

EVIDEO – EIN DIGITALES LERNINSTRUMENT FÜR ERWACHSENE MIT GRUNDBILDUNGSBEDARF: EIN BAUSTEIN AUF DEM WEG ZUR INKLUSION IN DER MEDIENGESELLSCHAFT

Johanna Lambertz

Wie müssen wir digitale Lernangebote in der Weiterbildung für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf gestalten und einsetzen, um deren berufliche und gesellschaftliche Teilhabe in einer zunehmend digitalen Welt zu fördern? Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst der Begriff Inklusion im Kontext des Bildungsbereiches mit Blick auf die sich zunehmend digitalisierende Gesellschaft erörtern. Anschließend wird anhand der vorgestellten Kriterien für eine inklusive Mediengesellschaft der Frage nachgegangen, welche Exklusionsfaktoren hier speziell für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf bestehen. Abschließend wird vorgestellt, wie das digitale Lernangebot eVideo versucht, den genannten Prinzipien entsprechend einen Beitrag zur digitalen Inklusion der Zielgruppe zu leisten und welche Weiterentwicklungsperspektiven bestehen bleiben.

Was bedeutet Inklusion in einer sich digitalisierenden Gesellschaft für den Bildungsbereich?

Aus soziologischer Perspektive versteht sich unter Inklusion die Zugehörigkeit eines Individuums zu den verschiedenen Subsystemen der Gesellschaft. Hat es an einem System keinen Anteil, handelt es sich um Exklusion.¹ In der „UN-Behindertenrechtskonvention“ (UN-BRK) wird Inklusion normativ gefasst: Entsprechend eines auf den Menschenrechten beruhenden demokratischen Verständnisses von Gesellschaft sollen alle Menschen teilhaben können, sodass dieselben Rechte bei allen gleichermaßen Anwendung finden und niemand ausgeschlossen wird (vgl. vgl. UN-BRK 2017). Demnach wird in Artikel 24 das Recht auf inklusive Bildung definiert (vgl. UN-BRK 2017: 18); Hierzu „gehört unter anderem der

diskriminierungsfreie Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle“ (Hirschberg/Lindmeier 2013: 42). Den digitalen Medien als Informations- und Kommunikationstechnologien wird dabei für die Umsetzung der Menschenrechte eine zentrale Rolle zugeschrieben, weshalb die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit digitaler Medien für alle Menschen in einer Gesellschaft garantiert sein muss (vgl. UN-BRK 2017: 9-12).

Zwei wesentliche Instrumente zur Umsetzung dieser Vereinbarung im Bereich der inklusiven Bildung in der Mediengesellschaft dienen als Grundlage für die nachfolgenden Erörterungen: Im „General Comment zum Recht auf Bildung“ definiert der Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte die folgenden vier Strukturelemente für Inklusion im Bildungsbereich (vgl. DIfM 2005):

¹ vgl. systemtheoretische Gesellschaftstheorien wie die von Niklas Luhmann

1. Availability: Verfügbarkeit von Bildung,
2. Access: diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung,
3. Acceptability: Annehmbarkeit von Bildung und
4. Adaptability: Adaptierbarkeit von Bildung.

Digitale (Lern-) Angebote müssen laut UN-BRK außerdem von vorne herein so gestaltet werden, dass sie für alle Menschen gleichermaßen nutzbar sind und damit den Anspruch eines „Universellen Designs“ erfüllen (vgl. UN-BRK 2017: 8). Die folgenden Prinzipien für Universal Design wurden vom „Center for Universal Design“ in Kalifornien ausgearbeitet (vgl. Connell et al 1997):

1. Breite Nutzbarkeit für Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten,
2. Flexibilität in der Benutzung für individuelle Fähigkeiten und Vorlieben,
3. Einfache und intuitive Benutzung,
4. Sensorisch unterschiedlich wahrnehmbare Informationen,
5. Fehlertoleranz,
6. Niedriger körperlicher Aufwand und
7. Ausreichende Größe und Platz für Zugang und Benutzung.

Verschiedene weitere gesetzliche Regelungen in Deutschland bieten eine detaillierte Grundlage für die Gestaltung digitaler Lernangebote, wie das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG, §4), das den barrierefreien Zugang regelt und die Verordnung für Barrierefreie Informationstechnik (BITV 2.0), die u. a. die Anforderungen an Usability und Leichte Sprache definiert.

Eine inklusive Mediengesellschaft bzw. digitale Inklusion² ist demnach dann erreicht, wenn alle Menschen selbstbestimmt an einer sich zunehmend digitalisierenden Gesellschaft mit Hilfe von digitalen Medien teilhaben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie digitale Inklusion für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf erreicht werden kann. Welchen Exklusionsfaktoren begegnen sie in der Weiterbildung? Welche Hürden erfahren Sie bei der Nutzung digitaler Medien?

Was sind Exklusionsfaktoren für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf in der Mediengesellschaft?

Traditionell werden unter Grundbildung vor allem Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen gefasst. Mittlerweile gehören hierzu aber auch die Felder der Medienkompetenz, Lernfähigkeiten, Sozialkompetenz, die finanzielle Grundbildung, die Gesundheitsbildung und einige mehr. Schwierig ist dabei zu definieren, ab wann ein Grundbildungsbedarf beginnt. Gemäß der Leo.-Level-One Studie tritt ein Grundbildungsbedarf (hier am Beispiel der Schriftsprachkompetenzen) dann zutage, wenn die Kompetenzen eines Menschen nicht mehr ausreichend sind, um „am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben“ (Grotlüschen/Riekmann 2011: 2)³. Hier zeigt sich, dass Grundbildungsbedarfe je nach Individuum sehr unterschiedlich ausfallen und sich mit dem gesellschaftlichen Wandel ständig verändern können. Ausschlaggebend ist also für jede Person der Punkt, ab dem die individuelle gesellschaftliche Teilhabe im privaten Umfeld (z. B. beim Online-Einkauf, bei der Kommunikation mit Freunden etc.), im Beruf (z. B. bei der Teil-

² Die Begriffe inklusive Mediengesellschaft und digitale Inklusion werden entsprechend der in diesem Abschnitt beschriebenen Definition gleichbedeutend verwendet.

³ In Deutschland haben laut der Studie ca. 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter Schwierigkeiten beim Lesen und

Schreiben und werden somit den sog. „funktionalen Analphabetinnen“ zugerechnet. Etwas mehr als die Hälfte (57%) von ihnen sind erwerbstätig. Die meisten von Ihnen haben einen niedrigen (48 %) oder keinen (19 %) Bildungsabschluss (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011).

nahme an Weiterbildungen, bei der Einführung neuer Geräte etc.) oder bei der politischen Beteiligung (z. B. bei der Teilnahme an Wahlen, Behördengänge etc.) usw. auf absehbare Zeit erschwert wird.

Grundbildungsbedarfe sind also dynamisch. Gerade im Zusammenhang mit der Digitalisierung können in kurzer Zeit immer wieder neue Bedarfe entstehen. Die Digitalisierung ist dabei ein ambivalenter Prozess, denn einerseits können digitale Medien selbst zu Exklusion beitragen und andererseits dienen sie aber auch als Werkzeuge, um dieser entgegenzuwirken. Die Diskussion um Exklusion in der Mediengesellschaft findet unter dem Begriff der „Digitalen Spaltung“ bereits statt, seit das Fernsehen eine gesellschaftlich wichtige Informationsquelle wurde und verschärfte sich mit der Verbreitung der Internetzugänge in Privathaushalten (vgl. Kubicek/Welling 2000)⁴, wobei der Fokus von Beginn an auf einer selbstbestimmten Teilhabe der Individuen an Gesellschaft lag.

Exklusionsfaktor 1⁵: Einschränkungen bei Zugang zu und Verfügbarkeit von Weiterbildung

Erwachsene mit Grundbildungsbedarf sind prinzipiell schwer für Weiterbildungsangebote erreichbar. Dies liegt vor allem an Einschränkungen bei Zugang zu und Verfügbarkeit der Angebote selbst, die zu wenig auf die besondere Bedarfslage der Zielgruppe ausgerichtet sind. Auf der anderen Seite ist die oft wenig ausgeprägte Lernbereitschaft der Erwachsenen mit niedrigen Grundkompetenzen zu nennen, die auch durch den zuerst genannten Punkt bedingt ist. Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen haben oft negative Lernerfahrungen während ihrer Schulzeit ge-

macht und können daher durch die meist traditionell gestalteten Bildungsangebote (Kursunterricht in Klassenraumsituationen, Frontalunterricht etc.) kaum zur Teilnahme motiviert werden (vgl. Lambertz/Schulz 2017: 6).

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind die meisten Weiterbildungsangebote auf höher qualifizierte Mitarbeitende ausgerichtet, die von vorne herein eine höhere Lese- und Schreibkompetenz mitbringen (vgl. Cedefop 2015: 93). In der Folge sind Menschen mit niedriger Schriftsprachkompetenz von Beginn an von Fortbildungsangeboten in Betrieben ausgeschlossen. Berufstätige Erwachsene mit Grundbildungsbedarf sind außerdem sozial integriert, sie sehen daher häufig keinen Bedarf darin, sich weiterzubilden und sie haben neben der Arbeit auch wenig Zeit (vgl. Ehmig/Heymann/ Seelmann 2015: 65). Betriebliche Weiterbildung muss zur Generierung von Teilnahmemotivation darauf reagieren, indem Angebote freiwillig und während der Arbeitszeit stattfinden. Wenn Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen für Geringqualifizierte anbieten, so handelt es sich jedoch meist um tätigkeitsbezogene Weiterbildungen (z. B. Sicherheitsschulungen) und in den seltensten Fällen um Schulungen der Weiterentwicklung der Grundkompetenzen selbst (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2015: 123 ff.)⁶. Diese spielten in Betrieben „nach wie vor eine eher marginale Rolle“ (ebd.: 128).

Die arbeitslosen Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf werden ebenfalls unzureichend über entsprechende Kursangebote erreicht: Während die Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen 33.000 überwiegend nicht erwerbstätige Teilnehmende aufweisen (vgl.

⁴ Die Begriffe Exklusion in der Mediengesellschaft und digitale Spaltung werden entsprechend der in diesem Abschnitt beschriebenen Definition gleichbedeutend verwendet.

⁵ Hierbei handelt es sich lediglich um eine Aufzählung und nicht um eine Rangfolge.

⁶ Nur 14 % der Angebote sind jeweils Kurse zu grundlegenden PC-Kenntnissen und zur Förderung von Sozial- und Personalkompetenz, 8 % zur Förderung von DaF/DaZ für Menschen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, 5 % zur Förderung von Rechenfähigkeit und 4 % zur Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten für deutsche MuttersprachlerInnen (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2015: 123 ff.).

Huntemann/Reichart 2015: 30; vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003), gibt es in der Gesamtbevölkerung eine Anzahl von 3,225 Millionen nicht berufstätiger sog. „funktionaler AnalphabetInnen“ (vgl. Grotluschen/Riekmann 2012: 140). Das Kursangebot scheint hier nicht ausreichend und gleichzeitig können zu wenige Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen für die Teilnahme motiviert werden.

Exklusionsfaktor 2: Einschränkungen bei Zugang zu und Verfügbarkeit von digitalen Lernangeboten

Laut (N)Onliner-Atlas 2016 sind 18 % der Gesamtbevölkerung in Deutschland immer noch offline (Initiative D21 e.V./TNS Infratest 2015: 54). Die Faktoren niedrige Bildung, niedriges Einkommen und höheres Alter⁷ sind hiernach mit der Nicht-Nutzung des Internets verbunden und treffen in der Tendenz genauso auf Erwachsene mit Grundbildungsbedarf zu (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011: 9). Laut Digitalindex 2016 finden sich Personen mit niedrigem Bildungsniveau eher unter den „Abseitsstehenden Skeptikern“ und Menschen mit niedrigem bis mittlerem Bildungsniveau eher unter den „Konservativen Gelegenheitsnutzern“ sowie den „Vorsichtigen Pragmatikern“ (vgl. Initiative D21 e.V./TNS Infratest 2016: 28). Digitale Spaltung im Sinne eines nicht vorhandenen infrastrukturellen Zugangs zum Internet spielt dabei als Begründung kaum noch eine Rolle, auch wenn die Ausstattung in Bildungseinrichtungen im internationalen Vergleich noch durchschnittlich ist (vgl. Bos/Eickelmann et al 2014: 151). Vielmehr muss hier ein Blick auf die Kompetenzen bei der Nutzung des Internets im Zusammenhang mit niedrigen Grundkompetenzen geworfen werden (s. Exklusionsfaktor 4). Besondere Relevanz hat die Nutzung des Internets bereits für die digitale Inklusion von Menschen mit kör-

perlichen Einschränkungen, die überdurchschnittlich häufig online sind und sich so aktiv gesellschaftlich beteiligen können (vgl. Aktion Mensch 2010).

Exklusionsfaktor 3: Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit in der Gestaltung digitaler Lernangebote

Entscheidend ist außerdem, dass ausreichend digitale bzw. Online-(Lern-)Angebote vorhanden sein müssen, die auch die entsprechenden Voraussetzungen der Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf berücksichtigen, so dass diese sie barrierefrei nutzen können. Die Entwicklung des Internets hat bisher gezeigt, dass zwar auch mehr Inhalte über Bilder oder Videos transportiert werden. Gleichzeitig entstehen aber immer unterschiedlichere schriftliche Textsorten, die (z. B. über Hyperlinkstrukturen oder Chats in Echtzeit) komplexe Lese- und Orientierungsleistungen erfordern und damit die Art des Lesens und seine Funktionen nachhaltig verändern (vgl. Ehmig/Heymann 2013: 255ff.).

Noch gibt es zu wenige Online-Angebote, die diese Veränderungen umfassend berücksichtigen. Die Gestaltung und Usability vieler digitaler Lernangebote setzt Medien- und Schriftsprachkompetenz sowie die Fähigkeit sich selbstständig in komplexen Umgebungen zu orientieren und zu lernen bereits voraus. Erwachsene mit niedrigen Grundkompetenzen haben jedoch häufig Schwierigkeiten bei der räumlichen (rechts, links) oder zeitlichen (gestern, danach, morgen) Orientierung und sind durch komplexe Darstellungen (z. B. mit vielen unterschiedlichen visuellen Reizen und hohem Schriftsprachanteil) schnell überfordert. Sie sind nicht so ohne Weiteres in der Lage, sich selbstständig neue Lerninhalte zu erschließen und haben im Folgenden eine eher niedrige Frustrationstoleranz und bre-

⁷ Nur 62 % mit Volks- und Hauptschulabschluss, 59 % mit einem Haushaltsnettoeinkommen unter 1000 € und 36 % der über 70-

Jährigen sind online (Initiative D21 e.V./TNS Infratest 2015: 54 ff.).

chen Lernprozesse bei Misserfolg schneller ab. Auch auf die Adaptierbarkeit der Lernangebote für andere Einschränkungen wie z. B. die häufig verbreitete Rot-Grün-Blindheit, auf Seh- oder Höreinschränkungen oder auch die Voraussetzungen verschiedener Lernendentypen (auditiv, visuell, etc.) wird selten Rücksicht genommen.

Exklusionsfaktor 4: Unzureichende Lese- und Medienkompetenz

Digitale Spaltung betrifft vor allem diejenigen in einer sich digitalisierenden Gesellschaft, die über eine gering ausgeprägte Medienkompetenz verfügen, wodurch sie von gesellschaftlicher Teilhabe immer stärker ausgeschlossen werden. Wie zuvor beschrieben, hängen Lese- und Medienkompetenz, gerade mit Blick auf die Internetnutzung, eng zusammen.

Die Lesekompetenz Erwachsener ist in verschiedenen Studien gut dokumentiert: In Deutschland haben laut der leo.-Level One-Studie ca. 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und werden somit den sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ zugerechnet (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 4). Bei einem Altersvergleich der jeweils untersten Kompetenzlevel in den verschiedenen Studien zeigt sich außerdem, dass unzureichende Lesekompetenz ein nachwachsendes Problem ist.⁸ In der PIAAC-Studie wurde außerdem die „technologiebasierte Problemlösungskompetenz“ im Umgang mit Computern bei Erwachsenen erfasst: 45 % der 16 bis 65-Jährigen erreichen lediglich die erste Kompetenzstufe oder bleiben darunter (vgl. Rammstedt 2013: 14). Außerdem bestätigt die PIAAC-Studie einen Zusammenhang zwischen Lese- und Medienkompetenz: „Personen, die die Kompetenzaufgaben (des technologieba-

sierten Problemlösens) papierbasiert bearbeitet haben, (verfügen) über eine geringere mittlere Lesekompetenz [...] als Personen, die die Kompetenzaufgaben computergestützt bearbeitet haben“ (Rammstedt 2013: 69). Studien zur Lese- wie auch zur Medienkompetenz belegen demnach: je höher das Alter und je niedriger der Bildungsgrad, desto niedriger das erreichte Kompetenzlevel, und: je besser die Lesekompetenz, desto besser die Medienkompetenz.

Für die Erreichung einer inklusiven Mediengesellschaft ist es demnach entscheidend, die Medienkompetenz aller laufend zu fördern. Dies trifft sowohl auf Lernende, aber auch auf Lehrende zu. Im internationalen Vergleich sind es gerade deutsche Lehrkräfte, die bei der Einstellung gegenüber digitalen Medien im Unterricht, bei der Kooperation im Kollegium und der Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen besonders unterdurchschnittlich oder sogar am schlechtesten abschneiden (vgl. Bos/Eickelmann et al 2013: 19).

[Welche Wege beschreitet eVideo auf dem Weg zur digitalen Inklusion?](#)

Die Überwindung digitaler Spaltung und damit das Ziel digitaler Inklusion hin zur selbstbestimmten Teilhabe aller Menschen an einer sich zunehmend digitalisierenden Gesellschaft muss daher digitale Medien als Werkzeuge einsetzen und Medienkompetenz und andere Grundkompetenzen (vor allem Lesekompetenz) wechselseitig fördern. eVideo-Transfer liefert mit dem Lerninstrument eVideo einen Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Mediengesellschaft nach diesem Verständnis.

⁸ Anteil der Personen auf dem untersten Level, das nicht ausreicht, um selbstbestimmt an Gesellschaft teilzuhaben: IGLU-Studie: 15,4% der 9-Jährigen (vgl. Bos/Tarelli et al 2011: 13); PISA-Studie: 16% der 15-Jährigen (vgl. Reiss/Sälzer et al 2016: 266);

PIAAC-Studie: 18% der 16-65-Jährigen (vgl. Rammstedt 2013: 13); Leo.-Level One-Studie: 19,9% der 18-29-Jährigen und 32,6% der 50-64-Jährigen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 8)

eVideo ist ein niedrigschwelliges digitales internetgestütztes Lernprogramm mit Arbeitsplatzbezug, das sich an Erwachsene mit Grundbildungsbedarf richtet. Über die Abwechslung von Video- und Übungssequenzen lernen sie spielerisch den Arbeitsplatz und dort auftretende Aufgaben zum Lesen, Schreiben, Rechnen und zur Medien- und Sozialkompetenz kennen. Ziel ist es, Hemmschwellen der Zielgruppe gegenüber den Lerngegenständen und der Nutzung digitaler Medien für einen positiven Zugang zum Berufsfeld sowie generell Weiterbildungshemmnisse abzubauen. Das Projekt eVideoTransfer wird als Entwicklungs- und Transferprojekt im Rahmen der Alphadekade vom Bundesbildungsministerium gefördert.⁹ Mit Hilfe folgender Bausteine versucht eVideo, einen Beitrag zur digitalen Inklusion für die Zielgruppe zu leisten¹⁰:

Inklusionsbaustein 1: Didaktisches Design gemäß den Prinzipien des Universellen Designs

Das didaktische Design von eVideo orientiert sich weitestgehend an den oben genannten Prinzipien des Universellen Designs. Es handelt sich um ein Web-/Video-Based-Training mit einem Storytelling Ansatz, in dem die Lerngegenstände in eine Geschichte am Arbeitsplatz eingebunden werden. Die Nutzenden tauchen in eine Handlung ein und identifizieren sich so mit den KollegInnen und der Umgebung, wodurch Schwellenängste abgebaut werden sollen. Es nutzt außerdem Mechanismen des Game-Based-Learning: Durch spielerische Gamification Elemente wie Belohnungssysteme und nutzergesteuerte Interaktionsmöglichkeiten wird die Motivation der Lernenden gefördert. Die einfache und intuitive Benutzung wird über wiederkehrende

Symbole in einer einheitlichen Farbgestaltung sowie über eine niedrigschwellige Menüführung und gerade Sichtachsen auf übersichtlichen Übungsoberflächen gewährleistet. Der lineare Ablauf der Geschichte bietet den Lernenden einen „roten Spielfaden“ als Orientierung, d. h. einzelne Kapitel werden erst sukzessive im Lernverlauf freigeschaltet. Das Lernangebot ist außerdem fehlertolerant gestaltet: Bei Fehlern in den Übungen erhalten die Lernenden motivierendes Feedback und Tipps durch die KollegInnen. Außerdem werden Fehler angezeigt und können in einem zweiten Versuch korrigiert werden. Nach einem weiteren Fehlversuch werden die richtigen Antworten vorgegeben und das Spiel kann auch ohne Lösung der Übung weitergespielt werden, damit die Lernmotivation erhalten bleibt. Es ist möglich, zu jedem späteren Zeitpunkt zu der Übung zurückzukehren. eVideo ist außerdem flexibel in der Benutzung für Menschen mit unterschiedlichen Vorlieben oder Lernendentypen mit sensorisch unterschiedlich wahrnehmbaren Informationen multimedial aufbereitet, d. h. die Nutzenden können selbst entscheiden, ob sie Texte lesen oder nur anhören und die Videos dazu anschauen möchten. Außerdem können Sie sich die Videosequenzen im eignen Tempo mehrfach anschauen. In den Übungen gibt es außerdem neben Audios und Hilfevideos auch Bilder und Infoboxen. Die drei frei wählbaren Schwierigkeitsstufen erlauben jederzeit eine individuelle Anpassung der Übungen. Eine Herausforderung stellte die sprachliche Gestaltung dar, da mit einfacher Sprache ein Mittelweg zwischen Leichter Sprache und der Fachsprache der jeweiligen Branche gefunden werden musste. Um auch dem Prinzip des niedrigen körperlichen Aufwandes und in der Computernutzung weniger gewohnten

⁹ Alle eVideos sind online abrufbar unter www.lernen-mit-eVideo.de.

¹⁰ Hierbei ist zu erwähnen, dass jedes eVideo eine technische und inhaltliche Weiterentwicklung seines Vorgängers darstellt: eVideo Logistik (2014), eVideo Hotel- und Gastgewerbe (2015)

eVideo Gebäudedienstleistung (2017), eVideo Service im Gastgewerbe (2017), eVideo Gastgewerbe digital (2017), eVideo Kurier-, Express- und Paketdienst (2018) und eVideo Berufskraftfahrer (2018).

Lernenden besser gerecht zu werden, werden die neueren Versionen von eVideo nun auch für mobile Endgeräte (Tablet und tlw. Smartphone) entwickelt.

Inklusionsbaustein 2: Weiterentwicklung für die Nutzung von Menschen mit Behinderungen

Gemäß der BITV 2.0 wurden bei der Erstellung von eVideo bereits viele Kriterien, wie z. B. Untertitelungen, Audio-Ausgaben, Glossar mit Erklärungen oder Hilfe-Funktionen, umgesetzt. Andere Funktionen, wie eine Screen Reader-Optimierung, wurden bisher nicht angepasst. Um dem Kriterium der breiten Nutzbarkeit für Menschen mit verschiedensten Fähigkeiten näher zu kommen, wird eVideo am Beispiel von eVideo Gastgewerbe digital in die inklusive Lernplattform Laya¹¹ eingebettet. Diese ermöglicht die adaptive Nutzung auch für Menschen mit Hör- und Seheinschränkungen und anderen Behinderungen. Das hier entwickelte Adaptivitätskonzept, das unter anderem mit motivierenden Empfehlungen für die Auswahl von Schwierigkeitsgraden und die Wiederholung von Übungen arbeitet, wird auch in zukünftige eVideos implementiert.

Inklusionsbaustein 3: Integration in einen Blended Learning Ansatz

Um den bestmöglichen Lerneffekt für die Zielgruppe zu erhalten, wird eVideo schließlich in einen Blended Learning Ansatz integriert. Da es selbst ein reines digitales Lernangebot ist, kann es sein Potenzial erst durch den kombinierten Einsatz mit Präsenzunterricht oder individuellen Coachings entfalten. Die Vorteile des Lernens in Präsenz (vor allem die für die Zielgruppe notwendige Unterstützung durch Ansprechpersonen) und des Online-Lernens

(z. B. Lernen in einem geschützten Raum) können so optimal miteinander kombiniert werden. Hierfür werden im Rahmen des Projektes Trainerschulungen mit Lehrkräften aus der Grundbildung, der beruflichen Bildung oder auch in Betrieben angeboten.¹²

Fazit:

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass sich Medien- und Schriftsprachkompetenz bzw. Grundkompetenzen in der Mediengesellschaft gegenseitig bedingen. „Digitale Inklusion heißt (demnach), die alltägliche Mediennutzung bewusst in die Aus- und Weiterbildung einzubeziehen und dabei diejenigen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz mitzunehmen“ (Lambertz in SenIAS 2017: 7). Die Digitalisierung ist ein ambivalenter Prozess, denn digitale Medien selbst können zur Exklusion beitragen. Dies geschieht jedoch nicht von selbst, denn es kommt darauf an, wie wir digitale Medien als Werkzeuge einsetzen, um der digitalen Spaltung entgegenzuwirken. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich nicht der schnellen Entwicklung in der Mediengesellschaft hinzugeben, sondern diese aktiv und selbstbestimmt mitzugestalten. eVideo kann somit beispielhaft als Vorlage für die Umsetzung von digitalen Lernangeboten gesehen werden, die mit den genannten Bausteinen zur digitalen Inklusion von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf in der Weiterbildung beitragen wollen. Bestehende Herausforderungen vor allem hinsichtlich mobiler Nutzung und Adaptivität auch für Menschen mit Behinderungen müssen dabei laufend berücksichtigt und weitere Lösungen gefunden werden.

¹¹ Die Lernplattform Laya (Learn as you are) wird in Kooperation von der Humboldtuniversität zu Berlin (Lehrstuhl für Didaktik in der Informatik von Professor Pinkwart) und KOPF, HAND + FUSS gGmbH entwickelt (s. Betaversion: <https://laya.informatik.hu-berlin.de/beta/#!/>)

¹² Zur Relevanz eines Blended Learning Ansatzes und zur Bedeutung der Rolle der Lehrkräfte für die Nutzung digitaler Lernangebote vgl. Lambertz/Schulz 2017

Die Autorin:

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

Berlin, Oktober 2017

Artikel online unter: www.lernen-mit-evideo.de

ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS Berlin-Brandenburg

Keithstraße 1/3, 10787 Berlin

Johanna Lambertz

lambertz@berlin.arbeitundleben.de

Quellenverzeichnis:

Aktion Mensch (Hrsg.) (2010): Web 2.0/Barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung. Bonn. www.digitale-chancen.de/transfer/downloads/MD967.pdf (16.8.2017)

Bettye Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Sanford, Ed Steinfeld, Molly Story, and Gregg Vanderheiden (1997): The Principles of Universal Design. Copyright 1997 NC State University, The Center for Universal Design. https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (08.08.2017)

Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.) (2011): IGLU 2011. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann. www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf (16.8.2017)

Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann. www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (16.8.17)

Bosse, Ingo (2012): Inklusion in der Mediengesellschaft. In Gapski, Harald (Hrsg.) (2012): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. Düsseldorf/München, S. 47-64; https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medi-ebildung_MCO/fileadmin/bibliothek/bosse_inklusion/bosse_inklusion.pdf (08.08.2017)

Cedefop (2015): Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe. A statistical picture. Luxembourg. www.cedefop.europa.eu/files/5548_en.pdf (25.1.2017)

Connell, Bettye Rose; Jones, Mike; Mace, Ron; Mueller, Jim; Mullick, Abir; Ostroff, Elaine; Sanford, Jon; Steinfeld, Ed; Story, Molly; Vanderheiden, Gregg (1997): THE PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN. NC State University, The Center for Universal Design. https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm (15.8.17)

DIfM: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Baden-Baden: Nomo

Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas (2013): Die Zukunft des Lesens. In: Grond-Rigler, Christine/Staub, Wolfgang (Hrsg.): Literatur und Digitalisierung. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 251-264.

Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas/Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen.

Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina (2003): Ergebnisse der LuTa-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. Online im Internet: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/LuTA_Studie_alphabetisierung.pdf (25.1.17)

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf (16.8.17)

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. In: Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 10. Münster: Waxmann. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> (25.1.2017)

Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, Reinhard; Ditschek, Jan Eduard; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Wbv/DIE, S. 39 – 52. www.pedocs.de/volltexte/2014/8573/pdf/Hirschberg_Lindmeier_2013_Der_Begriff_Inklusion.pdf (08.08.2017)

Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Online-Erstveröffentlichung (November 2015) in der Sammlung texte.online: aus Projekten und Arbeitsbereichen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf (25.1.2017)

Initiative D21 e.V./TNS Infratest (Hrsg.) (2015): D21-Digital-Index 2015. Die Gesellschaft in der digitalen Transformation. www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2015/10/D21_Digital-Index2015_WEB.pdf (16.8.17)

Klein, Helmut E.; Schöpfer-Grabe, Siegrid (2015): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2015): IW-Trends, 42. Jg. Nr. 3. www.iwkoeln.de/studien/iw-trends/bei-trag/klein-helmut-e-schoepper-grabe-sigrid-arbeitsplatzorientierte-grundbildung-fuer-geringqualifizierte-242676 (09.08.2017)

Kubicek, Herbert; Welling, Stefan (2000): Von einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. Medien & Kommunikationswissenschaft, Bd. 4., S. 497-517, Baden-Baden. www.nomos-elibrary.de/10.5771/1615-634x-2000-4-497.pdf (16.8.17)

Lambertz, Johanna; Schulz, Björn (2017): eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien. www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf (16.8.17)

Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann. www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf (25.1.17)

Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhart; Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann. www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_2015_eBook.pdf (16.8.2017)

SenIAS: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2017): Digitale Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von morgen. Grundlagenpapier. www.berlin.de/arbeit-4-punkt-0 (16.8.17)

UN-BRK: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2017): UN-Behindertenrechtskonvention. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities; www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_englisch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (15.08.2017)