recherchen kennengelernt haben.³

Digitale Technologien als Universalinstrumente

Digitale Technologien in ihrer Funktion als Universalinstrument fanden wir in unserem Datenmaterial in drei Ausprägungen, die alle an Themen der Organisationskultur anknüpfen. Zum einen spielen Soziale Medien wie Facebook oder WhatsApp eine Rolle, zum anderen wurde das Smartphone in der nicht betriebsbezogenen Nutzung thematisiert, wobei es primär darum ging, ob und zu welchem Zweck Smartphones während der Arbeitszeit genutzt werden. Zudem wurde vereinzelt darüber gesprochen, dass sich mit der Verbreitung digitaler Anwendungen im privaten Bereich, vor allem bei jüngeren Personen, Erwartungen an berufliche Tätigkeiten einstellen können, die von Betrieben in Holzgewerbe und Holzindustrie schwer zu erfüllen sind.

Besonders für Lehrlinge scheint es gängige Praxis, Schulungen anzubieten, in denen sie den Umgang mit Sozialen Medien erlernen, sodass dem Betrieb durch unbedachte Postings kein Schaden zukommt. Ein bemerkenswertes Beispiel führte die Personalleiterin eines familiengeführten Fensterherstellers an, für die Soziale Medien ein Grund für intergeneratives Lernen sind. *„Die Jugendlichen von heute ... haben schon viel mehr von der Welt gesehen ... nicht einmal in echt, aber durch das Social Media sind sie einfach viel mehr mit der Welt vernetzt. Und da muss man den Älteren auch klar machen: auch ihr könnt von denen lernen. Genauso den Jungen klar zu machen, dass ein Mitte 50-Jähriger auch eine komplett andere Wertewelt [hat]“* (Transkript 20, Pos. 19).

Holzgewerbe und Holzindustrie verspüren einen signifikanten Fachkräftemangel und haben ein

³ Z.B.: <https://www.pfeifergroup.com/de/newsdetail/einladung-zum-pfeifer-talk-new-work-und-lernen-40-jetzt-die-zukunft-gestalten/> [04.05.2021]

Problem, Lehrlinge zu rekrutieren. Ein Faktor dabei scheint auch die Digitalisierung zu sein. So wurde mehrmals geäußert, dass Investitionen in neue Technologien, wie Robotik-Anwendungen, durch kleinere Betriebe auch deswegen getätigt würden, weil sie anderenfalls kein Personal mehr bekämen. Durch moderne Anlagen, die vormals schwere, körperlich anspruchsvolle Tätigkeiten unterstützen oder gar ersetzen, steige die Attraktivität der Betriebe und es könnten qualifizierte junge Fachkräfte rekrutiert werden (vgl. Transkript 25, Pos. 15).

Neue Möglichkeiten – neue Fragen

Unser Ziel war es, anhand eines heuristischen Rahmens und dessen explorativer Anwendung auf empirische Daten Anknüpfungspunkte für Wissenschaft und Praxis sichtbar zu machen. Auf Basis der Analyse einzelner Beispiele gehen wir davon aus, dass die von Dieter Euler und Karl Wilbers (2018) vorgeschlagene Dreiteilung, jene Verflechtung technischer und sozialer Prozesse, die Daniela Ahrens und Michael Gessler (2018) betonen, auch in einer umfangreicheren Analyse abbilden kann und damit Ansatzpunkte für Wissenschaft und Praxis sichtbar werden, die über die hier skizzierten hinausgehen.

Der Einsatz digitaler Technologien in Betrieben bedeutet vor allem für die Beschäftigten sich verändernde Lernanforderungen. Der Umgang mit digital gesteuerten Anlagen, die Nutzung von digitalen Lernanwendungen oder die Zusammenarbeit mit Personen, deren Zugang zu Welt und Arbeit anders ist als der eigene, fordern dazu auf, das eigene Verhältnis zur Welt und zu sich neu auszurichten, sprich, sich weiterzubilden.

Es ist wichtig, danach zu fragen, wie sich Kompetenzanforderungen verändern und was getan werden muss, damit sie erfüllt werden können. Fragen nach der optimalen digitalen Aufbereitung von Lerninhalten sind ebenfalls wichtig. Da Digitalisierung ein gesellschaftliches Phänomen ist, das zu Entgrenzungen zwischen Privatem und Beruflichem beiträgt, ergeben sich jedoch noch weitere wichtige Fragestellungen, z.B.: Verändern sich die Erwartungen an Arbeit, wenn sich Beschäftigte viel in Sozialen Medien aufhalten? Sind jüngere Beschäftigte digital affin und wenn ja, wie kann das genutzt werden? Wir möchten einen Anknüpfungspunkt besonders hervorheben (vgl. IBW 2019, S. 14 u. S. 38; siehe auch Dehnbostel 2019b): Digitalisierung braucht Führungskräfte, die eine den Anforderungen der digitalen Technologien entsprechende Organisations- und Lernkultur etablieren wollen und können. Genauso bedarf es eines betrieblichen Bildungspersonals, das in der Lage ist, Veränderungsprozesse, die durch die Funktionen digitaler Technologien mitangestoßen werden, zu unterstützen und zu begleiten. Hier sehen wir die Aufgabe der Erwachsenenbildung, nämlich Führungskräftebildungen und Schulungen für betriebliches Bildungspersonal zu entwickeln, in denen erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln gefördert werden, sodass Kompetenzpotenziale genauso wie Lernwiderstände bei Beschäftigten thematisiert und nicht ignoriert werden.

Inwiefern die im Diskurs verhandelten Herausforderungen für die Weiterbildung ausschließlich auf digitale Technologien zurückzuführen sind, oder ob Digitalisierung lediglich ein Brennglas ist, unter dem viele bestehende Herausforderungen größer wirken, ist eine Frage, die einer weiterführenden kritischen bildungswissenschaftlichen Reflexion bedarf.

Literatur

- Ahrens, Daniela/Gessler, Michael (2018):** Von der Humanisierung zur Digitalisierung: Entwicklungsetappen betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: Ahrens, Daniela/Molzberger, Gabriele (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in analogen und digitalisierten Arbeitswelten. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 158-172.
- Assinger, Philipp/Ponsold, Una/Webersink, Philip (2020):** Lernen in Betrieben der Holzindustrie. Potenziale für die individuelle Kompetenzentwicklung. In: Weiterbildung. Heft 2, S. 35-37.
- Baethge-Kinsky, Volker (2020):** Digitized Industrial Work: Requirements, Opportunities, and Problems of Competence Development. In: Frontiers in sociology. 5. Jahrgang, S. 33.
- Dehnbostel, Peter (2019a):** Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-35-36/12830-betriebliche-lernorte-lernraeume-und-selbstlernarchitekturen-in-der-digitalisierten-arbeitswelt.php> [Stand: 2021-11-02].
- Dehnbostel, Peter (2019b):** Einheitliches betriebliches Bildungspersonal in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Denk-doch-Mal.de. Heft 2.
- Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (2012):** Perspektivenwechsel für Bildungsdienstleister. Ein arbeitsbasierter Blick auf betriebliches Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 215-223.
- Euler, Dieter/Wilbers, Karl (2018):** Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In: Arnold, Rolf/Lipsmaier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer Reference, S. 1-13.
- Flecker, Jörg/Schönauer, Annika/Riesenecker-Caba, Thomas (2016):** Digitalisierung der Arbeit: Welche Revolution? In: WISO. Heft 4, S. 18-34.
- Haberfellner, Regina/Sturm, René (2016):** Die Transformation der Arbeits- und Berufswelt. Nationale und internationale Perspektiven auf (Mega-)Trends am Beginn des 21. Jahrhunderts. AMS Report 120/121. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Harteis, Christian/Goller, Michael/Fischer, Christoph (2019):** Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bedeutung beruflicher Qualifikation aus betrieblicher Sicht. In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 239-253.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Hompel, Michael ten (2017):** Digitalisierung industrieller Arbeit: Entwicklungsperspektiven und Gestaltungsansätze. In: Vogel-Heuser, Birgit/Bauernhansl, Thomas/Hompel, Michael ten (Hrsg.): Handbuch Industrie 4.0. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 357-376.
- IBW – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2019):** New Digital Skills. Eine Initiative des AMS Österreich. Ergebnisbericht. Online: https://newdigitalskills.at/wp-content/uploads/2019/12/AMS_Ergebnisbericht_New_Digital_Skills_bfrei_V5.pdf [Stand: 2021-11-02].
- Kirchner, Stefan/Matiaske, Wenzel (2019):** Digitalisierung und Arbeitsbeziehungen in betrieblichen Arbeitswelten: Zwischen revolutionärem Wandel und digitalem Inkrementalismus. In: Industrielle Beziehungen. 26. Jahrgang, Heft 2, S. 125-129.
- Matuschek, Ingo/Kleemann, Frank/Haipeter, Thomas (2018):** Industrie 4.0 und die Arbeitsdispositionen der Beschäftigten. Zum Stellenwert der Arbeitenden im Prozess der Digitalisierung der industriellen Produktion. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66369> [Stand: 2021-11-02].
- Minssen, Heiner (2017):** Industrie 4.0. Ein Strukturbruch? In: Hoose, Fabian/Beckmann, Fabian/Schönauer, Anna-Lena (Hrsg.): Fortsetzung folgt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-135.
- Pabst, Antje (2016):** Arbeitswelt 4.0. Erwerbsarbeit unter neuen Bedingungen? In: Journal für Politische Bildung. 6. Jahrgang, Heft 3, S. 8-14.
- Pfeiffer, Sabine (2016):** Warum reden wir eigentlich über Industrie 4.0? Auf dem Weg zum digitalen Despotismus. In: Mittelweg 36. Heft 4, S. 14-36.
- Popp, Philipp/Mersch, Franz Ferdinand/Multhaus, Martin (2019):** Digitale Lern- und Arbeitsprozesse als Thema der beruflichen Fachrichtung Holztechnik. In: Becker, Matthias/Frenz, Martin/Jenewein, Klaus/Schenk, Michael (Hrsg.): Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderung für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken. Bielefeld: W. Bertelsmann S. 305-317.
- Röben, Peter (2017):** Industrie 4.0: Eine Revolution mit Ankündigung. In: Spöttl, Georg/Windelband, Lars (Hrsg.): Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 23-48.
- Verein Industrie 4.0 Österreich:** Ergebnispapier „Qualifikation und Kompetenzen in der Industrie 4.0“. Online: https://plattformindustrie40.at/wp-content/uploads/2020/04/WEB_Industrie4.0_Ergebnispapier_2018.pdf [Stand: 2021-11-02].



Foto: K. K.

Ass.-Prof. Mag. Dr. Philipp Assinger

philipp.assinger@uni-graz.at
<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-8031

Philipp Assinger hat eine Laufbahnprofessur für Erwachsenen- und Weiterbildung in der beruflichen Dimension am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz inne. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung und Förderung beruflicher Handlungskompetenz Erwachsener in betrieblichen und überbetrieblichen Lern- und Bildungszusammenhängen.



Foto: K. K.

Mag. Philip Webersink

philip.webersink@uni-graz.at
<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-2606

Philip Webersink ist Dissertant und Universitätsassistent am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digitalisierung in der Erwachsenenbildung mit Fokus auf die berufliche (Weiter-)Bildung, Weiterbildungsmarketing, arbeitsplatzorientiertes Lernen, informelles und non-formales Lernen.

The Digital Transformation and In-company Training

The interconnection of socio-technical processes as a reference for adult education action

Abstract

The use of digital technologies increases the relevance of company training even without postulating revolutionary consequences. In their functions as work tools, learning tools and universal tools, digital technologies require and enable in-company training. The topic of this article is how these functions appear in companies and what implications this has for in-company training. An outline of problems is followed by a theoretical framework and its exploratory application to data from wood processing companies. The goal is to make visible starting points for science and practice. The findings suggest that adult education should support company staff trainers in acquiring the ability to reflect on education and act in its interest. For science in particular, it is necessary to improve one's focus on the interconnection of technical and social processes.

Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19

Jana Wienberg, Jeska Beißner und Alina Redmer

Zitation Wienberg, Jana/Beißner, Jeska/Redmer, Alina (2022): Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Resonanzerleben, ErwachsenenbildnerInnen, Resonanzräume, Resonanzstrategien, digitalisierte Lehr-/Lernsettings



Kurzzusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern TrainerInnen im erwachsenenpädagogischen Feld im Zuge der Digitalisierung mit veränderten Berufsanforderungen konfrontiert sind. Der Fokus der Betrachtungen liegt auf dem Resonanzerleben von ErwachsenenbildnerInnen in digitalisierten Lehr-/Lernsettings. Unter Resonanz verstehen die Autorinnen im Anschluss an Hartmut Rosa einen Beziehungsmodus, der von Selbstwirksamkeitserwartungen sowie emotional-responsiven Verbindungen geprägt ist. Welche Resonanzräume schaffen sich TrainerInnen durch die Entwicklungen der Digitalisierung und welche Potenziale für Resonanzerleben ergeben sich im Lehr-/Lernkontext? Auf Basis der Daten eines aktuellen Projekts zum Thema werden vier Resonanzstrategien herausgearbeitet, die TrainerInnen anwenden, um das Berührt-Sein von und die Beziehung zu Inhalten und den Lernenden zu halten: Vorlaufen, Mitlaufen, Innehalten und Gegenlaufen. (Red.)

Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19

Jana Wienberg, Jeska Beißner und Alina Redmer

Die Covid-19-Pandemie führte in Folge von Schulschließungen nicht nur im Bildungssystem und für Lehrkräfte zu einem „Ausnahmезustand“ (siehe Voss/Wittwer 2020), auch Bildungseinrichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung waren davon betroffen: Im März 2020 führte der Lockdown zur Schließung aller Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Eine Umfrage der Universität Klagenfurt und des Österreichischen Instituts für Bildungsforschung (siehe Gugitscher et al. 2020) ergab, dass ein Großteil der organisationsverantwortlichen Personen im erwachsenenpädagogischen Bereich vollständig oder erheblich von Umplanungen durch die Lockdown-Maßnahmen betroffen war. Die Befragten erwarteten hiervon einen Digitalisierungsschub (vgl. ebd., S. 31), der auch nach der Pandemie bestehen bleibe und zu einer digitalen Angebotsausweitung führen könnte.

Um in Zukunft die in dieser Phase ausgearbeiteten Konzepte anwenden zu können, ist, wie Gianna Scharnberg und Sophia Krah betonen, die Entwicklung von Digitalisierungsstrategien sowie die Erweiterung von Kooperationen bedeutsam. Somit seien die bisherigen Erfahrungen als Etappe zu deuten – hin zu einer digitalisierteren Weiterbildung, bei der es darum geht, digitale Angebote auf lange Sicht neben den klassischen Formaten zu etablieren, um die eigene pädagogische Arbeit zu erweitern (vgl. Scharnberg/Krah 2020, S. 37f.). Jonathan Kohl und Elisabeth Denzel betonen in diesem Zusammenhang, dass es schwierig werden wird, alle Zielgruppen von Weiterbildungsangeboten, die bislang gut

erreicht werden konnten, in diese Entwicklungen einzubeziehen. Ausschließend könnten Alter oder Qualifikation wirken und damit könnte langfristig ein Ungleichgewicht im Zugang zu Weiterbildungsangeboten entstehen (vgl. Kohl/Denzel 2020, S. 24). Bernhard Schmidt-Hertha (2020, S. 155) führt denn auch folgerichtig aus, dass es Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, neben der Vorbereitung der Teilnehmenden auf eine digitalisierte Gesellschaft als diskurskritische Profession diese gesellschaftliche Entwicklung aufzugreifen und zu behandeln. Hier schließt das vom DFG geförderte Forschungsprojekt „Weiterbildung als Beruf – Relationale Resonanzstrategien von Kursleitenden“ an. Es widmete sich der Frage, mit welchen veränderten Berufsanforderungen TrainerInnen im erwachsenenpädagogischen Feld im Zuge der Digitalisierung konfrontiert sind.

Im vorliegenden Beitrag werden nach einem kurzen Blick auf die Entwicklungen an den deutschen Volkshochschulen im Zuge der Corona-Pandemie einige Eckdaten zum Projekt „Weiterbildung als Beruf – Relationale Resonanzstrategien von Kursleitenden“ erläutert, um dann auf ausgewählte Forschungsergebnisse Bezug zu nehmen.

Beschleunigungsschub der Digitalisierung am Beispiel der VHS in Deutschland

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist von Beschleunigung und Digitalisierung seit jeher in doppelter Weise betroffen, denn: „*Einerseits reagiert sie auf den sozialen Wandel, andererseits ist sie Teil dieser Prozesse*“ (Zeuner 2008, S. 541). Die Erwachsenenbildung ist damit „*Modellierungs- und Transformationsinstanz für gesellschaftliche Entwicklungen*“ (Robak 2020, S. 45). Durch die Covid-19-Pandemie erfuhren und erfährt die Erwachsenenbildung einen zusätzlichen Beschleunigungsschub im Bereich der Digitalisierung: Es werden digitale Infrastrukturen an Weiterbildungseinrichtungen aufgebaut, digitale Plattformen und Werkzeuge eingeführt und Dozierende geschult. Hans-Peter Klös, Susanne Seyda und Dirk Werner (2020, S. 24) bezeichnen die Covid-19-Krise folglich als einen „*Beschleuniger des Strukturwandels zu digitalen Lehr-Lern-Formaten*“ und Kohl und Denzel (2020) sowie Scharnberg und Krahl (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Katalysator“.

An den deutschen Volkshochschulen wurden 2020 im Zuge der Covid-19-Pandemie etwa ganz neue digitale Konzepte in Form von Webinaren, digitalen Sport- und Sprachangeboten sowie Podcasts angeboten. Besonders hilfreich bei der Umsetzung der digitalen Angebote war die vhs.cloud, die eine gemeinsame Infrastruktur für die unterschiedlichen VHS-Standorte ermöglichte (vgl. Scharnberg/Krahl 2020, S. 37; Kohl/Denzel 2020, S. 24). Wichtig war, dass eine technische Grundausstattung vor Ort vorhanden war, um mit den nötigen Voraussetzungen die Digitalisierung überhaupt umsetzen zu können. Hier zeichnete sich insbesondere bei kleineren Anbietern (VHSen) ein starker Nachholbedarf ab (vgl. ebd.). Jana Geerken schrieb zur Situation an den Volkshochschulen begeistert, dass Kreativität und Erfindergeist zeigten, was mit den auch gegebenen Ressourcen möglich ist und wie hoch die Flexibilität aller Beteiligten bei der Umstellung zur Digitalität (bzw. auf digitale Lernangebote) sein kann (vgl. Geerken 2020, S. 24). Eine solche kurzfristige, radikale Umstellung auf digitale Angebote wird als „*Emergency Remote Teaching*“ bezeichnet und ermöglichte insbesondere in den ersten Wochen der Pandemie eine in diesem Ausmaß noch nie

zuvor vorhandene Bereitschaft und Offenheit an den deutschen VHSen für digitale Umgestaltungen und führte zu einem regelrechten Digitalisierungsschub. Die Vorbehalte und Vorurteile der Lehrenden gegenüber der digitalen Lehre bauten sich in dieser Zeit recht schnell ab, sodass mittlerweile mit einer hohen Selbstverständlichkeit digitale Angebote durchgeführt werden (vgl. Scharnberg/Krahl 2020, S. 36f.). Philipp Dreesen und Peter Pohl (2020, S. 274) prägten während der Covid-19-Pandemie das Bild einer Art Allegorie zwischen Be- und Entschleunigung. So sei die Covid-19-Pandemie zum einen eine beschleunigte „*Turbokatastrophe*“, in der es darum gehe, den Verlauf möglichst zu entschleunigen, zum anderen führe der erzwungene Stillstand im sozialen Raum zu einer persönlichen Entschleunigung, die individuell als gewinnbringend erlebt werden kann (vgl. Dreesen/Pohl 2020, S. 278f.).

Projekt „Weiterbildung als Beruf – Relationale Resonanzstrategien von Kursleitenden“

Im DFG-Forschungsprojekt wurden aus einer resonanztheoretischen Perspektive TrainerInnen aus dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dazu interviewt, wie sie konkret mit Aspekten der Beschleunigung und Digitalisierung in ihrem Berufsfeld umgehen. Dabei wurden sie als situierte handelnde Subjekte gefasst (siehe Holzkamp 1993). Zudem wurden leibliche Phänomene und Aspekte des Lehrens unter Bedingungen von Beschleunigung und Digitalisierung aus TrainerInnensicht erfragt (siehe Wienberg/Beißner 2021). Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautete: Wie haben sich zum einen erlebte Momente von Resonanz und Entfremdung sowie deren dialektisches Wechselspiel im Lehr-Lern-Geschehen aus TrainerInnensicht in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dargestellt und wie hat sich der individuelle Umgang damit konkret gestaltet? Ziel der Untersuchung war die Identifikation von Resonanz- und Entfremdungspotenzialen im Weiterbildungsgeschehen aus TrainerInnensicht.

Die Resonanztheorie, also die Betrachtung der Subjekt-Umwelt-Beziehungsmodi, wurde als Möglichkeit der theoretischen Ausdeutung von Beziehungen zu den jeweiligen „*Umwelten*“ (z.B. Teilnehmende, KollegInnen/Lehrende, Inhalte) aus TrainerInnensicht

hinzugezogen. Als theoretische Rahmung dienen die zentralen Begriffsverständnisse von Resonanz und Entfremdung in ihrem dialektischen Verhältnis (siehe Rosa 2016a).

Hartmut Rosa – Entfremdung und Resonanz

Resonanz stellt nach Hartmut Rosa „eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung [dar], in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren [...]. Resonanz ist [somit] keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung [...]. Resonanz ist demzufolge kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus. Dieser ist gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral“ (Rosa 2016a, S. 298). Das Pendant zur Resonanz ist die Entfremdung als „eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen [...]. Entfremdung definiert damit einen Zustand, in dem die ‚Weltanverwandlung‘ misslingt, so dass die Welt stets kalt, starr, abweisend und nicht-responsiv erscheint“ (Rosa 2016a, S. 316). Rosa fasst damit jegliche Formen gestörter Weltbeziehungen der Subjekte als Entfremdung zusammen. Diese sind gekennzeichnet durch das Fehlen konstitutiver, responsiver Beziehungen sowie fehlende Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen und Abwesenheit handlungsorientierender, positiver Bindungen zur Welt. Sogenannte „stumme“ Verhältnisse sind häufig rein mechanische, instrumentelle und kausale Weltbeziehungen, in denen kein Interesse in der Auseinandersetzung entwickelt bzw. das Subjekt nicht begeistert und berührt wird (siehe Baer 2005). Hierbei lassen sich Entfremdung und Resonanz nicht als Gegensätze deuten, sondern vielmehr als komplementäre Beziehungsmodi, welche in Bildungs- und Anwendungsprozessen in ein dialektisches Verhältnis treten (vgl. Beljan 2017, S. 397; Renn 2009, S. 593f.).

Resonanz- und Entfremdungspotenziale im Weiterbildungsgeschehen

Im Rahmen ihres Habilitationsprojekts, das im DFG geförderten Projekt „Weiterbildung als Beruf – Relationale Resonanzstrategien von Kursleitenden“ eingebettet war, warf Jana Wienberg (2021 i.V.) die Frage auf, welche Resonanzpotenziale und Entfremdungspotenziale sich im Weiterbildungsgeschehen aus

Teilnehmendensicht empirisch identifizieren lassen. Hierzu wurden bereits 2018 leitfadengestützte Interviews (N=20) mit Teilnehmenden eines betrieblichen Weiterbildungsanbieters (Global Player) und eines konfessionellen Erwachsenenbildungsanbieters – beide aus Deutschland – durchgeführt und diese einer kontrastierenden Analyse unterzogen. Ergebnis war die Herausbildung „Relationaler Resonanzstrategien“ (RRS) aus Teilnehmendensicht. So konnten Momente der Reflexion bzw. Bewusstwerdung von Resonanzerfahrungen sowie von Widersprüchen und Entfremdung im Weiterbildungsgeschehen sichtbar gemacht werden sowie kollektive und individuelle RRS im Lehr-Lern-Geschehen aus Teilnehmendensicht identifiziert werden (siehe ausführlich dazu Wienberg 2021 i.V.).

Als Forschungsdesiderat wurde deutlich, dass erlebte Resonanz aus Lehrendensicht aus resonanztheoretischer Sicht noch unbeforscht ist – theoretische und empirische Untersuchungen bestehen bislang ausschließlich im schulischen Kontext (z.B. unter dem Begriff der „Resonanzpädagogik“). Daher wurde im Rahmen eines kleinangelegten Forschungsprojekts das Theoriemodell der Relationalen Resonanzstrategien (siehe Wienberg 2018, 2019 u. 2020) – auf die Zielgruppe der TrainerInnen in der Erwachsenenbildung deduktiv übertragen (vgl. Möller 2012, S. 382), überprüft und erweitert (siehe Kelle/Kluge 1999).

Resonanz- und Entfremdungsmomente im Lehr-Lern-Geschehen aus Lehrendensicht

Um die Handlungsweisen aus dem vorangegangenen Habilitationsprojekt (Wienberg 2021 i.V.) zu überprüfen, wurde der Interviewleitfaden für die Gruppe der TrainerInnen angepasst. Die empirisch angelegte Untersuchung sollte konkret erlebte Resonanz- und Entfremdungsmomente im Lehr-Lern-Geschehen aus Lehrendensicht im Bereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung identifizieren und deren Umgang mittels der Hinzuziehung des heuristischen Modells der bereits bestehenden und erprobten Relationalen Resonanzstrategien (RRS) verdeutlichen. Aufgrund der Covid-19-Situation mussten die leitfadengestützten Interviews im Herbst 2020 in Form von Videokonferenzen durchgeführt werden.

Die zehn Interviews umfassten eine Dauer von 40 bis 70 Minuten. Durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen wurden die Ergebnisse in dem bereits entwickelten sowie angewandten und vorab festgelegten Kategoriensystem (siehe Wienberg 2020) aggregiert (Strategiefamilie nach Glaser zitiert nach Mey/Mruck 2007, S. 27). Die aus den Daten generierten Strategien, mit denen Beschleunigungs- sowie Digitalisierungsphänomenen begegnet wurde, lassen sich durch folgende Handlungsweisen näher beschreiben (siehe Tab. 1).

Die zehn Befragten stammen aus ganz unterschiedlichen Bereichen in der Erwachsenenbildung. Im Folgenden werden die Relationalen Resonanzstrategien (RRS) mit ihren jeweiligen spezifischen Handlungsweisen exemplarisch dargestellt, die die befragten EB-TrainerInnen anwandten, um für sich Resonanz zu ermöglichen.

Relationale Resonanzstrategie „Vorlaufen“

Im Wesentlichen konnte bei der Resonanzstrategie „Vorlaufen“ festgestellt werden, dass die Digitalisierung in der Alltagswelt der befragten EB-TrainerInnen präsent ist. Im Unterschied zu der Teilnehmendenbefragung lag der Fokus der Lehrenden auf der Entwicklung flexibler Handlungsweisen im Umgang mit Lehrsituationen: Markant und auffallend oft nannten sie, auf unerwartete Situationen spontan reagiert zu haben. Diese Entwicklungen verstärkten sich durch die Covid-19-Pandemie und lassen sich mit der Handlungsweise „Flexibilität in Didaktik und Lehre“ fassen. Besonders herausgestochen sind in der Befragung die Nutzung von Social Media zur Informations- und Wissenserweiterung sowie eine dynamische Interaktionsanpassung. Viele TrainerInnen berichteten, dass sich ihre Interaktionen sowohl mit den KollegInnen als auch mit den

Tab. 1: Resonanzstrategien im Umgang mit Beschleunigung und Digitalisierung

Resonanzstrategien im Umgang mit Beschleunigung und Digitalisierung			
Temporale Strategien: Vorlaufen	Temporale Strategien: Mitlaufen	Temporale Strategien: Innehalten	Temporale Strategien: Gegenlaufen
Handlungsweisen: <ul style="list-style-type: none"> • Überanpassung: schneller als die Beschleunigung (Road Runner) • Antizipation: vorausgreifendes Handeln zur Kontrollbewahrung • Effizienzsteigerung • Ökonomisierung/ Wettbewerbslogik: Stillstand und v.a. Rückschritt erscheinen unerträglich • Zeitliche und räumliche Reichweitenvergrößerung: <ul style="list-style-type: none"> • Radikale Flexibilisierung • Ständiger Ausbau von Mobilität • Pausen- und Lückenerlernen 	Handlungsweisen: <ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Strom schwimmen (Mainstream) • Divergente Anpassung: sich opportunistisch wie die Mehrheit verhalten beim gleichzeitigen Versuch, sich von der Masse abzuheben • Handlungsweisen zur Begegnung einer scheinbar nicht abwendbaren Getriebenheit • Laissez-faire-Einstellung: mit Gelassenheit Veränderung auf sich zukommen lassen • Weltzugewandte Selbstverwirklichung • Stark erlebte Fremdbestimmung; Anwendung reaktiver Handlungsweisen 	Handlungsweisen: <ul style="list-style-type: none"> • Achtsamkeit: gegenwartsbezogene Konzentration auf eine Sache • Regeneration: Stillstand wird als wertvoll empfunden • Systematische Zeitplanung • Versuch einer Abgrenzung zwischen Arbeit und Freizeit (Work-Life-Balance) • Bewusste Planung und Nutzung von (Aus-)Zeiten • Situative Aufmerksamkeitssteuerung des Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustands: <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsweisen zur Aufrechterhaltung der Wachsamkeit • Aufmerksamkeit für das eigene Erleben von Innen- und Außenwelt 	Handlungsweisen: <ul style="list-style-type: none"> • Abhebung vom Mainstream (Authentizität) • Abgrenzung und Distanzierung (Agieren) • Bewahrung des Status Quo: proaktive Vorgehensweisen zur Aufrechterhaltung von Konstanz • Systematische Einhaltung von vereinbarten Normen und Auszeiten: bei Nichteinhaltung folgt eine Verweigerung/Zurückweisung • Strikte Trennung von Arbeit und Freizeit • Handlungsweisen zur Entschleunigung • Weltabgewandte Selbstverwirklichung • Bewahrung von Analogie/ Vermeidung von Technologisierung • Bedeutsamkeit menschlicher Beziehungen/direkter persönlicher Kontakt

Quelle: Wienberg 2020, S. 111

Kursteilnehmenden verändert hatten. So mussten z.B. technische Voraussetzungen optimiert werden, um die Interaktionen pflegen und um insbesondere lernungsgewohnte Menschen unterstützen zu können. Zudem führte die kontinuierliche Wahrnehmung einer anhaltenden Beschleunigung und Digitalisierung zu einem Optimierungsdrang. Hieraus wurde die Handlungsweise des „Road Runner“ im Sinne einer Überanpassung abgeleitet. „Road Runners“ wollen nicht reaktiv handeln, sondern vorausschauend agieren. Eine Interviewpartnerin bezeichnete sich selbst z.B. als „Tab-Messie“, da sie mehr Webseiten auf ihrem Computer geöffnet habe, als sie schaffen würde zu lesen. Hier schlossen die abgeleiteten Handlungsweisen „Effizienzsteigerung“ und „Ökonomisierung/Wettbewerbslogik“ an: Rückstand erscheint unerträglich. Die Befragung ergab zudem, dass Co-Working-Spaces sowie Social Media und Blogs dabei als Resonanzräume für die eigene Themengestaltung dienen. Die Handlungsweise „zeitliche und räumliche Reichweitenvergrößerung“ leitete sich davon ab, dass insbesondere durch die Covid-19-Situation verstärkt digitale Angebote genutzt wurden. Auch ging aus den Befragungen hervor, dass von einigen TrainerInnen, die deutschlandweit oder auch international agieren, die in dieser Zeit stärker forcierten Webinare und Videokonferenzen als eine große Erleichterung empfunden wurden.

Relationale Resonanzstrategie „Mitlaufen“

Hauptmerkmal der Resonanzstrategie „Mitlaufen“ ist das Bewegen im Bereich des Mainstreams, also das Sich-mitreißen-Lassen von den gegebenen Umständen – das Mit-dem-Strom-Schwimmen. In den Interviews mit den zehn EB-TrainerInnen konnten Handlungsweisen festgestellt werden, die eher dem reaktiven Verhalten zuzuordnen sind. So wurden von befragten EB-TrainerInnen die Angebote im Sportbereich zwar „an das Digitale angepasst“, es wurde aber auch betont, dass darunter die Möglichkeit leide, methodisch zu variieren. Andere EB-TrainerInnen berichteten, dass sie bisher vorwiegend analog mit haptischen Gegenständen gearbeitet hätten, nunmehr aber das Potential der Digitalität erkennen würden. In einigen Fällen wurde von einer erlebten Fremdbestimmung gesprochen, die mit Covid-19 und den entsprechenden Kontaktverboten

einherging, aber auch davon, dass die eigene Arbeit nicht digitalisierbar sei. Eine große Abhängigkeit von der Technik sei entstanden und innerhalb eines Kursgeschehens würden häufig technische Abklärungen im Vordergrund stehen. Das von den befragten TrainerInnen kommunizierte Bedürfnis, sich in unsicheren Zeiten durch den Austausch mit KollegInnen absichern zu können, entspricht der Logik der Resonanzstrategie „Mitlaufen“ und spiegelt sich in der Handlungsweise „kollegiale Unterstützung“ mehrheitlich wider: So unterstrich die Befragung die Relevanz, sich gerade in neuen oder unbekannteren Situationen mit KollegInnen über Konzepte im Bereich des E-Learnings auszutauschen.

Relationale Resonanzstrategie „Innehalten“

Die Resonanzstrategie „Innehalten“ trat in den Befragungen im Aspekt der Achtsamkeit zu Tage. Diese Achtsamkeit äußerte sich auch innerhalb des Kursgeschehens. Eine Trainerin erklärte, dass sie gelernt hätte, sich in ihren Kursen auf das Wesentliche zu konzentrieren und gegebenenfalls Lernstoff zu reduzieren. Hier schließt sich eine weitere Handlungsweise an, die „bewusste Planung und Nutzung von (Aus-)Zeiten“. In der Befragung stellte sich heraus, dass diese aus Sicht der EB-TrainerInnen wichtig sei, um zu erkennen, dass es z.B. als Dozierende im Kursgeschehen in Ordnung ist, sich kurz eine Pause für sich selbst zu nehmen. Hierzu zählen ebenfalls die Erfahrungen zur „systematischen Zeitplanung“. Insbesondere während der Corona-Pandemie wuchs bei den TrainerInnen mit der Zeit der Wunsch, ihre Angebote wieder stärker zukunftsgerichtet planen zu können, was in vielen Fällen das Weiterführen digitaler Angebote oder die Rückkehr zu Präsenzformaten bedeutete. In Online-Settings zeigte sich zudem eine verstärkte Aufmerksamkeit für das eigene Erleben von Innen- und Außenwelt, was der Handlungsweise „der situativen Aufmerksamkeitssteuerung des Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustandes“ zugerechnet werden kann. So erklärten TrainerInnen, dass das Gefühl der Resonanz in einem digitalen Rahmen für sie von der Gruppengröße abhänge.

Eine Handlungsweise, welche zuvor nicht in der Befragung (2018) der Weiterbildungsteilnehmenden

vorkam, entstand in der Nutzung von „Routinen für Didaktik und Lehre“. Danach würden Routinen auch in Zeiten, in denen viel Unvorhergesehenes passiert – wie z.B. während der Covid-19-Pandemie – mehr Sicherheit geben. TrainerInnen berichteten z.B., dass ihre Routinen ihnen helfen würden, auch „in neuen Handlungsspielräumen flexibler reagieren zu können“. Anderen TrainerInnen falle es leichter, durch wiederholendes Erklären „die Kernessenz rauszuziehen“. In Bezug auf die digitale Gestaltung würden routinierte Verhaltensregeln, wie z.B. das digitale Handheben oder Breakout-Sessions, den Ablauf des Kursgeschehens erleichtern.

Relationale Resonanzstrategie „Gegenlaufen“

In den Interviews konnten Handlungsweisen, die sich allgemein als der Digitalisierung eher ablehnend gegenüberstehend beschreiben lassen bzw. ein bevorzugtes Beibehalten analoger Verhaltensweisen signalisierten, der Resonanzstrategie „Gegenlaufen“ zugeordnet werden. Dabei wurde von den TrainerInnen mit Nachdruck die Bedeutsamkeit menschlicher Beziehungen betont und der Wunsch nach direktem persönlichen Kontakt geäußert, „der aus spontanen Interaktionen entstehe“. Die Bedeutsamkeit von Interaktion wurde in der Handlungsweise im (emotionalen) Umgang mit digitalisierter Lehre und Didaktik deutlich: So leide, den TrainerInnen zufolge, durch die aktuelle Covid-19-Situation vor allem das Zwischenmenschliche im Kursgeschehen, „da im digitalen Raum andere Kommunikationsregeln gelten würden“. In Bezug auf E-Learning wäre das Fehlen des zwischenmenschlichen Miteinanders ein Nachteil, der „durch ergänzende Tools nicht zu ersetzen sei“. Das Erleben von Stimmungen in einem Raum und die Gesten, die über die Kamera nicht zu erfassen sind, ließen sich nicht ausgleichen. Um den veränderten Möglichkeiten (und auch Grenzen) des Lehrens im digitalen Raum zu begegnen, wie beispielsweise der (eingeschränkten) Möglichkeit des wechselseitigen Feedbacks oder der Entgrenzung von Arbeit und Privatem in Zeiten von Home-Office, wurde innerhalb der Handlungsweise „Abgrenzung und Distanzierung“ sehr deutlich, dass sich seitens der TrainerInnen konsequente Auszeiten genommen und diese auch eingehalten wurden. So erklärt eine TrainerIn, dass sie während ihrer Freizeitaktivitäten

keine E-Mails lese und eine Abwesenheitsnotiz hinterließe, in der sie gleichzeitig andere dazu aufrufe, sich Zeit für sich zu nehmen. Eine weitere Abgrenzung in Zeiten zunehmender Digitalisierung wird in der Bewahrung von Analogie/Vermeidung von Technologisierung erkennbar, indem einige Befragte weiterhin verstärkt mit haptischen Gegenständen arbeiten, beispielsweise durch den Einsatz von Flipcharts und Wandzeitungen.

Resümee

Es lässt sich festhalten, dass eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt nicht nur die Arbeitsweisen verändert, sondern auch die soziale Kommunikation und Interaktion beeinflusst. Die Resonanztheorie (Rosa 2016a) hilft, veränderte Resonanzräume zu nutzen (vgl. Gies et al. 2020, S. 54). Der Blick auf Resonanz soll dabei helfen, die eigene Einbettung im Arbeitskontext zu verstehen, Identifizierung zu schaffen, Veränderungen bewusst mitzugestalten und einer Entfremdung entgegenzuwirken. Erwachsenenbildung kann u.a. dazu dienen, neue Resonanzräume zu ermöglichen und zu erleben.

Die hier skizzierten Resonanzstrategien aus Lehrendensicht zeigten zudem, wie ambivalent das Verhältnis zwischen Be- und Entschleunigung während der Pandemiezeit erlebt wurde. So empfanden einige TrainerInnen die Pandemie als Verstärkung der Beschleunigung, da beispielsweise innerhalb kürzester Zeit Kursprogramme in das Digitale umgestellt werden mussten. Gleichzeitig wurde die Pandemie jedoch auch als Entschleunigung wahrgenommen. Weiterbildungsangebote, für die zum Teil längere Reisen notwendig waren, konnten von zu Hause durchgeführt werden. Außerdem wurden Angebote zur eigenen Weiterbildung gezielter wahrgenommen, womit eine höhere Zielgerichtetheit erreicht wurde. Außerhalb des Einflusses der Covid-19-Pandemie traten einige Auffälligkeiten gegenüber dem Verständnis der eigenen Tätigkeit und Rolle im Lehrgeschehen auf: So betonten die TrainerInnen vermehrt, dass sie sich verstärkt die Frage nach dem Sinn der eigenen Tätigkeit stellen und hinterfragen, was sie mit ihren Arbeiten erreichen möchten oder auch inwieweit die Kursteilnehmenden für andere Themen sensibilisiert werden sollten, um einen „Blick über den Tellerrand“ zu ermöglichen.

Literatur

- Baer, Udo (2005):** Resonanz. In: Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (Hrsg.): Bausteine einer kreativen Sozio- und Psychotherapie. Ausgewählte Beiträge 1991-2005. Neunkirchen-Vluy: Affenkönigverlag, S. 36-64.
- Beljan, Jens (2017):** Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim: Beltz.
- Dreesen, Philipp/Pohl, Peter C. (2020):** Chronifizierung der Krise. Ein, zugegeben gedrängter, Versuch zum Zeitlichkeitsdiskurs von Corona. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 02/03, 2020, S. 274-280. Online: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/20407/3/2020_Dreesen-Pohl_Chronifizierung-der-Krise_Aptum.pdf [Stand: 2021-12-17].
- Geerken, Jana (2020):** Jetzt wird's digital an den Volkshochschulen! Vhs-Kurse in Zeiten von Corona. In: Dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen 2, 2020, S. 24-25. Online: <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2020-02-diskurs-juni-Dossier-Corona.pdf> [Stand: 2021-12-17].
- Gies, Philipp/Stephan, Jakob/Stephan, Maren/Klee, Andreas (2020):** Resonanz(räume) erforschen, bilden und Wege aus der Entfremdung gestalten. In: Bochmann, Cathleen/Döring, Helge (Hrsg.): Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften (VS), S. 53-73.
- Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter/Kandutsch, Florian/Schäfer, Sarah (2020):** Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020. Hrsg. vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Universität Klagenfurt. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/EB-Covid_Bericht_12-2020_inkl._FB.pdf?m=1617690873& [Stand: 2021-12-17].
- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999):** Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.
- Klöß, Hans-Peter/Seyda, Susanne/Werner, Dirk (2020):** Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung. Eine empirische Bestandaufnahme (IW-Report No. 40). Institut der deutschen Wirtschaft. Online: <https://www.econstor.eu/handle/10419/223203> [Stand: 2021-12-17].
- Kohl, Jonathan/Denzel, Elisabeth (2020):** Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2020, S. 23-26. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/WBDIE2004W007> [Stand: 2021-12-17].
- Möller, Svenja (2012):** Inhaltsanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 381-394.
- Renn, Klaus (2009):** Resonanz. In: Stumm, Gerhard/Pritz, Alfred (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. 2. Aufl. Wien, New York: Springer, S. 593-594.
- Robak, Steffi (2020):** Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, 2020, S. 44–54. Online: <http://doi.org/10.3278/HBV2003W005> [Stand: 2021-05-12].
- Rosa, Hartmut (2016a):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016b):** Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Scharnberg, Gianna/Krah, Sophia (2020):** (K)ein Corona-Schub für Digitalisierung?. Erwachsenenbildung zwischen Emergency Remote reaching und Strategieentwicklung. In: Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, 2020, S. 39-53.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2020):** Digitalisierung und Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung 73(2), S. 155-168.
- Voss, Tamar/Wittwer, Jörg (2020):** Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 48(4), S. 601-627. Online: <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2> [Stand: 2021-12-17].
- Wienberg, Jana (2018):** Eine resonanztheoretische Betrachtung von Beratung. In: Dörner, Olaf/Illner, Carola/Schübler, Ingeborg/Maier-Gutheil, Cornelia, Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 35-46.
- Wienberg, Jana (2019):** Resonanz in der Arbeitswelt – keine Frage des Alters. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 190-194.
- Wienberg, Jana (2020):** Erlebte Resonanz im Weiterbildungsgeschehen – eine empirische Annäherung. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Wienberg, Jana (2021 i.V.): Resonanz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und die Herausbildung von Relationalen Resonanzstrategien (RRS). Eine qualitative Untersuchung im Feld der betrieblichen Weiterbildung und der konfessionellen Erwachsenenbildung (= Habilitationsschrift, Universität Hamburg).

Wienberg, Jana/Beißner, Jeska (2021): Leibliche Resonanzerfahrungen in Zeiten von Distance Learning: Über veränderte Berufsanforderungen – ein Forschungsbericht. In: Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 67. Jahrgang/Heft 4/2021, S. 159-163.

Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 532-555.



Foto: Gudrun-Holde Ormer
Prof. in Dr. in Jana Wienberg

jana.wienberg@university-of-labour.de
<https://www.university-of-labour.de/hochschule>

Jana Wienberg ist als Professorin für Berufspädagogik an der University of Labour in Frankfurt am Main tätig und hat sich zuvor an der Universität Hamburg zum Thema „Erlebte Momente von Resonanz im Weiterbildungsgeschehen und die Herausbildung von Relationalen Resonanzstrategien (RRS) – Eine qualitative Untersuchung im Feld der betrieblichen Weiterbildung und der konfessionellen Erwachsenenbildung“ habilitiert. Von September 2020 bis Juli 2021 führte sie ihr eigens eingeworbenes DFG-Projekt „Resonanzerleben von Kursleitenden unter den Bedingungen der Digitalisierung und Beschleunigung“, welches thematisch an ihre Habilitation anschließt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Resonanztheorie, Beschleunigung und zeitdiagnostische Themen, Lernen in digitalen Umwelten, berufliche und betriebliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Lernen im höheren Erwachsenenalter.



Foto: K. K.

Jeska Beißner

jeska.beissner@gmx.de

Jeska Beißner studierte an der HAWK Hildesheim B.Sc. Ergotherapie. Nach mehrjähriger Praxiserfahrung begann sie 2017 ihr Lehramtsstudium für Sonderpädagogik an der Universität Hamburg. Ihre Förderschwerpunkte sind: Geistige Entwicklung und Autismus sowie Lernen. 2021 absolvierte sie ihren M.Ed. Lehramt für Sonderpädagogik und ist Anwärtlerin für den Vorbereitungsdienst. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Systemischen Syndromanalyse im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie im Community Development.



Foto: Meriel Fotografie

Dr.ⁱⁿ Alina Redmer

Alina Redmer studierte Sozialwissenschaften und Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Göttingen und Hamburg. Seit 2017 ist sie am Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und schloss 2020 ihre Dissertation ab zum Thema: Numeracy im Lebenslauf – Sekundäranalytische Betrachtungen alltagsmathematischer Grundbildung in verschiedenen Lebensphasen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Grundbildungsforschung sowie dem Umgang von Beschleunigungs- und Digitalisierungsprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

The Experience of Resonance from the Trainer's Perspective in Digital Learning Situations in Times of COVID-19

Abstract

The article is dedicated to the question of to what extent trainers in the field of adult education are confronted with changing job requirements as part of the digital transformation. The focus is on how adult educators experience resonance in digital teaching/learning settings. Following Hartmut Rosa, the authors understand resonance to be a mode of relationship characterized by self-efficacy expectations and emotionally responsive connections. What resonance spaces do trainers create for themselves aided by the developments of the digital transformation and what potential exists to experience resonance in the teaching/learning context? Based on data from a current project on the topic, four resonance strategies are elaborated that trainers apply to remain touched by and related to the content and the learners: run ahead, run with, pause and run counter to. (Ed.)

Die Psychologie des virtuellen Raums

Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation

Krista Susman

Zitation Susman, Krista (2022): Die Psychologie des virtuellen Raums. Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Beziehungsgestaltung, Online-Kultur, Online-Kommunikation, Online-Beziehungsgestaltung, digitale Räume



Kurzzusammenfassung

Wie gelingen Begegnung, Beziehung und authentischer Kontakt in Video-Meetings? Ausgehend von dieser Frage reflektiert die Autorin auf Basis von Beobachtungen, persönlichen Erfahrungen und Gesprächen mit Kolleg*innen, Klient*innen und Teilnehmenden an Video-Meetings intrapersonelles Erleben, Beziehungs-Erleben und psychologische Online-Phänomene. Dabei nimmt sie Paradoxien und Spannungsfelder von Video-Meetings in den Blick und leitet daraus Anknüpfungspunkte für deren praktische Gestaltung ab. Ihr Anliegen ist eine inklusive, lern- und begegnungsfördernde Online-Kultur mit möglichst horizontaler Kommunikation. Vor dem Hintergrund, dass Video-Plattformen nicht neutral sind, sondern durch ihre technischen Funktionalitäten kommunikative Strukturen vorgeben und die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung in der Video-Konferenz determinieren, plädiert die Autorin für eine explizite und achtsame Gestaltung von Online-Kommunikation. Das braucht mehr als Tools, nämlich die fortlaufende soziale Aushandlung, wie digitale Räume beziehungsfördernd genutzt werden können. (Red.)

Die Psychologie des virtuellen Raums

Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation

Krista Susman¹

Wenn wir im virtuellen Raum Widerspruch, Konflikt, Differenz und Alterität dauerhaft ausweichen, schwächen wir die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu gestalten und die Komplexität von Beziehungen halten zu können. Das ist nicht nur relevant für private Zusammenkünfte, sondern spielt in Arbeits- und Lernbeziehungen eine ebenso bedeutende Rolle für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit und Explorationsvermögen. Um Begegnung im virtuellen Raum zu fördern, gilt es, Raum für Entgegnung und Unbequemes zu schaffen, nicht anders als im „echten“ Raum, aber mit weniger Einflussmöglichkeit auf das Verschwinden der anderen.

Eilige Übersiedlung in den virtuellen Raum

Im Zuge der Covid-19-Pandemie wurden in weiten Teilen der Welt relevante Aspekte des beruflichen und privaten Lebens auf Video-Plattformen und ins Home-Office und Home-Learning transferiert. Für manche Professionen, Einrichtungen und Institutionen geschah dies in hohem Tempo, ohne ausreichend Zeit, die Auswirkungen dieser Online-Übersiedlung auf unsere Fähigkeiten, authentisch in Beziehung treten zu können, auf einer tieferen Ebene erfassen und reflektieren zu können. Für Vereinbarungen im Sinne gelingender Online-Beziehungsgestaltung (Contracting, psychologische Sicherheit, Netiquette, Attunement) fehlte vielen der Rahmen.

Auch in meiner eigenen Rolle als Leiterin einer psychosozialen Beratungseinrichtung mit Niederlassungen an 15 Orten hatte der Handlungsimperativ beim ersten Covid-Lockdown (März 2020) Priorität. Wir übersiedelten unsere Beratungs-Angebote in den Bereichen persönliche Entwicklung, Gesundheit und berufliche Weiterentwicklung unmittelbar auf Zoom. Für Personen, die sich in Krisensituationen befanden, war ein schnelles Angebot ebenso wichtig wie für die Existenzsicherung der Mitarbeiter*innen. Unser besonderes Augenmerk galt dabei der Sicherstellung auch unserer Gruppenangebote, nicht nur der einfacher zu bewältigenden One-to-one-Settings. Um auch für Mitarbeiter*innen mehr Sicherheit in Bezug auf den Umgang mit der Krise zu schaffen, führten wir während des ersten Lockdowns 2020 ein

¹ Der vorliegende Beitrag entstand in Anlehnung an den von der Autorin 2021 in der Zeitschrift „PersonCentered & Experiential Psychotherapies“ publizierten englischsprachigen Artikel „Between the tiles: the psychology of the virtual room. Appropriating and subverting the digital sphere for authentic and meaningful encounter“. DOI: 10.1080/14779757.2021.1938180

tägliches (freiwilliges) Plenum ein, während dem am Ende des Arbeitstages persönliches Erleben reflektiert und Unsicherheiten thematisiert werden konnten. Ziel dabei war darüber hinaus die Etablierung einer begegnungsfördernden Online-Kultur. Diese erste Phase erlebten wir als intensiv, manchmal überfordernd, aber auch aufregend: Inmitten der Krise gelang es, wie es schien, die auferlegte Isolation virtuell zu überwinden und etwas verbindendes Neues zu schaffen. Fehler spielten keine Rolle, während wir gemeinsam mit Kolleg*innen und Klient*innen den virtuellen Raum erschlossen und uns dabei als Pionier*innen fühlten.

Von der Euphorie zur Ernüchterung

Der Überschwang endete allerdings für diejenigen von uns schnell, die beinahe täglich ihre Zeit

in virtuellen Meetings zubrachten. Frustration löste die explorative Phase ab: „Richtige Begegnung kann im virtuellen Raum nicht stattfinden“, hieß es immer öfter. Erschöpfung, Screen- oder Concentration-Fatigue (auch Zoom-Fatigue, siehe Rump/Brandt 2020a u. 2020b) und Verstimmung über die technologischen Beschränkungen breiteten sich aus: Neue Dimensionen von Stress kamen in Supervisionen, Beratungen, kollegialen Gesprächen und Gruppen-Meetings zur Sprache. Als wesentlicher psychologischer Faktor dieses neuen Stresses zeigte sich dabei das Erleben der Abhängigkeit von unbeeinflussbaren externen Faktoren wie bspw. der Stabilität des Netzes. Technische Besonderheiten wie Übertragungsverzögerung, Latenz und ständiges Wechseln der Kachelanordnung auf dem Bildschirm fordern vom Gehirn zusätzliche Leistung, um die so entstehenden Informationslücken durch Interpretation aufzufüllen (siehe auch Susman 2021).

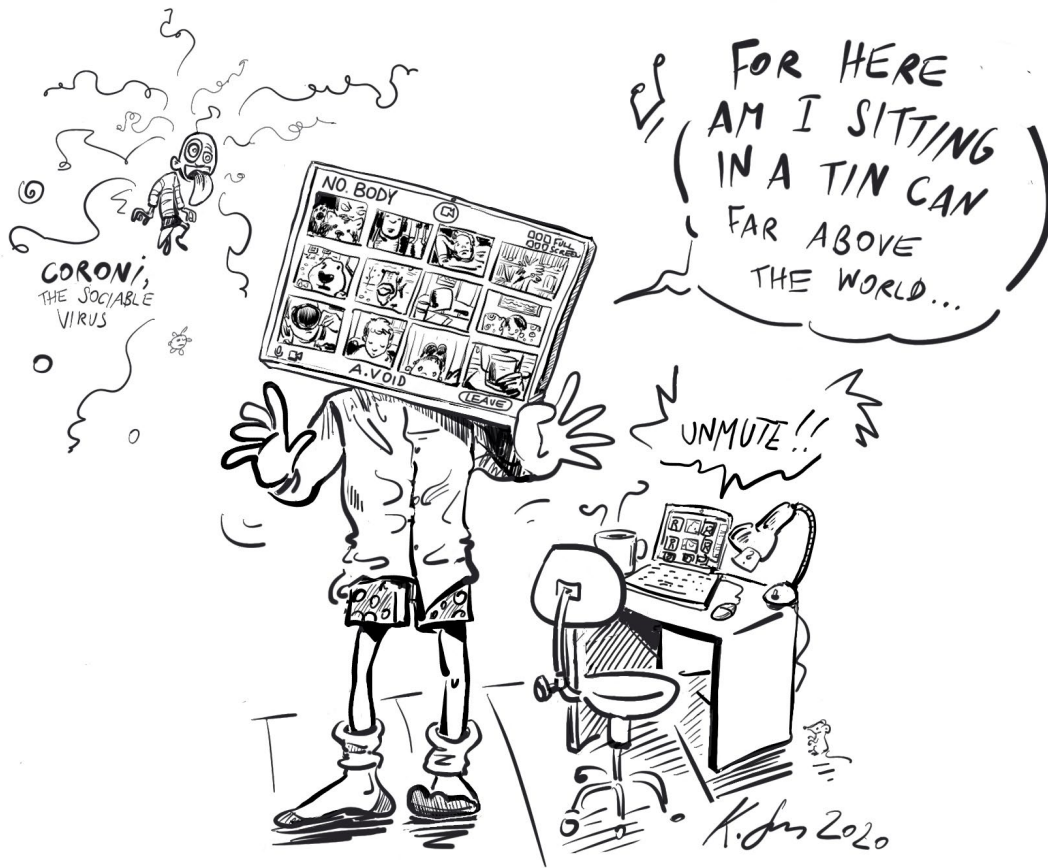


Illustration und Copyright by Krista Susman

Das Verhältnis zu Online-Meetings beschrieben viele als zunehmend ambivalent: als verhasste, weil überfordernde Möglichkeit und als notwendige (die Notwendende), weil in bestimmten Kontexten einzige Möglichkeit, dem existenziellen Bedürfnis nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit Rechnung zu tragen. Das galt sowohl dem beruflichen als auch privaten Kontext. Deutlich wurde auch, dass entgegen dem öffentlich vorgetragenen Mantra eben nicht alle „im gleichen Boot“ sitzen: Lebensumstände (Wohnformen, Beziehungsformen, Betreuungspflichten) und technologische Ausstattung wurden entscheidend für die soziale Anbindung und damit das persönliche Wohlergehen. Ressourcen-, Anerkennungs- und Beziehungskonflikte traten mit einem signifikanten Gender-Ungleichgewicht zu Lasten von Frauen zu Tage.

Inklusive Online-Kultur

Die Etablierung einer inklusiven Online-Kultur innerhalb der Videoplattformen ist allerdings keine vordergründige Frage technologischer Skills und Tools. Es geht vielmehr darum, ob und wie es uns gelingt, mit den technologischen Restriktionen und trotz der „Verkachelung“ auf Videoplattformen so authentisch und so bezogen wie möglich in unserer psychophysischen Ganzheit zu kommunizieren. Es geht gegenwärtig kulturell darum, uns den intersubjektiven Raum zwischen den Video-Kacheln (also jenen Vierecken, in denen die Köpfe der Teilnehmenden auf dem Bildschirm angeordnet sind) aktiv anzueignen.

Schlechte Verbindung: Intimität und Verfügbarkeit

Die ungelöste Thematik schlechter Verbindung birgt eine sowohl technologische als auch psychologische Dimension. Die Sätze, die wir zu hören bekommen, zeugen von einem Unbehagen, das über pragmatische-technologische Themen hinausgeht: „Ich habe keine Verbindung. Du bist eingefroren. Du steckst. Du klingst roboterhaft. Hört ihr mich? Dein Mikro ist aus. Seht ihr mich?“

Die Technik selbst ist absichtsfrei und adressiert niemanden persönlich, sie verfolgt keine

Kränkungsabsicht. Und doch berichten viele von Gefühlen von Zurückweisung, Kränkung, Frustration oder Wut, wenn sie gegen ihren Willen aus technischen Gründen aus einem Meeting hinausfallen – als läge persönliche Absicht dahinter. Die Besonderheit bei virtueller Verbindungsstörung im Unterschied zu leibhaftigen Begegnungen besteht darin, bei technischer Trennung plötzlich kein Gegenüber mehr adressieren zu können: Das Gegenüber verschwindet.

Sherry Turkle wies darauf hin, dass die Versprechungen technologisch vermittelter Kommunikation insofern einen Nerv getroffen hätten, als in westlichen Kulturen die Angst vor Intimität ebenso prägend sei wie die Angst vor dem Alleinesein (siehe Turkle 2011). Social media, Textmessaging und Videomeetings nähren die Illusion ständiger Verfügbarkeit von Beziehung, ohne aber dabei die Verpflichtungen von Intimität zu haben: Ich kann mich einer unbehaglichen Interaktion ohne Aufwand entziehen, wenn mein Körper nicht involviert ist, und ich habe die Kontrolle darüber, wieviel ich zeige und wann. Kommunikation findet nicht mehr unmittelbar und gleichzeitig statt, sondern hintereinander (gleichzeitiges Sprechen funktioniert nicht), ist editierbar, aber auch konservierbar (Speichermöglichkeit). Im Video kommt die Möglichkeit dazu, mittels Filter und anderer Effekte die eigene Erscheinung zu verändern und einem Wunschbild anzupassen: Authentizität verschwindet.

Gleichzeitig ist uns die Außenwelt mithilfe der Technik im Homeoffice aber auch näher an den Leib und in unsere Privatsphäre gerückt. Kleinere Geräte näher am Körper begleiten uns an immer privatere Orte und lassen uns mitunter vergessen, dass wir uns virtuell möglicherweise immer noch in einem öffentlichen (beruflichen, schulischen) Kontext befinden. Homeoffice bringt sowohl Erleichterung und neue Beteiligungsmöglichkeiten, erzeugt aber auch neue Spannungsfelder. Diese zeigen sich u.a. daran, dass im selben Tempo, in dem Videoplattform-Anbieter*innen an der Verbesserung der Interaktionsmöglichkeiten arbeiten (und damit auf das Beziehungs-Bedürfnis abzielen), Apps entstanden sind, die das Gegenteil ermöglichen: ein Meeting zu verlassen, sich zu trennen, ohne die Verantwortung dafür übernehmen zu müssen. So verspricht etwa die App „D’Zoom“ für „politicians, remote workers,

family catch ups, teachers“ die glaubwürdige Simulation diverser technischer Störungen. Auch wenn das manchen als friktionsfreier Ausweg aus einem langweiligen Meeting erscheinen mag, stellt sich doch die Frage, wie sich anhaltendes Vermeidungsverhalten langfristig auf die kulturelle Fähigkeit auswirkt, Phasen von Langeweile oder Konflikt nicht nur auszuhalten, sondern Zusammenkünfte durch produktive Auseinandersetzungsfähigkeit aktiv mitzugestalten.

Die Entwicklung einer reflexiven Praxis in Würdigung der Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten von Online-Verbindung/Beziehung ist aus meiner Sicht ein unbedingt notwendiger Schritt zur horizontalen Beziehungsgestaltung. Sie ist unabdingbar für Bereiche, in denen persönliches Wachstum, Exploration, Lernen und Kollaboration ebenso gefördert werden sollen, wie die Begegnung von Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit.

Begegnung braucht ein Gegenüber

Ich verwende den Begriff „Begegnung“ im Sinn der Begegnungsphilosophie (siehe Buber 1995[1923]) und der Encounter-Tradition von Carl Rogers (siehe Rogers 1970). Begegnung ist definiert als *conditio humanae* und unabdingbar für existenzielle Sinnstiftung. Begegnung beschreibt eine Beziehungsqualität, sie ist charakterisiert durch das radikale Annehmen einer anderen Person in ihrer Andersheit (siehe Schmid 2019), d.h., ein Annehmen, ohne sich die andere Person gleichzumachen. Martin Buber verweist darauf, dass das Ich im Dialog entsteht und niemals außerhalb von Beziehung geformt werden kann, das Ich braucht notwendig ein Du als Gegenüber (siehe Buber 1995[1923]). Begegnung hebt somit auf das Sein, nicht auf das Handeln ab (siehe O’Hara 2019). Begegnung ist kein Tool, das für einen bestimmten Zweck angewendet werden oder als Verhaltensforderung in Gruppen aufgestellt werden kann. Begegnung ist unverfügbar. Sie wird als Qualität des Seins, als emergenter Prozess im Hier und Jetzt zwischen dem Ich und dem Anderen gestaltet. Begegnung ist die Bejahung der Andersheit des Anderen und erlaubt uns dadurch, unser existentielles Alleinsein im Moment der Begegnung zu überwinden (siehe Schmid 1995). Der Wunsch nach Herstellung von digital ständig

verfügbaren, kontrollierbaren Beziehungen aber steht in Widerspruch zur Überwindung existenziellen Alleinseins, indem versucht wird, die Risiken von Intimität (siehe Turkle 2011) auszuschalten: Begegnung ist transformativ und von daher notwendig riskant. Der Soziologe Hartmut Rosa beschrieb das menschliche Grundbedürfnis nach Resonanz sowohl mit anderen als auch mit der Welt (siehe Rosa 2016). In der virtuellen Welt jedoch befinden wir uns wiederholt im echolosen Raum, wenn Kameras und/oder Mikrofone aus sind.

Unsere Geräteoberflächen übernehmen metaphorisch gleichsam die Funktion der Haut, indem sie als Verbindung und Trennung zwischen der physischen und der virtuellen Welt fungieren, zwischen unserer leibhaftigen Präsenz und unserer imaginierten Telepräsenz. Doch während die physische Berührung der Haut immer in Gegenseitigkeit stattfindet (man kann nicht berühren, ohne die Berührung selber zu fühlen), sind wir im virtuellen Raum mit einer neuen Dimension von Abstraktion konfrontiert, mit einer umfassenden De-Sensualisierung. Das kann sich in Entfremdungsgefühlen, Erfahrungen von Körperlosigkeit und Selbstvergessenheit in Bezug auf Zeit und Raum niederschlagen, oder, wie es im Englischen hieße: der Erfahrung, wortwörtlich zu einem nobody, einem niemand, no body, kein Körper, zu werden.

Being No Body: Telepräsenz und Verlust der Körperlichkeit

Mit anderen virtuell erfolgreich in Beziehung treten zu können, bedarf der Fähigkeit, in eine virtuelle Umgebung so eintauchen zu können, als befände man sich gemeinsam tatsächlich am imaginierten Ort. Diese Fähigkeit wurde bereits Ende der 1990er Jahre als Telepräsenz definiert (siehe Sheppard/Walker 1999). Für gelingende Telepräsenz sind Vorstellungskraft, der Wunsch nach Verbindung, Resonanz in angemessener Zeit sowie unablässige Aufmerksamkeit auf den Bildschirm notwendig (siehe Russel 2015). Die Fähigkeit, so zu tun, als befände man sich woanders, ermöglicht das Erleben von Nähe und Präsenz, geht aber gleichzeitig mit einer Abspaltung einher: Das Bewusstsein, ein Körper vor dem Bildschirm zu sein, muss ausgeblendet

werden. Wir passen in diesem Zustand unsere Körperhaltung unwillkürlich in unsere Videokachel ein, bewegen uns innerhalb der eigenen Kachel, nicht unseres tatsächlichen Radius, um keine Irritationen zu verursachen. Die physische Umgebung wird gewissermaßen dissoziiert. Unsere Körper frieren ein, während wir in unnatürlicher Frontalität auf den Bildschirm starren, um die Illusion von Augenkontakt und Präsenz aufrechtzuerhalten. Das Starren ist dabei zusätzlich eine Konsequenz des blauen Bildschirmlichts (siehe Lee 2020). Denn Telepräsenz ist fragil: Durch Abwendung vom Bildschirm unterbrechen wir sie und treten wieder in unseren physischen Raum ein.

Blickkontakt

Durch direkten Blickkontakt kommunizieren wir unsere Absichten, regulieren Interaktionen und bringen Intimität zum Ausdruck (siehe Honma 2013). Blickkontakt kann online aber nur indirekt erfolgen, und auch wenn wir lernen, Blickrichtungen besser zu interpretieren, fehlt jener Teil von Kommunikation, der Sicherheit, Bindung und Angesprochen-Sein vermittelt. Interaktionen brauchen daher online mehr explizite Sprache, sie verlieren aber auch an Subtilität und Vielschichtigkeit. Abgelenktheit und Verflachung von Engagement sind u.a. Folgen, wenn wir uns nicht persönlich gemeint fühlen. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass wir uns unwohl fühlen, wenn ein Blickkontakt länger als etwa 3,3 Sekunden anhält (siehe Binetti et al 2016). In unnatürlicher Frontalität angestarrt zu werden und andere anzustarren (wenn auch indirekt über die Kamera), ist eine neue, irritierende Notwendigkeit geworden, denn bei abgewandtem Blick kann online nicht mehr erfasst werden, ob sich die Person von uns ab- und etwas anderem zuwendet oder innerlich noch präsent ist. Von Bedeutung ist das vor allem in direktem Dialog.

Den Körper ins Spiel bringen

Um dem Starren und Erstarren sowie der Körpervergessenheit zu begegnen, kann es hilfreich sein, körperbezogene Aktivitäten zu integrieren, die eine konzertierte Abwendung vom Bildschirm beinhalten. Kurze Atem- und Zentrierungsübungen

am Anfang einer Sitzung und an inhaltlichen Übergängen, die Einladung zum Aufstehen, gemeinsame Bewegungsimpulse in häufigen Pausen können äußerst wirkungsvoll sein, wenn sie vom Host regelmäßig angeboten werden. Anders als in physischen Meetings fehlt die Möglichkeit von Seitengesprächen, d.h., Teilnehmende können sich nicht auf diesem Weg über ihre Bedürfnisse nach Pause, Bewegung u.a. verständigen. Die Einladung, Bedürfnisse einzubringen, auch über Chat zu formulieren, kann teilweise Abhilfe schaffen, solange das Lesen der Nachrichten nicht zu einer Überforderung des Host führt. Jemanden zu bitten, den Chat zu monitorieren, kann hier helfen.

Online-Bindungsfähigkeit

Bindung entsteht durch das Zusammenspiel mehrerer Faktoren, u.a. durch Spiegelung und Antizipation der Körpersprache des Gegenübers (siehe Ferrari/Rizzolatti 2015), durch implizite Nachahmung der Körpersprache und durch affektives Mikro-Attunement (siehe McCluskey 2005). Im virtuellen Raum sind die Möglichkeiten dafür durch die Reduktion auf zweidimensionale Köpfe reduziert. Es kann auf längere Sicht nicht ohne Auswirkung auf das Empathievermögen bleiben, wenn die Deutung des Gegenübers schwerfällt. Schwächere Bindung führt schneller zu emotionalem Rückzug, Dis-Engagement und begünstigt den Wechsel in eine Zuschauerrolle am Bildschirm. Ein Meeting kann dann schnell als bedeutungslose Inszenierung erlebt werden und das Gefühl für die eigene Wirksamkeit verloren gehen. Konsumation tritt an die Stelle von Beteiligung.

Das Fehlen wichtiger körpersprachlicher Signale kann zu einer Überkompensation führen, indem sich Personen zu weit in die Kamera hineinlehnen, überdeutliche Mimik und Gestik an den Tag legen oder in der Tonalität übertreiben, um das Fehlen gefühlter Verbindung und körpersprachlicher Feedbacks auszugleichen.

Dahinter steht in beiden Fällen die Gefahr des Verbindungsverlustes: Durch zu wenig Information (Körpersprache) ebenso wie durch eine Informationsüberforderung (mehrere Kanäle – Bild, Ton, Chat; die eigene fordernde Umgebung, Pop-Up-Windows,

Textnachrichten oder Überemphase). Was wir jedenfalls benötigen, ist die gezielte Förderung einer Mono-Tasking Kultur anstelle eines dysfunktionalen Multi-Tasking-Mythos.

Disinhibition, Inhibition und Scham

Sich online mit dutzenden, mitunter fremden Personen konfrontiert zu sehen, kann furchteinflößend sein. Manche Menschen fühlen sich im virtuellen Raum aufgrund der technologischen Vermitteltheit gehemmter als in der physischen Welt und brauchen länger, um sich einzubringen. Mithörende im eigenen Haushalt können verunsichern (Kopfhörer helfen zum Teil), müssen als Möglichkeit jedenfalls mitgedacht werden: bei sich selbst und den anderen. Die Sichtbarmachung der eigenen privaten Wohnumgebung ist ein potentieller Verunsicherungs- und Schamfaktor, wenn der kritische Blick der Außenwelt auf die eigenen Wohnverhältnisse befürchtet wird. Virtuelle Hintergründe sind eine Möglichkeit im Umgang damit, auch wenn die Nebeneffekte (Halo-Effekt) oft künstlich wirken.

Wenn die eigene Umgebung sicher ist, kann die Vertrautheit der Privaträume andererseits ein Gefühl psychologischer Sicherheit schaffen. Aus der Entfernung heraus teilen sich dann manche schneller persönlich mit, als sie das in einer physischen Gruppe tun würden. Online-„Kinder- und Kätzchen-Pannen“ verflachen zudem das Erleben von Hierarchien und erzeugen das Gefühl von Privatheit. Auch hilft die Steuerbarkeit der eigenen Bildschirmansicht, Beteiligungshürden zu senken: Durch Ausblenden der vielen anderen fühle ich mich deren urteilenden Blicken nicht mehr ausgesetzt (im Umkehrschluss, dass mich nicht sieht, wen ich nicht sehe).

Die Leichtigkeit des Kommens und Gehens: Intimität ohne Nähe

Die Vermitteltheit von Kommunikation (Asynchronizität, Latenz, technische Aussetzer, kein direkter Blickkontakt, unnatürliche Frontalität) führt dazu, dass wir es online mit einer Performanz (im Sinne Butlers 1991) von Intimität ohne Nähe zu tun

bekommen. Es ist online leicht, sich Konflikten zu entziehen. Die Verfügbarkeit der eigenen Umgebung verstärkt die Idee von Autonomie und Kontrollierbarkeit, vorausgesetzt, die Internetverbindung ist gerade stabil und die Umgebung ungestört. Paradoxerweise ist diese Kontrollillusion an die Unkontrollierbarkeit der technischen Verbindung gekoppelt. Dazu kommt eine technisch begründete Macht von Hosts, die ein Meeting wirkungsvoll steuern können, ohne Autorität haben zu müssen: Mikrofon/Kamera auszuschalten, Teilnehmende aus einem Meeting zu entfernen, sind totale Eingriffe in Partizipationsmöglichkeiten, die starke Emotionen triggern können. Dasselbe gilt für die Unterdrückung oder Gewährung der Chat-Funktion für private Direkt-Nachrichten. Es wäre unvorstellbar, in einem physischen Meeting Einzelpersonen zu verbieten, etwas Privates zueinander zu sagen. In Online-Meetings ist diese Form von Zensur aber immer wieder zu beobachten, der Idee folgend, einen „störungsfreien“ Raum kreieren zu können. Tatsächlich wird damit aber nur die Möglichkeit von sinnstiftender Beziehungsgestaltung unterbunden, womit Meetings drohen, künstlich und verhalten zu werden. Unter dauerhafter (Selbst-)Beobachtung verlieren wir Authentizität und die Verbindung zu uns selbst. Hosts sind gut beraten, ihre technische Macht sensibel und begründet einzusetzen: Technisch begründete Macht ohne persönliche Autorität ist höchst brisant.

Die Möglichkeit, uns in Meetings zu begeben oder sie zu verlassen, ohne eine Reise antreten zu müssen, ohne uns zu erklären, und vor allem: ohne unseren Körper im gemeinsamen Raum auszusetzen, verführt zu Unverbindlichkeit. Unverbindlich heißt allerdings auch unverbunden: Das Ankommen oder Verlassen einer Gruppe wird so zu einem risikofreien, aber unsinnlichen und damit beiläufigen Ereignis. Online-Umgebungen nähren die Illusion, uns unserer unwillkommenen Gefühle ebenso komfortabel entledigen zu können wie unerfreulicher anderer. Wenn wir das Bedürfnis verspüren zu entfliehen – sei es aus Langeweile, Angst, Ärger, Frustration oder einem anderen Grund –, können wir nun die irritierenden anderen mit einem Klick aus unserem Wohnzimmer verbannen. Das ist ohne Auseinandersetzung, ohne echte innere Beteiligung möglich und birgt in der Folge keine Chance auf transformative Begegnung.

Die Leichtigkeit des Kommens und Gehens wirkt somit sowohl als Disinhibitor als auch als Inhibitor für Engagement und innere Beteiligung. Halbherzigkeit und geteilte Aufmerksamkeit, gepaart mit Ablenkungsbereitschaft, sind enorme Herausforderungen für alle Beteiligten. Wenn wir Widerspruch, Konflikt, Differenz und Alterität dauerhaft ausweichen, schwächen wir die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu gestalten und der Komplexität von Beziehungen gerecht zu werden. Das ist nicht nur relevant für private Zusammenkünfte, sondern spielt eine ebenso bedeutende Rolle für Kooperationsfähigkeit und Explorationsvermögen in Arbeits- und Lernbeziehungen. Um Begegnung im virtuellen Raum zu fördern, müssen wir Raum für Unbequemes und Entgegnung schaffen, nicht anders als im „echten“ Raum, aber mit weniger Einflussmöglichkeit auf das potenzielle Verschwinden der anderen.

Sicherheitsparadoxa

Eine der zentralen Aufgaben beim Hosting inklusiver Online-Meetings besteht m.E. darin, Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Online-Umgebung als psychologisch sicher erlebt werden kann und Raum für Interaktion entsteht. Gemeinsam zu beginnen, kann Sicherheit schaffen. Eine kurze Ankündigung wenigstens im Chat, wenn ein Meeting später betreten oder vorzeitig verlassen wird, wirkt verbindlich. Ein anderer Faktor betrifft die Schaffung von Raum, sich einzubringen, ohne kritisiert oder verurteilt zu werden. Das gilt in einer physischen Gruppe auch. Schwieriger gestaltet sich im virtuellen Raum allerdings die Ansprache: Wer ist mit mir in Verbindung, wem gilt das Lächeln, das Kopfschütteln? Was bedeutet der gesenkte Blick, ist die Person noch bei mir oder abgelenkt? Virtuelle Kommunikation braucht wegen der fehlenden Vielschichtigkeit und Nuancen deutlich mehr verbale Explizitheit. Leitende können zu einem ermutigenden interaktiven Klima beitragen, indem sie darauf achten, einladend zu sein, Tempo zu reduzieren, mit ruhiger Stimme zu sprechen, Unklarheiten anzusprechen und explizite Rückkopplungsschleifen einzuplanen. Offene Mikrofone aller senken die Beteiligungsschwelle und vermitteln bereits im Ansatz einen partizipativen Wunsch: Nur jene mit lauten Umgebungsgeräuschen benötigen technisch gesehen Stummschaltung. Das

Zulassen von Schweigen und Pausen gehört ebenso dazu, wie das gezielte Ansprechen mit dem Namen.

Reaktionsvakuum

Das Gefühl von Resonanzlosigkeit im virtuellen Raum kann einen hochgradig verstörenden Effekt haben: Wir sind auf mimische Rückmeldung im Dialog angewiesen, das gilt für Hosts ebenso wie für Teilnehmende. Natürlich besteht in physischen Meetings genauso Unsicherheit darüber, ob einzelne innerlich noch beteiligt sind; dennoch haben wir online radikal weniger Anhaltspunkte für intuitive, fluide Kontaktgestaltung. Die Teilnahme von Phantomen (schwarze Kacheln ohne Kamera) in einer interaktiven Gruppe kann starke Unsicherheitsgefühle erzeugen (Wer sieht mir zu, ohne sich zu zeigen? Sind unsichtbare Dritte anwesend?), umso mehr, wenn die Einzelnen sich noch nicht kennen. In einer physischen Gruppe fänden wir die Idee unheimlich, dass sich jemand im Schrank versteckt, um selbst nicht gesehen zu werden. Gleichzeitig haben Übungen, die ich in großen Gruppen wiederholt durchgeführt habe, gezeigt, dass sich Personen mit länger ausgeschalteter Kamera auch selbst als nicht zugehörig und als Bystander zu fühlen beginnen. Ob die Kamera ein- oder ausgeschaltet ist, ist für potentiell überschaubare Gruppen keineswegs trivial. Es gilt, einen Balanceakt zwischen dem Terror des Präsenzimperativs (ständig beobachtbar und präsentabel sein) und der bedrohlichen Phantombeteiligung (gestörte Vertraulichkeit) herzustellen.

Irritierende Selbstbetrachtung

Auf Videoplattformen werden wir uns selbst zum Objekt in der Interaktion mit anderen. Um ein verbindliches Gegenüber im Dialog zu sein, müssen wir laufend prüfen, ob wir uns noch „in der Kachel“ befinden. Wir überwachen, mehr oder weniger bewusst, die eigene Erscheinung aus der imaginierten Perspektive der anderen. Und egal, ob die Selbstansicht niederschmetternd oder faszinierend ist, sie bindet Teile der Aufmerksamkeit, während wir zusätzlich Energie aufwenden, uns selbst zu ignorieren, um nicht als eitel zu gelten. Authentizität wird performt: Aus der Frage: „Bin

„ich mit mir selbst in Verbindung?“ wird die Sorge: „Sehe ich authentisch aus?“.

Der Verlust von Übergängen

Die Transition von der virtuellen zur physischen Welt ist abrupt: In einem Moment interagieren wir noch lebhaft mit dutzenden Personen, ein Mausklick (oder unzureichende Bandbreite) katalysiert uns im nächsten Augenblick brutal in den eckigen Raum des eigenen Wohnzimmers. Hinzu kommt eine neue Qualität der Unschärfe zwischen dem privaten und dem öffentlichen Raum sowie dem damit einhergehenden Verlust von äußeren Attributen (Kleidung, Arbeitsräume,...), die uns normalerweise beim Einnehmen unserer Rollen unterstützen.

In der digitalen Sphäre sind uns sanfte Transitionen verwehrt. Normalerweise würden wir nach einem Treffen mit einzelnen plaudern, uns nachbesprechen oder auch nur in Stille den Raum durchqueren, uns dabei aus dem vorangegangenen Geschehen lösen und uns innerlich auf das nächste Ereignis vorbereiten. Das Fehlen von informeller Kommunikation und einer deutlichen Zäsur zwischen Treffen ist auf Dauer auslaugend. Viele berichteten von Dissoziation, Entfremdung und Hohlheitsgefühlen nach Zeiten intensiver Meetings. Abrupte Enden können unmittelbar an der existenziellen Angst vor dem Alleinsein andocken. Die Einladung zu Schlussrunden, in denen alle eine Rückmeldung über ihr Erleben geben können, gemeinsame Abschiedsrituale (winken, durcheinanderrufen), das Offenlassen des virtuellen Raumes als Pausenraum für informelle Gespräche (sinnvoll: Hostfunktion abgeben) oder die Einrichtung von frei betretbaren Breakout-Rooms für Subgruppengespräche sind eine Reihe von Möglichkeiten, den Kontrast zwischen den Welten abzumildern. Hilfreich kann auch sein, sich zwischen virtuellen Meetings in der eigenen körperlichen Wirklichkeit und im Raum fühlbar zu verankern (durch Umhergehen, Atemtechniken, Zentrierungsübungen), um der Entfremdung entgegen zu wirken. All dies bleibt ein nur schwacher Ersatz für die graduelle Transition, die in der physischen Welt durch die Reise zwischen zwei Orten,

zwischen dem formalen und dem informellen Raum ermöglicht wird.

Konklusion

Die gängigen Videoplattformen wurden ursprünglich für Geschäftszwecke entwickelt (siehe Lamb 2020), nicht in der Intention, Raum für horizontale Kommunikation, persönliches Wachstum und Begegnung zu kreieren. Das zeigt sich etwa am Fehlen der Möglichkeit, mit ausgewählten Personen selbstbestimmt einen virtuellen Nebenraum betreten zu können, und an der Art der Tools. Die virtuellen Architekturen definieren die Möglichkeiten, welche Selbstaspekte wir dort repräsentieren können (siehe Balick 2014) und wie wir einander daher begegnen können. Sie funktionieren hervorragend, um Inhalt zu etablieren, für Vorträge und Kollaboration an Dateien. Für spontane, fluide, emergente und synchrone Kommunikation, die die Textur lebendigen Austausches bildet, sind sie noch nicht ausreichend entwickelt. Anzuerkennen, dass die technologischen Strukturen sowohl Form als auch Inhalt der Kommunikation bedingen („The medium is the message“, siehe McLuhan 2001[1964]), heißt aber keinesfalls, den Anspruch auf demokratische Nutzung dieser Räume aufzugeben: Jeder dominante Diskurs birgt seine Subversion (siehe Foucault 1980). Die Aneignung des digitalen Raums über seine instrumentellen Beschränkungen hinaus ist möglich. Damit Begegnung, horizontale Kommunikation und Inklusion online stattfinden können, bedarf es des Willens der Teilnehmenden, es bedarf bewusster Gestaltung und fortlaufender sozialer Aushandlung, wie und wofür wir diese virtuellen Räume nutzen. Technische Tools allein lösen das nicht für uns.

Nachdem die virtuellen Räume bleiben werden, kann die Frage längst nicht mehr lauten, ob bedeutungsvolle Beziehung und Begegnung in ihnen möglich sind. Vielmehr geht es darum, in Anerkennung der Komplexität menschlicher Beziehungen Begegnung zu fördern, indem wir jene Prozesse unterstützen, die zum Sprechen und zum Nachdenken ermutigen und die die produktive Stille an die Stelle des machtvollen Stummschaltens von Mikrofonen setzen.

Literatur

- Balick, Aaron (2014):** The psychodynamics of social networking: Connected-up instantaneous culture and the self. London: Routledge.
- Binetti, Nicola/Harrison, Charlotte/Coutrot, Antoine/Johnston, Alan/Mareschall, Isabelle (2016):** Pupil dilation as an index of preferred mutual gaze duration. Online: <https://doi.org/10.1098/rsos.160086> [Stand: 2022-01-12].
- Buber, Martin (1995[1923]):** Ich und Du. Leipzig: Reclam.
- Butler, Judith (1991):** Das Unbehagen der Geschlechter. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrari, Pier Francesco/Rizzolatti, Giacomo (2015):** New frontiers in mirror neurons research. USA: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1980):** Power and knowledge: Selected interviews and other writings 1972-77. Brighton: Harvester Press.
- Fuchs, Renata (2018):** Die Seele macht handlungsfähig. Online: <http://www.zb-beratung.at/30-jahre-zb/zum-nachlesen.html> [Stand: 2022-01-12].
- Honma, Motoyasu (2013):** Hyper-volume of eye-contact perception and social anxiety traits. *Conscious. Cogn.* 22, S. 167-173. Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S105381001200236X?via%3Dihub> [Stand: 2022-01-11].
- Lamb, Natasha (2020):** Closing the pay gap: Silicone valley's gender problem. Online: <https://ethicalboardroom.com/closing-the-pay-gap-silicon-valleys-gender-problem/> [Stand: 2022-01-11].
- Lee, Jena (2020):** A Neuropsychological Exploration of Zoom Fatigue. In: *Psychiatric Times*. Online: <https://www.psychiatristimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue> [Stand: 2022-01-12].
- McCluskey, Una (2005):** To Be Met as a Person: The Dynamics of Attachment in Professional Encounters. London: Routledge.
- McLuhan, Marshall (2001[1964]):** Understanding Media: The Extension of Man. London: Routledge Classics.
- Neath, Nicola/McCluskey, Una (2018):** To be met as a person at work: The effect of early attachment experiences on work relationships. London/New York: Routledge.
- O'Hara, Maureen (2019):** Radical intentions: Twenty first century reflections on facilitation in person-centered approach large group workshops. In: *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 18, 3, S. 202-213.
- Porges, Stephen W. (2011):** The Polyvagal Theory. *Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*. New York City: Norton and Company.
- Porges, Stephen W. (2020):** The Covid-19 Pandemic is a paradoxical challenge to our nervous system: a polyvagal perspective. In: *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), S. 135-138. Online: <https://doi.org/10.36131/CN20200220> [Stand: 2022-01-11].
- Rogers, Carl R. (1970):** Carl Rogers on encounter groups. Oxford: Harper and Row.
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rump, Jutta/Brandt, Marc (2020a):** Zoom-Fatigue. Ludwigshafen: IBE Institut für Beschäftigung und Employability. Online: https://www.ibe-ludwigshafen.de/wp-content/uploads/2020/09/EN_IBE-Studie-Zoom-Fatigue.pdf [Stand: 2022-01-12].
- Rump, Jutta/Brandt, Marc (2020b):** Zoom-Fatigue, 2. Phase. Ludwigshafen: IBE Institut für Beschäftigung und Employability. Online: <https://www.ibe-ludwigshafen.de/wp-content/uploads/2021/01/IBE-Studie-Zoom-Fatigue-2-Phase.pdf> [Stand: 2022-01-12].
- Russell, Gillian Isaacs (2015):** Screen Relations: The Limits of Computer-Mediated Psychoanalysis and Psychotherapy. London: Karnac Books.
- Schmid, Peter F. (1995):** Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge. Würzburg: Echter Verlag.
- Schmid, Peter F. (2019):** All real life is encounter. On the sustainable relevance to be affected and surprised. In: *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 18, 3, S. 214-227.
- Sheppard, P.J./Walker, G.R. (Hrsg.) (1999):** Telepresence. London: Chapman and Hall.
- Susman, Krista (2019):** Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 38. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-38/13438-die-wirkmaechtigkeit-impliziter-menschenbilder-in-der-arbeitsmarktpolitischen-erwachsenenbildung.php> [Stand: 2022-01-12].
- Susman, Krista (2021):** Between the tiles: The psychology of the virtual room. Appropriating and subverting the digital sphere for authentic and meaningful encounter. In: *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. Routledge. Online: <https://doi.org/10.1080/14779757.2021.1938180> [Stand: 2022-01-12].
- Thomas, Patricia A./Kim, Seoyoun (2020):** Lost touch? Implications of physical touch for physical health. In: *The journals of Gerontology, Series B*, Aug. 26th 2020. Online: <https://academic.oup.com/psychsocgerontology/advance-article/doi/10.1093/geronb/gbaa134/5897310> [Stand: 2022-01-12].

Turkle, Sherry (2011): Alone together. Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books.

Wilson, John/Chazeaux, Fabienne/Francis-Smith, Carole/Dunn, Kate (2019): When encounter becomes electric: an online group experience. In: Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 18, 3, S. 299-307.

Weiterführende Links

Simulation von Verbindungsstörungen: <https://dzoom.app>



Foto: K.

Mag.ª Krista Susman

kristasusman@me.com
+43 (0)676 84841013

Krista Susman ist personzentrierte Supervisorin und Organisationsentwicklerin, Erwachsenenbildnerin, Pädagogin sowie Geschäftsführerin des Vereins zb zentrum für beratung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a.: Begegnungsförderung im virtuellen Raum, Auswirkungen virtuellen Arbeitens, Arbeit und Gesellschaft, Geschlechterdifferenz, Gruppe und Individuum, personzentrierte Beratung und Gruppenleitung.

The Psychology of the Virtual Space

Promoting encounters and horizontal communication

Abstract

How do encounters, relationships and authentic contact succeed in video meetings? Taking this question as the point of departure, the author reflects on intrapersonal experience, the experience of relationships and psychological online phenomena based on observations, personal experience and conversations with colleagues, clients and participants in video meetings. She considers paradoxes and tensions of video meetings and derives starting points for their practical organization. Her plea is for an inclusive learning- and encounter-promoting online culture with as much horizontal communication as possible. Given that video platforms are not neutral but instead preset communicative structures through their technical functionalities and determine the possibilities for relationship building during the video conference, the author argues for an explicit and mindful organization of online communication. This requires more than tools, namely the continuous social negotiation of how digital spaces can be used to promote relationships. (Ed.)

Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung

Matthias Rohs und Nils Bernhardsson-Laros

Zitation Rohs, Matthias/Bernhardsson-Laros, Nils (2022): Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Berufsethik, Bereichsethik, Erwachsenenbildungsforschung, Digitalisierung, Lehr-/Lernmedien



Kurzzusammenfassung

Digitalisierung ist eine Chance und Aufgabe, ethische Fragestellungen stärker im Diskurs der Erwachsenenbildung zu verankern. Es fehlt an einer allgemeinverbindlichen Berufs- und Bereichsethik und somit an Orientierung für das ethische Handeln in digitalen Lehr-/Lernsettings. Eine vertiefte Auseinandersetzung wäre aber sowohl auf makro- als auch auf mikrodidaktischer Ebene notwendig. Dazu gehört die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung in Bildungsangeboten für Erwachsene genauso wie die Diskussion rund um ethische Aspekte bei der Nutzung von digitalen Lehr-/Lernmedien zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Der Beitrag begründet die Notwendigkeit eines wissenschaftlich informierten Diskurses zu ethischen Fragen pädagogischen Handelns im beschriebenen Kontext. Ethik wäre hierfür als eigener Inhaltsbereich in der Erwachsenenbildung zu verstehen und zu stärken. (Red.)

Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung

Matthias Rohs und Nils Bernhardsson-Laros

Die öffentliche Debatte wird aktuell von moralisch aufgeladenen Themen wie Klimawandel, soziale Ungleichheit oder dem Vertrauensverlust in demokratische Institutionen und Medien dominiert. Sie verweisen auf komplexe Herausforderungen, welche auch als „wicked problems“ (siehe Rittel/Webber 1973) beschrieben werden können.

Eine Lösung dieser „bösen“ Probleme wird dabei unter anderem dadurch erschwert, dass sie durch eine Vielzahl sich gegenseitig bedingender Faktoren charakterisiert und eng mit anderen Problemstellungen verbunden sind. Auch wird die Auseinandersetzung auf einer unvollständigen bis widersprüchlichen Wissensbasis geführt. Da die Lösung dieser „bösen“ Probleme folglich nicht als Ganzes möglich ist, impliziert die Bearbeitung moralische Entscheidungen. Das bedeutet letztlich: Nur Teile des Problems werden bearbeitet oder die negativen Folgen der Problemlösung werden verschwiegen.

Auch die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung können als wicked problems beschrieben werden. Marc J. de Vries (2020) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die mit der technologischen Entwicklung in Verbindung gebrachten Utopien (von den unbegrenzten Informationen bis hin zum unbegrenzten Leben) als

eine unerfüllbare Rhetorik entlarvt werden müssen; Kompromisse seien ein wesentliches Element der Entwicklung soziotechnischer Systeme. Das gilt auch für die Digitalisierung im Bildungsbereich und die damit verbundenen Versprechungen von Individualisierung, Chancengleichheit, Effektivitätssteigerung usw.

Hieraus ergeben sich zwei Herausforderungen für eine Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter: So stellt zum einen Thomas J. Sork (2019) die Frage, wie die Erwachsenenbildung die eingangs erwähnten zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen adressiert, d.h. zum Gegenstand ihrer Angebote macht. Die Programmanalyse von Matthias Rohs, Philipp König, Jonathan Kohl und Jan Hellriegel (2021) zeigt hier u.a., dass eine kritische-reflexive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung in den letzten Jahren kaum eine Rolle gespielt hat. Damit ist die digitale

Transformation, wie andere wicked problems, auch ein Anlass, sich verstärkt mit ethisch-moralischen Fragestellungen in der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen.

Zum anderen sind mit der Digitalisierung Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen verbunden. Bisher existieren hier nur vereinzelt Digitalisierungsstrategien von Weiterbildungsanbietern und -verbänden. Dabei zeigen sich nicht nur praktische und strategische Herausforderungen, sondern auch eine Vielzahl ethischer Fragen in der Nutzung digitaler Lehr-/Lehrmedien (siehe Selwyn 2016), auf die an späterer Stelle noch einmal eingegangen werden soll.

Die Klärung und Positionierung in Bezug auf diese ethischen Fragen auf Ebene der Weiterbildungsanbieter und -verbände als auch auf individueller Ebene verweisen schließlich auf die Notwendigkeit ethischer Orientierungen im Sinne allgemeinverbindlicher formalistischer Vereinbarungen als auch ganz konkret auf entsprechende Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen im Umgang mit ethischen Fragestellungen in der Praxis.

Erwachsenenbildung und Ethik

Für eine Annäherung an das Thema ist es erforderlich zu klären, wie sich die Erwachsenenbildung mit dem Thema Ethik befasst. Mit Bezug auf Nils Bernhardsson und Thomas Fuhr (2014) wird davon ausgegangen, dass ethische Fragen, wie sie sich z.B. in Verbindung mit der Digitalisierung stellen, in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem jeweiligen Handlungsfeld stehen und damit nicht allgemein beantwortet werden können. Dies gilt Fuhr folgend auch für die Erziehungswissenschaft (siehe Fuhr 2011) und speziell für die Ethik in der Erwachsenenbildung (siehe Fuhr 2009).

In zahlreichen Feldern der angewandten Ethik entwickelten sich bereits vor geraumer Zeit spezifische Berufs- oder Bereichsethiken wie Medizinethik, Wissenschaftsethik, Umweltethik, Sozialethik. Diese stellen mehr als die Anwendung allgemeiner ethischer Prinzipien dar. Vielmehr kommt es auf Basis der konkreten ethischen Fragen in den spezifischen Handlungsfeldern zu einer stetigen Weiterentwicklung der allgemeinen ethischen Prinzipien (siehe Ostheimer/Zichy/Grimm 2011).

Eine solche Bereichsethik gibt es in der Erwachsenenbildung bisher nicht, wie noch ausführlich gezeigt werden wird (siehe Bernhardsson/Fuhr 2014), weshalb angesichts der ethischen Fragen im Zuge der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung wichtige Orientierungshilfen fehlen.

Anliegen dieses Beitrags ist es daher, die Notwendigkeit eines Diskurses zu ethischen Fragen pädagogischen Handelns wieder verstärkt anzuregen, welche sich im Zuge der Digitalisierung in besonderem Maße – nicht nur in der Erwachsenenbildung – zeigen. Mit welcher Strategie ein solcher Diskurs angeregt werden könnte, wird im Zuge einer Einführung in den aktuellen Diskussionsstand zu ethischen Orientierungen in der Erwachsenenbildung hergeleitet. Anschließend wird beispielhaft darauf eingegangen, welche Themen der Digitalisierung den Bedarf ethischer Reflexionen im Kontext der Erwachsenenbildung besonders hervorrufen und Grundlage für die Entwicklung allgemeiner Orientierungen sein könnten.

(Fehlende) Orientierungen für ethisches Handeln

Eine Berufsethik ist eine Sammlung von normativen Aussagen, denen sich die Mitglieder einer Profession bzw. die Berufsträger*innen, ähnlich wie in der ärztlichen Ethik, verpflichtet fühlen sollen. Für gewöhnlich wird eine Berufsethik durch eine jeweils dazugehörige Bereichsethik ergänzt. Bereichsethiken sind Forschungszusammenhänge, die jeweils für einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich, wie die Medizin oder die Pädagogik, versuchen, ethische Fragen theoretisch zu erfassen, um Berufsethiken zu begründen und kritisch zu reflektieren. In der Ethik werden Bereichsethiken der angewandten Ethik (siehe Drerup 2019) zugeordnet. Ihre Funktion besteht darin, spezifische ethische Probleme eines Feldes aufzugreifen und zu beforschen, sie dem jeweiligen Feld zugänglich zu machen und z.B. durch Kasuistik zur Diskussion zu stellen.

Ein solches Zusammenspiel von Berufs- und Bereichsethik ist bisher im Kontext der Erwachsenenbildung nicht zu finden. Bezüglich der Berufsethik gibt es zwar, wie die Studien von Nils Bernhardsson und Thomas Fuhr (2014) und Josef Malach (2020) zeigen,

vereinzelte Ansätze in Form von Ethik- und Moral-kodizes, die vorrangig von Verbänden entwickelt wurden, die Trainer*innen in der betrieblichen Weiterbildung organisieren – z.B. der „Berufskodex für die Weiterbildung“ des Forums Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.¹. Übergreifende und umfassende Berufsethiken, die für das gesamte berufliche Tätigkeitsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung Gültigkeit beanspruchen, sind bisher jedoch nicht vorhanden, da es, wohl aufgrund der hohen Diversität des Feldes, keine Berufsverbände gibt, die sich für die Gesamtheit der beruflichen Tätigkeiten im Kontext der Erwachsenenbildung engagieren.

Erste Weichen für eine übergreifende Thematisierung berufsethischer Fragen haben im deutschen Sprachraum die nationalen Organisationen gestellt, die sich verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren: in Österreich das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), in der Schweiz der Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (SVEB) und in Deutschland das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). So finden sich z.B. in den Ausbildungsmodulen der vom bifeb mitgegründeten Weiterbildungsakademie Österreich (wba) Hinweise auf die Bedeutung berufsethischer Fragestellungen (siehe wba 2020) und das GRETA-Kompetenzmodell des DIE, welches künftig als Grundlage für ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung genutzt werden soll, beinhaltet als ein wesentliches Lernfeld „Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen“ (vgl. Strauch et al. 2019, S. 27).

Auch von wissenschaftlicher Seite gab es mehrfach Versuche, eine forschungsbezogene Auseinandersetzung mit berufsethischen Fragen der Erwachsenenbildung anzustoßen. So hat sich z.B. in Deutschland die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mehrfach darum bemüht, bereichsethische Theoriebildungen anzuregen (siehe z.B. Gieseke/Nuissl/Meueler 1991; Hof 2010). In den USA und Kanada wurden sowohl Studien durchgeführt, die sich mit den ethischen Herausforderungen der erwachsenenpädagogischen Praxis befassen (siehe Brockett 1988; Gordon/Sork

2001), als auch Schulungsmaterialien entwickelt, die helfen sollen, Reflexionen über berufsethische Fragen im Feld anzuregen (siehe Brockett/Hiemstra 2004). Abgesehen von den genannten Ansätzen und einzelnen empirischen Studien, die sich mit ethischen Fragen von Lehrenden der Erwachsenenbildung befassen (siehe Schwendemann 2018; Bernhardsson-Laros 2020), konnte sich bisher aber kein eigenständiger Forschungszusammenhang zum Thema erwachsenenpädagogische Ethik etablieren, was u.a. auf die Verwobenheit der ethischen Theoriebildungen mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenenbildung (vgl. Fuhr 2011, S. 508ff.) sowie auf die hohe Diversität des Feldes (siehe Sork 2016) zurückgeführt wird. Darauf, dass in Bezug auf das Thema Ethik im erwachsenenpädagogischen Diskurs eine Lücke besteht, machen aktuell vor allem Einführungen in die Erwachsenen- und Weiterbildung aufmerksam (siehe z.B. Arnold/Nuissl/Rohs 2017; Schrader 2018; Schreiber-Barsch/Stang 2021). Sie weisen das Thema Ethik der Erwachsenenbildung als einen eigenständigen Inhaltsbereich aus und betonen den Forschungsbedarf zum Thema.

Die eingangs erläuterten wicked problems stellen einen neuen Anlass dar, einen bereichsethischen Diskurs in der Erwachsenenbildung wieder verstärkt anzustoßen. Werden diese Probleme verstärkt in den Blick genommen, kommt dies einem Strategiewandel im Bemühen um die Identifizierung bereichsethisch relevanter Themen gleich.

Während die Themen und Argumente für eine forschungsgeleitete Behandlung ethischer Fragen im Kontext der Erwachsenenbildung bisher zumeist innerhalb der Erwachsenenbildung selbst – z.B. durch Bezugnahme auf das Anliegen der Professionalisierung des EB-Personals – gesucht wurden, werden beim vorliegenden Argumentationsgang Themen aufgegriffen, denen auch außerhalb der Erwachsenenbildung eine hohe Relevanz beigemessen wird. Die Strategie, einen bereichsethischen Diskurs um Fragen des guten und richtigen Lebens im Kontext der Erwachsenenbildung anzuregen, würde dann darin bestehen, diesen thematisch fokussiert – z.B. im Hinblick auf Digitalisierung – zu führen und zu entwickeln. Innerhalb dieses Diskurses wäre

1 Nachzulesen unter: <https://forumwerteorientierung.de/>

dann zu klären, ob der Erwachsenenbildung überhaupt das Mandat (siehe Nittel 2000) zukommt, die identifizierten gesellschaftlich relevanten ethischen Themen zu bearbeiten. Zudem müsste seitens der Bereichsethik anhand von Fallbeispielen angegeben werden können, wie diese Themen von erwachsenenpädagogischen Akteur*innen – z.B. durch Orientierung an handlungsleitenden Normen im Rahmen einer operativen Minimaethik (vgl. Prange 2010, S. 11-31) oder gar durch Berufung auf etwaige Ethik-kodizes, die neben einzelnen handlungsleitenden Normen auch festlegen, welchen Werten und Zielen sich die Akteur*innen der Erwachsenenbildung verschreiben sollen – bearbeitet werden können. Unabhängig von der Klärung dieser weiterführenden Fragen, gehen wir nachfolgend beispielhaft auf einzelne Themen der Digitalisierung ein, von denen wir meinen, dass sie ethischen Reflexionsbedarf im Kontext der Erwachsenenbildung hervorrufen.

Ethische Herausforderungen der Digitalisierung

Bei der Auswahl der nun folgenden Beispiele handelt es sich nicht um eine empirisch fundierte Darstellung moralischer Fragestellungen, welche sich Erwachsenenbildner*innen stellen.

Vielmehr soll an diesen Beispielen gezeigt werden, welche Fragen sich aus der Digitalisierung ergeben könnten oder konkret ergeben, womit die Betrachtung weniger retrospektiv angelegt ist, sondern zukunftsorientiert Problemlagen beschreibt. Damit soll auch der in den letzten Jahren weitgehend reaktiven Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung entgegengewirkt und Zeit für einen notwendigen Diskurs gegeben werden – auch und gerade, weil sich die praktische Relevanz noch nicht überall und unmittelbar zeigt.

Aus der Digitalisierung ergeben sich für die Erwachsenenbildung unterschiedliche Aufgaben. Naheliegender ist dabei zunächst, Bedingungen zu schaffen, in denen das für die Nutzung digitaler Technologien notwendige Wissen und Können vermittelt und angeeignet werden kann. Neben dieser eher rein funktionalen Aufgabe der Schaffung von Kontextbedingungen für ein Lehr-Lerngeschehen zu digitalen Medien steht die Erwachsenenbildung aber auch

vor der Aufgabe, sowohl selbst zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den Herausforderungen zu gelangen, die sich aus der Digitalisierung ergeben, als auch ihren Adressat*innen ein Forum zu bieten, ihrerseits einen solchen Umgang zu entwickeln. Beispiele für die Relevanz dieser kritisch-reflexiven Aufgabe, die der Erwachsenen- und Weiterbildung im Hinblick auf die Digitalisierung zukommt, finden sich sowohl auf einer mikrodidaktischen Ebene der Durchführung von Lehr-Lernveranstaltungen als auch auf einer makrodidaktischen Ebene der institutionellen Steuerung.

Ethische Herausforderungen auf mikrodidaktischer Ebene

Auf der mikrodidaktischen Ebene sehen sich Lehrende der Erwachsenenbildung individuell gefordert, zur Bewältigung ihrer beruflichen Tätigkeiten medienpädagogische Kompetenzen zu erwerben. Dabei zeigten und zeigen sich auch kritische Einschätzungen des Nutzens digitaler Medien (siehe z.B. Sgier/Haberzeth/Schüpp 2018) bis hin zu Widerständen – welche im Zuge des allgemeinen Innovationshypes und der Notwendigkeit der Digitalisierung im Rahmen der Covid-19-Pandemie weitgehend verstummt sind. Sie sind zum einen auf fehlendes Wissen und fehlende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zurückzuführen (siehe Rohs/Bolten 2020), können aber auch als Hinweis darauf gesehen werden, dass nach Orientierung gesucht wird, wie weit sich Professionelle und insbesondere Lehrende in der Erwachsenenbildung auf potentielle Erwartungen, die durch die Digitalisierung an sie herangetragen werden, einlassen wollen, können und sollen. Ethische Fragen ergeben sich auf dieser Ebene u.a. im Rahmen von Online-Prüfungen und der Begleitung und Analyse von Lernprozessen im digitalen Raum:

Unter den Bedingungen der Kontaktbeschränkungen müssen Lehrende Prüfungen verstärkt online durchführen. Zur Gewährleistung der Rechtssicherheit werden dabei Verfahren des Online- oder Exam-Proctoring eingesetzt. Dazu wird die Prüfungssituation, z.B. in den privaten Räumlichkeiten, mit Hilfe von Kameras (Ton und Bild) aufgenommen und bezüglich auffälligen (betrügerischen) Verhaltens untersucht. Dabei wird in der Regel auch der

private Raum, in dem die Prüfung durchgeführt wird, gefilmt. Piek Visser-Knijff (2020) verweist auf eine ganze Reihe von ethischen Fragen, welche in diesem Zusammenhang virulent werden. Dazu gehört z.B. die Frage, ob alle Teilnehmenden an Online-Prüfungen über die gleichen technischen Voraussetzungen verfügen und die Möglichkeit haben, ungestört und konzentriert die Prüfung zu absolvieren. Zudem werden durch die Überwachung der privaten Umgebung zusätzliche Informationen erfasst, welche missbraucht werden können (z.B. Wohnsituation).

Ähnlich wie beim Beispiel des Online-Proctoring gibt es auch Ansätze, die Lehrende zur Analyse der Aufmerksamkeit der Lernenden einsetzen können. Dazu gehören Verfahren der Facial/Emotional Recognition, welche z.B. auf Basis von Augen- und Kopfbewegungen und Mimik emotionale Zustände und Konzentration ableiten (siehe Krithika/Lakshmi Priya 2016). Diese Verfahren bieten sich insbesondere beim Online-Lernen an, wo Lernende über die Kamera des Computers direkt aufgenommen werden können. Aber auch unabhängig von Kameras werden mit Hilfe von Elektroenzephalografie (EEG) Szenarien erprobt, wie in Lehr-/Lernsituationen durch die Aufzeichnung von Gehirnaktivitäten die Konzentration der Lernenden festgestellt werden kann (siehe Poulsen et al. 2017). Hier stellt sich nicht nur die Frage der Vorteile, sondern auch, welche Folgen solche invasiven Methoden auf die Psyche der Lernenden haben (z.B. erhöhter psychischer Druck).

Durch die Anwendung von digitalen Lernangeboten stehen zudem immer mehr Daten über Lernende zur Verfügung (Datafication), bei deren Auswertung Anwendungen der Künstlichen Intelligenz (KI) bzw. Machine Learning zum Einsatz kommen. Sie unterstützen dabei, Muster und Zusammenhänge zu erkennen und auf dieser Basis eigenständig Probleme zu bearbeiten. In Verbindung mit Wissensbeständen der kognitiven und pädagogischen Psychologie sind sie Grundlage für adaptive Lernsysteme, welche individuell effektive Lernwege modellieren. Dabei stellt sich, wie bei anderen Formen des Einsatzes von KI, die Frage nach der Datenbasis und den dahinter liegenden Algorithmen. Sind diese nicht transparent und verständlich, können beispielsweise systematische (programmierte) Benachteiligungen

unerkannt bleiben, da die Lerndaten für die Anwendungen z.B. nicht alle Gruppen von Lernenden gleichermaßen berücksichtigen. Ein anderer Bereich des Einsatzes von KI sind Chatbots, text- oder sprachbasierte Dialogsysteme, wie sie durch Alexa (Amazon) oder Siri (Apple) bekannt sind. Auch sie können im Rahmen von Lehr-Lernveranstaltungen im Bildungsbereich genutzt werden. Ein Pionier in diesem Bereich war Ashok Goel, Professor an der Georgia Tech University, der bereits 2016 zur Betreuung seiner Studierenden einen Chatbot einsetzte (siehe Eicher/Polepeddi/Goel 2018). Als ethisch problematisch erwies sich dabei, eine authentische Gesprächsperson zu simulieren, welche den Studierenden eine reale Person vortäuschte. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass sich das Antwortverhalten der Studierenden, welches als Grundlage für die Weiterentwicklung der KI diente, durch die Zusammensetzung der Teilnehmenden bezogen auf fehlende Minderheiten problematisch entwickelte (siehe ebd.). Damit wurde auch hier das grundlegende Problem möglicher Diskriminierung durch KI deutlich, welches sich auch in vielen anderen Anwendungsbereichen zeigt (siehe Beck et al. 2019). Die Entwicklung eines Ethikkodex durch das Institute for Ethical AI in Education (o.J.) kann als eine Reaktion auf diese Probleme im Bereich der Künstlichen Intelligenz gesehen werden.

Ethische Herausforderungen auf makrodidaktischer Ebene

Auch auf der Ebene der institutionellen Steuerung zeigt sich, dass ein kritisch-reflexiver Umgang mit der Digitalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung zunehmend relevant wird. Ein Beispiel dafür sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sich nicht mehr ausschließlich darauf beschränken, Kurse anzubieten, welche die notwendigen instrumentellen Fähigkeiten zum Umgang mit digitalen Medien vermitteln, sondern die auch Kurse durchführen, in denen sich die Teilnehmenden gezielt mit möglichen Grenzen der Digitalisierung befassen. Im Kontext dieser Veranstaltungen führen sie mit den Teilnehmenden u.a. Wertklärungsdiskurse (siehe Bernhardsson-Laros 2018) durch, die es ihnen ermöglichen sollen, eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber den Herausforderungen der Digitalisierung zu entwickeln (z.B. an der VHS Wien

die Veranstaltungsreihe „Digitalisierung – schöne neue Welt?“ 2019²).

Ein weiteres Beispiel für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Digitalisierung auf der Ebene der institutionellen Steuerung liefern Verbände der Erwachsenenbildung, die nach Orientierung suchen, um bzgl. der Digitalisierung Strategien zu entwickeln (siehe Filzmoser 2021). Im Zuge dessen tritt u.a. die Frage in den Vordergrund, wo mögliche Grenzen der Digitalisierung im eigenen institutionellen Gefüge auszumachen sind. Um diese Frage zu klären, treten auch die Verbände in Wertklärungsprozesse ein. So wird z.B. im Rahmen des jährlich stattfindenden #ebcamp³ für die Erwachsenenbildung in Österreich am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) ein Raum zur „(kritischen) Auseinandersetzung mit den Facetten und den Ausprägungen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ geboten.

Konkrete Herausforderungen für Weiterbildungsanbieter zeigen sich in der Konkurrenz durch Plattformen großer IT- oder E-Learning-Anbieter (siehe Grotlüschen 2018). Sie erfordern eine Klärung, ob die eigene Einrichtung ebenfalls reine Online-Angebote ausbringen soll oder ob die Veranstaltungen lediglich im Sinne eines blended learning mit digitalen Medien angereichert werden sollen, weil sie sich z.B. auf ihren Markenkern, zwischenmenschliche Begegnungen im Kontext von Bildungsveranstaltungen zu ermöglichen, besinnen (siehe z.B. DVV 2020). Außerdem könnte in solchen Wertklärungsprozessen thematisiert werden, ob man zur Steuerung der Bildungseinrichtung auch ein sogenanntes Educational Datamining betreiben will. Das könnte bedeuten, dass Einrichtungen gezielt eine Kombination verschiedener Datensätze z.B. aus Learning Management-Systemen und aus Prüfungs- und Verwaltungsplattformen nutzen, um Informationen über (potentielle) Teilnehmende zu generieren. Durch die Zusammenführung von Daten ergeben sich dabei sehr umfassende Beschreibungen der Lernenden. Daher sind solche Plattformen, welche umfassende Lernaktivitäten abbilden, sehr machtvolle und ethisch bedenkliche Strukturen, sowohl in Bezug auf die Lernenden als auch in Bezug auf die Entwicklung eines „*bildungspolitischen*

Kontroll- und Beobachtungssystems“ (Bormann/Hartong/Höhne 2018, S. 9). Vor diesem Hintergrund müssen sowohl privatwirtschaftliche als auch staatliche und supranationale Bemühungen zur Etablierung von digitalen Bildungsplattformen kritisch diskutiert werden (siehe Europäische Kommission 2020).

Auf der Basis der so gewonnenen großen Datenmengen und mit Hilfe von KI ist es dann möglich, auch über die Wahl von Weiterbildungsangeboten und Leistungen bzw. Nicht-Leistungen (Dropout prediction) Vorhersagen zu treffen (siehe Kumar/Singh/Handa 2017). Es scheint nur eine Frage der Zeit, bis solche Ansätze auch für die Weiterbildung genutzt werden, um Ressourcen zielgerichteter einzusetzen oder unterschiedliche Preismodelle für Teilnehmende zu entwickeln und damit soziale Ungleichheiten zu verschärfen.

Diese Aufzählung ist bei weitem nicht abgeschlossen und es ist offensichtlich, dass diese Entwicklungen eine Reihe von ethischen Fragestellungen mit sich bringen. Sie verdeutlichen sowohl die Notwendigkeit eines wissenschaftlich informierten Diskurses über ethisches Verhalten in der Erwachsenenbildung als auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Orientierungen für das Handeln der Professionellen im Feld, die vermehrt mit diesen Fragen konfrontiert werden.

Digitales Ethos in der Erwachsenenbildung

Die Haltungen der Erwachsenenbildner*innen zu „neuen Medien“ bzw. zur Digitalisierung wurden bis zur Pandemie zumeist als zwischen „*Euphorie und Skepsis*“ (Pietraß 2015, S. 151) liegend beschrieben. Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass nicht erst seit der Covid-19-Pandemie ein Großteil der Lehrenden in der Erwachsenenbildung der Digitalisierung offen gegenübersteht. Dabei kann zwischen einer rein positiv chancenorientierten und einer kritisch-reflektierten Perspektive unterschieden werden (siehe Rohn/Bolten 2020). Letztere schließt eine aus didaktischer und/oder ethischer Perspektive ablehnende

2 Näheres dazu unter: <https://www.vhs.at/de/digitalisierung>

3 Mehr dazu unter: <https://ebcamp.bifeb.at>

Haltung gegenüber dem Einsatz einzelner Formen digitaler Medien oder dem Einsatz digitaler Medien für einzelne Zielgruppen mit ein.

Angesichts des technologischen Innovationshypes und der alternativlosen Digitalisierung während der Covid-19-Pandemie sind kritische Stimmen zur Digitalisierung heute in der Erwachsenenbildungspraxis weitgehend verstummt. Zugleich formiert sich u.a. vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Entwicklungen verstärkt eine fundierte kritische wissenschaftliche Opposition, welche ethische Fragen und Folgen der aktuellen Entwicklungen in den Blick nimmt.

Im Sinne der wicked problems gibt es hier keine einfachen Lösungen – wenn es überhaupt welche gibt. Daher ist es auch nicht möglich, an dieser Stelle ethisch-moralische Richtlinien für die

Erwachsenenbildung zu formulieren. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Orientierungen erst in der Auseinandersetzung mit den ethischen Fragestellungen ergeben und zu allgemeinen Orientierungen, z.B. im Rahmen von Ethikkodizes oder im Rahmen von Kompetenzmodellen, verdichtet werden können. Gleichzeitig ist für diesen Prozess auch immer eine individuelle Reflexion eigener Haltungen notwendig. Dies setzt voraus, dass die Grundlagen für diese Auseinandersetzung geschaffen werden. Dazu würde vor allem eine Intensivierung empirischer Forschung zur Komplexität ethischer Fragen gehören (siehe Bernhardsson-Laros 2020). Zusammen mit der Erkenntnis und Bereitschaft für den Diskurs zu einer digitalen Ethik in der Erwachsenenbildung wird es dann möglich sein, aus der Erwachsenenbildung heraus auch einen breiten Diskurs und Beitrag zur Gestaltung der digitalen Transformation zu leisten.

Literatur

- Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017):** Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, Susanne/Grunwald, Armin/Jacob, Kai/Matzner, Tobias (2019):** Künstliche Intelligenz und Diskriminierung. Herausforderungen und Lösungsansätze. München: Plattform Lernende Systeme.
- Bernhardsson, Nils/Fuhr, Thomas (2014):** Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. In: Report-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37, 1, S. 39-50.
- Bernhardsson-Laros, Nils (2018):** Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Eine pädagogische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer.
- Bernhardsson-Laros, Nils (2020):** Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43, S. 13-30.
- Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (2018):** Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. In: Ders. (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 7-15.
- Brockett, Ralph G. (Hrsg.): (1988):** Ethical issues in adult education. New York: Teachers College, Columbia University.
- Brockett, Ralph G./Hiemstra, Roger (2004):** Toward ethical practice. Malabar: SAGE.
- de Vries, Marc J. (2020):** Wicked Problems in a Technological World. In: Philosophia Reformata, 85, 2, S. 125-137.
- Drerup, Johannes (2019):** Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, 6, 1, S. 61-90.
- DVV – Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (2020):** Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Verabschiedet durch den Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. am 5. Dezember 2019. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 91-96.
- Eicher, Bobbie/Polepeddi, Lalith/Goel, Ashok (2018):** Jill Watson Doesn't Care if You're Pregnant. In: Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society. S. 88-94.

- Europäische Kommission (Hrsg.) (2020):** Digital Education action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age. Brüssel.
- Filzmoser, Gabriele (2021):** Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement. Bielefeld: wbv.
- Fuhr, Thomas (2009):** Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: UTB/Schöningh, S. 1245-1258.
- Fuhr, Thomas (2011):** Pädagogische Ethik: Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, Michael/Ostheimer, Jochen/Grimm, Herwig (Hrsg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Karl Alber: Freiburg i.B., S. 161-187.
- Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Eckhard/Meueler, Erhard (Hrsg.) (1991):** Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung: Verantwortlich für was und vor wem? Kassel: Gesamthochschule Kassel.
- Grottlüschen, Anke (2018):** Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. In: Medienpädagogik, 30, S. 94-115.
- Gordon, Wanda/Sork, Thomas J. (2001):** Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. In: Adult Education Quarterly, 3, S. 202-218.
- Hof, Christiane (Hrsg.) (2010):** Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Institute for Ethical AI in Education (Hrsg.) (o.J.):** The Ethical Framework for AI in Education: The University of Buckingham. Online: <https://fb77c667c4d6e21c1e06.b-cdn.net/wp-content/uploads/2021/03/The-Institute-for-Ethical-AI-in-Education-The-Ethical-Framework-for-AI-in-Education.pdf> [Stand: 2021-12-19].
- Krithika, L. B./Lakshmi Priya, G. G. (2016):** Student Emotion Recognition System (SERS) for e-learning Improvement Based on Learner Concentration Metric. In: Procedia Computer Science, 85, S. 767-776.
- Kumar, Mukesh/Singh, A. J./Handa, Disha (2017):** Literature Survey on Educational Dropout Prediction. In: International Journal of Education and Management Engineering, 7(2), S. 8-19.
- Malach, Josef (2020):** Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 11, 2, S. 1-19.
- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ostheimer, Jochen/Zichy, Michael/Grimm, Herwig (2011):** Was ist ein moralisches Problem? Zu Reflexion von Aufgabe, Methodik und Gegenstand der angewandten Ethik. In: Zichy, Michael/Ostheimer, Jochen/Grimm, Herwig (Hrsg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Karl Alber: Freiburg i.B., S. 11-29.
- Pietraß, Manuela (2015):** Medien. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150-157.
- Poulsen, Andreas/Kamronn, Simon/Dmochowski, Jacek/Parra, Lucas/Hansen, Lars (2017):** EEG in the classroom: Synchronised neural recordings during video presentation. In: Scientific reports, 7, 43916.
- Prange, Klaus (2010):** Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Rittel, Horst/Webber, Melvin (1973):** Dilemmas in a General Theory of Planning. In: Policy Sciences, 4, 1973, S. 155-169.
- Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda (2020):** Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In: Dörner, Olaf /Iller, Carola/Schübler, Ingeborg/ von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-88.
- Rohs, Matthias/König, Philipp/Kohl, Jonathan/Hellriegel, Jan (2021):** Digitalisierung als Gegenstand von Angeboten der Volkshochschule. Eine längsschnittliche Programmanalyse am Beispiel der VHS Ulm. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 149-169.
- Schrader, Josef (2018):** Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (2021):** Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Berlin: De Gruyter Saur.
- Selwyn, Neil (2016):** Is Technology Good for Education? Cambridge: Polity Press.
- Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich: SVEAB & PHZH.
- Sork, Thomas J. (2016):** The place of ethics and the ethics of place in adult and lifelong education. In: Indian Journal of Adult Education, 77(3), S. 5-18.
- Sork, Thomas J. (2019):** Adult Education in an Era of "Wicked Problems". In: Adult Learning, 30(4), S. 143-146.
- Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Brigitte/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlis/Trevino-Eberhard, Diana (2019):** GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Bonn: DIE.

Schwendemann, Nadja (2018): Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Visser-Knijff, Piek (2020): Proctoring: How in Times of Crisis, Student Surveillance Becomes a Real Option. Online: <https://dataethics.eu/proctoring-how-in-times-of-crisis-student-surveillance-becomes-a-real-option/> [Stand: 2021-12-19].

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2020): Qualifikationsprofil wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Weiterbildungsakademie Österreich. Wien. Online: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1620197401&> [Stand: 2021-12-19].



Foto: K. K.

Prof. Dr. Matthias Rohs

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

Matthias Rohs ist seit 2019 Professor für Erwachsenenbildung an der TU-Kaiserslautern und seit 2020 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Technologie und Arbeit (ITA). Zuvor war er Juniorprofessor an der TU Kaiserslautern und an verschiedenen Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland und der Schweiz sowie in der Personalentwicklung/Weiterbildung tätig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung sowie der Rolle von Medien in der Weiterbildung in historischer theoretischer und anwendungsbezogener Perspektive.



Foto: K. K.

Dr. Nils Bernhardsson-Laros

nils.bernhardsson-laros@unibw.de
<https://www.unibw.de/hum-bildungswissenschaft>
+49 (0)89 6004 5128

Nils Bernhardsson-Laros ist seit 2021 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Hochschule der Bundeswehr München. Zuvor hat er die Professur für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vertreten und war an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH-FHNW) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Schulpraktische Studien tätig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind erwachsenenpädagogische Ethik und Professionalisierung pädagogischen Personals.

The Digital Transformation as an Ethical Challenge for Adult Education

An impetus for developing an ethical code from the perspective of adult education research

Abstract

The digital transformation is both an opportunity and a challenge to anchor ethical issues more firmly in adult education discourse. What is missing is a generally binding ethical code that applies to the profession of adult education and thus an orientation for ethical action in digital teaching/learning settings. A deeper analysis is necessary on the macrodidactic as well as the microdidactic level. This includes the critically reflective analysis of the societal impacts of the digital transformation in educational programs for adults as well as the discussion of ethical aspects surrounding the use of digital teaching/learning media to organize teaching/learning processes. The article gives reasons for the need for a scientifically informed discourse on ethical issues of educational activity in this context. Ethics should be understood and reinforced as its own area of content in adult education. (Ed.)

Digitalisierungsprozesse in der Profession Erwachsenen- und Weiterbildung

Überlegungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung in Eigenregie

Petra H. Steiner

Zitation Steiner, Petra H. (2022): Digitalisierungsprozesse in der Profession Erwachsenen- und Weiterbildung. Überlegungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung in Eigenregie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Profession, Professionalisierung, Digitalisierung, digitale Transformation



Kurzzusammenfassung

Die Digitalisierung betrifft ErwachsenenbildnerInnen in ihrem unmittelbaren Arbeitsalltag, als ein gesamtgesellschaftliches Alltags-Phänomen und durch den steigenden digitalen Kompetenzbedarf der Lernenden. Die Erwachsenenbildung steht als Profession dabei vor der Aufgabe, sowohl Wissen im Umgang mit der Digitalisierung zu erarbeiten als auch das Phänomen Digitalität in seinen vielen Erscheinungsformen für den eigenen Professionsbereich zu fassen und zu begreifen. Die Autorin plädiert dafür, die digitale Transformation in der Erwachsenenbildung mit Fokus auf die Selbstbestimmung der Profession zu gestalten. Digitalisierung wäre dann keine isolierte Agenda, auf die ErwachsenenbildnerInnen bloß reagieren, sondern etwas, das sie aktiv mitgestalten, indem sie sich als Profession über das Thema verständigen. Dafür brauchen sie zusätzlich zu digitalen Kompetenzen auch Analyse- und Innovationsfähigkeit sowie reflexive Kompetenzen. (Red.).

Digitalisierungsprozesse in der Profession Erwachsenen- und Weiterbildung

Überlegungen zu einer selbstbestimmten Gestaltung in Eigenregie

Petra H. Steiner

Die Erwachsenenbildungsforschenden Julia Franz und Steffi Robak (2020) sprechen mit Stalder von einer „Kultur der Digitalität“, welche „unseren Alltag bereits durchdringt, und zwar in allen Lebensbereichen und Lebenszusammenhängen, sowohl beruflich als auch privat“ (Franz/Robak 2020, S. 6).

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung stellen sie fest: *„Wir haben noch zu wenig Wissen über die Institutionen, die professionellen Handlungsfelder, das Entwickeln und Nutzen digitaler Lernelemente und ganz grundsätzlich über das Lern- und Bildungsverhalten der Erwachsenen. Diese Themen sind grundständig als solche zu betrachten und auch in Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, die zunehmend auch mit ethischen Fragestellungen zu verbinden sind, etwa in den Bereichen digitale Arbeitsstrukturen und Produktionsweisen, Gesundheit und Umwelt“* (ebd., S. 7).

In der Professionsentwicklung wurde und wird schon seit vielen Jahren und zuletzt angetrieben durch die Corona-Pandemie Wissen im Umgang mit Digitalisierung erarbeitet (siehe beispielhaft Aschemann 2018;

Röthler/Schön 2017; Filzmoser 2021). Mit diesem Beitrag soll darüberhinausgehend die Einbindung in eine professionspolitische Perspektive befördert werden. Auch wenn Digitalisierung beinahe „unfassbar“ scheint, liegt genau hier die Aufgabe der „Profession der ErwachsenenbildnerInnen“¹: das Phänomen Digitalität für den eigenen Professionsbereich zu fassen, zu begreifen und es damit in Eigenregie zu gestalten.

Digitalisierung betrifft die Erwachsenenbildung vielpolig-ernetzt

Wenn wir Digitalisierung innerhalb der Profession der ErwachsenenbildnerInnen betrachten, sehen wir, dass diese mehrfach und vielpolig-ernetzt

¹ Die Autorin verwendet vorliegend das Begriffspaar „Profession ErwachsenenbildnerInnen“ und grenzt dieses zugleich vom Begriffspaar „Profession Erwachsenenbildung“ ab. „Profession ErwachsenenbildnerInnen“ ist professionssoziologisch passender, da eine Profession die Gemeinschaft der Berufstätigen (ErwachsenenbildnerInnen) ist. Zur Definition dieser Gemeinschaft von Berufstätigen werden drei Aspekte herangezogen: 1. Tätigkeitsbereich, 2. institutionelles Setting (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2020, S. 24f.) sowie 3. AdressatInnen (vgl. Gruber 2013, S. 15). Der Begriff „Erwachsenenbildung“ dagegen steht traditionell nicht nur für die Berufszugehörigen, sondern darüber hinaus auch für einen Bildungssektor und einen bildungspolitischen Zuständigkeitsbereich.

von einer zunehmenden Digitalisierung betroffen ist: 1) Digitalisierung betrifft ErwachsenenbildnerInnen in ihrem unmittelbaren Arbeitsalltag, da sie – und seit der Corona-Krise verstärkt – digitale Kompetenzen benötigen, ob beim Training oder im Bildungsmanagement. Je nach Aufgabenzuschnitt, je nachdem, ob sie Angestellte, Selbstständige oder ErwachsenenbildnerInnen mit Personalverantwortung sind, zeigen sich die Anforderungen aber anders gelagert. (Beispielsweise mussten selbstständige TrainerInnen bei der raschen Umstellung auf digitale Lehre während der Lockdowns damit zurechtkommen, dass beauftragende Einrichtungen unterschiedliche Vorgaben und technische Ressourcen hatten. Es waren mitunter vermehrte Kommunikation vonnöten und verstärkte Eigeninitiative wie auch Frustrationstoleranz, um diese Umstellung zu bewältigen). 2) Digitalisierung betrifft die Profession als gesamtgesellschaftliches Alltagsphänomen (Schlagworte: Informationsflut, Big-Data, Technisierung und Digitalisierung unseres Alltags). 3) Digitalisierung betrifft die Erwachsenenbildung durch die Änderung von Arbeitsbedingungen, und das nicht nur innerhalb der genuinen Kompetenzbereiche von ErwachsenenbildnerInnen wie Training, Beratung, Bildungsmanagement, Lernbegleitung etc. Laufend werden Arbeitsvollzüge durch digitale Abläufe ersetzt, ergänzt bzw. verändert und müssen Berufstätige mit der Einführung neuer digitaler Instrumente sowie deren ständiger Weiterentwicklung umgehen können. Derartige Änderungen von Arbeitsbedingungen über alle Branchen und Arbeitsbereiche hinweg haben Konsequenzen für ErwachsenenbildnerInnen, die innerbetriebliche und berufsbezogene Unterstützung und Lernbegleitung anbieten (innerbetriebliche Weiterbildung, Coaching, Teamentwicklungs-Prozesse etc.). Sie müssen Lernende in diesem Prozess begleiten können, Umstellungsanforderungen und Stressfaktoren erkennen und hier unterstützend und lernbegleitend wirken. Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving und Elsa Glaß (2020) zeigen eindrucksvoll, dass es für Berufstätige vieler Branchen nicht nur um digitale Kompetenzen und „Tools“ im engeren Sinne geht, sondern dass darüber hinaus digitales

Grundverständnis ebenso nötig ist wie generelles Wissen über Abläufe im Betrieb und auch emotionale Stabilität/Stärke, da nur Gelassenheit es ermöglicht, die Wahrnehmung in Stresssituationen offen zu halten und so Probleme erkennen zu können (siehe Umbach et al. 2020).

Was – nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie – bezüglich der zunehmenden Digitalisierung zu beobachten ist, ist, dass diese mit dermaßen großer Dringlichkeit und Dominanz Einzug hält, dass Berufstätige sich kurzfristig in einem „Anpassungsmodus“ wieder finden, um Schritt zu halten. Eine Folge daraus ist: Digitalisierung erscheint als isolierte Agenda ohne Einbindung in das vorhandene Professionswissen.² Was so tendenziell verloren geht, ist professionelle Autonomie, die Möglichkeit einer Profession, die eigene professionelle Tätigkeit zu steuern. Entgegen dieser Anpassung muss es professionslogisch darum gehen, in den Modus einer weitreichenden „Eigenregie“ zu gelangen. So fordern zwei ExpertInnen im Bereich Digitalisierung, Sandra Schön und Martin Ebner (2020, S. 248), ErwachsenenbildnerInnen zum „Mitgestalten statt Zusehen“ auf. Es ginge nicht darum, Qualifikationsanforderungen zu erfüllen, sondern *„positive, kompetente und gleichzeitig kritische Erwartungs- und Verhaltensstrukturen gegenüber Digitalisierung“* auszuprägen.

Folgend finden sich Vorschläge, wie ein solches Mitgestalten in Eigenregie aussehen könnte und was es dabei zu beachten gilt.

Professionalisierung – ein unabschließbarer Prozess...

Wenn hier von der „Profession der ErwachsenenbildnerInnen“ gesprochen wird, so ist die Gemeinschaft aller Zugehörigen zu dieser beruflichen Gruppe gemeint. Von einer existierenden „Profession der ErwachsenenbildnerInnen“ kann man dann sprechen, wenn man Profession als *„Prozessbegriff“* (Kraus 2012, S. 39) sieht.

Obwohl in der Erwachsenenbildungsforschung häufig festgestellt wird, dass sowohl Verberuflichung als auch

² Beispielsweise haben Kompetenzerfassungsinstrumente, die im Titel ausschließlich digitale Kompetenzen adressieren, diesen Effekt, etwa der DigCompEdu, der europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden. Hier werden Bereiche der Professionalität Lehrender in der Erwachsenenbildung (z.B. Evaluation, Lernendenorientierung) abgefragt, die Abfrage geschieht unter dem Titel „digitale Kompetenz“. Diese Vorgehensweise legt fälschlicherweise nahe, dass elementare Professionalitätsaspekte allein durch digitale Instrumente abgedeckt werden können.

Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis dato noch nicht gelungen seien, legen neue Professionskonzepte – wie jenes der Verfasserin (siehe Steiner 2018 u. 2021) – nahe, hier etwas weniger scharfe Definitionen vorzunehmen. „Professionalisierung“ ist dabei als der Prozess zu sehen, der zum Herausbilden von Professionen führt. Gleichzeitig bedeutet Professionalisierung die laufende Höherqualifizierung von Berufstätigen. Heute meint man mit „Professionalisierung“ häufig nur das Zweite, den Zugewinn individuell verorteter Kompetenz. Dies kann man als „individuelle Professionalisierung“ bezeichnen. Professionalisierung, welche, wie oben beschrieben, eine ganze berufliche Gruppe betrifft, kann dagegen als „strukturelle oder institutionelle Professionalisierung“ benannt werden. Nur hier werden Strukturen und Institutionen ausgeprägt, die Dauerhaftigkeit und Zugehörigkeit sichern (siehe Steiner 2018; vgl. auch Miege 2016, S. 27; Helsper/Tippelt 2011, S. 275; Kraus 2012, S. 39). Professionalisierung als ein Prozessbegriff kommt dabei nie an ein Ende. Alle Prozesse, sowohl individuelle Professionalisierung als auch strukturelle, sind laufend in Bewegung und stehen in einem Zusammenhang zueinander.

Ein Grund für die Unabschließbarkeit von Professionalisierung ist der rasche gesellschaftliche Wandel, auf den diese reagieren muss. So wandeln sich beispielsweise Qualifikationsanforderungen laufend und neue gesellschaftliche Bedarfe treten auf. Traditionelle Institutionen sind in Umbau und mitunter auch in Erosion begriffen. Aufgabe einer Profession ist die qualitativ hochwertige Befriedigung eines gesellschaftlichen Bedarfes. Dabei muss die Profession ihr Tun laufend beschreiben sowie in ihrer Qualität entwickeln, sichern und überprüfen.

Erweiterung und Ausdifferenzierung bildungswissenschaftlichen Wissens

Robak schlägt angesichts der digitalen Transformation vor, bildungswissenschaftliches Wissen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erweitern und ausdifferenzieren. Es gelte, generelle Fragen neu zu diskutieren und zu klären, z.B.: „*Welche Rolle soll Bildung für die Gestaltung einer Kultur der Digitalität erhalten? Wie kann eine derartige Bildung zugleich mit einem gesellschaftlichen Gestaltungsansatz und einem persönlichen Autonomiegewinn für die Individuen verbunden werden?*“ (Robak 2020, S. 51). Robak thematisiert dabei „Modellierung einer Kultur der Digitalität“ sowie „Programmplanung und Angebotsentwicklung“, wofür es neben einer breiten digitalen Kompetenz und Anwendung von

Technologien einen Dreiklang an reflexiven Fähigkeiten bräuchte, welche in Balance gehalten werden sollen: eine breite Allgemeinbildung/Analysefähigkeit, Innovationsfähigkeit und die Demokratiefähigkeit (vgl. ebd.).

Inhaltlich wird einmal mehr deutlich, dass es zwar digitale Kompetenzen im engeren Sinne braucht, diese jedoch nicht ausreichen, um die digitale Transformation in Eigenregie vornehmen zu können. Zu den „reflexiven Fähigkeiten“ kann man auch Persönlichkeitsfaktoren und soziale Kompetenz zählen, welche immer, wenn Veränderung Platz greift, besonders wichtig werden. So sind nicht das kognitive Verstehen und Anwenden digitaler Medien alleine für erwachsenenbildnerische Professionalität ausschlaggebend, sondern vielmehr Persönlichkeitsfaktoren und soziale Kompetenzen (siehe Umbach et al. 2020).

Viele ErwachsenenbildnerInnen haben dies in ihrer Praxis wohl längst erkannt. Im Bildungsmanagement etwa erfordert „digitale Transformation“, dass ein breiter Blick auf Veränderungsmanagement und das Zusammenspiel unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche geworfen wird. Wird die didaktische Arbeit mit digitalen Medien innerhalb der Bildungsorganisation als professioneller erwachsenenbildnerischer Prozess gestaltet, so geht es nicht nur um Instrumente, sondern es geht um einen geleiteten Prozess innerhalb der Organisation, der unter anderem das Personal einbindet und Reflexionsschleifen systematisch einplant (vgl. Bisovsky 2006, S. 13ff.). Aber auch Verbände der Erwachsenenbildung erkennen die Bedeutung „des Sozialen“ im Falle verstärkter Digitalisierung: Der Deutsche Volkshochschulverband möchte Digitalisierung als sozialen Prozess gestalten (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 2019, S. 7) und die „Digitalisierungsstrategie der österreichischen Volkshochschulen“ nimmt den sozialen Aspekt des Lernens stärker in den Blick (siehe Verband Österreichischer Volkshochschulen 2020).

Die gestiegenen Anforderungen und Möglichkeiten mittels digitaler Techniken erfordern also nicht weniger, sondern mehr kommunikative und soziale Kompetenzen und Aktivitäten. Sie erfordern nicht weniger, sondern mehr Hintergrundwissen über den Betrieb, über unmittelbares Anwendungswissen hinaus.

Vom Professionswissen ausgehend auf Neues zugehen....

Die Profession der ErwachsenenbildnerInnen verfügt über erarbeitetes Professions- und Disziplinwissen. Eine neue oder verstärkt auftretende Anforderung, wie sie die digitale Transformation darstellt, muss in das vorhandene Professions- und Disziplinwissen integriert werden, sie darf nicht gesondert behandelt werden. Integration von neuem Wissen bedeutet konkret, dass ausgehend von vorhandenen professionellen Wissensbeständen auf neue Wissensbestände geblickt wird. Dominant im Bearbeiten von Neuem müssen also der vorhandene Wissensbestand, die etablierten und vereinbarten Zugänge und Fragen sein. Sie präformieren idealerweise den Umgang mit Neuem (auch wenn dies natürlich umgekehrt nicht bedeutet, dass etablierte Wissensbestände sich nicht verändern können und müssen). Der Zugriff sollte in der Abfolge dermaßen gestaltet sein, dass man vom Professionswissen ausgehend auf Neues zugeht und nicht Neues unverbunden mit Altem einführt. In jedem Falle ist es vorteilhaft, wenn der Konnex zum Vorhandenen nicht nur mitgedacht, sondern auch dezidiert benannt werden würde.

Digitale Kompetenzen sind mehr als Kompetenzraster

In der Vermittlung erwachsenenbildnerischer digitaler Kompetenzen wurde und wird sehr viel geleistet. So wurde etwa im Rahmen des „wba-Zertifikates Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ von einer ExpertInnengruppe eine Definition von „Medienkompetenz“ erarbeitet, die zwischen Aspekten der Anwendung (Online- und Offline-Medien gestalten und nutzen) und Aspekten der Reflexion (z.B. Quellenkritik) unterscheidet (siehe Weiterbildungsakademie Österreich o.J.). Ein implizit enthaltene Repertoire (und damit eine implizite „Definition“) nötiger Kompetenzen vermittelt u.a. der EBmooc, der sich dezidiert an ErwachsenenbildnerInnen richtet (siehe Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/erwachsenenbildung.at o.J.).

Ein professionsinterner und disziplinspezifischer Kanon, was erwachsenenbildnerische digitale Kompetenzen im engeren Sinne umfassen, existiert meines Wissens aber noch nicht. Hier wäre darüber nachzudenken, ob existierende Kompetenzraster für digitale Kompetenzen für die Erwachsenenbildung passend erscheinen, wie sie ggf. adaptiert und

integriert werden könnten. Auffällig ist nämlich, dass besonders bei digitalen Kompetenzen eine Vielzahl von Kompetenzrastern und teilweise zugehörigen (Online-)Selbsttests existieren (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung o.J.; Redecker 2017; Kampylis/Punie/Devine 2015; UNESCO 2018; Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort o.J.a u. o.J.b.). Hier gelte es, die professionsinterne Diskussion über den Wert, die empfohlene Handhabung, Vor- und Nachteile von Kompetenzmodellen und -rastern weiterzuführen und Ergebnisse festzuhalten.

Verantwortung für Demokratieförderung und Demokratiefähigkeit übernehmen

Die „Stiftung neue Verantwortung“ fordert in einer Studie über „Informationskompetenz“ die Erwachsenenbildung dezidiert auf, hier weiterbildend zu wirken. Es sei *„dringend notwendig, digitale Nachrichten- und Informationskompetenz systematischer in der Erwachsenenbildung mitzudenken und beispielsweise in berufliche Weiterbildungsangebote aufzunehmen“* (Meßmer/Sängerlaub/Schulz 2021, S. 7). Auch Robak betont (bezugnehmend auf die Stufendefinitionen von Carretero et al.): *„Ob die Individuen lernen, die neuesten Smartphones zu bedienen (grundlegende Kompetenzstufe), einen Roboter zu programmieren (höhere Kompetenzstufe) oder eine kritische Einschätzung bezüglich der Nutzung von Daten und damit Folgenabschätzungen vorzunehmen (hohe Kompetenzstufe), nimmt Einfluss auf die Gestaltung einer Demokratie und über die dadurch erlernten Praktiken auf die Kulturformung“* (Robak 2020, S. 44f.). Kritische Stimmen fordern zugleich zu Umsicht auf, zu einem gezielten und bewussten Einsatz von Technologie als Hilfsmittel (siehe Huhtinen 2021). Ähnliches fordert der Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds mit dem Konzept des „Digitalen Humanismus“ (siehe WWTF o.J.).

Will die Erwachsenenbildung den oben genannten Aufgaben wirkungsvoll nachkommen, ist es wichtig, der Demokratieförderung durch ErwachsenenbildnerInnen mehr Gewicht zu verleihen. Es geht dann konkret auch darum, Ressourcen für diese Aufgabe frei zu machen. Die Profession der ErwachsenenbildnerInnen kann dies vorab befördern, indem sie

ihre Zuständigkeit und Kompetenz für die Förderung der Demokratiefähigkeit durch Digital Literacy und kritische Medienkompetenz nachhaltig markiert.

Partizipative Gestaltung und Kooperation forcieren

Der durch die Lockdowns bedingte Umstieg auf digitale Lehre wurde von ErwachsenenbildnerInnen in unterschiedlichem Tempo und mit stark unterschiedlichem Ausprägungsgrad des „Commitments“ bewältigt. Für die langfristige professionalisierende Bearbeitung der digitalen Transformation ist es empfehlenswert, einen gemeinsamen und partizipativ gestalteten Prozess zu implementieren. Für professionelle Entwicklungsaufgaben, die partizipativ gestaltet werden sollen, empfiehlt Helmut Willke (2018, S. 22) ein Modell, das nicht alle einbezieht und dennoch Partizipation lebt, um auch effizient zu bleiben: *„Ein solches Modell müsste Partizipation dort nutzen, wo sie engagiert verfügbar ist, und dort vernachlässigen, wo sie mangels Interesse und Kompetenz sowieso nicht ausgeübt wird. Und das Modell müsste die kollektive Kompetenz der Fachgemeinschaften nutzen, die sich in Wissenschaft, Forschung und Praxis in den verschiedensten Problemfeldern seit Langem gebildet haben.“* Der Gewinn aus Partizipation und Kooperation innerhalb der Professionalisierung der Erwachsenenbildung liegt in höherer Nachhaltigkeit der erzielten Ergebnisse sowie höherer Qualität der tatsächlich geleisteten Arbeit, da die intrinsische Motivation steigt. Langfristig ist ein solches Vorgehen also auch effizient.

Grenzziehungsprozesse

Die Digitalisierung dynamisiert die Erwachsenenbildung. War die Erwachsenenbildung bislang schon „entgrenzt“, führt die Digitalisierung zu weiteren Entgrenzungen: Der Zugang zu Erwachsenenbildung ist massiv verbreitert, es melden sich Menschen zu

Wort, welche sich in Präsenz-Seminaren ungerne zeigen, das Erscheinen neuer weiterer Angebote wird befördert. Teilweise kommt Weiterbildung durch die Existenz „natürlicher Monopole“ (etwa Microsoft und Google) einer Produktschulung gleich, nämlich dann, wenn ein Weiterbildungsangebot schult, mit einem am Markt zu erwerbendem digitalem Tool umzugehen. Die neuen Möglichkeiten erfordern auch eine Grenzziehungsarbeit: Welche Merkmale hat professionelle Erwachsenen- und Weiterbildung und wo ist nicht mehr von Erwachsenenbildung zu sprechen? Was gehört noch hinzu, was nicht mehr? Dies sind Fragen, die eine Profession laufend bearbeiten und klären muss. Die Ergebnisse werden „nach Innen“ (an Professionsangehörige) und „nach Außen“ (an Gesellschaft und politisch Verantwortliche) kommuniziert.

Ausblick

Die Profession der ErwachsenenbildnerInnen ist gefordert, Digitalisierung nicht als getrennte Agenda zu handhaben, sondern diese in bestehende Wissensbestände der Profession und Disziplin einzuarbeiten. Dieses Einarbeiten bedarf einer gewissen Eigenverantwortlichkeit, um eine „Kultur der Digitalität“ in „Eigenregie“ mitzugestalten. Konkret erfordert dies etwa, weiteres Problembewusstsein zu entwickeln, ausreichend Ressourcen für das Thema zu lukrieren und sich auf eine professionsinterne Sichtweise zu verständigen. Diese professionsinterne Sichtweise muss sodann laufend nach Außen kommuniziert werden und die gesellschaftliche Zuständigkeit der Profession muss markiert werden. Exemplarisch wurden in diesem Beitrag die anstehenden Arbeitsthemen genannt: Ausdifferenzierung bildungswissenschaftlichen Wissens im Rahmen der „Kultur der Digitalität“, Auseinandersetzung der Profession mit bestehenden Kompetenzrastern für digitale Kompetenzen sowie Markieren der professionellen Zuständigkeit und Kompetenz für die Förderung der Demokratiefähigkeit.³

³ Für ihre Rückmeldungen und Anregungen zu diesem Artikel bedanke ich mich herzlich bei Gerhard Bisovsky, Karin Reisinger, Irmgard Stieglmayer, Laura Rosinger und Simone Müller.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2018):** Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien. (= Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ. Band 5, hrsg. von Katja Hemedinger). Online: https://www.bfi-ooe.at/fileadmin/user_upload/PDF/Band-5-Paedagogische-Schriftenreihe.pdf [Stand: 2021-12-22].
- 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: Edition Volkshochschule, S. 5-32. Online: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wissen_Vernetztes_Lernen_edition_volkshochschule.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/erwachsenenbildung.at (o.J.):** EBmooc – der Massive Open Online-Kurs für die Erwachsenenbildung. Online: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/> [Stand: 2021-12-22].
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (o.J.a):** Hier checken Sie Ihre digitale Kompetenz. Online: <https://www.fit4internet.at/page/assessment> [Stand: 2021-12-22].
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (o.J.b):** Das Kompetenzmodell verstehen. Digitales Kompetenzmodell für Österreich - DigComp 2.2 AT. Online: <https://www.fit4internet.at/view/verstehen-das-modell> [Stand: 2021-12-22].
- Deutscher Volkshochschulverband (2019):** Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Online: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php> [Stand: 2021-12-22].
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.):** Selbsttest MEKWEP. Online: <https://mekwep.alpha-test.de/osa.php?id=6> [Stand: 19.5.2021].
- Filzmoser, Gaby (2021):** Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Franz, Julia/Robak, Steffi (2020):** Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (3), S. 4-10. DOI: 10.3278/HBV2003W001.
- Gruber, Elke (2013):** Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. In: Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich: Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe, März 2013, S. 13-16. Online: <http://oe-cert.at/media/Grund-satzpapier-AkkGruppe.pdf> [Stand: 2021-12-22].
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011):** Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 268-288.
- Huhtinen, Heini (2021):** How do we learn to be a human in the digital era? Editorial: Elm Magazine 1. Online: <https://elmmagazine.eu/future-of-adult-education/how-do-we-learn-to-be-a-human-in-the-digital-era/> [Stand: 2021-12-22].
- Kampylis, Panagiotis/Punie, Yves/Devine, Jim (2015):** Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Brüssel: Europäische Union Doc. EUR 27599 EN. Online: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Kraus, Katrin (2012):** Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-46.
- Mieg, Harald A. (2016):** Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Mieg, Harald/Marotzki, Winfried/Dick, Michael (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-39.
- Meßmer, Anna-Katherina/Sängerlaub, Alexander/Schulz, Leonie (2021):** „Quelle Internet?“ Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Stiftung Neue Verantwortung e. V. (2021). Online: https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Redecker, Christine (2017):** European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI: 10.2760/159770. Online: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> [Stand: 2021-12-22].
- Reisenhofer, Christine (2021):** Demokratie-MOOC: Lernen, wo, wann und wie wir möchten? Möglichkeiten und Herausforderungen einer mediendidaktischen Gestaltung politischer Erwachsenenbildung. In: Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS, S. 253-274.
- Robak, Steffi (2020):** Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. Programmplanung und Angebotsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (3), S. 44-54. DOI: <http://doi.org/10.3278/HBV2003W005>.

- Röthler, David/Schön, Sandra (Hrsg.) (2017):** Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30, 2017. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf> [Stand: 2021-12-22].
- Schön, Sandra/Ebner, Martin (2020):** Digital gestütztes Lernen in der Erwachsenenbildung – wo liegt die Innovation? In: Egger Rudolf/Härtel Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-252.
- Steiner, Petra H. (2018):** Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript. Online: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4328-2/soziale-welten-der-erwachsenenbildung/> [Stand: 2021-12-22].
- Steiner, Petra H. (2021):** Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen als unabschließbarer Prozess. Professionsmodelle, Situation in Österreich und Partizipation. In: Egger Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-88.
- UNESCO (2018):** ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> [Stand: 2021-12-22].
- Umbach, Susanne/Haberzeth, Erik/Böving, Hanna/Glaß, Elsa (2020):** Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Online: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004593w/facet/6004593w////////nb/0/category/1753.html [Stand: 2021-12-22].
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (2020):** Digitalisierungsstrategie österreichischer Volkshochschulen (= unveröff. Manuskript).
- Weiterbildungsakademie Österreich (2020):** Qualifikationsprofil wba-Zertifikat-Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1620197401&>. [Stand: 2021-12-22].
- Weiterbildungsakademie Österreich (o.J.):** Medienkompetenz von Erwachsenenbildner/innen. Online: <https://wba.or.at/de/fachinfo/wba-medienkompetenz.php> [Stand: 19.5.2021].
- WWTF – Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (o.J.):** Digitaler Humanismus – ein neues Thema für Wien. Online: https://www.wwtf.at/digital_humanism/index.php?lang=DE [Stand: 2021-12-22].
- Willke, Helmut (2018):** Partizipation und Effektivität stärken. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 5-2018, S. 21-23.



Foto: wba Michael Luiu

Mag.a Dr.in Petra H. Steiner

petra.steiner@wba.or.at
wba.or.at
+43 (0)1 5242000

Petra Steiner war als Diplomkrankenschwester tätig und studierte Pädagogik, Psychologie, Philosophie sowie Germanistik – Lehramt. Seit 1998 arbeitet sie als Forschende, seit 2001 als Lehrende und Projektmitarbeiterin in der Erwachsenenbildung, seit 2009 ist sie Fachberaterin und Validierungsfachkraft an der Weiterbildungsakademie Österreich und seit 2019 Lehrende in der externen Lehre an Fachhochschule und Universität für die Fachbereiche Professionalisierung und Bildungsmanagement. Petra H. Steiner promovierte in den Fächern Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Ihre Dissertation widmete sie der Professionstheorie und dem Konzept Soziale Welten der Erwachsenenbildung.

Digital Transformation Processes in the Profession of Adult and Continuing Education

Thoughts on self-determined and self-directed organization

Abstract

The digital transformation affects adult educators in their immediate day to day work, as an everyday societal phenomenon and through the learners' growing need for digital literacy. As a profession, adult education must figure out a way to acquire knowledge of how to accommodate the digital transformation and to understand the digitality phenomenon in its many manifestations. The author argues for a more self-determined organization of the digital transformation in the profession of adult education. Then the digital transformation would not be an isolated agenda to which adult educators simply react but something in which they play an active role by coming to an understanding of the topic as a profession. In addition to digital literacy, they also need the ability to analyze and innovate well as reflective competencies. (Ed.)

Personas als Orientierungshilfe medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Von Albert Abgrenzend bis Willy Wissbegierig

Ricarda Bolten-Bühler und Gesa Friederichs-Büttner

Zitation Bolten-Bühler, Ricarda/Friederichs-Büttner, Gesa (2022): Personas als Orientierungshilfe medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Von Albert Abgrenzend bis Willy Wissbegierig. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Weiterbildungsbedarf, Erwachsenenbildung, Lehrende, medienpädagogische Professionalisierung



Kurzzusammenfassung

Die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist nicht erst seit der Corona-Pandemie zentrales Thema. Um passgenaue Professionalisierungsstrategien zu entwickeln, müssen allerdings die heterogenen Weiterbildungsbedarfe von ErwachsenenbildnerInnen bekannt sein. Zu diesem Zweck wurden auf Basis von qualitativen Daten zwölf Personas – das sind fiktive, aber möglichst realitätsnahe Profile von Lehrenden – generiert. Eine Persona veranschaulicht typische Merkmale einer Zielgruppe in Bezug auf medienbezogene Biografien, Einstellungen und Werthaltungen sowie auf den Medieneinsatz. Im Beitrag stellen die Autorinnen vier Personas exemplarisch vor und leiten typische Weiterbildungsbedarfe aus den Profilen ab. In der Praxis werden die für die Personas ermittelten Bedarfe bereits in konkrete Weiterbildungsformate für ErwachsenenbildnerInnen überführt. (Red.)

07

Thema

Personas als Orientierungshilfe medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Von Albert Abgrenzend bis Willy Wissbegierig

Ricarda Bolten-Bühler und Gesa Friederichs-Büttner

Die Erwachsenen- und Weiterbildung wird vermutlich auch nach der Corona-Pandemie nicht wieder vollständig in alte Angebotsstrukturen zurückkehren können, wenn sie teilnehmendenorientiert ihre Angebote gestalten will. Hierbei ist es wichtig, dass nach der akuten Pandemie noch einmal ein Schritt zurückgegangen werden kann, um die Ad-hoc-Umstellungen der Präsenz- auf Online-Lehre zu reflektieren. Häufig wurden Übergangslösungen geschaffen und fehlt es bei vielen Lehrenden an einer systematischen medienpädagogischen Professionalisierung.

Lehre im Online-Raum als Herausforderung für Lehrende in der Erwachsenenbildung

Die Jahre 2020 und 2021 haben gezeigt, dass Lehrende vor einer großen Herausforderung stehen, wenn von ihnen gefordert wird, Lehre in den digitalen Raum zu verlagern. Die zeitweilige Schließung der Bildungsinstitutionen aufgrund der Corona-Pandemie verlangt(e) Lehrenden wie Lernenden vieles ab. Auch Organisationen der Erwachsenenbildung mussten ihre Angebote umgestalten und waren gefordert, ihre Lehrenden in deren medienpädagogischer Professionalisierung zu unterstützen.

Dass die Auseinandersetzung mit Medien einen Teil erwachsenenpädagogischer Professionalisierung darstellt, ist dabei nicht neu (siehe u.a. Bellinger

2018; Rohs 2019; Rohs et al. 2019; Schmidt-Lauff 2002): Medienbezogene Inhalte spielen in alle Professionalisierungsbereiche Lehrender hinein. Der Umgang mit digitalen Medien erfordert eine breite medienpädagogische Handlungskompetenz (siehe Rohs et al. 2017; Schmidt-Hertha et al. 2020). Diese Handlungskompetenz teilt sich in vier Kompetenzfacetten auf, denen wiederum allen eine allgemeine Medienkompetenz zu Grunde liegt.

Das Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz und andere medienpädagogische Orientierungsrahmen wie der europäische DigCompEdu (siehe European Commission 2017; Redecker/Punie 2017) bieten Anhaltspunkte für die erforderliche medienpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften. Um entsprechende Professionalisierungsstrategien zu entwickeln beziehungsweise zu

unterstützen, stellt sich jedoch die Frage, welchen Weiterbildungsbedarf es konkret bei den jeweiligen Lehrenden gibt. Fehlt es der Lehrkraft bspw. an technischen Grundlagen oder didaktischen Kniffen für interaktive digitale Methoden?

Um diesen Bedarf genauer analysieren zu können, wurden im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte qualitative Daten erhoben, die die Grundlage für zwölf Personas darstellen. Die Persona-Methode bietet die Möglichkeit, Modelle einer Nutzer:innengruppe zu generieren. Somit verdichtet diese Methode Eigenschaften und Handlungsweisen verschiedener Menschen zu einer Persona (siehe HOU 2019; Lepzien/Lewerenz 2017; Lewrick/Link/Leifer 2017). Die hier gebildeten zwölf Personas veranschaulichen typische Merkmale medienbezogener Biografien, Einstellungen und Werthaltungen von Lehrenden sowie den Medieneinsatz im Prozess ihrer Vor-, Nachbereitung und Durchführung ihres Unterrichts. Ausgehend von diesen Personas können so konkrete medienpädagogische Fortbildungsangebote entwickelt werden.

Individuelle Professionalisierung Lehrender und medienpädagogische Orientierung

Lehrende in der Erwachsenenbildung sind zum größten Teil nicht formal pädagogisch professionalisiert (vgl. Martin et al. 2017, S. 114), das heißt, dass sie in der Regel kein pädagogisches Studium abgeschlossen haben. Viele sind Quereinsteiger:innen in ihr Arbeitsfeld und bringen eher fachbezogene als pädagogische Qualifikationen mit. Ihr pädagogisches Wissen und Können eignen sie sich häufig im Laufe ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auf non-formalem oder informellem Wege an.

Da es keine vorgegebenen Wege in den Beruf der Lehrenden in der Erwachsenenbildung gibt, so wie es zum Beispiel bei Lehrer:innen in der Schule der Fall ist, kann bei den Lehrenden in der Erwachsenenbildung davon ausgegangen werden, dass ihre Professionalisierung eher individuell stattfindet. Dies kann auch für den Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung angenommen werden (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 279). Diese individuelle Professionalisierung

kann in Form von non-formalen Weiterbildungen, wie zum Beispiel institutsinternen medienpädagogischen Workshops oder Coachings durch Medienpädagog:innen stattfinden. Häufiger wählen die Lehrenden den informellen Weg und informieren sich selbst bei Kolleg:innen zu Themen, die wichtig sind, oder suchen sich die Inhalte, die sie benötigen, im Internet oder in Büchern. Strukturelle Inhalte, wie sie ein Studium der Erwachsenenbildung liefert, oder Kompetenzrahmen für die Erwachsenenbildung können ihnen dabei Orientierung bieten. Betrachtet man aber die Studiengänge der Erwachsenenbildung (siehe Illi 2016) und Kompetenzrahmen für Erwachsenenbildner:innen (siehe Rohs/Bolten/Kohl 2017), dann zeigt sich, dass es keine einheitlichen Empfehlungen für medienpädagogische Inhalte für die Erwachsenenbildung gibt. Die Lehrenden müssen also selbst bewerten, was für sie medienpädagogische Inhalte, Wissen und Können sind, die sie für ihre Lehre benötigen. Dabei können Kompetenzmodelle wie das MEKWEP-Modell (siehe Rohs et al. 2017) oder auch der DigiCompEdu (siehe Redecker/Punie 2017) unterstützen, allerdings kann dies sowohl für Lehrende als auch für Weiterbildungsanbieter zu unkonkret sein, um schnell auf akute Bedarfe zu reagieren.

Die vorliegend skizzierten Personas schließen eine Lücke zwischen Bedarfserhebung und Programmentwicklung, indem sie themenfokussiert aufdecken, was die Lehrenden derzeit wirklich an Hilfestellungen benötigen. So kann individuelle medienpädagogische Professionalisierung den Einstellungen, Werthaltungen und dem medialen Habitus der Lehrenden entsprechend ausgerichtet werden.

Methodisches Vorgehen

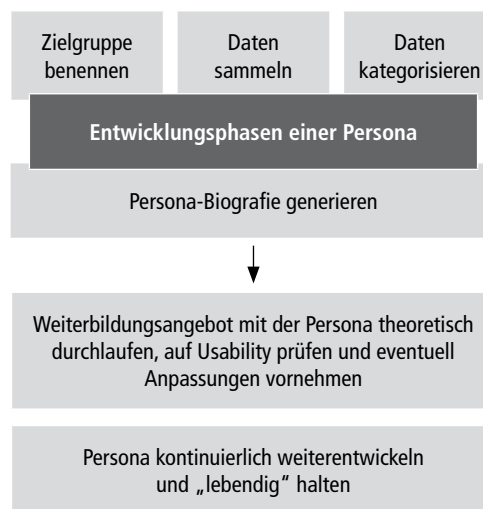
Für einen umfassenden Überblick, wie die Lehrenden von heute „medienpädagogisch aufgestellt sind“, aber auch, wie die bisherigen Organisationsstrukturen von Bildungsinstituten bzw. bestehende Programmangebote diesen Anforderungen der Lehrenden gegenüberstehen, haben wir ein breites Maß an qualitativen Daten herangezogen. So wurden ca. zwanzig (40- bis 90-minütige) leitfadengestützte Interviews (siehe Flick 2011) in einem großen Weiterbildungsinstitut im Land Bremen durchgeführt. Interviewt wurden neben Lehrenden auch Personen,

die im Bildungsmanagement, auf Leitungsebene oder in der IT tätig sind. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (siehe Mayring 1991). Ein Teil der Interviews wurde darüber hinaus mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, um nicht-reflexiv zugängliche Wissensstrukturen der Lehrenden zu rekonstruieren (siehe Bohnsack 2007). So konnten Einstellungen und Werthaltungen Lehrender tiefergehend betrachtet sowie mediale, habituelle Strukturen identifiziert werden (siehe Bolten-Bühler 2021). Zusätzlich zu den Einzelinterviews wurde eine öffentlich geführte Gruppendiskussion mit Lehrenden ausgewertet und wurden diverse Workshops und Veranstaltungen zur medienpädagogischen Professionalisierung der Lehrenden durchgeführt und durch teilnehmende Beobachtung der Autorinnen hinsichtlich der didaktischen und technischen Herausforderungen für Lehrende und Lernende evaluiert. Ergänzend wurden einzelne Lehrende bei der Gestaltung von digitalen Unterrichtsformaten begleitet: Der Lernprozess wurde in Form von Tagebucheinträgen festgehalten und im Anschluss besprochen und zugänglich gemacht¹. Praktische Hinweise zur Gestaltung von Online-Unterricht wurden dabei gesammelt und in einen Handlungsleitfaden für Dozierende überführt². Auf diese Art und Weise können wir die jeweiligen Fragestellungen, Anforderungen sowie Erkenntnisse, Tipps und Tricks zur Digitalisierung von Weiterbildungsangeboten auch für andere Bildungsanbieter oder Lehrende transparent machen.

Mithilfe der Persona-Methode konnte im nächsten Schritt die Fülle an Daten kondensiert und in zwölf fiktive, aber realitätsnahe Profile von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zusammengefasst werden. Die Persona-Methode zielt darauf ab, dass in Form von Personen Merkmale einer Zielgruppe definiert werden, die auch genutzt werden können, um davon ausgehend Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und entsprechende Weiterbildungsangebote zu entwickeln (siehe Lepzien/Lewerenz 2017). Durch eine Sammlung vielfältiger qualitativer und/oder quantitativer Daten werden diese „fiktiven

Urtypen einer bestimmten Zielgruppe“ (ebd., S. 24) definiert.

Abb. 1: Entwicklungsphasen einer Persona



Quelle: Lepzien/Lewerenz 2017, S. 24

Diese Personas werden übersichtlich und lebendig dargestellt und mit prägnanten Namen versehen, wie z.B. Albert Abgrenzend und Erika Erklärts. Der Name, die Farbgebung, die Illustration und die Beschreibungen der Personas können Aufschluss über konkrete Weiterbildungsbedarfe geben, wie im nächsten Abschnitt beschrieben werden wird.

Die Personas werden auch in Zukunft auf ihre Gültigkeit hin überprüft und sind somit kein finales Produkt. Vielmehr werden sie sich genau wie die gesamte Weiterbildungsszene weiterentwickeln, das heißt, es können neue Charaktere dazukommen, die völlig neue Fragen aufwerfen und neue Bedarfe aufdecken.

Willy Wissbegierig, Albert Abgrenzend, Kim Kanns und Erika Erklärts

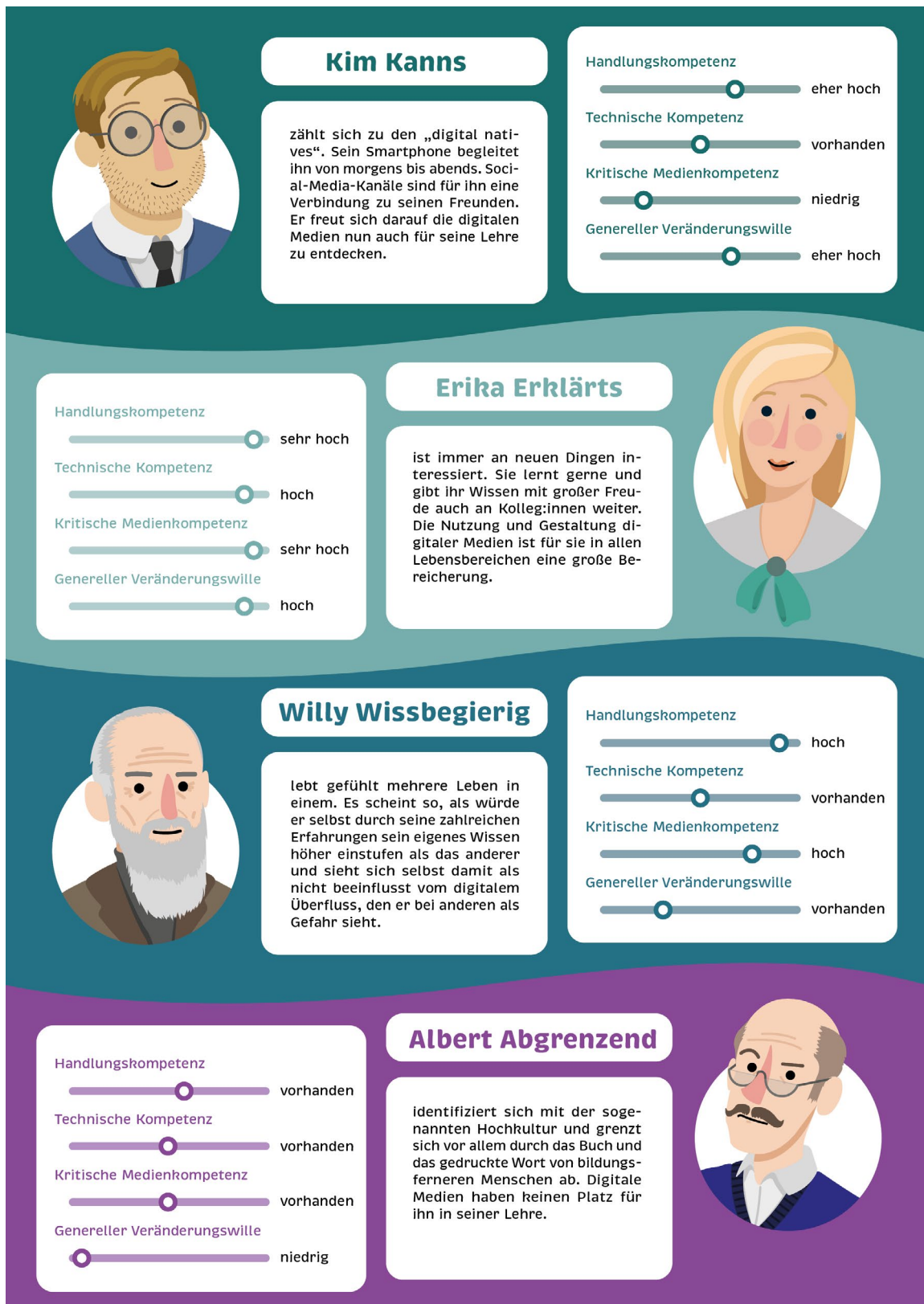
An dieser Stelle werden vier Personas exemplarisch vorgestellt: Willy Wissbegierig, Albert Abgrenzend, Kim Kanns und Erika Erklärts³.

1 Nachzulesen unter: <https://blog.wisoak.de/diversity/>

2 Nachzulesen unter: <https://blog.wisoak.de/handlungsleitfaden-online-unterrachten/>

3 Eine komplette Beschreibung und eine detaillierte Visualisierung der zwölf Personas, z.B. zu Aspekten wie sozio-demografische Merkmale, pädagogisches Grundverständnis, genereller Veränderungswille oder Integration digitaler Medien in den Unterricht, findet sich auf: <http://blog.wisoak.de/personas>

Abb. 2: Exemplarische Personnas



Quelle: Eigene Darstellung

Die vier ausgewählten Personas zeigen bereits deutlich auf, wie heterogen sich die Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung gestaltet. So gibt es Lehrende wie Albert Abgrenzend, die Bücher als Hochkultur und als unersetzlich bezeichnen, für die digitale Medien im eigenen Alltag wenig und in der Unterrichtsgestaltung von keiner Bedeutung sind. Andere wie Kim Kanns nutzen seit jeher diverse digitale Medien im Alltag, konnten diese bisher jedoch didaktisch nicht in die Lehre integrieren. Lehrende wie Willy Wissbegierig sind dynamisch und veränderungslustige Menschen, die durchgängig Neues lernen und dabei immer auf der Suche sind. Digitale Medien sind durch dieses weitgefächerte Interesse automatisch Teil ihres Lebens geworden und finden sich so auch in der Lehre wieder. Lehrende wie Erika Erklärts bedienen sich der Medien im Alltag sowie im Beruf, wenn es ihnen nützlich und mehrwertbringend erscheint. Gelernt wird nebenher durch kollegialen Austausch und durch neugieriges Ausprobieren. Sie geben ihr Wissen gerne an Dritte weiter.

Ergebnisse

Die zwölf Personas dienen als Grundlage für eine Analyse derzeitiger Bedarfe für Lehrende in der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer medienpädagogischen Professionalisierung. Exemplarisch von den o.g. vier Personas abgeleitet, ergeben sich die folgenden Weiterbildungsbedarfe:

Erika Erklärts ist in ihrer aufgeschlossenen und neugierigen Art stets bereit, Neues in ihre Praxis einzubinden, wenn es ihr nützlich erscheint. Sie ist mediendidaktisch stark aufgestellt, nur kümmert sie sich in ihrer Unterrichtsgestaltung nicht um den Datenschutz der von ihr eingesetzten Tools. Sie ist nicht in der Lage einzuordnen, wie sie mit ihren persönlichen Daten im Internet umgehen sollte bzw. welche Anbieter Daten zu ungünstigen Zwecken sammeln und weiterverarbeiten (könnten). Sie erkennt völlig gesamtgesellschaftliche und ggf. diskriminierende Mechanismen des Internets. Für Lehrende wie Erika Erklärts zeichnet sich damit zum einen ein Fortbildungsbedarf im Bereich des Datenschutzes ab. Ein DSGVO-konformer Umgang mit digitalen Tools steht einem pragmatischen Umgang mit diesen für die Praxis gegenüber. Es sollten Fragen bearbeitet werden wie:

Was gibt es für Tools, Browser etc., die sich nicht als Datenkraken entpuppen? Wie verhalte ich mich generell im Netz – v.a. auch in den sozialen Medien? Wie und wo gebe ich meine Daten (nicht) preis (Datensparsamkeit)?

Auch Informationen und Fortbildungen zu Open Educational Resources (OER) und Lizenzen (z.B. Open Source) können hier behandelt werden. Zum anderen bieten sich für diese Lehrenden Fortbildungen zu Digitalisierung und Diversity an. Hierbei sollten Themen behandelt werden wie ausgrenzende Möglichkeiten des Internets, zum Beispiel diskriminierende Algorithmen, oder auch unterschiedliche Zugänge zu digitalen Endgeräten und eine Ungleichverteilung von Medienkompetenzen bei den Teilnehmenden sowie die Gefahr der Vergrößerung der Bildungsschere (digital divide) (vgl. Rohs 2020, S. 37).

Kim Kanns bezeichnet sich selbst als Digital Native und hat keinerlei Probleme, soziale Medien und allerlei digitale Tools zu bedienen. Er postet rund um die Uhr auf seinen Social-Media-Kanälen, ist stets im Besitz eines aktuellen Smartphones und informiert sich überwiegend (mobil) im Netz. Jedoch hat er Probleme, Informationen auf ihre Validität zu überprüfen und lässt sich durch allerlei Fakenews beeinflussen. Ihm mangelt es an medienkritischer Kompetenz. Für Lehrende wie Kim sollten medienpädagogische Fortbildungen das Thema der Medienkritik aufgreifen:

Was sind Fakenews? Wie werden Informationen im Internet verbreitet? Wie können diese auf ihre Richtigkeit hin eingeschätzt werden (Informationsbewertung)?

Dass dies nicht nur für Lehrende, sondern für den größten Teil der Bevölkerung gilt, hat die Umfrage „Quelle: Internet“? (siehe Meßmer/Sängerlaub/Schulz 2021) gezeigt. Damit die Erwachsenenbildung auf dieses Defizit reagieren kann, müssen die Lehrenden selbst in der Lage sein, Inhalte kritisch zu hinterfragen, zu interpretieren und entsprechend zu handeln. Auch macht sich Kim keinerlei Gedanken über die Nachnutzung seiner „alten“ Geräte, sondern lässt sie in der Schublade liegen, bis sie schlussendlich wirklich veraltet sind. So sollten auch ökologische Themen wie Nachhaltigkeit in Fortbildungen behandelt werden:

Was heißt es, ständig neue Geräte zu haben? Welchen Preis zahlt die Umwelt dafür? Welche Auswirkungen hat dies auf nachfolgende Generationen?

Des Weiteren hat Kim Kanns seine (technische) Medienkompetenz noch nicht in die Unterrichtspraxis überführen können. Ihm fehlen die didaktischen Grundlagen für diesen Transfer und er kennt auch nicht die dafür geeigneten digitalen Tools. Ihm fehlen also grundlegende medienpädagogische Kompetenzen. Eine entsprechende Fortbildung kann Themen behandeln wie:

- Didaktik der Online-Lehre bzw. von mediengestützten Formaten
- Digitale Tools zur Gestaltung und Organisation von Online-Lehre
- Learning-Management-Systeme (LMS) und Cloudsysteme – Datenorganisation und Austausch
- Video- und Stimmtraining für Online-Seminare

Willy Wissbegierig ist getrieben davon, Neues zu erfahren und zu erleben. Er möchte alles verstehen und nutzt daher exzessiv das Internet (genauso wie alle anderen Medien, die ihm Input geben können) für einen zusätzlichen Informationsgewinn, wenn immer es ihm möglich ist. Er scheint dabei keine Grenzen zu kennen und verliert seine Gesundheit dabei aus dem Blick. Für Lehrende wie Willy wären Angebote im betrieblichen Gesundheitsmanagement interessant, die den Fokus auf bewusste (Internet)-Pausen und Bewegung legen, wie z.B.:

- Resilienz stärken
- Meditation und Yoga
- Einfach mal abschalten (auch das Endgerät) <-> Ständige Erreichbarkeit, ständige Informationsflut
- Augenentspannung

Da Willy ein sehr reflektierter Mensch ist, macht er sich große Sorgen bei der Gestaltung von digitalen Lehrformaten. Er fragt sich, wie er auch lernschwache Personen mit z.B. E-Learnings erreichen kann, welche technischen und sozialen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine möglichst große Gruppe an Menschen an seinen Angeboten teilnehmen kann. Da ihm bewusst ist, dass einige seiner Teilnehmer:innen kein WLAN oder auch

keinen Rechner daheim haben, möchte er auch speziell Angebote fürs Smartphone erstellen und seine Angebote möglichst barrierefrei gestalten. Eine entsprechende Fortbildung würde Themen der Barrierefreiheit behandeln, die gegen eine digitale Spaltung wirken. Die Zielgruppe der Willys würde vor allem Interesse an folgenden Themen haben:

- Wie erreiche ich lernschwache Personen mit E-Learnings etc.? Wie kann ich eine Aktivierung von Lernenden erreichen?
- Wie kann ich Angebote fürs Handy kreieren?
- Wie kann ich Lernvideos gestalten?

Da ökonomisch schwächere Zielgruppen eher Zugang zu Smartphones als zu anderen digitalen Endgeräten haben und nicht immer über Tablets oder PCs/Laptops verfügen, stellt vor allem das Smartphone eine Möglichkeit zur Bildung dar, die aber häufig weder von den Teilnehmenden erkannt noch von den Lehrenden ermöglicht wird.

Albert Abgrenzend hat im Gegensatz zu Erika, Kim und Willy keinerlei Ambitionen, digitalisierte Inhalte in seine Lehre zu integrieren. Er bedient sich aus seinem ihm bekannten Repertoire aus analogen Methoden und ist mit der Lehre in Präsenz zufrieden. Mit den o.g. Themen wird sich Albert daher nicht auseinandersetzen. Für ein Weiterbildungsinstitut ist das vor allem in Pandemiezeiten eine Herausforderung, denn Teilnehmendenzahlen müssen in Präsenzzäumen deutlich reduziert oder der Unterricht komplett ins Virtuelle verlegt werden.

Um alle Lehrende mitzunehmen in Zeiten der Digitalisierung von Bildungsprozessen, bedarf es einer Vielzahl technischer Lösungen, auch niedrigschwelliger, so dass sie von nicht digital-affinen Dozierenden akzeptiert werden (können). Hier bieten sich z.B. Livestreamings aus dem Klassenzimmer mit zugeschalteten virtuellen Teilnehmenden an. Für die Realisierung solcher Settings ist eine gute technische Ausstattung der Bildungsinstitute vonnöten. Auch bedarf es technisch und medienpädagogisch ausreichend gut geschultes Personals, um die Anforderungen im eigenen Institut zu verstehen und in entsprechende Maßnahmen umsetzen zu können. Wenn die Formate einfach zu bedienen sind, bei Fragen oder Problemen auf Unterstützung zurückgegriffen werden kann und das Setting der

Online-Lehre dem Präsenz-Angebot nahekommt, könnte dies eine Chance sein, auch Lehrende wie Albert zumindest ein Stück weit für den Umgang mit digitalen Medien zu motivieren, wenn es keine anderen Möglichkeiten geben kann.

Teilnehmendenorientierung und Reflexion als Ziele medienpädagogischer Fortbildungen

Die vier vorgestellten Personas zeigen, dass es nicht den einen/die eine Lehrende/n gibt, für die qualifizierende medienpädagogische Fortbildungsangebote entwickelt werden müssen. Vielmehr zeigt sich, dass die Bedarfe sehr unterschiedlich ausfallen können und entsprechend breite Angebote entwickelt werden sollten. Im Rahmen der Projekte, aus denen die Personas entstanden sind, wird dies zum Teil schon umgesetzt. Die für die Personas ermittelten Bedarfe werden in konkrete Weiterbildungsformate überführt und sind somit Bestandteil der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrenden in der Weiterbildung. So wurde bspw. in dem BMBF-geförderten Projekt MARIDAL, aus dem Teile der qualitativen Daten übernommen wurden, ein Selbstlernmodul rund um Erika Erklärts und Kim Kanns zum Thema „Von Präsenz zum Online-Unterricht“ produziert. Sogenannte Lernnuggets zu diversen digitalen Tools, die für die Unterrichtsgestaltung, Teilnehmendenbeteiligung, Materialaufbereitung etc. nützlich sind, runden das digitale Angebot für Lehrende ab.

Es kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Erfahrungen, die die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung gerade sammeln, diese auch langfristig eine Flexibilität der Lehr-/Lernangebote erwarten werden. Die Erwachsenen- und

Weiterbildung wird vermutlich auch nach der Corona-Pandemie nicht wieder vollständig in alte Angebotsstrukturen zurückkehren können, wenn sie teilnehmendenorientiert ihre Angebote gestalten will. So kann die Gestaltung von hybriden Lehr-/Lernsettings, die Präsenzzeiten reduzieren, in Kombination mit punktuell direktem Austausch (blended learning) ein zukunftssträchtiges Format sein, das von Lehrenden breite medienpädagogische Kompetenzen fordert. Sie müssen in der Lage sein, sowohl im Präsenz- als auch im Online-Raum eine breite Palette von digitalen (und auch analogen) Medien mehrwertgenerierend einzusetzen. Hierbei ist es aber auch wichtig, dass nach der akuten Pandemie noch einmal ein Schritt zurückgegangen werden kann, um die Ad-hoc-Umstellungen der Präsenz- auf Online-Lehre zu reflektieren. Häufig wurden Übergangslösungen geschaffen und fehlt es bei vielen Lehrenden an einer systematischen medienpädagogischen Professionalisierung. Ein solch schnelles Reagieren auf akute Anforderungen kann auch zu Gewohnheiten führen, die nicht zwingend auf lange Sicht zielführend für eine qualitativ gute und medienkritisch angemessene Lehre sind. Vor allem die Fragen des Datenschutzes und auch die Möglichkeiten des Einsatzes von OER sollten hier noch einmal einen großen Stellenwert bekommen.

Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung sowie auch in allen anderen Bildungsbereichen haben Immenses geleistet, um Bildung auch in herausfordernden Zeiten zu gestalten. Ihnen sollte von daher anschließend viel Aufmerksamkeit zugutekommen, um sie dabei zu unterstützen, weiterhin einen wichtigen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Eine Entwicklung entsprechender Fortbildungsangebote sollte also auch anerkennend gestaltet sein und die Lehrenden in ihrer professionellen Weiterentwicklung unterstützen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020):** Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Bellinger, Franziska (2018):** „Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung“. In: MedienPädagogik 30, 2018, S. 116-136. doi: 10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X.Basic.
- Bohnsack, Ralf (2007):** Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-254.
- Bolten-Bühler, Ricarda (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: wbv.
- European Commission (2017):** Vorschlag für einen Europäischen Kompetenzrahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu). Brüssel: European Commission.
- Flick, Uwe (2011):** Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-280.
- Friebertshäuser, Barbara (2003):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Prengel, Annedore/Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 371-395.
- HOU (2019):** Handreichung zur Erstellung eigener Inhalte (z.B. für Persona Felix). Online: https://blogs.hoo.de/medien40/wp-content/uploads/2019/01/Medien40_Felix_Handreichung.pdf [Stand: 2021-12-19].
- Illi, Andreas (2016):** Dokumentenanalyse zur Berücksichtigung medienpädagogischer Kompetenzen in ausgewählten Dokumenten zu Masterstudiengängen der Erwachsenenbildung (= unveröff. Masterarbeit, Technische Universität Kaiserslautern).
- Lamnek, Siegfried (2005):** Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lepzien, Josefine/Lewerenz, Michael (2017):** Persona Methode. Eine Illustration von Bildungsbedarfen. In: Team der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock: Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Rostock: Universität Rostock, S. 22-31.
- Lewrick, Michael/Link, Patrick/Leifer, Larry (2017):** Das Design Thinking Playbook. Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren. München: Verlag Franz Vahlen GmbH.
- Martin, Andreas/Lencer, Stefanie/Schrader, Josef/Koscheck, Stefan/Ohly, Hana/Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (2017):** Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Mayring, Philipp (1991):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz – Psychologie Verl. Union, S. 209-213. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3727> [Stand: 2021-12-19].
- Meßmer, Anna-Katharina/Sängerlaub, Alexander/Schulz, Leonie (2021):** „Quelle: Internet“? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Stiftung Neue Verantwortung. Online: https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf [Stand: 2021-12-19].
- Redecker, Christine/Punie, Yves (2017):** European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu. Luxembourg: European Commission.
- Rohs, Matthias (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In: Sgier, Irena/Haberzeth, Erik (Hrsg.): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Bern: Hep, S. 119-136.
- Rohs, Matthias (2020):** Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. In: Forum Erwachsenenbildung 53, 2020, S. 36-39.
- Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung 5. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenbildung.at. Ausgabe 30, Wien. Online: https://erwachsenbildung.at/magazin/17-30/04_rohs_rott_schmidt-hertha_bolten.pdf [Stand: 2021-12-19].
- Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin Julia/Bolten, Ricarda (2019):** Measurement of media pedagogical competences of adult educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 10 (3), 2019, S. 307-324. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs393.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin Julia/Bolten, Ricarda/Rohs, Matthias (2020):** Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. doi: 10.1007/s40955-020-00165-0.

Schmidt-Lauff, Sabine (2002): Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-learning? In: Dewe, Bernd/Wiesener, Giesela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann, S. 267-276.



Foto: K. K.

Prof. in Dr. in Ricarda Bolten-Bühler

Ricarda.Bolten-Buehler@euro-fh.de
www.euro-fh.de
+49 (0)40 675704483

Ricarda Bolten-Bühler ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Online-Didaktik an der Europäischen Fernhochschule Hamburg. Zuvor sammelte sie an verschiedenen Universitäten und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung weitreichende Erfahrungen an der Schnittstelle Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der Einsatz digitaler und analoger Medien im Lehr-/Lernkontext. Sie promovierte zum medialen Habitus Lehrender in der Erwachsenenbildung.



Foto: Daniel Kunzfeld

Dr. in Gesa Friederichs-Büttner

g.friederichs-buettner@wisoak.de
www.wisoak.de
+49 (0)421 4499773

Gesa Friederichs-Büttner leitet an der Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen den Bereich Innovation und Digitales. Sie exploriert u.a. neuartige Bildungsformate für diverse Zielgruppen und entwickelt Weiterbildungsangebote für Dozierende, die im Bereich der Digitalen Lehre weiterkommen wollen.

Personas as a Guide for Media Pedagogical Professionalization in Adult Education

Abstract

The media pedagogical professionalization of adult educators has been a key issue since before the coronavirus pandemic. Yet to develop custom-fit professionalization strategies, the heterogeneous professional development needs of adult educators must be known. To this end, twelve personas – fictitious yet highly realistic profiles of instructors – were generated from qualitative data. A persona illustrates typical features of a target group in relation to media-related biographies, attitudes and values as well as media use. In the article, the authors present four examples of personas and derive typical professional development needs from the profiles. In practice, the needs identified for the personas are translated into specific professional development formats for adult educators. (Ed.)

Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung

Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich

Helmut Peissl und Andrea Sedlacek

Zitation Peissl, Helmut/Sedlacek, Andrea (2022): Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung. Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45 Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Kritische Medienkompetenz, Media and Information Literacy, Digitalisierung, Erwachsenenbildung, Medienbildung, Interdisziplinarität, UNESCO



Kurzzusammenfassung

Kompetentes und kritisches Medienhandeln ist eine gesellschaftliche Herausforderung, die auch die (politische) Erwachsenenbildung vor zentrale Aufgaben stellt. Im Beitrag werden zwei Konzepte der Medienkompetenz diskutiert, welche die politische Dimension des Medienhandelns betonen und dabei nützliche Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung bieten: das Media and Information Literacy (MIL)-Konzept der UNESCO und das Konzept der Critical Media Literacy (CML) nach Douglas Kellner und Jeff Share. Beiden Konzepten liegt die Annahme zugrunde, dass Medienkompetenz nicht auf eine rein technische, funktionale Perspektive reduziert werden kann, sondern dass es einer ganzheitlichen, intersektionalen und interdisziplinären Ausrichtung bedarf, um den vielfachen gesellschaftlichen Herausforderungen in Zeiten der Digitalisierung gerecht zu werden. Vor allem gelte es, so ein Fazit der AutorInnen, ErwachsenenbildnerInnen selbst mit kritischer Medienkompetenz auszustatten und das Thema als Querschnittsmaterie in den Angeboten der Erwachsenenbildung zu etablieren. Da ErwachsenenbildnerInnen als MultiplikatorInnen fungieren, können sie dazu beitragen, Bewertungs-, Reflexions- und Handlungskompetenzen im Zeitalter der Digitalisierung und Mediatisierung gesamtgesellschaftlich zu fördern. (Red.)

08

Thema

Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung

Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich

Helmut Peissl und Andrea Sedlacek

Unsere Gesellschaft ist geprägt durch Mediatisierung und Datafizierung. Bildungsarbeit muss sich daher bewusst und kontinuierlich mit der politischen Rolle von Medien und Datennutzung auseinandersetzen.

Digitale Medien durchdringen heute fast alle Bereiche unserer Lebenswelt. Oft erleichtern sie unseren Alltag, in zunehmendem Ausmaß beeinflussen sie aber auch unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit und damit auch unser Verständnis von Demokratie und Gesellschaft. Mitunter wirken sie sogar destruktiv und sozial diskriminierend. Vor allem die Manipulation durch Desinformation, „Fake News“ oder „alternative Fakten“, die Häufung von Hasssprache oder die Phänomene der Filterblasen und Echoräume erweisen sich als besorgniserregende Entwicklungen.

Aktuell werden diese etwa durch die Häufung der Verschwörungserzählungen rund um die Entstehung oder Bekämpfung der COVID-19-Pandemie sichtbar und zeigen den vermehrten Bedarf nach einer faktenbasierten gesellschafts- und bildungspolitischen Auseinandersetzung. Die Gründe für die Verbreitung dieser Phänomene sind zwar vielschichtig, sie wären aber ohne digitale Medien und Plattformen kaum in diesem Ausmaß denkbar.

Kompetentes und kritisches Medienhandeln wird im Zeitalter der Digitalisierung somit zu einer zentralen gesellschaftlichen Herausforderung.

Das Bildungssystem und insbesondere auch die (politische) Erwachsenenbildung sind folglich stark gefordert: Durch den Erwerb von kritischer Medienkompetenz gilt es, Bewertungs-, Reflexions- und Handlungskompetenzen zu stärken, damit Demokratiebewusstsein und Teilhabe gesamtgesellschaftlich gefördert werden.

Dieser politische Auftrag, kritische Medienkompetenz an BürgerInnen aller Altersstufen zu vermitteln, wurde vom Europarat bereits 2018 unterstrichen, als er seine Mitgliedstaaten dazu aufforderte, Media Literacy-Initiativen zu unterstützen (siehe Europarat 2018). Auch der Rat der Europäischen Union erhob jüngst die Forderung nach mehr kritischer Medienkompetenz der BürgerInnen in seinen „Schlussfolgerungen zur Medienkompetenz in einer sich ständig wandelnden Welt“ (2020). Medienkompetenz als Sammelbegriff für eine Reihe von „*technischen, kognitiven, sozialen, zivilgesellschaftlichen, ethischen und kreativen Kompetenzen*“ sollte sich demnach „*nicht darauf beschränken, Wissen über Tools und Technologien zu erwerben, sondern das Ziel verfolgen, BürgerInnen Fähigkeiten des kritischen Denkens zu vermitteln*“ (Europäischer Rat 2020, S. 23).

Kritische Medienkompetenz und (politische) Erwachsenenbildung

Insbesondere in der Erwachsenenbildung herrscht jedoch oft noch ein eingeschränktes, rein funktionales Verständnis von Medienkompetenz im Kontext der Digitalisierung vor. Dies zeigt sich nicht zuletzt im europäischen digitalen Kompetenzmodell DigComp 2.0 bzw. dessen österreichischer Variante DigComp 2.2 AT.¹ Wie Christian Swertz (2019) in seinem Vergleich der DigComp-Modelle mit breiteren Medienkompetenz-Konzepten² und dem österreichischen Lehrplan Digitale Grundbildung für die Sekundarstufe 1 aufzeigt, sind die digitalen Kompetenzmodelle DigComp stärker auf die arbeitsmarktbezogenen Anforderungen der beruflichen Bildung denn an allgemeiner Bildung ausgerichtet. Während der Lehrplan zur digitalen Grundbildung die Wichtigkeit von gesellschaftspolitischen Kompetenzen und kritischem Denken für digitale Kompetenz und Medienkompetenz anerkennt, wird die „kritische“ Evaluation von digitalen Medieninhalten in den DigComp-Modellen im Wesentlichen auf die Bewertung von Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit reduziert und werden Formen der politischen Reflexionsfähigkeit ausgeklammert (vgl. Swertz 2019, S. 17-19).

Den politischen Aspekt von Medienkompetenz unterstrich bereits der britische Kommunikations- und Medienwissenschaftler Roger Silverstone (2007, S. 274), als er meinte: *„Die mediale ‚Alphabetisierung‘ der Bürger ist eine Voraussetzung ihrer Partizipation an der Mediapolis, also der spätmodernen Gesellschaft überhaupt. Die Medien bilden den Rahmen unserer Alltagskultur, wer an dieser partizipieren, das heißt auch über sie mitentscheiden will, muss zur kritischen Analyse und Beurteilung der sozialen Dynamik und Bedeutung der Medien fähig sein. Er muss also vor allem über das wissen, was die Medien verschweigen, was in ihnen nicht transparent gemacht wird, was ihnen stillschweigend zugrunde liegt und welche Folgen diese Bedingungen in moralischer Hinsicht haben. Er muss also mediale*

Vermittlungsprozesse als soziale und politische Prozesse durchschauen können.“

Mit dem Fortschreiten und Eindringen von Formen und Auswirkungen der Digitalisierung in immer mehr Lebensbereiche gewinnen die Überlegungen von Silverstone an Bedeutung. Auch höchstpersönliche Lebensbereiche werden politisch, da sich mit der Nutzung von Social Media Plattformen, vielfältigen Apps oder vernetzten Geräten das Soziale zunehmend in Datenströmen abbildet und zur Grundlage des Überwachungskapitalismus wird, wie ihn die Ökonomin Shoshana Zuboff (2018 u. 2019) eindrücklich analysiert hat.

Die gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung sind hierbei im größeren Kontext der Mediatisierung (siehe Krotz 2015) zu sehen. Unter dem Begriff Mediatisierung werden jene Veränderungen von Kultur und Gesellschaft diskutiert, die durch den Medienwandel entstehen oder verstärkt werden (vgl. näher dazu Peissl 2018, S. 4). Grundlage der aktuellen Diskussion zur Mediatisierung ist die Entgrenzung der Medien in mehrfacher Hinsicht: in Bezug auf Zeit, Raum, soziale Beziehungen, permanente und ortsunabhängige Verfügbarkeit, die Zunahme medienbezogener Kommunikationsformen, Konnektivität sowie in Bezug auf eine Veränderung der Wahrnehmung. Medienvermittelte und medienbezogene Kommunikation erzeugt mediatisierte Lebens- und Gesellschaftszusammenhänge.

Das Erkennen, Analysieren und Reflektieren der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Digitalisierung und Mediatisierung auf unsere Lebenswelten und das Erkennen unserer Handlungsfähigkeit auf gesamtgesellschaftlicher und individueller Ebene gewinnen damit grundlegende Relevanz für die Bildungsarbeit. Es braucht somit einen ganzheitlichen, intersektionalen und inter- bzw. transdisziplinären Zugang zu kritischer Medienkompetenz in Zeiten der Digitalisierung.

1 Näheres dazu unter: <https://www.fit4internet.at/view/verstehen-das-modell>

2 Grundsätzlich geprägt wurden die Auseinandersetzungen mit Medienkompetenz bzw. Medienbildung im deutschsprachigen Raum von Dieter Baacke (1997) und im englischsprachigen Raum von David Buckingham (2019). Der Medienkompetenzbegriff nach Baacke (1997) in seiner „handlungsorientierten Medienpädagogik“ umfasst die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Medienutzung und Mediengestaltung. Buckingham (2019) wiederum verweist in seinem Modell auf die grundlegenden Ansprüche an Medienbildung, die eine kritische Auseinandersetzung mit den Feldern Media Language, Representation, Production und Audiences einschließen müsse.

Diese Medienkultur (siehe Hepp 2011) ist damit auch Grundlage für die Herausbildung neuer Gewohnheiten, Normen, Werte und Erwartungen in der Gesellschaft. Matthias Karmasin (2016, S. 13) hält dazu fest, dass die Zunahme der medienvermittelten Formen der Wahrnehmung von Wirklichkeit weitreichende Folgen hat. Wirklichkeit wird zwar nicht völlig beliebig konstruierbar, aber je nach politischen, sozialen und ethischen Standards der NutzerInnen dehnbar oder elastisch.

In unserem Beitrag wollen wir zwei aktuelle Konzepte vorstellen, die zu einem solchen ganzheitlichen Zugang zu kritischer Medienkompetenz beitragen können: Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML). Das Konzept Media and Information Literacy (MIL)³ wurde von der UNESCO entwickelt und beschäftigt sich mit der zentralen Rolle von Informationen und Medien in demokratischen Gesellschaften: Als ProduzentInnen und NutzerInnen von Informationen und Medieninhalten sollen BürgerInnen dazu befähigt werden, die Funktion von Informationen und Medien zu verstehen, deren Inhalte kritisch zu bewerten und entsprechend informierte Entscheidungen zu treffen. Der Erwerb von MIL soll Menschen motivieren, aktiv und bewusst das demokratische Leben mitzugestalten. Ein ähnliches Ziel wird auch vom Konzept der Critical Media Literacy (CML) verfolgt, wie es Douglas Kellner und Jeff Share (2019) darlegen und konzeptuell umsetzen. Das CML-Konzept geht von der Erkenntnis aus, dass Medienverhältnisse immer auch politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse repräsentieren. Eine zeitgemäße Vermittlung von kritischer Medienkompetenz muss sich folglich auch mit zentralen Aspekten gesellschaftlicher Benachteiligung und mit der Rolle, die unterschiedliche Medien darin spielen, auseinandersetzen. Die intersektionale Perspektive veranschaulicht, dass sich Formen der Unterdrückung und Benachteiligung nicht einfach aneinanderreihen lassen, sondern erst in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen Bedeutung bekommen. CML steht somit auch für eine bestimmte Haltung: In einer mediatisierten und datafizierten Gesellschaft muss sich Bildungsarbeit bewusst und kontinuierlich mit der politischen Rolle von Medien auseinandersetzen.

Mit unserer Diskussion der MIL- und CML-Konzepte in diesem Beitrag plädieren wir für eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit kritischer Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung, die sich nicht auf den Erwerb funktionaler Medienkompetenzen beschränkt. Zudem ist es uns wichtig aufzuzeigen, dass die Digitalisierung zwar viele Entwicklungen und Problembereiche beschleunigt und verschärft hat, dass aber viele Grundsatzfragen im Umgang mit Medien und Informationen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen nicht neu, sondern vor dem Hintergrund der Digitalisierung nur neu einzuordnen sind.

Media and Information Literacy (MIL) der UNESCO

Die Chancen und Herausforderungen, die sich durch den Aufstieg digitaler Kommunikationstechnologien ergeben haben, bilden einen zentralen Ausgangspunkt für die Bemühungen der UNESCO um das Thema Media and Information Literacy (MIL). MIL kann mit Medien- und Informationskompetenzen übersetzt werden: Je mehr Menschen durch die digitalen Technologien Zugang zu Medien und Informationen bekommen und selbst Medieninhalte produzieren, desto wichtiger wird die Fähigkeit, diese Informationen, Medien und Technologien kritisch reflektiert einordnen und nutzen zu können (siehe UNESCO 2021a).

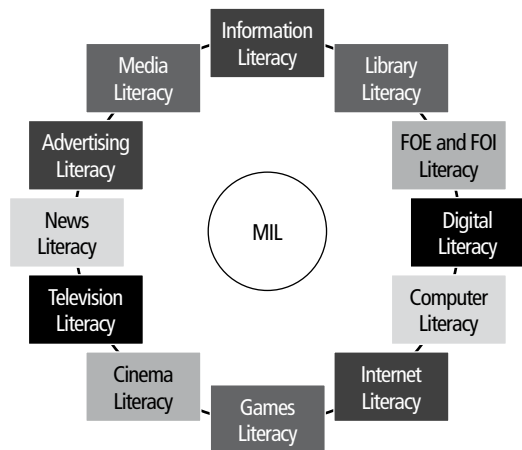
Mit der Forderung nach mehr Medien- und Informationskompetenzen zielt die UNESCO nicht auf einen rein funktionalen Kompetenzerwerb ab. Die UNESCO definiert MIL vor dem Hintergrund der Menschenrechte, insbesondere dem Recht auf freie Meinungsäußerung. Der Erwerb von MIL bettet sich ins lebenslange Lernen ein und ist eine grundlegende Voraussetzung für Partizipation, die Sicherung von Frieden und nachhaltiger Entwicklung in demokratischen, wissensbasierten Gesellschaften (vgl. Grizzle/Singh 2016, S. 29).

MIL versteht sich als Summe unterschiedlicher Formen von Literacy, wie Digital Literacy, Social Media Literacy, Critical Literacy etc. (siehe Abb. 1). Die Fülle dieser von unterschiedlichen Disziplinen

³ Mehr dazu unter: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy>

propagierten Literacy-Konzepte kann bei PädagogInnen sowie politischen EntscheidungsträgerInnen leicht Verwirrung stiften. Durch die Zusammenführung all dieser Literacy-Konzepte unter dem Sammelbegriff Media and Information Literacy versucht die UNESCO aufzuzeigen, wie sich diese zum Teil überschneiden und wie diese miteinander verknüpft sind.

Abb. 1: MIL integriert verschiedene Literacy-Konzepte



Quelle: Wilson et al. 2011, S. 19 (Lizenz: CC BY-SA 3.0 IGO)

MIL ist demnach ein integriertes Set von Kompetenzen, das Menschen dazu befähigt, auf Informationen und Medieninhalte in jeglichen Formaten und unter Verwendung unterschiedlicher Werkzeuge oder Technologien zuzugreifen, sie zu nutzen, zu verstehen, kritisch zu bewerten und als NutzerInnen und ProduzentInnen von Informationen und Medieninhalten auf ethische und effektive Weise fundierte Entscheidungen zu treffen (vgl. UNESCO 2013b, S. 29).

In der Entwicklung und Förderung des MIL-Konzeptes nimmt die UNESCO eine Vermittlungs- und Multiplikatorinnen-Rolle an der Schnittstelle zwischen Bildung, Forschung, Politik und Medien ein. Zusammen mit diversen Stakeholdern auf der ganzen Welt publizierte die UNESCO im Rahmen ihres MIL-Engagements bereits Curricula (siehe Wilson et al. 2011; UNESCO 2021b), politische Richtlinien (siehe UNESCO 2013a), Bewertungsrahmen (siehe UNESCO

2013b) oder Handbücher für JournalistInnen (siehe Muratova/Grizzle/Mirzakhmedova 2019). Zudem sorgt sie mit der „UNESCO MIL Alliance“ (früher GAPMIL)⁴ und deren Aktivitäten, wie der jährlichen Global Media and Information Literacy Week, oder mit der aktuellen Social Media-Initiative „MIL CLICKS“⁵ für eine internationale und intersektionale Vernetzung zum Thema.

Relevanz des MIL-Konzepts für die Erwachsenenbildung

Um die Relevanz des MIL-Konzepts der UNESCO für den Bildungsbereich und insbesondere für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen, lohnt ein näherer Blick auf das MIL-Curriculum und die diversen Bildungsressourcen für Lehr- und Lernkontexte, welche die UNESCO anbietet.

Bereits 2011 erschien das „Media and Information Literacy Curriculum for Teachers“ in seiner ersten Auflage (siehe Wilson et al. 2011). Der Fokus auf das Training von Lehrenden sollte hierbei zu einem MultiplikatorInneneffekt führen: Erst wenn die Lehrenden selbst medien- und informationskompetent wären, könnten sie diese Kompetenzen an ihre SchülerInnen weitervermitteln.

Vor dem Hintergrund der großen Veränderungen, die sich insbesondere im Zuge der Digitalisierung in den letzten 10 Jahren ergeben haben, wurde das Curriculum 2021 unter dem Titel „Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely“ in seiner zweiten Auflage grundlegend überarbeitet (siehe UNESCO 2021b). Das erweiterte Curriculum richtet sich nun an Lehrende und Lernende gleichermaßen und berücksichtigt mehr InformationsanbieterInnen neben den traditionellen Medien.

Ziel ist es, Medien- und Informationskompetenzen in drei grundlegenden thematischen Bereichen zu fördern (vgl. UNESCO 2021b, S. 20):

1. Wissen und Verständnis von Informationen, Medien und digitaler Kommunikation für nachhaltige

4 Mehr dazu unter: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/gapmil>.

5 Mehr dazu unter: <https://en.unesco.org/milclicks>.

- Entwicklung, Frieden und gesellschaftliche Teilhabe in demokratischen Gesellschaften.
2. Bewertung und Evaluation von Inhalten und zugehörigen Institutionen.
 3. Gestaltung und Nutzung von Inhalten.

Das Curriculum selbst ist modular aufgebaut und deckt die Bandbreite an MIL-Themen ab – von den demokratischen Grundlagen der Meinungs- und Informationsfreiheit über ein Verständnis für traditionelle und digitale Medienformen bis zu spezifischen Aspekten von Medien und Technologien. Gegenüber der ersten Version des Curriculums wurden die Module in der neuen Auflage 2021 insbesondere um Themen wie Privatsphäre, Datenschutz, Künstliche Intelligenz, Mis-/Desinformation und Hasssprache sowie digital citizenship erweitert, welche die brennendsten Herausforderungen der Digitalisierung aufgreifen. Das MIL-Curriculum ist dabei nicht präskriptiv, d.h., es schreibt keinen fertigen Lehrplan vor, sondern es gibt Anregungen, die flexibel genug sind, um auf die unterschiedlichsten nationalen und lokalen Gegebenheiten und Zielgruppen angepasst werden zu können. Gerade aus diesem Grund ist das MIL-Curriculum auch für die Erwachsenenbildung interessant. Die einzelnen Module bestehen aus mehreren Kapiteln, jeweils mit Informationen zu den zentralen Themen, Lernzielen, pädagogischen Ansätzen, Methoden und Beispielaktivitäten, welche als Ausgangspunkt für eigene Lehrkontexte genutzt werden können.

Die Inhalte des MIL-Curriculums können als Open Educational Resource auf einer multimedialen Online-Plattform abgerufen werden.⁶ Die Online-Plattform soll zudem auch dem offenen, internationalen Austausch von weiterführenden Lehr- und Lernressourcen im Zusammenhang mit MIL in verschiedenen Sprachen dienen.

Die größte Hürde in der Implementierung des MIL-Konzepts im deutschsprachigen Raum besteht derzeit darin, dass das Curriculum und die meisten anderen Bildungsressourcen (darunter auch

MOOCs zum Thema MIL⁷) nur auf Englisch und in diversen anderen Sprachen, aber noch nicht auf Deutsch vorliegen. Im Zuge von MIL CLICKS, der aktuellen Social Media-Kampagne der UNESCO, haben die UNESCO-Kommissionen in Deutschland und Österreich jedoch bereits einen Anfang gesetzt, das Thema MIL stärker aufzugreifen.

So stehen bereits der in der Kampagne propagierte „MIL-CLICKS-Pakt“ und diverse Infografiken zu Themen wie Desinformation, Informationsüberflutung und Verschwörungstheorien auf Deutsch zur Verfügung.⁸ Diese Infografiken können unmittelbar in der Bildungsarbeit eingesetzt werden, um einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Inhalten anzuregen. Für die breitere Nutzung in der Praxis ist auf eine deutschsprachige Version des MIL-Curriculums zu hoffen.

Critical Media Literacy (CML)

Im Rahmen der Medienforschung, die sich an den Cultural Studies orientiert, wurden in den USA, aber auch in Europa insbesondere populärkulturelle Medien intensiv beforscht und analysiert. Douglas Kellner ist hierbei einer der wichtigsten Vertreter einer kritischen Medienanalyse. Er hat sich als erster um eine Verbindung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der Cultural Studies bemüht, die beiden Ansätzen gerecht wird und deren Stärken sinnvoll miteinander verbindet. Nach Kellner tragen und stabilisieren Medien die gegenwärtigen Machtverhältnisse, während sie zur selben Zeit mit Bildern, Mythen und Diskursen die kulturellen Ressourcen für die Identitätsbildung der UserInnen liefern. In Zusammenarbeit mit dem Pädagogen Jeff Share hat Kellner schließlich die Grundlagen für das Konzept der Critical Media Literacy gelegt (siehe Kellner/Share 2007). Für Kellner und Share (2019) sind ausgehend von der Erkenntnis, dass Medienverhältnisse immer auch Machtverhältnisse repräsentieren, Media Literacy-Konzepte nur dann stimmig, wenn sie sich auch mit zentralen Aspekten von

6 Mehr dazu unter: <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/>. Zum jetzigen Zeitpunkt (November 2021) entsprechen die Inhalte der ersten Auflage des Curriculums aus dem Jahr 2011. Diese sollen in weiterer Folge an das neue, überarbeitete Curriculum aus dem Jahr 2021 angepasst und erweitert werden.

7 Mehr dazu unter: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/moocs>.

8 Mehr dazu unter: <https://www.unesco.de/wissen/milclicks> und <https://www.unesco.at/bildung/unesco-schulen/lehr-und-lernmaterial/medien-und-informationskompetenz-mil-click>.

Benachteiligung, wie Class, Race und Gender, auseinandersetzen und einen intersektionalen Zugang verfolgen. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung sowie der wachsenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft argumentieren sie für ein tiefergehendes soziologisches Verständnis von Literacy als sozialer Praxis.

Das Konzept Critical Media Literacy stellt sechs zentrale Perspektiven in den Mittelpunkt, die jeweils mit spezifischen Fragestellungen einhergehen.⁹

1. Sozialer Konstruktivismus

Die Gestaltung von Medienbotschaften basiert auf sozialen Prozessen und ist nie neutral. Es gilt, die Konstruktion von Medienbotschaften als einen sozialen Prozess zu erkennen, anstatt Medienbotschaften als neutrale oder transparente Informationsvermittlung zu akzeptieren.

WER sind die möglichen Personen, die bei der Gestaltung des Medieninhaltes beteiligt waren oder Entscheidungen trafen?

2. Sprache und Semiotik

Jedes Medium hat seine eigene Sprache mit spezifischer Grammatik und Semantik. Es gilt, Texte und Kommunikationsmedien (digitale Medien, visuelle Medien, Audio, Print etc.) und ihre Sprachen, Genres, Codes und Konventionen zu verstehen und zu analysieren.

WIE wurde der Medieninhalt konstruiert und übermittelt bzw. zugänglich gemacht?

3. Publikum und Standpunkte

Das Publikum hat stets eine aktive Rolle bei der Dekodierung von Medieninhalten. Es gilt, die Rollen zu erkunden, die das Publikum in der aktiven Ausdeutung von Bedeutungen spielen kann und wie es sich im Sinnfindungsprozess positioniert.

WIE könnten Medieninhalte auch anders verstanden werden?

4. Politik der Repräsentation

In Medieninhalten und -strukturen sind Politiken der Repräsentation eingeschrieben und es stellt sich stets die Frage, welche Gruppen wie repräsentiert werden. Es gilt, den Prozess der Repräsentation zu untersuchen, um Themen von Befangenheit, Sichtweisen, Ideologien, Auslassung, Ästhetik, Macht, Privilegien und Vergnügen im Text sowie den Einfluss des Mediums aufzudecken und einzubeziehen.

WELCHE Werte, Gesichtspunkte und Ideologien sind in diesem Medieninhalt repräsentiert bzw. fehlen, oder sind durch das Medium beeinflusst?

5. Produktionsverhältnisse und -strukturen

Medieninhalte entstehen in spezifischen Strukturen, mit oder ohne kommerzielle Interessen, in öffentlich-rechtlichem Auftrag oder aus Gemeinwohl-orientierten, kooperativen Strukturen. Je nach Struktur leiten andere Ziele die Auswahl und Gestaltung von Inhalten. Es gilt, die unterschiedlichen Institutionen und Systeme zu erlernen, die Medien auf lokaler, nationaler und globaler Ebene motivieren und strukturieren. Viele davon sind Unternehmen, deren Hauptziel die Gewinnmaximierung ist.

WARUM wurde dieser Medieninhalt erstellt und/oder verbreitet?

6. Soziale und ökologische Gerechtigkeit

Die Medienkultur ist ein Terrain von Auseinandersetzungen, die positive oder negative Vorstellungen zu Menschen, Gruppen und Themen bestärken oder aber in Frage stellen – ohne je neutral sein zu können. Daher gilt es, Medien hinsichtlich sozialer und ökologischer Gerechtigkeit zu hinterfragen.

WEM bringen in Medien dargestellte Themen oder Perspektiven Vor- und/oder Nachteile. WER wird von dem medialen Inhalt begünstigt, benachteiligt oder auch ausgeschlossen?

Das Aufgreifen der hier kurz zusammengefassten Fragen öffnet in Lehr-/Lernsituationen vielfältige

⁹ Eine deutschsprachige Version des Analyserahmens wurde von COMMIT erstellt und ist online verfügbar unter: <https://www.commit.at/materialien/handreichungen-und-schulungsunterlagen-1/ab>

Möglichkeiten, Medieninhalte aus der Lebenswelt der Lernenden zu reflektieren. Die Frage nach der Repräsentation von spezifischen Gruppen und die Frage, wer zu Wort kommt, oder die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen unterschiedlicher (kommerzieller, nicht-kommerzieller oder öffentlich-rechtlicher) Medien öffnen neue Perspektiven auf Medieninhalte, aber auch auf Zusammenhänge und Strukturen in Mediensystemen.

Bei CML steht aber nicht nur das Analysieren von Texten im Vordergrund, sondern explizit auch die Fähigkeit, Medientexte zu gestalten. Vor dem Hintergrund immer neuer Möglichkeiten, selbst Inhalte zu generieren und zu verbreiten, geht es dabei stets auch um das Erkennen der in Technik oder Tools eingeschriebenen Ideologien und Machtverhältnisse. Ein klassisches Beispiel dafür sind die kommerziellen Social Media Plattformen wie Facebook und andere, deren Strukturen auf bestimmte Zielgruppen zugeschnitten sind. Koen Leurs (2015, S. 251) hat das am Beispiel von Einwanderungsgruppen in den Niederlanden untersucht.

Als ein anderes Beispiel für Verzerrung und neue Formen von Benachteiligung vor dem Hintergrund der Digitalisierung kann der Bias – die Voreingenommenheit – von Suchmaschinen dienen. Kellner und Share regen dazu an, sich mit den Ergebnissen bei der Bildersuche nach spezifischen Bevölkerungsgruppen auseinanderzusetzen, die rasch Stereotypen und Klischees zeigen und unterstreichen. Am Beispiel der Suchergebnisse zu den Begriffen „Einwanderung“ und „Auswanderung“ bei Google wird das deutlich erkennbar. Ähnlich stereotyp sind die Ergebnisse bei der Bildersuche nach „Familie“ und „Partnerschaft“.

Kellner und Share betonen zum Konzept Critical Media Literacy abschließend, dass es nicht den Anspruch erhebt, als abgeschlossenes Curriculum oder als abgegrenztes Unterrichtsfach zu gelten, sondern vielmehr als eine Haltung in der Bildungsarbeit verstanden werden sollte. Diese Haltung kann heute in allen Themenfeldern der Erwachsenenbildung eingenommen werden, weil es de facto keinen Lebens- und Bildungsbereich mehr gibt, der nicht von Digitalisierung und Mediatisierung berührt ist.

FAZIT: Implikationen für die Erwachsenenbildung

Die im Kontext von Media and Information Literacy sowie Critical Media Literacy diskutierten Aspekte und Fragen weisen darauf hin, dass kritische Medienkompetenz im Zeitalter der Digitalisierung nicht neu erfunden werden muss. Auch Themen wie Privatheit oder die Dynamik von (digitalen) Netzwerken sind nicht völlig neu, haben aber an Bedeutung gewonnen. Die rasanten Entwicklungen, die sich im Zusammenhang mit digitalen Medien ergeben, machen jedoch die Wichtigkeit entsprechender Bildungsangebote deutlich.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet kritische Medienkompetenz, dass Medienbildung über die bloße Vermittlung von technischen Werkzeugen und funktionalen Kompetenzen hinausgehen muss. Kritische Medienkompetenz betont die politische Dimension des Medienhandelns: Es gilt, den kritisch-reflexiven Umgang mit Medien zu fördern, zumal das Rezipieren, Analysieren und Gestalten medialer Inhalte auf individueller, sozialer und kultureller Ebene ein Verständnis für Interessenlagen, Machtstrukturen, ökonomische Verhältnisse und soziale Dynamiken voraussetzt. Medien(strukturen) sollen in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext gestellt und erklärt werden, wodurch (Un-)Gleichheiten sichtbar werden. Gleichzeitig soll bewusst gemacht werden, dass digitale Kommunikation und Medien translokal, aber individuell auf höchst unterschiedliche Weise gesellschaftliche Realität konstruieren und dabei alte wie neue Ein- als auch Ausschlüsse (re-)produzieren. Eine Auseinandersetzung mit kritischer Medienkompetenz in der Bildungsarbeit soll Lernende dazu befähigen, ihre Handlungsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft zu erweitern, sich eigenständig Meinungen zu bilden, selbst Medieninhalte konstruktiv zu gestalten und sich am politischen Leben zu beteiligen. Die Beteiligung an aktuellen medienpolitischen Diskussionen rund um das Thema Regulierung bzw. Selbstregulierung von Online-Plattformen, aber auch die Forderung von ethischen Standards bei der Berichterstattung, wie es zahlreiche Beschwerden beim Presserat nach dem Terrorattentat im November 2020 in Wien gezeigt haben, sind nur zwei aktuelle Beispiele, wie sich BürgerInnen in diesen Fragen einbringen können.

Obwohl die Folgen des digitalen Medienwandels alle Generationen betreffen, gibt es in der Erwachsenenbildung bis dato nur wenige Bildungsangebote zu kritischer Medienkompetenz. Die Erwachsenenbildung ist hier in zweifacher Weise gefordert: Es gilt, zunächst Angebote zu schaffen, mit denen die ErwachsenenbildnerInnen selbst mit grundlegendem Wissen u. a. über Auswirkungen, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der Mediatisierung und Digitalisierung ausgestattet werden. Das Media and Information Literacy-Curriculum und die weiterführenden Ressourcen der UNESCO sowie der Referenzrahmen der Critical Media Literacy von Douglas Kellner und Jeff Share bieten hierfür nützliche Ausgangspunkte.

Durch die Sensibilisierung für das Thema kritische Medienkompetenz und durch den Zugriff auf entsprechende Konzepte und Materialien werden die ErwachsenenbildnerInnen in weiterer Folge dazu ermächtigt, als MultiplikatorInnen dieses Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Einstellungen auch an die TeilnehmerInnen ihrer

Lehrangebote weiterzuvermitteln. In der Arbeit mit Lernenden ist kritische Medienkompetenz hierbei nicht als eigenes Unterrichtsfach zu sehen, sondern als Querschnittsmaterie, die in vielfältigen Lernfeldern der Erwachsenenbildung von Relevanz ist – sei es in der politischen Bildung, beim Lernen von Sprachen, in der Basisbildung oder in der Gesundheitsbildung. Die konzeptuellen Rahmen von CML und MIL und die damit verbundenen Ressourcen können von den TrainerInnen genutzt werden, um kritische Medienkompetenz in ihrem konkreten Unterricht einzubringen und die Lernenden zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Medienstrukturen und Medieninhalten anzuregen.

Die Verankerung von kritischer Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung bedeutet somit, eine spezifische Haltung einzunehmen und zu vermitteln, die durch den MultiplikatorInneneffekt dazu beiträgt, Bewertungs-, Reflexions- und Handlungskompetenzen im Zeitalter der Digitalisierung und Mediatisierung gesamtgesellschaftlich zu fördern.

Literatur

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Buckingham, David (2019): The Media Education Manifesto. Cambridge: Polity Press.

Europäischer Rat (2020): Schlussfolgerungen des Rates zur Medienkompetenz in einer sich ständig wandelnden Welt. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 193 vom 09.06.2020, S. 23-28. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&from=EN) [Stand: 2021-12-21].

Europarat (2018): Recommendation of the Committee of Ministers to member states on media pluralism and transparency of media ownership. Strasbourg. Online: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680790e13 [Stand: 2021-12-21].

Grizzle, Alton/Singh, Jagtar (2016): Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights. A Legacy of Ranganathan's Five Laws of Library Science. In: Singh, Jagtar/Kerr, Paulette/Hamburger, Esther (Hrsg.): Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism. The MILID yearbook, 2016, S. 25-39. Online: https://www.ieee.es/Galerias/fichero/OtrasPublicaciones/Internacional/2016/MILID_yearbook2016.pdf [Stand: 2021-12-21].

Hepp, Andreas (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karmasin, Matthias (2016): Die Mediatisierung der Gesellschaft und ihre Paradoxien. Wien: facultas.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2007): Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education. In: Macedo, Donald/Steinberg, Shirley R. (Hrsg.): Media literacy: a reader. New York: Peter Lang Publishing, S. 3-23.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2019): The Critical Media Literacy Guide. Engaging Media and Transforming Education. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Krotz, Friedrich (2015): Mediatisierung. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-451.

Leurs, Koen (2015): Digital Passages: Migrant Youth 2.0. Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Muratova, Nozima/Grizzle, Alton/Mirzakhmedova, Dilfuza (2019):** Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators. Tashkent: Baktria Press.
- Peissl, Helmut/Sedlacek, Andrea/Eppensteiner, Barbara/Stenitzer, Carla (i.V.):** Kritische Medienkompetenz und Community Medien. Dossier erwachsenenbildung.at. Online: <https://erwachsenenbildung.at/themen/kritische-medienkompetenz/> [Stand: 2021-12-21].
- Peissl, Helmut (2018):** Kritische Medienkompetenz. In: Peissl, Helmut/Sedlacek, Andrea/Eppensteiner, Barbara/Stenitzer, Carla: Kritische Medienkompetenz und Community Medien. Dossier erwachsenenbildung.at, S. 3-21. Online: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-kritische-medienkompetenz.pdf> [Stand: 2021-12-21].
- Silverstone, Roger (2007):** Mediapolis. Die Moral der Massenmedien. Frankfurt: Suhrkamp.
- Simanowski, Roberto (2018):** Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft. Berlin: MSB Matthes & Seitz Berlin.
- Swertz, Christian (2019):** DigComp 2.2 AT. Hintergründe und Kontexte. In: Medienimpulse 57/1.
- UNESCO (2013a):** Media and Information Literacy. Policy & Strategy Guidelines. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013b):** Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021a):** Summary: Media & Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021b):** Media and Information Literate Citizens. Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. Paris: UNESCO.
- Wilson, Carolyn/Grizzle, Alton/Tuazon, Ramon/Akyempong, Kwame/Cheung, Chi-Kim (2011):** Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO.
- Zuboff, Shoshana (2018):** Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt: Campus.
- Zuboff, Shoshana (2019):** Surveillance Capitalism – Überwachungskapitalismus – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. APUZ 24-26: Datenökonomie. Online: <https://www.bpb.de/apuz/292337/surveillance-capitalism-ueberwachungskapitalismus> [Stand: 2021-12-21].



Foto: K. K.

Mag. Helmut Peissl

hp@commit.at

Helmut Peissl studierte Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik und gründete 2010 den Verein COMMIT - Community Medien Institut für Weiterbildung Forschung und Beratung, für den er seither als Geschäftsführer verantwortlich ist. Er leitete die Studien „Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa“ sowie „Mehrsprachig und lokal – Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich“ für die Rundfunk- und Telekomregulierungsbehörde RTR. Gemeinsam mit Meike Lauggas realisierte er das Studienprojekt „Bildungsleistungen und Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen des nicht-kommerziellen Rundfunks in Österreich“ für die Abteilung Erwachsenenbildung des Bildungsministeriums. Er berät Forschungsprojekte im Feld Community Medien und Erwachsenenbildung und ist als Beobachter und Experte bei der Abteilung Medien und Internet des Europarates im Rahmen des Community Media Forum Europe (CMFE) aktiv.



Foto: K. K.

Mag.ª Andrea Sedlaczek

as@commit.at

Andrea Sedlaczek hat angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Wien studiert. Am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien forscht sie an Mediendiskursen über Klimawandel und Nachhaltigkeit. Seit 2012 arbeitet sie zudem bei COMMIT – Community Medien Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung in Projekten im Bereich der Erwachsenenbildung. Im Zentrum steht dabei insbesondere das Interesse dafür, wie in den Medien sowie durch aktives Medienhandeln zu einer Bewusstseinsbildung für Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft sowie zum Kompetenzerwerb beigetragen werden kann.

Critical Media Literacy Against the Backdrop of the Digital Transformation

Media and information literacy (MIL) and critical media literacy (CML) in comparison

Abstract

Competent and critical media practice is a societal challenge that is also facing adult (political) education. The article discusses two media literacy concepts that stress the political dimension of media use as social action and offer useful starting points for adult education: the UNESCO media and information literacy (MIL) concept and the critical media literacy (CML) concept developed by Douglas Kellner and Jeff Share. Both concepts rest upon the common assumption that media literacy cannot be reduced to a purely technical, functional perspective but that a holistic, intersectional and interdisciplinary orientation is required to meet multiple societal challenges in times of digital transformation. One of the authors' conclusions is that it is necessary to provide adult educators with critical media literacy and to establish it as an interdisciplinary topic in adult education offerings. Since adult educators function as multipliers, they can contribute to the promotion of assessment, reflection and action competencies in all of society in the age of digital transformation and mediatization. (Ed.)

Digitale Kompetenzen Lehrender

Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA

Vanessa Alberti, Anne Strauch und Peter Brandt

Zitation Alberti, Vanessa/Strauch, Anne/Brandt, Peter (2022): Digitale Kompetenzen Lehrender. Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitale Kompetenzen, erwachsenenpädagogische Kompetenzen, GRETA-Kompetenzmodell, Deutschland, Weiterbildung, Professionalisierung



Kurzzusammenfassung

Für die kompetente Durchführung von Bildungsangeboten sind (erwachsenen-)pädagogische, fachliche und (fach-)didaktische sowie technologische und medienpädagogische Kompetenzen nötig. Letztere, hier zusammengefasst unter dem Begriff der digitalen Kompetenzen, werden nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie immer wichtiger. In welcher Relation aber sollen digitale und pädagogische Kompetenzen zueinanderstehen und wie kann ein entsprechendes Kompetenzmodell aussehen? Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Relation pädagogischer und digitaler Kompetenzen auseinander und stellt am Beispiel des GRETA-Kompetenzmodells die Möglichkeit einer integrierten Darstellung in einem Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor. Am Ende der konzeptionellen und empirischen Arbeiten soll das GRETA-Kompetenzmodell 2.0 stehen, welches für alle Lehrenden in der Erwachsenenbildung tragfähig ist. (Red.)

Digitale Kompetenzen Lehrender

Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA

Vanessa Alberti, Anne Strauch und Peter Brandt

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2020“ verdeutlichte, dass es für die Zukunft der Weiterbildung unverzichtbar sein wird, dass sich Lehrende für den kompetenten Umgang mit digitalen Medien technologische, medienpädagogische und (fach-)didaktische Kompetenzen aneignen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 279).

Diese Einschätzung verstärkte sich durch die Covid-19- Pandemie, die den Weiterbildungsbetrieb seit 2020 nachhaltig beeinflusst. Durch die Corona-Krise und die damit verbundenen Lockdowns waren in den Jahren 2020 und 2021 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland und Österreich zeitweise gezwungen, den normalen Lehrbetrieb einzustellen und Präsenzveranstaltungen auszusetzen. Die ersatzweise Umsetzung von Online-Lehre stellte dabei für viele Anbieter der Erwachsenenbildung eine große Herausforderung dar (siehe Christ/Koscheck 2021).

Digitale Medien und deren adäquater Einsatz in Digitalformaten sind folglich aktuell wie noch nie. Damit verbunden ist jedoch immer auch die Frage nach den digitalen Kompetenzen der Lehrenden, für die eine Umstellung auf Online-Lehr-/Lern-Angebote herausfordernd ist (ebd.).

„Digitale Kompetenzen“ in der aktuellen Diskussion

Aus Sicht der deutschen Weiterbildungsanbieter waren digitale Kompetenzen schon vor der Covid-19-Pandemie wichtig für die Rekrutierung Lehrender. Das zeigt die wbmonitor-Befragung aus dem Jahr 2019 (siehe Christ et al. 2020). Dieser Trend wird sich, angestoßen durch die aktuelle Situation, auch weiterhin fortsetzen. Zumal es verkürzt wäre anzunehmen, dass digitale Kompetenzen nur in Online-Lehrveranstaltungen wichtig sind. Auch bei der zielgerichteten Einbindung digitaler Medien in Präsenzlehrveranstaltungen und bei der Umsetzung von Blended-Learning-Veranstaltungen sind digitale Kompetenzen unerlässlich (siehe Schmidt-Hertha et al. 2017). Die Nutzung digitaler Medien in Lehr-/Lern-Veranstaltungen kann daher in einen direkten

Zusammenhang mit professionellem Lehrhandeln gesetzt werden.

In ihrem Critical Review zur jüngeren internationalen Forschung (vor Corona) halten Jan Koschorreck und Angelika Gundermann (2020, S. 178) fest: „Insgesamt besteht in der Forschung auf theoretischer und konzeptioneller Ebene Konsens darüber, dass die Digitalisierung bestehende Kompetenzanforderungen verändert bzw. neue Anforderungen schafft.“ Mit Blick auf die in der Literatur erfassten Kompetenzanforderungen sowie bestehende Kompetenzmodelle führen sie zudem aus, dass sich diese neuen Kompetenzanforderungen im GRETA-Kompetenzmodell (siehe Lencer/Strauch 2016) verorten ließen (vgl. Koschorreck/Gundermann 2020, S. 179). „Das GRETA-Modell [...] zu allgemeinen Lehrkompetenzen hat den Vorteil, dass sich hier [...] auch digitale Kompetenzen integrieren lassen und so beispielsweise auch Zusammenhänge von digitalen und nichtdigitalen Kompetenzen getestet werden können. Die Tatsache, dass sich die [...] Kompetenzanforderungen auf das GRETA-Modell abbilden lassen, spricht aus Sicht der Verfassenden eher für eine Veränderung von bestehenden Kompetenzanforderungen an Lehrende durch die Digitalisierung und weniger für die Genese neuer Anforderungen“ (ebd., S. 180).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welcher Relation digitale und pädagogische Kompetenzen zueinander stehen. Er unternimmt den Versuch, die im zitierten Review markierte Option der Integration digitaler Kompetenzen in das GRETA-Kompetenzmodell nachzuzeichnen – sowohl hinsichtlich des gewählten methodischen Vorgehens als auch hinsichtlich erster Ergebnisse. Ziel der Erweiterung des GRETA-Kompetenzmodells um digitale Kompetenzen ist die Darstellung eines allgemeingültigen Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, das nicht nur unabhängig vom Fach, Handlungsfeld, Auftraggeber und der Beschäftigungssituation ist, sondern auch unabhängig vom Lehr-/Lernformat, also unabhängig davon, ob Lehrende nur Online-Lehre, Präsenzlehre oder Mischformate anbieten.

Auf internationaler und nationaler Ebene gab es bislang unterschiedliche Bemühungen, die Anforderungen an Lehrende im Hinblick auf ihre digitalen Kompetenzen zu systematisieren. Zu nennen sind an

dieser Stelle vier zentrale Modelle und Ansätze: der Europäische Rahmen für die digitalen Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu), das ICT-Framework, das Modell „Technological Pedagogical Content Knowledge“ (TPACK) sowie das Modell der medienpädagogischen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung (MEKWEP) (siehe Bolten/Rott 2018; Koehler/Mishra 2009; Mishra/Koehler 2006; Redecker 2019; Rohs et al. 2017; UNESCO 2018).

Neben Modellen, die sich spezifisch mit den digitalen Kompetenzen Lehrender beschäftigen, gibt es auch Modelle, die sich mit den generischen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen, die für eine Lehrtätigkeit zentral sind, auseinandersetzen. Zu nennen sind hier zwei zentrale Modelle. 1.) Das Modell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2011). Es beschreibt die professionellen pädagogischen Handlungskompetenzen von Lehrenden aus dem Schulbereich. Und darauf aufbauend 2.) besagtes GRETA-Kompetenzmodell, welches die professionellen erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung beschreibt.

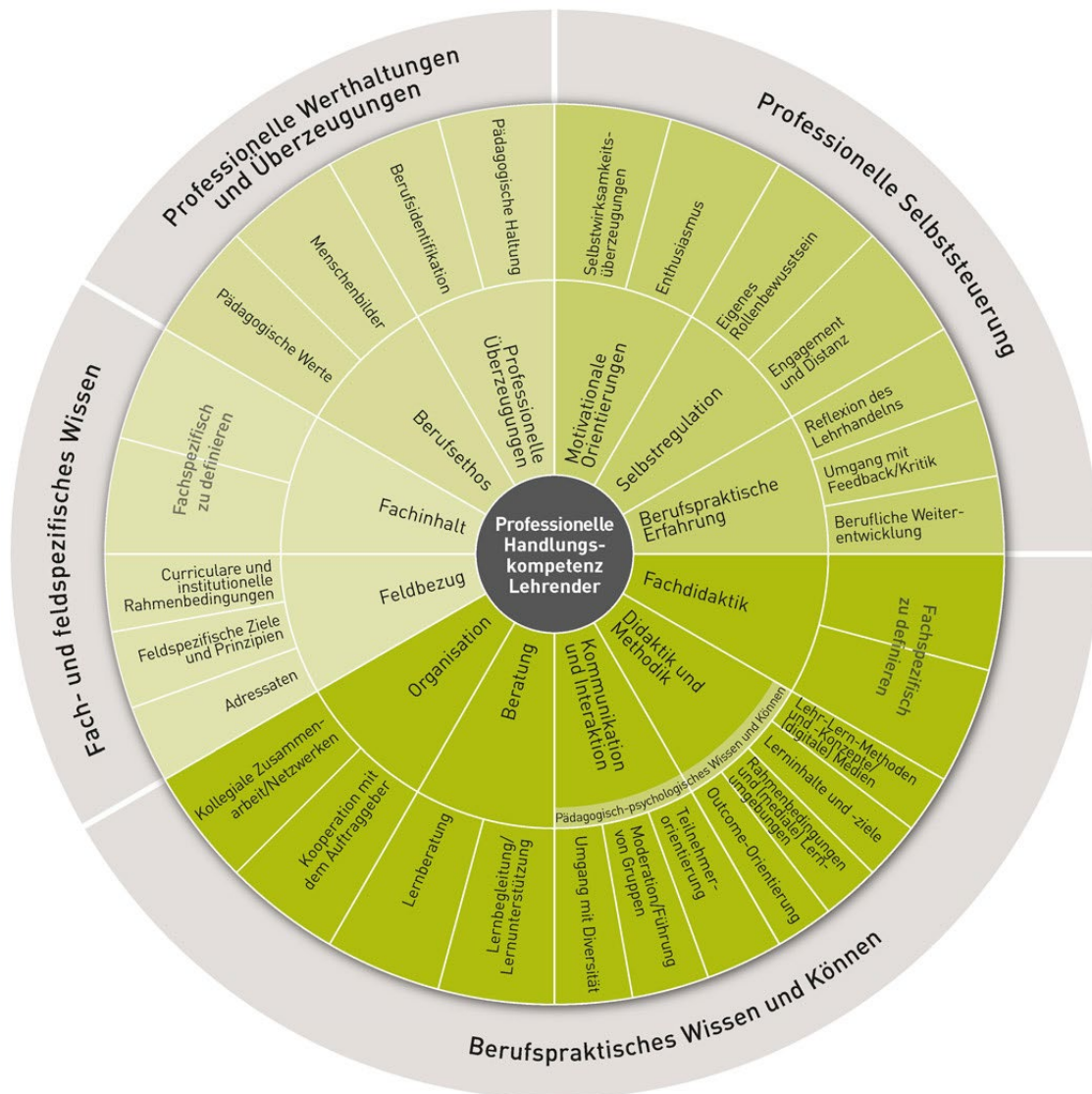
In der theoretischen Beschreibung der Kompetenzen Lehrender werden zumeist unterschiedliche Modelle für die jeweils digitalen bzw. die generischen pädagogischen Kompetenzen formuliert. Im Hinblick auf die Lehr-/Lern-Praxis lässt sich jedoch vermuten, dass eine getrennte Betrachtung digitaler und pädagogischer Kompetenzanteile nicht praxisnah ist.

GRETA-Kompetenzmodell

Als ein Strukturmodell professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenz Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschreibt das GRETA-Kompetenzmodell generische pädagogische Kompetenzen (siehe Lencer/Strauch 2016). Es bildet, einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis folgend, alle Kompetenzen ab, die für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung erforderlich sind – und zwar unabhängig vom Fach, Auftraggeber oder der Beschäftigungssituation der Lehrenden.

Ausgangslage für die Entwicklung des Modells war, wie oben bereits ausgeführt, das Modell der

Abb. 1: GRETA-Kompetenzmodell, Stand 2016



Quelle: Eigene Darstellung

professionellen Handlungskompetenz für Lehrende aus der Schulpädagogik nach Baumert und Kunter (2006), welches im Projekt GRETA (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) 2015/2016 für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung adaptiert und ausdifferenziert wurde, um dem Bedarf eines Referenzmodells für die Weiterbildung nachzukommen (siehe Bosche et al. 2015). Die Modellierung erfolgte in verschiedenen aufeinander aufbauenden methodischen Schritten (siehe Strauch/Lencer/Bosche 2021) unter dem Anspruch

einer wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit bei gleichzeitiger Praxistauglichkeit, weshalb die stete Einbeziehung und Rückkopplung mit der Praxis im gesamten Entwicklungsprozess von großer Bedeutung waren und die Entwicklung in Zusammenarbeit mit relevanten Träger- und Dachverbänden ganz unterschiedlicher Teilbereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgte. Einer Literatur- und Materialanalyse inklusive Analyse von Fortbildungscurricula folgten Tätigkeitsanalysen und forschende Lernwerkstätten mit Lehrenden, um Kompetenzanforderungen aus konkreten Tätigkeiten ableiten und Kompetenzanforderungen in Bezug auf typische

Handlungssituationen — von Planung über Durchführung bis Evaluation — umfassend darstellen zu können. Zentral war dabei die Frage, was eine „gute“ Lehrperson in Bezug auf typische Anforderungssituationen wissen und können muss. Ergänzend dazu wurden in leitfadengestützten Interviews mit planendem und leitendem Personal Vorstellungen darüber, was eine „gute“ Lehrkraft auszeichnet, erfragt.

Das GRETA-Kompetenzmodell bildet im Sinne eines weiten Verständnisses von Kompetenzen neben Wissen und Können folglich auch Elemente der motivationalen und sozialen Bereitschaft sowie Haltungen und Überzeugungen explizit mit ab.

Auf der äußersten Ebene umfasst das Modell (siehe Abb. 1) vier Kompetenzaspekte: Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung und Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen. Diese Kompetenzaspekte untergliedern sich eine Stufe darunter im inneren Ring in 12 Kompetenzbereiche. Diese wiederum sind im mittleren Ring in 25 Kompetenzfacetten unterteilt. Wissen umschreibt im Modell theoretisch-formales Wissen (z.B. fachliches Wissen). Eher anwendungsbezogenes und praktisches Wissen wird als Wissen und Können bezeichnet.

Erweiterung des GRETA-Modells um digitale Kompetenzen Lehrender

Lehrende stehen, wie eingangs ausgeführt, vor der Herausforderung, sich mit digitalen Medien als Inhalt und zur Unterstützung von Lehr-/Lern-Prozessen auseinandersetzen zu müssen. Neben den generischen pädagogischen Kompetenzen sind digitale Kompetenzen folglich als Voraussetzung professionellen Lehrhandelns anzusehen.

Nicht alle mit Digitalisierung in Zusammenhang stehenden Herausforderungen zur Gestaltung von Lehr-/Lern-Settings gehören in den Aufgabenbereich des Lehrpersonals. So dürfte es Aufgabe der Leitungskräfte sein, über technische Infrastrukturen zu entscheiden; technisches Personal dürfte mit operativen Aufgaben des Alltagsbetriebs der Infrastrukturen befasst sein. Die Erweiterung eines

Modells professioneller Handlungskompetenz Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung kann dementsprechend nicht darauf zielen, Lehrenden umfassendes IT-Wissen abzuverlangen. Es geht vielmehr darum, bei Lehrenden diejenigen Facetten professionellen Wissens zu verorten, die in einem Überschneidungsbereich von technischem und pädagogischem Wissen liegen und für die pädagogische Durchdringung digital gestützter technologischer Lösungen unverzichtbar sind (siehe Koehler/ Mishra 2009).

Im Zentrum der Erweiterung der im GRETA-Kompetenzmodell beschriebenen generischen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen stehen der MEKWEP-Definition folgend *„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“* (Rohs et al. 2017, S. 8).

Digitale Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden diesem Verständnis folgend als medienpädagogische Kompetenzen im weitesten Sinne betrachtet. Dazu zählt alles Wissen und Können, zählen aber auch Haltungen und Überzeugungen von Lehrenden, die sich auf den Umgang mit digitalen Medien beziehen: mediendidaktisches Wissen und Können, medienbezogenes Feldwissen (über AdressatInnen, Rahmenbedingungen), professionelle Haltung in Bezug auf digitale Medien sowie die eigene medienbezogene professionelle Selbststeuerung.

Methodisches Vorgehen bei der konzeptionellen Weiterentwicklung

Um das bestehende GRETA-Kompetenzmodell theoriegeleitet um digitale Kompetenzen zu erweitern, wurden Literatur und Material mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Literatur- und Materialrecherche erfolgte über Bibliothekskataloge und Datenbanken für pädagogische Texte, ergänzt um eine offene Google-Suche. Konkret recherchiert wurden Texte, die

sich mit den digitalen Kompetenzen Lehrender aus unterschiedlichen Bildungsbereichen wie der Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Schulbildung, Hochschulbildung und Ausbildung beschäftigen. Ergebnis der Recherche waren 38 Artikel, Beiträge in Sammelbänden, Monografien, Handreichungen, Internetdokumente und Berichte. Zentrale Ergebnisse der Recherche sind folgende Ansätze und Modelle: der Europäische Rahmen für die digitalen Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu) (siehe Redecker 2019), das ICT-Framework (siehe UNESCO 2018), das Modell „Technological Pedagogical Content Knowledge“ (TPACK) (siehe Koehler/Mishra 2009; Mishra/Koehler 2006), das Kompetenzraster für die digitale Kompetenz Hochschullehrender (siehe Eichhorn 2020; Eichhorn/Müller/Tillmann 2017), die Kernkompetenz von LehrerInnen für den Unterricht in der digitalisierten Welt (siehe Schultz-Pernice et al. 2017) sowie das Modell der medienpädagogischen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung (MEKWEP) (siehe Bolten/Rott 2018; Rohs et al. 2017). Diese wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe Kuckartz 2012; Mayring 2015).

Da die Forschungsfrage sehr konkret nach den Wegen einer Integration digitaler Kompetenzen in das bereits bestehende GRETA-Kompetenzmodell fragte, wurde hierfür mit einem deduktiven bzw. konzeptgesteuerten Kategoriensystem gearbeitet. In einem zweiten Schritt wurden ergänzend auch induktive bzw. datengesteuerte Kategorien entwickelt (siehe Rädiker/Kuckartz 2019).

Das deduktive bzw. konzeptgesteuerte Kategoriensystem war entlang der Logik des GRETA-Kompetenzmodells hierarchisch aufgebaut. Als Kategorien und Subkategorien wurden die 4 Kompetenzaspekte, die 12 Kompetenzbereiche und die 25 Kompetenzfacetten definiert. Die Definitionen der einzelnen Facetten und Bereiche wurden als Kategoriendefinitionen herangezogen (siehe Strauch et al. 2019).

Textstellen, die sich keiner Kategorie zuordnen ließen, wurden offenen Kategorien in den entsprechenden Kompetenzbereichen oder Kompetenzaspekten zugeordnet. Im zweiten Schritt wurden die Textstellen, die einer offenen Kategorie zugeordnet wurden, induktiv bzw. datengesteuert codiert. Auf diese Weise wurden neue Kompetenzdimensionen, die sich bislang nicht in der Struktur

des GRETA-Kompetenzmodells verorten ließen, herausgearbeitet.

Die zugeordneten Kategorien wurden anschließend inhaltlich reduziert. Dabei wurden alle Inhalte der Textstellen, die sich bereits in der Definition der GRETA-Kompetenzbereiche und -facetten widerspiegeln, gestrichen, sodass nur die zu ergänzenden digitalen Inhalte bestehen blieben. Durch das Vorgehen konnten die Inhalte für eine Erweiterung des Kompetenzmodells identifiziert werden.

Erste Erkenntnisse

Die Auswertung ergab, dass die Modelle und Ansätze digitaler Kompetenzen inhaltlich eine hohe Passung zu den erwachsenenpädagogischen Kompetenzen des GRETA-Kompetenzmodells aufweisen. Bei der Literatur- und Materialauswertung zeigte sich, dass in den Kompetenzaspekten Professionelle Selbststeuerung, Berufspraktisches Wissen und Können sowie Fach- und feldspezifisches Wissen Textstellen zugeordnet werden können. Die Auswertung zeigte auch, dass jeder einzelnen Kompetenzfacette der drei Kompetenzaspekte jeweils mindestens zwei Textstellen zugeordnet werden können. Lediglich dem Kompetenzaspekt Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen konnten keine Textstellen zugeordnet werden. Die inhaltliche Reduktion der zugeordneten Textstellen auf neue (digitale) Inhalte zeigte eine hohe Überschneidung der Beschreibungen von digitalen und (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen. Digitale Kompetenzanforderungen Lehrender lassen sich demnach im GRETA-Kompetenzmodell unter bestehende Kompetenzbereiche und -facetten subsumieren und in direkten Zusammenhang mit den bereits beschriebenen generischen pädagogischen Kompetenzanforderungen stellen.

Tabelle 1 zeigt exemplarisch die hohe Passung der digitalen und erwachsenenpädagogischen Kompetenzen anhand von zwei Beispielen auf.

Die Überschneidungen der Beschreibungen zeigen, dass digitale Kompetenzen sehr eng mit den im GRETA-Kompetenzmodell definierten generischen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen zusammenhängen und sich als Erweiterung innerhalb der bestehenden Kompetenzfacetten integrieren lassen.

Tab. 1: Erwachsenenpädagogische und digitale Kompetenzanforderungen am Beispiel von zwei GRETA-Kompetenzfacetten

	Erwachsenenpädagogische Kompetenzanforderungen im GRETA-Kompetenzmodell (siehe Strauch et al. 2019)	Digitale Kompetenzanforderungen
Kompetenzfacette „Lehr-/Lern-Methoden und Konzepte, (digitale) Medien“	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden- und Medienwissen • Reflexion und Auswahl geeigneter Methoden und Medien 	<p>„Den Einsatz von digitalen Geräten und Materialien im Unterricht planen und gestalten und so die Effektivität von Lehrinterventionen verbessern; digitale Unterrichtsmethoden angemessen einbetten, organisieren und gestalten; neue Formate und didaktische Methoden für den Unterricht entwickeln und ausprobieren“ (Redecker 2019, S. 34).</p>
Kompetenzfacette „Wissen über Adressaten und Adressatinnen“	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Adressatinnen und Adressaten der eigenen Angebote • Wissen über spezifische Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten für eine Berücksichtigung in der Angebotsplanung 	<p>„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“ (Rohs et al. 2017, S. 7).</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Erweiterung des GRETA-Kompetenzmodells lässt sich daher ableiten, dass die bestehenden Kompetenzfacetten auf Ebene der Kompetenzbeschreibungen anzureichern und stärker auf die Herausforderungen eines Einsatzes digitaler Medien, Tools und Technologien in Lehr-/Lern-Settings zu beziehen sind.

Bei der Erweiterung des GRETA-Kompetenzmodells um digitale Kompetenzen wird es daher als sinnvoll erachtet, keine losgelösten Bereiche oder Facetten im Zusammenhang mit Digitalanforderungen rein additiv zu ergänzen, sondern die bestehenden Facetten auf Ebene der Kompetenzbeschreibungen anzureichern und stärker auf digitale Kompetenzanforderungen einzugehen.

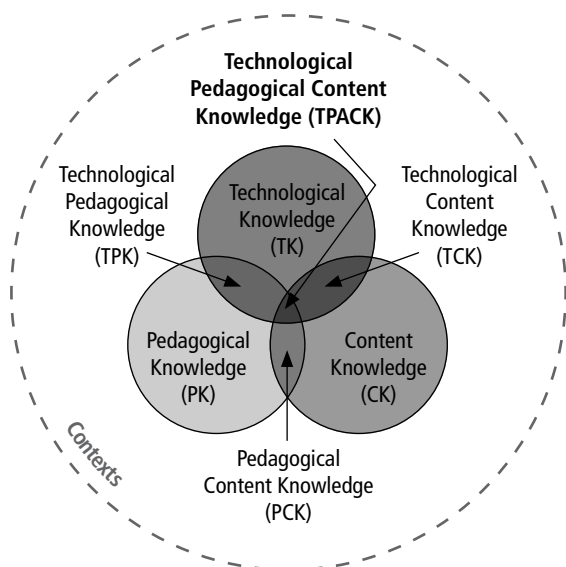
Diskussion und Ausblick

Digitale Kompetenzen können nicht isoliert von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen betrachtet werden. In der Praxis, also in der Planung und Umsetzung von Lehr-/Lern-Angeboten, sind digitale und pädagogische Kompetenzen miteinander verwoben. Auch bei der Operationalisierung von erwachsenenpädagogischen und digitalen Kompetenzen zeigt

sich diese starke Verwobenheit und inhaltliche Schnittmenge. Eine gesonderte Betrachtung digitaler und erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, wie dies in den bestehenden Modellen bislang der Fall war, scheint folglich wenig zielführend.

Das „Technological Pedagogical Content Knowledge“ (TPACK) Modell beschreibt den Zusammenhang von pädagogischen, technologischen und inhaltlichen bzw. fachbezogenen Kompetenzen. Es bietet einen ganzheitlichen und differenzierten Rahmen zur Planung von mediengestützten Unterrichtseinheiten und zur Einbindung digitaler Medien in die Lehre. Den Rahmen des Modells bilden die drei Wissensbereiche, die bei der Vermittlung des Lerninhaltes relevant sind: technologisches (T), pädagogisches (P) und inhaltliches (C) Wissen (K). Zwischen den Wissensbereichen gibt es jeweils Schnittmengen: das technologische Wissen (TK) beinhaltet das Wissen des Umgangs mit Technologien (von Tablets über das Internet bis hin zu Software-Anwendungen). Das pädagogische Wissen (PK) bezeichnet das Verständnis über Lehr-/Lern-Prozesse (z.B. Vermittlungsmethoden). Das inhaltliche Wissen (CK) bezieht sich auf das Fachwissen (siehe Koehler/Mishra 2009; Mishra/Koehler 2006).

Abb. 2: TPACK-Modell. Reproduziert mit Genehmigung des Herausgebers



Quelle: © 2012 by tpack.org

Die Verknüpfung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche in Anlehnung an das TPACK-Modell erscheint für die integrative Weiterentwicklung des GRETA-Kompetenzmodells besonders anschlussfähig.

Das GRETA-Kompetenzmodell fokussiert das pädagogische Wissen (PK). Inhaltliches bzw. fachbezogenes Wissen ist im Kompetenzmodell zwar im Bereich Fachwissen aufgenommen, die Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs obliegt jedoch den einzelnen Fächern bzw. Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Inhaltliches Wissen ist im GRETA-Kompetenzmodell daher nicht definiert.

Bei einer Weiterentwicklung des Modells um digitale Kompetenzen rückt vor allem das technologisch-pädagogische Wissen (TPK) in den Mittelpunkt. Mit einem Kompetenzmodell, das generisch pädagogische Kompetenzen abbilden will (wie GRETA), wäre – auf TPACK bezogen – der gesamte Bereich des Pedagogical Knowledge (PK) zu bedienen, eben inklusive der Schnittfläche des TPK.

Für das GRETA-Kompetenzmodell lässt sich aus den Ergebnissen der Material- und Literaturanalyse ableiten, dass die vorhandene Struktur der Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten tragfähig ist für eine integrative Erweiterung um digitale Aspekte. Das GRETA-Kompetenzmodell ist daher grundsätzlich für Lehrende unterschiedlicher Lehr-Lernformate wie z.B. Online-Lehre, Blended-Learning und Präsenzlehre geeignet. Digitale Kompetenzanteile müssen jedoch noch stärker in die Definition und Operationalisierung des Kompetenzmodells integriert werden.

Im nächsten Schritt der Weiterentwicklung des GRETA-Kompetenzmodells werden die Definitionen und Operationalisierungen des GRETA-Kompetenzmodells um die digitalen Anteile, die sich im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gezeigt haben, ergänzt. Vor dem Hintergrund, dass das GRETA-Kompetenzmodell für die Praxis der Erwachsenenbildung nutzbar sein muss, werden im Anschluss an die konzeptionelle Weiterentwicklung des Modells empirische Überprüfungen der Überarbeitungen durchgeführt im Sinne einer nachträglichen kommunikativen Validierung. Analog zum Vorgehen bei der Entwicklung des GRETA Kompetenzmodells im Jahr 2016 werden hierzu ExpertInneninterviews und schriftliche Befragungen mit Lehrenden durchgeführt. Ziel der empirischen Überprüfung ist es, die Praxistauglichkeit zu analysieren und das überarbeitete GRETA-Kompetenzmodell auf Vollständigkeit und Verständlichkeit zu überprüfen.

Am Ende der konzeptionellen und empirischen Arbeiten soll das GRETA-Kompetenzmodell 2.0 stehen, welches für alle Lehrenden in der Erwachsenenbildung – unabhängig von Inhaltsfeldern, Handlungsfeldern, Beschäftigungsverhältnissen und Lehr-Lern-Formaten – tragfähig ist. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0 soll demnach auch für Lehrende anschlussfähig sein, die Blended-Learning-Formate oder reine Online-Formate anbieten. Durch diese Weiterentwicklung soll den Bedarfen der Praxis Rechnung getragen und die Zukunftsfähigkeit des Modells sichergestellt werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020):** Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> [Stand: 2021-11-01].
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 2020, S. 469-520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011):** Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-53.
- Bolten, Ricarda/Rott, Karin Julia (2018):** Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 30 (Erwachsenenbildung), 2018, S. 137-153.
- Bosche, Brigitte/Brandt, Peter/Jütten, Stefanie/Strauch, Anne (2015):** Von einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung. Einschätzungen der Zielgruppe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, S. 54-56. Online: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12015/lehrkraft-01.pdf> [Stand: 2021-11-01].
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan (2021):** Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. BIBB-Preprint. Online: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/b6ec4a31-58ee-460e-8200-eb25d423b548/retrieve> [Stand: 2021-11-01].
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hana/Widany, Sarah (2020):** Digitalisierung: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685> [Stand: 2021-11-01].
- Eichhorn, Michael (2020):** Digital Literacy, Fluency und Scholarship: Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. In: Merkt, Marianne/Spiekermann, Anette/Brinker, Tobina/Werner, Astrid/Stelzer, Birgit (Hrsg.): Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis. Bielefeld: wbv, S. 81-94.
- Eichhorn, Michael/Müller, Ralph/Tillmann, Alexander (2017):** Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der „Digitalen Kompetenz“ von Hochschullehrenden. In: Igel, Christoph (Hrsg.): Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster: Waxmann, S. 209-219.
- Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2009):** What is technological pedagogical content knowledge? In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 1, S. 60-70.
- Koschorreck, Jan/Gundermann, Angelika (2020):** Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In: Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Rittberger, Marc (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster/New York: Waxmann, S. 159-193.
- Kuckartz, Udo (2012):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016):** Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen und Weiterbildung. Erste Ergebnisse aus dem Projekt GRETA. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 23(4), S. 40-41.
- Mayring, Philipp (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., aktual. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006):** Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. In: Teachers College Record 108(6), S. 1017-1054.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019):** Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer.
- Redecker, Christine (2019):** Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender: DigCompEdu. Goethe-Institut e.V. (Übersetzung).
- Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/04_rohs_rott_schmidt-hertha_bolten.pdf [Stand: 2021-11-01].
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Bolten, Ricarda (2017):** Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an ErwachsenenbildnerInnen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, S. 35-37.
- Schultz-Pernice, Florian/Kotzebue, Lena von/Franke, Ulrike/Ascherl, Carina/Hirner, Carola/Neuhaus, Birgit/Ballis, Anja/Hauck-Thum, Uta/Aufleger, Monika/Romeike, Ralf/Frederking, Volker/Krommer, Axel/Haider, Michael/Schworm, Silke/Kuhbandner, Cristof/Fischer, Frank (2017):** Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern. In: merz - medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik 4, S. 65-74.
- Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Brigitte (2021):** Ein Referenzmodell für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 2, S. 28-31.

Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Brigitte/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlis/Trevino-Eberhard, Diana (2019):
GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37005>
[Stand: 2021-11-01].

UNESCO (2018): ICT Competency Framework for Teachers. Paris. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
[Stand: 2021-11-01].



Foto: DIE/Rothbrust

Vanessa Alberti, M.A.

alberti@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-358

Vanessa Alberti hat ihren Masterabschluss an der Universität Tübingen in Erwachsenen- und Weiterbildung gemacht. Sie arbeitet seit 2019 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzen Lehrender sowie die Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung.



Foto: DIE/Rothbrust

Dr. in Anne Strauch

strauch@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-172

Anne Strauch ist seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Zu den Themenschwerpunkten zählen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Kompetenzerfassung und -modellierung.



Foto: DIE/Lüchterscheidt

Dr. Peter Brandt

brandt@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-203

Peter Brandt arbeitet seit 2002 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Er leitet dort die Abteilung Wissenstransfer mit ihren Publikationsorganen, Portalen und Praxisnetzwerken. Die von ihm verantworteten Infrastrukturen und Entwicklungsprojekte dienen der Professionalisierung des Bildungspersonals.

Digital Literacy of Teachers of Adult Education

On the possibility of its integration into models of generic education competences: the example of GRETA

Abstract

Competent implementation of educational programs requires (adult) education, professional and didactic competences as well as technological and media education competences. Summarized here as digital competences, the last two are increasingly important against the backdrop of the COVID-19 pandemic. Yet how are digital and educational competences interrelated and what would such a competence model look like? This article deals with the relation between educational and digital competences and presents the possibility for integrated representation in a competence model for teachers of adult education and continuing education as exemplified by the GRETA competence model. The conceptual and empirical work should yield the GRETA competence model 2.0, which is viable for all adult education teachers. (Ed.)

„Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19

Karin Gugitscher und Peter Schlögl

Zitation Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter (2022): „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitalisierung, Erwachsenenbildung, Organisationsebene, Lehr-/Lernebene, Professionalisierung



Kurzzusammenfassung

Im Herbst 2020 wurden im Rahmen einer Studie der Universität Klagenfurt und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung ErwachsenenbildnerInnen dazu befragt, wie sie den Umsetzungsgrad der Digitalisierung in Bildungsorganisationen vor dem Hintergrund des ersten coronabedingten Lockdowns beurteilen. Die Ergebnisse zeigen: Insgesamt war die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung vor Corona zwar angekommen, jedoch waren digitale Medien noch vergleichsweise wenig verbreitet und wurden lediglich punktuell eingesetzt. Das änderte sich mit der Corona-Pandemie, als Bildungsveranstaltungen zeitweise nur mehr online durchgeführt werden konnten. Es kam zum vielfach diagnostizierten „Digitalisierungsschub“ sowohl auf der Lehr-/Lernebene als auch auf der Organisationsebene. Für die Mehrheit der Befragten steht fest, dass die Digitalisierung die Erwachsenenbildung auch in Zukunft beschäftigen und bereichern wird. Zentrale Aufgabe ist es, Qualitätskriterien für Online-Angebote zu entwickeln, die Digitalisierung selbst zum Inhalt von Bildungsangeboten zu machen und die digitale Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen auszubauen. (Red.)

„Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19

Karin Gugitscher und Peter Schlögl

Die Nutzung digitaler Medien prägt den Alltag in zunehmendem Ausmaß, sei es bei der Arbeit, beim Konsum oder in der Freizeit. Auch im Bildungsbereich ist Digitalisierung in den vergangenen Jahren zunehmend zum Thema geworden (für die Erwachsenenbildung siehe exemplarisch Schmidt-Hertha/Rohs 2018; Röthler/Schön 2017). Mit dem disruptiven Ereignis der zur Bekämpfung der Corona-Pandemie seit März 2020 gesetzten Maßnahmen wurde allerdings ersichtlich, dass der Umsetzungsgrad digitaler Bildung in den Bildungsorganisationen, wenngleich in verschiedenem Maß, insgesamt doch als eher gering zu beurteilen ist. Dabei sind in den medial sehr präsenten Bildungsbereichen Schule und Hochschule die Finanzierung sowie die Beschäftigungsbedingungen für die dort Tätigen nicht als kritisch einzustufen – für die Erwachsenenbildung stellt sich dies konträr dar.

Das heterogene Feld der Erwachsenenbildung unterscheidet sich in Bezug auf den Grad der Verrechtlichung sowie den Grad der gesetzlichen und finanziellen Absicherung und in Folge auch in Bezug auf den Grad der Professionalisierung traditionell markant von Schulen oder Universitäten. Soziale und ökonomische Strukturentwicklungen haben in der Erwachsenenbildung unmittelbare Auswirkungen auf die Art der Beschäftigungsverhältnisse und damit auf Veränderungen und Brüche im Professionalisierungsprozess (siehe Gieseke 2018).

Wie reagiert ein Feld wie die Erwachsenenbildung auf eine Situation wie die Corona-Pandemie und wie stellt sich der Stand der Digitalisierung im Kontext des verordneten Aussetzens von Präsenzangeboten

in der Erwachsenenbildung in Österreich vor, während und nach dem ersten Lockdown dar? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag aus der Perspektive von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen nach. Die Grundlage bildet eine Studie des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, in der ErwachsenenbildnerInnen nach dem ersten Lockdown zu ihren Erfahrungen und Erwartungen im Kontext der Covid-19-Pandemie befragt wurden (siehe Gugitscher et al. 2020).

Die Studienergebnisse zu den unmittelbaren Effekten, Maßnahmen und zukünftigen Herausforderungen der Digitalisierung werden in Orientierung an

den vier Handlungsfeldern der Medienpädagogik (vgl. Schmidt-Hertha/Rohs 2018, S. iif.) auf folgenden Ebenen in den Blick genommen: Auf der Lehr-/Lernebene liegt der Fokus auf Veränderungen bei der digital vermittelten professionellen Lehre und Beratung von Erwachsenen im Rahmen der organisierten Weiterbildung; auf der Organisationsebene steht die Frage der Digitalisierung seitens der Einrichtungen und Strukturen der Erwachsenenbildung im Vordergrund; die Gegenstandsebene zielt auf die Frage, inwieweit sich im Zuge fortschreitender Digitalisierung Inhalte der Erwachsenenbildung verändern, indem etwa die Digitalisierung selbst und ihre Folgen auf die Gesellschaft und Individuen zu einem Thema werden. Auf der Professionalisierungsebene, die in der abschließenden Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse im Vordergrund steht, geht es um die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen hinsichtlich einer Erwachsenenbildung in einer digitalen Gesellschaft.

Methodik und Rücklaufbeschreibung

Zur Befragung der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich wurde von 11. September bis 10. Oktober 2020 eine anonymisierte Umfrage online über Limesurvey durchgeführt. Der Fragebogen enthielt eine Kombination aus standardisierten und offenen Fragen und wurde mittels Filterfragen strukturiert. Die Dissemination erfolgte über unterschiedliche fach einschlägige Plattformen und Kanäle, teils im Schneeballsystem. Daher und aufgrund der Anonymität können keine Angaben zur statistischen Repräsentativität der Ergebnisse gemacht werden. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels deskriptiver Statistik bzw. bei den offenen Fragen inhaltsanalytisch.

Von der Online-Befragung konnten 342 Fragebögen für die Auswertung herangezogen werden. Davon entfallen über die Hälfte auf Personen in Leitungsfunktion (42%) bzw. mit Leitungsaufgaben (14%), nachstehend unter dem Überbegriff „Organisationsverantwortliche“ subsumiert (56%). 9% der RespondentInnen sind pädagogische MitarbeiterInnen mit Planungsaufgaben, 19% in der Lehre tätige Personen und 10% BeraterInnen – sie werden nachstehend als „PraktikerInnen“ bezeichnet (37%). 4% ordneten sich

den ExpertInnen zu und 3% dem Bereich Forschung und Entwicklung.

Im Hinblick auf den Erwachsenenbildungsbereich ordneten sich von den Organisationsverantwortlichen 26% der RespondentInnen dem Bereich der beruflichen und/oder betrieblichen Weiterbildung zu, 17% der allgemeinen, kulturellen bzw. politischen Bildung, 14% der zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung, die sich z.B. ausschließlich an Frauen, MigrantInnen, Erwachsene im höheren Lebensalter oder Eltern richtet, 14% der formalen Erwachsenenbildung, je 9% der Basisbildung und dem Bereich Beratung, Coaching, Supervision, 6% der Gesundheitsbildung und 5% der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bei den PraktikerInnen sind 28% dem Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung zuzuzählen, 21% dem Bereich Beratung, Coaching, Supervision, je 14% der Basisbildung und der zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung, 9% der formalen Erwachsenenbildung, 7% der allgemeinen, kulturellen bzw. politischen Erwachsenenbildung und je 2% der Gesundheitsbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die überwiegende Mehrzahl der RespondentInnen ist für gemeinnützige Einrichtungen tätig (44%), gefolgt von Gesellschaften mit beschränkter Haftung oder anderen unternehmerischen Gesellschaften (28%), kirchlichen Einrichtungen (12%) und Körperschaften öffentlichen Rechts und öffentlichen Universitäten (9%).

Ergebnisse aus der Covid-19-Blitzumfrage

Die Auswertungsergebnisse im folgenden Abschnitt beziehen sich, wenn nicht anders ausgewiesen, auf die Studie zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Österreichs Erwachsenenbildung (siehe Gugitscher et al. 2020). Bei den kursiv gesetzten Textstellen handelt es sich um (teils orthographisch überarbeitete) wörtliche Zitate der RespondentInnen auf offene Fragen.

Digitalisierung ante Corona

Die Digitalisierung spielt nicht erst seit Corona eine immer größere Rolle, wie etwa Studien zur digitalen Transformation der Arbeits- und Berufswelt

(exemplarisch siehe Haberfellner/Sturm 2016) oder Reformpläne zur Förderung der Digitalisierung im Bildungsbereich (exemplarisch siehe BMBWF 2018) zeigen. Mit Blick auf die Erwachsenenbildung in Österreich lassen die Ergebnisse der Covid-Studie (siehe Gugitscher et al. 2020) allerdings darauf schließen, dass der Einsatz digitaler Medien vor Corona, zumindest bei den RespondentInnen, in verhältnismäßig geringem Ausmaß bzw. eher punktuell stattfand: Mehr als die Hälfte der Organisationsverantwortlichen und PraktikerInnen gaben an, digitale Medien bis dahin zumeist nur bei einzelnen bzw. spezifischen Angeboten genutzt zu haben (53%); nahezu jede/r Fünfte führte aus, digitale Medien bis zum Ausbruch der Pandemie gar nicht für Bildungsangebote genutzt zu haben (19%); 12% setzten ungefähr ein Viertel ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit mittels digitaler Medien um und 4% hatten bereits vor der Corona-Pandemie mehr als die Hälfte des eigenen Bildungsangebots mittels digitaler Medien durchgeführt.

Mit Blick auf die unterschiedlichen fachlichen Bereiche der Erwachsenenbildung zeigt sich zum einen, dass auch im Feld der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung, und damit in einem Bereich, der von der digitalen Transformation in der Arbeitswelt besonders betroffen ist, nahezu drei Viertel der RespondentInnen angaben, bis zur Corona-Pandemie digitale Medien nicht (19%) oder nur bei einzelnen Angeboten (55%) eingesetzt zu haben. Nur 5% setzten mehr als die Hälfte der Erwachsenenbildungstätigkeit mittels digitaler Medien um. Der Anteil an Personen, die vor Corona keine digitalen Medien für die Erwachsenenbildungstätigkeit genutzt hatten, ist nur bei den Befragten, die sich den Bereichen Gesundheitsbildung (32%) und zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung (21%) zuordneten, höher. Im Bereich der Basisbildung, wo digitale Kompetenzen zu den obligatorischen Inhalten zählen, ist der Anteil an ErwachsenenbildnerInnen, die vor der Pandemie keine digitalen Medien nutzten, mit 8% am geringsten. In diesem Feld gaben mehr als die Hälfte der Befragten (54%) an, bei einzelnen oder speziellen Angeboten digitale Medien einzusetzen, nahezu ein Viertel (23%) der Befragten setzten bis zu einem Viertel ihrer Tätigkeit mittels digitaler Medien um. 7% setzten mehr als die Hälfte der Erwachsenenbildungstätigkeit mittels digitaler Medien um, ein ähnlich hoher Wert

– wenngleich auf insgesamt niedrigem Niveau – wie bei der zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung (8%), der formalen Erwachsenenbildung (8%) und der wissenschaftlichen Weiterbildung (9%). Im Bereich der allgemeinen, kulturellen bzw. politischen Erwachsenenbildung hatten insgesamt 90% digitale Medien vor der Pandemie nicht (16%) oder nur bei vereinzelt Angeboten (74%) genutzt, 9% bei bis zu einem Viertel ihrer Bildungstätigkeit.

Insgesamt decken sich diese Ergebnisse mit Befunden aus Deutschland (siehe Schmid/Goertz/Behrens 2017), der Schweiz (siehe Sgier/Haberzeth/Schüepf 2018) und anderen Befunden aus Österreich (siehe Aschemann 2017), die der Weiterbildung eine eher zögerliche Auseinandersetzung mit der Digitalisierung vor Covid-19 attestieren.

Digitalisierungsschub im Zuge des Lockdowns und die Herausforderung der digitalen Ungleichheit

Mit der Corona-Pandemie und den ab Mitte März 2020 zur Einschränkung der Virusausbreitung gesetzten Maßnahmen war die Erwachsenenbildung gezwungen, ihre Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie die vorwiegend in Präsenz durchgeführten Bildungsangebote auszusetzen oder auf (onlinebasierte) Distanzformate umzustellen. Wie in vielen anderen Branchen und Bildungssektoren galt es, eingespielte Routinen von einem Tag auf den anderen umzustellen, technische Infrastruktur zu adaptieren und Lehr-/Lernsettings digital zu gestalten.

Um das Angebot trotz der Einschränkungen persönlicher Begegnungen umsetzen zu können, wurden Erwachsenenbildungsangebote angepasst und digitale Medien oder Kanäle erstmalig oder verstärkt eingesetzt. Ein/e RespondentIn brachte die durch die Pandemie ausgelöste Entwicklung so auf den Punkt: *„Was vor Corona nicht ‚möglich‘ war, hat auf einmal funktioniert – Digitalisierungsschub.“*

Vor allem der Einsatz von Videokonferenztechnologien wurde nach Auskunft nahezu aller Organisationsverantwortlichen und PraktikerInnen während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 erstmalig oder verstärkt verwendet. Auf die Frage nach der

wichtigsten Innovation im Kontext der Covid-19-Maßnahmen wurde etwa angemerkt: „*Videokonferenzen werden anerkannter + praxisrelevanter*“.

Weiters wurde der erstmalige oder vermehrte Einsatz von Webinaren, virtuellen Klassenzimmern bzw. interaktiven Lehr-Lernplattformen und Online-Plattformen sowie die Entwicklung von Erklärvideos oder (kurzen Trick-)Filmen angestoßen. Die Pandemie löste beispielsweise aus: „*Online-Live-Seminare zu aktuellen Themen zu entwickeln: kurz, knackig und praxisbezogen*“, die „*Produktion von Videos mit Lerninhalten und Einbindung in Moodle*“ oder die „*Verwendung von Padlet, Aneignung von Tools zur Aufnahme/Schneiden von Videos für distance learning, etc.*“

Kaum von Bedeutung war während der ersten Schließungen hingegen der Einsatz von Online-Barcamps und Massive Open Online Courses, wie xMOOCs (Videos von Vorträgen mit/ohne Prüfung) oder cMOOCs, bei denen ergänzend zu bereitgestellten Materialien auch die Teilnehmenden Beiträge einbringen. Ebenfalls eine eher geringe Rolle spielten der (erstmalige) Einsatz von Online-Tests und Coaching- oder Mentoring-Plattformen.

Auf Lehr-/Lernebene dominierte scheinbar die Erfahrung, „*es funktioniert ja doch*“. Viele waren „*positiv überrascht wie gut es funktionieren kann*“ und machten die Erfahrung, „*der virtuelle Gruppenraum ist phantastisch*“, und es gibt „*leicht handhabbare und schnell (plötzlich) verfügbare technische Tools*“, die durchaus neue Möglichkeiten bieten, beispielsweise „*Online Tools zur Aktivierung von TN*“, für „*geänderte Gruppeneinteilung*“ oder zur „*partizipative[n] Gestaltung von Webinaren – man kann viel mehr als nur Frontalvorträge abfilmen :-)*“. In Bezug auf die Teilnehmenden machten die ErwachsenenbildnerInnen die Erfahrung, „*dass sich doch so viele Teilnehmer auf ein Online-Format eingelassen haben*“, dass „*digitale Formate auch auf sehr niederschwelligem Niveau sinnvoll einsetzbar sind – auch bei Alphabetisierung*“ oder dass „*noch nie ein so breites Altersspektrum digital erreicht wurde*“.

Auf der Organisationsebene lösten die Corona-Lockdown-Maßnahmen nach Angabe der Mehrzahl der befragten Organisationsverantwortlichen Investitionen in die technische Ausstattung aus: 53% der

Organisationsverantwortlichen gaben an, in Hardware investiert zu haben, und sogar 71% in Software, insbesondere Lizenzen. Zwei Drittel investierten in Weiterbildungen für MitarbeiterInnen. Eine zentrale Rolle für die Förderung der Medienkompetenz der ErwachsenenbildnerInnen spielte der kollegiale Austausch unter den Mitarbeitenden (88%). Eher die Ausnahme waren hingegen Investitionen in zusätzliches technisches Personal – nur 14% der Organisationsverantwortlichen gaben an, solche getätigt zu haben, bzw. 6%, solche zu planen – oder gar organisatorische Neuerungen umgesetzt zu haben wie beispielsweise die „*Einrichtung einer eigenen E-Learning Unit, die sich um alle Belange kümmert, sich auskennt und geeignete (online-)Strukturen schaffen und erweitern kann (technischer Support, Erstellung von Online-Seminaren, Kundenfragen zum neuen online-Angebot beantworten)*“.

Strategische Kooperationen im Bereich der Digitalisierung spielten nach Rückmeldung der befragten Organisationsverantwortlichen eine nur eher geringe Rolle. Insgesamt 62% verneinten, solche strategischen Kooperationen seit Beginn der Covid-19-Lockdownmaßnahmen eingegangen zu sein – 29% davon, weil sie keinen Bedarf dafür sehen. Etwas mehr als ein Fünftel der Organisationsverantwortlichen ging strategische Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen ein (22%), 10% mit Medienfirmen und 6% mit anderen Einrichtungen. Beispielsweise erfolgte eine „*Kooperation mit einem Webinar-Anbieter, um eigene Webinare über die eigene Homepage anbieten zu können*“.

Im Vordergrund standen auf Organisationsebene die „*Kommunikation intern über digitale Medien, raschere Abstimmungen mit Konferenztools*“ und die „*Vernetzung bzw. Teilnahme an Mitgliedsversammlungen oder Sitzungen REMOTE, zu denen man aus Zeitgründen oder Mobilitätseinschränkungen ansonsten nicht hingefahren wäre*“. Neu waren auch der „*Ausbau von Homeoffice bei hauptamtlichen MitarbeiterInnen, neue Kommunikations- und Vernetzungsformen mit den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen insbesondere auch die Durchführung von Hybridveranstaltungen*“.

Die Corona-Pandemie führte also in der Erwachsenenbildung sowohl auf Organisations- als auch auf Lehr-/Lernebene zu Investitionen und einer

Zunahme des Einsatzes von digitalen Medien für die Planung und Gestaltung der Angebote. Die „digitale Bereitschaft“ in der Erwachsenenbildung, die vor der Corona-Pandemie allgemein als eher gering eingestuft wurde (siehe Aschemann 2017), wurde nach Einschätzung von über 90 Prozent der Befragten durch die Pandemie beschleunigt bzw. erzwungen. Eine wesentliche Rolle für diesen „Digitalisierungsschub“ dürfte auch gespielt haben, dass sich viele ErwachsenenbildnerInnen angesichts der besonderen Umstände leichter selbst als Lernende beim Einsatz digitaler Medien zeigen konnten. Durch die Pandemie ist die „Hemmschwelle bezüglich den Onlineformaten (Videokonferenzen, Webinare, Videoberatungen, etc.) gesunken“ und es wuchs „der Mut, sich in das digitale Feld hinein-zubegeben, zu experimentieren und dabei selbst zu lernen und die Erkenntnis, dass nicht alles gleich perfekt sein muss“. Nach Rückmeldung eines/einer Respondenten/Respondentin bewirkte „der Sprung ins ‚kalte Wasser‘ eindeutig einen technologischen Fortschritt im Bereich der Digitalisierung. Die Anwendungen mussten binnen kürzester Zeit erlernt werden und sollen klient*innenzentriert angepasst und ausgebaut werden.“

Dabei hatte die Erwachsenenbildung – ähnlich wie die Schulen und Universitäten – mit der zweifachen Herausforderung zu tun, die eigene technische Infrastruktur und Medienkompetenz auf- und auszubauen und dies gleichzeitig bei den Teilnehmenden zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wurde auch die unter dem Begriff des „Digital Divide“ bzw. der digitalen Kluft beschriebene Ungleichheit an Chancen beim Zugang zu digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien deutlich. Aktuelle Studien belegen, dass die digitale Ungleichheit stark von sozialen Faktoren abhängig ist und sich im Zuge differenter Internetnutzung Wissensklüfte noch vergrößern (siehe Iske/Kutscher 2020). Im Rahmen der Covid-Studie zur Erwachsenenbildung (siehe Gugitscher et al. 2020) gaben fast 40% der TrainerInnen und BeraterInnen an, dass die Umstellungen des Erwachsenenbildungsangebots während des ersten Lockdowns zum Ausschluss von Personen führte und besonders Personen mit Benachteiligungen nicht ausreichend berücksichtigt werden konnten. Gründe für Exklusionen waren nach Auskunft von mehr als einem Viertel der PraktikerInnen vor allem die unzureichende technische Ausstattung, wie z.B. Endgeräte oder Internetverbindung der

Teilnehmenden. Beispielsweise wurde rückgemeldet: „Grundsätzlich funktionieren die digitalen Kanäle, leider ist aber die technische Ausstattung der TeilnehmerInnen mangelhaft. Viele arbeiten ausschließlich mit einem Smartphone.“ Digitale Endgeräte konnten Teilnehmenden nur in seltenen Fällen bereitgestellt werden – nur 15% der befragten TrainerInnen konnten dies bestätigen; sie sind v.a. im Bereich der beruflich/betrieblichen und der formalen Bildung tätig. Neben der technischen Infrastruktur führten nach Rückmeldung der TrainerInnen und BeraterInnen vielfach die unzureichende Medienkompetenz der Teilnehmenden (24%) sowie eine geringe Lernkompetenz oder Motivation (15%) bzw. „mangelndes Zutrauen“ in vorhandene Fähigkeiten zum Ausschluss aus Erwachsenenbildungsangeboten.

Fast zwei Drittel der an der Studie teilnehmenden TrainerInnen und BeraterInnen, insbesondere aus den Bereichen der zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung, der Basisbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie aus Beratung, Coaching, Supervision schätzten die gleichberechtigte Teilhabe an Erwachsenenbildung als gefährdet ein. Darin drückt sich die nicht unberechtigte Sorge vieler ErwachsenenbildnerInnen aus, dass sich die für den Schulbereich konstatierte soziale Schieflage (siehe Steiner et al. 2020; Holtgrewe/Schober/Steiner 2021) auch durch den Bereich der Erwachsenenbildung zieht und bestehende sozial-strukturelle Ungleichheiten im digitalen Raum ohne aktives Gegensteuern reproduziert werden.

Digitalisierung post Covid-19

Trotz der Herausforderungen und ad hoc-Initiativen planen nahezu alle der befragten Organisationsverantwortlichen und PraktikerInnen (97%), auch zukünftig und unabhängig von der Pandemie vermehrt digitale Medien beim Erwachsenenbildungsangebot einzusetzen. Jene wenigen Personen, die einem vermehrten Einsatz digitaler Medien auch post-pandemisch ablehnend gegenüberstehen, sind nicht auf einen spezifischen Erwachsenenbildungsbereich beschränkt, sondern in allen thematischen Feldern zu finden.

Im Vordergrund der zukünftigen Digitalisierung steht der Einsatz digitaler Medien für die Wissensvermittlung (23% der Organisationsverantwortlichen

und PraktikerInnen), die Kommunikation mit Teilnehmenden (19%) und die Übermittlung von Informationen (19%). Der Einsatz digitaler Medien für die Lernergebnisfeststellung (6%) oder das soziale Lernen (4%) spielen hingegen kaum eine Rolle. Auf die offene Frage nach genaueren Informationen wurde von den ErwachsenenbildnerInnen angemerkt, dass digitale Medien zukünftig „zur Vermittlung digitaler Kompetenzen“ oder „für den Einsatz von Medien im Alltagsleben, z.B. QR-Code“ eingesetzt werden sollen, ebenso „für [die] Einbindung von Menschen, die sonst keinen Zugang zu den Angeboten hätten“, oder damit „Teilnehmende von Lehrgängen [...] sich zu Lerngruppen digital vernetzen“. Der vermehrte Einsatz digitaler Instrumente auch nach der Pandemie scheint für „Beratung, Unterricht“ und „Evaluierungen“ ebenso erfolversprechend zu sein wie „für unsere Einführungskurse“. Kritisch wird allerdings hervorgehoben, dass der vermehrte Einsatz digitaler Medien „abhängig [ist] vom Zeitbudget“ und dass „dafür neue, digital-taugliche Formate entwickelt [werden]“ müssen. Weiters wurde rückgemeldet, dass eine vermehrte Digitalisierung „nicht generell [geplant ist], sondern [...] mit angeboten [wird] und der Kunde entscheidet“.

Insgesamt werden die Chancen, die im Kontext der Pandemiebekämpfungsmaßnahmen für die Digitalisierung der Erwachsenenbildung entstanden sind, von der Mehrzahl der RespondentInnen als hoch eingeschätzt. Chancen werden vor allem in der durch die Pandemie beschleunigten bzw. erzwungenen Verbesserung der technischen Infrastruktur sowie im Einsatz neuer bzw. veränderter Lehr-/Lern- bzw. Beratungsformate und -methoden mit digitalen Medien gesehen. Neue Themen und Inhalte oder Formen digital vermittelter Lernergebnisfeststellung werden seltener als Chance genannt. Innovationspotential wird insgesamt weniger auf der Gegenstandsebene, sondern stärker auf der Lehr-/Lernebene gesehen, beispielsweise in einer „verstärkten Verwendung neuer Lern-Medien, wie Blended Learning, Flipped Learning etc.“.

Auch wenn die Innovationsimpulse für die Erwachsenenbildung im Herbst 2020 häufig „noch nicht abgeschätzt werden konnten“ und „es wichtige Erkenntnisse gab, aber die daraus abzuleitenden Innovationen noch ausstehen“, lassen sich die Ergebnisse und Rückmeldungen so lesen, dass der

durch die Corona-Pandemie ausgelöste Zwang zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung in weiten Teilen angenommen und produktiv gewendet wurde. Dadurch ist an die Stelle einer Diskussion im Sinne von Digitalisierung ja/nein bzw. einem Entweder-oder von Präsenz- bzw. digital vermitteltem Lernen eine erfahrungsgesättigte Auseinandersetzung mit zukünftigen Möglichkeiten und Erfordernissen getreten.

Um digitale Medien auch nach der Pandemie verstärkt für die Bildungs- bzw. Beratungstätigkeit zu nutzen, bedarf es nach Auskunft von 56% der planend, lehrend oder beratend tätigen ErwachsenenbildnerInnen einer Verbesserung der eigenen technischen Ausstattung und Infrastruktur – beispielsweise wurde auf die Notwendigkeit von „DSGVO-sichere Plattformen“ und von „regelmäßiger Überwachung und Bewertung zur Verbesserung des Systems“ hingewiesen. Weiters werden von den PraktikerInnen angemessene Regelungen der Rahmenbedingungen, etwa bezüglich zeitlicher und örtlicher Ressourcen (56%) oder der Entgeltzahlungen (33%) als notwendig erachtet, denn die Digitalisierung ist – wie es RespondentInnen formulieren – „mühsam, vorbereitungsintensiv, aber dennoch effektiv“ und „Homeoffice braucht Regelungen!“ Hier sind also auch die Organisationen und Verbände oder auch Fördergeber aufgefordert, passende Rahmenbedingungen für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung zu schaffen oder zu gewährleisten. Nach Ansicht von 37% der befragten PraktikerInnen sind ferner Maßnahmen zum Datenschutz und zur Datensicherheit notwendig. Ein Drittel der PraktikerInnen erachtet Regelungen bezüglich Teilnahmenachweisen als notwendig (33%) und nahezu ein Viertel die Anpassung förderrechtlicher Regelungen (23%).

Insgesamt als sehr hoch wird von den RespondentInnen der Bedarf an didaktischer Weiterentwicklung und Professionalisierung zur Förderung der Digitalisierung des Erwachsenenbildungsangebots auch nach der Covid-Pandemie eingeschätzt. Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung von Qualitätskriterien für Online-Angebote, aber auch die didaktische Weiterentwicklung und Professionalisierung im Umgang mit Online-Plattformen und beim Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und zur Lernbegleitung.

Insbesondere für das Design von didaktisch und wissenschaftlich fundierten Bildungsangeboten, bei denen synchrone und asynchrone sowie individuelle und soziale Lernsequenzen gezielt und unter Einsatz digitaler Mittel verknüpft werden, also für die gezielte Gestaltung von blended Lehr-/Lern- oder Beratungsformaten wird ein hoher Professionalisierungsbedarf gesehen. Auch in Bezug auf die Reflexion von Vor- und Nachteilen, Grenzen und sozialen Implikationen beim Einsatz digitaler Medien wird der Professionalisierungsbedarf als hoch eingeschätzt – denn, so die Erfahrungen während der Corona-Pandemie: *„Digitale Formate können viel, aber nicht alles“, „die richtige Mischung macht es aus“*.

Zusammenfassung, Diskussion und Anschlussperspektiven

Insgesamt belegen die Ergebnisse der Studie zu den Auswirkungen der Covid-Pandemie in der österreichischen Erwachsenenbildung, dass das exogene Ereignis allgemein die Erfahrung förderte: *„Es geht mehr digital als angenommen“*. Zwar kam das Einsetzen der Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid-Pandemie Mitte März auch für das Feld der Erwachsenenbildung wie ein Schock und traf insbesondere durch die Einschränkungen sozialer Kontakte „das Herz der Erwachsenenbildung“ (siehe Käßlinger/Lichte 2020), denn in ihrem historischen Selbstverständnis ist die Sozialität ein zentraler Faktor der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig wurden im Zuge der Pandemie die Einsatzbereitschaft, das Engagement, die Flexibilität und die vorhandenen Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen aktiviert und es kam zu einer Zunahme digitaler Lern- und Interaktionsformen, und zwar – wie die empirische Evidenz zeigt – auf breiter Basis, also unabhängig von Funktionen, Erwachsenenbildungsbereichen, Zielgruppen oder Inhalten (siehe auch Käßlinger/Lichte 2020; Bildungsnetzwerk Steiermark 2020; Lackner 2021). Covid-19 hat einen Wandel in der Erwachsenenbildung beschleunigt, der ohne dieses Ereignis vermutlich zeitverzögert, schleichender und auf weniger breiter Basis eingetreten wäre.

Die im Rahmen der Studie erhobenen Digitalisierungsentwicklungen zeigen sich – auch aufgrund

der unvermittelten Anforderung, digitale Medien als Alternative zu physischen Begegnungen quasi über Nacht einsetzen zu müssen – vor allem auf der Organisations- und Lehr-/Lernebene in Bezug auf die Implementierung und Anwendung digitaler Kommunikations-, Kooperations- und Lern- bzw. Beratungsformate. Dabei wurden Vorteile digitaler Bildungsangebote und digital gestützter Organisations- und Planungsprozesse wie insbesondere zusätzliche Kommunikations- und Interaktionsformen oder eine örtliche und zeitliche Flexibilisierung deutlich, aber auch Nachteile einer zunehmenden Digitalisierung wie ein erhöhter Ressourceneinsatz und Bedarf an technischer Infrastruktur und an Medienkompetenzen sowohl seitens der Bildungsanbieter als auch der Teilnehmenden. Deutlich wurden auch Hemmnisse wie unpassende oder fehlende Regelungen und Rahmenbedingungen und die Teilhabegefährdung und Ausgrenzung von Personen mit sozialen, digitalen und bildungsbezogenen Benachteiligungen, die sich durch eine zunehmende Digitalisierung ohne gezielte Gegenmaßnahmen weiter verschärfen.

Mit Digitalisierung ist aber nicht nur eine zunehmende Verbreitung digitaler Medien und ein verstärkter Einsatz technischer Apparaturen für unterschiedliche Handlungen verbunden. Vielmehr führt der Alltagsgebrauch digitaler Techniken auch zu grundlegenden sozialen und kulturellen Veränderungen, wie aktuelle soziologische Theorien zur Singularisierung (siehe Reckwitz 2020), Quantifizierung und Metrisierung sozialer Praktiken (siehe Mau 2018) oder zur sozialen Kontrolle (siehe Zuboff 2018) aufzeigen. Der Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder (2016) diagnostiziert daher eine „Kultur der Digitalität“, in der sich angesichts permanenter Kommunikationsmöglichkeit mittels mobiler Geräte und digitaler Vernetzungsplattformen die Art unserer Beziehungen verändert, die Routinen der Arbeitswelt, des Konsums und der Freizeit und damit der gesellschaftlichen Funktionssysteme, oder auch, wie wir als Personen über uns denken, angesichts von Algorithmen, die mehr über unser Handeln wissen als wir selbst. Mit der Digitalisierung ist daher auch die Transformation der Subjekt-Welt-Beziehungen und Weltaneignungsprozesse verbunden und das Verständnis von Authentizität, Subjektivität, Gemeinschaftlichkeit oder Freiwilligkeit. Der Soziologie Armin Nassehi (2019) geht noch einen Schritt weiter und argumentiert in seiner „Theorie der

digitalen Gesellschaft“, dass die Digitalisierung ein Ausdruck der digitalen Grundstruktur der modernen Gesellschaft ist und diese aufgrund ihrer hohen Komplexität und Unübersichtlichkeit gar nicht anders kann, als ähnlich wie zuvor die Schrift oder der Buchdruck auf ihre Digitalität zu stoßen, im Sinne von auf digital codierten Medien und Technologien basierenden Relationen menschlicher und nicht-menschlicher AkteurInnen. Digitalisierung betrifft also den Kern gemeinschaftlichen Zusammenlebens.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was professionelle Erwachsenenbildung im Kontext einer „Kultur der Digitalität“ (siehe Stalder 2016) oder einer „digitalen Moderne“ (siehe Nassehi 2019) bedeutet. Konkret bedeutet dies etwa, wie wir in Zukunft Lernen in der digitalen Gesellschaft angesichts permanent verfügbarer digitaler Geräte und Vernetzungsplattformen gestalten werden, was Bildung bedeutet, wenn Algorithmen Entscheidungen treffen und uns vom (kritischen) Urteilen entlasten oder wie das Institutionen- und Rechtegefüge in Zukunft aussieht, wenn Technologiekonzerne mehr und mehr Einfluss auf die organisatorische und technische Formierung von Lernkontexten nehmen und vermehrt über Daten von Lernenden und Lernprozessen verfügen. Nach einer erzwungenen Digitalisierungsphase, in der das Wie der Anwendung digitaler Medien im Vordergrund steht, bedarf es – so die hier vertretene These – zukünftig auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in der digitalen Gesellschaft, in der Datentransfer, Algorithmen und Plattformen in wachsendem Maße Intermediäre persönlicher Beziehungen werden.

Beispielsweise lässt sich an „Learning Analytics“, also digitalen Instrumenten der *„Analyse, Darstellung und Interpretation von Daten aus Lehr- und Lernsettings mit dem Zweck, dass Lernende ihr Lernen unmittelbar verändern können“* (FNMA 2019, S. 8), zeigen, dass der Einsatz solcher digitaler Lehr-/Lerntools interessante und neue didaktische Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung bietet – und gleichzeitig neue Fragen und Anforderungen aufwirft. Denn seitens der SoftwareentwicklerInnen und -designerInnen spielen grundlegende lern- und bildungstheoretische Fragen, etwa zum mit derartigen

Lernzugängen verbundenen Lernverständnis, eine ebenso untergeordnete Rolle wie Partizipation, Transparenz oder reflexive Urteilskraft als zentrale Dimensionen der Erwachsenenbildung. Vielmehr scheint die starke AdressatInnenorientierung dieser Instrumente ein hegemoniales lernpsychologisch-kognitivistisches Lernverständnis zu befördern, das Lernen tendenziell deterministisch erzeugbar und als einen individuellen Prozess versteht. Grundlegende Dimensionen von Erwachsenenbildung, wie der soziale Charakter, die körperliche, sprachliche und biografische Situirtheit und die unhintergehbare Offenheit des Lernens (siehe exemplarisch Faulstich 2013), und zentrale Bildungsdimensionen der Unbestimmtheit und Vagheit, die Zugang zu Vieldeutigkeiten, anderen Meinungen und Polymorphismen eröffnen (siehe Jörissen/Marotzki 2009), drohen dabei weniger bedeutsam zu sein als Big Data und ansprechende Visualisierungen.

Professionelle Erwachsenenbildung im Kontext einer sich sozio-kulturell wandelnden Gesellschaft einer digitalen Moderne wäre in dieser Perspektive im Sinne der reflexiven Auseinandersetzung mit technologischen Entwicklungen und Lehr-/Lerninstrumenten sowie der Mitgestaltung digitaler Lernumgebungen breiter zu denken und weiterzuentwickeln. Dabei kann es nicht mehr primär um die technische Ausstattung und zielgruppenorientierte Auswahl und Anwendung von digitalen Lerntechnologien gehen, mit der Gefahr, dass die Übernahme neuer Trends eher vom professionellen Erwachsenenbildungshandeln ablenkt als dieses befördert. Neben der Aufgabe, technologische Entwicklungen professionell zu verarbeiten und mit bestehenden Optionen didaktisch fundiert zu verknüpfen, scheint es auch angeraten, neue Kooperationen und mittel- und langfristige Allianzen von Erwachsenenbildung und Technologieentwicklung aufzubauen, um sich auch gestaltend in die (Weiter-)Entwicklung digitaler Lernumgebungen einbringen zu können. Auf der Systemebene wäre dafür eine Plattform zu schaffen, wo all jene AkteurInnen zusammenarbeiten, deren Wissen, Technologien und Fertigkeiten für die Weiterentwicklung der professionellen Erwachsenenbildung in der digitalen Gesellschaft erforderlich sind. Die Erwachsenenbildung könnte dabei auf die im Zuge der Pandemie gemachten Digitalisierungserfahrungen aufbauen.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2017):** Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung. Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30, Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf> [Stand: 2021-12-28].
- Bildungsnetzwerk Steiermark (2020):** Monitoring Steirische Erwachsenenbildung. Basisdaten 2019. Online: https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2020/09/Monitoring_EB_Basisdaten-2019_Ergebnisbericht_inkl.-Anhang.pdf [Stand: 2021-12-28].
- BMBWF (2018):** Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [Stand: 2021-12-28].
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- FNMA (2019):** Learning Analytics: Einsatz an österreichischen Hochschulen. Graz: Forum Neue Medien in der Lehre Austria. Online: <https://www.fnma.at/publikationen/eigene-publikationen> [Stand: 2021-12-28].
- Gieseke, Wiltrud (2018):** Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. 6., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1051-1069.
- Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter/Kandutsch, Florian/Schäfer, Sarah (2020):** Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der Österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020. Projektbericht Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und der Universität Klagenfurt. Wien: öibf.
- Haberfellner, Regina/Sturm, René (2016):** Die Transformation der Arbeits- und Berufswelt. Nationale und internationale Perspektiven auf (Mega-)Trends am Beginn des 21. Jahrhunderts. AMS Report 120/121. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation.
- Holtgrewe, Ursula/Schober, Barbara/Steiner, Mario (2021):** Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen. Online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/566777/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-covid-19-bedingungen.pdf> [Stand: 2021-12-28].
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020):** Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel: Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 115-128.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009):** Medienbildung – Eine Einführung. Theorien – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina (2020):** „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education“: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: International Review of Education, 66, S. 777-795.
- Lackner, Brigitte (2021):** Ergebnisse und Schlussfolgerungen zur Umfrage zu online Bildungsangeboten in den Mitgliedseinrichtungen des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich. Online: <https://www.forumkeb.at/portal/home/news/article/3156.html> [Stand: 2021-12-28].
- Mau, Steffen (2018):** Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2019):** Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.
- Reckwitz, Andreas (2020):** Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Röthler, David/Schön, Sandra (Hrsg.) (2017):** Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30: Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-30/> [Stand: 2021-12-28].
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017):** Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf [Stand: 2021-12-28].
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rohs, Matthias (2018):** Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. S. i-viii. Online: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X> [Stand: 2021-12-28].
- Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB & PHZH.
- Stalder, Felix (2016):** Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Steiner, Mario/Köpping, Maria/Leitner, Andrea/Pessl, Gabriele (2020):** Covid-19, Distance-Schooling und soziale Ungleichheit. Online: <https://inprogress.ihs.ac.at/covid-19-und-home-schooling-folgt-aus-der-gesundheits-nun-auch-eine-bildungskrise/> [Stand: 2021-12-28].
- Zuboff, Shoshana (2018):** Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Aus dem Englischen von Bernhard Schmid. Frankfurt/New York: Campus Verlag.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Karin Gugitscher, BA MAS

karin.gugitscher@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 310 33 34 19

Karin Gugitscher studierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seit 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und Lektorin an mehreren österreichischen Universitäten. Derzeitige Forschungsschwerpunkte: professionelle Bildungsberatung und Kompetenzerkennung/Validierung, der Zusammenhang von Arbeit, Bildung und Gesellschaft. Daneben ist sie Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) und stellvertretende Vorsitzende der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung.



Foto: Photo Riccio

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@aau.at
<http://www.aau.at>
+43 (0)463 2700 1242

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie, ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Bildungstheorie und -philosophie, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik und Bildungsberatung.

“More is possible digitally than expected!” – On the digital transformation in Austrian adult education before, during and after COVID-19

Abstract

In autumn 2020, a study by the University of Klagenfurt and the Austrian Institute for Vocational Education Research (öibf) asked adult educators to assess the extent to which the digital transformation had progressed in educational organizations against the backdrop of the first coronavirus lockdown. The results indicate that the digital transformation in adult education had already started, yet digital media was less common and its use was sporadic. This changed during the coronavirus pandemic, when for a time educational programs could only be held online. There was a “digital transformation push” at the teaching/learning level as well as the organizational level. The majority of those questioned are certain that the digital transformation will continue to impact and enrich adult education in the future. The main tasks are to develop quality criteria for online courses, to make the digital transformation itself the subject of educational programmes and to expand the digital professionalization of adult educators. (Ed.)

Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Lisa Breitschwerdt, Anne Thees und Regina Egetenmeyer

Zitation Breitschwerdt, Lisa/Thees, Anne/Egetenmeyer, Regina (2022): Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitale Medien, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Digitalisierung, Mediendidaktik, Medienarten, digitale Werkzeuge, digitale Medienangebote



Kurzzusammenfassung

Digitale Medien sind wichtige Elemente in der didaktischen Planung und Ausgestaltung von Angeboten und Programmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Beitrag untersucht basierend auf Fragebogen- und Interviewdaten aus Einrichtungen und Dachorganisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung in Deutschland, wie digitale Medien eingesetzt werden und wie der Einsatz begründet wird. Dazu differenziert der Beitrag zwischen digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. Die Analyse zeigt, dass der Einsatz digitaler Medien in einer mikro- und makrodidaktischen Verzahnung erfolgt. Durch den Einsatz von digitalen Medien ist auf mikrodidaktischer Ebene eine veränderte Rolle der Dozierenden zu beobachten. Didaktische Überlegungen verlagern sich insgesamt mehr auf die makrodidaktische Planungsebene und stellen damit veränderte Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden mit Planungsaufgaben und Dozierenden.



Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Lisa Breitschwerdt, Anne Thees und Regina Egetenmeyer

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive liegt für Deutschland bislang kein ausreichender Überblick dazu vor, welche digitalen Medien vom Weiterbildungspersonal in Lehr-Lern-Settings mit Erwachsenen genutzt werden und wie der Einsatz didaktisch begründet wird.

Der Beitrag geht dieser Frage nach. Vorgestellt und analysiert werden hierfür Fragebogen- und Interviewdaten aus dem Forschungsprojekt „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (DigiEB, 2019-2021)¹ mit Fokus auf Fragen zu digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten.

Begriffseingrenzungen und Begriffsschärfungen

Medien sind Mittler, „*durch die in kommunikativen Zusammenhängen potentielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert und verfügbar sind*“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019, S. 33). Medien üben Einfluss auf Individuum und Gesellschaft aus. Sie sind im „*Kontext der technischen, rechtlichen, ökonomischen, personalen, institutionellen, politischen und weiteren gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen*“ (ebd.). Als digitale Medien werden diejenigen

Medien verstanden, die auf Informations- und Kommunikationstechnologien basieren. Im Diskurs werden diese auch als „neue Medien“ (siehe z.B. Stang 2001) bezeichnet.

Dominik Petko (2020) verweist darauf, dass der Begriff Medien sowohl als Gegenstand oder technisches Gerät (z.B. Computer, Buch), als Medienformat (z.B. Online-Zeitung), als Medieninhalt (z.B. Software, Webseiten) oder zeichenhafte Grundbausteine (z.B. Text, Bild, Audio, Video) verstanden werden kann (vgl. Petko 2020, S. 12ff.). Auch werden mit dem Begriff „die Medien“ Urheber digitaler Inhalte bezeichnet. Dabei verweist er darauf, dass Medien sowohl kognitive als auch kommunikative Funktionen haben. Sie transportieren Gedanken und ermöglichen Kommunikation. Digitale Medien differenziert Petko in Anlehnung an Hartmut Ernst, Jochen Schmidt und Gerd Beneken (2016) in Hardware, Software, Daten und Informationen sowie Netzwerk (vgl. ebd.).

Im Bildungskontext differenzieren Claudia de Witt und Thomas Czerwionka (2007, S. 49) zwischen Unterrichtsmedien mit Blick auf die Organisationsform, Lehrmedien mit Blick auf die Kommunikation von

¹ Weitere Informationen zum Projekt und dessen Ergebnisse sind online verfügbar unter go.uniwiue.de/digieb

Lehrenden zu Lernenden, Lernmedien mit Blick auf die eigenständige Aneignung von Inhalten durch Lernende, Bildungsmedien mit Blick auf die pädagogischen Ziele und didaktische Medien für den didaktischen Einsatz. Betrachtet man genauer didaktische Funktionen von digitalen Medien, so können in Anlehnung an Tim Riplinger und Mandy Schiefner-Rohs (2017, S. 14-16) Aktionsformen von digitalen Medien differenziert werden: (1) Medien zur Informationsvermittlung (z.B. mit Hilfe von Web-Präsentation, Filmen), (2) Medien, die Teilnehmende aktivieren und Interaktion anregen, und (3) Medien, die dazu dienen, die Begleitung bzw. Betreuung der Teilnehmenden zu verbessern. Digitale Medien werden in diesem Beitrag aus der Perspektive „Lernen mit Medien“ (siehe Bolten-Bühler et al. 2021) analysiert. Davon abzugrenzen ist der Diskurs um „Lernen über Medien“, der Medien als Lerngegenstand (technische Anwendung) oder kritisch mit Blick auf den gesellschaftlichen Einfluss von Medien fasst.

Der Einsatz von Medien in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist als eine didaktische Frage zu verstehen (vgl. von Hippel/Freide 2018, S. 974ff.), die häufig im Zusammenhang mit dem Methodeneinsatz thematisiert (siehe z.B. Weidenmann 2011) wird. Dabei lässt sich differenzieren zwischen mikrodidaktischen Überlegungen des Medieneinsatzes in der unmittelbaren Lehr- und Lerninteraktion (siehe z.B. Knoll 2013; Nuissl/Siebert 2013; von Hippel/Kulmus/Stimm 2019) und makrodidaktischen Perspektiven in der Programm- und Angebotsplanung (siehe z.B. Fleige et al. 2018). Neben der Frage, welche Medien überhaupt genutzt werden, nehmen didaktische Überlegungen die Begründung des Einsatzes in den Blick (siehe z.B. Grotlüschen 2005; Grell/Grotlüschen 2010).

Angelehnt an die Differenzierung von Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe (2019) unterscheidet der vorliegende Beitrag digitale Medien zwischen digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. Dieser Zugang wird gewählt, da eine solche Differenzierung hilfreich ist, um den Einsatz von digitalen Medien mit Blick auf die verschiedenen didaktischen Ebenen analysieren zu können (siehe dazu auch Grotlüschen 2018; Koppel 2021).

Mit dem Begriff digitale Medienarten wird auf Gesamtmedien (siehe Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019) wie beispielsweise den Computer/Laptop oder den Fernseher verwiesen. Medienarten meint damit auch die eingesetzte Hardware. Für die Erwachsenenbildung relevant sind neben Computer/Laptop und Beamer beispielsweise auch der Einsatz von interaktiven Whiteboards, Dokumentenkameras/Visualizer, digitalen Kameras, ggfs. auch Fernsehern mit Smart TV oder mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets. Damit sind digitale Medienarten verbunden mit Fragen erwachsenenpädagogischer Räume (siehe z.B. Stang et al. 2018) und deren Ausstattung.

Beispiele für digitale Werkzeuge sind Standardsoftware (z.B. Präsentationssoftware), Programmierumgebungen, Tools zur Anfertigung von Mindmaps oder Wissensmanagement und Learning und Content-Management-Systeme. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019) stellen hier den Vergleich zu analogen Werkzeugen wie Tafel, Flipchartständer oder Moderationswänden her; denn die Anwendungen stehen unmittelbar zur Verfügung und werden genutzt, um Inhalte didaktisch für Lehr- und Lernsettings aufzubereiten.

Didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten ist gemeinsam, dass sie Inhalte in (didaktisch)strukturierter Weise bieten. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019) differenzieren zwischen Lehrprogrammen, offenen Lehrsystemen bzw. explorativen Lernumgebungen, Übungsprogrammen, digitalen Schulbüchern (digitalen Lehrbüchern; Anm. d. Verf.), Experimentier- und Simulationsumgebungen, Augmented- oder Virtual Reality-Anwendungen (AR, VR), Intelligenten tutoriellen Systemen (ITS), Lernspielen und Videos. Damit ändert sich die Rolle der Dozierenden, da die Aufgabe der (didaktischen) Strukturierung der Inhalte durch eingesetzte Medienangebote ganz oder teilweise übernommen wird.

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet der Einsatz von didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten zunächst einen hohen Entwicklungsaufwand. Alternativ gibt es Möglichkeiten, vorhandene Medienangebote zu nutzen, die ggfs. erworben werden müssen.

Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung (DigiEB)

Zum methodischen Vorgehen

Die hier präsentierte Untersuchung über den Einsatz von digitalen Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgt anhand des Datenmaterials des Forschungsprojekts „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (DigiEB)². In einem Mixed Methods Design (siehe Creswell et al. 2003) werden Fragebogen- und Interviewdaten aus sechs Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und aus zwei dazugehörigen Dachorganisationen analysiert. Die Einrichtungen repräsentieren das breite Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung außerhalb von Betrieben und befinden sich in verschiedenen Regionen in Deutschland: Je zwei Einrichtungen und eine Dachorganisation zählen zur kommunalen und zur konfessionellen Erwachsenenbildung, zwei Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung.

Es wurden Einrichtungen gewählt, in denen Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien vorliegen. Die Interviewdaten liegen als acht Auftaktgespräche (Erhebungszeitraum: März bis August 2019) und 58 Expert*inneninterviews mit Einrichtungsleitungen, hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden, Dozierenden und Verantwortlichen für die Digitalisierung in der Einrichtung (Erhebungszeitraum: September 2019 bis Februar 2020) vor. Dem Forschungsprozess selbst liegt ein dialogisches Vorgehen (siehe Gómez/Puigvert/Flecha 2011; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2014) zugrunde, das die gewinnbringende Verschränkung von Perspektiven aus Forschung und Praxis und die Schaffung eines gegenseitig vertieften Verständnisses des Untersuchungsgegenstandes verfolgt. Die Daten der Fragebogenerhebung (Erhebungszeitraum: September bis November 2020) wurden über die Einrichtungen und Dachorganisationen generiert. Über den Zugang durch die Dachorganisationen wurden auch Daten aus anderen, der Dachorganisation zugehörigen Einrichtungen gewonnen. Für diesen Beitrag wurden Daten von 111 Personen ausgewertet, die als

Weiterbildungspersonal befragt wurden. Gut die Hälfte der Daten stammt von Weiterbildungspersonal aus der beruflichen Weiterbildung. Weniger als 10% der Daten liegen von Weiterbildungspersonal aus der konfessionellen Erwachsenenbildung vor. Damit bietet die Stichprobengröße einen ersten Einblick zur Situation in den befragten Einrichtungen. Sie stellt keine repräsentative Stichprobe dar. Sowohl bei den Teilnehmenden der Fragebogenstudie als auch der Interviewstudie ist von einer Affinität zu digitalen Medien auszugehen.

Die Interviewdaten liegen, erweiterten inhaltlich-semantischen Regeln folgend, transkribiert vor (siehe Dresing/Pehl 2018) und sind nach dem Vorgehen des Ersetzens durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung anonymisiert (siehe Meyermann/Porzelt 2014). Die Auswertung orientiert sich an einem qualitativ inhaltsanalytisch (siehe Mayring 2015; Kuckartz 2016) regelgeleiteten, deduktiv-induktiven Vorgehen. Die Fragebogendaten basieren auf einem Online-Fragebogen. Die Fragen zu digitalen Mediengeräten und Medienangeboten wurden für den vorliegenden Beitrag deskriptiv statistisch ausgewertet (siehe Rasch et al. 2014).

Zum Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In der Fragebogenerhebung geben 92% des Weiterbildungspersonals an, digitale Medien in Seminarkontexten einzusetzen, wobei hier kaum ein Unterschied zwischen den befragten Einrichtungen festzustellen ist. Der Erhebungszeitraum liegt nach der ersten Welle der Covid-19-Pandemie in Deutschland. In diesen Zeitraum ist der hohe Wert des Einsatzes digitaler Medien einzuordnen. 95,5% der Befragten geben aber an, dass sie Seminare auch in Präsenzformaten anbieten, was den Rückschluss zulässt, dass auch die eigene Lehrtätigkeit vor der Covid-19-Pandemie in den Antworten mitberücksichtigt ist. 54,1% der Befragten geben an, auch reine Onlinekurse, und 70,3%, auch Blended-Learning-Formate anzubieten. Damit kann, wie bereits ausgeführt, davon ausgegangen werden, dass die Erhebung Daten von Personen abbildet, die mit digitalen Medien arbeiten.

2 Für weitere Informationen siehe: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/digieb/startseite>

Digitale Medienarten

Der Blick auf die eingesetzten digitalen Medienarten zeigt eine große Bandbreite. Gleichzeitig werden klare Präferenzen für einzelne digitale Medienarten deutlich (siehe Abb. 1).

Zu den mit großem Abstand am häufigsten genutzten digitalen Medienarten zählen Computer/Laptop (siehe Abb. 1) einschließlich Beamer. Die hohe Rückmeldung der Nutzung von Computer/Laptop (97%) sowie Smartphone/Handy (66%) im Seminarkontext deutet darauf hin, dass sich die Vertrautheit mit digitalen Medienarten im privaten Bereich in deren beruflicher Nutzung spiegelt (vgl. BVDW 2018, S. 8-15).

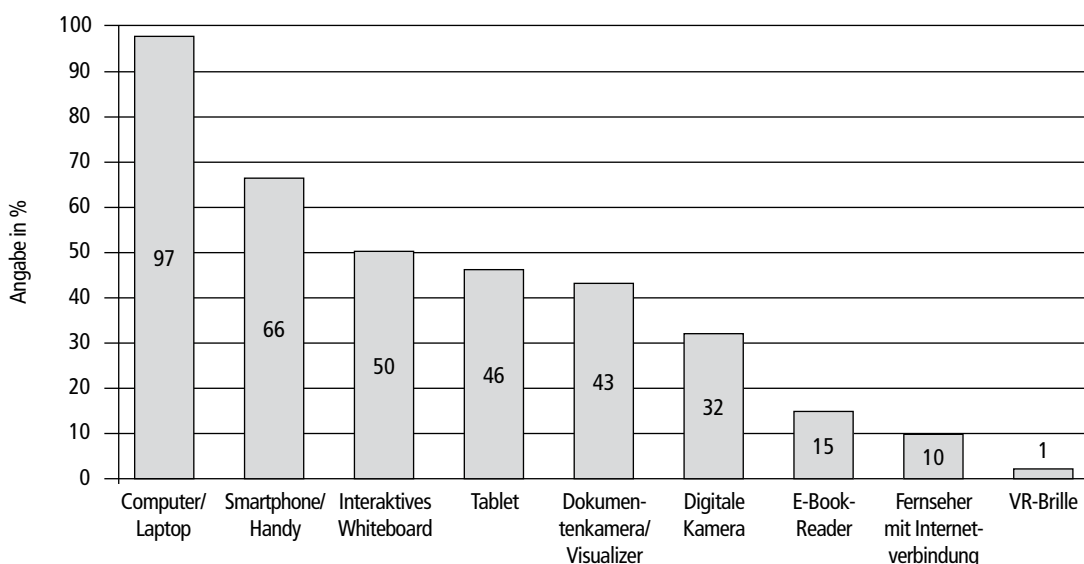
Auch kommen nach Angaben des befragten Weiterbildungspersonals im Seminarkontext häufig interaktive Whiteboards (50%) und Dokumentenkameras/Visualizer (43%) zum Einsatz. Analoge Medienarten wie der Overheadprojektor oder die klassische Tafel werden von ihnen ersetzt. Dabei fällt auf, dass der Einsatz von digitalen Medienarten grundsätzlich von der Ausstattung der Räumlichkeiten abzuhängen

scheint („je nachdem was eben in dem Schulungsraum drin ist“; G_15: 8). Überlegungen zum Einsatz von Gesamtmedien scheinen folglich weniger mit didaktischen Begründungen zusammenzuhängen als vielmehr mit der Ausstattung der einzelnen Räume, wie die einrichtungsspezifische Analyse der jeweiligen Fragebogen- und Interviewdaten ergibt. Innerhalb der Einrichtungen kommt es so zu einem sehr hohen oder einem sehr niedrigen Einsatz von interaktiven Whiteboards, Dokumentenkameras oder Tablets. Dies lässt die Deutung zu, dass die Verfügbarkeit der digitalen Gesamtmedien sehr unterschiedlich zwischen den einzelnen Einrichtungen ist.

Einsatz von digitalen Werkzeugen

Digitale Werkzeuge werden in Seminaren von jeweils mehr als der Hälfte des befragten Weiterbildungspersonals in ihrer gesamten Bandbreite eingesetzt (siehe Tab. 1). Befragt, in welchem Ausmaß sich digitale Werkzeuge bewährt hätten, wurden tendenziell hohe Werte erzielt. Dennoch verweist die hohe Standardabweichung auf eine große Varianz der Einschätzung.

Abb.1: Einsatz digitaler Medienarten in Seminaren der Erwachsenenbildung/Weiterbildung



„Welche digitalen Geräte nutzen Sie für Ihre Seminare?“
Fragebogen Mitarbeitende, Mitwirkende und Dozierende 2020; N=111

Quelle: Eigene Darstellung

Die in Tabelle 1 ersichtliche hohe Nutzung und Bewährungseinschätzung von Anwendungssoftware in den Fragebogendaten (86%; MW=4,43) zeigt sich in den Interviewdaten vor allem in den Verweisen auf Präsentationssoftware (z.B. PowerPoint). Präsentationssoftware scheint über alle Interviews hinweg ein grundlegendes digitales Werkzeug darzustellen („oder es wird klassisch PowerPoint benutzt“; B_16: 28).

Tab. 1: Digitale Werkzeuge: Nutzungszahlen und Bewährungseinschätzung

Digitale Werkzeuge	Nutzung in % von N=111	Bewährungseinschätzung	
		MW	SD
Anwendungssoftware	86	4,43	1,1
Videokonferenzanwendungen	86	4,18	1,1
Learning- und Content-Management-Systeme	82	3,88	1,2
Online-Umfragen	66	3,58	1,4
Chatprogramme	55	3,69	1,4
Cloud-Dienste	49	3,69	1,5

Fragebogen Mitarbeitende, Mitwirkende und Dozierende 2020

Mittelwerte 5-er Skala (1=hat sich überhaupt nicht bewährt bis zu 5= hat sich voll und ganz bewährt) und Standardabweichung

Quelle: Eigene Darstellung

Die hohen Einsatzwerte von Videokonferenzanwendungen (86%, MW=4,18) sind vor dem Hintergrund des Erhebungszeitraums des Fragebogens nach der ersten Welle der Covid-19-Pandemie im Herbst 2020 zu interpretieren. Der Einsatz von Videokonferenzanwendungen vor der Pandemie wird in den Interviewdaten eher anhand von einzelnen Pilotsettings erwähnt. Als Einsatzformen genannt werden reine Onlinekurse oder Seminare im Hybridmodus, bei denen Teilnehmende in Präsenzveranstaltungen aus unterschiedlichen Standorten zusammengeschaltet werden.

Auch bei den Learning- und Content-Management-Systemen, die von Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden, zeigen sich hohe Werte

in der Nutzung durch das Weiterbildungspersonal (82%). Jedoch wird der Nutzen etwas geringer eingeschätzt (MW=3,88). Die Interviewdaten zeigen, dass Learning- und Content-Management-Systeme genutzt werden, um den Lehr-Lern-Prozess auch in asynchronen Phasen zu begleiten. Sie bieten nach Einschätzung des Weiterbildungspersonals vielfältige Einsatzmöglichkeiten, z.B. zur Wissensdokumentation, als Ort des Austauschs mit und zwischen den Teilnehmenden oder als Instrument der Informationsweitergabe (F_11: 25). Von zentraler Bedeutung für den Einsatz wird vom Weiterbildungspersonal die Usability betont: Das Personal schätzt den Einsatz von Learning- und Content-Management-Systemen dann als sinnvoll ein, wenn eine intuitive und einfache Nutzung möglich ist.

Während im Fragebogen in diesem Kontext nur nach Online-Umfrage-Tools gefragt wird, zeigt sich in den Interviews der Einsatz von weiteren Online-Tools. Diese werden genutzt zur Erstellung von Quizzes, virtuellen Pinnwänden, virtuellen Umfragen, von Lernbausteinen oder zum Projektmanagement. Die Interviewdaten deuten zum Teil darauf hin, dass diese vor der Covid-19-Pandemie eher von Weiterbildungspersonal mit besonderem medienpädagogischem Interesse eingesetzt werden: „virtuelle Pinnwand, Abstimmungstools und so weiter. Naja, und bei Mischformen, das haben wir auch schon eingesetzt Kahoot oder Mentimeter oder Trello oder solche Sachen. [...] Da ich ja aus dem medienpädagogischen Bereich komme, [...], ja, da hat man da von der Seite her halt einfach schon Tools, die man kennt und dann weiter nutzt.“ (E_13: 12-13)

Online-Tools, die vor der Covid-19-Pandemie genutzt wurden, werden in den Interviewdaten vor allem in Zusammenhang mit Online-Angeboten benannt und weniger im Zusammenhang mit Präsenzangeboten. Chatprogramme (55%) und Cloud-Dienste (49%) werden von etwas mehr als der Hälfte des befragten Weiterbildungspersonals in Seminarkontexten eingesetzt. Auffällig ist hier die vergleichsweise mittelmäßige Bewährungseinschätzung (MW=3,69; 3,69), die mit einer breiten Varianz (SD=1,4; 1,5) einhergeht. Die Kommunikation über Chatprogramme, z.B. WhatsApp, wird vom Weiterbildungspersonal beispielsweise als Alternative zu organisationsinternen Lern- und Kommunikationsplattformen genutzt, um organisatorische Aspekte der Seminardurchführung

auf kurzem Weg zu regeln: „Kursorganisation funktioniert natürlich leichter, ja, wenn man eine WhatsApp-Gruppe einfach hat.“ (B_110: 112)

Die Nutzung erfolgt aus datenschutzrechtlichen Gründen vorwiegend indirekt, indem nicht das Weiterbildungspersonal selbst Chatprogramme aktiv nutzt, sondern diese eigeninitiativ durch die Teilnehmenden eingesetzt und als Kommunikationswerkzeug etabliert werden. Das erklärt vielleicht auch die relativ hohe Standardabweichung bei der Bewährungseinschätzung. Grundsätzlich scheinen allgemeine, den Teilnehmenden vertraute Chatprogramme eine schnelle und intuitive Möglichkeit der Kommunikation darzustellen, deren Einsatz in Seminarkontexten von Teilnehmenden auch aktiv eingefordert wird. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass das Weiterbildungspersonal den Einsatz kommerzieller Chatprogramme aus Datenschutzgründen zum Teil kritisch bewertet (z.B. H_12: 15; G_13: 32).

Didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote

Bei den didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten zeigt sich eine größere Varianz in der Nutzung. Auch variiert die Einschätzung der Befragten, ob sich die Medienangebote bewährt haben (siehe Tab. 2). Es zeigt sich, dass Medienangebote, die von nur wenigen Befragten genutzt werden, auch schlechter eingeschätzt werden. Diese geringere Bewährungseinschätzung kann darauf hindeuten, dass bestimmte Medienangebote, wie beispielsweise Experimentier- und Simulationsumgebungen oder Intelligente Tutorielle Systeme (ITS), in den Einrichtungen seltener verfügbar sind. Damit würden notwendige Rahmenbedingungen zur Pilotierung und zum Aufbau von Erfahrungen fehlen.

Der Gesamtblick auf die didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten zeigt, dass vor allem diejenigen zum Einsatz kommen, die bereits fertig entwickelt vorliegen und einfach im Seminarkontext eingesetzt werden können. Hierzu zählen Videos, die von einem hohen Anteil des Weiterbildungspersonals in Seminaren genutzt werden (81%) und deren Bewährung als sehr hoch eingeschätzt wird (MW=4,2; SD=1). In Präsenzseminaren werden Videos zum Einstieg in ein neues Thema oder als Impuls für

anschließende Diskussionen gezielt eingesetzt (B_GD: 146). Meist handelt es sich dabei um im Internet verfügbares Videomaterial, das nicht spezifisch für den eigenen Seminarkontext entwickelt wird, z.B. von Plattformen wie Youtube.

Tab. 2: Didaktisch strukturierte digitale Medienangebote: Nutzungszahlen und Bewährungseinschätzung

Didaktisch strukturierte digitale Medienangebote	Nutzung in % von N=111	Bewährungseinschätzung	
		MW	SD
Videos	81	4,2	1
Digitale Lehrbücher	63	3,77	1,3
Digitale Tests, Prüfungen und Lernstandskontrollen	59	3,74	1,1
Übungsprogramme	43	3,83	1,3
Lernspiele	36	3,25	1,5
Offene Lernsysteme bzw. explorative Lernumgebungen	31	3,56	1,4
Experimentier- und Simulationsumgebungen	21	2,65	1,4
Intelligente Tutorielles System (ITS)	17	2,89	1,7
Augmented- oder Virtual Reality-Anwendungen (AR, VR)	14	1,62	1

Fragebogen Mitarbeitende, Mitwirkende und Dozierende 2020

Mittelwerte 5-er Skala (1= hat sich überhaupt nicht bewährt bis zu 5= hat sich voll und ganz bewährt) und Standardabweichung

Quelle: Eigene Darstellung

In Blended-Learning-Formaten werden Videos hingegen spezifisch didaktisch geplant und aufbereitet und als digitales Medium zur selbstständigen Aneignung von Informationen während der asynchronen Selbstlernphasen zur Verfügung gestellt: „Blended Learning, dann haben wir natürlich Videos, [...] die speziell darauf abgestimmt sind. [...], dass die dadrauf zurückgreifen können, dass man tiefer einsteigt“ (H_15: 21).

Von mehr als der Hälfte des befragten Weiterbildungspersonals (63%) werden zur Verfügung gestellte digitale Lehrbücher eingesetzt. Diese

Lehrbücher werden über die Einrichtungen zur Verfügung gestellt: „zu jedem Lernmodul [...] wurde ein Studienbrief erstellt, [...] die online gestellt werden. [...] Und dann gibt es, [...] Bücher noch, die die @Dachorganisation-B@ dann zur Verfügung stellt.“ (F_I6: 48)

Die Interviews deuten folglich darauf hin, dass der Einsatz von digitalen Lehrbüchern durch die Dozierenden u.a. davon abhängt, dass diese in der Einrichtung verfügbar sind und ggfs. über Dachorganisationen oder externe Anbieter, wie Verlage (z.B. B_I2: 4), erworben werden. Übungsprogramme, mit denen die Teilnehmenden Lerninhalte üben und festigen können: „von den Dienstleistern haben wir dann diese Lernstandskontrolle entwickeln lassen in Zusammenarbeit mit Dozenten [...] Also wir haben einen Rahmenplan und der wirklich strikt abgearbeitet werden muss. [...] Darauf basieren also dann auch Textbände, Skriptmaterialien, die dann auch die gleiche Struktur aufweisen wie dieser Rahmenplan. Was wir gemacht haben, ist, [...] kapitelweise [...] Fragen entwickeln zu lassen“ (G_GD: 21). Das heißt, Übungsprogramme werden für Weiterbildungen eigens entwickelt und folgen damit einer engen curricularen Struktur. Und: Sie werden verwendet, wenn sie von den Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden.

Digitale Lernspiele (36%) und offene Lehrsysteme bzw. explorative Lernumgebungen und Lehrprogramme (31%) werden von den Befragten seltener genutzt.³ Ein/e Befragte/r verweist auf eine aufwändig von der Einrichtung erstellte offene Lernumgebung: „In unserer auch dort modularen, natürlich Konzept und Struktur aufbereiteten Weise gibt es dann vertiefende Links zu bestimmten Themen, die erweitern. Es gibt Aufgaben, die ich mit anderen in einer Tabelle bearbeite. Ich kann aber auch nur lesen. Das ist dann wiederum verzahnt mit unseren Büchern, die begleitend zu dieser Qualifizierung ausgegeben werden. Es gibt auch die Möglichkeit, zusammen ein Wiki zu erstellen. Also es gibt einfach ganz viele Methoden auch und verschiedene Formen auf dieser Lernplattform, mir Wissen anzueignen und dort auch schon im Austausch mit den anderen zu sein“ (F_GD: 28). Dieses Zitat deutet darauf hin,

dass die Organisation umfangreiche Ressourcen für die Entwicklung bereitstellen muss. Gleichzeitig verändert die genutzte Lernumgebung die Rolle der Dozierenden: Die inhaltlich-didaktische Aufbereitung erfolgt durch die Einrichtung, die Dozierenden agieren eher tutoriell in der Begleitung des Lernprozesses.

Auf ein Lehrprogramm wird in den Interviews im Rahmen eines Blended-Learning-Angebots verwiesen: „Dieser Blended-Learning-Kurs findet viermal in dem Präsenztraining statt, mit einem Abstand von circa vier bis fünf Wochen. Und in der Zwischenzeit arbeiten die Teilnehmenden mit einem Lernprogramm, mit dem [...] Oxford Online Skills Program [...] Das ist ein Lernprogramm, in dem alle vier Fertigkeiten trainiert werden. Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. [...] Und das Programm korrigiert auch. Und sie haben die Möglichkeit [...] uns Dokumente zu schicken. [...] die wir dann korrigieren.“ (C_I4: 3; 5-7) Auch hier zeigt sich, dass die Dozierenden Zugang zu bereits vorliegenden Lehrprogrammen benötigen oder ggfs. Einrichtungen Zugänge zu entsprechenden Programmen gewähren müssen.

Die Fragebogendaten zeigen, dass Experimentier- und Simulationsumgebungen (21%), in denen Prozesse simuliert werden, Intelligente tutorielle Systeme (ITS) (17%), die sich adaptiv an die Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden anpassen, und Augmented- oder Virtual Reality-Anwendungen (AR, VR) (14%) weniger eingesetzt werden. Dies kann so gedeutet werden, dass hierzu kaum Angebote vorliegen, die eingesetzt werden können, und die Entwicklung derselben als sehr aufwändig eingeschätzt wird.

Fazit

Welche digitalen Medien werden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland bereits eingesetzt? Wie wird dieser Einsatz begründet? Die hier präsentierte eher kleinere Stichprobe aus dem breiten Feld der klassischen Anbieter von Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt mithilfe der Triangulation der umfangreichen Interviewdaten

³ Offene Lehrsysteme bzw. explorative Lernumgebungen stellen Inhalte didaktisch aufbereitet und hypermedial zur Verfügung. In Lehrprogrammen hingegen erarbeiten Teilnehmende neue Inhalte mit einer vorgegebenen Steuerung.

Tendenzen erkennen, wie digitale Medien eingesetzt werden. Insgesamt versuchen wir insbesondere die Fragebogendaten mit Vorsicht zu interpretieren, da die durchgängig hohe Standardabweichung in der Nutzeinschätzung auf eine heterogene Einschätzung der Befragten verweist.

Mit Blick auf die Medienarten zeigt sich, dass es von hoher Relevanz ist, welche Medienarten in den Seminarräumen zur Verfügung gestellt werden. Die Daten deuten darauf hin, dass das Weiterbildungspersonal vorwiegend jene digitalen Medien nutzt, die vor Ort in der Einrichtung vorhanden sind. Das heißt, die Einsatzbegründungen des Weiterbildungspersonals zielen mehr auf die Verfügbarkeit in den Räumen und weniger auf die didaktische Gestaltung des Seminargeschehens. Sie ist also vorwiegend eine makrodidaktische Frage der Raumplanung und Medienverfügbarkeit. Überlegungen zur Raumausstattung mit digitalen Medien werden folglich zunehmend zu einer Aufgabe von Mitarbeitenden in Weiterbildungsorganisationen, welche die Planung und Organisation von Programmen und Angeboten mit digitalen Medien bereits vorgelagert makrodidaktisch reflektieren müssen.

Auf der makrodidaktischen Ebene betrifft dies auch Fragen des Marketings für die eigenen Bildungsangebote, z.B. über Social Media (siehe Grotlüschen 2018). Dazu zählen auch die Akquise und Auswahl der Dozierenden. Das Interviewmaterial verweist darauf, dass digitale Medienarten nicht nur bereitgestellt werden müssen, sondern Mitarbeitende und Dozierende explizit an deren Nutzung herangeführt werden müssen, z.B. durch entsprechend ausgerichtete Personalentwicklung und Fortbildungsangebote (siehe Breitschwerdt/Egetenmeyer, 2021). Hier bedarf es auch informeller Möglichkeiten, digitale Medien in der Einrichtung auszuprobieren. Die Interviewdaten deuten des Weiteren an, dass eine Organisationskultur notwendig ist, in der unterstützend und offen mit Unsicherheiten in der Nutzung von digitalen Medienarten umgegangen wird, um Mitarbeitende und Dozierende zu motivieren. Die Daten geben ferner Hinweise darauf, dass das befragte Weiterbildungspersonal digitale Werkzeuge häufiger einsetzt und diesen eine höhere Bewährungseinschätzung beimisst als didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. Wie oben angedeutet, kann dies mit der geringen

Verfügbarkeit letzterer zusammenhängen: Während leicht verfügbare digitale Werkzeuge direkt von den Dozierenden eingesetzt werden können, ist bei den Medienangeboten häufig ein aufwändiger Entwicklungsprozess oder der Erwerb von Lizenzen durch die Einrichtungen notwendig.

Diese Entwicklungen schließen nicht aus, dass es unter den Dozierenden einzelne gibt, die spezifische Medienarten einbringen, eigene digitale Werkzeuge nutzen und selbst didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote entwickeln.

Aufgrund der zum Teil hohen Entwicklungskosten, der hohen Abhängigkeit von bereitgestellten Werkzeugen und von verfügbaren Medienangeboten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Einrichtungen nicht nur auf Einzelpersonen setzen können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Entwicklungen in den Einrichtungen gemeinsam mit Dozierenden notwendig sind, um einen didaktisch sinnvollen Rahmen für den Einsatz digitaler Medien bereitzustellen. Hierfür bedarf es der Etablierung von grundlegenden Strategien der Zusammenarbeit.

Insgesamt zeigt sich, dass digitale Medien in den befragten Weiterbildungseinrichtungen bereits vielfach eingesetzt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich damit die Rolle der Organisationen verändert. Neben der Verlagerung der inhaltlich-didaktischen Steuerung von Programmen und Angeboten mit digitalen Medien auf die makrodidaktische Ebene betrifft dies Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung, welche die digitalisierungsbezogenen Veränderungen aufgreifen und eine Organisationskultur etablieren, die eine gemeinsame Entwicklung von adäquaten Konzepten des digitalen Medieneinsatzes etablieren. Damit wird deutlich, dass der Einsatz digitaler Medien didaktischer Überlegungen auf der makrodidaktischen Planungsebene (siehe Fleige et al. 2018; von Hippel/Freide 2018) bedarf. Fragen nach der Ausstattung von Räumen mit digitalen Medienarten (z.B. interaktives Whiteboard), der Verfügbarmachung von digitalen Werkzeugen (z.B. Videokonferenzanwendungen, Learning- und Content-Management-Systeme) und der Etablierung von didaktisch-strukturierenden digitalen Medienangeboten (z.B. digitale Lehrbücher, offene

Lehrsysteme bzw. explorative Lernumgebungen) sind auf Ebene der Einrichtungen rahmengenbend zu klären.

Der Einsatz von digitalen Medien wird damit eine Frage der Organisations- und Personalentwicklung. Damit verändern sich nicht nur die Anforderungen an das didaktische Handeln der Mitarbeitenden mit Planungsaufgaben, sondern auch die Rolle der Dozierenden. Einrichtungen stellen einen medialen Rahmen sowohl mit Blick auf digitale Medienarten,

digitale Werkzeuge, aber auch didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote zur Verfügung. Dieser wird nicht nur für die Teilnehmenden bereitgestellt, sondern leitet auch die didaktischen Möglichkeiten der Dozierenden. Weiterbildungseinrichtungen übernehmen damit eine stärkere Rolle bei der didaktischen Gestaltung von Seminarangeboten, die bei den verfügbaren digitalen Medienangeboten beginnt und bis zu kleinteilig vorstrukturierten Lehrprogrammen gehen kann.⁴

4 Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (2019-2022) entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ (Förderkennzeichen: 01JD1805) gefördert wird.

Literatur

- Bolten-Bühler, Ricarda/Bernhard-Skala, Christian/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (2021):** Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv.
- Breitschwerdt, Lisa/Egetenmeyer, Regina (2021).** Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung. Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung, H. 44, S. 55-74.
- BVDW – Marktforschung Ressort im Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (BVDW) (2018):** Digitale Nutzung in Deutschland 2018. Abbildung der aktuellen digitalen Mediennutzung in Deutschland und Darstellung möglicher Trends, sowie Analyse des grundsätzlichen Verständnisses von Digitalisierung. Online: https://www.bvdw.org/fileadmin/user_upload/BVDW_Marktforschung_Digitale_Nutzung_in_Deutschland_2018.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L./Gutmann, Michelle/Hanson, William E. (2003):** Advanced mixed methods research designs. In: Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles B. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 209-240.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018):** Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. Online: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Egetenmeyer, Regina/Grafe, Silke (2017):** DigiEB – Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. [Project Proposal]. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Ernst, Hartmut/Schmidt, Jochen/Beneken, Gerd (2016):** Grundkurs Informatik. Grundlagen und Konzepte für die erfolgreiche IT-Praxis – Eine umfassende, praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Gómez, Aitor/Puigvert, Lidia/Flecha, Ramón (2011):** Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. In: Qualitative Inquiry, 17(3), S. 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Grell, Petra/Grotlüschen, Anke (2010):** Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes. Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 319-329.
- Grotlüschen, Anke (2005):** Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28. Jg., Heft 1, S. 81-87.
- Grotlüschen, Anke (2018):** Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. In: Medienpädagogik 30, 3. März, S. 94-115. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/572/595> [Stand: 2021-12-22].

- Koppel, Ilka (2021):** Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: MedienPädagogik 16, Jahrbuch Medienpädagogik, S. 51-78. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/745/973> [Stand: 2021-12-22].
- Knoll, Jörg (2013):** Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. Aufl., neu ausgestattete Sonderausg. Bd. 2. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2016):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyermann, Alexia/Porzelt, Maïke (2014):** Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Hrsg. vom Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. Online: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf> [Stand: 2021-12-22].
- Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst (2013):** Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petko, Dominik (Hrsg.) (2020):** Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Naumann, Ewald/Hofmann, Wilhelm (Hrsg.) (2014):** Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Riplinger, Tim/Schiefner-Rohs, Mandy (2017):** Medieneinsatz in der Hochschullehre. Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung. Köln: Universität zu Köln.
- Stang, Richard (2001):** Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In: Stang, Richard (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13-22.
- Stang, Richard/Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke (2018):** Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, von Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 643-658.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2014):** Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019):** Medienbildung in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- von Hippel, Aiga (2007):** Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken: Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland.
- von Hippel, Aiga/Freide, Stephanie (2018):** Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 973-999.
- von Hippel, Aiga/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Weidenmann, Bernd (2011):** Erfolgreiche Kurse und Seminar. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Witt, Claudia de/Czerwionka, Thomas (2007):** Mediendidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



Foto: Monika Staab

Lisa Breitschwerdt, M.A.

lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de

Lisa Breitschwerdt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung, Digitalisierung und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Foto: K. K.

Anne Thees, M.A.

anne.thees@uni-wuerzburg.de

Anne Thees ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Lehren und Lernen mit und über digitale Medien und der Förderung von medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden.



Foto: Daniel Peter

Prof. in Dr. in Regina Egetenmeyer

regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Regina Egetenmeyer ist Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung, der Professionalisierung und Digitalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie in Fragestellungen lebenslangen Lernens.

Digital Media in Adult and Continuing Education

Abstract

Digital media are important elements in the didactic planning and design of provisions and programmes in adult and continuing education. Based on questionnaire and interview data from institutions and umbrella organisations active in adult and continuing education in Germany, the article examines how digital media are used and how this use is substantiated. The article distinguishes between types of digital media, digital tools and didactically structured digital media offerings. The analysis shows that the use of digital media involves the interweaving of micro- and macrodidactics. Through the use of digital media, a change in the role of lecturers is observed at the microdidactic level. On the whole, didactic considerations are shifting more to the macrodidactic planning level and thus place changed demands on cooperation between staff with planning responsibilities and lecturers.

Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume

Katarina Froebus und Daniela Holzer

Zitation Froebus, Katarina/Holzer, Daniela (2022): Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Universität, Online-Lehre, Machtverhältnisse, Disziplinierung, Kontrolle, Kritik



Kurzzusammenfassung

Ausgewählte Situationen aus der universitären Online-Lehre werden im vorliegenden Beitrag unter der Perspektive von Forschungen zu Macht, symbolischer Gewalt und Subjektivierungspraktiken kritisch analysiert und reflektiert. Dabei zeigen die Autorinnen, wie sich bereits in kleinen Details der Lernumgebungen und in den daran geknüpften Interaktionen mit und zwischen den Studierenden problematische Aspekte entfalten können. Verdichtet werden die Überlegungen anhand von drei Themenkomplexen: neue Körperlichkeit und Entkörperlichung, Kontrolle durch technische Arrangements und veränderte Sozialität im Online-Lernen. Neben situationsbedingten Änderungen der Lehr-Lern-Formen und technischen Vorbestimmungen sehen die Autorinnen auch in der irritierten Souveränität der Lehrenden einen Grund dafür, dass universitäre Lehre von problematischen Disziplinierungs- und Kontrollmechanismen durchzogen ist. Eine kritische Reflexion sowohl der Online-Lehre als auch – davon ausgehend – der bisherigen Praktiken in der analogen Präsenzlehre scheint folglich unabdingbar. (Red.)

Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume

Katarina Froebus und Daniela Holzer

Unsere universitäre Lehrtätigkeit ist aus dem Seminarraum verbannt und in den kleinen Ausschnitt eines Bildschirms gezwängt. Die Covid-19-Pandemie hat die Studierenden in alle Winde zerstreut und die Begegnungen auf digitale Räume reduziert. An die Lernplattformen und Videokonferenz-Systeme haben wir uns zwar erstaunlich rasch gewöhnt, zugleich wächst bei uns aber das Unbehagen darüber, wie die digitalen Bedingungen Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsformen erzeugen, die deutliche Spuren überholt geglaubter Autoritarismen aufweisen und zahlreiche neue Kontrollmechanismen einflechten.

Anlass und Impuls kritischer Reflexionen

Macht, Disziplinierung, symbolische Gewalt und „dressierende“ Subjektivierungspraktiken treten in der digitalen Lehre nicht nur in offensichtlichen Aspekten zu Tage, wie beispielsweise bei der Diskriminierung durch ungleiche Ressourcenverteilung oder bei der als Grundlage für Bildungsprozesse relevanten, nun aber reduzierten sozialen Interaktion und Körperlichkeit. Bereits in kleinen Details digitaler Lehrformate, in den Mikrobereichen der technischen Programmierung von Lehr-Lern-Ressourcen, in der digital formierten Interaktion manifestieren sich Umwelten und Praktiken, in denen Lernende einem neuen Regime unterworfen werden und in denen sich zahlreiche Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsformen ausmachen lassen.

Unser Impuls für eine Betrachtung von Feinheiten auf der Mikroebene entspringt den eigenen Erfahrungen in der erzwungenen Online-Lehre an der Universität. Wir sind – wie es Michael Volkmer

und Karin Werner (2020, S. 12) nennen – in eine „*unfreiwillige Zeugenschaft*“ geraten, die uns nun nicht umhinkommen lässt, die neuen Gegebenheiten erziehungswissenschaftlich zu konfrontieren. Nach den ersten hektischen Umstellungen und dem stressbegleiteten, überstürzten Einarbeiten in digitale Lernumgebungen trat im Zuge der weiteren Online-Semester zwar eine erste Entspannung ein, weil Handhabungen vertrauter und routinierter wurden. Zugleich aber öffnete sich dadurch ein Raum, in dem sich unsere bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und der theoretisch informierte kritische Blick wieder regen konnten und sich zahlreiche Details in der Online-Lehre immer mehr als höchst suspekt und reflexionsbedürftig erwiesen. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass neue Formen der Disziplinierung und verstärkte Machtausübung durch Lehrende allein aufgrund der technologischen Umgebungen und ihres weitgehend unhinterfragten Einsatzes durch Lehrende in Gang gesetzt werden, die es kritisch zu diskutieren und reflexiv weiterzudenken gilt.

Theoretische Blickrichtungen und analytische Perspektive

Unser Blick auf digitale Lehrerfahrungen folgt einer bildungstheoretischen, kritischen Perspektive. Theoretische Ausgangspunkte sind Regierungsformen, Macht- und Subjektivierungspraktiken, wie sie von Foucault analysiert (siehe z.B. Foucault 2015[1976], 2013[1977–1984]) und inzwischen vielfach erweitert und weiter ausdifferenziert wurden (siehe z.B. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000; Klingovsky 2013; Link 2014; Bröckling 2017). An einzelnen Stellen werden darüber hinaus Aspekte der „symbolischen Gewalt“ im Anschluss an Pierre Bourdieu aufgegriffen (siehe z.B. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008; Moebius/Wetterer 2011). Mit diesen Analysen zu Gouvernementalität, Selbsttechnologien, Macht und Widerstand, zu Disziplinierungs- und Kontrollregimes, zu Wirksamkeiten „gewaltloser Gewalt“ (Schmidt/Woltersdorff 2008, S. 8) lassen sich von uns beobachtete Vorkommnisse in der Online-Lehre zumindest skizzenhaft beleuchten. Unsere Perspektive bleibt die der Lehrenden. Von dieser Position aus bearbeiten wir einige unserer Wahrnehmungen der Vorgänge und Praktiken, bei denen sich uns eine macht- und herrschaftsanalytische Perspektive regelrecht aufgedrängt hat.

Irritierte Lehrenden-Souveränität

Im Trubel der unausweichlichen Verpflichtung zur Absentierung von der Präsenzlehre ist eine Situation eingetreten, die sich wohl nicht einmal vehemente Verteidiger*innen digitaler Lehrformate vorstellen hätten wollen: Online-Lehre war keine Frage des Wollens oder des Interesses der Lehrenden mehr, vielmehr wurden wir alle unmittelbar in die neue Situation geworfen. Abrupt wurde die Lehr-Souveränität gewaltig irritiert, inkorporierte Selbstverständlichkeiten griffen nicht mehr.

Für Imke Kollmer (2020) sind es allerdings bereits in der Präsenzlehre angelegte Strukturen und Problematiken, die sich nun in der Online-Lehre lediglich verschieben oder sogar verstärken. Der Seminarraum als sozialer Raum, als Machtverhältnis, als Ort von Adressierungen und Aufmerksamkeitsannahmen geht nun in veränderter Form in die Online-Lehre ein. Die in der Präsenzlehre eingestiegenen

Macht- und symbolischen Gewaltverhältnisse (siehe Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008) sind allerdings gerade dadurch gekennzeichnet, zumeist unterhalb der Wahrnehmungsschwelle zu bleiben, einfach zu „funktionieren“. Die eingeübten und gelebten Mechanismen funktionierten nun in den neuen Online-Räumen nur noch eingeschränkt und das Ringen nach Wiedererlangen der Souveränität, die Rückkehr aus der Irritation (vgl. Schäfer 2017, S. 167ff.) führten – so unsere Wahrnehmung – zuweilen dazu, Spielräume einzuengen. Überbordende Aufgabenhäufungen und strenge Abgabetermine korrespondierten mit verringerten realen Gesprächssituationen und dürftiger Kontaktpflege. Das Misstrauen mancher Lehrenden, Studierende seien ohne strenge Vorgaben „faul“, wurde eher vertieft. Im Unterschied zur Erwachsenenbildung lässt die Universität auch entsprechende Sanktionen zu und Studierende haben wenig Einspruchsmöglichkeiten. Neben zahlreichen anderen Gründen – z.B. geringen Zeitbudgets für Lehre, der Verteidigung von Leistungsimperativen oder privaten Belastungen durch die Pandemie – vermuten wir hinter dem aufblühenden Lehrenden-Aktivismus allerdings auch ein Ringen um Rückgewinnung von Souveränität und der gewohnten Macht- und Kontrollmechanismen. Denn in manchen Aspekten entgleiten uns diese, beispielsweise wenn Studierende sich hinter ausgeschalteten Kameras verbergen.

Anhand von Ausschnitten aus der synchronen, videobasierten Online-Lehre spüren wir nun nicht nur Antworten auf den Souveränitätsverlust nach, sondern erkunden sowohl strukturell angelegte als auch sich in Praktiken manifestierende Machtverschiebungen, die sich aus der neuen Situierung der Körper, der Ausgestaltung der technischen Instrumente und den unabwendbar veränderten Anordnungen der sozialen Räume ergeben.

Digitale Körper: Zwischen Entkörperlichung und gelehrigen Körpern

Die Körper sind in der Online-Lehre abhandengekommen – es gibt keine Studierendentrauben vor Lehrveranstaltungsräumen mehr, keine Schweißflecken der Lehrenden, keine Studierenden in der hintersten Reihe. Die Körper können uns nichts

mehr verraten, kein Interesse oder Desinteresse signalisieren. Wir kommunizieren als sprechende Köpfe, als bloße Stimmen oder sogar rein schriftlich in Chats. Körperhaltungen, Gesten und Mimik, die Positionierung im Raum sind aber wesentliche Aspekte einer reibungslosen Kommunikation, die tief in uns eingeschrieben sind und deren Wahrnehmung und Verwendung wenig Energie erfordern. In der Präsenzlehre lesen wir Aufmerksamkeit, Widerspruch oder Zustimmung, zögerliche Wortmeldungen und agieren entsprechend auffordernd, eingrenzend oder ermutigend (vgl. Kollmer 2020, S. 191ff.). Gabriele Klein und Katharina Liebsch sprechen von einer Neuausrichtung von Körpersprache durch die pandemiebedingten Praktiken des körperlichen Verschwindens, wenn in Videokonferenzen nur der oberste Teil des Körpers sichtbar ist und in Telefonkonferenzen die Reaktion nur noch über die Stimme ganz ohne Körperausdruck erfolgt (vgl. Klein/Liebsch 2020, S. 61). In der Reduktion auf einen – wenn überhaupt vorhandenen – Bildausschnitt tritt eine doppelte Absurdität der Pandemie-Situation zu Tage: Während die Maskenpflicht die Kommunikation erschwert, weil Gesicht und Mund fehlen, erschwert sich online die Kommunikation, weil nur noch dieser Ausschnitt vorhanden ist (siehe Alkemeyer/Bröskamp 2020).

Online-Interaktionen sind aber nicht frei von Körperlichkeiten (vgl. Bohnenkamp et al. 2020, S. 4), auch wenn die Wahrnehmung und der Einsatz des Körpers radikal verändert sind. Selbst in der videobasierten Lehre wissen wir Lehrenden oft schlicht nicht, ob die Körper der Studierenden überhaupt anwesend sind, wenn diese ihre Kamera ausgeschaltet lassen. Körperliche Anwesenheit heißt zwar beileibe nicht automatisch Aufmerksamkeit, weder online noch analog, aber die pädagogische Irritation wird nun verschärft. Dafür treten neue Körperlichkeiten auf: Kleine Gesten und leichte Veränderungen von Körperhaltungen können im Seminarraum weitgehend ausgeblendet werden. Über die vielen Videobilder treten sie aber als ausufernde Sinneseindrücke in unsere Wahrnehmung. Jedes kleine Schwanken zieht Aufmerksamkeit auf sich und stört den Gedankenfluss.

Die Entkörperlichung im Digitalen ruft uns also schmerzhaft in Erinnerung, welche sozialen Interaktionen mit dem Zusammentreffen von Körpern

untrennbar verbunden sind. Gleichzeitig scheint eine alte Form körperlicher Disziplinierung reaktiviert zu werden. Foucault verortete die Entstehung der Disziplinarmacht im 18. Jahrhundert (siehe Foucault 2015[1976]; Möller 2008), wo sie durch die „standardisierte Einordnung der Körper in genormte Zeiten und Räume“ (Link 2014, S. 243) ihre disziplinierenden Effekte entfaltete. Die Disziplinarmacht Foucaults setzt auf der Mikroebene der Körper an, um aus ihnen „gelehrige Körper“ zu machen. Sie manifestierte sich ursprünglich unter anderem in strengen Zeitregimen und engen Schulbänken, die nun als strenge Abgabetermine, vor allem aber als Neusituierung der Körper in den virtuellen Raum verlagert wurden.

In der Eintönigkeit eines ständig gleichen Zimmers absolvieren Studierende Videokonferenz für Videokonferenz, der Körper vor dem Computerbildschirm fixiert, sei es vom Schreibtisch, Küchentisch oder Bett aus. Zwar lassen sich Videokonferenzen sogar im Liegen – oder ohne Kamera sogar bei Sport- oder Haushaltsaktivitäten – mitverfolgen, aber die Disziplinierung der Körper verlagert sich zumindest auf die Abläufe, die in einer Videokonferenz eingehalten werden müssen. Jedes Sprechen-Wollen erfordert zuerst die virtuelle Geste, sich zu Wort zu melden, und dann die analoge Geste, die Taste zu drücken, um das Mikrofon einzuschalten. Wir merken am immer noch ständigen Misslingen dieser kleinen Anforderungen, dass sie unseren Körpern fremd sind. Ganz abgesehen davon, dass spontane Kommunikation, humorvolle oder zynische Einwüfe gänzlich abhandengekommen sind. Das Prozedere und die limitierten Möglichkeiten machen die Kommunikation leer. Interessant ist das vor allem aus einer machtanalytischen Perspektive.

Die in den virtuellen Raum verlegte Lehre befindet sich mit ihren Machteffekten an einer Schnittstelle: Während die Disziplin als Reaktion auf die „verpönte Stadt“ die Körper an einem fixen Ort einsperrte und überwachte, dient der Panoptimus einer Effizienzsteigerung der Macht, denn er führt dazu, die Macht zu internalisieren, die ständige Überwachung zu antizipieren (vgl. Foucault 2015[1976], S. 267ff.). In der Online-Lehre greifen nun das disziplinierende und das panoptische Prinzip der Macht ineinander und überlagern sich: Studierende wie Lehrende sind zuhause eingesperrt, um Ansteckungen zu

verhindern, das Lernen und Lehren soll aber weitergehen wie bisher oder sogar noch effizienter werden, beispielsweise indem Studierende zu selbstregulierten Steuerungen angehalten werden.

Verfeinerte Technik, gesteigerte Kontrolle

Was an Macht und Kontrolle durch fehlende Körper und neue Körperlichkeiten zu entgleiten droht, scheint durch so manches technische Werkzeug kompensiert zu werden. Neue Kontrollfunktionen treten hinzu, die teilweise bereits in den technischen Plattformen selbst implementiert sind und das lehrende Handeln vorstrukturieren, so sie nicht gezielt und reflexiv so weit wie möglich umgangen werden.

Beschränkte sich der lehrende Umgang mit digitaler Technologie bei vielen bislang weitgehend darauf, Texte und Folien auf Moodle zur Verfügung zu stellen, so veränderte sich die Logik des Lehrens nun grundlegend. Die digitalen Werkzeuge präformieren dabei die gesamte Interaktion mit den Studierenden und ihre Einbindung und bergen zahlreiche Disziplinierungsmöglichkeiten, von denen vielleicht manche Lehrenden auch im analogen Lernraum träumen würden: Studierende können in Video-Settings stumm geschaltet werden, können des Raums verwiesen werden, jedenfalls aber werden sie vieler ihrer Handlungs- und (subtilen) Widerstandsmöglichkeiten beraubt. Alessandro Barberi und Christian Swertz machen allerdings darauf aufmerksam, dass Algorithmen „*keine natürlichen, sondern artifizielle Gegenstände*“ sind und von Entscheidungen der Akteurinnen und Akteure gemacht werden (Barberi/Swertz 2020, S. 86). Selbst Werkzeuge, die für eine Zusammenarbeit gedacht sind, bergen disziplinierende und hierarchische Elemente, wenn durch „*administrative Eingriffe und lokale Anpassungen [...] Partizipation, kollaboratives Arbeiten und Rückkanäle [ausgeschlossen] und institutionelle Barrieren aufrechterhalten*“ werden (Bohnenkamp et al. 2020, S. 7).

In Moodle der Universität Graz ist beispielsweise die Vorannahme festgelegt, dass alle Aktivitäten der Studierenden von den Lehrenden bewertet werden. Jeder kleinen Aufgabe ist die Voreinstellung zugeordnet, mit einer Punktezahl vermessen zu werden, welche dann zu einer Gesamtleistung

addiert werden können. Dass sich Studierende gegenseitig Feedback geben, ist kaum vorgesehen und teilweise nur über aufwändige Umwege herstellbar. Diese Architektur unterstützt ein outputorientiertes Verständnis vom Lernen, in dem Lehrende als allmächtige Instrukteur*innen alle Fäden in der Hand halten. Auch wenn einzelne Anwendungen wie Foren oder Chats Mitwirkung ermöglichen, so sind diese doch meistens so organisiert, dass vor allem die Lehrenden Leistungen der Studierenden einfangen.

Noch beängstigender sind aus unserer Sicht allerdings Voreinstellungen und vorgesehene Handlungsmöglichkeiten in Videokonferenz-Systemen. Die in den Programmen vorab festgelegte Handlungsmacht liegt fast ausschließlich in den Händen der Konferenzleitung, die als „Hosts“ oder „Moderator*innen“ alle Rechte innehaben. Sie können einlassen, stumm schalten, rauswerfen, Rechte zuweisen, private Chats unterbinden – eine Praxis, die auch in wissenschaftlichen Online-Konferenzen angewendet wird und uns irritiert, weil diese Art der Bevormundung uns in den Status versetzt, einem autoritären Willen ausgeliefert zu sein. Foucaults Panopticon ist schließlich auch darauf ausgerichtet zu verhindern, „*mit seinen Gefährten in Kontakt zu treten*“ (Foucault 2015[1976], S. 259) – das digitale Pendant ist die Unterbindung von privaten Chats und damit privater Nebengespräche, die jeden sozialen Austausch vereiteln. Manche Systeme verhindern zudem grundsätzlich die Option, alle Teilnehmenden als gleichwertige Moderator*innen teilnehmen zu lassen und somit Rechte zu teilen. Andere Programme wiederum bergen sogar potenzielle „Lauschangriffe“, indem sich die Moderator*innen per Audio in die Kleingruppen zuschalten können und es hoher Aufmerksamkeit durch die Studierenden bedarf, um zu bemerken, dass ihnen zugehört wird.

Hiermit betreten wir einen weiteren Problembereich: die Nutzung dieser Systeme durch die Lehrenden. Die angelegten – ach so praktischen – Einstellungen, mit denen die Studierenden möglichst vollständig unter Kontrolle gebracht werden können, sind verlockend: Zutritt erst nach Erlaubnis, automatische Zuweisung zu Kleingruppenräumen, fixe Zeitfenster, nach denen die Studierenden automatisch – vielleicht mitten im Satz – wieder in den Hauptraum

zurückgeworfen werden. All diese Einstellungen geben Lehrenden hohe Kontrollmöglichkeiten und verführen zur Verwendung, um die verunsicherte Souveränität zu stabilisieren. Wer wagt es schon, allen Teilnehmenden Moderationsrechte zuzugestehen? Und warum Kleingruppen-Räume zeitlich offener einrichten und gar noch Selbstzuordnungen der Studierenden zulassen, wenn es anders doch viel rascher geht? Studierende bleiben ausgeliefert und technisch diszipliniert.

Von kritischen Mediendidaktiker*innen wird bemängelt, dass solche neuen medialen Handlungspraktiken kaum reflektiert werden (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018, S. 248; siehe auch Allert/Asmussen 2017; Allert/Asmussen/Richter 2017). Ganz in der Logik eines „bildungstechnologischen Ansatzes“ geht es vielmehr meist darum, wie und mit welchen digitalen Technologien eine direkte Übersetzung von Inhalten in digitale Formen stattfinden soll (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018, S. 243) – Lehrende werden zu Technolog*innen, digitale Medien zu Werkzeugen. Nicht eingehender betrachtet wird aber, dass eine direkte Übersetzung nicht gelingen kann, Online-Lehre vielmehr eine grundlegende Neukonzeption der eigenen Lehre erfordern würde und nicht alle Aspekte digitalisierbar sind. Unter der Hand werden durch die Übersetzungsversuche alte Vorstellungen von der direkten Übertragbarkeit von Wissen reaktiviert und zugleich – ganz im Zeitgeist von Selbsttechnologien – Studierende als autonome, selbstorganisierte Lernende adressiert. Widersprüchlich dazu ist aber auch gleichzeitig eine Rücknahme der gouvernementalen Führungstechniken zu verzeichnen: Mit den angelegten oder genutzten Kontrollmöglichkeiten wird selten „sanft geführt“ (siehe Bröckling 2017), sondern sogar wieder stärker diszipliniert. Der Machtraum wird programmatisch zugunsten der Lehrenden verschoben und das von Foucault analysierte Panopticon drängt sich mehrfach als Analogie auf, beispielsweise in der ständigen Sichtbarkeit – so die Videos aktiviert sind.

Soziale Herausforderungen des virtuellen Raums

Der virtuelle Raum ist ein völlig veränderter sozialer Raum. Im analogen Seminarraum wird der soziale Raum in eingeübten Ritualen und Gesten von allen

gemeinsam hergestellt, seien es Begrüßungsrituale, körperliche Positionierungen in den Räumlichkeiten oder Mimiken, Gesten und Stimmungen (vgl. Kollmer 2020, S. 198). Der virtuelle Raum ist kein Raum für diffuse Zwischentöne, für das Einfangen von Stimmungen, für Spontaneität. Zahlreiche minimale Interaktionen fallen weg.

Die Illusion besteht nun darin, den vermissten gemeinsamen sozialen Raum virtuell reproduzieren zu können, beispielsweise dadurch, dass alle ihre Kameras einschalten. Lehrende klagen, mit ihrem eigenen Gesicht als einzigem Bild am Bildschirm zu reden, und unterstellen Abwesenheit, Unaufmerksamkeit, empfinden Ablehnung. Zahlreiche Memes, von uns eingeholte Rückmeldungen von Studierenden, aber auch erste wissenschaftliche Erkundungen (siehe z.B. Kollmer 2020; Dickel 2020) enthüllen selbst für Verfechter*innen des Digitalen (siehe Fischer 2021) legitime und nachvollziehbare Gründe für die Kamera-Verweigerung: unzureichende Technik, nur an unmöglichen Orten funktionierendes WLAN, aber auch enge Wohnverhältnisse, unaufgeräumte Zimmer, Teilnahme im Schlafanzug bis hin zu sozialen Ängsten. Der Kameraausschnitt hinter dem eigenen Gesicht zeigt den privaten Raum und verrät vielleicht mehr, als die Studierenden preisgeben möchten. Die verordnete physische Distanz kollabiert also gleichzeitig zu einer absoluten Distanzlosigkeit (vgl. Dickel 2020, S. 83). Grenzen zwischen Beruf/Studium und Privatheit erodieren. Das Öffentliche dringt in das Private ein und das Private wird öffentlich, inklusive durch den Bildschirm wandernder Katzen und Aufmerksamkeit heischender Kleinkinder.

Die neue Form der Sichtbarkeit, die die Privaträume miteinschließt, erinnert nicht von ungefähr an Foucaults Modell der gewaltlosen Macht, die von einer umfassenden Sichtbarkeit und einer permanenten Selbstkontrolle aufrechterhalten wird. „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“, dieses vielzitierte Urteil Foucaults (2015[1976], S. 257) über das Panopticon scheint auch für Videokonferenzen zuzutreffen, denn sie sind ein potenziell panoptisches Setting – wenn sich denn alle der geforderten Sichtbarkeit aussetzen würden. Videokonferenzen etablieren ein Sichtbarkeitsregime (siehe Bohnenkamp et al. 2020), in dem ich immer davon ausgehen muss, gerade angesehen zu werden, ohne es zu bemerken.

Ich kann mich den Blicken nicht entziehen, ich weiß nicht, ob mich andere (möglicherweise vergrößert) beobachten. Das erzeugt Ängste oder sogar Scham.

Die Beweggründe, die Kamera nicht einzuschalten, müssen daher den Lehrenden bewusst werden, denn sie werfen ein anderes Licht auf die – möglicherweise dem eigenen Souveränitätsverlust geschuldete – Enttäuschung oder gar Entrüstung über kameraverweigernde Studierende. Die Herstellung eines sozialen Raums wird damit zwar tatsächlich torpediert, denn: „*Die Entscheidung, die Kamera nicht einzuschalten, negiert die unhintergehbare Wechselseitigkeit von Sozialität und der Schaffung eines gemeinsamen sozialen Raumes; alles über einen technisch-informationsbasierten Austausch Hinausgehende wird dadurch verunmöglicht*“ (Kollmer 2020, S. 199). Und es stimmt: Die gewohnte Praxis des Seminars kann in so einem Setting nicht fortgesetzt werden. Aber daran ändert auch das Einschalten der Kameras nicht viel. Die eingeschaltete Kamera bedient lediglich die Illusion, als Lehrende sicherstellen zu können, dass Studierende anwesend sind und aktiv zuhören. Doch der Aufmerksamkeit der Studierenden kann ich mir durch einen Blick auf die vielen kleinen Bilder am Bildschirm unmöglich sicher sein, genauso wenig übrigens wie im analogen Seminarraum.

Dass sich durch Online-Lehre neben den Sichtbarkeitsregimes zugleich auch neue „*Unsichtbarkeitsregimes*“ (siehe Bohnenkamp et al. 2020, S.4) verfestigen, bedarf aber ebenso der Aufmerksamkeit. Auch die ungewollte Unsichtbarkeit und Unmöglichkeit der Beteiligung aufgrund unzureichender Internetverbindungen, mangelnder technischer Ausstattung oder fehlender Routinen der Softwarebedienung erzeugen Scham und soziale Angst. Eine andere Art der Unsichtbarkeit wird durch eine Befangenheit erzeugt, sich in der Videokonferenz zu Wort zu melden. Was Lehrende im realen Raum als Zögern wahrnehmen und aufgreifen können, wird im virtuellen Raum unsichtbar. So fallen zögerliche Redebeiträge weg, weil die noch unsicheren Studierenden ihr Mikro gar nicht erst einschalten (vgl. Kollmer 2020, S. 201).

Bei der Kamera-Frage zeigt sich aus der Perspektive kritischer Lehre aber auch eine durchaus sympathische Machtverschiebung hin zu den Studierenden.

Manche Gesten symbolischer Gewalt in analogen Lernräumen funktionieren virtuell per Video nicht: Lehrende können sich nicht im Raum positionieren, höchstens dadurch, dass sie als einzige die Kamera anhaben. Lehrende können aber auch weniger ihre Körpersprache einsetzen, um zu unterbrechen oder um Abwertungen auszudrücken. Noch deutlicher aber wird eine Machtverschiebung bei der Kamera-An-Aus-Frage. Videos nicht einzuschalten – und technische Probleme sind notfalls eine hilfreiche Ausrede –, sind eine der wenigen gegen-mächtigen Handlungsoptionen der Studierenden. Allein, dass Lehrende fehlende Videoübertragungen zuweilen als Zumutung empfinden, deutet einen Machtverlust an. Nicht nur aufgrund der oben genannten Gründe für ausgeschaltete Kameras, sondern auch als gegen-mächtige Handlung finden wir – entgegen anfänglich ebenfalls großen Irritationen – inzwischen durchaus Gefallen an dieser Geste. Sie fordert zu anderen Formen der Interaktion und der Herstellung des sozialen Raums auf. Sie ist den Lehrenden zumutbar.

Reflexive Ausblicke

Die Umstellung auf Online-Lehre macht die Lehrenden wieder zu Lernenden, es ist eine Krisenerfahrung, die uns unserer Souveränität beraubt. Reflexartig versuchen wir, diese Souveränität durch Ausnutzung aller technischen Kontrollmöglichkeiten und im Rückzug hinter die Oberfläche von vorgedachten Arbeitsaufträgen, die einer nach dem anderen von selbstorganisierten Lernenden abgearbeitet werden müssen, wiederherzustellen. Gibt es Alternativen dazu? Unsere Irritationen bringen uns auf die Spur dessen, was anders sein könnte, anders sein müsste, wenn wir bisher gelebten Formaten dialogischer, kritischer Lehre treu bleiben wollen. Die kritische Auseinandersetzung mit Online-Lehre zeigt uns, dass wir deren Bedingungen nicht einfach akzeptieren und abwarten können, bis der Ausnahmezustand vorbei ist. Dieser wird für uns Lehrende retrospektiv eine kurze Episode im langen Lehr-Leben gewesen sein. Für die Studierenden aber sind diese wenigen Semester mitunter entscheidend und ein großer Teil ihres Studierenden-Lebens. Es liegt daher in unserer Verantwortung, unsere digitalen Lehrpraktiken zu reflektieren, kritische Lehransätze auch für digitale Lehre fruchtbar zu machen und Online-Formate

so radikal wie möglich umzustellen. Wo lohnt es sich also einzuhaken, wo weiterzudenken? Einige zentrale Irritationen wollen wir an dieser Stelle noch einmal bündeln und reflexiv weiterdenken.

Skepsis gegenüber den Werkzeugen

Waren wir anfangs froh über neue technische Hilfsmittel, um den Ausnahmezustand bewältigen zu können, so ist spätestens jetzt der Zeitpunkt, danach zu fragen, was diese Werkzeuge auch verunmöglichen und welche negativen Effekte sie hervorrufen. Die Programmierungen und Voreinstellungen machen uns unter der Hand zu Bildungstechnolog*innen, denn hinter ihnen stehen keine bildungstheoretischen oder gar machtkritischen Überlegungen. Es bedarf daher einer kritisch-reflexiven mediendidaktischen Expertise und Beratung, die die machtvollen, disziplinierenden Effekte digitaler Werkzeuge in den Blick nehmen. Welche Möglichkeiten der Offenheit und Mitbestimmung sind demgegenüber denkbar, die Studierende nicht überlasten, ihnen nicht die alleinige Verantwortung für Lernprozesse zumuten und sie in technische Zwänge eintakten?

Der Anrufung zur permanenten Aktivierung widerstehen

Der subjektivierende Effekt der Online-Lehre liegt nicht zuletzt darin, dass bereits im Reden über Online-Lehre, mehr aber noch in deren Anwendung die Studierenden als zu aktivierende, zu motivierende und zu disziplinierende Subjekte angerufen werden. Dahinter steckt auch ein stereotypes Bild leistungsunwilliger und daher zuzurichtender Studierender, das oft unreflektiert das Nachdenken über Online-Didaktik bestimmt. Anstatt als Lehrende darüber zu sinnieren, wie sich Studierende zum Anschalten der Kamera bewegen lassen, oder sich zu echauffieren, weil dies unsere Wohlfühlzone als Lehrende irritiert, könnten wir uns auch darin üben, die ausgeschalteten Kameras auszuhalten. Hier gilt es andere Möglichkeiten zu suchen, Studierende in die Gestaltung der Lehre einzubinden und die Handlungsmacht zuweilen aus der Hand zu geben – z.B. indem an alle Moderationsrechte

vergeben werden, indem Kleingruppen-Räume kein technisches, sondern ein vereinbartes Zeitlimit haben. Solche Gestaltungen irritieren – auch die Studierenden. Sie führen – so unsere Erfahrung – aber auch zu amüsanten Situationen, z.B. wenn wieder einmal jemand die Konferenz aus Versehen für alle beendet. Und sie verschieben Machtverhältnisse – mit allen positiven Nebeneffekten. Verantwortung für die Studierenden zu übernehmen, heißt mehr, als ihnen Arbeitsaufträge zu geben, es muss vielmehr darum gehen, sich auf das Experiment einzulassen, Mitgestaltungsmöglichkeiten und alternative Settings zu eröffnen.

Eigene Vorstellungen von Lehre reflektieren

Irritationen aus der Online-Lehre fordern auch zu einem reflexiven Umgang mit den eigenen Vorstellungen von Lehre heraus. Wer ohnehin nur von faulen Studierenden ausgeht und mit Leistungsdruck und Kontrolle arbeitet, für diejenigen ist Online-Lehre vermutlich gar nicht so unangenehm, manches wird vielleicht sogar begrüßt. Wer aber kritische Lehrensätze verfolgt, das Gegenüber wahrnehmen, fördern, herausfordern will, wer kritisches Denken anregen will, wer sich Gedanken darüber macht, wie Studierende mitgestalten und mitbestimmen dürfen – diese Personen müssen sich fragen, was sie hier eigentlich tun und wie sie das anders machen können, denn: Von der digitalen Lehre wird uns manches erhalten bleiben. Die Pandemie öffnet auch ein Experimentierfeld für die „effizientere“ Gestaltung von Lehre und die Digitalisierungsaffinen, die seit den 1990er Jahren an diskursivem Gewicht gewinnen (vgl. z.B. Haberer 2020), haben ja nur darauf gewartet, nun endlich Relevanz zu erhalten. Vor allem aber: Digitale Lehre stößt uns erst mit voller Wucht darauf, welche Lehrfiguren wir verinnerlicht haben, was uns gar nicht mehr als symbolische Gewalt, als Macht, als Disziplinierung bewusst ist. Auch als kritische Lehrende. Daher ist die jetzige Zeit dafür zu nutzen, nicht nur die Online-Lehre kritisch zu beleuchten, sondern die Wahrnehmungen zum Anlass zu nehmen, um auch die analoge Lehre neuerlich auf deren Machtimplikationen hin zu befragen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Bröskamp, Bernd (2020):** Körper – Corona – Konstellationen. Die Welt als (körper-)soziologisches Reallabor. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 67-78.
- Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008):** Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 103-124.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017):** Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27-68.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017):** Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 9-23.
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian (2020):** Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-96.
- Bohnenkamp, Björn/Burkhardt, Marcus/Grashöfer, Katja/Hlukhovych, Adrianna/Krewani, Angela/Matzner, Tobias/Missomelius, Petra/Raczkowski, Felix/Shnayien, Mary/Weich, Andreas/Wippich, Uwe (2020):** Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Ein Diskussionspapier der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft zum universitären Betrieb unter Covid-19-Bedingungen. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_10_Online-Lehre_2020_Eine_medienwissenschaftliche_Perspektive.pdf [Stand 2021-11-10].
- Bröckling, Ulrich (2017):** Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Dickel, Sascha (2020):** Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 79-86.
- Foucault, Michel (2015[1976]):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013[1977–1984]):** Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, Katharina (2021):** Kamera an oder aus? Das ist hier die Frage. -Entscheidungsanregungen für die Online-Lehre. Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kamera-an-aus-webcam-online-lehre> [Stand 2021-05-12].
- Haberer, Monika (2020):** Begriffsklauberei? Diskursentwicklung zu digitalen Medien in der Hochschullehre in bildungspolitischen Schriften. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, S. 134-151.
- Klein, Gabriele/Liebsch, Katharina (2020):** Herden unter Kontrolle. Körper in Corona-Zeiten. In: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 57-65.
- Klingovsky, Ulla (2013):** Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 18, 2013. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18_06_klingovsky.pdf [Stand: 2021-11-10].
- Kollmer, Imke (2020):** Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: Sozialer Sinn, 1, 2020, S. 185-204.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000):** Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Link, Jürgen (2014):** Disziplinartechnologien/Normalität/Normalisierung. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J. (Hrsg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 242-246.
- Moebius, Stephan/Wetterer, Angelika (2011):** Symbolische Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 4, 2011, S. 1-10.
- Möller, Troger (2008):** Disziplinierung und Regulierung widerständiger Körper: zum Wechselverhältnis von Disziplinarmacht und Biomacht. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 2768-2780. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-151624> [Stand: 2021-11-10].
- Schäfer, Alfred (2017):** Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018):** Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen. In: Weich, Andreas/Othmer, Julius/Zickwolf, Katharina (Hrsg.): Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Wiesbaden: Springer, S. 239-254.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2008):** Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 7-21.

Volkmer, Michael/Werner, Karin (2020): Vorwort. Über Corona schreiben? – Das „Making-of“ dieses Buches. In: Dies. (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript, S. 11-14.



Foto: Foto Mur

Dr.ⁱⁿ Katarina Froebus

katarina.froebus@outlook.com

Katarina Froebus studierte Pädagogik, Psychologie und Anglistik an der TU Darmstadt und war bis 2021 Universitätsassistentin am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. In ihrer Dissertation befasste sie sich mit dem „Untoten in der Pädagogik“ (erschieden 2019 im Löcker Verlag). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen ungleichheitssensible Professionalisierung, kritische Bildungstheorie nach der Subjektkritik sowie Kollektive Erinnerungsarbeit und biographisch-reflexive Zugänge zu Bildungsungleichheit.



Foto: K. K.

Assoz.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Gruppe „Kritische Erwachsenenbildung“ und Mitorganisatorin und Leiterin der Workshopreihe „The dark side of adult education“.

University Online Education: Power shifts and new disciplining spaces

Abstract

This article critically analyzes and reflects on selected situations from university online education from the perspective of research on power, symbolic violence and subjectivation practices. The authors show how problematic aspects can develop even in the small details of the learning environments and in associated interactions between instructors and students and among students. Their observations are developed on the basis of three topics: new physicality and disembodiment, control through technical arrangements and changed social relations in online learning. In addition to situation-related changes in teaching-learning forms and technical boundary conditions, the authors also see the irritated sovereignty of teachers as a reason that problematic disciplinary and control mechanisms are prevalent in university education. As a result, critical reflection on online education and then prior analogue in-person teaching practices seems to be indispensable. (Ed.)

Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung

Inken Heldt

Zitation Heldt, Inken (2022): Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Medienbildung, Mündigkeit, Partizipation, Big Data, Datensouveränität, Algorithmisierung



Kurzzusammenfassung

Die Digitalisierung ist in einem viel umfassenderen Sinne „politisch“ als gemeinhin bewusst – so lautet die Grundthese der Autorin. Denn: Das Politische der Digitalisierung erschöpft sich nicht in politikbezogenen Intentionen von in der digitalen Öffentlichkeit agierenden Personen, sondern ist grundlegend in die Funktionslogik und in die Funktionsbedingungen von digitalen Räumen eingeschrieben. So ist deren Konfiguration und Infrastruktur von vielfältigen Akteursinteressen durchzogen. Das hat weitreichende Folgen für die Inhalte und Ziele politischer Medienbildung, die bisher allerdings kaum Eingang in die Bildungspraxis gefunden haben. Eine zentrale Aufgabe wäre demnach die Bewusstmachung und kritische Befragung der für die Einzelnen meist unverfügbaren techno-sozialen Strukturen, die Menschen und das menschliche Zusammenleben unweigerlich prägen, indem Chancen (nicht) zugeteilt und Wissen sowie Relevanzsetzungen geordnet werden. Diese meist unsichtbaren Mechanismen müssen in den Blick geraten, um Menschen dazu zu befähigen, sich mit den der Digitalisierung inhärenten Machtverhältnissen auseinanderzusetzen. Damit sollen Bildungssubjekte dazu ermutigt werden, den digitalen Wandel aktiv und demokratiefreundlich zu gestalten. (Red.)

Digitalisierung, Mediatisierung, Demokratie: Politische Medienbildung als Anliegen und Auftrag der Erwachsenenbildung

Inken Heldt

Digitale Medien und Digitale Dienste durchdringen die täglichen Informations- und Kommunikationspraktiken fast aller Menschen: Wer möchte schon auf die Annehmlichkeiten von Wetter-, Chat-, Navigations- oder Nachrichten-Apps verzichten? Diese „Mediatisierung“ (siehe Krotz 2007) oder „Digitalisierung der Lebenswelt“ wirkt auf die Inhalte und Ziele der Erwachsenenbildung zurück.

Fragt man angehende LehrerInnen, ob die Digitalisierung als Lerngegenstand auch eine „politische“ Dimension habe, kreisen die Antworten meist um das offensichtlich Politische¹: Wie Donald Trump mit „Fake News“ und „Filterblasen“ Politik gemacht hat, dass „Hate Speech“ und antidemokratische Narrative im digitalen Raum eine zunehmende Verbreitung erfahren und dass mittlerweile fast alle PolitikerInnen auf Social Media-Kanälen für sich werben.

Grundthese der in diesem Beitrag dargelegten Überlegungen ist, dass der Bildungsgegenstand „Digitalisierung“ in einem viel umfassenderen Sinne als „politisch“ zu verstehen ist, dies im Diskurs der Politischen Bildung aber kaum Beachtung erfährt. Das Politische erschöpft sich also nicht in den

genannten politikbezogenen Intentionen, sondern es findet sich grundlegend in den Funktionslogiken und Funktionsbedingungen von digitalen Räumen eingeschrieben.

Konkret meint das: Die Infrastruktur des digitalen Raums ist unmerklich von den Interessen und Absichten überwiegend ökonomischer Akteurinnen und Akteure geprägt. Ein Wissens- und Machtgefälle zwischen den AnbieterInnen und den NutzerInnen von sozialen Medien ist zu konstatieren und sollte als höchst folgenreich für die individuelle und die kollektive gesellschaftliche Selbstbestimmung problematisiert werden. In den Blick rücken Themenbereiche wie die permanente Beobachtung, Vermessung und Klassifizierung von UserInnen im Netz, ökonomisch motivierte Datenerhebungs- und

¹ Förderhinweis: Das dieser Publikation zugrundeliegende Projekt „U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette für berufsbildende Schulen“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2029 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Auswertungspraktiken, die Algorithmisierung der Alltagswelt und der Einsatz automatischer Entscheidungsfindung („Algorithmic/Automated Decision Making“, ADM).

Die Aufgabe der politischen Medienbildung besteht in diesem Sinne in einer Bewusstmachung und einer kritischen Befragung der für den/die Einzelne/n unverfügbaren techno-sozialen Strukturen, die den Menschen unweigerlich prägen, ihm Chancen zuteilen, sein Wissen und seine Relevanzsetzungen ordnen und sich in die Praktiken des Zusammenlebens einschreiben, sich der bewussten Wahrnehmung aber in der Regel entziehen. Was sich der Wahrnehmung entzieht, kann keiner Kritik und Kontroverse um Alternativen ausgesetzt werden.

Es geht für die Erwachsenenbildung folglich darum, den Blick für das nicht offensichtlich Politische der Digitalisierung zu schärfen. Der Anspruch einer „politischen“ Rahmung des Lerngegenstandes Digitalisierung besteht dann darin, die bestehenden, oft unsichtbaren Strukturen und Verhältnisse sichtbar zu machen und Menschen zu einer Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen zu befähigen, ihnen Möglichkeiten der Beteiligung und eigenen Positionierung zu eröffnen (vgl. Zeuner/Kessl/Schmidt 2016, S. 5). Politische Bildung vermittelt Kenntnisse, die nötig sind, um bestehende Gestaltungen des Digitalen sowie die Effekte dieser Gestaltungen zu erkennen, einer Kritik zu unterziehen und durch individuelles, aber auch kollektives Handeln alternative Rahmensetzungen und Medienpraktiken in den öffentlichen Diskurs zu bringen.

Vom Politischen der Digitalisierung und der digitalen Medien auszugehen, bedeutet auch, der Annahme eines sogenannten technischen Determinismus entgegenzutreten. Digitalisierung darf nicht als neutraler, technikgetriebener, quasi unveränderbarer Prozess missverstanden werden, auf den die Erwachsenenbildung nur passiv mit Qualifizierungsangeboten reagieren kann. Dadurch präsentiert sie sich als apolitisch (vgl. Holzer 2018, S. 21) und stellt sich zugleich in den Dienst der bestehenden, kritikwürdigen Ordnung. Im Kontrast dazu geht es Politischer Bildung um ein Verständnis von Digitalisierung als einem sozio-technischen Prozess: Im Verweis darauf, dass *„nicht sein muß, was ist“* (Blumenberg 1987, S. 57), legt diese Perspektive

den Blick dafür frei, dass der digitale Raum auf einem Gestaltungsvorgang beruht und nicht die strukturelle Eigenlogik der Technik an sich, sondern die Normen und Praktiken ihrer Anwendung ausschlaggebend für die Entwicklung des digitalen Wandels sind. Der digitale Wandel muss insofern stärker als bisher als eine politisch-gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe akzentuiert und mit einem normativen Anspruch verknüpft werden. Dieser Anspruch lautet, alle Menschen als freie, gleiche und selbstbestimmte Individuen zu stärken und zu unterstützen. Es geht in der Bildungspraxis daher um die Befähigung und Ermutigung von Lernenden zur Partizipation an einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs über die Frage, wie Digitalisierung so gestaltet werden kann, dass sie dem Anspruch auf Selbstbestimmung und Selbstverfügbarkeit von Subjekten gerecht wird, und um die Frage, wie alle gesellschaftlichen Gruppen von ihr profitieren können. Eine Erwachsenenbildung, die das Ziel der Selbstbestimmung von Individuen verfolgt, muss dabei auch die gesellschaftlichen Bedingungen für diese Selbstbestimmung adressieren und gegebenenfalls Möglichkeiten der Veränderung dieser Bedingungen thematisieren. Das heißt konkret: „Digitale Mündigkeit“ im Sinne einer Selbstbestimmung im digitalen Raum kann nicht über die Vermittlung individueller Kompetenz allein gewährleistet werden, sondern erfordert regulatorische Rahmensetzungen vonseiten der institutionalisierten Politik (vgl. Gapski 2019, S. 28). Hierfür muss Politische Bildung sensibilisieren.

Aufgabenbereiche politischer Medienbildung

Grundlegend für eine sich als „politisch“ verstehende Medienbildung ist die Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Rahmenbedingungen nötig sind, um in einer von Digitalisierung geprägten Welt selbstbestimmt und reflektiert agieren zu können, um an öffentlichen Debatten über die gesellschaftliche Transformation kritisch teilhaben zu können und um digitalen Phänomenen auch widerständig begegnen zu können (siehe Heldt 2022).

Die Auseinandersetzung mit digitalisierungsbezogenen Fragen findet bisher überwiegend im Kontext von (politischer) Medienbildung statt. Die

Aufgabenbereiche politischer Medienbildung beziehen sich einerseits auf die Förderung funktionaler Handlungskompetenzen im Sinne der reflexiven Sensibilisierung für eigene Rezeptions-, Kommunikations- und Partizipationsstrategien im Netz. Andererseits geht es um die Förderung politischer Analyse- und Urteilskompetenz im Sinne der Frage, welche Chancen, Bedrohungen und Missbrauchspotentiale sich durch die digitale Transformation für das gesellschaftliche Zusammenleben und für die individuelle Selbstbestimmung eröffnen.

Analytisch zu trennen ist hiervon der Bereich mediendidaktischer Überlegungen zur Gestaltung von Bildungspraxis, also eines Lernens „mit“ digitalen Tools oder eines Lernens innerhalb digitaler Lehr-/Lernumgebungen. Dieser Beitrag fokussiert im Folgenden das Lernen „über“ digitale Medien (siehe Heldt 2022).

Die in Tabelle 1 vorgenommene Differenzierung verhilft zu einer orientierenden Übersicht der Aufgabenbereiche medienbezogener politischer Bildung (siehe Tulodziecki/Grafe 2020). Die Gegenstandsfelder sind

nicht trennscharf zu unterscheiden, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander; sie sollten in der Praxis miteinander verzahnt werden.

Kritische Recherche- und Quellprüfungskompetenz

Die Förderung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit medial vermittelten Informationen und die Fähigkeit zur kriteriengeleiteten Beurteilung ihrer Qualität und Validität gelten seit jeher als ein Kernanliegen der Politischen Bildung (siehe Oberle/Heldt 2022 i.E.). Der Wandel von traditionellen Massenmedien hin zur digitalen Medienlogik wird nur unzureichend als eine bloße Weiterentwicklung bisheriger Medienräume durch datenbasierte Technologien erfasst: Im Vergleich zum vor-digitalen Medienzeitalter haben sich die Anforderungen an die Analyse- und Urteilskompetenzen der RezipientInnen nicht nur verändert, sondern auch erhöht. Das liegt an neuen Rahmenbedingungen der Medienproduktion und Mediendistribution. Die Priorisierung und die Auswahl bestimmter Meldungen

Tab. 1: Die Aufgabenbereiche politischer Medienbildung

Lernen „über“ Medien		Lernen „mit“ Medien
[a] Handlungs- und nutzungsbezogener Bereich: „Wie nutze ich Medien?“	[b] Inhaltsbezogener Bereich: „Welche direkten und indirekten Auswirkungen haben Medien / Mediatisierung auf Individuum und Gesellschaft? Wie positioniere ich mich dazu?“	[c] Unterrichtsmethodischer Bereich: „Wie setze ich digitale Tools und Lernumgebungen in der Bildungspraxis ein?“
Medien als Informationsträger	Medien und mediale Phänomene als subjekt- und gesellschaftsprägendes „Problemfeld“	Medien als ein Gestaltungsmittel des Unterrichts
Exemplarische Aufgabenfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Kritische Recherche- und Quellprüfungskompetenz • Kritische digital-mediale Kommunikationsfähigkeit • Digital-mediale Partizipationsfähigkeit 	Exemplarische Aufgabenfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Analyse- und Urteilskompetenz in Bezug auf gesellschaftspolitische Auswirkungen / Funktionslogiken und medienökonomische Bedingungen / Gestaltungserfordernisse des digitalen Raums 	Exemplarische Aufgabenfelder: <ul style="list-style-type: none"> • Kriteriengeleitete Entscheidung über die mediale Rahmung der Bildungspraxis (Einsatz von digitalen Lernumgebungen, digitalen Tools/ Apps)
Exemplarische Themen: <ul style="list-style-type: none"> • Fake News • Suchmaschinen als Filter der Wirklichkeit • Online-Petitionen 	Exemplarische Themen: <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung und Verwertung personenbezogener Daten • Privatheit • Algorithmische Diskriminierung 	Exemplarische Themen: <ul style="list-style-type: none"> • Kollaboratives Lernen mit digitalen Tools • Online-Planspiele • Einsatz von Game-Based Learning (z.B. Kahoot)

Quelle: Eigene Darstellung

erfolgen nicht länger durch eine journalistische Entscheidung und Verifikation entlang inhaltlicher Gütekriterien, sondern auf der Grundlage der von Künstlicher Intelligenz angeleiteten Algorithmen. Durch das unablässig konkurrierende Nebeneinander von nutzerInnen generierten, werblichen und redaktionell erstellten Kommunikationsinhalten im Netz bleibt häufig undurchsichtig, von wem welche Inhalte stammen und welche Absichten durch das Publizieren verfolgt werden. In der Regel wird das betreffende Kommunikationsformat nicht formal gekennzeichnet, was zu Kontextualisierungsschwierigkeiten vor allem bei der Konfrontation mit antidemokratischen Positionen und rassistischer Propaganda („Hate Speech“), verschwörungstheoretischen Aussagen und manipulativ-irreführenden Inhalten („Fake News“) führen kann. Um MediennutzerInnen in ihrem individuellen Widerstand gegen Manipulationsversuche im Netz zu unterstützen, ist die Einübung einer kritisch-reflexiven Distanz zu widersprüchlichen Informationslagen mit uneindeutigem Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsgehalt ein leitendes Bildungsziel („Ambiguitätstoleranz“, siehe dazu Besand 2020). Dabei ist in Erinnerung zu rufen, dass die dominanten Geschäftsmodelle von Plattformen wie Meta oder Google von Phänomenen wie Fake News und Hate Speech durchaus profitieren können; die Bekämpfung dieser Phänomene setzt nicht nur individuelle Kompetenzen, sondern auch geeignete politische Regulierungen und Rahmenbedingungen voraus.

Die Flut von ungeprüften Inhalten im Internet lässt auch die Fähigkeit zur gezielten Recherche von Wissen und Informationen bedeutender werden. Suchmaschinen in der Praxis politischer Bildungsarbeit zu thematisieren, bedeutet, diese nicht als „neutrales“ Suchwerkzeug, sondern vielmehr als Filter zu betrachten, der den Zugang zu Medieninhalten vermittelt – und NutzerInnen damit potentiell um einen Teil ihrer Entscheidungsautonomie bringt.

Digital-mediale Kommunikationsfähigkeit

Die Förderung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts kann als Leitidee der medienbezogenen Politischen Bildung gelten, womit individuelle

Artikulations- und Handlungsfähigkeiten einen zentralen Stellenwert erlangen.

Zu kommunikativen politischen Handlungen zählen Aktivitäten wie die Diskussion und die Kommentierung gesellschaftsrelevanter Themen z.B. auf News-Foren oder entlang von Twitter-Hashtags. Eine hierauf bezogene Aufgabe der politischen Medienbildung besteht in der Befähigung zu einer reflektierten Gestaltung eigener netzbasierter Kommunikationsaktivitäten im Sinne einer demokratischen Debattenkultur. Sich selbst durch digitale Räume zu navigieren, sich selbst und die eigene Rolle innerhalb digitaler Kommunikationsstrukturen zu hinterfragen, aber auch über sich selbst hinauszudenken, die Risiken für andere zu antizipieren und zum Maßstab eigenen Urteilens zu machen, sind Kompetenzen, die neu erworben werden müssen. Die Identifikation menschenverachtender Narrative und die Sensibilisierung für Formen von „Hate Speech“ einschließlich der Reflexion von Gegenstrategien gelten als Teil der bildungspraktisch anzueignenden Kompetenz.

Digital-mediale Partizipationsfähigkeit

Neben kommunikativen politischen Handlungen sind Formen partizipativer politischer Handlungen sowie ihre Ermöglichungsbedingungen ein zentrales Thema Politischer Medienbildung. In dieser Perspektive geht es um die Ermutigung von Lernenden, chancenorientiert und neugierig subjektive und kollektive Handlungsgelegenheiten im Netz zu erkennen und zu ergreifen, um Aufmerksamkeit und Unterstützung für eigene politische Anliegen und Standpunkte zu schaffen. Der digitale Raum hat neue Formen und Dynamiken von politischer Aktivität entstehen lassen, die sich häufig den tradierten Bestimmungsmerkmalen von Partizipation widersetzen. Eine hilfreiche Unterscheidung bietet Jan van Deth (2014) an, wenn er Aktivitäten wie folgt ordnet: (1.) Aktivitäten, die sich im Rahmen staatlich geschaffener Partizipationsformate vollziehen (z.B. Teilnahme an öffentlichen Online-Konsultationen), (2.) Aktivitäten, die den institutionalisierten Politikbetrieb adressieren (z.B. digitale Petitionen zivilgesellschaftlicher Plattformen), (3.) Aktivitäten, die als „bottom up“-Initiativen darauf zielen, Veränderungsprozesse für kollektive Probleme

anzustoßen (z.B. die kollaborative Erstellung gemeinnütziger Wikis oder die Organisation von Unterstützungsleistungen für Geflüchtete), (4.) individuelle kommunikative oder expressive Akte (z.B. der Boykott bestimmter Tools oder Plattformen). Die letztgenannte, vierte Form von partizipativen politischen Handlungen weist starke Überschneidungen mit kommunikativen politischen Handlungen auf.

Für die Politische Bildung sind damit auch solche Formen von Handlungen relevant, die nicht unmittelbar auf eine Einflussnahme auf den institutionalisierten Politikbetrieb zielen, die aber zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beitragen.

Netzbasierte Partizipations- und Diskursformen sollten unter dem Aspekt ungleicher, nicht-inklusive Zugänge zu der digitalen Öffentlichkeit und unter dem Aspekt der asymmetrischen Repräsentation von Interessen reflektiert werden („digital divide“). Es gilt insofern, einem einseitig enthusiastischen Bild von digitaler Partizipation als einem grenzenlosen, egalisierenden Teilhabe-Angebot der Demokratie vorzubeugen. Die Ambivalenzen digitaler Partizipation beziehen sich beispielsweise auf die durch Partizipationsaktivitäten generierten Datenspuren, welche die ökonomischen Verwertungsinteressen jeweiliger Plattformbetreiber bedienen und damit potenziell die zu problematisierende Ordnung des digitalen Raumes reproduzieren.

Analyse- und Urteilskompetenz in Bezug auf gesellschaftspolitische Auswirkungen

Das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Medien und Politik ist seit jeher ein Inhaltsfeld der Erwachsenenbildung. In den letzten Jahren haben sich beide Referenzpunkte dieses Bedingungsverhältnisses fundamental verändert. Damit stellt sich die Frage nach den Strukturbedingungen dieser Veränderung.

Eine grundlegende Strukturbedingung digitaler Medien sind Algorithmen bzw. ist die algorithmisch gesteuerte Filterung von Aussagen, Nachrichten und Suchergebnissen. Auch Vernetzungsmöglichkeiten zwischen NutzerInnen entlang spezifischer

Themen und Positionen sind algorithmisch angeleitet; sie lassen semi-private Kommunikationsräume wie z.B. Facebook-Gruppen entstehen. Damit ist die verbreitete Diagnose der Fragmentierung der Öffentlichkeit benannt, wonach die Unterteilung der Gesellschaft in Partikularöffentlichkeiten einem gemeinsam geteilten Verständnis über zu lösende Probleme entgegensteht. Besondere Prominenz hat die These sogenannter Echokammern und Filterblasen gewonnen, wonach bestimmte Nachrichten und Narrative vorrangig innerhalb einer jeweiligen Teil-Öffentlichkeit rezipiert und verbreitet werden, dabei widersprechende Positionen aber kaum zur Kenntnis gelangen. Durch diese Selbstreferenzialität werden gesellschaftliche Meinungspolarisierungen und soziale Spaltungen begünstigt, ohne sie direkt zu verursachen.

Politische Medienbildung soll ein Verständnis dafür wecken, dass in digitalen Kommunikationsräumen Manipulationen ansetzen, die ein mündiges selbstbestimmtes Denken in Gefahr bringen können. Dazu zählt, dass wirtschaftliche und politische Akteurinnen und Akteure durch verdeckte strategische Kommunikation nach der Definitionsmacht über Problembeschreibungen, Problemlösungen und Handlungsansätze streben und sich dabei z.B. Social Bots bedienen, die als Meinungsroboter bestimmte Inhalte verbreiten.

Die Prozesse der Kommunikation und Medienrezeption im digitalen Raum entstehen auf Basis einer Infrastruktur, deren Motivation ökonomisch und nicht demokratisch definiert ist: Der durch digitale Plattformen bereitgestellte Rahmen für Kommunikation dient dem Zweck, mit NutzerInnen Daten Profit zu erzielen, und nicht dem Zweck, eine gesellschaftliche Selbstverständigung über gemeinsame Angelegenheiten zu befördern (vgl. Dietz 2021, S. 44). In diesem Sinne rücken auch die durch Plattformen bereitgestellten Kommunikationsarchitekturen in den Blick. Nach deren Formatvorgaben werden verständigungsorientierte, auf Argumentation aufbauende Kommunikationsmuster und -inhalte strukturell eingeschränkt, gleichzeitig aber trivial-selbstexpressive und emotionalisierte Inhalte begünstigt, so die Kritik (siehe Dietz 2021).

Der Kern des Problems besteht darin, dass die Geschäftsmodelle der meisten reichweitenstarken

Internet-Plattformen auf der umfassenden Erhebung und Verwertung von NutzerInnendaten basieren. Die Daten werden für die Kategorisierung und Bewertung von Menschen („social scoring“) und die Beeinflussung von menschlichem Verhalten (z.B. durch zielgruppenspezifisches „Microtargeting“) dienlich gemacht und stellen damit sowohl eine Gefährdung individueller Autonomie als auch eine Gefährdung des Prozesses demokratischer Willensbildung dar (vgl. WBGU 2019, S. 419).

Bezogen auf den Bildungskontext eröffnet die Durchdringung der Bildungspraxis mit mediengestützten Dienstleistungen (z.B. im Rahmen von „Learning Analytics“) die Möglichkeit, das Entwicklungspotential einzelner Lernender datenbasiert „vorauszurechnen“ – und damit die freie Entfaltungschance von Bildungssubjekten einzuschränken.

Für die Politische Bildung kann die diesen Prozessen zugrundeliegende Sammlung und Verwertung privater Daten, die häufig unter dem Schlagwort „Big Data“ diskutiert wird, als ein Schlüsselthema gelten. Die Auseinandersetzung mit der Verfügungsgewalt über personengebundene Daten wirft die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen individueller Datensouveränität („informationelle Selbstbestimmung“) und der Dringlichkeit von Freiheit und Privatsphäre in einer „datafizierten“ Welt auf. Damit ist auf ein neues bedeutsames Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung hingewiesen: Eine Auseinandersetzung mit der Selbstbestimmung über personenbezogene Daten und mit dem Konzept von Privatheit, das nicht allein als individuelle Option auf Rückzug, sondern als wichtiger Bestandteil demokratischen Zusammenlebens verständlich werden muss (vgl. Seubert/Helm 2017, S. 123). Entsprechende

Bildungsziele dürfen sich nicht auf Kompetenzen zu einem „Selbstdatenschutz“ kaprizieren, also etwa die individuelle Nutzung von Verschlüsselungstools, sondern müssen die strukturellen Grenzen individueller Datenautonomie einschließen.

Fazit

Es wäre verfehlt, „Digitalisierung“ als eine unabhängige Kraft zu betrachten, die auf eine vorgängig unbefleckte Demokratie einwirkt. Nicht nur die Phänomene und Effekte von Digitalisierung sind als Lerngegenstand der Politischen Bildung zu fassen, sondern auch ihre Bezugsprobleme, d.h. die „immer schon“ vorhandenen gesellschaftlichen Muster und Praktiken, zu denen Digitaltechnologien ein Wechselverhältnis eingehen. Die Umkehr des Blickwinkels von der Frage „Was macht die Digitalisierung mit Menschen?“ hin zu der Frage „Was machen Menschen mit der Digitalisierung?“ rückt den kritischen Anspruch politischer Medienbildung in den Blick: Bildungssubjekte zu ermutigen und zu befähigen, an der Gestaltung des digitalen Wandels teilzuhaben und diesen demokratiefreundlich zu wenden. Dabei kommt es in den Worten von Heinz Steinert (2007, S. 230) *„nicht auf ein ‚Ergebnis‘ an, das man getrost nach Hause tragen könnte, sondern es geht um eine denkerische Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Welt“* – das heißt im Kontext des Bildungsgegenstandes der Digitalisierung konkret: Es geht um die denkerische Auseinandersetzung mit der eigenen unumgänglichen Verstrickung in die Dynamik sozio-technischer Infrastrukturen. Es geht um die Sichtbarmachung der Unsichtbarkeit von Macht im digitalen Raum sowie ihrer Effekte auf Subjekte und Gesellschaft.

Literatur

Besand, Anja (2020): Die Krise als Lerngelegenheit. Oder: Kollaterales politisches Lernen im Kontext der Covid-19-Pandemie. Dresden. Online: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/studium/lehrveranstaltungen/die-krise-als-lerngelegenheit?set_language=de [Stand: 2021-12-21].

Blumenberg, Hans (1987): Die Sorge geht über den Fluß. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dietz, Simone (2021): Wahrheit in der digitalen Kulturindustrie. In: Schicha, Christian/Stapf, Ingrid/Sell, Saskia (Hrsg.): Medien und Wahrheit: Medienethische Perspektiven auf Desinformation, Lügen und „Fake News“. Baden-Baden: Nomos, S. 43-58.

- Gapski, Harald (2019):** Mehr als Digitalkompetenz. Bildung und Big Data. In: APuZ 27-28, S. 24-29.
- Heldt, Inken (2022):** Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 374-381.
- Holzer, Daniela (2018):** Das Politische in der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (Hrsg.): Das Politische in der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 17-26.
- Krotz, Friedrich (2007):** Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberle, Monika/Heldt, Inken (2022 i.E.):** Politische Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Münster: Waxmann.
- Seubert, Sandra/Helm, Paula (2017):** Privatheit und Demokratie. In: Forschungsjournal soziale Bewegungen 30 (2), S. 120-123.
- Steinert, Heinz (2007):** Dialektik der Aufklärung als Ideologiekritik der Wissensgesellschaft. In: Winter, Rainer/Zima, Peter V. (Hrsg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: transcript, S. 207-234.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke 2020:** Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. In: MedienPädagogik 37, S. 265-281.
- van Deth, Jan W. (2014):** A conceptual map of political participation. In: Acta Politica, 3/2014, S. 349-367.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2019):** Hauptgutachten. Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Berlin. Online: <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/unsere-gemeinsame-digitale-zukunft> [Stand: 2021-12-21].
- Zeuner, Christine/Kessl, Fabian/Schmidt, Katja (2016):** Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE. 26 (50), S. 5-6.



Foto: Thomas Koziel

Jun.-Prof. in Dr. in Inken Heldt

<https://www.sowi.uni-kl.de/politikwissenschaft>
+49 (0)631 205-5380

Inken Heldt lehrt und forscht als Juniorprofessorin mit den Schwerpunkten Diskriminierungskritik und Menschenrechte, Digitalisierung und internationale Dimensionen der Politischen Bildung an der Universität in Kaiserslautern und hatte 2019-2020 eine Gastprofessur für Digital Citizenship Education an der Universität Wien inne.

Digital Transformation, Mediatization, Democracy: Political media education as a concern and mission of adult education

Abstract

The author's basic thesis is that the digital transformation is "political" in a much more encompassing sense than generally considered. For the political aspect of the digital transformation is not exhausted in politics-related intentions by people acting in the digital public sphere but is a fundamental component of the functional logic and conditions of digital spaces. The interests of a variety of actors pervade their configuration and infrastructure. This has far-reaching consequences for the content and goals of political media education, which have hardly found their way into educational practice. One main task is to make people aware of the mostly inaccessible techno-social structures that inevitably leave a mark on them and how they live together and lead to a critical questioning of these structures by (not) allocating opportunities and ordering knowledge and relevance. These mostly invisible mechanisms must enter into view so that people are able to take a good look at the power relations inherent to the digital transformation. Thus, educational subjects should be encouraged to organize digital change actively and democratically. (Ed.)

Verschwörungsmychen auf Social Media: Herausforderung und Lernfeld der politischen Erwachsenenbildung

Susanne Reitmair-Juárez und Dirk Lange

Zitation Reitmair-Juárez, Susanne/Lange, Dirk (2022): Verschwörungsmychen auf Social Media: Herausforderung und Lernfeld der politischen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Politische Erwachsenenbildung, Soziale Medien, Verschwörungsmychen, digitale Medien, Erwachsenenbildung



Kurzzusammenfassung

Die Medien- und Nachrichtennutzung vieler Menschen hat sich in den letzten Jahren stark verändert, auch weil digitale Medien rasant an Bedeutung gewonnen haben. Vor allem die Sozialen Medien wurden zu zentralen Informationsquellen. Dort sind allerdings häufig Verschwörungstheorien und Desinformation zu finden, die (auch) von Erwachsenen rezipiert und weiterverbreitet werden und sich so rasend schnell verbreiten können. Dieser Beitrag ergründet, worauf Verschwörungsmychen in Sozialen Medien basieren und zeigt Mechanismen auf, die zu ihrer raschen Verbreitung beitragen. Außerdem benennt er Verschwörungsmychen und Desinformation als Lernfeld für die politische Erwachsenenbildung. Dabei geht es darum, die Analyse- und Handlungskompetenz, kritisches Denken sowie Mündigkeit bei Teilnehmenden zu stärken, um sie weniger empfänglich zu machen für den antidemokratischen und menschenfeindlichen Kern von Verschwörungserzählungen. Abgerundet wird der Beitrag durch Ergebnisse aus einer internationalen Umfrage zur Verbreitung von Verschwörungsmychen in der Erwachsenenbildung sowie von darauf aufbauenden Überlegungen zu pädagogischen Gegenstrategien. (Red.)

Verschwörungsmychen auf Social Media: Herausforderung und Lernfeld der politischen Erwachsenenbildung

Susanne Reitmair-Juárez und Dirk Lange

Die wachsende Präsenz von Verschwörungsmychen und Desinformation wird online schon seit Jahren beobachtet, durch die Corona-Pandemie ist die Problematik auch einer breiteren Öffentlichkeit bewusst geworden. Vor allem auf Social Media verbreiten sie sich rasend schnell und werden auch stark von (älteren) Erwachsenen rezipiert und weiterverbreitet, die teils über geringere digitale Medienkompetenz verfügen als jüngere „digital natives“. Dies stellt eine weitere Herausforderung für TrainerInnen und ModeratorInnen der Erwachsenenbildung im Kontext von Digitalisierung dar.

Was genau sind „Verschwörungstheorien“?

Verschwörungsmychen¹ sind ein komplexes Phänomen: Eine Gruppe von Menschen oder eine Gruppe von Organisationen verschwört sich im Geheimen, um einen bösen Plan umzusetzen (siehe Goertzel 1994). Eine Verschwörungstheorie widerspricht der „offiziellen“ oder rationalen Version eines Vorgangs oder Ereignisses (siehe Bartoschek 2019). Drei wichtige „Prinzipien“ kommen dabei zur Geltung: Es gibt keine Zufälle. Nichts ist, wie es scheint. Alles hängt irgendwie zusammen (siehe Barkun 2013). Dies deutet auf ein zentrales Problem im Umgang mit Verschwörungsmychen oder deren Anhängerinnen und Anhänger: Jedes Argument

oder jeder Beweis gegen eine Verschwörung kann ganz einfach als weiterer Beweis für die Größe und Macht der Verschwörung umgedeutet werden, weil eben alles irgendwie zusammenhänge. Rationale Argumente haben daher häufig keinen oder sogar einen gegenteiligen Effekt, da Menschen sich eher auf ihren Standpunkt versteifen. Wenn eine „Theorie“ also nicht widerlegbar ist, weil keinerlei Gegenargumente akzeptiert werden, so ist das ein Hinweis auf eine „Verschwörungstheorie“ (vgl. Butter 2018a, S. 184). Es ist wichtig, einen möglichst klaren Begriff des Phänomens zu haben, da die Bezeichnung auch inflationär und missbräuchlich zur Delegitimierung von Gegenargumenten oder zur Lächerlich-Machung von KritikerInnen verwendet wird (vgl. Douglas et al. 2019, S. 5).

1 In diesem Beitrag werden die Begriffe Verschwörungsmychen und Verschwörungstheorien synonym verwendet.

Verschwörungsmmythen besitzen einen antiliberalen, antidemokratischen und vor allem antisemitischen Kern. Dies verweist auch auf einige Gruppen, die am häufigsten als „Verschwörer“ dargestellt werden: (Demokratische) Regierungen und ihre Organe, Parteien, Geheimdienste, eine nicht näher definierte „Elite“, „Fremde“, Angehörige von Minderheiten, Frauen und Juden bzw. Jüdinnen. Ihnen wird eine riesige Machtfülle zugeschrieben und sie sind mit gesellschaftlich tief verankerten Vorurteilen und Stereotypen verknüpft, ohne die eine Verschwörungserzählung nicht so glaubwürdig wäre. In jüngerer Vergangenheit zeigten die Hetzkampagnen gegen George Soros und seine angebliche Steuerung eines „großen Bevölkerungsaustausches“ in Europa sehr anschaulich, wie leicht antisemitische Erzählungen auch heute noch in Europa aktiviert werden können.

Als sogenannte Opfer der Verschwörung wird eine „getäuschte Masse“ bzw. „das Volk“ konzeptualisiert, die außerdem von den Regierungen sowie von den Massenmedien, die häufig als „Komplizen“ der Verschwörung gesehen werden, getäuscht würden. Davon hebt sich in diesem Narrativ eine kleine Gruppe von „Sehenden“, auch „Truther“ genannt, ab, die das Ausmaß der Verschwörung durchschaut und den bösen Plan aufgedeckt hätten. Sie versuchen nun, dies öffentlich zu machen, zu protestieren oder auch (teils gewaltsame) Aktionen zu setzen, um die Verschwörung aufzudecken. Gerade dadurch würden sie aber erneut zum Opfer, weil sie Opfer von Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung werden. Ein entsprechendes Opfernarrativ findet man bei Verschwörungsgläubigen häufig.

Verschwörungsmmythen handeln häufig von einschneidenden oder weitreichenden Ereignissen, wie bspw. von Mordkomplotten, Umstürzen von Regierungen, der Unterdrückung von bestimmten Bevölkerungsgruppen, der Machtergreifung bzw. allgemein dem Streben nach Weltherrschaft. Häufig richten sie sich auch gegen zu diesem Zeitpunkt neue Technologien, wie aktuell bei den 5G-Masten beobachtet werden kann. Verschwörungen sind dabei flexible und schwammige Erzählungen, die in verschiedenen nationalen, historischen, gesellschaftlichen Kontexten angepasst und quasi „wieder aufgelegt“ werden. Eindrucksvoll zeichnet Simone Rafael in ihrem Beitrag zum „State of Hate“-Bericht

2021 nach, wie die in den USA entstandene Verschwörungserzählung rund um „QAnon“ in den verschiedenen europäischen Ländern an die jeweiligen gesellschaftspolitischen Bruchlinien und Konflikte „angepasst“ und umgedeutet wurde, um die Erzählung dadurch anschlussfähig zu machen und AnhängerInnen zu finden (siehe Rafael 2021).

In diesem Kontext ist es wichtig, reale Verschwörungen begrifflich und konzeptionell von Verschwörungsmmythen abzugrenzen. Menschen und Organisationen versuchen tatsächlich immer wieder, sich im Geheimen abzusprechen, um für sich Vorteile zu erreichen, bspw. in Politik oder Wirtschaft. Allerdings ist die potenzielle Reichweite der „Verschwörung“ ein zentrales Kriterium: Betrachtet man bspw. die „Theorie“, die Erde sei in Wahrheit flach, so müssten seit Jahrhunderten WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, PublizistInnen auf der ganzen Welt Teil dieses Komplotts sein, um die Menschheit in dem Glauben zu lassen, die Erde sei eine Kugel. Einen so riesigen VerschwörerInnenkreis, eine quasi allumfassende Verschwörung, wäre über so einen langen Zeitraum schlicht nicht aufrechtzuerhalten. Die Vorstellung aber, dass es derart mächtige Akteurinnen und Akteure auf der Welt gäbe, denen dies gelänge, und die unbemerkt die Welt steuerten, ist ein Element einer sogenannten Verschwörungsmmentalität, auf die weiter unten eingegangen wird.

Warum glauben Menschen an Verschwörungsmmythen?

Besonders in Zeiten großer Unsicherheit und Krisen, wie wir sie derzeit weltweit durchleben, suchen Menschen nach Erklärungen, nach einem größeren „Sinn“. Historisch betrachtet führten schnelle und tiefgreifende Umbrüche zu einem Ansteigen von Verschwörungsmmythen. Verschwörungstheorien, wie wir sie heute verstehen, entstanden rund um die Prozesse der Industrialisierung und der politischen Revolutionen ab dem 18. Jahrhundert. Johannes Rogalla von Bieberstein zeichnete nach, wie in Europa antisemitische und anti-freimaurerische Verschwörungstheorien von den Vertretern des „ancien regimes“ (Thron und Altar) offensiv propagiert wurden, um die beginnende Demokratisierung und Ideen von politischer Gleichheit oder gar von Menschenrechten im Zuge der Französischen Revolution

zu delegitimieren, ja zu dämonisieren. Der anti-demokratische Gehalt von Verschwörungsmythen wurde hier ganz offen benannt und eingesetzt (siehe Bieberstein 1977).

Aktuell stellen Prozesse der Globalisierung, Digitalisierung sowie der Geschlechtergleichstellung tiefgreifende Veränderungen auf allen Ebenen unserer Gesellschaft dar und führen bei vielen Menschen zu (berechtigten und unberechtigten) Ängsten und Unsicherheiten. Der deutsche Verschwörungsforscher Michael Butter argumentiert, dass Verschwörungsmythen prinzipiell in allen sozialen Schichten vertreten seien – besonders sichtbar in Form von Kommentaren auf Social Media oder in Online-Foren wären aber Männer über 40 Jahre (vgl. Butter 2018b, S. 192). Sie fühlten sich durch die aktuellen Transformationsprozesse sowohl in wirtschaftlicher Hinsicht wie auch in ihrer Identität und Rolle in der Gesellschaft am stärksten bedroht.

Wichtige Funktionen von Verschwörungsmythen für die Menschen sind entsprechend unter anderem: Sinnstiftung, Reduktion von Unsicherheit und Ohnmachtsgefühlen sowie auch Vereinfachung komplexer Zusammenhänge, Suche nach Ventilen und Sündenböcken für krisenhafte Entwicklungen. Weiters entlasten Verschwörungstheorien auch von Verantwortung und von unbequemen Wahrheiten: Wenn bspw. die menschengemachte Klimakrise als elitengesteuerte Verschwörung abgetan wird, besteht auch keine Notwendigkeit, das eigene Konsum- oder Mobilitätsverhalten zu hinterfragen oder zu verändern. Ähnliches ist bei den sogenannten „Corona-LeugnerInnen“ zu beobachten: Wenn Covid-19 kein Virus, sondern nur ein Vorwand zur Errichtung einer Diktatur ist, dann haben die Maßnahmen, die auf die Bekämpfung einer Viruserkrankung abzielen (Maske, Hygiene, Kontaktbeschränkungen etc.) keinerlei Relevanz oder Wirkung und müssen dementsprechend auch nicht eingehalten werden.

In den letzten 20 Jahren hat sich eine umfassende sozialpsychologische Forschung über die Motive für Verschwörungsglauben entwickelt, auf deren Ergebnisse hier nur überblicksartig eingegangen werden kann. Es wurden unter anderem drei zentrale Faktoren für eine erhöhte Empfänglichkeit für

Verschwörungsmythen identifiziert: Das epistemische Motiv entspricht einem existenziellen Bedürfnis der Menschen nach Sinnstiftung und Erklärungen. Vor allem krisenhafte bzw. besonders weitreichende Ereignisse „verlangen“ demnach nach einer „großen“ und mächtigen Erklärung (siehe Leman/Cinnirella 2013). Zufälle oder vielschichtige Faktoren und Entwicklungen, die ineinandergegriffen haben, um zu einem Ereignis zu führen, sind demnach zu wenig greifbar und glaubwürdig als Erklärung, weshalb eine Verschwörung vermutet wird. Unter einem existenziellen Motiv wird das Bedürfnis nach Sicherheit, Kontrolle und eigenen Handlungsmöglichkeiten verstanden. Als soziales Motiv gilt der Wunsch, sich selbst gut zu fühlen, zu einer „besonderen“ Gruppe zu gehören und sich von anderen abgrenzen zu können. Hier ist vor allem die Idee der Zugehörigkeit zu einer kleinen Gruppe „Sehender“ ein treibender Faktor (für einen Literaturüberblick siehe hierzu Douglas et al. 2019, S. 7). Eine ähnliche Motivation findet sich auch bei esoterischen Menschen, die jüngeren Studien zufolge ebenfalls eine stärkere Tendenz zum Verschwörungsglauben aufweisen (siehe Schliebler/Hellweg/Decker 2020). Forschungen zeigen außerdem einen Zusammenhang zwischen niedrigem sozioökonomischem Status, formaler Bildung bzw. politischer und gesellschaftlicher Marginalisierung mit Verschwörungsglauben (für einen Überblick siehe hierzu Douglas et al. 2019, S. 9). Zentrale Erklärung hierfür dürften eine niedrigere wahrgenommene Selbstwirksamkeit bzw. eigene Ohnmachtsgefühle sein, die wiederum den Wunsch nach Kontrolle und Aufwertung der eigenen Position stärken.

Verschwörungsmentalität und Gefährdung für die Demokratie

Bereits in der Studie „Rechtsextremismus der Mitte“ aus dem Jahr 2013 weisen Roland Imhoff und Oliver Decker auf die Bedeutung einer sogenannten Verschwörungsmentalität hin. Sie definieren diese als eine „Sicht auf die Welt als von verborgenen Mächten gelenkt“ (Imhoff/Decker 2013, S. 147). Verschwörungsgläubige würden gewissermaßen „die Geschichte von hinten denken. Sie betrachten ein Ereignis und fragen sich: Wem hat es genützt? Und derjenige ist dann eben verantwortlich“ (Butter 2018a, S. 179). Eine geheime Verschwörung würde

somit zur „Standarderklärung“ für alle möglichen Ereignisse werden. Dies führe auch dazu, dass sich widersprechende Verschwörungsmymen gleichzeitig für möglich gehalten werden. Weiters weisen Menschen mit einer Verschwörungsmentalität eine erhöhte Gewaltbereitschaft auf, was mit einem Rückzug aus dem demokratischen Prozess einhergeht (siehe Lamberty/Leiser 2019): Wer davon überzeugt ist, dass ohnehin dunkle Mächte im Hintergrund die Politik steuerten, nimmt eher nicht an Wahlen oder anderen legalen, demokratischen Partizipationsmöglichkeiten teil; dafür werden eher illegale und auch gewaltsame Mittel und Wege befürwortet, um „die Gesellschaft umzugestalten“ oder eine „Verschwörung aufzudecken“. Auch ein Blick auf die jüngeren Attentate und Massenschießereien in verschiedenen Teilen der Welt bestätigt, dass die Täter verschiedenen antifeministischen und antisemitischen Verschwörungstheorien anhängen und diese als Legitimität und Motivation für ihre Taten benannten (vgl. Lamberty 2020, S. 9; Douglas et al. 2019, S. 3).

Imhoff und Decker arbeiten heraus, dass eine Verschwörungsmentalität einen wichtigen Faktor für die Akzeptanz rechtsextremer Ideologeme darstellt, die ebenfalls auf Ideologien der Ungleichheit beruhen. Menschen mit rechtsextremen Einstellungen weisen häufig auch eine Verschwörungsmentalität auf, was jedoch umgekehrt nicht gilt: Nicht alle Menschen mit einer Verschwörungsmentalität bzw. die an einzelne Verschwörungsmymen glauben, haben rechtsextreme Einstellungen (vgl. Imhoff/Decker 2013, S. 149). Die Mitte-Studie aus dem Jahr 2020 benennt Verschwörungsglauben gar als „neue Einstiegsdroge“ für den Rechtsextremismus (vgl. Decker/Brähler 2020, S. 17). Für die pädagogische Arbeit bieten diese Erkenntnisse zu Wesen und Wirken von Verschwörungsmymen auch wichtige Anknüpfungspunkte.

Wie verbreiten sich Verschwörungstheorien so schnell?

Es gibt vielfältige Wege, wie Verschwörungsmymen medial verbreitet werden. Filme (z.B. The Da Vinci Code), Serien oder „Dokumentationen“ (wie bspw. X Faktor, Prä-Astronautik etc.), Liedtexte bzw. Musikgruppen sind schon seit Langem wichtige

Kanäle, über die Verschwörungsmymen und auch Desinformation verbreitet werden können.

Vor allem mit der großen Bedeutung von Social Media für fast alle Bevölkerungsgruppen hat diese Verbreitung jedoch eine neue Dynamik bekommen. Zum einen wirken Social Media InfluencerInnen als zentrale MultiplikatorInnen. Deren hunderttausenden und manchmal Millionen FollowerInnen aus ganz unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen mit verschiedenen Hintergründen und Interessen erfahren (ohne danach zu suchen) von einem Verschwörungsmymen, auf den sie ansonsten vielleicht nicht oder anders kontextualisiert gestoßen wären. Für den deutschsprachigen Raum war bspw. für die Verbreitung der QAnon-Verschwörungserzählung wichtig, dass der deutsche Musiker Xavier Naidoo auf seinen Social Media-Kanälen äußerst emotional darauf aufmerksam gemacht hatte (vgl. Rafael 2021, S. 41).

Auch die Logik der Algorithmen auf den Social Media Plattformen trägt zur raschen Verbreitung von Desinformation und Verschwörungsmymen erheblich bei. Algorithmen sind zunächst darauf programmiert, für UserInnen möglichst relevante, interessante oder auch unterhaltsame Inhalte anzuzeigen, damit sie mit der schieren Menge an vorhandenem Content umgehen können. Basierend auf dem bisherigen Klickverhalten, auf den Interessen, Interaktionen mit anderen UserInnen etc. filtern und reihen Algorithmen die „relevantesten“ Inhalte. Außerdem ist für Social Media Plattformen zentral, ihre UserInnen so lange wie möglich auf der eigenen Plattform zu halten, um Werbung anzeigen zu können. Dadurch werden vor allem Postings vom Algorithmus bevorzugt und vielen Menschen angezeigt, die besonders viele Interaktionen (Likes, Shares oder Kommentare) hervorgerufen haben. Dies führt wiederum zu einer Priorisierung von besonders emotionalisierenden und skandalisierenden Postings, die mit starken Emotionen wie Angst, Ekel, Hass, Wut oder Entrüstung arbeiten und entsprechend viele Interaktionen hervorrufen. Aus diesem Grund bezeichnet die Publizistin Ingrid Brodnig Algorithmen auch als „Drama-Maschinen“ (vgl. Brodnig 2018, S. 45). Hier trifft sich gewissermaßen die Logik der Social Media Algorithmen mit der Logik von Verschwörungsmymen und Desinformation, die ebenso mit Emotionen und „Skandalen“ (wie eben

der Aufdeckung einer weltweiten Verschwörung) arbeiten.

Wie stark sind Verschwörungsmythen in der Erwachsenenbildung verbreitet?

Bisher gibt es nur sehr wenige empirische Daten zur Verbreitung von Verschwörungsmythen in Österreich bzw. in Europa. Besonders die Bedeutung des Phänomens für die Erwachsenenbildung ist noch nicht systematisch erhoben worden. Im Rahmen eines Erasmus+ Projekts mit dem Titel Targeting Extremism and Conspiracy Theories (TEACH) wurde eine online-Umfrage entwickelt und unter ErwachsenenbildnerInnen mehrerer europäischer Länder durchgeführt.² Die Ergebnisse erlauben einen ersten Blick auf Erfahrungen von ErwachsenenbildnerInnen mit Verschwörungsmythen in ihren eigenen Bildungsangeboten. ErwachsenenbildnerInnen in Deutschland, Österreich, Schweden und Bulgarien wurden gefragt, wie häufig sie im vorhergehenden Jahr mit bestimmten Aussagen ihrer TeilnehmerInnen konfrontiert waren. Der dafür entwickelte Fragebogen beinhaltete Scales zu weit verbreiteten Verschwörungsmythen, wie Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus, Medien- und Regierungsskepsis, Antifeminismus, Klimawandel, ImpfgegnerInnen und Covid-19. Auf Basis dieser Umfrage wurde ein Handbuch entwickelt, welches es LeiterInnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen ermöglicht, in ihren eigenen Instituten die Relevanz von Verschwörungsmythen zu monitoren, um entsprechende evidenzbasierte Maßnahmen zu setzen. Im dritten und abschließenden Schritt erarbeitet das Konsortium mehrtägige Fortbildungsmodule und Materialien, welche ErwachsenenbildnerInnen im Umgang mit Verschwörungsmythen stärken sollen.

Die angesprochene Umfrage wurde von Oktober bis Mitte November 2020 online durchgeführt. Ein Fragebogen mit zehn Scales, die jeweils aus mehreren Aussagen zu einem Themenbereich bzw. einer Verschwörungstheorie bestanden, wurde möglichst breit an Erwachsenenbildungseinrichtungen der Partnerländer versendet. In Deutschland

beantworteten 498 ErwachsenenbildnerInnen die Umfrage, in Österreich 169, in Schweden 165 und in Bulgarien 160. Eine detaillierte Auswertung der Umfrageergebnisse sowie die Umfrage im Wortlaut wurden im Rahmen des Projekts veröffentlicht (vgl. TEACH 2021, S. 67-75). Die TeilnehmerInnen wurden gefragt: „Wenn Sie an das letzte Jahr denken, wie oft haben Sie von Teilnehmer*innen Ihrer Kurse folgende Aussage gehört...“. Dann konnten sie auf einer Likert Skala zwischen „sehr häufig“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „gar nicht“ auswählen.

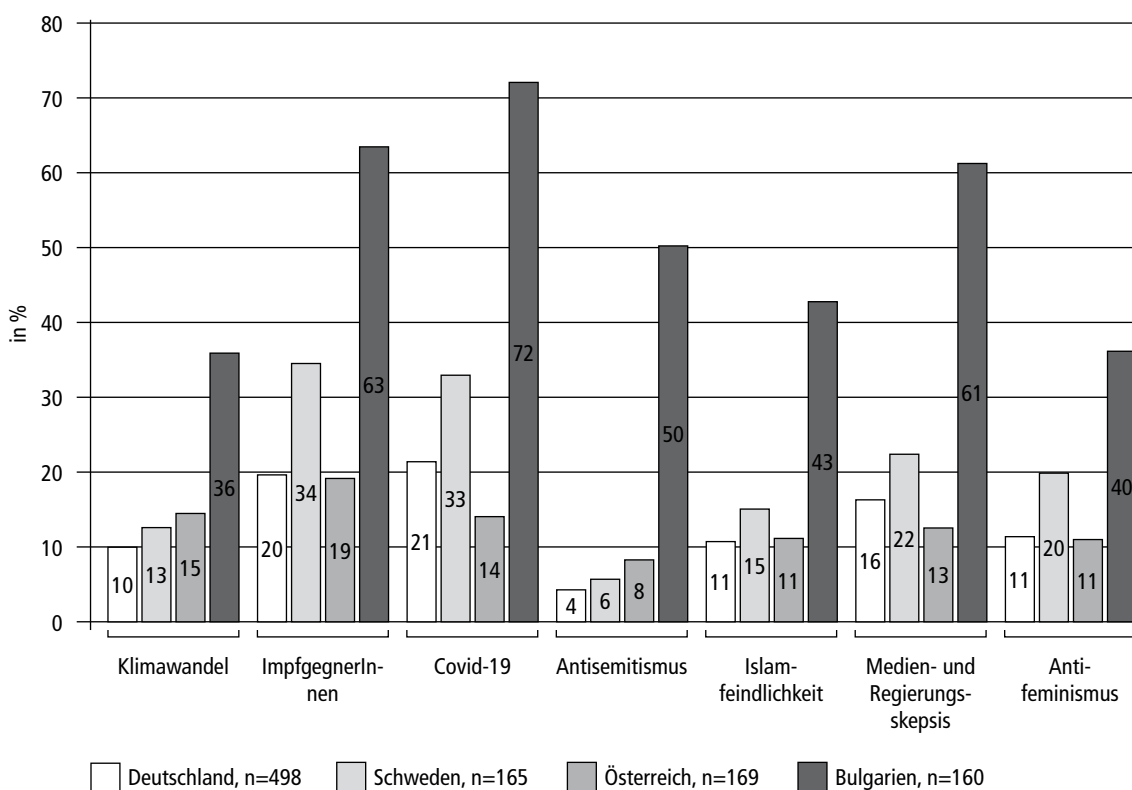
Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse für die Antwortmöglichkeiten „sehr häufig“ bis „manchmal“. Demnach haben 10 Prozent der deutschen und fast 13 Prozent der österreichischen ErwachsenenbildnerInnen zumindest manchmal von ihren TeilnehmerInnen verschwörungstheoretische Aussagen zum Klimawandel gehört, ebenso wie 14,5 Prozent der schwedischen und fast 36 Prozent der bulgarischen ErwachsenenbildnerInnen. Über 34 Prozent der österreichischen ErwachsenenbildnerInnen hörten im abgelaufenen Jahr zumindest manchmal Verschwörungsmythen zu Impfungen, und 33 Prozent zu Covid-19. Immerhin fast 6 Prozent hörten zumindest manchmal antisemitische Verschwörungserzählungen wie bspw., dass es „den Völkermord an den Juden in Europa nie gegeben“ hätte, oder dass „Juden zu viel Macht in der Weltpolitik“ hätten. 15 Prozent wurden in ihren Bildungsangeboten mit islamfeindlichen Verschwörungstheorien konfrontiert und 22 Prozent mit medien- und regierungsskeptischen Aussagen wie bspw. „Die österreichischen Medien vertuschen die Kriminalität von Flüchtlingen“. 20 Prozent der teilnehmenden österreichischen ErwachsenenbildnerInnen hörten auch antifeministische Verschwörungsmythen wie bspw., dass „der Feminismus zu weniger Geburten und dadurch zu Masseneinwanderung aus muslimischen Ländern“ führe.

Die vorgestellten Ergebnisse müssen mit gewissen Einschränkungen gelesen werden. Zunächst sind sie nicht als repräsentativ anzusehen. Die Verbreitung der Umfrage erfolgte online, großteils über MultiplikatorInnen bzw. Institutsleitungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Es ist also nicht bekannt,

² Projektlaufzeit Herbst 2019 bis Februar 2022. Das Konsortium besteht aus dem Institut für Didaktik der Demokratie an der Universität Hannover, der Volkshochschule Hannover, Ethnotolerance in Bulgarien, Folkuniversitetet Lund sowie dem Demokratietzentrum Wien. Weitere Informationen siehe unter: <https://www.idd.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/teach/>

Abb. 1: Überblick über die Ergebnisse der TEACH-Umfrage zu Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung

„Wenn Sie an das letzte Jahr denken, wie oft haben Sie von Teilnehmer*innen Ihrer Kurse folgende Antworten gehört?“
Kombinierte Antworten „sehr häufig“, „häufig“, „manchmal“



Quelle: Eigene Darstellung

mit welcher Rahmung eventuell Vorgesetzte die Umfrage an MitarbeiterInnen weitergeleitet haben. Darüber hinaus ist aufgrund der anonymen Erhebung und Auswertung nicht nachvollziehbar, wie die TeilnehmerInnen sich geografisch bzw. institutionell im jeweiligen Land verteilen. Weiters ist die Mittelbarkeit der Erhebung ein kritischer Faktor: Es wurden nicht die TeilnehmerInnen der Kurse selbst zu ihren Meinungen befragt, sondern TrainerInnen wurden im Nachhinein gefragt, ob TeilnehmerInnen ihrer Kurse bestimmte Aussagen getätigt hätten. Dies ist zum einen auf die schwierigere Erreichbarkeit von TeilnehmerInnen (besonders von Menschen mit ausgeprägtem Verschwörungsglauben) zurückzuführen. Zum anderen will das Projekt aufbauend auf der Erfahrung und Wahrnehmung von ErwachsenenbildnerInnen spezifische Materialien entwickeln, um sie dabei zu unterstützen, künftig aktiv und selbstsicher auf entsprechende Äußerungen von TeilnehmerInnen reagieren zu

können. Schwerpunkt des Projekts war letztlich die Erarbeitung der angesprochenen Fortbildungen für ErwachsenenbildnerInnen, in denen sie sich einerseits inhaltlich mit der jeweiligen Verschwörungserzählung auseinandersetzen, andererseits aber auch Strategien erarbeiten, wie sie in ihren eigenen Bildungsangeboten reagieren wollen, wenn TeilnehmerInnen entsprechende Aussagen tätigen.

Erste Schlussfolgerungen für die (politische) Erwachsenenbildung

Zusammenfassend sollen einige Punkte herausgearbeitet werden, die für die (politische) Erwachsenenbildung im Umgang mit Verschwörungsmythen wichtig sind. Eine wesentliche Herausforderung für die pädagogische Arbeit in diesem Feld ist, dass Verschwörungsmythen Überzeugungen über den Einfluss mächtiger AkteurInnen mit einer Vielzahl

von pseudowissenschaftlichen Fakten, rassistischen und antisemitischen Ideologemen kombinieren, die in unserer Gesellschaft seit Jahrhunderten tief verankert sind (siehe Lamberty 2020).

Ein Ergebnis jüngerer Projekte, die sich dem Phänomen aus didaktischer Perspektive widmen, ist die notwendige Kombination aus kognitiven und emotionalen Elementen in der Bearbeitung von verschwörungstheoretischen Einstellungen, da viele Menschen wenig für rationale Gegenargumente oder Faktenchecks (Debunking) empfänglich sind. Die pädagogische und didaktische Arbeit setzt sich daher zum Ziel, entsprechende Vorstellungen zu irritieren und zu hinterfragen. Dies wird freilich nur bei Menschen gelingen, die noch über kein geschlossenes verschwörungstheoretisches Weltbild verfügen und noch keine entsprechende Radikalisierung aufweisen; hier wäre auf Prinzipien der De-Radikalisierungs-Arbeit zu verweisen. Dennoch bleibt es eine heikle Aufgabe, weil diese Narrative eben nicht nur auf der kognitiven Ebene wirken („falsches Wissen“), sondern mit der Persönlichkeit und Identität einer Person verknüpft sind. Wenn aber entsprechende Diskussionsformate und Lerngelegenheiten geschaffen werden, die eine vertrauensvolle und wertschätzende (Selbst-)Hinterfragung ermöglichen, kann dies durchaus gelingen. Besonders im Kontext der Erwachsenenbildung ist hier große Sensibilität gefordert, da die Angebote in der Regel freiwillig in Anspruch genommen werden und verschwörungsgläubige TeilnehmerInnen sich eventuell als Reaktion auf Kritik an der eigenen Weltsicht zurückziehen könnten. In der aktuellen (digitalisierten) Medienlandschaft, die durch große Auswahl, Diversität, Spezialisierung bzw. Fragmentierung und gleichzeitig auch Intransparenz (etwa was die Faktoren für die algorithmische Auswahl bestimmter Beiträge in einem Suchergebnis oder Newsfeed betrifft) geprägt ist, gewinnt daher reflektierter und (selbst-)kritischer Umgang mit Quellen und Inhalten eine immer stärkere Relevanz. Auch die Beleuchtung von (unbewussten) psychologischen

Mechanismen bzw. Tendenzen und unsichtbaren technischen Instrumenten, die in unserer täglichen Medien- und Nachrichtennutzung omnipräsent sind, können mittelfristig zu einer stärkeren Resilienz gegenüber Verschwörungsmythen, Desinformation und auch Betrugsversuchen führen.

Zentrale Ziele eines an demokratischen Grundwerten orientierten Bildungsprozesses ist die Stärkung der Analyse- und Handlungskompetenz, von kritischem Denken oder Mündigkeit. Ironischerweise arbeiten auch VerschwörungstheoretikerInnen genau mit diesen Ansätzen: Wenn in YouTube-Videos die Menschen bspw. dazu aufgefordert werden, „doch Mal selbst zu recherchieren“ oder „sich doch selbst eine Meinung zu bilden“, so wird an den Wunsch vieler Menschen (gerade in Krisensituationen) appelliert, selbst aktiv zu werden und zu einer Lösung des Problems beizutragen. Während hier also die Ziele einer kritischen politischen Bildung quasi in ihr gegenaufklärerisches Gegenteil verkehrt werden sollen, bieten sich hier dennoch wichtige Ansatzpunkte für pädagogische Arbeit zu Verschwörungsmythen. So können Erwachsene dazu angehalten werden, ihre Kompetenzen der Recherche und Urteilsbildung kritisch auf den Verschwörungsmythos selbst anzuwenden (siehe Lamberty 2020): Welchen Quellen wird da Glauben geschenkt? Welche konkreten Argumente werden da formuliert? Welche Intentionen könnten dahinterstehen? Wie glaubwürdig erscheinen die dargestellten Zusammenhänge? Welche Belege für die aufgestellten Behauptungen werden aufgeführt? Ein reflektierter und bewusster Umgang mit Sprache und Nachrichten gilt daher auch als wichtiger primärpräventiver Ansatz gegen Verschwörungsglauben ebenso wie die Stärkung demokratischer Kompetenzen und Haltungen. Ziel ist es, durch die Stärkung demokratischer Überzeugungen in der politischen Erwachsenenbildung die Menschen weniger empfänglich zu machen für den antidemokratischen und menschenfeindlichen Kern von Verschwörungserzählungen.

Literatur

- Bartoschek, Sebastian (2019):** Angst und Verschwörungstheorien. In: Beniermann, Anna/Bauer, Michael C. (Hrsg.): Nerven kitzeln. Wie Angst unsere Gedanken, Einstellungen und Entscheidungen prägt. Berlin/Heidelberg: Springer VS, S. 25-33.
- Barkun, Michael (2013):** Culture of Conspiracy: Apocalyptic Visions in Contemporary America. University of California Press.
- Bieberstein, Johannes Rogalla von (1977):** Die These von der jüdisch-freimaurerischen Weltverschwörung 1776-1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 25 (77), S. 30-46.
- Brodnig, Ingrid (2018):** Lügen im Netz. Wie Fake News, Populisten und unkontrollierte Technik uns manipulieren. Brandstätter.
- Butter, Michael (2018a):** Geschichte ist nicht planbar. In: Könneker, Carsten (Hrsg.): Fake oder Fakt? Wissenschaft, Wahrheit und Vertrauen. Berlin/Heidelberg: Springer VS, S. 177-186.
- Butter, Michael (2018b):** „Nichts ist, wie es scheint“: Über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020):** Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität. In: Dies. (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15-26. Online: <https://www.boell.de/sites/default/files/2020-11/Decker-Braehler-2020-Autoritaere-Dynamiken-Leipziger-Autoritarismus-Studie.pdf> [Stand: 2021-12-30].
- Douglas, Karen M./Uscinski, Joseph E./Sutton, Robbie M./Cichocka, Aleksandra/Nefes, Turkey/Ang, Siang C. /Deravi, Farzin (2019):** Understanding conspiracy theories. In: Political Psychology, 40, S. 3-35. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/pops.12568> [Stand: 2021-12-30].
- Goertzel, Ted (1994):** Belief in conspiracy theories. In: Political Psychology, Vol. 15, S. 731-742.
- Graham, Timothy/Burns, Axel/Zhu, Guangnan/Campbell, Rod (2020):** Like a Virus. The coordinated spread of coronavirus disinformation. Online: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2020-06/apo-nid305864.pdf> [Stand: 2021-12-30].
- Imhoff, Roland/Decker, Oliver (2013):** Verschwörungsmentalität als Weltbild. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.): Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 146-161.
- Lamberty, Pia (2020):** Verschwörungserzählungen. In: Info aktuell, Informationen zur Politischen Bildung, 35/2020. Online: <https://material.rpi-virtuell.de/material/2020-35-infoaktuell-verschwoerungserzaehlungen/> [Stand: 2021-12-30].
- Lamberty, Pia/Leiser, David (2019):** »Sometimes you just have to go in« – The link between conspiracy beliefs and political action. Online: <https://doi.org/10.31234/osf.io/bdrxc> [Stand: 2021-12-30].
- Leman, Patrick J./Cinnirella, Marco (2013):** Beliefs in conspiracy theories and the need for cognitive closure. In: Frontiers in Psychology, 4(378). Online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00378> [Stand: 2021-12-30].
- Rafael, Simone (2021):** Conspiracy Ideologies during the pandemic: the rise of QANon in Europe. In: Mulhall, Joe/Khan-Ruf, Safya (Hrsg.): State of Hate. Far-Right Extremism in Europe, S. 38-41. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/02/ESOH-LOCKED-FINAL.pdf> [Stand: 2021-12-30].
- Schliebler, Clara/Hellweg, Nele/Decker, Oliver (2020):** Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmentalität in Zeiten der Pandemie. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 283-310. Online: <https://www.boell.de/sites/default/files/2020-11/Decker-Braehler-2020-Autoritaere-Dynamiken-Leipziger-Autoritarismus-Studie.pdf> [Stand: 2021-12-30].
- TEACH (2021):** Targeting Extremism and Conspiracy Theories. Manual for Managers of Adult Education Institutions. Assessing the Needs on Dealing with Conspiracy Theories. S. 67-75. Online: https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/TEACH/TEACH_Manual_English.pdf

Weiterführende Links

Demokratiezentrum Wien: www.demokratiezentrum.org



Foto: K. K.

Susanne Reitmair-Juárez, M.A.

susanne.reitmair-juarez@uibk.ac.at

Susanne Reitmair-Juárez ist Politikwissenschaftlerin und seit Juni 2021 Doktorandin am Institut für Politikwissenschaften der Universität Innsbruck. Davor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien. Ihre Schwerpunkte sind Politische Bildung, Konzepte von Citizenship und (Online-)Partizipation, Digitalisierung und Demokratie sowie Verschwörungstheorien.



Foto: Barbara Mair

Dr. Dirk Lange

dirk.lange@pobi.eu

Dirk Lange ist Universitätsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung. Er lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover und leitet das Demokratiezentrum Wien.

Conspiracy Myths on Social Media: challenge and learning field of adult political education

Abstract

How people use media and news has greatly changed in recent years because digital media have rapidly become more important. Social media has become one of the main sources of information. However, the conspiracy theories and disinformation frequently posted there are received and disseminated by adults (as well) and can spread extremely rapidly. This article unearths the basis for conspiracy myths in social media and points out mechanisms that contribute to their rapid spread. In addition, it identifies conspiracy myths and disinformation as a learning field for adult political education. The aim is to increase participants' analytical and action competencies, critical thinking and intellectual autonomy so they are less receptive to the antidemocratic and hostile core of conspiracy narratives. The article finishes off with findings from an international survey on the spread of conspiracy myths in adult education and reflections on pedagogical counterstrategies. (Ed.)

Gestaltungskompetenz für Betriebsräte im Spannungsverhältnis von Assistenz- und Delegationstechnik

Erfahrungen aus dreißig Jahren „Forum Soziale Technikgestaltung“

Welf Schröter

Zitation Schröter, Welf (2022): Gestaltungskompetenz für Betriebsräte im Spannungsverhältnis von Assistenz- und Delegationstechnik. Erfahrungen aus dreißig Jahren „Forum Soziale Technikgestaltung“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Nachholende Digitalisierung, Arbeitsgestaltung, Algorithmus, Algorithmische Steuerungs- und Entscheidungssysteme, Assistenztechnik, Delegationstechnik, Gestaltungskompetenz, Komplexitätskompetenz, BABSSY



Kurzzusammenfassung

Der Beitrag zeichnet die Erfahrungen und Diskurse des in Deutschland seit 30 Jahren bestehenden Betriebs- und Personalräte-Netzwerkes „Forum Soziale Technikgestaltung“ (FST) zum Umgang mit algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssystemen nach. In der Gegenüberstellung von „Assistenztechnik“ und „Delegationstechnik“ analysiert der Autor die veränderten Anforderungen an die Gestaltungskompetenz von Betriebs- und Personalräten, Belegschaften und Gewerkschaften. Während bei den Assistenztechniken der Mensch alle Entscheidungen trifft, handelt es sich bei der Delegationstechnik um algorithmische Steuerungs- und Entscheidungssysteme. Mit dem Konzept der „Antizipierenden vorausschauenden Arbeitsgestaltung“ setzt das FST darauf, soziale, ethische und rechtliche Standards für Delegationstechniken nicht nur in Gesetzen, in Tarifverträgen sowie in Betriebs- und Dienstvereinbarungen festzuhalten. Vielmehr sollen die Standards auch unmittelbar in die Algorithmen eingefügt werden. Zu diesem Zweck wurden generische Gestaltungs- und Zulassungskriterien erarbeitet und zur Debatte gestellt. So soll auch in automatisierten Entscheidungsprozessen der Mensch als Handlungsträger gestärkt werden. Den Abschluss des Beitrages bildet die Kurzvorstellung des im FST entwickelten Planspiels „BABSSY“. (Red.)

Gestaltungskompetenz für Betriebsräte im Spannungsverhältnis von Assistenz- und Delegationstechnik

Erfahrungen aus dreißig Jahren „Forum Soziale Technikgestaltung“

Welf Schröter

Wer heute ein Smartphone oder ein Notebook bedienen kann, muss noch nicht verstanden haben, was sich hinter dem Wort „Digitalisierung“ tatsächlich verbirgt. Zu sehr sind wir in einem alten Verständnis gefangen. Unser Blick auf die Arbeitswelt und den Ort Betrieb atmet noch häufig den Geist der 1990er Jahre. Es gilt, sich einem neuen Verständnis des Wandels zu öffnen. Auch wenn es schmerzt und wenn wir Positionen korrigieren müssen, sollten wir uns neuen Erkenntnissen nicht versperren. Wer gestalten will, sollte zweifeln und in Frage stellen können. Jetzt.

Soziale Technikgestaltung „von unten“

Seit seiner Gründung im Oktober 1991 im Stuttgarter DGB-Haus¹ befasst sich das gewerkschaftsnahe Personennetzwerk „Forum Soziale Technikgestaltung“ (FST) mit den Humanisierungspotenzialen neuerer digitaler Technologien.

Einige Monate nach der Freischaltung aus militärischen und innerakademischen Zusammenhängen hin zu dem Netz, das wir heute Internet nennen, begannen damals Frauen und Männer aus der Arbeitswelt empirisch Antworten zu suchen auf die Frage, wie sich digitaltechnische Innovationen mit Hilfe von Gestaltungsansätzen zu sozialen Innovationen wandeln lassen.

Das ehrenamtlich tätige Netzwerk mit heute mehr als 4.660 Frauen und Männern aus Betriebs- und Personalräten, Vertrauensleutkörpern und Belegschaften sowie mit einer ehrenamtlichen Leitung trieb so die Idee der sozialen Technikgestaltung unermüdlich voran.²

Dreißig Jahre lang setzt sich das FST schon mit der Digitalisierung der Arbeitswelten auseinander: Es ging und geht um die Gestaltung „von unten“, um die Weiterentwicklung der „Handlungsträgerschaft Mensch“.

Im Jahr 1991 folgten wir dem niederländischen Leitmotiv der „konstruktiven Technikgestaltung“;

¹ Es handelt sich dabei um das Willi-Bleicher-Haus in Stuttgart, das im Jahr 1930 vom Architekten Richard Döcker für den Deutschen Gewerkschaftsverband (DGB) entworfen wurde.

² Der Leiter des „Forum Soziale Technikgestaltung“ (FST) versendet in unregelmäßigen Abständen einen kostenfreien Newsletter, über den man an der Tätigkeit des FST aktiv oder passiv partizipieren kann. Bei Interesse ist eine E-Mail erbeten an: schroeter@talheimer.de

heute treibt in diesem Geiste das FST das Projekt „Der mitbestimmte Algorithmus“ (siehe dazu näher Schröter 2019a) voran.

„Nachholende Digitalisierung“

Aus den zentralen Erkenntnissen des FST abgeleitet, entfaltete sich die Haltung, sich zunächst von den vielfältigen und zumeist oberflächlichen Niveaus von Marketing-Sprachen zu verabschieden.

Wer aus heutiger Perspektive auf drei Jahrzehnte zurückblickt, findet eine Folge medial inszenierter Begriffe vor, die sich stets als vermeintlich ganz neu und als noch nie dagewesen präsentier(t)en. 1991 sprach man von der „Informatisierung der Arbeit“. 1994/95 galt „Multimedia“ als unumgängliches Zukunftsversprechen. Wenige Jahre danach wurde der Inhalt in Worte wie „E-Commerce“, „E-Business“ oder „E-Government“ verzaubert. Bald darauf war „innovativ“ und „vorne“, wer von „Smart Factory“ oder „Smart Work“ sprach. Nach kurzer Zeit startete 2011 die wohlgeplante Medienkampagne in die „Vier-Null“-Welt mit „Industrie 4.0“ und „Arbeit 4.0“. Derzeit ist „modern“, wer sein Handeln mit dem Schlagwort „Künstliche Intelligenz“ (KI) verbinden kann.

Doch die Oberfläche der Messeauftritte, der Kongresse, der PowerPoint-Vorträge und der Sprache der Vertriebsabteilungen kann nicht verdecken, dass die Wirklichkeit in den Betrieben und Dienstleistungszusammenhängen anders aussieht, als die bunten Präsentationen in „Events“ und „Talks“ uns schildern wollen. Die Innensicht von Betriebs- und Personalräten offenbart, dass es sich bei ungefähr zwei Dritteln bis drei Vierteln aller Technikimplementierungen der Gegenwart um betriebliche Anwendungen handelt, die aus der Perspektive der Technikentwicklung zehn, fünfzehn oder gar zwanzig Jahre alt sind. Unter dem Deckmantel von Marketing-Begriffen werden Technisierungen nachgeholt, die man jahrelang verzögert, verweigert oder schlicht nicht gewollt hat.

Die Einführung von „Arbeit 4.0“ im Jahr 2021 ist nichts anderes als die Nutzung von Formen mobiler bzw. alternierender Telearbeit, zu der es 1996 in der Bundesrepublik Deutschland den ersten

Tarifvertrag gab. Elektronische Lernplattformen werden als gänzlich „new“ vorgetragen, obwohl sie aus lerndidaktischer und arbeitsorganisatorischer Sicht seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre vorhanden waren. Vergleichbares gilt für das „Internet der Dinge“ (IoT), die „Smart Glasses“ oder für sogenannte „Agenten“-Anwendungen.

Der Blick hinter diese Marketing-Sprache hat das „Forum Soziale Technikgestaltung“ dazu veranlasst, von einer derzeit überwiegenden Phase der „Nachholenden Digitalisierung“ in Betrieben, Dienstleistungszentren, Verwaltungen und Handwerk zu sprechen. In dieser „Nachholenden Digitalisierung“ stehen die mobile Arbeitsorganisation, die elektronische Lernplattform und die IT-gesteuerten Prozess- oder Aufgabenabwicklungen im Vordergrund. Natürlich hat der Innovationszyklus ständig neue Updates und Upgrades hervorgebracht, aber aus arbeitsorganisatorischer Sicht sind im Feld der „Nachholenden Digitalisierung“ kaum wirkliche Neuerungen entstanden. Die Marketing-Begriffe wurden zu jeder „Hannover Messe“, eine der größten Industriemessen in Europa, neu gefasst und mit neuen englischen Schlagworten versehen. Der tatsächliche Inhalt ist jedoch schon älter.

Von der „Assistenztechnik“ zur „Delegationstechnik“

Der gravierende Einschnitt in der Entfaltung der Digitalisierung der letzten dreißig Jahre zeigt sich durch die Anwendung eines Kriteriums, das sich nicht den allein technischen Innovationen zuwendet, sondern zurück oder besser voran blickt hin zur Rolle des Menschen.

Die technischen Implementierungen der „Nachholenden Digitalisierung“ folgen im Kern dem Impuls der „Assistenztechnik“. Diese Art von Technik will – im Idealfall – menschliche Arbeit erleichtern und gesünder werden lassen. Dabei bleiben die Entscheidungshoheit und Entscheidungssouveränität des handelnden Menschen in der Regel unangetastet. Generisch gesprochen gilt: Der Mensch startet und stoppt die technische Anwendung.

Vor zwanzig Jahren begann jedoch die Konzipierung sogenannter „Softwareagenten“ und

„Agentenplattformen“. Deren Weiterentwicklungen wurden Bestandteile der „Cyberphysischen Systeme“ (CPS) und daraufhin zu zentralen Elementen des vermeintlichen „Maschinellen Lernens“. Diese Software-Werkzeuge schufen zum ersten Mal die Möglichkeit, Software im umfassenden Sinne technisch zu beauftragen sowie zu bevollmächtigen, anstelle des Menschen rechtsverbindlich transaktiv in Echtzeit zu handeln. Die „Handlungsträgerschaft Mensch“ verschiebt sich zur „Handlungsträgerschaft Software-System“.

Aus den Diskursen des FST abgeleitet, benenne ich diese Technikrichtung als „Vollmachtstechnik“ oder besser als „Delegationstechnik“. Die „Delegationstechnik“ eröffnet im Wandel der Digitalisierung eine Spannung zur „Assistenztechnik“. Hier beginnt das tatsächlich neue Kapitel der Digitalisierung.

Mit „Delegationstechnik“ – oft fälschlicherweise als „Künstliche Intelligenz“ bezeichnet – verschiebt sich die notwendige Anforderung an die Gestaltungskompetenz von Frauen und Männern in Betriebs- und Personalräten (siehe Schröter 2014). Dabei betrachten wir die „KI“ nicht überhöht als etwas Außergewöhnliches: „KI“ denkt nicht, sie lernt nicht, hinter ihr steht kein „Ich“. Es handelt sich vielmehr um brillante mathematische und mathematisierende Anwendungen von Informationsverarbeitungen. Von Menschen gemacht, von Menschen gestaltbar. Anstelle des Begriffes „KI“ sollte eher der Begriff „algorithmische Steuerungs- und Entscheidungssysteme“ genutzt werden.

Gestaltungskompetenz für die „Antizipierende vorausschauende Arbeitsgestaltung“

In einem mehrjährigen FST-Diskurs (siehe Schröter 2017a) haben sich Frauen und Männer aus Betriebs- und Personalräten dem Phänomen „Delegationstechnik“ genähert, um nach zusätzlichem inhaltlichem Bedarf für die innovative Weiterentwicklung der eigenen Gestaltungskompetenz zu fragen.

Zur Gestaltungskompetenz gehören neben dem Orientierungswissen, dem partizipativen demokratischen Verfahren, der Ausübung von Mitbestimmungsrechten, der Kommunikations- und

Organisationskompetenz und einem organisierten Wissenstransfer vor allem zwei wesentliche nicht-technische Faktoren: erstens die Betonung des Erfahrungswissens samt Stabilisierung des Gleichgewichts von Erfahrungswissen und Fachwissen sowie zweitens die Ermutigung der Beschäftigten zur praktischen Anwendung ihres subjektiven Möglichkeitsbewusstseins (siehe Schröter 2021).

Der Diskurs im „Forum Soziale Technikgestaltung“ erkennt in dem Versuch, nicht nur die „Assistenztechnik“, sondern nun auch die „Delegationstechnik“ konstruktiv zu gestalten, den Beginn eines Paradigmenwechsels.

Die „Assistenztechnik“ mit der „Handlungsträgerschaft Mensch“ lässt sich gemäß dem Erfahrungsansatz des Soziologen Oskar Negt gestalten. Dabei geht es zumeist darum, Erfahrungen mit Technik in einer Experimentierphase zu sammeln, Anforderungen und Standards für deren Gestaltung und organisatorische Einbettung in die Betriebsabläufe in einer Betriebsvereinbarung festzulegen und danach die Daueranwendung zu vollziehen. Die „Delegationstechnik“ mit ihrer zum Teil geltenden „Handlungsträgerschaft Software-System“ entzieht sich diesem Modell (siehe Schröter 2017b).

Ein nicht unwesentlicher Teil der algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssysteme ist darauf angelegt, permanent neue Daten aufzunehmen, zu verarbeiten und zur Grundlage neuer Steuerungs- und Entscheidungsschritte zu verwandeln. Mit anderen Worten: Auch IT-Teams können bei bestimmten Systemen dieser Art nach mehreren Stufen der Datenaufnahme und -verarbeitung nicht mehr eindeutig rekonstruieren, wie die zurückliegenden Entscheidungsschritte zustande gekommen sind und vollzogen wurden.

Das „Forum Soziale Technikgestaltung“ hat daraus den Schluss gezogen, dass bei einem relevanten Teil der „Delegationstechnik“ – also der komplexeren algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssysteme – der Prozess der Gestaltung nicht nach dem Experimentieren erfolgen kann, sondern vor(!) dem Start des Software-Systems erfolgen muss. Diese Anforderung, den Gestaltungsprozess vor die „Inbetriebnahme“ zu setzen, bezeichne ich als „Antizipierende vorausschauende Arbeitsgestaltung“. Dieser

Ansatz erfordert eine qualitative Erweiterung der Gestaltungskompetenz von Beschäftigten. Zugleich gilt es, den Negt'schen Ansatz zu ergänzen.

Das Projekt „Der mitbestimmte Algorithmus“: 30 generische Gestaltungskriterien

Aus dem formellen und informellen Wissen der Kolleginnen und Kollegen im „Forum Soziale Technikgestaltung“ konnte eine qualitative Erweiterung der betriebsrätlichen Gestaltungsstrategien konzipiert werden.

Der technische Wandel von der „Assistenztechnik“ hin zur „Delegationstechnik“ erfordert eine Ergänzung der Handlungsebenen von Beschäftigtenvertretungen. Bislang stützte sich der Ansatz sozialer Technikgestaltung vor allem auf Spielregeln der Mitbestimmung wie sie in drei Stufen bekannt sind: a) die Ebene der durch das Parlament gesetzten Rahmenbedingungen (Betriebsverfassungsgesetz, Arbeitszeitgesetz etc.), b) die Ebene der Tarifverträge zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, c) die Ebene der Betriebs- oder Dienstvereinbarungen im Unternehmen oder in der Verwaltung.

Diese drei Ebenen reichen für die Gestaltung der „Delegationstechnik“ aber nicht aus. Das FST will die Anforderungen der Beschäftigten, die sozialen, ethischen, inklusiven, rechtlichen Standards direkt im Algorithmus bzw. im algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssystem verankern. Dies bedeutet, dass diese Standards implementiert sein sollen, bevor der komplexe Algorithmus in Funktion tritt. Die Gestaltung findet somit nicht mehr wie bei der „Assistenztechnik“ nach dem „Ausprobieren“ statt, sondern vor der Implementierung.

Aus dem FST-Diskurs haben sich in einem Zeitraum von vier Jahren dreißig generische – also übertragbare – Gestaltungs- und Zulassungskriterien herausgebildet, die als Raster vor dem Beschaffungs- und Implementierungsprozess von Software positioniert werden sollen. Diese Kriterien legt das FST der Wissenschaft und den Arbeitgebervertretungen zur Diskussion vor (siehe Schröter 2019b).

Übergeordnetes Ziel ist eine Vereinbarung von gemeinsam getragenen Implementierungskriterien

im Betrieb bzw. in der Verwaltung, um die „Delegationstechnik“ zu zähmen und die gezähmten Versionen beschleunigt in die Arbeitswelt einzuführen. Die Klimaschutzziele werden wir gemeinsam nicht ohne die „Delegationstechnik“ erreichen können!

Einer der Kerngedanken der dreißig FST-Kriterien will eine Rückholung der „Handlungsträgerschaft Mensch“ in jene arbeitsweltlichen Vorgänge, bei denen Algorithmen möglicherweise über Menschen entscheiden. Automatisierte Entscheidungen von algorithmischen Systemen über Menschen sollen ausgeschlossen bleiben. Algorithmische Entscheidungen über Sachen wie etwa Energieeffizienz oder Materialeffizienz werden unter Beachtung von Standards dagegen als sinnvoll angesehen. Eine „Handlungsträgerschaft Software-Systeme“ gegen den Menschen ist unethisch, unsozial und widerspricht zudem der EU-Datenschutzgrundverordnung.

Umgang mit algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssystemen

„Antizipierende vorausschauende Arbeitsgestaltung“ dieses Typs und die notwendige Implementierung von Standards in die algorithmischen Systeme konfrontieren die Kolleginnen und Kollegen in Betriebs- und Personalräten, in Belegschaften und in Gewerkschaften aber auch mit neuen Herausforderungen sowie Qualifizierungsanforderungen. Dabei geht es nicht darum, dass man ein Informatikstudium beginnt oder das Programmieren erlernt. Nein, dies ist die Aufgabe der IT-Seite. Aber die Kolleginnen und Kollegen müssen lernen, ihre Anforderungen an „Delegationstechniken“, an algorithmische Steuerungs- und Entscheidungssysteme präzise zu formulieren. Sie müssen ihr kollektives Erfahrungswissen zusammentragen und demokratisch daraus Kriterien bestimmen. Von der IT-Seite zu fordern, sie solle eine ethische Software entwickeln, führt bei Entwicklerinnen und Entwicklern nur zu Kopfschütteln. Mit solchen Allgemeinplätzen kann kein Team etwas anfangen. Wer Arbeitsschutz in den Algorithmus einbringen will, muss präzise sagen, was sie/er meint. Diese Präzisierung der eigenen Anforderungen und die Evaluierung des eigenen kollegialen Erfahrungswissens samt abgestimmter Priorisierung bilden die zentrale Herausforderung für die Gestaltung der „Delegationstechnik“. Das

Übertragen der Anforderungen in jeweilige Programmiervorgänge ist Sache der IT-Teams.

Ein zusätzliches Hindernis für Beschäftigte und Beschäftigtenvertretungen entsteht durch algorithmische Steuerungs- und Entscheidungssysteme. Durch die Automatisierung des virtuellen Raumes mit Hilfe von „Delegationstechnik“ verschieben sich Arbeitsvolumina in den elektronischen Bereich. Mehr und mehr Arbeitsschritte werden von Software-Systemen in Echtzeit transaktiv vollzogen. Diese sind sinnlich haptisch nicht mehr nachvollziehbar. Dadurch nimmt der Grad der Abstraktion und Komplexität im Arbeitsprozess deutlich zu. Der Mangel an zu erwerbender Komplexitätskompetenz wird bei mangelnder Technikgestaltung zur arbeitsweltlichen und sozialen Barriere werden.

Diese Barriere wird nicht nur offenbar bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Sorgen muss bereiten, dass viele Jugendliche nur über eine geringe Unterscheidungsfähigkeit als wichtige Bedingung für Komplexitätskompetenz verfügen. Die ARD-„Tagesschau“ meldete am 4. Mai 2021: *„Viele Jugendliche in Deutschland können nach OECD-Angaben Fakten in Texten kaum von Meinungen unterscheiden. Die Lesekompetenz der 15-Jährigen ist im Länder-Vergleich nur mittelmäßig. [...] Weniger als die Hälfte der 15-Jährigen in Deutschland kann in Texten Fakten von Meinungen unterscheiden. Das geht aus einer Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) der aktuellsten PISA-Studie aus dem Jahr 2018 im Bereich Lesekompetenz hervor. Lediglich 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten demnach einordnen, was in Texten Fakt oder Meinung ist. Der OECD-Schnitt lag bei 47 Prozent.“*³

Notwendigkeit für moderierte Spezifikationsdialoge

Die hier skizzierte Erweiterung der Gestaltungskompetenz von Beschäftigtenvertretungen mit Hilfe der „Antizipierenden vorausschauenden Arbeitsgestaltung“ und der Anwendung von generischen Zulassungskriterien zur Gestaltung der

algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssysteme muss flankiert werden von einem moderierten Dialog. Erforderlich sind verlässlich moderierte Spezifikationsdialoge zwischen der Nicht-IT-Seite der Beschäftigtenvertretung und der IT-Seite der Unternehmensleitung. Hier stehen sich gesichertes Erfahrungswissen der arbeitsprozesskundigen Beschäftigten und digitalisiertes Sachwissen des IT-Teams gegenüber. Beide benutzen zum Teil ähnliche Worte, doch deren semantischer Gehalt bedeutet jeweils etwas anderes. Wenn eine beschäftigte Person von „Identität“ spricht, meint sie etwas völlig anderes, als wenn eine Person mit Programmierkenntnissen das Wort „Identität“ benutzt.

Diese Spezifikationsdialoge müssen buchstäblich Übersetzungsleistungen als Hinübersetzungen von Erfahrungswissen in Programmierbegriffe und retour sicherstellen. Beide Seiten sollen sich dabei auf gleicher Augenhöhe begegnen, d.h. das Erfahrungswissen besitzt dieselbe Relevanz für das Unternehmenswohl wie das Sachwissen. Um Missverständnisse und Misstrauen auf beiden Seiten zu minimieren und zu vermeiden, sollten sich beide Seiten vorab auf eine gemeinsam ausgewählte externe Moderation verständigen. Die Modalität der moderierten Spezifikationsdialoge sollte zudem ebenso schon zuvor in einer Betriebs- bzw. Dienstvereinbarung festgehalten werden.

„BABSSY“ – Eine Qualifizierungshilfe für Betriebs- und Personalräte

Um Kolleginnen und Kollegen aus Betriebs- und Personalräten den Einstieg in die „Antizipierende vorausschauende Arbeitsgestaltung“ und in die unmittelbare Gestaltung von algorithmischen Steuerungs- und Entscheidungssystemen zu erleichtern, wurde im „Forum Soziale Technikgestaltung“ das Planspiel „BABSSY“ entwickelt. Das Akronym „BABSSY“ steht für „BetriebsratsArbeit auf Basis autonomer Software-Systeme“. Das Planspiel basiert auf der herausfordernden Idee, dass die „Delegationstechnik“ („autonomes Software-System“) nicht nur Objekt der Mitbestimmungspraxis sein soll, sondern auch ein Instrument dafür. Wie können

³ Nachzulesen unter: <https://www.tagesschau.de/inland/oece-pisa-auswertung-lesekompetenz-101.html>

Beschäftigtenvertretungen algorithmische Systeme zur Stärkung der eigenen Mitbestimmungspraxis einsetzen?

Das ganztägige Seminar mit sieben Stunden Dauer zuzüglich Pausen wird völlig ohne IT-Technik umgesetzt. Nur Tisch, Stuhl, Papier, Wandzeitung, Stift und die lächelnden Gesichter der Beteiligten. Der

Lernprozess findet vor allem im Kopf statt. Das strengt an und erfordert das Mit-Denken. Eine pdf-Datei zum Schluss gibt es bewusst nicht.

Wie schrieb doch einst Bertolt Brecht: Der Kopf ist rund, damit die Gedanken die Richtung wechseln können.

Literatur

- Schröter, Welf (2014):** Identität in der Virtualität. „Virtuelle Lebenslagen“ unter „Industrie 4.0“ und Identität als neuer ganzheitlicher Gestaltungsansatz. In: Schröter, Welf (Hrsg.): Identität in der Virtualität. Einblicke in neue Arbeitswelten und „Industrie 4.0“. Mössingen: Talheimer, S. 119-136.
- Schröter, Welf (Hrsg.) (2017a):** Autonomie des Menschen – Autonomie der Systeme. Humanisierungspotenziale und Grenzen moderner Technologien. Mössingen: Talheimer.
- Schröter, Welf (2017b):** Selbstbestimmung zwischen „nachholender Digitalisierung und „autonomen Software-Systemen“. Wenn Betriebsräte „vorausschauende Arbeitsgestaltung“ erproben. In: Schröter, Welf (Hrsg.): Autonomie des Menschen – Autonomie der Systeme. Humanisierungspotenziale und Grenzen moderner Technologien. Mössingen: Talheimer, S. 187-256.
- Schröter, Welf (Hrsg.) (2019a):** Der mitbestimmte Algorithmus. Gestaltungskompetenz für den Wandel der Arbeit. Mössingen: Talheimer.
- Schröter, Welf (2019b):** Der mitbestimmte Algorithmus. Arbeitsweltliche Kriterien zur sozialen Gestaltung von Algorithmen und algorithmischen Entscheidungssystemen. In: Schröter, Welf (Hrsg.): Der mitbestimmte Algorithmus. Gestaltungskompetenz für den Wandel der Arbeit. Mössingen: Talheimer, S. 101-150.
- Schröter, Welf (2021):** Zur notwendigen Demokratisierung des Algorithmus. Politisch-philosophische Impulse anlässlich „Dreißig Jahre Forum Soziale Technikgestaltung“. In: Scherer, Irene/Schröter, Welf (Hrsg.): Latenz – Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur. Ausgabe 05. Ist der Liberalismus am Ende? Mössingen: Talheimer, S. 169-184.

Weiterführende Links

Impulse zur FST-Diskussion: www.blog-zukunft-der-arbeit.de

Publikationen aus der Arbeit des FST: <http://www.blog-zukunft-der-arbeit.de/publikationen/>

Video-Interview zum Projekt „Der mitbestimmte Algorithmus“: <https://www.youtube.com/watch?v=-bsicOUr0A>

Video- und Audio-Dateien zur Arbeit des FST im Youtube-Kanal:
https://www.youtube.com/channel/UCIpozv79YDdPPzUQ8_MxEsIQ/videos



Foto: Foto-Studio Schlotterer

Welf Schröter

schroeter@talheimer.de

Welf Schröter ist Mitbegründer und ehrenamtlicher Leiter des im Jahr 1991 gegründeten Personennetzwerkes „Forum Soziale Technikgestaltung“ (FST), das an den DGB Baden-Württemberg angelehnt ist. Der Autor ist Mitbegründer der „Allianz Industrie 4.0 Baden-Württemberg“, die von der dortigen Landesregierung 2015 ins Leben gerufen wurde. Er ist Mitinitiator des Organisationennetzwerkes „Sozialer Zusammenhalt in digitaler Lebenswelt“. Welf Schröter ist Gewerkschafter und selbstständig. Er ist Autor zahlreicher Aufsätze und Herausgeber mehrerer Fachbücher. Zusammen mit dem FST war und ist er Partner in vielen FuE-Projekten von BMBF, BMAS, BMWi und EU. Er war zeitweise Lehrbeauftragter an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Aalen. Er moderiert den Blog: www.blog-zukunft-der-arbeit.de

Design Competence for Works Councils in the Tension between Assistance and Delegation Techniques

Experiences from thirty years of “Forum Soziale Technikgestaltung” (Social Technology Design Forum)

Abstract

This article traces the experiences and discourses of the 30-year-old works council and staff council network “Forum Soziale Technikgestaltung” (FST, Social Technology Design Forum) on how to deal with algorithmic control and decision systems. In the comparison of “assistance techniques” and “delegation techniques,” the author analyzes the modified requirements for the design competence of works and staff councils, staff members and unions. While in assistance techniques a person makes all the decisions, in delegation techniques, algorithms steer the control and decision systems. With the concept of “anticipatory work design,” the FST aims to adhere to social, ethical and legal standards for delegation techniques in legislation and collective wage agreements as well as in works agreements and service agreements. In fact, the standards should also be directly integrated into the algorithms. To this end, generic design and eligibility criteria have been developed and put up for debate. The role of the human being as the main actor in automated decision-making processes should be strengthened as well. The article concludes with a brief presentation of the “BABSSY” simulation game developed by the FST. (Ed.)

Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Wo stehen wir heute? Wo gehen wir hin?

Nadine Zernig, Elke Gruber und Georg Müllner

Zitation Zernig, Nadine/Gruber, Elke/Müllner, Georg (2022): Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Wo stehen wir heute? Wo gehen wir hin? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Virtual Reality, Augmented Reality, Mixed Reality, Forschungsstand, Viral Skills



Kurzzusammenfassung

Mittlerweile gehören „Virtual Reality“, „Augmented Reality“ oder „Mixed Reality“ nicht nur zum begrifflichen Repertoire, sondern auch zur gelebten Praxis der digitalen Transformation in der Bildungswelt. Während diese neuen Technologien in der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren Fuß fassen konnten, steckt ihre Anwendung in der allgemeinen Erwachsenenbildung noch in den Kinderschuhen. Doch wo stehen wir genau, wenn es um den Einsatz von Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung geht? Welche Möglichkeiten könnte die Technologie für das Lernen Erwachsener eröffnen? Und welche Herausforderungen und Grenzen stehen dem Technologieeinsatz derzeit (noch) gegenüber? Um diese Fragen zu beantworten, zeigt dieser Beitrag den aktuellen Forschungsstand zum Thema auf. Im Rückgriff auf eine facheinschlägige Forschungsarbeit sowie die Ergebnisse eines EU-Projekts werfen die AutorInnen einen Blick auf die bisherigen Anwendungsbereiche von Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung und loten mögliche Potenziale für das Lernen Erwachsener aus. Darüber hinaus identifizieren sie Forschungslücken zum Thema und reflektieren die Herausforderungen und Hürden am Weg zur erfolgreichen Implementierung von Virtual Reality in der Erwachsenenbildung. (Red.)

Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Wo stehen wir heute? Wo gehen wir hin?

Nadine Zernig, Elke Gruber und Georg Müllner

Es scheint, als wäre das Pendel zwischen dem Digitalen und dem Realen/ dem Präsenten in der Bildung ein wenig aus dem Lot geraten. Mit dem Ende der Corona-Pandemie wird sich zeigen, wie sich dieses Pendel wieder ausrichten wird. Eins scheint jedoch sicher: Virtual Reality wird einen fixen Platz im Methodenkoffer der Erwachsenen- und Weiterbildung bekommen und gemeinsam mit anderen digitalen Tools und Lernwelten die Bildungspraxis bereichern.

Begriffsklärung – Was versteht man unter Virtual Reality (VR)?

Der Begriff „Virtuelle Realität“ ist nicht neu, ebenso wenig wie die Technologie selbst. Bereits in den 1970er Jahren wurde an der Universität von Utah das erste Virtual Reality Headset entworfen und Ende der 1980er Jahre der Ausdruck „Virtual Reality (VR)“ vom Amerikaner Jaron Lanier geprägt (vgl. Elmqaddem 2019, S. 234). Lanier beschrieb VR damals als *„a computer-generated, interactive, three-dimensional environment in which a person is immersed“* (Aukstakalnis/Blatner 1992, S. 12). Heute findet man eine Vielzahl an Definitionen, die sich je nach Anwendungsbereich und Umgebung, in der die Technologie eingesetzt wird, unterscheiden (vgl. Zobel et al. 2018, S. 126). Was ein VR-System ausmacht und ab welchem Punkt ein System schlussendlich als Virtual Reality bezeichnet wird, ist aber noch immer nicht eindeutig definiert. Auch verändert sich der VR-Markt ständig: Vielversprechende Hardware wird weiterentwickelt und verbessert; andere Systeme

verschwinden vom Markt (siehe Pape 2020). Zudem werden auch immer wieder Augmented- und/oder Mixed Reality Systeme (AR/MR) zur Kategorie der VR-Systeme gezählt (siehe Bühl 2000; Christou 2010; Kritzenberger 2005), wohingegen einige Autorinnen und Autoren wiederum bemüht sind, Virtual Reality klar von AR/MR-Techniken abzugrenzen. Letztere Auffassung vertreten auch Benedikt Zobel, Sebastian Werning, Dirk Metzger und Oliver Thomas (2018). Sie unterscheiden VR deutlich von Technologien wie Augmented und Mixed Reality. In ihrem Sinne kann Virtual Reality definiert werden als *„das Generieren einer künstlichen beeinflussbaren Umgebung, die parallel zur wahrgenommenen Realität existiert“* (Zobel et al. 2018, S. 127). Nutzer und Nutzerinnen können sich *„mittels technischer Endgeräte in diese virtuelle Welt versetzen und je nach zusätzlicher Sensorik mit dieser und den in ihr inkludierten Objekten interagieren“* (ebd.). Dabei wird die reale Wirklichkeit nicht, wie der Begriff Augmented Reality schon andeutet, einfach durch computergenerierte Elemente erweitert bzw.

ergänzt (vgl. Azuma 1997, S. 2), sondern tatsächlich ersetzt. Als charakteristisches Merkmal von Virtueller Realität wird in diesem Zuge auch vielfach der Begriff der Immersion genannt (siehe Klampfer 2017; Kritzenberger 2005; Sherman/Craig 2003), der laut William Sherman und Alan Craig (2003, S. 9) in den meisten Fällen das subjektive Gefühl des Eintauchens in die virtuelle Umgebung beschreibt.

Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Stand der Forschung

Virtual Reality wird derzeit vorrangig im Rahmen der Unterstützung beruflicher Erwachsenen- und Weiterbildungsprozesse thematisiert – dieses Ergebnis erbrachte zumindest die jüngst durchgeführte systematische Literaturanalyse von Nadine Zernig (2020) unter Berücksichtigung dreier internationaler, interdisziplinärer Datenbanken. In dieser Forschungsarbeit zum Thema „Lernen Erwachsener in Virtuellen Realitäten“ wurde unter anderem die Frage gestellt, inwiefern und in welchen Anwendungskontexten Virtuelle Realitäten derzeit als Lehr- und Lernmedium für Erwachsene diskutiert und erforscht werden. Die Durchsicht von über 750 Datensätzen und die nähere Analyse von 77 Publikationen zeigten, dass ein Großteil, nämlich 91 Prozent, der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen Virtual Reality in beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildungskontexten diskutieren. Dagegen wurde in nur sieben Beiträgen VR mit der allgemeinen Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht (vgl. Zernig 2020, S. 59). Hinsichtlich der konkreten Anwendungsfelder heben sich deutlich medizinische Anwendungsgebiete sowie Einsatzmöglichkeiten virtueller Lernumgebungen in Industrie und Wirtschaft hervor. Mit gesamt 44 Beiträgen, die VR-Lern- und Trainingsumgebungen in Feldern der Industrie, Wirtschaft oder Medizin ansprechen, zählen diese, so Zernig, ebendort zu den meistdiskutierten und -erforschten Anwendungsbereichen (vgl. ebd., S. 63-69). Darüber hinaus wurden in der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung noch neun weitere Anwendungsfelder Virtueller Realitäten erkannt. Diese reichen vom militärischen Sektor über das Bauwesen und die Luft- und Raumfahrt bis hin zur Forschung und verschiedenen Kontexten im Dienstleistungsbereich (vgl. ebd., S. 69-73). VR-basierte Fahrtrainings und

Notfallbereitschaftsschulungen für die Allgemeinheit stehen für Einsatzmöglichkeiten Virtueller Realität im allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich, wobei zwei Beiträge auch die Anwendung von VR hinsichtlich der Förderung von Klimabildung bzw. Kultureller Bildung diskutieren (vgl. ebd., S. 73-75). Durch eine genauere inhaltliche Analyse konnte zudem festgestellt werden, dass sich die Mehrheit der Publikationen empirisch und/oder theoretisch mit Virtuellen Realitäten als Trainingswelt auseinandersetzt, welche im Kontext des Lernens Erwachsener den Erwerb prozeduraler Fertigkeiten unterstützen sollen (vgl. ebd., S. 61f.).

Virtual Reality in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft

Die von Zernig durchgeführte systematische Analyse internationaler Publikationen lässt darauf schließen, dass es derzeit noch an Studien und Überlegungen zum Einsatz Virtueller Realität in der allgemeinen Erwachsenenbildung fehlt. Wirft man einen Blick auf die österreichische Erwachsenenbildung, so lässt sich im Allgemeinen kaum Forschung zur Thematik finden. Erwähnt werden kann in diesem Zuge allerdings eine explorative Studie, die im Rahmen des Projektes „Viral Skills“ durchgeführt wurde und darauf hindeutet, dass die Anwendung der Technologie zumindest im europäischen Erwachsenenbildungsbereich noch in den Kinderschuhen steckt (siehe Auxilium 2019). Neben ErwachsenenbildnerInnen aus sechs verschiedenen Ländern wurden in besagter Studie auch PädagogInnen und ManagerInnen der Erwachsenenbildung in Österreich nach ihrer Erfahrung mit und Einschätzung von Virtual Reality befragt. Obgleich die große Mehrheit der Befragten VR als ein (sehr) gut geeignetes Instrument für die Ausbildung von Erwachsenen betrachtet, scheint ein beachtlicher Anteil der befragten Personen noch nie selbst VR-Erfahrungen in einem Bildungskontext gemacht zu haben (vgl. ebd., S. 8).

Virtual Reality für das Lernen Erwachsener – Möglichkeiten und Besonderheiten

In der Erwachsenenbildungsforschung herrscht weitgehend Konsens, dass Virtual Reality das

traditionelle Lernen auf vielfältige Weise verbessern, erleichtern und erweitern kann. VR zeichnet sich vor allem durch die Möglichkeit aus, in einem dreidimensionalen Raum mit anderen Personen oder Lerngegenständen interagieren zu können (vgl. Schwan/Buder 2002, S. 109); auch werden mehrere Sinne angesprochen, was die Lernmöglichkeiten erweitert, denn Lerngegenstände können nicht nur visualisiert, sondern auch haptisch und auditiv wahrnehmbar gemacht werden (vgl. Schwan/Buder 2005, S. 2).

Obgleich sich VR im Allgemeinen durch ihre technologiebezogenen Potenziale von anderen Lehr-/Lernmedien abhebt, hängt das Ausmaß, in dem diese zur Anwendung kommen, stark von den genutzten VR-Systemen, der konkreten Lernumgebung sowie einer Reihe weiterer Faktoren ab (siehe Schwan/Buder 2002 u. 2005; Lege/Bonner 2018). Stephan Schwan und Jürgen Buder (2005) zeigen in diesem Kontext, dass VR-Lernanwendungen und damit verbundene Lehr-/Lernprozesse sehr unterschiedlich gestaltet sein können sowie vorwiegend zur Erreichung vier verschiedener Lernziele genutzt werden. Dazu zählen sowohl das Verständnis kausaler Zusammenhänge oder komplexer Sachverhalte, der Erwerb prozeduraler Fertigkeiten als auch die Aneignung von deklarativem Wissen. Unterschiede ergeben sich durch verschiedene Arten der Visualisierung von Inhalten im dreidimensionalen Raum, welche aus lernpsychologischer Sicht Lernen in Virtueller Realität auf unterschiedliche Weise begünstigen können (vgl. Schwan/Buder 2005, S. 2-6). Während die konkretisierende Darstellung es ermöglicht, nicht wahrnehmbare Phänomene wie beispielsweise Ultraschallwellen oder die Weltsicht einer Fliege erfahrbar zu machen (siehe dazu auch Winn 1993), können durch realistische Veranschaulichungsformen, die versuchen, die Sachverhalte abbildungsgetreu darzustellen, Transferprozesse gefördert werden. Vereinfachende und metaphorische Repräsentationen unterstützen dahingegen gezielt die Verarbeitung von insbesondere komplexen Prozessen und schwierigen Lerninhalten, indem sie sich an den Prinzipien der didaktischen Reduktion orientieren und Inhalte bereits vorstrukturiert präsentieren (vgl. auch Klampfer 2017, S. 20). Allen vier in VR vorkommenden Darstellungstypen gemein ist, dass es sich um bildlich-analoge Formen der Veranschaulichung handelt, wodurch sie für

die menschliche Wahrnehmung deutlich vertrauter und anschaulicher sind und von Lernenden im Vergleich zu abstrakt-symbolischen Varianten der Präsentation, wie Texte und Formeln, wesentlich besser erinnert werden (vgl. auch Schwan/Buder 2002, S. 110).

Betrachtet man VR-gestütztes Lernen aus lerntheoretischer Sicht, so werden Lehr-/Lernprozesse in und mit VR immer wieder mit einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen in Verbindung gebracht. VR eigne sich ideal für die Umsetzung verschiedenster konstruktivistischer Ansätze und Prinzipien und wird als Lernumgebung gesehen, in der eine aktive Wissenskonstruktion der Lernenden sowie ein Lernen durch Erfahrung bzw. „learning by doing“ stattfinden können (siehe Winn/Jackson 1999; Schwan/Buder 2002; Chen 2009; Kritzenberger 2005; Christou 2010). Letzterer Punkt geht insbesondere auf die Möglichkeit der Interaktivität zurück, welche ein besonderes Merkmal Virtueller Realität beschreibt (vgl. Sherman/Craig 2003, S. 6). Lernende können dadurch allerdings nicht nur im dreidimensionalen Raum Objekte navigieren und manipulieren sowie die virtuelle Welt eigenständig erkunden (vgl. Chen 2009, S. 75), sondern darüber hinaus auch mit anderen Personen in ein und derselben VR-Lernumgebung interagieren (vgl. Schwan/Buder 2005, S. 13f.). Letztere erweiterte Form von Interaktivität kommt insbesondere in sogenannten kollaborativen VR-Umgebungen zur Anwendung (vgl. Sherman/Craig 2003, S. 12). Gegenüber herkömmlichen Online-Lern- und Kommunikationsformen haben sie den Vorteil, dass sie einen unmittelbaren Bezug zu Lerngegenständen und Handlungen anderer Personen erlauben, wodurch sie sich von Videokonferenzen, Chats und anderer internetbasierter Kommunikation unterscheiden (vgl. Schwan/Buder 2005, S. 13f.).

Potenziale für den Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich

Virtual Reality als Lerntechnologie hebt sich durch ihre Vielzahl an Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten von anderen Lehr- und Lernmedien ab. Die Frage, die sich in diesem Zuge für die Erwachsenen- und Weiterbildung stellt, ist, welche konkreten Potenziale sich dadurch für das Lernen

Erwachsener ergeben. Wirft man einen Blick auf die bereits erwähnte Forschungsarbeit von Zernig (2020), so machen die Ergebnisse – die im Folgenden detaillierter ausgeführt werden – deutlich, dass VR im Besonderen für die berufliche Erwachsenen- und Weiterbildung und damit verbundene Schulungsvorhaben zahlreiche Potenziale birgt. Die dahingehend identifizierten Vorteile gehen dabei vor allem auf eine Reihe technologiegebundener Möglichkeiten und besonderer Charakteristika der VR-Technologie zurück. Virtuelle Realitäten ermöglichen beispielsweise die Bereitstellung realistischer Lern- und Trainingsumgebungen auch dann, wenn reale Trainingssituationen nicht verfügbar, zu teuer oder zu risikoreich wären. Hinsichtlich letzteren Punktes können virtuelle Lernwelten sogar reale Gefahren simulieren, wodurch primär Anwendungsbereiche profitieren, deren Arbeits- und herkömmliche Trainingsbedingungen in der Realität große Risiken bergen. Als Beispiele genannt werden hier Feuerwehrtrainings, Notfall-evakuierungsschulungen von Gebäuden oder auch Instandhaltungstrainings für bestimmte Branchen, wie die Atom-, Chemie-, Öl- oder Gasindustrie.

Die meisten Potenziale ergeben sich Zernig folgend durch die Möglichkeit der natürlichen Interaktion in VR. Diese schließt, wie bereits erwähnt, nicht nur das Interagieren mit Gegenständen, sondern auch soziale Interaktionen mit realen Personen und Avataren mit ein. Beispiele aus der Psychotherapie, Medizin oder LehrerInnenweiterbildung würden zeigen, dass vor allem durch letzteren Aspekt sowohl neue Perspektiven für zwischenmenschliche Kompetenzschulungen als auch Zugang zu sonst oft nur mangelhaft vorhandenen Trainingsmöglichkeiten geschaffen werden können. Durch die problemlose Anpassung von Lern- und Trainingsszenarien erlaube die VR-Technologie in bestimmten Erwachsenenbildungskontexten darüber hinaus, Geld und Ressourcen zu sparen sowie Trainingssimulationen individuell an die Bedürfnisse der Lernenden oder an konkrete Anwendungssituationen zu adaptieren.

Als weitere Chancen für Erwachsenen- und Weiterbildungskontexte wurden von Zernig VR-gestützte kreative Lösungen, wie beispielsweise die Abbildung von Gas in Feuerwehrtrainings oder die Einnahme der KlientInnen- bzw. PatientInnenperspektive in Beratungsschulungen, erkannt, wobei auch neue

Feedbackformen zusammen mit der Sammlung detaillierter Trainingsdaten in Virtueller Realität für Lern- und Reflexionsprozesse Erwachsener von Vorteil sein können. Als Antwort für sonst kaum umsetzbare Lern- und Trainingsmöglichkeiten seien zudem kollaborative VR-Umgebungen, wie sie im vorigen Abschnitt bereits erwähnt wurden, denkbar. Im Kontext der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung könnten diese es ermöglichen, Personen von überall auf der Welt und über verschiedene Disziplinen hinweg zusammenzuführen.

Überdenkt man die eben ausgeführten Potenziale Virtueller Realität in Zeiten der Corona-Pandemie, so scheint vor allem letzterer Punkt umso bedeutender zu sein. In einer Zeit, in der der physische Kontakt mit anderen Personen nur eingeschränkt und Präsenzveranstaltungen so gut wie nicht möglich sind, schafft die Anwendung der VR-Technologie eine alternative Form, miteinander ohne Ansteckungsgefahr zu kommunizieren und zu interagieren. Darüber hinaus zeigt das Angebot an virtuellen Exkursionen und Museumstouren durch Apps wie „Google Arts & Culture“, „Google Expeditionen“ o. Ä., dass kulturelle Bildung trotz geschlossener Einrichtungen und Reisebeschränkungen durchaus möglich ist. Sogar Sehenswürdigkeiten wie das Kolosseum oder der Eiffelturm von Paris können dank VR-Anwendungen weiterhin virtuell besucht werden. Trotz allem verdeutlichen die Ergebnisse der Forschungsarbeit von Zernig (2020), dass der Anwendung Virtueller Realität in der allgemeinen Erwachsenenbildung noch eine Reihe von Hürden und hinderliche Aspekte gegenüberstehen. Darüber hinaus sollte auch ein kritischer Blick auf die Technologie – gerade in Zeiten der „Überdigitalisierung“ – nicht fehlen.

Grenzen und Herausforderungen des VR-Einsatzes in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Neben den Potentialen und Möglichkeiten von VR für das Lernen Erwachsener wurden von Zernig (2020) die Herausforderungen und Grenzen, die mit dem Technologieeinsatz in Verbindung stehen, zusammengeführt. Dazu zählen der Mangel an Forschung zur Lern- und Transferwirksamkeit von VR und – dies erbrachte die Sichtung der internationalen Studien – zahlreiche Herausforderungen

bei Implementierung der VR-Technologie. Zu letzteren zählt der Bedarf an einer sorgfältigen Kosten-Nutzen-Abwägung, da der Ankauf von VR-Hard- und -Software für manche Erwachsenen- und Weiterbildungskontexte im Vergleich zu anderen Lehr-/Lernmedien nach wie vor eine teure Lösung bedeuten kann (vgl. Zernig 2020, S. 97-99). Auch in der explorativen Studie des Projektes „Viral Skills“ wurde dies von ErwachsenenbildnerInnen immer wieder als zentrale Barriere benannt: Ein großer Anteil der Befragten sieht insbesondere aufgrund der Kostenkomponente die Einführung von Virtual Reality in die Erwachsenenbildung als kritisch an (vgl. Auxilium 2019, S. 20). 15 Prozent der in der Studie beteiligten Organisationen halten die Implementierung der Technologie in die eigene Institution aufgrund fehlender finanzieller und personeller Ressourcen für gar nicht erst möglich. Die Diskussion um VR trifft hier demnach auf ein grundlegendes Problem des Erwachsenenbildungssektors: die generell limitierten finanziellen Mittel und Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 10).

Als herausfordernd beschrieben wird auch der Umgang mit möglichem Widerstand bei Anwendung der neuen Technologie. Zernig (2020) rechnet insbesondere von Seiten älterer Generationen mit fehlender Akzeptanz (vgl. ebd., S. 99f.). In der explorativen Studie von „Viral Skills“ wird vor allem der Mangel an grundlegenden digitalen Kompetenzen bei älteren Lernenden als Problem benannt (vgl. Auxilium 2019, S. 20). Zernig ortet zudem Schwierigkeiten bei Erstellung virtueller Lernumgebungen. Diese seien vor allem durch die Notwendigkeit einer interdisziplinären Vorgehensweise sowie durch den Mangel an gemeinsamen Bezugsstandards hinsichtlich der Design-, Entwicklungs- und Evaluationsmethoden bedingt (vgl. ebd., S. 100f.). Daneben seien Lehrende und ErwachsenenbildnerInnen im konkreten didaktischen Einsatz der Technologie noch mit offenen Fragen konfrontiert. Es bedürfe deshalb nicht nur an didaktischen Konzepten, Referenzmodellen und Richtlinien, um Lehr- und Lernprozesse Erwachsener

mit VR adäquat begleiten und unterstützen zu können. Derzeit fehle es häufig einfach noch an Wissen, Erfahrung und Kompetenzen von Seiten der Lehrpersonen, aber auch von Seiten der Lernenden (vgl. ebd., S. 101f.); ähnlich diagnostizieren die Ergebnisse der explorativen Studie von „Viral Skills“ für Österreich einen Mangel an Qualifikationen (vgl. Auxilium 2019, S. 17).¹ Eine weitere Barriere stelle Zernig folgend die sogenannte Simulator Sickness bzw. VR Sickness dar², welche seit jeher als negative Begleiterscheinung der VR-Anwendung gilt (vgl. Zernig 2020, S. 103f.). Auch diese Beobachtung findet sich in der Studie von „Viral Skills“: ErwachsenenbildnerInnen, insbesondere in Österreich, würden Simulator Sickness als sehr bedenklich einstufen (siehe Auxilium 2019). Als letzten Punkt thematisiert Zernig technologiebedingte Einschränkungen und Grenzen, die den reibungslosen Einsatz Virtueller Realität in der Erwachsenen- und Weiterbildung behindern können: Schwierigkeiten bereiten beispielsweise der teilweise geforderte Grad an Realismus in VR-Anwendungen und von Avataren, die Reproduktion menschlicher Komplexität sowie die fehlende technologische Reife hinsichtlich mancher Aspekte, wobei diese vor allem mangelnde Lösungen für die haptische Wahrnehmung in VR betreffen (vgl. ebd., S. 104-106).

Wo geht die Reise hin?

Gerade in letzter Zeit, in der die Digitalisierung in allen Bereichen der Bildung einen enormen Schub erfahren hat und in vielen Fällen tatsächlich alternativlos ist, lässt sich die weitere Entwicklung des Einsatzes von Virtual Reality schwer einschätzen. Tatsache ist, dass VR erst auf dem Sprung in die Mitte des Bildungsbetriebes ist. Die Produkte – sowohl Hardware als auch Software – werden immer besser, schneller, einfacher handhabbarer und billiger und sind damit auf dem Weg zum Massenartikel. Die Corona-Pandemie ist dafür Beschleuniger und Katalysator. Gleichzeitig sehnen sich die Menschen

1 Im Rahmen des europäischen Projektes „Viral Skills“ wurden durch die Entwicklung eines dahingehend unterstützenden Handbuchs sowie mittels Konzeption eines Trainingskurses erste Schritte in Richtung mehr VR-Kompetenz unternommen (siehe Verein Auxilium 2018).

2 Obgleich sich Simulator Sickness heutzutage bereits durch ein durchdachtes Design stark minimieren lässt, ist diese unerwünschte Randerscheinung mit Symptomen, die von Übelkeit über Schwindel bis hin zu Augen- und Kopfschmerzen reichen, ein ernstzunehmender gesundheitlicher Aspekt, der sowohl im didaktischen Einsatz als auch in der Erstellung virtueller Lernumgebungen Berücksichtigung finden muss.

derzeit massiv nach persönlicher Nähe, Austausch und realem Kontakt gerade in Zusammenhang mit Bildung, das gilt auch für Erwachsene. Die Umsetzung des „Viral Skills“-Projekts gerade im Jahr der Pandemie hat paradoxerweise gezeigt, dass zusätzliche und innovative Angebote zur Digitalisierung von Bildung – speziell von Erwachsenenbildung – auf einen weniger fruchtbaren Boden fielen als noch ein Jahr davor. Es scheint, als wäre das Pendel zwischen dem Digitalen und dem Realen/dem Präsenten in der Bildung ein wenig aus dem Lot geraten. Mit dem Ende der Pandemie wird sich zeigen, wie sich dieses Pendel wieder ausrichten wird. Eins scheint jedoch sicher: VR wird einen fixen Platz im Methodenkoffer der Erwachsenen- und Weiterbildung bekommen und gemeinsam mit anderen digitalen Tools und Lernwelten die Bildungspraxis bereichern.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass man diesem Trend – wie schon manch anderem zuvor – wohl

eher gelassen und mit Augenmaß entgegenblicken kann. Am 22. März 1876 schrieb die New York Times anlässlich der Erfindung des Telefons: „*Kein Mensch, der in seiner eigenen Stube mit seinem Telefon an der Seite sitzen und so der Vorführung einer Oper an der Academy lauschen kann, wird sich die Mühe machen, in die 14th Street zu gehen und den Abend in einem schwülheißen und überfüllten Gebäude zu verbringen. Genauso werden viele Leute es vorziehen, Vorlesungen und Predigten im Komfort und Privaten ihrer eigenen vier Wände anzuhören, statt in die Kirche oder in den Hörsaal zu gehen*“ (zit. in Lobe 2020, o.S.). Es kam anders, wenngleich gerade die Corona-Pandemie diese Szenarien doch verlockender erscheinen lässt und in vielen Fällen zur Realität werden ließ. Das Pendel wird sich wieder einrichten – gerade deshalb lohnt ein Blick auf die Möglichkeiten und Herausforderungen von Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung der Zukunft.

Literatur

- Aukstakalnis, Steve/Blatner, David (1992):** Silicon Mirage. The Art and Science of Virtual Reality. Berkeley: Peachpit Press.
- Auxilium (2019):** IO2. Target Group Survey Viral Skills. Fostering Virtual Reality applications within Adult Learning to improve low skills and qualifications. Online: https://www.viralskills.eu/wp-content/uploads/ViralSkills_IO2_TargetGroupSurvey_FINAL.pdf [Stand: 2021-12-17].
- Auxilium (2020):** Fostering Virtual Reality applications within Adult Learning to improve low skills and qualifications. Online: <https://www.viralskills.eu/de/compendium/> [Stand: 2021-12-17].
- Azuma, Ronald T. (1997):** A Survey of Augmented Reality. In: Presence: Teleoperators and Virtual Environments 6(4), S. 355-385. DOI:10.1162/pres.1997.6.4.355
- Bühl, Achim (2000):** Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Chen, Chwen Jen (2009):** Theoretical Bases for Using Virtual Reality in Education. In: Themes in Science and Technology Education 2 (1-2), S. 71-90.
- Christou, Chris (2010):** Virtual Reality in Education. In: Tzanavari, Aimilia/Tsapatsoulis, Nicolas (Hrsg.): Affective, Interactive and Cognitive Methods for E-Learning Design: Creating an Optimal Education Experience. Hershey: IGI Global, S. 228-243.
- Elmqaddem, Nouredine (2019):** Augmented Reality and Virtual Reality in Education. Myth or Reality? In: International Journal of Emerging Technologies in Learning 14 (3), S. 234-242. Online: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/9289> [Stand: 2021-12-16].
- Klampfer, Alfred (2017):** Virtual/Augmented Reality in Education. Analysis of the Potential Applications in the Teaching/Learning Process. In: ATINER'S Conference Paper Series. EDU2017-2214. Athen, 01.-04. Mai. Athen: Athens Institute for Education and Research. Online: <https://www.atiner.gr/paper-series> [Stand: 2021-12-17].
- Kritzenberger, Huberta (2005):** Multimediale und interaktive Lernräume. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Lege, Ryan/Bonner, Euan (2018):** The State of Virtual Reality in Education. Studie im Rahmen des Projektes „360 Degree Videos & Virtual Reality in the Language Classroom“. Kanda University of International Studies. Online: https://www.researchgate.net/publication/328781017_The_State_of_Virtual_Reality_in_Education [Stand: 2021-12-16].

- Lobe, Aldrian (2020):** Corona, die Digitalisierung und der neue Klassenkampf. Ortlos unterkuschelt. In: Süddeutsche Zeitung vom 24. November 2020. Online: <https://www.sueddeutsche.de/digital/corona-digitalisierung-klassenkampf-1.5126011> [Stand: 2021-12-16].
- Pape, Katrin (2020):** Back to Now: VR-Marktentwicklung in den letzten 5 Jahren. Online: <https://www.aspektheins.com/vr-marktentwicklung-in-den-letzten-5-jahren/> [Stand: 2021-12-16].
- Schwan, Stephan/Buder, Jürgen (2002):** Lernen und Wissenserwerb in virtuellen Realitäten. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./ Peterson, Anita (Hrsg.): Virtuelle Realitäten. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag, S. 109-133.
- Schwan, Stephan/Buder, Jürgen (2005):** Virtuelle Realität und E-Learning. Online: <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/vr/vr.pdf> [Stand: 2021-12-16].
- Sherman, William R./Craig, Alan B. (2003):** Understanding Virtual Reality. Interface, Application, and Design. USA: Elsevier Science.
- Verein Auxilium (2018):** Worum geht es beim Projekt Viral Skills? Online: <https://www.viralskills.eu/de/> [Stand: 2021-12-16].
- Winn, William (1993):** A Conceptual Basis for Educational Applications of Virtual Reality. (HITLab Tech Report R-93-9). Seattle: University of Washington, Human Interface Technology Laboratory.
- Winn, William/Jackson, Randy (1999):** Fourteen Propositions about Educational Uses of Virtual Reality. In: Educational Technology 39 (4), S. 5-14. Online: <https://www.jstor.org/stable/44428537> [Stand: 2021-12-17].
- Zernig, Nadine (2020):** Lernen Erwachsener in Virtuellen Realitäten. Eine wissenschaftliche Annäherung zu den Potentialen, Herausforderungen und Grenzen von VR im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich (= unveröff. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz).
- Zobel, Benedikt/Werning, Sebastian/Metzger, Dirk/Thomas, Oliver (2018):** Augmented und Virtual Reality. Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete. In: Witt, Claudia de/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-123.



Foto: Cornelius Dodd

Nadine Zernig, BA M.A.

nadine.zernig@tugraz.at

Nadine Zernig studierte Pädagogik und Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und wirkte bis vor Kurzem als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Erasmus+ Projekt „Viral Skills“ des Arbeitsbereichs Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Graz mit (Projektlaufzeit: Oktober 2018 bis März 2021). Im Rahmen der strategischen Erasmus+-Partnerschaft sowie ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich vertieft mit der Anwendung Virtueller Realität (VR) in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Seit März 2021 ist sie in der Organisationseinheit Life Long Learning an der TU Graz tätig und für die Entwicklung didaktischer Konzepte, für die Konzeption digitaler Lehr- und Lern-Designs sowie für Projektmanagements- und Qualitätssicherungsaufgaben zuständig.



Foto: Joachim Gruber

Univ.-Prof. in Dr. in phil. Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Diplomkrankenschwester, legte ihre Matura im 2. Bildungsweg ab und studierte Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Elke Gruber lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Elke Gruber ist Trägerin des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung und des Bruno-Kreisky-Preises für Bildungspublikationen.



Foto: E.N.T.E.R. GmbH

Dr. Georg Müllner, MA

georg.muellner@auxilium.co.at

Georg Müllner absolvierte ein Doktoratsstudium der Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und ein Masterstudium im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung an der Universität Kaiserslautern. Seit 1998 ist er in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung tätig, seit 2004 Geschäftsführer des Vereins Auxilium in Graz, seit 2005 Geschäftsführer der E.N.T.E.R. GmbH (European Network for Transfer and Exploitation of EU-Projekt Results) in Graz. Er ist externer Gutachter und akademischer Experte der Europäischen Kommission für die Politikentwicklung, Projektauswahl und Berichtsbewertung von Projekten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehrbeauftragter an der Universität Graz und in der Planung, Beantragung und Durchführung von Europäischen Kooperationsprojekten in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung tätig. Er forscht in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu den Schwerpunkten: neue Technologien, Digitalisierung sowie Anerkennung von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen und hält Vorträge zu den Themen EU-Projektmanagement, Projektplanung und Management.

Virtual Reality in Adult and Continuing Education

Where do we stand today? Where are we headed?

Abstract

“Virtual reality,” “augmented reality” or “mixed reality” have become part of the conceptual repertoire as well as actual practice in the digital transformation in the world of education. While these new technologies have become established in professional development in recent years, their application in general adult education is still in its infancy. Yet where exactly do we stand regarding the use of virtual reality in adult and continuing education? What opportunities might this technology open up for adult learning? And what challenges and limitations do users of this technology currently (still) face? To answer these questions, this article highlights the current state of research on the topic. Drawing on professional research and the results of an EU project, the authors cast an eye on the areas in which virtual reality has previously been applied in adult and continuing education and explore potential options for adult learning. In addition, they identify gaps in research on the topic and reflect on the challenges and hurdles standing in the way of successful implementation of virtual reality in adult education. (Ed.)



Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung

Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenwertem

Gernot Dreisiebner und Silvia Lipp

Zitation Dreisiebner, Gernot/Lipp, Silvia (2022): Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung. Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenwertem. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Artificial Intelligence in Education, Learning Analytics, Augmentation, Substitution, Turing Test, starke künstliche Intelligenz, schwache künstliche Intelligenz



Kurzzusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, inwiefern es durch den Einsatz von künstlicher Intelligenz möglich und sinnvoll ist, die didaktischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung zu erweitern (Augmentation) oder ErwachsenenbildnerInnen zu ersetzen (Substitution). Um das zu beantworten, erörtert der Beitrag das Spannungsfeld zwischen Augmentation und Substitution auf Basis einer grundlegenden Einführung in den Begriff der künstlichen Intelligenz und deren Ausprägungsformen. Spezifiziert werden die Ausführungen mithilfe der potenziell für die Erwachsenenbildung relevanten Anwendungsfelder im Forschungsfeld Artificial Intelligence in Education (AIED): Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning sowie Learning Analytics. Dabei zeigt sich, dass eine wohldosierte Augmentation von Lehr-Lern-Settings möglich ist und sinnvoll sein kann. Eine vollständige Substitution kann bei derzeitigem Stand der Technik allerdings nicht zielführend eingelöst werden. Es bleibt außerdem zu diskutieren, ob die Substitution der Lehrperson eine erstrebenswerte Vision für die Zukunft der Erwachsenenbildung darstellt. (Red.)

17

Thema

Künstliche Intelligenz und ihr Potenzial in der Erwachsenenbildung

Substitution vs. Augmentation – zwischen Möglichem und Erstrebenswertem

Gernot Dreisiebner und Silvia Lipp

Die digitale Transformation hat großes Potenzial, Bildungsprozesse im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Speziellen zu verändern. Insbesondere Technologien wie künstliche Intelligenz (KI) eröffnen neue Formen digitaler Lehr-Lern-Szenarien (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019; Kulmer 2020).

Die Komplexität der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts stellt immer höhere Anforderungen an das Kompetenzspektrum der Individuen (siehe Bartel/Sicherman 1998; Frey/Osborne 2013). Unbestritten erscheint, dass Menschen auch in Zukunft lernen müssen und dass Lernprozesse auch unter Einsatz vielfältiger digitaler Lernassistenz-Systeme eine kognitive Herausforderung bleiben.

Spätestens seit 2010 gewann künstliche Intelligenz durch die Kommerzialisierung in Alltagsanwendungen für eine immer größere Zielgruppe an Relevanz (vgl. Teich 2020, S. 277). John Erpenbeck und Werner Sauter postulierten 2013 eine „kopernikanische Wende“ des Lernens durch zunehmend elaboriertere digitale Unterstützungssysteme: *„Der Mensch verliert seinen Alleinvertretungsanspruch auf das Denken“* (Erpenbeck/Sauter 2013, S. VI). Sie skizzierten das Szenario einer trialen Kompetenzentwicklung (zwischen den drei AkteurInnen: Lernende, Lehrende und Computer), im Zuge welcher Computer die Rolle von aktiven Lernpartnerschaften übernehmen und das Lernen im Prozess der Arbeit gegenüber dem schulartigen Lernen an Bedeutung gewinnt (vgl. ebd., S. V-VIII).

Derartige Ausführungen rund um gesteigerte Kompetenzanforderungen in Verbindung mit immer leistungsfähigeren Computersystemen und einem Bedeutungszuwachs des Lernens im Prozess der Arbeit legen einerseits einen Bedeutungsgewinn der Erwachsenenbildung nahe, implizieren andererseits, dass in Zukunft digitalen Assistenzen eine größere Rolle im Lernprozess zukommt (vgl. Peissner/Kötter/Zaiser 2019, S. 11-13) – bis hin zum Austausch Lehrender durch digitale Systeme. Parallel zu diesen Entwicklungen erscheint es daher notwendig, einen kritischen Blick auf das Anwendungspotenzial der zunehmenden Datenflut in Bildungskontexten zu werfen (siehe u.a. Köchling/Shirin 2019) und darauf aufbauend die Möglichkeiten auszuloten, die sich einer digitalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung bieten.

KI auch im Bildungsbereich?

Der Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) ist von der Vorstellung der Vermenschlichung von Maschinen getragen. In bisher menschlich dominierten Handlungsgebieten wird in Interaktion mit Maschinen

getreten bzw. werden bestimmte Aufgaben gänzlich intelligenten Maschinen überlassen. Augmentation und Substitution als Wegbegleiterinnen der KI – auch im Bildungsbereich? Anstatt des Versprechens in Richtung einer Substitution (z.B. Ersatz der Lehrendenrolle durch künstliche Intelligenz) scheint lediglich eine Augmentation (d.h. eine geringfügige Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten durch eingeschränkt intelligente Systeme) möglich und sinnvoll zu sein.

Der gegenständliche Beitrag orientiert sich an diesem Spannungsfeld von Augmentation und Substitution und geht der Frage nach, inwieweit eine (partielle) Substitution von Lehrenden im Rahmen dreier ausgewählter Anwendungsbereiche von KI in der Erwachsenenbildung – konkret: Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning sowie Learning Analytics – mittelfristig realistisch erscheint. In methodischer Hinsicht folgt der Beitrag einem kompilatorischen Ansatz und greift aus dem facettenreichen Forschungsfeld ausgewählte Teilaspekte aus den Disziplinen der Kognitionswissenschaft, KI-Forschung, Informatik und der Erwachsenenbildung entlang des dargelegten Erkenntnisinteresses auf.

Künstliche Intelligenz – eine Grundlegung

Für künstliche Intelligenz besteht ein vielfältiges Spektrum an Definitionen. So existieren Definitionen, bei welchen rationales Denken im Vordergrund steht, wie auch Definitionen, die explizit das menschliche Denken und Handeln (welches über eine emotionale Komponente verfügt und nur bedingt rationale Züge aufweist) als Maßstab für künstliche Intelligenz heranziehen (vgl. Russell/Norvig 2012, S. 23; Luger 2001, S. 23; Bellman 1978, S. 3).

Der technologische Fortschritt im Forschungsfeld macht eine allgemeingültige, statische Definition von „intelligenten“ Leistungen schwer. Gleichzeitig laufen die Bemühungen, intelligentes Verhalten durch immer höhere Rechenleistungen von Computersystemen zu erzielen, noch ins Leere, da das menschliche Gehirn keine serielle Rechenmaschine darstellt, sondern durch massive Parallelverarbeitung gekennzeichnet ist (vgl. Maturana/

Varela 2009, S. 185; Lenzen 2002, S. 20; Bermúdez 2014, S. 445). Diesem Beitrag soll daher eine an das menschliche kognitive Potenzial angelehnte Definition zugrunde gelegt werden, welche zugleich roulierender Natur ist: „*Artificial intelligence (AI) is the study of how to make computers do things which, at the moment, people do better*“ (Rich/Knight 1991, S. 3). Diese Definition folgt keiner bestimmten Spezifikation von Intelligenz als universelle Denkfähigkeit, sondern ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass Computer (schrittweise) in jene Domänen von Problemlösungen vorstoßen, die zuvor dem Menschen vorbehalten waren (z.B. maschinelles Übersetzen).

Trotz ihrer aktuellen Dominanz im Diskurs rund um digitale Transformation, Industrie 5.0 und Big Data stellt künstliche Intelligenz ein jahrzehntelang gewachsenes Forschungsfeld dar. Seit den Anfängen der KI-Forschung mit Alan Turings Computing Machine (vgl. Turing 1937, S. 232) hat insbesondere die zur Verfügung stehende Hardware deutliche Fortschritte zu verzeichnen. So ist es seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zuge der fortschreitenden digitalen Revolution zu einem kontinuierlichen Zuwachs an Prozessorleistung gekommen. Seit 1965 hat sich etwa die Prozessorgeschwindigkeit integrierter Schaltungen rund alle ein bis zwei Jahre verdoppelt (Moore'sches Gesetz; siehe Moore 1965). Gleichzeitig wurden ab den 1960er-Jahren mit einer aus heutiger Perspektive überaus minimalistischen Rechenleistung erste KI-Systeme entwickelt und insbesondere auf dem Gebiet der maschinellen Verarbeitung natürlicher Sprache basisbildende Arbeiten geschaffen, etwa mit den Programmen STUDENT (siehe Bobrow 1964), ELIZA (siehe Weizenbaum 1966) und SHRDLU (siehe Winograd 1971). Seitdem ist es gelungen, mittels intelligenter Software menschliche AkteurInnen in zahlreichen Domänen menschlichen Handelns zu überflügeln. So schlug 1997 der Schachcomputer Deep Blue den amtierenden Schachweltmeister Gari Kasparov. 2011 gewann das KI-System IBM Watson die Quizshow Jeopardy! und 2014 wurde der mit Sprach- und Emotionserkennung ausgestattete humanoide Roboter „Pepper“ auf den Markt gebracht (siehe Pandey/Gelin 2018). Heute gehören digitale Sprachassistenten (z.B. Apple Siri oder Google Assistant) zur Grundausstattung jedes Smartphones, wodurch digitale Assistenten in viele Lebensbereiche Einzugs halten können.

Trotz dieser großen technischen Fortschritte (vgl. Teich 2020, S. 279–282) bleiben KI-Systeme oftmals hinter den in sie gesteckten Erwartungen zurück bzw. können das Versprechen von „intelligentem“ Handeln nicht erfüllen (siehe Perelman 2014). Bereits Marvin Minsky – einer der Urväter der modernen KI-Forschung – prolongierte, dass die KI-Systeme seiner Zeit vielmehr Problemlösungs-Heuristiken, denn „intelligenter“ Software gleichen würden: *„The present systems seem to me a bit too active; they try too many things, with too little, thought’. When anything goes wrong, most present programs just back up to previous decisions and try something else – and that’s too crude a base for making more intelligent machines. A person tries, when anything goes wrong, to understand what’s going wrong, instead of just attempting something else”* (Minsky 1982, S. 13–14). Minskys 40 Jahre alte Kritik scheint auch in Bezug auf aktuelle Systeme leider noch zuzutreffen.

Innerhalb der KI-Forschung haben sich zu spezifischen Teilproblemen einzelne Sub-Forschungsbereiche ausgeformt. Zu den absoluten Kernkomponenten jeglicher KI-Systeme zählen hierbei Wissensrepräsentation und (heuristische) Suchverfahren (vgl. Rich/Knight 1991, S. 579). Teildisziplinen stellen Pattern Recognition dar, z.B. Handschrifterkennung, Objekterkennung (siehe Schmidhuber 2015), Natural Language Processing (siehe Fellbaum 2012), Question-Answering (QA)-Systeme wie IBM Watson (siehe Ferrucci et al. 2011) oder Artificial Creativity wie die Modellierung von Neugierde als Teilaspekt intrinsischer Motivation (siehe Schmidhuber 2007). Auch Philosophie bzw. Ethik sind angestammte Teildisziplinen der KI-Forschung. Insbesondere rund um moralisch-ethische Fragestellungen in Zusammenhang mit autonomen Handlungen intelligenter Systeme hat sich eine umfassende Forschungsgemeinschaft etabliert (siehe u.a. Hengstschläger/Rat für Forschung und Technologieentwicklung 2020; Spiekermann 2019; Bostrom 2014; Wallach/Allen 2009; Floridi/Sanders 2004).

Mit der Sub-Disziplin Artificial Intelligence in Education (AIED) hat sich eine Teildisziplin herausgebildet, welche sich unmittelbar mit der Entwicklung von KI-Systemen für Bildungskontexte und den daraus resultierenden Implikationen befasst. Die in diesem Beitrag betrachteten Anwendungsbereiche Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning und

Learning Analytics sind nur einige der Aspekte, mit welchen sich die Disziplin befasst. Inwieweit besitzt nun aber künstliche Intelligenz aufgrund ihres aktuellen Entwicklungsstandes ein disruptives Potenzial für die Erwachsenenbildung im Sinne einer Augmentation oder Substitution (z.B. von Lehrenden)?

Formen künstlicher Intelligenz – starke und schwache KI

Soll das disruptive Potenzial künstlicher Intelligenz für die Erwachsenenbildung ergründet werden, so ist zunächst eine Betrachtung des Leistungsspektrums künstlicher Intelligenz notwendig. Für diesen Sachverhalt sind insbesondere die Arbeiten von Alan Turing (1950) und John Searle (1980) grundlegend. Alan Turing entwickelte in den 1930er-Jahren die computing machine (später: Turing-Maschine), welche eine auf einem Binärcode basierende, universell einsetzbare Rechenmaschine darstellte (vgl. Turing 1937, S. 232; Gardner/Drolshagen 1989, S. 29). Angeregt durch die Frage *„Can machines think?“* (Turing 1950, S. 433), konzipierte er ein Diagnostikverfahren für künstliche Intelligenz, welches heute vielfach als Turing Test bezeichnet wird.

Der Turing Test

Zwei GesprächspartnerInnen befinden sich räumlich getrennt (ohne Sicht- oder Hörkontakt) von einem/einer SchiedsrichterIn. Sämtliche Kommunikation zwischen den Beteiligten verläuft schriftlich. Der/die SchiedsrichterIn stellt beiden GesprächspartnerInnen Fragen und muss anhand der Kommunikation anschließend feststellen, bei welchem der beiden GesprächspartnerInnen es sich um einen Menschen oder einen Computer handelt (vgl. Turing 1950, S. 433f.). Für das Bestehen des Turing Tests darf die Kommunikation der Maschine nicht mehr von jener des Menschen zu unterscheiden sein.

Eine weitere Unterscheidung in Bezug auf das Leistungsvermögen einer künstlichen Intelligenz lieferte John Searle (1980, S. 417). Er differenzierte zwischen starker und schwacher KI:

- Bei schwacher KI sind Systeme zwar in der Lage, in bestimmten Domänen augenscheinlich „intelligente“ Leistungen zu erbringen (z.B. Navigation im Straßenverkehr, Spracherkennung), es fehlen

jedoch Aspekte einer universellen Intelligenz wie z.B. die Fähigkeit zu logischem Denken oder auch zum Lernen.

- Ein System mit starker KI würde hingegen an das menschliche kognitive Potenzial heranreichen und wäre etwa in der Lage, eigenständig zu planen, zu lernen, zu kommunizieren und auch zu entscheiden.

Die von Searle (1980) geprägte Differenzierung starker und schwacher KI ist bis heute gültig und wird in der einschlägigen Literatur häufig rezipiert (vgl. u.a. Floridi 2008, S. 122f.; Sharkey 2006, S. 256; Fetzer 2001, S. 159; Goertz 2019b, S. 10). Ein Computersystem, welches den Turing Test bestünde, würde demzufolge die Definition starker KI erfüllen (siehe O'Reagan 2012). Noch reicht die Leistung künstlicher Intelligenz jedoch nicht aus, um einen vollständigen Turing Test zu bestehen, weshalb ähnliche, an den Turing Test angelehnte Verfahren zum Einsatz kommen. Diese verlaufen, im Vergleich zum echten Turing Test, unter eingeschränkten Bedingungen, wie z.B. durch Vorgabe und Begrenzung von Gesprächsthemen (vgl. Legg/Hutter 2007, S. 427).

Zentraler Bezugspunkt für die Definition künstlicher Intelligenz nach dem Turing Test ist menschliches Handeln. Handelt die Maschine täuschend echt „menschlich“, so kann sie als künstliche Intelligenz bezeichnet werden (vgl. Russell/Norvig 2012, S. 23). Die Imitation und Reproduktion menschlichen Verhaltens sind jedoch nicht zwangsläufig ein Indikator für das Vorhandensein starker KI. Dies zeigte – wiederum – Searle (1980, S. 417f.) anhand des Gedankenexperiments des Chinesischen Zimmers (Chinese Room Argument). Kernaussage ist, dass sich der Turing Test bereits durch simple Verhaltensimitation (und nicht durch Intelligenz) bestehen ließe.

Das Chinese Room Argument

Eine des Chinesischen nicht mächtige Person befindet sich allein in einem Zimmer. Sie erhält einige in chinesischen Schriftzeichen verfasste Manuskripte und eine Anleitung für die Verarbeitung der Skripten (d.h. ein „Programm“). Im nächsten Schritt erhält sie erneut ein Blatt mit einer in chinesischen Schriftzeichen verfassten Frage und eine dazugehörige Anleitung. Anhand beider Anleitungen ist diese Person nun in der Lage, die auf Chinesisch verfasste

Frage korrekt zu beantworten und die Antwort ihrerseits in chinesischen Schriftzeichen auf ein Blatt zu malen. Eine außerhalb des Zimmers befindliche Person (chinesische/r MuttersprachlerIn) gewinnt den Eindruck, dass die Person innerhalb des Zimmers auch tatsächlich des Chinesischen mächtig wäre. Tatsächlich versteht die Person jedoch kein Chinesisch; sie setzt lediglich die Anleitungen minutiös um.

Das Gedankenexperiment des Chinesischen Zimmers zeigt, dass die ausschließliche Betrachtung der Kommunikationsfähigkeit eines Computersystems nicht ausreicht, um auf ein intelligentes System schließen zu können. Auch zufällige Aktionen können den Anschein intelligenten Verhaltens erwecken (vgl. Ryle 1951, S. 40f.). Letztendlich lässt sich festhalten, dass derartige KI-Systeme nur einzelne Facetten des menschlichen kognitiven Potenzials zu imitieren vermögen – was für die KI-Forschung einen überaus unbefriedigenden Ansatz darstellt (vgl. Chomsky 2009, S. 104).

Deutlich wird im Zuge dieser Betrachtung: Es bestehen unterschiedliche Ausprägungsformen künstlicher Intelligenz (starke und schwache KI), wobei insbesondere im Bereich der „schwachen KI“ (Spracherkennung, Navigationssysteme, persönliche digitale Assistenz am Smartphone) große Fortschritte erzielt werden. Für „starke KI“ kann dieser Optimismus jedoch nicht uneingeschränkt geteilt werden. Jeglicher Diskurs rund um die Implikationen des Einsatzes von KI – welche von Augmentation bis potenziell auch Substitution reichen können – müsste somit auch thematisieren, auf welche Art von KI-Bezug genommen wird. *„Maßgeschneiderte Erwachsenenbildung dank künstlicher Intelligenz“* (Palmén 2019, o.S.) ließe sich etwa nur durch den Einsatz von „starker KI“ erzielen – oder durch die gezielte Augmentation von Lehr- Lern-Prozessen mittels „schwacher KI“ zur Unterstützung Lehrender und Lernender.

Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich – das Forschungsfeld „Artificial Intelligence in Education“

Unter jenen Disziplinen, welche weniger mit der praktischen Entwicklung von KI-Systemen befasst

sind als vielmehr mit deren Einsatz sowie auch den hieraus resultierenden Implikationen, befindet sich der Bildungsbereich. Hier hat sich die Sub-Disziplin Artificial Intelligence in Education (AIED) herauskristallisiert (siehe Cumming 1998), welche sich u.a. mit dem Anwendungspotenzial von KI im Bildungskontext auseinandersetzt. Die Augmentation von Lernprozessen durch digitale Technologien ist hierbei kein Phänomen, welches exklusiv dem Einsatz einer – wie auch immer gearteten – künstlichen Intelligenz vorbehalten ist. Vielmehr kann das Lernen auch mittels „unintelligenter“ Software unterstützt werden. Das in diesem Bereich angesiedelte Feld der Computer Assisted Instruction kann auf eine über fünf Jahrzehnte lange Forschungshistorie zurückblicken. Als übergeordnetes Motiv steht eine mögliche Substitution menschlicher Lernbegleitung durch Computersysteme im Vordergrund.

Im Folgenden werden exemplarische Anwendungsbereiche von AIED in Verbindung mit der Erwachsenenbildung betrachtet (vgl. auch Goertz 2019a, S. 312 u. 2019b, S. 11). Hierzu zählen unter anderem Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning sowie Learning Analytics.

Intelligent Tutoring Systems

Bei Intelligent Tutoring Systems (ITS) handelt es sich um Software, die Lernende in ihren Lernprozessen unterstützen bzw. in gewissen Grenzen die Agenden Lehrender übernehmen soll. Solche Systeme passen sich individuell an das Lernverhalten und die Lernleistungen der BenutzerInnen an und eignen sich zur adaptiven Lernbegleitung in verschiedensten Anwendungsbereichen. Peter Brandt (2019) skizzierte für die Erwachsenenbildung im Jahr 2025 ein hypothetisches Szenario, in welchem Lernende in digitalen Lernumgebungen durch KI-gestützte Chatbots in ihrem Lernprozess unterstützt werden.

Existierende Beispiele für Intelligent Tutoring Systems sind die Software AutoTutor (siehe Nye/Graesser/Hu 2014) mit Fokus auf Sprachverarbeitung oder das ITS Writing Pal (siehe McNamara/Crossley/Roscoe 2013), bei welchem die Qualität von Texten automatisationsgestützt bewertet wird. Auch wenn ITS vermutlich annähernd mit Formen „starker“ künstlicher Intelligenz in Verbindung gebracht werden können und beinahe an ihr Versprechen

einer Substitution menschlicher Lehrender herankommen (siehe Kulik/Fletcher 2016), spielen diese im Bildungsbereich dennoch nur eine untergeordnete Rolle – maximal im Sinne einer Augmentation von Lehr-Lern-Settings. Dies zeigt auch die vom mmb-Institut 2021 veröffentlichte Trendstudie, in welcher E-Learning-ExpertInnen solchen Assistenz-Systemen wenig Durchsetzungspotenzial in der Weiterbildung und im digitalen Lernen zugestehen (siehe mmb-Institut 2021).

Game based Learning

Game based Learning stellt ein weiteres potenzielles und vielversprechendes Anwendungsfeld von KI im Bildungsbereich dar, beispielsweise um die Lernmotivation in Selbstlernphasen zu erhöhen (vgl. Barth 2018, S. 109) oder um die Bereitschaft für lebenslanges Lernen zu steigern (vgl. Ganguin 2010, S. 11). Dies lässt das Potenzial für die Erwachsenenbildung erkennen, wobei sich hier noch kaum Anwendungsszenarien finden lassen (vgl. Barth 2018, S. 113; Staudacher 2019, S. 2).

Einen möglichen Grund dafür zeigen Klaus Treumann, Sonja Ganguin und Markus Arens in ihrer zwar schon 2012 durchgeführten, aber immer noch aktuellen Studie auf: die Einstellung Erwachsener zum Lernen. Junge Erwachsene nehmen einen Widerspruch zwischen Spielen und Lernen wahr. Für sie unterliegt Weiterbildung bzw. Lernen dem Charakter von Anstrengung und hat daher wenig mit Spielen zu tun (siehe Treumann/Ganguin/Arens 2012). In der von Ganguin zuvor durchgeführten Studie stand ein großer Teil der Befragten (42,5%) dem spielerischen Lernen sogar ablehnend gegenüber (siehe Ganguin 2010). Dies hemmt das Potenzial von KI im Bereich des Game based Learning in der Erwachsenenbildung. Hier dürfte maximal eine wohldosierte Augmentation von Lernsettings möglich sein und keinesfalls eine komplette Substitution.

Learning Analytics

Lernen und Lehren sind heute und in Zukunft untrennbar mit dem Einsatz computergestützter Lernumgebungen verbunden. Diese digitalen Lernumgebungen haben das Potenzial inne, zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen beizutragen – und zwar mit den dort generierten Daten.

Das Forschungsgebiet der Learning Analytics (LA) bedient sich dieser Daten. LA verfolgt die Zielsetzung, Lehrende und Lernende mit relevanten Informationen über den Lehr-Lern-Kontext zu versorgen, um deren Befähigung zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen zu stärken (vgl. Ray/Saeed 2018, S. 136f.; Siemens/Baker 2012, S. 2). In den von Sven Knöfel und Oliver Seils dargestellten Entwicklungsszenarien der Erwachsenenbildung für das Jahr 2025 wird LA im Zukunftsszenario des „Connected Personal Learning“ der Stellenwert einer Lernunterstützung eingeräumt (vgl. Knöfel/Seils 2016, S. 297-299). Lehrende und Lernende erhalten datengestützten Einblick über Lernaktivitäten und Lernfortschritte, wobei LA dabei nur ergänzend auf automatisierte Analysemethoden zurückgreift – das menschliche Urteilsvermögen wird nach wie vor als zentral angesehen. Während die Interpretation der gesammelten und analysierten Daten sowie der darauf basierenden Implikationen für Lehr-Lern-Prozesse die Aufgaben der Lehrenden bleiben (vgl. Büching et al. 2019, S. 156; Grandl et al. 2017, S. 1; Siemens/Baker 2012, S. 2), liegt die Nutzung dieser datenbasierten Information im Ermessen der Lernenden (vgl. Knöfel/Seils 2016, S. 299). LA verfolgt nicht grundsätzlich das Ziel, menschliche Agenden im Bildungskontext zu substituieren, sondern bietet Augmentationspotenzial für vielfältige Aus- und Weiterbildungswege in Form einer Lehr-Lern-Unterstützung. Learning Analytics kann – muss jedoch nicht – durch den Einsatz von KI unterstützt werden. Anstatt Machine Learning können z.B. auch klassische Regressionsmodelle zum Einsatz kommen (vgl. Brendel/Zawacki-Richter 2019, S. 13).

Abschließend betrachtet, erfüllt das Forschungsfeld AIED – hier exemplarisch verdeutlicht durch Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning sowie Learning Analytics – oftmals weder die Anforderungen noch die Erwartungen des intendierten Einsatzes. Vielfach finden sich in den einschlägigen Publikationen anstatt der Entwicklung „intelligenter“ Applikationen Analysen des Status quo, das Aufzeigen von Forschungslücken und die Ableitung von Trends (siehe Roll/Wylie 2016; Dillenbourg 2016) oder auch die Kreation hypothetischer Szenarien (siehe Kinshuk et al. 2016). Letztendlich kann nach aktuellem technologischem Stand das Versprechen einer Substitution (z.B. Lehrender durch Software) aktuell nicht eingelöst werden, maximal erscheint

eine Augmentation realistisch – zur selben Schlussfolgerung gelangt im Kontext der Erwachsenenbildung auch Lutz Goertz (2019b, S. 11).

Conclusio – Augmentation statt Substitution

Im vorliegenden Beitrag erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Begriff künstlicher Intelligenz im Spannungsfeld von Augmentation und Substitution anhand exemplarischer Betrachtungen von KI-Systemen für die Erwachsenenbildung. Ein Blick in das interdisziplinäre Forschungsfeld der Kognitionswissenschaft bzw. KI-Forschung zeigt, dass das Hervorbringen einer starken künstlichen Intelligenz – manifestiert durch das Bestehen des Turing Tests (siehe Turing 1950) – noch auf sich warten lässt, wobei auf dem Gebiet der schwachen künstlichen Intelligenz schon in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts große Fortschritte erzielt wurden. Auch im Bildungsbereich haben sich durch Bemühungen des Forschungsfeldes Artificial Intelligence in Education Anwendungsmöglichkeiten von KI herauskristallisiert. Beispiele sind Intelligent Tutoring Systems, Game based Learning sowie Learning Analytics, welche allesamt lediglich eine Augmentation von Lehr-Lern-Settings darstellen können.

Die exemplarisch genannten Anwendungspotenziale von KI sollen der Demonstration des disruptiven Potenzials für den Bildungsbereich dienen. Diesen Entwicklungen kann sich vor allem die Erwachsenenbildung nicht verschließen (siehe Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019; Kulmer 2020). Allerdings kann die Zielrichtung des Einsatzes von KI im Bildungskontext – eine wie auch immer geartete Substitution oder Augmentation von beispielsweise Lernbegleitungen – stets nur im Einklang von Bildungszielen und technologischen Möglichkeiten erreicht werden. Die Augmentation in der Wissensarbeit ist nicht nur aus Perspektive der Bildungsforschung einer Substitution vorzuziehen, sie ist ohnehin der erste logische Schritt, bevor (bzw. wenn überhaupt) eine Substitution in Angriff genommen werden kann. Wobei sich bereits auf Stufe der Augmentation zahlreiche Herausforderungen ergeben, welche erst bewältigt werden müssen (siehe Meier/Seufert/Guggemos 2019), um danach in Richtung Substitution zu denken. Gleichzeitig

bedeutet dies jedoch nicht, Weiterentwicklungen künstlicher Intelligenz im Bildungskontext mangels Möglichkeiten des technischen Fortschritts oder mangels des Vorhandenseins einer „starken“ künstlichen Intelligenz ad acta zu legen – vielmehr kann durch gezielte Einbettung einzelner, mit „schwacher“ KI ausgestatteter Systeme eine Augmentation erzielt werden.

Die in diesem Beitrag skizzierten Anwendungsbeispiele von künstlicher Intelligenz im Bildungs-

kontext loten – mit Verweis auf den Call der vorliegenden Ausgabe – das Unterstützungspotenzial von KI-Anwendungen in einer digitalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung aus. Gleichzeitig zeigt sich im Zuge der Diskussion auch die Unerlässlichkeit menschlicher Urteilskraft im Bildungskontext. Die Zielausrichtung wäre demnach die Nutzung der Erkenntnisse von KI-Bestrebungen in Richtung Substitution zur Forcierung der Entwicklung oder der Verfeinerung von Augmentationsstrategien.

Literatur

- Bartel, Ann P./Sicherman, Nachum (1998):** Technological Change and the Skill Acquisition of Young Workers. In: *Journal of Labor Economics* 16, 4, S. 718-755.
- Barth, René (2018):** Möglichkeiten der Nutzung von Game Design Prinzipien in der Erwachsenenbildung. In: Miglbauer, Marlene/Kieberl, Lene/Schmid, Stefan (Hrsg.): *Hochschule digital.innovativ | #digiPH. Tagungsband zur 1. Online-Tagung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Bellman, Richard (1978):** *An introduction to artificial intelligence. Can computers think?* San Francisco: Boyd & Fraser.
- Bermúdez, José Luis (2014):** *Cognitive science. An introduction to the science of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bobrow, Daniel G. (1964):** *Natural Language Input for a Computer Problem Solving System*. Cambridge. Online: <http://hdl.handle.net/1721.1/6903> [Stand: 2021-08-09].
- Bostrom, Nick (2014):** *Superintelligence. Paths, dangers, strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Brandt, Peter (2019):** Auf Schritt und Tritt unauffällig begleitet – Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 70, 269. Online: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/bildungsthemen/auf-schritt-und-tritt-unauffaellig-begleitet-kuenstliche-intelligenz-in-der-erwachsenenbildung/> [Stand: 2021-08-09].
- Brendel, Michael/Zawacki-Richter, Olaf (2019):** »Wir müssen jetzt über KI sprechen!«. In: *weiter bilden*, 4, S. 12-16. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37206> [Stand: 2021-08-09].
- Büching, Corrine/Mah, Dana-Kristin/Otto, Stephan/Paulicke, Prisca/Hartman, Ernst A. (2019):** *Learning Analytics an Hochschulen*. In: Wittpahl, Volker (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz*. Berlin: Springer, S. 142-160.
- Chomsky, Noam (2009):** Turing on the "Imitation Game". In: Epstein, Robert/Roberts, Gary/Beber, Grace (Hrsg.): *Parsing the Turing Test. Philosophical and methodological issues in the quest for the thinking computer*. Dordrecht: Springer, S. 103-106.
- Cumming, Geoff (1998):** Artificial intelligence in education: An exploration. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 14, 4, S. 251-259.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2019):** *weiter bilden 4/2019. KI, LA & Co. Künstliche Intelligenz und Learning Analytics in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Dillenbourg, Pierre (2016):** The Evolution of Research on Digital Education. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 26, 2, S. 544-560.
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2013):** *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin: Springer Gabler.
- Fellbaum, Klaus (2012):** *Sprachverarbeitung und Sprachübertragung*. Berlin: Springer.
- Ferrucci, David A./Brown, Eric/Chu-Carroll, Jennifer/Fan, James/Gondek, Gondek/Kalyanpur, Aditya A./Lally, Adam/Murdock, William J./Nyberg, Eric/Prager, John M./Schlaefel, Nico/Welty, Chris (2011):** Building watson: An overview of the deepQA project. In: *AI Magazine* 31, 3, S. 59-79.
- Fetzer, James H. (2001):** *Computers and cognition. Why minds are not machines*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Floridi, Luciano (2008):** The Blackwell Guide to the Philosophy of Computing and Information. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Floridi, Luciano/Sanders, Jeff W. (2004):** On the Morality of Artificial Agents. In: *Minds and Machines* 14, 3, S. 349-379.
- Frey, Carl Benedikt/Osborne, Michael (2013):** The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation? Online: <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf> [Stand: 2021-08-09].
- Ganguin, Sonja (2010):** Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardner, Howard/Drolshagen, Ebba D. (1989):** Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goertz, Lutz (2019a):** Anwendungsfälle für Künstliche Intelligenz in der Bildung. In: Kreklau, Carsten/Siegers, Josef (Hrsg.): *Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, finanzielle Förderung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 312.
- Goertz, Lutz (2019b):** Stichwort Künstliche Intelligenz. In: *weiter bilden*, 4, S. 10-11. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37204> [Stand: 2021-08-09].
- Grandl, Maria/Taraghi, Behnam/Ebner, Markus/Leitner, Philipp/Ebner, Martin (2017):** Learning Analytics. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. Köln: Wolters Kluwer, S. 1-16.
- Hengstschläger, Markus/Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.) (2020):** Digitaler Wandel und Ethik. Salzburg: ecowin.
- Kinshuk/Chen, Nian-Shing/Cheng, I-Ling/Chew, Sie Wai (2016):** Evolution Is not enough. Revolutionizing Current Learning Environments to Smart Learning Environments. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 26, 2, S. 561-581.
- Knöfel, Sven/Seils, Oliver (2016):** Szenarien für die Entwicklung der Erwachsenenbildung. Ein Ausblick auf das Interaktionsdesign im Jahr 2025. In: *Schönebeck, Manfred/Pellert, Ada (Hrsg.): Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Das Beispiel der Carl Benz Academy*. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-313.
- Köchling, Alina/Shirin, Riaz (2019):** Fluch oder Segen? Big Data und Learning Analytics im Lernkontext. In: *weiter bilden*, 4, S. 17-20. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37212> [Stand: 2021-08-09].
- Kulik, James A./Fletcher, J. D. (2016):** Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems. In: *Review of Educational Research* 86, 1, S. 42-78.
- Kulmer, Karin (2020):** Wie Künstliche Intelligenz die (Erwachsenen-)Bildung verändert. Online: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/13838-wie-kuenstliche-intelligenz-die-erwachsenen-bildung-veraendert.php> [Stand: 2021-08-09].
- Legg, Shane/Hutter, Marcus (2007):** Universal Intelligence: A Definition of Machine Intelligence. In: *Minds and Machines* 17, 4, S. 391-444.
- Lenzen, Manuela (2002):** Natürliche und künstliche Intelligenz. Einführung in die Kognitionswissenschaft. Frankfurt: Campus.
- Luger, George F. (2001):** Künstliche Intelligenz. Strategien zur Lösung komplexer Probleme. München: Pearson.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2009):** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt: Fischer.
- McNamara, Danielle S./Crossley, Scott A./Roscoe, Rod (2013):** Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. In: *Behavior research methods* 45, 2, S. 499-515.
- Meier, Christoph/Seufert, Sabine/Guggemos, Josef (2019):** Arbeitswelt 4.0 und Smart Machines: Augmentation als Herausforderung für die Personalentwicklung. In: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 56, 4, S. 823-839.
- Minsky, Marvin (1982):** Why People Think Computers Can't. In: *AI Magazine* 3, 4, S. 3-15.
- mmb-Institut (2021):** Home-Office mischt die E-Learning-Branche auf. Ergebnisse der 15. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. Essen. Online im Internet: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2020-2021.pdf [Stand: 2021-12-17].
- Moore, Gordon E. (1965):** Cramping more components onto integrated circuits. In: *Electronics* 38, 8, S. 114-117.
- Nye, Benjamin D./Graesser, Arthur C./Hu, Xiangen (2014):** AutoTutor and Family. A Review of 17 Years of Natural Language Tutoring. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 24, 4, S. 427-469.
- O'Regan, Gerard (2012):** A brief history of computing. London: Springer.
- Palmén, Markus (2019):** Maßgeschneiderte Erwachsenenbildung dank künstlicher Intelligenz. Online: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/artificial-intelligence-can-customise-adult-learning> [Stand: 2021-08-09].
- Pandey, Amit Kumar/Gelin, Rodolphe (2018):** A Mass-Produced Sociable Humanoid Robot: Pepper: The First Machine of Its Kind. In: *IEEE Robotics & Automation Magazine* 25, 3, S. 40-48.
- Peissner, Matthias/Kötter, Falko/Zaiser, Helmut (2019):** Künstliche Intelligenz – Anwendungsperspektiven für Arbeit und Qualifizierung. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48, 3/2019, S. 9-13.
- Perelman, Les (2014):** When "the state of the art" is counting words. In: *Assessing Writing* 21, S. 104-111.

- Ray, Santosh/Saeed, Mohammed (2018):** Applications of Educational Data Mining and Learning Analytics Tools in Handling Big Data in Higher Education. In: Alani, Mohammed M./Tawfik, Hissam/Saeed, Mohammed/Anyar, Obinna (Hrsg.): Applications of Big Data Analytics. Trends, Issues, and Challenges. Cham: Springer, S. 135-160.
- Rich, Elaine/Knight, Kevin (1991):** Artificial intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Roll, Ido/Wylie, Ruth (2016):** Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. In: International Journal of Artificial Intelligence in Education 26, 2, S. 582-599.
- Russell, Stuart J./Norvig, Peter (2012):** Künstliche Intelligenz. Ein moderner Ansatz. München: Pearson.
- Ryle, Gilbert (1951):** The Concept of Mind. London: Hutchinson.
- Schmidhuber, Jürgen (2007):** Developmental robotics, optimal artificial curiosity, creativity, music, and the fine arts. In: Connection Science 18, 2, S. 173-187.
- Schmidhuber, Jürgen (2015):** Deep learning in neural networks: an overview. In: Neural networks : the official journal of the International Neural Network Society 61, S. 85-117.
- Searle, John R. (1980):** Minds, brains, and programs. In: Behavioral and Brain Sciences 3, 03, S. 417.
- Sharkey, Amanda J.C. (2006):** Robots, insects and swarm intelligence. In: Artificial Intelligence Review 26, 4, S. 255-268.
- Siemens, George/Baker, Ryan S. J. d. (2012):** Learning analytics and educational data mining. In: ACM International Conference Proceeding Series. 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, LAK 2012, S. 252-254.
- Spiekermann, Sarah (2019):** Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert. München: Droemer Verlag.
- Staudacher, Nikolaus (2019):** Digitale Spiele und ihr Potenzial als Bildungs- und Lernräume. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe, 35-36. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/14_staudacher.pdf [Stand: 2021-08-09].
- Teich, Irene (2020):** Meilensteine der Entwicklung Künstlicher Intelligenz. In: Informatik Spektrum 43, 4, S. 276-284.
- Treumann, Klaus Peter/Ganguin, Sonja/Arens, Markus (2012):** E-learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Turing, Alan M. (1937):** On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. In: Proceedings of the London Mathematical Society s2-42, 1, S. 230-265. Online: <http://plms.oxfordjournals.org/content/s2-42/1/230.full.pdf> [Stand: 13.1.2022].
- Turing, Alan M. (1950):** Computing Machinery and intelligence. In: Mind LIX, 236, S. 433-460. Online: <http://mind.oxfordjournals.org/content/LIX/236/433.full.pdf+html> [Stand: 2021-08-09].
- Wallach, Wendell/Allen, Colin (2009):** Moral machines. Teaching robots right from wrong. Oxford: Oxford University Press.
- Weizenbaum, Joseph (1966):** ELIZA – A Computer Program For The Study Of Natural Language Communication Between Man And Machine. In: Communications of the ACM 9, 1, S. 36-45.
- Winograd, Terry (1971):** Procedures as a Representation for Data in a Computer Program for Understanding Natural Language. Cambridge. Online: <ftp://publications.ai.mit.edu/ai-publications/pdf/AITR-235.pdf> [Stand: 2021-08-09].



Foto: K. K.

Dr. Gernot Dreisiebner, BSc MMSc

gernot.dreisiebner@uni-graz.at
<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>
+43 (0)316 380 – 3539

Gernot Dreisiebner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Learning Analytics – Auswirkungen von Datenanalysen auf den Lernerfolg“ am Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz. In seiner 2018 abgeschlossenen Dissertation beschäftigte er sich mit Erklärungsansätzen zur Berufsfindung sowie mit mehrdimensionalen Lehr-Lern-Arrangements (u.a. Unternehmenssimulationen). Zurzeit unterrichtet er zudem an einer Handelsakademie mit Schwerpunkt Industrial Business.



Foto: K. K.

Silvia Lipp, BSc MSc

silvia.lipp@uni-graz.at,
<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>
+43 (0)316 380 – 3539

Silvia Lipp ist Universitätsassistentin am Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz und dort in das Forschungsprojekt „Learning Analytics – Auswirkung von Datenanalysen auf den Lernerfolg“ involviert. Ihr Dissertationsvorhaben ist im Bereich Learning Analytics verankert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Learning Analytics, Hochschuldidaktik und Lehr-Lern-Forschung.

Artificial Intelligence and Its Potential in Adult Education

Substitution versus augmentation – between what is possible and what is worth striving for

Abstract

The article revolves around the question of to what extent it is possible and makes sense to expand didactic options for adult education (augmentation) or to replace adult educators (substitution) through the use of artificial intelligence. To answer this question, the article examines the tension between augmentation and substitution based on an introduction to the concept of artificial intelligence and its forms of expression. Specifically mentioned are the fields of application potentially relevant for adult education in the research area of artificial intelligence in education (AIED): intelligent tutoring systems, game-based learning and learning analytics. It appears that a good measure of augmentation of teaching-learning settings is possible and may make sense. Complete substitution cannot be effectively undertaken with the current state of technology. It must also be discussed whether substitution of the instructor represents a vision for the future of adult education that is worth striving for. (Ed.)

Homo Hapticus ade?

Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens

Elisabeth Feigl

Zitation Feigl, Elisabeth (2022): Homo Hapticus ade? Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Haptik, Körperlichkeit, Leib, Lernprozess, Sinneseindrücke, Wissensvermittlung, Online-Bildung, Online-Raum



Kurzzusammenfassung

Vor der Corona-Pandemie fanden Lehren und Lernen vornehmlich analog statt. Die Bildungsangebote waren als vielfältige Kombinationen aus Wissensvermittlung, körperlichen Aktivitäten und sozialem Miteinander konzipiert. Der Leib der Lernenden und deren sinnliche Wahrnehmungen im sozialen Setting spielten dabei eine zentrale Rolle. Im Online-Raum hingegen besteht die Gefahr einer „Entkörperlichung“, da es zu einem Verlust an körperlicher Nähe und direktem sozialem Kontakt kommt. Außerdem fehlen im Lernprozess häufig Sinneseindrücke. Vor allem die Haptik geht beim Online-Lernen leicht verloren, denn: Tastendrücken, Maus klicken und Displaywischen ersetzen nicht die Erfahrung, einen (Lern-)Gegenstand mit den Händen zu erfühlen. Der vorliegende Beitrag stellt die Frage, welche Rolle die Körperlichkeit und die sinnliche Wahrnehmung – insbesondere die Haptik – im Lernprozess spielen. Er reflektiert daran anschließend, wie Menschen als körperliche Wesen in der Online-Bildung weiter erreicht werden können. (Red.)

Homo Hapticus ade?

Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens

Elisabeth Feigl

Noch ist wenig erforscht, wie sich unsere Lernprozesse durch die zunehmende Verlagerung in den virtuellen Raum verändern bzw. wie sich diese Veränderungen auf unsere Wahrnehmung, die Funktion unserer Hände und auf unsere gesamte körperliche Gesundheit auswirken und was sie für das Individuum und die Interaktion mit der Umwelt bedeuten.

In den 1960er Jahren bezeichnete André Leroi-Gourhan, ein französischer Archäologe, Paläontologe, Paläoanthropologe und Anthropologe, die Rolle der Hand für die menschliche Entwicklung als „Schicksalsorgan“ und postulierte, dass der abnehmende Einsatz und Gebrauch der Hände weitreichende Folgen für das Gleichgewicht unserer Hirnregionen haben könnte (vgl. Leroi-Gourhan 1988, S. 320). Auch wenn uns heute einige seiner Überlegungen nicht mehr zeitgemäß erscheinen, so lässt sich schwer leugnen, dass wir mittlerweile sehr viel Wissen und kognitive Prozesse auf (digitale) Medien exteriorisiert haben und damit möglicherweise (weitere) Distanzierungsschritte zu unserer eigenen Körperlichkeit gesetzt haben.

Warum bezeichnen André Leroi-Gourhan und andere in diesem Zusammenhang die Hände als unsere Mittler und Beziehungsorgane? Und warum könnte es von Bedeutung sein, sich ihrer – abgesehen vom Tastendrücker und Bildschirmwischen – auch in Zukunft verstärkt zu bedienen bzw. sie auch im Rahmen der (Erwachsenen-)Bildung nicht außer Acht zu lassen?

Der folgende Beitrag fokussiert auf einige in diesem Zusammenhang relevant erscheinende Aspekte und postuliert, dass die Haptik eine essentielle Grundlage für die emotionale und soziale Beziehungsgestaltung und für Bildungsprozesse jeder Art darstellt. Damit soll die äußerst wichtige Rolle der (neuen) Medien keineswegs geschmälert werden. Es geht hier vor allem darum, das Thema Digitalisierung in der Erwachsenenbildung aus einem, bisher vielleicht wenig beachteten Blickwinkel zu betrachten und daraus Anleihe für neue Impulse zu nehmen.

Haut, Haptik und Hirn im engen Verbund – eine Skizze

Unsere Haut, als unser größtes sensorisches System, besitzt in der Außenhaut Rezeptoren, die bis in die Muskeln, Gelenke und Sehnen reichen. Die Rezeptoren empfangen ununterbrochen unzählige passive und aktive Reize, registrieren jede Berührung und jede Bewegung und wecken vor allem unbewusste, mit Emotionen gespeiste Erfahrungsmuster. Besonders viele dieser Rezeptoren und hochsensiblen Sensoren befinden sich auf unseren Händen. Tastsinn

und Haptik, sprich Berührung durch aktive Bewegung des Körpers bzw. im Besonderen der Hand, als auch das Berührt-Werden und deren Wahrnehmung liefern laufend Informationen über uns selbst und die Umwelt, die wir über die Haut als Druck, Vibration, Wärme/Kälte und vieles mehr wahrnehmen. Die Haptik eröffnet uns drei unterschiedliche Systeme, die uns Informationen über unseren Körper und unsere Umwelt übermitteln. Sie ermöglicht uns erstens, das innerleibliche somatosensorische Beziehungsfeld wahrzunehmen. Mit anderen Worten: Sie schafft Eigenwahrnehmung. Sie gibt uns zweitens die Möglichkeit, das äußere, sensomotorische und sinnhaft-emotionale Beziehungsfeld, in dem wir uns im Bezug zu unserem Gegenüber befinden, zu orten; mit anderen Worten, sie gibt uns Fremdwahrnehmung. Und sie schafft ein geistig-mentales Beziehungsfeld, das uns hilft, uns selbst und die Welt um uns (besser) zu begreifen (vgl. Grunwald 2017, S. 96-130; Rosa 2016, S. 61ff.).

die Tiefensensibilität und der Gleichgewichtssinn verstanden (im Gegensatz zu den Fernsinnen wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken). Die Basissinne sind die erste und die allen anderen Sinnessystemen zugrundeliegende Wahrnehmungsweise. (Vgl. Grunwald 2017, S. 23) Trotzdem erfährt der Tastsinn nach wie vor eine kontinuierliche Nichtbeachtung. Auch heute noch werden Kognitions-, Emotions-, Gedächtnis- und sonstige Prozesse davon entkoppelt, dass sie (auch) auf eine körperliche Basis im menschlichen Organismus zurückgehen. (Vgl. ebd., S. 19) Grunwald meint weiter: *„Offensichtlich hat die Natur das Grundprinzip der Tastsinneswahrnehmung bei der Etablierung des Hörsystems zum Vorbild genommen. Hören ist letztlich die Fähigkeit, wechselnde (Luft-)Druckereignisse (auch Vibrationen genannt) unterschiedlicher Frequenz durch geeignete Rezeptoren zu erfassen und durch das neuronale System zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund ist das Hören eine spezialisierte und auf eine bestimmte Körperregion begrenzte Form der Tastsinneswahrnehmung“* (ebd., S. 32).

Martin Grunwald – Homo hapticus

Der deutsche Haptik-Forscher Martin Grunwald, der sich als einer der ersten mit dem haptischen Sinn befasste, betont: *„Nur der Tastsinn kann uns unmittelbar versichern, dass wir da sind und die Welt außerhalb unseres Organismus‘ ebenso. Sobald Menschen unsicher sind, wollen sie die Dinge anfassen.“*¹ Und: *„Ohne dieses Sinnessystem wüssten wir nicht einmal, dass wir existieren. [...] Unser Tastsinnsystem hält im Hintergrund den Geist unseres Körpers zusammen“* (Grunwald 2017, S. 10). Unter dem haptischen Sinn versteht Grunwald die Gesamtorganisation der Tast- und Bewegungsfähigkeit und der Bewegungssensibilität, also der Nahsinne und deren Rezeptoren und der neuronalen Verbindungen mit dem Gehirn. Durch die Verbindung des sensorischen und des motorischen Systems entsteht ein Kreislauf von Bewegung und Wahrnehmung, den Viktor von Weizsäcker als Gestaltkreis beschreibt (siehe Weizsäcker 1986), wodurch wir aktives Tun und passives Erleben miteinander in Beziehung bringen können. Unter den Nahsinnen – auch oft als Basissinne bezeichnet – werden der Hautsinn,

Ein großer Teil der aktiven haptischen Wahrnehmung erfolgt über unsere Hände, die über eine hochsensible sensorische Ausstattung verfügen. Sie sind Mittler zwischen der Außenwelt, die wir greifen, und unserer Innenwelt, die wir erleben. *„Die Haptik richtet uns aus auf wechselseitige Kommunikation: [...] So kann die Haptik als Beziehungssinn bezeichnet werden, und zwar hinsichtlich der Beziehung zu uns und unseren Gefühlen, wie der Beziehung zu unserem mitmenschlichen Umfeld“* (Deuser 2018, S. 38). Die alte Vorstellung des Homunkulus², eines kleinen „Menschleins“, das im Kopf sitzt und die Informationen von den Sinnen an das Gehirn übermittelt, gewinnt heute wieder an Bedeutung, seit die Neurowissenschaften festgestellt haben, dass jeder Teil des menschlichen Körpers ein Gegenstück im Gehirn aufweist, wobei dabei ein besonders großer Part den Händen zukommt. (Vgl. Linden 2015, S. 62) David Katz, ein deutscher Experimentalpsychologe (1884-1953), bezeichnet die Hände daher als das „äußere Gehirn des Menschen“.

1 Das ganze Interview mit Martin Grundwald kann nachgelesen werden unter:

<https://www.multisense.de/wissen/praxisstimmen/haptik/item/der-ganze-koerper-ist-ein-tastsinnessystem>

2 Die Idee des Homunculus (lateinisch „Menschlein“), eines künstlich geschaffenen (kleinen) Menschen, wurde im Spätmittelalter im Kontext alchemistischer Theorien entwickelt. In der Philosophie der Wahrnehmung und der Philosophie des Geistes wird mit dem Begriff „Homunkulus“ die Idee ausgedrückt, dass es im Kopf nochmals ein Wesen gebe, das die von den Sinnen ans Gehirn übermittelten Daten wahrnehme, darüber nachdenke und Entschlüsse treffe. In den 1950er Jahren hielt der Begriff auch in den Neurowissenschaften Einzug. Damals wurde entdeckt, dass der ganze Körper als verkleinerter, auf dem Kopf stehender und je nach funktioneller Bedeutung in seinen Dimensionen teils stark verzerrter „Homunculus“ auf der Großhirnrinde sowohl im motorischen Cortex wie auch im somatosensorischen Cortex abgebildet ist, wobei den Händen ein ungleich größerer Bereich zugeordnet wird als anderen Körperteilen.

Die enge Beziehung, welche auch zwischen dem natürlichen haptischen Erfahrungsgeschehen der Hände und der Sprachproduktion besteht, ist bisher wenig erforscht. Doch die Sprache selbst lässt viele Verbindungen erkennen. So verfügt das Deutsche über viele doppeldeutige Begriffe, die ursprünglich aus der Motorik stammen und in übertragener Form mit dem Denken in Verbindung stehen. Beispielhaft angeführt werden können folgende Begriffspaare: greifen – begreifen, fassen – erfassen, drücken – sich ausdrücken, stehen – verstehen (nicht unerwähnt sollte hier bleiben, dass es sich bei vielen dieser Wörter nicht zuletzt auch um Schlüsselbegriffe der Pädagogik handelt, wie etwa die Ausdrücke „etwas Neues begreifen“ oder „Ergriffenheit von neuen Eindrücken“ verdeutlichen).

Die von Jean Piaget entdeckte Objektpermanenz – das heißt, das Bewusstsein darüber, dass Objekte auch weiter existieren, wenn sie aus dem Blickfeld verschwinden –, unterstützt das Kleinkind dabei, diese abwesenden Objekte in Form von Symbolen oder symbolhaften Handlungen darzustellen. Bei dieser Symbolbildung handelt es sich um einen essentiellen Zwischenschritt zur Entwicklung von Konzepten und Begriffen sowie deren sprachlichem Ausdruck, weil so die wichtigste Voraussetzung für das Abstrahieren und Verallgemeinern geschaffen wird.

Sprache – auch als erstes Medium bezeichnet – ist folglich eng verbunden mit unseren Handlungsideen und Körperempfindungen. Der deutsche Philosoph Karl-Otto Apel spricht, wie Joachim Bauer (2005) Gipper (1959) zitierend ausführt, von der „Leibzentrik der lebendigen Sprache“. Sie wird, wie Bauer weiter schreibt, von dieser bestimmt und bestimmt diese. Sie bewegt, erregt und verärgert uns. Sie gibt uns die Möglichkeit, Erregungen, Wünschen oder Irritationen Ausdruck zu geben. Sie versetzt uns auch in die Lage, Handlungsvorstellungen zu transportieren. Das zeigt sich auch daran, dass Sprachempfinden und -verständnis im dafür zuständigen Wernicke-Sprachareal im Gehirn aktiviert werden und dass diese sprachlichen Fähigkeiten sehr eng mit handlungssteuernden Nervenzellen verbunden sind. Spannend dabei ist, dass diese nicht nur aktiv werden, wenn wir Handlungen bei anderen beobachten (Spiegelneuronen), sondern auch, wenn wir uns diese Handlungen nur vorstellen. (Siehe Bauer 2005)

VHS-Kurse vor und in Corona-Zeiten: Leibzentrik vs. Entkörperung

Ein Vor-Corona-Blick auf den Bildungsauftrag und auf die Umsetzungsstrategien der österreichischen Volkshochschulen präsentiert das bisherige, vornehmlich im Präsenzunterricht stattfindende Angebot als vielfältige Kombination aus Wissensvermittlung, körperlichen Aktivitäten und sozialem Miteinander. Dabei wurde auf das ausgewogene Zusammenspiel von körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheit geachtet (wie etwa das Leitbild der VHS-Arbeitsgruppe „Gesundheit“ explizit hervorhebt). Nicht zuletzt aufgrund ihrer Leibzentrik und ihrer vielfältigen persönlichkeitsbildenden und sozialen Aspekte wurden die Kurse von vielen TeilnehmerInnen besonders geschätzt.

In der Corona-Krise bot sich z.B. der Basisbildnerin Gerhild Ganglbauer das Bild, dass die großen Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Angebote in der Basisbildung auf der spürbaren „Entkörperlichung“ des Lernangebots beruhen (siehe Ganglbauer 2021).

So wird auch nochmals deutlicher, dass Lernen das Vorhandensein eines Leibs und eines, wie ich es am ehesten bezeichnen möchte, „mentalenes Geschehens“ voraussetzt und eine Verbindung von Wahrnehmung bzw. Erfahrung und kognitiver Verarbeitung darstellt. Noch ist wenig erforscht, wie sich unsere Lernprozesse durch die zunehmende Verlagerung in den virtuellen Raum verändern bzw. wie sich diese Veränderungen auf unsere Wahrnehmung, unsere Hände und auf unsere gesamte körperliche Gesundheit auswirken und was sie für das Individuum und die Interaktion mit der Umwelt bedeuten.

Resonanz als Basis für Lernen und friedliches Miteinander

Die zuletzt angesprochene Interaktion wird im „analogen“ Alltag, so Hartmut Rosa in seiner „Soziologie der Weltbeziehung“, durch das Berühren und Berührt-Werden im Dialog mit einem Anderen/etwas Anderem ermöglicht. So können wir unsere subjektive Innenwelt der Gefühle und zugleich auch das Andere, mit dem wir uns in Resonanz befinden, orten und näher kennen lernen, wobei es sich bei dem „Anderen“ sowohl um die objektive Welt der

Dinge als auch um die soziale Welt der Menschen handeln kann. (Vgl. Rosa 2016, S. 69) In diese Richtung argumentiert auch der französische Philosoph Merleau-Ponty, der bezugnehmend auf Husserl den Begriff des „Zur Welt-Seins“ prägte und in seiner Arbeit immer wieder unsere leibliche Verankerung in dieser Welt und die leibliche Subjektivität betonte, die zunächst durch die Schwerkraft, unsere Sinne und im Speziellen durch die Taktilität unserer Haut entsteht. Er spricht von einer „fühlbaren“ Welt, durch die wir schrittweise Wahrnehmung und Bewusstheit in der Präsenz erlangen können. (Vgl. Rosa 2016, S. 66; auch Waldenfels 1992, S. 59f.)

Käte Meyer-Drawe, die sich als Pädagogin speziell mit dem Lernen aus Sicht der pädagogischen Phänomenologie befasst hat, macht deutlich, dass Lernen durch die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lebenswelt stattfindet. Das, was Lernenden widerfahren ist, sie vielleicht irritiert hat, wird Anlass zur Auseinandersetzung damit. In der Interaktion mit einer Lehrperson und/oder anderen Lernenden kann so Neues, ein gemeinsamer Sinn entstehen, der Lernende wie Lehrende verändert. (Vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 86) Der Mensch entfaltet sich ihr folgend denn nicht zuletzt dank seiner sozialen Beziehungsfähigkeit zu einem kognitiv weiterentwickelten und sozialen Wesen. Diese kompetente soziale Beziehungsfähigkeit, die sehr eng mit unserer Leiblichkeit verbunden ist, stellt eine der notwendigen Voraussetzungen für die Gestaltung privaten und öffentlichen Lebens dar und erweist sich auch als eines der wichtigsten Potenziale für das Lernen (siehe ebd.). Meyer-Drawe versteht Lernen folglich nicht nur *„als Anpassung und Informationsverarbeitung, sondern als eine Erfahrung, in welcher der Lernende nicht lediglich sein Vorwissen verbessert, sondern aufs Spiel setzt, um eine andere Sicht der Dinge zu gewinnen. Dann bedarf es der Intervention eines anderen, der dem Lernenden gleichsam den Rückweg in das Vertraute und Gewohnte versperrt“* (Meyer-Drawe 2001, S. 9f.).

Auch die allgemeine Erwachsenenbildung ist gefragt, in Zeiten zunehmender Digitalisierung neuartige zwischenmenschliche Begegnungen sowie Interaktionen mit Hilfe diverser Tools und Programme zu erproben, aber sich auch die Bedeutung der Leiblichkeit immer wieder in Erinnerung zu rufen und

Angebote entsprechend zu gestalten. Dabei sollte auch daran erinnert werden, dass sich Lernen als Erfahrung durch die „Verflochtenheit von Aktivität und Passivität“ auszeichnet (siehe Göhrlich 2007), was bereits in den Begriffen „begreifen“ und „Ergriffenwerden“ zum Ausdruck kommt.

Der Neurowissenschaftler und Biologe Gerald Hüther sieht das menschliche Gehirn als ein Produkt seiner Beziehungserfahrungen und seiner Beziehungsfähigkeit. Auch er betont, wie eng es mit dem restlichen Körper und im Speziellen mit seinen Händen in Verbindung steht, weil es sich aufgrund seiner Plastizität laufend den gemachten Erfahrungen entsprechend verändert und bestrebt ist, Inkohärenzen auszugleichen. Hüther betont hierbei, dass heute mehr denn je vor allem psychosoziale Kompetenzen gefragt sind, die uns dabei unterstützen, gemeinsam mit anderen Menschen tragfähige Lösungen für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen zu finden. (Siehe Hüther 2004) Wo könnten derartige Lernanlässe besser an- und eingeleitet werden als in der Erwachsenenbildung?

Viele Fragen bleiben offen

Das Beispiel der Volkshochschulen zeigt eindrucksvoll die digitalen Umbrüche des letzten Jahres und deren Auswirkungen auf den unterschiedlichsten Ebenen. War das Angebot der Volkshochschulen in Vor-Corona-Zeiten eher analog ausgerichtet, so erfuhr es aufgrund der aktuellen Krise einen umfassenden digitalen Wandel. Innerhalb kürzester Zeit wurden zahlreiche digital gestützte Angebote in den unterschiedlichen Fachbereichen möglichst zeitnah und bedarfsorientiert entwickelt und durchgeführt. Und auch im Bereich der TrainerInnen-Fortbildung halfen schnell vielseitig gesetzte Weiterbildungsakzente den Nachholbedarf der Unterrichtenden zu decken.

Dieser digitale Paradigmenwechsel erwies sich für die Erwachsenenbildung als essentiell, um den Kursbetrieb aufrechtzuerhalten bzw. auf dem Markt präsent zu bleiben und er wird vermutlich auch für die zukünftige Arbeit richtungsweisend bleiben.

Die letzten Monate haben gezeigt, dass Online-Lernen und Online-Austausch für viele Menschen zunehmend an Bedeutung gewinnen und sich etwa Inhalte aus den Bereichen Gesundheit, Sprachen oder politische Bildung gut in diversen Online-Formaten aufbereiten lassen. Diese neuen Möglichkeiten wurden von den Volkshochschulen angesichts des Mangels an Alternativen mit sehr viel Elan und großteils auch sehr rasch und erfolgreich umgesetzt. Und auch die Schaffung eines markenprägenden digitalen, vertraulich-persönlichen „Wohnzimmer-Ambientes“ konnte der VHS schon jetzt den Weg zu TeilnehmerInnen-Gruppen erschließen, die bisher nicht oder nur schwer für Fortbildungen zu gewinnen waren.

Die aktuelle Corona-Krise und ihre lebensweltlichen Einschränkungen führen uns jedoch auch den Verlust an körperlicher Nähe und sozialem Kontakt drastisch vor Augen. Sie lassen uns im wahrsten Sinn des Wortes spüren, wie Taktilität zunehmend vom TastENdrücken geprägt wird. Dieses Wischen und Drücken sollte von kritischen Fragen begleitet werden: Wie kann der drohende zunehmende Kontrollverlust über den eigenen Lernverlauf eingedämmt werden? Wie stellen wir auch weiterhin einen egalitären und teilnehmerInnenorientierten didaktischen Ansatz sicher und beschränken uns nicht etwa darauf, im Vorfeld fix vordefinierte Lerninhalte online zur Verfügung zu stellen? Wie ermöglichen wir demokratische Interaktions- und Beziehungsformen im Netz, sodass so banale Aktivitäten wie das Wechseln eines Zoom-Breakout-Rooms nicht nur vom/von der ModeratorIn bestimmt werden? Wie können wir damit umgehen, wenn ganze Bildungsbereiche wie die Basisbildung durch den digitalen Wechsel vor besondere Herausforderungen gestellt werden und nur sehr vorsichtige (erste) digitale Schritte gesetzt werden können?³ Und lässt sich aus den praktischen Unterrichtserfahrungen die Vermutung ableiten, dass unser Handeln umso fremdbestimmter wird, je komplexer das gewählte (technische) Medium ist und je weniger wir selbst Einblick in die dahinterstehende Technik sowie in Entwicklungs- und Einsatzstrukturen erhalten?

Hand-lungsspielräume offen lassen

Wir werden die Uhr nicht zurückdrehen und das ist auch gut so. Digitalismus, Digitalität und ähnliche Tendenzen sind aus unserem Alltag und somit auch aus der Erwachsenenbildung nicht mehr wegzudenken und leisten in vielfacher Hinsicht wertvolle Beiträge.

Wie beim Präsenzunterricht erscheint es mir wichtig, dass wir als ErwachsenenbildnerInnen auch beim digital gestützten Unterricht den Hauptanspruch auf die gelungene Gestaltung des Lernprozesses legen. In diesem Sinn muss im konkreten Fall abgeklärt werden, ob/wie ein digitales Tool, Gerät oder eine Lernform einen entsprechenden Mehrwert für das Lehren und Lernen darstellt bzw. unterstützend wirkt. So wird Digitales nicht additiv, sondern integrativ eingesetzt und die Wahl des Tools oder der Methode erfolgt den pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen entsprechend und nicht – wie derzeit immer wieder zu beobachten – aufgrund des Neuwerts bzw. aufgrund von Marketingüberlegungen.⁴

Neue Methoden wie das SAMR-Modell, bei dem eine stufenweise Kategorisierung des Mehrwerts von digitalen Tools und Angeboten vorgenommen wird, das vom Ersetzen, Erweitern, Ändern bis hin zum Neubelegen von Lernerfahrungen reicht, können hier sehr hilfreiche Unterstützung bieten. An Hand dieses Modells lässt sich erklären, wie die Gestaltung und die Bearbeitung von Aufgaben im Unterricht durch technische Hilfsmittel verbessert werden können. Lehrkräfte können mit Hilfe dieses Modells ihre eigenen Bildungsangebote analysieren und bewerten, da sie so herausfinden können, auf welchem Qualitätsniveau sie Technologien zur Lernunterstützung bereits einsetzen, und Lernende könnten ihre Lerninhalte in noch kürzerer Zeit und nachhaltiger erfassen.

Vielleicht müssten ähnliche Modelle auch für die Messung des Mehrwerts von analogen und eher haptischen Lehr- und Lernformen angedacht und

³ Im Rahmen der Tagung der VHS Wien wurde diese Thematik sehr umfassend aufgegriffen und aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Mehr dazu unter: <https://www.vhs.at/de/b/2021/05/08/alleimbootrueckblickaufaufdieerfolgreicheonlinetagung>; <https://www.vhs.at/de/e/ieb>

⁴ Selbstverständlich gilt es in Zeiten wie der Corona-Krise auch aufgrund äußerer Bedingungen der speziellen Situation mit neuen Herangehensweisen zu begegnen.

eingesetzt werden, damit diese wichtigen Erfahrungen in Zeiten einer zum Teil überbordenden Technisierung nicht völlig in Vergessenheit geraten?

Jedenfalls hat die Hand abgesehen vom Tastendrücken mittlerweile wieder Einzug in den Online-Alltag gehalten. So bewähren sich etwa Evaluations- und Partizipationsmethoden, bei denen die TeilnehmerInnen bestimmte, zuvor vereinbarte Handzeichen als visuelle Signale einsetzen, um sich zu artikulieren. Und vielleicht wird auch in der (Erwachsenen-)Bildung bald mit Haptic Touch

Technologien experimentiert, wie das nicht nur in der Autoindustrie, sondern auch beim Bau von Lernrobotern bereits angewandt wird.

Nicht zuletzt durch die Wahl und Zusammenstellung ihres Angebots hat auch die Erwachsenenbildung einen Einfluss darauf, ob die Digitalisierung das analoge Miteinander ganz ersetzt oder ob sich längerfristig Tendenzen durchsetzen, bei denen die Hand und das Körperliche im analogen, hybriden oder virtuellen Miteinander einen neuen Stellenwert erhalten.

Literatur

- Bauer, Joachim (2005):** Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Deuser, Heinz (2018):** Arbeit am Tonfeld. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ganglbauer, Gerhild (2021):** Basisbildung in Zeiten von Corona umsetzen. Gerhild Ganglbauer im Gespräch mit Lucia Paar. Online: <https://miteinlernen.at/blog/basisbildung-in-zeiten-von-corona-umsetzen/> [Stand: 2021-12-22].
- Göhrlich, Michael (2007):** Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Grunwald, Martin (2017):** Homo hapticus: Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können. München: Droemer.
- Hüther, Gerald (2004):** Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 487-495. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4822/pdf/ZfPaed_2004_4_Huether_Bedeutung_sozialer_Erfahrungen_D_A.pdf [Stand: 2021-12-22].
- Leroi-Gourhan, André (1988):** Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Linden, David (2015):** Touch. The Science of Hands, Heart and Mind. New York: Penguin.
- Meyer-Drawe, Käte (1996):** Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-98.
- Meyer-Drawe, Käte (2001):** Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3., unveränderte Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992):** Einführung in die Phänomenologie. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Weizsäcker, Viktor (1986):** Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart: Thieme.



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 arbeitet sie als pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Sprachenreferentin beim Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Zu den Schwerpunkten ihrer Tätigkeit zählen die Auseinandersetzung mit erwachsenengerechter Didaktik (Schwerpunkt Sprachenlehren und -lernen); die Konzeption innovativer Aus- und Weiterbildungskonzepte und -Angebote; die pädagogische Begleitung von Initiativen der Landesverbände sowie Themen wie Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Digitalisierung und Qualitätssicherung. Feigl arbeitet nebenberuflich auch als Lebensberaterin nach der Methode Arbeit am Tonfeld® v.a. mit lernschwachen bzw. sozial oder emotional auffälligen Kindern.

Goodbye Homo Hapticus?

A reflection on the meaning of haptics, physicality and perception in times of increasing digital learning and teaching

Abstract

Before the COVID-19 pandemic, teaching and learning were primarily analog. Educational offerings were designed as diverse combinations of knowledge transfer, physical activities and social cooperation. The learner's body and its sensory perceptions in a social setting played a central role. In the online space, however, there is a danger of "disembodiment" because of a loss of physical proximity and direct social contact. Furthermore, sensory impressions are often missing from the learning process. Haptics especially is easily lost during online learning because pressing buttons, clicking a mouse and swiping a screen do not replace the experience of feeling a (learning) object in one's hands. This article examines the role that physicality and sensory perception—especially haptics—play in the learning process. It concludes by reflecting on how to better reach people as physical beings in online education. (Ed.)

Was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten: Ein Stimmungsbild

Marlies Zechner

Zitation Zechner, Marlies (2022): Was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten: Ein Stimmungsbild. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitalisierung, Erwachsenenbildung, Online-Angebote, Bildungsnetzwerk Steiermark



Kurzzusammenfassung

Während des Corona-Lockdowns ist das Angebot an digitalen Bildungsformaten deutlich angestiegen. Aber auch unabhängig von Kontaktbeschränkungen ist davon auszugehen, dass das digitale Lehren und Lernen die Erwachsenenbildung künftig weiter beschäftigen wird. Nach dem ersten „Digitalisierungsschub“ gilt es nun also, Bildungsformate qualitativ sowie den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden gemäß weiterzuentwickeln und zu planen. Zu diesem Zweck führte das Bildungsnetzwerk Steiermark im Herbst 2020 eine Befragung unter (potenziellen) Teilnehmenden der Erwachsenenbildung durch. Erhoben wurden dabei bisherige Erfahrungen mit digitalen Bildungsangeboten, die Teilnahme- und Zahlungsbereitschaft dafür sowie die Erwartungen der Lernenden an digitale Formate. Das Stimmungsbild zeigt: Die Teilnahmebereitschaft ist für digitale Bildungsangebote relativ groß, die Erwartungen an dieselben sind dabei heterogen. In Zukunft werden demnach differenzierte Angebotsformate notwendig sein, die den Qualitätsanforderungen der Teilnehmenden entsprechen. Mittelfristiges Ziel ist eine sinnvolle Ergänzung der bisherigen Bildungsprogramme durch Formate, die Lerngelegenheiten bedarfsorientiert an mehreren Lernorten ermöglichen. (Red.)

Was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten: Ein Stimmungsbild

Marlies Zechner

Das Bildungsnetzwerk Steiermark hat im Herbst 2020 eine Umfrage unter (potenziellen) TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung durchgeführt, bei der bisherige Erfahrungen mit digitalen Bildungsangeboten sowie Erwartungen der Lernenden erhoben wurden.

Entwicklungsschub für digitale Bildungsangebote

Seit dem Jahr 2020 wurde das Angebot an digitalen Aus- und Weiterbildungen enorm ausgebaut. Zwar können noch keine validen, organisationsübergreifenden Aussagen zum Ausmaß des Wachstums getroffen werden, da digitale Formate in der Vergangenheit noch nicht explizit erfasst wurden, eine erste Einschätzung ist jedoch auf Basis der eingetragenen Bildungsangebote im Weiterbildungsnavi Steiermark möglich: Waren vor Beginn der Covid-19-Pandemie rund 20 Online-Angebote vertreten, waren es Ende des Jahres 2020 bereits über 1.000.

Das Weiterbildungsnavi Steiermark ist eine vom Land Steiermark geförderte Datenbank, die Bildungsinteressierten das einfache Auffinden von Aus- und Weiterbildungen ermöglicht. Derzeit präsentieren rund 130 steirische Einrichtungen ihre aktuellen Bildungsangebote. Das Weiterbildungsnavi Steiermark ist unter www.erwachsenenbildung-steiermark.at/angebote zugänglich.

Möglich wurde diese Entwicklung innerhalb einer so kurzen Zeitspanne durch die intensiven

Aufbauarbeiten von Seiten der Bildungseinrichtungen, um die Beschränkungen des Präsenzbetriebes zu überbrücken.

Auf europäischer Ebene wird das Potenzial von digitalen Bildungsformaten seit langem diskutiert: Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) etwa sieht einen wesentlichen Mehrwert in der Möglichkeit, mehr Lernende mit einem geringeren Ressourceneinsatz von Institutionsseite erreichen zu können. Gleichzeitig müssten Barrieren, wie geringe digitale Kompetenzen von Teilnehmenden, abgebaut und entsprechende Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden (vgl. OECD 2020, S. 2).

Die Erfahrungen der steirischen Bildungseinrichtungen im Jahr 2020 zeigten, dass im Zuge der Entwicklung von digitalen Formaten vor allem der Strukturaufbau sowie die Unterstützung der Lernenden Mehraufwände mit sich brachten (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2020, S. 49ff.). Die aktuellen Entwicklungen legen nahe, dass digitale Bildungsangebote dauerhaft Einzug in die Erwachsenenbildung halten werden, jedoch nicht als Ersatz, sondern als sinnvolle Ergänzung. Nach der für viele Einrichtungen ersten Entwicklungsphase, gilt es

zu fragen: Was lief gut? Wo bedarf es alternativer Strategien, wo müssen bisherige Lösungen neu gedacht werden?

Das Bildungsnetzwerk Steiermark hat im Jahr 2020 als Serviceleistung für seine Netzwerkeinrichtungen eine Befragung durchgeführt, um eine Planungsgrundlage für die zukünftige Gestaltung von Bildungsprogrammen zur Verfügung stellen zu können¹.

Das Bildungsnetzwerk Steiermark ist die Service- und Kompetenzstelle der steirischen Erwachsenenbildung und mitgestaltend in regionalen, bundesweiten und internationalen bzw. themenspezifischen Netzwerken aktiv. Eine Kernaufgabe ist die Koordination der ARGE Steirische Erwachsenenbildung, eines Zusammenschlusses von aktuell [Stand: November 2021] 80 Bildungseinrichtungen mit Sitz in der Steiermark, die Erwachsenenbildung als eine ihrer Kernaufgaben verstehen und an institutionsübergreifendem Dialog und Kooperation interessiert sind.

Umfrage zu Erfahrungen und Erwartungen

Die Umfrage wurde als Online-Fragebogen konzipiert und richtete sich an Personen über 18 Jahre, unabhängig von deren Vorerfahrungen mit digitalen Bildungsformaten. Die Erhebung wurde in Kooperation mit der ARGE Steirische Erwachsenenbildung, den Einrichtungen des Weiterbildungsnavis Steiermark und der regionalen Wochenzeitung „Die Woche Steiermark“ beworben, wodurch auch ein Zugang zu Personen außerhalb der Reichweite der Bildungsorganisationen erzielt werden konnte. Die Umfrage setzte sich aus Fragestellungen zu folgenden Themen zusammen:

- Vorliegen bisheriger Teilnahmeerfahrungen (generell und digital)
- Teilnahmebereitschaft an digitalen Aus- und Weiterbildungsangeboten (Begründung, falls Teilnahmebereitschaft nicht gegeben)
- Zahlungsbereitschaft für digitale Aus- und Weiterbildungsangebote im Vergleich zu ähnlichen Präsenzangeboten (ordinal skaliert)

- Erwartungen und Qualitätskriterien für Bildungsangebote (generell und digital, freie Eingabe)
- Soziodemographische Merkmale: Geschlecht, Alter und höchster Bildungsabschluss

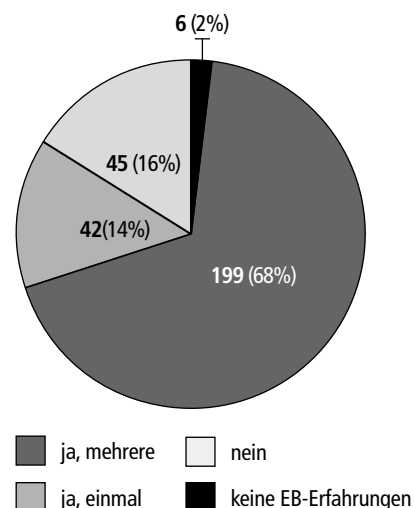
Hohe Beteiligung von Personen mit Teilnahmeerfahrungen

Insgesamt nahmen 292 Personen an der Befragung teil. Die Stichprobe wurde nicht nach repräsentativen Merkmalen, sondern willkürlich ausgewählt, weswegen keine Rückschlüsse auf die Gesamtbevölkerung möglich sind (convenience sampling).

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Rücklaufzahl sind die Ergebnisse für Planungsaktivitäten dennoch hochrelevant. Es zeigte sich, dass überwiegend bestehende KundInnen der Erwachsenenbildung angesprochen wurden, die bereits mehrmals an Aus- und Weiterbildungen teilgenommen hatten. Rund zwei Drittel verfügten auch bei digitalen Bildungsangeboten bereits über mehrfache Teilnahmeerfahrungen (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2021, S. 3).

Abb. 1: Bisherige Teilnahmeerfahrungen

„Haben Sie bereits digitale Bildungsangebote in Anspruch genommen?“ (n=292)



Quelle: Eigene Darstellung

¹ Der detaillierte Ergebnisbericht sowie weitere Erkenntnisse aus dem Monitoring Steirische Erwachsenenbildung können auf der Website des Bildungsnetzwerks Steiermark abgerufen werden: www.erwachsenenbildung-steiermark.at/monitoring

Für den Zweck des Stimmungsbildes war dies förderlich, da die befragten Personen von konkreten Erlebnissen berichten konnten, ihnen die grundsätzlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung bekannt waren und so teils sehr differenzierte Angaben zu Qualitätskriterien formuliert wurden. Die Umfrage konzentrierte sich in der Bewerbung auf die Steiermark, die Teilnahme war ausschließlich online möglich.

Auffallend war, dass überwiegend weibliche Personen (76%) sowie AkademikerInnen (56%) an der Umfrage teilnahmen, während Menschen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss und Personen unter 30 Jahren zu einem geringeren Anteil vertreten waren (vgl. ebd., S. 2f.). Die jährliche Basisdatenerhebung (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2020, S. 41) sowie bundesweite Statistiken zu TeilnehmerInnen zeigen, dass eine Häufung von Frauen (vgl. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 2020, S. 6) bzw. von Menschen mit Universitätsabschluss (siehe Statistik Austria 2021) grundsätzlich einer normalen Verteilung in der Erwachsenenbildung entspricht.

Teilnahmebereitschaft abhängig von Vorerfahrungen

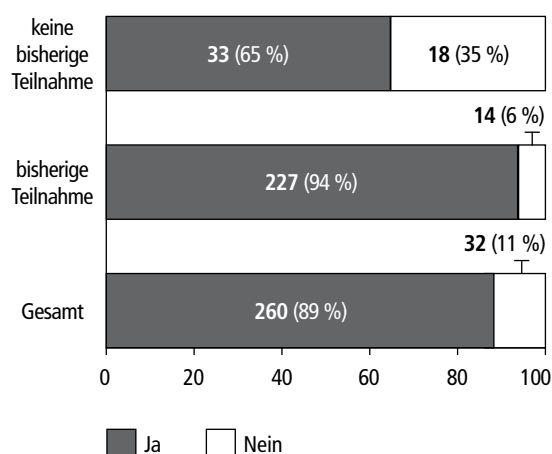
Die überwiegende Mehrheit der befragten Personen mit Erfahrungen mit Online-Formaten würde auch zukünftig wieder an einem digitalen Bildungsangebot teilnehmen (94%). Dementgegen würden nur 65% der Befragten ohne bisherige Erfahrungen ein digitales Format in Betracht ziehen (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2021, S. 4).

Darüber hinaus zeigten sich keine wesentlichen Unterschiede bei der Teilnahmebereitschaft. Das war ein wichtiges Ergebnis, denn in mehreren Netzwerkgesprächen war die Vermutung geäußert worden, dass Lernende in der nachberuflichen Phase nicht im selben Ausmaß für digitale Bildungsformate angesprochen werden können. Nach Vorliegen der Umfrageergebnisse konnten wir diese Vermutung nicht bestätigen. Auch eine Präferenz für digitale Angebote bei jüngeren Personen konnte nicht abgeleitet werden. Mit Blick auf die kleine Gruppe von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (sechs Befragte) zeigte sich, dass drei noch nie an einem Erwachsenenbildungsangebot teilgenommen hatten, vier Personen jedoch grundsätzlich bereit

wären, Online-Formate in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd., S. 8).

Abb. 2: Teilnahmebereitschaft an digitalen Bildungsangeboten

„Würden Sie zukünftig an einem digitalen Bildungsangebot teilnehmen?“ (n=292)



Quelle: Eigene Darstellung

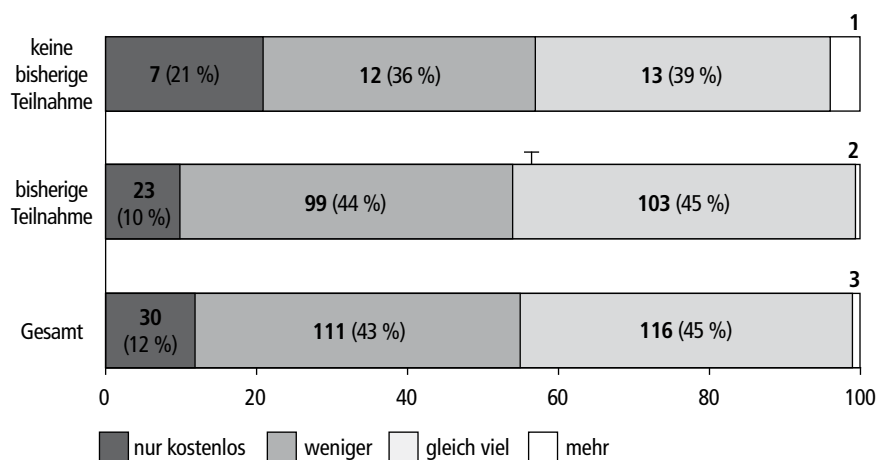
Verringerte Zahlungsbereitschaft bei Online-Formaten

Es zeigte sich auch, dass die grundsätzlich zustimmende Haltung gegenüber digitalen Bildungsangeboten nicht im selben Ausmaß mit der Bereitschaft einherging, gleich hohe Teilnahmebeiträge für digitale Angebote wie für ähnliche Angebote in Präsenz zu bezahlen. Eine von zehn Personen würde ausschließlich kostenlose Angebote in Anspruch nehmen. Die übrigen teilten sich zu annähernd gleichen Anteilen in jene, die gleich viel bezahlen würden (45%), und jene, die eine Preisreduktion erwarteten (43%). Bei Personen ohne Teilnahmeerfahrung war die Haltung, nur kostenlose Angebote zu nutzen, mit 21% deutlich erhöht (vgl. ebd., S. 6f.).

Die Entwicklung von digitalen Bildungsangeboten setzt, so der Tenor der Einrichtungen des Bildungsnetzwerks Steiermark, den Einsatz von gesonderten Ressourcen von Seiten der Organisationen voraus. Diese umfassen neben der Ebene des Bildungsmanagements auch die (Weiter-)Qualifizierung der Vortragenden für digitale Lernräume als auch die Schaffung einer funktionalen Infrastruktur

Abb. 3: Zahlungsbereitschaft für digitale Bildungsangebote

„Wie viel würden Sie für digitale Angebote – im Vergleich zu ähnlichen Angeboten vor Ort – bezahlen?“ (n=260)



Quelle: Eigene Darstellung

(vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2020, S. 49ff.). Aus den Umfrageergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Zahlungsbereitschaft der KundInnen zum Erhebungszeitpunkt [November 2020] zu gering war, um diese Mehrkosten ausgleichen zu können.

Steigerung des Qualitätsbewusstseins als Strategie

Bei den qualitativen Fragestellungen zeigte sich eine hohe Heterogenität an Erwartungshaltungen. Um diese in vereinfachter Form darstellen zu können, wurde eine erste Klassifizierung auf Basis der vorliegenden Daten zu Teilnahme- und Zahlungsbereitschaft und den formulierten Qualitätsanforderungen erstellt (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2021, S. 18f.). Zur näheren Differenzierung wären weiterführende qualitative Studien notwendig. Ein erster Überblick über mögliche Zielgruppen digitaler Angebote ist für die Bildungseinrichtungen des Bildungsnetzwerks Steiermark jedoch ableitbar:

- Personen mit Präferenz für digitale Angebote
- Personen, die digitale Angebote grundsätzlich als gleichwertig wahrnehmen
- Personen, die digitale Angebote als vorübergehenden Ersatz akzeptieren
- Personen, die digitale Angebote ablehnen /

- Personen ohne Teilnahmebereitschaft
- Personen ohne Teilnahmeerfahrungen

Mit Blick auf die unterschiedlichen Rückmeldungen können aus Sicht des Bildungsnetzwerks folgende weiterführende Hypothesen aufgestellt werden:

- Wer einen Mehrwert aus der Teilnahme an einem digitalen Bildungsangebot generiert, ist auch (in Zukunft) bereit, (wieder) an einem Online-Format teilzunehmen.
- Wer einen gleichwertigen Mehrwert wie bei Präsenzangeboten erwartet, ist auch bereit, Online-Formate gleichwertig zu vergüten (Teilnahmegebühr).

Die Überzeugung des gleichwertigen Mehrwerts kann einerseits durch persönliche Teilnahmeerfahrungen, aber auch durch kommunikative Maßnahmen gefördert werden. In beiden Fällen ist eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden Voraussetzung.

Qualitätsanforderungen wie in Präsenz, aber mit Ergänzungen

Die Qualitätsanforderungen und Erwartungen an Bildungsangebote allgemein und an Bildungsangebote mit Schwerpunkt auf digitale Formate im

Besonderen wurden in der Umfrage durch freie Texteingabemöglichkeiten abgefragt. Mehrere Teilnehmende nannten hier grundsätzliche Vor- und Nachteile von digitalen Bildungsangeboten (vgl. ebd., S. 4ff.).

Weitgehend wurden dieselben Qualitätskriterien formuliert: Unabhängig vom Lernort sind vor allem Vortragende sowie deren Lehr-Konzept ausschlaggebend, ob ein Bildungsangebot als qualitativ voll wahrgenommen wird. Zentrale Aspekte sind ein hohes Maß an TeilnehmerInnenorientierung, eine fundierte Auswahl an passenden Methoden und Inhalten, Abwechslung sowie merkbare Professionalität und hohe personale Kompetenzen (vgl. ebd., S. 9ff.). Als zusätzliche Qualitätskriterien rücken eine gute Organisation, Kursbetreuung sowie eine funktionale, anwendungsfreundliche Infrastruktur bei digitalen Formaten in den Vordergrund. Ein für den digitalen Raum angepasstes Unterrichtskonzept sowie Anwendungskompetenzen für digitale Tools werden generell erwartet (vgl. ebd., S. 13ff.).

Differenzierung von digitalen Formaten und Angebotsbeschreibungen

Die Befragten formulierten ganz unterschiedliche Erwartungen an digitale Formate. Diese formulierten Bedürfnisse waren teilweise so gegensätzlich, dass sie nicht ohne weiteres in einem einzigen Bildungsangebot vereint werden können: So schätzten einige einen hohen Selbstorganisationsanteil mit größtmöglicher Unabhängigkeit, während die anderen das synchrone Lernen in Gemeinschaft erwarteten (vgl. ebd., S. 18). Einrichtungen müssten folglich bei der Entwicklung von Online-Angeboten die unterschiedlichen Bedürfnisse potentieller TeilnehmerInnen im selben Ausmaß berücksichtigen wie bei der Entwicklung von Präsenzangeboten. Diese werden im Rahmen einer dichotomen Diskussion um die Vor- und Nachteile von digitaler Lehre nicht ausreichend behandelt.

Digitale Bildungsformate können dabei grundsätzlich sehr vielfältig sein: Ein Bericht des Forschungsinstituts abif unterscheidet auf Basis mehrerer ExpertInnengespräche zwischen reinen Online-Schulungen (digital statt Präsenz), Selbstlernformaten im E-Learning, Blended Learning und

hybriden Formaten (vgl. Egger-Subotitsch/ Liebeswar 2020, S. 6). Nach Ansicht des Bildungsnetzwerks Steiermark gelte es zudem, verstärkt Elemente der Präsenz- und Online-Lehre zu kombinieren. Auch einige Befragte sprachen sich dafür aus (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2021, S. 5). Das Marktforschungsinstitut IMAS hat dieses Thema 2020 aktiv abgefragt und ein Idealverhältnis erhoben, welches bei rund 60 Prozent Präsenz-Lehre zu 40 Prozent Online-Lehre liegt (vgl. IMAS 2020, S. 18).

Nach Ansicht des Bildungsnetzwerks ist zudem eine transparente Angebotsbeschreibung gefordert, die Lernende über Inhalte, Methodik und zu erwartende Lernsettings informiert, damit sie sich bewusst für ein Format entscheiden können. Dabei müssen die Grundlagen der didaktischen Planung nicht neu erfunden werden, denn Impulse für Angebotsbeschreibungen liegen sowohl auf Forschungs- als auch auf Praxisebene vor. Neu berücksichtigt werden müsste hierfür der Lernort. Während bei Präsenzangeboten derzeit vor allem fachliche Kompetenzen als Voraussetzungen der Teilnahme formuliert werden, kämen bei digitalen Formaten noch methodische Kompetenzen, aber auch die notwendige Infrastruktur hinzu.

Nächste Schritte und Ausblick

Derzeit ist noch offen, in welchem Ausmaß Einrichtungen digitale Formate als fixen Bestandteil in ihre Bildungsprogramme aufnehmen werden. Denn: Wie hoch wird die Nachfrage wirklich sein, wenn die Präsenz- und Kontaktbeschränkungen fallen? Wie sieht die Kostenwahrheit aus? (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2020, S. 51). Nützlich könnten hier unter anderem Synergien und Kooperationen von Dachverbänden, Arbeitsgemeinschaften und auch Netzwerken wie dem Bildungsnetzwerk Steiermark sein. Auch muss die Qualität der Bildungsangebote im digitalen Raum hervorgehoben und ihr Mehrwert kommuniziert werden. Denn das Internet bietet zwar eine Fülle an Informationen, die jederzeit zugänglich sind und kostenlos konsumiert werden können, die Erwachsenenbildung aber ermöglicht eine kritische Auswahl und Beurteilung der Inhalte, eine lernendenorientierte Aufbereitung und nicht zuletzt eine reflektierte Verarbeitung und Verortung des Gelernten, was über das reine Konsumieren

weit hinausgeht. Hinzu kommen das Lernen durch persönlichen Austausch und die Möglichkeit, unmittelbares Feedback zu erhalten.

Die vorliegend skizzierte Befragung versuchte ein Stimmungsbild zu vermitteln, was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten und wie die

Möglichkeiten im Bereich der digitalen Erwachsenenbildung einzuschätzen sind. Künftige Aufgabe wird es sein, kooperativ im Netzwerk an Grundlagen für eine erweiterte Netzwerk- und Bildungsarbeit zu arbeiten, Bedarfe zu eruieren und adäquate Rahmenbedingungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert zu schaffen.

Literatur

- Bildungsnetzwerk Steiermark (2020):** Monitoring Steirische Erwachsenenbildung. Basisdaten 2019. Online: https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2020/09/Monitoring_EB_Basisdaten-2019_Ergebnisbericht_inkl.-Anhang.pdf [Stand: 2021-12-16].
- Bildungsnetzwerk Steiermark (2021):** Stimmungsbild Digitale Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Online: https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2021/02/Stimmungsbild_Digitale-Erwachsenenbildung_Ergebnisbericht_02-2021.pdf [Stand: 2021-05-20].
- Egger-Subotitsch, Andrea/Liebeswar, Claudia (2020):** Digitale Weiterbildungswerkzeuge. Bericht II zur Studie „Digitale bzw. assistierende Arbeits- und Weiterbildungswerkzeuge am (Online-) Arbeitsplatz“. Wien: AMS Österreich.
- IMAS (2020):** Weiterbildung in Corona-Zeiten – wenn sich die Arbeitswelt verändert. Weiterbildungsbarometer 2020. Präsentationsgrundlage für Pressekonferenz. Online: https://news.wko.at/news/oesterreich/IMAS_Weiterbildung_2020_Kurzfassung_280820.pdf [Stand: 2021-12-16].
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (2020):** 34. KEBÖ-STATISTIK (Arbeitsjahr 2019 oder 2018/19). Online: <https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/keboe-statistik-34-2019.pdf> [Stand: 2021-12-16].
- OECD (2020):** The potential of Online Learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis. Online: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135358-ool6fisocq&title=The-potential-of-Online-Learning-for-adults-Early-lessons-from-the-COVID-19-crisis [Stand: 2021-12-16].
- Statistik Austria (2021):** Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung. Teilnahme der Bevölkerung ab 15 Jahren an Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen nach höchster abgeschlossener Bildung – Jahresdurchschnitt 2020. Online: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=028451 [Stand: 2021-12-16].



Foto: Repolusk

Mag.ª Marlies Zechner

marlies.zechner@eb-stmk.at
www.erwachsenenbildung-steiermark.at
+43 (0)316 821373-23

Marlies Zechner studierte Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und ist seit 2018 als pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bildungsnetzwerk Steiermark tätig. Ihr Schwerpunkt liegt im Arbeitsbereich Monitoring, wo sie für die jährliche Basisdatenerhebung der steirischen Erwachsenenbildung und für die Durchführung von themenspezifischen Umfragen zuständig ist.

What participants in digital education courses expect: survey results

Abstract

During the coronavirus lockdown, the range of forms of digital education that are available has clearly increased. Independent of contact restrictions, it can be assumed that adult education will continue to be occupied with digital teaching and learning. After the initial “digital push,” it is now necessary to enhance and to plan educational formats of quality according to the expectations and needs of the learners. To this end, the Styrian education network (*Bildungsnetzwerk Steiermark*) conducted a survey of (potential) adult education participants in autumn 2020. It collected information on prior experiences with digital education, the willingness to participate in and pay for it and learners’ expectations for digital formats. The results reveal: Willingness to participate in digital education is relatively great, yet expectations are heterogeneous. In the future, specific formats will be required that meet the participants’ quality standards. The medium-term goal is to complement prior educational programs with formats that make learning opportunities possible at multiple locations as needed. (Ed.)

Distance Learning in der Basisbildung – mittendrin in der Covid-19-Pandemie

Renate Ömer

Zitation Ömer, Renate (2022): Distance Learning in der Basisbildung – mittendrin in der Covid-19-Pandemie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagnote: Basisbildung, Lernkompetenz, Lernprozess, Lernbegleitung, digitale Kompetenzen



Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag schildert die Autorin ihre Erfahrungen als Basisbildnerin im BhW Niederösterreich während der Lockdowns 2020 und 2021. Ihre Berichte und Reflexionen sind geleitet von der Frage, wie Basisbildungs-Angebote trotz Kontaktbeschränkungen inklusiv weitergeführt werden können. Dabei zeigt sich, dass sowohl Lernende als auch Lehrende durch Social-Distancing-Maßnahmen vor vielfältige Herausforderungen gestellt wurden: Die Lernenden in der Basisbildung sind zum Teil nicht ausreichend ausgestattet – mit Technik, sozialer Unterstützung, Lernkompetenzen oder digitalen Kompetenzen. Der Umstieg auf Online-Bildung ist also nicht für alle ohne Weiteres machbar. Für Lehrende bedeutet das, dass es individualisierte Strategien und Wege braucht, um die einzelnen Lernenden zu erreichen. So wurden unter hohem zeitlichen und inhaltlichen Mehraufwand Lernmaterialien angepasst und digitalisiert, Angebote differenziert und individualisiert und Lernende gegebenenfalls auch im Einzelsetting begleitet. Im besten Fall bedeutete dies einen Kompetenzzuwachs bei allen am Lernprozess Beteiligten. Die Autorin schließt aus ihren Erfahrungen, dass sich die Orientierung an individuellen Lernständen und -voraussetzungen als didaktisches Prinzip bewährt. (Red.)

20
Praxis

Distance Learning in der Basisbildung – mittendrin in der Covid-19-Pandemie

Renate Ömer

Für unsere Zielgruppe der gering Literalisierten wird bei der Durchführung der Angebote seit jeher Wert auf größtmögliche soziale Nähe gelegt. Das gestattet die Entwicklung von Selbstwirksamkeit im geschützten Rahmen und verlangt den Teilnehmenden ein nur geringes Maß an schriftsprachlichen Anforderungen ab. Seit Beginn der Corona-Pandemie war diese soziale Nähe immer weniger in Präsenz-Angeboten erlaubt bzw. im Gruppen-Setting umsetzbar. Digitale Geräte wurden daher seit März 2020 unverzichtbare Kommunikationsmittel: zum Aufrechterhalten des Kontaktes, zum Austauschen von (lern-)organisatorischen Informationen bis hin zum Lernen im gemeinsamen virtuellen Raum in Video-Chats oder Video-Konferenzen.

Der mit den Lockdowns 2020 und 2021 verbundene – teilweise abrupte – Ersatz der direkten Kommunikation in physischer Präsenz durch digitalisierte, eventuell zeitversetzte Kommunikation im virtuellen Raum war für die inklusive Weiterführung der BhW-Basisbildungs-Angebote¹ und damit für die Sicherstellung der Zielgruppen-Erreichung eine schwere Belastungsprobe. Die digitalen Geräte waren plötzlich nicht mehr nur reine Kommunikationsmittel, sondern gleichzeitig Lern-Werkzeuge. Das brachte auf der einen Seite bisher ungeahnte digitale und kommunikative Potenziale der Lernprozess-Beteiligten zum Vorschein, verschärfte auf

der anderen Seite aber auch die prekäre Lage von Teilnehmenden mit fehlender oder dysfunktionaler sozialer, finanzieller und technischer Ausstattung.

Die Umsetzung des inklusiven Blicks in der Lernbegleitung wurde zum Drahtseilakt: Es galt, vulnerable Gruppen durch Umsetzung der Social-Distancing-Maßnahmen zu schützen und sie gleichzeitig weiterhin in den Lernprozess zu inkludieren. Zu den vulnerablen Gruppen mit vielen Sozialkontakten, Mehrfachbelastungen durch Familie, Beruf und Krankheit zählten neben den Lernenden natürlich auch die Lehrenden selbst.

¹ Ein konzeptionelles Merkmal dieser Kurse ist die aufsuchende Bildungsarbeit, um wenig mobile und finanzschwache Zielgruppen zu erreichen. Die Grundthemen der Lerninhalte sind Lese-, Schreib- und Rechen-Fertigkeiten, Englisch-Grundkenntnisse, Führerschein-Wissen im Sinne einer Prüfungsvorbereitung, lebenspraktische Fertigkeiten (z. B. mit Geld umgehen) oder spezifische arbeitsplatzrelevante Inhalte (z. B. Arbeitszeiten digital erfassen), politische Bildung im Sinne eines politischen Wissens, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit in virtuellen Umgebungen.

Voraussetzung klären – Voraussetzungen schaffen

Im Sinne einer Ressourcen-orientierten Arbeitsweise wurde in den Lerngruppen nachgefragt, welche Teilnehmenden Zugang zu welchen digitalen Geräten haben und wie diese Geräte zum Lernen eingesetzt werden können. Die Antworten reichten von Festnetz-Telefonie ohne Internet-Zugang bis zur Ausstattung mit Smartphone, Laptop und WLAN in allen Kombinationen. Die Schwierigkeit und der Zeitaufwand für die Lehrenden bestanden also darin, die Lernenden einer Lerngruppe in ihrer jeweiligen sozialen Position und mit ihren Ausstattungen und Bedien-Fähigkeiten so zu unterstützen, dass eine Weiterarbeit möglich wurde. Das bedeutete in der Praxis, Arbeitszeit-Ressourcen umzuschichten, um mit den Teilnehmenden in Kontakt zu treten und zu bleiben, Lernmaterial anzupassen und neu zu erstellen, per Post zu verschicken oder zu digitalisieren, digitale Lernmaterialien und Szenarien zu erarbeiten und mit alledem die Settings – also die jeweilige pädagogische Situation mit bestimmten Rahmenbedingungen und Lerninhalten – anzupassen.

Für mich als Lernbegleiterin bedeutet das „online-Lernen“ auch einen Mehraufwand sowohl zeitlich als auch finanziell. Ich drucke mindestens 80% der Arbeitsmaterialien zu Hause aus und schicke diese meinen Teilnehmenden. (Gott sei Dank gibt es bei uns die Abrechnung über den Post-Lieferschein.)

Lehrende/r an der BhW Niederösterreich

Gute Erfahrungen habe ich mit Einzelsettings gemacht, das bedeutet allerdings einen erhöhten Zeitaufwand, da ich bei 6 Teilnehmenden zumindest 6 Stunden Schulung habe. Ich denke aber, dass diese Einzelsettings für Teilnehmende oft effektiver sind als eine Gruppenschulung mit sechs unterschiedlichen Themen und Niveaustufen.

Lehrende/r an der BhW Niederösterreich

Die Unterrichtstätigkeit wurde in Form von Live-Online-Kursen weitergeführt. Das bedeutete, dass in der Zeit der ursprünglichen Präsenztermine Video- und/oder Telefonkontakt mit den Teilnehmenden aufgenommen wurde/n (Schlagwort: nachgehende

Bildungsarbeit). Die Kurszeit wurde gefüllt mit kooperativen Aufgaben sowie Anleitungen zum Selbstlernen und dem Feedback dazu. Dabei kamen im Format „gemischte Gruppen“ Telefon-Gespräche und Live-Chats in Instant Messengern (WhatsApp, Viber, Signal, Facebook Messenger) auf dem Smartphone zum Einsatz. In Einzelfällen wurden in diesen Gruppen Lernmaterialien zum Selbstlernen auf Papier per Post verschickt. Die verschickten Materialien wurden eingescannt, um zur Nachbearbeitung und zur Dokumentation herangezogen werden zu können. Im Format „Lernarrangement“ wurde an insgesamt 20 Online-Tagen die Video-Konferenz-Software „Zoom“ in Kombination mit dem Instant Messenger WhatsApp eingesetzt.

Die Teilnehmenden sind im Online-Setting bedeutend zurückhaltender als in Präsenzkursen. Um eine Interaktion in Gang zu bringen, bedarf es entsprechender Methoden. Bei den Interaktionen selbst droht dann oft die Gefahr, dass es schnell einmal chaotisch wird, weil die Teilnehmenden gleichzeitig zu sprechen beginnen. Trotz Regeln wie dem Handheben. In Präsenz arrangiert sich dies in der Regel von selbst.

Lehrende/r an der BhW Niederösterreich

Erschwerend kommen Störungen vor Ort durch andere Personen im Haushalt dazu. Die Teilnehmenden, auch wenn sie ihr eigenes Zimmer haben, werden immer wieder durch Geschwister, Kinder oder auch Eltern abgelenkt. Auch Nebengeräusche (wie das Rascheln von Papier oder ein Herumhantieren neben dem PC oder Smartphone) können störend sein.

Lehrende/r an der BhW Niederösterreich

Umsetzung: Aufeinanderprallen von Kompetenz-Förderung und Durchführungs-Anforderung

Digitale Geräte als „Lern-Werkzeuge“ zu verwenden, war nicht nur eine Herausforderung für manche/n Lernende/n, sondern auch für manche LernbegleiterInnen.

George Siemens' Prinzipien des Connectivism erwiesen sich in diesem Zusammenhang als essenziell:

Die Fähigkeit, Fachbereiche, Vorstellungen und Konzepte verknüpfen und relevante Lerninhalte erkennen zu können, wurde zentral. Die Lehrenden mussten im Distance Learning oder virtuellen Lernraum eine einfache und direkte Kommunikation herstellen, damit sie helfen konnten, dass LernerInnen die Fähigkeiten des Wissen-Identifizierens und des Wissen-Vernetzens aufbauen. Das erforderte von den Lernenden ein hohes Maß an Selbstorganisation, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösefähigkeit. Da ging es beispielsweise um die Erreichbarkeit am Telefon oder online, um das Unterscheiden der Lernmaterialien von der übrigen Post, um das selbstständige Bearbeiten und Fragen-Stellen, um das Einrichten einer Arbeitsumgebung zu Hause, um das Bereitstellen von Lernzeit-Ressourcen im Tagesablauf, um das Erkennen eigener Lernmotivatoren, um das Organisieren von Unterstützung bei Fragen und Problemen – kurzum: um Lernkompetenzen. Das heißt, sie bedurften Lernkompetenzen, die sie oft noch gar nicht aufgebaut hatten.

Eine Lern-Gruppe im virtuellen Raum zu etablieren und den inhaltlichen und sozialen Rahmen dafür bereitzustellen, verlangt von allen Beteiligten umfangreiche digitale und medienpädagogische Kompetenzen. Diese sind ein Entwicklungsziel in der Basisbildung und nicht die Voraussetzung zur Teilnahme. Die Umsetzung eines integrativen Vermittlungsansatzes darf also nicht an neuen – digitalen – Zugangshürden scheitern.

Um die Niederschwelligkeit dahingehend zu gewährleisten, wurde die mündliche Kommunikation intensiviert und individualisiert – meistens über das Telefon. Das bedeutete viel zusätzlichen Zeitaufwand für die Lernbegleitungen, aber gleichzeitig auch viel authentischen Lernertrag in den curricularen Bereichen „Deutsche Sprache“ und „Digitale Kompetenzen“.² In den Lernarrangements für digitale Kompetenzen wurden die „Gewichtungen hinsichtlich der weiteren Inhalte und Zielsetzungen“ im Sinne des Curriculum Basisbildung auf das „Gruppen-Gespräch“ und die körperliche Präsenz im

virtuellen Raum gelegt; in den Lernziel-heterogenen Gruppen (sogenannten „Gemischten Gruppen“) musste auf die Kombination differenzierter und individualisierter Unterstützungen gesetzt werden. Bei allen Formaten rückte zudem der Umgang mit körperlichen und psychischen Belastungen in den Fokus.

Die Erfahrung zeigte: Mit dem Abstimmen von Instrumentarium, Methode und sozialem Raum sind Teilnehmende in ihrem Lernprozess schnell überfordert. Da braucht es eine intensive begleitende Kommunikation sowie praxis- und zeitnahe Lösungen. Auch braucht der integrierte Vermittlungsansatz online oder jedenfalls im Distance Learning eine systematische nachgehende Betreuung.

Herausforderungen körperlichen Distanz-Haltens

Die LernbegleiterInnen waren mit der Entwicklung differenzierter und individualisierter Angebote zeitlich und inhaltlich mehr gefordert als vor der Pandemie. „Klare Lernziele formulieren und Lernprozesse angemessen danach ausrichten“, wie es im Curriculum Basisbildung (2019, S. 8) als Kriterium für erfolgreiche Basisbildungskonzepte angeführt ist³, hieß also, mit den Teilnehmenden Lerninhalte an die Möglichkeiten des körperlichen Distanz-Haltens anzupassen. Wenn sich dazu digitale Kompetenzen einsetzen oder entwickeln ließen, dann war das eine große Erleichterung. So wurden in Lernziel-homogenen Gruppen gemeinsame Warm-ups, Ice Breaker oder Entspannungsübungen vor den Bildschirmen sehr gut angenommen und konnten sogar den Gruppen-Zusammenhalt stärken.

Wenn sich Teilnehmende auf keine Form der digitalen Kommunikation einlassen wollten, wurden innerhalb einer Gruppe digitale und nicht-digitale Angebote bis hin zum betreuten Fernstudium verschmolzen. Ein Teil der Teilnehmenden brach

2 Wörtlich heißt es hierzu im Curriculum für die Basisbildung (2019, S. 9): „In den Basisbildungsangeboten ist ein integrierter Vermittlungsansatz hinsichtlich der genannten Kompetenzen [Lernkompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache, mathematische Kompetenzen, digitale Kompetenzen, grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache; R.Ö.] vorzusehen, [...] wobei auf jeden Fall die Förderung der Lernkompetenz und noch mindestens zwei weitere der angeführten Kompetenzbereiche abgedeckt sein müssen.“

3 Nachzulesen unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

während oder nach den Lockdowns die Teilnahme ab, weil sie digitale Kompetenzen nicht zur Bedingung ihrer Teilnahme machten oder weil sie keine Alternative zur physischen Präsenz akzeptierten.

Vor allem im Bereich der Alphabetisierung oder der elementaren Mathematik ist Lern-Unterstützung an körperliche Nähe gekoppelt: Über Körper-Signale wird von Lernbegleitungen Mut, Anerkennung und Fokus vermittelt. Umgekehrt können an den körperlichen Reaktionen von Teilnehmenden Verständnis, Aufmerksamkeit und Motivation „abgelesen“ werden.

Das sind Körper-kommunikative Verhaltensweisen, die sich im institutionalisierten und geschützten Lernraum gut funktionalisieren lassen. Im häuslichen Umfeld und über die örtliche Trennung hinweg sind sie mitunter nicht reproduzierbar.

Einige meiner Teilnehmenden haben nicht einmal ein Smartphone, daher „lernen“ wir mittels Telefongesprächs und in so einem Setting ist ein Lernberatungsgespräch nahe zu unmöglich. Trotzdem glaube ich, dass ich, als Trainerin, Lernfortschritte sehr wohl sehen kann, allerdings ist es für den persönlichen Lernprozess m.E. sehr viel wichtiger, dass die Teilnehmenden ihre Lernfortschritte erkennen und das ist digital, für sie, nicht oder kaum wahrnehmbar. Ich denke, dass dieser Umstand auch zur Demotivation beiträgt. DaE-Teilnehmende, die besonders große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hatten und dies in Präsenzkursen merklich verbesserten, machten leider beim online-Lernen wieder einen Rückschritt.

Lehrende/r an der BhW Niederösterreich

Vieles gelang, wenn es gelang – Empowerment in Echtzeit

Für die Zusammenarbeit im Lehr-Lern-Kontext der Basisbildung im BhW stand zu Beginn der Pandemie das Kontakt-Halten im Mittelpunkt. Das gelang in den meisten Fällen. Inhaltliche Verflachungen wurden in Kauf genommen. Das Ziel der Inklusion in den Basisbildungsangeboten aber wurde

weiterverfolgt. Ein massiver Mehraufwand war vor allem in den Bereichen Lernen, Sprache und Digitale Kompetenzen notwendig. Zielkorrekturen wurden vereinbart, maßgeschneidertes Fördermaterial erstellt, Coachings beim Planen und Umsetzen von Lernschritten intensiviert, zusätzliches Lernmaterial vor Ort übergeben, gemeinsam Lernprogramme auf private Geräte installiert, Leihgeräte organisiert, Support angeboten, Verfügbarkeiten ausgehandelt usw.

Im weiteren Verlauf des Jahres 2020 bis jetzt entstanden gewaltige Lernzuwächse in den sprachlichen und digitalen Kompetenzen der Lernenden. Wenn die Teilnehmenden den Lerninhalt in ihre Situation transferieren konnten, war der Lernfortschritt für alle spürbar. Profitieren konnten diejenigen, die sich persönliche und digitale Ressourcen verfügbar machen und für das Lernen nutzen konnten: digitale Kompetenzen als authentischer Lerninhalt – Empowerment in Echtzeit quasi.

Handlungsbedarfe, Kritikpunkte und Grenzen

Didaktische und methodische Handlungsbedarfe entstanden vor allem aus der zeitversetzten und medialen Verständigung heraus: Mit den vielfältigen Distance Learning-Lösungen waren die Zeitaufwände für Visualisierungen und Kommunikation gestiegen. Das heißt, dass mehr Anschauungsmaterial notwendig war, Erklärvideos erstellt werden mussten, Video-Chats und Video-Konferenzen abgehalten wurden, Bilder, Fotos, Emojis zur Verständnis-Sicherung ausgetauscht wurden.

Ein trivialer, aber zusätzlicher Aufwand für die Lernbegleitung bedeutete es, die ständigen Änderungen der Covid-Maßnahmen an die Teilnehmenden zu kommunizieren: Maskenpflicht, Raum- und Termin-Änderungen bekannt geben, Einbahn-Systeme im Haus einüben, in den „harten“ Lockdown und wieder zurück wechseln usw.

Eine Ressourcen-orientierte Vorgehensweise kam allen zugute, denn die Grenzen der Belastbarkeit waren bei den Lehrenden und vielen Lernenden bereits erreicht. Ziele anpassen, Hindernisse identifizieren, technische und soziale Unterstützung

organisieren, Kooperationen innerhalb und außerhalb der Lerngruppe suchen. Auch die Grenzen der Leistungsfähigkeit zu respektieren, zählte dazu: Als Lehrende offen mit eigenen Leistungsgrenzen umzugehen, vermindert auch die Abbruchwahrscheinlichkeit bei den Teilnehmenden. Unterstützende Maßnahmen von politischer Seite fehlten leider.

Daher [weil Basisbildung Personen mit Lernschwierigkeiten ansprechen möchte, Anm. R.Ö.] ist es für mich nicht nachvollziehbar, warum z.B. Kurse zur Maturavorbereitung in Präsenz abgehalten werden können und Basisbildungskurse nach wie vor, bevorzugter Weise, online. Menschen, die meistens sowieso am Rande der Gesellschaft leben, werden so wieder einmal benachteiligt. Gerade Teilnehmende aus diesen beiden „Lerngruppen“ können es nicht nachvollziehen, dass Leute Ski fahren und sie nicht zum Lernen kommen dürfen.

Lehrende/r an der Bhw Niederösterreich

Abschluss: Digitales Lernen in der Basisbildung

Basisbildung unter diesen Rahmenbedingungen erfolgreich umzusetzen, gelingt durch Flexibilität: Die grundsätzliche thematische Offenheit der Lernangebote ist hier eine wesentliche Hilfe. Die tatsächliche Orientierung an den individuellen Lernständen und Lernvoraussetzungen bleibt bewährtes didaktisches Prinzip und ermöglicht – in eine Zukunft gedacht, in der digitales Lernen mehr als das bloße Substitut eines nicht stattfindenden Präsenzunterrichts ist – ein gewinnbringendes Wechselspiel digitaler und analoger Unterrichtsformen. Die Entwicklung von Lernstrategien im kooperativen Miteinander ist dagegen online oder im Distance Learning eine große Herausforderung. Am schwierigsten ist es, unter den Bedingungen eines Lockdowns das Potenzial der Gruppe zu nutzen. Zugehörigkeit, Identifikation, gegenseitige Unterstützung, gegenseitige Anerkennung und Bestärkung zählen zu den wirksamsten Lern-Motivatoren.

Weiterführende Links

Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung (2019):

https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

Connectivism: https://www.learning-theories.org/doku.php?id=learning_paradigms:connectivism

George Siemens: <https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/>

Zusammenhang von Literalität und digitalen Kompetenzen: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/mediathek/15485-studie-zeigt-zusammenhang-zwischen-literalitaet-und-digitalen-kompetenzen.php>



Foto: K. K.

Mag.ª Renate Ömer

renate.oemer@bhw-n.eu

Renate Ömer ist gelernte DaF-Lehrerin und IT-Organisatorin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Methodik & Didaktik IKT, Mathematik mit Lebensweltbezug, Kompetenzorientierung. 1999 schloss sie ihr Diplomstudium Komparatistik und Germanistik ab und arbeitete dann bis 2008 in der IT-Organisation Teich AG. Seit 2009 ist sie als Lernbegleiterin in der Basisbildung tätig, zwischen 2011 und 2015 in der Projektarbeit „Social Media in der Basisbildung, Lernarrangements für digitale Kompetenzen in der Basisbildung“ und zwischen 2018 und 2021 im Erasmus+ Projekt „Pimp Up Your Brain“.

Distance Learning in Basic Education in the Middle of the COVID-19 Pandemic

Abstract

In this article, the author describes her experiences as a basic educator for BhW Lower Austria during the lockdowns in 2020 and 2021. Her reports and reflections are guided by the question of how to continue teaching basic education courses inclusively despite contact restrictions. It appears that both learners and instructors faced a variety of challenges due to social distancing measures. Adult basic education learners are not always sufficiently equipped with technology, social support, learning skills or digital literacy. The shift to online education is not feasible for everyone without additional effort. For instructors, this means that individualized strategies and approaches are needed to reach each learner. With great efforts in terms of time and content, learning materials were adapted and digitized, courses were modified and individualized and learners were also supported in an individualized setting. In the best case, this means an increase in digital literacy for everyone involved in the learning process. The author concludes from her experiences that the orientation to individual learning level and prerequisites is a proven didactic principle. (Ed.)

Planung, Entwicklung und Einsatz von Serious Games in der beruflichen Weiterbildung

Una Ponsold

Zitation Ponsold, Una (2022): Planung, Entwicklung und Einsatz von Serious Games in der beruflichen Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Serious Games, berufliche Aus- und Weiterbildung, Lernerfolg, Lerntransfer, Didaktik, Kompetenzentwicklung



Kurzzusammenfassung

Mit Serious Games – also technologiebasierten Spielen mit ernsthaftem Inhalt – ist es möglich, Wissen zu vermitteln, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren oder Gelerntes anzuwenden. Serious Games sollen Lernende motivieren, zu höherem Lernerfolg beitragen und beim Lerntransfer unterstützen. Sie bieten demnach zahlreiche Potenziale für die Erwachsenenbildung. Vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden Serious Games derzeit immer beliebter – auch wegen der zunehmenden Digitalisierung von Lehr- und Lernmethoden. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, was ErwachsenenbildnerInnen beachten sollten, wenn sie Serious Games planen, entwickeln, auswählen und einsetzen möchten. Ein Fazit der Autorin: Ob ein Serious Game zur Kompetenzentwicklung bei Lernenden beiträgt, ist maßgeblich abhängig von einer durchdachten didaktischen Einbettung in ein Lehr-/Lernarrangement. (Red.)

Planung, Entwicklung und Einsatz von Serious Games in der beruflichen Weiterbildung

Una Ponsold

Die Planung einer Lerneinheit, in der Serious Games eingesetzt werden, setzt zwingend voraus, dass sich Lehrende Gedanken über die didaktische Einbettung des digitalen Spiels machen. Es reicht keinesfalls aus, andere Lehr- und Lernformen durch Serious Games zu ersetzen, nur damit ein Lernsetting im Sinne der Innovation und Digitalisierung gestaltet wird.

Definition und Einsatzbereiche von Serious Games

Der Begriff „Serious Games“ wurde von dem US-amerikanischen Wissenschaftler Clark C. Abt in den 1970er Jahren geprägt. In seinem Werk „Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit“ (im engl. Original: „Serious Games“) setzte er sich damit auseinander, wie mit und in Spielen gelernt werden kann. Serious Games nannte er Spiele, die *„einen ausdrücklichen und sorgfältig durchdachten Bildungszweck verfolgen und nicht in erster Linie zur Unterhaltung gedacht sind“* (Abt 1971, S. 26).

Die Idee, Spiele für Lernprozesse zu nutzen, ist an sich nicht neu – bereits vor über 4000 Jahren wurden Brettspiele im militärischen Bereich zu Ausbildungszwecken eingesetzt (vgl. Susi/Johannesson/Backlund 2007, S. 10f.). Heute werden nur jene Spiele als Serious Games bezeichnet, die auf digitalen Ausgabegeräten wie Smartphones oder Computern gespielt werden können. Ziel dieser Spiele ist es, mit Hilfe einer ausgewogenen Verbindung von digitalen Spiel- und Lernelementen die positiven Eigenschaften von Computerspielen für Lernprozesse nutzbar

zu machen (vgl. Höntzsch et al. 2013, S. 2; Marr 2010, S. 16).

Verbreitet sind Serious Games vor allem im militärischen, medizinischen und unternehmerischen Bereich. Das Militär nutzt Serious Games, um SoldatInnen durch das spielerische Training militärischer Abläufe auf Einsätze vorzubereiten oder Sprachen für Auslandseinsätze zu vermitteln. In der Medizin trainieren ChirurgInnen in digitalen Spielen komplizierte Operationsabläufe, Unternehmen nutzen Serious Games für das Training von Notfällen oder die Einschulung von neuen MitarbeiterInnen (vgl. Jacob/Teuteberg 2017, S. 100; Marr 2010, S. 46ff.; Routledge 2016, S. 18).

Die meisten Serious Games laufen gänzlich digital ab, es gibt allerdings auch hybride Settings, bei denen digitale und haptische Spielelemente kombiniert werden (z.B. Escape Rooms im schulischen Bereich) (vgl. Wiemker/Elumir/Clare 2015, S. 55). Grundsätzlich lassen sich drei für die Erwachsenenbildung relevante pädagogische Funktionen von Serious Games unterscheiden: Sie können eingesetzt werden, um (1) Wissen zu vermitteln, (2) Fähigkeiten und

Fertigkeiten zu trainieren oder (3) bereits Gelerntes anzuwenden (vgl. Wechselberger 2009, S. 4).

Positive Effekte von Serious Games auf den Lernprozess

Der Einsatz von Serious Games soll bei den Lernenden zu höherer Motivation, höherer Zufriedenheit und besseren Lernerfolgen führen. Zudem wird ihnen bescheinigt, Lernen in einer sicheren Umgebung zu ermöglichen und durch die aktive Rolle, die die Lernenden im Lernprozess einnehmen können, die Wahrscheinlichkeit des Lerntransfers zu erhöhen. Dahinter steht die Annahme, dass die Eigenschaften von klassischen Computerspielen eins zu eins auf digitale Spiele übertragen werden können und diese dann für Lernzwecke einsetzbar sind. Bisher fehlt es allerdings an repräsentativen Studien, die diese Annahme bestätigen könnten (vgl. Eckardt et al. 2017, S. 142).

Zweifel an einer Übertragbarkeit der Eigenschaften von Computerspielen auf Serious Games bestehen deshalb, weil einige AutorInnen davon ausgehen, dass die Instrumentalisierung von Spielen für didaktische Zwecke dazu führt, dass eben genau diese positiven Effekte nicht eintreten können. Bezugnehmend auf Johan Huizingas Definition des Begriffs Spiel (vgl. Huizinga 2009, S. 16ff.) wird argumentiert, dass Spiele, die mit einem Zweck verbunden werden, nicht mehr als Spiele bezeichnet werden können und auch nicht mehr als Spiel wahrgenommen werden (vgl. Hoblitz 2015, S. 25; Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 1; Wechselberger 2009, S. 5).

Auch wenn noch nicht geklärt ist, ob der Einsatz von Serious Games tatsächlich zu besseren Lernerfolgen und höherer Motivation und Zufriedenheit bei den Lernenden führt, erfreut sich dieser methodische Ansatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor allem aufgrund der Forcierung digitaler Lehr- und Lernmethoden steigender Beliebtheit. Offen bleibt die Frage, was Lehrende bei Entwicklung, Planung, Auswahl und Einsatz von Serious Games beachten sollten, damit Lernprozesse im Spiel ablaufen können. Auf Basis einer umfassenden Literaturanalyse wurden daher Anforderungen an Serious Games identifiziert und in die fünf Kategorien „Allgemeine Anforderungen“, „Aufbau“, „Spieldesign“, „System“

und „Verwendung“ unterteilt. Diese Anforderungskategorien können ErwachsenenbildnerInnen dabei helfen, für ihre Zwecke geeignete Serious Games zu entwickeln oder auszuwählen und deren Einsatz zu planen. Vier der fünf Kategorien beziehen sich auf den Prozess der Entwicklung, Planung und Auswahl eines geeigneten Serious Games, eine Kategorie bezieht sich auf den Einsatz in der Praxis. Im Folgenden wird auf diese fünf Kategorien näher eingegangen sowie ein konkretes Beispiel vorgestellt.

Entwicklung, Planung und Auswahl von Serious Games

Da die Entwicklung eines Serious Games normalerweise eine multidisziplinäre Aufgabe ist, bei der ErwachsenenbildnerInnen mit SpieleentwicklerInnen und ProgrammiererInnen zusammenarbeiten, empfiehlt es sich für die Praxis, entweder auf ein bereits entwickeltes Serious Game zurückzugreifen oder eine adaptierbare Software zu verwenden und diese für die eigenen Zwecke anzupassen. Bei der Auswahl des Serious Games oder der Software können dann die folgenden Anforderungskategorien (siehe Tab. 1) als Anhaltspunkte berücksichtigt werden: Die Kategorie „Allgemeine Anforderungen“ umfasst jene Anforderungen, die zwingend gegeben sein müssen, damit ein Lernspiel als Serious Game bezeichnet werden kann. Die Kategorie „Aufbau“ bezieht sich auf den dramaturgischen Aufbau des digitalen Spiels und ist ebenso wie die Kategorie „Spieldesign“ zentral für die Aufrechterhaltung der Motivation und Zufriedenheit der Spielenden. Die Kategorie „System“ bezieht sich auf Anforderungen an die dem Serious Game zugrundeliegende Software.

Die letzte identifizierte Anforderungskategorie „Verwendung“ bezieht sich auf den Einsatz eines Serious Games in der Praxis (siehe Tab. 2) und kann als wichtigste Kategorie überhaupt bezeichnet werden. Denn auch ein gut aufgebautes Serious Game, das alle oben genannten Anforderungen (Kategorie 1-4) erfüllt, führt nicht automatisch dazu, dass Lernprozesse ablaufen können, wenn die Lernenden das Spiel einfach nur spielen. Der Erfolg dieses methodischen Ansatzes hängt maßgeblich von den ErwachsenenbildnerInnen ab, die sich Gedanken darüber machen müssen, wie ein Serious Game sinnvoll in ein Lernsetting eingebunden werden kann.

Tab. 1: Anforderungen an die Entwicklung, Planung und Auswahl

<p>Kategorie 1: Allgemeine Anforderungen</p> <p>Das Spiel wird auf einem digitalen Ausgabegerät gespielt. Das Spiel ist mit einem Lernziel verbunden. Die Lernenden können im Spiel eine aktive Rolle einnehmen. Es gibt eine ausgewogene Verbindung zwischen Spiel- und Lernelementen. Es ist ein Realitätsbezug/eine Verbindung von Theorie und Praxis vorhanden.</p>
<p>Kategorie 2: Aufbau</p> <p>Das Spiel ist schnell, ohne langwierige Erklärungen spielbar. Zu Beginn des Spiels sind die Aufgaben leichter, der Schwierigkeitsgrad steigt kontinuierlich an. Im Spiel zu lösende Aufgaben sind klar und unmissverständlich formuliert. Die Spannung wird z.B. durch das Sammeln von Punkten oder eine anregende Geschichte aufrechterhalten. Das Spielziel kann nur erreicht werden, wenn auch die Lernelemente gelöst werden können.</p>
<p>Kategorie 3: Spieldesign</p> <p>Im Spiel sind Feedbackschleifen integriert, damit die Spielenden Rückmeldung auf ihre Handlungen erhalten und diese gegebenenfalls anpassen können. Das Spiel enthält Belohnungen für die Spielenden (z.B. Punkte). Das Spiel ermöglicht eine Identifikation der Spielenden mit der Geschichte/den ProtagonistInnen. Das Spiel ermöglicht es den Spielenden, aktiv auf die Spielwelt einzuwirken und eigene Entdeckungen zu machen.</p>
<p>Kategorie 4: System</p> <p>Das Spielsystem ist an unterschiedliche Zielgruppen anpassbar. Das Spiel ist wiederholbar und flexibel einsetzbar. Das Spiel ist kosteneffizient. Das Spiel ist optisch ansprechend gestaltet. Das Spiel ermöglicht die Kooperation zwischen mehreren Spielenden oder vielfältige Interaktionsprozesse der Spielenden mit dem Spielsystem.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Beschäftigung mit didaktischen Fragen bleibt also auch bei Serious Games eine zentrale Aufgabe für die Lehrenden (z.B.: Passt das Serious Game zu meiner Zielgruppe? Ist die Methode für das Thema geeignet, das ich vermitteln möchte?) (vgl. Breuer 2010, S. 32f.; Meier/Seufert 2003, S. 8). Insbesondere Überlegungen zur Vorbereitungsphase und Nachbereitungsphase des Spiels werden als wichtig dafür erachtet, dass im Spiel implizit abgelaufene Lernprozesse wieder explizit gemacht werden können (vgl. Ganguin/Hoblitz 2013, S. 178) und so ein Transfer des Erlernten in die Realität stattfinden kann: „Das Spiel dient der Motivierung, der Emotionalisierung

und der Selbsterfahrung; im <<De-Briefing>> aber, der Auswertung der eigenen Spielerfahrung, so die Überlegung, findet der eigentliche Lernprozess statt“ (Kerres/Bormann/Vervenne 2009, S. 9).

Tab. 2: Anforderungen an die Verwendung in Lernsettings

<p>Kategorie 5: Verwendung</p> <p>Erfahrungen, Vorwissen und Lebenswelt der Lernenden werden berücksichtigt. Es wird ein geschützter Rahmen geschaffen (Fehler sind erlaubt, keine Prüfungssituation). Es gibt eine Vorbereitungsphase, in der Spiel-, Lernziel und Spielablauf erklärt werden. Es gibt eine Nachbereitungsphase, in der Erfahrungen ausgetauscht und offene Fragen geklärt werden können.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Praxisbeispiel: ein Serious Game für einen BFI-Kurs

Entwicklung

Auf Basis der vorgestellten Anforderungskategorien wurde 2019 im Rahmen einer Masterarbeit ein didaktisches Konzept für ein Serious Game für den BFI-Kurs „Einführung in die Industriestandards“ entwickelt. Inhalte dieses zweitägigen Kurses sind Methoden der Industriestandards, Fehlerprävention, Fehlermanagement und Fehlerbewusstsein. Er richtet sich an ProduktionsmitarbeiterInnen, MitarbeiterInnen in der Qualitätssicherung, SchichtleiterInnen und Lehrlinge ab dem zweiten Lehrjahr (vgl. BFI 2021, o.S.). Bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts für ein Serious Game wurden nicht nur die oben vorgestellten Anforderungskategorien berücksichtigt, es wurde auch eine Beobachtung des Kurses durchgeführt, die darauf abzielte, Einblicke in die aktuell verwendeten Methoden, den Kursaufbau und die genauen Inhalte zu erlangen. Das entwickelte Konzept sollte (1) möglichst vielen der identifizierten Anforderungen gerecht werden und sich (2) inhaltlich und methodisch passgenau in den derzeitigen Kursaufbau einfügen. Zudem sollte es eine detaillierte Erklärung des Spielablaufs inklusive Lernziel, Lernergebnis, Spielvarianten und Hinweise zur Vor- und Nachbereitung umfassen. Hingewiesen werden muss an dieser Stelle darauf, dass die Entwicklung des hier vorgestellten Serious

Games aufgrund des Entstehungskontextes (keine Programmierkenntnisse, möglichst geringe Kosten, Entwicklung als Einzelperson) eingeschränkt war. Folglich wurde unter Berücksichtigung der Anforderungskategorien als digitales Spielsetting ein Quiz über die kostenlose Plattform „Kahoot“ ausgewählt und mit einer von der Lehrperson erzählten Geschichte rund um das Thema Industriestandards kombiniert. Die verfolgten Bildungszwecke sind die Wiederholung von drei zentralen Methoden der Industriestandards und deren Anwendung auf unterschiedliche Situationen.

Ablauf

In der Vorbereitungsphase erklärt der/die Lehrende das Lernziel und den Ablauf des Spiels und unterstützt die Lernenden beim Einstieg auf der Plattform Kahoot. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson kommuniziert, dass das Serious Game nicht zur Überprüfung erlernten Wissens eingesetzt wird. Der Einsatz des Quizes zu diesem Zweck ist zwar durchaus denkbar, allerdings könnte das Spiel dann nicht mehr als Serious Game bezeichnet werden, da diese per definitionem nicht für Prüfungszwecke oder zur Leistungsfeststellung eingesetzt werden sollen. Dann besteht nämlich die Gefahr, dass Lernende das Spiel nicht mehr als Spiel wahrnehmen. In der Spielphase beginnt der/die Lehrende dann die Geschichte zu erzählen oder vorzulesen. In der Geschichte geht es um eine Mitarbeiterin aus einer Marmeladenfabrik, die Methoden der Industriestandards im Alltag anwendet. So werden beispielsweise die „5S-Methode“ (eine Methode zur Optimierung des Arbeitsplatzes und von Arbeitsprozessen) auf die Umgestaltung einer Vorratskammer und die Nutzwertanalyse (eine Methode zur strukturierten Entscheidungsfindung) auf die Planung eines Urlaubs übertragen. Nach und nach gibt der/die Lehrende dann Quizfragen im Multiple-Choice-Format frei, die sich auf den Verlauf der Geschichte beziehen. Die Lernenden können diese Fragen auf einem Beamer sehen, über ihr Smartphone beantworten und dabei Punkte für richtige Antworten und Schnelligkeit sammeln. Die Spielenden mit den meisten Punkten erhalten nach dem Spiel eine von dem/der Lehrenden mitgebrachte Belohnung. Abschließend werden in der Nachbereitungsphase anhand von Diskussionsfragen offene Fragen geklärt und Spiel- beziehungsweise Lernerfahrungen ausgetauscht.

Reflexion

Nach der Entwicklung wurde überprüft, welche Anforderungen an Serious Games das entwickelte Konzept erfüllen kann und welche nicht. Bedingt durch den Entstehungskontext und die damit verbundenen Einschränkungen kann das vorgestellte Konzept nicht allen Anforderungen an Serious Games gerecht werden – insbesondere in der Kategorie Spieldesign. Die entwickelte Geschichte ist jedoch so angelegt, dass sie theoretisch in ein vollwertiges Serious Game überführbar ist. Da die Kategorie Verwendung zentral für den Erfolg eines Serious Games ist, wurde bei dem didaktischen Konzept darauf geachtet, möglichst viele Hinweise für die Lehrenden zur Praxisanwendung des Konzepts zu integrieren. Um die Praxistauglichkeit und Passgenauigkeit des Konzepts beurteilen zu können, wurde außerdem ein fokussiertes Interview mit dem Trainer des Kurses „Einführung in die Industriestandards“ durchgeführt. Im Interview wurde erneut die bedeutende Rolle der Lehrenden beim Einsatz von Serious Games deutlich. Betont wurde insbesondere, dass es stark vom jeweiligen Thema und der Akzeptanz eines digitalen Spiels durch die Zielgruppe abhängt, ob sich Serious Games positiv auf Lernprozesse auswirken können oder nicht. Dementsprechend müsse die Art und Weise, wie Lehrende Teilnehmende an ein Serious Game heranführen (Vorbereitungsphase), flexibel angepasst werden.

Resümee

Der Einsatz von Serious Games soll zu vielfältigen positiven Effekten auf Lernprozesse führen – die Lernenden sollen motivierter und zufriedener sein, bessere Lernerfolge erzielen und das Erlernte besser in der Realität einsetzen können. Es wäre jedoch illusorisch anzunehmen, dass das Spielen eines Serious Games automatisch dazu führt, dass Lernprozesse stattfinden und Kompetenzen entwickelt werden können. Die Planung einer Lerneinheit, in der Serious Games eingesetzt werden, setzt zwingend voraus, dass sich Lehrende Gedanken über die didaktische Einbettung des digitalen Spiels machen. Es reicht keinesfalls aus, andere Lehr- und Lernformen durch Serious Games zu ersetzen, nur damit ein Lernsetting im Sinne der Innovation und Digitalisierung gestaltet wird. Isabella Zorn (2013, S. 50) fasst

zusammen: „Lernprozesse hängen auch weiterhin vom Lernszenario ab. Es gilt, jeweils didaktisch geschickt aufgebaute Lernszenarien zu gestalten, und zwar jeweils der Situation entsprechend, dem Thema entsprechend, dem Lernziel entsprechend und an der jeweiligen Zielgruppe orientiert“.

Für ErwachsenenbildnerInnen stellen Serious Games eine Möglichkeit dar, die aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess zu fördern. Da digitale Spiele quer über alle Altersgruppen hinweg immer

beliebter werden, ist mit einer hohen Akzeptanz dieses methodischen Zugangs zu rechnen (vgl. Marr 2010, S. 63). Die möglichen Anwendungsfelder in der Erwachsenenbildung sind aufgrund adaptierbarer Spiele unbegrenzt, kostenlose Serious Games sind beispielsweise für die Basisbildung verfügbar. Die in diesem Beitrag vorgestellten Anforderungskategorien können ErwachsenenbildnerInnen dabei helfen, Serious Games auszuwählen, sinnvoll in ein Lernsetting einzubetten, und dabei als eine Art Checkliste fungieren.

Literatur

- Abt, Clark C. (1971):** Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- BFI – Berufsförderungsinstitut Steiermark (2021):** Einführung in die Industriestandards. Allgemeine Informationen. Online: <https://www.bfi-stmk.at/ausbildung/einfuehrung-in-die-industriestandards.html> [Stand: 2021-12-16].
- Breuer, Johannes (2010):** Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Online: <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> [Stand: 2021-12-16].
- Eckardt, Linda/Körber, Steffen/Becht, Eva Johanna/Plath, Alexandra/Al Falah, Sharaf/Robra-Bissantz, Susanne (2017):** Führen Serious Games zu Lernerfolg? – Ein Vergleich zum Frontalunterricht. In: Strahring, Susanne/Leyh, Christian (Hrsg.): Gamification und Serious Games. Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139-150.
- Ganguin, Sonja/Hoblitz, Anna (2013):** Serious Games – Ernstes Spielen? Über das Problem von Spielen, Lernen und Wissenstransfer. In: Freyermuth, Gundolf S./Gotto, Lisa/Wallenfels, Fabian (Hrsg.): Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers. Bielefeld: transcript, S. 165-183.
- Hoblitz, Anna (2015):** Spielend Lernen im Flow. Die motivationale Wirkung von Serious Games im Schulunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Höntzsch, Susan/Katzky, Uwe/Bredl, Klaus/Kappe, Frank/Krause, Dirk (2013):** Simulationen und simulierte Welten. Lernen in immersiven Lernumgebungen. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl. Online: <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/9/showToc> [Stand: 2021-12-16].
- Huizinga, Johan (2009):** Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 21. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Jacob, Axel/Teuteberg, Frank (2017):** Game-Based Learning, Serious Games, Business Games und Gamification – Lernförderliche Anwendungsszenarien, gewonnene Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen. In: Strahring, Susanne/Leyh, Christian (Hrsg.): Gamification und Serious Games. Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 97-112.
- Kerres, Michael/Bormann, Mark/Vervenne, Marcel (2009):** Didaktische Konzeption von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2009, S. 1-16. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/194/194> [Stand: 2021-12-16].
- Marr, Ann Christine (2010):** Serious Games für die Informations- und Wissensvermittlung: Bibliotheken auf neuen Wegen. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Meier, Christoph/Seufert, Sabine (2003):** Game-based learning: Erfahrungen mit und Perspektiven für digitale Lernspiele in der beruflichen Bildung. Online: https://www.researchgate.net/publication/36384763_Game-based_learning_Erfahrungen_mit_und_Perspektiven_fur_digitale_Lernspiele_in_der_beruflichen_Bildung [Stand: 2021-12-16].
- Routledge, Helen (2016):** Why Games Are Good For Business. How to Leverage the Power of Serious Games, Gamification and Simulations. New York: Palgrave Macmillan.
- Susi, Tarja/Johannesson, Mikael/Backlund, Per (2007):** Serious Games – An Overview. Online: https://www.researchgate.net/publication/220017759_Serious_Games_-_An_Overview [Stand: 2021-12-16].
- Wechselberger, Ulrich (2009):** Lernspiele aus pädagogischer Sicht. In: Hoffmann, Bernhard/Ulbrich, Hans-Joachim: Geteilter Bildschirm getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung. München: kopaed, S. 145-151.

Wiemker, Markus/Elumir, Errol/Clare, Adam (2015): Escape Room Games. In: Haag, Johann/Weißböck, Josef/Gruber, Wolfgang/ Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Game Based Learning – Dialogorientierung & spielerisches Lernen digital und analog. Online: http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/05/Tagungsband_2015.pdf [Stand: 2021-12-16].

Zorn, Isabella (2013): Lernen mit digitalen Medien. Zur Gestaltung der Lernszenarien. In: Freyermuth, Gundolf S./Gotto, Lisa/ Wallenfels, Fabian (Hrsg.): Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers. Bielefeld: transcript, S. 49-74.

Weiterführende Links

Kahoot: <https://kahoot.it/>

Serious Games für die Basisbildung: <https://www.grundbildung.de/unterrichten/winterfest.php>



Foto: K. K.

Una Ponsold, BA M.A.

una.ponsold@gmx.at
<https://validholz.wixsite.com/website>
+43 (0)680 1345870

Una Ponsold absolvierte das Masterstudium „Erwachsenen- und Weiterbildung“ an der Universität Graz und ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Projekt Valid Holz, das sich mit Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung in Betrieben der steirischen Forst- und Holzwirtschaft beschäftigt.

Planning, Development and Use of Serious Games in Professional Development

Abstract

Serious games – technology-based games with serious content – make it possible to convey knowledge, practice abilities and skills or apply what has been learned. Serious games should motivate learners, contribute to better learning outcomes and facilitate learning transfer. Hence they have great potential for use in adult education. Above all in professional development, serious games are currently growing in popularity – and also because of the increasing digital transformation of teaching and learning methods. This article explores the question of what adult educators should take into account when planning, developing, selecting and using serious games. One of the author's conclusions: Whether a serious game contributes to the development of competencies in learners largely depends on how much thought goes into its didactic embedding in a teaching/ learning arrangement. (Ed.)

MOOC-Gestaltung in der Erwachsenenbildung

Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Online-Kursen für Viele

Sandra Schön, Birgit Aschemann, Gerhard Bisovsky, Sarah Edelsbrunner, Doris Eglseer, Thomas Kreiml, Michael Lanzinger, Christin Reisenhofer, Karin Steiner und Martin Ebner

Zitation Schön, Sandra/Aschemann, Birgit/Bisovsky, Gerhard/Edelsbrunner, Sarah/Eglseer, Doris/Kreiml, Thomas/Lanzinger, Michael/Reisenhofer, Christin/Steiner, Karin/Ebner, Martin (2022): MOOC-Gestaltung in der Erwachsenenbildung. Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Online-Kursen für Viele. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: MOOC, MOOC-Konzeption, Erwachsenenbildungs-MOOCs



Kurzzusammenfassung

Auf der österreichischen MOOC-Plattform iMooX.at werden seit 2014 zahlreiche offene Online-Kurse angeboten. Für den vorliegenden Beitrag haben ExpertInnen – dabei handelt es sich um die Verantwortlichen für eine reiche Palette an unterschiedlichen Erwachsenenbildungs-MOOCs mit insgesamt etwa 21.000 registrierten TeilnehmerInnen – ihre Erfahrungen mit MOOCs systematisch zusammengetragen. Sie formulieren Empfehlungen, die für ErwachsenenbildnerInnen bei der Konzeption und Durchführung eines großen, offenen Online-Kurses hilfreich sein könnten. Außerdem enthält der Beitrag sowohl Überlegungen zu potenziellen Zielgruppen, Themen und Vorhaben für MOOCs als auch Reflexionen rund um die Herausforderungen bei der MOOC-Konzeption. Schließlich legt das AutorInnenkollektiv dar, wie MOOCs didaktisch ausgestaltet werden sollten, um die Lernenden optimal zu unterstützen. (Red.)

22

Praxis

MOOC-Gestaltung in der Erwachsenenbildung

Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Online-Kursen für Viele

**Sandra Schön, Birgit Aschemann, Gerhard Bisovsky,
Sarah Edelsbrunner, Doris Eglseer, Thomas Kreiml,
Michael Lanzinger, Christin Reisenhofer, Karin Steiner und
Martin Ebner**

Zuletzt waren Online-Veranstaltungen in der Covid-19-Pandemie in vielen Branchen die einzig mögliche Form der Weiterbildung. Eine besondere Form von Online-Kursen stellen dabei „MOOCs“ dar (MOOC steht für „Massive Open Online Courses“, siehe McAuley et al. 2010). Im vorliegenden Beitrag möchten wir Einsichten weitergeben und Empfehlungen für die Konzeption und Durchführung von MOOCs formulieren, um potentiellen NachahmerInnen Entscheidungshilfen und Tipps zur Verfügung zu stellen. Wir haben uns hierfür mehrmals getroffen, unsere eigenen Erfahrungen – z.B. zur Frage: Was hätten Sie gerne vorher gewusst? – gesammelt und daraus Empfehlungen für WeiterbildnerInnen erarbeitet, die über den Einsatz oder die Entwicklung von MOOCs nachdenken.

Die Empfehlungen basieren auf dem Einsatz und den Erfahrungen mit jenen MOOCs, die als offene Online-Kurse auf der Plattform iMooX.at seit 2014 angeboten wurden und die der Erwachsenen- und Weiterbildung zuzuordnen sind. Die MOOCs richten sich an Erwachsene im Allgemeinen, an Erwachsene in spezifischen Lebenssituationen oder dienen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (sprechen also ErwachsenenbildnerInnen direkt an). MOOCs für die Berufsgruppe der LehrerInnen wurden dabei ausgenommen.

Eine Besonderheit der österreichischen MOOC-Plattform iMooX.at ist, dass alle MOOCs offene Bildungsressourcen beinhalten, da eine entsprechende Lizenzierung der Kurse vorausgesetzt wird (zumindest müssen es in jedem Fall Creative-Commons-Lizenzen sein). Auf der Plattform wird dabei allgemein ein MOOC-Format unterstützt, das als „xMOOC“ bezeichnet wird. Darunter werden video-basierte, d.h. darbietungsorientierte Kurse verstanden, die meist nur einfache Assessmentformen (Quizze) und Kommunikationsformen (Diskussionsforum) anbieten (siehe Wedekind 2013). Das Angebot

als „Kursform“ impliziert einen gemeinsamen Start und das Ende einer betreuten Phase; die Kurse werden regelmäßig nach einer ersten betreuten Durchführung auch für den späteren Einstieg als Selbstlernkurse weiter angeboten (siehe Ebner 2019).

Online-Kurse bei iMooX.at haben mehrere Einheiten, die wochenweise freigeschaltet werden und in der Regel Videos, Begleittexte und ein kurzes Quiz zur Einheit enthalten, manchmal auch eine komplexere Lernarchitektur, die aus zusammenhängenden Videos, Ressourcen, Praxisaufgaben und Diskussionsimpulsen besteht. Die TeilnehmerInnen können sich im Diskussionsforum austauschen bzw. gegenseitig Fragen beantworten. Manche KursanbieterInnen bieten ergänzend Live-Termine und Webinare oder auch Begleitgruppen in Präsenz an. Mit dem Relaunch der Plattform im Jahr 2021 wurden weitere Funktionalitäten ergänzt, u.a. eine Lernfortschrittsanzeige sowie die Möglichkeit, dass die TeilnehmerInnen die weiteren Einheiten nach dem erfolgreichen Abschluss einer Einheit angezeigt bekommen. Es handelt sich insgesamt um eine eher niederschwellige technische Lösung, die die Lerninhalte und die Auseinandersetzung damit in das Zentrum rücken soll (siehe Neuböck/Kopp/Ebner 2015; Leitner/Ebner 2019).

Die Verantwortlichen für eine reiche Palette an unterschiedlichen und tw. mehrfach ausgezeichneten Erwachsenenbildungs-MOOCs mit insgesamt etwa 21.000 registrierten TeilnehmerInnen [Stand: Herbst 2021] haben für diese Veröffentlichung ihre Erfahrungen zusammengetragen. Dabei handelt es sich konkret um die MOOCs der Reihe „Gratis Online Lernen“, um die Reihe „EBmooc“: EBmooc^{plus} und EBmooc^{focus}, um die „LawBuster-Reihe“, die mehrteilige „Demokratie-MOOC-Reihe“, um einen MOOC zur Mangelernährung bei SeniorInnen sowie um den DigiSkills-MOOC für ArbeitnehmerInnen. Der vorliegende Beitrag versteht sich damit als Ergänzung und Fortführung des Grundlagenbeitrages von Schön und Ebner (2018) zu allgemeinen Erfahrungen mit MOOCs einschließlich spezieller Tipps für MOOC-Arbeitspläne und Durchführungen und als Ergänzung und Fortführung der konkreten Empfehlungen

des EBmooc-Teams für MOOCs für ErwachsenenbildnerInnen (siehe Aschemann et al. 2017).

MOOCs unterscheiden sich von herkömmlichen Online-Kursen oder auch Präsenzveranstaltungen in mehrfacher Hinsicht. Folgende Besonderheiten erscheinen uns dabei besonders wichtig:

- MOOCs sind im Wesentlichen Selbstlernangebote mit Kommunikationsmöglichkeit, die im Detail entsprechend sorgfältig geplant und entwickelt werden und bei denen mögliche Schwierigkeiten antizipiert werden müssen, da es nur eingeschränkten Spielraum für Anpassungen während der Laufzeit gibt.
- Bei der (inter-)nationalen Zugangsmöglichkeit, der zeitlichen und räumlichen Ungebundenheit von MOOCs ist die Varianz der Hintergründe und der Interessen der TeilnehmerInnen deutlich größer und die Gruppen sind weniger homogen.
- Durch die kostenlose Zugänglichkeit entsteht keine große Verbindlichkeit, die Aktivierung beruht im Wesentlichen auf der Motivation (z.B. Erhalt des Kurszertifikats), dem Kursdesign (z.B. Verbundenheit durch das Gefühl der parallelen Aktivität) oder auch auf Begleitangeboten.
- Eine Adressierung der oder Kommunikation mit den einzelnen TeilnehmerInnen, ihres spezifischen Kontexts oder ihrer einzelnen Beiträge ist im MOOC nur mit großem Aufwand möglich.

Was trivial klingen mag, hat für die Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten Konsequenzen. Auf zwei Aspekte möchten wir uns dabei konzentrieren: (a) Ist ein Bildungsvorhaben im Kontext der Erwachsenenbildung geeignet für einen MOOC? Und (b) welche Herausforderungen gilt es bei der Gestaltung von MOOCs im Kontext der Erwachsenenbildung zu beachten (und welchen wird vielleicht zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt)?¹

Empfehlungen für MOOCs in der Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden Einsichten und Empfehlungen von und für unterschiedliche MOOCs im Kontext

¹ Eine ausführliche Version und weitere Kontextinformationen zu unserem Vorhaben planen wir für einen Buchbeitrag im Band Egger, Rudolf/Witzel, Stephan (Hrsg.): „Hybrid, flexibel und vernetzt?“ (erscheint 2022).

der Erwachsenen- und Weiterbildung für KollegInnen beschrieben, die über eine MOOC-Umsetzung nachdenken oder diese planen.

Checklisten zur Prüfung von Bildungsvorhaben und deren Eignung als MOOC

Es gibt Vorhaben, Themen und Zielgruppen, für die uns ein MOOC besonders geeignet erscheint (vgl. Aschemann et al. 2017, S. 7f.): Diese Aspekte haben wir in Form von Checklisten dargestellt (siehe Abb. 1). Je mehr Aspekte zutreffen, desto mehr spricht für die Umsetzung eines Vorhabens als MOOC.

Zwei Aspekte auf Seite der TeilnehmerInnen sind eine notwendige Voraussetzung: Die TeilnehmerInnen benötigen ein internetfähiges, im besten Fall persönliches Gerät und eine E-Mail-Adresse sowie einfache Kenntnisse im Umgang mit E-Mail und E-Mail-Programmen sowie im Umgang mit der Registrierung und Navigation auf Websites. Die Anforderungen der MOOC-Plattform-Registrierung sollten alle bewältigen können, die bereits Online-Bestellungen getätigt haben.

TeilnehmerInnen mit geringen Internetkompetenzen können erfahrungsgemäß unterstützt werden, wenn es entsprechende ergänzende Maßnahmen

gibt (siehe Aschemann et al. 2017), z.B. begleitende Präsenz- oder Online-Veranstaltungen, Einführungen, Begleitmaterialien (Arbeitshefte), weitere Kommunikationsmöglichkeiten (Hotline). In der Tradition der Erwachsenenbildung sollten dabei insbesondere Personen adressiert werden, die von herkömmlichen Maßnahmen schlecht erreicht werden und für die MOOCs eine Möglichkeit darstellen könnten, an Weiterbildung teilzunehmen. Dies sind u.a. Menschen, die prekär leben und/oder arbeiten, Menschen mit besonderen Zeitressourcen (z.B. Schichtdienst) und Weiterbildungs-Bedingungen (z.B. Menschen mit Betreuungspflichten).

Inhaltlich sind alle Themen naheliegend, bei denen es um Methoden des Lernens oder Aspekte der Digitalisierung geht, weil hier Thema und Medium übereinstimmen. Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass MOOCs nicht auch für andere Themen interessant sind. MOOCs sind unseres Erachtens auch geeignet, wenn es mehrere ExpertInnen gibt, die man zu Wort kommen lassen möchte, oder wenn sich Themen gut selbst erarbeiten lassen, also keine kleinteiligen Rückmeldungen benötigt werden.

Schließlich gibt es einige strategische Überlegungen zur Zielgruppe und zu den Themen, die für die Wahl eines MOOCs als Bildungsformat sprechen. Das ist

Abb. 1: Checkliste: Wie gut passt eine Umsetzung als MOOC?

Personen, für die sich ein Online-Kurs eignet	Themen, für die sich ein Online-Kurs eignet	Vorhaben, für die sich ein MOOC eignet
<p>haben in jedem Fall:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Internetzugang <input type="checkbox"/> Grundlagenkenntnisse <p>Personen sind möglicherweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> auf Gratiskurse angewiesen <input type="checkbox"/> in ihrer Mobilität eingeschränkt <input type="checkbox"/> in entlegenen Regionen <input type="checkbox"/> zeitlich eingeschränkt <input type="checkbox"/> gerne in "Kursen" 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sind (nicht nur) Methoden des Lernens oder Aspekte der Digitalisierung <input type="checkbox"/> haben bereits einen großen standardisierten Anteil oder <input type="checkbox"/> sind solche, zu denen man einen "Standard" definieren möchte <input type="checkbox"/> oder profitieren von unterschiedlichen Perspektiven oder Meinungen <input type="checkbox"/> beruhen auf verteilter Expertise (mehrere ExpertInnen sollen zu Wort kommen) <input type="checkbox"/> lassen sich gut selbst erarbeiten <input type="checkbox"/> können in Wissen-Praxis-Kombinationen erarbeitet werden 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> wenn es grundsätzlich viele (zigtausend) potentielle TeilnehmerInnen gibt <input type="checkbox"/> bei Zielgruppen, die regional verstreut liegen. <input type="checkbox"/> Zielgruppe mit gemeinsamen Interessen(slagen) <input type="checkbox"/> existierende Netzwerke, auch informeller Art oder <input type="checkbox"/> wenn ein Aufbau eines solchen Netzwerks gefördert werden soll. <input type="checkbox"/> Themen, die rasch verbreitet werden sollen, z. B. zu neuen Regelungen <input type="checkbox"/> zu denen es noch keine MOOCs gibt <input type="checkbox"/> zu denen es offen lizenzierte Ressourcen gibt <input type="checkbox"/> wenn es gilt Reputation und Aufmerksamkeit für eine Organisation oder ein Thema zu gewinnen

Quelle: Eigene Darstellung

z.B. der Fall, wenn die Zielgruppe viele, aber regional verstreut lebende Personen sind. Hilfreich ist es, wenn es schon existierende Netzwerke gibt, die man nutzen kann, oder wenn es eine Zielsetzung des Vorhabens ist, ein solches Netzwerk aufzubauen. MOOCs können schließlich auch als Maßnahme gesehen werden, um Reputation und Aufmerksamkeit für eine Organisation oder ein Thema zu gewinnen.

Maßnahmen zur Unterstützung von LernerInnen in MOOCs

Die in Abbildung 2 dargestellten Bedürfnisse von TeilnehmerInnen haben diese auch in anderen Bildungsformaten, stellen aber beim MOOC eine besondere Herausforderung dar.

Weil die Teilnahme an einem MOOC für viele TeilnehmerInnen unverbindlich ist – es wurde nichts dafür bezahlt und es gibt keine fixen Termine oder Treffpunkte –, scheinen uns spezielle didaktische Aspekte wichtig. Dazu gehört beispielsweise,

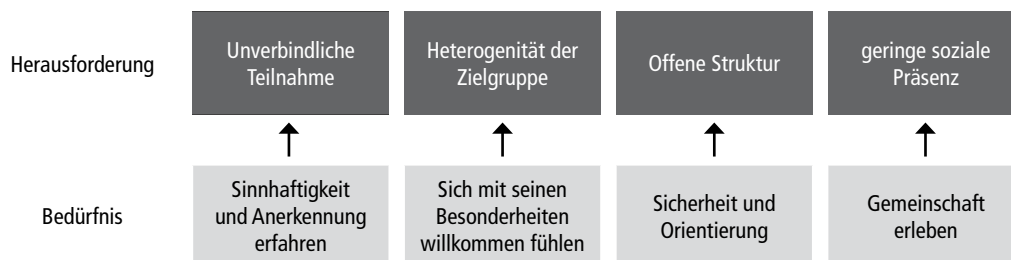
- Lernziele der einzelnen Einheiten und Lernobjekte oder -aktivitäten zu beschreiben
- einen Spannungsbogen für den Kurs zu planen
- jede Kurseinheit inhaltlich eng am praktischen Lernbedarf der Zielgruppe auszurichten
- Lernfortschritte und Lernerfolge zu thematisieren
- auf jeweils folgende Einheiten zu verweisen („Cliffhanger“)
- Erfolgserlebnisse zu initiieren/zu ermöglichen
- den Austausch untereinander zu ermöglichen (in der Erwachsenenbildung bes. wichtig)
- Kontakt (Feedback, Rückfragemöglichkeit) anzubieten

- Teilnahmebestätigungen oder Zertifikate „wertbar“ (z.B. anrechenbar) zu gestalten

Unserer Erfahrung nach sollte sich durch den gesamten Kurs, aber auch durch jede Lektion ein Spannungsbogen ziehen (Makro-Aufbau), wobei ein reines Anbieten von Video- und Textressourcen erfahrungsgemäß für eine hohe Beteiligung nicht ausreicht. Jede Lektion sollte vielmehr didaktisch schlüssig in einer Abfolge von Videos, Ressourcen, praxisrelevanten Aufgaben/Übungen und einem Diskussionsimpuls bestehen, wobei im Forum die Möglichkeit geboten werden sollte, Erfahrungen und Übungs-Ergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. Gerade in der Erwachsenenbildung kann ein solcher Aufbau zu intensiven Lern- und Austauschprozessen im Kursforum führen. Heterogenen Kompetenzen bei den TeilnehmerInnen kann in MOOCs gut begegnet werden, indem Lernressourcen auf unterschiedlichen Niveaus und für unterschiedliche Vertiefungswünsche angeboten werden.

Bei iMooX.at gibt es, ähnlich wie bei anderen MOOC-Plattformen und Fernunterrichts-Anbietern, neben der Nutzung der eigenen E-Mail-Adresse keine weiteren Maßnahmen der Personenfeststellung oder der Prüfungsaufsicht. Ob die Quizze so von den namentlich genannten Personen abgelegt wurden und wem die E-Mail-Adresse zugeordnet werden kann, ist damit rein technisch nicht sicherzustellen. Es gibt aber die Möglichkeit, das selbstständige Absolvieren der Quizze (ähnlich wie in der entsprechenden Erklärung bei Abschlussarbeiten) vor dem Ausstellen des Zertifikats bestätigen zu lassen. Folgende Maßnahmen können die Anerkennung der Teilnahme bzw. der Teilnahmebescheinigung erhöhen:

Abb. 2: Herausforderungen bei der MOOC-Konzeption und damit verbundene Bedürfnisse der TeilnehmerInnen



Quelle: Eigene Darstellung

- Inhaltliche Bezugnahme auf vorhandene Kompetenzmodelle oder -kataloge
- klare Beschreibung der Lernziele und des Aufwands (z.B. für Freistellungen beim Arbeitgeber)
- Kooperation und Absprachen mit den verantwortlichen Stellen
- spezifische Implementierung bzw. Nachweis ergänzender Leistungen für die Anerkennung (z.B. zur Bildungskarenz)
- einheitliche Gestaltung der Materialien und Einheiten
- eine Begründung des Vorgehens, der Aktivitäten und Methoden
- Unterstützung bei den Lernaktivitäten und Selbstkontrollmöglichkeiten
- Informationen außerhalb der MOOC-Plattform
- ggf. Organisation von Synchron- oder Präsenztreffen

Bei den MOOCs, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, ist z.B. eine Anerkennung der MOOC-Teilnahme durch den Österreichischen Gesundheits- und Krankenpflegeverband (ÖGKV) bzw. bei mehreren MOOCs die Anerkennung durch die wba (Weiterbildungsakademie) möglich. Gut geeignet für die Anerkennung von MOOCs scheinen uns Verfahren, die auch informell erworbene Kompetenzen validieren.

Weil die TeilnehmerInnen bei MOOCs heterogener als in Präsenzveranstaltungen sind, kann es helfen:

- die Vielfalt der möglichen TeilnehmerInnen zu betonen und zu begrüßen
- die unterschiedlichen Perspektiven (der TeilnehmerInnen) zu integrieren
- das Vorwissen zu aktivieren und mögliche Unterschiede im Vorwissen anzusprechen
- Möglichkeiten der Differenzierung vorzuschlagen und zu ermöglichen
- optionale Möglichkeiten der Vertiefung anzubieten

Das MOOC-Setting ist weder durch Zeit noch Raum begrenzt; ein Kommen und Gehen gehört zum Konzept und es wird auch niemand „erwartet“. Hier fühlen sich erfahrungsgemäß insbesondere Neulinge manchmal unsicher oder verloren. Alle Gelegenheiten zum Lernen miteinander und zum sozialen Austausch, die in synchronen Online-Formaten oder in Präsenz-Angeboten „nebenbei“ möglich sind, z.B. durch Pausengespräche, Diskussionen, „Mithören/Mitsehen“, sollten im MOOC deshalb bewusst geplant und initiiert werden. Maßnahmen, die hier unterstützend wirken können, sind:

- klare Struktur
- Informationen zur Kursorganisation und Ablauf

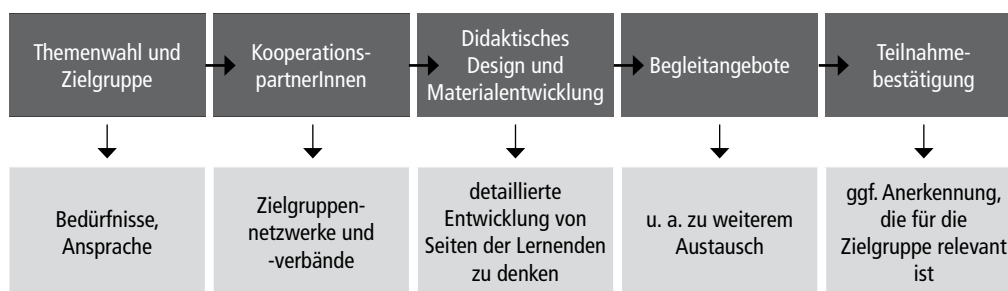
Eine besondere Herausforderung beim Einsatz von MOOCs ist die fehlende soziale Präsenz, so ist z.B. der Austausch in manchen MOOCs auf das Diskussionsforum beschränkt. Im Unterschied zu reinen Selbstlernangeboten schätzen es die TeilnehmerInnen bei MOOCs, wie uns rückgemeldet wurde, durchaus, dass damit grob eine gewisse zeitliche Taktung verbunden ist, und eben auch, dass man mit vielen anderen gemeinsam lernt. Dieses Erlebnis lässt sich verstärken bzw. klarer abbilden durch:

- eine Vorstellungsrunde zu Beginn des MOOCs
- die Adressierung der großen/bestimmten Zahl der TeilnehmerInnen
- Visualisierungen zu den Aktivitäten und Hintergründen der TeilnehmerInnen, z.B. ihrer Wohnorte (Landkarte), oder die Häufigkeit des Aufrufs eines Diskussionsbeitrags
- die Planung gemeinschaftlicher, kooperativer Erlebnisse
- das Initiieren einer intensiven Forenaktivität
- ggf. synchrone Begleitformate online (Sprechstunde, interaktives Webinar) oder in Präsenz

Herausforderung bei der MOOC-Produktion und -Durchführung

Die Lernerfahrung muss, so unsere Erfahrungen, bei MOOCs überwiegend vorproduziert werden. Dabei ist es wichtig, andragogische Prinzipien zu berücksichtigen (siehe Brückner et al. 2017; Gruber 2009). Vor allem gilt es bei MOOCs, „pädagogisch noch viel intensiver von der Seite der Lernenden her zu denken“: Inhalte und methodisch-didaktische Vorgehensweisen sollten detailliert geplant werden, um z.B. Reflexion, Praxisanwendung, Vorwissensaktivierung, Binnendifferenzierung, Kommunikation, soziale Interaktion u.Ä. gezielt zu initiieren und zu integrieren.

Abb. 3: Umsetzung des Prinzips der TeilnehmerInnen-Orientierung bei MOOCs in der Erwachsenenbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Einige der beteiligten MOOC-MacherInnen in unserem AutorInnenteam hatten die notwendige Genauigkeit und Detailliertheit im Vorfeld unterschätzt und betonten, dass sie sich vorher selten so präzise mit Materialien und Methoden auseinandergesetzt hatten.

Während im Präsenzseminar Störungen nahezu unmittelbar auffallen und sofort angesprochen werden können, ist dies während eines MOOCs nicht immer möglich. Als MOOC-Verantwortliche „erlebt“ man die TeilnehmerInnen nur indirekt, z.B. durch Aktivitätsdaten oder durch die Kommunikation im Diskussionsforum. Ob jemand akut unzufrieden ist, ist schwer auszumachen, auch können Störungen seltener angesprochen werden und ein Anpassen des Kursverlaufs ist nahezu unmöglich.

Die zentrale Rolle der TeilnehmerInnen-Orientierung

Ein andragogisches Prinzip (siehe Brückner et al. 2017) erscheint uns bei der Gestaltung der MOOCs zentral und gleichzeitig herausfordernd: die TeilnehmerInnen-Orientierung. Wie in Abbildung 3 dargestellt, kann in synchronen oder Präsenzveranstaltungen auf die Anliegen, Themen und Störungen eingegangen werden – im MOOC müssen solche Interessen und möglichen Probleme bereits bei der Konzeption antizipiert werden.

Damit man hier auch tatsächlich die Bedürfnisse und Erwartungen der oft heterogenen Zielgruppe gut erfüllen kann, ist ihre frühe Einbindung zu

empfehlen. Wichtig ist hier z.B. zu klären: Wie wirkt die Ansprache der TeilnehmerInnen, wie wirken Sprache, Dialekt, Untertitel, Einfachheit, Gestaltung, Visualisierungen auf potentielle TeilnehmerInnen? Fühlen sie sich ernstgenommen und wertgeschätzt? Wie erleben TeilnehmerInnen die Kursdurchführung?

Der MOOC sollte nicht zuletzt so gestaltet, organisiert und ggf. begleitet werden, dass er für die potentiellen TeilnehmerInnen auch sinnvoll ist, z.B. auch durch mögliche Anerkennungen für die Zielgruppe.

Fazit: Was ein MOOC müsste und sollte – keine leichte Aufgabe

MOOCs müssen vorproduziert werden, kurzfristige Änderungen oder Ergänzungen sind schwierig. Alle Lernschritte und -materialien müssen daher möglichst eindeutig und gut verständlich sein und Vertiefungen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen. Zudem sollten alle Lernelemente schlüssig aufeinander verweisen und mit ihrer Nähe zum praktischen Lerninteresse der TeilnehmerInnen sowie mit ihrer Anordnung einen Spannungsbogen aufbauen, der zum Dranbleiben und Weitermachen motiviert. Der MOOC sollte Lernen auch mit- und voneinander, abwechslungsreich, interessant und lebensweltorientiert unterstützen und dabei Möglichkeiten für Vertiefungen, Differenzierung, besondere Interessen berücksichtigen – keine triviale Aufgabe bei der Vorbereitung. Gerade in MOOCs für die Erwachsenenbildung spielt synchroner und

asynchroner Austausch in Foren und diversen Begleitangeboten eine große Rolle, und die Kursleitung sollte im Idealfall für kurzfristige Reaktionen im Forum und/oder in Sprechstunden erreichbar sein.

All das trägt zum Gelingen eines MOOCs messbar bei, bedeutet aber auch einen entsprechenden Aufwand, der MOOCs zu einer echten erwachsenpädagogischen Herausforderung macht, der sich aber letztendlich als sehr lohnend erweist.²

-
- 2 Der Beitrag entstand in Teilen im Rahmen der folgenden Projekte und der entsprechenden (Ko-)Finanzierungen: „iMooX – Die MOOC-Plattform als Service für alle österreichischen Universitäten“ (2020-2023) und „Kompetenzzentrum Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie „Digital Skills für 500 Privatangestellte in Österreich – Entwicklung, Durchführung und Evaluierung eines Massive Open Online Course (MOOC)“ mit Mitteln des Digitalisierungsfonds der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien (AK Wien).

Literatur

- Aschemann, Birgit/Wurm, Philipp/Röthler, David/Ebner, Martin/Frei, Wilfried/Paar, Lucia/Süssmayer, Martina (2017):** MOOCs in der Erwachsenenbildung. So gelingen sie. Graz: CONEDU. Online: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/materialien/MOOCs-in-der-EB-so-gelingen-sie.pdf> [Stand: 2022-01-17].
- Brückner, Wolfgang/Evers, John/Nowak, Christian/Schlögl, Peter/Veichtlbauer, Judith (2017):** Prinzipien erwachsenberechtigten Lehren und Lernens. In: Dies.: Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. Dossier von Erwachsenenbildung.at. Online: <https://erwachsenenbildung.at/themen/zweiter-bildungsweg/was-macht-den-2bw-aus/prinzipien-erwachsenberechtigten-lehren-lernen.php> [Stand: 2022-01-17].
- Ebner, Martin (2019):** Neue Dimensionen des Lernens – Weiterbildung mittels MOOCs. In: *Weiterbildung*, 5, S. 38-41.
- Gruber, Elke (2009):** Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8*, Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [Stand: 2022-01-17].
- Kopp, Michael/Ebner, Martin (2013):** Bildung für alle! Neue gemeinsame Bildungsplattform der Universität Graz und der Technischen Universität Graz. In: *Hamburger eLMagazin*, 11/12, S. 54-56.
- Leitner, Philipp/Ebner, Martin (2019):** Experiences with a MOOC-platform — Who are our learners and what do they think about MOOCs?. Proceedings of Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks at EMOOCs 2019 co-located with the (European MOOCs Stakeholders Summit 2019) Conference, Naples, Italy, S. 163-168.
- McAuley, Alexander/Stewart, Bonnie/Siemens, George/Cormier, Dave (2010):** Massive Open Online Courses Digital ways of knowing and learning. The MOOC model For Digital Practice. Online: https://www.oerknowledgecloud.org/archive/MOOC_Final.pdf [Stand: 2022-01-17].
- Neuböck, Kristina/Kopp, Michael/Ebner, Martin (2015):** What do we know about typical MOOC participants? First insights from the field. Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015, EMOOCs. Mons: Université catholique de Louvain, S. 183-190.
- Schön, Sandra/Ebner, Martin (2018):** Massive Open Online Courses. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. 73. Erg.-Lfg. des Handbuchs E-Learning, 9.8, S. 1-21.
- Wedekind, Joachim (2013):** MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt* Norderstedt: BoD, S. 45-62.



Foto: K.K.

Sandra Schön

sandra.schoen@tugraz.at
<https://www.tugraz.at/> | <http://sandra-schoen.de>

Sandra Schön ist Senior Researcher in der Organisationseinheit Lehr- und Lerntechnologien der Technischen Universität Graz und als Projektleiterin beim „Forum Neue Medien in der Lehre Austria“ (Graz) für das Vorhaben „Aufbau einer OER-Zertifizierungsstelle“ zur Anerkennung der Aktivitäten von Lehrenden und Hochschulen in Bezug auf offene Bildungsressourcen (OER) tätig. Zudem lehrt sie als Adjunct Professor of Innovations in Learning an der Universitas Negeri Malang (Indonesien).



Foto: K.K.

Birgit Aschemann

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

Birgit Aschemann ist Psychologin, Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin und im Verein CONEDU für den Arbeitsbereich Digitale Professionalisierung verantwortlich. Daneben ist sie als Lehrbeauftragte für Digitalisierung und pädagogische Professionalisierung an der Universität Graz tätig. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Online-Didaktik und digitale Kompetenzen.



Foto: Michaela Obermaier

Gerhard Bisovsky

gerhard.bisovsky@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at/>
+43 (0)1 216 4226

Gerhard Bisovsky ist Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Von 2012 bis 2017 war er im Vorstand des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung tätig und seit 2016 ist er unabhängiger Experte für die Europäische Kommission (DG EMPL) im Bereich von adult learning/adult skills.



Foto: Thomas Kunzfeld

Sarah Edelsbrunner

sarah.edelsbrunner@tugraz.at
www.tugraz.at
+43 (0)316 873-8562

Sarah Edelsbrunner ist Instructional Designerin in der Abteilung Lehr- und Lerntechnologien an der Technischen Universität Graz (Österreich) und leitet dort das Projekt „TELucation“. Außerdem ist sie im 1st-Level-Support für iMooX.at tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die mediendidaktische Konzeption, Planung, Beratung sowie Umsetzung von Projekten im Bereich mediengestützter Hochschullehre.



Foto: K.K.

Doris Eglseer

doris.eglseer@medunigraz.at
<https://forschung.medunigraz.at/fodok/>
+43 (0)650 3020203

Doris Eglseer ist Universitätsassistentin am Institut für Pflegewissenschaft an der Medizinischen Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Themengebieten der (klinischen) Ernährung, insbesondere der Mangelernährung bei verschiedenen Personengruppen. Zusätzlich führt sie als freiberufliche Diätologin Vortrags-, Beratungs- und Schulungstätigkeiten durch.



Foto: Daniel Novotny

Thomas Kreiml

thomas.kreiml@gpa.at
<https://bildung.gpa.at/>
+43 (0)676 817111336

Thomas Kreiml ist Bildungssekretär in der Gewerkschaft GPA und Supervisor in Ausbildung.



Foto: Wolfgang Lehner

Michael Lanzinger

office@kanzlei-lanzinger.at
<https://www.rechtsanwalt-lanzinger.at>
+43 (0)7242 224044

Michael Lanzinger ist Strafverteidiger und selbstständiger Rechtsanwalt mit Kanzleisitz in Wels (OÖ) mit Schwerpunkten auf Strafrecht & Cybercrime. Er ist externer Lektor an der KU Graz, JKU Linz, Lehrender am WiFi Oberösterreich, der Akademie für Recht & Steuern sowie bei der Anwaltsakademie und Vortragender im Bereich Online- und Urheberrecht. Weiters ist er Gründungsmitglied der LawBusters, der Nerds of Law OG und der Netzbeweis GmbH.



Foto: K.K.

Christin Reisenhofer

christin.reisenhofer@univie.ac.at
<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at>
+43 (0)676 6948 599

Christin Reisenhofer ist Universitätsassistentin am Arbeitsbereich der Psychoanalytischen Pädagogik am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien. Als vorherige wissenschaftliche Mitarbeiterin des Demokratiezentrum Wien hat sie im Auftrag des VÖV den Demokratie-MOOC mitentwickelt, aufbereitet und aktualisiert. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Medienpädagogik, Game Studies, Psychoanalytische Pädagogik, Politische Bildung und Politische (digitale) Bildung in der Erwachsenenbildung.



Foto: Julia Svoboda, abif

Karin Steiner

steiner@abif.at
<http://www.abif.at>
+43 (0)1 5224873-12

Karin Steiner ist Sozialwissenschaftlerin und WBA-diplomierte Trainerin sowie Geschäftsführerin des Vereins ABIF. Ihre Forschungs- und Trainingsschwerpunkte sind: neue Trends am Arbeitsmarkt, Bildungs- und Berufsberatung, Digitale Skills, Informationsmanagement, neue Methoden in der Beratung.



Foto: K. K.

Martin Ebner

martin.ebner@tugraz.at
<https://www.tugraz.at/> | <https://martinebner.at>
+43 (0)316 873 8540

Martin Ebner leitet die Abteilung Lehr- und Lerntechnologien an der Technischen Universität Graz und ist dort für sämtliche E-Learning-Belange zuständig. Weiters forscht und lehrt er als habilitierter Medieninformatiker (Spezialgebiet: Bildungsinformatik) am Institut für Interactive Systems and Data Science rund um technologiegestütztes Lernen. Seine Schwerpunkte sind Seamless Learning, Learning Analytics, Open Educational Resources, Maker Education und informatische Grundbildung. Er bloggt unter <http://elearningblog.tugraz.at>.

MOOC Creation in Adult Education

Recommendations for creating and implementing online courses for many people

Abstract

Since 2014 a large number of open online courses have been offered on the Austrian MOOC platform iMooX.at. For this article, experts—those responsible for a rich variety of different adult education MOOCs with a total of around 21,000 registered participants—have systematically collected their experiences with MOOCs. They formulate recommendations that may help adult educators create and implement a massive open online course. The article also includes thoughts on potential target groups, topics and plans for MOOCs as well as reflections on the challenges involved in creating a MOOC. Finally, the experts' collective explains how MOOCs should be designed in terms of didactics so that learners receive optimal support. (Ed.)

jitsi...zoom... and so on

Anmerkungen aus der Praxis einer „digitalisierten Erwachsenenbildnerin“

Andrea Strutzmann

Zitation Strutzmann, Andrea (2022): jitsi...zoom... and so on. Anmerkungen aus der Praxis einer „digitalisierten Erwachsenenbildnerin“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: digitale Lehrpraxis, digitale Lernwelten, digitale Bildungsformate, Bildungsverständnis, digitale Tools, Bildungspraxis



Kurzzusammenfassung

Die seit mehr als 25 Jahren als Erwachsenenbildnerin tätige Autorin skizziert in ihrem Beitrag anhand von praktischen Beispielen und Erinnerungen aus ihrem Berufsalltag Gedankensplitter rund um die Pros und Kontras von Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Sie stellt die Frage, ob ein politisch geprägter Bildungsbegriff – wie oft befürchtet – durch digitale Vermittlungsformen tatsächlich verloren geht und inwiefern dieses Bildungsverständnis auf digitale Lernwelten übertragbar ist. Ein weiteres zentrales Reflexionsthema im Beitrag sind die gestiegenen Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen und Teilnehmende durch die Digitalisierung. Die Möglichkeit von (informellen) Gruppenprozessen im digitalen Setting, die Frage nach den technischen Ressourcen und Aspekte von „Entkörperlichung“ und damit verbundene Herausforderungen werden entlang von Praxissituationen verfolgt. Der Beitrag schließt mit der Darlegung eines Hauptvorteils von digitalen Bildungsformaten: der Partizipation. (Red.)

jitsi...zoom... and so on

Anmerkungen aus der Praxis einer „digitalisierten Erwachsenenbildnerin“

Andrea Strutzmann

Mein erstes Handy war ein Tastentelefon von Nokia, gefühlt 0,5 kg schwer. Total begeistert verschickte ich die ersten SMS, wobei die einzelnen Tasten mit je drei Buchstaben belegt waren und das Tippen ewig dauerte. Aber die Möglichkeit, jederzeit in Kontakt treten zu können, beeindruckte mich. Auch der Ortungsdienst funktionierte gut. „Hallo, wo bist du?“ „Ich sitze gerade im Bus bei der Station ..., bin also in fünf Minuten zu Hause.“ So, der ganze Bus verfügte nun über nähere Daten meines Wohnortes.

Den nächsten Fortschritt läutete ich mit dem Kauf eines Modems ein und staunte über die Optionen, rasch – so rasch, wie es zu dieser Zeit mit einem Modem möglich war – zu vielfältigen Informationen zu gelangen. Diese Begeisterung für den Einzug der IKT in private Haushalte und für die damit verbundenen Möglichkeiten wollte ich unbedingt weitergeben und hielt in den 1990er Jahren mit meiner Kollegin Gabriela Prosek Internetschulungen für Frauen ab.

Volkshochschule Stöbergasse 1996

Kurs „Internet für Frauen“.

Technisches Equipment im Raum:

Flip-Chart, Overhead Projektor, Telefonsteckdose, 1 Modem, 1 PC

Zu Beginn des Kurses zeichnete ich eine große Weltkugel auf das Flip-Chart und erklärte, was das World Wide Web ist: *„Word Wide Web bedeutet wörtlich eigentlich so viel wie ‚weltweites Gespinnst‘ und ist ein weltweit verteiltes multimediales Hypertextsystem, das aus Texten, Tönen, stehenden und bewegten Bildern besteht, die auf einer Vielzahl von Rechnern*

rund um die Welt gespeichert sind, aber durch das Hypertext bzw. Hyper Media Prinzip miteinander verknüpft sind“ (Strutzmann 1996, private Vortragsnotizen). So viel zu meiner sprachlichen Anschlussfähigkeit an die Teilnehmerinnen...

Aufgeregt warteten wir dann im Kursraum darauf, dass dieses typische fiip fiip fiip krszwum Geräusch erklang, wenn sich das Modem mit dem Internet verband, und starrten voller Neugier und Spannung auf den einzigen Monitor im Raum, wo sich innerhalb von mindestens 30 Sekunden das erste Bild langsam von oben nach unten aufbaute. Damit startete meine Zukunft als Erwachsenenbildnerin in der Welt der Digitalisierung.

Wehrhaftigkeit – analoge und digitale natives

Der Blick auf verschiedene Generationen von ErwachsenenbildnerInnen bezieht sich in diesem Text nicht auf ihre unterschiedlichen schulisch und

informell ausgebildeten technischen und digitalen Kompetenzen, sondern auf ein vermeintlich differentes Bildungsverständnis. Damit meine ich die Definitionen eines Bildungsbegriffes, der über die Vermittlung von Wissen – Vorbereiten auf Prüfungen, Zertifizierungen etc. – hinausgeht. Anne Schlüter fasst dies treffend zusammen, wenn sie schreibt: *„Die Praxis der Erwachsenenbildung sieht sich mit dem Impetus des lebenslangen Lernens politisch gefordert, Bildungsprozesse über die Lebenszeit zu ermöglichen. Dafür brauchen wir Persönlichkeiten, die imstande sind, Lern-, und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten [...]. Weiterbildung hat dadurch nicht allein eine fachliche Qualifizierung, sondern auch eine Optimierung individueller Handlungsfähigkeit für die Gestaltung des Lebenslaufes zum Ziel“* (Schlüter 2008, S. 33).

In meinen Workshops mit älteren ErwachsenenbildnerInnen bemerkte ich immer wieder, dass diese ihr Bildungsverständnis durch digitale Settings „bedroht“ sahen. Die bei manchen zu beobachtende „ausgeprägte Wehrhaftigkeit“ in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der digitalen Welt der Bildung bis hin zu Plädoyers, dass die Digitalisierung Menschen entmenschliche, wie auch Debatten zu Datenschutz und Big Brother prägten die Diskussionen, mit denen ich als Erwachsenenbildnerin, die in digitalen Formen auch neue Möglichkeiten sieht, konfrontiert war und bis heute bin.

Ich selbst komme aus der Tradition, dass Bildung/Weiterbildung die Verknüpfung von Theorie und Praxis anstrebt, dass das „Erlernte“ meine Handlungsfähigkeit, meine Zivilcourage und meine Auseinandersetzung mit der Welt beeinflusst und damit meine Werte und mein politisches Grundverständnis. Aber warum soll der in dieser Haltung verankerte Bildungsbegriff nicht auch in digitale Lernwelten übertragbar sein? Wie und wo, durch welche Vermittlungsformen und Lernräume können die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen stattfinden?

In den letzten Jahren veränderten sich die Ansprüche an Bildungsprozesse und Vermittlungsformen. Aber das hat so seine Tücken. Ein prägnantes Beispiel in meiner beruflichen Praxis im arbeitsmarktpolitischen Kontext war für mich die durchwegs als

positiv gelesene Forderung von AuftraggeberInnen, in allen Kursen digitalisierte Lernelemente anzubieten: Frei nach dem Motto „Digitalisierung und E-Learning für alle“ wurden in Kursen Lern-Apps, Bewerbungsvideos, Blended Learning etc. als ein zentrales Element der Vermittlung vorangetrieben. Meines Erachtens wurde dabei ein wesentlicher Aspekt zu wenig beachtet, nämlich die wachsenden Anforderungen an Lehrende und Lernende. Matthis Rohs, Manuela Pietraß und Bernhard Schmidt-Hertha nennen das die *„Schattenseiten vor allem nicht entsprechend vorbereitete[r] Individuen und Organisationen“* (Rohs/Pietraß/Schmidt-Hertha 2020, S. 366).

Ökonomische Überlegungen (bspw. werden durch die Einführung digitalen Lernens weniger TrainerInnen und Kursräume gebraucht, was die Kosten senkt) schlossen oft die Frage nicht ein, welche Formen des Lernens überhaupt zielgruppengerecht sind. So mussten TeilnehmerInnen mit wenig IKT-Kenntnissen zuweilen diverse Online-Portfolios und Bewerbungsvideos erstellen, letztere sogar auf YouTube hochladen. Viele TeilnehmerInnen und TrainerInnen waren damit überfordert, die Lust am Lehren und Lernen sank.

Selbstverständlich bietet digitale Bildung eine gute Möglichkeit, bedarfsorientierte Lernprozesse zu fördern. Selbstbestimmte Eigenzeitlichkeit (wann lerne ich gut) und Lerntempi können individueller gestaltet werden. Überlegungen, in welcher Form digitale Medien den Bedürfnissen und Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe entgegenkommen und nützlich sein können, sind meines Erachtens aber wesentlich für den sinnvollen Einsatz digitaler Elemente.

Die mit der Covid-19-Pandemie verhängten Lockdowns (in Österreich 2020 und 2021) veranlassten BildnerInnen, die sich bis dato gegen Online-Formate gesträubt hatten, nun ganz konkret, ihre bisherigen Inhalte und Methoden in digitale Lehr- und Lernsettings zu übertragen und sich meist im Selbststudium sehr rasant Kompetenzen anzueignen, die innerhalb kürzester Zeit zum State of the Art im schulischen wie (außer-)universitären Bereich wurden. Es reichte nicht mehr, Unterlagen auf Plattformen zu stellen, sondern die direkte digitale Kommunikation in virtuellen Räumen wurde zur gängigen Vermittlungsform.

Die Anforderungen an die Rolle als BildnerInnen erweiterten sich.

Moderationskärtchen und Pinwand – Padlets und Wortwolken...

...was ich als Bildnerin können sollte

Michael Kerres, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und Leiter des Learning Lab, fasste schon 2007 die Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, wie folgt zusammen: *„Die Dozenten, in deren Verantwortung der Gesamtprozess des Lehrens und Lernens, der Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse bleibt, benötigen für eine begründete und effiziente Gestaltung und Durchführung virtueller Bildungsangebote neben ihren fachinhaltlichen und fachdidaktischen Kompetenzen auch übergreifende didaktische Orientierungskompetenzen. Diese setzen ein Grundverständnis medienvermittelten Lehrens und Lernens sowie aktivierender didaktischer Designs digitaler Bildungsmedien und deren pädagogischer Integration in E-Learning-Angebote, der Kommunikation und Kooperation im virtuellen Lernraum und im Internet sowie entsprechender sozialpsychologischer Grundkenntnisse als Wissensbasis für die Motivierung der Lernenden, die Etablierung und Einhaltung von Kommunikationsregeln sowie die Regelung und Vermeidung von Konflikten im Prozess des Lehrens und Lernens“* (Kerres 2007, S. 248f. zit.n. Arnold et al. 2018, S. 283) voraus.

Uff... leichte Überforderung meinerseits. Gut, das technische Know-how, die Funktionsweisen diverser Online-Konferenztools (jitsi, zoom, Big-BlueButton etc.), die Handhabung von digitalen Präsentationswerkzeugen (padlet, Wortwolken, prezzi, mentimeter etc.) und Lernapps mit Quizcharakter (kahoot, quizlet, socrative etc.) können sich ErwachsenenbildnerInnen z.B. mit Hilfe von Video Tutorials selbst aneignen. Wie aber geht das mit den geforderten Kompetenzen zur *„Regelung und Vermeidung von Konflikten“*? (Kerres zit.n. ebd.). Und können gruppendynamische Prozesse nutzbar sein oder stößt die digitale Welt an ihre Grenzen?

Ein irritierendes Beispiel: In einem meiner Online-Workshops für Frauen mit freiwilliger Teilnahme

schalteten zu Beginn viele Teilnehmerinnen ihre Kameras ab. Ich sprach also in meinen Bildschirm, auf dem nur kleine oder keine Bildchen – manchmal ohne Klarnamen – zu sehen waren. Nach dem inhaltlichen Input sollte die Gruppendiskussion beginnen. Die Teilnehmerinnen aktivierten die Kameras und Mikros, sie „erwachten“. Ich staunte nicht schlecht. Manche lagen auf der Couch, einige verspeisten ihr Abendessen, manche hatten sich während des Inputs aus der Session ausgeklinkt, ohne sich zu verabschieden. Der Einstieg in die Diskussion verlief schweigend, keine meldete sich zu Wort. Nach einer stummen Zeit (online fühlen sich 30 Sekunden Schweigen sehr lange an) fragte ich ganz direkt nach, ob's zu langweilig, zu sperrig etc. war. Keine Antworten. Ganz nach Ruth Cohns *„Störungen haben Vorrang“* (Cohn 2018[1975], S. 122) bat ich um verbale Äußerungen, was los sei. In einem non-virtuellen Workshop würde ich eventuell eine kleine Pause vorschlagen, in der die Teilnehmerinnen sich informell über etwaige Unzufriedenheiten austauschen können, um diese im Anschluss gemeinsam klären zu können. Im Online-Format kann ich zwar auch eine Pause machen, gegebenenfalls Breakout-Sessions für Kleingruppen einrichten, aber die Zuordnung der Teilnehmerinnen zu diesen Kleingruppen muss ich technisch als Moderatorin festlegen. Das hat nichts Informelles und verändert die Rolle als Leiterin. Die Diskussion im Workshop verlief dann sehr schleppend und das Online-Format endete eher still. In den später eingegangenen individuellen Feedbacks bedankte sich ein Großteil für den interessanten Input, sie hätten viel Neues erfahren und können vieles in ihrer eigenen beruflichen Praxis sehr gut anwenden. Über die Differenz zwischen dem erlebten „komischen“ Workshop einerseits und dem guten Feedback andererseits denke ich immer noch nach...

Die technische Teilnahme – eine Ressourcenfrage

ErwachsenenbildnerInnen, die meist freiberuflich tätig sind, haben in Zeiten wie während der Lockdowns, in denen ausschließlich mit digitalen Medien und Kommunikationsformen „gebildet wurde“, das Problem, dass sie nicht über das technische Equipment verfügen, das Unternehmen ihren „angestellten ErwachsenenbildnerInnen“ bereitstellen,

und auch nicht die finanziellen Ressourcen, um sich eine entsprechende Ausrüstung anzuschaffen. Aus eigener Erfahrung war eines meiner Hauptprobleme, dass die Internetverbindung den Ansturm der massiven Datenbewegungen oft nicht bewältigen konnte und instabil war. Mein Homeoffice hatte etwas leicht Absurdes, für Online-Workshops tingelte ich durch Wien, um einen realen Ort mit besserer Internetleitung für den Einstieg in die virtuelle Welt aufzusuchen.

Exkurs: Der Laptop – männlich?

Während dieser Zeit erlebte ich zudem immer wieder, dass in Familien, in denen es zum Beispiel nur einen Computer gab, meist die männlichen Familienmitglieder sich dieser Geräte bedienten, um ihre Homeoffice-Arbeiten zu erledigen, und sie online mit der Welt verbunden waren. Meine TeilnehmerInnen hatten oft nur ein Handy, mit dem sie zwar sehend und hörend teilnehmen konnten, aber an diversen Arbeitsgruppen, in denen gemeinsame Dokumente oder Präsentationen erarbeitet wurden, kaum partizipieren konnten.

Körperlichkeit versus Kühle im Kontakt

In der digitalen Vermittlungswelt ist es schwierig, non-verbale Signale, die in Präsenzlernphasen unterschwellig dauernd vorhanden sind, wahrzunehmen, weil die Teilnehmenden als Einzelindividuen agieren und so Gemurmel und Getuschel oder kurze Verständnisfragen an die NachbarInnen wegfallen. Spontane Beiträge (z.B. Teilnehmende skizzieren rasch etwas am Flip-Chart) sind auch schwierig herzustellen. Technisch ist das zwar möglich, aber bis diverse Whiteboards und Bildschirme freigegeben sind, ist auch der spontanste Handlungsimpuls nicht mehr spontan. Atmosphärische „Schwingungen“, die mich als Bildnerin beim Wahrnehmen meiner Anschlussfähigkeit und Nachvollziehbarkeit der zu vermittelnden Inhalte unterstützen, fallen als erweitertes Feedback weg. Auch die Scherze zwischendurch sind ja kein – mithilfe des elektronischen „Handhebens“ – angemeldeter Redebeitrag, sondern dienen in „analogen Gruppen“ der humorvollen Auflockerung der Lernatmosphäre. Eine entkörperlichte Haltung ist auch schon verinnerlicht: „Wo kann ich denn bitte die Hand heben, ich finde den speziellen

Button nicht.“ Antwort der Leiterin: „Du kannst auch deine physische Hand heben, ich sehe dich ja im Video.“

Informelles danach...

Es gibt nichts Peinlicheres, als nach einem Online-Studientag zu beschließen, sich informell als Ausklang noch virtuell zu treffen. Teilnehmende starren sich Bildschirm über Bildschirm an (ich kann nur schwer erkennen, ob mir jemand in die Augen schaut), es wird etwas holprig über „Na wie geht's dir?“, „Wie habt ihr es erlebt, wie war's?“ gesprochen. Dies ersetzt in keiner Weise die gewohnte Form, sich nach einer Präsenzveranstaltung zu treffen, um sich zum Beispiel über die didaktische Kompetenz der Lehrenden auszutauschen, über gruppeninterne Prozesse zu reflektieren (umgangssprachlich manchmal auch lästern genannt ;-)). In Live-Veranstaltungen finden wir uns an der Hotelbar zusammen, mäandern mit unseren Getränken in der Hand von einer kleinen Gruppe zur anderen und können auch scherzhaft über die Eigenheiten von TeilnehmerInnen und ReferentInnen plaudern. Dies funktioniert im virtuellen Raum nicht, denn dort müsste ich die Moderatorin fragen: „Können Sie mich bitte in eine kleine Gruppensession mit meinen drei KollegInnen schicken?“, und explizit den Ausschluss aus dem Gesamtgeschehen verlangen. Wenn auch noch die ReferentInnen an der virtuellen Hotelbar stehen, mündet die Gesamtsituation in eine etwas sperrige Diskussion über Fachliches, an der alle – ob gewollt oder ungewollt – teilnehmen, sofern sie die Session nicht verlassen. Zwischenzeitliches Schweigen, bis der nächste Wortbeitrag kommt, fühlt sich ungut an, nach einer quasi „Stunde danach“ verabschieden wir uns mit Sätzen wie: „Ja, ich hab' auch noch was zu tun, ich muss auch noch was arbeiten.“

Das Schöne... die Partizipation

Nach den hier beschriebenen teils kritischen Gedanken und Beispielen möchte ich diesen Beitrag mit einem wichtigen und positiven Aspekt von digitaler Bildung schließen. Einer der größten Vorteile von Online-Bildung ist für mich die Teilhabe über regionale und individuelle Lebenssituationen

bestimmende Grenzen hinweg. Für TeilnehmerInnen, die nicht in der Nähe des Veranstaltungsortes wohnen oder aufgrund von Betreuungspflichten nicht die Möglichkeit haben, vor Ort anwesend sein zu können, bieten digital angebotene Veranstaltungen eine sehr gute Form der Partizipation.

Um diesen positiven Aspekt auch nach den Covid-19-Lockerungsmaßnahmen im Frühjahr 2021 beizubehalten, wurde in der Bildungsstätte Frauenhetz in Wien (in der ich seit vielen Jahren mitarbeite) eine Mischform gewählt, in der auch weiterhin die Möglichkeit besteht, online an den Veranstaltungen

teilzunehmen. Während der Vorträge begleitet eine Online-Moderatorin mit einem Laptop die Veranstaltungen aus dem Hintergrund. Fragen und Anmerkungen werden im Chat gesammelt und in den Diskussionsrunden nach dem inhaltlichen Teil durch die Moderatorin eingebracht.

Diese Mischform der Teilhabe stellt für mich eine mögliche Verknüpfung von örtlichem und digitalem Raum dar und macht sichtbar, wie sich lokale und digitale Angebote rund um die Debatten der Für und Wider digitaler Erwachsenenbildung vereinbaren lassen.

Literatur

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard M. (Hrsg.) (2018): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien 5. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Cohn, Ruth C. (2018[1975]): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 19. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rohs, Matthis/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salascsek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 363-375.

Schlüter, Anne (2008): Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2008, 31. Jg., S. 33-42.



Foto: K. K.

Mag.ª Andrea Strutzmann

andrea.strutzmann@gmx.at
+43 (0)699 10489630

Andrea Strutzmann ist Erwachsenenbildnerin und im Vorstand des Vereins „Frauenhetz – feministische Bildung, Kultur und Politik“ tätig. Sie studierte Theaterwissenschaft und Germanistik und absolviert derzeit das Masterstudium Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie ist ausgebildete Supervisorin und Coach (Schwerpunkt Frauen in Führungspositionen). Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Digitalisierung und Auswirkung auf Bildungsprozesse, Erweiterung des Arbeitsbegriffes, frauen- und feministisch politische Bildungsansätze.

jitsi...zoom... and so on

Notes from the practice of a “digital adult educator”

Abstract

In this article, the author, who has been an adult educator for more than 25 years, gathers together her thoughts on the pros and cons of the digital transformation in adult education, sharing examples and memories from her daily life. She asks whether a politically influenced concept of education is—as often feared—in fact being lost because of digital media forms and to what extent this understanding of education can be transferred to digital learning worlds. The article also reflects on the increased demands placed on adult educators and course participants by the digital transformation. The possibility of (informal) group processes in a digital setting, the question of technical resources and aspects of “disembodiment” and its associated challenges are examined in practical situations. The article concludes by explaining one great advantage of digital education formats: participation. (Ed.)

(Selbst-)Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen auf Distanz

Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf wb-web im „Coronajahr“ 2020

Lars Kilian und Carmen Biel

Zitation Kilian, Lars/Biel, Carmen (2022): (Selbst-)Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen auf Distanz. Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf wb-web im „Coronajahr“ 2020. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Digitalisierung, wb-web, Handlungskompetenz, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, selbstorganisiertes Lernen, Professionalisierung



Kurzzusammenfassung

Das Portal wb-web und der darin eingebundene EULE Lernbereich sollen Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch (Selbst-)Professionalisierungsangebote beim Kompetenzaufbau unterstützen. Haben Erwachsenenbildner*innen diese digitalen Angebote im Zuge des ersten coronabedingten Lockdowns im Jahr 2020 verstärkt genutzt, um ihre erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenzen selbstgesteuert zu erweitern? Die statistische Analyse der Autor*innen legt nahe, dass dem so ist. So haben in der Zeit des ersten Lockdowns mehr Personen als im Vergleichszeitraum 2019 auf das Portal wb-web sowie den EULE Lernbereich zugegriffen. Noch stärker als bisher waren dabei Themen rund um die digitale Gestaltung von Lehr-/Lernsettings von Interesse. Dies verdeutlicht, dass es seitens der Nutzenden verstärkte Bedarfe an digitalen Informationsangeboten zu erwachsenenpädagogischen Themen zu Beginn der Corona-Krise und darüber hinaus gab. (Red.)

(Selbst-)Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen auf Distanz

Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf wb-web im „Coronajahr“ 2020

Lars Kilian und Carmen Biel

Das Portal wb-web verfolgt das Ziel, Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung beim Kompetenzaufbau und damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Während der Konzeption und Entwicklung des Portals wurde auf die Bedarfe und Anforderungen der Zielgruppe geachtet. So wurde unter anderem im Frühjahr 2014 eine große Zielmarktstudie mit 1.305 Teilnehmenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt (siehe Schöb et al. 2015), die sich repräsentativ im Hinblick auf die Reproduktionskontexte der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie die Weiterbildungslandschaft verteilten.

Aus dieser Zielmarktstudie ergaben sich die Schwerpunkte für das Portal wb-web: die Bereitstellung von Informationen aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, die Schaffung von Vernetzungsangeboten und die Etablierung eines netzbasiereten Lernangebots. Zum Zeitpunkt des Launches von wb-web im Jahr 2015 bestand zunächst das Informationsangebot. Dieses wurde 2018 um ein Vernetzungsangebot erweitert. Der Bereich Lernen wurde parallel mit den BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)-Projekten KELLE¹ und EULE² entwickelt und Ende Januar 2020, kurz vor Beginn der Covid-19-Pandemie in Deutschland, an wb-web als EULE Lernbereich angeschlossen. Mittlerweile ist wb-web ein zentrales Fachportal für

die Professionalitätsentwicklung (vgl. z.B. Christ et al. 2019, S. 22f.), wird sehr gut angenommen und verzeichnet jährlich steigende Zugriffszahlen und Verbreitung in der Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft.

Das Portal wb-web mit dem EULE-Lernbereich

wb-web informiert über aktuelle Entwicklungen, Trends, Publikationen, Forschungsergebnisse u.v.m. aus der Erwachsenen- und Weiterbildung. Unterschiedliche Formate (z.B. Buchvorstellungen, Fallbeispiele, Checklisten, Handlungsanleitungen, Podcasts) vermitteln Inhalte zu verschiedenen

1 Das Projekt KELLE „Konzeptionelle Grundlagen für die Einrichtung eines Lernportals für Lehrende der Erwachsenenbildung“, Laufzeit 2014-2016, Förderkennzeichen W139200

2 Das Projekt EULE „Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung“, Laufzeit 2016-2020, Förderkennzeichen W142300

Bereichen wie z.B. Methoden, Medien oder dem Arbeitsfeld. In Dossiers werden wichtige Themen über die Formate und Bereiche hinweg gebündelt.

Der EULE Lernbereich bietet über Lernpfade unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Themen, um die erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenzen selbstgesteuert zu erweitern.

Nach einer kostenfreien Registrierung können die Nutzer*innen ein eigenes Profil auf wb-web anlegen und sich so über die Profile anderer registrierter Nutzender vernetzen sowie im Forenbereich fach- und themenbezogen austauschen. So werden Impulse zur Vernetzung unterschiedlicher Akteur*innen über regionale Grenzen und Fachgrenzen sowie Handlungsfelder hinweg gesetzt.

Außerdem stellt wb-web alle eigens produzierten Inhalte unter eine CC-BY-SA 3.0 Lizenz. Das Portal wurde unter anderem 2017 mit dem OER Award und 2020 mit der Comenius-EduMedia Medaille ausgezeichnet.

(Weiter-)Bildung in Zeiten der Pandemie

Die Corona-Pandemie hat die Bildungswelt hart getroffen. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich kam es ab Mitte März 2020 zu deutlichen Einschränkungen, die zunächst bis in den Mai hinein andauerten. Kontaktverbote und Abstandsregelungen wurden in beiden Ländern eingeführt, Kitas, Schulen und Hochschulen sowie Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung nach vorhergehender politischer Entscheidungsfindung geschlossen. In dieser Zeit kam das gewohnte Bildungsgeschehen weitestgehend zum Erliegen bzw. wurde „ad hoc“ digitalisiert oder ersatzlos gestrichen.

Bis zu 77% aller Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland konnten in der Zeit des ersten Lockdowns (März bis Mai 2020) nicht in den digitalen Raum verlegt werden und wurden entweder verschoben (42%) oder ganz abgesagt (35%) (vgl. Christ/Koscheck 2021, S. 4). Es folgten Wechselunterricht und lokale Schließungen auf Basis einer „Hot-Spot-Strategie“. Zwei weitere große Wellen an Schließungen von Bildungseinrichtungen folgten im Dezember 2020 sowie im April 2021, die u.a. auch Beschränkungen des analogen Bildungsbetriebs vorsahen.

Dies erforderte ein Umdenken und die Re-Organisation bei der Gestaltung und Durchführung von Bildungsangeboten. Der digitale Raum erfuhr massiven Bedeutungszuwachs. Hybrid- und Onlinelernen waren Lösungswege und werden weiterhin eine zentrale Stellung einnehmen (vgl. mmb Institut GmbH 2021, S. 7). Damit einher geht ein großer Informations- und Unterstützungsbedarf der Lehrenden, die Bildungsangebote bislang vorwiegend oder ausschließlich im Präsenzmodus offerierten. Inwieweit dieser Bedarf bei den Zugriffen sowie den abgerufenen Themen von wb-web und dem EULE Lernbereich gemessen werden kann, soll im Folgenden untersucht werden.

Hypothesen

Für die Untersuchung der Nutzung des Informations- und Lernangebots auf wb-web wurden zwei Hypothesen formuliert, die es im weiteren Verlauf der Darstellung zu verifizieren gilt.

Hypothese 1: Die Besuchszahlen und Seitenansichten verlaufen in den Vergleichszeiträumen 2019 und 2020 identisch. Das heißt, Feiertage oder Ferienzeiten sind in den Untersuchungszeiträumen vergleichbar ebenso wie „Peaks“ bei den Zugriffen auf das Portal wb-web und den EULE Lernbereich.
Hypothese 2: Die Verteilung der themenbezogenen Zugriffe auf das Informations- und Lernangebot bei wb-web und EULE ist über die Vergleichszeiträume 2019 und 2020 identisch. Das heißt, die Zugriffe auf die Themenbereiche unterscheiden sich in den beiden Jahren nicht oder nicht nennenswert.

Zugriffe auf das Portal wb-web vor und während der Corona-Pandemie

Blickt man auf das grundsätzliche Nutzungsverhalten der Besuchenden in den Jahren 2019 und 2020, so zeigt sich ein Anstieg bei den Besuchenden und den Seitenaufrufen auf wb-web. 2019 konnten insgesamt 721.006 Besuche registriert werden (D: 542.457, AT: 26.823). Diese haben im Jahr 2019 992.689 Seiten auf dem Portal besucht. Demgegenüber verzeichnete wb-web im Jahr 2020 863.779 Besuchende (D: 632.110, AT: 44.724), die 1.234.088 Seiten aufrufen (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Besuchszahlen und Seitenaufrufe auf wb-web

	2019	2020
Besuche	721.006	863.779 (+19,8%)
Seitenaufrufe	992.689	1.234.088 (+24,32%)
	16.03.2019 – 15.05.2019	16.03.2020 – 15.05.2020
Besuche	126.583	170.989 (+35%)
Seitenaufrufe	172.952	254.192 (+47%)
Besuche D	95.954	125.616 (+31%)
Besuche AT	5.016	10.723 (+113%)

Quelle: Eigene Darstellung

Der Verdacht liegt nahe, dass insbesondere im ersten Lockdown erhöhte Zugriffe zu verzeichnen sind, da die überraschende Schließung von Bildungseinrichtungen zur vermehrten Lösungssuche bei Lehrenden führte.

Und tatsächlich: vom 16. März bis 15. Mai 2020 griffen 170.989 Besucher*innen (D: 125.616, AT: 10.723) auf wb-web zu (+35% ggü. 2019) und besuchten hier 254.192 Seiten (+47% ggü. 2019), waren also aktiver auf dem Portal unterwegs als im Vorjahr (siehe Tab. 1)

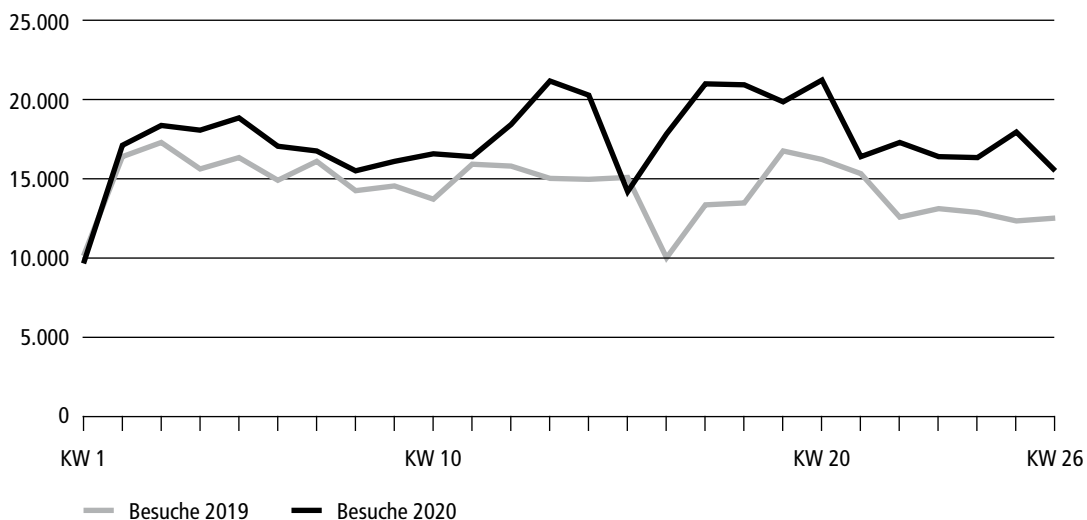
Ab der KW11, der Woche, in der der Lockdown angekündigt wurde, gab es einen sichtbaren Anstieg

bei den Nutzendenzahlen gegenüber dem Vorjahr (siehe Abb. 1). Dieses gesteigerte Niveau konnte gehalten werden. Somit verzeichnet wb-web einen längerfristigen Zuwachs an Nutzungen. Auch der übliche Rückgang an Besuchszahlen des Portals zur Osterzeit (2020 KW15) wurde deutlich schneller ausgeglichen als im Vorjahr (siehe Abb. 1).

Die vorgestellten Zahlen widerlegen die Hypothese 1 für den beobachteten Zeitraum. Zwar zeigen sich vergleichbare Effekte wie sinkende Besuchszahlen bei Feiertagen (z.B. während der Osterzeit in der KW15 2020 bzw. KW16 2019) sowie in der Ferienzeit. Aber der erste durch die Corona-Pandemie bedingte Lockdown 2020 zeigt, dass die Besuchszahlen absolut und relativ über denen des Vergleichszeitraums 2019 liegen. Dieses höhere Niveau wird bis zum Ende des ersten Halbjahres beibehalten. Dies verdeutlicht, dass es seitens der Nutzenden verstärkte Bedarfe an digitalen Informationsangeboten zu erwachsenpädagogischen Themen zu Beginn der Corona-Krise und darüber hinaus gab.

Der EULE Lernbereich wurde Ende Januar 2020 in wb-web integriert und gelauncht. Daher kann hier nur über die Zugriffszahlen im Verlauf des Jahres 2020 berichtet werden. Trotz fehlender Bezüge zu 2019 zeigen sich Parallelen zu den Nutzungsverläufen von wb-web und unterstreichen die dort gesammelten Erkenntnisse und Feststellungen.

Abb. 1: Besuchszahlen und Seitenaufrufe auf wb-web

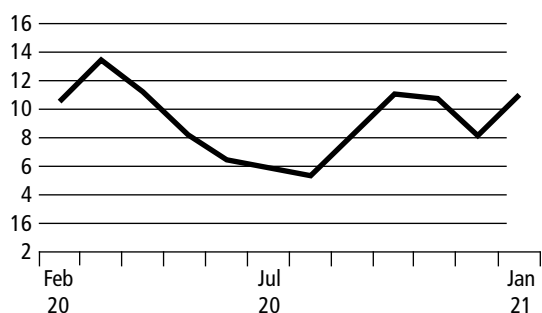


Quelle: Eigene Darstellung

Auch im EULE Lernbereich zeigen sich zu Beginn des ersten Lockdowns höhere Zugriffszahlen als im weiteren Verlauf des Jahres. In der Ferienzeit sinken erwartungsgemäß die Zugriffe und mit angekündigtem zweitem Lockdown steigen die Zahlen trotz Weihnachtsferienzeit wieder an. Ein Vergleich der Zugriffszahlen zwischen Deutschland und Österreich ist aufgrund der geringeren quantitativen Zugriffszahlen insgesamt nicht zielführend, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Da keine Vergleichszahlen aus Vorjahren vorliegen, ist dieser Verlauf vorsichtiger zu interpretieren, da die Verlaufskurve prinzipiell den Jahreserfahrungen mit wb-web ähnelt und deswegen nicht unbedingt auf die pandemiebedingten Schließungen und erhöhten Bedarfe an online basierten Lernformaten zurückgeht. Allerdings lassen sich hinsichtlich der nachgefragten Themen interessante Beobachtungen machen.

Abb. 2: Prozentuale Verteilung der Besuchszahlen im EULE Lernbereich



Quelle: Eigene Darstellung

Themennachfrage

Im Kontext der Entwicklung des EULE Lernbereichs wurden 2015/2016 zwei Erhebungen mit Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt (N=92 und N=398), um für die Zielgruppe relevante und als herausfordernd wahrgenommene erwachsenenpädagogische Situationen des beruflichen Alltags in Erfahrung zu bringen. Ziel war es, diese mittelfristig über den Lernbereich als auch über die Teile Information und Vernetzung auf wb-web zu adressieren und so die Zielgruppe in ihrer Professionalitätsentwicklung zu unterstützen. Diese Erhebungen wurden zusätzlich mit der Literatur

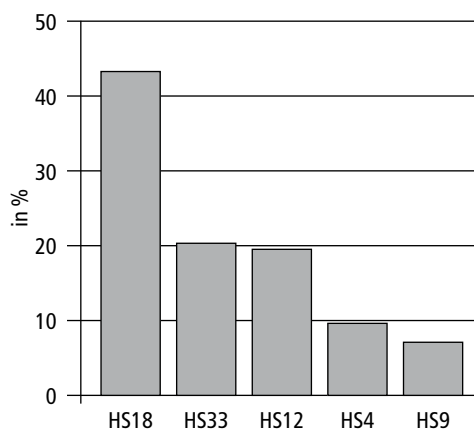
zur Professionalisierung von Lehrenden sowie Expert*innenbefragungen abgeglichen.

Die erwachsenenpädagogischen Handlungssituationen wurden je nach genannter Häufigkeit in ein Relevanzranking gebracht. Auf diese Weise konnten für die Projektlaufzeit von EULE insgesamt 32 herausfordernde Handlungssituationen (HS) identifiziert werden, für die nach und nach Lernpfade entstehen werden. Dabei ging das redaktionelle Team in der Bearbeitung nicht stoisch Rang für Rang vor, sondern versuchte unterschiedliche Kompetenzbereiche aus diesem Ranking abzudecken.

Im Folgenden betrachten wir die Zugriffe auf die fünf meistgenutzten Lernpfade 2020 der beim Anschluss des EULE Lernbereichs im Jahr 2020 adressierten Handlungssituationen. Hierbei handelt es sich um:

1. HS4 „Motivation von Teilnehmenden für die Inhalte und das Lernen im Kursverlauf“ (Rang 2)
2. HS9 „Lernförderliches Feedback gestalten“ (Rang 7)
3. HS12 „Anfangssituationen einladend gestalten“ (Rang 11)
4. HS18: „Mediale/Netzgestützte Angebote konzipieren“ (Rang 17)
5. HS33 „Umgang mit Offenen Bildungsmaterialien“ (diese HS kam aus dem Partnerprojekt OERinfoEB dazu und war kein Bestandteil der Eingangserhebung, daher ohne Ranking)

Abb. 3: Verteilung der Zugriffe auf die fünf Handlungssituationen im Jahr 2020 in Prozent



Quelle: Eigene Darstellung

Die prozentuale Angabe bezieht sich hierbei auf die Summe der Zugriffe auf diese fünf

Handlungssituationen. Auffallend ist, dass sich die Relevanzreihenfolge dieser Situationen gegenüber der Eingangserhebung nahezu umgedreht hat. Während die Befragungen von 2015/2016 insbesondere „klassischen“ (erwachsenen-)pädagogischen Fragestellungen eine hohe Relevanz bescheinigten, ist es sehr auffallend (wenn auch wenig überraschend), dass im Coronajahr 2020 insbesondere die Lernpfade zur Gestaltung netzgestützter Angebote mehr als doppelt so häufig aufgerufen wurden.

Und wie verhielt es sich bei der Themenauswahl der Besuchenden aus dem Informationsangebot von wb-web? Auch hier gibt es Verschiebungen, die nachfolgend vorgestellt werden, wieder in Bezug zum Vergleichszeitraum 2019.

Tab. 2: Die zehn meistbesuchten Seiten auf wb-web im Jahr 2020 und die Entwicklung im Vergleich zum Vorjahr

Rang	2020	Zugriffe	Top 10 Platz 2019
1	Lernziele formulieren leicht gemacht	70.433	1
2	Wordle: einfach und schnell Wortwolken erstellen	42.789	2
3	10 Dinge, die Sie bei Präsentationen dringend beachten sollten	22.444	4 (+1)
4	Zehn Tools zur Gestaltung von Comics und Cartoons	20.611	7 (+3)
5	Didaktik der Erwachsenenbildung	20.609	3 (-2)
6	QR Codes	18.414	6
7	Was bedeutet „Deutschkenntnisse Niveau A2“?	16.812	5 (-2)
8	Die CC-Lizenzen im Überblick	15.625	10 (+2)
9	Binnendifferenzierung	13.034	9
10	Lernstile und Lerntypen	12.594	-

Quelle: Eigene Darstellung

2019 war die meistbesuchte Seite die Handlungsanleitung (HA) „Lernziele formulieren leicht gemacht“. Rang 2 belegte die HA „Wordle: einfach und schnell Wortwolken erstellen“ und auf den dritten Rang kam der Beitrag „Didaktik der Erwachsenenbildung“. 2020 hatte ebenfalls die HA „Lernziele leicht gemacht“ die Spitzenposition inne, gefolgt von der HA

„Wordle: einfach und schnell Wortwolken erstellen“ und der Checkliste „10 Dinge, die Sie bei Präsentationen dringend beachten sollten“.

Der Blick auf die Abrufe von wb-web in den Jahren 2019 und 2020 (siehe Tab. 2) zeigt eine leichte Verschiebung der meistbesuchten Themenbereiche auf. Nur ein Thema (Rang 10) war 2019 nicht in den Top 10 der meistbesuchten Seiten, aber es findet keine ausgeprägte Fokussierung auf Digitalisierungs- und E-Learning-Themen statt. Zwar rücken Seiten wie die Darstellung der CC-Lizenzen nun in der Top 10-Liste nach vorn, aber auch allgemeine (erwachsenen-)pädagogische Themen wie die „Lernzielformulierung“, „Didaktik der Erwachsenenbildung“ oder die „Binnendifferenzierung“ bleiben wichtig.

Eindeutiger wird das Ergebnis, wenn man den Beobachtungszeitraum enger fasst und sich auf den Vergleichszeitraum des ersten Lockdowns in Österreich und Deutschland vom 16.3. – 15.5.2020 konzentriert.

Tab. 3: Die zehn meistbesuchten Seiten auf wb-web während des ersten bundesweiten Lockdowns und die Entwicklung im Vergleich zum Vorjahreszeitraum

Rang	2020	Zugriffe	Top 10 Platz 2019
1	Lernziele formulieren leicht gemacht	11.038	1
2	Wordle: einfach und schnell Wortwolken erstellen	7.725	2
3	Zehn Tools zur Gestaltung von Comics und Cartoons	6.184	6 (+3)
4	Online unterrichten via Skype	4.517	-
5	Virtuelle Tafeln wie Padlets und Stormboard – Einsatzmöglichkeiten und Funktionen	4.359	-
6	Didaktik der Erwachsenenbildung	3.772	3 (-3)
7	10 Dinge, die Sie bei Präsentationen dringend beachten sollten	3.582	4 (-3)
8	Die Netiquette	3.183	-
9	CC-Lizenzen im Überblick	2.813	-
10	Gemeinsam Texte mit Google Docs erstellen	2.695	-

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 4: Seitenansichten des Dossiers E-Learning des Portals wb-web im 1. Halbjahr 2020



Abb. 5: Seitenansichten des Dossiers Digitalisierung in der Erwachsenenbildung des Portals wb-web im 1. Halbjahr 2020



Quelle: Eigene Darstellung

Neben „erwachsenenpädagogisch-spezifischen Evergreens“ auf wb-web wie „Unterstützung zur Lernzielformulierung“ oder „Didaktik der Erwachsenenbildung“ scheinen in Tabelle 3 fünf neue Themen auf, die deutlich auf Grundfragen der Gestaltung netzbasierter Lehr-Lern-Angebote abzielen. Dabei sind diese Informationsangebote teilweise seit 2015 online verfügbar (darauf wurde im Sinne der Vergleichbarkeit bei allen hier gelisteten Themen geachtet). Das heißt, im ersten Lockdown, der Präsenzlehre nicht mehr zuließ, fand eine verstärkte Konzentration auf die Suche nach Unterstützung in den Bereichen Digitalisierung und E-Learning statt.

Dies verdeutlicht auch eine Sicht auf die Zugriffe auf das Dossier „E-Learning“ und „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ des Portals. Während bis Anfang März die Zugriffszahlen täglich nicht über die 100 hinausgingen, änderte sich dies schlagartig Ende März: Die Dossiers erfahren deutlich mehr Beachtung (siehe Abb. 4 und Abb. 5).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Hypothese 2 je nach Betrachtungszeitraum sowohl bestätigt als auch widerlegt wird. Schaut man beim Nutzungsverhalten der Besuchenden von wb-web auf das gesamte Jahr und vergleicht 2019 mit 2020, gibt es nur marginale Unterschiede bei der Themenwahl; Lehrende greifen hier durchaus auf allgemeine

erwachsenenpädagogische Themenbereiche zu. Engt man den Betrachtungszeitraum auf die Vergleichszeiten des Lockdowns in Österreich und Deutschland ein, ändert sich das Bild: Die Nutzenden des Portals fokussieren deutlich stärker Themen, die sich mit der Gestaltung netzbasierter Lehr-Lern-Angebote in Verbindung bringen lassen. Hilfe zu Themen der Digitalisierung und des E-Learnings wurden merklich intensiver nachgefragt.

Fazit

Sowohl das Portal wb-web als auch der EULE Lernbereich scheinen, was die Zugriffszahlen und Themenwahl angeht, Angebote zu sein, die Lehrende unterstützen, die eigene Professionalisierung voranzutreiben. Mit Fokus auf die Corona-Pandemie im Jahr 2020 und auf den damit zusammenhängenden Unterstützungsbedarf der Lehrenden vor allem bei Fragen zur Digitalisierung und zum E-Learning zeigt sich, dass diese Themen bei akutem Handlungsbedarf priorisiert werden. Zugleich wird aber auch deutlich, dass Lehrende über einen längeren Zeitraum auch wieder verstärkt allgemeine erwachsenenpädagogische Inhalte abrufen, was eine selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung und Selbstprofessionalisierung über den „digitalen Tellerrand“ hinaus bescheinigt.

Literatur

Christ, Johannes/Koscheck, Stefan (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Online: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/b6ec4a31-58ee-460e-8200-eb25d423b548/retrieve> [Stand: 2021-12-20].

Christ, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Widany, Sarah (2019): Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9993> [Stand: 2021-12-20].

mmb Institut GmbH (2021): Home-Office mischt die E-Learning Branche auf. Ergebnisse der 15. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. Online: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2020-2021.pdf [Stand: 2021-12-20].

Schöb, Sabine/Sahlender, Moritz/Brandt, Peter/Fischer, Monika/Wintermann, Ole (2015): Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote. Eine Umfrage der Universität Tübingen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf> [Stand: 2021-12-20].

Weiterführende Links

EULE Lernbereich: www.wb-web.de/lernen.html

Projekt EULE: <https://www.die-bonn.de/eule>

Projekt KELLE: <https://www.die-bonn.de/id/32384/about/html>

Portal wb-web: www.wb-web.de



Foto: K. K.

Dr. Lars Kilian

kilian@die-bonn.de
<https://die-bonn.de>

Lars Kilian studierte Lehramt und ist diplomierte(r) Erziehungswissenschaftler. Zwischen 2001 und 2018 war er in verschiedenen Universitäten lehrend und forschend tätig und promovierte bei Rolf Arnold im Bereich Schulentwicklung. Seit 2019 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Hier leitet er die Redaktion des Portals wb-web.



Foto: DIE / Rothbrust

Carmen Biel

biel@die-bonn.de
<https://die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-193

Carmen Biel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Sie ist dort u.a. als Projektleiterin innovativer Projekte zur digital gestützten Professionalisierung von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte beziehen sich vorrangig auf Fragen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien sowie des Wissenstransfers.

(Self-)Professionalization of Adult Educators at a Distance

Insights into page impressions and topic selection at wb-web in
"corona year" 2020

Abstract

The wb-web portal and its integrated EULE elearning platform support adult and continuing education instructors in developing competencies through (self-)professionalization opportunities. Have adult educators taken greater advantage of these digital opportunities and expanded their adult education competencies on their own over the course of the first COVID-19 lockdown in 2020? The authors' statistical analysis suggests that they have. During the first lockdown, more people accessed the wb-web portal as well as the EULE elearning platform than in a comparable period in 2019. The interest in topics regarding the digital organization of teaching/learning settings was even greater than before. This illustrates how users had a greater need for digital information on topics in adult education at the start of the COVID crisis, and this need has continued. (Ed.)

Hoffnungen und Herausforderungen: Digitalisierung in der politischen Erwachsenenbildung

Sonja Luksik

Zitation Luksik, Sonja (2022): Hoffnungen und Herausforderungen: Digitalisierung in der politischen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Medienkompetenz, kritische Medienbildung, Mediatisierung, Medienökonomie, Mediendemokratie, Web 2.0, politische Erwachsenenbildung, ÖGPB



Kurzzusammenfassung

Web 2.0 und Social Software boten Anfang der Nuller-Jahre vielfältige Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung. Es wuchs die Hoffnung, dass sich ihre kollaborativen Funktionen für den Bildungsbereich besonders gut einsetzen lassen; gleichzeitig warnten einige Akteurinnen und Akteure vor einem Digital Divide. Mit dem Ziel, die Möglichkeiten des Web 2.0 kritisch zu erforschen und praktisch zu erproben, entwickelten sich zunehmend neue Bildungsangebote in der politischen Erwachsenenbildung. Wie sich die Schwerpunktsetzung dieser Bildungsformate von Internet-Bildung zu Medienkompetenz änderte, wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch anhand thematisch relevanter Veranstaltungen der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) skizziert. Vor dem Hintergrund der pandemiebedingt gewachsenen Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen in der Erwachsenenbildung wird zudem ein Ausblick auf die methodische Vermittlung und thematische Schwerpunktsetzung rund um Kritische Medienkompetenz und Digitalisierung gegeben.

Hoffnungen und Herausforderungen: Digitalisierung in der politischen Erwachsenenbildung

Sonja Luksik

Dieser Geburtstag ging aufgrund der Pandemie etwas unter: Anfang 2021 feierte Wikipedia ihr 20-jähriges Bestehen. Die Enzyklopädie erblickte am 15. Jänner 2001 das Licht der Online-Welt und weckte damals die Hoffnung auf eine Demokratisierung von Wissen. Aufgrund der besseren Zugänglichkeit und Verbreitung von Informationen auf der einen Seite sowie des Potentials von partizipativen Prozessen bei der Wissensproduktion auf der anderen Seite betrachteten viele politische Erwachsenenbildner*innen das Projekt Wikipedia als Vorbote einer digitalen Trendwende.

Web 2.0 und Social Software – Gefahr oder Revolution?

Wenige Jahre später tauchte der nächste Hoffnungsschimmer am digitalen Horizont auf: Web 2.0. Besonders Social Software, bei welcher der soziale Charakter von Internetdiensten im Mittelpunkt steht, bot für die Erwachsenenbildung Anknüpfungspunkte. Die Idee, dass Netzwerke geknüpft, Inhalte und Gestaltung von Benutzer*innen bestimmt werden sowie die Grenze zwischen Konsument*innen und Produzent*innen durchlässig ist, schien attraktiv. Durch ihre kollaborative Funktion bot Social Software scheinbar endlose praktische Umsetzungsmöglichkeiten im Bildungsbereich, vor allem Werkzeuge der Zusammenarbeit wie Wikis und Weblogs galten als Hoffnungsträger.

Als ein Beispiel für auf Social Software basierende Formate kann „Lifestories“ erwähnt werden, in dessen Rahmen Lebensgeschichten mit einer breiten

Öffentlichkeit geteilt werden können. „Lifestories“ steht in der kulturwissenschaftlichen und historio-graphischen Tradition von Zeitzeug*innenerzählungen, die es insbesondere marginalisierten Gruppen ermöglichen, ihre Perspektiven in die herrschende Geschichtsschreibung einzubringen. Der politische Erwachsenenbildner Hakan Gürses schrieb im Jahr 2008 über „Lifestories“: *„Es geht jedes Mal darum, ein kollektives kulturelles Gedächtnis zu konstruieren und diesem Eingang zu verschaffen in die öffentliche Erzählung der Vergangenheit: ein Weg zur Selbstermächtigung für benachteiligte soziale Gruppen und ein gutes Werkzeug politischer Bildung zugleich“* (Gürses 2008, S. 24). Gleichzeitig betonte er jedoch: *„Die Geschichte des Internets lehrt uns, dass wir uns nicht zu früh freuen sollten“* (ebd.).

14 Jahre später kann festgehalten werden: Diese Vorsicht war berechtigt. Denn im Zuge der Nutzbarmachung von Social Software durch politische Bildung ist zweifellos viel Interessantes passiert,

allerdings handelt es sich dabei eher um vereinzelte Projekte als um eine Verankerung dieser digitalen Werkzeuge im politischen Bildungsalltag. Gerade im Bereich der historisch-politischen Bildung wird weiterhin überlegt, diskutiert und ausprobiert, wie eine adäquate Vermittlung von „Oral History“ auf digitalem Weg gelingen kann.

Nicht weniger als eine „heimliche Medienrevolution“ witterte Erik Möller – freier Journalist, Buchautor sowie Wikipedia-Entwickler und -Autor – im Jahr 2005. Er betrachtete freie Software, Wikis und Weblogs als Vorboten einer radikalen Umwälzung. Die Informations- und Kommunikationsplattform Internet sollte soziale Gerechtigkeit, Gleichheit beim Zugang und der Verteilung von Informationen und sogar ein Ende von Kriegen und Menschenrechtsverletzungen garantieren: *„Diese Revolution kommt ohne Guillotine aus. Stattdessen fördert das Netz die Bildung einer sehr heterogenen Informations-Elite und die politische Teilnahme der Allgemeinheit. Je freier Medien sind, desto mehr Transparenz gibt es, und desto mehr Demokratie ist möglich. Deshalb erlaubt das Internet langfristig die Bildung völlig neuer demokratischer Strukturen“* (Möller 2005, S. viii). Im selben Jahr beschrieb der Publizist Mario Sixtus das Internet als Massenveranstaltung, die Menschen nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nutzen und gestalten. Diese „Volksbewegung“ bestehe nicht aus anonymen Nutzer*innen, sondern aus Personen, die (z.B. mithilfe von Social Software) viel von sich teilen und mit anderen in Austausch treten wollen – eine „Humanisierung des Internets“ sei die Folge. Sixtus beobachtete außerdem eine Stärkung von Lebenswelten, die durch Globalisierung bedroht scheinen: *„Während in der Offline-Welt der anonyme Großkapitalismus waltet, die Menschen Arbeitsplatzverlust und Entwurzelung fürchten, wachsen im Web neue Räume und Sphären, in denen Identität, Vertrauen und Zusammenarbeit herrschen“* (Sixtus 2005, o.S.).

Diese gewagten und optimistischen (oder auch: beschönigenden und naiven) Thesen sorgten in der Erwachsenenbildung für Diskussionen. Viele Bildungsanbieter*innen fürchteten eine digitale Kluft und damit eine Spaltung zwischen jenen Bevölkerungsgruppen, die über Ressourcen für den Zugang und die Nutzung von digitalen Technologien verfügen, und jenen, denen ebendiese Ressourcen

fehlen. Die Sorge vor einem Digital Divide erscheint auch heute noch berechtigt, können die Auswirkungen von Isolation im Web in einer globalen Wissensgesellschaft doch von Ausgrenzung bis Ungleichheit reichen. Die freie und gleiche Nutzung des Internets wurde also bereits vor 20 Jahren infrage gestellt. Gleichzeitig betonten Wissenschaftler*innen und Erwachsenenbildner*innen die Relevanz neuer Möglichkeiten durch Digitalisierungsprozesse vor allem in Bereichen, die traditionell sehr hierarchisch strukturiert sind, wie z.B. dem Bildungssektor.

Von Internet-Bildung zu Medienkompetenz

Mit dem Ziel, die Möglichkeiten des Web 2.0 kritisch zu erforschen und praktisch zu erproben, entwickelten sich in den Nullerjahren zunehmend neue Bildungsangebote in der politischen Erwachsenenbildung. Wie sich die Schwerpunktsetzung dieser Bildungsformate von Internet-Bildung zu Medienkompetenz änderte, möchte ich exemplarisch anhand thematisch relevanter Veranstaltungen der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) skizzieren.

Die ÖGPB führte als Fachorganisation für politische Erwachsenenbildung in Österreich das Format „Das Web in der politischen Bildung – das Politische im Web“ erstmals im Jahr 2003 in Kooperation mit Erwachsenenbildungseinrichtungen durch. Die Ziele waren zweierlei: Einerseits sollte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Digitalisierungstrends (Web 2.0, Social Media etc.) stattfinden, da das Internet selbst als ein „hoch interessantes Thema für politische Bildung“ aufgefasst wurde. Auf der anderen Seite war die ÖGPB davon überzeugt, dass das „Politische besonders gut und umfassend mithilfe von Web-Tools (Weblog, Podcast, RSS, Facebook und Twitter) vermittelt werden“ kann. Lehrgang, Workshop, Webinar und eintägiges Training sollten Erwachsenenbildner*innen, NGO-Mitarbeiter*innen und politischen Aktivist*innen eine „intensivere Begegnung mit den politischen Aspekten des Webs ermöglichen“. Teilnehmer*innen steigerten ihre Netzkompetenz u. a. über die Nutzung von Social Media-Formaten oder den Einsatz von Web-Werkzeugen bei Konzeption und Durchführung von Projekten. Gleichzeitig fand eine Diskussion über

die Potentiale und Herausforderungen von neuen Online-Bildungsformaten (z.B. Webinare, Flipped Classrooms) für die politische Erwachsenenbildung statt.¹ (Vgl. ÖGPB o.J.a, o.S.)

Ab den 2010er-Jahren kennzeichnete der stark verbreitete Zugang zu (mobilem) Internet die Digitalisierungsentwicklungen und technisch vermittelte Medien durchdrangen immer mehr Bereiche des Alltags. MOOCs (Massive Open Online Course), Präsentationstools (Beamer, YouTube-Videos etc.) und die Verbreitung von Smartphones führten zu einer stärkeren Nutzung digitaler Technologien auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Röthler/Schön 2017, S. 4). Mit der zunehmenden Digitalisierung ging eine wachsende Mediatisierung einher. Der Begriff Mediatisierung verweist auf Veränderungen von Kultur und Gesellschaft, die durch den Medienwandel hervorgebracht oder verstärkt werden, und kann als „*historischer Metaprozess, vergleichbar mit Globalisierung, Individualisierung oder Kommerzialisierung*“ (Peissl 2018, S. 4) betrachtet werden.

Die veränderte Medienkultur und -nutzung durch Soziale Medien und damit zusammenhängende Phänomene wie Fake News, Filterblasen und Hasspostings machen kritisches Medienhandeln zu einer zentralen gesellschaftlichen Herausforderung – und damit zu einer zentralen Aufgabe für politische Bildung. Durch den Erwerb von kritischer Medienkompetenz sollten die Bewertungs-, Reflexions- und Handlungskompetenzen der Individuen gestärkt sowie das Demokratiebewusstsein und die gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden. Vermehrt griff die politische Erwachsenenbildung auf das Konzept der Medienkompetenz zurück, welches bereits in den 1970er-Jahren entwickelt worden war. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke, „Erfinder“ des Begriffs Medienkompetenz, unterscheidet vier Dimensionen von Medienkompetenz: Medienkritik (Verfolgen und Analysieren von Entwicklungen in der Medienlandschaft), Medienkunde (Erwerb des Wissens über aktuelle Mediensysteme und Erwerb technischer Fertigkeiten im Umgang mit Medien), kritische Reflexion der eigenen Mediennutzung

sowie Mediengestaltung (Möglichkeiten der Mitgestaltung von Medien) (vgl. Peissl 2018, S. 5f.). Unter dem Begriff der „Media Literacy“ fanden didaktische Konzepte Kritischer Medienkompetenz Eingang in die europäische Erwachsenenbildung.

Die Entwicklung von Internet-Bildung zu Medienkompetenz schlug sich auch in der Ausrichtung des ÖGPB-Angebots nieder. 2018 bot die ÖGPB den zweitägigen Workshop „Kritische Medienkompetenz. Politische Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter“ zum ersten Mal an². Seither erreicht er mehrmals pro Jahr zahlreiche Erwachsenenbildner*innen, Trainer*innen und Multiplikator*innen. Kritische Medienkompetenz betont die politische Dimension des Medienhandelns. Interessenlagen, Machtstrukturen, ökonomische Verhältnisse und soziale Dynamiken gilt es zu verstehen, um den bewussten Umgang mit Medien zu ermöglichen: im Sinne von Rezipieren, Analysieren und Gestalten der Inhalte auf individueller, sozialer und kultureller Ebene. Der ÖGPB-Workshop vermittelt anhand aktueller Aspekte des Medienwandels Wissen über und Analysewerkzeuge zu Themen wie Medienökonomie und Digitalisierung, Filterblasen und Echoräume, Strategien gegen Fake News und Hasssprache, Big Data, Schutz der Privatsphäre, Medien-/Urheber- und Persönlichkeitsrecht sowie Datensouveränität (vgl. ÖGPB o.J.b, o.S.).

Digital durch die Pandemie

Die in Social Software und Web 2.0 gesetzten Hoffnungen waren vor 20 Jahren unter politischen Bildner*innen groß – viele betonten die Potentiale, aber auch die Risiken der neuen Entwicklungen. Tatsächlich machte die Mediatisierung auch vor dem Bildungsbereich nicht Halt. Einerseits gewannen digitale Werkzeuge auf der Methodenebene, andererseits aber auch Medienkompetenz auf der inhaltlichen Vermittlungsebene zunehmend an Relevanz. Bei der Konstatierung dieser Entwicklung muss allerdings festgehalten werden, dass bis dato kein Ersatz analoger durch digitale Vermittlung

1 David Röthler war als externer Trainer an der Entwicklung und Durchführung von „Das Web in der politischen Bildung – das Politische im Web“ beteiligt.

2 Helmut Peissl und Simon Olipitz (beide von COMMIT – Community Medien Institut) entwickelten den Workshop im Auftrag der ÖGPB und leiten ihn seither als externe Trainer*innen.

stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang ist es wohl treffender, von einer Ergänzung bzw. Erweiterung von Methoden und Inhalten zu sprechen. So können beispielsweise digitale Werkzeuge beim Lernprozess unterstützen. Verschiedene digitale Werkzeuge, die Mitte der 2000er-Jahre als vielversprechend galten, wurden in den letzten beiden Pandemie Jahren von Erwachsenenbildner*innen wiederentdeckt bzw. gänzlich neu angeeignet und angelernt. Dieser Trend kann als ein Zeichen dafür gedeutet werden, dass sich die als bahnbrechend geltenden Vermittlungsmöglichkeiten eigentlich nie allumfassend in der Erwachsenenbildung etabliert hatten. Der Einschätzung, dass beispielsweise das Politische *„besonders gut und umfassend mithilfe von Web-Tools [...] vermittelt werden kann“* (ÖGPB o.J.a, o.S.), würden im Jahr 2022 mit den Erfahrungen des (erzwungenermaßen) digitalen Unterrichts im Gepäck wohl viele Lehrende und Lernende widersprechen.

Viele Teilnehmer*innen von Online-Kursen klagten, dass ihnen die persönliche Begegnung sowie die haptische Wahrnehmung fehle, und sie daher, sobald es wieder möglich ist, lieber an einem Präsenz-Workshop teilnehmen wollen. Oft unterschätzte Aspekte von Lernprozessen wie persönlicher Austausch, Knüpfen von Kontakten oder gemeinsames informelles Diskutieren in Pausen wurden teils schmerzlich vermisst und herbeigesehnt. Auch das Profitieren vom Wissen anderer (nicht nur von Referent*innen, sondern auch von Teilnehmer*innen) und der interdisziplinäre (Erfahrungs-)Austausch über Organisations- und Zielgruppengrenzen hinweg kamen für viele in der Online-Welt zu kurz. Mit dem plötzlichen Bedeutungszuwachs von digitaler Vermittlung gewinnt der etwas verstaubt anmutende und in die Jahre gekommene Begriff Digital Divide an Aktualität. Auf der einen Seite ist es in Pandemiezeiten noch schwieriger als sonst, Bildungsangebote „unter die Leute zu bringen“ und die öffentliche Wahrnehmung ebendieser zu gewährleisten. Auf der anderen Seite sprechen Online-Angebote eine kleinere Zielgruppe an und werden viele potentiell Interessierte aufgrund fehlender Ressourcen und erschwerender Rahmenbedingungen nicht erreicht.

Nach mehr als zwei Jahren Pandemie ist mein Eindruck, dass Anbieter*innen politischer Bildung sehr schnell auf die neuen Bedingungen reagierten und

auf Online umstellten. Jedoch wird die aktuelle Situation als Übergangslösung gesehen, um dann sobald wie möglich wieder zur „Normalität“ (zu erprobten Formaten, Strategien, Themen etc.) zurückzukehren. Aufgrund der Dauer und Intensität der Pandemie stellt sich die Frage, ob eine reibungslose Rückkehr zur alten Normalität in der politischen Erwachsenenbildung überhaupt möglich bzw. gewünscht ist. Eine Beschäftigung mit der Frage, welche Arbeitsweisen (Homeoffice, Entgrenzung und Prekarisierung von Arbeit etc.), Digitalisierungserfahrungen, Formate u. Ä. wir als politische Bildner*innen behalten wollen (und welche nicht), erscheint drängender als je zuvor.

Und wie geht es jetzt weiter?

Der Umgang mit digitalen Werkzeugen ist in der Pandemie selbstverständlicher geworden – auch in der Erwachsenenbildung. In der Zukunft wird man daher leichter auf diese zurückgreifen können – zu diskutieren bleibt, ob man das auch will. Welche Vorteile, Nachteile und Ausschlussmechanismen diese Entwicklung mit sich bringt, zeichnet sich bereits ab, gilt es jedoch weiter zu beobachten. Meine Einschätzung ist, dass eine Mischform aus digitalen und analogen Angeboten die politische Erwachsenenbildung für einige Jahre dominieren wird.

Vor dem Hintergrund der Pandemie und einer Zunahme an Verschwörungstheorien, Fake News und Hate Speech sehen viele einen Auftrag an die politische Bildung, diesen Entwicklungen gegenzusteuern. Das Ziel lautet dabei nicht selten, den „Menschen beizubringen, wie sie sich in der digitalen Welt richtig und verantwortungsvoll verhalten“. Aus Sicht der ÖGPB greift es allerdings zu kurz, diese zweifelsohne virulenten Probleme lediglich auf das Verhalten Einzelner zu reduzieren und auf einer individuellen Verbraucher*innenebene lösen zu wollen. Vielmehr gilt es, die strukturellen Ursachen dieser Schief lagen in den Blick zu nehmen sowie politische Bildung als langfristigen Prozess zu betrachten und nicht als unmittelbare Intervention. Diese Sichtweise hat folglich Auswirkungen auf die Gestaltung von Veranstaltungen und Vermittlungsbestrebungen rund um Kritische Medienkompetenz. In diese sollte die Thematisierung und Analyse von

politischen Hintergründen und Trends im Zusammenhang mit Mediatisierung einfließen. Relevante Fragen sind hierbei: Wie hängen gesellschaftliche Strukturen mit Medienkompetenz zusammen? Welche politischen Entwicklungen fördern Phänomene wie Hate Speech und Fake News und stehen damit auch einer ausgeprägten Medienkompetenz innerhalb der Bevölkerung im Weg? Wo liegen die Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Grenzen von Medienkompetenz und wie kann Medienkompetenz ansprechend und adäquat vermittelt werden? Medienökonomie und Mediendemokratie sind Aspekte Kritischer Medienkompetenz, die mehr Beachtung verdienen, u. a. weil sie in Österreich aktueller sind denn je. Medienökonomie umfasst die kritische Auseinandersetzung mit der Kommerzialisierung von Information und Wissen sowie mit den Eigentums- und Machtverhältnissen und Interessenkonflikten im Medienbereich. Aber auch

der Wandel der Medienwelt, die Auswirkungen des „Sterbens“ traditioneller Massenmedien und das Aufkommen neuer digitaler Formate lohnen eine tiefergehende Beschäftigung. Mediendemokratie beschreibt das Verhältnis von Politik und Medien, das von wechselseitigen Abhängigkeiten geprägt ist. Die Bedeutung von Massenmedien und Neuen Medien für die Demokratie, Medienvielfalt, Angebotskonzentration und Monopolisierungstendenzen, die Förderung von kommerziellen und nicht-kommerziellen Medien, aber auch die mediale Sichtbarkeit von alternativen Themen, Diskursen und Deutungen spielen unter diesem Begriff eine Rolle. Medienökonomie und Mediendemokratie als wesentliche Teile von Kritischer Medienkompetenz zu stärken und die Bedeutung von strukturellen gesellschaftlichen Schiefen von Mediatisierung nicht aus dem Blick zu verlieren, sind und bleiben Aufgabe einer kritischen politischen Bildung.

Literatur

- Gürses, Hakan (2008):** Über die Lebensgeschichten. In: economy. Unabhängiges Magazin für Wirtschaft und Bildung, Nr. 51, S. 24.
- Möller, Erik (2005):** Die heimliche Medienrevolution – Wie Weblog, Wikis und freie Software die Welt verändern. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag GmbH & Co KG. Online: <http://medienrevolution.dpunkt.de/files/Medienrevolution-1.pdf> [Stand: 2021-10-25].
- ÖGPB – Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (o.J.a):** Das Web in der politischen Bildung – das Politische im Web. Online: <https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/auf-anfrage-buchbar/das-web-in-der-politischen-bildung-das-politische-im-web> [Stand: 2021-10-25].
- ÖGPB – Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (o.J.b):** Kritische Medienkompetenz. Politische Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter. Online: <https://www.politischebildung.at/bildungsangebote/kritische-medienkompetenz/> [Stand: 2021-10-25].
- Peissl, Helmut (2018):** Kritische Medienkompetenz. In: Peissl, Helmut/Sedlaczek, Andrea/Eppensteiner, Barbara/Stenitzer, Carla: Kritische Medienkompetenz und Community Medien, S. 3-21. Online: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-kritische-medienkompetenz.pdf> [Stand: 2021-10-25].
- Röthler, David/Schön, Sandra (2017):** Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/01_roethler_schoen.pdf [Stand: 2021-10-25].
- Sixtus, Mario (2005):** Das Web sind wir. Online: <https://www.heise.de/hintergrund/Das-Web-sind-wir-277423.html?seite=all> [Stand: 2021-10-25].



Foto: K. K.

Sonja Luksik, M.A.

luksik@politischebildung.at
<http://www.politischebildung.at>
+43 (0)1 5046858-14

Sonja Luksik ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB). Als Mitarbeiterin im ÖGPB-Geschäftsbereich „Bildungsangebote und Projektberatung“ leitet sie Workshops und Trainings für Multiplikator*innen und Erwachsenenbildner*innen. Sonja Luksik studierte Politikwissenschaft an der Universität Wien und der Centr  Européen Universitaire (CEU) in Nancy, Frankreich.

Hopes and Challenges: The digital transformation in adult political education

Abstract

At the start of the '00s, Web 2.0 and social software offered diverse starting points for adult education. The hope grew that their collaborative features could be put to particularly good use in the field of education; at the same time, a small number of individuals warned of a digital divide. More new adult political education courses were developed with the goal of exploring the opportunities of Web 2.0 critically and putting it to the test. This article outlines how the emphasis of these education formats shifted from internet education to media literacy based on examples of events of the Austrian Society for Political Education (Österreichische Gesellschaft f r Politische Bildung,  GPB) on related topics. Against the backdrop of greater experience with digital tools in adult education due to the pandemic, an outlook is provided of the communication of the methodology and thematic focus on critical media literacy and the digital transformation.

Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Gaby Filzmoser

Susanne Witt

Zitation Witt, Susanne [Rez.] (2022): Filzmoser, Gaby (2021): Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement. Bielefeld: wbv. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Bildungsmanagement, digitale Bildung, Medienbildung, Bildungshäuser, Österreich, Führungskräfte



„Die Digitalisierung macht in Bildungshäusern neue Organisationskulturen und -strukturen erforderlich. Welche Haltungen, Einstellungen und Werte müssen bewegt werden, damit sich im Führungspersonal eine digitale Grundhaltung durchsetzt, die den Bildungsprozess der Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt? Gaby Filzmoser entwickelt das Modell für einen digital-medialen Habitus im Bildungsmanagement, mit dem sowohl die strategische Neuausrichtung der Bildungshäuser als auch eine zeitgemäße digitale Bildungsarbeit vorangetrieben werden kann.“ (Buchrücken)



Gaby Filzmoser
Bildungshäuser im digitalen Wandel.
Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement
Bielefeld: wbv 2021
254 Seiten

26
Rezension

Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Gaby Filzmoser

Susanne Witt

„Digitale Bildung braucht eine digitale Grundhaltung!“ – so lautet das Resümee der Autorin in ihrem 2021 in der wbv-Reihe „Erwachsenenbildung und lebenslanges Leben“ erschienenen Band „Bildungshäuser im digitalen Wandel“. Der Band selbst entspricht einer stark gekürzten und bearbeiteten Fassung der 2019 von der Autorin eingereichten Dissertation und richtet sich explizit an Bildungsmanager*innen in Bildungseinrichtungen mit dem übergeordneten Ziel, „einen Kausalzusammenhang zwischen der Einflussnahme der Digitalisierung bzw. der digitalen Bildung auf die Erwachsenenbildung und den Auswirkungen dieser Einflussnahme auf das Bildungsmanagement in Bildungshäusern herzustellen“ (Filzmoser 2021, S. 81).

Im Zentrum der Forschungsarbeit stehen folglich die transformativen Auswirkungen der Digitalisierung auf Erwachsenenbildungsorganisationen am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (kurz ARGE BHÖ)¹. Hierfür untersucht Gaby Filzmoser, selbst langjährige Geschäftsführerin der ARGE BHÖ und Leiterin des Geschäftsfeldes Bildungsmanagement des Kooperativen Systems der Österreichischen Erwachsenenbildung am bifeb, die Durchdringung der verschiedenen Organisationsbereiche mit digitalen Medien und

die damit einhergehenden wie erforderlichen Änderungen der Werte, Haltungen und Einstellungen aller Mitarbeitenden. Zur Diskussion gestellt werden dabei vor allem die sich hieraus ergebenden Konflikte sowie Chancen im Bildungsmanagement. Angesichts der aktuellen Covid-19-Pandemie resultieren für Personen in Führungspositionen und im Bildungsmanagement aus der Arbeit wertvolle Ansatzpunkte, um nach der Covid-Krise eigene Digitalisierungsstrategien in ihren jeweiligen Einrichtungen zu entwickeln.

¹ Die „Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich“ versteht sich als ein unabhängiger, gemeinnütziger Verein, dessen (Stand 2022) 18 Mitglieder „Bildungshäuser in unterschiedlicher Trägerschaft sind (Diözesen, Kammern, Länder, Orden, Vereine). Die Bildungshäuser decken ein breites Spektrum an weltanschaulichen Positionen ab, die vom christlich humanistischen bis zu einem überkonfessionellen Menschenbild reichen.“ Näheres dazu unter: <https://www.arge-bildungshaeuser.at/arge-bhoe/leitbild/>; Anm.d.Red.

Konkret lautet die Leitfrage der Forschungsarbeit: Inwiefern verändert sich die Rolle der Bildungshäuser und deren Bildungsmanagement im Hinblick auf digitale Bildung und welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus? Ergänzt und verdichtet wird die empirische Arbeit um Ausführungen zu wesentlichen Bildungsprinzipien, die v.a. mit Blick auf digital Lernende ausgelotet werden; um Ausführungen zu den Wirkungen der Handlungsweisen von Bildungsmanager*innen bezogen auf den digitalen Wandel; um Ausführungen zu den Chancen und Hindernissen in der Praxis aus Sicht der Bildungsmanager*innen und zu den sich eröffnenden Entwicklungspotenzialen sowie Impulsen und Handlungsempfehlungen, die abschließend für die strategische Organisations- und Personalentwicklung von Bildungshäusern abgeleitet werden.

Das digital-mediale Habitusmodell als sozialer Raum – Schlüsselrolle der Bildungsmanager*innen

Theoretische Grundlage der Analyse ist das von Filzmoser im Rahmen ihrer Forschungsarbeit entwickelte digital-mediale Habitusmodell. Anhand dieses Modells werden das Verhalten und Handeln der Bildungsmanager*innen im sozialen Raum analysiert. Im Fokus stehen dabei das Feld, die Rollen bzw. Aufgaben, die Kämpfe um die Ordnung sowie die prozessuale digitale Bildung. Mit Schwerpunkt auf das Bildungsmanagement werden von der Autorin vier Ordnungsdimensionen analysiert, theoretisch eingeordnet und konkretisiert: Distinktionen des Berufsfeldes Bildungsmanagement; Ordnung des Wissens; Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens sowie prozessuale digitale Bildung.

Filzmoser vermag entlang der Untersuchungsergebnisse schlüssig auszuführen, dass Veränderungsprozesse von Impulsen bzw. Defensiven der involvierten Personen, den Bildungsmanager*innen, abhängig sind. Sie prägen mit ihrer Haltung maßgeblich die Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen – auch im digitalen Wandel. Des Weiteren gelingt es der Arbeit zu zeigen, dass die digitale Transformation von der Führungsebene sowie der Bildungsmanagementebene bis hinein in die Lehrtätigkeit strategisch begleitet werden muss.

Neue Herausforderungen bergen Potenzial für die Arbeit in Bildungshäusern

Die Arbeit der Bildungshäuser, die stark von analogem Austausch und Kommunikation geprägt ist, steht dabei in keinem Widerspruch zur Digitalisierung: Medien können aus Sicht der befragten Bildungsmanager*innen vielmehr die Vernetzung fördern und, gezielt eingesetzt, potenzielle Teilnehmer*innengruppen neu adressieren. Auch berge das Angebot der Bildungshäuser das Potenzial, in zielgruppenorientierten Bildungssettings digitale Medien bedürfnisorientiert einzusetzen: Das Spektrum kann dabei von Präsenzangeboten mit der Integration digitaler Medien über Blended-Learning-Angebote oder Hybridveranstaltungen bis hin zu unterstützenden Serviceleistungen für selbstgesteuertes Lernen und Lernkooperationen reichen. Reine Online-Veranstaltungen würden sich dagegen für nicht erstrebenswert erweisen, weil diese nicht dem Bildungsverständnis der ARGE Bildungshäuser entsprechen würden.

Vielmehr könnten sich Bildungshäuser mit Bildungsangeboten, die längere Zeitspannen umfassen, als eine entschleunigende Alternative positionieren und sich so dem Trend zur schnellen Wissensgenerierung entgegenstellen. Auch gelte es, so ein weiteres Ergebnis der Befragung, die Individualisierung der Lernangebote als Zukunftsaufgabe weiterhin verstärkt wahrzunehmen, denn im Blickpunkt der Arbeit in den Bildungshäusern stehen der Mensch und seine Bedürfnisse. Der kontrovers diskutierte Begriff „Digitale Bildung“ scheint in dieser humanistischen Konnotation angemessen.

Für das Bildungsmanagement ergeben sich aus der zunehmenden Digitalisierung vielfältige, teils spezielle Aufgaben mit neuen geforderten Expertisen wie zum Beispiel im Bereich Marketing oder in der Aufbereitung medialer Lerninhalte. Räume, ob real oder virtuell, sollten sich den Bedürfnissen der Lernenden und dem Lernangebot anpassen können. Die aus dem Bibliotheksbereich vorgeschlagene Strukturierung mit unterschiedlichen Zonen und Nutzungsmöglichkeiten bietet hierzu Anregungen. So schreibt Filzmoser: *„Die Ansprüche an den Lernraum sind vor allem Flexibilität in Bezug auf das Mobiliar und methodische und technische*

Hilfsmittel“ (ebd., S. 206). Unterschieden werden folgende Funktionsräume bzw. -zonen: Lernraum, Ruheraum, Inspirationsraum und ein Treffpunkt für informellen Austausch (vgl. Stang 2016, S. 90). Für die Bildungshäuser regt Filzmoser, in Anlehnung an das Konzept des Selbstlernzentrums oder Learning Center, eine Öffnung als Lernort mit der Chance zum Austausch und Kommunikation an.

Fazit und Ausblick

Bildungseinrichtungen benötigen für die digitale Transformation eine digitale Strategie, die Haltungen, Werte und Ethik der eigenen Organisationskultur einbezieht. Eine strategische Neupositionierung schafft einen Rahmen und besitzt eine identitätsstiftende Funktion. Die sich hieraus ergebende

digitale Grundhaltung kann je nach Bildungseinrichtung variieren. Gemein ist allen Akteurinnen und Akteuren in den Bildungshäusern, Lernprozesse unterstützen und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden zu wollen.

Der Autorin gelingt es, vor dem Hintergrund des digital-medialen Habitusmodells das Spannungsfeld des digitalen Wandels in der Arbeit von Bildungsmanager*innen in Bildungshäusern zu analysieren, detailliert deren Facetten zu skizzieren und die Schlüsselrolle der Bildungsmanager*innen mit ihren Handlungsoptionen in diesen Veränderungsprozessen herauszuarbeiten. Das vorgelegte Modell und die präsentierten Analysen eignen sich für alle Bildungseinrichtungen, die ihre Organisationskultur aufgrund des digitalen Wandels strukturiert verändern und gestalten wollen.

Literatur

Stang, Richard (2016): Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: Walter de Gruyter.



Foto: CC BY Susanne Witt

Susanne Witt

wittdie@gmail.com.

Susanne Witt studierte an der Ruhr-Universität Bochum Sportwissenschaft und später an der Freien Journalistenschule Berlin Journalismus. Seit 2001 ist sie im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen e.V. beschäftigt. Die redaktionelle Betreuung der Portale wb-web und EPAL bilden neben dem Programmplanarchiv ihre Arbeitsschwerpunkte u.a. mit den Themen OER, Digitalisierung, Gesundheitsbildung sowie Kulturelle Bildung.

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven

Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hrsg.)

Jochen Robes

Zitation Robes, Jochen [Rez.] (2022): Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.) (2021): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 44-45.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.

Schlagworte: Erwachsenenbildungswissenschaft, erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, digitale Medien, Deutschland



„In der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis sind digitale Medien zentrale Einflussfaktoren. Sie wirken auf Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener, Anforderungen an Professionelle, Veränderungen der Organisationen sowie des gesamten Systems. Daraus ergeben sich neue und notwendige Forschungsperspektiven. In dem Sammelband wird die Digitalisierung als Forschungsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft eingeordnet und umrissen. Für die Formierung dieses Feldes setzen die Herausgeber:innen in ihrem Einstiegsbeitrag wichtige Impulse. Die Themenauswahl und Editierung der darauffolgenden Beiträge verweisen auf die zentralen Forschungsaufgaben einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung: die Fundierung der erwachsenenpädagogischen Praxis und Theoriebildung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Digitalen. Grundfragen der Finanzierung, der Kompetenzen, der Lehre, des Lernens und der Institutionen werden aus verschiedenen Perspektiven diskutiert.“ (Verlagsinformation)



Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler,
Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hrsg.)
**Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung.
Impulse – Befunde – Perspektiven**
Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2019
Bielefeld: wbv 2021, 302 Seiten
DOI: 10.3278/6004789w
Digitale Ausgabe kostenfrei bei wbv-open-access.de

27

Rezension

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven.

Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hrsg.)

Jochen Robes

Natürlich ist die Digitalisierung auch in der Erwachsenenbildung längst angekommen, wenn auch mit etwas Verspätung, da die Praxis der Erwachsenenbildung mit Blick auf ihr Personal, ihre Zielgruppen, die Lernorte und Themen oft eine „besondere“ ist. Aber viele Stichworte der aktuellen Bildungsdiskussionen um das selbstgesteuerte, lebensbegleitende Lernen sind ohne Digitalisierung nicht mehr denkbar. Hier knüpft der Band an und versucht, die Umriss einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ zu zeichnen und die Bandbreite des Forschungsfeldes zu beleuchten.

Überblick

Das vorliegende HerausgeberInnenwerk, der Titel unterstreicht es, will einen Impuls setzen. Zwar beschäftigt sich die Wissenschaft schon lange mit dem Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Doch diese Beschäftigung, so die HerausgeberInnen **Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs** und **Johannes Wahl**, ist bis heute fragmentarisch geblieben, sie wird nicht intensiv genug geführt,

und es fehlt ihr eine klare Strukturierung des Forschungsfeldes. Deshalb hat sich im Herbst 2019 ein Netzwerk zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung gebildet, aus deren Initiative auch die vorliegende Arbeit entstanden ist¹.

Vor diesem Hintergrund hat das Buch verschiedene Anliegen: Es möchte die Grundrisse einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ zeichnen, auf denen weitere Arbeiten aufsetzen können und sollen; es möchte darüber hinaus

¹ Das NED - Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung ist ein loser Verbund aus ForscherInnen und an Weiterbildungsforschung interessierten PraktikerInnen im Bereich digitaler Medien/Digitalisierung. Das NED gründete sich auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung im September 2019 in Halle (Saale). Mehr dazu unter: <https://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/forschung/projekte-erwachsenenbildung/ned-netzwerk-erwachsenenpaedagogische-digitalisierungsforschung/>; Anm.d.Red.

einen Überblick über die Breite des Forschungsfeldes geben und hat deshalb 14 Beiträge zu ganz unterschiedlichen Themen und Fragestellungen der Erwachsenenbildung versammelt; und nicht zuletzt stellt es eine Einladung dar, sich am Diskurs einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung aktiv zu beteiligen.

Eine zentrale und für die folgenden Artikel „verbindende“ Rolle nimmt der Impulsbeitrag der HerausgeberInnen ein. Einleitend weisen sie hier mit Blick auf die umfassende lebensweltliche Mediatisierung und Digitalisierung auf die Herausforderungen hin, vor denen die Weiterbildung steht: *„Für die Praxis sind es u. a. die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen mithilfe digitaler Technologien, die Erstellung digitaler Lehr-/Lernmaterialien, die Professionalisierung der Akteure im Bereich digitaler Phänomene und ihrer vielfältigen Konsequenzen, die Selbstdarstellung im Internet und durch die Digitalisierung induzierte Organisations- und Strukturentwicklungsprozesse. Die Forschung ist gefragt, die Folgen der Digitalisierung für den Weiterbildungsbereich auf allen Ebenen zu analysieren, Erkenntnisse für die Bildungssteuerung zur Verfügung zu stellen und wissenschaftliche Grundlagen sowohl zur Theorieentwicklung als auch zur Gestaltung der Praxis bereitzustellen. Darüber hinaus muss sie sich auch in einer reflexiven Perspektive mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die eigene Forschungspraxis auseinandersetzen“* (Bernhard-Skala et al. 2021, S. 20).

Selbstverständlich ist es Aufgabe eines Impulses, den Gegenstandsbereich einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zu umreißen. Die HerausgeberInnen bieten hier drei Entwicklungslinien an: a) die Mediatisierung der Lebenswelten von Erwachsenen, b) das Lernen mit und über digitale Medien und c) Medienbildung und Medienkompetenz. Schon in ihren kurzen Skizzen dieser Entwicklungslinien wird deutlich, welche Wandlungen das Feld digitaler Bildung bereits hinter sich hat: auf der begrifflichen Ebene ist es zum Beispiel der Übergang von den „Neuen Medien“ und „E-Learning“ zu dem, was heute „Lernen über oder mit digitalen Medien“ oder „digitale Bildung“ genannt wird; auf der konzeptionellen Ebene ist es die Erweiterung der frühen Medienkompetenz-Modelle um Konzepte, die der Konvergenz der Medien gerecht werden wollen,

wie zum Beispiel der europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen, kurz: DigComp.

Die HerausgeberInnen erinnern daran, dass sich eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung natürlich auch ihrer spezifischen Methoden, ihrer Institutionen, Infrastrukturen und Arbeitsprozesse vergewissern muss. Das sind zum einen Hausaufgaben, denen sich jede Disziplin stellen muss. Aber zum anderen natürlich auch Fragestellungen, die sich durch den besonderen gesellschaftlichen Charakter ihres Gegenstands bedingen. Die AutorInnen erwähnen hier zu Recht die Stichworte der „Technologiefolgenabschätzung“ und der „Reflexivität“ gegenüber der eigenen Forschungspraxis.

Es gibt auch Stichworte, die in diesem Impuls und im darauf aufbauenden Sammelband nur kurz oder gar nicht aufgegriffen werden. Die HerausgeberInnen erwähnen selbst, dass keine Beiträge zum Thema Politik bzw. Bildungspolitik eingereicht wurden. Märkte und Marktmechanismen in der Erwachsenenbildung sowie das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung kommen allenfalls am Rande vor, rücken aber nicht zuletzt durch die Digitalisierung zusammen. Auch ein kurzer Blick über den deutschsprachigen Tellerrand – gibt es denn im internationalen Kontext schon vergleichbare Ansätze oder Vorbilder? – wäre interessant gewesen.

Die 14 Beiträge des Sammelbands vermitteln einen ersten Eindruck von der Breite und Diversität des Forschungsfeldes. Die HerausgeberInnen haben sie in vier Kapitel gegliedert: Lehren und Lernen; Programme und Angebote; Pädagogisch Tätige; Organisationen. Die Vielfalt der Themen und Projekte ist beeindruckend und kann hier nur angedeutet werden: Sie reicht von „Empirie im Kursraum – (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität“ (**Ulla Klingovsky**) bis zu „Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung“ (**Martina Engels, Marc Egloffstein**). Auch das Spektrum der eingesetzten Methoden ist weit und schließt unter anderem Literaturstudien, Situationsanalysen, Experteninterviews und episodische Interviews sowie Programmanalysen ein.

Verschiedene Themen, Bilder und Stichworte ziehen sich wie ein roter Faden durch diesen Band:

Da sind zum Beispiel die wiederholten Hinweise auf informelle Lernaktivitäten und Lernorte, die die Erwachsenenbildung prägen. Hier sei auf den Beitrag von **Veronika Thalhammer** hingewiesen, die den Lernort Familie aus der Perspektive Erwachsener beleuchtet.

Dann stellen die Medien- und digitalen Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden eine Herausforderung dar, die von mehreren Beiträgen aufgenommen wird. Stellvertretend sei hier die Arbeit von **Tim Stanik** und **Karin Julia Rott** über „Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung“ genannt.

Manchmal werden die mit der Digitalisierung verbundenen Brüche in der Erwachsenenbildung (und Erwachsenenbildungsforschung) auch direkt sichtbar wie am Beispiel einer Längsschnittuntersuchung der Programmhefte der Volkshochschule Ulm. Hier weisen die Autoren (**Matthias Rohs, Philipp König, Jonathan Kohl, Jan Hellriegel**) einerseits darauf hin, dass der Zugriff auf digitale Programmarchive die Forschungsarbeiten ungemein erleichtert; andererseits wird die Forschung vor neue Herausforderungen gestellt, wenn die Programme der Bildungsträger nicht mehr in gedruckter Form vorliegen oder sich die Kategorie „jährliches Programm“ ganz auflöst.

Was für die Bildungsforschung im Allgemeinen gilt, gilt für die Forschung der Erwachsenenbildung im Besonderen: Durch die zunehmende Digitalisierung der Bildungs- und Lernprozesse stehen WissenschaftlerInnen immer mehr Daten über eben diese Bildungs- und Lernprozesse zur Verfügung. Auch das ist ein starkes Argument für die Bündelung der entsprechenden Forschungsaktivitäten unter dem Dach einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung.

Fazit

Der Sammelband hält, was er mit seinem Untertitel „Impulse – Befunde – Perspektiven“ verspricht. Mit den Impulsen der HerausgeberInnen liegt eine erste Strukturierung des Forschungsfeldes vor. Die einzelnen exemplarischen Befunde zeigen auf, mit welchen Themen und Fragestellungen die Wissenschaft heute schon unterwegs ist. Und mit Blick auf den Stellenwert der Erwachsenenbildung, des lebensbegleitenden Lernens und seine fortschreitende Digitalisierung steht auch die Relevanz entsprechender Forschungsbemühen außer Frage.

Wenn es aus den bisherigen Zeilen noch nicht deutlich geworden sein sollte: Der Band richtet sich dezidiert an eine wissenschaftliche Fachcommunity, die in der erwachsenenpädagogischen Forschung aktiv ist. Eine „Übersetzung“ der Forschungsergebnisse für die Akteurinnen und Akteure in der Praxis der Erwachsenenbildung bleibt einer weiteren Arbeit vorbehalten.

Abschließend: Manch einer wird sagen, dass der Ruf nach einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung spät, vielleicht zu spät kommt. So wie eine Praxis der Erwachsenenbildung heute kaum noch ohne Digitalisierungsbezüge auskommt, wird es auch die Forschung nicht, die sich mit ihr beschäftigt. Im kurzen, lesenswerten Vorwort fragt **Julia Schütz** deshalb vorausschauend nach dem „Alleinstellungsmerkmal einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“. Diese Frage ist auch nach der Lektüre dieses Bandes nicht einfach zu beantworten. Zumindest sollte der offene und kritische Blick auf das eigene Forschungsfeld und das eigene Selbstverständnis zur Pflichtübung der Disziplin werden.



Foto: K. K.

Dr. Jochen Robes

info@robes-consulting.de
<http://www.robes-consulting.de>
+49 (0)151 28901125

Jochen Robes ist selbstständiger Berater (Robes Consulting) und unterstützt Unternehmen und Organisationen auf den Feldern der Personalentwicklung und Weiterbildung. Daneben lehrt er an der Hochschule Darmstadt im Studiengang Online-Kommunikation. Seine Schwerpunkte bilden Fragen der digitalen Bildung, des Lebenslangen Lernens, MOOCs und Wissensmanagement. Er ist Gründungsmitglied der Corporate Learning Community (www.colearn.de). Er bloggt seit 2003 unter www.weiterbildungsblog.de.



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://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: 9783755723967

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



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

HerausgeberInnen der Ausgabe 44-45, 2022

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. f. Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

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 (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (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

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. 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 solcher Quellen.

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

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 magazin@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
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at