DIE open access

Wie können Online- und Offlineangebote verzahnt werden? Ist »hybrid« oder »blended« die Lösung? Neben einer grundlegenden Klärung von Begrifflichkeiten ermöglicht das Heft die Reflexion über unterschiedliche Kombinationen von Präsenz- und Onlinelernen. Zugleich bieten praxisnahe Beiträge einen Blick auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen.

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 1/2023

blendend lernen?

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.)

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: April 2023
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
30. März 2023 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Integriertes Lernen, Digitalisierung, Weiterbildungsangebot, Videokonferenz, E-Tutorial, Computerunterstütztes Lernen, E-Learning, Bildungsbeteiligung

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2023). blendend lernen? [Themenheft]. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 30* (1).
http://www.die-bonn.de/id/41771
DOI 10.3278/WBDIE2301W

Lizenz
CC-Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
http://www.die-bonn.de/id/41771

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

blendend lernen?

Blended Learning ohne Durchhänger
Prinzipien für wirkungsvolle Blended-Learning-Kombinationen

Wo sind wir und wenn ja, wie sehr?
Hybride Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung

Komplementarität statt Substitution
Kurse und digitales Lernen in Unternehmen in Europa

AUSGABE 1 — 2023

Digitales Orientierungswissen für mehr Lehrkompetenz

Karl-Heinz Gerholz, Philipp Schlottmann, Peter Slepcevic-Zach, Michaela Stock (Hg.)

Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung

Didaktik, Empirie und Innovation

Wie in der Lehrkräftebildung an berufsbildenden Schulen digitale Literalität umgesetzt wird, ist Thema des Sammelbandes.

wbv.de/bai

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 68
2022, 296 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7180-0
E-Book im Open Access

JAN ROHWERDER

Redaktionsleiter

Liebe Leserinnen & Leser,

»KI darf den Menschen nicht ersetzen«, resümierte die Vorsitzende des Deutschen Ethikrats, Alena Buyx, anlässlich der Veröffentlichung einer aktuellen Stellungnahme zur Künstlichen Intelligenz (KI) im März dieses Jahres. Die KI selbst geht – zurzeit noch – davon aus, dass dies auch nicht passieren wird: So bestätigt ChatGPT, die KI des Unternehmens OpenAI, die im bisherigen Verlauf dieses Jahres für viele Schlagzeilen gesorgt hat, dass es in Lehr-/Lernarrangements viele Situationen gibt, in denen die Lehrenden »von Computern und KI nicht ersetzt werden können« und Lehrende »nach wie vor unverzichtbar für die Weiterbildung von Erwachsenen« sind – nachzulesen in der »Nachfrage« dieser Ausgabe der WEITER BILDEN.

Dennoch scheint alles darauf hinzudeuten, dass KI unser Arbeits- und Alltagsleben in vielen Bereichen verändern wird, wahrscheinlich sogar mehr, als wir es uns zurzeit vorstellen können. Bereits die Digitalisierung hat die Bildung in den vergangenen zwanzig Jahren stark verändert. So fragt Angelika Gundermann im »Stichwort«, ob nicht jedes Lernen inzwischen »blended« ist. Spätestens seit der Corona-Pandemie haben neue digitale Plattformen und die Möglichkeiten, Veranstaltungen im hybriden Modus durchzuführen, die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung geprägt und Diskussionen um »gute Bildung« in Praxis, Wissenschaft und Politik angeregt.

Die erste Ausgabe des Jahrgangs 2023 geht denn auch der Frage nach, wie gutes Lernen in digitalen Formaten und mit digitalen Tools gelingen kann. Wir beschäftigen uns weniger mit den grundsätzlichen Chancen und Risiken digital gestützter Bildung, sondern gehen der konkreten Frage nach, wie Blended Learning (Santos & Weinberger, Netz & Zanker) und die Organisation hybrider Veranstaltungen (Aschemann) erfolgreich gestaltet werden können und mit welchen Begrifflichkeiten wir sinnvoll über digital gestützte Formate sprechen (Grotlüschen, Gundermann). Wenn wir auf die Verbreitung digitaler Lernformate schauen, so richten wir den Blick über den nationalen Tellerrand: Bernd Käpplinger beschäftigt sich mit »Kursen und digitalem Lernen in Unternehmen in Europa«. Und im #-Beitrag berichtet Matthias Sturm von den Strategien, die kalifornische Einrichtungen der Erwachsenenbildung während der Corona-Pandemie angewandt haben. Damit bekommen Sie, liebe Leserinnen und Leser, einen Einblick darin, wie es gelingen kann, »blendend« zu lernen, wie es das Cover dieser Ausgabe verspricht.

Dass wir uns für ein goldenes Cover entschieden haben, hat noch einen weiteren Anlass. Seit nunmehr fünf Jahren gibt es die WEITER BILDEN im neuen Layout. Und zu diesem kleinen Jubiläum gibt es eine nicht unbedeutende Veränderung: Ab diesem Jahrgang wird die WEITER BILDEN im goldenen Open Access erscheinen. Das heißt, alle Inhalte der Zeitschrift können zeitgleich mit dem Erscheinen der Druckausgabe auch als PDF kostenlos heruntergeladen und geteilt werden. Damit geht das DIE einen weiteren Schritt in seiner Open-Access-Strategie. Zugleich wird es die Zeitschrift weiterhin in ihrer hochwertigen gedruckten Form geben, damit auch das haptische Schmökern möglich bleibt.

Damit wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre – sei es in digitaler oder in gedruckter Form!

VORSÄTZE
3

TICKER
6—8

ANBLICK
10—11

STICHWORT
12—13
Blended Learning
ANGELIKA GUNDERMANN

GESPRÄCH
14—18
»Blended Learning ist eine Übergangsphase.«
WEITER BILDEN spricht mit KATJA BETT, HEIKO MIEDLICH und WERNER SAUTER

BEITRÄGE
19—22
Blended Learning ohne Durchhänger
Prinzipien für positive und wirkungsvolle Blended-Learning-Kombinationen
PAULO J. M. SANTOS
ARMIN WEINBERGER

23—26
»Rettungslink«, »Schwarmintelligenz« und »Tagungssatelliten«
Versuch einer begrifflichen Strukturierung hybrider Veranstaltungsformate
ANKE GROTLÜSCHEN

27—29
Komplementarität statt Substitution
Kurse und selbstgesteuertes, digitales Lernen in Unternehmen in Europa
BERND KÄPPLINGER

TAFELBILD
30—31
Blended, online, hybrid?

BEITRÄGE
32—36
Wo sind wir und wenn ja, wie sehr?
Hybride Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung sinnvoll gestalten
BIRGIT ASCHEMANN

37—39
Tutorielle Begleitung im VHS-Lernportal
Online lernen – aber nicht allein
GABI NETZ
CLAUDIA ZANKER

EINBLICKE
40
Intelligente Lernunterstützung
YVES GENSTERBLUM
JESSICA BÖCKER

41
»Hallo Hybrid«
Toolkit für hybride Kulturveranstaltungen
CHRISTINE ESSLING
MAREN OTTO

42—43
Hybride Lernräume
Wirkfaktoren und Good Practice bei ihrer Gestaltung

NACHFRAGE
44
»Es ist wichtig, dass Lehrende die Arbeit von KI-Systemen überwachen.«
4 Fragen an ChatGPT

LERNORT
45
Herzogin Anna Amalia Bibliothek

TAGUNGSMAPPE
46
Individualisierung als Königsweg?

47
»Hybride Lernräume«

NEUE MEDIEN
48—51

KALENDER
51

#DIGITALISIERUNG
53—56
Ausweitung und Unterstützung
Blended Learning für Erwachsene in Kalifornien während und nach Corona
MATTHIAS STURM

FINGERÜBUNG
57
Irena Sgier

FUNDSTÜCK
58
DIE-Forum 2023

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
30. Jahrgang • € 19,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER
PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT (PB)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung — Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

REDAKTION
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung — Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12—14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de, weiter-bilden@die-bonn.de
JAN ROHWERDER (JR), Redaktionsleiter
MICHAEL TOPP (MT)
MAREN OTTO (MO)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU (Ford Aus- und Weiterbildung e.V)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches Bildungswerk Bonn)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region — Netzwerk Köln e.V.)

GESTALTUNG & LAYOUT
CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN
Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 54,— ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 40,— (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von 1 Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

ANZEIGEN
sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB
wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de, www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2301, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2301W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter: wbv-open-access.de

Diese Publikation wird mit Ausnahme der Fotos auf den Seiten 14 und 41 unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung — Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0/4.0 International (CC BY-SA 3.0/4.0) veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Neue digitale Angebote für die Grundbildung

Viele Anbieter von Grundbildung sind bestrebt, ihre Kurse auf die Anforderungen einer zunehmend mediatisierten Welt hin neu auszurichten. Dafür stellt die DIGIalpha-Plattform geeignete Lehr- und Lernmaterialien bereit mit dem Ziel, Lernende zu motivieren, sich mit digitalen Themen und Tools auseinanderzusetzen. Mit einem Selbsttest können Lernende ihre digitalen Kompetenzen einschätzen, und Lernbausteine, die auf die Bedürfnisse von Erstsprachlern und Zweitsprachlerinnen auf unterschiedlichem Schriftsprachniveau (Satz- und Textebene) zugeschnitten sind, vermitteln digitalen Neulingen Grundlagen. Digital Fortgeschrittene erfahren, wie sie Apps als Lern- und Alltagshelfer nutzen können, und Lehrkräften wird aufgezeigt, wie sie digitale Medien verstärkt im Unterricht einsetzen können. Die Plattform wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB) im Rahmen des Projekts »Lernen lernen – digital und literal« (DIGIalpha) aufgebaut, das vom Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg gefördert wird. Sie ist, auf dem digitalen Weiterbildungscampus Baden-Württemberg angesiedelt, frei zugänglich abrufbar.

Mit dem Glossar »Computer und Internet. Fachbegriffe einfach erklärt« stellt das Projekt »Knotenpunkte für Grundbildung Transfer« ein weiteres neues Produkt für den Kurseinsatz in der Grundbildungspraxis oder für die Einzelfallbegleitung zur Verfügung. Als Nachschlagewerk konzipiert, erklärt das Glossar grundsätzliche Begriffe im Umgang mit digitalen Endgeräten und mit der Nutzung des Internets. Schwierige Fachwörter sind im Text unterstrichen und innerhalb des Dokumentes verlinkt, um sich weiterführende Erklärungen schnell und unkompliziert ansehen zu können, englische Fachbegriffe sind zusätzlich gelb markiert. Der Download ist kostenfrei.

→ HTTPS://PG.LIFETIME-LEARNING.DE
→ HTTPS://GRUNDBILDUNG.TRIER.DE/MATERIALIEN

MOOCs zur Basisbildung

Im Rahmen einer Initiative des Europäischen Netzwerks für Basisbildung (EBSN) werden im Projekt »EBSN Professional Development Series« offene Bildungsressourcen sowie Massive Open Online Courses (MOOCs) zur Basisbildung entwickelt. Die englischsprachigen MOOCs sollen Trainerinnen und Trainer dabei unterstützen, mit Herausforderungen in der Basisbildung Erwachsener gut umgehen zu können. Im Juni starten dazu zwei weitere MOOCs, die die Gestaltung von Blended-Learning-Formaten für die Basisbildung (»Approaching Digital Teaching & Learning«) und kulturelle Sensibilität in der Basisbildung (»Diversity & Interculturalism«) thematisieren.

→ HTTPS://TEACHING.BASICSKILLS.EU/OUTPUTS/

#bnejetzt

Die neue Kampagne »Lernen. Handeln. Gemeinsam Zukunft gestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) startete am 2. Januar 2023 mit dem Ziel, die Sichtbarkeit von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie ihrer Akteurinnen und Akteure zu stärken. Sie soll den Austausch über BNE fördern und Netzwerke erweitern. Mit der Kampagne sollen möglichst viele Menschen erreicht, inspiriert und motiviert werden. Dazu werden auf der Kampagnenseite Lehr- und Lernmaterialien angeboten; Testimonials, in denen Mentorinnen und Mentoren beispielhafter Projekte ihre Geschichte teilen, sollen persönliche Zugänge ermöglichen.

→ BNE-JETZT.DE

Steuermittel für demokratiefeindliche Bildung?

Die der Alternative für Deutschland (AFD) nahestehende Desiderius-Erasmus-Stiftung e. V. (DES) ist bislang nicht zur staatlichen Stiftungsfinanzierung zugelassen worden, im Gegensatz zu den Stiftungen, die den übrigen im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien nahestehen. Das Bundesverfassungsgericht (BVERFG) hat mit seinem Urteil vom 22. Februar 2023 nun einer Klage der AFD teilweise recht gegeben: Sie sei durch diesen Ausschluss, der nur auf einem Beschluss des Haushaltsausschusses des Bundestags beruht, in ihrem Recht auf Chancengleichheit aller politischen Parteien verletzt worden. Für das die Klage betreffende Haushaltsjahr 2019 ging es dabei immerhin um eine Fördersumme von rund 660 Millionen Euro, mit einem Anteil von rund 130 Millionen Euro für gesellschaftspolitische und demokratische Bildungsarbeit. Der Haushaltsauschuss, der bislang über die Finanzierung der politischen Stiftungen entscheidet, sah zwar einerseits bei einer Bewilligung von Geldern an die DES den Schutz der demokratischen Grundordnung in Gefahr, andererseits widerspricht das Vorenthalten von Fördermitteln ohne formalen Gesetzesbeschluss selbst für eine Stiftung, die einer

vom Verfassungsschutz beobachteten Partei nahesteht, demokratischen Grundsätzen. Ein Urteil für das Haushaltsjahr 2022 steht noch aus; der Gesetzgeber ist indes aufgefordert, die Förderung parteinaher Stiftungen über ein formales Gesetz neu zu regeln. Dabei hat das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil dargelegt, dass der Gesetzgeber die Vergabe von Geldern an politische Stiftungen durchaus an Bedingungen knüpfen kann, beispielsweise ein eindeutiges Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Mehr zum Urteil unter

→ HTTPS://T1P.DE/WCXK2

Die besten Fernstudienanbieter 2023

Auf dem Vergleichsportal Fernstudium Direkt (FSD) konnten Fernstudierende im vergangenen Jahr die Qualität ihrer Kurse bewerten. Auf dieser Grundlage wurden – nun bereits zum achten Mal – FSD-Gütesiegel an insgesamt 38 besonders gut bewertete Fernstudienanbieter verliehen, wovon 35 Bildungsanbieter das Siegel »Exzellente Anbieter 2023« und drei das Siegel »Sehr gute Anbieter 2023« verliehen bekamen. In der Kategorie »Bestbewerteter Akademischer Anbieter« belegt die Wirtschaftsakademie Wien den ersten Platz, die Kategorie »Bestbewertete Fernhochschule Deutschlands« führt die APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft an, und Platz eins der nicht-akademischen Fernstudienanbieter geht an die Fernakademie für Pädagogik und Sozialberufe.

Mehr zu den Kriterien sowie zu allen Siegelträgern

→ HTTPS://T1P.DE/KIE5Q

Technologische Trends der Beruflichen Weiterbildung

In einer dreiteiligen Studie hat das Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) technologische Trends in der Beruflichen Weiterbildung identifiziert und analysiert. Dabei wurde die Anwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) in der beruflichen Weiterbildung als Schlüsseltrend identifiziert, auf dessen Basis drei Szenarien gebildet wurden, die einen Lösungsraum für zukünftige Entwicklungen darstellen, aus dem Implikationen sowie Strategien für Organisationen abgeleitet werden können. Ausgehend von Extrementwicklungen beschreibt Szenario eins, »Smart Education«, die massive Zunahme der Nutzung von KI bis hin zur Verdrängung der Menschen aus der Lehrtätigkeit, während Szenario drei, »Human Education«, von einer massiven Abnahme der Nutzung von KI ausgeht, wobei digitale Technologien und Werkzeuge weiterhin eingesetzt werden und Lernformate verändern. Dagegen setzt sich in Szenario zwei, »Hybrid Education«, die aktuelle Entwicklung linear fort zu einer intensiven Zusammenarbeit zwischen KI und Mensch. Die Szenarien sowie alle Ergebnisse und die methodische Vorgehensweise können in der Studie im Detail nachgelesen werden.

→ HTTPS://T1P.DE/G8YFG

Neuer Markenauftritt: »Evangelische Erwachsenenbildung Bundesverband«

Auf der Mitgliederversammlung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) am 13. September 2022 wurde beschlossen, dass die DEAE künftig unter der Marke Evangelische Erwachsenenbildung auftritt. Zur Nutzung auf Bundesebene erhält die Wort-Bild-Marke den Zusatz Bundesverband (EEB). Das neue Auftreten soll die gemeinsame Identität der Einrichtungen, Zusammenschlüsse und Verbände im Bereich der evangelischen EB stärken. Weitere Beschlüsse der Mitgliederversammlung können im Beschlusspapier nachgelesen werden.

→ HTTPS://T1P.DE/BA9O8

Motivation und Hemmung bei lebenslangem Lernen

Die Motivation, sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterzubilden, ist hoch: Das zeigt die aktuelle Studie der Internationalen Hochschule (IU) »Lebenslang lernen. Das motiviert, das hemmt«, für die 955 Arbeitnehmende in Deutschland befragt wurden. Mehr als drei Viertel gaben an, motiviert zu sein für eine privat finanzierte Weiterbildung, und fast 90 Prozent wären bereit zu einer durch die Arbeitgeberin oder den Arbeitgeber genehmigten

Weiterbildung. Junge Berufstätige sind dabei motivierter: Befragte bis 29 Jahre liegen bei der persönlichen Weiterbildung mit 83,6 Prozent und bei der durch den Arbeitgeber genehmigten Weiterbildung mit 90,6 Prozent über dem Durchschnitt, ebenso die 30- bis 49-Jährigen mit 91,2 Prozent. Sie starten auch häufiger eine Weiterbildung: Von den Befragten, die angaben, derzeit eine Weiterbildung zu planen oder zu absolvieren, machen 34,4 Prozent unter 29-Jährige aus, 27,7 Prozent sind 30 bis 49 Jahre alt, und nur 17,5 Prozent sind 50 Jahre oder älter. Insgesamt setzten zum Zeitpunkt der Befragung allerdings nicht einmal 30 Prozent ihre Pläne in die Tat um, während über 40 Prozent angaben, keine Weiterbildung zu absolvieren oder zu planen.

→ WWW.IU.DE/FORSCHUNG/STUDIEN/LEBENSLANGES-LERNEN/

Volkshochschulen starten Jahresschwerpunkt »Vernetzt«

Das Jahr 2023 der Volkshochschulen steht unter dem Schwerpunktthema »Vernetzt«. Durch den gesellschaftlichen Trend zu immer stärkerer Vernetzung sind Volkshochschulen einerseits Knotenpunkte in der kommunalen Bildungslandschaft und stehen andererseits mit der Entstehung neuer Bildungsbedarfe durch digitale Vernetzungen vor neuen Herausforderungen, die sie sowohl in ihren Angeboten als auch bei ihrer Organisation und strategischen Ausrichtung adressieren müssen. »Vernetzt« soll allen Volkshochschulen ermöglichen, bisherige Bestrebungen zum Schwerpunkt sichtbar zu machen, sie zu reflektieren und auszuweiten. Dabei kann jede VHS eigene Schwerpunkte setzen und entscheiden, ob Vernetzung als Jahres- oder Semesterthema aufgegriffen werden soll.

Ausführlichere Informationen sowie Materialien finden sich auf einer Sonderseite

→ WWW.VOLKSHOCHSCHULE.DE/VERNETZT.

Bildungshäuser der Zukunft

Wie sehen Bildungshäuser in Zukunft aus? Und wie sollten sie aussehen? Das Erasmus+-Projekt »Bildungshäuser der Zukunft – Bedürfnisorientierte Lernraumkonzepte in der Erwachsenenbildung« hat sich mit diesen Fragen beschäftigt, um Entwicklungspotenziale im deutschsprachigen Raum aufzudecken. Einige Best-Practice-Beispiele zu neuen Lernraumkonzepten, wie die PostWerkStatt als Coworking-Space auf dem Land oder das Digitale Zukunftszentrum Allgäu-Oberschwaben als Kompetenzzentrum für digitale Transformation, geben Impulse für die weitere Entwicklung von Bildungshäusern der Zukunft und können in einer Perspektivbroschüre neben weiteren Ergebnissen des Projekts nachgelesen werden.

→ HTTPS://T1P.DE/YFMOT
→ HTTPS://T1P.DE/W2XHE

Förderbekanntmachung Innovationsfonds 2024

Mit der gesetzlichen Verankerung des neuen Förderinstruments »Innovationsfonds für die Weiterbildung« im Rahmen des novellierten Weiterbildungsgesetzes NRW werden Projekte der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen gefördert, die möglichst träger- und einrichtungsübergreifend zum Aufbau eines Systems des lebensbegleitenden Lernens beitragen. Dazu werden Maßnahmen mit bis zu 50.000 Euro gefördert, insgesamt können pro Jahr bis zu einer Million Euro für Vorhaben zur Verfügung gestellt werden. Die Bewerbungsfrist für den Innovationsfonds 2024 endet am 1. Mai 2023.

→ HTTPS://T1P.DE/WVBQ7

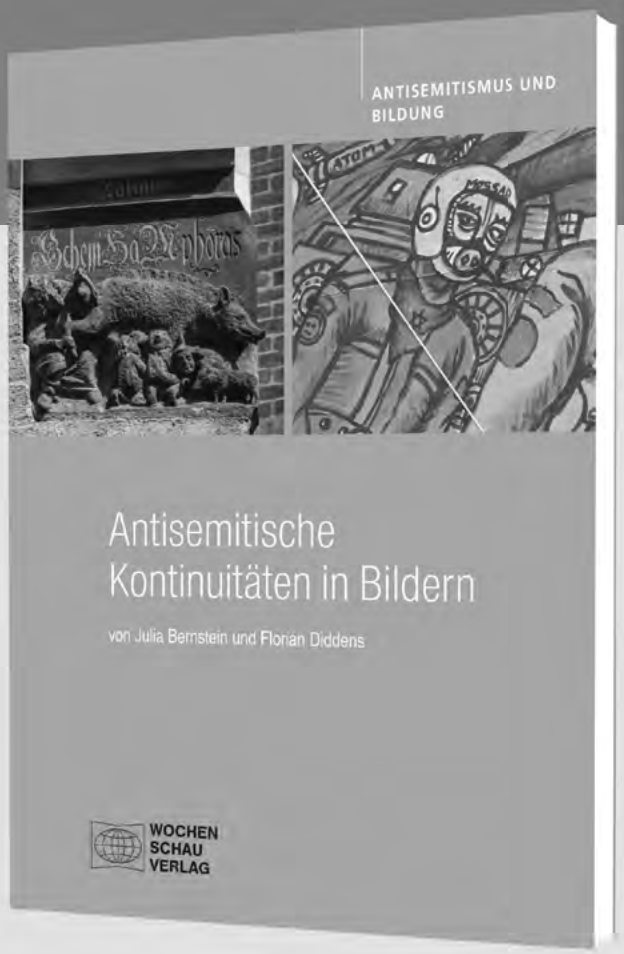
Personalia

KORNELIA HAUGG ist aus ihrem Amt als Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschieden und tritt in den Ruhestand ein. Am 1. Februar 2023 wurde PROF. DR. SABINE DÖRING von Bundesministerin Bettina Stark-Watzinger zur neuen Staatssekretärin im BMBF berufen.

WOCHEN SCHAU VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

Reihe „Antisemitismus und Bildung“



ISBN 978-3-7344-1524-1, 48 S., € 27,40
PDF: ISBN 978-3-7566-1524-7, € 26,99

Analysen und Forschungen zur Aufklärung, Prävention und Intervention von Antisemitismus in Bildungskontexten

Die Reihe wird herausgegeben von Marc Grimm und Stefan Müller

ISBN 978-3-7344-1140-3, 272 S., € 32,00
PDF: ISBN 978-3-7344-1141-0, € 28,99

ISBN 978-3-7344-1354-4, 512 S., € 39,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1355-1, € 38,99

ISBN 978-3-7344-1456-5, 272 S., € 36,00
PDF: ISBN 978-3-7344-1457-2,
Open Access

ISBN 978-3-7344-1142-7, 248 S., € 29,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1143-4, € 28,99

www.wochenschau-verlag.de @Wochenschau_Ver @wochenschau.verlag @wochenschau_verlag

Unendliche Lernwelten

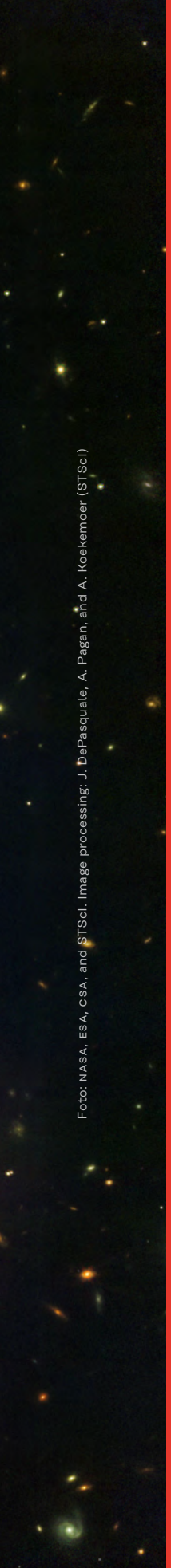


Foto: NASA, ESA, CSA, and STScI. Image processing: J. DePasquale, A. Pagan, and A. Koekemoer (STScI)

Technologien wie das James-Webb-Teleskop ermöglichen mit ihren spektakulären Bildern – wie diesem Foto einer Sternengeburt – visuelle Zeitreisen zurück bis an den Ursprung des Universums. Zugleich ist die Sanduhr ein uraltes Sinnbild unserer verrinnenden Zeit in einem von Algorithmen durchgetakteten Alltag. Wir kennen dies von den endlosen Arbeitstagen vor dem Büro-Bildschirm.

Die scheinbar grenzenlosen Möglichkeiten innovativer hybrider Kommunikations- und Lernformate geben den Lernenden allein durch ihre größere Flexibilität dagegen ihre Zeit-Souveränität zurück: Sie, die Lernenden, bestimmen weitgehend selbst, wann, wie und mit wem sie sich personalisierte Inhalte erarbeiten. (MT)

Stichwort **Blended Learning**

ANGELIKA GUNDERMANN

blendend

Die Verbindung von Präsenz- und digitalen Lernformaten, für die die Bezeichnung Blended Learning gemeinhin steht, könnte das Beste aus beiden Bildungswelten vereinen, so die Hoffnung. Doch was genau ist Blended Learning, und wie wird es richtig gemacht? Auf diese Fragen gibt es keine kurze und keine einfache Antwort – und dies, obwohl Online-Lernen durch die Corona-Pandemie einen großen Schub erhalten hat und Bildungseinrichtungen inzwischen vielfältige Erfahrungen mit Blended Learning und hybriden Formaten gemacht haben.

Grundsätzlich kann Blended Learning als die absichtsvolle Kombination des digitalen Lernens und des Präsenzlernens bezeichnet werden (Kerres, 2018, S. 22 f.). Diese Definition ist sehr weit gefasst und sagt noch wenig aus über die genaue Beschaffenheit der Kombination oder deren Elemente. Ist zum Beispiel das Präsenzelement eine Auftakt- oder eine Abschlussveranstaltung, sind die digital gestalteten Anteile synchron (z. B. als Online-Seminar) oder asynchron (z. B. als online verfügbares Modul zum Selbstlernen) geplant, wie sind die einzelnen Elemente didaktisch aufeinander bezogen? Es geht um Fragen zur Taktung, zur Abfolge, zum Gesamtumfang, zur Gestaltung der Lernbegleitung und der Lernaktivitäten.

Wenig hilfreich zur Klärung ist, dass in Forschung und Praxis weitere Begriffe für Lernformate, die Präsenzanteile und Onlineanteile kombinieren, kursieren: Es ist auch von hybridem Lernen oder digital gestütztem Lernen die Rede. Englischsprachige Publikationen nutzen die Begriffe »hybrid learning«, »multi-mode learning«, »mixed-mode learning« und »integrated learning« (Smith & Hill, 2018). Eine weitere Form von Blended Learning, bei der Kurseinheiten wie aufgezeichnete Vorträge oder die Bearbeitung von digital zur Verfügung gestellten Materialien in die Online-Phase gelegt werden und Präsenzzeiten genutzt werden, um in der Lerngruppe Arbeitsergebnisse vorzustellen und zu diskutieren, ist als »Flipped Classroom« oder »Inverted Classroom« bekannt (Kerres, 2018, S. 24). Immer verbreiteter sind auch Angebote, die als hybrid bezeichnet werden, weil eine Anwesenheit zeitgleich in physischer und in digitaler Form möglich ist. Aschemann et al. (2022) schlagen deshalb eine Unterscheidung von *hybriden Veranstaltungen* (gleichzeitige physische und virtuelle Teilnahmemöglichkeit) und *hybriden Lernformaten* (im Verständnis von Blended Learning wie oben dargestellt) vor.

Zurzeit gibt es mit Blick auf Angebote für Erwachsenen- und Weiterbildung von Seiten der Forschung auf die

ANGELIKA GUNDERMANN

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

gundermann@die-bonn.de

lernen?

Frage nach der »idealen« Mischung für ein Blended Learning keine umfassenden Antworten für die Praxis, zu unterschiedlich sind die jeweils untersuchten Lernangebote (Koschorreck & Gundermann, 2022). Dabei ist die Vermischung von Präsenz- und Online-Elementen in Bildungsformaten inzwischen durchaus verbreitet: 80 Prozent der im wbmonitor befragten Weiterbildungsanbieter nutzten im Präsenzunterricht digitale Formate und Medien, 36 Prozent hatten absichtsvoll kombinierte Blended-Learning-Formate im Angebot (Widany et al., 2021, S. 82). Insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist Blended Learning weit verbreitet (ebd., S. 214), und in der betrieblichen Weiterbildung schätzen die Unternehmen die Möglichkeit, digitale Lernangebote in den Arbeitsalltag zu integrieren und mit Präsenzphasen zu kombinieren (Klös et al., 2020, S. 23).

Tatsächlich ist Blended Learning noch ein relativ junges Lernformat, sodass eine gewisse Unschärfe bei der Begriffsdefinition verständlich ist. Angebote in Blended-Learning-Form entstanden um die Jahrtausendwende als Reaktion auf die wahrgenommenen Herausforderungen reiner E-Learning-Angebote (z. B. hohe Drop-Out-Raten, mangelnde Integration bildungsferner Personen oder technische Zugangshürden). Blended Learning als Kombination von Präsenz- und Online-Lernen scheint Vorteile gegenüber Lernarrangements ausschließlich in Präsenz bzw. online zu haben, besonders was Motivation und Teilnehmendenbindung betrifft, wenn das Angebot didaktisch aufbereitet ist (Kerres, 2018). Dafür muss klar sein, wie die einzelnen Elemente solcher Arrangements didaktisch sinnvoll kombiniert werden können; doch bis heute gibt es wenig Grundlagenforschung zu Blended Learning, Studien widmen sich oft nur der Evaluation einzelner Angebote (Zhang & Zhu, 2017). Besonders häufig wird als Vorteil von Blended Learning die Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen genannt, zum Beispiel in Bezug auf die Bearbeitung des Lernmaterials. Das online zur Verfügung gestellte Material kann von den Lernenden selbstgewählt zeit- und ortsunabhängig bearbeitet werden, was sich positiv auf das Autonomieerleben und damit auf die Lernmotivation auswirken kann (Vogel & Fischer, 2020).

Die Corona-bedingten jüngsten Erfahrungen mit gemischten Lehr-/Lernangeboten hat die Diskussion um diese Formate weiter vorangetrieben. Dabei wird nicht mehr nur auf die Form des Angebots geschaut (in phyischer Präsenz oder virtuell/digital), sondern auch auf die Zeitlichkeit. Die Unterscheidung von synchron versus asynchron erscheint für das Miteinander einer Lerngruppe, die »soziale Präsenz«, entscheidender als die zwischen physischer oder digitaler Präsenz (Reinmann, 2022, S. 6ff.). Über die konstituierenden Elemente – in Präsenz oder online – muss also weiter diskutiert werden, bevor Wissenschaft und Praxis eine einheitliche Definition von Blended Learning entwickelt haben. Wie der Hinweis auf die Synchronizität zeigt, können Präsenz- und Onlineangebote nicht mehr als Gegensatzpaar verstanden werden. Zudem ist digitale Technologie längst permanent gegenwärtig in jedem Präsenzformat. Zunehmende Erfahrungen mit vermischten Lernformaten zeigen, dass dabei gemischt wird, was gemischt werden kann: Medien, Orte, Methoden. Ist möglicherweise jedes *Learning* schon jetzt *Blended?*

Aschemann, B., Kulmer, K. & Müller, S. (2022). Flexible Weiterbildungen für ErwachsenenbildnerInnen – Erfahrungen, Grenzen, Potenziale. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Hybrid, fexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, S. 199–217. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote.* 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.

Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2022). Orchestrierung von Blended Learning in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Ein Critical Review. In A. Wilmers, M. Achenbach, C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien.* Münster: Waxmann.

Reinmann, G. (2022). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen »Teaching as Design«. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Hybrid, fexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung,* S. 1–16. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0

Smith, K. & Hill, J. (2018). *Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. Higher Education Research and Development 38* (2), S. 383–397. Verfügbar unter https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732

Vogel, F. & Fischer, F. (2020). Computerunterstütztes kollaboratives Lernen. In H. Niggemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen,* S. 57–80. Berlin: Springer.

Widany, S., Reichart, E., Christ, J. & Echarti, N. (Hrsg.) (2021). Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld: wbv Publikation.

Zhang, W. & Zhu, C. (2017). Review on Blended Learning: Identifying the Key Themes and Categories. *International Journal of Information and Education Technology, 7* (9), 673–678. www.ijiet.org/vol7/952-ER0019.pdf

»Blended Learning ist eine Übergangsphase.«

WEITER BILDEN spricht mit KATJA BETT, HEIKO MIEDLICH und WERNER SAUTER

Man sollte annehmen, dass Blended Learning inzwischen weit verbreitet und als Lernform ausgereift ist. Am Beispiel betrieblicher Weiterbildung zeigt sich, dass dies nicht überall zutrifft. Was sind die Gründe dafür? Wo liegen Potenziale für die Weiterentwicklung? Darüber spricht Redakteur Jan Rohwerder mit Dr. Katja Bett, Gründerin der CLC – Corporate Learning & Change GMBH, Heiko Miedlich, Geschäftsführender Gesellschafter der Working Evolutions GMBH und Head of Business Development der WBS Training AG, und Prof. Dr. Werner Sauter, Gesellschafter, Wissenschaftlicher Leiter und Senior Consultant der Swiss Connect Academy Deutschland GMBH.

Foto: ©Beano5/istockphotos

WEITER BILDEN: Wie ist Ihre Einschätzung: Wie weit ist die Digitalisierung des Lernens vorangeschritten?

KATJA BETT: Es kommt darauf an. Die Bandbreite am Markt ist wahnsinnig groß: Es gibt Organisationen und Unternehmen mit einem hohen Reifegrad, die mit der Digitalisierung schon relativ weit vorangeschritten sind. Aber es gibt auch noch viele, die gerade erst anfangen. In unseren aktuellen Beratungsprojekten begleiten wir gerade einen Kunden beim grundlegenden Aufbau einer Online-Akademie . Das reicht vom Auswahlprozess für die die notwendige technologische Basis, über die Etablierung einer Bildungsstrategie bzw. einer passenden Lernkultur bis hin zu konkreten didaktischen Konzepten, z. B. die Umsetzung von digitalgestützten Lernpfaden mit Lernbegleitung.

WERNER SAUTER: Ich habe den Eindruck, dass seit vier, fünf Jahren Blended Learning zumindest in den größeren Unternehmen zur Selbstverständlichkeit geworden ist und sehr breit eingesetzt wird, aber: überwiegend als formelles Lernen. Blended Learning ist zurzeit sehr stark auf den Bereich Wissensaufbau/Qualifizierung ausgerichtet, während sich Blended Learning in Verbindung mit praxisorientiertem, werte- und kompetenzorientiertem Lernen bisher noch kaum in der Breite durchgesetzt hat.

HEIKO MIEDLICH: Kompetenzbasiertes Lernen steht bei uns in der WBS ganz oben, und natürlich braucht man für die Ausbildung von Kompetenzen Wissen. Aber wie dieses Wissen vermittelt bzw. zur Verfügung gestellt wird, ist kontextbezogen. Manchmal muss ich Lehrveranstaltungen durchführen und Wissen über die klassischen Lernformate vermitteln, in anderen Kontexten kann ich das Wissen einfach zur Verfügung stellen und voraussetzen, dass sich die Lernenden es selbstständig aneignen. Aber ich finde es wichtig, zunächst die Bedeutungen der Begriffe klarzustellen: »Blended« ist für mich die Mischung unterschiedlicher Methoden und Durchführungsformen. Insofern ist der Einsatz von digitalen Tools für mich noch nicht blended, es ist eine Methode, um Lehren zu ermöglichen. Die WBS setzt seit 2010 vollständig auf digitalbasierte Lernformate, die aber trotzdem aus meiner Sicht Blended-Aspekte beinhalten, weil sie unter unterschiedlichsten Rahmenbedingungen stattfinden.

»Durch den zeitlichen Versatz eröffnen sich ganz andere Möglichkeiten.«

Blended Learning ist für Sie also nicht einfach die Vermischung von Präsenz- und Online-Anteilen, sondern eher die Vermischung von synchronen und asynchronen Lernphasen?

MIEDLICH: Sowohl als auch. Natürlich sind Blended-Formate auch digitalbasiert und Präsenz- oder Mischformen wie bspw. hybride Veranstaltungen eine Form von blended. Aber dieser Methoden-Mix, der sich sowohl in physischer als auch in digitaler Präsenz abbildet, und die Einführung von kontextbezogenen Formaten, mit denen kompetenzbasiertes Lernen möglich wird, ist für mich ganz besonders wichtig.

BETT: Wenn wir davon sprechen, dass es nicht mehr unbedingt Präsenz sein muss, also auch rein digitale Lernformate »blended« sein können, ist für mich die Frage, ob »Blended Learning« noch der richtige Begriff ist oder ob man einfach von »digitalem Lernen« sprechen sollte oder von »Lernpfaden« oder »Learning Channels«. Für mich ist »Blended Learning« von der reinen Definition her der Mix aus Präsenz und virtuell. Die Potenziale entfalten sich inzwischen aber eher dadurch, dass man synchron und asynchron mischt. Auch wenn ich dir, Werner, zustimme, dass Lernen in Blended-Learning-Formaten oder Lernpfaden zurzeit sehr formalisiert abläuft, eröffnen sich durch den zeitlichen Versatz, dadurch, dass ein Kurs nicht punktuell an einem Tag stattfindet, ganz andere Möglichkeiten, z. B. durch Praxisaufgaben, Transferaufgaben, Anwendungsübungen. Ich kann auch spontan das Konzept anpassen, was in Präsenz kaum möglich ist: Ich kann unterschiedliche Medien ergänzen, flexibel auf Bedarfe eingehen, jeden individualisiert betreuen.

SAUTER: Ich würde sogar noch einen Schritt weitergehen. Ich bin der Meinung, dass Blended Learning das große Potenzial bietet, unsere bisherigen Lehrkonzepte, die quasi durchgängig fremdorganisiert sind, in Richtung selbstorganisierte Lernprozesse weiterzuentwickeln. Ich sehe dabei den heutigen Lehrenden zukünftig eher in der Rolle des Lernbegleitenden, der es den Lernenden ermöglicht, die Lernprozesse selbstorganisiert zu gestalten. Das ist für mich die große Chance, die im Blended Learning steckt: dass jeder Lernende seine Lernprozesse so gestalten kann, dass es zu seinen Bedürfnissen, aber auch zu seiner Art zu lernen, seinem Lernstil passt. Eine Grundfrage muss man dann natürlich stellen: Was soll der »rote Faden« in diesen Lernprozessen sein? Ist das nach wie vor ein Curriculum, das ein Gremium vor vielen Jahren mal ausgearbeitet hat und an dem sich alle gleich ausrichten müssen? Oder bietet Blended Learning die Chance, individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen, bei denen der Wissensaufbau mehr oder weniger on demand, exemplarisch erfolgt, wenn ich herausfordernde Praxisaufgaben bearbeite? In diesem Konzept, das wir als »Social Blended Learning« bezeichnen, ersetzen wir diese Curricula durch Praxisaufgaben oder -projekte, die der Lernende auf Basis seiner Werte- und Kompetenzerfassung in Abstimmung mit der Führungskraft selbst festlegt und umsetzt.

Blended Learning muss also weiterentwickelt werden?

SAUTER: Ich sehe das so: Blended Learning ist eine Übergangsphase. Letztlich wird das Lernen, gerade auch wegen Entwicklungen wie ChatGPT und anderer Tools, immer mehr an den Arbeitsplatz verlagert. Unsere Vision ist »Workplace Learning«, bei dem die Lernenden zukünftig nicht mehr dann lernen, wenn zufällig ein Projektmanagement-Workshop oder eine Blended-Learning-Maßnahme angeboten wird, sondern immer dann, wenn sie am Arbeitsplatz ein konkretes Problem zu bewältigen haben. Dabei nutzen sie dann die Instrumente und die Kollaborationsmöglichkeiten ihrer Learning-Experience-Plattform, um ihr akutes Problem zu lösen. Diese Entwicklung entspricht dem Unterschied zwischen Digitalisierung und digitaler Transformation in der Praxis: Bei der Digitalisierung nutzen wir digitale Systeme, um vorhandene Prozesse schneller, effizienter und letztlich wirtschaftlicher zu machen. Das heißt aber, der Prozess bleibt im Prinzip, wie er war, während sich bei der digitalen Transformation die Geschäftsmodelle grundlegend ändern. Wenn ich das jetzt auf das Lernen übertrage, dann reicht es nicht, dass man die bisherigen Lernprozesse mit digitalen Systemen oder Tools effizienter macht und vielleicht Dozenten einspart. Vielmehr muss eine wirkliche Transformation stattfinden, d. h., die Lernprozesse müssen grundlegend neu gestaltet werden.

MIEDLICH: Allerdings haben wir es in Deutschland mit einer anderen Realität zu tun, wo viele Curricula-basierte Lernpfade oder Rahmenbedingungen vorgegeben sind. Mein Plädoyer geht dahin: Wir müssen schon Lernziele vorgeben, aber bitte nicht mit einer punktgenauen Landung, sondern mit einem Möglichkeitsfeld. Die Unterstützung von Menschen auf diesem Weg durch entsprechende Methoden, durch entsprechende Tools, die wir zur Verfügung stellen, das ist für mich blended. Der Begriff »Lernbegleiter« gefällt mir sehr gut. Es geht darum, Lernerfahrungen zu ermöglichen, die Lernenden dabei zu unterstützen, Lernräume angstfrei zu gestalten und auf Wirksamkeit in der Handlung zu schauen. Denn das ist für mich das große, hehre Ziel, das wir mit Lehre und Lernen erreichen sollten: Menschen dahin zu bringen, in unerwarteten, nicht trainierten Situationen wirksam handeln zu können.

BETT: Aber da muss ich nochmal auf den Reifegrad zurückkommen. Wenn ich auf meine konkrete Praxis schaue, dann sind klassische Blended-Learning-Konzepte mit einem klar definierten Rahmen, einer zeitlichen Taktung, mit definierten Lernzielen, konkreten Aufgabenstellungen und betreut durch E-Trainerinnen und -Trainer immer noch sehr gefragt. Dann gibt es aber auch Unternehmen, die inzwischen anders aufgestellt sind. Es sind noch nicht viele. Aber gerade betreuen wir einen Kunden, der den Fokus auf Lerngruppen mit selbstdefinierten Praxisprojekten legt. Wir übernehmen als Dienstleister die Rolle der Lernbegleitung, wir sind dafür da, einen Rahmen zu ermöglichen, in dem die Lernprojekte umgesetzt werden können. Solche Konzepte mit hoher Eigenverantwortung der Beteiligten haben noch einen ganz anderen Vorteil: Es gibt dann kein Problem mehr mit der Lernmotivation. Die Faktoren der Lernmotivation sind: soziale Eingebundenheit, Relevanz, hohe didaktische Qualität. Und ich brauche als Lernender Erfolgserlebnisse und Autonomieerleben, und gerade das wird ja oft unterschlagen in trainerzentrierten, durchgetakteten Veranstaltungen. Wenn man das einmal ernst nimmt und in den Vordergrund rückt, dann liegen da große Potenziale.

DR. KATJA BETT

ist Mitautorin des gerade erschienenen Buches »30 Minuten Hybride Events« (Gabal).

k.bett@clc-learning.de

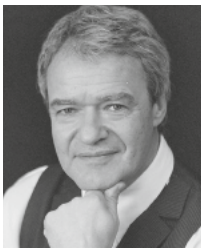
Mir scheint, als seien Sie sich da einig. Warum ist Blended Learning dann noch nicht so weit? Wo liegen die Probleme bei einer solchen Weiterentwicklung?

BETT: Ich habe das Gefühl, dass die Personalentwicklung noch nicht richtig gut aufgestellt ist, weil Bildung dort nicht strategisch gesehen wird. Klassischerweise läuft es so: Ich mache einen Bildungskatalog, ich kaufe Trainerinnen und Trainer ein, ich stelle die Termine ein, und dann melden sich die Mitarbeitenden an oder werden von den Führungskräften angemeldet. Aber wenn ich tatsächlich die Potenziale des Lernens voll entfalten will, dann brauche ich auch auf der Unternehmensseite Menschen, die Bildung innovativ denken und auch strategisch denken können. Die sich bewusst machen, dass Bildung nicht nur Kosten verursacht, sondern aktiv zum langfristigen Unternehmenserfolg beiträgt.

SAUTER: Diese Beharrungskräfte resultieren aus unserem Bildungssystem. Wir lernen dort überwiegend fremdgesteuert, vom Kindergarten über die Schule bis zur Universität. Diese Routine haben viele Personalentwickler noch verinnerlicht. Hinzu kommt, dass die heutige Personalentwicklung ihr System über Jahrzehnte aufgebaut hat: Man hat einen bewährten Trainerstamm, man nutzt funktionierende Hotels, und es wurden vielfältige Unterlagen und Materialien entwickelt. Wenn jetzt ein grundlegender Wandel in Richtung selbstorganisiertes Lernen gefordert

wird, werden diese bisherigen Konzepte grundlegend infrage gestellt. Dass dies nicht nur Freude auslöst, ist nachvollziehbar.

Ich möchte den finanziellen Aspekt einmal aufgreifen. War nicht ein Versprechen der Digitalisierung von Bildung auch, dass Angebote skalierbar, kostengünstiger werden? Ihre Ideen der starken Individualisierung von Bildung scheinen mir in eine andere Richtung zu weisen.



HEIKO MIEDLICH

ist überzeugt, dass gesellschaftliche Teilhabe ohne Digitalkompetenzen schwierig wird.

Heiko.Miedlich@wbstraining.de

BETT: Das sehe ich ehrlich gesagt nicht so. Wenn die Mitarbeitenden die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, dann spare ich doch an vielen anderen Stellen. Sie greifen selbstständig auf eine Plattform zu, sie vernetzen sich untereinander, sie fragen ihre Kollegen, sie bilden sich selbstständig weiter. Wenn ich es schaffe, die Lernkultur in eine andere Richtung zu drehen, und die Personen selbstverantwortlich für ihr Lernhandeln aktiv werden, dann habe ich einen Reingewinn an Investment. Aktuell spricht man von einem »Corporate Learning Ecosystemystem«. Das bedeutet, dass alles ineinandergreifen muss: strategische, technische und didaktische Aspekte unter Einbeziehung der Menschen in der Organisation. Wenn ich tatsächlich auf die Selbstkompetenz der Mitarbeitenden vertraue und diese aktiv fördere, dann spare ich an vielen anderen Stellen Aufwände ein.

MIEDLICH: Dem stimme ich absolut zu! Der Schlüssel für diese Prozesse ist eine andere Unternehmenskultur, die eigenständiges Lernen möglich macht und unterstützt. Eine Kulturveränderung ist nicht etwas, das man mit einem Fingerschnipp hinkriegt. Das braucht Zeit. Aber es wird dahin kommen: Wir werden ganz viele Ressourcen bereitstellen, die Lernenden werden sich selbst Wissensquellen suchen und diese entsprechend verarbeiten bzw. nutzen. Und wenn sich Lehrende darauf einlassen können, von der klassischen Wissensvermittlung abzuweichen und die individuelle Wissensaneignung unterstützen lernen, dann kriegen wir genau die Ressourcen frei und noch viel mehr, als wir im Moment benutzen, um Wissen klassisch zu vermitteln.

SAUTER: Dann haben wir ja die perfekte Skalierung, weil das Lernen immer dann selbstorganisiert stattfindet, wenn tatsächlich ein Lernbedarf in der Praxis entsteht. Und deswegen sehe ich Blended Learning als sehr gutes Instrument, um die Menschen nach und nach daran zu gewöhnen, ihre Haltung und Kompetenz aufzubauen, selbstorganisiert zu lernen. Am Ende werden wir »Workplace Learning« haben, in dem das Lernen selbstorganisiert passiert, und der Personalentwicklungsbereich diesen »Ermöglichungsraum«, wie Rolf Arnold das nennt, also die *Learning-Experience*-Plattform, zur Verfügung stellt.

Aber auch Dinge wie *Learning Ecosystems* oder *Learning-Experience*-Plattformen scheinen mir ziemliche Investitionen vorauszusetzen. Was ist mit einem Kleinbetrieb von 10, 15, 20 Personen?

BETT: Wir haben durchaus Kunden dieser Größe. Und es gibt inzwischen gute Umsonst-Tools, die man nutzen kann, es braucht nicht immer eine eigene Plattform. Und nur weil Firmen groß sind und Ressourcen haben, heißt es nicht, dass alles effizient und gut funktioniert. Wenn man ein großer Konzern ist und jedes Lernen kontrollieren muss – haben alle Mitarbeitenden jetzt alle *Learnings* durchlaufen? –, kann das einen wahnsinnigen Aufwand bedeuten, da kann ein Lernmanagementsystem auch bremsen. Eine klassische Lernplattform ist ohnehin eher ein Verhinderer von guten Blended-Learning-Konzepten, weil es zu oft so läuft: Ich habe Content, ich habe Mitarbeitende, ich habe Führungskräfte. Ich stelle den Mitarbeiten-

PROF. DR. WERNER SAUTER

ist Mitautor des Buches »Future Skills Training« (Schäffer Poeschel), das im Juli erscheint.

werner.sauter@sca.online

den den Content zur Verfügung. Und wenn sie den nicht abrufen, wird die Führungskraft informiert. Es ist schade, dass solche Systeme dann nur auf Verwaltung von Content ausgelegt sind. Innovative Konzepte brauchen keine mächtigen Verwaltungstools.

Sie sprachen zu Beginn ChatGPT an. Wird KI das Lernen weiter verändern?

SAUTER: Ich bin der festen Überzeugung, dass sich die Künstliche Intelligenz in dem Sinne weiterentwickeln wird, dass die Lernenden ChatGPT oder weitere Folgetools nicht nur dafür nutzen, Wissen zu recherchieren oder sich irgendwelche Texte formulieren zu lassen, sondern dass die KI zu einem weiteren Lernbegleiter wird. Die KI wird die Lernenden im Laufe der Zeit immer

besser kennenlernen, wird registrieren, welches Wissen, aber auch, welche Lösungen akzeptiert, welche eher abgelehnt werden, und wird angepasste Vorschläge entwickeln. Im »Workplace Learning« hat der Lernende nicht nur seine menschlichen Lernpartner, sondern zukünftig auch einen Lernpartner Computer, der ihm Wissen kuratiert, Feedback gibt und bedarfsgerechte Vorschläge entwickelt. Dann sind wir wirklich in einem Lernszenario, das vollständig durch Selbstorganisation geprägt ist. Wir müssen aber bereits heute die Lernenden auf diese veränderte Lernwelt vorbereiten, indem sie im Rahmen von Blended-Learning-Arrangements schrittweise ihre Kompetenz zum selbstorganisierten Lernen aufbauen.

MIEDLICH: Die selbstgesteuerten KI-unterstützten Lernpfade sehe ich genau wie Sie. Aber die Kuratierung durch KI muss menschlich unterstützt werden, denn eine KI kann aktuell noch nichts mit Intuition. Wenn ich einen Menschen gut kenne, dann komme ich auf Ideen, die eine KI nicht hat. Ich bin Naturwissenschaftler, und irgendwann bin ich über Psychologie gestolpert, das hätte mir eine KI aus meiner klassischen Lernkurve nicht vorgeschlagen. Insofern glaube ich, dass beides notwendig ist – KI und Menschen –, um optimale Lernräume zu gestalten, die Entwicklung von Personen möglich macht.

Damit sind wir wieder bei den Lehrenden und ihren Fähigkeiten. Verändern sich die Anforderungen an sie durch die digitale Entwicklung?

MIEDLICH: Ja, die Kompetenz der Personen, die in rein digitalen oder Blended-Learning-Formaten mit digitalen Tools wirken, muss ausgebildet werden. Ich stelle immer wieder fest, dass Dinge, die in Präsenz funktionieren, völlig unreflektiert auf digitale Formate übertragen werden, und dann geht's furchtbar schief! Die notwendige Qualifizierung von Lehrenden in diesen Formaten ist für mich eine sehr wichtige Voraussetzung. Es geht darum, die Methoden, die man erfolgreich in Präsenz-Umgebungen einsetzen kann, kritisch zu analysieren und so zu verändern, dass sie in virtuellgestützten Lernräumen funktionieren. Für mich gibt es kein Tool im Sinne von »one fits all«. Es ist immer kontextabhängig – ob ich in 2D, 3D oder Präsenz lehre, selbstgesteuertes Lernen ermögliche: Es ist die Verantwortung des Lehrenden, jeweils kontextbezogen das richtige Format, die richtigen Tools und die richtigen Methoden auszuwählen. Diesbezüglich müssen die Lehrenden geschult werden.

BETT: Wir nutzen ein Bild: Lehrende brauchen Toolset, Skillset und Mindset. Es ist schwierig, auf das richtige Mindset zu kommen, wenn Ängste vor Tools bestehen. Wenn man es schafft, diese Ängste zu nehmen, wenn man zeigt, dass das alles kein Hexenwerk ist, dann komme ich auf die Skill-Ebene: z. B. online moderieren oder auch Methodenvielfalt und Medienmix anwenden können. Liegen die richtigen Tools und die entsprechenden Fertigkeiten vor, dann gibt es die Chance, auch das Mindset zu verändern. Und beim Mindset ist für mich der zentrale Aspekt: Die Lernenden müssen im Mittelpunkt stehen. Wenn das Mindset bei den Lehrenden ist, dass sie auf einer Bühne stehen und alle ihnen zujubeln müssen, dann haben wir genau das das gleiche Problem wie mit den Widerständen auf der Ebene der Personalentwickler.

SAUTER: Wenn es um die Frage geht, wie wir die Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer, die bisher fremdgesteuertes Lehren gewohnt sind, in Richtung Lernbegleiter für selbstorganisierte Lernprozesse entwickeln, dann kann dies mit Sicherheit nicht in Seminaren erfolgen. Deswegen arbeiten wir, ich glaube recht erfolgreich, in unserer Ausbildung für werte- und kompetenzorientierte Lernbegleiter mit dem so genannten »Doppeldecker-Prinzip«. Dies bedeutet, dass der Kompetenzaufbau in einem Lernarrangement erfolgt, das sie auf der einen Seite als Lernende in einem »Social Blended Learning«-Konzept erleben. Diese Lernerfahrungen wenden sie auf der anderen Seite in einem selbst ausgewählten Bildungsprojekt an, um ihre eigene didaktisch-methodische Lösung zu erarbeiten, die sie anschließend in der Praxis umsetzen. Gleichzeitig verändert sich auch das Mindset, weil sich die Teilnehmenden ständig über ihre Lernkonzepte untereinander austauschen und kollaborativ Bildungslösungen entwickeln. Da sie zugleich mit einer Learning-Experience-Plattform interagieren, bauen sie auch evtl. Hemmschwellen gegenüber der Nutzung solcher Systeme ab. Sie erleben das als Lernende so wie später ihre Teilnehmenden. Deswegen plädiere ich sehr dafür, auch die Kompetenzentwicklung der Lehrenden grundlegend neu zu gestalten.

BETT: Wir bieten mehrere Ausbildungen an, z. B. zur Blended-Learning-Designerin, zum E-Learning-Autor oder auch zur Lernbegleiterin. In allen unseren eigenen Kursen ist ein wesentliches didaktisches Prinzip, dass jede und jeder ein eigenes Praxisprojekt entwickelt und anhand seiner und ihrer realen Praxisfälle lernt und sich weiterentwickelt. Für uns ist wichtig, dass innovative Lernkonzepte am eigenen Leib erlebt und reflektieret werden können! Die Lernenden erarbeiten sich beispielsweise mit Hilfe der Methode *Webquest* eigenständig Themen und müssen sich virtuell organisieren. Sie fangen dann an, anders über Lernen an sich nachzudenken. Diese Lernräume muss man ihnen eröffnen, die Möglichkeit, das eigenständig zu erleben. Und das ist manchmal gar nicht so ganz einfach – auch nicht für mich als Lehrende, loslassen zu können und darauf zu vertrauen, dass die Lernenden ihren eigenen Weg finden. Das ist herausfordernd für alle Seiten.

Ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch!

Prinzipien für positive und wirkungsvolle Blended-Learning-Kombinationen

Blended Learning ohne Durchhänger

PAULO J. M. SANTOS • ARMIN WEINBERGER

Blended Learning ist die Kombination von Online- und Präsenzphasen. Um der Gefahr zu begegnen, dass Präsenzphasen als Highlight und Onlineanteile als »Durchhängephasen« erlebt werden, braucht es eine sinnvolle Kombination unterschiedlicher Prinzipien des Blended Learnings. Diese stellen die Autoren vor.

Das Konzept Blended Learning (BL) entwickelte sich zusammen mit den ersten Formen des E-Learnings, um Vorteile von Präsenz- und Online-Lehre zu vereinen (Hrastinski, 2019). Eine typische Kursstruktur war zu dieser Zeit mit dem Tragwerk einer Hängebrücke vergleichbar (→ ABB. 1): Der erste Pfeiler war ein Präsenz-Kick-Off, an dem man sich persönlich kennenlernen sollte. Der zweite Pfeiler, das abschließende Präsenztreffen, wurde für Prüfungen und Nachbereitungen verwendet, wobei wiederum der persönliche Kontakt genutzt wurde, um Erfahrungen zu teilen, noch offene Fragen zu klären und Teilnehmende auch emotional einen Abschluss finden zu lassen. Dazwischen hing eine Online-Phase – manchmal auch im Erleben der Teilnehmenden – durch. Insbesondere externale Faktoren wie mangelnde organisationale Unterstützung und zeitliche Einschränkungen stellen wesentliche Hürden für die aktive Teilnahme an Online-Phasen dar (Park & Choi, 2009), was sich auch im Vergleich mit reiner Präsenzlehre zeigte (Deschacht & Goeman, 2015). Für den Erfolg des Modells waren v. a. praktische Überlegungen ausschlaggebend: Trainings konnten zum großen Teil zeit- und ortsunabhängig durchgeführt werden, ohne bisherige Präsenz-Strukturen und Hilfsangebote komplett aufzulösen oder weniger lernwirksam zu sein.

Doch der Einsatz und die bedachte Kombination unterschiedlicher Blended-Learning-Prinzipien können helfen, Phasen des Durchhängens zu minimieren bzw. zu eliminieren – und, um im Bild zu bleiben, den Fokus vom Tragwerk auf die feste und gerade Fahrbahn zu lenken. Der Beitrag stellt diese Prinzipien vor.

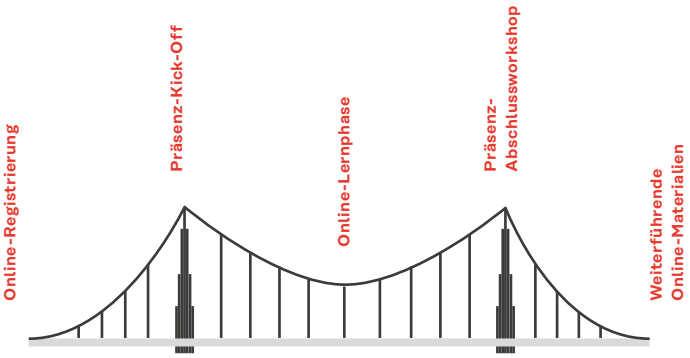


ABB. 1: Die Hängebrückenmetapher des Blended Learning

Modelle des Blended Learning

Bemerkenswert ist, dass sich BL vollständig aus der Praxis entwickelt hat und nicht etwa aus lerntheoretischen Ansätzen. Ein bisschen merkt man dem Konzept Blended Learning seine Herkunft »von der Straße« auch noch an, denn es entzieht sich einer allgemein gültigen Definition. Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass BL als ein Lehr-/Lernformat angetreten ist, das Präsenzunterricht mit computerbasierten Lernphasen kombiniert (Graham, 2006). Allerdings ist das Mischverhältnis – d. h. die Verteilung über verschiedene Lernorte, die Sozialform des Lernens und der Einsatz von (Computer-) Technologie – zumindest in neueren BL-Auffassungen völlig offen. Daher wird BL oft synonym mit Begriffen wie »Hybrid Learning« verwendet und wurde in den letzten Jahrzehnten auf verschiedene Weise konzeptualisiert (Olapiriyakul & Scher, 2006).

»Blended Learning hat sich vollständig aus der Praxis entwickelt und nicht etwa aus lerntheoretischen Ansätzen.«

Es lassen sich verschiedene BL-Modelle finden, die sich durch unterschiedliche Kombinationen von Lernort und Computerunterstützung auszeichnen (Staker & Horn, 2012). Vom *Rotationsmodell* spricht man, wenn die Lernenden zwischen Online- und Präsenzlehre abwechseln. Bei der *Stationen-* und der *Laborrotation* kann das an mehreren Stationen (inkl. einem Labor) an einem Lernort geschehen. Beim *Flipped Classroom* wechseln sich Erklärvideos mit Präsenzübungen ab. Lernende können auch flexibel unterschiedliche Online-Stationen und Präsenzphasen mit entsprechender Unterstützung eines Lehrenden durchlaufen *(Flex-Modell)* oder frei entscheiden, welche Kurse online oder in Präsenz belegt werden sollen *(Selbst-Blend-Modell)*. Beim *Hybriden Lernen* ist den Teilnehmenden freigestellt, ein und dasselbe Seminar in einer Präsenz- oder einer Online-Gruppe zu besuchen. Auch Altbekanntes, bspw. die Kombination von Unterricht und Hausaufgaben, kann als »Blend« verschiedener Lernorte und Sozialformen verstanden werden.

Digitale Lernwerkzeuge und Online-Lernformate erweitern die Kombinationsmöglichkeiten (Weinberger, 2017): *Audience Response Systeme* und *Backchannel* – textbasierte Interaktionswerkzeuge, die Lehrende Fragen an alle Teilnehmenden gleichzeitig stellen lassen bzw. die Lernende Fragen stellen oder Rückmeldungen an den Lehrenden geben lassen – ermöglichen neue Formen der Interaktion in einer Seminarsitzung (Papadopoulos et al., 2021). *Simulationen und virtuelle Labore* sehen neue Aktivitäten vor, die nicht nur Wissen, sondern auch konkrete Lernobjekte produzieren, die wiederum in weiteren Szenarien verwendet werden (de Jong et al., 2012). Diese emergierenden Lernobjekte, also von Teilnehmenden innerhalb eines Kurses erstellte Objekte, können je nach Domäne z. B. Werkstücke, Datensätze, Berichte und Essays, Musik- oder Videoaufnahmen sein (Weinberger, 2017).

Prinzipien von BL-Kombinationen

Nicht alle BL-Kombinationsmöglichkeiten sind sinnvoll. Gerade die Kombination von Unterricht und Hausaufgabe erscheint häufig als wenig effizient (Dettmers et al., 2009). Doch welche Blends sind lernförderlich? Das Ziel dieses Beitrags ist es nicht, weitere Modelle neben die oben Genannten zu stellen, BL-Rezepte zu entwickeln oder die Kreativität beim Kombinieren bildungstechnologischer Unterstützung einzuschränken, sondern einige mögliche Prinzipien für positive und wirkungsvolle BL-Kombinationen zu identifizieren.

Prinzip Wiederholung. Hauptziel der Kombination instruktionaler Elemente ist die Erzeugung von Synergien zur Verständnisförderung (Tabak, 2004). Ein wesentliches Merkmal von synergetischen instruktionalen Designs ist die über einen Zeitraum mehrerer Tage verteilte Wiederholung von Lerninhalten aus unterschiedlichen Perspektiven und auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen (vgl. Spiralcurriculum von Bruner, 1960). Auch Blooms Taxonomie unterschiedlicher Lernziele enthält eine Sequenzierung von Lernaufgaben und legt die Kombination unterschiedlicher Lernarrangements nahe. Diese zielen auf niedrigere Stufen der Taxonomie (Abrufen und Verstehen) ab – z. B. spezifische Selbstlern-Elemente –, während rein dialogische Präsenzlehre möglicherweise besonders zur Förderung höherer Stufen der Taxonomie (Analyse, Evaluation, Kreation) gestaltet werden kann.

Prinzip Erwartungen. BL beruht auf der Sequenzierung und Kombination von Lernarrangements. Jedes dieser Lernarrangements erzeugt Erwartungen für folgende Lernarrangements. Diese Erwartungen steuern die Lernprozesse: Werden die Lerninhalte der Onlinephase im Präsenztreffen

geprüft? Wird erwartet, dass die Lerninhalte vorgestellt, erklärt oder mit anderen diskutiert werden sollen? Diese Erwartungen können gezielt geweckt werden. So genügt bspw. allein die Ankündigung der Aufgabe, Mitlernenden in der Präsenzphase einen Sachverhalt erklären zu müssen, um die Wirksamkeit vorgelagerter individueller Online-Lernphasen bedeutend zu steigern.

»Die Sequenzierung und Verknüpfung verschiedener Lernerfahrungen sollen Gelerntes aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar machen, iteratives Üben in den jeweiligen Formaten vorsehen und dadurch unterschiedliche Lernziele tief verankern.«

Prinzip Feedback. Im BL wechseln sich häufig unterschiedlich stark geführte Lernphasen mit selbstgesteuerten Lernphasen ab. Informatives Feedback nach selbstgesteuerten Phasen kann äußerst effektiv sein (Hattie, 2013) und Lernenden eine gemeinsame Basis für die kommenden Lernphasen geben. Eine Phase des Peer Feedback hat sich hier z. B. als außerordentlich wirkungsvoll erwiesen, was zum einen mit dem Erwartungsprinzip (»Ich werde der Begutachtung durch einen Peer ausgesetzt sein.«) und zum anderen mit dem Wiederholungsprinzip (»Ich muss mir in der Rolle des Begutachtenden den Lerninhalt erneut vergegenwärtigen.«) verknüpft ist (Double et al., 2020). Des Weiteren können Peer-Review-Abläufe effektiv in technisch gesteuerten Sequenzen umgesetzt werden (Weinberger et al., 2005).

Prinzip Emergierende Lernobjekte. Eine besondere Herausforderung des BL besteht darin, bei wechselnden Sozialformen gemeinsame Lernerfahrungen zu ermöglichen. Häufig sollen individuelle Lernerlebnisse und -ergebnisse mit anderen Lernenden geteilt und verglichen werden, um voneinander zu lernen und gemeinsames Wissen aufzubauen. Diese Ko-Konstruktion von Wissen kann durch das Teilen sog. Emergierender Lernobjekte (ELOs) realisiert werden. ELOs sind Wissensrepräsentationen, die während des Lernprozesses von Lernenden – etwa in einer individuellen Online-Phase – selbst hergestellt werden, also z. B. schriftliche Ausarbeitungen, graphische Darstellungen oder konkrete Werkstücke. Die Mitlernenden vergleichen, kritisieren und modifizieren die ELOs. So wie von durch die Lehrenden vorgegebenen Lehrobjekten kann man von ELOs Wissen erwerben. Dadurch, dass die Ergebnisse einer vorhergehenden Lernphase aufgegriffen und miteinander verglichen werden, repräsentieren ELOs darüber hinaus das sich entwickelnde gemeinsame Wissen der Lernenden.

Prinzip Autonomie. BL kann Lernenden zu mehr Flexibilität in der Wahl ihrer jeweiligen Lerneinheit und damit auch zu mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess verhelfen. Das Prinzip, die Autonomie der Lernenden zu fördern, würde bspw. bedeuten, Teilnehmenden die Wahl unterschiedlicher Kurseinheiten sowie ihrer Lernmodalität zu überlassen und das Lernen zu Hause zu unterstützen.

Prinzip Kompetenz. Selbst für die gängigsten, gut gestalteten BL-Modelle benötigen Lehrende und Lernende spezifische Kompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können. Dazu zählen die gekonnte Anwendung der jeweiligen Technologien des Online-Lernens, aber auch der Wechsel und der geübte Umgang mit unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten in Präsenz, in hybriden Veranstaltungen, über Chat und Videokonferenz. Für die Gestaltung und Durchführung von BL sollten diese spezifischen Fähigkeiten keinesfalls vorausgesetzt, sondern erfasst und ggf. trainiert werden. Zwar gibt es bereits umfassende Rahmenmodelle digitaler Kompetenzen (z. B. DigComp 2.1; Carretero Gomez, Vuorikari & Punie, 2017), Trainings für spezifische Formen von Blended und Hybrid Learning werden aber noch entwickelt, z. B. in dem E+ Projekt Hyb-IT-Up (https://hybitup-project.eu/).

Die Sequenzierung und Verknüpfung verschiedener Lernerfahrungen sollen Gelerntes aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar machen, iteratives Üben in den jeweiligen Formaten vorsehen und dadurch unterschiedliche Lernziele tief verankern. Durch geeignete Kombination der unterschiedlichen Lernformate sollen deren etwaige spezifische Nachteile ausgeglichen und ihre jeweiligen Vorteile vollständig ausgeschöpft werden. Blended Learning ist dann mehr als die simple Aneinanderreihung von Kick-Off, Online-Phase und

abschließender Präsenz-Phase; durch die variable Kombination beider Lernformate umgeht BL die Gefahr des Durchhängens beim Online-Lernen, das ohne Ansprechpartner, Feedback und reservierte Lernzeit schwer in den Alltag zu integrieren ist. Besonders für die Weiterbildung bietet BL somit ein erfolgversprechendes Lernformat mit Abwechslung. So ähnelt Blended Learning weniger dem Tragwerk der Hängebrücke mit seinem Auf und Ab – im Gegenteil ermöglichen die unterschiedlichen Lernarrangements, ähnlich wie die Verbindungsseile zwischen Tragwerk und Fahrbahn, dass der »Lernweg« möglichst stabil und geradlinig verläuft.

PAULO J. M. SANTOS

ist Forschungsassistent am Lehrstuhl für Bildungstechnologie und Wissensmanagement an der Universität des Saarlandes.

p.santos@edutech.uni-saarland.de

PROF. DR. ARMIN WEINBERGER

ist Gründer und Inhaber des Lehrstuhls für Bildungstechnologie und Wissensmanagement an der Universität des Saarlandes.

a.weinberger@edutech.uni-saarland.de

Bruner, J. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press.

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Double, K. S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educ Psychol Rev, 32*, 481–509.

de Jong, T., Weinberger, A., Girault, I., Kluge, A., Lazonder, A., Pedaste, M., ... Zacharia, Z. (2012). Using scenarios to design complex technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development, 60*, 883–901.

Deschacht, N. & Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education, 87,* 83–89. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.020

Dettmers, S., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 375–405.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.

Hattie, J. A. C. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63*(5), 564–569.

Olapiriyakul, K. & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education, 9*(4), 287–301.

Papadopoulos, P. M., Obwegeser, N. & Weinberger, A. (2021). Let me explain! The effects of writing and reading short justifications on students' performance, confidence and opinions in audience response systems. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(2), 327– 337. https://doi.org/10.1111/jcal.12608

Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society, 12* (4), 207–217.

Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning.* Mountain View, CA: Innosight Institute. www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf

Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *Journal of the Learning Sciences, 13,* 305–335.

Weinberger, A. (2017). Orchestrierungsmodelle und -szenarien technologie-unterstützten Lernens. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 117–139). Berlin: Springer.

Weinberger, A., Ertl, B., Fischer, F. & Mandl, H. (2005). Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning. *Instructional Science, 33*(1), 1–30.

Versuch einer begrifflichen Strukturierung hybrider Veranstaltungsformate

»Rettungslink«, »Schwarmintelligenz« und »Tagungssatelliten«

ANKE GROTLÜSCHEN

Mit diesem Beitrag bietet die Autorin vorläufige begriffliche Differenzierungen für die gegenwärtige Praxis hybrider Bildungsveranstaltungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung an. Das hilft bei der Verständigung, soll aber auch als Aufruf zur Diskussion verstanden werden, denn möglicherweise sind in diesem dynamischen Feld inzwischen weitere oder andere hybride Formate entstanden, die sich von den hier genannten Formaten systematisch unterscheiden.

Hybrid-Veranstaltungen sind dadurch charakterisiert, dass virtuelle und lokale Teilnahme gleichzeitig ermöglicht werden (Reinmann, 2021; McKenna et al., 2020). Spätestens mit der Corona-Pandemie haben sie einen enormen Schub erhalten: Hybride Veranstaltungen waren einerseits notwendig und andererseits möglich. Viele Hochschulen haben ihre Erfahrungen inzwischen ausgetauscht und teils publiziert (Reinmann, 2021; Stoppe & Knaus, 2022), auch in der Erwachsenenbildung wurde rasch auf Videokonferenzsysteme umgestellt (Grotlüschen & Weis, 2021; Batzel et al., 2020), sodass Erfahrungen aus der Hochschule übertragbar werden. Zur besseren Verständigung über unterschiedliche Möglichkeiten, hybride Veranstaltungen zu organisieren, werden nachstehend vier hybride, synchrone Formate benannt und skizziert. Unterschieden wird dabei danach, ob die Formate mit einem Schwerpunkt auf die lokale oder die gleichwertige lokale und digitale Teilnahme angelegt sind, welche technischen Voraussetzungen es gibt und wie stark die Teilnehmenden in die (Durchführung der) Veranstaltung eingebunden werden.

Ein begrifflicher Strukturierungsvorschlag für hybride Veranstaltungsformate

Outgoing oder incoming? Präsenzvortrag mit Streaming (und Aufzeichnung)

Vorträge und Vorlesungen lassen sich mithilfe der Bildschirmfreigabe- und -aufzeichnungs-Funktionen in Videokonferenzen parallel live vor Ort veranstalten, streamen und aufzeichnen. Dazu ist keine Raumkamera- oder Raummikrofon-Ausstattung notwendig, es genügt grundsätzlich ein Laptop mit Kamera und Mikrofon, ein Videokonferenz-Link sowie

ein Ort für die Ablage der Videografien (z. B. die Vorlesungssammlung Lecture2go). Diese Vorträge können aus einer Vor-Ort-Veranstaltung an externe Teilnehmende gesandt werden (outgoing). Sie können auch als externer Fachvortrag für eine lokale Gruppe stattfinden (incoming). Videokonferenzsysteme können die Präsentationsfolien in voller Größe zeigen, die Sprechenden als kleine Kachel abbilden und aufzeichnen. Die Kamera des Videokonferenzsystems ist dabei nur auf die Sprechenden gerichtet, nicht auf den Saal.

Aufwändigere Angebote nutzen Saalkameras und entsprechende Mikrofon-Ausstattung (z. B. Video-Rückblicke auf Veranstaltungen der Landeszentrale für politische Bildung Berlin). In solchen Fällen ist es technisch sehr aufwändig, Vortragsfolien, Sprechende und Saal in den Blick zu nehmen. Allerdings sind solche Formate leicht skalierbar: So ermöglicht beispielsweise das Format »VHS wissen live« die synchrone Zuschaltung über die beteiligten Volkshochschulen. Zudem werden im Nachgang der Veranstaltungen Podcasts erzeugt. Hier ist erkennbar, dass eine Post-Produktion stattgefunden hat, deren Aufwand ebenfalls nicht zu unterschätzen ist.

»Präsenz mit Rettungslink«

Eher sparsam funktioniert das Format »Präsenz mit Rettungslink«: Der Schwerpunkt der Veranstaltungsplanung liegt auf physischer Präsenz, die Online-Übertragung der Veranstaltung ist lediglich dazu da, Isolation, Kinderbetreuung und logistische Unvereinbarkeiten abzufedern (die Teilnahme der Betroffenen zu »retten«). Digital Anwesende werden gebeten, die Kameras zur Begrüßung zu öffnen. Vortragsteile erfolgen parallel im Videokonferenzsystem und im analogen Raum. Für Vorstellungs- und Blitzlichtrunden kann der Präsentationslaptop von den Kabeln gelöst und herumgereicht werden, sodass die einzelnen Sprechenden gut für die (wenigen) digital Anwesenden hör- und sichtbar sind. Gruppenarbeiten erfolgen getrennt (analoge Gruppen und digitale Gruppen). Dazu muss der Präsentationslaptop stumm geschaltet werden, weil die Raumlautstärke sonst die Verständigung digital Anwesender unterbindet. Wenn nur eine einzelne Person digital anwesend ist, kann der Laptop sie repräsentieren, z. B. kann der Laptop bei einer Raum-Aufstellung nach Berufserfahrungsjahren zu denjenigen gereicht werden, die ähnlich lange Berufserfahrungen haben.

Da die Veranstaltung vornehmlich als eine mit physischer Präsenz geplant ist, bietet es sich an, die Teilnehmenden in die Moderation beider Plattformen einzubinden, sodass die virtuell Teilnehmenden möglichst wenige Nachteile verspüren. So ist es wichtig, eventuell Gehobene-Hand-Symbole im digitalen Raum wahrzunehmen – das gelingt oft besser, wenn alle Anwesenden gemeinsam achtgeben. Oft entstehen zudem durch eigene, in die lokale Veranstaltung mitgebrachte Geräte bereits hier erste schwarmintelligente Lösungen. Beispielsweise werden durch physisch Teilnehmende Fotos von Flipcharts erstellt und über eine parallele Signal-Gruppe an alle Teilnehmenden gesandt, sodass die digital teilnehmenden Personen die Flipcharts gut lesen können. Bei Plenumsdiskussionen, die digital akustisch nicht gut zu verfolgen sind, empfiehlt es sich, dass die lokal Teilnehmenden im Chat einige Notizen mitschreiben. Dadurch bleiben Rettungslink-Nutzende im Thema und können selbst Stellung nehmen.

»Schwarmintelligente Hybrid-Didaktik«

Etwas anspruchsvoller wird Hybrid-Didaktik, wenn digital und lokal Anwesende gleichberechtigt an der Veranstaltung teilnehmen sollen. Das erfordert Raumkamera und Raummikrofon, beides kann qualitativ sehr unterschiedlich ausfallen. Grundsätzlich sind zwei gleichzeitig im Videokonferenzsystem angemeldete Rechner sinnvoll. Der Raumrechner steuert Raumkamera und Raummikrofon, im Videokonferenzsystem sind Mikrofon und Video geöffnet. Der Vortragsrechner richtet die Kamera auf die Lehrperson hinter dem Tisch oder Redepult, über den Vortragsrechner wird die Präsentation freigegeben und gesteuert. Am Vortragsrechner ist die Kamera geöffnet, das Mikrofon muss stumm geschaltet sein.

Vortragende verlassen gelegentlich ihre Position hinter dem Tisch bzw. dem Pult, um die räumliche Distanz zu Lernenden zu verkürzen. In einem wie oben beschriebenen Setting treten sie eventuell vor die Raumkamera, stehen dann mit ihrem Rücken im Bild und verdecken möglicherweise die lokal Teilnehmenden. Es ist daher sinnvoll, die analoge Raumarchitektur daraufhin zu prüfen, ob Nähe auch anders gestaltet werden kann als mit dem Rücken zur Raumkamera.

Beeindruckend ist in solchen Settings die kollektive Problemlösefähigkeit, die hier als Schwarmintelligenz bezeichnet wird. Die Moderation der Abläufe und die Bewältigung der zwei parallelen Ebenen lassen sich unter Anerkennung und Einbezug der Teilnehmenden-Erfahrungen organisieren. Die Steuerung der Redereihenfolge kann sich auf Co-Moderationen durch Teilnehmende stützen. Bei manuell steuerbaren Raumkameras kann die Fernbedienung an lokal Teilnehmende überreicht werden. Zudem ist es sinnvoll, die digital Anwesenden zu ermutigen, unzulängliche Akustik oder verkehrt eingestellte Kameras aktiv zu monieren und Abhilfe einzufordern. Gruppen, in denen sowohl digital als auch lokal Anwesende zusammenarbeiten, können mithilfe mitgebrachter Geräte (Laptop, Tablet, Smartphone) arbeitsfähig werden. Das Mitbringen eigener Geräte (bring your own device, BYOD) erlaubt die hybride Produktion von Arbeitsergebnissen (einschließlich Podcasts, Videos, Interviews). Die Präsentation von Arbeitsergebnissen kann auf verschiedenen Wegen digitalisiert werden, beispielsweise mithilfe von lokal Teilnehmenden, die einen eigenen Laptop nutzen. Selbst formale Abstimmungen können hybrid erfolgen: Für

offene Abstimmungen genügt das Handheben, und geheime Abstimmungen erfolgen durch Umfragen – und auch dafür bietet es sich an, sich von Teilnehmenden helfen zu lassen, anstatt die Prozesse vor Ort und in der Videokonferenz gleichzeitig zu moderieren. Die Zusammenführung der vielfältigen Erfahrungen der Teilnehmenden und der Lehrenden erlaubt insgesamt mehr Lösungen als die alleinige Steuerung durch Lehrende.

»Gegenüber Veranstaltungen in Seminarform existieren sehr unterschiedliche Ansichten über lokale versus digitale Formate.«

Hybride Tagung mit »Satelliten«

Auch ganze Tagungen lassen sich hybrid ausbringen. So bietet es sich an, Hauptvorträge und Podien zu streamen und aufzuzeichnen. Sofern sich die Zeitverschiebungen sinnvoll lösen lassen, ist dadurch eine Einsparung von Reisezeiten, Kosten und Treibhausgasen möglich. Dabei empfiehlt es sich, die digital zugeschalteten Personen mit gleichberechtigter Interaktionsmöglichkeit auszustatten. Weiterhin ist es sinnvoll, dass die digital Teilnehmenden voneinander wissen. Wenn die Konferenzsoftware das unterbindet, sind Kurzvorstellungen mit Namen, Institution und Ort über den Chat sinnvoll. Die entstehende Vereinzelung ist jedoch unbefriedigend. Bewährt hat sich deshalb das Tagungssatelliten-System, das lokale Begegnungen auch bei Online-Konferenzen ermöglicht

Hierbei treffen sich Menschen lokal, um gemeinsam an der Online-Konferenz teilzunehmen. Die Hauptvorträge werden gemeinsam geschaut, beispielsweise in einem größeren Unterrichts- oder Besprechungsraum. Für die Beteiligung an interaktiven Parallelforen ist es sinnvoll, die Teilnehmenden der lokalen Gruppe auf unterschiedliche Räume, beispielsweise Büroräume, zu verteilen, damit alle ungestört interaktiv teilhaben können; gegebenenfalls werden deshalb so viele Büros benötigt, wie Personen vor Ort sind.

In den Konferenzpausen findet dann der Austausch am lokalen Kaffeetisch statt. Solche Satelliten aus zwei, drei oder mehr Personen mildern das Problem der digitalen Entfremdung (Wienberg et al., 2022) erheblich ab.

Zum Konferenzende ist es möglich, einige digitale Gruppenräume zu öffnen. Da die meisten Konferenzsoftwares allen Teilnehmenden sichtbar machen, welche Person sich in welcher Gruppe befindet, ist es möglich, eine Art Stehtisch-Situation herzustellen, in der ein Bewusstsein der Gesamtgruppe geschaffen wird, zugleich aber Kleingruppengespräche ermöglicht werden. Tagungssatelliten und digitale Gruppenräume sind hilfreich, sie können die konferenztypische Vernetzung allerdings nicht ersetzen.

Abschließende Überlegungen

In manchen Bereichen wird professionelle Hybrid-Didaktik derzeit zum Geschäftsmodell. Das betrifft besonders diejenigen Angebote, die Vorteile durch ortsverteilte (Lehrgangs-) Teilnehmende erlangen. Sehr spezialisierte Angebote z. B. aus der SGB-III-Fortbildung oder im Bereich (weiterbildender) Studiengänge kommen oft aufgrund zu geringer lokaler Anmeldungen nicht zustande. Bei ortsübergreifendem Angebot ist die notwendige Gruppengröße leichter zu erreichen. Jedoch sind Konflikte hinsichtlich der Gleichbehandlung und auch hinsichtlich der Preisgestaltung erwartbar. Dokumentations- und Abrechnungsfragen sind ebenfalls neu auszuhandeln.

Die Frage der (Teilnahme-)Kosten einer Veranstaltung führt zu einem weiteren Punkt, der die Bewertung hybrider Veranstaltungen betrifft: Der Hybridisierung folgte nämlich schon 2020 eine schnelle Polarisierung der Diskussion. Während »hybrid« auf der einen Seite als »Gold-Standard« diskutiert wurde, hieß es andernorts, es sei »das Schlechteste aus zwei Welten«. Bei näherem Hinsehen wird deutlich, dass beide Positionierungen berechtigt sind, weil sie je verschiedene hybride Formate betreffen.

In einer grundsätzlich auf physische Präsenz angelegten Veranstaltung mit Anwesenheitspflichten ist es teilweise unumgänglich, hybrid zu arbeiten, damit sich Personen in Quarantäne oder Isolation zuschalten können. Das gilt auch aufgrund der instabilen Kindertagesbetreuung. Je höher zudem in pandemischen Situationen die Inzidenzen sind, umso mehr muss der Umgang mit dem Infektionsrisiko mit den Teilnehmenden ausgehandelt werden. Dabei sind vulnerable Gruppen (z. B. mit Vorerkrankungen) angemessen zu berücksichtigen. Zudem haben die vergangenen Pandemie-Winter deutlich gezeigt, dass gegenüber Veranstaltungen in Seminarform sehr unterschiedliche Ansichten über lokale versus digitale Formate existieren. Diese Ansichten lassen sich mithilfe hybrider Angebote vereinbaren. Last but not least findet sich in Ausbildung, Beruf und Universität oft ein schneller Wechsel von Online- und Präsenz-Meetings.. Die Teilnahmeform ist in solchen Fällen schlichtweg logistisch bedingt.

Die Anforderung, hybrid zu moderieren, Gruppengespräche und Präsentationslösungen zu finden, kann in solchen Settings gut unter Einbezug der Teilnehmenden erfolgen (s. o.). Die genannten, grundsätzlich logistisch unbefriedigenden Situationen sind insofern durch hybride Angebote sinnvoll und inklusiv gelöst, hier kann »hybrid« als Gold-Standard bezeichnet werden.

Veranstaltungsformate im hochpreisigen Segment jedoch, in denen die Teilnehmenden einen hohen Qualitätsanspruch äußern, können nicht auf Co-Moderation aus der Teilnehmenden-Gruppe zurückgreifen. Schwarmintelligente Lösungen mit eigenen Mobilgeräten, beispielsweise parallel geöffnete Videogespräche über Kurznachrichtendienste, können in solchen Settings nicht vorausgesetzt werden. Auch ist die Toleranz gegenüber unzulänglichen Mikrofonen oder Kameras geringer als in anderen Segmenten. Aus der Praxis wird zudem berichtet, dass lokal anwesende Teilgruppen in hochpreisigen Formaten fordern, vorrangig behandelt zu werden. Solche Angebote sind – wenn überhaupt – nur mit Doppeldozentur und in herausragender Technik angemessen auszubringen. Da das aber selten vorliegt, wird hier vom Schlechtesten aus zwei Welten berichtet.

Zwischen Gold-Standard und dem Schlechtesten aus zwei Welten befinden sich selbstverständlich Grauzonen. Jenseits solcher Bewertungen lässt sich festhalten, dass hybride Veranstaltungsformate die Teilnahme größerer Personenkreise ermöglichen und – zumindest auf Seiten der Teilnehmenden – zeitliche, ökonomische und ökologische Kosten reduzieren können. Die Umsetzung kann mit unterschiedlichem finanziellen, technischen und didaktischen Aufwand erfolgen, und auch die Einbindung der Teilnehmenden kann auf verschiedenen Wegen und in unterschiedlicher Intensität gelingen. Einige Beispiele sind hier aufgeführt, andere hybride Formate werden vielleicht noch entwickelt und erprobt. Was sich schlussendlich als Gold-Standard herausstellen wird, scheint zumindest für den Moment noch nicht entschieden.

Batzel, M., Bremer, H., Knappstein, K., Sabel, J., Schwarz, S. & Rohwerder, J. (2020). »Wir hatten eine steile Lernkurve«: weiter bilden spricht mit Marie Batzel, Helmut Bremer, Klaus Knappstein, Johannes Sabel und Sabine Schwarz. *weiter bilden 27*(4), 12–17.

Grotlüschen, A. & Weis, A. (2021). *Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus: Einschätzungen aus der Praxis.* https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3278/HBV2102W006

McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T. & Zarestky, J. (2020). Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning, 31*(4), 139–149. https://doi.org/10.1177/1045159519891997

Reinmann, G. (2021). *Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis (Nr. 35).* Impact Free. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf

Stoppe, V. & Knaus, T. (2022). Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums (Nr. 22). *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik.* https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/486/444

Wienberg, J., Beißner, J. & Redmer, A. (2022). Resonanzerleben aus TrainerInnensicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. *Magazin erwachsenenbildung.at(44–45)*, 2–11. https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45

PROF. DR. ANKE GROTLÜSCHEN

ist Professorin für Lebenslanges Lernen, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Kurse und selbstgesteuertes, digitales Lernen in Unternehmen in Europa

Komplementarität statt Substitution

BERND KÄPPLINGER

Im Oktober 2022 wurden auf Basis von Tabellen Daten zu der europäischen Unternehmensbefragung CVTS6 für das Referenzjahr 2020 online zugänglich. Es zeigen sich trotz Pandemie eine Komplementarität von kursförmigen und digital unterstützten Lernformen und ein insgesamt relativ gutes Abschneiden Deutschlands. Nachdenklich stimmt, so der Autor, der konstant hohe Anteil an weiterbildungsabstinenten Unternehmen.

Zu der europäischen Unternehmensbefragung *Continuing Vocational Training Survey 6* (CVTS6) wurden im Oktober 2022 Daten von über 100.000 Unternehmen in 27 Ländern online bei Eurostat auf Basis von Tabellen zugänglich gemacht.[1] CVTS erfragt bei Unternehmen fast aller Wirtschaftsbereiche (der öffentliche Sektor, Gesundheit und Bildung sind nicht erfasst) mit zehn und mehr Beschäftigten, inwiefern sie die Weiterbildung ihrer Beschäftigten fördern durch die Teilnahme an internen oder externen Kursen und/oder so genannte »Andere Formen« (CEDEFOP, 2015, S. 123ff.; Käpplinger, 2016, S. 79ff.). »Andere Formen« meint nicht-kursförmige Lernformen, wie organisiertes Lernen am Arbeitsplatz, Job-Rotation, Lern-/Qualitätszirkel, Teilnahme an Messen/Kongressen/Fachvorträgen oder selbstgesteuertes Lernen via Computer/Internet. Blended Learning wird nicht direkt erfasst (dazu später mehr), aber auf Unternehmensebene kann man nachvollziehen, wie sich Präsenz- und Digital-Lernformen über Jahre hinweg entwickeln.

1 Eurostat (2022): https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/popul?lang=en&subtheme=educ.educ_part.trng_cvt&display=list&sort=category&extractionId=TRNG_CVT_01S__custom_3940326 (Abrufdatum: 27.11.2022)

Oft Rückgänge in Europa, Stagnation in Deutschland, aber deutliches Wachstum bei selbstgesteuertem, digital unterstütztem Lernen

Die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung an Kursen und/oder »Anderen Formen« ist nach Dekaden des Wachstums zwischen 2015 und 2020 europaweit von 70,5 Prozent auf 67,4 Prozent leicht abgesunken, was wahrscheinlich coronabedingt sein dürfte. Die Beteiligung deutscher Betriebe liegt stabil bei 77,2 Prozent (2015: 77,3 %), deutlichere Rückgänge von zum Teil über zehn Prozentpunkten sind in Dänemark, Finnland, Spanien und den Niederlanden zu verzeichnen. Lettland, Schweden und Norwegen weisen die höchsten Beteiligungen von Unternehmen mit über 90 Prozent aus.

Angesichts der Corona-Lage 2020 kaum überraschend, sind in Deutschland und in Europa bei selbstgesteuertem, digital unterstütztem Lernen erhebliche Zuwächse zu verzeichnen. In Deutschland nahm es von 26,4 Prozent (2015) auf 41,7 Prozent (2020) deutlich zu. 2010 lag der Wert noch bei 14,8 Prozent. Deutschland lag 2020 damit erheblich über dem europäischen

Mittelwert von 29,1 Prozent und war Teil des Spitzenquintetts rund um Schweden, Norwegen, die Niederlande und Irland – trotzdem wird oft pauschal über einen Mangel an Digitalisierung in Deutschland lamentiert.

Bemerkenswert ist, dass in Deutschland gleichzeitig kein Rückgang bei der Beteiligung von Unternehmen an Kursen zu verzeichnen ist. Hier liegt die Beteiligungsquote recht stabil bei 61,3 Prozent (2010), 61,9 Prozent (2015) und 63,2 Prozent (2020). Auch bei anderen Indikatoren wie Teilnehmendenzahl (43,7 % aller Beschäftigten; ein Plus von 6 Prozentpunkten gegenüber 2015), Zeitvolumen (8,4 Stunden pro 1.000 Arbeitsstunden; ein Plus von knapp 3 Stunden) und Kursausgaben (1,6 % der gesamten Personalkosten; ein Plus von 0,2 Prozentpunkten) sind die Zahlen bezogen auf Kurse sogar leicht ansteigend. Hier hat Corona vielleicht ein noch deutlicheres Wachstum verhindert. Anders verhält es sich bei der Teilnahme an Messen/Kongressen/Fachvorträgen, die von 59,3 Prozent (2015) auf 50,3 Prozent (2020) unternehmensbezogen klar zurückging. CVTS6 weist keine Teilnahmequoten bei den »Anderen Formen« aus, aber es ist zu vermuten, dass die Teilnahme an Messen etc. im Jahr 2020 bezogen auf die Beschäftigten quantitativ zurückging, wenngleich die Unternehmen einzelne Teilnahmen verzeichneten.

»Viele Unternehmen bieten ihren Beschäftigten organisierte Formen digitalen und Präsenzlernens in einem breiten Angebotsspektrum gleichzeitig an.«

Komplementarität statt Substitution von Präsenz durch Digitales

In der wissenschaftlichen Literatur und in politischen Agenden wird die Hypothese diskutiert, dass kursförmiges Lernen durch arbeitsplatznahe sowie digitale Lernformen ersetzt werde (Behringer & Käpplinger, 2011, S. 15). Tatsächlich stellt es sich jedoch in den Unternehmen so dar, dass digitale Lernformen zwar deutlich anwachsen, aber kursförmiges Lernen stabil von hoher Bedeutung bleibt. Es wird in absoluten Zahlen nicht durch digitales Lernen verdrängt, sondern komplementär angereichert. Allenfalls relativ verliert es etwas an Bedeutung, da es stabil bedeutsam ist, digitale Formen aber stark anwachsen.

Viele Unternehmen bieten ihren Beschäftigten organisierte Formen digitalen und Präsenzlernens in einem breiten Angebotsspektrum gleichzeitig an. Sie sehen keine Notwendigkeit, sich für das eine oder das andere zu entscheiden. Zudem ist zu bedenken, dass in der Pandemie 2020 digitale Lernformen enorm boomten. Es bleibt abzuwarten, ob dieses angestiegene Verbreitungsniveau in Unternehmen nach der Pandemie so fortbestehen wird, da nicht jede Lernerfahrung mit digitalen Settings positiv ausgefallen ist und es auch minderwertige Digitalangebote gibt. Offenkundig ist jedoch: Das Digitale ist nicht mehr wegzudenken.

Ausstehende Aktualisierung der Methodik

Die Methodik der Unternehmensbefragungen CVTS ist seit rund 15 Jahren nicht mehr mit Beteiligung der Wissenschaft aktualisiert worden, sodass zumeist die statistischen Ämter in den Ländern nach Beratungen mit Eurostat die Befragung auf Basis eines relativ alten Fragebogens durchführen, der in wesentlichen Teilen auf Vorarbeiten durch Mitarbeitende des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in den 1990er Jahren entstand (Grünewald et al., 2003). Glücklicherweise wurden digitale Lernformen trotz ihrer damals marginalen Bedeutung schon für den ersten CVTS-Fragebogen mitbedacht. Dennoch erscheint es dringend angeraten, dass die Erhebung von Kursen und »Anderen Formen« für CVTS7 aktualisiert wird und gleichzeitig Zeitreihenvergleiche in Ansätzen möglich bleiben. Denn ob es sich um Blended-Learning-Formate handelt oder inwiefern Kurse digital durchgeführt werden, wird bislang nicht erhoben. Man kann allein auf Unternehmensebene analysieren, wie vielfältig die Lernformen sind und welche Kombinationen vorhanden sind (ebd., S. 17–18). Bedenkt man, dass für CVTS-Erhebungen europaweit über 100.000 Unternehmen kostenintensiv befragt werden, müsste auf europäischer Ebene dringend in ein Update der Methodik investiert werden.

»Problematik« der betrieblichen Weiterbildungsabstinenz in einem Teilsegment

Es fällt auf, dass rund ein Viertel der deutschen Unternehmen ihren Beschäftigten seit Dekaden keinerlei Weiterbildungen anbietet (s. a. Behringer & Käpplinger, 2008). Daran hat sich über die Jahre hinweg wenig geändert, während die breite Nutzung von Kursen und verschiedenen »Anderen Formen« in den weiterbildenden Unternehmen über die Jahre stetig zugenom-

men hat. Rund drei Viertel der Unternehmen sind sehr aktiv und engagiert, während die anderen gar nichts tun bzw. wohl darauf vertrauen, dass neue Beschäftigte vom Staat oder von anderen Unternehmen gut ausgebildet wurden. Ggf. gelingt es diesen Unternehmen so, Weiterbildungskosten auf Individuen, andere Unternehmen und/oder den Staat abzuwälzen?

»Es fällt auf, dass rund ein Viertel der deutschen Unternehmen ihren Beschäftigten seit Dekaden keinerlei Weiterbildungen anbietet.«

Hier wäre es wichtig zu wissen, was diese Unternehmen zur Weiterbildungsabstinenz bewegt und wie es gelingt, erwartungswidrig zum normativen Diskurs und Imperativ des Lebenslangen Lernens trotzdem ökonomisch zu überleben. Es könnte sinnvoll sein, Formen des Weiterbildungswiderstandes oder Motive der Weiterbildungsabstinenz unvoreingenommen zu prüfen, da Widerstand ggf. eine bewusste Verweigerung mit guten Gründen darstellen kann, die man nicht nur und vor allem nicht vorschnell verurteilen sollte (Holzer, 2017). Inwiefern vielleicht digitale Angebote dabei helfen könnten, solche begründeten Widerstände doch zu überwinden, bleibt zu prüfen. Pflichten und Freiwilligkeiten bestehen letztlich sowohl in digitalen Räumen als auch in Präsenzräumen. Digitale Angebote schaffen auf betrieblicher wie individueller Ebene neue Freiheiten und Chancen, aber auch neue Pflichten und Risiken.

Behringer, F. & Käpplinger, B. (2011). Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung – Wachsende Bedeutung in ganz Europa oder deutsches Spezifikum? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40* (1), 15–19.

Behringer, F. & Käpplinger, B. (2008). Betriebliche Weiterbildungsabstinenz – Ergebnisse der Unternehmensbefragung CVTS3. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31*(3), 57–67.

CEDEFOP (2015). Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe. *CEDEFOP research paper No. 48.* Luxemburg: CEDEFOP.

Grünewald, U., Moraal, D. & Schönefeld, G. (Hrsg.) (2003). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Holzer, D. (2017): *Weiterbildungswiderstand – Eine kritische Theorie der Verweigerung.* Bielefeld: transcript.

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

PROF. DR. BERND KÄPPLINGER

hat den Lehrstuhl für Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen inne.

Bernd.Kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Blended, online, hybrid?

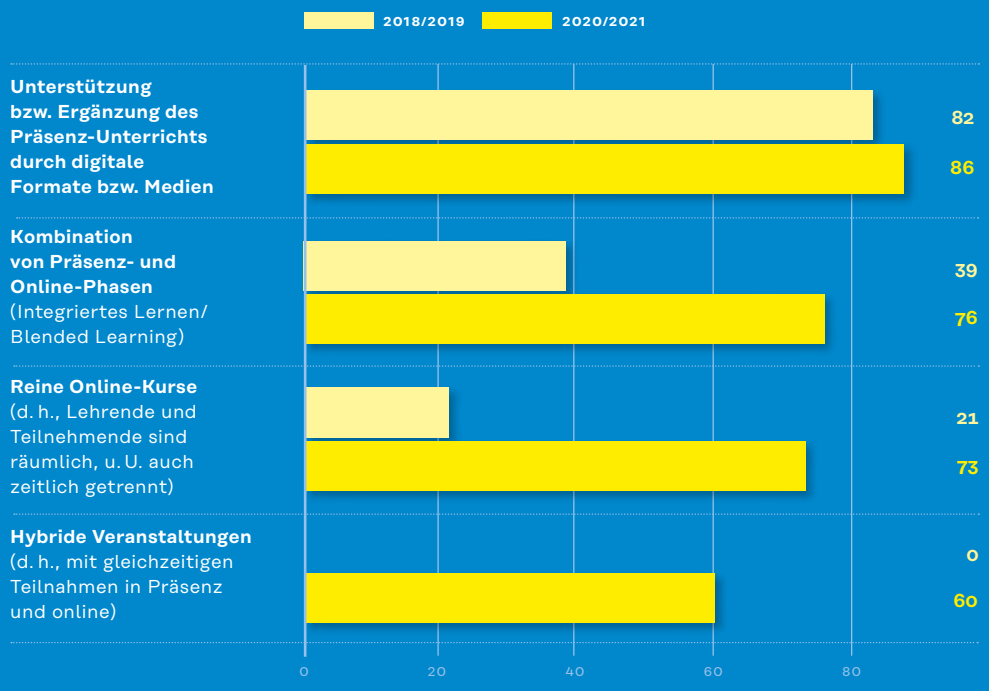
Nach dem Wegfall aller Corona-Beschränkungen, die Blended Learning und hybriden Veranstaltungen einen enormen Schub gegeben haben, bleibt zu beobachten, wie die Nachfrage nach Online-Kursen oder Mischformen künftig aussehen wird. Eines scheint jedoch klar erkennbar: Online-Lernen wird – ob als Ergänzung zu physischen Formaten oder als reines Online-Format – Teil der Weiterbildungslandschaft bleiben. Dabei können verschiedene Faktoren Einfluss nehmen: Beispielsweise eignen sich entsprechende Formate besser für bestimmte Inhalte. Und was wünschen sich die Lernenden, wie schätzen die Einrichtungen die Zukunft ein?

Wenn Sie es vollkommen frei entscheiden könnten: Wie sollte sich ihre ideale Weiterbildung aus synchronen und asynchronen Bestandteilen zusammensetzen?

36% asynchron

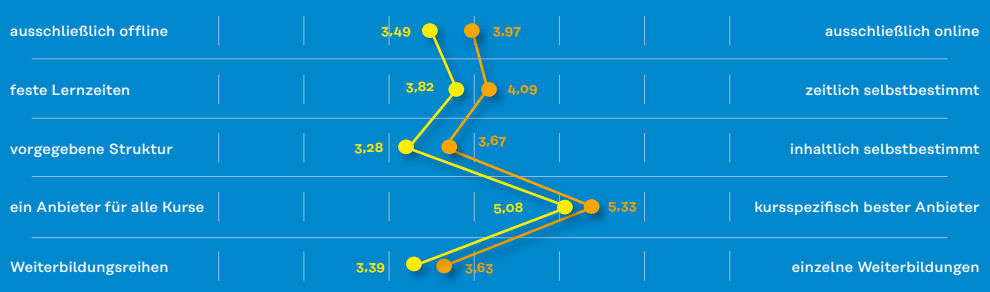
QUELLE: TÜV Weiterbildungsstudie 2022, Abb. 4.3, S. 18. Basis: 1.808 Entscheider*innen und Teilnehmende an Weiterbildung in Unternehmen.

Wie wurden digitale Medien und Formate 2018/19 und 2020/21 genutzt?



QUELLE: BIBB/DIE wbmonitor-Umfrage 2021. Koscheck et al., 2022, Abb. 4: »Einsatzformen digitaler Medien bzw. Formate im Lehr-/Lerngeschehen vor und während der Coronapandemie« (Anteile in %; Mehrfachnennungen möglich. Basis: Anbieter mit Umfrageteilnahme 2019 und 2021), S. 26. Gewichtete und hochgerechnete Werte auf Basis von n = 601 (hybride Veranstaltungen) bis n = 635 (Unterstützung bzw. Ergänzung des Präsenzunterrichts – 2019) gültigen Angaben.

Wie würden sich Mitarbeitende zukünftig gern weiterbilden?

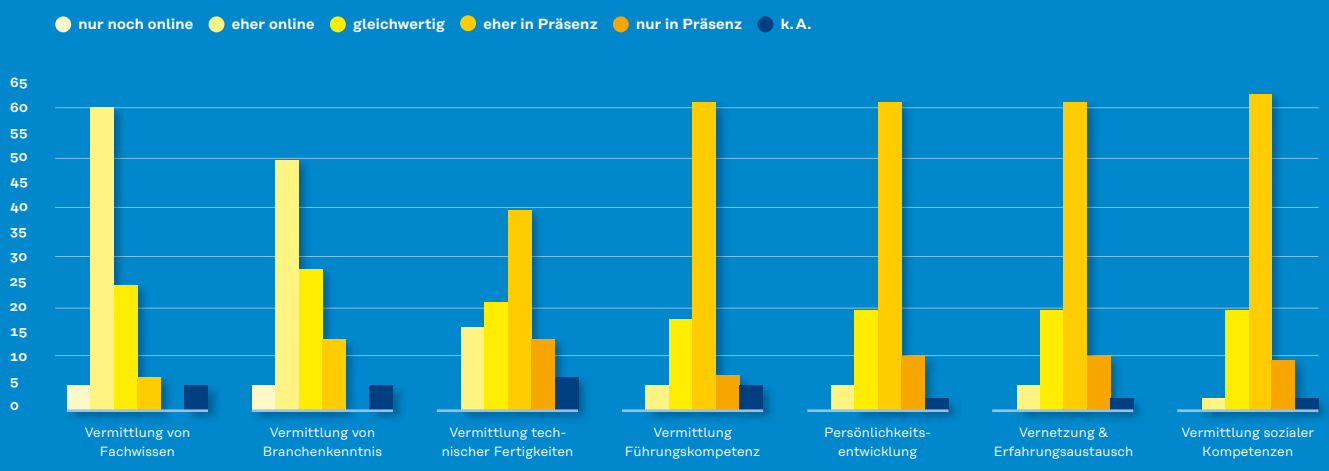


QUELLE: TÜV Weiterbildungsstudie 2022, Abb.4.2, S. 17. Basis: 1.018 Teilnehmende an Weiterbildung in Unternehmen.

● männlich ● weiblich

64% synchron

In welchem Format werden die folgenden Angebote zukünftig nachgefragt?



QUELLE: Verbandsumfrage Wuppertaler Kreis 2022, Tabelle 11: »Online vs. Präsenz in der betrieblichen Personalentwicklung«, S.20.

Wie schätzen die Weiterbildungsanbieter die folgenden Thesen zur Zukunft der Weiterbildungsbranche ein?

	👍	👎	k. A.
Die Fähigkeit, digitale Angebote auf den Markt zu bringen, ist unabdingbar für Weiterbildungsdienstleister.	95%	2%	2%
Der Markt für betriebliche Weiterbildungsangebote erfährt durch die Digitalisierung eine disruptive Veränderung.	88%	10%	2%
Technische und digitale Dienstleister werden künftig den Weiterbildungsmarkt dominieren.	43%	52%	5%
Weiterbildung in Präsenz beschränkt sich künftig auf Themen, bei denen Sozialkompetenz ein wesentlicher Lerninhalt ist.	40%	57%	2%

QUELLE: Verbandsumfrage Wuppertaler Kreis 2022, Tabelle 12: »Thesen zur Zukunft der Weiterbildungsbranche«, S. 22.

QUELLEN
Koscheck, S., Christ, J., Ohly, H. & Martin, A. (2022). *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bonn: BIBB.
Wuppertaler Kreis e. V. (Hrsg.) (2022). *Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2022*. Online abrufbar unter: https://www.wkr-ev.de/.
TÜV (Hrsg.) (2022). *Weiterbildung im Wandel. Flexibel, digital, nachhaltig*. Online abrufbar unter: https://bit.ly/3mLE2oG.

Hybride Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung sinnvoll gestalten

Wo sind wir und wenn ja, wie sehr?

BIRGIT ASCHEMANN

Seit den Kontaktbeschränkungen im Zuge der COVID19-Pandemie sind hybride Veranstaltungen zu einem der meistdiskutierten Formate in der Erwachsenenbildung geworden. Zwei Jahre später wird weiterhin über wesentliche Parameter gelungener Hybrid-Veranstaltungen beraten, doch strukturierte (didaktische) Ressourcen für Veranstalter sowie systematische Überlegungen und Empfehlungen für Durchführende seien noch eine Seltenheit, so die Autorin. Sie bietet einen Überblick über Charakteristika von und Kernaufgaben bei Hybrid-Settings.

Anders als in der Hochschultradition bezeichnet der Begriff »hybrid« in der Erwachsenenbildung »eine Bildungsveranstaltung, an der man entweder in physischer Präsenz oder online teilnehmen kann, bei der also (mindestens) eine Präsenzgruppe und mehrere Online-Teilnehmende zur gleichen Zeit (synchron) zusammentreffen. Eine ›hybride Veranstaltung‹ im engeren Sinne ist mit einer gewissen Interaktivität verbunden und wird von einer reinen Übertragung in den Online-Raum (Live-Streaming) abgegrenzt« (Aschemann & Russ-Baumann, 2022). Diese Definition beschreibt das Ideal einer Hybrid-Veranstaltung, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller ermöglicht. Der Ring Österreichischer Bildungswerke bringt es auf den Punkt: »Ob eine Veranstaltung als hybrid gilt, definiert sich immer aus der Perspektive der Teilnehmenden: Können diese zu annähernd gleichen Bedingungen an der Veranstaltung partizipieren?« (Gruber-Rotheneder, 2022).

Fragt man nach (ersten) Erfahrungen mit hybriden Events, schildern Teilnehmende Hybrid-Veranstaltungen als bequem und komfortabel, aber auch als mühsam oder chaotisch. Veranstalter*innen dagegen bezeichnen sie als spannend und experimentell, aber auch aufwändig und anstrengend.[1] Die Frage scheint berechtigt, warum Veranstalter*innen nach diesen ersten Erfahrungen am Bemühen um hybride Formate festhalten. Das hat viel mit den Wünschen der Bildungskund*innen zu tun: Zum einen hat die Pandemie-Erfahrung vielen eine problemlose Online-Teilnahme an Veranstaltungen ermöglicht, sodass die Erwartungen an flexible Teilnahmemöglichkeiten gestiegen sind. Bildungsanbieter haben in dieser Zeit erlebt, online eine erweitere Zielgruppe zu erreichen, und möchten diese Gruppe halten. Zugleich gibt es viele Bildungskund*innen, die sich stark nach physischer Präsenz sehnen. Dazu kommt in manchen Bildungshäusern eine besondere Attraktivität des Hauses, eventuell verbunden mit einem Beherbergungsbetrieb, was ebenso für Präsenz-Veranstaltungen spricht. Grob gesagt liegt hybriden Veran-

1 Dieser Einschätzung liegt eine Befragung zugrunde, die im Herbst 2021 in einer Workshop-Gruppe am österreichischen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung erstmals durchgeführt und danach mehrmals im Workshop-Rahmen wiederholt wurde.

staltungen der Wunsch zugrunde, die Erwartungen zweier unterschiedlicher Teilnehmenden-Gruppen *zugleich* (und in einer gemeinsamen Veranstaltung) zu erfüllen. Genau diese Gleichzeitigkeit ist es, die für Herausforderungen sorgt, wie hier gezeigt werden soll.

Charakteristika des Hybrid-Settings: Graben und Brücken

Die wichtigsten Anforderungen an hybride Veranstaltungen werden anhand von zwei Metaphern des Medienpädagogen Jöran Muuß-Merholz nachvollziehbar, nämlich »Graben« und »Brücken« (Muuß-Merholz, 2021; Muuß-Merholz & Agentur J&K, o. J.).

Ein zentrales Kennzeichen hybrider Veranstaltungen besteht in der technischen Trennung zwischen Online-Raum und Präsenz-Raum, die Muuß-Merholz als »Hybriditätsgraben« bezeichnet: Während Präsenz-Teilnehmende meist ohne Hilfsmittel miteinander kommunizieren können und Online-Teilnehmende (bei entsprechender Konfiguration des verwendeten Videokonferenzsystems) meist einzeln oder in der Gruppe miteinander chatten können, besteht zwischen Online-Teilnehmenden und Präsenz-Teilnehmenden ein Graben – einzelne Präsenz-Teilnehmende und einzelne Online-Teilnehmende können ohne spezifische technische Unterstützung nicht so einfach miteinander in Kontakt treten. Es gibt einen gesetzten Graben zwischen »Roomies« und »Zoomies« (eine Diktion aus dem englischsprachigen Raum seit 2020).

Diesen Hybrid-Graben gilt es zu überbrücken, und dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ihnen ist gemeinsam, dass die Präsenz-Teilnehmenden den Online-Teilnehmenden entgegenkommen müssen, weil nur sie über die technischen Möglichkeiten dafür verfügen. Die Online-Teilnehmenden sind also auf Hilfe angewiesen und können nicht selbst aktiv in den Präsenzraum reichen. Das nötige Entgegenkommen der Präsenz-Teilnehmenden zugunsten der Online-Teilnehmenden darf jedoch nicht mit einem Plädoyer für »online first« verwechselt werden – im Gegenteil, das Ziel besteht in Gleichberechtigung.

Entsprechend den Gegebenheiten des Grabens und der nötigen Brücke lautet der spezifische Leitsatz der Hybrid-Didaktik: Jede Sequenz, also jede Sozialform, braucht ihre eigene (technische) Brücke und eine entsprechende Moderation.

In einem mehrtägigen Hybrid-Workshop im November 2021 wurden am österreichischen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung verschiedene Varianten von Brücken getestet und von den (Präsenz- und Online-)Teilnehmenden bewertet. Dabei war von vornherein klar, dass sich eine Aufbereitung des Präsenzraums im Stil eines »EDV-Raums« verbietet, denn sobald im Präsenzraum jede*r Einzelne per Laptop kommuniziert, gehen die Vorzüge eines Präsenz-Meeting verloren. Mehr versprach man sich vom Smartphone als »Brückentechnologie« und von der gemeinsamen Nutzung von mobilen Apps zur Kommunikation über den Graben hinweg. Die Annahme dabei war, dass alle Präsenz-Teilnehmenden ein Smartphone eingesteckt hatten und auch bereit waren, es zu nutzen. Mithilfe von niederschwelligen und datensparsamen Apps, die keine Anmeldung erfordern und ein synchrones gemeinsames Arbeiten ermöglichen, haben alle die gleichen Chancen zur gemeinsamen Interaktion. Dafür bieten sich Etherpads zum synchronen gemeinsamen Schreiben an, Pinnwände zum Sammeln von Ideen oder Mindmaps zum Strukturieren sowie diverse Umfragetools.[2] Es zeigte sich, dass diese Tools zwar – was die Beteiligung betrifft – als demokratisch erlebt wurden, aber weder das Gefühl einer natürlichen Präsenz-Kommunikation noch das Gefühl einer gemeinsamen Anwesenheit am »Ort des Geschehens« ersetzen konnten. Weitere Versuche mit unterschiedlichen Settings führten zu der eindeutigen Erkenntnis, dass die einzige als vollwertig erlebte »Brücke« in einer audiovisuell (und v. a. tontechnisch) voll aufbereiteten Präsenzumgebung besteht.

»Jede Sequenz, also jede Sozialform, braucht ihre eigene (technische) Brücke und eine entsprechende Moderation. «

Was ist mit einer vollumfänglichen audiovisuellen Aufbereitung des Präsenzraums gemeint? Es beginnt mit einer deutlichen visuellen Repräsentanz der Online-Teilnehmenden im Präsenzraum. Online-Teilnehmende sollten via Webcam im Präsenzraum ständig zu sehen sein, am besten auf einer eigenen großen Bildfläche – via Beamer oder Smartboard – in Galerieansicht bei Umschaltung auf Sprecheransicht, sobald jemand von ihnen spricht. Damit bleibt allen im Präsenzraum

2 Datenschutz-konforme Lösungen für Etherpads sind yopad.eu, board.net, edupad.ch; eine Datenschutz-konforme Pinnwand bietet taskcards.de; und eine ebensolche Mindmaps-Lösung wäre TeamMapper von kits.blog

ständig im Bewusstsein, dass die Veranstaltung nicht nur dort stattfindet, wo sie sich gerade aufhalten. Umgekehrt braucht es für die »Zoomies« eine Totalansicht des Präsenzraums, damit diese ihn voll erfassen können.[3] Dazu kommt eine bewegliche Kamera im Raum, die der Person folgt, die gerade in Präsenz spricht.[4]

»Die Teilnehmenden an einem Hybrid-Meeting bringen idealerweise digitale Kooperationsbereitschaft und digitales Bedienungs-Know-how mit.«

Etwas anspruchsvoller ist die tontechnische Aufbereitung des Raums. Hier arbeitet man beispielsweise mit verbundenen Konferenzmikrofonen, die auf jedem zweiten Platz stehen und den Ton an jedem Ort des lokalen Raums (annähernd) gleich gut aufnehmen und in den Onlineraum übertragen. Umgekehrt erfolgt die Tonausgabe aus dem Online-Meeting über ausreichend leistungsfähige Lautsprecher im Präsenzraum. Für dieses Setting müssen alle Mikrofone und Lautsprecher im Raum an den gleichen Videokonferenz-PC angeschlossen sein, und es braucht einen aufmerksamen Techniksupport. Das Setting ermöglicht Online-Teilnehmenden ein Gefühl der nahezu ungehinderten Teilhabe und lässt gleichzeitig die Präsenz-Teilnehmenden natürlich kommunizieren. In kleinen Hybrid-Meetings mit etwa acht Personen ist diese volle audiovisuelle Aufschließung mit einem All-in-One-Gerät (wie einer »Meeting Owl«) zu realisieren (diese Variante ist auch für Untergruppen größerer Hybrid-Veranstaltungen nützlich).[5]

3 Das ist mit einem Gerät zu realisieren, dessen externe Webcam an einer äußeren oberen Ecke des Raums platziert ist.

4 Das erfordert bei größeren Meetings eine laufende Kamera-Regie durch den Techniksupport.

5 Einige Good-Practice-Lösungen für gelungene Hybrid-Settings in der Erwachsenenbildung werden auf erwachsenenbildung.at konkret und bebildert vorgestellt (Kogler & Aschemann, 2022).

Kooperationsbereitschaft als Minimalanforderung

Die Teilnehmenden an einem Hybrid-Meeting bringen idealerweise digitale Kooperationsbereitschaft und digitales Bedienungs-Know-how mit. Dieses Ideal ist (ohne explizite Vorbereitung) bei einer durchschnittlichen Hybrid-Gruppe jedoch nicht zu erwarten. Probleme können bei digital ungeübten Zoomies ebenso entstehen wie bei Roomies. Manche Teilnehmenden sind nicht nur dankbar für die Präsenzform, sondern auch negativ eingestellt gegenüber der Onlinearbeit. Das kann sich darin äußern, dass sie keine Mikrofondisziplin einhalten, kein Smartphone nutzen wollen oder einer Videoübertragung ihres Bildes in den Onlineraum nicht zustimmen.

Seitens der Anbieter haben sich unterschiedliche Umgangsformen damit etabliert. Manche informieren im Voraus sowie bei Beginn über die Besonderheiten und Anforderungen einer Hybrid-Veranstaltung. Andere haben mit dem Argument des Datenschutzes »unsichtbare« Bereiche in Präsenzräumen eingerichtet, die von der Kamera (auch in Vogelperspektive) nicht erfasst werden, sodass die betreffenden Teilnehmenden nicht sichtbar werden müssen. Wieder andere haben die »Totale von hinten« als einzige Präsenz-Kamera etabliert: Wer online zugeschaltet ist, sieht dann nur die Rücken der Präsenz-Teilnehmenden.

Manche dieser Praktiken werden von Online-Teilnehmenden erfahrungsgemäß als ausgrenzend erlebt – dessen sollte man sich als Programmplaner*in oder Bildungsmanager*in bewusst sein. Alternativen können darin bestehen, die Präsenzvariante von der Onlinevariante der Veranstaltung konsequent zu trennen – oder mit den Präsenz-Teilnehmenden darauf hinzuarbeiten, eine zeitgemäße Kooperationsbereitschaft zu entwickeln.

Kernaufgaben von Bildungsmanager*innen bei Hybrid-Veranstaltungen

Es ist naheliegend, dass für das Anbieten und Organisieren von Hybrid-Veranstaltungen eine spezifische technische Ausstattung und spezifische Kompetenzen des Personals erforderlich sind. Bei großen Veranstaltungen wird es darum gehen, ein geeignetes Hybrid-Team zusammenzustellen. Darüber hinaus gibt es ein paar Kernaufgaben im Bildungsmanagement, die für Hybrid-Veranstaltungen besonders wichtig sind:

Kundenwünsche kennen, Erwartungen steuern
Wie üblich beginnt die Planung bei der Zielgruppe. Für die Wahl des richtigen Formats – also auch der passenden Hybrid-Variante – ist es zentral, die eigenen Bildungskund*innen gut zu kennen. Was bewegt die Präsenz-Teilnehmenden, und

wie groß ist ihre digitale Kooperationsbereitschaft (oder andererseits ihre Digitalabwehr)? Was bewegt die Online-Kund*innen, und wie sehr geht es ihnen um das Zuhören, wie sehr um das Interagieren? Der Interaktionsanspruch einer Veranstaltung hängt zwar stark von den Veranstaltungszielen ab (z. B.: reine Information versus gemeinsames Erarbeiten), dennoch ist es hilfreich, von Anfang an ein klares Bild der Kund*innenwünsche zu haben. Da sich diesbezüglich infolge der Pandemie-Maßnahmen einiges geändert hat, rentiert sich eventuell eine Umfrage unter den eigenen Teilnehmenden.

Sobald das richtige Format definiert und das Ausmaß der möglichen Online-Beteiligung festgelegt wurde, geht es um eine angemessene Ausschreibung, um Enttäuschungen bei der Veranstaltung vorzubeugen. Hier genügt es nicht, von einer Hybrid-Veranstaltung zu sprechen und die technischen Anforderungen für die Online-Teilnahme zu spezifizieren. Es muss jedenfalls auch das Ausmaß der Interaktion benannt (z. B. Workshops oder Plenar-Diskussionen) und das Ausmaß der Online-Beteiligung spezifiziert werden (im Idealfall volle Interaktionsmöglichkeit). Wichtig sind auch ein Hinweis auf die nötige digitale Kooperationsbereitschaft der Präsenz-Teilnehmenden und ein expliziter Hinweis darauf, ob die Veranstaltung lediglich in das Videokonferenzsystem übertragen wird oder auch frei zugänglich gestreamt oder aufgezeichnet werden soll. Die entsprechenden Datenschutzfragen müssen benannt und beantwortet werden. Wie bei reinen Online-Veranstaltungen ist es möglich, die Zustimmung dafür zur Voraussetzung für die Teilnahme zu erklären (und dabei auf die konkreten Datenschutzbestimmungen der verwendeten Tools zu verweisen). Es hat sich bewährt, auch in diesem Punkt Online-Teilnehmende und Präsenz-Teilnehmende gleich zu behandeln, also bei den Online-Teilnehmende eine offene Webcam vorauszusetzen, wenn andererseits der volle Präsenzraum mit allen Teilnehmenden online sichtbar gemacht wird.

Equipment und Kompetenzen koordinieren

Dass es spezifische Kompetenzen für die Durchführung von Hybrid-Veranstaltungen braucht, ist unumstritten. Häufig denkt man dabei als erstes an den Techniksupport (Optimierung von Bild und Ton) oder an eine zusätzliche Support-Person für die Online-Teilnehmenden.

An lehrende oder moderierende Personen wird in der Regel die Anforderung formuliert, statt der üblichen Whiteboards oder Pinnwände digitale Tools zu verwenden oder zumindest mit einzubeziehen. In jedem Fall ist es in der Hybrid-Moderation wichtig, nicht nur mit den Roomies den üblichen Augenkontakt zu halten, sondern auch in die (bewegliche) Kamera zu schauen, die das eigene Bild in den Onlineraum überträgt. Anders als im übrigen Online-Meeting nützt dabei der Blick auf die Webcam-Bilder der Online-Teilnehmenden nichts. Vielmehr ist es hilfreich, die Kamera mit einem Symbol für ein Gesicht auszustatten, um sich immer wieder daran zu erinnern, dass sich die Zoomies nur angesprochen fühlen, wenn man gelegentlich in »ihre« Kamera blickt. Fragen und Gesprächseinladungen müssen sich immer sowohl an Roomies als auch an Zoomies richten, und in offenen Diskussions-Sequenzen kann es Sinn ergeben, abwechselnd jemand aus dem Präsenzraum und jemand aus dem Onlineraum um ein Statement zu bitten.

Davon abgesehen ist das notwendige verbale Verhalten der moderierenden Person ganz von der realisierten tontechnischen Lösung abhängig.[6] Im Fall einer vollen Erschließung gibt es keine besonderen Anforderungen außer den bereits genannten (Variante 1). Bei einer unvollständigen tontechnischen Erschließung fungiert diese Person jedoch als wandelnde Brücke. Gibt es Funkmikrofone zum Herumreichen, liegt es an ihr, die nötige Mikrofon-Disziplin sicherzustellen und damit die Präsenz-Teilnehmenden für den Onlineraum hörbar zu machen (Variante 2). Falls ihr nur das eigene Mikrofon zur Verfügung steht, ist sie gefordert, alles zu paraphrasieren, was in Präsenz gesagt wurde, um es den Online-Teilnehmenden zugänglich zu machen (das klingt nur auf den ersten Blick erschreckend; die Paraphrase von Fragen und Kommentaren kann auch in Präsenz positiv wahrgenommen werden). Besonders anspruchsvoll ist Variante 4, wenn auch die Lautsprechersituation im Präsenzraum nicht optimal ist. In diesem Fall ist es notwendig, auch die Online-Teilnehmenden akustisch zu ersetzen und entweder den Chat zu verbalisieren oder eine andere Support-Person zu bitten, sich über Kopfhörer gesondert mit den Online-Teilnehmenden zu verbinden und als deren »Lautsprecher« zu fungieren. In diesem Fall ist schon bei kleinen Gruppen ein Hybrid-Team nötig.

Das ausführliche Beispiel soll zweierlei zeigen: zum einen, dass eine Anforderungsliste für das Personal bei Hybrid-Meetings nur entlang der eigenen technischen Lösung erstellt werden kann. Zum anderen lässt das Beispiel erkennen, dass der Personalaufwand nicht immer mit der technischen Komplexität wächst – es kann auch durchaus umgekehrt sein.

6 Hierbei gehe ich von einer physischen Anwesenheit der moderierenden Person im Präsenzraum aus. Zwar kommt es vor, dass lehrende Personen online zugeschaltet sind; die alleinige Online-Moderation einer hybriden Veranstaltung hingegen scheint höchstens für kleinere Meetings sinnvoll. Aufgrund der Asymmetrie des physischen Präsenzraums und des Onlineraums – dem »Graben« – gibt es für Online-Teilnehmende weniger Möglichkeiten, auf die gesamte Veranstaltung Einfluss zu nehmen, dementsprechend würde bei einer reinen Online-Moderation wahrscheinlich die Interaktivität leiden. Möglich hingegen ist, eine doppelte Moderation einzuplanen: ein*e Moderator*in in physischer Präsenz und ein*e Moderator*in im Onlineraum, die sich die Moderation – gut abgestimmt – teilen.

Passende Hybrid-Form wählen, Alternativen bedenken
Im vorliegenden Beitrag wurde bisher vom Ideal der vollen Interaktionsmöglichkeit für die Online-Teilnehmenden ausgegangen, da diese Form dem demokratischen Beteiligungsanspruch der Erwachsenenbildung und der fortschreitenden digitalen Transformation am ehesten entspricht. Es wurde gezeigt, dass die Umsetzung dieses Ideals mit einem gewissen Aufwand verbunden ist. Im konkreten Einzelfall wird daher manchmal die Entscheidung für eine reduzierte Form fallen. Die wesentlichen Parameter für diese Entscheidung sind die Zielgruppe(n), das Veranstaltungsziel (mit dem dafür nötigen Ausmaß an Interaktivität) und die geplante Veranstaltungsgröße. Alternativen zum voll interaktiven Hybrid-Meeting bestehen im Grunde aus drei Möglichkeiten:

- weniger Online-Beteiligung: Reduktion auf Streaming (»Bildungsfernsehen«),
- weniger Synchronizität: Live-Zeiten reduzieren und mit einem asynchronen Angebot (im Vorfeld oder Nachgang) ergänzen,
- weniger Gemeinsamkeit: nur Teile der Veranstaltung hybrid umsetzen oder die Veranstaltung für Präsenz- und Online-Teilnehmende vollständig getrennt durchführen.

Bei der konkreten Umsetzung sind viele sinnvolle Kombinationen möglich, wenn sie gut durchdacht und bedarfsorientiert hergeleitet sind.

Wie soll es nun generell weitergehen mit den hybriden Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung? Mathias Magdowski (2022) schreibt für den Hochschulbereich: »Wenn sich hybride Lehrveranstaltungen durchsetzen sollen (...), muss deren technische Umsetzung für die Lehrperson so einfach sein, wie im Lehrveranstaltungsraum das Licht einzuschalten.« Für eine flächendeckende Ausrollung des Hybrid-Formats wäre das wohl auch in der Erwachsenenbildung eine Voraussetzung. Andererseits ist die finanzielle und damit auch die technische Ausstattung in der Erwachsenenbildung deutlich schlechter als im Hochschulbereich, während der (organisationale und didaktische) Lerndruck in der Erwachsenenbildung deutlich höher ist. Insofern kann – optimistisch gedacht – angenommen werden, dass sich erfolgreiche hybride Lösungen in naher Zukunft noch weiter differenzieren und etablieren werden – auch wenn sie nicht so einfach umsetzen sind »wie das Licht einzuschalten«.

Aschemann, B. & Russ-Baumann, C. (2022). *Glossar der Begriffe im Wandel.* https://erwachsenenbildung.at/digiprof/glossar/

Gruber-Rotheneder, B. (2022). *Bildungswerk-Veranstaltungen im hybriden Format – ein Praxisbericht.* https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/17644-bildungswerk-veranstaltungen-im-hybriden-format-ein-praxisbericht.php

Kogler, B. & Aschemann, B. (2022). *Hybride Veranstaltungen: Good-Practice-Beispiele.* https://erwachsenenbildung.at/digiprof/hybrid-events/hybrid-events-good-practice.php

Magdowski, M. (2022). *Warum Hybridlehre bisher nicht (so richtig gut) funktioniert und was wir (noch) ändern müssen.* https://mathiasmagdowski.wordpress.com/2022/09/22/quo-vadis-hybridlehre/

Muuß-Merholz, J. (2021). *Bierdeckel-Skizze zum Hybriditätsgraben mit Grafiken von cocomaterial.com.* https://twitter.com/joeranDE/status/1389876092488634371

Muuß-Merholz, J. & Agentur J&K, unterstützt durch Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (o. J.). *Grundsatzüberlegungen zum Aufbau bei hybriden Bildungsveranstaltungen.* www.selbstlernen.net/hybrid-teil1/

BIRGIT ASCHEMANN

leitet den Bereich Digitale Professionalisierung bei CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien, der das Portal erwachsenenbildung.at betreibt.

birgit.aschemann@conedu.com

Online lernen – aber nicht allein

Tutorielle Begleitung im VHS-Lernportal

GABI NETZ • CLAUDIA ZANKER

Rund 1,4 Millionen Lernende haben sich in den vergangenen fünf Jahren im VHS-Lernportal registriert – und nicht eine Person musste allein lernen. Auf der Online-Lernplattform des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) werden alle Lernenden tutoriell betreut: Für diejenigen, die unabhängig von einem Kurs lernen, übernehmen geschulte Online-Tutor*innen die Lernbegleitung.

Das Angebot des VHS-Lernportals, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, wächst beständig. Mit der Zielsetzung, Grundbildung und damit gesellschaftliche Teilhabe zu fördern, umfasst es Kurse zum Schreiben- und Rechnenlernen sowie zur gesundheitsorientierten Grundbildung und vermittelt damit implizit und in aktuell entstehenden Kurs-Angeboten auch explizit grundlegende Kompetenzen für den Alltag in der digitalen Welt. Darüber hinaus bietet das Portal zahlreiche Online-Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache – von der Alphabetisierung bis zur Berufssprache auf B2-Niveau – sowie Inhalte zur Vorbereitung auf das Nachholen eines Schulabschlusses. Alle Kurse sind für den Einsatz im Unterricht an Volkshochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen konzipiert, aber auch für individuelles Lernen geeignet.

Online-Tutoring für Selbstlernende

Insbesondere die Online-Deutschkurse werden auch aufgrund der zugehörigen App-Versionen für Smartphones stark von Personen genutzt, die unabhängig von einem Kurs Deutsch üben. Sie lernen als Ergänzung zu oder im Anschluss an einen Präsenzkurs online weiter oder nutzen das VHS-Lernportal, um die Wartezeit auf einen Integrationskurs zu überbrücken. Seit Beginn des Ukrainekrieges ist die Zahl der Lernenden in den Deutschkursen stark angestiegen, was sich besonders deutlich im Einsteiger-Deutschkurs auf ABC- und A1-Niveau zeigt. Hier erhöhte sich im Zeitraum von Februar 2022 bis November 2022 die Zahl der aktiven Lernenden um rund 50 Prozent: von knapp 60.000 auf etwa 90.000.

Jede und jeder Lernende bekommt einen persönlichen Tutor oder eine persönliche Tutorin an die Seite. Für diejenigen, die im Rahmen eines institutionsgebundenen Kurses mit dem VHS-Lernportal lernen, übernimmt die jeweilige Lehrkraft diese Aufgabe. Wer selbstständig lernt, bekommt systemseitig eine geschulte Person zugewiesen: Die Tutorinnen und Tutoren sind erfahrene Dozent*innen aus der Erwachsenenbildung, die durch den DVV speziell für die Online-Lernbegleitung zu didaktischen und methodischen Aspekten des Online-Lernens und des Blended Learning ausgebildet und in den Plattformfunktionalitäten geschult wurden. Sie beantworten Fragen, helfen bei technischen Problemen, motivieren – und vor allem: Sie korrigieren und kommentieren erledigte (Freitext-)Aufgaben über das integrierte Tool (→ ABB. 1). Bereits im Jahr 2004 wurde dieses Tutoring-Konzept im Online-Angebot »ich-will-schreiben-lernen.de« umgesetzt, um der Nachfrage nach einem (auch) anonym nutzbaren Schreiblern-Angebot gerecht zu werden.

Zwar ist auch heute noch ein Großteil (ca. 95 %) der Aufgaben im VHS-Lernportal so angelegt, dass die Lernenden ein automatisches Feedback erhalten. Und mit der algorithmusgestützten Zuweisung von passgenauen Übungen im Schreiben-Kurs sorgt Künstliche Intelligenz dafür, dass Lernwege zielgerichtet gegangen werden können. Über standardisiert auszuwertende Übungen hinaus gibt es jedoch an vielen Stellen im Portal freie Schreibaufgaben, bei denen menschliches Feedback zum geschriebenen Text gefragt ist. Mithilfe eines integrierten Korrekturtools kommentieren die Tutor*innen die eingereichten Texte, berichtigen Fehler, geben Erläuterungen und immer wieder einen motivierenden Kommentar.

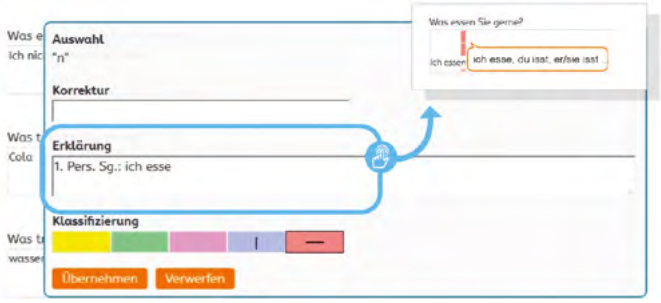


ABB. 1: Offene Schreibaufgaben werden von Tutor*innen mithilfe eines integrierten Korrekturtools bearbeitet

Auch für das digital gestützte Lernen sind soziale Aspekte wichtige Erfolgs- und Motivationsfaktoren. Es wird regelmäßiger gelernt, und es sind deutlichere Lernfortschritte erkennbar. Neben der Fehlerkorrektur ist daher beim Tutoring die wertschätzende Kommunikation mit den Lernenden essenziell – was nicht nur durch Studien und einschlägige Literatur zur Begleitung autonom Lernender (z. B. Deci & Ryan, 1993; Haberzeth & Sgier, 2019; Roth, 2011), sondern auch durch die Praxis bestätigt wird:

»Was für mich für die Kommunikation mit dem Lerner besonders wichtig ist, ist, mich nicht nur auf die Fehler zu konzentrieren. Ich versuche auch immer, zumindest kleine aufbauende Kommentare direkt in die Korrekturen einzubauen.« (Susanne Schindler, Online-Tutorin im VHS-Lernportal)

»Grundsätzlich reagieren die meisten konsequenten Lerner auf Korrekturen, Hinweise und Verbesserungsvorschläge. Leicht vermeidbare Fehler werden deutlich weniger, Sätze lesbarer, Struktur automatisiert, d. h. ein nachhaltiger Lerneffekt tritt ein.« (Michael Lasthaus, Online-Tutor im VHS-Lernportal)

Diese Form der bestärkenden Kommunikation wirkt sich merklich auf den Lerneifer und die Motivation aus. Oft bedanken sich Lernende auch explizit bei den Tutor*innen und berichten von Erfolgen.

»Positives Feedback wird oft mit Freude aufgenommen. Ich bekomme dann gleich mehrere Übungen in Folge zugeschickt und ein Dankeschön für die Korrektur per Nachricht.« (Christine Mahnke, Online-Tutorin im VHS-Lernportal)

»Vielen Dank für all Ihre Unterstützung. Hier zu lernen macht mir wirklich viel Spaß. Heute habe ich auf dem Weg nach Hause mit einem Deutschen gesprochen, und ich habe fast alles verstanden, was er gesagt hat. Danke noch einmal!« (Nachricht eines Lerners an seine Online-Tutorin)

Die Tutorinnen und Tutoren können einschätzen, ob die Lernenden auf der passenden Niveaustufe lernen. Ist eine Person beispielweise im A1-Kurs registriert, obwohl sie längere Texte fehlerfrei schreiben kann, wird der Wechsel in ein höheres Niveau empfohlen.

Die Kommunikation zwischen Tutor*innen und Lerner*innen erfolgt über die Plattform. Dafür steht neben dem Korrekturtool auch ein Nachrichtentool zu Verfügung, das mit einem systeminternen E-Mail-Programm vergleichbar ist. Über diesen Kanal können die Tutor*innen den individuellen Lernfortschritt kommentieren und Fragen der Lernenden beantworten. In den Grundbildungskursen lassen sich mit den Nachrichten auch Anhänge verschicken. Das können Dateien, Videos oder Sprachnachrichten sein. Diese Möglichkeit der audiovisuellen und akustischen Kommunikation bietet auch Lernenden mit geringen Schriftkompetenzen die Chance, mit ihrem Tutor oder ihrer Tutorin in Kontakt zu treten.

Mit zunehmender Zahl der Lernenden gerieten die Tutor*innen im Jahr 2022 an ihre vereinbarten zeitlichen Kapazitätsgrenzen. Korrekturen mussten unter Zeitdruck vorgenommen werden, und individuelles Feedback kam zum Teil zu kurz. Um die Lernenden trotz der gestiegenen und aufgrund der allgemein weiter wachsenden medialen Ausstattung der Teilnehmenden und der wachsenden Akzeptanz des Online-Lernens voraussichtlich zukünftig weiter steigenden Zahlen adäquat betreuen zu können, hat der DVV den Stamm an Online-Tutor*innen zum Januar 2023 deutlich erhöht: Statt bisher 38 werden nun 62 Tutor*innen die Lernenden begleiten.

Online-Tutoring im Rahmen eines Kurses

Wie eingangs erwähnt, sind alle Kurse im VHS-Lernportal für den Einsatz im kursgebundenen Unterricht konzipiert. Diese Anbindung erfolgt in der Praxis auf unterschiedliche Art und Weise: Das Spektrum reicht von Präsenzkursen, in denen im Klassenraum mit den digitalen Übungen aus dem VHS-Lernportal gearbeitet wird, bis zu Blended-Learning- oder institutionell angebundenen, rein online angebotenen Kursen. Während bei erstgenanntem Format eine online-tutorielle Begleitung nahezu keine Rolle spielt, da Feedback und persönlicher Kontakt bei den regelmäßigen Treffen erfolgen, ist im Blended Learning die Online-Betreuung während der E-Learning-Phasen ein entscheidender Aspekt.

Insbesondere bei längeren Online-Lernphasen ist eine regelmäßige Kommunikation wichtig. Neben der Möglichkeit, zu korrigieren, zu kommentieren und zu motivieren, kann die Lehrkraft je nach individuellem Bedarf den Lernenden zusätzliche Übungen zuweisen und steht bei inhaltlichen und technischen Fragen zur Verfügung. Im VHS-Lernportal steht eine Vielzahl an Begleitmaterialien und Praxisberichten zu solchen Lehr-Lern-Szenarien bereit.[1] Dort werden auch die plattforminternen Möglichkeiten der Nutzung von Nachrichten- und Chat-Funktion, Pinnwand oder Dateiablage im virtuellen Klassenraum für die Lernbegleitung vorgestellt und didaktisch-methodisch eingeordnet, und es werden Einsatzszenarien vorgeschlagen.

Während der Präsenztermine werden die Online-Phasen vor- und nachbesprochen. Der Fokus liegt dann sinnvollerweise auf der mündlichen Kommunikation, da diese beim Selbstlernen weniger trainiert werden kann.

»In den vier Unterrichtsstunden, in denen wir uns treffen, besprechen wir mögliche Probleme aus der vorangegangenen Lektion und bereiten die Grammatik und den Wortschatz für die nächsten zwei Wochen vor. Im Fokus bei den Treffen steht aber das Sprechen: Wir machen Rollenspiele und üben Dialoge zu ähnlichen Situationen, wie sie in der Lektion behandelt wurden.« (Maria Seiter, Mitarbeiterin an der Volkshochschule Bingen)

Ein Vorteil der Kombination von Präsenz- und Selbstlernphasen ist zudem, dass die Online-Plattform bei einem ersten Termin im Präsenzunterricht gemeinsam angeschaut und ausprobiert werden kann, damit sich alle Lernenden sicher und gut vorbereitet fühlen.

Die Möglichkeiten der Online-Lernbegleitung bedeuten alles in allem einen nicht zu unterschätzenden Mehrwert des VHS-Lernportals – nicht allein in Extremsituationen wie in einer Pandemie, sondern auch und vor allem im Kursalltag. Weitere Vorteile von Blended Learning, der Kombination aus Präsenz- und Online-Phasen in institutionellen Lehr-Lern-Kontexten, sind auch im Bereich von Alphabetisierung und Grundbildung ganz praktische: Die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und lebenslangem Lernen wird durch den zeitweiligen Verzicht auf Anwesenheiten vor Ort erleichtert – auch in Gegenden mit nicht idealer ÖPNV-Anbindung. Der zeitlichen Flexibilität von Lernenden und Lehrpersonen kommt der Wechsel synchroner und asynchroner Lernzeiten ebenso zugute wie das Auslagern simpler Richtig-falsch-Korrekturen ins System. So bleibt mehr Raum für individuelle Lern- und Förderbedarfe.

Die Tatsache, dass immer mehr Lernende nach einem absolvierten Kurs einer Institution autonom im VHS-Lernportal weiterlernen, ist als Bestätigung des Tutoring-Konzepts zu sehen. Gleichwohl stellt dieser Erfolg möglicherweise das Angebot von Präsenzkursen wie auch das VHS-Lernportal als Anbieter der tutoriellen Unterstützung für selbstgesteuert (Weiter-)Lernende vor neue Herausforderungen.

1 https://www.vhs-lernportal.de/kursleitende

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.

Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung).* Bern: hep.

Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

GABI NETZ

ist Projektleiterin »VHS-Lernportal« beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV).

netz@dvv-vhs.de

CLAUDIA ZANKER

ist Referentin Öffentlichkeitsarbeit »VHS-Lernportal« beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV).

zanker@dvv-vhs.de

Intelligente Lernunterstützung

YVES GENSTERBLUM • JESSICA BÖCKER

Die Zielgruppen beruflicher Weiterbildungsangebote leiden oft unter chronischem Zeitmangel. Daher gilt die Vereinbarkeit eines Weiterbildungsprogramms mit beruflichen und privaten Verpflichtungen als ein bedeutsames Qualitätskriterium. Am Beispiel eines Zertifikatskurses zum Erwerb von Prozess- und Qualitätsmanagement-Kompetenzen konnte gezeigt werden, dass sich die Lerndauer durch ein hybrides Kurskonzept und den Einsatz eines adaptiven Curriculums erheblich verkürzen lässt. Die Befunde wurden am Kurs »Six Sigma Green Belt – hybrid« an der Akademie der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts »Willen – **W**eiterbildung mit **i**ntelligenter **L**ernunterstützung ist **e**ffizient und **n**achhaltig« erhoben.

Das Grundgerüst dieses hybriden Kurskonzepts besteht in der sinnvollen Verschränkung von synchronen Lernphasen in Präsenz und asynchronen Lernphasen, die online auf der Lernplattform MOODLE durchgeführt werden. Das Format kann daher auch als blended-learning- bzw. inverted-classroom-Konzept bezeichnet werden. Die Vorteile eines hybriden Konzepts im Gegensatz zu reinen Präsenz- oder Onlineveranstaltungen liegen nach unserer Auffassung im selbstregulierten Wissenserwerb im individuellen Tempo mit komprimierten Präsenzphasen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung kollaborativer Lernformen zur Reflexion, Interaktion, Vernetzung und zum Erfahrungsaustausch. Hervorzuheben sind vor allem die Möglichkeiten zur Adaptation des Lernverlaufs, basierend auf den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmerinnen in der Onlinephase, die sich auch auf die Gestaltung der Präsenzphase auswirken.

Der Kurs beginnt mit einer *selbstregulierten Online-Lernphase.* Auf der Lernplattform sind die Lerninhalte zu Six-Sigma-Theorien und -Methoden modular aufgebaut und werden den Lernenden in Form von Videos und schriftlich als Merkblätter zur Verfügung gestellt. Die erste asynchrone Aktivität ist die Bearbeitung eines Einstufungstests zur Berücksichtigung der individuellen Vorkenntnisse. Auf dieser Grundlage empfiehlt das Lernmanagementsystem die gezielte Bearbeitung, Wiederholung oder auch Auslassung bestimmter Module. Somit wird adaptives Lernen sichergestellt, und es werden dynamische Lernprozesse zur Bearbeitung individueller Schwerpunkte ermöglicht. An jedes bearbeitete Modul schließt ein adaptives Quiz an, bei dem nach dem Prinzip des verteilten Übens (umgangssprachlich »Karteikastenprinzip«) deklarative Wissensbestände abgefragt und systematisch und effizient wiederholt werden. Somit wird der Wissenstand innerhalb der Gruppe homogenisiert, was sich günstig auf die Gestaltung und Durchführung der ersten Präsenzphase auswirkt. Unterstützt wird die Online-Phase durch eine VR-Umgebung, die als Vorbereitung und Training für den tatsächlichen Einsatz von Planspielen in der Präsenzphase dient.

An die Phase der Wissensvermittlung schließt die *kollaborative Lernphase* in Form von mehreren Planspielen von der Projektplanung über das Prozessmonitoring bis zur abschließenden Datenanalyse in Präsenz an. Diese Phase dient der Festigung und Vertiefung des bereits Gelernten im kollegialen Austausch, auch mit den Dozierenden. Ein besonderer Fokus liegt auf der Anwendung der entwickelten Kompetenzen, da in der VR-Umgebung erprobte Abläufe nun in der Realität angewendet werden müssen.

Im Anschluss an die Präsenzphase wenden die Teilnehmenden die neu entwickelten Kompetenzen in Form von *Praxisprojekten* auf unternehmensspezifische Probleme an. Die Kompetenzen werden verstetigt, und im Unternehmen wird der Mehrwert der in der Weiterbildung entwickelten Fähigkeiten sichtbar und nachhaltig verankert. Bei der Ideenfindung und der Identifikation von Lösungsansätzen werden die Teilnehmenden durch den Dozierenden engmaschig betreut.

Um bei individuellen Herausforderungen in der Anwendung und Vertiefung der neu entwickelten Kompetenzen unterstützen zu können, durchlaufen die Lernenden diese Phasen zwei Mal. Der Lernzyklus schließt mit der Präsentation des Praxisprojektes ab; dieser Lernerfolg wird gemeinsam in der Lernendengruppe gewürdigt.

Im Rahmen der WILLEN-Studie konnte anhand einer Vergleichsgruppe gezeigt werden, dass im hybriden Format ca. 20 Prozent weniger individuelle Lernzeit aufgewendet werden muss – bei gleichzeitig höherem Lernerfolg. Gelingensbedingungen dafür sind sicherlich effektive Lernstrategien und die Vertrautheit der Lernenden mit der Arbeit mit einer adaptiven personalisierten Kursverlaufsvisualisierung auf der Lernplattform. Ein zusätzlicher Bestandteil des »Six Sigma Green Belt – hybrid« ist daher eine Kick-Off-Veranstaltung, bei der die Teilnehmenden insbesondere in die Besonderheiten der asynchronen Phase eingeführt werden und somit die Potenziale und Vorteile der selbstgesteuerten Arbeit vollumfänglich ausschöpfen können.

DR. YVES GENSTERBLUM
ist Geschäftsführer der Akademie der Ruhr-Universität Bochum.
yves.gensterblum@akademie.rub.de

JESSICA BÖCKER
ist Programmmanagerin an der Akademie der Ruhr-Universität Bochum.
jessica.boecker@akademie.rub.de

»Hallo Hybrid« Toolkit für hybride Kulturveranstaltungen

CHRISTINE ESSLING • MAREN OTTO

Funktionieren hybride Formate auch im Kulturbereich? Wie sehen sie aus? Welches sind ihre Vorteile, und wo ergeben sich Herausforderungen? Das Toolkit »Hallo Hybrid« der Stiftung Humboldt Forum im Berliner Schloss ermöglicht es, hybride Veranstaltungsformate kennenzulernen, und schlägt konkrete Tools für die Konzeption und Umsetzung eigener Events vor. Als Ergebnis des Teilprojekts »RealDigital – Hybride Kulturveranstaltungen« im museum4punkt0-Verbund bietet es Unterstützung bei der Planung und Umsetzung von hybriden Kulturveranstaltungen; es richtet sich an Museumsfachleute, Kulturschaffende, Kulturvermittler, Entscheidungsträgerinnen und alle, die sich mit hybriden Kulturveranstaltungen beschäftigen.

Zunächst wird das Begriffsverständnis für kulturelle Hybridveranstaltungen präzisiert: Demnach liegt das Potenzial hybrider Veranstaltungen im Austausch verschiedener Besuchergruppen. Denn eine Livestream-Übertragung eines Events reicht noch nicht aus, um automatisch als hybrid zu gelten. Hybride Formate zeichnet aus, dass sie noch einen Schritt weiter gehen als einfache digitale Veranstaltungen, die für Publikum und Referierende über eine Online-Plattform zugänglich sind: Sie kombinieren Live-Erlebnisse in Präsenz mit einem virtuellen Event, und Gäste können sowohl vor Ort in physischer Präsenz als auch von einem beliebigen Ort aus virtuell teilnehmen. Dabei werden zahlreiche interaktive Funktionen angeboten, sodass alle Teilnehmenden aktiv Teil der Veranstaltung werden. Dadurch wird das Erlebnis intensiver, digital Teilnehmende und Teilnehmende vor Ort rücken zusammen, Grenzen werden überwunden. Werkzeuge, die im Toolkit dazu genannt werden, können beispielsweise in besonderer Weise inszenierte physische Objekte sein.

»Hallo Hybrid« enthält eine Sammlung von Einzel- und Kombinationstools sowie Praxistipps und Best-Practice-Beispiele, die dazu inspirieren, neue hybride Formate zu entwickeln. Ziel ist es, den Dialog mit dem Veranstaltungspublikum zu stärken. Das Toolkit, das vom museum4punkt0-Projekt der Stiftung Humboldt Forum getestet, evaluiert und mit Expert*innen aus dem Verbund entwickelt wurde, führt auf mehreren Ebenen vor, wie man sich hybriden Formaten nähern kann. Dabei wird es ermöglicht, sich mit den Anforderungen einer hybriden Moderation auseinanderzusetzen und zu reflektieren, welches Tool die Beteiligung des digitalen und des analogen Publikums fördert.

Dabei sind die Einsatzfelder hybrider Formate im Kultur- und Museumsbetrieb vielfältig. So können hybride Veranstaltungen beispielsweise von interaktiven Vorträgen über Live-Führungen bis hin zu hybriden Konzerten reichen. Die Möglichkeiten sind groß und erfordern eine entsprechende Planung. Das Toolkit unterstützt dabei, herauszufinden, wann sich ein hybrides Format lohnt und welche Punkte es bei der Konzeption besonders zu beachten gilt. Denn die Verbindung digitaler und physischer Welten erfordert Kreativität und Anpassung an die Gegebenheiten des jeweiligen Umfelds. Dabei ist es entscheidend, Brücken zu bauen, um trotz Distanz ein Wir-Gefühl zu erzeugen.

Das Toolkit in voller Länge:

→ WWW.MUSEUM4PUNKT0.DE/WP-CONTENT/UPLOADS/2022/07/DRUCKDATEI_HALLO_HYBRID.PDF

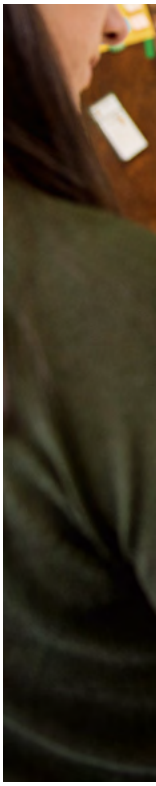
Internetseite des Projekts:

→ WWW.MUSEUM4PUNKT0.DE/ERGEBNIS/HALLO-HYBRID-EIN-TOOLKIT-FUER-MACHERINNEN-IM-KULTURBETRIEB/

Test eines hybriden Formats: Besucher*innen im Humboldt Labor interagieren live mit Wissenschaftlern in der Arktis. Foto: Stiftung Humboldt Forum im Berliner Schloss, CC BY NC 4.0

CHRISTINE ESSLING
ist Teilprojektmanagerin »RealDigital – Hybride Kultur-Veranstaltungen« und Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Stiftung Humboldt Forum im Berliner Schloss.

MAREN OTTO
ist Wissenschaftliche Hilfskraft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V.



Hybride Lernräume
Wirkfaktoren und Good Practice bei ihrer Gestaltung

Im Projekt HybridLR der TH Köln und des Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM) in Tübingen werden Lösungsansätze und Wirkfaktoren bei der Gestaltung hybrider Lernräume erforscht. Dabei sollen anpassungsfähige und vielgestaltige hybride Lernräume geschaffen werden, in denen Lehr- und Lernszenarien mit unterschiedlichen Personenkonstellationen zeit- und ortsvielfältig umgesetzt werden können.

Digitale Karteikarten können sowohl online als auch in physischer Präsenz ausgefüllt werden.

Mithilfe einer App können Fotos von Werkstücken, aber auch andere Materialien zwischen Offline- und Online-Teilnehmenden einfach geteilt werden.

Auch analoge Karteikarten können digital sichtbar gemacht werden.

Alle Fotos stammen aus dem Projekt HybridLR. Fotograf: Christian Hahn/TH Köln.

»Es ist wichtig, dass Lehrende die Arbeit von KI-Systemen überwachen.«

4 Fragen an ChatGPT

Welche Rolle wird KI künftig in Lernprozessen für Erwachsene spielen?

Künstliche Intelligenz (KI) hat das Potenzial, die Lernprozesse für Erwachsene zu optimieren. Zum Beispiel können personalisierte Lernangebote erstellt werden, die auf den individuellen Lernstand und die Lernziele des Lernenden abgestimmt sind. KI kann auch bei der Analyse von Daten helfen, um den Lernfortschritt der Lernenden zu verfolgen und ihnen Feedback zu geben. In Zukunft könnten Chatbots und virtuelle Assistenten auch als Lerncoaches eingesetzt werden, um die Lernenden bei der Erreichung ihrer Ziele zu unterstützen.

Können Lehrende in der Weiterbildung durch KI ersetzt werden? Warum bzw. warum nicht?

Die Technologie hat in den letzten Jahren enorme Fortschritte gemacht und es gibt bereits heute viele Anwendungen von KI und Computern in der Bildung, insbesondere im Bereich des E-Learning. Allerdings sind Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor unverzichtbar für die Weiterbildung von Erwachsenen. Das liegt zum einen daran, dass das Lernen von Erwachsenen oft komplexer ist als das von Kindern oder Jugendlichen, da sie eine Vielzahl von Erfahrungen und Wissen mitbringen und unterschiedliche Lernbedürfnisse haben. Die Rolle von Lehrkräften besteht hier oft darin, eine individuelle und personalisierte Lernumgebung zu schaffen, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten jedes Lernenden zugeschnitten ist. Zum anderen geht es bei der Erwachsenenbildung oft auch um soziale Interaktion und Diskussionen, die von Computern und KI nicht ersetzt werden können. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Lage, Gruppendiskussionen und Zusammenarbeit zu fördern und Feedback zu geben, das über automatisierte Systeme hinausgeht.

Können nicht gerade KI-Systeme individualisierte Lernumgebungen schaffen?

Ja, das stimmt. KI-Systeme können in der Tat individualisierte und personalisierte Lernumgebungen schaffen. Durch die Analyse von Lernverhalten, Vorlieben und Fähigkeiten von Lernenden können KI-Systeme personalisierte Lernwege und Lerninhalte vorschlagen, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten jedes Lernenden entsprechen. Diese personalisierte Lernumgebung kann auch helfen, die Motivation und das Engagement von Lernenden zu erhöhen, da sie sich besser auf ihre Bedürfnisse eingestellt fühlen. Allerdings sollten wir hier auch erwähnen, dass KI-Systeme nicht immer fehlerfrei arbeiten und ihre Analyse und Vorschläge möglicherweise nicht immer perfekt sind. Es besteht auch das Risiko, dass KI-Systeme voreingenommene Entscheidungen treffen oder bestimmte Gruppen von Lernenden benachteiligen können, wenn die Datenbasis oder die Algorithmen unzureichend sind.

Deshalb ist es wichtig, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung die Arbeit von KI-Systemen überwachen und die Ergebnisse validieren, um sicherzustellen, dass sie den Bedürfnissen und Fähigkeiten aller Lernenden gerecht werden. [...]

Kann eine KI auch bei hybriden Veranstaltungen unterstützen?

Ja, eine KI kann auch bei hybriden Veranstaltungen unterstützen. Eine mögliche Anwendung wäre zum Beispiel die automatische Transkription von Gesprächen oder Vorträgen, die sowohl den Teilnehmenden vor Ort als auch den Online-Teilnehmenden zugänglich gemacht werden kann. Eine weitere Anwendung könnte die automatische Erstellung von Zusammenfassungen oder Mitschriften sein, die den Teilnehmenden als Lernhilfe dienen können. Auch die automatische Auswertung von Feedback oder Umfragen kann von einer KI übernommen werden. Allerdings sollten bei der Verwendung von KI-basierten Systemen in hybriden Veranstaltungen Datenschutz- und Privatsphäre-Aspekte berücksichtigt werden.

ChatGPT

ein großes Sprachmodell, das auf der GPT-3.5-Architektur von OpenAI basiert und auf eine Vielzahl von Fragen antworten kann.

© Steffen Schmitz (Carschten) / Wikimedia Commons / CC BY-SA 4.0

Herzogin Anna Amalia Bibliothek

Platz der Demokratie 1
99423 Weimar

Gemälde, Büsten und vor allem Bücher: Rund 40.000 stehen im dreigeschossigen Rokokosaal, dem repräsentativen Schausaal der Herzogin Anna Amalia Bibliothek mit ihren über eine Million Medien. Zusammen mit anderen Weimarer Stätten der deutschen Klassik gehört das historische Bibliotheksgebäude mit dem weltbekannten Bibliothekssaal zum UNESCO Weltkulturerbe.

Es ist ein Ort voller Geschichte: vom Beginn als Herzogliche Büchersammlung 1547 über den Umzug in den neu eingerichteten Rokokosaal 1766, von Goethes Oberaufsicht 1797 bis 1832 über die Anerkennung als Weltkulturerbe 1998 und den Brand 2004 bis zur Wiedereröffnung 2007. Bei einer Kurzführung durch den Rokokosaal können Besucher*innen mehr über die besondere Geschichte der Bibliothek und ihrer Sammlungen erfahren und wechselnde Exemplare der vom Brand betroffenen »Aschebücher« bestaunen. Hierzu zeigt die App »Weimar+«, die mit einer Audiotour den Besuch bereichern kann, in einem Kurzfilm die umfangreichen Restaurierungen der Aschebücher. Mit der Augmented-Reality-Anwendung »Aufschlagen« können einige historische Bücher aus dem Saal via QR-Code vor Ort oder sogar von zuhause virtuell aus den Regalen genommen und aufgeschlagen werden.

Bei einem Besuch der Archiv- und Forschungsbibliothek für europäische Literatur- und Kulturgeschichte mit dem Schwerpunkt auf der Epoche von 1750 bis 1850 kann zudem das Studienzentrum mit Bücherkubus besichtigt werden. Auf der umfangreichen Website lassen sich darüber hinaus virtuelle Ausstellungen finden, beispielsweise zu Goethes Arbeit mit Büchern. (MO)

→ WWW.KLASSIK-STIFTUNG.DE/HERZOGIN-ANNA-AMALIA-BIBLIOTHEK

Individualisierung als Königsweg?

»Weiterbildung in Forschung und Praxis«, 2. Februar 2023, Zürich

ERIK HABERZETH

In der Weiterbildung der Schweiz lässt sich schon seit einiger Zeit ein Trend beobachten, der mit dem Begriff Individualisierung bezeichnet werden kann. Es geht dabei um Lernangebote, die individuelle Lernentscheidungen und -wege zulassen, die entsprechend zeitlich, räumlich, sozial und inhaltlich möglichst flexibel und damit verstärkt an den Lebensumständen der Menschen und ihren Lernbedürfnissen, -interessen und -gewohnheiten ausgerichtet sind. Stellt eine solche Individualisierung von Lernangeboten den Königsweg zu guter Weiterbildung dar? Dieser Frage ging eine gemeinsam von der PH Zürich und dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung ausgerichtete Tagung nach.

Die Veranstalter machen gleich zu Beginn deutlich: Die Gründe für eine Individualisierung sind vielfältig, der Begriff ist unscharf, und möglicherweise ist es gar nicht empfehlenswert, ihn in der Weiterbildung zumindest als einen didaktischen Arbeitsbegriff zu nutzen. Denn zum einen ist der Begriff kaum didaktisch ausgearbeitet, sondern eindeutig soziologisch geprägt und auf übergreifende gesellschaftliche Entwicklungen bezogen. Zum anderen ist die Idee der Individualisierung nichts grundlegend Neues. So stellt z. B. die Teilnehmendenorientierung seit über 40 Jahre ein Leitprinzip der Weiterbildung dar, und besonders um die Jahrtausendwende wurde eine intensive Fachdiskussion darüber geführt, wie selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden kann. Die dort erarbeiteten Einsichten sollten noch stärker für die heutige Diskussion genutzt werden. Was den Begriff anbelangt, gibt es keine konsensfähige Definition, es besteht vielmehr ein Nebeneinander unterschiedlicher, eher vage voneinander abgegrenzter Begriffe wie Individualisierung, Flexibilisierung, Personalisierung, Lernendenorientierung, selbstorganisiertes oder, wie Peter Faulstich schon vor längerer Zeit ausgearbeitet hat, selbstbestimmtes Lernen.

Ein zentrales Argument für Individualisierung ist, dass entsprechende Lernangebote gerechter sind, weil sie es erlauben, die Bedürfnisse, Interessen und Talente jeder und jedes Einzelnen zu berücksichtigen. Doch es gibt auch gute Argumente dafür, dass dies zu Ungerechtigkeiten führt, wie Kenneth Horvath, Professor für Bildungswissenschaften an der PH Zürich, in seinem Eröffnungsreferat deutlich macht: Ein individualisiertes Angebot kann als ungerecht angesehen werden, weil die Eigenmotivation sozial ungleich verteilt ist, die Entscheidungs- und Gestaltungsarbeit nicht für alle gleichermaßen leistbar ist und es zu habituellen Fehleinschätzungen des Wertes von Bildung kommen kann. Knackpunkt bei der Beantwortung dieser Frage sind also letztlich unsere Vorstellungen von gerechter Bildung: Verstehen wir darunter Zugangsgerechtigkeit oder beziehen wir Gerechtigkeit auch auf Bildungserfolge und Angebotsqualität?

Helmut Bremer, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, kritisiert denn auch in einem zweiten Referat die häufig anzutreffenden Idealisierungen einer Individualisierung in der Form des Selbstlernens. Dabei zeigt er anhand empirischer Studien, dass das Weiterbildungsgeschehen hochgradig milieuspezifisch durchdrungen ist und das «steuernde Selbst» in jedem Milieu ein anderes ist, da es auf der Basis des Habitus in jedem Milieu spezifisch organisiert und strukturiert wird. Die Diskussionen um Selbstlernen tendieren aber dazu, diese soziale Einbindung der Lernenden wie der Lehrenden auszublenden und zu unterschätzen. Notwendig wird aus seiner Sicht eine Milieu- und Habitussensibilität des pädagogischen Handelns, weil sonst Selbstlernen oft nicht gelingt.

Individualisiertes Lernen wird derzeit vor allem in Verbindung gebracht mit neuen technologischen Möglichkeiten. Entsprechend thematisiert Falk Scheidig, Professor für Lebenslanges Lernen an der Ruhr-Universität Bochum, in einem dritten Referat «Learning Analytics und das Versprechen personalisierten Lernens in der Erwachsenenbildung». Deutlich wird, dass die Anwendungsbeispiele von Learning Analytics in der Weiterbildung noch relativ rar sind, was auch daran liegt, dass die Weiterbildung sehr heterogen und wenig formalisiert ist und dass es häufig keine Daten der Lernaktivitäten gibt. Scheidig macht zudem deutlich, dass Learning Analytics keine qualitativen Einsichten in Lernprozesse bietet und weitestgehend beschränkt ist auf gut formalisierbare Lerninhalte, die sich in strukturierte Lerneinheiten sequenzieren lassen.

Mit Blick auf die Ausgangsfrage der Tagung kann resümierend festgehalten werden: Selbstverständlich ist die Individualisierung bzw. die Förderung selbstbestimmten Lernens ein didaktisches Grundprinzip mit hohem Potenzial. Zugleich müssen die hohen Ansprüche an die pädagogische Professionalität deutlich gemacht und die Risiken wie Ausschluss- und Gerechtigkeitsprobleme permanent reflektiert werden.

→ HTTPS://ALICE.CH/DE/EVENT/INDIVIDUALISIERUNG-DES-LERNENS-KOENIGSWEG-DER-BILDUNG/

Hybride Räume lernförderlich gestalten

Themenspecial »Hybride Lernräume« von e-teaching.org, 28.11.2022 und 16.01.2023, online

MICHAEL TOPP (DIE)

Was ist ein hybrider Lehrraum, und wie lässt er sich mithilfe digitaler Medien und Technik als Verknüpfung von physischen und virtuellen Lernwelten für gutes Lehren und Lernen gestalten? Ein Themenspecial »Hybride Lernräume« des vom Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) angebotenen Internetportals e-teaching.org hat sich in den beiden folgenden von vier virtuellen Podiumsdiskussionen mit diesem Aspekt zur Verbesserung von Lernen und Organisation an Hochschulen befasst. Schnell wird dabei klar: Die Definition »hybrider Raum« ist nicht eindeutig geklärt und beinhaltet nicht per se digitale und virtuelle Elemente.

Dies lässt viel Interpretationsspielraum für das Lernen und Lehren in hybriden Räumen zu. So ist der von Thorsten Philipp (Berlin University Alliance) initiierte offene Bildungsraum »Mall Anders« mit Schwerpunkt auf Wissenschaftskommunikation in einem Einkaufszentrum situiert und damit kein klassischer Seminarraum. Prof. Dr. Stephan Jolie, Projektleiter sowie Vizepräsident für Studium und Lehre an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (JGU), sieht sich auf einer ähnlichen Mission, wendet aber mit seinem Blick auf OpenScience, Citizen Science und »modellhaft mitzudenkenden« digitalen Transfer der Bildungslandschaft ganz andere Mittel an: Er betrachtet die digitalen Elemente in »hybrider Lehre« bzw. »Blended Learning« mit ihren neuen Kommunikations- und Kollaborationsformen als Erweiterung des weiterhin unverzichtbaren Präsenzunterrichts. Sein »Interaktiver Insekten-Campus Mainz« (I^2-Campus) ist als stetig wachsender interaktiver Insekten-Infotrail ein hybrider Lernraum für Studierende, Bedienstete und Besucher*innen an vielen auch öffentlich zugänglichen Stationen. »Communities of Practice« mit Gruppen aus Studierenden und (angehenden) Lehrenden der Biologie und Biologiedidaktik der JGU arbeiten etwa zusammen mit Schüler*innen, verwenden Tablets und erstellen Video-Podcasts mit didaktisch aufgearbeiteten biologischen Themen. Der Zeit- und Ressourcenbedarf dieses ganzheitlichen Ansatzes ist jedoch hoch.

Sehr viel bescheidener und pragmatischer macht sich dagegen das Start-Up von Dennis Dubbert aus. Seiner an der TH Köln noch in der Entwicklung befindlichen Open-Source-App »PictShareIt« genügen zunächst Smartphones und eine Cloud – den Schlüssel zu ihrem hybriden Lern-Lehr-Raum haben die User somit immer dabei. Einlass gewährt dann eine Einladung mittels QR-Code, um dort Inhalte wie dokumentierende Videos oder Fotos, weitere Dateien, Daten oder Links zu Online-Konferenzen einfach zu teilen; Lehrkräfte können sich zuschalten und korrigierend eingreifen. Settings wie hybride Vorlesungen oder Gruppenarbeiten, Präsenzveranstaltungen mit großem Bildschirm oder mit Screensharing wurden erprobt. Nach Verlassen und Schließen des Raumes werden alle Server-Daten zeitnah – datenschutzrechtlich vorteilhaft – gelöscht.

Noch keine Alltagstauglichkeit attestierten dagegen die Initiatoren der TU Dresden ihren »Hybriden Lehrkonzepten mit Telepräsenzrobotern (TPR)«. Die durch fernlenkbare mobile Roboter übertragenen Live-Videostreams erschließen zwar »quasi als Exkursion« neue, damit auch interaktive Lehr-Lern-Räume wie Labore und Maschinenräume. Laute Motoren, erhebliche Zeitversätze bei der Übertragung und hoher Schulungsaufwand sind dagegen noch große Hürden. Dagegen muten die Lehr-Lern-Räume im Hauptquartier der »Digital Collaboration World« an der TU Dortmund mit smarter Technik und flexiblem Mobiliar nahezu klassisch an. Die in der Universitätsbibliothek liegenden Räume können von den Studierenden für die Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen oder für hybride Gruppenarbeiten genutzt werden. Dafür werden unterschiedliche Endgeräte und – für die barrierearme Nutzung – assistive Technologien und alternative Eingabegeräte zu Verfügung gestellt.

Einen ähnlichen Weg geht das hybride »Lern Raum Bauhaus« der Bauhaus-Universität Weimar. Die Besonderheit ist eine in Gänze als Projektionsfläche nutzbare Wand mit eingebauten Kameras, die als »Pendant-Lösung« den Raum in Lebensgröße um die interaktiv zugeschalteten Teilnehmer erweitert, noch dazu mit dem Eindruck von Augenkontakt. Mitsamt der eigens entwickelten transportablen Einrichtung sehe ich die Basis eines erfolgreichen Dienstleistungsgeschäftsmodells auch außerhalb der Lehre.

Bei hybrider Lernraumgestaltung und dem teils immensen Aufwand bei Umsetzung und Ressourcen muss viel also nicht unbedingt viel helfen – eine Kollaborations-App in der Hosentasche kann es durchaus auch tun. Auf jeden Fall aber ist die Dynamik in der Entwicklung groß.

Event-Podcasts und bereitgestellten Materialien der Reihe

→ WWW.E-TEACHING.ORG/PRAXIS/THEMENSPECIALS/HYBRIDE-LERNRAEUME

Kontrastive Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache

HANNES SCHRÖTER (DIE)

Die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift wird als Schlüssel zur erfolgreichen Integration und gesellschaftlichen Teilhabe in Deutschland angesehen. (Inter-)nationale Vergleichsstudien zeigen jedoch für Deutschland bildungsbereichsübergreifend, dass die Bevölkerungsgruppe mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überproportional unter den Personen mit geringen schriftsprachlichen Deutschkompetenzen vertreten ist: So gilt fast jede*r Zweite der 18–64-Jährigen dieser Gruppe als in der deutschen Sprache gering literalisiert. Dies zeigt die besondere Bedeutung auf, die Alphabetisierungsangeboten für Erwachsene mit Deutsch als Zweitsprache zukommt.

Das Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung ist in erster Linie an (angehende) Lehrkräfte der Alphabetisierung gerichtet und bildet eine gleichsam praxisorientierte wie theoretisch fundierte Einführung in die Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Der von Britta Marschke herausgegebene Band basiert insbesondere auf den im BMBF-geförderten Projekt »Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz« (KASA) gemachten Erfahrungen und erzielten Befunden. Das zentrale Merkmal des Projekts bildete die kombinierte Anwendung des Ansatzes der kontrastiven Alphabetisierung und des Situationsansatzes. Die kontrastive Alphabetisierung fußt auf der grundlegenden Annahme, dass der Einbezug von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Erst- und der Zweitsprache in den Unterricht für den gesteuerten Spracherwerb lernförderlich ist. Die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden wird somit als hilfreiche Ressource für das Erlernen der deutschen (Schrift-)Sprache angesehen. Der Situationsansatz sieht die Lebenssituation und die für deren Bewältigung notwendigen Kompetenzen als Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit an. Zentral sind hierbei unter anderem die Alltagsrealitäten und persönlichen Bedürfnisse der Lernenden (»Schlüsselsituationen«).

Das Handbuch unterteilt sich in die vier Abschnitte theoretischen Grundlagen, Praxis des kontrastiven Alphabetisierungsansatzes, Gelingensbedingungen des Projekts KASA sowie Forschungs- und Transferperspektiven, zu denen die beteiligten Autorinnen und Autoren insgesamt dreizehn Kapitel mit spezifischen thematischen Schwerpunkten beisteuern. Zusätzlich zu den im Text gegebenen Beispielen können über QR-Codes kostenfreie, zum Teil multimedial gestaltete, Unterrichtsmaterialien abgerufen werden. Besondere Berücksichtigung findet die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, die Türkisch, Arabisch, oder Persisch als Erstsprache sprechen.

Eine besondere Qualität des Handbuchs der kontrastiven Alphabetisierung ist, dass neben der eindrucksvollen Beschreibung des Projekts KASA inklusive der aus dem Projekt resultierenden, praktisch orientierten Empfehlungen für den Unterricht auch der Einführung der relevanten theoretischen Hintergründe und der Darstellung der Forschungs- und Transferperspektiven ausreichend Platz eingeräumt wurden. Das Handbuch und das zugrundeliegende Projekt KASA stehen somit auch exemplarisch für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft. Die Lektüre des als Hardcover und digital im Open Access erschienenen Handbuchs allen an den Themen Alphabetisierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik interessierten Leserinnen und Lesern empfohlen.

Marschke, B. (Hrsg.) (2022). *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung (Reihe Studien als Fremd- und Zweitsprache).* Berlin: Erich Schmidt Verlag. www.esv.info/978-3-503-20655-1

Podcast-Folge von Wissen² zu hybriden Weiterbildungsformen

»Sofern das Können da ist, ist hybrid gekommen, um zu bleiben.« – Mit dem Diskurs um hybride Weiterbildungen beschäftigt sich auch die 15. Folge vom kursfinder-Podcast Wissen². Es wird mit Gast-Trainer Daniel Gremm über die Vor- und Nachteile reiner Präsenz- und Online-Formate sowie deren Mischung gesprochen. Er gibt Einblick in seine Erfahrungen als Trainer mit hybriden Weiterbildungsformaten und sieht als Voraussetzung erfolgreicher Umsetzungen die Kombination aus Können und Wollen aller Beteiligten.

→ HTTPS://BIT.LY/3JFXXIB

Neue Podcasts: derdieDAF & didacta

In dem neuen Podcast des Klett Verlags »derdieDAF – der Podcast für Lehrende« geben Expertinnen und Experten des DAZ/DAF-Bereichs Praxistipps und Anregungen für die Gestaltung von Unterricht. In kurzen Interviews mit wechselnden Gästen werden ab sofort jeden zweiten Donnerstag im Monat alltagsnahe Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und mit verschiedenen Rubriken wie »Empfehlungen aus dem Verlag« ergänzt. In der ersten Folge, »Grammatik mal vier«, erläutert die Autorin der gleichnamigen Übungsgrammatik, Dr. Sandra Hohmann, was es mit dem Titel auf sich hat und welche Aspekte der Grammatikvermittlung bei der Konzeption eine Rolle gespielt haben. Der neue didacta-Podcast beschäftigt sich mit der Frage, was Bildung heute leisten kann und muss. Zu Gast sind verschiedene Expertinnen und Experten, Forschende und Prominente, die von ihren persönlichen Erfahrungen und Bildungszugängen berichten. Im Gespräch werden gemeinsam aktuell relevante Themen diskutiert – in Folge 5 beispielsweise die Bedeutung von Nachhaltigkeitsvermittlung an Bildungseinrichtungen – und die deutsche Bildungslandschaft reflektiert. Dabei spielt Bildungsgerechtigkeit genauso eine Rolle wie der Blick auf die unterschiedlichen Bildungsrealitäten, die im Kontext von sozialer Mobilität und Ungleichheit auftauchen und die in der Folge »›Vom Arbeiterkind zur Professur‹: Wie gerecht ist unser Bildungssystem?« thematisiert werden.

→ WWW.DERDIEDAF.COM/DER-DERDIEDAF-PODCAST/C-405
→ HTTPS://BIT.LY/3VAI2JH

Inclusive Digital Education

Die Zunahme von digitalen Medien und Technologien beim Lehren und Lernen kann Inklusion fördern. Wie genau das aussehen kann, zeigt der Report »Inclusive Digital Education«, der Einblick sowohl in die Möglichkeiten als auch in anhaltende Herausforderungen inklusiver digitaler Bildung gibt. Es werden Forschungsergebnisse aus den Jahren 2016 bis 2021 betrachtet und zahlreiche Projekte vorgestellt. Dabei wird geschaut, inwieweit Projekte bei ihrer praktischen Umsetzung Erkenntnisse aus der Wissenschaft einbeziehen. Der Bericht kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ HTTPS://BIT.LY/3L8QT8E

CUMILA

Im Zuge der Digitalisierung dreht sich vieles um den richtigen Umgang mit und den Einsatz von digitalen Medien. Um auch für mögliche Risiken der digitalen Welt wie Fake News sensibilisiert zu sein, bietet CUMILA – kurz für »Curriculum Guide of Media and Information Literacy for Adults« – einen Lehrplan zur Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz für Erwachsene. Das von Erasmus+ geförderte Projekt richtet sich vor allem an Lehrkräfte der Erwachsenen- oder Berufsbildung, die eine Lerneinheit im Themenbereich Informations- und Medienkompetenz anbieten wollen, kann aber grundsätzlich von allen genutzt werden – auch zum Selbststudium. Das Curriculum bietet mit sechs Modulen eine Orientierung für die Planung von Lehrangeboten, wobei zu jedem Modul ein Dokument zu Fachinhalten, Lernzielen, Kompetenzen und Methoden kostenlos bereitgestellt wird. Zudem besteht die Möglichkeit, über das CUMILA-Wiki, welches alle Materialien in einem Wiki-System organisiert, an einem zusätzlichen Moodle-Kurs teilzunehmen, der die Einarbeitung in einzelne Themen unterstützt.

Curriculum: → HTTPS://CUMILA.EU/?LANG=DE
Wiki: → HTTPS://BIT.LY/3GLGJ77

Bildung auf einen Blick 2022

Die Beteiligung Erwachsener an formaler sowie nicht-formaler Weiterbildung hat 2021 wieder den Stand der vorpandemischen Zeit erreicht. Die Einflussfaktoren für die Teilnahme an formalen und nicht-formalen Weiterbildungen in den Mitgliedsstaaten der

EU werden in der aktuellen Ausgabe der Studie »Bildung auf einen Blick« der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) analysiert. Die jährlich erscheinende OECD-Studie gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Bildungssysteme der 38 Mitgliedsländer. Der diesjährige Schwerpunkt liegt auf dem Tertiärbereich; die internationalen Daten decken jedoch die Verläufe aller Bildungsphasen ab und ziehen Vergleiche zwischen den beteiligten Ländern.

OECD (Hrsg.) (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren.* Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ HTTPS://BIT.LY/3TNK2GY

Wie wollen wir arbeiten?

Der Tagungsband der 7. Bildungsforschungskonferenz (BBFK), welche am 8. und 9. Juli 2021 online zum Thema »Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation« stattfand, umfasst neben Aufsätzen zu Vorträgen im Rahmen der Konferenz weitere Beiträge. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob gegenwärtige Konzepte und Zugänge zum digitalisierten Arbeitsalltag den Anforderungen und den damit einhergehenden Herausforderungen gerecht werden. Fragen hierzu werden in vier Kapiteln unter Betrachtung der Aspekte digitale Transformation, Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung, moderne Didaktik und faire soziale Transformation diskutiert.

Schlögl, P., Tafner, G., Ostendorf, A., Bock-Schappelwein, J. & Gramlinger, F. (Hrsg.) (2022). *Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Bildungsforschungskonferenz (BBFK).* Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ HTTPS://BIT.LY/3XFBHJK

Lernspuren

Wie können sich Erwachsene in Veränderungsprozessen angesprochen, wertgeschätzt und verstanden fühlen? Diese Frage steht im Zentrum der Studien des Sammelbandes, welcher die Dynamik des Lernens und Lehrens im Erwachsenenalter unter verschiedenen pädagogischen und philosophischen Blickwinkeln betrachtet. In den Beiträgen werden moderne Bilder eines lebenslang lernenden Menschen skizziert, Lern- und Entwicklungsprozesse über die Kindheit und Jugend hinaus beschrieben, Herausforderungen aufgezeigt und neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren geboten.

Pannitschka, S. & Rainer, M. (Hrsg.) (2022). *Lernspuren. Über eine Kultur des Lernens und Lehrens Erwachsener.* (Reihe: an:regung pädagogik, Band 5). Salzburg/Wien: Residenz Verlag.

EPALE Newscast

Am 13. Februar 2023 ist auf EPALE unterstützt durch die Plattform für Lebenslanges Lernen das neue Format EPALE Newscast online gegangen. Die Kurznachrichtensendung kann jeden ersten Montag im Monat um 12 Uhr mittags live verfolgt werden und thematisiert die neuesten Entwicklungen in der Welt der Erwachsenenbildung. In der ersten Folge wurde über die thematischen Schwerpunkte 2023 bei EPALE, Neuigkeiten aus der Community und das Europäische Jahr der Kompetenzen gesprochen. Folge 2 (→ https://t1p.de/ve31u) stimmt auf den Monat März ein und setzt sich mit dem ersten thematischen Schwerpunkt »Einbinden« auseinander. In dem kompakten Video wurden Fragen zum Beitrag von EB bei der Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur aktiven demokratischen Teilnahme an der Gesellschaft angesprochen. Die Folgen können auch online nachgeschaut werden.

→ HTTPS://T1P.DE/ZLDXN

Digitale Transformation gestalten – mit Erasmus+

Während durch die Corona-Pandemie die Digitalisierung im Bildungsbereich angetrieben wurde, ist Deutschland derzeit im europäischen Digitalisierungsranking nur Mittelmaß. Seit 2021 ist Digitalisierung eine der vier übergreifenden Prioritäten des Erasmus+-Programms. Das zuletzt erschienene Journal »Bildung für Europa« der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) stellt einige innovative Projekte aus Berufs- und Erwachsenenbildung zusammen, die sich mit dem digitalen Wandel befassen. Die aktuelle Ausgabe »Digitale Transformation gestalten – mit Erasmus+« thematisiert außerdem, wie Organisationen zu mehr Digitalisierung kommen und wie digitale Kompetenzen erfasst werden können. Darüber hinaus wird eine erste Bilanz der Umsetzung der neuen europäischen Agenda für die EB gezogen und auf 2023 vorausgeblickt.

→ HTTPS://BIT.LY/3YPC0MZ

Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Sammelband vereint theoretische, praktische und empirische Aspekte digitaler Transformation und gibt einen Überblick zum aktuellen Stand der digitalen Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es werden sowohl Chancen als auch Herausforderungen der Digitalisierung für die gesamte

pädagogische Handlungskette und verschiedene Bereiche des Bildungsmanagements thematisiert und Denkanstöße auch über das Feld der Hochschulweiterbildung hinaus für weitere Bereiche des Bildungs- und Berufssystems geboten.

Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2022). Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: wbv Media.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ HTTPS://BIT.LY/3KBBQTA

DIE-Veröffentlichungen

Neues Format auf WB-WEB: Themennetze

Mit den Themennetzen stellt die Redaktion von WB-WEB aus dem großen Repertoire an Beiträgen des Portals gezielt praktische Materialien zu einem ausgewählten Thema zusammen: grafisch ansprechend, inhaltlich strukturiert und interaktiv erlebbar. Aufgebaut sind die Themennetze wie die Struktur eines Bahnplans: Man steigt an einer beliebigen Station zu und bestimmt sein Ziel selbst. Die WB-WEB-Themennetze werden stetig um neue Inhalte erweitert; zurzeit vorhanden sind Themennetze zu »Lernorten« und zum Thema »Flipped Classroom«.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/WB-WEB-THEMENNETZE/LERNORTE.HTML

23 & 24 MAI 2023

online

#ebcamp23

Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) veranstaltet gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB) ein Barcamp zum Thema Digitalisierung in der EB. Erwachsenenbildende und Interessierte sind dazu eingeladen, sich (kritisch) mit den Gestaltungsmöglichkeiten von Digitalisierung in Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen.

→ WWW.BIFEB.AT/WISSENSZENTRUM/EBCAMP

23—25 MAI 2023

Karlsruhe

LEARNTEC

Auf der digitalen Bildungsmesse können neue digitale Lerntrends entdeckt werden. Mit der Kombination aus Fachmesse und Kongress treffen auf der LEARNTEC Expertinnen und Experten aus der E-Learning-Anwender- und Bildungsbranche zusammen. Der Themenbereich »Digitales Lernen im Beruf« beschäftigt sich mit technischen Lösungen für Arbeit 4.0 und stellt verschiedene Lösungen für Unternehmen vor.

→ WWW.LEARNTEC.DE

26 & 27 MAI 2023

Belgrad

ESREA Active Democratic Citizenship and Adult Learning Research Network Conference

Die Konferenz an der Universität Belgrad findet unter dem Motto »Movements for Democracy, Critical Learning and the Limits of What we Know« statt. Die englischsprachige Veranstaltung richtet sich an alle Forschenden im Feld der EB sowie weitere Interessierte und bespricht die Rolle von Erwachsenenbildung im Kontext von kritischem Wissen und Demokratiebildung.

→ WWW.DIE-BONN.DE/WEITERBILDUNG/VERANSTALTUNGSKALENDER/3054

16 JUNI 2023

Bundesweit

Vierter Digitaltag

Für den jährlich stattfindenden bundesweiten Digitaltag können ab sofort Aktionen angemeldet werden. Am Digitaltag soll Digitalisierung für alle erlebbar gemacht werden, und mit über 2.000 Aktionen sollen die verschiedenen Aspekte von Digitalisierung sowie ihre Chancen und Herausforderungen diskutiert werden.

→ HTTPS://DIGITALTAG.EU/

Hessische Blätter für Volksbildung

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Weiterbildungsbericht Hessen

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2023

Am Beispiel des „Hessischen Weiterbildungsberichts“ skizziert das Themenheft Ergebnisse von Bildungsberichterstattung für erziehungswissenschaftliche Forschung und kommentiert den Bericht aus Sicht zentraler Akteur:innen.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?
Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 39,– €!
Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de

92 S., 21,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Blended Learning für Erwachsene in Kalifornien während und nach Corona

Ausweitung und Unterstützung

MATTHIAS STURM[1]

Während der Corona-Pandemie hat es auch in Kalifornien Einschränkungen bei Präsenzkursen der Erwachsenen- und Weiterbildung gegeben. Die Anbieter haben darauf mit einer starken Ausweitung von Online- und Hybridkursen reagiert. Auf Grundlage eines jährlichen Datenreports zum Fernunterricht zeigt der Autor Schwierigkeiten und Lösungsstrategien der Einrichtungen bei dieser Umstellung auf.

Während der Corona-Pandemie hat es auch in Kalifornien Einschränkungen bei Präsenzkursen der Erwachsenen- und Weiterbildung gegeben. Die Anbieter haben darauf mit einer starken Ausweitung von Online- und Hybridkursen reagiert. Auf Grundlage eines jährlichen Datenreports zum Fernunterricht zeigt der Autor Schwierigkeiten und Lösungsstrategien der Einrichtungen bei dieser Umstellung auf.

Der Fernunterricht[2] in Kalifornien wird in der Erwachsenenbildung über unterschiedliche Modelle angeboten; neben Modellen, die fast ausschließlich auf Online-Unterricht oder Präsenzunterricht mit Online-Selbstlernphasen setzen – also »klassisches« Blended Learning –, gibt es seit einiger Zeit sog. Hybrid-Flexible Models (HYFLEX), die den Lernenden eine möglichst große Flexibilität in der Wahl des Lernmodus und der Lernzeit geben: »The term HyFlex model [...] refers specifically to an instructional model that offers learners maximum flexibility in selecting the mode and timing of learning: in-person, synchronous online, and asynchronous online [...], and the ability to frequently shift among these options at any time« (Rosen, Simpson & Vanek, 2022, S. 5).

Während im Schuljahr 2018–2019 rund 300.000 Lernende für Präsenzkurse an einer der staatlich geförderten Einrichtungen eingeschrieben waren und nur etwas über 10.000 Lernende an Fernunterricht teilnahmen, hat die Corona-Pandemie die Erwachsenenbildung auch in Kalifornien in einen neuen Kontext gerückt: So stiegen die Einschreibungen für Fernunterricht im Schuljahr 2020–2021 um das Achtfache (auf 88.749; OTAN, 2021, S. 4). Dies wurde ermöglicht, weil viele Einrichtungen schnell reagierten und ihre Kapazitäten für den Fernunterricht aufstockten. Dass gleichzeitig die Einschreibungen im Präsenzunterricht nur um etwas mehr als die Hälfte auf 134.492 Lernende zurückgingen (ebd.), ist angesichts der pandemischen Situation fast erstaunlich, hebt aber die Bedeutung des Präsenzunterrichts hervor, die die Einrichtungen ihm angesichts der Zielgruppe der eher Benachteiligten beimessen.

Diese große Ausweitung kann als Erfolg bezeichnet werden, und es zeichnet sich ab, dass der Fernunterricht in Form von Blended Learning oder hybriden Lernformen trotz der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts dauerhaft größeren

1 Mit Unterstützung von Anthony Burik und Penny Pearson des Outreach and Technical Assistance Network, Sacramento County Office of Education.

2 Um in Kalifornien als Fernunterricht in den Statistiken aufgenommen zu werden, muss ein Mindestanteil von 50 Prozent des Unterrichts online und außerhalb des Präsenzunterrichts stattfinden. Es handelt sich im Regelfall um Blended Learning mit einem Hauptanteil Fernunterricht.

Zulauf haben wird als vor der Pandemie. Die schnelle Ausweitung der Fernunterrichtsangebote zeigte aber auch – zum Teil grundlegende – Schwierigkeiten auf. Auf Grundlage des jährlichen Reports »Technology and Distance Learning for California Adult Education« des Outreach and Technical Assistance Network (OTAN, 2021), der vom Autor verfasst wurde, werden diese Schwierigkeiten und Lösungsstrategien der Einrichtungen aufgezeigt.

Lernende, Lehrende und Technologien – Ausstattung, Zugang und Professionalisierung

Grundsätzlich ist die Akzeptanz von Online-Unterricht in Kalifornien hoch. Bei einer Befragung von Lernenden der Erwachsenenbildung gaben über zwei Drittel der Befragten an, schon einmal an einem Online-Kurs teilgenommen zu haben; von diesen zeigten über 90 Prozent die Bereitschaft, weiterhin online zu lernen (ebd., S. 6). Laptops oder Computer (76 %) waren die am häufigsten verwendeten digitalen Endgeräte für das Online-Lernen, gefolgt von Mobiltelefonen (57,2 %) und Tablets (23,4 %). Allerdings gaben fast 40 Prozent der Lernenden an, dass sie sich das Gerät, mit dem sie lernen, mit jemand anderem teilen. Zudem hatten über 20 Prozent keine Möglichkeit, zuhause oder an der Schule E-Mails zu lesen, obwohl viele Schulen E-Mails als Hauptkommunikationsmittel nutzen (ebd., S. 6–7).

Lernhinderlich war bei über zehn Prozent der Lernenden überdies, dass sie zuhause keinen ruhigen Arbeitsplatz hatten, und mehr als 20 Prozent gaben an, dass ihr Zugang zum Internet aufgrund von Datenlimits begrenzt oder gar nicht vorhanden war (ebd., S. 7–8). Weil nicht nur der Zugang zu Präsenzangeboten, sondern generell zu Schulen und anderen Orten mit öffentlichen Internetverbindungen während der Pandemie eingeschränkt war, konnten Bildungsmöglichkeiten dann nicht wahrgenommen werden. Dies hebt die Bedeutung mobiler Geräte hervor, was z. B. durch »Bring-Your-Own-Device« (BYOD) Richtlinien an Schulen und kostenloses öffentliches und sicheres WLAN im öffentlichen Raum unterstützt werden kann.

Als Teil eines jährlichen Plans zur kontinuierlichen Verbesserung muss eine Selbstbewertung von mindestens einem Viertel der Lehrer an jeder Schule ausgefüllt werden (CDE, 2020, S. 11), um Fähigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse in Bezug auf den digitalen Unterricht aufzuzeigen. Untersucht werden auch Meinung und Haltung zur Technologieintegration. Hierbei zeigte sich, dass Lehrende mit überwältigender Mehrheit (94,3 %) der Meinung sind, dass sich ihre Lehre durch Technologie verändert habe, und mehr als drei Viertel gingen davon aus, dass Technologie ihre Lehre verbessere (ebd., S. 13). Auch die Internetnutzung durch die Lernenden sahen sie zumeist positiv: Über 80 Prozent stimmten zu, dass die Lernergebnisse (»products«) besser seien, wenn Lernende das Internet verwenden, und dass die Lernenden höher motiviert sind, auch wenn über 60 Prozent die Gefahr sehen, dass Lernende eher abgelenkt werden, wenn sie online sind (ebd.).

Ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Nutzung von Technologie schätzten sie durchaus zufriedenstellend ein: → Abbildung 1 zeigt, dass über 60 Prozent der Lehrer ihre Kompetenz als stark einschätzten, wenn es um die Integration von Technologie in den täglichen Unterricht ging. Ähnlich viele Lehrer konnten Lernende bei Recherchen im Internet unterstützen (59.7 %) und Technologien zur Verwaltung und Organisation während der Vor- und Nachbereitung nutzen (58,6 %). Auf die Frage nach der Bedeutung in diesen Aufgabenbereichen gaben drei Viertel an, dass die Technologieintegration in den täglichen Unterricht für sie eine hohe Bedeutung habe, ebenso wie in Bezug auf den Umgang mit neuen Anwendungen (Software und Apps) und auf die Behebung von Problemen, die bei der Verwendung von Technologien für den Unterricht auftreten.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Kalifornien bieten Lernenden ein vielfältiges Spektrum an Angeboten, um Wissen und Fähigkeiten zu erlangen, die erforderlich sind, um sich als Bürger, Arbeitnehmerin, Familienmitglied und Gemeindemitglied in die Gesellschaft einzubringen (West, 2005, S. VII). Sie erhalten sowohl staatliche als auch bundesstaatliche Mittel, wobei der genaue Betrag von Jahr zu Jahr variiert. Im Schuljahr 2021–2022 betrug die Förderung im kalifornischen Staatshaushalt 750 Millionen US-Dollar, zusätzlich wurden Bundesmittel durch den sog. Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA) bereitgestellt. Auch die Höhe der Bundesmittel kann je nach Verfügbarkeit von Zuschüssen und den Prioritäten der Bundesregierung variieren. Die Erwachsenenbildung in Kalifornien ist dezentralisiert, mit einer Reihe von Anbietern, die Programme und Dienstleistungen auf regionaler und lokaler Ebene anbieten. Die Programme werden über ein Netzwerk regionaler Konsortien, Community Colleges und Schulbezirke angeboten und bedienen jährlich über 1,5 Millionen Lernende. Der Fokus liegt auf Grundbildungskursen in Lesen, Schreiben und Mathematik, Vorbereitungskursen zu allgemeinbildenden Schulabschlüssen (General Educational Development, High School Equivalency), beruflicher und technischer Ausbildung sowie Englisch für Staatsbürger*innen und Einwanderer. Die entsprechenden Angebote sind mit einem verpflichtenden, umfassenden Berichtswesen gekoppelt und beinhalten verbindliche Leistungsnachweise der Lernenden in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die in einem bundesweiten Meldesystem erfasst werden, dem sog. National Reporting System (NRS; West, 2005, S. 133).

Allgemeiner Gebrauch von Technologien für den Unterricht	Kompetenz			Bedeutung		
	Schwach	Angemessen	Stark	Niedrig	Mittel	Hoch
Erlernen des Umgangs mit neuen Anwendungen (Software und Apps)	3,7%	46.4%	49.9%	1.7%	24.1%	74,2%
Lernende bei der Recherche im Internet unterstützen	2,5%	37.8%	59.7%	4.5%	30.6%	64.9%
Beheben von Problemen, die bei der Verwendung von Technologien für den Unterricht auftreten	11.9%	51.9%	36.2%	2.3%	23.8%	73.8%
Technologie in den täglichen Unterricht integrieren	2.8%	35.5%	61.7%	2.4%	21.3%	76.3%
Einsatz von Technologien, um den Unterricht anders zu gestalten	5,6%	47.0%	47.4%	3.4%	31.2%	65.3%
Nutzung von Technologien zur Verwaltung und Organisation	4,0%	37.5%	58.6%	3.1%	25.7%	71.2%

ABB 1: Allgemeiner Gebrauch von Technologien für den Unterricht. Continuous Improvement Plan Teacher Assessment Survey 2020–21 (Quelle: OTAN, 2021, S. 11; eigene Übersetzung)

Nur bei während des Unterrichts auftretenden technischen Schwierigkeiten schätzten mehr als 10 Prozent der Lehrenden ihre Kompetenz als schwach ein. Viele jedoch sehen sich durch den schnellen technologischen Wandel überfordert: Fast 60 Prozent gaben an, dass dieser zu schnell verlaufe, dass es zu wenig Unterstützung der Lehrkräfte gebe und dass zu viele neue Technologien ohne formales Training erlernt werden müssten.

Die Lehrenden wurden auch zur Unterstützung des Gebrauchs von Technologien und zusätzlichen Hilfeleistungen befragt, um Ziele für Fortbildungen sowie Ressourcen und Infrastruktur zur Unterstützung der Technologieintegration hervorzuheben. Fast zwei Drittel gaben an, dass sie mehr Zeit brauchen, um die Verwendung von Technologien zu lernen (62,4 %). Mehr als ein Drittel gab an, dass sie mehr Zeit für die Technologieintegration in den Unterricht (36 %) und mehr Fortbildungsangebote dafür (36,2 %) benötigen.

Unterstützung der Lehrenden und der Lernenden durch die Einrichtungen

Die Ergebnisse von Fokusgruppenbefragungen, die im Verlauf der Erstellung des OTAN-Reports durchgeführt wurden, zeigen, dass sich die Einrichtungen der Schwierigkeiten der schnellen Umstellung auf Fernunterricht bewusst waren und unterschiedliche Strategien anwendeten, um die Lehrenden zu unterstützen. Im Sommer 2020, nach der ersten Pandemiewelle, entschieden sich einige Einrichtungen dazu, den Unterricht einzustellen und die unterrichtsfreie Zeit für strategische Planung und Fortbildungen zu nutzen (ebd., S. 34). Grundsätzlich gab es Befürchtungen bezüglich eines stark gestiegenen bzw. sehr ungleich verteilten Workloads bei den Lehrenden. Eine Einrichtung brachte Vertreter des Lehrerkollegiums und der Schulleitung an einen Tisch, um gemeinsam Rahmenbedingungen für Blended Learning und HYFLEX festzulegen, das mit Anspruch auf bezahlte Fortbildung und technischer Unterstützung ohne Zwang eingerichtet werden sollte. Eine andere achtete darauf, dass Kurse, die im HYFLEX-Modus angeboten wurden, möglichst gleich zwischen allen Lehrenden verteilt wurden (ebd., S. 32–34).

Bei den Lernenden ist Persistenz – die Vermeidung von Abbrüchen – ein entscheidender Faktor für das Erreichen ihrer Ziele (CDE, 2022, S. 5). Während der Pandemie wurden Fernunterricht und Blended Learning als wichtigste Strategien genannt (84,9 %). Außerdem wichtig waren Anwesenheitskontrolle (83,6 %), eine effektive Einweisung und eine angemessene Einstufung in den richtigen Kurs (76,4 %). Fast ebenso wichtig war das gemeinsame Setzen von erreichbaren Zielen, die zusammen überwacht werden (73,8 %; OTAN, 2021, S. 22). Zusätzlich wurden in Fokusgruppen mit ausgewählten Einrichtungen nach weiteren Strategien zur Förderung der Persistenz gefragt. Einige Schulen verschickten Informationsmaterialien für Zoom und Canvas über E-Mail und boten telefonische Unterstützung an. Andere Schulen bevorzugten auch bei Fernunterricht eine Einweisung vor Ort und führten zum gleichen Zeitpunkt Einstufungstests durch. Lernende konnten in Webinaren und vor Ort Informationen und Unterstützung bekommen, Chromebooks ausprobieren oder Lernmaterialien erhalten (ebd., S. 31).

Im Allgemeinen wurden Einweisungen in Kurs- und Beratungsangebote an den Schulen verstärkt, sie wurden online oder vor Ort zur Verfügung gestellt, und auch das wirkte sich positiv auf die Persistenz der Lernenden aus (ebd., S. 34). Außerdem wurden diese während der Kurse durch Ausleihsysteme für Lernmaterialien und digitale Geräte unterstützt. Lehrer und Hilfspersonal leisteten technische Hilfestellung und trugen so dazu bei, dass die Lernenden sich wohlfühlten

und weiter am Unterricht teilnahmen. Manchmal wurden Schritt-für-Schritt-Anleitungen in anderen Sprachen erstellt. In manchen Schulen wurde außerdem Hilfestellung von Fachpersonal in anderen Sprachen angeboten, um persönlicheren Kontakt herzustellen und die Lernenden effektiver zu unterstützen (ebd., S. 35). An manchen Schulen wurde die Auffassung geteilt, dass Lernende aus benachteiligten Stadtteilen ihre Kursteilnahme abbrechen würden, weil es für sie schwieriger sei, online zu lernen. Besonders persönliche Beratungen und Einweisungen in die Technologien für das Blended Learning zeigten sich für diese Lernenden als Persistenzstrategie erfolgreich. Doch es gab auch den gegenteiligen Effekt: An anderen Schulen zeigte sich nämlich, dass Lernende, die wegen Arbeit oder Familie nicht vom Präsenzuntericht profitieren konnten, durch Blended Learning und HYFLEX am Unterricht teilnehmen konnten (ebd., S. 37–39).

Fazit

Wie wird die »neue Normalität« nach Corona aussehen? In Kalifornien berichten Lernende über ein hohes Maß an Zugang zu Online-Angeboten in Schulen, aber es gibt auch Barrieren in Bezug auf den digitalen Zugang und das Online-Lernen, die mit Intersektionalitäten wie z. B. ethnische Zugehörigkeit oder sozioökonomischer Status, aber auch mit Alter und Geschlechtszugehörigkeit zu tun haben (van Deursen & van Dijk, 2014). Es ist offensichtlich, dass die Lernenden, die schon ausreichende digitale Kompetenzen hatten oder sie sich während der Pandemie erarbeiteten, von der Flexibilität des Blended Learning und dem HYFLEX profitiert haben. Das zeigt sich z. B. dadurch, dass viele Lernende, die vor der Pandemie aufgrund von anderen Verpflichtungen wie Arbeit und Familie nur begrenzt von Angeboten der Erwachsenbildung profitieren konnten, vermehrt am Unterricht teilnahmen. Die Ergebnisse aus Kalifornien zeigen, dass Blended Learning und HYFLEX nicht nur für Lehrende und Lernende von Vorteil sein können, sie bieten auch skalierbare alternative Möglichkeiten des Kursangebots und stellen sicher, dass Einrichtungen flexibel auf Veränderungen der Bedürfnisse der Lernenden, der Fähigkeiten der Lehrenden und der Kapazitäten der Einrichtungen reagieren können. Welche Modalitäten sich in der »neuen Normalität« durchsetzen werden und wie sie den Unterricht und das Lernen in der Erwachsenenbildung verändern, sollte Bestandteil zukünftiger Untersuchungen sein.

CDE – California Department of Education Adult Education Office (2022). Continuous Improvement Plan. Program Year: 2021–22. Sacramento: CDE.

CDE – California Department of Education Adult Education Office (2020). *California WIOA, Title II Adult Education and Family Literacy Act Program Implementation Survey 2021–22.* Sacramento: CDE. https://riversideregionadulted.org/wp-content/uploads/2021/01/Continuous-Improvement-Plan-Guide-12.14.2020.pdf

OTAN – Outreach and Technical Assistance Network (Hrsg.) (2021). *WIOA Title II: Technology and Distance Learning California Update Program Year 2020–2021.* Annual Report (July 1, 2020 to June 30, 2021) – Appendix F – Addendum. Sacramento: OTAN. https://otan.us/AboutUs/Reports

Rosen, D. J. , Simpson, D. & Vanek, J. (2022). *Guide for Design and Implementation of Hybrid–Flexible (HyFlex) Models in Adult Education.* Provo: EdTech Books. https://edtechbooks.org/hyflex_guide

van Deursen, A. & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society, 16,* 507–526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

West, L. L. (2005). *Meeting the challenge: A history of California Adult Education from the beginnings to the twenty-first century.* Sacramento: CDE. www.caadultedhistory.org/Book

MATTHIAS STURM

ist seit zwanzig Jahren als Forscher in der Erwachsenenbildung in Kanada und Kalifornien tätig. Er ist Doktorand mit Schwerpunkt auf Ungleichheiten in der Digitalität und Literalität von Erwachsenen an der Simon Fraser University, Burnaby.

www.linkedin.com/in/matthiassturm

Irena Sgier

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unerwartetes von sich preis. Nicht nur, weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

anregend, sinnstiftend, transformativ. Sie erweitert die Denk- und Handlungsmöglichkeiten und will gesellschaftliche Entwicklungen mitgestalten.

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich (in der Schweiz) Strukturen und Programme zur Förderung der Weiterbildungsforschung aufbauen.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

wie schwierig es ist, mit und durch Bildung dem Ziel Chancengleichheit näherzukommen!

Mein berufliches Steckenpferd

in partizipativen Settings Zukunftsperspektiven entwerfen

Ich bin die geborene Dozentin für ...

... leider nichts. Meine Stärken liegen eher im Analysieren und Entwickeln als im Dozieren.

IRENA SGIER ist Stv. Direktorin des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB).

DIE-Forum 2023 – Save the date

Bitte vormerken! Das DIE-Forum 2023 findet am 4./5. Dezember in Bonn statt zum Thema »Transformationen verstehen – Teilhabe fördern. Weiterbildung für einen gerechten und nachhaltigen Fortschritt gestalten«. Denn um die vielfältigen digitalen, ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Transformationsherausforderungen unserer Zeit positiv bewältigen zu können, sind in allen Teilen der Bevölkerung Lernprozesse erforderlich. Das DIE-Forum 2023 regt zur perspektivischen Diskussion der Chancen und Aufgaben für Träger und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in unterschiedlichen Transformationskontexten an.

Am Abend des 4. Dezember verleihen wir den diesjährigen »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« an Lernangebote und Projekte, die den sozial-ökologischen Wandel auf innovative Art und Weise fördern. Zum Thema »Transformationen verstehen – Teilhabe fördern« ist in diesem Jahr Prof. Dr. Maja Göpel, Expertin für Nachhaltigkeitspolitik und Transformationsforschung, unsere Schirmherrin.

→ WWW.DIE-FORUM.DE

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 2 — 2023

Grüne Transformation
Die Grüne Transformation bringt einen sozialökologischen Strukturwandel mit sich, der alle gesellschaftlichen Bereiche betrifft. Wie kann die Erwachsenen- und Weiterbildung dabei unterstützen, diesen Strukturwandel zu gestalten? In welchen Bereichen ist sie selbst von diesem Strukturwandel betroffen? weiter bilden reflektiert Lösungsansätze aus der Praxis der EB/WB.

AUSGABE 3 — 2023

Bildung Macht Kultur
Das Miteinander der Kulturen legt Unterschiede und Gemeinsamkeiten offen, man lernt voneinander oder grenzt sich ab. Nicht zuletzt geht es um Fragen der Macht und der Hegemonie. weiter bilden lotet aus, wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung über Kultur und die Unterschiedlichkeit von Kulturen gesprochen wird und was es für Bildungsprozesse bedeutet, »kultursensibel« zu sein.

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf. weiter-bilden@die-bonn.de

Welche Strukturen soll eine Landesstrategie aufweisen?

Melanie Sittig

Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf

Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung

Qualität und Umfang der Förderung heterogener Gruppen im Übergang Schule - Beruf sind Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit, die Landesstrategien und regionale Förderkonzepte untersucht. Die Ergebnisse sind für Wissenschaft und Praxis interessant.

wbv.de/bwp

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 74
2023, 283 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7286-9
E-Book im Open Access

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv.de

Blended Learning und hybride Veranstaltungen sind aus der EB/WB nicht mehr wegzudenken. WEITER BILDEN schaut, wie das Lernen mit digitalen Medien und in digitalen Räumen sinnvoll gestaltet werden kann.

blendend lernen!

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen