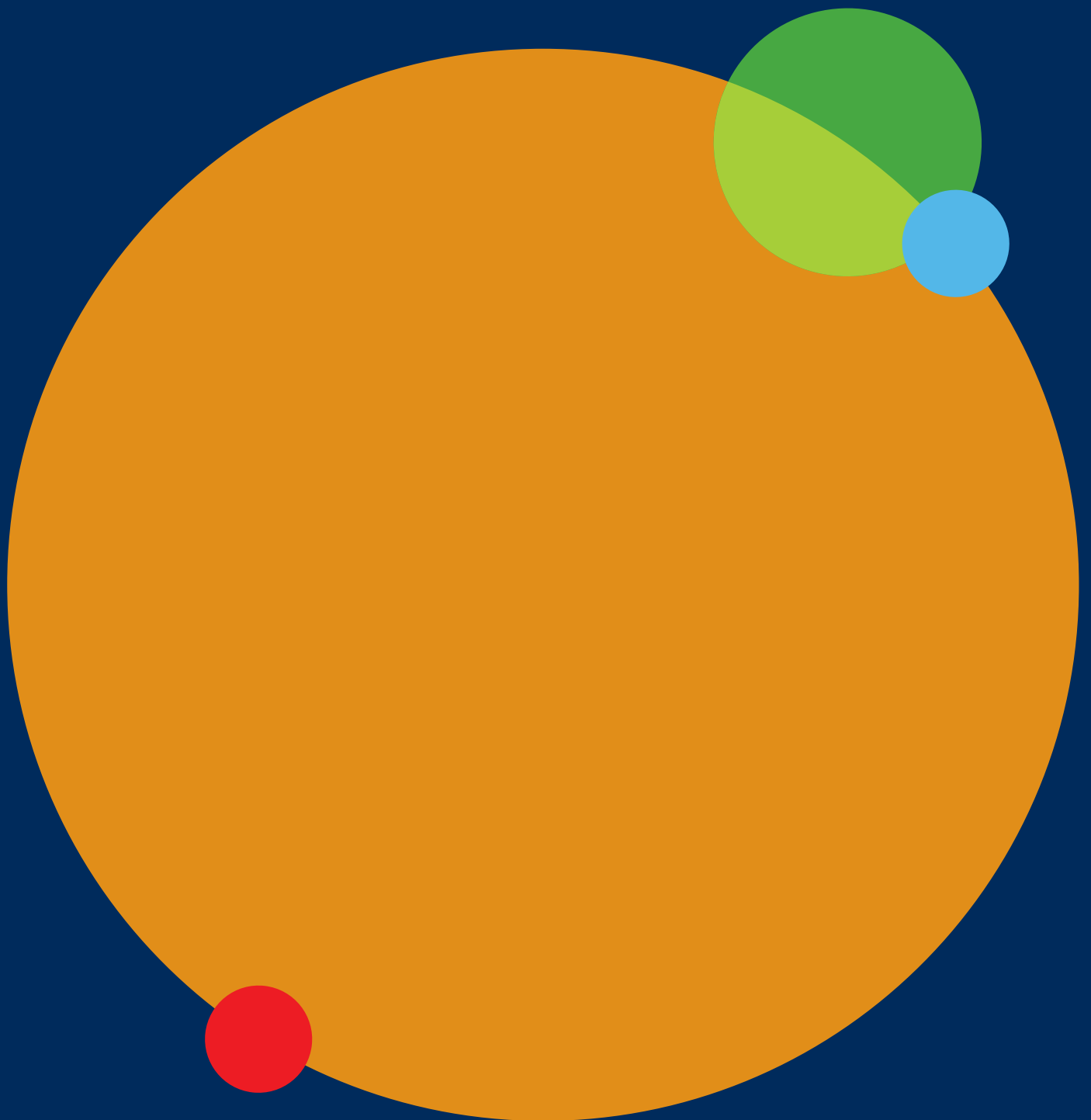


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 5: Digitale Medien



Modul 5: **Digitale Medien**

Teil 1: Seite 1–27

Digitale Medien in der Alphabetisierung
und Grundbildung

Diana Feick

Teil 2: Seite 1–34

Rahmenbedingungen –
Gelingensfaktoren – Instrumente

Regina Eichen

Diana Feick

Modul 5:
Digitale Medien

Teil 1:
**Digitale Medien in der Alphabetisierung
und Grundbildung**



Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung

Diana Feick

1. Einführung	07
2. Medienkompetenz als Teilziel der Alphabetisierung und Grundbildung	09
3. Spektrum des Einsatzes Digitaler Medien – vom e- zum m-learning	11
4. Medientypen und Funktionen	14
5. Lehr-Lernarrangements	20
5.1 Buchstabenralley	20
5.2 Fotosafari: „Elefantenwörter“	21
5.3 Handyvideo	21
6. Literaturverzeichnis	23



1. Einführung

Eine aktuelle Studie der UNESCO (West & Chew 2014) zum mobile reading zeigt, dass Mobiltelefone vor allem in Kontexten ohne regulären Zugang zu Printmedien, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Kampf gegen Analphabetismus haben werden. Die Befragten der Untersuchung lasen auf ihrem Handy digitale Texte lieber und häufiger als Publikationen in gedruckter Form, an denen es ihnen meist sowieso mangelte.

Vor diesem Hintergrund stellen e-books, die über eine App¹ kostenlos bereitgestellt und mobil gelesen werden, eine Möglichkeit dar, die Lücke zum Aufbau und nachhaltigem Ausbau von Literalität in bildungsressourcenschwächeren Regionen zu schließen. Ebenso wie in den sogenannten Entwicklungsländern ist auch in industrialisierteren Ländern die Nutzung digitaler Medien zur Alltagsroutine geworden und hat die Art der Kommunikation entscheidend verändert. Das flächendeckende Aufkommen der Mobilkommunikation bildet dabei jedoch nicht den Anfangspunkt, über die Bedeutung multimedialer Technologien in der Grundbildung nachzudenken.

Bereits 2005 bezeichnete Monika Tröster die Nutzungsfähigkeit digitaler Medien als „Kernkompetenz und [...] Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und der Arbeitswelt“ (Tröster 2005: 10). Das Zeitalter des Web 2.0 und mobiler Kommunikation bietet dabei neue Chancen und Herausforderungen für die Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass schriftunerfahrene Personen zwangsläufig auch über eine geringere Medienkompetenz verfügen. Digitale Medien stellen vor diesem Hintergrund kein Kommunikationsmittel dar, für dessen Nutzungsfähigkeit ein grundständiges Training absolviert werden muss, sondern dessen Lehr- und Lernpotenzial es bei der Literalitätsförderung zielgruppengerecht aufzubereiten gilt. Auf Lehrendenkompetenzseite kann es daher weniger das Ziel sein, selbst multimediale Lernprogramme entwickeln zu können (was möglich aber meist sehr aufwändig ist), sondern vielmehr einen Überblick über existierende Angebote zu haben sowie über Beurteilungs- und Adaptionskompetenzen für verschiedene Lernkontexte zu verfügen.

Der vorliegende Grundlagenbeitrag, der eine forschungsbasierte Darstellung und Diskussion der Möglichkeiten und Herausforderungen der Arbeit mit digitalen Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung vollzieht, ist in vier Teile gegliedert. Zunächst werden wesentliche Begrifflichkeiten rund um das Konzept der Medienkompetenz vorgestellt und die Relevanz dessen für die Zielgruppe erörtert (Abschnitt 1 und 2). Im dritten Abschnitt gilt es, die drei elementaren Lernformen der Arbeit mit digitalen Medien kennenzulernen und den Nutzungsgewohnheiten von Lernenden im Kontext der Grundbildung gegenüberzustellen. Anschließend werden einzelne Medientypen, deren alphabetisierungsspezifische Funktionen sowie Qualitätskriterien zur Beurteilung des Angebotsspektrums vorgestellt (Abschnitt 4). Im letzten Unterpunkt geht es darum, den Mehrwert von Lehr-Lernarrangements mobilen Lernens an ausgewählten Beispielen zu verdeutlichen und die Anforderungen an Lehrpersonen für die Arbeit in diesen Unterrichtssettings vorzustellen.

¹ Die App heißt „worldreader“. Online unter: <http://www.worldreader.org/what-we-do/worldreader-mobile/>



2. Medienkompetenz als Teilziel der Alphabetisierung und Grundbildung

In diesem einführenden Abschnitt wird der grundlegenden Frage nachgegangen, inwiefern Alphabetisierung und Grundbildung der Aufgabe nachkommen müssen, eine Kommunikationskompetenz zu vermitteln, die den Ansprüchen der modernen, medial gestalteten und konstruierten Welt genügt. Dafür sollen zunächst grundlegende Fachbegriffe der Medienforschung näher bestimmt werden. Unter dem weit verbreiteten Begriffspaar „Neue (digitale) Medien“ versteht man aus der heutigen Perspektive digitale, interaktive und rechnergestützte Medien. Als digital gelten dabei solche

Medientechnologien, die mit digitalen Codes arbeiten, z.B. Mobiltelefone, E-Books oder das Internet.

Interaktivität oder Interaktion bezieht sich in diesem Zusammenhang auf drei Ebenen:

- die Interaktion von Medien innerhalb eines Systems (im Sinne der Multimedialität).
- die Interaktion der Lernenden mit dem Medium und umgekehrt (i.S. von Steuerungs- und Eingriffsmöglichkeiten sowie einer Rückmeldung durch das Medium),
- die Interaktion zwischen Lernenden mittels des Mediums (synchrone Kommunikation, z.B. Chats oder asynchrone Kommunikation, z.B. E-Mail).

Multimedialität beschreibt die Fähigkeit der rechnergestützten Systeme, mehrere digitale Medien in sich zu integrieren, z.B. Text, Bild, Ton oder Video und dabei verschiedene Kodierungsformen, d.h. Symbolsysteme wie Text und Bild zu nutzen (Multikodalität) sowie damit unterschiedliche Wahrnehmungskanäle (visuell, auditiv oder haptisch) bei den Nutzern anzusprechen (Multimodalität). Ein Handy ist in diesem Sinne ein Multifunktionsgerät, eine Art Minicomputer, der über alle o.g. Eigenschaften verfügt.

Durch die weltweite Ausbreitung des Handys – allein in Deutschland besitzen 96% der 14- bis 64-Jährigen ein solches mobiles Endgerät (Bitkom 2013) – und die Weiterentwicklung digitaler Technologien zu immer kleineren, leistungsfähigeren und kompatibleren Geräten hat zu einem radikalen Wandel sowohl im mündlichen, besonders aber auch im schriftlichen Kommunikationsverhalten geführt. Im Bereich der Mündlichkeit setzt sich individuelles oder kollektives multimodales Kommunizieren mit kostenlosen Videotelefonprogrammen wie *Skype*, *Google-Hangouts*, *WhatsApp* oder *Viber* durch, die durch eine Videoübertragung mittels Webcam Menschen weltweit in Hör- und Sichtkontakt bringt. Auch in der schriftlichen Kommunikation sind neue digitale Texttypen entstanden, wie SMS, E-Mail, Chat, Wiki, Blog, Foren oder Homepages. Diese nehmen nicht nur neue bzw. erweiterte Funktionen gegenüber den traditionellen Textsorten wie z.B. Brief, Tagebuch oder Glückwunschkarten ein, sondern bringen außerdem neue Schreibkonventionen (wie z.B. die Aufhebung von Groß- und Kleinschreibung oder Zeichensetzung) und Kodierungsweisen (z.B. Emoticons: ;-) oder Akronyme: MfG = Mit freundlichen Grüßen) hervor.

Generell ist dabei ein Trend zum Informellen, zur Verkürzung, Auslassung und Vereinfachung sowie ein zunehmendes Verschwimmen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit festzustellen, wobei dies auf Nutzerseite an eine allgemein höhere Fehlertoleranz im Vergleich zur herkömmlichen Schriftsprache gekoppelt ist. Schließlich zählen zu den schriftlichen digitalen Kommunikationsszenarien auch die sogenannten *social media* also soziale Netzwerke oder Communities über die die Nutzer multimedial und online interagieren. Die verbreitetsten sind *Facebook*, *YouTube*, *Twitter* und *Instagram*. Man bezeichnet sie auch als Web 2.0 – Anwendungen, da der Nutzer kollaborativ und interaktiv eigene Inhalte in diesen Netzwerken in Form von Posts (kurzen Kommentaren oder Mitteilungen), Fotos oder Videos bereitstellen und auf die Beiträge der anderen reagieren kann.

Neben der alltäglichen Kommunikation bestehen im Umgang mit digitalen Medien weitere Möglichkeiten des Agierens, wie z.B. Online-Spiele, Online-Banking, Home-Shopping oder der Online-Handel, durch den praktisch jede Person zum virtuellen Käufer und Verkäufer von realen Waren werden kann.

Angesichts dieser Vielfalt an digitalen Kommunikationsformen, Handlungs- und Vernetzungsmöglichkeiten ist es nicht überraschend, dass die herkömmliche handschriftliche Kommunikation und z.T. auch die alltägliche *face-to-face*-Interaktion stetig an Umfang und Bedeutung verlieren und die jungen Generationen als *digital natives* (Prensky 2001) heranwachsen. Literalisierung geht demnach über den klassischen Schriftspracherwerb hinaus und muss die Kommunikationsfähigkeit mit den digitalen Medien ebenso zum Ziel haben, wie den Erwerb einer kritischen Mediennutzungskompetenz. Das klassische Verständnis von Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz geht in diesem Sinne auf den Medienpädagogen Baacke (1996) zurück und umfasst die Bereiche der

- Medienkritik (analytisch-reflexiv-ethisch) z.B. das Wissen über das Interesse und die Finanzierungsformen privater Medienanbieter,
- Medienkunde (informativ-instrumentell) z.B. das Wissen über Medien und Mediensysteme sowie die Bedienerkompetenz,
- Mediennutzung (rezeptiv anwenden, interaktiv anbieten) z.B. beim Lesen von Online-Nachrichten und beim Verfassen eines Leserkommentars sowie
- Mediengestaltung (innovativ-kreativ), z.B. das Erstellen eines eigenen Blogs oder die Produktion eines Handyclips.

Aktuelle Sichtweisen von *media literacy*² betonen neben der kritisch-reflexiven Mediennutzung besonders die selbstbestimmte und sozialverantwortliche Handlungsfähigkeit sowie gesellschaftliche Teilhabe mit Hilfe neuer Medien:

„the term [...] is used to encompass the full range of cognitive, emotional and social competencies that includes the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis; the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration.“ (Hobbs 2010: 17).

Literalisierte Menschen können Bedeutung durch verschiedene Symbolsysteme, wie Sprache, feste und bewegte Bilder, graphische Schöpfungen, Ton, Musik oder Interaktivität vermitteln und dadurch ihre Partizipation bewirken (ebd.). Mediale Literalität ist somit einzuordnen in die Aufreihung der sog. „Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts“: Kreativität, Innovation, kritisches Denken, Problemlösen, Kollaboration und Teamarbeit, Autonomie, Flexibilität und lebenslanges Lernen (Pegrum 2014: 33).

Die gesellschaftliche Teilhabe nicht oder unzureichend alphabetisierter Personen wird durch den Einsatz digitaler Medien erleichtert. Benutzerkompetenzen liegen oft bereits vor, da sie für ihre mündliche digitale Kommunikation mobile Geräte wie Handys oder Smartphones verwenden, die ebenso eine schriftsprachliche digitale Interaktion ermöglichen und somit das Bindeglied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit darstellen. Die mit den mobilen Technologien einhergehende Intuitivität durch die symbolgeleitete Bedienung verringert die Hürde für weniger literalisierte Menschen mittels dieser Geräte zu kommunizieren. Literalitätsförderung hat demnach die Aufgabe Kompetenzen zu vermitteln, die über die rein technischen Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen. In welchen Lernformaten dies erfolgen und an welche Nutzungsgewohnheiten der Zielgruppe angeknüpft werden kann, beschreibt das folgende Kapitel.

² Häufig werden die Begriffe *digital literacy*, *information literacy*, *media education*, *visual literacy* synonym gebraucht. Zu den darüber hinausgehenden Kompetenzen der *multiliteracies* zählen: *news literacy*, *health literacy*, *food literacy* u.ä.

3. Spektrum des Einsatzes digitaler Medien – vom e- zum m-learning

Der Erwerb der mit der Literalität einhergehenden Medienkompetenz findet idealerweise in medialen Lernumgebungen statt. Dabei stehen drei Konzepte im Mittelpunkt – das *e-learning*, das *blended learning* und das *mobile learning*. Alle Settings bedienen sich digitaler Medien, fokussieren bestimmte Komponenten aber unterschiedlich stark. *E-learning*, also das elektronische Lernen, stellt dabei einen übergeordneten Begriff für softwarebasiertes Lernen dar. In der Regel wird darunter internet- und computerunterstütztes Lernen subsummiert, wobei dieses von Reinmann-Rothmeier (2003) in

- *e-learning by distributing (1)*,
- *e-learning by interacting (2) und*
- *e-learning by collaborating (3)*

unterschieden wird. Dies bedeutet, dass die niedrigste Stufe des *e-learning*s (1) lediglich auf die Verteilung von Informationen auf elektronischem Wege abzielt. Die Lehrperson stellt multimediales Lernmaterial zur Verfügung oder lässt Informationen im Internet suchen und bearbeiten, wofür die Lernenden in der Regel auf sich allein gestellt sind. Wohnungsangebote oder Fahrpläne im Internet suchen zu lassen wären typische Aufgaben für diese Stufe. Auf der mittleren Stufe (2) müssen die Lernenden selbst mit dem medialen System interagieren und erhalten von diesem unmittelbare (meist automatisierte) Rückmeldungen. Die Lernaktivität besteht im Lösen konkreter Aufgaben, wie sie z.B. Lernsoftware bietet, wobei Lernende von einem Tutor oder Berater betreut werden können. Auf der dritten Stufe des *e-learning*s steht die Interaktion und Kooperation der Lernenden untereinander mit Hilfe der digitalen Medien im Mittelpunkt. Lernaufgaben werden einem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis folgend kollaborativ bearbeitet. Dies kann in virtuellen Arbeitsgruppen, z.B. über eine Lernplattform, oder durch klassische Gruppenarbeit geschehen, wobei die Lehrperson in diesem Prozess moderierend, betreuend und beratend zur Seite steht.

E-learning umfasst drei Ausprägungsformen hinsichtlich des Lernortes. Es gibt das klassische Präsenzlernen, bei dem die Arbeit mit digitalen Medien im traditionellen Klassenzimmer oder in einem PC-Pool stattfindet. Es existiert außerdem das vollvirtuelle Lernen, bei dem die lernende Person ausschließlich online (d.h. in der Regel individuell von einem festen Ort außerhalb des Unterrichtskontextes) präsent ist. Eine Mischform beider Varianten stellt das *blended learning* (auch hybrides oder kombiniertes Lernen) dar, wofür Online- und Präsenzphasen miteinander kombiniert werden. Dabei versucht man die Vorteile beider *e-learning*-Formate zu nutzen und ihre Nachteile auszugleichen. Der jüngsten Entwicklung der zunehmenden gesellschaftlichen Mobilität und der Standortunabhängigkeit digitaler Geräte wird mit dem Konzept des „mobilen Lernens“ Rechnung getragen. Dieses umfasst das Lernen mit mobilen Endgeräten (Handy, Smartphone, Laptop, Tablet, Netbook etc.) oder das Lernen an unterschiedlichen, „mobilen“, bisher eher lernuntypischen Orten (Mitschian 2011).



Mobile Endgeräte³

Von Bedeutung ist, dass *m-learning* als Weiterentwicklung des *e-learning*s aufgefasst wird und die Verknüpfung von institutionellem Unterricht und außerunterrichtlichen, lebensweltlichen Kontexten ermöglicht. Mobile Endgeräte stellen multifunktionale Minicomputer dar, für die Lernende über alltägliche Mediennutzungskompetenzen verfügen. Mobiles Lernen wird daher als soziale Praxis verstanden, die sowohl formell als auch informell, sowohl privat als auch öffentlich angelegt ist (Ros i Solé 2009: 137ff.). Eine über die Geräte- und Lernendenmobilität

hinausgehende weitere Definition versteht *m-learning* dementsprechend als „the process of coming to know through conversations across multiple contexts among people and personal interactive technologies“ (Sharples et al. 2007: 225).

Vor diesem Hintergrund entwickelten Pachler, Bachmair & Cook (2010) die Theorie der „sozio-kulturellen Ökologie mobilen Lernens“, in der das Lernen mit mobilen Endgeräten durch eine Dreiecksbeziehung von sozio-kulturellen und technologischen Strukturen, kulturellen Praktiken und der Handlungskompetenz der Lernenden gekennzeichnet ist. Aspekte des alltäglichen Medienhandelns sollen in das institutionelle Lernen integriert werden, indem das Leistungsvermögen der Lernenden, mit dem sie in der (Außen)welt wirksam sind (Expertisen, Lern- und Mediennutzungshabitus) aufgegriffen und mit kulturellen Routinen der informellen Mediennutzung und Massenkommunikation sowie des institutionellen und alltagsbezogenen Lernens verknüpft werden (Feick in Vorb.).

In Anbetracht der Zielgruppe wenig literalisierter Lernender gilt es nun zu prüfen, ob eine dieser medialen Lernformen ggf. besonders für die Alphabetisierungsarbeit geeignet ist. Dies lässt sich besonders im Rückschluss auf die Nutzungsgewohnheiten dieser Lernendengruppe ermitteln. Obwohl keine aktuellen empirischen Erhebungen zur Mediennutzung oder -kompetenz dieser schwer zu erfassenden Zielgruppe vorliegen,⁴ existieren nichtrepräsentative Befragungen und Erfahrungsberichte, die sehr vorsichtige Einschätzungen ermöglichen. So beschreibt Scholz (2014: 11–14), dass 24% der 34 Kursteilnehmenden an der VHS Oldenburg angaben, über einen Internetzugang zu verfügen, wobei 30 dieser Befragten einen PC, Laptop oder Tablet besaßen. Daraus lässt sich schließen, dass die übrigen Personen über internetfähige Handys verfügen. Nicht erfasst sind die Personen, die mobile Geräte ohne Internetfunktion besitzen.

Die Nutzung der Geräte bezieht sich dabei (mit absteigender Relevanz) auf die folgenden Aktivitäten: Schreiben (in einem Textprogramm), E-Mail, Spiele, YouTube, Facebook, Skype, Chat und digitale Fotobearbeitung. Auch Kalisch (2014) berichtet anschaulich anhand eines Interviews mit einem Jugendlichen, wie dieser ungeachtet seiner Lese- und Schreibschwierigkeiten durch soziale Netzwerke aktiv an seiner Peergroup partizipiert oder von der google-Suchfunktion beim Lernen profitiert. Generell lässt sich folgern, dass die Geräte innerhalb dieser Zielgruppe hauptsächlich für mündliche Kommunikations- und Unterhaltungsaktivitäten verwendet werden und dass vor allem die jüngeren Lernenden mittlerweile kaum noch über Berührungängste mit digitalen Medien verfügen, sondern bei den meisten besonders mobile Geräte einen selbstverständlichen Bestandteil ihres Alltags darstellen.⁵

Diese durch die Nutzungskompetenzen geschaffenen Potenziale gilt es bei der Literalitätsförderung aufzugreifen und lernförderlichkeitsbezogen zu erweitern. Damit die mobilen Allroundgeräte von Alltagsgegenständen zu Lern- und Wissensinstrumenten werden, müssen sie in mobile Lernkonzepte eingebettet sein, auf die folgende von Hobbs (2010: vii–viii, Übersetzung D.F.) formulierten Kompetenzen der *media literacy* abzielen:

- verantwortungsvoll Informationen auswählen und darauf zugreifen können, indem Materialien lokalisiert und deren Inhalte verstanden werden,
- Inhalte auf vielfältige Art und Weise analysieren können, durch die Identifikation des Autors, des Zwecks und der eingenommenen Sichtweise sowie die Qualität und Glaubwürdigkeit eines Inhaltes bewerten können,

⁴ Die repräsentative LuTA-Studie von 2003 erhob den PC-Besitz (42% der Befragten) den Internetzugang (22% der Befragten) sowie die Internetnutzung (64% nutzten das Internet nie) von funktionalen Analphabeten (vgl.: http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Oekonomische_GB/LuTA-Studie.pdf)

⁵ Im Kurskontext kann dennoch bestehenden möglichen Ängsten mit kleinschrittigen und kooperativen Lernangeboten begegnet werden.

- Inhalte auf vielfältige Art und Weise durch die Nutzung von Sprache, Bildern, Tönen und neuen digitalen Werkzeugen und Technologien kreieren können,
- über das eigene Kommunikationsverhalten reflektieren können, indem soziale Verantwortung übernommen und ethische Prinzipien angewendet werden,
- sozial handeln können, indem individuell oder kollaborativ gearbeitet wird, um Wissen zu teilen sowie Probleme in der Familie, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft als partizipierendes Mitglied dieser Gemeinschaft zu lösen.

Nach diesem Verständnis von *m-learning* als Lernkonzept für die (*media*) *literacy* – Förderung gilt es, analphabetische Lernende als aktive Mediennutzer ernst zu nehmen, ihre Fähigkeiten transparent zu machen, bewusst aufzugreifen und dabei mobile Endgeräte zum Einen als Vorstufe für die Arbeit am klassischen PC oder zum Anderen auch als Zielstufe zu bewerten, wenn man die Intuitivität (Touchfunktion, Iconbasiertheit, ...) als zukunftsweisendes Kommunikationsformat begreift.

Im Folgenden gilt es, den Mehrwert bestimmter Medientypen zur Literalitätsförderung sowohl aus Lernenden- als auch aus Lehrendenperspektive näher auszuführen.

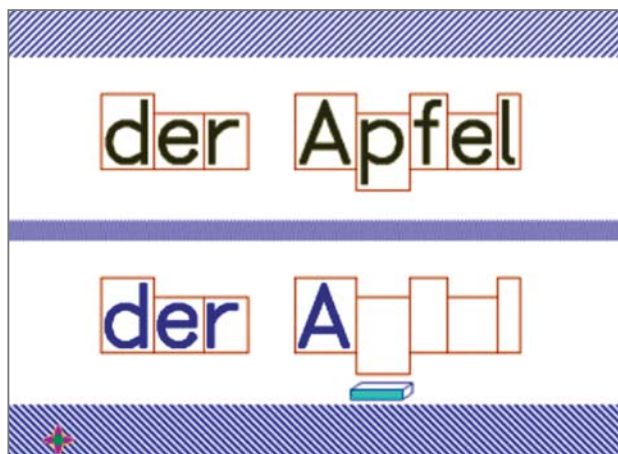
4. Medientypen und Funktionen

Der Medieneinsatz in Alphabetisierungskursen erfordert die genaue Kenntnis der Funktionen verschiedener medialer Lernangebote. Sie können besonders dann einen Zugewinn für die Unterrichtstätigkeit der Lehrperson darstellen, wenn ihre Auswahl aufgrund bestimmter Qualitätskriterien erfolgt (Drecolll 2002, Grein 2012, Klus 2005).

Mediale Lernangebote, die eine individuelle und z.T. auch kooperative Arbeit sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts ermöglichen, lassen sich in Übungsprogramme und -spiele, Onlineangebote und Werkzeuge (s. Kapitel 5) unterscheiden. Als neues Medium für Lernende besonders aber auch Lehrende wird im Anschluss an die o.g. Typen genauer auf das Interaktive Whiteboard eingegangen.

Übungsprogramme, die als Software für herkömmliche oder als App für mobile Geräte angeboten werden, zeichnen sich durch den folgenden Mehrwert im Literalisierungskontext aus: Als interaktive Medien mit Hyperstruktur dienen sie der Wiederholung und Festigung von bereits Gelerntem, der motivationssteigernden spielerischen Entspannung sowie der Automatisierung von Fertigkeiten, wobei die Interaktivität dabei in der Regel durch die automatisierte Rückmeldung des Programms gegeben ist. Diese Programme verfügen meist auch über Hilfefunktionen und zeigen den Bearbeitungsfortschritt an, womit sie das selbstgesteuerte Lernen fördern.

Für die Alphabetisierungsarbeit wären aus der nunmehr zweiten Generation von Lernsoftware (Tröster 2005) exemplarisch die Programme UniWort, Beluga und DigLin zu nennen. UniWort⁶ ist das Akronym für „Universelles Worttraining“ und wurde als kostenpflichtige Software der ersten Programmgeneration zum Training auf Wortebene für legasthenische Lernende in der Grundschule entwickelt. Sowohl der präsentierte Wortschatz als auch die Gestaltung des Programms wirken dabei nicht zu infantil, sodass auch erwachsene Lernende damit arbeiten können. Als Aufgabenformate bietet die Übung „Blitzwort“ das Training von Sichtwortschatz



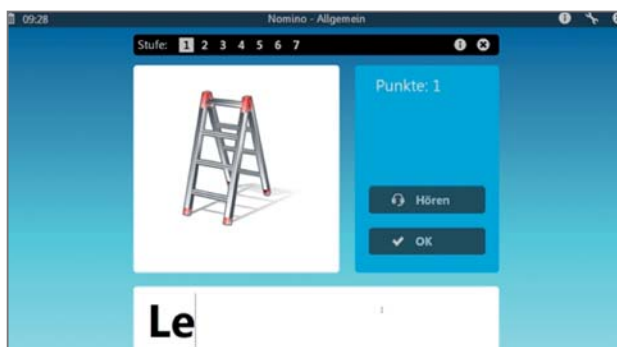
Blitzwort

(ein Wort wird kurz eingeblendet und muss aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden), mit „Fehlbuchstabe“ können Konstruktionen mit hohem Fehlerpotenzial geübt werden (Ergänzung eines fehlenden Buchstabens), bei „Durcheinander“ kommt das Übungsformat Buchstabensalat zum Einsatz und fördert das Einprägen der korrekten Buchstabenfolge. Die Übung „Hören und Schreiben“ beinhaltet ein gesprochenes Wörterdiktat, über das besonders die akustische Differenzierung trainiert werden kann. In diesen und einigen weiteren Übungstypen bietet das Programm eine Hilfefunktion an, die das Selbstlernen erleichtert. Neben dem vorhandenen Grundwortschatz kann auch eigener Wortschatz hinzugefügt oder dessen akustische Repräsentation eingesprochen werden, sodass das Training auch

mit Hilfe weiterer Einstellungsmöglichkeiten individuell auf den Lernenden angepasst werden kann. Vom selben Anbieter gibt es weitere Lernprogramme, die sich auf bestimmte Bereiche der Literalitätsförderung beziehen, wie z.B. MIMAMO auf die phonologische Bewusstheit.

⁶ Die Software ist in verschiedenen Lizenzformen beim Eugen Traeger Verlag erhältlich.

Der Name der Lernsoftware Beluga steht für „Berufsorientiertes Lern- und Grundbildungsangebot“ und wurde als Freeware an der VHS Oldenburg entwickelt.⁷ Auch Beluga operiert auf der Wortebene und enthält neben einem allgemeinen Wortschatz Themenwortschätze zu den Berufsfeldern „Maler“ und „Pflege“. Das Programm verknüpft die Prinzipien einer Übungs- und Spielsoftware, indem Übungen in vier verschiedenen Spielformaten präsentiert werden. Daneben steht den Lernenden ein Einfachbrowser und eine einfache Textverarbeitung zu Verfügung (Engel 2014: 34f.).



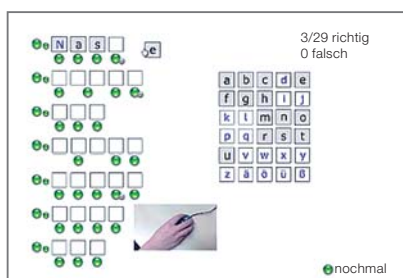
Lernspiel „Nomino“

Auf sieben Schwierigkeitsstufen wird im Spiel „Nomino“ das Schreiben von Wörtern nach einer Bild- und Audiovorgabe trainiert und somit der Wortschatz erweitert.

Das Spiel „Momento!“ folgt dem Memory-Prinzip und dient dem Lesetraining indem Wort-Bild-Paare gefunden werden sollen. Gleichzeitig werden dadurch Wortschatzkenntnisse überprüft sowie Gedächtnis und Konzentration geschult. Im Puzzle-Spiel „Segmento“ muss nach einer Wortvorgabe das entsprechende Bild zusammengepuzzelt werden,

wodurch die visuelle Wahrnehmung, Raumorientierung und Konzentration trainiert werden. In „Kalkulo“ einem Rechenspiel findet die Übung der Grundrechenarten statt. Schließlich bietet das Angebot „Internet“ einen vereinfachten Internetbrowser, durch den die Informationssuche im Internet trainiert werden kann. Das Angebot „Texte“ stellt ein vereinfachtes Textverarbeitungsprogramm zur Verfügung, das zum Schreiben und Bearbeiten einfacher Texte dient. Ein weiteres arbeitsplatzbezogenes e-learning- Angebot wird derzeit im Projekt „eVideo 2.0“ erarbeitet und richtet sich speziell an Beschäftigte mit unzureichenden Grundbildungskompetenzen in der Speditions-, Logistik- und Transportwirtschaft (Lüdtke & Schulz 2014).

DigLin steht für „Digital Literacy Instructor“⁸ und ist ein noch in der Entwicklung befindliches Programm für die Sprachen Deutsch, Niederländisch, Englisch und Finnisch. Es ist für das selbstgesteuerte Üben auf Wortebene angelegt und umfasst Lese- und Schreibaufgaben zur akustischen und visuellen Analyse und Synthese, zum Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und zum lauten Lesen. Einzelne Laute und auch ganze Wörter werden dafür sowohl zum Hören als auch durch Bilder (zur Verständnissicherung) dargeboten und müssen je nach Übungsformat durch Drag & Drop, Tippen oder Einsprechen bearbeitet werden.



Digital Literacy Instructor

Die Übungstypen heißen u.a. „alle Wörter“, „Buchstaben ziehen“, „Wörter hören und ziehen“, „Wörter formen und ziehen“, „Wörter hören und tippen“, „Selbstkontrolle“ und „Wörter lesen“. Dabei kommen das unmittelbare automatische Feedback und die Technologie der automatischen Spracherkennung zum Einsatz (Dawidowicz 2013). Die bis 2015 anberaumte Entwicklungsphase wird durch eine wissenschaftliche Begleitstudie zum Umgang und zur Zufriedenheit mit dem Programm flankiert.

Neben Software mit primärem (Drill)übungscharakter stehen außerdem Programme zur Verfügung, die nach den Prinzipien eines Computerspiels funktionieren. So richtet sich das Lernabenteuerspiel „Winterfest“, das vom Verbundprojekt „alphabit“ 2010 als Freeware entwickelt wurde, an jugendliche und erwachsene funktionale Analphabeten mit dem Ziel vor dem Hintergrund eines mittelalterlichen Settings Lese-, Schreib-, Rechen- und weitere alltagsbezogene Grundbildungsfertigkeiten zu schulen.

⁷ Auf der Projekthomepage kann das Programm heruntergeladen werden: <http://abc-projekt.de/beluga/>

⁸ Weitere Informationen inkl. Beispielübungen finden sich auf der Projekthomepage: www.diglin.eu



Lernabenteuerspiel „Winterfest“

Die Lernenden agieren in dem Spiel als ein Protagonist, der in die Epoche des Spätmittelalters versetzt wird und ein Abenteuer bestehen muss, das während verschiedener Etappen seiner Zeitreise aus alltags- oder berufsbezogenen Aufgaben besteht. Elemente des *Game Based Trainings* wurden somit in eine dramaturgische Rahmenhandlung eingebettet, um die Lernenden durch erwachsenengerechte Spiel- und Abenteuereffekte zu motivieren. In 13 integrierten Übungssequenzen, den Minispielen, soll z.B. das Lager des Krämers aufgeräumt, Rechnungen in der Gaststube geschrieben oder die Pflege in einer Krankenstube dokumentiert werden. Alle Aufgaben und Interaktionen des Protagonisten werden sowohl akustisch als auch visuell dargeboten und durch

verschiedene Hilfsfunktionen unterstützt. Zudem beinhaltet das Programm ein umfangreiches Handbuch mit didaktischen Begleit- und Ergänzungsmaterialien sowie Lehrerhandreichungen (Alphabit 2010). In einer Umfrage im Rahmen des Alphabit-Projektes wurden Kursleitende für funktionale Analphabeten zu ihren Einstellungen bezüglich des Einsatzes von Spielen und ihrer Bereitschaft zur Arbeit mit digitalen Medien befragt. Das Ergebnis zeigt ein Zusammenauftreten von jeweils positiven sowie jeweils negativen Beurteilungen zu diesen Lernformen hinsichtlich ihrer Arbeit als Lehrende als auch hinsichtlich der Beurteilung der Einstellungen und Kompetenzen ihrer Lernenden (Wist 2011). Der Lehrperson kommt eine wichtige Funktion bei der Umsetzung multimedialer Lernangebote zu (s. Kapitel 5). Eine weitere Möglichkeit des *Game Based Trainings* bietet das Konzept „Spielend motivieren“ mit der Spielkonsole Nintendo DS (Blume & Kalisch 2011).

Für mobile Endgeräte gibt es mittlerweile zahllose und qualitativ unterschiedliche kostenfreie oder -pflichtige Apps (kleine Anwendungsprogramme), die primär für den Grundschulbereich entwickelt wurden, auf Buchstaben- oder Wortebene operieren und für eher kurze Übungseinheiten von ca. fünf bis zehn Minuten angedacht sind. Typische Übungsformate sind hier das Erkennen von Buchstaben (z.B. ABC Buchstaben) oder das (Nach)schreiben von Buchstaben mit dem Finger (z.B. Scripto Scola). Im Idealfall sprechen diese Apps alle Sinneskanäle an und bieten somit ein visuelles, auditives, audiovisuelles und haptisches Training.

Abgesehen von softwarebasiertem Training kann Literalisierungsförderung auch über ausschließlich online verankerte Formate, sogenannte Lernplattformen oder -portale vorgenommen werden.

Sie zeichnen sich durch

- „eine Benutzerverwaltung (Anmeldung mit Verschlüsselung),
- eine Kursverwaltung (Kurse, Verwaltung der Inhalte, Dateiverwaltung),
- eine Rollen- und Rechtevergabe mit differenzierten Rechten,
- Kommunikationsmöglichkeiten (Chat, Foren) und Werkzeuge für das Lernen (Whiteboard, Notizbuch, Annotationen, Kalender etc.),
- die Darstellung der Kursinhalte, Lernobjekte und Medien in einem netzwerkfähigen Browser“ aus (Schulmeister 2005: 10).

Lernplattformen erlauben die Anwendung in *e-* oder *blended-learning*-Konzepten des individuellen oder kursbasierten Lernens. Das 2004 vom DVV e.V. entwickelte Portal „www.ich-will-lernen.de“ stellt ein derartiges kostenfreies Angebot dar. Neben der lebens- und alltagsweltbezogenen Alphabetisierung und Grundbildung wird in diesem Portal auch auf das Erlangen eines Schulabschlusses in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorbereitet. Die angebotenen Lernbereiche bestehen aus den Feldern „Lesen, Schreiben, Rechnen“, ergänzt um die Themen „Schulabschlüsse“ und „Leben und Geld“.

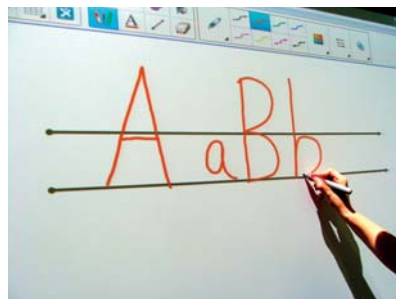
So bildet auch die ökonomische Grundbildung einen Schwerpunktbereich bei der Literalitätsförderung dieses Portals. Auf zehn Niveaustufen werden mehr als 31.000 interaktive Übungen angeboten. Die Arbeit mit dem Portal beruht auf der kompetenzbasierten Selbsteinschätzung und Diagnostik der Lernenden. Über einen Lernkalender erhalten die Nutzer Zugriff auf individuell bereitgestellte Lernpakete. Die Arbeit im Portal wird durch Tutoren unterstützt sowie durch digitale Bedienhilfen in Textform inkl. Vorlesefunktion oder Hilfefilme ergänzt. Alle schriftlichen Inhalte sind alternativ auch in akustischer Form abrufbar und zu den bearbeiteten Aufgaben erhalten die Lernenden ein unmittelbares Feedback. Über eine Lernkartei können die Nutzer absolvierte Übungen zu Wiederholungszwecken abspeichern, Hilfen nachlesen/-hören oder eigene Lernwörter abspeichern. Zudem ist das Portal mit einem sozialen Teilnehmernetzwerk ausgestattet – dem AlphaVZ. In diesem nichtöffentlichen, werbefreien Raum sollen Web 2.0-Kompetenzen wie Privatsphäre und Datenschutz gestärkt und *social community*-Funktionen, wie z.B. ein Profil anlegen, Freunde finden, Gruppen bilden oder twittern ermöglicht werden. Eine weitere Lernoption im Portal bietet der Bereich „Unterhaltung“. Dort sind tagesaktuelle leicht lesbare Nachrichten in Audio- oder Textform hinterlegt. Schließlich hält das Portal in diesem Bereich ein Teilnehmendenforum bereit, so dass Lernende mit der vorhandenen Vielfalt an Betätigungsmöglichkeiten kontinuierlich die Medien- und Selbstlernkompetenz trainieren (Arnold & Schuster 2011 waxmannbmbf, Malo 2009 s.u.). Verschiedene Szenarien beim Einsatz des Portals in einem *blended-learning*-Konzept wurden in einer Evaluationsstudie der Universität Klagenfurt erprobt (Schön 2014: 23–25 im Alfa-Forum, www.grundbildung.de).

Ein weiteres neues Medium, das gleichwohl Lernenden als auch Lehrenden neue Handlungsmöglichkeiten bietet, stellt das interaktive Whiteboard (IWB) dar. Diese berührungssensible Oberfläche im Tafelformat erfüllt die Funktionen einer herkömmlichen Kreidetafel in Kombination mit den Fähigkeiten eines an einen Beamer angeschlossenen internetfähigen Computers. Alle Multimediafunktionen sind somit per IWB frontal präsentierbar und gleichzeitig kann die Tafel mit dem Finger, speziellen Stiften oder mittels einer virtuell oder USB-gesteuerten Tastatur beschrieben werden. Die Tafelbilder sind speicherbar, so dass eine Kontinuität in der Progression sichergestellt und der Lernfortschritt dokumentierbar wird. Somit ist mittels eines einzigen klassenraumbasierten Gerätes die Multimodalität und -medialität sowie Interaktivität beim Lernen gegeben. Für unzureichend alphabetisierte Lernende besteht der Mehrwert des IWBs in den verschiedenen projizierbaren Visualisierungsmöglichkeiten von Lerninhalten sowie im Einsatz verschiedener Schreibwerkzeuge, welcher die Schulung motorischer und haptischer Fähigkeiten fördert.

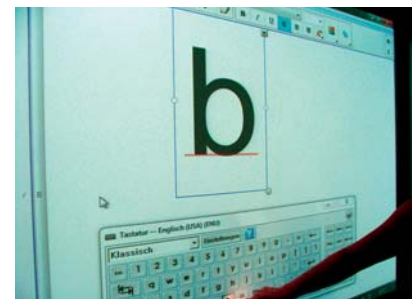
Schreibversuche können direkt mit dem Finger vorgenommen oder per digitaler bzw. kabelloser externer Tastatur getippt werden und als Alternative und Entlastung zum Schreiben mit dem Stift zum Einsatz kommen.



Schreiben mit dem Finger

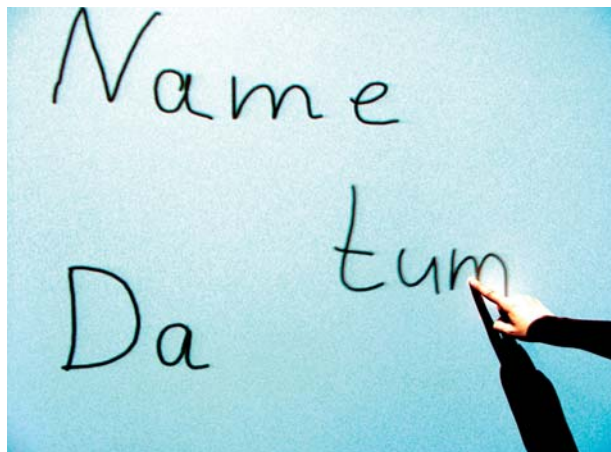
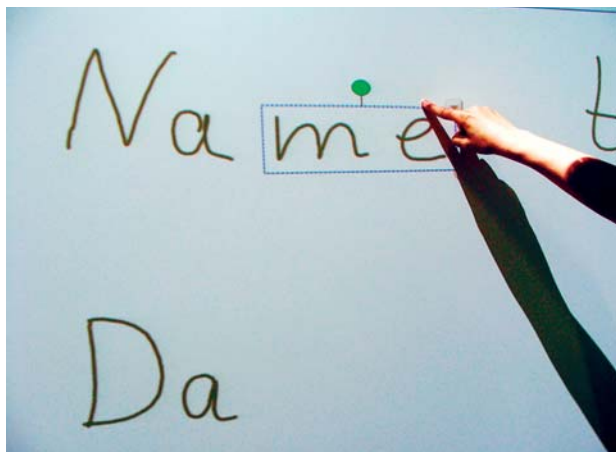


Schreiben mit dem Stift



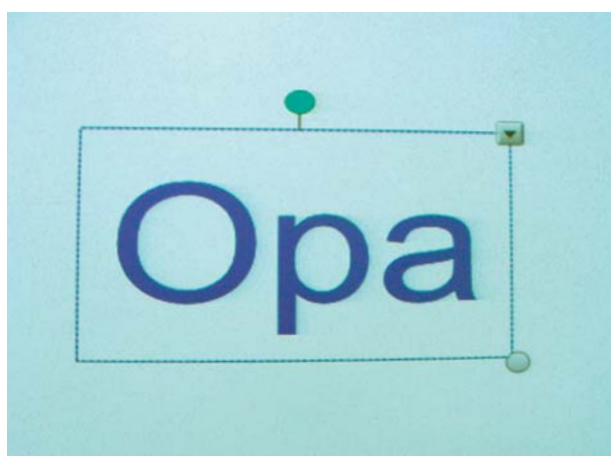
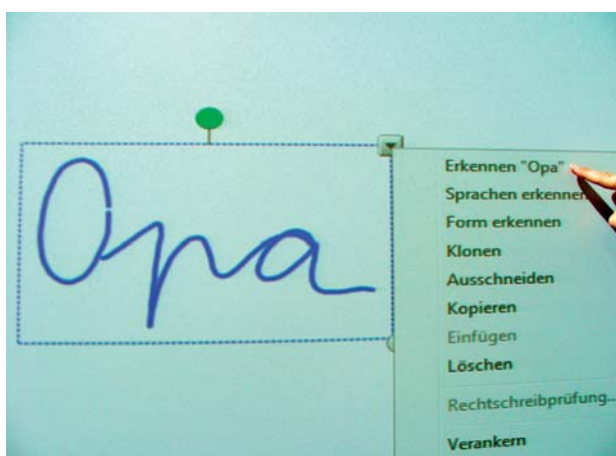
Schreiben mit der Tastatur

Weitere nützliche Funktionen von Software für das IWB sind z.B. Drag & Drop sowie die Schrifterkennung. Durch das Erstgenannte können Wörter in Silben oder Buchstaben zerlegt und wieder zusammengesetzt werden.



Silbisches Arbeiten mit „Drag & Drop“

Die automatische Schrifterkennung hat zum Einen eine Visualisierungs- und (Selbst-) kontrollmöglichkeit und zum Anderen kann damit der Toleranzbereich für das Erkennen bzw. Erlesen von Buchstaben verdeutlicht werden.



Wortmarkierung und -erkennung

Umwandlung in Druckschrift

Lehrwerkverlage bieten für elektronische Tafeln auch interaktive Tafelbilder an (bisher aber noch nicht für den Alphabetisierungsunterricht), die die o.g. Funktionen in sich vereinen. Mit interaktiven Whiteboards (s. auch Melchert 2011) existiert somit ein Medium, was die Schulung von Medienkompetenz als natürlichen Teil des Klassenraumunterrichts vom ersten Kurstag an ermöglicht.

Für Lernende (und ggf. auch Lehrende), die bisher eher weniger Umgang mit Neuen Medien pflegten, sollte eine schrittweise Progression bei der Heranführung an die (mobilen) Geräte oder IWBs zum Aufbau der Bedienerkompetenz berücksichtigt werden. Zunächst ist eine Orientierung auf der Benutzeroberfläche sinnvoll, bei dem die Lernenden das Angebotsspektrum, welches sich hinter den verschiedenen Icons verbirgt, handelnd erfahren. Die erste grundlegende Phase stellt dabei die Erprobung der Touch-Funktion dar, womit durch das Antippen eines Symbols intuitiv digitale Handlungen wie das Öffnen und Schließen von Anwendungen, das Wischen (Blättern von Seiten), das Bewegen von Elementen, das Vergrößern und Verkleinern von Bildschirmhalten sowie das Tippen von Buchstaben, Wörtern bzw. Sätzen auf einer digitalen Tastatur erschlossen werden.

Erst in einem zweiten Schritt können (wenn überhaupt) Geräte mit Mouse und externer Tastatur zum Einsatz kommen, die sowohl von der Programmlogik als auch motorisch (wie z.B. beim Drag & Drop) weitaus komplexere Anforderungen an die Benutzer stellen (Grein 2012: 8). Die Heranführung an das Funktionsspektrum der Geräte sollte immer mit echten Kommunikationsanlässen verknüpft sein und zur Vor- und Nachbereitung bzw. Vertiefung von Übungen zur Automatisierung in der Anwendung begleitet werden.

Generell gilt es für Lehrende sich beim Einsatz digitaler Medien nicht von den technischen Funktionen der Geräte leiten zu lassen, sondern das Primat des Didaktischen zu berücksichtigen, also sie nur dann zu verwenden, wenn damit ein lernzielbezogener realer Lernmehrwert verbunden ist und die Arbeit auf den Bedürfnissen der Lernenden aufbaut. Ein solcher Mehrwert ist gegeben, wenn eine lernerorientierte Flexibilität des Lernens und Lehrens erreicht wird, Binnendifferenzierung und Methodenvielfalt zum Einsatz kommen, Multimodalität zur besseren Verankerung der Lerninhalte berücksichtigt wird, authentische Kommunikation stattfindet sowie Motivation und Nachhaltigkeit gesteigert werden (Feick & Nestler 2014: 15-16). Außerdem ist es unabdingbar, bei der Auswahl von digitalen Lernangeboten zielgruppenspezifische Qualitätskriterien zu berücksichtigen. Eine Studie von Grein (2012) mit primären Analphabeten in Deutsch als Zweitsprache zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden die Arbeit mit einer *e-learning*-Einheit motivierend empfand. Dieses Programm orientierte sich in der Gestaltung an den Prinzipien:

- der Einfachheit und Übersichtlichkeit,
- der Verwendung großer Druckbuchstaben,
- des ausreichenden Kontrasts zwischen Hintergrund und Schrift,
- wenige, leicht wiederzuerkennende Icons,
- kein Scrollen,
- eine Aufgabe pro Seite,
- ergänzende Hilfen,
- unmittelbares Feedback,
- einfache Navigation,
- Verzicht auf Hyperlinks und Suchfunktion und
- eingeschränkter Variation der gleichzeitig stark gelenkten Übungstypen (Grein 2012: 12).

Ein ausführliches Bewertungsraster zur Beurteilung der Qualität von Lernsoftware in der Grundbildung bietet Drecol (2002: 5–8, s. auch Klus 2005), welches nicht nur gestalterische Kriterien enthält, sondern auch auf

- Inhalte,
- Adressaten-Bezug,
- Einsatzmöglichkeiten,
- Lernerfolgskontrolle,
- Motivierungskonzept,
- Installation und Programmsteuerung,
- Interaktivität,
- Multimedia,
- Adaptivität und
- Möglichkeiten der Online-Kommunikation

als relevante Kategorien mit detaillierten Unterkategorien zur Beurteilung der Eignung eines Programms zum Einsatz in der Zielgruppe fokussiert. Ergänzt werden kann das Raster durch Kriterien wie Kosten, Wartung, Akkulaufzeit, Speicherkartengröße, Medienkonvergenz oder grundbildungsdidaktisch-methodische Aktualität sowie weiteren institutionen- und kontextspezifischen Faktoren.

Literalitätsförderung mit den digitalen Medien ist jedoch nicht begrenzt auf den Einsatz der hier dargestellten, eher auf individualisiertes Lernen abzielenden Medien- bzw. Programmformate. Auf weitere Lehr- und Lernarrangements, die den Lerntheorien des sozialen und situierten Lernens Rechnung tragen, soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

5. Lehr-Lernarrangements

Moderne Lerntheorien verstehen den Erwerb von Handlungskompetenz als sozialen Prozess, der in spezifische Lernkontexte und Lernsituationen eingebettet ist, z.B. der soziale Konstruktivismus (Berger & Luckmann 1966), die Theorie des situierten Lernens (Lave & Wenger 1991) oder die soziokulturelle Lerntheorie (Wygotski 1934, 1971). Dementsprechend muss die Entwicklung von *media literacy* Lerngelegenheiten schaffen, die eine handelnde Auseinandersetzung mit der umgebenden Realität mittels digitaler Medien ermöglicht. Dabei dienen diese Medien primär als Werkzeuge zur Schaffung authentischer Kommunikationssituationen an der Schnittstelle von Unterricht und der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Lernenden.

Bei der Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements ist es vor diesem Hintergrund ratsam, die didaktisch-methodischen Prinzipien des offenen Unterrichts, der Lernenden-, Handlungs- sowie Aufgaben- und Projektorientierung zu berücksichtigen. In dem situierte Lernaufgaben zu kreativen, kooperativen Problemlösungsprozessen führen, bei denen (mediale) Kommunikation und Aushandlung unter den Lernenden stattfindet, kommt der beiläufige Werkzeugcharakter der mobilen Technologien zum Tragen. Die Geräte dienen dann in erster Linie als das, was sie per se schon sind – Kommunikationsmittel. Sie ermöglichen sowohl die mündliche Interaktion via Telefon oder Videochat als auch die schriftliche Interaktion per SMS, E-Mail, Chat, Blog oder Twitter. Zu nennen sind außerdem die Bild-, Audio- und Videofunktion sowie die Möglichkeit der automatischen Sprach- und Schrifterkennung, die mobile Multifunktionsgeräte in sich tragen. Lernaufgaben und -projekte in der Grundbildung können sich dieser Funktionen bedienen und einzelmediale oder multimediale Lernszenarien gestalten. Besonders vielversprechend scheint dabei der „bring your own device“ – Ansatz (BYOD), v.a. in Kontexten, wo die multimediale Grundausstattung institutionell nicht gegeben ist oder wo bewusst direkt an die medialen Alltagskompetenzen bezüglich der eigenen Geräte der Lernenden angeknüpft werden soll. Der Ansatz besteht darin, dass mit den persönlichen Geräten der Lernenden gearbeitet wird, so dass deren bereits vorhandenen alltäglichen Bedienerkompetenzen direkt zur Geltung kommen und auf neue Lerninhalte übertragen werden. BYOD beruht auf dem Grundsatz der Freiwilligkeit, so dass die Lehrperson lediglich sicherstellen muss, dass pro Arbeitsgruppe wenigstens ein Gerät vorhanden ist und somit kooperatives und kollaboratives Lernen ermöglicht wird.

Im Folgenden sollen beispielhaft drei Miniprojekte des mobilen Lernens genauer vorgestellt werden (s. auch Feick & Nestler 2014, Feick 2014, Feick in Vorb., Friedrich et al. 2011).

5.1 Buchstabenralley

In Anlehnung an zwei Unterrichtsszenarien von Friedrich et al. (2011: 24–29) ist das Ziel dieses Projektes die Lernenden für die Schrift in ihrer unmittelbaren Umgebung zu sensibilisieren. Die Aufgabe besteht darin, symbolhafte Buchstaben oder Schriftzüge in ihrem Alltag zu fotografieren, wahlweise kann auch ein bestimmter



Buchstabenralley mit Tablet

Laut oder ein(e) Buchstabe(ngruppe) als gezielter Suchauftrag dabei im Fokus stehen. In diesem Fall wird die Aufgabe dadurch erweitert, dass zusätzliche Wörter mit diesem Laut/Buchstaben über die Diktiergerätfunktion des Gerätes aufgenommen und mit in den Unterricht gebracht werden. Die so entstandenen Fotos werden im Unterricht über einen Beamer oder in Printform präsentiert sowie hinsichtlich des Fundortes, der Bedeutung und des Verwendungskontextes kommentiert und dadurch die weitere Arbeit an bestimmten schriftsprachlichen Phänomenen vorbereitet.

Im Vergleich und ergänzend dazu können die Audioaufnahmen vorgespielt und eine aussprachebezogene oder laut-buchstaben-zuordnungsbezogene Selbst- oder Fremdkorrektur vorgenommen werden. Eine Anschlussmöglichkeit daran stellt die Verarbeitung der Fotos zu Collagen, das Erstellen einer Bildergeschichte oder eines kreativen SMS-Textes dar. Die Audioaufnahmen können eine Vorlage für die Erstellung eines Hörspiels oder einer Soundcollage bieten (Feick & Nestler 2014: 18). Fertige Lernprodukte können außerdem zur Dokumentation des Lernfortschritts in einem persönlichen digitalen Portfolio hinterlegt werden. Des Weiteren können alle selbsterstellten Materialien der Teilnehmenden, dem partizipativen Ansatz folgend, auch als identifikationserhöhende Lernmaterialien im weiteren Lernprozess des Kurses zum Einsatz kommen.

5.2 Fotosafari: „Elefantenwörter“

Ebenfalls auf der Fotofunktion basiert die Fotosafari „Elefantenwörter“ (s. Friedrich et al. 2011: 30–32) die der Veranschaulichung von Wortbildungsregeln für Komposita des Deutschen dient. Im ersten Schritt suchen die Lernenden in ihrer Umgebung nach möglichst langen Komposita (z.B. „Abfallwirtschaftsgesellschaft“) und halten sie auf einem Foto fest. Die Präsentation im Unterricht führt zu einer semantischen und morphologischen Analyse und dem schriftlichen Festhalten der Einzelbestandteile des Kompositums. Im zweiten Schritt werden die Lernenden dazu angehalten, vorbereitend auf ein Ratespiel Fotos von Einzelbestandteilen eines Kompositum anzufertigen (z.B. Foto von der Sonne und Foto von einer Blume = Sonnenblume) und im Unterricht zu präsentieren. Hier gilt es, wettbewerbsgleich so viele der dargestellten Komposita wie möglich zu erraten und anschließend zu verschriftlichen. Auch in dieser Aufgabe verlassen die Lernenden den Klassenraum und integrieren Elemente ihrer persönlichen Lebenswelt als Lerngegenstände in das Unterrichtsgeschehen.

5.3 Handyvideo

Ein komplexeres Projekt ist die Erstellung eines Handyvideos. Als Miniclip kann es eine begrenzte Dauer von max. fünf Minuten umfassen. Die Lernenden wählen dabei ein Filmgenre (z.B. Kurzspielfilm, Reportage, Umfrage, Interview, Dokumentation, Videotutorial) und einigen sich dann auf ein Thema, welches sie filmisch bearbeiten möchten. Das Projekt besteht aus den klassischen Phasen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung/Evaluation. In der Vorbereitungsphase erfolgt zunächst eine Einführung in die Grundlagen der Handyfilmgestaltung und -technik. Im nächsten Schritt schließt sich die Vorproduktion (Filmidee, Drehbuch/-plan, Interviewfragen etc.) an. Während der Durchführungsphase finden die Dreharbeiten und danach die Postproduktion (Schnitt, Untertitelung,...) statt. Teil der Auswertungsphase ist die Präsentation der Filmes (online oder als Vorführung) sowie die Selbst- und Fremdbewertung des Projektprozesses und -produktes. Der (mediale) Lernzuwachs im Projekt ergibt sich aus der authentischen mündlichen und schriftlichen Kommunikation während der Filmproduktion mittels mobiler Multifunktionsgeräte. Der Projektidee folgend können jenseits von reinen Medienprojekten auch thematisch ausgerichtete Projekte zu Themen der Grundbildung z.B. „gesunde Ernährung“, „Nachhaltigkeit“ oder „Fair Trade“ gestaltet werden, bei denen es den Lerngruppen freigestellt ist, ein Format zur Präsentation ihrer Projektergebnisse zu wählen und dabei unterstützend auch digitale Medien einzusetzen (z.B. Poster, Collage, Wandzeitung, Powerpointpräsentation). Interaktive Projekte zum kreativen Schreiben können mittels SMS oder Chatprogrammen als Fortsetzungsgeschichte zwischen zwei Lernergruppen entwickelt werden. Eine Gruppe formuliert dabei den Anfang einer Geschichte, ergänzt ihn ggf. durch entsprechende Emoticons und sendet ihn an die Partnergruppe, sodass die weitere Handlung im Ping-Pong-Verfahren des kollaborativen Schreibens entsteht. Die Rechtschreibkorrekturfunktionen der meisten Programmanbieter bieten dabei eine sinnvolle Unterstützung.

Bei der Durchführung komplexer Lernaufgaben oder Projekte sind die Rolle der Lehrperson und die Anforderungen an deren Kompetenzen neu auszurichten. In Kontexten des sozialen Lernens, bei denen Interaktion und Aushandlung im Mittelpunkt steht, wandelt sich die Rolle des Lehrenden vom Wissensvermittler (Instruktion) zum Lernbegleiter (Konstruktion). Es ist nunmehr Vonnöten die Kursteilnehmenden in ihren Problemlöseprozessen als eine Art Manager zu betreuen, zu beraten und mit der jeweils notwendigen Unterstützung zu versehen. Gleichzeitig wird bei der Arbeit mit digitalen Medien eine grundlegende Medien(didaktik)kompetenz seitens der Lehrkräfte vorausgesetzt. Dies heißt jedoch nicht (gerade im Rahmen des BYOD-Ansatzes), über eine tiefgreifende Expertise in allen Bereichen der technologischen Neuerungen moderner Medien verfügen

zu müssen, sondern vielmehr die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung, ein Grundverständnis über essentielle Funktionen, Offenheit, Mut zum „*trial & error*“ und sicher auch eine gewisse Frustrationstoleranz im Umgang mit digitalen Technologien zu besitzen. Auf der anderen Seite steht die Sensibilität für und das Vertrauen in die basalen Medienalltagskompetenzen wenig alphabetisierter Lernender. Ebenso wichtig ist, mit den versteckten und auch offensichtlichen Grenzen und Risiken des Medienkonsums vertraut zu sein und deren Bewusstmachung als Teil der Medienkompetenzförderung ernst zu nehmen. Gerade hinsichtlich mobiler Technologien liegen die Grenzen in der beschränkten Bildschirmgröße, beschränkten Input-, Speicher- und Exportkapazitäten, limitierten Akkulaufzeiten, Kommerzialisierung, versteckten Kosten, unzulänglichem Datenschutz und ungesicherter Privatsphäre bis hin zu Umwelt- und noch unzureichend erforschten Gesundheitsrisiken (Pegrum 2014). Nicht zuletzt erfordert die Arbeit mit digitalen Medien die realistische Einschätzung der institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen, um begründet auszuwählen, welcher Ansatz oder welche Kombination von Ansätzen (BYOD, *e-*, *m-* oder *blended learning*) am passgenauesten und zielführendsten für die jeweilige Lerngruppe ist und welche zusätzlichen Qualifikationen dafür benötigt werden.

6. Schlussbemerkungen

Media literacy umfasst im digitalen Zeitalter alles von der Bedienung eines Geld- oder Fahrscheinautomaten bis hin zum Verfassen eines kritischen Forenbeitrags in der Onlineausgabe einer Tageszeitung. Der Aufbau einer kritischen Medienkompetenz im Lehr- und Lernkontext von Alphabetisierung und Grundbildung erfolgt in der Verknüpfung des Aufgreifens authentischer Kommunikations- und Handlungsbedürfnisse der Lernenden mit der Vergrößerung an Sicherheit im Umgang mit den medialen Herausforderungen des Alltags. Besonders für diese Zielgruppe kann das kompetente Handeln mit digitalen Medien zur Motivationszunahme, gesteigerter Selbstwirksamkeit und erhöhtem Sozialprestige führen. Diese Aussagen sind jedoch nur erfahrungsbasiert zu treffen, weil bisher wenige wissenschaftliche Studien die Kontextfaktoren, Gelingensbedingungen und Wirkungszusammenhänge der Arbeit mit digitalen Medien innerhalb der Grundbildungs- und Alphabetisierungsförderung systematisch empirisch erforschen. Daher erfährt der Einsatz mobiler Endgeräte in der Praxis sowohl eine euphorische Befürwortung als auch entgegengesetzt eine strikte Ablehnung aus dem institutionalisierten Unterricht. Dementsprechend sind die von Tröster (2005) formulierten Herausforderungen und Empfehlungen für den Einsatz digitaler Medien in Alphabetisierung und Grundbildung von gleichbleibender Relevanz und bilden zusammen mit der Übernahme einer reflektierten Praxis (Linde & Tröster 2005) die Grundlage für eine erfolgreiche und nachhaltige *media literacy*-Förderung.

6. Literaturverzeichnis

Alphabit (2010):

Lernspiel Winterfest. Didaktische Materialien.

Online: <<http://www.lernspiel-winterfest.de/fach.html>>, Zugriff am 15.09.2014.

Arnold, Ulrike & Schuster, Katharina (2011):

Online-Lernen für Generationen. Wirtschaft und Web 2.0 in ich-will-lernen.de.

In: Bothe, Joachim (Hg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster u.a.: Waxmann, 196-202. Online: <http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bothe_BVAG_Funktionaler_Analphabetismus_im_Kontext_von_Familie_und_Partnerschaft.pdf> Zugriff am 15.09.2014,

Baacke, Dieter (1996):

Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.

In: Von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966):

The Social Construction of Reality. Garden City, NY: Anchor Books.

Bitkom (2013): Presseinformation:

63 Millionen Handybesitzer in Deutschland.

Online: <http://www.bitkom.org/files/documents/PI_BITKOM_Handy-Verbreitung_in_Deutschland_26_08_2013.pdf>, Zugriff am 15.09.2014

Blume, Stephanie & Kalisch, Jan-Peter (2011):

Spielend motivieren. Die Spielkonsole Nintendo DS im Alphabetisierungskurs. Abschlussbericht.

Online: <http://www.profi.ichance.de/fileadmin/redaktion/Dateien/iCHANCE_Spielend_motivieren_Abschlussbericht.pdf>, Zugriff am 15.09.2014.

Dawidowicz, Marta (2013):

Adult literacy acquisition in Germany. DigLin Deliverable 2.1: Report on user requirements.

Online: http://diglin.eu/wp-content/uploads/2013/08/Deliverable2.1-all_togethercorrected-copyright-version.pdf, 15–22.

Drecoll, Frank (2002):

Expertise „Lernsoftware in der Grundbildung“.

Online: <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/drecoll02_01.pdf>, Zugriff am 15.09.2014.

Engel, Nadine (2014):

Lernen mit Beluga am „Computa“.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 85, 34–35.

Feick, Diana & Nestler, Doreen (2014):

Mobiles Lernen in DaZ-Alphabetisierungskursen.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 85, 15–19.

Feick, Diana (2014):

Mobile Learning – Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.

In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): WEGE öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. 1. Auflage Göttingen: Universitätsverlag, 317–332. Feick, Diana (in Vorb.): Autonomes Lernen als sozialer Prozess. Autonomiepotenziale gruppeninterner Aushandlungsprozesse am Beispiel von Handyprojekten im DaF-Unterricht (Arbeitstitel eines laufenden Dissertationsprojektes an der Universität Leipzig).

Friedrich, Katja; Bachmair, Ben; Risch, Maren (Hrsg.) (2011):

Mobiles Lernen mit dem Handy: Herausforderung und Chance für den Unterricht.

Weinheim, Basel: Beltz.

Grein, Marion (2012):

E-learning in der DaZ-Alphabetisierung. Ergebnisse einer Befragung unter Lehrkräften und Teilnehmenden.

In: Deutsch als Zweitsprache. 3/2012. 6–17.

Hobbs, Renee (2010):

Digital and Media Literacy. A plan of action, Washington D.C.: The Aspen Institute.

Online: <http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf>, Zugriff am 15.09.2014.

Kalisch, Jan-Peter (2014):

„Ohne Internet auskommen? Wie lange?!“ Ein Interview mit ALFA-Held Tobias.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 85, 8–10.

Klus, Thomas (2005):

Anforderungen an Lernsoftware.

In: Tröster, Monika (2005) (Hrsg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: DIE, 49–96.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991):

Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge [u.a.]: Univ. Press.

Linde, Andrea & Tröster, Monika (2005):

Reflektierte Praxis.

In: Tröster, Monika (2005) (Hrsg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: DIE, 70–81.

Lüdtke, Michael & Schulz, Björn (2014):

eVideo 2.0 – Eine arbeitsplatzbezogene Simulation für die Logistik.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 85, 26–29.

Malo, Steffen (2009):

Alphabet – ein Lernspiel als Text für funktionale Analphabeten.

In: Medienimpulse, 2/2009. Online: <<http://www.medienimpulse.at/articles/view/129>> Zugriff am 15.09.2014.

Malo, Steffen (2008):

„alph@bit“ Game Based Training in der Grundbildung – Szenarien basierte Lernangebote für Geringqualifizierte.

In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann, 60–68.

Mitschian, Haymo (2011):

M-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel: Kassel Univ. Press.

Melchert, Hartmut (2011):

Interaktive Whiteboards in Integrationskursen mit Alphabetisierung.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 78, 22–24.

Pegrum, Mark (2014):

Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures, New York: Palgrave Macmillan.

Prensky, Marc (2001):

Digital Natives, Digital Immigrants.

In: in: On The Horizon, MCB University Press, 9/5, Online: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>, Zugriff am 15.09.2014

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003):

Didaktische Innovation durch Blended Learning Berlin: Verlag Hans Huber.

Ros i Solé, Christina (2009):

The Fleeting, the Situated and the Mundane: Ethnographic Approaches to Mobile Language Learning (MALL).

In: Vavoula, Giasemi; Pachler, Norbert; Kukulska-Hulme, Agnes (Hrsg.): Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs. Oxford, New York: Peter Lang, 137–150.

Scholz, Achim (2014): „Für mich ist der Computer die größte Erleichterung beim Schreiben“.

Erwachsene mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche nutze digitale Medien. In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 85, 11–14.

Schulmeister, Rolf (2005):

Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. München: Oldenbourg.

Schön, Torben (2014):

Einsatz von Blended-Learning-Konzepten für das Online-Portal www.ich-will-lernen.de.

In: ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 85, 23–25.

Sharples, Mike ; Taylor, Josie & Vavoula, Giasemi (2007):

A Theory of Learning for the Mobile Age.

In: Andrews, Richard. & Haythornthwaite, Caroline. (Hrsg.): The Sage Handbook of Elearning Research. London: Sage, 221–247.

Pachler, Norbert; Bachmair, Ben & Cook, John (2010):

Mobile Learning. Structures, Agency, Practices. Boston: Springer.

Tröster, Monika (2005):

Neue Medien und Grundbildung: Herausforderungen – Konzepte – Instrumente.

In: Tröster, Monika (2005) (Hrsg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung.

Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: DIE, 10–48,

Online: <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf>

West, Mark & Chew, Han Ei (2014):

Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries. Paris: UNESCO.

Online: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436e.pdf>>, Zugriff am 15.09.2014.

Wist, Thorben (2009):

Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung.

Ergebnisse einer Kursleitendenbefragung im Projekt „Alphabit“. Bonn: DIE;

Online: <<http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?ID=4235>>

Zugriff am 15.09.2014.

Wygotski, Lew Semjonowitsch: (1971):

Denken und Sprechen (3., korr. Aufl. [Frankfurt a.M.]: Fischer.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Regina Eichen

Modul 5:
Digitale Medien

Teil 2:
**Rahmenbedingungen –
Gelingensfaktoren – Instrumente**



Rahmenbedingungen – Gelingensfaktoren – Instrumente

Regina Eichen

1. Vorbemerkung	5
2. Begriffsklärung	6
3. Informationsgesellschaft und Digital Divide	7
4. Das Web als Lernort entdecken	8
5. Fachlich-methodische Potenziale beim Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung	11
6. Institutionelle Verankerung und Medienentwicklungsplanung	12
7. Kompetenzanforderungen an Kursleitende	13
8. Zentrale Themen im Kontext digitaler Medien	14
9. Curriculum digital literacy für die Alphabetisierung und Grundbildung	15
10. Online-Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung des DVV	16
10.1 Ich-will-lernen.de.....	17
10.2 Ich-will-Deutsch-lernen.de.....	23
10.3 DVV-Fortbildung.de.....	29
10.4 Grundbildung.de	30
11. Literaturverzeichnis	31



1. Vorbemerkung

Angesichts der technologischen Entwicklungen und der Durchdringung des Alltags mit medialer Kommunikation ist Medienbildung als eine Kulturtechnik und damit als Bestandteil von Grundbildung zu sehen. Die allgegenwärtige Digitalisierung des beruflichen und privaten Alltags, von Geschäftsprozessen, Information und Unterhaltung und nicht zuletzt die zunehmende Digitalisierung in Politik und Verwaltung erfordern mehr und mehr eine kompetente Mediennutzung aller Bevölkerungskreise, um gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen.

Die ganz rasant ansteigende Nutzung mobiler Endgeräte insbesondere im privaten Bereich darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein erheblicher Teil der Gesellschaft bisher weitgehend ohne Nutzung digitaler Medien auskommt. Laut (N)Onliner-Atlas der Initiative D21 waren im Jahr 2013 75 % der deutschen Bevölkerung über 14 Jahren online. Dabei wird ein Anteil von 26 % als „digitale Außenseiter“ ausgewiesen und weitere 28 % als „Gelegenheitsnutzer“ mit sehr geringer Nutzungsdauer und einer Beschränkung auf E-Mail-Kommunikation und Informationsbeschaffung.¹

Menschen handlungsfähig machen in der mediatisierten Welt, sie befähigen sich mediengestützte Kommunikations- und Präsentationsformen als Ausdrucksmöglichkeiten anzueignen, ist medienpädagogisches Ziel auch in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

Dass in einer demokratischen Gesellschaft die Notwendigkeit dazu offenkundig besteht, wird auch in der Politik gesehen. So heißt es in der digitalen Agenda der Bundesregierung:²

„Demokratie lebt von Teilhabe. Digitale Dienste ermöglichen dabei den verstärkten Dialog im demokratischen Raum und stellen Informationen bereit, die in der Vergangenheit häufig nur schwer zugänglich waren.

- Wir verbessern die digitalen Beteiligungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger. Dazu unterstützen wir lebensnahe offene Beteiligungsplattformen sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten auf kommunaler Ebene, in Verbänden, in Ehrenamt und Jugendarbeit, für Frauen und Männer, Menschen mit Behinderungen und für alle Generationen.
- Die Bürgerinnen und Bürger benötigen für die Mitwirkungsprozesse einen gleichberechtigten Zugang zu Informationen und Dienstleistungen. Wir fördern daher die Barrierefreiheit in digitalen Medien, berücksichtigen die entsprechenden Standards im staatlichen Bereich und entwickeln diese kontinuierlich weiter. Damit stärken wir Bürgernähe, Servicequalität und Wissensvernetzung.“³

An anderer Stelle der digitalen Agenda wird ausgeführt, dass die Bundesregierung die Medien- und Informationskompetenz der Menschen verbessern möchte – und zwar als Nutzerinnen und Nutzer sowie als Produzierende von Inhalten, Daten oder Software.

Dahinter steht das Wissen, dass die Fähigkeit zur Bedienung von Geräten nicht gleichbedeutend mit kompetenter Mediennutzung ist. Allerdings ist mit der Verfügbarkeit technischer Geräte und mobiler Internetanschlüsse eine wesentliche Voraussetzung gegeben, um Medienkompetenz zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Dieser Beitrag soll daher einen ersten Überblick über Hintergründe, Rahmenbedingungen und Ressourcen für medienpädagogische Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener liefern.

1 initiatived21.de/portfolio/nonliner-atlas/

2 <http://www.digitale-agenda.de>

3 ebd.

2. Begriffsklärung

Die kompetente Nutzung digitaler Medien im weitesten Sinne ist heute nicht nur für die Gestaltung des persönlichen Alltags von Bedeutung, sondern auch für berufliches Handeln in nahezu allen Branchen und Tätigkeiten unabdingbar. Angesichts zunehmender Digitalisierung von Politik und Verwaltung auf allen Ebenen, wie sie sich beispielsweise im Bundesprogramm Digitale Verwaltung 2020 niederschlägt,⁴ sind Verfügbarkeit und kompetenter Umgang mit digitalen Medien zunehmend wichtige Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe von Individuen.

Medienkompetenz und damit Medienbildung umfasst zunächst sämtliche Medienarten, unabhängig von der eingesetzten Technologie. Kernaufgabe von Medienbildung ist die Vermittlung von Nutzungs-, Bewertungs- und Gestaltungskompetenz der Medien und medial basierter Kommunikation und (Selbst-)Präsentation,⁵ wobei die einzelnen Bereiche nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können.

Als Ziel von Medienbildung formuliert Aufenanger: „Medienkompetenz muss also zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch zu medienpolitischen Aktivitäten im Sinne von Partizipation befähigen, ohne dass dabei die Perspektive der anderen (Solidarität), die noch nicht so weit sind, vergessen wird.“⁶

Medienkompetenz bedeutet also nicht allein, ein Medium sachgerecht bedienen zu können, sondern Inhalte und Botschaften angemessen dechiffrieren und bewerten zu können und in der Lage zu sein, eigene mediale Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten zu finden. Die Bedeutung für Inhalte und Methoden der Vermittlung von Medienkompetenz unterscheidet sich je nach verwendeter Technologie, d.h. nach dem eingesetzten Medium. Auch oder gerade angesichts medialer Konvergenzentwicklungen (Verschmelzung der Technologien) ist es sinnvoll, sich mit den Teilbereichen differenziert auseinander zu setzen. Wir unterscheiden daher:

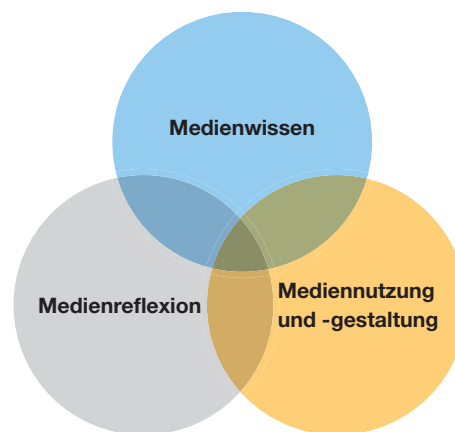
- Medienkompetenz/Media Literacy: bildet die Oberkategorie und bezieht sich auf alle audiovisuellen Medien. Digitale Kompetenz/Digital Literacy ist ein Teilbereich von Medienkompetenz.
- Computerkompetenz/Computer Literacy: bezieht sich auf den Computereinsatz. Sie ist (in Teilen) Voraussetzung von Digital Literacy.
- Digitale Kompetenz/Digital Literacy: meint hier Internetnutzungskompetenz und schließt die Computerkompetenz ein.

⁴ Digitale Verwaltung 2020

„Mit dem Bundesprogramm Digitale Verwaltung 2020 schafft die Bundesregierung die Rahmenbedingungen für die Verwaltung der Zukunft und setzt die Möglichkeiten des im Jahr 2013 verabschiedeten E-Government-Gesetzes um. Das Programm bündelt die bereits bestehenden und zukünftigen Aktivitäten der Bundesregierung im Bereich E-Government. Notwendige Behördengänge der Bürgerinnen und Bürger sollen künftig möglichst entfallen und wo noch notwendig durch elektronische Verfahren über das Internet möglich werden. Hierzu werden sichere Basisdienste wie die Authentifizierungsmöglichkeit mit der eID-Funktion des Personalausweises, De-Mail-Zugänge für den rechtssicheren Schriftwechsel sowie elektronische Bezahlungsmöglichkeiten für alle Bundesbehörden gemeinsam geschaffen. Zudem wird das Verfahrensrecht der Behörden dahingehend untersucht, ob weiterhin bei einzelnen Behördengängen die Unterschrift oder das persönliche Erscheinen notwendig ist (Normenscreening)“.

⁵ vgl. Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation Band 1. Tübingen 1997

⁶ vgl. Aufenanger, Stefan: Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997, S. 19–21



3. Informationsgesellschaft und Digital Divide

Laut (N)Onliner-Atlas 2013 sind gegenwärtig 75 % der Deutschen (53,2 Mio. Menschen über 14 Jahren) online, (vgl. (N)Online-Atlas 2013) weitere 3,1 % planen demnächst online zu gehen. Demnach bleibt ein Anteil von mehr als 20 % der Bevölkerung, der keine Internetverbindung nutzen möchte oder kann. Hinzu kommt die Gruppe der als „Digitale Abstinenzler“ ausgewiesenen Personen, die nochmals 26 % der Internetnutzer ausmacht. Diese verfügen zwar über einen Netzzugang, haben aber fast keine Online-Aktivitäten entwickelt. Letztlich können auch die 28 % der Gelegenheitsnutzer nicht als kompetente Internetuser aufgefasst werden, wenn man in Betracht zieht, dass ihre Aktivitäten sich im Grunde auf E-Mail-Kommunikation und Informationsbeschaffung (Nachrichtenrezeption und Preisermittlung) beschränken. Demnach sind derzeit lediglich maximal 35 % der Bevölkerung über 14 Jahren in Deutschland regelmäßig online, wenn die Gruppe der rein beruflich motivierten User eingeschlossen ist. Bei 65 % der deutschen Bevölkerung ist davon auszugehen, dass Medienkompetenz, bezogen auf digitale Kompetenz, nur in geringem Umfang vorhanden ist

Die genauere Betrachtung zeigt zudem, dass der Anteil der Internetnutzer mit steigendem Bildungsniveau anwächst, so dass zwischen Personen mit Hauptschulabschluss und Personen mit Hochschulabschluss eine Differenz von mehr als 30 % sichtbar wird. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Zuwächse in beiden Gruppen deutlich voneinander abweichen, so dass in der Tendenz Gruppen mit niedrigerem Bildungsabschluss auch weniger Gebrauch von Online-Medien machen.

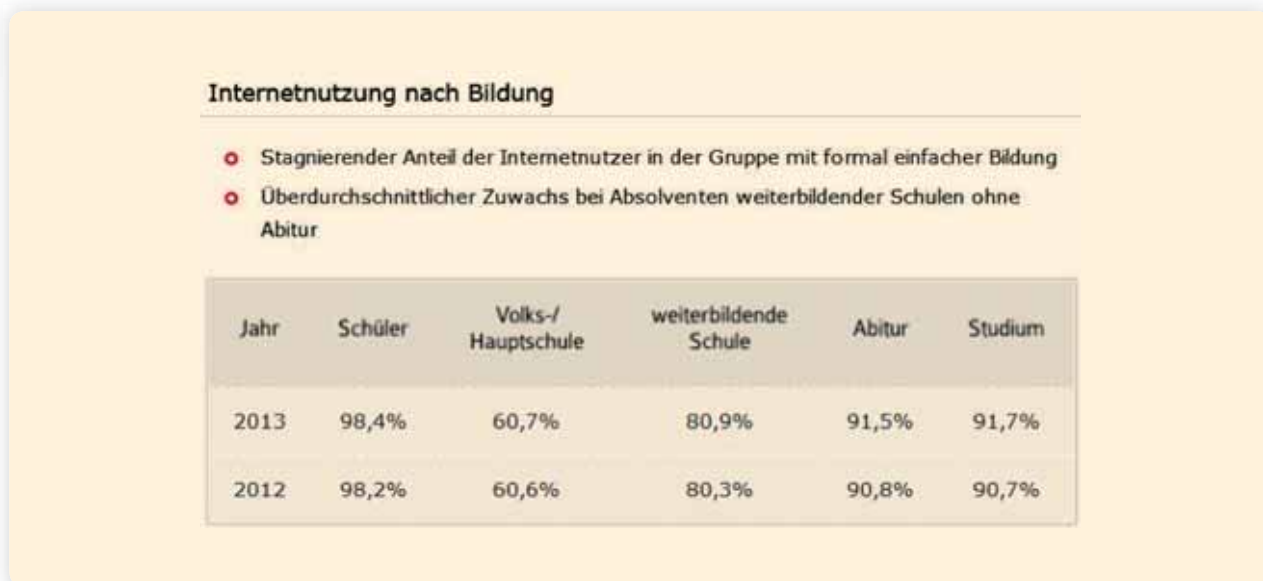


Abbildung 1: (N)Onliner-Atlas 2013

Die Studie zeigt auch, dass der Frauenanteil in den Gruppen mit geringer oder ohne Internetnutzung deutlich größer ist als derjenige der männlichen Bevölkerung und dass die Netzaffinität mit zunehmendem Alter abnimmt.

Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass jene, die sich bereits in einer privilegierten gesellschaftlichen Position befinden, in einem höheren Ausmaß von der Verfügbarkeit des neuen Mediums profitieren. Das heißt, es tritt jeweils das Muster sich selbst verstärkender Ungleichheiten auf. Der niederländische Soziologe Jan van Dijk beschreibt die sozialen Folgen der ungleichen Internetnutzung deshalb als „Matthäus-Effekt“: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben“ (Matthäus 25, 29). Der Nachsatz von Matthäus

– „wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden“ – lässt sich allerdings hinsichtlich der statusdifferenzierten Internetnutzung im Allgemeinen nicht belegen. Vielmehr tritt auch auf Seiten der schlechter positionierten Internetnutzer üblicherweise ein positiver Effekt auf – aber eben in vergleichsweise schwachem Ausmaß.⁷

Der Zusammenhang von Mediennutzung (und Medienkompetenz) und sozio-ökonomischem Status ist also offenkundig. Dabei sind immer mehrere Ebenen zu betrachten, die durch die Nutzung digitaler Medien beeinflusst werden. Jan van Dijk führt aus, dass neben den materiellen (Zugang zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen) und immateriellen (Lebenschancen und Freiheit/Unabhängigkeit) Dimensionen im Zusammenhang mit technologischen Entwicklungen auch soziale (Position, Macht, Partizipation) und bildungsspezifische (Kompetenzen und Fähigkeiten/Potenziale) Auswirkungen zu sehen sind. Während es also einerseits nach wie vor um Fragen des Zugangs zu Technologie geht (Breitbandverbindungen, Hard- und Software), sind Kompetenzen, soziale Stellung und Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen von ebenso großer Bedeutung. Untersuchungen zeigen, dass User mit steigendem Bildungsgrad und entsprechend ausgebildeter Medienkompetenz stärker vom Gebrauch des Internet und damit zusammenhängenden sozio-ökonomischen Entwicklungen profitieren als weniger gebildete Gruppen in der Bevölkerung,

Spätestens hier wird Medienkompetenz, respektive digitale Kompetenz als Bildungsauftrag gerade für den Grundbildungsbereich offensichtlich, um dem „digital divide“ als Kennzeichen gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen entgegen zu wirken.

4. Das Web als Lernort entdecken

Heute ist E-Learning längst ein scheinbar vertrauter Begriff und die schnelle und aktuelle Information aus dem Internet eine geschätzte Quelle. Es fällt allerdings auf, dass die Vorstellungen von E-Learning außerordentlich disparat sind und nur sehr wenige Menschen persönliche Erfahrungen damit haben. Gerade bei Menschen mit wenig Erfahrung überwiegt das Bild des einsamen Lernenden am Bildschirm, der/die in der Interaktion mit dem Rechner ganz und gar auf sich selbst gestellt ist und der/die nicht mit dem Umfeld kommuniziert. Eine Vorstellung, die überwiegend abgelehnt wird und nicht motiviert, Online-Lernangebote zu suchen. Andererseits reagieren auch ungeübte User in aller Regel positiv auf digitale Lernangebote, wenn sie gut eingeführt und gut betreut sind. Sie lernen die zeitliche und räumliche Flexibilität des Online-Lernens ebenso schätzen wie die Möglichkeiten der Online-Kommunikation, die etwa eine Lernumgebung im geschützten Raum bereitstellt.

Auch wenn das Web in Deutschland inzwischen von ca. zwei Drittel der Bevölkerung über 14 Jahren genutzt wird und digitale Medien in der beruflichen Weiterbildung immer größere Verbreitung finden⁸, heißt das nicht, dass auch eine Akzeptanz des Internets als Lernort vorausgesetzt werden kann.

Bei den Aktivitäten der „Onliner“ steht die Kommunikation deutlich im Vordergrund, gefolgt von Informationsbeschaffung. In der Sonderauswertung des (N)Onliner-Atlas von 2011 wird zwischen 6 typischen Nutzertypen unterschieden:

7 Nicole Zillien am 14.11.2013, *Digitale Spaltung – Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Internet* bundeszentrale für politische Bildung

8 Vgl. *Der Mittelstand baut beim e-Learning auf Fertiglösungen. Repräsentative Studie zu Status quo und Perspektiven in deutschen Unternehmen*, mmb Institut für Kompetenz und Medienforschung in Zusammenarbeit mit der Haufe-Akademie, Essen 2014.

Nutzertyp	Merkmale	Kompetenzen und Nutzung lt. Eigenangabe
<p>Typ 1 Digitaler Außenseiter (26 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 62,5 Jahre • Vorwiegend weiblich (59 %) • Überwiegend geringe formale Bildung • Vorwiegend nicht berufstätig (73 %) • Unterdurchschnittliches Haushaltseinkommen • Leben größtenteils in Ein- und Zwei-Personen-Haushalten (43 % in Zwei-P.-Haushalten, 30 % in Ein-P.-Haushalten) 	<p>Kompetenz: einfache Textverarbeitung, Suchkompetenz</p> <p>Nutzung: E-Mail, Internetsuche, Spiele, Fotobearbeitung</p>
<p>Typ 2 Gelegenheitsnutzer (28 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 46,8 Jahre • Erhöhter Frauenanteil (64 %) • Überwiegend einfache und mittlere formale Bildung • Geringer Anteil an Berufstätigen (53 %) • Leicht unterdurchschnittliches Haushaltseinkommen • Leben überwiegend in Partnerschaften oder in Familien (81 % in Haushalten mit zwei und mehr Personen) 	<p>Kompetenz: einfache Textverarbeitung, Suchkompetenz</p> <p>Nutzung: E-Mail, Internetsuche, Spiele, Fotobearbeitung, Textverarbeitung, Communities, Nachrichten lesen, YouTube, Online-Einkauf, Online-Banking</p>
<p>Typ 3 Berufsnutzer (7 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 47,8 Jahre • Hoher Frauenanteil (70 %) • Hauptsächlich mittlere formale Bildung • Hoher Anteil an Berufstätigen (80 %) • Leicht überdurchschnittliches Haushaltseinkommen (33 % verdienen über 2.500 Euro pro Monat) • Leben überwiegend in Singlehaushalten oder Partnerschaften (33 % in Ein-Personen-Haushalten, 37 % in Zwei-Personen-Haushalten) 	<p>Kompetenz: fortgeschrittene Textverarbeitung, Suchkompetenz, einfache Textkompetenz, Softwareinstallation, Präsentationen, Tabellenkalkulation</p> <p>Nutzung: E-Mail, Internetsuche, Spiele, Fotobearbeitung, Textverarbeitung, Communities, Nachrichten lesen, Online-Einkauf, Online-Banking, Reisebuchung, Preise informieren Tabellenkalkulation, Chat</p>
<p>Typ 4 Trendnutzer (21 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 37,5 Jahre • Hoher Männeranteil (65 %) • Mittlere bis hohe formale Bildung • Eher berufstätig (55 %) • Überdurchschnittliches Haushaltseinkommen (38 % verdienen über 2.500 Euro pro Monat) • Leben überwiegend in Familien 	<p>Kompetenz: wie oben aber mit stärkerer Ausprägung</p> <p>Nutzung: wie oben aber mit höherer Intensität</p>
<p>Typ 5 Digitale Profis (12 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 37,2 Jahre • Vorwiegend männlich (60,9 %) • Überdurchschnittlich hohe formale Bildung • Höchster Anteil an Berufstätigen (87 %) • Höchstes durchschnittliches Haushaltseinkommen • Leben überwiegend in Partnerschaften mit Kind (25 % leben in Drei-Personen-Haushalten, 29 % in Vier-Personen-Haushalten) 	<p>Kompetenz: voll ausgeprägt bis auf Webseiten erstellen</p> <p>Nutzung: wenig ausgeprägt sind Nutzung für Spiele, Videokonferenzen, Fotos ins Netz</p>
<p>Typ 6 Digitale Avantgarde (5 %)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnittsalter 34,0 Jahre • Deutlich erhöhter Männeranteil (72 %) • Mittlere bis hohe formale Bildung • Sehr hoher Anteil an Berufstätigen (79 %) • Eher überdurchschnittliches Haushaltseinkommen • Leben überwiegend in Single (26 %) oder Zwei-Personen-Haushalten (38 %) 	<p>Kompetenz: alle abgefragten Kompetenzen voll ausgebildet bis auf Webseiten erstellen</p> <p>Nutzung: maximale Nutzung fast aller Bereiche – wenig ausgeprägt sind Spielenutzung, Reisebuchung und Musikdownload</p>

Tendenziell schmilzt die Gruppe der „digitalen Außenseiter“ in den letzten Jahren. Bemerkenswert ist auch ein Ergebnis aus der Sonderauswertung, wonach alle genannten Nutzertypen der Auffassung sind, dass Computer- und Internetnutzung zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen gehören, dass Schulen und Bildungseinrichtungen der Aufgabe Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, nur unzureichend nachkommen und dass sich der Alltag durch das Internet künftig noch sehr viel stärker verändern wird.

Die Kategorie „Lernen“ wurde hier nicht explizit abgefragt, es ist aber davon auszugehen, dass nur ein geringerer Teil der User bereits explizite Lernerfahrungen im Internet machen konnte bzw. erwartet, dort Lernangebote zu finden oder gar die Absicht hat, diese zu nutzen. Zwar stieg die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bei den niedrig Qualifizierten auf 32 % insgesamt (23 % betriebliche WB, 7 % individuelle berufsbezogene WB und 8 % nicht-berufsbezogene WB)⁹ und 55 % der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU bis 499 AN) sowie 66 % der Großunternehmen setzen bereits E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung ein (72 % davon nutzen webbasierte Angebote), jedoch beinhalten diese in erster Linie die Entwicklung von Soft Skills und Managementthemen. Die Kompetenzentwicklung gering Qualifizierter jenseits von Produktschulungen spielt keine Rolle. Wenn jedoch ein Lernbegriff zugrunde gelegt wird, der auch das Suchen und Aufnehmen von Informationen einschließt oder auch die Nutzung von „YouTube“ und damit das Lernen durch Anschauung und Nachahmung, dann ist der Anteil derer, die das Web als Lernort nutzen dagegen schon heute außerordentlich hoch.

Informieren versus lernen

Damit sind wir bei der Frage: Was ist eigentlich unter „Lernen“ zu verstehen? Ist das Suchen und Finden von Informationen und Handlungsanweisungen bereits Lernen? Im Sinne Wolfgang Klafkis können wir hier sicher noch nicht von Lernen oder gar Bildung sprechen, denn diese hat das Ziel, Menschen handlungsfähig (im Sinne von sachkompetent und kritisch) zu machen und ihnen die Entwicklung von Fähigkeiten zur Mitbestimmung und zum solidarischen Denken und Handeln zu ermöglichen.¹⁰

Angesichts der vielfältigen und immer verfügbaren Inhalte des Internet, die von Usern bedarfs- und situationsgerecht kombiniert und genutzt werden können, mag die Entwicklung didaktisierter Inhaltsangebote nahezu obsolet erscheinen. Aber ist die Nutzung von Video-Anleitungen, Ratgeberplattformen oder Blogs bereits als „Lernen“ zu sehen? Am Beispiel der handwerklich-technisch orientierten DIY-Bewegung (do it yourself), die sich auch im Internet mit eigenen Plattformen etabliert, führen Petra Grell und Tine Nowak aus, dass die selbstgemachten Lernanleitungen auf YouTube u.a.m. auch Konsequenzen für die Erwachsenenbildung nach sich ziehen. Denn selbstgemacht ist dabei nicht nur der Gegenstand, sondern auch der gestaltete Vermittlungsprozess.¹¹ Zwar kann das schlichte Befolgen von Handlungsanweisungen aus dem Netz noch nicht mit Lernen gleichgesetzt werden, gleichwohl scheinen sich auch in dem von Laien gestalteten digitalen Raum mit seinen Vernetzungsmöglichkeiten und gleichzeitigem Zugriff auf unterschiedlichste Ressourcen Lernpotentiale zu entwickeln, die jenseits der Möglichkeiten analoger Medien und des Präsenzlernen liegen. Rezipienten wie Produzenten müssen jedoch über ein erhebliches Maß an Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen verfügen, um die im Netz verfügbaren Möglichkeiten nutzen zu können.

Daneben hält das Internet eine Vielzahl von professionell gestalteten, kommerziell oder gemeinnützig betriebenen Online-Lernangeboten bereit, von denen auch Personen mit Grundbildungsbedarf profitieren könn(t)en. Hier gilt es nicht nur, Nutzungshürden zu verringern, sondern auch Bewertungskriterien zu vermitteln und ggfs. eine personelle Begleitung und Unterstützung zur Motivation und Reflexion zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der immer geringer werdenden Halbwertszeiten des Wissens und der Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen gilt es also, Menschen zu befähigen, sich die Ressourcen und Angebote des Internets zu erschließen, und auch für bildungsferne Gruppen Aneignungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu vermitteln.

9 VGL. AES 2012 Trendbericht, S. 31

10 W. Klafki: *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: W. Klafki (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim 1963 (10. A 1975), S. 30; Vgl. Klafki 1996, S. 20ff.

11 Petra Grell/Tine Nowak, *Lernort Internet. Handmade 2.0*, diezeitschrift.de/42014/Internet-01.pdf

5. Fachlich-methodische Potenziale beim Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung

Wie in allen Bildungsbereichen, gilt auch in der Grundbildung grundsätzlich, dass der Einsatz digitaler Medien nicht Selbstzweck sein darf, sondern entweder Bildungsinhalt (Entwicklung von Medienkompetenz) oder Instrument zur Vermittlung bzw. eigenständigen Erarbeitung von Inhalten sein muss. Angebote, die explizit Medienkompetenz vermitteln, haben dabei ebenso eine Berechtigung wie solche, die digitale Medien in die inhaltliche Arbeit integrieren. Ein solcher integrativer Ansatz erlaubt nicht nur stetiges Üben und Reflektieren von Mediennutzung, sondern verstetigt durch seine Handlungsorientierung vorhandenes Wissen und erleichtert den Lernenden die Übertragbarkeit in andere Zusammenhänge.

Für den Präsenzunterricht in der Weiterbildung bietet der Einsatz digitaler Medien eine Reihe von Möglichkeiten, die den Kursleitenden die Arbeit erleichtern und die Qualität des Unterrichts verbessern können, wie beispielsweise:

- Allgemeine Online-Ressourcen nutzen: d.h. es können fachlich passende, aktuelle Inhalte für die Lerngruppe oder einzelne Lernende gesucht und als Quelle in den Unterricht integriert werden. Je nach Medienausstattung können diese Inhalte mit Arbeitsaufträgen versehen werden, wie z.B. Webquests (als geleitete Online-Suche für einzelne oder als Gruppenaufgabe mit anschließender Präsentation der Resultate und Reflexion des Prozesses).
- Online-Lernangebote (für die Grundbildung) wie beispielsweise die Lernportale des DWV (ich-will-lernen.de und ich-will-deutsch-lernen.de) können als Bestandteil des Unterrichts anstelle anderer Medien oder in Ergänzung dazu genutzt werden und so die Formatvielfalt des Unterrichts bereichern.
- Individualisierung und Binnendifferenzierung des Lernens verbessern: Beim Online-Lernen ist es möglich, dass Lernende einer Gruppe ihrem individuellen Lernniveau und -tempo folgen oder unterschiedliche Aufgaben bearbeiten.
- Auslagern von Übungszeiten: Das Wiederholen von Gelerntem kann außerhalb der Präsenzzeiten erfolgen und in Umfang und Inhalten individuell gesteuert werden. So bleibt im Präsenzkurs mehr Zeit zur Kommunikation und zur Vermittlung neuer Inhalte.
- Kommunikation mit und über Medien: Es kann nicht nur über Medien gesprochen, über Inhalte, Präsentationsformen und Urheber diskutiert werden, sondern konkrete mediale Kommunikation kann eingeübt und reflektiert werden.
- Nachhaltigkeit ermöglichen: Lernende erlangen Unabhängigkeit vom Kurs und von den Kursleitenden. Sie können auch nach Kursende auf Lern- und Beratungsangebote zugreifen, die sie im Kurs kennen und nutzen gelernt haben. Für den Grundbildungsbereich sollte daher möglichst auf die Arbeit mit kostenpflichtigen Angeboten verzichtet werden.

6. Institutionelle Verankerung und Medienentwicklungsplanung

Aus der Tatsache der digitalen Spaltung der deutschen Gegenwartsgesellschaft mit den dargestellten sozio-ökonomischen Implikationen und den damit einhergehenden unzureichend ausgeprägten Nutzungskompetenzen von Online-Beratungs- und Lernangeboten, ergeben sich spezifische Herausforderungen hinsichtlich der Angebotsgestaltung für Anbieter der Erwachsenenbildung und insbesondere für Volkshochschulen als kommunale Bildungseinrichtungen.

So muss es einerseits darum gehen, ein Bildungsangebot bereit zu stellen, das die Entwicklung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe begreift und prinzipiell als Teilaufgabe für alle Programmbereiche vorsieht. Darüber hinaus ist es an vielen Stellen sicher richtig und wichtig für den Grundbildungsbereich auch ein grundständiges Angebot zur Entwicklung von Medienkompetenz/digitaler Kompetenz vorzuhalten.

Wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung solcher Angebote ist die Einbindung vorhandener technischer und personeller Ressourcen in den Grundbildungsbereich. Neben der technischen Ausstattung der Einrichtungen bedarf es daher einer Strategie zur Verankerung von Medienarbeit in den Programmbe-
reichen und damit auch in den Grundbildungsangeboten. Auch wenn der Einfluss von Kursleitenden auf diesen Aspekt der Arbeit nicht unmittelbar wirksam werden mag, ist es wichtig für sie, diese Ebene zu sehen: Zum einen können sie so realistisch beurteilen, welche Online-Angebote sie mit ihren Lerngruppen nutzen können und welche zusätzlichen Ressourcen und Informationen sie dafür womöglich benötigen. Zum anderen setzen Kursleitende auch mit dem eigenverantwortlich organisierten didaktischen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung wichtige Impulse, die in der Einrichtung weiter entwickelt werden können.

Letztlich bedarf es der institutionellen Verankerung von Medienarbeit in der Bildungseinrichtung und einer damit verbundenen Medienentwicklungsplanung, um auch in der Grundbildung systematisch und planvoll mit digitalen Medien zu arbeiten. So können Entscheidungen über die Anschaffung von Hard- und Software letztlich nur vor dem Hintergrund der institutionell (und fachlich) definierten Ziele sinnvoll getroffen und größere Fehlinvestitionen vermieden werden. Gleichzeitig hat die Art und Weise der institutionellen Verankerung digitaler Medien in der Einrichtung Auswirkungen auf die Kompetenz- und Weiterbildungsanforderungen der Kursleiterinnen und Kursleiter. Liegt die Entscheidung über den Medieneinsatz allein im Bereich der Kursleitung, so kann der Medieneinsatz auch nur analog zur individuellen Fähigkeit der Kursleitung erfolgen. In der Praxis bedeutet das: Kursleitende müssen neben den didaktischen Kompetenzen zur Medieneinbindung in den Unterricht auch ein gewisses Maß an technischem Know-how mitbringen, um die Einsatzmöglichkeiten vor Ort beurteilen zu können, und sie müssen in der Lage sein, die Bereitstellung der technischen und personellen Ressourcen hausintern einzufordern bzw. durchzusetzen.

7. Kompetenzanforderungen an Kursleitende

Mit dem Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht entstehen auch neue Anforderungen an die Kursleitenden. Wie bei analogen Medien auch, müssen sie sich zunächst mit dem Material vertraut machen, bevor sie es einsetzen. Für digitale Medien heißt das, sie müssen Konzeption, Inhalte und Funktionalitäten des Angebots kennen. Dazu reicht die Beschreibung des Produkts in der Regel nicht aus, sondern es ist sinnvoll und notwendig, das Material zunächst selbst auszuprobieren, um ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das sich als Bereicherung und nicht als zusätzliche Hürde erweist. Je nach Komplexität des Materials ist die Teilnahme an einer Schulung zur Vorbereitung optimal.

Weiterbildungseinrichtungen, die eine systematische Integration digitaler Medien auch in den Grundbildungsbereich verfolgen, werden daher als Teil ihrer Qualitätssicherung durch entsprechende Schulungsangebote dafür Sorge tragen, dass die pädagogischen Fachkräfte sich die erforderlichen Kompetenzen aneignen können. Neben der fachlichen Expertise ist es die eigene Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien, die eigene Medienpraxis also, die zum Gelingen der Integration digitaler Medien in den Unterricht beiträgt. Damit ist weniger eine wirklich technische Kompetenz gemeint, sondern eine gewisse Souveränität im Umgang mit üblichen Funktionalitäten und Inhaltsstrukturen im Web, die nicht nur die Beurteilung der Usability von (Lern-) Angeboten verbessert, sondern es auch erlaubt, die Lernenden bei ihren ersten Schritten zu unterstützen und zu erkennen, wo möglicherweise Anwendungsprobleme auftauchen oder ob es sich tatsächlich um technisch bedingte Schwierigkeiten handelt. In diesem Zusammenhang, gewinnt der BOYD-Ansatz (bring your own device) mehr und mehr Bedeutung, denn er macht die Arbeit unabhängig von der technischen Ausstattung der Bildungseinrichtung und trägt der zunehmenden Ausstattung von Teilnehmenden mit mobilen Geräten Rechnung. Gerade dabei ist es hilfreich, wenn Kursleitende aufgrund eigener Erfahrungen souverän im Umgang mit Software und eigenen Geräten sind, um in der dabei entstehenden heterogenen Landschaft aus Technik und Betriebssystemen handlungsfähig zu bleiben.

Mit der Nutzung von Internetangeboten im Unterricht sind immer auch konzeptionelle Fragen verbunden, d.h. neben technischen Ressourcen müssen ausreichende Zeitfenster für die Online-Arbeit zur Verfügung stehen und es muss eine sinnvolle Vor- und Nachbereitung (Reflexion) erfolgen können. Im optimalen Fall wird der Unterricht so geplant, dass die Online-Arbeit keinen Bruch zum sonstigen Unterricht darstellt, sondern quasi organischer Unterrichtsbestandteil wird. Aufgabe der Lehrenden ist dann neben der Planung die Betreuung der Lernenden, die eher moderierend-unterstützenden als dozierenden Charakter hat.

Auch für die Vermittlung von Medienkompetenz gilt, dass ein ganzheitlicher Ansatz gewählt werden sollte, d.h. dass Erfahrungen, Ziele und Bedürfnisse der Lernenden die Ansatzpunkte markieren. Dazu gehört auch, an Mediennutzungsgewohnheiten und Medienkompetenz der Adressaten von Grundbildungskursen anzuknüpfen. Aufgabe der Lehrenden ist daher, zu erkennen, welcher Lern- und Übungsbedarf im eigenen Kurs gegeben ist. Im Gespräch über Medien-/Internetnutzung ist leicht herauszufinden, über welche Ausstattung die Teilnehmenden verfügen und mit welchen Anwendungen sie vertraut sind oder was sie gerne nutzen würden. In der Forschung liegen bisher nur Anhaltspunkte dafür vor. Aktuell wird eine explorative Studie dazu von Michel Medienforschung im Auftrag des DVV durchgeführt (MenTa-Studie – Mediennutzungsgewohnheiten und technische Ausstattung funktionaler Analphabeten). Im Frühjahr 2015 werden die Ergebnisse der Studie vorliegen. (Voraussichtliche Veröffentlichung im April 2015 auf www.grundbildung.de)

8. Zentrale Themen im Kontext digitaler Medien

Bei der pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien geht es im Wesentlichen um komplexe Informationsbeschaffung und -bewertung, Kommunikation, Selbstpräsentation und gesellschaftliche Teilhabe. Quer dazu gibt es eine Reihe weiterer Themen, die für Kursleitende ebenso wie für Lernende von großer Bedeutung sind, die aber leicht übersehen werden. Teilaspekte, die für die Aktivitäten im Internet mitunter weitreichende Folgen haben können, sind:

Urheberrecht

Urheberrechtsfragen im Internet sind für Lehrende wie Lernende gleichermaßen von Bedeutung: Die Verwendung von (online publizierten) Inhalten Dritter für eigene Zwecke unterliegt dem Urheberrechtsgesetz und ist nur mit Zustimmung des Urhebers oder des Rechteinhabers gestattet. Das gilt für alle digitalen Dokumente und Artefakte (Fotos, Logos, Animationen usw.) und auch für Teile davon.

Wenn Lehrende selbst Materialien entwickeln, müssen sie das berücksichtigen, d.h. nur solche Inhalte verwenden, die sie tatsächlich eigenständig entwickelt haben und nur solche Fremdinhalte integrieren, die frei von Rechten Dritter sind oder bei denen eine entsprechende Genehmigung (Lizenz) vorliegt. Ebenso sollten sie ihre Lernenden darauf hinweisen, wenn diese selbst erstellte Inhalte (online) veröffentlichen können oder sollen. Sinnvoll ist es, die Problematik anhand einiger Beispiele zu verdeutlichen. Häufig reicht es aus, den Urheber um Erlaubnis zu bitten, um das Material verwenden zu dürfen. Einen guten Überblick über die Thematik gibt dazu beispielsweise [lehrer-online: <http://www.lo-recht.de/urheberrecht>](http://www.lo-recht.de/urheberrecht). Zum Thema freie Unterrichtsressourcen im Bereich Lehrerhilfen/Medienkompetenz sind unter „Freies Unterrichtsmaterial: OER & Creative Commons“ einige informative Beiträge und Quellen zusammengefasst. In diesem Zusammenhang sei auch auf das Thema Raubkopien hingewiesen, das gegenüber Lernenden nicht bagatellisiert werden sollte, da es sich um einen Straftatbestand handelt – auch bei fehlender krimineller Absicht.

Datenschutz und Datensicherheit

Bei aller Freude über kostenlos verfügbare Inhalte und Services im Internet ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Daten Warencharakter haben und dass der Schutz der persönlichen Daten von großer Bedeutung ist, und dafür zu sensibilisieren, wann und wo es nicht sinnvoll ist, mit den eigenen Daten zu freigiebig zu sein. Damit zusammen hängen Themen wie Kriterien für seriöse/unseriöse Anbieter (Impressum und Datenschutzhinweise auf der Site), Kostenfallen, kritische Bezahlvorgänge oder Umgang mit Online-Banking. Websites wie die des Bundesamtes für Datensicherheit in der Informationsgesellschaft (BSI) stehen beispielsweise auch in leichter Sprache zur Verfügung: www.bsi-fuer-buerger.de

Verträge

Gerade für ungeübte User ist nicht leicht zu erkennen, ob sich hinter einem Angebot ein Vertragsabschluss verbirgt und welche Möglichkeiten ggfs. bestehen, von solchen Verträgen zurück zu treten. Auch hier ist Sensibilisierung erforderlich, in Verbindung mit dem Verweis auf kompetente Beratungs- und Unterstützungsangebote wie beispielsweise Verbraucherzentralen.

Lizenzen und Kosten

Die Erstellung von Lernsoftware erfolgt in aller Regel durch Verlage oder andere Medienunternehmen. Die Nutzung ist daher kostenpflichtig. Anders kann das sein bei Verwendung von Ergänzungsmaterialien zu Printprodukten, die von Verlagen angeboten werden. Bildungseinrichtungen müssen daher teilweise kostenpflichtige Lizenzen für die Arbeit mit digitalen Angeboten erwerben. Für die Teilnehmenden erlischt die Nutzungslizenz dann jenseits der Nutzung im Kurskontext. Kosten sind daher ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl digitaler Unterrichtsmaterialien. Aber es gibt auch eine Reihe kostenfreier Angebote bzw. Inhalte, die unter einer sogenannten Creative-Commons-Lizenz betrieben werden und daher im Rahmen der Lizenzbestimmungen frei verfügbar sind. Digitale Lernangebote, die im Rahmen von Förderprojekten des Bundes oder der Länder oder mit EU-Förderung entwickelt wurden, sind häufig auch später kostenfrei verfügbar, sofern sie von gemeinnützigen Trägern betrieben werden.

9. Curriculum digital literacy für die Alphabetisierung und Grundbildung

Lehrende, die in der Alphabetisierung und Grundbildung mit digitalen Materialien arbeiten möchten, stehen vor der Aufgabe, einerseits Angebote zu finden und auszuwählen, die inhaltlich zum Kurs bzw. der Kursphase passen und die funktional auf die Mediennutzungskompetenz ihrer Lernenden abgestimmt sind. Andererseits geht es darum, die Medienkompetenz der Lernenden weiter zu entwickeln. Eine Hilfe dafür ist das Curriculum, das im Rahmen des europäischen Projekts DLit2.0¹² entwickelt wurde, um für bildungsbenachteiligte Gruppen Web2.0-Anwendungen im Alltag nutzbar zu machen. Im Fokus stehen dabei Aktivitäten wie „mit Freunden und Familie kommunizieren“, „Schnäppchen finden“, „öffentliche Dienstleistungen nutzen“ und „an Debatten teilnehmen können“.

Entwickelt wurde ein Konzept, das aus 5 Kategorien besteht, die hier mit den dazugehörigen Themen aufgeführt sind:

- E-Citizenship (E-Democracy, E-Commerce, E-Government)
- Kollaboration (Gemeinsames Schreiben und Teilen)
- Soziale Netzwerke (Kontakt mit anderen, Jobchancen)
- Kommunikation (E-Mail, Messenger)
- Grundkenntnisse (Hardware und Systeme, Internetnutzungskompetenzen)

Das Curriculum ist als offenes Konzept zu verstehen, das in der Durchführung individuell anzupassen ist und erweitert, verkürzt oder in Gewichtung und Reihenfolge verändert werden kann. Die Themen der Kategorie Grundkenntnisse werden dabei den anderen Bereichen zugeordnet und sind nicht als separater Teil zu betrachten.

Zur Umsetzung stehen zu jeder Kategorie ausgewählte Beispielanwendungen bereit, die mit den Teilnehmenden bearbeitet werden können. Diese Auswahl ist als Vorschlagsliste zu verstehen, die individuell angepasst werden kann. Da die Entwicklung von Anwendungen sehr schnelllebig ist, sollte in jedem Fall vorab recherchiert werden, ob das gewählte Programm noch voll funktional verfügbar ist.

Erweitert werden sollte das Curriculum um das hier im Zentrum stehende Feld „online Lernen“ mit Themen wie: E-Learning/Blended Learning, Online-Tests und Zertifikate, Anbieter-Check u.a.m. Das kann aber anhand der vorgegebenen Systematik leicht ergänzt werden: Zunächst wird definiert, was gelernt werden soll und mit welchem Ziel gelernt wird. Danach werden Inhalt, Vorgehen und Anwendungskontext näher beschrieben, mögliche Sozialformen angeführt und Ausstattungsanforderungen/Arbeitsvoraussetzungen wie E-Mail-Adresse o.ä. benannt. Zur Veranschaulichung hier das Beispiel „Probleme melden“ aus der Kategorie E-Democracy:

1a) E-democracy: Probleme melden

Hinweis: Für die meisten dieser Aktivitäten brauchen Sie eine E-Mail-Adresse und ein Passwort für eine bestimmte Webseite.

Was lerne ich hier?	Darum geht es:	Was muss ich machen?	Was brauche ich dafür?	Evaluation
Wie man Kontaktinformationen für einen Dienstleister online findet und einen Austausch herstellt	Kontaktieren	Über eine Webseite kommunizieren	E-Mail-Adresse (optional) Zugang zum Internet Bsp. für Berlin: http://www.berlin.de/ba-spandau/buergerdienste/amt_online.html	
Wie man eine Beschwerde bei einem Dienstleister einreicht und eine Kopie der Beschwerde per E-Mail erhält	Beschwerden einreichen	Reichen Sie die Beschwerde online ein und bestätigen Sie die Beschwerde	E-Mail-Adresse Zugang zum Internet Bsp. für Berlin: http://www.berlin.de/ba-spandau/buergerdienste/amt_online.html	

Digital-literacy 2.0 –Curriculum (Quelle: Digital Literacy 2.0 –Trainer trainieren & Nutzer qualifizieren. Ein Curriculum zum Thema Medienkompetenz mit Lernenden im Fokus)

¹² Vgl. Definition media literacy/digital literacy

Auch in Hinblick auf die zunehmende Verwendung mobiler Endgeräte, d.h. den Einsatz von Apps, sollte das Curriculum erweitert werden. Hier ist absehbar, dass die Entwicklung von sogenannten „Learning Nuggets“, d.h. Lernangebote als kleine Häppchen, in Zukunft zunehmen wird, da Entwicklungszeiten kurz sind und die universelle Verfügbarkeit bei geringen Kosten die Anwendungen (beispielsweise auch für Arbeitgeber) attraktiv macht.

Dieses Curriculum sollte zunächst von bzw. mit den Kursleitenden durchgearbeitet werden und erst im zweiten Schritt mit der Lerngruppe.

Für Kursleitende wie Lernende gilt, dass ebenso wichtig wie die Erfahrungen, die Lernende bei der Bearbeitung der Aufgaben mit Web-Anwendungen machen, das Festhalten der Lernfortschritte in (digitalen) Lerntagebüchern ist. Das können Dokumente sein, die in einem Textverarbeitungsprogramm oder Präsentationsprogramm erstellt werden, ein nicht-öffentlicher Blog, der für diesen Zweck eingerichtet wird oder auch ein Portfolio wie es im Rahmen der Lernplattform ich-will-deutsch-lernen.de Lernenden zur Verfügung steht. Ein online abgespeichertes Lerntagebuch hat den Vorteil, dass es jederzeit verfügbar ist.

10. Online-Angebote des DVV zur Alphabetisierung und Grundbildung

Digitale Lernangebote zur Alphabetisierung arbeiten fast ausnahmslos auf Wortebene und sind somit nur punktuell einsetzbar. Für unterschiedliche sprachliche Phänomene werden in der Praxis unterschiedliche Angebote benötigt, die mit jeweils abweichenden Funktionalitäten und Systematiken ausgestattet sind. Umfangreichere Anwendungen mit mehr Flexibilität sind in Form von digitalen Lernumgebungen realisierbar. Hier handelt es sich um konsistente Angebote mit (teilweise) automatisiertem Feedback, Lernerfolgskontrolle und Kommunikationsmöglichkeiten und es steht ein breites Spektrum an Inhalten und Funktionalitäten zur Verfügung.

Als Ergänzung zu Präsenzkursen betreibt der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. zwei Lernportale zur Alphabetisierung und Grundbildung: ich-will-lernen.de (seit 2004) und ich-will-deutsch-lernen.de (seit 2013). Beide Portale eignen sich zur Bearbeitung in unterschiedlichsten Blended-Learning-Konzepten wie auch zum autonomen Lernen für User, die nicht im Präsenz-Kurs lernen. Lernende mit Präsenzkurs werden von ihrer Kursleitung auch online betreut. Für diejenigen ohne Präsenzkurs bieten die Online-Tutoren des DVV die erforderliche Unterstützung.

Medienkompetenzentwicklung ist nur an wenigen Stellen in den Portalen explizites Thema. Sie ist vielmehr integriert in die Arbeit mit dem Portal. So stehen neben vielfältigen Übungsformaten auch E-Mail, Foren und Chats zur Kommunikation zur Verfügung, Lernstände können eingesehen und Nutzungsbedingungen müssen akzeptiert werden und anderes mehr. Die Reflexion über die Erfahrungen mit dem Portal und seinen Funktionalitäten und die Übertragbarkeit in andere Kontexte ist eine pädagogische Aufgabe der Online-Tutoren und Kursleitenden.

Die DVV-Lernportale entstanden mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und stehen Lernenden und Lehrenden kostenfrei zur Verfügung.

10.1 Ich-will-lernen.de

Das Portal zur Alphabetisierung und zur Vorbereitung auf das Nachholen von Schulabschlüssen ist mit 31.000 Übungen auf bis zu zehn Niveaustufen Deutschlands größtes offenes Lernportal. Ein Angebot zur ökonomischen Grundbildung ergänzt die Plattform. Ich-will-lernen.de ist seit 2004 online und verzeichnet bis heute 480.000 vergebene Lerner-Passwörter.

Konzeption und Curricula

Zur Entwicklung des Portals wurde ein sechsstufiges Curriculum zur Alphabetisierung Erwachsener entwickelt. Basis der Curricula für den Schulabschlussbereich in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch waren die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK-Standards). Außerdem wurden gängige Lehrwerke zu Hilfe genommen. Das Englisch-Curriculum orientiert sich zusätzlich am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und umfasst die Niveaus A1 und A2. Mit den Lernstufen im Bereich Schulabschlüsse umfasst das Portal zehn Niveaustufen. Der seit 2011 verfügbare Bereich „Leben und Geld“ arbeitet mit sechs Niveaustufen und ist auch auf den oberen Niveaustufen des Alphabetisierungsbereichs verfügbar. Ergänzend dazu bietet der Bereich Alphabetisierung Übungen rund um die Themen „Lernen lernen“ und „Alltagsorganisation“ an.

Gegenwärtig wird eine Anpassung der Systematik im Alphabetisierungsbereich an das DVV-Rahmencurriculum vorbereitet. Um die Relevanz der Lerninhalte für die Lernenden zu verstärken, stehen die Übungen in unterschiedlichen thematischen Kontexten (Lebenswelten) zur Verfügung. Es wurden Lebenswelten wie Bank, Politik, Familie oder Arbeit entwickelt, die von den Lernenden gewählt werden können. Um den Einstieg möglichst niedrigschwellig zu gestalten, wird auf die Angabe persönlicher Daten zur Registrierung verzichtet und es werden lediglich Passwörter vergeben. Da es sich bei dem Portal um ein adaptives System handelt, das den aktuellen Lernstand und die Historie speichert, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit mehreren Passwörtern arbeiten, relativ gering.

Lernende können sich selbstständig anmelden und durchlaufen zunächst eine sogenannte Diagnostik zur Einstufung auf ein passendes Lernniveau. Dabei werden auch die selbst gesteckten Lernziele der Teilnehmenden abgefragt, so dass Inhalte und Lebenswelten zugeordnet werden können. Der integrierte Algorithmus zur linguistischen Analyse wertet die Art der Fehler jeder Person aus und stimmt das zugrundeliegende Curriculum individuell auf die Lernfortschritte ab, so dass passende Übungen zugewiesen werden können. Darüber hinaus können die Tutoren korrigierend eingreifen und andere oder weitere Übungen zuweisen.

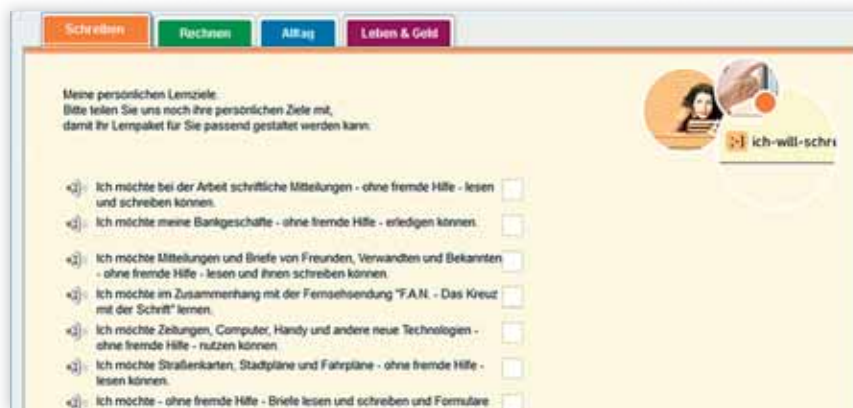
Einblicke ins Portal

User werden von Simone begrüßt und aufgefordert, ein Passwort einzugeben oder sich erstmals beim Portal anzumelden und ein Passwort anzufordern. Die akustische Begrüßung startet automatisch. Alle Erklärungen können vorgelesen werden. In der rechten Spalte werden Hinweise auf aktuelle Zusatzangebote gegeben, in der linken Navigationsleiste ist eine Suche nach Präsenzkursen in Wohnortnähe möglich.



Startseite: ich-will-lernen.de

Mit dem ersten „Betreten“ des Lernportals entscheiden Lernende sich für einen der Lernbereiche und es erfolgt eine Selbsteinschätzung und Diagnostik. Für jeden Lernbereich werden die individuellen Lernziele angegeben. Gleichzeitig erfolgt die Auswahl der Lebenswelt in der gelernt wird. Die Antworten werden jeweils vorgelesen.



Alphabetisierung: Selbsteinschätzung und Diagnostik: Auswahl Lernziele

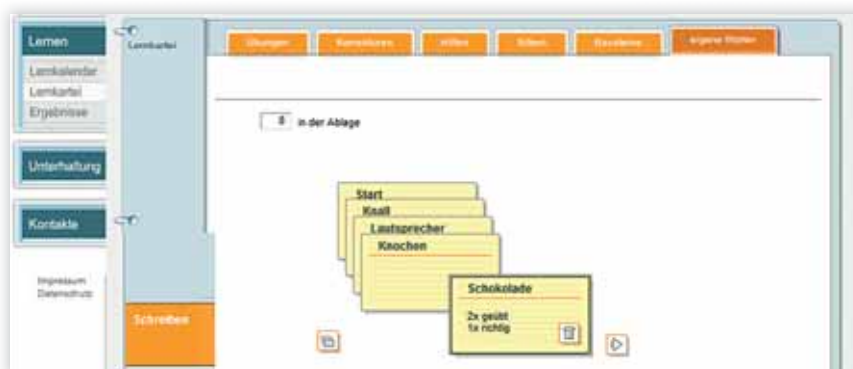
Im Lernkalender finden die Lernenden ihre täglichen Aufgaben aus allen gewählten Lernbereichen und können erkennen, welche schon bearbeitet sind. Abweichende Übungsmengen und Zeiträume können vom Tutor eingestellt werden.

Alle Übungen im Bereich Alphabetisierung werden vorgelesen.



Der Lernkalender

In der Lernkartei speichern die Lernenden Wörter aus Übungen auf Karteikarten ab. Aus den so entstehenden individualisierten Wortlisten können Übungen generiert werden.



Lernkartei Eigene Wörter

Ihre bisherigen Ergebnisse und Fortschritte in jedem Lernbereich können die Lernenden sehen und mit ihren Zielen abgleichen.



Ergebnisse

Der Schulabschlussbereich

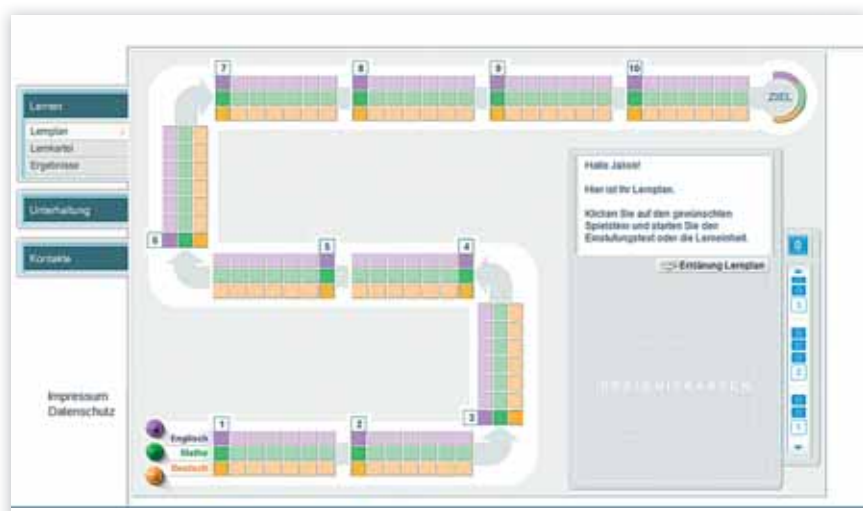
Dieser Bereich hat eine vorwiegend berufsbezogene Ausrichtung mit inhaltlichen Schwerpunkten wie

- Miteinander arbeiten
- Interkulturelle Kompetenz
- Arbeitsorganisation
- Sich bewerben

Im Schulabschlussbereich führt ein Lernplan durch das Angebot. Die Unterrichtsfächer sind farblich gekennzeichnet und haben jeweils eine eigene Spielfigur. Bei der erstmaligen Benutzung folgt auch hier eine kurze Diagnostik zur Einstufung. Lernende sollen darauf vorbereitet werden, sich in vielseitigen Alltagssituationen zurechtzufinden, sich schriftlich und mündlich ausdrücken zu können, aber auch Sachinformationen aufnehmen, verarbeiten und anwenden zu können.

Es werden u.a. die folgenden Schwerpunkte eingeübt:

- Briefe erstellen
- Sachinformationen verstehen
- Verschiedene Textarten kennenlernen (Fabeln, Märchen, Gedichte)
- Berichte erstellen
- Bildbeschreibungen verfassen
- Fachtexte kennenlernen



Der Lernplan Navigation innerhalb des Bereichs Schulabschlüsse

Ökonomische Grundbildung – Der Bereich „Leben und Geld“

Gerade für Jugendliche beim Übergang ins Berufsleben und Eintritt in die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern ist der Bereich „Leben und Geld“ von großem Interesse. Mit den Themenfeldern Konsum, Arbeit, Haushalt, Vorsorge, Schulden, Banken wird ein breites Feld alltagsrelevanter Facetten ökonomischer Grundbildung abgedeckt. Protagonisten führen durch die Themenfelder und stellen lebensnah finanzielle Alltagsprobleme vor.

Der Lernbereich „Leben und Geld“ ist analog zu den anderen Bereichen der Plattform strukturiert, wobei die Lernkartei alle Themen auflistet und den aktuellen Lernstand sichtbar macht.

ID	Name Lerneinheit	Übenheiten	Ergebnis
F3.1.1	Wie berechnet man die Kosten für Miete und Lebensunterhalt?	9	88% (1x)
F3.1.2	Welche Kosten außer der Miete zahlt man für eine Wohnung?	9	0% (0x)
F3.1.3	Wie kann man seine alltäglichen Kosten kontrollieren?	11	0% (0x)
F3.1.4	Kaution, Provision, Abbißung. Was bedeuten die Fachwörter in Wohnungsanzeigen?	10	0% (0x)
F3.1.5	Was sind Nebenkosten?	11	0% (0x)

Lernkartei In der Lernkartei haben Lernende auch nach Abschluss der Lernfelder Zugriff auf alle Übungen von „Leben und Geld“

Inhalte zur Medienkompetenz

Übungen, die dem Bereich „Medienkompetenz“ zuzuordnen sind, finden sich in den Arbeitsbereichen „Leben und Geld“ und „Alltag“. Ein eigenständiger Arbeitsbereich Medienkompetenz ist bisher nicht ausgewiesen. Allerdings sind eine Reihe von Übungen zur Medienkompetenz verfügbar, die mit dem Portal umgesetzt werden können. Sie werden auf der Fortbildungsplattform des DVV (www.dvv-fobi.de) allen Interessierten zur Verfügung gestellt. (Anmeldung erforderlich)

Lernfeld: Leben und Geld

Die meisten Inhalte zum Thema Medienkompetenz enthält der Bereich „Leben und Geld“.

Sie sind zu finden in den Themenfeldern

- Konsum/Werbung
- Reise und Freizeit
- Kaufverträge
- Telefon und Internet
- Verbraucherschutz und Zeichenkunde
- sinnvoller vs. sinnloser Konsum
- Marken- und Verkaufsstrategien

Aufbauend auf vorgegebenen Fragestellungen, unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten und von den Protagonisten entwickelten Überlegungen und Problemlösungsstrategien können Reflexions- und Übertragungsprozesse provoziert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Lernfeld Alltag

Im Lernfeld Alltag geht es explizit um die Teilnahme an einem Online-Lernangebot. Es werden unterschiedliche Annahmen durchgespielt, die bei der Entscheidung zur Teilnahme an einem solchen Lernangebot eine Rolle spielen.



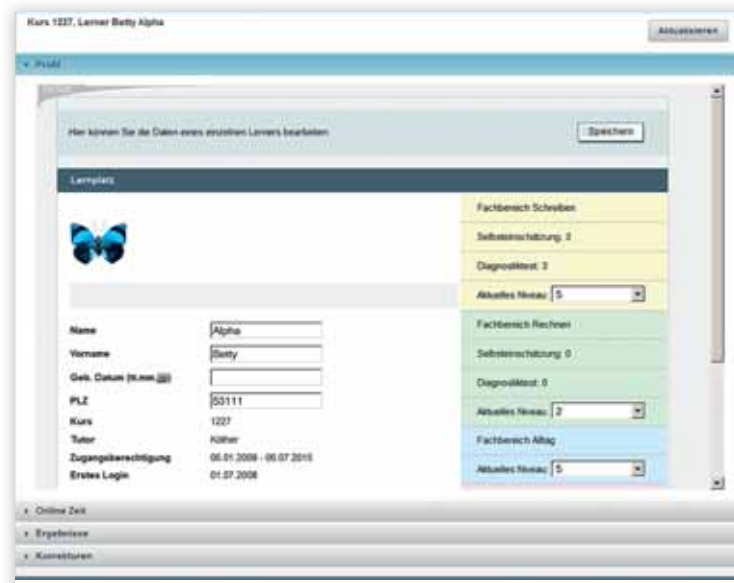
Tutorenbereich

Kursleitende, die sich bei ich-will-lernen.de registrieren, erhalten einen Tutorenaccount und sind für die Betreuung ihrer Lerngruppen selbst verantwortlich. Sie beobachten den Lernfortschritt ihrer Teilnehmer und Teilnehmerinnen, beantworten ihre Fragen über ein internes E-Mail-System und weisen bei Bedarf selbst Übungen zu. Sie können jederzeit zwischen Tutoren- und Lernbereich wechseln.



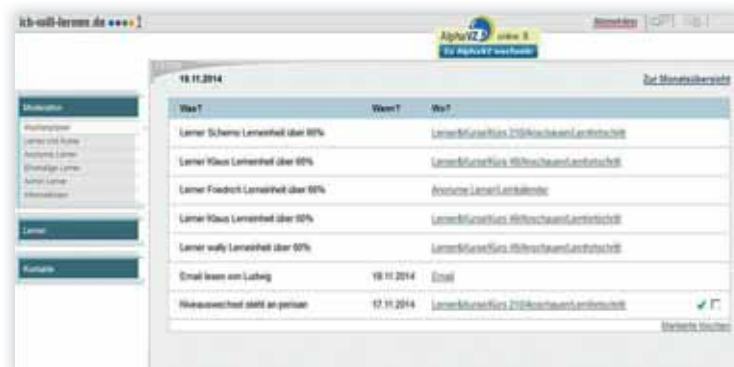
Kontakte E-Mail

Im „Steckbrief“ können Lehrende die Niveaustufen der Lernenden dem tatsächlichen Lernfortschritt anpassen, Lernbereiche hinzufügen oder entfernen und sich Notizen zu dem jeweiligen Lernenden machen.



Moderation: Lerner und Kurse Steckbrief

Im „Wochenplaner“ sehen sie, welche Aufgaben auf sie warten: E-Mails lesen und beantworten, Aufgaben korrigieren, Kursdauer verlängern u.a.m.



Moderation: Wochenplaner Übersicht

Für den Kontakt und Austausch zwischen Tutoren und mit dem Lernportal-Team des DVV steht ein betreutes Forum zur Verfügung.



Kontakte: Forum Tutoren

Im Rahmen einer Evaluation des Portals wurde einmal mehr deutlich, dass der Einsatz bzw. die gewählte Einsatzvariante immer in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen (technisch und organisatorisch) und Interessen der Teilnehmenden bzw. dem aktuell bearbeiteten Thema geplant werden muss. Es wurden daher für die Standorte individuelle Blended-Learning-Konzepte entwickelt und umgesetzt. Die Lernenden reagierten fast ausnahmslos positiv auf das Angebot und nutzten es – falls möglich – auch selbstständig im Rahmen offener Konzepte wie etwa dem Lerncafé an der VHS Bremen.

Die unterschiedlichen Einsatzkonzepte für das Portal sind in einer übersichtlichen Zusammenstellung als Handreichung veröffentlicht und stehen unter dem Titel „Einsatzmöglichkeiten von ich-will-lernen.de im Präsenzunterricht“ „Das Lernportal in der Kurspraxis“ als Broschüre und als pdf online zur Verfügung.¹³

Wie das Portal im Schulbereich eingesetzt werden kann, ist exemplarisch in 4 Unterrichtseinheiten auf dem Portal www.lehrer-online.de zu sehen. Dort ist auch ein Dossier veröffentlicht mit einer Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Arbeit mit dem Portal für Lehrkräfte.¹⁴

¹³ DVV (Rsg.) *Das Lernportal in der Kurspraxis*, Bonn 2014. Auch als pdf auf www.grundbildung.de als „Handreichung Einsatzkonzepte“ verfügbar.

¹⁴ <http://www.lehrer-online.de/dossier-ich-will-lernen.php>

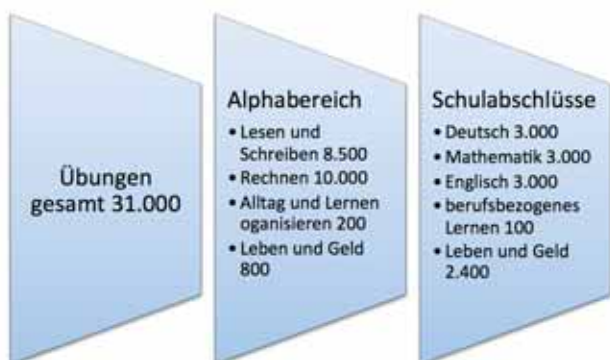
10.2 Ich-will-Deutsch-lernen

Ein Instrument zur sprachlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Integration von Zugewanderten

Aufbauend auf den Erfahrungen mit dem Portal ich-will-lernen.de wurde fast zehn Jahre später das Schwesterportal ich-will-deutsch-lernen.de freigeschaltet. Es wurde auf derselben technischen Grundlage entwickelt, jedoch mit einer offenen Konzeption, bei der die Lernenden jederzeit selbst entscheiden können, auf welchem Niveau und mit welchen Inhalten sie lernen möchten. Auch hier erfolgen Auswertung und Feedback ganz überwiegend durch das System, so dass Kursleitende in ihrer Rolle als Tutorinnen und Tutoren nicht zu stark beansprucht werden. Gleichzeitig sind unbegrenzte Wiederholungen möglich und die Lernfortschritte für Lernende wie Lehrende einsehbar.

Eine wesentliche Erweiterung gegenüber ich-will-lernen.de ist ein Miniautorensystem, mit dem Kursleiterinnen und Kursleiter eigene Übungen erstellen können. Diese können sie im eigenen Kurs einsetzen oder mit anderen Kursleitenden teilen. Bei der Erstellung von Inhalten ist unbedingt das Urheberrecht zu beachten.

[Ich-will-deutsch-lernen.de](http://ich-will-deutsch-lernen.de) ist ein Online-Angebot für Deutsch als Zweitsprache und umfasst die Niveaustufen A1 bis B1 und einen ergänzenden Bereich Sprache und Beruf sowie ein Alphabetisierungsangebot in Ergänzung zu A1. Erstmals wird hier das Rahmencurriculum für den Integrationskurs digital umgesetzt.



Ich-will-deutsch-lernen.de im Überblick

Auf der Startseite begrüßt die Familie Tsantidis – sie gehört zu den Protagonisten der Websoap, die mit dem Portal verwoben ist. Zur Registrierung ist eine E-Mail-Adresse erforderlich und es werden einige persönliche Daten abgefragt, die nicht veröffentlicht werden. Die Nutzungsbedingungen für Lernende und Lehrende sind ebenfalls über die Startseite abrufbar. Wie der gesamte Registrierungsbereich stehen sie in 16 Sprachen zur Verfügung. Die Sprache wird auf der Startseite ausgewählt und gilt auch für das Tutorial, das nach der Registrierung durch die Lernbereiche und Funktionalitäten der Plattform führt.



Der Lernplan zeigt das Gesamtangebot im Überblick. Der Bereich A1 findet sich gespiegelt als A1+ABC als Alphabetisierungsangebot. Jede Lektion startet mit einer Episode der Websoap „Schnitzel und Dolmades“ (große Wegplatte), gefolgt von jeweils vier Kapiteln mit je fünf Lerneinheiten. Jede Lerneinheit hat wiederum fünf Übungen. Die Lernbereiche A1 und A1+ABC starten dabei mit identischem Ausgangsmaterial in Form der Filmepisode. Die Übungen im Alphabetisierungsbereich sind getrennt nach Fertigkeiten ausgewiesen, so dass eine Entkoppelung der Progression des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs möglich ist.

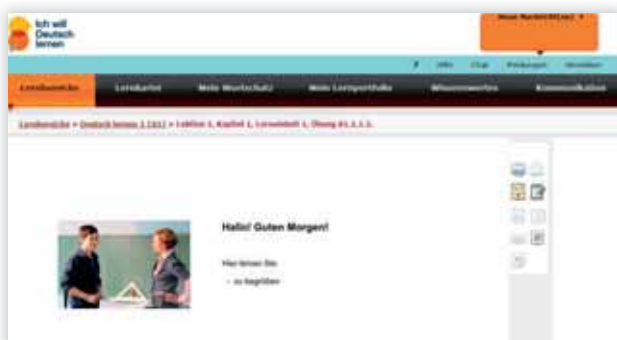


In jedem Bereich zeigt eine Spielfigur, an welcher Stelle zuletzt gelernt wurde. Der Standort der Spielfiguren ist frei wählbar, Lernende können also jederzeit selbst entscheiden, an welcher Stelle sie weiter lernen möchten. Die blaue Verfärbung der Spielfelder zeigt an, dass in der Lektion bzw. in dem Kapitel bereits gearbeitet wurde. Bei vollständiger Bearbeitung wird das Feld grau.

Der Bereich Beruf bietet 30 Szenarien in 11 Handlungsfeldern und reicht bis zum Sprachniveau B2. Die Handlungsfelder sind unabhängig voneinander nutzbar und es gibt in diesem Bereich keine Progression.

Einblicke in die Plattform

Die Inhalte (mehr als 11.000 Übungen) sind aufbereitet in 50 Übungstypen (und weiteren Varianten davon.) Es erfolgt ganz überwiegend eine automatische Auswertung und systemseitiges Feedback. Lediglich 3 % der Übungen werden an den Tutor gesendet. Die Übungstypen decken eine Vielzahl von Bedienerkompetenzen ab, wie zum Beispiel:



Texteingabe:

Auf Basis des Einführungsvideos bzw. des dazu gehörigen Hörtextes ist die Begrüßung zu schreiben. Der Lautsprecher zeigt an, dass die Eingaben gehört werden können.

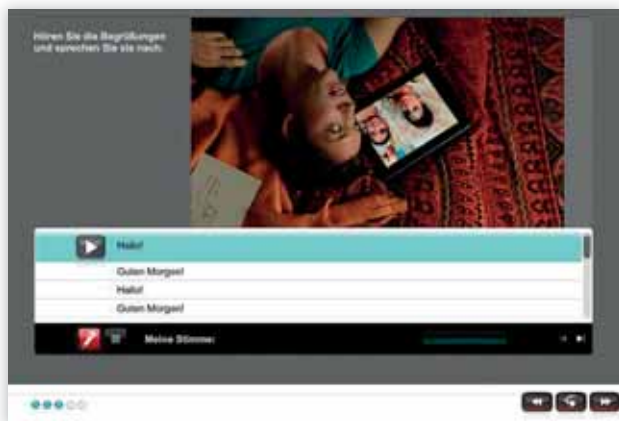


Drag-and-drop/Drop-down



Text, Ton sowie Bild und Multiple-Choice:

Ausschnitte aus der Websoap sind zu sehen und zu hören und werden kombiniert mit Multiple-Choice-Antworten.



Spracheingabe/Audioaufnahmen:

Auch hier wird mit Material aus dem Film gearbeitet – das Gehörte soll nachgesprochen und aufgenommen werden, um es dann mit dem Original zu vergleichen. Lernende bewerten selbst, wie nah sie dem Original kommen.



Partnerübungen und offene Übungen fordern zur Interaktion und zum eigenständigen Verfassen von Texten auf. (Sie können vom Tutor korrigiert und/oder im Lernportfolio gespeichert werden.)



Spielerische Übungen wie Wendekarten, Millionenfrage oder Bingo kommen ebenfalls in allen Niveaustufen vor.

Selbstpräsentation im Lernportfolio

Im Lernportfolio können die Lernenden ihr Profil erstellen und bearbeiten und haben Zugriff auf ihr gesamtes Plattform-Notizbuch. Hier ist auch der Ort für selbst erstellte Texte und Dokumente. Sie können von hier aus an den Tutor gesendet werden, können aber auch mit anderen geteilt und weiter bearbeitet werden. Unter „Ergebnisse“ können die Lernenden jederzeit ihren Lernfortschritt in den einzelnen Niveaustufen und Fertigkeiten einsehen.

Weitere Funktionen bei ich-will-deutsch-lernen.de

Nachrichten – für interne Nachrichten steht ein E-Mailsystem zur Verfügung. Damit können auch Sprachnachrichten aufgezeichnet und versandt werden. Die Korrekturen zu Übungen werden vom Tutor ebenfalls über das Nachrichtensystem versandt.

Chat – im Chat können die Lernenden miteinander und mit dem Tutor/Kursleiter kommunizieren.

Notizblock – der eigene digitale Notizblock steht überall auf der Plattform zur Verfügung. Er wird im Lernportfolio abgespeichert und Beiträge daraus können auch an den Tutor gesendet werden.

Wortschatz – es wird ein individueller Wortschatz angelegt, der aus den absolvierten Übungen gespeist wird und um eigene Einträge ergänzt werden kann. Auch Audioaufnahmen sind hier möglich.

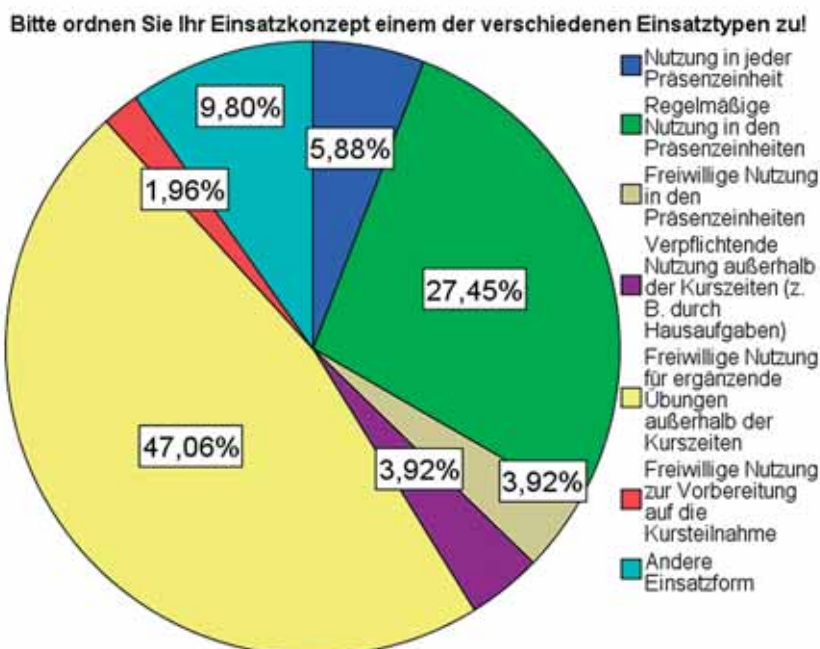
Tutorenbereich

Hier finden Tutoren Instrumente, um ihre Lerngruppen zu betreuen und zu verwalten. Tutoren können:

- Lerngruppen anlegen und verwalten, d.h. das Lernen ihrer Teilnehmer beobachten (in welchen Lernbereichen lernen sie wann, wie lange und mit welchem Erfolg?) und organisieren (Übungen und Lernwortschatz zuweisen, Übungen für einen bestimmten Zeitraum zur Bearbeitung empfehlen).
- Texte aus offenen Aufgaben korrigieren, kommentieren und bewerten und an die Lernenden zurücksenden
- das portalinterne Nachrichtensystem, den Chat sowie eine lerngruppenspezifische Pinnwand nutzen, um mit ihrer Lerngruppe zu kommunizieren
- selbst Übungen erstellen und mit eigenen Inhalten und Medien füllen
- bestimmte Pinnwandbereiche freischalten, um Produkte und Arbeitsergebnisse der Lerngruppe öffentlich zu machen
- Lernerfolg/Lernprozess der Lernenden beobachten

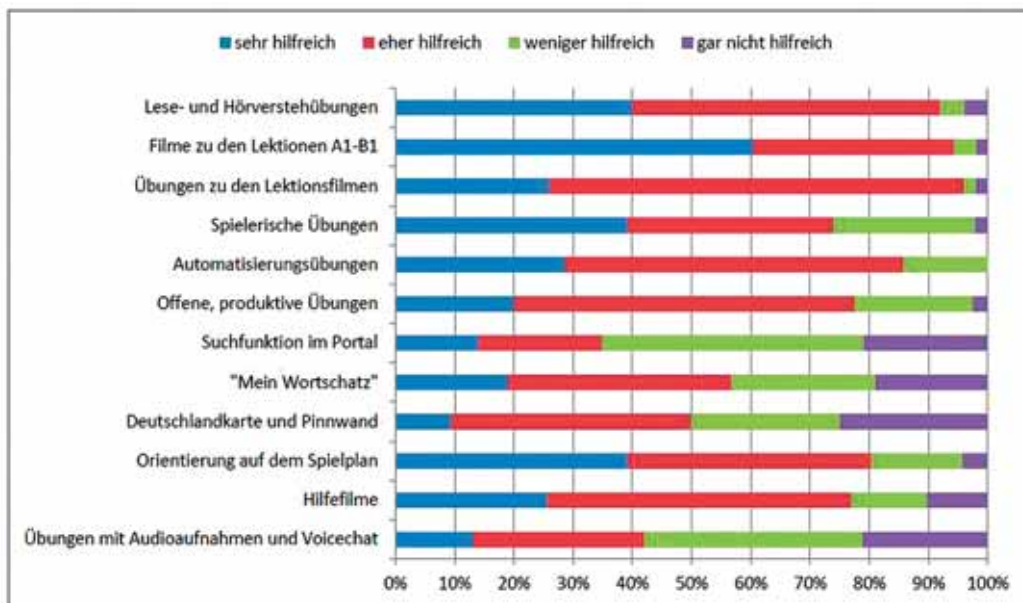
Erste Praxiserfahrungen

Das Portal ich-will-deutsch-lernen.de ist seit August 2013 in Betrieb und hatte im Dezember 2013 ca. 11.000 registrierte Lernerinnen und Lerner. Im Rahmen einer Erprobungsphase wurden an 35 Standorten bundesweit Kursleiterinnen und Kursleiter in der Handhabung des Portals geschult und unterschiedlichste Blended-Learning-Szenarien entwickelt und umgesetzt. Bei der Entwicklung dieser Szenarien wurde Wert darauf gelegt, dass sowohl die technischen Voraussetzungen vor Ort, Kursdauer und –umfang aber auch die persönlichen Kompetenzen und Vorlieben der Kursleitenden berücksichtigt wurden. Mehrheitlich hat man sich für die freiwillige Nutzung des Portals ergänzend zum Präsenzkurs entschieden, aber auch für den Einsatz im Kurskontext gab es eine Reihe unterschiedlicher Varianten, die erfolgreich umgesetzt wurden. Das Spektrum reichte von der regelmäßigen Nutzung des Portals während der Präsenzzeiten, der freiwilligen Nutzung während der Präsenzzeiten über die verbindliche Nutzung außerhalb der Präsenzzeiten (z.B. Hausaufgaben) bis hin zur Vorbereitung auf die Kursteilnahme.



Aus der Erprobungsphase

Im Rahmen der Evaluation dieser Pilotphase wurden die Kursleitenden auch um Bewertungen von Portal-komponenten gebeten. Im Ergebnis wurde nicht nur die Websoap als sehr positives Element bewertet, sondern auch die unterschiedlichen Übungstypen. Weniger positiv wurden Wortschatz, Suche oder Pinnwand/Landkarte beurteilt. Aufgrund der Erfahrungen und Rückmeldungen in den ersten Einsatzmonaten wurden Anpassungen an der Software und den Inhalten vorgenommen, so dass das Lernportal weiter an Userfreundlichkeit gewonnen hat.



Kusleitende bewerten Portalkomponenten (Pilotphase 2013)

Auch beim Einsatz dieses Portals wird immer wieder deutlich, dass die Lernenden gerne mit dem Online-Material arbeiten. Angesichts der Komplexität des Angebots wird aber auch der Unterschied zwischen den Generationen in der Handhabung deutlich. Ungeübte benötigen häufig zunächst Unterstützung bei der Bearbeitung, sind dann allerdings sehr schnell in der Lage, eigenständig zu arbeiten.

10.3 DVV-Fortbildung

Kommunikations-, Lern- und Arbeitsplattform

Die Lernportale sind komplexe Anwendungen, die sich nicht in allen Facetten auf Anhieb erschließen. Zur Vorbereitung auf die Arbeit mit den Lernportalen ist die Teilnahme an einer eintägigen Schulung sinnvoll. In fast allen Bundesländern sind inzwischen Multiplikatoren fortgebildet worden, die Kursleiterschulungen anbieten können.

Um die Arbeit von Kursleitenden mit den Plattformen darüber hinaus zu unterstützen und zu begleiten, stellt der DVV die kollaborative Online-Plattform DVV-Fortbildung (www.dvv-fobi.de) zur Verfügung. Wer mit einem der Lernportale arbeiten möchte, ist eingeladen, sich hier Informationen und Tipps rund um deren Einsatz abzuholen. Zur Erklärung und Vertiefung einzelner Funktionen bei ich-will-lernen.de und ich-will-deutsch-lernen.de stehen hier Selbstlernkurse zur Verfügung. Außerdem bietet die Fortbildungsplattform die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls die DVV-Lernplattformen einsetzen. Eine Anmeldung ist erforderlich, die Nutzung ist kostenlos.



10.4 Grundbildung.de

Über aktuelle Entwicklungen im Grundbildungsbereich, insbesondere über die Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung informiert der Deutschen Volkshochschul-Verband auf der Internetseite grundbildung.de. Hier sind auch alle Informationen und die öffentlichen Materialien zu ProGrundbildung zu finden und stehen zum Download zur Verfügung. Ein vierteljährlich erscheinender Newsletter informiert über Neuigkeiten aus der Grundbildungslandschaft.



11. Literaturverzeichnis

LITERATUR

Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A. & Zimmer, G.
Handbuch E Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien.
Bielefeld 2013

Aufenanger, Stefan: Erfolge und Probleme.
Blick über den Tellerrand: „Media-Literacy“-Förderung in Europa.
Bonn 2008

Aufenanger, Stefan:
Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme.
In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997

Aufenanger, Stefan:
Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik.
Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. Frankfurt/M. 2000

Baacke, Dieter:
Medienpädagogik.
Grundlagen der Medienkommunikation Band 1. Tübingen 1997

**Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Bundesministerium des Innern,
Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (Hrsg.)**
Digitale Agenda 2014 – 2017, Stand August 2014

Deutsche UNESCO-Kommission:
Was sind Open Educational Resources?
Und andere häufig gestellte Fragen zu OER. Bildung – Wissenschaft – Kultur Kommunikation, Bonn 2013

Grell, Petra/Nowak, Tine:
Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg), Das Lernportal in der Kurspraxis, Bonn 2014.
Lernort Internet.
Handmade 2.0, diezeitschrift.de/42014/Internet-01.pdf

Klafki, Wolfgang:
Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik.
In: W. Klafki (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim 1963 (10. A 1975), S. 30;
Vgl. Klafki 1996, S. 20ff.

mmb Institut für Medien- und Kompetenzforschung/Haufe-Akademie
Der Mittelstand baut beim e-Learning auf Fertiglösungen.
Ergebnisbericht zur Studie „e-Learning im Mittelstand – 2014“. Repräsentative Studie zu Status quo und Perspektiven von e-Learning in deutschen Unternehmen, Essen 2014

Thomas, Lisa:

Unterrichtsmaterial: Rechtssicherheit durch CC-Lizenzierung, bei lehrer-online.de, 2013

Reichart, Dr. Elisabeth:

Der AES 2012 Trendbericht Weiterbildungsbeteiligung auf Rekordniveau, DIE aktuell, Online veröffentlicht am: 04.04.2013,

Stand Informationen: April 2013

Zillien, Nicole:

Digitale Spaltung – Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Internet

Bundeszentrale für politische Bildung am 14.11.2013

LINKS

www.bmi.bund.de/DE/Themen/IT-Netzpolitik/Digitale-Agenda/digitale-agenda_node.html unter „**digitale Agenda/innovativer Staat**“ heißt es: „Mit dem Bundesprogramm Digitale Verwaltung 2020 schafft die Bundesregierung die Rahmenbedingungen für die Verwaltung der Zukunft und setzt die Möglichkeiten des im Jahr 2013 verabschiedeten E-Government-Gesetzes um. Das Programm bündelt die bereits bestehenden und zukünftigen Aktivitäten der Bundesregierung im Bereich E-Government. Notwendige Behördengänge der Bürgerinnen und Bürger sollen künftig möglichst entfallen und wo noch notwendig durch elektronische Verfahren über das Internet möglich werden. Hierzu werden sichere Basisdienste wie die Authentifizierungsmöglichkeit mit der eID-Funktion des Personalausweises, De-Mail-Zugänge für den rechtssicheren Schriftwechsel sowie elektronische Bezahlmöglichkeiten für alle Bundesbehörden gemeinsam geschaffen. Zudem wird das Verfahrensrecht der Behörden dahingehend untersucht, ob weiterhin bei einzelnen Behördengängen die Unterschrift oder das persönliche Erscheinen notwendig ist (Normenscreening).“

www.bpb.de/urheberrecht – Bundeszentrale für politische Bildung zum Urheberrecht

bsi-fuer-buerger.de – Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik

de.creativecommons.org – Website von Creative Commons Deutschland.

digitale-agenda.de – Digitale Agenda 2014 – 2017, Herausgeber Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Bundesministerium des Innern, Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur, August 2014 digitale-chancen.de, Angebot der Stiftung digitale Chancen mit Daten und Analysen zur Internetnutzung und Digitalen Integration, Service und Informationen für die Betreiber von Interneterfahrungsorten in sozialen Einrichtungen, Datenbank der Interneterfahrungsorte in Deutschland

digitale-chancen.de – Angebot der Stiftung digitale Chancen mit Daten und Analysen zur Internetnutzung und Digitalen Integration, Service und Informationen für die Betreiber von Interneterfahrungsorten in sozialen Einrichtungen, Datenbank der Interneterfahrungsorte in Deutschland

digital-literacy2020.eu – EU-Projekt mit Curriculum zum web 2.0 zum download

e-teaching.org/didaktik – Leibniz-Institut für Wissensmedien. Informationsportal rund um das Online-Lehren mit vielen grundständigen Informationen zu didaktischem Design, Open Educational Ressources u.v.a.m.

initiated21.de/portfolio/nonliner-atlas/ – Seit 2001 veröffentlicht die Initiative D21 in Zusammenarbeit mit TNS Infratest jährlich den (N)ONLINER Atlas. Auf der Basis großer Fallzahlen bietet er Informationen zu Onlinern, Offlinern und Nutzungsplanern in Deutschland. Auf der Internetseite der Initiative D21 finden Sie alle Daten, Analysen und PDF-Dokumente zum Download.

irights.info – Urheberrecht und kreatives Schaffen. Informationsplattform zu aktuellen Entwicklungen des Urheberrechts in der digitalen Welt mit vielfältigen Infos, z.B. David Pachali: Urheberrecht für Lernende: Häufige Fragen und Antworten, Beiträgen zu Creative Commons Lizenzen u.a.m.

ism-info.de – Informationssystem Medienpädagogik, Datenbanken mit mehr als 100.000 ausführlich annotierten Nachweisen zu Fachliteratur, Lehr- und Lernmedien sowie Forschungsprojekten

klicksafe.de – Informationen zu Themen rund um Internetsicherheit, u.a. mit Dokumenten und Videospots. Die Website www.klicksafe.de ist Bestandteil des Safer Internet Programms der Europäischen Union. In Deutschland ist die Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz gemeinsam mit der Landesanstalt für Medien (LfM) Nordrhein-Westfalen mit der Umsetzung beauftragt.

L3T.eu – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (2. Auflage)

lehrer-online.de/Medienkompetenz – umfangreiche Informationen und Praxisbeispiele zum Unterrichten mit digitalen Medien.

lmz-bw.de – mediacultur online Angebot des Landesmedienzentrum Baden-Württemberg zur medienpädagogischen Theorie und Praxis.

verwaltung-innovativ.de – Digitale Verwaltung 2020, Online-Angebot der Bundesregierung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de