

» Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lehrenden

I. Lehre – digital und unterstützt?

Digitalisierung scheint ein die ganze Gesellschaft zu erfassendes Zeitphänomen zu sein, das auch den Bildungsbereich betrifft. Doch was verbirgt sich hinter diesem Konstrukt? Wie umfassend ist dieser auf einen Wandel, eine Transformation verweisende Prozess wirklich und inwiefern beeinflusst er das Lernen Erwachsener nachhaltig? Die Frage, was „digitale Bildung“ und damit „digitales Lernen“ und „digitales Lehren“ eigentlich sein könnte – etwa im Unterschied zu einer „analogen Bildung“ – kann am ehesten so aufgelöst werden, als dass es sich dabei um eine „Bildungs(arbeit) mit digitalen Medien“ handeln muss.¹ Offen bleibt dann jedoch immer noch, was den Unterschied oder gar den Mehrwert des Digitalen für Lehren und Lernen ausmacht gegenüber früheren Konzepten wie dem mittlerweile etablierten E-Learning. Dieser Frage und vor allem den mit der „Digitalisierung“ verbundenen Herausforderungen und Chancen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für Erwachsene möchte dieser Beitrag nachgehen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Reflexion veränderter Anforderungen an die Aufgaben und die Rolle der Lehrenden im Kontext „digitaler Lehre“.

II. Zwischen erwachsenen- und medienpädagogischer Kompetenz – Veränderte (Rollen-)Anforderungen an Lehrende in digitalen Lehr-Lernumgebungen

Digitalisierung spielt auch für die Erwachsenenbildung eine zunehmend größere Rolle. So verlangte etwa die Europäische Kommission bereits 2015 verstärkte Bemühungen im Bereich digital unterstützter Erwachsenenbildung und verweist dabei besonders auf die fehlenden Kompetenzen von Lehrenden im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien.² Auch das Strategiepapier „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ des BMBF verweist auf die Notwendigkeit „digitaler Kompetenzen“ auf Seiten der Lehrenden.³

Dem steht das weitgehende Fehlen ausformulierter medienpädagogischer Kompetenzen in entsprechenden Kompetenzprofilen der Erwachsenenbildung gegenüber, wie es eine Analyse von Rohs und Kollegen ergibt.⁴ Unter Einbezug von Modellen zu Medienkompetenzen aus der Lehrer/innenbildung entwickelt diese Forscher/innengruppe in der Folge ein eigenes Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung. Es fußt auf einem ganzheitlichen

Kompetenzverständnis, welches neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften zu deren Umsetzung umfasst.⁵ Damit ist es anschlussfähig an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter⁶ oder das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung⁷. Das Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung setzt sich aus den folgenden fünf Kompetenzfacetten zusammen:

- 1) Mediendidaktische Kompetenz
- 2) fachbezogene Medienkompetenz
- 3) medienbezogene Feldkompetenz
- 4) medienbezogene personale Kompetenzen
- 5) Medienkompetenz

Die Medienkompetenz liegt dabei den ersten vier genannten Kompetenzfacetten zugrunde.⁸

Für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit digitalen Medien und die Reflexion veränderter Rollenanforderungen sind die erste und die vierte Kompetenzfacette maßgeblich. Mediendidaktische Kompetenz (1) meint neben methodisch-didaktischem und medienpsychologischem Wissen und Kenntnissen über Lehr-Lerntechnologien vor allem die „(...) Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, erwachsenenpädagogische Lernszenarien mit Lehr-/Lernmedien anzureichern und zu gestalten“.⁹ Wichtiger für einen bewussten Umgang mit gegebenenfalls veränderten Rollenanforderungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit digital unterstützten Lernprozessen ist die Kompetenzfacette „medienbezogene personale Kompetenzen“ (4). Sie beinhaltet die medienbezogenen Einstellungen einer Lehrperson und ihre professionelle Selbststeuerung in Bezug auf professionelles Handeln im Kontext digitaler Lehr-Lernumgebungen.¹⁰ Sie ist angesprochen, wenn es um die bewusste, selbstreflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit veränderten Rollenanforderungen im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung ihres Arbeitsfeldes geht oder sobald neue Herausforderungen – zum Beispiel durch die Anreicherung traditioneller Lehrangebote um



Dr. Anita Pachner

Nachwuchsgruppenleiterin
Eberhard Karls Universität
Tübingen, Institut für
Erziehungswissenschaft, Ab-
teilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung, Münzgasse 11
72070 Tübingen
anita.pachner@uni-
tuebingen.de

¹ Kerres, M. (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln, S. 3.

² European Commission (2015): Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf [09.07.2018], S. 52–53.

³ BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, S. 11–28.

⁴ Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 30, S. 5–7.

⁵ Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, S. 45–65.

⁶ Baumert, J./Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift

für Erziehungswissenschaft 4, S. 469–520.

⁷ Lencer, S./Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf [01.07.2018].

⁸ Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 7–9.

⁹ Schmidt-Hertha, B./Rohs, M./Rott, K. J./Bolten, R. (2017): Fit für die Digitale (Lern-) Welt? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, S. 36.

¹⁰ Vgl. ebd. oder vgl. Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O.

¹¹ Vgl. Pachner, A. (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20.

¹² Vgl. Bolten, R./Rott, K. J. (2018): Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. In: MedienPädagogik, 30, S. 137–153.

¹³ Kerres, M. (2016): a.a.O., S. 3–8.

¹⁴ Ebd., S. 4.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15. Berlin, S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens. Verfügbar unter www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf [Zugegriffen: 11.07.2018].

¹⁷ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O.

digitale Elemente – zu meistern sind. Selbstreflexionskompetenz als wesentlicher Bestandteil personeller Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für Lernen, Veränderung und damit innovatives Lehrhandeln.¹¹ Darauf verweisen auch die Ergebnisse aus der qualitativen Studie, die zur Validierung des genannten Medienkompetenzmodells durchgeführt wurde.¹² Sie zeigt, dass es nicht nur auf einen möglichst schillernden Einsatz digitaler Medien ankommt, sondern dieser vor allem *reflektiert* erfolgen muss. Selbstreflexion ist zudem auf der Ebene der professionellen Selbststeuerung und Selbstregulation erforderlich. So macht die zeitliche und örtliche Flexibilisierung, die der Einsatz digitaler Medien auf der einen Seite ermöglicht, unter Umständen auf der anderen Seite eine bewusste Abgrenzung Lehrender notwendig, um professionelle Distanz und einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen wahren zu können. Hierfür ist ein Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrperson in digital unterstützten Lehr-Lernumgebungen essentiell. Bevor jedoch die veränderten Anforderungen an die professionelle Rolle Lehrender näher beleuchtet und illustriert werden, soll auf die neuen Gestaltungsmöglichkeiten eingegangen werden, die „digitale Lehre“ mit sich bringt.

III. Digital unterstützte Lehr-Lernprozesse – Gestaltungsmöglichkeiten

Im Unterschied zu E-Learning, das hauptsächlich die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an sich betrifft, erfasst Digitalisierung die Bildungsarbeit in einem umfassenderen Sinn:¹³

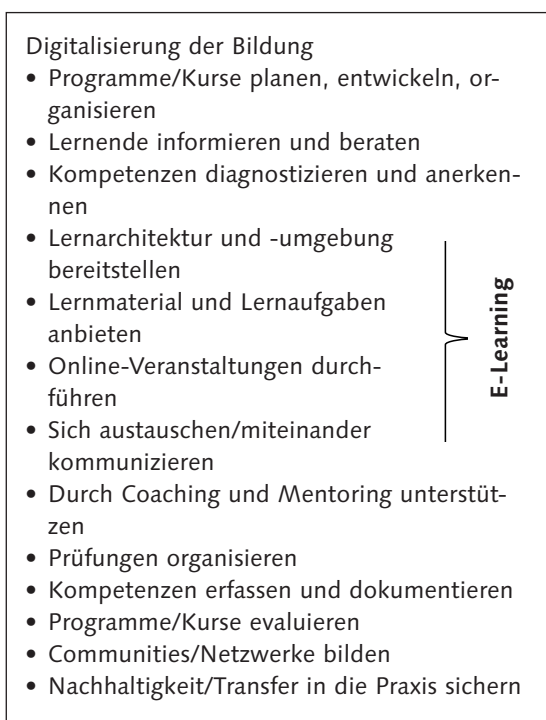


Abb. 1: E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung.¹⁴

Die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen beziehen sich demnach nicht nur auf die Gestaltung von Lernprozessen, sondern auch auf die Lernorte (reale wie virtuelle), alle Geschäftsprozesse beziehungsweise die gesamte Wertschöpfung und alle Produkte.¹⁵

Im Folgenden soll dennoch der Fokus auf digital unterstützten Lehr-Lernumgebungen liegen. Es werden verschiedene Szenarien des Einsatzes digitaler Medien unterschieden, die vornehmlich im Hochschulkontext ermittelt wurden, aber gut auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung übertragbar sind. Die zentralen drei Szenarien zeichnen sich durch einen zunehmenden Grad der Einbindung von Online-Elementen aus:¹⁶

- 1) Das erste Szenario „Anreicherung“ beschreibt Lehrveranstaltungen, die sich kaum von herkömmlichen Präsenzveranstaltungen unterscheiden und lediglich um einige digitale Komponenten wie begleitende Materialien oder Kommunikationsmöglichkeiten ergänzt wurden.
- 2) Das zweite Szenario „Integration“ bezeichnet die enge Verbindung von Online- und Präsenzphasen in sogenannten Blended-Learning-Formaten. Die digitalisierten Lernphasen sind integrativer Bestandteil der Lehrveranstaltung und nicht mehr als optional zu sehen. Das Integrationskonzept bietet den Lernenden mehr örtliche und zeitliche Flexibilität, es unterstützt die Bildung von Online-Communities sowie das Arbeiten an gemeinsamen Dokumenten mittels Kollaborationssoftware.
- 3) Das dritte Szenario „Online-Lernen“ oder „Virtualisierungskonzept“ verzichtet schließlich weitgehend auf Präsenzangebote. Darunter fallen zum Beispiel Online-Selbstlernkurse, Videovorlesungen oder digitalisierte Studiengänge.

Neben den digitalen Lernszenarien sind die digitalisierten Lernelemente (zum Beispiel E-Portfolio, Freie Lernmaterialien bzw. Open Educational Resources, Podcasts, Lernprogramme, Simulationen, Lernspiele) und Lernformate (zum Beispiel Inverted Classroom, Online-Peer und kollaboratives Lernen) zu nennen, die Lehrenden für die Gestaltung von digitalen Lernprozessen zur Verfügung stehen.¹⁷

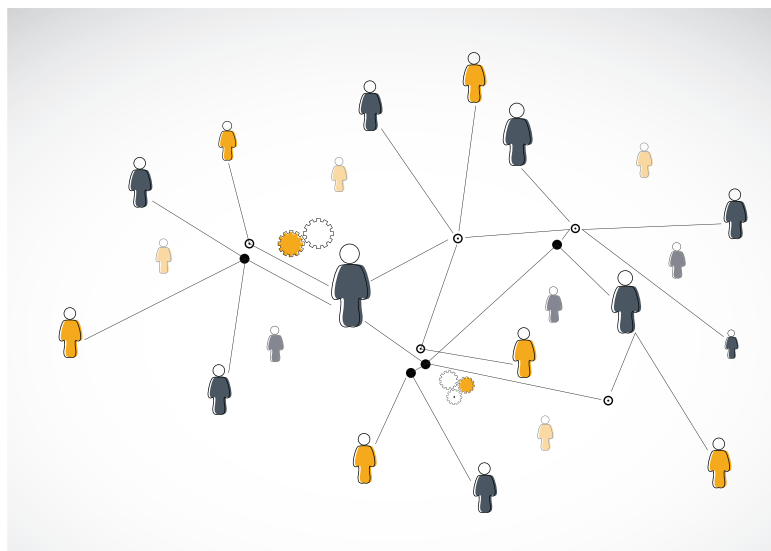
Bezüglich der Grundformen digitalisierter Lehre sind mit Blick auf eine weiterentwickelte Präsenzlehre vor allem das *Anreicherungskonzept* und das *Integrationskonzept* maßgeblich. Letzteres ist gleichzusetzen mit Blended Learning. Durch die enge Verbindung und methodisch-didaktisch begründete Kombination von Präsenzlehre und digitalen Lernelementen können dabei die Vorteile beider Lehrformen genutzt beziehungsweise ihre jeweiligen Nachteile abgemildert werden. Als wichtigste Vorteile werden die Potentiale des Blended Lear-

ning für das selbstgesteuerte Lernen erachtet, das heißt insbesondere die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lernort, -zeit und -geschwindigkeit seitens der Lernenden. Voraussetzung dafür sind erhöhte Selbstlernkompetenzen auf Seiten der Teilnehmenden. Für die Lehrenden ist mit der Gestaltung von Blended-Learning-Angeboten häufig ein größerer Zeitaufwand in der Vorbereitung, methodisch-didaktischen Konzeption und Durchführung verbunden. Es kommen zudem neue oder veränderte Anforderungen auf sie zu. So müssen sie zum Beispiel Teilnehmerbeiträge auch außerhalb der Präsenzzeiten verfolgen und gegebenenfalls kommentieren, über unterschiedliche Kanäle mit den Teilnehmenden kommunizieren und den Austausch zwischen den Teilnehmenden online anregen und moderieren. Damit verändert sich die Rolle der Lehrenden weg von den wissensvermittelnden Aufgaben eines Instrukteurs hin zu den *moderierenden und beratenden Aufgaben eines Lernbegleiters*.¹⁸ Die vielfältigen Aufgaben und Rollenanforderungen, denen sich Lehrende in digitalen Lehr-Lernumgebungen gegenübersehen, können sogar eine Aufteilung dieser auf verschiedene Personen als sinnvoll erscheinen lassen, sofern die dafür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen. Es gestalten dann zum Beispiel Experten/innen mit mediendidaktischem Know-How, sogenannte Instruktionsdesigner/innen, Mediengestalter/innen, Programmierer/innen und Online-Tutoren/innen gemeinsam die Lehre.¹⁹

IV. Multiple Rollenanforderungen an Lehrende in digitalen Lernprozessen – Veranschaulichung anhand eines Beispiels aus der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie die enge, methodisch-didaktisch begründete Verzahnung von Online- und Präsenzphasen in einer konkreten, digital unterstützten Lehr-Lernumgebung für erwachsene Lernende gelingen kann und welche vielfältigen Anforderungen an die Rolle der Lehrenden dabei gestellt werden, soll nun anhand eines Beispiels aus der wissenschaftlichen Weiterbildung veranschaulicht und reflektiert werden.

Die Fortbildung „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln“ wurde in einem Projekt der BMBF-geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“²⁰ von einem interdisziplinären Team aus Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung und der Allgemeinen Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität konzipiert und an der Universität Tübingen durchgeführt.²¹ Ziel der Lehrveranstaltung war es, Lehrerinnen und Lehrer für die Bedeutung der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, in einer reflexiven Auseinandersetzung mit dieser Pra-



xis, Handlungsalternativen für den individuellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen abzuleiten. Im Zentrum stand also nicht eine reine Wissenserweiterung, sondern auch, den Aufbau multipler Perspektiven und kognitiver Fähigkeiten im Umgang mit Wissen zu fördern, die Verknüpfung von Wissen und Handeln zu unterstützen, die Kooperation zwischen den Teilnehmenden zu initiieren und den Transfer des Gelernten anzubahnen.²²

Die zentralen Elemente der Fortbildung sind

- die angeleitete Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis mittels sogenannter Reflexionsblogs,
- die Erprobung ggf. alternativer Beobachtungs- und Handlungsweisen in der eigenen Unterrichtspraxis
- sowie der Austausch und die Beratung der Teilnehmenden untereinander.

Die systematische Reflexionsarbeit wurde mit Hilfe von „Online-Lerntagebüchern“²³, den eigens entwickelten „Reflexionsblogs“, angeregt. Die online zu bearbeitenden Reflexionsblogs enthielten je nach Phase der Veranstaltung unterschiedliche Fragen und Impulse, um die Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis anzuregen und schrittweise zu vertiefen. Reflexion²⁴ zieht sich wie ein roter Faden durch die Veranstaltung, bei der das „Beobachten lernen“ den Startpunkt und die Entwicklung von Handlungsalternativen für die eigene Unterrichtspraxis das angestrebte Ziel darstellen. Die Reflexionsblogs sollten die praktische Umsetzung des Gelernten im Unterricht während der Online-Anwendungsphasen begleiten und als Grundlage für den Austausch und die gegenseitige Beratung der Teilnehmenden in den Präsenzphasen dienen. Außerdem waren sie ein wichtiges Instrument zur (Selbst-)Evaluation des Lernfortschritts der Teilnehmenden. Dadurch wird zum ei-

¹⁸ Vgl. ebd., S. 55–56.

¹⁹ Vgl. Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 28. Berlin, S. 6–7.

²⁰ Es handelt sich um das Teilprojekt „Lehrerfort- und -weiterbildung“ der BMBF-geförderten Tübingen School of Education (kurz: TüSE; Förderkennzeichen: 01JA1611). Für weitere Informationen: <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/arbeitsbereiche/professionsbezug/projekt-lehrerfort-und-weiterbildung.html>.

²¹ Pachner, A./Baust, C. (eingereicht): Differenzkonstruktionen sichtbar machen: In situ-Beobachtungen im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung.

²² Vgl. z.B. Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7. überarb. Aufl.). Augsburg und Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl.). Bad Heilbrunn.

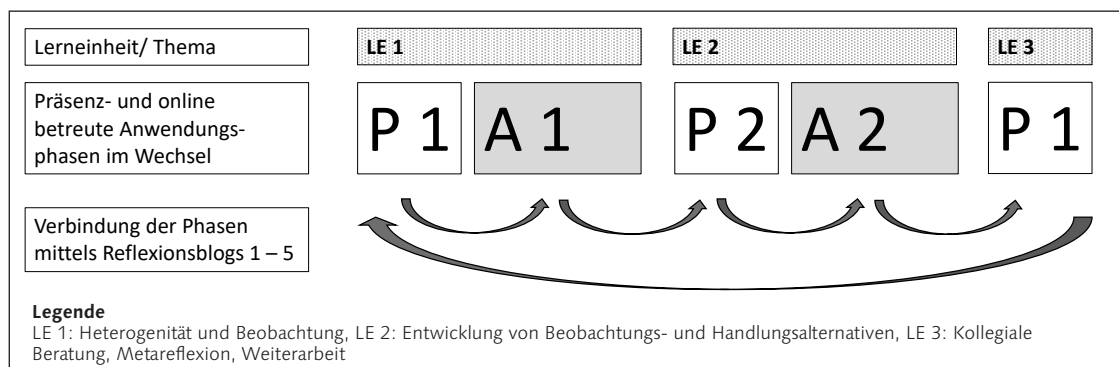


Abb. 2: Integration von Präsenz- und Online-Anwendungsphasen im Blended-Learning-Angebot „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ (eigene Darstellung).

²³ Vgl. z.B. Gläser-Zikuda M./Hascher, T. (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.

²⁴ Vgl. zum Begriff: Pachner, A. (2013): a.a.O.

²⁵ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): a.a.O.

²⁶ Vgl. z.B. Wahl, D. (2013): a.a.O.

²⁷ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): a.a.O.

²⁸ Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

²⁹ Hof, C. (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In: Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hrsg.): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Bielefeld, S. 35–59.

³⁰ Vgl. z.B. Digel, S. (2012): Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. In: Report 35, 3, S. 42–52.

³¹ Vgl. Siebert, H. (2012): a.a.O. und vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 55–56.

³² Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 7–9.

³³ Vgl. ebd. und vgl. Schmidt-Hertha, B./Rohs, M./Rott, K. J./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 35–37.

nen deutlich, dass sich für dieses Lehr-Lernziel eine Blended-Learning-Veranstaltung besonders anbietet. Zum anderen wird durch die Reflexionsarbeit eine enge Verzahnung und Integration von Online- und Präsenzphasen erreicht.²⁵

Die Blended-Learning-Veranstaltung umfasst fünf Phasen mit einer Zeitdauer von jeweils ca. vier Stunden. Es handelt sich dabei um drei Präsenzveranstaltungen, die sich mit jeweils ca. drei- bis vierwöchigen online betreuten Anwendungsphasen abwechseln. Die relativ lange Dauer der Fortbildung wird damit begründet, dass längere Fortbildungen den Lehrkräften mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster bieten und somit Veränderungen im Lehrerwissen und -handeln begünstigen. Kennzeichnend ist außerdem die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und interaktiven Reflexionsphasen.²⁶ Auch hierfür eignet sich das Blended-Learning-Format in besonderer Weise. Für die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer sind zudem die damit verbundenen Vorteile in Bezug auf zeitliche und örtliche Flexibilität nicht zu unterschätzen.²⁷

Inhaltlich wird in der Blended-Learning-Veranstaltung domänenspezifisches Wissen zur Beobachtung und zum Umgang mit Differenzen mit dem erfahrungs- und deutungsbasierten Wissen von Lehrenden und Teilnehmenden verknüpft.²⁸ Dementsprechend kommen sowohl wissensvermittelnde als auch reflexions- und erfahrungsorientierte Methoden zum Einsatz.²⁹ Es dominiert dabei eine fallbezogene Erarbeitung der Inhalte, bei der fremde und eigene (Video-)fälle zum Einsatz kommen. Der Arbeit mit Fällen wird für die Professionalisierung von Lehrkräften ein großes Potenzial zugeschrieben. So bietet Fallarbeit die Möglichkeit, wissenschaftliches Wissen aufzubauen und pädagogisches Handeln zu reflektieren und fördert darüber die Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können.³⁰

In Bezug auf die Aufgaben und Rollen der an dem Blended-Learning-Angebot beteiligten Lehrenden, ist die Lernumgebung wie folgt zu charakterisieren: In den Präsenzen sind zwei Lehrende ak-

tiv, ein Experte für Heterogenität und eine Expertin der Erwachsenenbildung. Während der Heterogenitätsexperte in erster Linie für den fachlichen Input in Form von Vorträgen und dessen Anwendung und Erarbeitung mittels Fallarbeit zuständig ist, übernimmt die Expertin für Erwachsenenbildung die Moderation und Begleitung der Reflexionsarbeit in den Präsenzphasen. Die Teilnehmenden hingegen sind die Experten/innen für die eigene Unterrichtspraxis. Sie werden dabei unterstützt, ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund der fachlichen Inhalte und in Interaktion mit ihren Peers und den Lehrenden auszutauschen, zu reflektieren und zu systematisieren. Dabei wird eine hohe Eigenaktivität und Verantwortlichkeit von den Lernenden im Lernprozess verlangt, was einem konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen entgegenkommt.³¹ Die Gestaltung des methodisch-didaktischen Settings der digitalen Lehr-Lernumgebung wird von einem Team aus drei Erwachsenenbildnerinnen verantwortet. Neben der Moderatorin fungieren die beiden weiteren Erwachsenenbildnerinnen auch als Online-Tutorinnen. Sie erstellen die Reflexionsblogs auf der Lernplattform, begleiten die Reflexionsarbeit in den Online-Phasen, kommunizieren über verschiedene Kanäle mit den Teilnehmenden und unterstützen sie in den Präsenzphasen bei der digitalen Bearbeitung der Reflexionsblogs. Diese erfolgt an den mitgebrachten Geräten der Teilnehmenden also mittels „BYOD“ (kurz für: Bring Your Own Device), was für die Tutorinnen besonders hohe medienpädagogische Kompetenzen erfordert.³² Neben mediendidaktischen Kompetenzen zur Gestaltung des digital unterstützten Lernprozesses sind auch besondere medienbezogene personale Kompetenzen erforderlich.³³ So ist es durchaus herausfordernd für die beteiligten Lehrenden, den Lernenden eine Lernumgebung „aus einem Guss“ zu schaffen. Das erfordert von den Lehrenden, sich immer wieder auch in die Rolle der anderen Experten/innen hineinzuversetzen, um so zwischen den unterschiedlichen Aufgaben moderieren und vermitteln zu können. So muss zum Beispiel die moderierende Erwachsenenbildnerin auch



zwischen Fachinhalt, eigentlich im Verantwortungsbereich des Fachexperten, und Teilnehmenden vermitteln. Dies erfordert von allen in digitalen Lernprozessen beteiligten Lehrenden ein erhöhtes Maß an Selbstreflexivität.³⁴

Erst das Bewusstsein für die je eigene Rolle ermöglicht ein gelungenes Zusammenspiel aller in einer digitalen Lehr-Lernumgebung geforderten Rollen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einer digitalen Lehr-Lernumgebung besonders hohe Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden. Neben grundlegenden Medienkompetenzen sind dies vor allem mediendidaktische Kompetenzen, um eine begründete und lernförderliche Verzahnung von Präsenzphasen und digitalen Lernelementen und -formaten zum Beispiel in einer Blended-Learning-Veranstaltung zu erzielen. Darüber hinaus ist aber auch ein Bewusstsein über die Medienkompetenz und -nutzung der Teilnehmenden erforderlich, um zwischen den verschiedenen Elementen und Formaten der digitalen Lehr-Lernumgebung vermitteln zu können.

V. Fazit und Ausblick

Wie können nun die eingangs gestellten Fragen beantwortet werden? Der Mehrwert des Digitalen für die Gestaltung lernförderlicher Lernprozesse liegt in den Potenzialen, welche die Anreicherung und Integration herkömmlicher Präsenzlehre mit digitalen Lernelementen und -formaten entfaltet. Insbesondere eine enge Verzahnung von Input-, Erpro-

bungs- und interaktiven (Reflexions-)Phasen dürfte förderlich für nachhaltiges Lernen sein. Im Unterschied zum E-Learning weist die digitale Gestaltung von Lernprozessen dabei über den Lernprozess an sich hinaus. So werden im Idealfall Lehr-Lernumgebungen umfassend geplant, entwickelt und organisiert, die Lernenden bereits im Vorfeld ausführlich informiert und beraten, Lernfortschritte mit eigens entwickelten Instrumenten erfasst und dokumentiert und Nachhaltigkeit und Praxistransfer als wichtige Zielkategorien von Beginn an in die didaktisch-methodische Planung einbezogen.³⁵ Dass diesen Chancen auch erhebliche Herausforderungen vor allem für die Lehrenden gegenüberstehen, liegt auf der Hand. Sie müssen neue, medienbezogene Kompetenzen ausprägen und veränderte Rollen ausfüllen. Essentiell ist dabei die Entwicklung der Lehrendenrolle: weg von der Rolle eines/r instruierenden Wissensvermittelnden hin zu der eines/r moderierenden und unterstützenden Lernprozessbegleitenden.

³⁴ Vgl. Pachner, A. (2013): a.a.O.

³⁵ Kerres, M. (2016): a.a.O., S. 4.

» **schwerpunkt – E-Learning und Gruppendynamik**

Andreas Mayert

Digitalisierung in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung:
Große Erwartungen, wenig Unterstützung, dennoch Chancen 14

Angesichts sehr heterogener Ressourcen in den öffentlich geförderten Einrichtungen und Verbänden zeichnet sich die Gefahr ab, dass dieser Teil der Erwachsenenbildungslandschaft weiter an Boden verliert statt seine administrativen, kollegialen und didaktischen Digitalisierungschancen zu nutzen. Die Problemstellung ist keine neue, sie gehört nur erneut auf die Agenda. Unabhängig davon bietet die Digitalisierung aber neue Chancen, das nichtberufsbezogene Lernen im Lebenslauf zu profilieren.

Anita Pachner

Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für
die Rolle der Lehrenden 19

Welchen Unterschied macht „das Digitale“ für Lehren und Lernen aus? Dieser Frage und vor allem den mit der „Digitalisierung“ verbundenen Chancen und Herausforderungen für die Gestaltung von Lernprozessen für Erwachsene möchte dieser Beitrag nachgehen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Reflexion veränderter Anforderungen an die Aufgaben und die Rolle der Lehrenden im Kontext „digitaler Lehre“.

Carolin Ulbricht

Dann bilden wir mal asynchron eine Gruppe...! – Wie bitte? Was machen wir? 24

Im vergangenen Jahr startete das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Nordrhein ein Pilotprojekt: Im sechswöchigen Onlinekurs „OLiWe – OnLine in der Weiterbildung“ ging es darum, herauszufinden, wie sich asynchrone Kommunikation und kooperatives Onlinearbeiten anfühlt, um schließlich selbst kleine Onlinemodule zu konzipieren. Ein Moderator, fünf Tutor/innen und zwanzig Teilnehmende nutzten den Kurs, um digitale Tools zu erproben, didaktisch zu experimentieren und ihren Arbeitsalltag zu bereichern.

Annegret Zander, Anne Wisseler

Der DorfMOOC: Wie digitale Bildungsanstöße Menschen im Dorf aktiv werden lassen 28

Wie lassen sich Lern- und Begegnungsprozesse initiieren, durch die Dorfbewohner/innen beginnen, sich in ihrer Ortschaft zu engagieren? Welche digitalen Formate und Tools eignen sich für diese Art der Bildungsarbeit? Der Artikel zeigt exemplarisch, welche Resonanz und konzeptionelle Dynamik eine digitalisierte Erwachsenenbildung gerade in ländlichen Regionen und besonders durch ältere Teilnehmenden entfalten kann.

Jana Wienberg, Helen Silja Heinrichs, Anke Grotlüschen

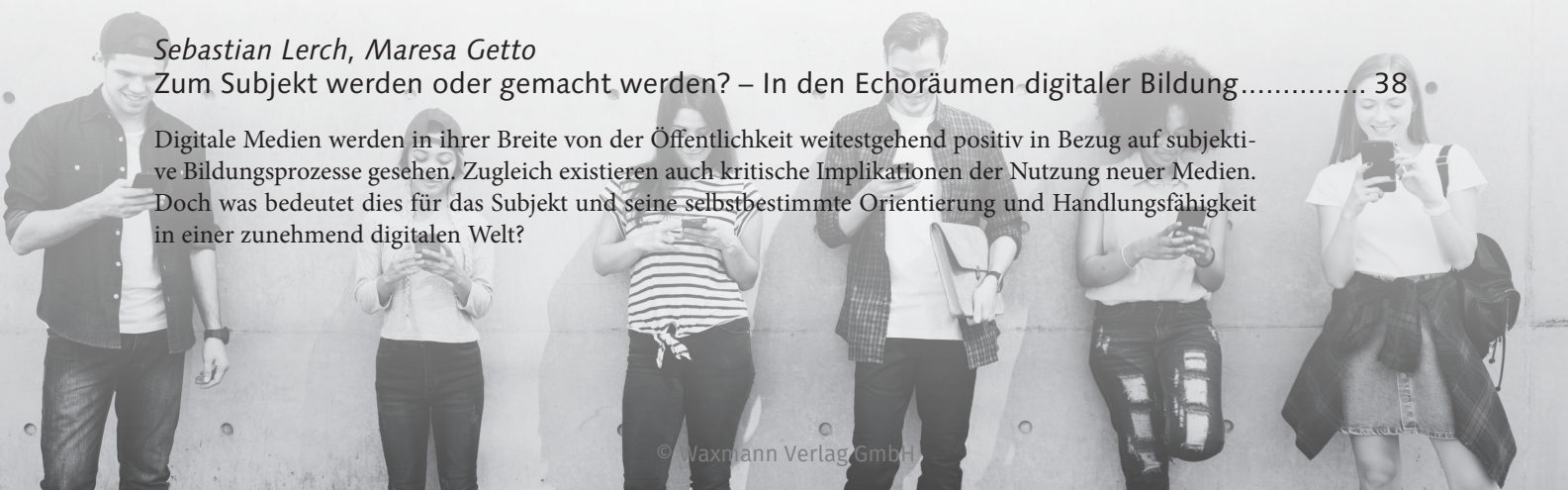
Ideen, Standards und Stolpersteine kollaborativer E-Learning-Projekte 33

Orts- und zeitunabhängige E-Learning-Angebote gewinnen in der Bildungslandschaft durch unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen und Einflüsse zunehmend an Bedeutung. In diesem Beitrag wird daher auf konzeptioneller Ebene die Lernendenorientierung in E-Learnings sowie die Rolle von E-Tutor/innen diskutiert. Anhand von zwei Projektbeispielen wird die praktische Anwendung des dargestellten Diskurses veranschaulicht.

Sebastian Lerch, Maresa Getto

Zum Subjekt werden oder gemacht werden? – In den Echoräumen digitaler Bildung..... 38

Digitale Medien werden in ihrer Breite von der Öffentlichkeit weitestgehend positiv in Bezug auf subjektive Bildungsprozesse gesehen. Zugleich existieren auch kritische Implikationen der Nutzung neuer Medien. Doch was bedeutet dies für das Subjekt und seine selbstbestimmte Orientierung und Handlungsfähigkeit in einer zunehmend digitalen Welt?



» **editorial**

Steffen Kleint
Liebe Leserinnen und Leser, 3

» **aus der praxis**

Martin Lindner
Kollaborative Lernumgebungen in der VHS 6

Heidi Schließer-Sekulla
Lernen, wann und wie es passt!
Didaktisch-konzeptionelle Impulse für die Fortbildung von Familienbildungsfachkräften 8

Wolf-Dieter Scheid
Das Gedächtnis von Gemeinden und
Einrichtungen kollaborativ entwickeln 11

Ralph-Ruprecht Bartels
Dorfentwicklungsprozesse digital unterstützen 13

» **rückblick**

Joachim Happel
Vertrauensbildung im Netzgestrüpp 42

» **einblicke**

Dr. Marcel Fischell
Digitale Familienbildung: konzeptionelle Dynamik ohne Praxis? 43

Joachim Happel
Das Netzwerk „Online Lernen“ der Pädagogisch-Theologischen Institute der Gliedkirchen 45

Sabine Schöb, Carmen Biel
Kollaboratives Lernen im Netz – Chancen und Grenzen von Lernumgebungen
zur Professionalisierung von Lehrhandeln am Beispiel von wb-web 47

Nicola Bücken
Ev. Erwachsenenbildung „neu vermessen“: Präsentation des ersten Bildungsberichts
zu evangelischem Bildungshandeln mit Erwachsenen in Hannover 50

Angela Fogolin
Zur Revision der Fernunterrichtsstatistik 52

» **service**

Filmtipps 54

Publikationen 55

Veranstaltungstipps 58

Impressum 66



Mehr **forum erwachsenenbildung**?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?

Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum erwachsenenbildung**:

Abo bestellen Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an order@waxmann.com)

- Print:** 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,- € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)
- Online:** 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,- € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)



www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN