

20. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität Siegen

**Ein Beitrag zur Fachtagung „FT 17 Sozialpädagogik“
zum Thema „Digitalisierung zwischen Hype und didakti-
schen Mehrwert: Digitale Lehr-Lern-Formate sozialpäda-
gogischer Qualifizierung in Hochschule und beruflicher
Bildung“**

Jederzeit und überall lernen?

**Über den digitalisierten Erwerb von
Wissen und Fähigkeiten in Aus- und
Weiterbildung der Sozialen Arbeit**

*Andreas Eylert-Schwarz
Simon Rahdes*

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Einleitung..... | 3 |
| 2 | Kompetenzerwerb für die Soziale Arbeit | 4 |
| 3 | Digitales Lernen in der akademischen Weiterbildung..... | 5 |
| 3.1 | Ausgangsbedingungen auf Seiten der Lernenden | 5 |
| 3.2 | Ausgangsbedingungen auf Seiten der Lehrenden | 7 |
| 4 | Grenzen der Digitalisierung auf Seiten der beruflichen Bildung..... | 9 |
| 5 | Fazit..... | 10 |
| | Literatur:..... | 11 |

Jederzeit und überall lernen? Über den digitalisierten Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in Aus- und Weiterbildung der Sozialen Arbeit¹

1 Einleitung

„E-Learning“, „Blended Learning“ und digitale Lehr-Lern-Arrangements haben längst auch in Bildungswege der Sozialen Arbeit Einzug gehalten, handelt es sich dabei doch um eine „weitreichende Innovation [...], die die Bildungsarbeit als Ganzes betrifft“ (Kerres 2012, S. 476). Digitale Lernarrangements sind allerdings keine didaktische Wunderwaffe oder ein „Allheilmittel“ für die Herausforderungen des Lebenslangen Lernens. Vielmehr müssen digitale Lehr-Lern-Formate in ein abgestimmtes Bildungskonzept integriert sein und die Inhalte zum jeweiligen didaktischen Setting passen (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 13; Würffel 2017, S. 126). Zudem gibt es technische und persönliche Hürden, die das selbstgesteuerte digitale Lernen beeinflussen. Der Mythos vom „Überall-Lernen“ dank E-Learning ist längst widerlegt (vgl. z.B. Muuß-Merholz 2018). Des Weiteren zeigen Erfahrungen aus Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit, dass die dortigen Zielgruppen auch in Bezug auf ihre Motivation und die Möglichkeiten zur Nutzung digitaler Lernangebote sehr heterogen sind.

Im folgenden Beitrag werden Chancen und Grenzen des digitalisierten Lernens für Lernende und Lehrende beleuchtet. Dabei wird den Fragen nachgegangen,

- ob digitales Lernen sich in der Sozialen Arbeit überhaupt eignet, um die dort notwendigen Kompetenzen auszubilden,
- ob auch E-Learning „gelernt“ werden muss
- und welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit dieses gelingt.

Der Beitrag wurde im Anschluss an die „Hochschultage Berufliche Bildung 2019“ in Siegen erstellt und ausgewählte Diskussionsergebnisse der in diesem Rahmen durchgeführten „Fachtagung Sozialpädagogik“ wurden mit eingebunden.

¹ Der vorliegende Beitrag wurde aufgrund der Diskussionsergebnisse und der Erkenntnisse aus der „Fachtagung Sozialpädagogik“ im Rahmen der „Hochschultage Berufliche Bildung 2019“ angepasst. Ein umfassenderer Artikel, der insbesondere die Perspektiven der Lernenden und Lehrenden an Hochschulen noch stärker in den Blick nimmt, soll in einer der folgenden Ausgaben der Zeitschrift „Hochschule&Weiterbildung“ (herausgegeben durch die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildungsforschung und Fernstudium – DGWF) erscheinen.

2 Kompetenzerwerb für die Soziale Arbeit

In der Sozialen Arbeit tätige Fachkräfte sollen über zahlreiche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen, um den Anforderungen der beruflichen Praxis erfolgreich zu begegnen. So konkretisiert zum Beispiel der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (vgl. Schäfer & Bartosch 2016) Kompetenzen von Bachelor-Absolventinnen und Absolventen in sieben Bereichen. Dabei wird deutlich, dass neben fachlichem und theoretischem Wissen vor allem eine sozialarbeiterische Persönlichkeit erwartet wird, die beispielsweise

- ein kritisches Verständnis in Bezug auf Theorien, Methoden und für das Gesamtfeld Sozialer Arbeit besitzt;
- ein integriertes Verständnis auf der Grundlage reflektierter Erfahrung vorweist;
- die Fähigkeit hat, Kommunikationsprozesse und -situationen zu erkennen, zu beschreiben und zu steuern;
- in der Lage ist, neue, unklare und ungewöhnliche Herausforderungen und Fragestellungen zu erkennen und Lösungen zu entwickeln;
- Dienstleistungen, Prozesse und Methoden der Sozialen Arbeit kritisch analysieren kann;
- mit Kooperationspartnerinnen und -partner zusammenarbeitet und dabei einen Kontext- und Situationsbezug herstellt;
- die gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen adressatenorientiert Planungen und Konzepte erstellen und umsetzen kann;
- die Machtsymmetrien kennt und diese reflektierend ihre Kommunikationsprozesse gestaltet;
- die über eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit verfügt und diese unter der Nutzung unterschiedlichster Medien zum Austausch mit fachlichen und nichtfachlichen Akteurinnen und Akteure und des gesellschaftlichen Umfeldes nutzt;
- ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein besitzt und die Risiken ihres Handelns für sich und andere einschätzen kann;
- die Interessen von Menschen und Systemen im Kontext Sozialer Arbeit erkennen und abwägen kann;
- usw.

(vgl. ebd., S. 27-50.)

An dieser (verkürzten und auf das Thema dieses Artikels zugeschnittenen) Auswahl wird deutlich, wie stark persönliche und soziale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit auch Fach-

kompetenzen darstellen. Ebenfalls deutlich wird, dass in der Sozialen Arbeit ein hoher Anteil an kommunikativen und reflexiven Fähigkeiten benötigt wird².

Diese Fähigkeiten müssen im Umgang mit Menschen und in meist wenig ritualisierten Konstellationen, also ad hoc, sowohl personen- als auch situationsangemessen eingesetzt werden. Benötigt werden daher Kompetenzen in einem Sinn wie Erpenbeck und von Rosenstiel sie mit dem Wort „Selbstorganisationsdispositionen“ meinen: Der Fähigkeit in offenen, ungeplanten Situationen adäquat zu handeln und dabei auf explizites und implizites (Erfahrungs-) Wissen zurückzugreifen (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XIX).

Die in der Sozialen Arbeit Tätigen müssen also auf autonomes Handeln in unvorhersehbaren Situationen sowie auf selbstbestimmtes Agieren vorbereitet werden. Beides kann aber in digitalen Lernsettings eher eingeschränkt erlernt werden (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 13). Eignen sich E- und Blended Learning-Formate daher überhaupt zum Auf- und Ausbau sozialarbeiterischer Kompetenzen?

3 Digitales Lernen in der akademischen Weiterbildung³

3.1 Ausgangsbedingungen auf Seiten der Lernenden

Lernende in Angeboten der akademischen Weiterbildung bilden keine homogene Gruppe, wengleich für sie generell einige andere Rahmenbedingungen gelten als für Lernende in grundständigen Studiengängen. Generell wird angenommen, dass digitale Lernformate mit strukturierten Anhaltspunkten des selbstständigen Lernens in Ergänzung zu Präsenzzeiten den zeitlichen Anforderungen berufsbegleitend Lernender entgegenkommen.

Bezüglich der Kompetenzen zur Nutzung digitaler Medien in Lernkontexten sollte nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden einer bestimmten Altersgruppe als sogenannte „Digital Natives“ generell über hoch ausgebildete entsprechende Kompetenzen verfügen und ein Lernen bevorzugen, das möglichst digitalisiert ist.

Gleichzeitig kann aus der Zuordnung von Menschen zu anderen Altersgruppen oder zu weiteren ungleichheitsproduzierenden Kategorien wie Geschlecht, Migrationserfahrung, Beeinträchtigung oder sozialer Herkunft nicht auf Präferenzen und vorhandene Erfahrungen in Bezug auf digitale Lernarrangements geschlossen werden (vgl. Schmitz 2004, S. 126f.; Mayrberger 2016, S. 12f.). Für die akademische Weiterbildung in der Sozialen Arbeit, in

² Ähnliche Zielsetzungen finden sich auch in den Rahmenrichtlinien der Länder für die Weiterbildung zur/zum Erzieher/-in an Fachschulen. Dabei wird i.d.R. auf unterschiedliche Kompetenzen und nationale (DQR) wie internationale (EQF) Qualifikationsrahmen Bezug genommen.

³ Die folgenden Ausführungen werden exemplarisch am Beispiel der akademischen Weiterbildung dargestellt, besitzen aber nach Ansicht der Verfassenden auch Gültigkeit für die berufliche Bildung, grundständiges Studium und weitere Formen der Erwachsenenbildung. Akademische Weiterbildung darf dabei nicht mit „Studium“ gleichgesetzt werden, sondern meint auch Weiterbildungen für Personen ohne akademischen Abschluss, z.B. Fortbildungen und Zertifikatskurse für Erzieher/-innen, Sozialassistent/-innen und in Ausbildung befindliche Personen, wie sie im Rahmen des Projektes KompädenZ Potenzial entwickelt und erprobt wurden (vgl. www.leuphana.de/kompaedenz-potenzial).

denen z.B. meist ein höherer Altersdurchschnitt und ein hoher Frauenanteil herrschen, bedeutet dies, evtl. vorhandene Vorannahmen in Bezug auf die Einsetzbarkeit digitaler Lehr- Lern-Formen kritisch zu hinterfragen und offen auf die jeweilige Lerngruppe einzugehen.

Zudem neigen viele Lernende dazu, ihre Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Medien selbst höher oder niedriger einzuschätzen, als sie tatsächlich ausgeprägt sind⁴ (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 2; Tigges 2008, S. 244). Zu den notwendigen Kompetenzen gehört auch der Umgang mit Autonomie im Lernen (vgl. Berg 2017, S. 136). Die respektvolle Verständigung über die vorhandenen Fähigkeiten der individuellen Lernenden bildet somit einen zentralen Baustein der Vorbereitung digitaler Lehr-Lern-Formate (vgl. Schulmeister 2006, S. 104). Dies stellt in den Fachschulen, das zeigen unsere Erfahrungen aus eigenen Veranstaltungen für BBS-Schülerinnen und -Schüler ebenso wie die Beiträge von Lehrkräften im Rahmen der HTBB 2019, vor große Herausforderungen, da dort das Präsenzlernen noch stärker verankert ist als an den Hochschulen, in denen meist die „Selbstlernzeit“ einen höheren Anteil aufweist als das Lernen im Seminar. So empörte sich eine Schülerin einer norddeutschen Fachschule für Sozialpädagogik darüber, dass sie einen Auftrag zur Nachbereitung einer Doppelstunde bekommen habe: „Das Modul hat zehn Stunden, wir machen nur vier davon an der Schule und den Rest soll ich alleine machen? Das sehe ich nicht ein!“⁵

Dies zeigt, dass es unerlässlich ist, zu berücksichtigen, dass Lernende jeweils auf persönlichen Vorannahmen und Erfahrungen beruhende Haltungen gegenüber digitalen Lernangeboten sowie selbstgesteuerten und -verantworteten Lernarrangements mitbringen.

Mehrere Studien legen nahe, dass Lernende eher einen mittleren Anteil an digitalen Medien in den Lernsettings bevorzugen, oder dass sie, wenn sie zwar angeben, einen hohen (oder höheren) Anteil zu bevorzugen, in ihrer konkreten Lernpraxis in einem deutlich geringeren Umfang darauf zugreifen (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 3, 9; Halgasch & Meyer-Ross 2015, S. 50f.). Stattdessen sei ein konstantes Interesse an „traditionellen“ Formaten und Methoden zu erkennen (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 13). Dies deckt sich auch mit eigenen Erhebungen zum Thema. So gaben im Rahmen einer Erhebung unter berufstätigen Weiterbildungsinteressierten (vgl. Eylert-Schwarz 2017) lediglich 16 % an, sie würden einen höheren Anteil an Selbstlernzeiten als Präsenzzeiten wünschen, 36 % bevorzugten in der Erhebung ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Präsenz- und Selbstlernzeit, 40 % sahen Selbstlernphasen als Ergänzung zu Präsenz und 8 % gaben an, reine Präsenzveranstaltungen zu bevorzugen.

Die bereits erwähnte Flexibilität hinsichtlich Ort und Zeit, die das E-Learning besonders attraktiv für Angebote des berufsbegleitenden Lernens erscheinen lässt⁶ und sich in der weit verbreiteten Auffassung widerspiegelt, es sei „anytime“ und „anywhere“ möglich, verfügt über bedeutsame Grenzen (vgl. Stang 2017, S. 30-33; Muuß-Merholz 2018, S. 31ff.). So

⁴ Hier können Genderdifferenzen eine Rolle spielen; so neigen Frauen eher dazu, ihre Kompetenzen zu unterschätzen (vgl. Tigges 2008, S. 244)

⁵ Zitat einer Schülerin im Rahmen der Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen fachschulischer Aus-/Weiterbildung und Studium im Juni 2019.

⁶ Oder im Rahmen des Mangels von Lehrkräften an den beruflichen Schulen – teilweise wird in den Fachschulen aktuell nach Aussagen von Schulleitungen noch 80 % und weniger des vorgesehenen Präsenzunterrichts durchgeführt, den weiteren Lernstoff erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler selbst.

befinden sich die digital Lernenden mit ihren Körpern stets in realen Räumen, die als „dritte Pädagogen“ Einfluss auf den Lernprozess nehmen, und nicht jeder Raum und jede Zeit eignen sich gleichermaßen (vgl. Stang 2017, S. 32f.; Muuß-Merholz 2018, S. 33). In Bezug auf eine geeignete Lernumgebung können als generelle Anforderungen festgehalten werden: geeignetes Mobiliar, Licht und Akustik, eine passende Infrastruktur einschließlich einer stabilen und ausreichend schnellen Internetverbindung und Nähe zu Steckdosen am Arbeitsplatz und die weitgehende Abschottung von Ablenkungs- und Unterbrechungsfaktoren (vgl. Muuß-Merholz 2018, S. 32f.). Viele Lernende schätzen zudem die Präsenz und Nähe zu anderen Lernenden, was außer in beispielsweise Bibliotheken auch in Kaffeehäusern gegeben sein kann (vgl. ebd.; Stang 2017 S. 35). Sind solche Orte in ländlicheren Regionen seltener, in denen auch nicht unbedingt eine ausreichende Internetverbindung zur Verfügung steht, ist die Schaffung einer attraktiven

„Selbstlernumgebung“ mit zusätzlichem Aufwand verbunden. Selbstlernzeiten werden dann nicht als Entlastung, sondern als zusätzliche Belastung empfunden. Auch Fähigkeiten des selbstständigen Lernens müssen ggf. erst wieder aktiviert werden und bilden mit der unter Umständen ebenfalls zunächst nötigen Einarbeitung in technische Anwendungen zusätzliche Zeitkostenfaktoren (vgl. Klüsche 2018, S. 40f.).

3.2 Ausgangsbedingungen auf Seiten der Lehrenden

Wie die Studierenden sind auch Lehrende eine heterogene Gruppe, die digitalem Lernen gegenüber unterschiedlich eingestellt ist. Unter ihnen gibt es, wie auch unter Lernenden, beispielsweise eher skeptische Haltungen aber auch pragmatischen und konkreten Optimismus (vgl. Projekt Distell 2019). Die im Vorigen genannten Anforderungen an Zeit, Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Medien und weitere Rahmenbedingungen gelten im Wesentlichen ebenfalls für Lehrende. Hingegen treten für die Planung der entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements weitere zentrale Ausgangsfragen hinzu.

Zu beantworten ist zunächst die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von E-Learning in dem spezifischen Lehr-Lern-Arrangement. Soll es auf Druck von außen hin, z.B. aufgrund von Einsparungen oder Personalmangel, umgesetzt werden, besteht ein höheres Risiko eines oberflächlichen und den didaktischen Zielen wenig dienlichen Ergebnisses (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 4).

Da die Lernenden selbst entscheiden, ob sie Lernangebote annehmen und wie sie damit umgehen, kann kein eindeutiger und absoluter Kausalzusammenhang zwischen E-Learning und Lernerfolgen angenommen werden (vgl. Arnold et al. 2015, S. 301; Seufert 2008, S. 257).

Der bloße Einsatz digitaler Medien im Lernprozess ist somit keine erfolgsgarantierende Maßnahme, auch wenn mehrere Beiträge zu den Diskursen um Digitalisierung im Bildungswesen Anderes suggerieren mögen (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 1; Seufert 2008, S. 257).

Als den Lernprozessen entgegenkommend können Nutzungsformate digitaler Lehr-Lern-Formate eingestuft werden, die im Rahmen eines didaktischen Gesamtkonzepts von der Präsenzlehre ausgehen und diese in Abstimmung mit Motivation und Zugriffsmöglichkeiten der Lernenden sinnvoll ergänzen (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 13f.; Würffel 2017,

126). Dazu gehören auf einer niedrigschwelligen Stufe Maßnahmen, die beispielsweise die Kommunikation und Kooperation zwischen Lernenden oder eine Verfestigung der Lerninhalte unterstützen (vgl. Würffel 2017, S. 125f.). Auf einer weiteren Stufe kann Neues eingebracht werden, das die Präsenzlehre allein nicht oder nur unter deutlich höherem Aufwand umsetzen könnte, wie eine erweiterte Praxissimulation (beispielsweise durch Online-Planspiele oder -case studies), die Vertiefung und den Ausbau vermittelter Kenntnisse (z.B. durch die Bearbeitung von Aufgaben zu aktuellen statistischen Daten oder Forschungsergebnissen) oder die Vernetzung mit Lerngruppen an anderen Orten (vgl. Stang 2017, S. 32; Würffel 2017, S. 125f.).

Im E-Learning stellen sich zudem besondere Anforderungen an die Lehrenden, was ihre Begleitung der Lernprozesse betrifft (vgl. Berg 2017, S. 136). Dabei kann sich ein hohes Maß an Präsenz und steuernden Eingriffen der Dozierenden in dem Selbstlernraum allerdings auch als kontraproduktiv für die Ausbildung von Kompetenzen und Autonomie erweisen (vgl. ebd., S. 138; Schulmeister & Loviscach 2017, S. 12). Ein Beispiel dafür bildet die Etablierung von „Belohnungssystemen“, in denen Dozierende auf einer Lernplattform kleine Aufgaben stellen oder anderen Input geben und betonen, dass eine rasche Reaktion der Lernenden darauf positiv(er) bewertet wird. In solchen Fällen kann die extrinsische Motivation, die entsprechende Bewertung zu erhalten, die intrinsische Motivation nach dem Ausbau eigenen Wissens und Fähigkeiten überlagern (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 12).

Auch in Bezug auf den Einsatz von EDV im Allgemeinen, deren zunehmende Rolle in Ausbildungswegen der Sozialen Arbeit von mehreren Seiten betont wird (vgl. ebd., S. 48; Arnold, Füssenhäuser & Griesehop 2018, S. 4), sollte nicht davon ausgegangen werden, dass sich entsprechende positive Effekte automatisch einstellen. Wie erwähnt, kommt es auf die konkrete Einbindung in Lernkonzepte und das Rezeptionsverhalten der Lernenden an.

Zudem verfügt die für die Soziale Arbeit essentielle Face-to-Face-Kommunikation über Elemente, die sich digital bzw. online nicht nachbilden oder ersetzen lassen (vgl. Klüsche 2018, S. 38). Hier stellt sich die mögliche Rolle des E-Learning im Kompetenzerwerb für die Soziale Arbeit am deutlichsten als mittelbar dar.

Nach Überzeugung der Verfassenden gilt es (auch und gerade in Aus- und Weiterbildung der Sozialen Arbeit, in der die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen eine Rolle spielt) neben der Nutzung digitaler Lehr-Lern-Formen und der Vermittlung damit verbundener technischer Möglichkeiten auch weiterreichende digitale Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Dazu gehören unter anderem die kritische Reflexion des persönlichen und gesellschaftlichen Mediennutzungsverhaltens, die Auseinandersetzung mit einem angemessenen Umgang mit digitalen Medien und die Fähigkeit zur Abgrenzung von diesen, wenn sinnvollerweise andere Kommunikationsformen zielgruppenspezifisch eingesetzt werden sollten.

4 Grenzen der Digitalisierung auf Seiten der beruflichen Bildung⁷

Die Lehrkräfte aus der beruflichen Bildung machten deutlich, dass das Thema „Digitale Lernsettings“ in den Fachschulen noch eine eher untergeordnete Rolle spiele. Dies habe zahlreiche Gründe und Folgen, z.B.:

seien viele Schulen noch nicht technisch ausreichend ausgestattet (fehlende Hardware, begrenzte Kapazitäten der Internetzugänge), sowohl was die Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer betrifft;

- gebe es Vorbehalte gegenüber der Internetnutzung an der Schule (im Sinne von „dann surfen die Schülerinnen und Schüler dauernd nebenbei im Unterricht“) und damit selten ein (offiziell) für die Schülerinnen und Schüler offenes W-LAN. Gleichzeitig könne nicht verlangt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre privaten Endgeräte (z.B. Smartphones) im Unterricht auf eigene Kosten nutzen;
- seien datenschutzrechtliche Fragestellungen damit verbunden – wenn Schülerinnen und Schüler eigene Endgeräte nutzen, um z.B. Lern- oder Abstimmungs-Apps herunterzuladen oder sich (auf Veranlassung der Lehrperson) zu Lerngruppen zusammenzuschließen, dann erhalten die genutzten Programme ggf. Zugriff auf die privaten Daten der Schülerinnen und Schüler. Programme, die viele Heranwachsende nutzen, wie z.B. „WhatsApp“ könnten daher nicht einfach auch für schulische Zwecke genutzt werden.
- teilweise sei auch das Alter der Schülerinnen und Schüler ein nicht zu vernachlässigendes Hemmnis: Da die Auszubildenden häufig noch nicht volljährig seien, müssten zur Nutzung personenbezogener Daten ggf. die Erziehungsberechtigten einwilligen. Gerade in Bezug auf die „spontane“ Nutzung digitaler Medien oder die Erstellung von Mailverteilern usw. gäbe es hier immer wieder Bedenken und Klärungsbedarfe.
- anders als an Hochschulen fehle es an Berufsschulen i.d.R. an entsprechenden Unterstützungseinrichtungen, z.B. durch Servicestellen für E-Learning. Support gebe es ggf. über Medienstellen der Landkreise; die Kommunikationswege und
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit seien aber nicht immer einfach. Lehrerinnen und Lehrer müssten dies daher eigenständig oder im kollegialen Austausch quasi „on top“ machen, da sie für die Erarbeitung digitaler Lehr-Lern-Formate keine Entlastung (z.B. in Form von Reduktion des abzuleistenden Stundenkontingents) erhalten.
- Digitales Lernen und der kritische Umgang mit digitalen Medien müssten von den Schülerinnen und Schülern erst angeeignet werden. Lehrerinnen und Lehrer beobachten, so die Aussage der Fachtagungsteilnehmenden, dass die Schülerinnen und Schüler meist intuitiv,

⁷ Der folgende Absatz beruht auf Aussagen erfahrener Lehrkräfte unterschiedlicher Berufsfachschulen im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2019. Da die Aussagen sich auf Ausbildungswege im Bereich der Sozialpädagogik (z.B. Ausbildung zur/zum Sozialassistent/-in, Weiterbildung zur/zum Erzieher/-in) beziehen, sind sie nicht auf die gesamte berufliche Bildung zu verallgemeinern.

sorglos und unreflektiert mit digitalen Medien umgehen. Der reflektierte Umgang mit digitalen Medien, die Schaffung einer geeigneten (Selbst)Lernumgebung und eine Trennung von privater und schulischer Mediennutzung müsse erst erlernt werden. Diese Kompetenzen seien gerade für in der Sozialen Arbeit tätige Professionelle relevant – es fehle aber an den entsprechenden Zeiten und technischen wie personellen Ressourcen, um dem Thema die notwendige Aufmerksamkeit zu widmen.

Es zeigte sich insgesamt, dass das System der beruflichen Bildung noch stark auf Präsenzveranstaltungen und (i.d.R. „offline“) zu bearbeitende „Hausaufgaben“ ausgerichtet ist. Einzelne Beispiele, die stellenweise Modellcharakter haben wie das ebenfalls im Rahmen der „Fachtagung Sozialpädagogik“ vorgestellte Modellprojekt der BBS Walsrode und der TU Dortmund „Lernortkooperation qua Lernplattform? – Perspektiven der Akteur*innen zu Lernbegleitung“ zum Einsatz der Lernplattform „Moodle“ in der Fachschule, verdeutlichen die Chancen und Möglichkeiten aber auch die derzeit noch bestehenden Grenzen des Einsatzes von digitalen Medien in der beruflichen Bildung der Sozialpädagogik.

5 Fazit

Digitales Lernen im Allgemeinen und in Bildungswegen der Sozialen Arbeit im Besonderen ist deutlich voraussetzungsvoller als gemeinhin angenommen. Lernorte und –zeiten namens „anywhere“ und „anytime“ existieren nicht (vgl. Muuß-Merholz 2018, S. 33) und der Umgang mit den entsprechenden Medien erfordert sowohl technische als auch kritisch-reflexive Kompetenzen. In diesem Rahmen kann von Voraussetzungen der Lernenden in anderen Bildungswegen nicht unbedingt auf die der Lernenden der Sozialen Arbeit geschlossen werden.

Grundsätzlich zeigen Erhebungen und Erfahrungen, dass die digitalen Lernangebote die Präsenzlehre eher unterstützen und nicht ersetzen sollten (vgl. Schulmeister/Loviscach 2017, S. 13 sowie die Ausführungen in diesem Beitrag). Dabei gilt auch beim E-Learning (wie immer bei der Gestaltung von Lernsettings), dieses auf die jeweils spezifische Lerngruppe und den Lernkontext abzustimmen.

Digitales Lehren und Lernen muss daher gelernt werden. Lernende wie Lehrende benötigen (methodisch-didaktische) Anleitung, technische Unterstützung sowie das Wissen über lernförderliche Umgebungen.

Grundsätzlich sind digitale Lernformen für Bildungsgänge in der Sozialen Arbeit geeignet, wenn die Voraussetzungen stimmen und neben dem Einsatz in unterschiedlichen Seminkontexten auch die Ausbildung von kritischer Medienkompetenz angestrebt wird. Dabei scheinen kollaborative und textbasierte Formen, die ggf. gleichzeitig als Vorbereitung auf späteres sozialarbeiterisches Handeln dienen können, besonders geeignet (vgl. die Beispiele unter 3.2).

Literatur:

- Arnold, Patricia / Füssenhäuser, Cornelia / Griesehop, Hedwig Rosa** (2018). Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-12.
- Arnold, Patricia / Kilian, Lars / Thillosen, Anne / Zimmer, Gerhard** (2015). *Handbuch E- Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 4. erweiterte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Berg, Christoph** (2017). Teamorientierung in Selbstlernarrangements. In Kerstin Armbrorst- Weihs & Christine Böckelmann & Wolfgang Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*. Münster: Waxmann, S. 135-145.
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz** (2007): Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XVII-XLVI, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Eylert-Schwarz, Andreas** (2017). Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildungsangebote in der Sozialen Arbeit: Eine quantitative Erhebung zu Organisationsbedingungen und Unterstützungsbedarfen. In A. Henschel, A. Eylert-Schwarz,
- V. von Prittwitz und Gaffron, & S. Rahdes** (Hrsg.), *Karrierewege eröffnen: Gender- und diversity-reflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung* (1 Aufl., S. 175-190). Münster: Waxmann.
- Halgasch, Jana / Meyer-Ross, Kerstin Kathy** (2015). Gutes eLearning/Blended Learning in der Lehre an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden. *Hamburger eLearning- Magazin*, 8(14), S. 48-51.
- Kerres, Michael** (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Klüsche, Wilhelm** (2018). Online-Studiengänge in der Sozialen Arbeit. Chancen zur beruflichen Qualifizierung. In Patricia Arnold & Hedwig Rosa Griesehop & Cornelia Füssenhäuser (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-51.
- Mayrberger, Kerstin** (2016). Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 1(1), S. 10-17.
- Muuß-Merholz, Jöran** (2018). *Gute Lernorte in der digitalen Gesellschaft. Oder: Was Schulen von Starbucks lernen können*. URL: <https://www.joeran.de/gute-lernorte-in-der-digitalen-gesellschaft-oder-was-schulen-von-starbucks-lernen-koennen/> [13.07.2018].
- Projekt Distell** (2019): *Zukunftsvisionen zur digitalen Hochschulbildung*. URL: <http://distell.news/> [05.03.2019].
- Schäfer, Peter / Bartosch, Ulrich** (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit am 08.06.2016. Würzburg. URL: www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf [25.01.2019]
- Schmitz, Sigrid** (2004). E-Learning für alle? Wie lässt sich Diversität in Technik umsetzen? In Doris Carstensen & Beate Barrois (Hrsg.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* Münster: Waxmann, S. 123-132.
- Schulmeister, Rolf** (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schulmeister, Rolf / Loviscach, Jörn** (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre. In Christian Leineweber & Claudia de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs*.

-
- Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen.* FernUniversität in Hagen, S. 1-21. URL: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00001263/DTiD_Schulmeister_Lovischa_Mythen_Digitalisierung_Studium_2017.pdf [06.03.2018].
- Seufert, Sabine** (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stang, Richard** (2017). Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In Frank Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens.* Berlin/Boston: de Gruyter, S. 28-38.
- Tigges, Anja** (2008). *Geschlecht und digitale Medien. Entwicklung und Nutzung digitaler Medien im hochschulischen Lehr-/Lernkontext.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Würffel, Nicola** (2017). Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen. Was gilt es zu bedenken? In Kerstin Armbrorst-Weihs & Christine Böckelmann & Wolfgang Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit.* Münster: Waxmann, S.125-134.