

Florian Gasch und Anna Maurus (Hrsg.)

Digitale Medien in der Pflegeausbildung

Didaktik, Rahmenbedingungen und
Organisationsentwicklung



Digitale Medien in der Pflegeausbildung

**Didaktik, Rahmenbedingungen und
Organisationsentwicklung**

Impressum

Herausgeber:

Florian Gasch und Anna Maurus
Verein der GAB München –
Gesellschaft für Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung e.V.
www.gab-muenchen.de

Autor:innen:

Florian Gasch (Hrsg.),
Anna Maurus (Hrsg.),
Gabriela Bäuml-Westebbe,
Ursula Nisser,
Dr. Jutta Pauschenwein,
Erika Pernold,
Christian Schröder,
Anastasia Sfiri,
Stefan Staudner

Empfohlene Zitierweise: Gasch, Florian;
Maurus, Anna (Hrsg.) (2022): Digitale Medien in der
Pflegeausbildung: Didaktik, Rahmenbedingungen
und Organisationsentwicklung. Bielefeld: wbv
Publikation. <http://doi.org/10.3278/6004737w>

ISBN: 978-3-7639-6063-7 (Print)
ISBN: 978-3-7639-7076-6 (E-Book)

DOI: 10.3278/6004737w

1. Auflage, 2022

© 2022 wbv Publikation
Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Satz & Layout: GAB München

Bestellnummer: 6004737

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

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Informationen der Deutschen
Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Das Projekt DiMAP wurde aus Mitteln des Bundes-
ministeriums für Bildung und Forschung
und des Europäischen Sozialfonds im Rahmen des
Programms „Digitale Medien in der beruflichen
Bildung“ gefördert. (FKZ 01PD15016A)



Inhalt

Vorwort	7
<i>Florian Gasch und Anna Maurus</i>	
Kapitel 1 Auftrag, Anliegen und Ziel des Projekts DiMAP	14
<i>Florian Gasch und Anna Maurus</i>	
Kapitel 2 Die Akteure im Projekt	24
<i>Florian Gasch und Anna Maurus</i>	
Kapitel 3 Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der Altenpflege	28
<i>Anna Maurus</i>	
Kapitel 4 Der Weg zur Entwicklung einer digital gestützten Community of Practice in der Altenpflege	50
<i>Anastasia Sfiri und Jutta Pauschenwein</i>	
Kapitel 5 Ein didaktisches Designkonzept als Rahmen zur Erstellung von eigenen Online-Materialien	84
<i>Anastasia Sfiri, Jutta Pauschenwein und Florian Gasch</i>	
Kapitel 6 Lernen mit digitalen Lerntagebüchern	98
<i>Anastasia Sfiri und Florian Gasch</i>	
Kapitel 7 Videokonferenzen und Webinare – zeitgleich online kommunizieren, zusammenarbeiten, lehren und lernen	116
<i>Gabriela Bäuml-Westebbe</i>	
Kapitel 8 Leitfaden zur Implementierung von Videokonferenzen und Webinaren	128
<i>Gabriela Bäuml-Westebbe</i>	
Kapitel 9 Selbstreflexion im Online-Lernraum mit Footprints of Emergence	138
<i>Erika Pernold</i>	

Kapitel 10 Wie man das Lernen mit digitalen Medien erfolgreich in die Organisation integriert <i>Anna Maurus</i>	150
Kapitel 11 Das Zusammenwirken verschiedener Bildungskontexte und Akteure in Digitalisierungsprojekten <i>Stefan Staudner</i>	180
Kapitel 12 Die Bedeutung sozialpädagogischer Begleitung in Digitalisierungsprojekten <i>Ursula Nisser</i>	188
Kapitel 13 Digitales Lernen im Einklang mit dem Datenschutz <i>Christian Schröder</i>	202
Die Autor:innen	228
Literaturverzeichnis	232

Vorwort

„Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung – Schwerpunkt Altenpflege“, kurz „DiMAP“, das war nicht nur der Titel des Forschungs- und Entwicklungsprojekts¹, dessen Ergebnisse sich in diesem Sammelband befinden, sondern zugleich auch Anspruch und Erwartung an die Zukunft einer modernen Ausbildung in der Pflege. Von 2016 bis 2019 beschäftigte sich ein interdisziplinäres Forscher:innen-Team aus den Fachbereichen des E-Learnings, der Berufspädagogik, der Organisationsentwicklung, der Sozialpädagogik und des Datenschutzes mit der Frage, wie der Einsatz digitaler Medien zu einer Individualisierung und Optimierung von arbeitsintegrierten Lernprozessen in der Altenpflegeausbildung beitragen kann. In enger Zusammenarbeit mit betrieblichen Ausbilder:innen und anderen Praxisakteuren wurde ein praxisnahes Konzept für die Einführung neuer Lernmedien in den Ausbildungsalltag entwickelt. Ziel war es, die Auszubildenden dabei zu unterstützen, ihr Pflegewissen und ihre Pflegeerfahrungen systematisch digital zu erfassen, digital zu verwalten, in Communities of Practice zu teilen und dort gemeinsam selbstorganisiert kontinuierlich zu erweitern. Die Auszubildenden sollten lernen, Fragen zu stellen und Antworten zu geben und dafür alle ihnen zur Verfügung stehenden Quellen zu nutzen. Sie sollten lernen zur Validierung der Information ihr Netzwerk zu befragen und mit diesem zusammen bessere Lösungen zu entwickeln. Theorien, die uns hier leiteten, waren der Konnektivismus, der Sozial-Konstruktivismus, der Ansatz der Communities of Practice sowie die Lernprozessbegleitung.

Mit dem Erscheinen dieses Sammelbandes knappe zwei Jahre nach Projektende lässt sich sagen: Wir leben in bewegt(er)en Zeiten! Die weltweite Covid-19-Pandemie hat mit Beginn des Jahres 2020 weitreichende Veränderungen in wohl alle gesellschaftlichen Bereiche getragen. Erst recht trifft dies auf die Digitalisierung der Arbeitswelt, der Schul-, Hochschul- und Berufsbildung zu. Aus dem Anspruch des Projekts DiMAP, die Potenziale digitaler Medien zu nutzen, um die Ausbildung in vielerlei Hinsicht zu verbessern, ist innerhalb weniger Monate eine unabdingbare Notwendigkeit geworden. Schneller, als es jedes Veränderungsprojekt je vermocht hätte, nahmen Videokonferenzen Einzug in fast

¹ Das Projekt ‚Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung – Schwerpunkt Altenpflege‘ (FKZ: 01PD15016A) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

jedes Unternehmen, wurden Online-Vorlesungen zum zeitweiligen Standard der Hochschullehre und die Möglichkeiten zum Home-Office zumindest in den dafür geeigneten Arbeitsbereichen flächendeckend angeboten.

Gerade aber der Arbeitsbereich, dem wir uns in DiMAP widmen, leidet wie kaum ein anderer unter der anhaltenden Situation. Hier ist nichts zu merken vom „Corona-Booster“ für die Digitalisierung. Stattdessen bringt diese Ausnahmesituation alle Akteure an die Grenzen des Leistbaren und teils weit darüber hinaus. Schon „vor Corona“ wurde der Gesundheitsbereich und besonders die Pflege zerrieben zwischen Kostendruck, Fachkräftemangel und stetig steigenden Anforderungen, unter denen oftmals auch die Qualität der Ausbildung leiden musste. Gerade jetzt bräuchte es hier eine bereits gelebte flächendeckende und geübte Praxis der Digitalisierung aller Arbeits- und Ausbildungsprozesse, von der die Realität jedoch noch weit entfernt ist.

Die Corona-Pandemie hat nicht nur den Gegenstand dieses Sammelbandes in ein ganz neues Licht gerückt, sondern auch sein Erscheinen maßgeblich beeinträchtigt. So wurde aus dem Erscheinen im Sommer 2020 nun das Frühjahr 2022 – und es bleibt das Gefühl, dass nicht nur die pandemische Situation sich in zwei Jahren kaum weiterentwickelt hat, sondern auch die Digitalisierung diverser Bildungsbereiche noch längst nicht dort angelangt ist, wo sie bereits im Sommer 2020 hätte sein müssen, um den Herausforderungen begegnen zu können.

Die vorliegenden Aufsätze sind alle vor oder während der Corona-Pandemie verfasst worden und basieren allesamt auf Ergebnissen aus dem Projektzeitraum von 2016 bis 2019. Wir sind davon überzeugt, dass sie in ihren jeweils gewählten Perspektiven nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben. Mehr noch: Die Relevanz der Projektergebnisse ist heute drängender als je zuvor. Es wird ohne Frage auch ein „nach Corona“ geben. Und wenn diese Situation eines gezeigt hat, dann wie wichtig ein funktionierendes Gesundheitssystem mit gut ausgebildeten Fachkräften ist. Wir sind davon überzeugt, dass die Digitalisierung in der betrieblichen Pflegeausbildung einen wesentlichen Beitrag leisten kann und daher mit hoher Priorität vorangetrieben werden sollte.

Dieser Sammelband erhebt nicht den Anspruch, einen vollumfänglichen Leitfaden oder gar eine Blaupause für die Digitalisierung der Ausbildung in der eigenen Einrichtung zu liefern. Für einen solchen Anspruch ist jeder Einzelfall

zu besonders und die Aufgabe in Gänze zu groß, um sie mit einer einzigen Publikation auch nur ansatzweise würdigen zu können. Ebenso wenig finden sich in diesem Band Überlegungen zum Einsatz neuester innovativer Technologien wie Augmented- oder Virtual-Reality, der Einsatz von Big-Data und dergleichen.

Von Beginn an lag im Projekt DiMAP der Fokus auf der didaktischen und organisatorischen Einbettung digitaler Medien, die bereits einen gewissen Reifegrad erreicht hatten, und auf der Frage, wie diese in bestehende Ausbildungskontexte implementiert werden konnten. Die Kernidee drehte sich darum, die digitalen Medien, die sich bereits in anderen Bildungskontexten etabliert hatten – Lernplattformen, Webinare, E-Portfolios u. Ä. – in den Kontext der Pflegeausbildung zu übertragen. Dementsprechend drehen sich auch die Beiträge um didaktische, organisationale und umsetzungsorientierte Fragestellungen.

Es finden sich hier die kondensierten Erfahrungen unserer oftmals herausfordernden Projektarbeit. Die Autorinnen und Autoren haben aus ihren unterschiedlichen Fach-Perspektiven – in Form von Praxisbeiträgen oder theoretischen Abhandlungen und auf Basis unserer Projektempirie – die wichtigsten Erkenntnisse aus DiMAP zusammengetragen und werfen so ein Schlaglicht auf diesen umfassenden Themenkomplex.

Im ersten Kapitel beschreiben wir den Auftrag des Projekts DiMAP sowie dessen Anliegen und Ziele. Am Beginn von DiMAP standen sieben Kernanliegen, die als Orientierung der weiteren Projektarbeit dienten. Allem voran war es das zentrale Anliegen, das Lernen mit digitalen Medien in das bestehende Curriculum der praktischen Ausbildung zu integrieren und didaktisch einzubinden. Im Mittelpunkt stand hierbei stets die Ausbildung in der Echt-Situation. Um diese zu unterstützen, drehten sich die erprobten Ansätze um die Verzahnung analoger und digitaler Lernformen. Die im Beitrag beschriebenen Ziele und Anliegen des Projekts werden an dieser Stelle nochmals für die beiden Hauptzielgruppen des Projekts – den betrieblichen Praxisanleiter:innen und den Auszubildenden – konkretisiert.

An diese erste Einführung schließt mit Kapitel zwei eine kurze Beschreibung der Akteure des Projektverbundes an. Auf der Seite des wissenschaftlichen Projektverbundes waren dies das Euro-Trainings-Centre (ETC e.V.), die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München

sowie das ZML-Innovative Lernszenarien der FH Joanneum (Graz). Ergänzt wurde dieser Verbund durch die Sozialservice-Gesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes (SSG-BRK) als Praxispartner des Projekts.

In Kapitel drei stellt **Anna Maurus** die Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der Altenpflege dar. Der Beitrag geht auf die Entwicklungen der betrieblichen Altenpflegeausbildung in Deutschland ein und zeigt auf, dass die Auszubildenden bezogen auf ihren Bildungshintergrund, ihre Herkunft und ihr Alter zunehmend heterogener werden. Darüber hinaus diskutiert der Beitrag, welche Voraussetzungen es für ein gelingendes Lernen mit digitalen Medien in der betrieblichen Altenpflegeausbildung braucht.

Mit Kapitel vier startet der Sammelband in die Auseinandersetzung mit dem Lernen in virtuellen Räumen. Mit dem Konzept der Communities of Practice berichten **Anastasia Sfiri** und **Jutta Pauschenwein** vom didaktischen Kernelement des Projekts DiMAP. Sie geben in ihrem Beitrag einen Überblick zu den theoretischen Hintergründen und beschreiben, wie digital gestützte Communities of Practice in den digitalen Lernräumen des Projekts DiMAP umgesetzt wurden. Hierbei kommt vor allem der Moderation des gemeinsamen Austauschs eine besondere Bedeutung zu. Der Beitrag beschreibt, wie dieser im virtuellen Raum durch gezielte E-Moderation angeregt und gesteuert werden kann.

In Kapitel fünf gehen **Anastasia Sfiri**, **Jutta Pauschenwein** und **Florian Gasch** auf die Bedeutung eines didaktischen Designkonzepts als Rahmen zur Erstellung von Online-Materialien ein. Die Autor:innen greifen hierfür auf das Konzept der Web-Didaktik nach Christian Swertz zurück. Dieses Konzept beschreibt, wie Themengebiete in leicht zugängliche Wissenseinheiten aufgeteilt und nach welchen Kriterien diese Wissenseinheiten dann in didaktisch sinnvolle Abfolgen gebracht werden können. Sie argumentieren, dass sowohl bei der Erstellung eigener Lernmaterialien wie auch bei der Zusammenstellung bereits existierender Materialien ein konsistentes Designkonzept essenziell ist, um den Lernenden die notwendige Orientierung und Struktur geben zu können.

Im darauffolgenden Beitrag stellen ebenfalls **Anastasia Sfiri** und **Florian Gasch** mit dem Kapitel sechs das Konzept des Lerntagebuchs und seiner digitalen Umsetzung vor. Lerntagebücher können in den richtigen Kontexten wirkungsvolle

Werkzeuge sein, um das eigene Lernen regelmäßig zu reflektieren. So kann der individuelle Lernprozess besser sichtbar gemacht werden, wird zugleich dokumentiert und kann so im weiteren Verlauf durch die Lernenden selbst gesteuert werden. Im Beitrag werden die positiven Erfahrungen aus dem Kontext der Hochschullehre den Erkenntnissen aus der Erprobung im Rahmen der praktischen Altenpflegeausbildung gegenübergestellt.

Kapitel sieben handelt von Videokonferenzen und Webinaren sowie deren Einsatzszenarien für synchrone Lernangebote. **Gabriela Bäuml-Westebbe** beschreibt in ihrem Beitrag diese beiden Formen der Online-Kommunikation und geht dabei näher auf deren Gemeinsamkeiten, Unterschiede, technische Voraussetzungen und deren Ablauf ein.

Mit Kapitel acht gibt ebenfalls **Gabriela Bäuml-Westebbe** einen ganz konkreten Leitfaden, wie Videokonferenzen und Webinare – unabhängig von der verwendeten Hard- und Software – in der eigenen Organisation eingeführt werden können. Entlang von neun idealtypischen Schritten gibt der Beitrag Handlungsempfehlungen und Hinweise für eine erfolgreiche Einführung und zeigt auf, welche Stolperfallen es zu vermeiden gilt.

In Kapitel neun stellt **Erika Pernold** mit den „Footprints of Emergence“ eine Methode zur Selbstreflexion vor, die sich vor allem zur Betrachtung der eigenen Lernprozesse in Online-Räumen – aber auch für analoge Lernprozesse – eignet. Im Mittelpunkt steht hier der prüfende Blick auf die konzipierten (Online-) Lernräume. Die Besonderheiten der Methode liegen dabei in ihrer Offenheit für verschiedenste Lern-Szenarien und ihrer intuitiven Anwendung durch die Lernenden. Die Erstellung von visuellen Footprints lädt die Lernenden dazu ein ihre Erfahrungen mit dem Lernprozess zu beleuchten und auf dieser Basis in ein Reflexionsgespräch mit den Lehrenden zu treten.

Mit Kapitel zehn wendet sich der Band der Frage zu, wie digitale Medien in Organisationen erfolgreich integriert werden können. **Anna Maurus** beschreibt mit einem Blick auf die Gesamtorganisation die systemischen Zusammenhänge, die es bei einer solchen Organisationsentwicklungsmaßnahme zu beachten gilt. Auf Basis der sieben Wesenselemente von Organisationen nach Ebeling et al. (2012) gibt der Beitrag anhand zahlreicher Beispiele aus unserer Projektpraxis einen Einblick in die vielfältigen Herausforderungen bei der Etablierung neuer Technologien in bestehende Organisationsstrukturen.

Aus diesen Erfahrungen leitet Anna Maurus Gelingensfaktoren zur erfolgreichen Einführung digitaler Lernmedien in der eigenen Organisation ab.

In Kapitel elf wendet sich **Stefan Staudner** dem Zusammenspiel innerhalb des DiMAP-Projektverbunds zu. Sein Beitrag beschreibt das Zusammenwirken verschiedener Akteure aus unterschiedlichen Bildungskontexten – wie der schulischen Bildung, der Weiterbildung, des E-Learnings und der Sozialpädagogik – und welche Aushandlungsprozesse mit diesen unterschiedlichen Perspektiven einher gehen.

Auch Kapitel zwölf wirft einen näheren Blick auf das Projekt DiMAP selbst. Das Projekt war in der glücklichen Situation, neben didaktischer, technischer und organisationssoziologischer Expertise auch sozialpädagogische Aspekte mit beleuchten zu können. **Ursula Nisser** beschreibt in ihrem Beitrag die Rolle der sozialpädagogischen Begleitung konkret im Projekt DiMAP und auch ganz allgemein die Bedeutung eines explizit sozialpädagogischen Blicks auf Veränderungs- und Digitalisierungsprozesse.

Abschließend geht **Christian Schröder** in Kapitel dreizehn einem der wichtigsten Themen im Zusammenhang mit digitalen Medien auf den Grund. Sein Beitrag dreht sich um Datenschutz und Datensicherheit und wie diese mit digitalem Lernen in Einklang gebracht werden können. Spätestens mit der Einführung der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) ist den allermeisten Verantwortlichen die Tragweite dieser Themen bewusst. Oftmals wird Datenschutz aber nach wie vor eher als Verhinderer wahrgenommen. Der Beitrag argumentiert dem entgegen, dass ein verantwortungsvoller und überlegter Datenschutz, der von Beginn an in Entwicklungsprojekten mit bedacht wird, die Sicherheit und Akzeptanz der Teilnehmer:innen fördert, ohne, dass dafür zwangsläufig Einschränkungen in der Nutzerfreundlichkeit in Kauf genommen werden müssen.

Insgesamt zeigen die in diesem Band versammelten Beiträge die Vielfalt der Themen und Herausforderungen auf, welche mit einer Digitalisierung der betrieblichen Ausbildung einher gehen. Auch wenn jedes konkrete Projekt in der Praxis immer seine eigenen Besonderheiten mit sich bringt – und auch der technologische oder gesellschaftliche Fortschritt so manche Problematik von heute auf morgen in Vergessenheit geraten lässt, die für DiMAP noch ganz akut war² – hoffen wir doch, dass die gesammelten Beiträge nicht nur einen Einblick

in das Projekt DiMAP bieten, sondern den Leserinnen und Lesern auch in ihren eigenen Digitalisierungsprojekten eine Hilfestellung sind.

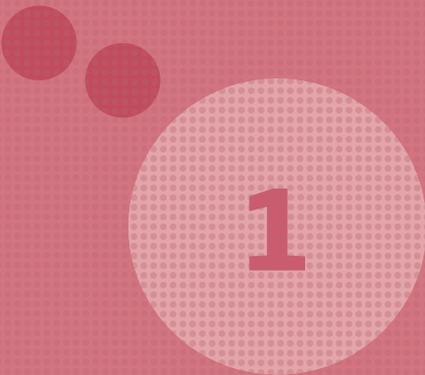
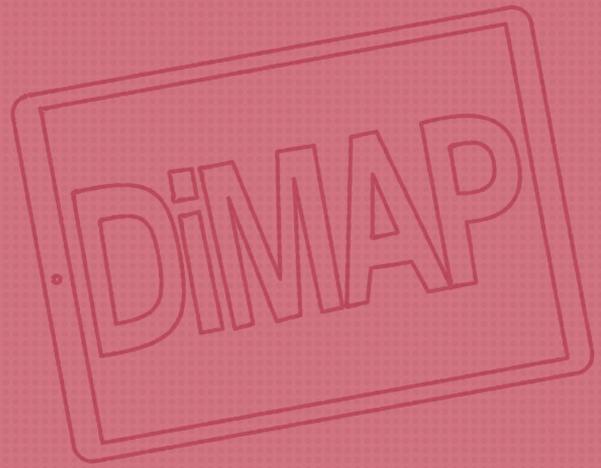
Abschließend möchten wir die Gelegenheit nutzen, um den Personen zu danken, ohne deren Einsatz das Projekt DiMAP nicht denkbar gewesen wäre. Ohne die Auszubildenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unseres Praxispartners, der Sozialservice-Gesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes (SSG-BRK), wäre die Theorie sprichwörtlich grau geblieben und so manches Konzept, das auf dem Papier überzeugte, hätte ohne die kritischen Blicke der Praxis nicht die Form angenommen, die es letztendlich gebraucht hat. Insbesondere drei Personen in der SSG-BRK sind wir zu Dank verpflichtet, ohne deren unermüdlichen Einsatz das Projekt die Unwägbarkeiten des Pflegealltags nicht unbeschadet überstanden hätte. Dem Projektleiter der SSG, Markus Schlicht sowie den Praxisanleiterinnen Steffi Neumeier und Sarah Häussler, ohne ihr großes Engagement und ihren persönlichen Einsatz hätte das Projekt nicht das erreicht, was es erreichen konnte.

Großer Dank gilt auch unserer Kollegin Christiane Hemmer-Schanze, die das Projekt prozessbegleitend und abschließend evaluierte. Ihre kontinuierliche Begleitung und ihre Rückmeldungen gaben uns aufschlussreiche Hinweise zu den Schwierigkeiten aus Sicht der Teilnehmenden, wertvolle Anregungen zur Projektsteuerung und trugen erheblich zum Erfolg des Projekts bei.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erkenntnis bei der Lektüre dieses Sammelbandes.

Florian Gasch & Anna Maurus
Dezember 2021

² Die Diskussionen um die Relevanz von Videokonferenzen oder eines funktionierenden WLANs haben in den letzten zwei Jahren schlagartig abgenommen, um nur ein Beispiel zu nennen.



Auftrag, Anliegen und Ziel des Projekts DiMAP

Florian Gasch & Anna Maurus

In diesem Kapitel

Am Beginn jedes Entwicklungsweges steht ein erster Plan, wohin die Reise gehen soll. In einem Forschungsprojekt ist das ganz ähnlich. Bevor wir die Ergebnisse und Hintergründe des Projekts DiMAP darstellen, möchten wir Ihnen daher in diesem kurzen Einstiegskapitel darlegen, worin Auftrag und Anliegen von DiMAP lagen und welche Ziele das Projekt verfolgte. Dieser Überblick hilft auch dabei, die Projektergebnissen in ihrem Kontext zu betrachten.

Auftrag des Projekts

Wie kann das Lernen mit digitalen Medien sinnvoll in die berufliche Aus- und Weiterbildung integriert werden? Am 20. Oktober 2014 eröffnete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit den „Richtlinien zur Förderung von Digitalen Medien in der beruflichen Bildung (DIMEBB 2)“ dazu einen eigenen Förderschwerpunkt. Mit diesem Förderprogramm ermöglichte es das BMBF (Praxis-)Partnern aus verschiedenen Branchen der beruflichen Bildung, zusammen mit Expert:innen aus Forschung und Entwicklung, beispielhafte Lösungen zu entwickeln. Der Schwerpunkt von DIMEBB 2 lag auf der Frage, wie konkrete Lehr-Lernprozesse direkt in realen beruflichen Kontexten durch digitale Medien unterstützt werden können.¹

Mit dem Projekt DiMAP, Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung, Schwerpunkt Altenpflege, stellten wir uns als Projektverbund der Herausforderung, dies im Bereich der betrieblichen Pflegeausbildung zu erforschen und zu erproben. Formen des Lernens mit digitalen Medien in der Pflegeausbildung einzusetzen erschien uns besonders interessant und reizvoll, denn es bedeutete, das Lernen mit digitalen Medien in einem Feld zu erproben, welches keineswegs ideale Bedingungen für Innovationen bietet. Die Pflege, und hier vor allem die Altenpflege, ist besonders stark vom Fachkräftemangel betroffen, d.h. in vielen Einrichtungen dreht sich alles darum, die tägliche Arbeit zu bewältigen. Zeitliche Experimentierräume sind äußerst knapp und die technische Ausstattung der Einrichtungen ist nicht auf das Lernen mit digitalen Medien ausgelegt. Es fehlt sowohl die notwendige Netzinfrastruktur wie auch die Ausstattung mit adäquaten Endgeräten. Die Menschen, die sich für die Pflege, insbesondere für den Schwerpunkt der Altenpflege, ausbilden lassen, sind außerordentlich heterogen in Bezug auf Alter, Vorbildung, Herkunft und die Motivation, diesen Beruf zu ergreifen.² Hinzu kommt, dass für alle Pflegenden, für die Pflegehelfer:innen ebenso wie für die Fachkräfte, ein permanenter Fortbildungsbedarf besteht, zum einen, um vorhandenes Wissen zu erhalten, zum anderen, um mit den Fortschritten in den Pflegewissenschaften Schritt zu halten. Gerade unter diesen schwierigen Voraussetzungen kann das Lernen mit digitalen Medien sowohl die individualisierte Ausbildung wie auch den periodisch auftretenden Fortbildungsbedarf wesentlich unterstützen. Bisher ist der Einsatz von digitalen Medien in der Pflegeausbildung allerdings noch nicht sehr weit fortgeschritten, weder in den Berufsfachschulen³ noch in der betrieblichen Ausbildung.

Ursprünglich, zum Projektstart im Mai 2016, sollte das Vorhaben für die generalistische Pflegeausbildung entwickelt und erprobt werden, mit der Fo-

kussierung auf den Schwerpunkt der Altenpflege. Allerdings verzögerte sich die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung um mehrere Jahre. Die Altenpflegeeinrichtungen, die sich an DiMAP beteiligten, richteten ihre Ausbildung deshalb noch während der gesamten Laufzeit des Projekts an den Bestimmungen des Altenpflegegesetzes aus.⁴ Dieses Gesetz wurde endgültig am 01. Januar 2020 durch das Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) abgelöst. Erst damit – nach Ende des Projektes – wurde die generalistische Ausbildung für alle Pflegeberufe etabliert.⁵ Wir stellten jedoch fest, dass es für das Lernen mit digitalen Medien keinen wesentlichen Unterschied macht, ob nach dem Altenpflegegesetz oder nach dem Pflegeberufereformgesetz ausgebildet wird. Für die generalistische Pflegeausbildung werden die Vorteile digital unterstützten Lernens – wie beispielsweise die Zeit- und Ortsunabhängigkeit, individualisierte Lernformen oder die Möglichkeiten der Dokumentation des Lernverlaufs – sogar noch stärker zum Tragen kommen, da dadurch die Komplexität des Lernstoffes, die Heterogenität des Lernbedarfs, die Vielfalt der Lernorte und die Notwendigkeit der Absprache unter den verschiedenen Ausbildungsakteuren noch zunehmen werden.

¹ Zur BMBF Bekanntmachung DiMEBB 2 siehe BMBF (2014)

² Näheres hierzu im Kapitel 3 – Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der Altenpflege.

³ Siehe hierzu die „Studie zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen“ – HSG/DIP (2017).

⁴ Zum Altenpflegegesetz siehe BMFJ (2017)

⁵ Siehe hierzu Bundesgesetzblatt (2017)

Anliegen des Projekts

Im Projekt DiMAP war es unser zentrales Anliegen, das Lernen mit digitalen Medien in das Curriculum der praktischen Ausbildung zu integrieren und dieses didaktisch sinnvoll einzubinden. Deshalb war es uns wichtig, die Auszubildenden und Praxisanleiter:innen in die Entwicklung der Anwendungskonzepte für das Lernen mit digitalen Medien intensiv miteinzubeziehen. Die Auszubildenden und die Praxisanleiter:innen sollten ihre Erfahrungen mit der praktischen Ausbildung und ihre professionellen, spezifisch auf die Pflege bezogenen Perspektiven und Ziele einbringen können. Die Anliegen der Praxisanleiter:innen und Auszubildenden in Bezug auf die Weiterentwicklung der praktischen Ausbildung sollten nicht nur berücksichtigt werden – sie waren vielmehr handlungsleitend, sowohl für die Konzeption wie auch für die Erprobung des Lernens mit digitalen Medien.

Ausgehend von diesem Kernanliegen orientierten sich alle Projektaktivitäten an den folgenden **sieben Aspekten:**

Fokus auf die Ausbildung in der Echt-Situation

Die Ausbildung in der Echt-Situation, in unmittelbarer Interaktion mit den Zu-Pflegenden, sollte durch den Einsatz digitaler Medien gestützt und auf keinen Fall vermindert werden. Der Medieneinsatz sollte sich rund um die Echt-Arbeit bewegen und diese zum zentralen Gegenstand machen, an dem gelernt werden kann. Das ist einer der Gründe, warum wir Lernformate wie z.B. augmented reality (AR) und virtual reality (VR) nicht einsetzten.

Verzahnung des digitalen und analogen Lernens

Wir bevorzugten im Projekt das Konzept des Blended Learning. Konkret bedeutete das für DiMAP u.a.: Beibehaltung der Praxisanleitung in realen Pflegesituationen, ergänzt durch Vor- und Nachbereitung mit Hilfe von Recherchen im Internet, Webinaren, Videos und Reflexionsgesprächen und der Austausch in Communities of Practice (CoP).

Einsatz bestehender digitaler Lösungen

Der Markt rund um digitale Lösungen wächst stetig und ist bereits jetzt nur schwer zu überblicken. Wir wollten keine neuen Software- oder Hardwarelösungen entwickeln, die sich in die lange Liste existierender Angebote einreihen. Unser Anliegen war es stattdessen, bereits vorhandene und erprobte Medien einzusetzen. Die meisten existierenden Lernmedien verfügen im Kern über einen ähnlichen Umfang an Grundfunktionen und so lassen sich fast alle – mit

gewissen Anpassungen an die eigenen Bedarfe – ohne kostspielige Neuentwicklungen in der eigenen Organisation einsetzen. Die zentrale Frage beim Medieneinsatz ist nicht das *Was* (welches Medium setze ich ein?), sondern das *Wie* (wie setze ich es didaktisch um?). Von daher setzten wir auf die Anwendung eines bereits langjährig bewährten Lernmanagementsystems (LMS) in Kombination mit erprobten Webinar- und Videokonferenzsystemen. Auszubildende und Praxisanleiter:innen sollten das E-Learning-Angebot leicht, ohne große oder kostspielige Voraussetzungen nutzen können, beispielsweise auch gut mobil über ihr Smartphone.

Kompetenzentwicklung der Anwender:innen

Besonderen Wert legten wir darauf, dass die eingesetzte Software den Praxisanleiter:innen und Auszubildenden ermöglicht, in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien eigene Gestaltungskompetenz zu entwickeln.⁶ Damit sollte auch der Werkzeugcharakter digitaler Medien deutlich werden. Dies setzt voraus, dass sowohl die Software als auch der didaktische Prozess genügend Freiräume für die Anwender:innen bieten, damit diese selbst tätig werden können. Nur so kann in der eigenen Auseinandersetzung diese Kompetenz entwickelt werden.

Anknüpfen an pflegetypischen Lerngewohnheiten

Es war uns wichtig, auch beim Lernen mit digitalen Medien die traditionellen Lerngewohnheiten der Pflege⁷ mit aufzugreifen. Dazu gehören z.B. der informelle Austausch unter Kolleg:innen bei Fragen zur Pflege, die Bereitschaft, Wissen und Erfahrungen miteinander zu teilen und das Lernen in informellen und selbstorganisierten Gruppen. Wir setzten beim Lernen mit digitalen Medien auf digital unterstützte Aus- und Fortbildungsangebote, welche diese Art von Vernetzung, Austausch und Mobilität bieten.

Entwicklung von Offenheit und kritischer Neugier

Beim Einstieg in das Lernen mit digitalen Medien kam es uns darauf an, dass Praxisanleiter:innen und Auszubildende ohne Angst vor Fehlern und mit Experimentierfreude mit digitalen Lernmedien umgehen können, sowohl als Teilnehmer:innen in Kursen, Foren und Webinaren, als auch als Moderator:innen,

⁶ Siehe dazu auch Leitlinien Pflege 4.0 der Gesellschaft für Informatik e.V. (2017: 7)

⁷ Siehe dazu Kamin (2013; exemplarisch S. 154, 236, 255, 262)

Autor:innen, Entwickler:innen und Macher:innen. Es lag uns aber auch daran, dass Praxisanleiter:innen und Auszubildende allgemein eine Offenheit und Unbefangenheit gegenüber digitalen Anwendungen entwickeln, nicht nur in Bezug auf das Lernen, sondern auch den künftigen Einsatz digitaler Hilfsmittel im Arbeitsalltag.

Vorbereitung für eine digitalisierte Arbeitswelt

Mit dem Projekt sollte nicht nur das Lernen in der Pflege digitalisiert werden. Wir dachten dabei auch an die aktuellen Entwicklungstrends in Bezug auf die Digitalisierung der Pflege. Praxisanleiter:innen werden sich zukünftig digital mit den Berufsfachschulen austauschen und Pflegenden werden zukünftig digitale Hilfsgeräte in der Pflege einsetzen und sollen den Umgang damit auch Zu-Pflegenden nahebringen.⁸



Abbildung 1: Zentrale handlungsleitende Projektanliegen.

Adressierte Zielgruppen des Projekts

Die Entwicklungsarbeit im Projekt DiMAP zielte also zusammenfassend darauf ab, die betriebliche Ausbildung in den beteiligten Einrichtungen durch die Erweiterung des Lernens mit digitalen Medien zu optimieren. DiMAP war dabei nicht nur ein Entwicklungs-, sondern zugleich auch Erprobungsprojekt um herauszufinden, welcher Einsatz von digitalen Medien nachhaltig sinnvoll ist und welche Ansätze sich in der Praxis bewähren.

Unmittelbar bezog sich das Projekt mit dieser Zielstellung auf zwei Personengruppen: Auf der einen Seite waren dies die betrieblichen Praxisanleiter:innen (Ausbildungsbeauftragte) und auf der anderen Seite die Auszubildenden (Schüler:innen für den Beruf Fachkraft Altenpflege bzw. Altenpflegehelfer:in) in den teilnehmenden Altenpflegeeinrichtungen.

Für diese beiden Zielgruppen lassen sich aus dem Projektanliegen konkrete Zielstellungen formulieren. So sollte aus Sicht der **Auszubildenden** das Projekt dazu beitragen:

- > Den Lernerfolg der Auszubildenden zu optimieren;
- > Auszubildende dabei zu unterstützen, ihr professionelles Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen auszubauen;
- > die Selbstlernkompetenz und Fähigkeit zu fördern, gemeinsam mit digitalen Werkzeugen zu lernen;
- > Lernprozesse zu individualisieren und die Ausbildung auf die jeweiligen individuellen Bedarfe abzustimmen;
- > Ausbildungsprozesse zu reflektieren sowie
- > die Medienkompetenz der Auszubildenden zu erweitern.

Mit Blick auf die **Praxisanleiter:innen** wiederum zielten die Entwicklungen darauf ab:

⁸ Siehe dazu auch die Leitlinien Pflege 4.0 der Gesellschaft für Informatik e.V. (2017: 4ff.) sowie die Studie zur ePflege des DIP et al. (2017).

- > eine Vernetzung der Praxisanleiter:innen untereinander über die Nutzung digitaler Medien zu initiieren und zu stabilisieren und damit die häuserübergreifende Zusammenarbeit der Praxisanleiter:innen zu fördern, beispielsweise durch den Austausch von Informationen, Wissen und Erfahrungen und das Erarbeiten gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten für Anleitungssituationen;
- > die einrichtungübergreifende Vernetzung zwischen Praxisanleiter:innen und Auszubildenden zu fördern;
- > die Stellung der Praxisanleitung in den Einrichtungen des Praxispartners zu verbessern sowie
- > die Medienkompetenz der Praxisanleiter:innen zu erweitern, sowohl hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien wie auch hinsichtlich der didaktischen Gestaltung digitaler Lernformen.

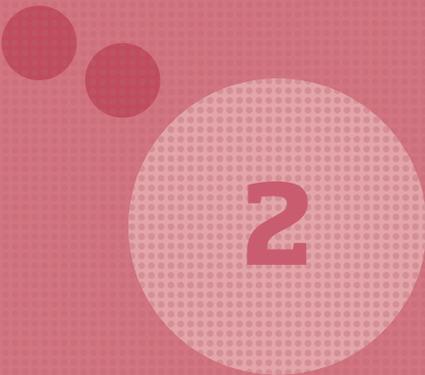
Die Projektarbeit hat darüber hinaus aber auch gezeigt, dass bei einem so weitreichenden Vorhaben wie der Digitalisierung der betrieblichen Ausbildung viele weitere Akteure punktuell mit einbezogen werden müssen. Zu dieser erweiterten Zielgruppe zählen:

- > Einrichtungsleitungen der beteiligten Einrichtungen,
- > Pflegedienstleitungen der beteiligten Einrichtungen,
- > Verantwortliche der IT-Abteilung,
- > Fachverantwortliche für Spezialthemen wie beispielsweise Hygienestandards,
- > Arbeitnehmervertreter:innen sowie
- > Schulleitungen und beteiligte Lehrkräfte der Berufsfachschulen.

Die Einbindung so vieler und unterschiedlicher Akteure stellt für sich genommen bereits eine große Herausforderung im Sinne der Organisationsentwicklung dar. Bewährt hat sich hier die enge und gleichwertige Zusammenarbeit zwischen den Praxispartner:innen und dem externen Begleitungsteam, welches aus Expert:innen für E-Learning, Berufspädagogik, der sozialpädagogischen Begleitung und der begleitenden Evaluation bestand.

Diese externen Akteure stellen wir Ihnen im nächsten Kapitel genauer vor.

⁹ In Kapitel 10 gehen wir näher auf die besonderen Herausforderungen der Organisationsentwicklung ein, die ein solches Projekt mit sich bringt.



Die Akteure im Projekt

ETC e.V.

Das Euro-Trainings-Centre ist seit 1996 als gemeinnütziger Verein in Betreuungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene tätig. Der Verein mit 105 Festangestellten und ca. 120 Honorarkräften ist als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt und Unterzeichner der Charta der Vielfalt. Er ist nach AZAV auf der Grundlage von ISO 9001:2015 von CERTQUA zertifiziert.

Die Schwerpunkte des Vereins liegen in Schulprojekten, in Projekten der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, in der Ausbildung und in der Ausbildungsbegleitung sowie in der Quartiersbezogenen Familien- und Bewohnerarbeit. Mit dem Projekt „task force“ werden jugendliche Flüchtlinge, die keinen Rechtsanspruch auf eine Förderung haben, auf einen Beruf vorbereitet und in der Ausbildung weiter begleitet. Ein weiterer Schwerpunkt ist unser generationsübergreifendes Engagement im Sozialraum mit dem Mehrgenerationenhaus „Unter den Arkaden“ (Bewohnertreff, Familienzentrum, Patenschaften).

Diese Maßnahmen werden mit europäischen Projekten vernetzt und ergänzt, beispielsweise mit Projekten aus dem Programm Erasmus+. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit der IHK und HWK in München, mit den Kammern der freien Berufe sowie mit Innungen und Fachverbänden rundet die Vernetzung ab.

Der ETC e.V. ist weiterhin Mitglied im „Münchner Trichter“, der über 3 Sitze im Kinder- und Jugendhilfeausschuss der Landeshauptstadt verfügt. Der Verein ist in den relevanten Arbeitskreisen der Jugend-, Familien- und Gemeinwesenarbeit engagiert und stellt mit einer Kollegin die Vorsitzende im Landesnetzwerk bayerischer Mehrgenerationenhäuser e.V. und Sprecherin des Arbeitskreises.

Die Mitgliedschaft im BBJH Fachverband, im Verein „Südliches Bahnhofsviertel“, BenE München oder sozialraumbezogen im Verein „Milbertshofen in Aktion e.V.“ sind weitere Beispiele der Vernetzung des Vereins.

GAB München, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung

Die GAB München, gegründet 1980, ist ein unabhängiges Praxisforschungs-, Entwicklungs- und Beratungsinstitut für die berufliche Bildung. Zusammen mit Partnern analysiert sie in öffentlich geförderten Projekten Veränderungen und neue Anforderungen in der Arbeitswelt und entwickelt und erprobt darauf aufbauend neue Bildungskonzepte und im Auftrag des BiBB neue Fortbildungsberufe. Sie erforscht, evaluiert, gestaltet und optimiert Prozesse der arbeitsintegrierten beruflichen Aus- und Weiterbildung für die verschiedensten Berufsfelder und Branchen. Dazu führt sie Modellprojekte in der betrieblichen Berufsausbildung durch bzw. begleitet solche Projekte wissenschaftlich. Sie ist selbst lehrend in der Berufsbildung tätig und berät viele namhafte Firmen in Fragen der praktischen Aus- und Weiterbildung. In den letzten Jahren gewinnt der Erwerb digitaler Medienkompetenzen und das selbständige Lernen mit digitalen Medien große Bedeutung.

Seit über 40 Jahren führt die GAB auch Projekte im Bereich der Organisationsentwicklung durch, seit Mitte der neunziger Jahre auch zu partizipativen Formen des Qualitätsmanagements im Bereich personennaher Dienstleistungen.

Die Zusammenstellung der Projekte und der zahlreichen Publikationen auf der Homepage der GAB www.gab-muenchen.de belegt ihre umfangreichen Aktivitäten.

ZML-Innovative Lernszenarien der FH JOANNEUM

Das ZML-Team unterstützt Personen und Organisationen bei der Nutzung des Potentials virtueller Räume und entwickelt Lernszenarien, die in ihrem didaktischen Ansatz und der technischen Umsetzung den Bedürfnissen der Benutzer:innen gerecht werden. In nationalen und internationalen Kooperationen, im Rahmen von Projekten und Aufträgen von Firmen, untersucht das ZML anwendungsorientierte wissenschaftliche Fragestellungen. Ein wichtiger Geschäftsbereich des ZML sind Online Kurse für Hochschullehrende, Trainer:innen und Lehrer:innen zu Themen der E-Didaktik, die im deutschsprachigen Raum angeboten werden. Gemeinsam mit seinen Partnern entwickelt das ZML innovative didaktische Szenarien, Arbeitsprozesse und Kommunikationsabläufe. Das ZML

unterstützt bei der Anpassung der nötigen technischen Anwendungen und evaluiert Umsetzung und Nachhaltigkeit.

Die aktuellen Arbeitsbereiche des ZML umfassen: benutzer:innenzentrierte Plattformentwicklung und Usability, E-Didaktik, Entwicklung von Online Trainings, neue Trends im E-Learning vor allem offene Lernszenarien und OER (open educational resources), Online-Netzwerke, Videos, gendergerechtes E-Learning an Hochschulen in Konzept und Umsetzung, Workshop-Design und Durchführung.

Sozialservice-Gesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes GmbH

Die Sozialservice-Gesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes GmbH ist Trägerin von 26 Senioreneinrichtungen in ganz Bayern. Die gemeinnützige Gesellschaft gehört mit rund 2880 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum größten freien Wohlfahrtsverband in Bayern. Als gemeinnützige Gesellschaft ist die SSG dem Gemeinwohl verpflichtet und vertritt die Werte des Roten Kreuzes: *Menschlichkeit, Einheit, Unparteilichkeit, Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Neutralität* und *Universalität*. Als 100%ige Tochter des Bayerischen Roten Kreuzes unterliegt die Sozialservice-Gesellschaft keinem Renditediktat. Alle erzielten Gewinne fließen in die Gesellschaft zurück und kommen den Bewohner:innen und den Mitarbeiter:innen zu Gute. Bei einer auskömmlichen Wirtschaftlichkeit steht die Steigerung des Gemeinwohls vor einer weiteren Steigerung der Rendite.

Weitere Informationen finden Sie unter www.seniorenwohnen.brk.de



Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der Altenpflege

Von Anna Maurus

In diesem Kapitel

In der Altenpflege gibt es immer mehr Auszubildende. Gleichzeitig werden diese immer heterogener und die Anforderungen an das Wissen und Können steigen. Auch wenn Auszubildende und Praxisanleiter:innen bereits im privaten Umfeld Erfahrungen mit digitalen Lernmedien machen, lassen sich diese Ansätze nur schwer von der Freizeit in den beruflichen Alltag übertragen. Erleichtert wird das Lernen mit digitalen Medien durch ein wachsendes Angebot von Online Kursen, Apps und anderen Lernwerkzeugen. Und auch die Bereitschaft der Träger, Online-Lernangebote in die Ausbildung zu integrieren, wächst.

Die Basis für einen erfolgreichen Einsatz digitaler Medien bilden jedoch Rahmenbedingungen wie eine gut organisierte Praxisanleitung, Freiräume zum Lernen, eine geeignete technische Ausstattung, ein Ausbildungskonzept, welches das Lernen mit digitalen Medien integriert, und die nötige Medienkompetenz bei den Praxisanleiter:innen. Diese Rahmenbedingungen im Pflegealltag zu gewährleisten, stellt für viele Einrichtungen eine große Herausforderung dar.

Im folgenden Kapitel beschreiben wir die Herausforderungen, denen sich die Ausbildung in der Altenpflege stellen muss und wie die Rahmenbedingungen aussehen müssen, damit E-Learning gelingen kann.

Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der betrieblichen Altenpflegeausbildung

Lernen mit digitalen Medien in der betrieblichen Altenpflegeausbildung? Für viele klingt das überraschend – dreht es sich doch in der Pflege vor allem um die Arbeit mit und für den Menschen. Wie wir im Folgenden zeigen werden, gibt es jedoch gute Gründe dafür, auch in diesem Berufsfeld digitale Medien in der Ausbildung einzusetzen – und auch einige Herausforderungen, wenn man plant, dies zu tun.

In diesem Kapitel greifen wir sowohl auf allgemeine Daten zurück, die für unser Thema „Lernen mit digitalen Medien“ relevant sind und in Studien über die Sachverhalte in der Altenpflege veröffentlicht wurden, als auch auf unsere eigenen Erfahrungen, die wir im Projekt DiMAP durch die Zusammenarbeit mit unseren Praxispartnern gesammelt haben.

Aktuelle Entwicklungstendenzen in der betrieblichen Altenpflegeausbildung in Deutschland

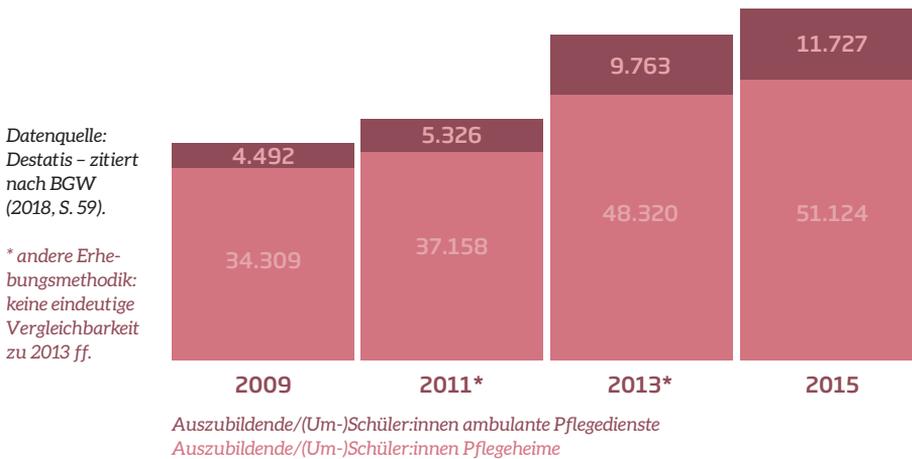
Die Zahl der Auszubildenden in den Einrichtungen steigt

Zum Tag der Pflege am 12. Mai 2019 veröffentlichte die Bundesagentur für Arbeit neue Zahlen zum Fachkräftemangel in der Altenpflege. Die FAZ schrieb dazu: „Fachkräftemangel in der Altenpflege wird immer dramatischer.“ 2018 wurden in Deutschland etwa fünfmal so viele Fachkräfte gesucht, wie arbeitslose Fachkräfte für die freien Stellen zur Verfügung standen. Der Fachkräftemangel besteht inzwischen flächendeckend in jedem Bundesland.¹ Um den Personalmangel zu lindern, nutzen Einrichtungen seit einigen Jahren verstärkt die Möglichkeit, durch eigene Ausbildung mittelfristig ihre Fachkraftquote zu erhöhen. Das drückt sich auch in Zahlen aus: Bundesweit erhöhte sich schon zwischen 2009 und 2015 jährlich die Zahl der Auszubildenden und der Umschüler:innen, sowohl in Pflegeeinrichtungen wie auch in den ambulanten Diensten.² Die Zahl der Auszubildenden und Umschüler:innen in Pflegeeinrichtungen stieg in diesem Zeitraum um 49 Prozent und sogar um 161 Prozent in den ambulanten Pflegediensten. Zum Teil ist das eine direkte Folge der „Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege“³, deren Ziel es war, die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Altenpflege zu verbessern und die Attraktivität des Berufs zu erhöhen.⁴

Der Fachkräftemangel steigt - aber auch die Zahl der Auszubildenden

Auszubildende und (Um-)Schüler:innen Pflegeeinrichtungen und ambulante Pflegedienste 2009-2015

Abbildung 1⁵



Nach den Zahlen des Bundesgesundheitsministeriums (BMG) stieg die Zahl der Auszubildenden in der Altenpflege auch 2016 im Vergleich zum Vorjahr (2015) um 2,1 Prozent.⁶ Mehr als jede vierte Ausbildung wurde 2016 als Umschulung gefördert.

¹ FAZ (2019)

² BGW (2018: 59)

³ Zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Altenpflege startete die Bundesregierung unter Federführung des Bundesfamilienministeriums mit Beteiligung des Bundesgesundheitsministeriums, des Bundesgesundheitsministeriums und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Dezember 2012 die „Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege“ mit dem Ziel, die Aus- und Weiterbildung in der Altenpflege zu fördern und die Attraktivität des Berufs- und Beschäftigungsfeldes zu erhöhen. BMFSFJ (2013)

⁴ BMFSFJ (2015)

⁵ „Durch Veränderungen der Erhebungsmethodik ab 2013 ist zwar ein eindeutiger Vergleich mit den Ausbildungszahlen der Erhebungsjahre 2011 und 2009 nicht eindeutig möglich. Dennoch werden generelle Entwicklungen durchaus auf dieser Datengrundlage ersichtlich und daher hier zugrunde gelegt.“ BGW (2018: 59).

⁶ <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/pflege/pflegekraefte/beschaeftigte.html> (Abruf 20.08.2019)

Auch wenn die Zahl der Auszubildenden in der Altenpflege in den vergangenen Jahren gestiegen ist, es gibt immer noch zu wenige. Alle Einrichtungen, mit denen wir in DiMAP zusammenarbeiteten, würden gerne noch mehr ausbilden, haben aber Schwierigkeiten, genug Auszubildende zu bekommen. Eine Einrichtungsleitung, die zum Zeitpunkt des Interviews nur einen Ausbildungsplatz besetzen konnte, beschrieb diese Diskrepanz wie folgt:

Ich würde eigentlich ganz gerne jedes Jahr drei Lehrstellen besetzen. Ich habe drei Wohnbereiche (...) [im] Idealfall wären dann hier im Haus neun Auszubildende, (...) drei in jedem Ausbildungsjahr. Das wäre so das, wo ich denke: Ja, das wäre gut. (Einrichtungsleitung)

Die Heterogenität der Auszubildenden nimmt zu

Mit der Anzahl stieg auch die Heterogenität der Auszubildenden in den letzten Jahren bezogen auf Alter, Herkunft, Bildungsniveau und Vorerfahrung in der Pflege. Dafür gibt es vor allem drei Ursachen:

- die Öffnung der Ausbildung für Hauptschüler:innen mit zehnjähriger Schulbildung ohne qualifizierten Abschluss im Sinne einer Fachoberschulreife im Jahre 2009,⁷
- die Förderung von Umschulungen zur Pflegefachkraft und
- die Erhöhung der Zahl der Auszubildenden mit Migrationshintergrund.

Große Altersspanne bei den Auszubildenden

Mit der Öffnung der Ausbildung für Hauptschüler:innen mit 10 Jahren Schulbildung und der Förderung der Umschüler:innen differenzierte sich das Altersspektrum: Die Auszubildenden und Umschulenden in der Altenpflege sind zwischen 16 und über 30 Jahre alt. Knapp ein Drittel davon war 2015 30 Jahre und älter. Tendenziell steigt die Zahl der Auszubildenden, die 30 Jahre und älter sind mehr, als die Zahl der jüngeren Auszubildenden.⁸

Die Auszubildenden in der Pflege werden bunter, älter und heterogener

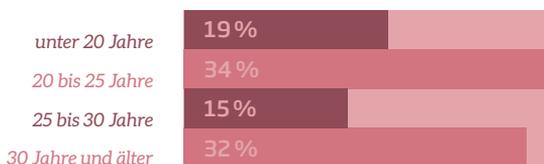


Abbildung 2: Auszubildende und (Um-)Schüler:innen Pflegeeinrichtungen und ambulante Pflegedienste 2009 - 2015

Unterschiedliche Voraussetzungen für die Ausbildung

Seit Hauptschüler:innen ohne Fachoberschulreife eine Ausbildung in der Altenpflege beginnen können, hat sich der Anteil der Hauptschüler:innen an Auszubildenden in der Altenpflege mehr als verdoppelt. In Nordrhein-Westfalen (NRW) z.B. ist dieser Anteil von knapp 15 Prozent im Jahr 2008 auf 35 Prozent im Jahr 2016 gestiegen.⁹ Hauptschüler:innen beginnen ihre Ausbildung mit der einjährigen Ausbildung zum Altenpflegehelfer/ zur Altenpflegehelferin und können nach bestandener Prüfung in eine verkürzte Ausbildung zur Fachkraft Altenpflege einsteigen.

Auch der Anteil der Auszubildenden mit ausländischer Herkunft stieg leicht, von 9 Prozent im Jahr 2008 auf 14 Prozent im Jahr 2016.¹⁰

Noch eine Besonderheit zeigt sich in den letzten Jahren: Die Zahl derer, die schon erste Erfahrungen in der Pflege haben, ging zurück. Immer weniger Auszubildende machen vor dem Beginn ihrer Ausbildung in der Pflege ein Praktikum, ein freiwilliges soziales Jahr oder Ähnliches. Im Jahr 2016 hatten z.B. in NRW 76 Prozent der Auszubildenden keine berufliche Vorqualifizierung.¹¹ Das bedeutet: Viele Auszubildende kommen mit einem diffusen Arbeits- und Berufsbild und immer weniger bringen in ihre Ausbildung bereits berufliche „Soft Skills“ und berufliche Handlungsschemata mit, wie z.B. den Umgang mit Abwesenheitszeiten oder Krankmeldungen.¹² Die Lehrer:innen in den Berufsfachschulen und die Praxisanleiter:innen beobachten auch, dass sich die Motivation für den Beruf verändert. Im Vordergrund für den Berufswunsch steht zunehmend die Jobsicherheit oder der Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt¹³ und zunehmend weniger der ideelle Wunsch nach einer Tätigkeit in der (Alten-)Pflege. Dies geht einher mit einer mangelnden

Die Berührungspunkte mit der Pflege vor Ausbildungsbeginn gehen zurück

⁷ Studie zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen durch Ausweitung der Ausbildungskapazitäten. (HSG/DIP 2017: 12).

⁸ BGW (2018: 62 f.)

⁹ HSG/DIP (2017: 12)

¹⁰ HSG/DIP (2017: 61)

¹¹ HSG/DIP (2017: 64)

¹² HSG/DIP (2017: 63)

¹³ Die Tätigkeit als Pflegefachkraft steht in unterschiedlichen Spezialisierungsformen seit mehreren Jahren auf der ‚Positivliste Zuwanderung von Fachkräften in Ausbildungsberufe‘ der Bundesagentur für Arbeit. Damit gelten Pflegeberufe offiziell als sog. Mangelberufe, in denen dringend Facharbeiter:innen gesucht werden. Für diese Berufe gilt ein erleichterter Zugang in den Arbeitsmarkt auch für Facharbeiter:innen aus Nicht-EU-Ländern. (Bundesagentur für Arbeit 2019)

Motivation, sich zu qualifizieren. Praxisanleiter:innen nehmen wahr, dass „Angebote zur Anleitung auch abgelehnt würden und die Erfüllung des ‚Jobs‘ als ausreichend empfunden wird.“¹⁴ Beobachtet wird bei den schwächeren Auszubildenden auch eine Tendenz zu einer sinkenden Motivation für die theoretische Ausbildung und eine Zunahme der Notwendigkeit einer beratenden und psychosozialen Begleitung.¹⁵

Mit der Heterogenität der Auszubildenden wird es auch in der betrieblichen Ausbildung immer wichtiger, auf individuelle Lernbedarfe einzugehen und damit das Lernen zu personalisieren. Es steigt die Notwendigkeit, schwächere Auszubildende durch individuelle Lernangebote besonders zu fördern und intensiver auf die Prüfungen vorzubereiten, um deren Bestehen und das damit verbundene Ziel der Fachkräfteentwicklung zu gewährleisten.

Die Anforderungen an das Wissen und Können der Pflegenden steigen.¹⁶

Den wachsenden Herausforderungen durch eine heterogener werdende Gruppe der Ausbildungsanwärter:innen steht auf der anderen Seite ein zunehmend anspruchsvolleres Berufsbild entgegen. Die Anforderungen an das fachliche Wissen und Können der Pflegenden steigen. Gesundheits- und Krankenpfleger:innen, Schwerpunkt Altenpflege müssen immer mehr wissen und können. Folgende Entwicklungen führen zu immer höheren fachlichen und psychosozialen Anforderungen an die Pflegenden: Die Pflegebedürftigkeit und komplexe Multimorbidität der alten Menschen nimmt zu, ebenso der Anteil von Menschen, die an Demenz erkrankt sind. Außerdem gibt es immer mehr pflegebedürftige Menschen mit Migrationshintergrund. Parallel dazu steigen die Ansprüche der Zu-Pflegenden bzw. die Ansprüche von deren Angehörigen an eine individuelle Betreuung, an eine aktivierende Pflege und an die Selbst- und Mitbestimmung. Hohe Ansprüche kommen auch aus der Gesellschaft: In Folge der gesellschaftlichen Diskussion über die Qualität der Altenpflege und in Folge der Bemühungen um mehr Verbraucherschutz nehmen die Anforderungen und die Kontrollen externer Stellen wie Heimaufsicht und MDK (Medizinischer Dienst der Krankenversicherung) immer mehr zu.

Die Pflege wird immer anspruchsvoller

Dazu kommt noch eine allgemeine gesellschaftliche Herausforderung: Das lebenslange Lernen. Gemeint ist damit einerseits die persönliche Bereitschaft, sich lebenslang veränderten Bedingungen in allen Lebensbereichen zu stellen; andererseits meint lebenslanges Lernen auch die Fähigkeit, selbstorganisiert

und selbstgesteuert zu lernen. Berufsrelevante Veränderungen treten heute so schnell ein, dass sie durch Weiterbildungskurse gar nicht abgedeckt werden können. Mitarbeitende müssen sich damit im Arbeitsprozess auseinandersetzen und sich neue Fähigkeiten arbeitsintegriert aneignen. Selbstlernkompetenz gilt deshalb als eine wichtige Schlüsselkompetenz für die weitere berufliche Entwicklung¹⁷ und ist damit zugleich eine Anforderung an eine moderne Ausbildung.

Auszubildende und Praxisanleiter:innen lernen bereits mit digitalen Medien - in der Freizeit

Aus der zunehmenden Heterogenität der Auszubildenden und der Pflegenden (Alter, Vorqualifikation, Sprachniveau) und den steigenden Anforderungen an das Wissen und Können der Pflegenden ergeben sich zahlreiche individualisierte Lernbedarfe. Alles spricht dafür, möglichst individuell darauf einzugehen und das Lernen zu personalisieren, also Lernende einzeln oder in kleinen Gruppen zu fördern. Das bedeutet, dass es sinnvoll ist, wenn Auszubildende und auch Fortzubildende zukünftig – mehr als heute in der betrieblichen Aus- und Fortbildung üblich – selbstgesteuert lernen, individuelle Aus- und Fortbildungspläne haben und dabei von ihren Praxisanleiter:innen bzw. ihrer Pflegedienstleitung¹⁸ begleitet werden. Und hier kommt das Lernen mit digitalen Medien ins Spiel. Durch den Einsatz digitaler Lernwerkzeuge kann das Lernen sehr individuell gestaltet werden.

Für die Auszubildenden ist das Lernen mit digitalen Medien nichts Neues. Die Studie „Bildungsmonitor Ausbildung“ der Bertelmann-Stiftung fand schon 2016 heraus: „Fast 80 Prozent der Auszubildenden nutzen Wikipedia und rund 70 Prozent Chat-Dienste für lernbezogene Aktivitäten. Auch soziale Medien, Foren, Communities und Blogs werden heute von über 40 Prozent der Auszubildenden zum Lernen genutzt. Sie genießen eine hohe Akzeptanz.“¹⁹ Auch auf dem Auszubildenden-Tag von DiMAP²⁰ stellte sich heraus:

¹⁴ HSG/DIP (2017: 13)

¹⁵ HSG/DIP (2017: 14; 99)

¹⁶ Timmreck et al. (2017)

¹⁷ Arnold et al. (2018: 9)

¹⁸ Bzw. den Zuständigen für die betriebliche Fortbildung

¹⁹ Schmid et al. (2016)

²⁰ Der „Auszubildenden-Tag“ war eine Kick-Off-Veranstaltung, zu der die Auszubildenden der teilnehmenden Einrichtungen unseres Praxispartners eingeladen waren. Diese Veranstaltung nutzten wir, um den Auszubildenden einerseits das Projekt vorzustellen, andererseits aber auch um deren Einstellung zu digitalem Lernen besser kennenzulernen.

Digitales Lernen ist
kein Neuland

Die meisten Auszubildenden, die an diesem Tag teilnahmen, nutzen bereits aus eigener Initiative digitale Medien, also Computer und mobile Endgeräte, für ihre Ausbildung. Als Lernwerkzeuge sind beliebt:²¹ Wikipedia und Pflege-wiki, YouTube und andere Video-Angebote, Skype, Lern-Apps für Pflege und Sprachlern-Apps, soziale Netzwerke wie Facebook und Instagram und diverse Chat-Programme. Fast alle in DiMAP involvierten Auszubildende und Praxisanleiter:innen kommunizieren über den Kurznachrichtendienst ‚WhatsApp‘ – ungeachtet des offiziellen Verbots, eigene Smartphones während der Dienstzeit zu nutzen und trotz der offensichtlichen Datenschutzproblematik.²²

Die Studie „Bildungsmonitor Ausbildung“ der Bertelsmann-Stiftung fand weiter heraus:²³ Das Lernen mit digitalen Medien ist vor allem für gering qualifizierte Auszubildende mit Haupt- oder Realschulabschluss interessant. Apps und das Erstellen eigener Inhalte sind für sie besonders attraktiv. Sie stehen digitalen Lernmedien generell aufgeschlossener und motivierter gegenüber als Auszubildende mit allgemeiner Hochschulreife.²⁴

„Offenbar sind digitale Lernmedien und Angebote besonders gut dazu geeignet, gering qualifizierte Jugendliche zu interessieren, zu motivieren und ihnen infolge bessere Teilhabe- und Erfolgchancen im beruflichen Ausbildungssystem zu eröffnen.“²⁵

Doch weder in der Berufsschule, noch in den Ausbildungsbetrieben wird diese Chance für mehr Teilhabe und Chancengerechtigkeit gezielt ergriffen.²⁶ Und auch der Blick speziell auf die Pflege zeigt: Bisher ist die Integration des Lernens mit digitalen Medien in die Aus- und Fortbildung in der Pflege noch unterentwickelt.

„Auch wenn es bereits einzelne Initiativen zur Verbreitung von E-Learning in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Pflege gibt, kann resümiert werden, dass in diesem Berufsfeld eine systematische Integration digital unterstützten Lernens noch nicht stattfindet.“²⁷

In DiMAP begrüßten sowohl die Auszubildenden wie auch die Praxisanleiter:innen an den Kick-off Tagen das Vorhaben, künftig das Lernen mit digitalen Medien in die praktische Ausbildung zu integrieren. Die Einrichtungsleiter:innen standen – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – dem Lernen mit digitalen Medien zunächst eher skeptisch oder abwartend gegenüber.

Für die betriebliche Altenpflegeausbildung und für die betriebliche Fortbildung in der Pflege kann Lernen mit digitalen Medien durchaus eine Chance sein. Allerdings, auch das ein Ergebnis von DiMAP, ganz einfach ist es nicht. Bevor sich das Lernen mit digitalen Medien in Einrichtungen der Altenpflege etablieren kann, müssen einige Hindernisse überwunden und Herausforderungen gemeistert werden.

Voraussetzungen für das Lernen mit digitalen Medien in der betrieblichen Altenpflegeausbildung

Jede Ausbildung erfordert eine gut durchdachte und verlässliche Organisation. Das trifft auch auf die Ausbildung zur Pflegefachkraft (Altenpflege) zu, und die Organisation wird noch wichtiger, wenn die Zahl der Auszubildenden zunimmt. Immerhin wird durch eine steigende Zahl von Auszubildenden in einer Einrichtung die Ausbildungsaufgabe für alle Beschäftigten aber auch mehr sichtbar. Mehr Praxisanleiter:innen müssen beauftragt werden und mehr Pflegenden werden in die praktische Ausbildung eingebunden. Und durch die Neuordnung der Pflegeberufe durch das Inkrafttreten des Pflegeberufegesetzes ab 2020 wird die Rolle der Praxisanleitung nochmals aufgewertet.²⁸ Damit steigt wiederum die Chance, dass die Ausbildung besser organisiert wird, Freiräume für die Praxisanleitung und andere Ausbildungsaktivitäten geschaffen werden und sich die Begleitung der Auszubildenden verbessert.²⁹ Allerdings: der Organisationsaufwand steigt zusätzlich, wenn Lernen mit digitalen Medien in die Ausbildung integriert werden soll.³⁰

²¹ Wir übernehmen hier die Definition von Lernen mit digitalen Medien und digitale Lernwerkzeuge aus dem „Bildungsmonitor Schulen“ der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2017:12).

²² Auf sämtliche Aspekte im Zusammenhang mit Datenschutz und Datensicherheit gehen wir in Kapitel 13 näher ein.

²³ Schmid et al. (2017: 8)

²⁴ Schmid et al. (2017: 15)

²⁵ Ebd.

²⁶ Schmid et al. (2017: 6)

²⁷ Kamin (2013: 79)

²⁸ Vgl. Arens (2019)

²⁹ HSG/DIP (2017: 9)

³⁰ S. dazu Kapitel 10

Folgende strukturellen Bedingungen müssen beachtet werden:

Lernen mit digitalen Medien braucht eine funktionierende Praxisanleitung

Generell ist eine funktionierende Praxisanleitung in der praktischen Ausbildung in der Altenpflege das A und O. In einer Studie zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung nennen Praxisanleiter:innen für ihre Arbeit folgende „zwingende“ Voraussetzungen:³¹

- Freiräume und Freistellungen für das gemeinsame und ungestörte Arbeiten
- gemeinsame Dienste mit den zugeordneten Auszubildenden
- ein gutes Verhältnis der Zahl der Auszubildenden zu den freigestellten Stunden
- genügend eingestellte Praxisanleitende
- die Beachtung von Arbeitsgruppen (z. B. Treffen mit Praxisanleitenden) bei der Dienstplangestaltung
- einen gesicherten Austausch zu anderen einrichtungsinternen Praxisanleitenden
- eine den Prozess unterstützende Ausbildungskonzeption

Diese Forderungen sind unstrittig und den Einrichtungen mangelt es nicht an Einsicht und gutem Willen, aber sie sind in vielen Häusern nur schwer zu erfüllen. In vielen Einrichtungen stehen diese Voraussetzungen auch fest verankert im Ausbildungskonzept. Herrscht jedoch Personalmangel, müssen Überstunden abgebaut werden oder sind viele Mitarbeitende krank, können diese Bedingungen nicht umgesetzt werden. Bei hohem Arbeitsdruck der Pflegenden werden die Freiräume für die Aus- und Weiterbildung oft als erstes eingespart.³² Das ist auch die Erfahrung einer Praxisanleiterin im Projekt DiMAP:

Die Freiräume für gute Ausbildung fallen dem Pflegealltag zum Opfer

„Künftig sollen die Praxisanleiter ja für die Anleitung der Auszubildenden freigestellt werden. Wir sollen das eigentlich jetzt schon umsetzen, aber wir kriegen die Tage nicht. Ich habe bis jetzt noch nicht einen Tag gekriegt für die Schüler. (...) Deswegen habe ich jetzt gesagt: ‚Ich will ab Mai einen Bürotag im Monat haben, damit ich auch einmal was mit den Schülern machen kann‘. Das Problem ist aber halt auch: Wenn jemand krank ist und du hast einen Bürotag, dann wird der Bürotag gestrichen und du musst normal arbeiten. Und dann ist der Bürotag auch wieder weg. Die Hauptverwaltung gibt vor, wie viele Leute wir sein dürfen und wir sind auf minimalster Besetzung. Wenn

einer fehlt, sind wir zu zweit im Dienst für 34 Leute und du kriegst niemanden als Ersatz.“ [Praxisanleiterin Projekt DiMAP]

Die Gewerkschaft Ver.di hat in ihrer Studie „Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015“ aus den Antworten der befragten Auszubildenden in der Altenpflege folgende Ergebnisse zur Praxisanleitung zusammengestellt:³³

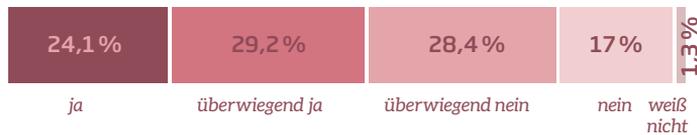
Knapp 67 Prozent der Befragten werden ausschließlich oder überwiegend von ausgebildeten Praxisanleiter:innen angeleitet.

Ich werde in den praktischen Ausbildungsabschnitten von ausgebildeten Praxisanleiter:innen vor Ort an meine beruflichen Aufgaben herangeführt



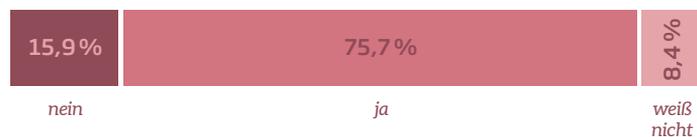
53 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass sie sich gut bzw. überwiegend gut angeleitet fühlen.

Ich fühle mich gut angeleitet



Knapp 76 Prozent der Auszubildenden sind der Meinung, dass die Einrichtung mehr Praxisanleiter:innen bräuchte.³⁴

Meiner Meinung nach benötigen wir mehr Praxisanleiter:innen



^{31/32} HSG/DIP (2017: 107)

^{33/34} Ver.di (2015: 30 ff.)

Die Begleitung der Auszubildenden in der Altenpflege durch eine Praxisanleitung ist also noch nicht durchgehend befriedigend. Das erschwert die Einführung des Lernens mit digitalen Medien. Und eine wesentliche Ursache dafür ist der Personalmangel, der ja gerade durch mehr Auszubildende gemildert werden soll.

Lernen mit digitalen Medien braucht Freiräume

Neben einer gut organisierten Praxisanleitung sind für das Lernen mit digitalen Medien zeitliche Freiräume bzw. Lernzeiten nötig. Die Daten aus dem Pflegebericht 2015 von Ver.di zeigen hier zwar kein hoffnungsloses Bild, aber auch keine zufriedenstellende Situation. Auch hier führt der Personalmangel in der Pflege zur Arbeitsbelastung aller Pflegenden, auch der Auszubildenden, und verhindert Freiräume.

So stellt Ver.di in seiner Studie fest:

- > Die Auszubildenden in der Altenpflege fühlen sich in ihrer Arbeit am häufigsten durch Zeitdruck belastet. Immerhin 71,5 Prozent der befragten Auszubildenden in der Altenpflege nannten dieses Problem, (seit der letzten Studie 5 Prozent mehr als 2012). Am zweithäufigsten nannten die Befragten Probleme im Team, 37,7 Prozent, und etwa gleich viele fehlende Pausen.³⁵
- > Eigentlich dürfen Auszubildende nur in Ausnahmefällen Überstunden machen, und für knapp 59 Prozent der Auszubildenden in der Altenpflege sind Überstunden auch eine Ausnahme. Doch 41 Prozent müssen regelmäßig Überstunden leisten. 65 Prozent davon erhalten einen Freizeitausgleich, 14 Prozent erhalten gar keinen Ausgleich. Immerhin ein Fünftel der Auszubildenden fühlt sich durch Überstunden belastet.³⁶
- > 42 Prozent der befragten Auszubildenden wurden schon einmal unplanmäßig versetzt, z.B. um Personalmangel in einem anderen Wohnbereich auszugleichen. Die positive Nachricht: Bei immerhin 58 Prozent der Befragten war dies nicht der Fall.³⁷

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es in vielen Einrichtungen nicht leicht ist, die zeitlichen Freiräume zu organisieren, die das Lernen mit digitalen Medien braucht. Auch im Projekt DiMAP stießen wir auf dieses Problem:³⁸ Offiziell stand hier den Auszubildenden täglich eine halbe Stunde innerhalb ihrer

Arbeitszeit oder – dann als Arbeitszeit angerechnet – in ihrer Freizeit für die Arbeit mit digitalen Medien zur Verfügung. Doch die Zeit konnte von den Auszubildenden wegen des Arbeitsdrucks oftmals nicht genutzt werden. An DiMAP beteiligte Auszubildende beschrieben die Situation wie folgt:

„Theoretisch klingt das gut, ja, aber praktisch würde ich mal sagen: Nein, das geht nicht. Weil, man kommt nicht zu dieser halben Stunde, wirklich. Entweder ist viel los auf der Station oder es ist zum Beispiel jetzt Visite oder eine Medikamentenprüfung. Oder es ist anstrengend aufgrund Personalmangel oder jemand ist krank... Wenn Leute krank sind, da hast du echt keine Zeit. Die Arbeit muss ja gemacht werden. Manchmal ist nicht mal die halbe Stunde Pause möglich, weil, es ist wirklich viel los, genau.“ (Auszubildende:r)

„Und in der Freizeit habe ich auch echt keine Zeit. Weil, ich arbeite jetzt in einem Nebenjob, denn ich muss meine Wohnung bezahlen. Also den Job, die Schule und dann noch so was..., das ist mir einfach zu viel!“ (Auszubildende:r)

Auch wenn es auf dem Papier theoretisch Lernzeiten gibt, muss man damit rechnen, dass die Arbeitssituation keine Zeit lässt für das arbeitsintegrierte Lernen, weder mit noch ohne digitale Medien.

Das Lernen mit digitalen Medien braucht eine geeignete technische Infrastruktur

In vielen Pflegeeinrichtungen fehlt darüber hinaus noch die geeignete technische Infrastruktur, die für das Lernen mit digitalen Medien gebraucht wird.

Folgende Ausstattung ist hierfür erforderlich:

- > eine sichere, stabile und ausreichend leistungsfähige Netzwerk-
infrastruktur (Internetzugang und WLAN),
- > Laptops oder Tablets für die Auszubildenden oder Mitarbeitenden von
Arbeitgeberseite oder eine Regelung, die Aus- bzw. Fortzubildenden
ermöglicht, ihre privaten Smartphones einzusetzen, ohne dadurch
zusätzliche Kosten zu haben,

³⁵ Ver.di (2015: 46)

³⁶ Ver.di (2015: 35)

³⁷ Ver.di (2015: 28)

³⁸ Abschlussevaluation DiMAP: Hemmer-Schanze (2019)

- > ein Raum, in den sich Aus- bzw. Fortzubildende zum Lernen zurückziehen können sowie
- > ein zuverlässiger und schnell erreichbarer technischer Support.

Die IT-Ausstattung vieler Pflegeheime ist derzeit noch nicht auf das Lernen mit digitalen Medien eingestellt. Es gibt eine digitale Infrastruktur, doch diese wird bisher in den Pflegebereichen und von den Pflegenden fast ausschließlich zur Administration und Dokumentation genutzt. Eine Nutzung für selbständiges Lernen mit digitalen Medien ist bisher nicht vorgesehen und weder technisch noch zeitlich möglich.

„Die Nutzung des PCs für Lernaktivitäten im Berufsalltag wird schon deshalb erschwert, weil Lernaktivitäten erst dann realisiert werden können, wenn Zeit ist, also wenn die gesamten pflegerischen und administrativen Tätigkeiten erledigt sind.“³⁹

Selbst wenn ein Computer frei wäre, ist es schwierig. Zwar haben die PCs in den Stationszimmern im Prinzip einen Internetzugang, dieser ist aber meist nur für die Dokumentation freigeschaltet und für andere Nutzungen gesperrt. Es kann also z.B. keine Internetrecherche durchgeführt werden und es können auch keine Videos angeschaut werden, weil die Übertragung von Video und Tondateien standardmäßig auf den Stationsrechnern unterbunden wurde. In den im Projekt DiMAP beteiligten Einrichtungen war außerdem zu Beginn des Projekts die Übertragungsrates für alle anspruchsvolleren Anwendungen, wie z.B. Videokonferenzen oder Webinare, nicht ausreichend.

In vielen Einrichtungen der Altenpflege gibt es noch kein WLAN. Während z.B. in den Pflegeeinrichtungen in den Niederlanden die Ausstattung mit WLAN bereits zum Standard gehört, ist das in Deutschland zumindest bei den Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege noch nicht verbreitet. Nach einer nicht repräsentativen Umfrage von Pflegemarkt.com bieten vor allem private Betreiber und insgesamt nur 37 Prozent der befragten Pflegeeinrichtungen WLAN an. Wenn WLAN eingeführt wird, dann, weil Zu-Pflegende das wünschen. Oft wird diese Leistung noch extra berechnet. Nur 6 Prozent der befragten Häuser stellen ein kostenloses WLAN zur Verfügung.⁴⁰ Allerdings kann man davon ausgehen, dass sich das in den nächsten Jahren ändern wird.

Leistungsfähiges WLAN
in Pflegeeinrichtungen
wird als ‚Luxus‘ angesehen

Eine weitere Herausforderung besteht für die Einrichtungen darin, alle für das Lernen mit digitalen Medien relevanten Fragen in Bezug auf Datenschutz und Datensicherheit befriedigend zu klären; z.B. bei Lernmodulen und Lernmanagementsystemen, die personenbezogene Daten speichern, wie etwa das Nutzungsverhalten und Eingaben, aus denen sie individualisierte Lernpfade und Rückmeldungen erzeugen und den Lernbegleiter:innen oder Vorgesetzten Rückmeldungen über den Lernerfolg geben.

Es braucht ein Ausbildungskonzept, welches das Lernen mit digitalen Medien sinnvoll in die Ausbildung integriert

Die bisherigen Ausbildungskonzepte sehen – unserer Erfahrung nach – den Einsatz von digitalen Medien in die betriebliche Ausbildung noch nicht vor. Damit das Lernen mit digitalen Medien erfolgreich ist, sollte es aber integrierter Teil eines umfassenden berufspädagogischen Gesamtkonzepts sein und kein methodischer Zusatz. Das Lernen mit digitalen Medien sollte verknüpft sein mit den etablierten Lernformen in der Pflegeausbildung wie z.B. der Praxisanleitung der Auszubildenden, Präsenzveranstaltungen für alle Auszubildenden zu einem Pflege Thema, mit dem informellen kollegialen Austausch der Praxisanleiter:innen zur Ausbildung oder dem informellen Austausch der Auszubildenden untereinander.⁴¹ Digitale Medien können mit diesen Lernformaten gut kombiniert werden und bieten noch einen Zusatznutzen: Diese Formate können über die Einrichtungsgrenzen hinweg erweitert werden.

Digitale Medien müssen mit bestehenden Lernformen sinnvoll verzahnt werden

Seit überhaupt mit internetgestützten digitalen Medien gelernt werden kann, also seit der Jahrhundertwende in etwa, gilt die Regel, dass „bei der Konzeption mediengestützter Lehr-/Lernangebote nicht in erster Linie die Wahl des „richtigen“ Mediums die Kernaufgabe ist, sondern die Spezifikation der anzuregenden Lernprozesse. Danach werden die passenden Medien ausgesucht und mit einer geeigneten Betreuungsform kombiniert.“⁴² Die Qualität der didaktischen Medienkonzeption und ihre Integration in die Lernumwelt und nicht das Mediensystem an sich ist ausschlaggebend für den Lernerfolg.⁴³

³⁹ Kamin (2013: 242)

⁴⁰ Kohrs (2018)

⁴¹ Für die Verwendung digitaler Medien im Ausbildungsgeschehen in der Berufsschule oder im Betrieb wünschen sich 93 Prozent der Auszubildenden einen Mix aus digitalen Medien und analogen Lernformen. (Schmid et al. 2016: 23)

⁴² Falk und Kerns (2002: 9)

⁴³ Ebd. (S. 11)

Der Ausgangspunkt für das Ausbildungskonzept sind also die Ausbildungsziele – die Kompetenzen, die sich die Auszubildenden erwerben sollen. Sind diese geklärt, stellt sich die Frage, mit welchen Lernprozessen diese Ziele erreicht werden können und mit welchem methodischen und didaktischen Vorgehen die Auszubildenden bei der Entwicklung der angestrebten Kompetenzen am besten unterstützt werden können. Erst dann kommen die digitalen Medien ins Spiel.

Das Ausbildungskonzept sollte z.B. Aussagen zu folgenden Punkten enthalten:

- > Es legt die Ziele der betrieblichen Ausbildung fest, z.B. den Aufbau und die Förderung der Selbstlernkompetenz.
- > Es legt Grundsätze fest, die in der Ausbildung berücksichtigt werden sollen, z.B.
 - individuelle Förderung jedes/ jeder Auszubildenden,
 - einrichtungsübergreifendes Lernen
 - eine aufeinander abgestimmte Kombination von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen mit kooperativem und gemeinsamen Lernen.
- > Es beschreibt den Lernansatz, dem die Ausbildung folgt.

In DiMAP sah das Ausbildungskonzept unseres Praxispartners die Vier-Stufen-Methode für die Praxisanleitung vor. Mit der Einführung des Lernens mit digitalen Medien ermöglicht man Auszubildenden, selbständig und selbstorganisiert zu lernen. Damit ändert sich die Rolle der Praxisanleiter:innen.⁴⁴ Ihr Anteil an der Wissensvermittlung geht zurück, und der Anteil der Begleitung der Auszubildende beim selbständigen und selbstorganisierten Lernen nimmt zu.

Das Ausbildungskonzept nimmt bei der Planung eine zentrale Rolle ein – es sollte nicht nur dokumentieren, sondern gestalten

Das Ausbildungskonzept kann auch beschreiben ...

- > welche digitalen Medien und Werkzeuge für die Ausbildung zur Verfügung stehen, z.B. eine Lernplattform, Internetnutzung, Lernmodule eines externen Anbieters,
- > welche Lernmethoden eingesetzt werden können und welche sozialen Lernsettings berücksichtigt werden sollen, z.B. einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit der Auszubildenden zu einem bestimmten Thema,

- > wie die unterschiedlichen Lernformen zusammenwirken bzw. aufeinander bezogen sind: Z.B. kann es sinnvoll sein, dass sich Auszubildende individuell und auch unter Nutzung des Lernens mit digitalen Medien auf das Thema einer Praxisanleitung vorbereiten,
- > welche Freiräume die Auszubildenden und die Praxisanleitungen für die Praxisanleitungen und das Lernen mit digitalen Medien bekommen,
- > wie die technische Unterstützung für das Lernen mit digitalen Medien aussieht oder
- > welche Ausstattung für das Lernen mit digitalen Medien zur Verfügung gestellt wird, z.B. Laptops, Tablets, ein Lernraum.

Ein Ausbildungskonzept, welches das Lernen mit digitalen Medien integriert, sollte die Präferenz der Pflegenden zum kollegialen Austausch und ihre Vorliebe zum Lernen in Gruppen berücksichtigen. Anna-Maria Kamin spricht davon, dass in der beruflichen Sozialisation das „Imitations- und Beobachtungslernen“ und das voneinander Lernen angelegt wird und im Berufsalltag der Pflegenden deshalb dominiert.⁴⁵ Beim Aufkommen einer fachlichen Frage schaut man nicht in einem Buch oder im Internet nach, sondern fragt als erstes erfahrene Kolleg:innen.⁴⁶

In Lehrveranstaltungen, wie Fortbildungen und Praxisanleitungen, wird ebenfalls voneinander, häufig im informellen Austausch, gelernt. Die Teilnehmer:innen schätzen dabei gleichermaßen die Inhalte wie auch das informelle Setting, also den Austausch miteinander in einer lockeren Atmosphäre. Im informellen Austausch in Gruppen zu lernen, ist auch für das E-Learning unterstützte Lernen relevant.⁴⁷ Für den Typus des gruppenorientierten E-Learners stellt auch die Lernumgebung und die soziale Eingebundenheit ein Qualitätskriterium dar.⁴⁸

Auszubildende und Pflegende bringen also zwei wesentliche Ressourcen für das Lernen mit digitalen Medien mit: Zum einen die Kompetenz zum kollegialen informellen Lernen und den Wunsch nach dieser Art zu lernen, zum anderen die Bereitschaft von Auszubildenden und von Pflegenden, Wissen

⁴⁴ S. dazu Bauer et al. (2006)

^{45/46} S. 236 Kamin 2013

^{47/48} S. 255 Kamin 2013

und Können miteinander zu teilen.⁴⁹ Um dem Rechnung zu tragen, bezogen wir uns mit den Lernformaten im Projekt DiMAP auf das Konzept der ‚Community of Practice‘. Mehr zum didaktischen Konzept der Communities of Practice erfahren Sie in Kapitel 4.

Praxisanleiter:innen brauchen eine Weiterbildung für das Lernen mit digitalen Medien

Das Lehren mit digitalen Medien muss selbst erst gelernt werden

In der Regel haben die Ausbildungsleitung und die Praxisanleiter:innen selbst noch wenig oder gar keine Erfahrung mit digitalen Lernangeboten im beruflichen Kontext bzw. als Lehrende. Trotzdem können sie – so die Erfahrung in DiMAP – Ideen und wertvolle Gesichtspunkte dazu beitragen, wie digitale Medien sinnvoll und erfolgreich in die praktische Ausbildung integrieren werden können. Das ändert aber nichts daran, dass die Ausbildungsleitung und die Praxisanleiter:innen für die Einführung des Lernens mit digitalen Medien eine begleitende Fortbildung brauchen.

Die Fortbildung sollte als medienpädagogische Begleitung die Praxisanleiter:innen individuell dabei unterstützen, wenn sie ihre eigenen Lernerfahrungen mit den digitalen Medien machen und unterschiedliche digitale Lernwerkzeuge ausprobieren. Wir empfehlen, mit Pilotprojekten und kleinen Lerneinheiten zu beginnen. So können die an der Pilotgruppe Beteiligten ihre vorhandenen Medienkompetenzen einbringen und Schritt für Schritt erweitern.

Das Lernen mit digitalen Medien ist in der Pflege kein Selbstläufer. Der Erfolg hängt sehr davon ab, wie aufgeschlossen die Praxisanleiter:innen und die Auszubildenden dem Lernen mit digitalen Medien gegenüberstehen. Viel ist gewonnen, wenn Praxisanleiter:innen, Auszubildende und Pflegende bereit sind, unterschiedliche Lernwerkzeuge zu erproben. In DiMAP machten wir die Erfahrung, dass manche Praxisanleiter:innen sehr motiviert sind, sich als Pilotgruppe auf das Lernen mit digitalen Medien einzulassen, wenn vier Bedingungen erfüllt sind:

- die technische Ausstattung ist vorhanden und funktioniert,
- die Unterstützung beim Umgang mit der Technik ist gewährleistet,
- es gibt zeitliche Spielräume für das Erproben des Lernens mit digitalen Medien und
- es gibt eine medienpädagogische Begleitung.

In der Pilotphase sollten unterschiedliche Lernwerkzeuge erprobt und darauf geachtet werden, welchen Mehrwert welcher Medieneinsatz bringt. Lernarrangements, die sich bewähren, sollten von den Praxisanleiter:innen dokumentiert und z.B. in einem Forum an die anderen Praxisanleiter:innen weitergegeben werden.

Entwicklungen, die die Einführung des Lernens mit digitalen Medien unterstützen

Immer mehr Träger akzeptieren Online-Lernprogramme

2017 stellten die Autoren der Pflegestudie Niederrhein bei Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen einen Trend fest zur teilweisen Öffnung gegenüber Fortbildungsprogrammen, die einen Mix aus Online-Programmen und Präsenzveranstaltungen anbieten. Bildungsverantwortliche in Krankenhäusern befürworteten eine solche Mischung zu 55 Prozent. Bildungsverantwortliche in Pflegeheimen bevorzugten zum Zeitpunkt der Untersuchung (2016) zwar Präsenzveranstaltungen im eigenen Unternehmen (43 Prozent), aber immerhin 36 Prozent konnten sich auch eine Mischung aus Präsenzveranstaltungen und Online-Programmen vorstellen. Bei den ambulanten Diensten waren es 40 Prozent. Reine Online-Programme lehnen alle drei Einrichtungstypen zu 96 Prozent ab.⁵⁰

Die meisten Pflegeheime können sich vorstellen, bis maximal 39 Prozent der Kosten für eine Präsenzveranstaltung für ein Online-Programm auszugeben. Durchschnittlich sollten die Kosten für ein Online-Programm im Vergleich zu einer Präsenzveranstaltung nicht deutlich über 20 Prozent liegen.⁵¹ Fast doppelt so viele Krankenhäuser wie Pflegeheime oder ambulante Pflegedienste sind bereit, 40 bis 59 Prozent der Kosten für eine Präsenzveranstaltung für ein inhaltlich vergleichbares Online-Lernprogramm auszugeben.⁵²

In der Studie ist der Begriff „Online-Programm“ nicht weiter erläutert. Der Begriff legt nahe, dass es sich dabei um Lernmodule handelt, die Auszubildende und Pflegenden selbstorganisiert durcharbeiten können, also traditionelle Formen

⁴⁹ Kamin (2013: 262)

⁵⁰ Timmreck et al. (2017: 27)

⁵¹ Timmreck et al. (2017: 32)

⁵² Timmreck et al. (2017: 31)

des E-Learnings. Aktueller sind Formen, die Austausch, Vernetzung und gemeinsame Problemlösung beim Lernen bieten. Diese werden allerdings von externen Anbietern weniger angeboten, da sie ein hohes Maß an individueller Anpassung an die konkrete Situation vor Ort erfordern. Dadurch lassen sich diese Lernformen nicht eins zu eins übertragen, wie es etwa bei Lernmodulen, die auf Wissensvermittlung zu Standard-Themen abzielen, der Fall ist.

Das Angebot an digitalen Lernmaterialien ist groß und wächst stetig

Es gibt ein großes Angebot von Lernmodulen, Apps und Lernvideos für die Pflege

Zahlreiche Anbieter haben sich auf das Lernen mit digitalen Medien in der Aus- und Fortbildung der Pflege spezialisiert und bieten Lernmodule zu den Standard-Themen der Pflege an. Viele davon können sowohl für die Aus- wie auch für die Fortbildung genutzt werden.

Aktuell bieten externe Anbieter Altenpflegeeinrichtungen umfassende Leistungen für das Lernen mit digitalen Medien an. Exemplarisch⁵³ z.B. Kurse zu:

- > Pflichtunterweisungen wie: arbeitsrechtliche Fragen, Datenschutz, Brandschutz, Verhalten bei Notfällen, Hygiene oder der sachgerechte Umgang mit Arbeitsmitteln und Geräten;
- > Expertenstandards: Dekubitusprophylaxe, Schmerzmanagement, Förderung der Harnkontinenz, Versorgung chronischer Wunden;
- > Fachfortbildungen: MRE, Diabetes mellitus Typ II, Einführung des Strukturmodells, Pflege-TÜV;
- > Intensivpflege: Heimbeatmung, Inhalationstherapie, Hygiene in der Wundversorgung.

Monatlich erscheinen neue Kurse – und angeboten werden auch Schulungsvideos: z.B. zur Durchführung einer intramuskulären Injektion, Sekretmanagement, oder das Anlegen eines Kompressionsverbands nach SiGG.

Angeboten wird auch die Nutzung einer webbasierte Lernplattform, auf der eigene Lernaktivitäten stattfinden und eigene Schulungsmaterialien hochgeladen werden können, z.B. für hausspezifische Themen.

Darüber hinaus gibt es ergänzende Dienstleistungen, wie

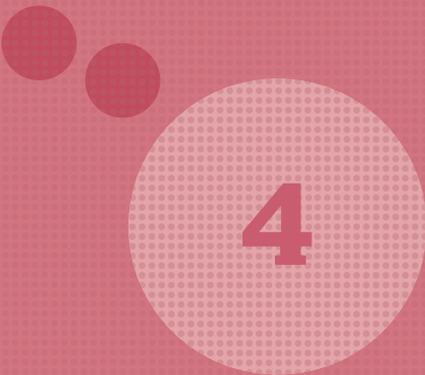
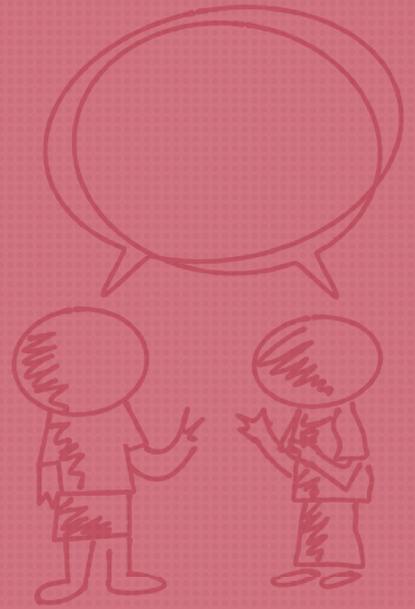
- > die Erstellung und Verwaltung von Fortbildungsplänen,
- > Mitarbeiterverwaltung,
- > Datenimport/-export,
- > Zertifikate für die Pflichtunterweisungen und Kurs-Teilnahmebescheinigungen,
- > einen Telefonsupport, Online-Sprechstunden und Webinare.

Auf der Grundlage des Gesetzes zur Stärkung des Pflegepersonals (PpSG), können bis zu 40 Prozent der Gebühren für die Nutzung externer Lernangebote bis zur Höhe von maximal 1.200 Euro gefördert werden. Ebenso kann die Anschaffung von digitaler oder technischer Ausrüstung zu 40 Prozent gefördert werden.

Die Herausforderung ist hier, das Passende auszuwählen. Auch ist noch zu wenig untersucht, wie wirksam das Lernen mit den angebotenen Lernmodulen ist. Wahrscheinlich muss jede Einrichtung selbst Erfahrungen damit machen, ob sich die Auszubildenden und Mitarbeitenden in ihrem Haus darauf einlassen und ob das Lernen mit den Modulen langfristig wirksam und erfolgreich ist. Hierfür bedarf es vor allem auch der sozialen und organisatorischen Einbettung, damit Lernmodule von Drittanbietern ihr volles Potential in der eigenen Einrichtung entfalten können und nicht als „Insel-Lösungen“ ohne Bezug zum Arbeitsalltag im digitalen Bücherregal verstauben.

Zugekaufte Lernmaterialien müssen in den Alltag integriert werden – sonst verstauben sie im digitalen Bücherregal

⁵³ Alle Angebote auf www.pflege-campus.de. (Abgerufen am 12.08.2021)



Der Weg zur Entwicklung einer digital gestützten Community of Practice in der Altenpflege

Anastasia Sfiri & Jutta Pauschenwein

In diesem Kapitel

... stellen wir mit dem Ansatz der Communities of Practice das didaktische Konzept vor, welches dem Einsatz digitaler Lernmedien im Projekt DiMAP zugrunde lag. In dessen Zentrum steht die Bedeutung des gemeinsamen Austausches und die gegenseitige Unterstützung im Lernen. Wir beschreiben, welche digitalen Begegnungsräume für diesen Austausch geschaffen wurden, wie der Prozess des partizipativen Designs auf dem Weg dorthin gestaltet wurde und wie der Online-Austausch durch gezielte E-Moderation angeregt und begleitet wurde.

Einleitung

Ausgangspunkt des Projekts DiMAP war die Frage, wie konkrete Lehr-/Lernprozesse in der Pflegeausbildung durch digitalen Medien unterstützt werden können. Das übergeordnete Ziel bestand darin, die Qualität der Ausbildung durch den Medieneinsatz zu steigern und zugleich die Ausbildungsakteure bestmöglich zu entlasten. Der Medieneinsatz sollte dabei helfen, die betrieblichen Ausbildungsprozesse zu individualisieren sowie die Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zu fördern. Darüber hinaus wurde beabsichtigt, den Austausch zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen zu intensivieren und transparent in Erscheinung treten zu lassen. Gerade hier bringt die digitale Kommunikation – durch ihre Unabhängigkeit von Zeit (asynchroner Austausch) und Ort (mobile Zugangsmöglichkeiten) – große Potenziale mit sich. Den Auszubildenden sollte über verschiedene Pflegeheime, Fachschulen und Lehrjahre hinweg eine gemeinsame Begegnungsplattform zur Stärkung der sozialen Lernprozesse geboten werden. Als dahinterliegendes didaktisches Konzept diente uns der Ansatz der Communities of Practice. In seinem Fokus auf den gemeinsamen Austausch, Kommunikation und Interaktion deckt sich dieser Ansatz mit den in der betrieblichen Pflegeausbildung vorherrschenden Lerngewohnheiten.¹

Communities of Practice

Unter einer Community of Practice (CoP) verstehen wir nach Etienne Wenger² eine Gemeinschaft von Personen, die ein gemeinsames Interesse an einem Thema oder einer Herausforderung haben und die durch ihren Austausch voneinander lernen wollen. Die Basis dieser Gemeinschaften bilden nach Wenger³ informelle Lernprozesse, die ursprünglich analog face-to-face, in zunehmendem Maße aber auch durch den gezielten Einsatz von digitalen Medien stattfinden.

Von einer Praxisgemeinschaft spricht Wenger dann, wenn eine Gruppe über ein gemeinsames **Thema** (domain), eine soziale **Gemeinschaft** (community) und eine geteilte **Praxis** (practice) verfügt. Das Thema ist gekennzeichnet durch ein gemeinsames thematisches Interesse der Akteure mit klar identifizierbaren Inhalten, für die sich die Mitglieder der community engagieren und Einsatzbereitschaft zeigen. Von Gemeinschaft kann wiederum gesprochen

werden, wenn es innerhalb dieser Gruppe gemeinsame Aktivitäten gibt – sei es im beruflichen oder privaten Rahmen – und sich ihre Mitglieder gegenseitig unterstützen und untereinander Informationen teilen. Dieser Austausch und der gemeinsame Lernprozess bilden den Mittelpunkt der Gemeinschaft. Die Praxis ist dann gegeben, wenn die Mitglieder nicht nur ein gemeinsames Interesse teilen, sondern auch Kultur, Sprache und Routinen geteilt werden. Die Angehörigen einer CoP greifen in ihrem Alltag also auf ähnliche Erfahrungen, Werkzeuge und geteilte Narrative zurück.

Domain:
das Thema
Community:
die Gemeinschaft
Practice:
das Tun

Alle drei Aspekte treffen nicht nur auf die Altenpflegeausbildung im speziellen zu, sondern generell auf eine Vielzahl betrieblicher Arbeits- und Ausbildungssituationen. Eine CoP entsteht demnach in den allermeisten beruflichen Kontexten, in denen ein Mindestmaß an Informationsaustausch und Selbstlernprozessen gegeben ist, von ganz allein. CoP sind dabei nicht als geschlossenen Gruppen zu betrachten. Neuankömmlinge können sich vielmehr langsam durch eine sog. „legitimate peripheral participation“, also der anfänglichen Beobachtung des Geschehens vom Rand der Gruppe aus, an ihre Rolle in der CoP herantasten. Mit der Zeit werden so die anfangs noch unerfahrenen Mitglieder zunehmend sicherer, bis sie als „practitioners“ so weit in ihrem Selbstverständnis gewachsen sind, dass sie sich vollständig mit in die Community einbringen können und wiederum andere Neuankömmlinge in die Kommunikation und Aktivitäten der CoP einführen können⁴.

Interaktion und Kontaktpflege sind für die Entstehung und den erfolgreichen Erhalt einer CoP von entscheidender Bedeutung. Um den Austausch bestmöglich zu fördern, setzen sich jeweils diejenigen Kommunikationswerkzeuge und Kanäle durch, die den Aufwand für die Interaktion und Kommunikation unter den Gruppenmitgliedern minimieren⁵. CoP können daher eine breite Vielfalt an Kommunikationsformaten und Medien – sowohl in Präsenz als auch online – aufweisen und über die Zeit hinweg auch einen Wandel der eingesetzten Medien erleben. CoP sind für ihr erfolgreiches Bestehen nicht auf digitale Medien angewiesen, durch den Einsatz digitaler Technologien lassen sie sich

CoP können online ebenso wie offline existieren

¹ Vgl. Kamin (2013)

²⁺³ Vgl. Wenger (2008)

⁴ Vgl. Lave & Wenger (1991)

⁵ Vgl. Clark & Brennan (1991)

jedoch auch dort etablieren, wo dies im analogen Fall aufgrund räumlicher und zeitlicher Distanzen sonst nicht möglich wäre. So hält auch Wenger fest, dass die zunehmende Informationsvielfalt im Internet den Bedarf nach Communities of Practice nicht mindert, sondern dass vielmehr die vielen Werkzeuge im Netz das Entstehen von Communities of Practice begünstigen^{6,7}.

Unterstützung von
Communities of Practice
durch Moderation
beschleunigen ihr
Wachstum

Entgegen dieser theoretischen Betrachtung von selbstgesteuert entstandenen CoP standen wir im Projekt DiMAP vor der Herausforderung, die innerhalb einzelner Altenpflegeeinrichtungen bereits vor Ort informell bestehenden analogen CoP so zu erweitern, dass Auszubildende und Praxisanleiter:innen über verschiedene Einrichtungen hinweg in Austausch treten können. Diese Communities sollten über die räumlichen und zeitlichen Grenzen hinweg sowohl jeweils innerhalb der Gruppen der Praxisanleiter:innen und Auszubildenden intern, als auch zwischen diesen beiden Gruppen etabliert werden.

Die Entwicklungsschritte auf dem Weg dorthin lassen sich – wenngleich im Pflegealltag eng miteinander verzahnt – zur analytischen Betrachtung aufteilen in:

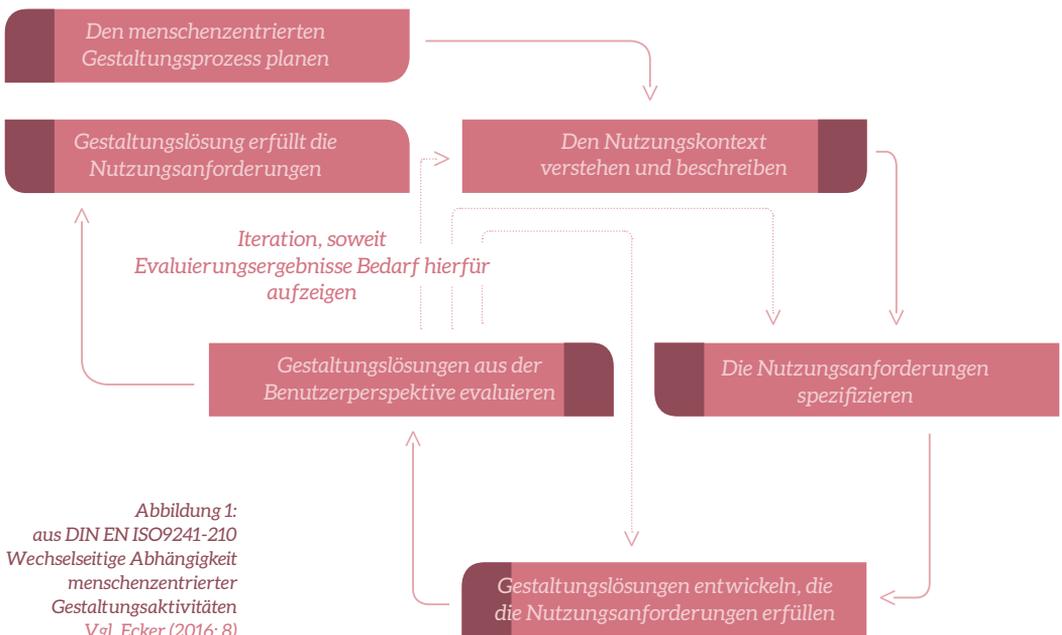
1. Bereitstellung digitaler und analoger Begegnungsräume, sowie
2. Gezielte pädagogische Intervention in Form von E-Moderation

Im Folgenden blicken wir genauer auf diese beiden Aspekte. Zuvor möchten wir jedoch einen kurzen Überblick zur Zielgruppe – den Auszubildenden und Praxisanleiter:innen – geben und zu der Methodik, mit der wir diese Zielgruppen in den Entwicklungsprozess eingebunden haben.

Partizipatives Design

Die Entwicklung einer CoP und die dazu eingesetzte Methode der E-Moderation waren von Beginn an Ziele des Projekts. Die Struktur, sowie Arbeits- und Lernprozesse und die Auswahl der dafür geeigneten Medien wurden jedoch erst nach und nach in einem partizipativen Designprozess – gemeinsam mit dem Praxispartner, der Sozial-Service-Gesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes (SSG) – entwickelt. Der Austausch, die Kooperation und das gemeinsame Lernen zwischen Praxisanleiter:innen und Auszubildenden sowie der Austausch innerhalb dieser Gruppen standen hierbei im Vordergrund.

Im partizipativen Design, einer Methodik, die dem Usability Engineering entnommen ist, werden ausgewählte Personen aus der Zielgruppe eines Systems als integrale Mitglieder mit in das Designteam aufgenommen. In einem iterativen Designprozess vertreten sie die Anforderungen des zu entwickelnden Systems, sind Quelle für relevante Kontexte und arbeitsrelevante Informationen einer Organisation, bewerten erste Konzepte und prototypische Lösungen und unterstützen die Integration des neuen Systems im Alltag einer Organisation. Wir sind davon überzeugt, dass ein partizipatives Design am besten für die Entwicklung technischer Lösungen zur Unterstützung einer CoP in der Altenpflege geeignet ist⁶. Das partizipative Design unseres Vorgehens wird mit der nachfolgenden Grafik wechselseitiger Abhängigkeit menschenzentrierter Gestaltungsaktivitäten illustriert.



⁶ Vgl. Wenger (2011: 6)

⁷ Weitere Hintergründe und Gedanken rund um das Konzept der Communities of Practice finden Sie in unserem ZML-Blog unter <https://zmldidaktik.wordpress.com/?s=wenger> (Stand Dezember 2021).

⁸ Vgl. Ecker (2016)

Das DiMAP Entwicklungsteam traf sich in regelmäßigen Abständen⁹ und bestand aus Vertreter:innen des wissenschaftlichen Projektteams, der Projektleitung des Praxispartners, Vertreter:innen der Praxisanleitung sowie punktuell auch Vertreter:innen der Auszubildenden. In diesen Treffen wurden der Kontext der CoP diskutiert, die Nutzungsanforderungen spezifiziert, Medien ausgewählt, erste Lösungen entwickelt und in der Organisation erprobt. In einem iterativen Prozess wurden die Erfahrungen aus der Erprobung reflektiert und evaluiert und flossen in ein re-design ein, welches wiederum im Arbeitsalltag erprobt wurde.

Teil des partizipativen Designs war somit auch die erste Erprobung der entwickelten Systeme im Arbeits- und Ausbildungsalltag der Organisation. Hierbei wurden die Praxisanleiter:innen in ihrer Rolle als Begleiter:innen des Prozesses nicht alleine gelassen, sondern vom Projektteam unterstützt. So konnten die Praxisanleiter:innen auf die E-Moderations-Erfahrungen des Projektteams zurückgreifen. Mitarbeiter:innen des DiMAP-Teams übernahmen auch einzelne Teile der Online-Sozialisierung, deren technischen Begleitung und unterstützten die Teilnehmer:innen punktuell bei deren Medienkompetenzentwicklung.

Die Zielgruppenanalyse bietet eine gute Basis für den partizipativen Designprozess

Um die zu entwickelnden Arbeits- und Lernprozesse und auch die Ausgestaltung des Medieneinsatzes bestmöglich auf die Anforderungen der Zielgruppe anzupassen, stand am Beginn des Entwicklungsprozesses eine Analyse der Zielgruppe. Mittels Diskussionen, Fragebögen und semistrukturierten Interviews mit Auszubildenden und Praxisanleiter:innen der SSG wurde deren Arbeitssituation und die sich daraus ergebenden Bedarfe analysiert. Hierdurch wurden konkrete Anforderungen sichtbar, wie der Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Pflegeausbildung ausgestaltet sein sollte.

Anforderungen der Auszubildenden

Die am Projekt beteiligten Auszubildenden bildeten bezogen auf ihr Alter, ihre Herkunftsbiografie, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Deutschkenntnisse eine äußerst heterogene Gruppe. Der sich zunehmend verschärfende Fachkräftemangel befördert diese Tendenzen noch zusätzlich, da sich die Akquise der Auszubildenden längst nicht mehr nur auf Schulabgänger:innen stützen kann¹⁰. Auch die vorhandenen Medienkompetenzen der Auszubildenden waren teils sehr unterschiedlich, in der Regel jedoch eher gering ausgeprägt. Dies verwundert nicht, da der Pflegeberuf klassischerweise als technikerfern gilt und Medienkompetenzen für das Berufsbild nicht ausschlaggebend sind.

Die Ausbildung selbst findet jeweils in Blöcken von mehreren Wochen in Pflegefachschulen (theoretischer Unterricht) sowie in der Einrichtung (Pflegepraxis) statt. In der Einrichtung werden die Auszubildenden sukzessive in den Pflegealltag integriert und übernehmen – entsprechend ihres jeweiligen Ausbildungsstands – zunehmend komplexere Pflegetätigkeiten. Hierbei werden sie von ihren Praxisanleiter:innen begleitet. Regelmäßig finden auch Anleitungen zu spezifischen Pflegehandlungen durch die Praxisanleiter:innen statt. Diese Anleitungen sind strukturiert, verfolgen spezifische Ziele und werden als Nachweis des Ausbildungserfolgs dokumentiert. Die Auszubildenden einer Einrichtung sind meist auf verschiedene Stationen, Schichten und teilweise auch unterschiedliche Berufsfachschulen verteilt. Daher haben die Auszubildenden – selbst wenn sie in der gleichen Einrichtung eingesetzt sind – meist nur wenige Möglichkeiten zum gemeinsamen Austausch.

Auf den Stationen steht den Mitarbeiter:innen i. d. R. ein zentraler PC-Arbeitsplatz zur Pflegedokumentation zur Verfügung. Abgesehen davon gibt es keine drahtlosen Internetzugänge oder mobile Endgeräte zur Nutzung durch die Auszubildenden und Praxisanleiter:innen. Wenn die Auszubildenden räumlich flexibel auf online-Medien zugreifen wollen bzw. wenn der Stations-PC durch die tägliche Pflegedokumentation belegt ist, bleibt den Auszubildenden als Option nur die Nutzung privater Endgeräte und privater mobiler Datentarife. Digitale Angebote wie YouTube, das Pflege-Wiki und Pflege-Foren im Internet werden von Auszubildenden während den Berufsschulzeiten oder in der eigenen Frei-, bzw. eigenen Lernzeit genutzt. Auch die Kommunikation zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen findet (informell) oft über private Nachrichtendienste wie bspw. Whatsapp statt, wenngleich der Einsatz privater Mobiltelefone während der Arbeitszeit prinzipiell untersagt ist.

Befragt nach ihrem Interesse und ihren Erwartungen bzgl. des Einsatzes digitaler Medien nannten die Auszubildenden die folgenden Aspekte:

- > Den eigenen Lernerfolg und die Selbstlernkompetenz optimieren
- > Das gemeinsame Lernen mit anderen Auszubildenden stärken
- > Das professionelle Selbstbewusstsein stärken

⁹ In der Regel fanden diese Entwicklungstreffen alle zwei Monate statt.

¹⁰ Vgl. Kapitel 3

- > Eine individualisierte Ausbildung angepasst an die eigenen Bedarfe
- > Austausch mit den Praxisanleiter:innen intensivieren
- > Die eigene Medienkompetenz erweitern

Anforderungen der Praxisanleiter:innen

Die Praxisanleiter:innen nehmen im Rahmen der betrieblichen Pflegeausbildung die Rolle von haupt- bzw. nebenamtlichen betrieblichen Ausbilder:innen ein. Sie sind im betrieblichen Alltag in der Regel sowohl für die Vermittlung der fachlichen Inhalte, der Organisation des Ausbildungsprozesses als auch für die pädagogische Begleitung der Auszubildenden verantwortlich. Auch wenn die praktische Ausbildung nicht im alleinigen Verantwortungsbereich der Praxisanleiter:innen liegt und auch andere Stellen daran beteiligt sind – beispielsweise das Personalwesen, die Qualitätssicherung sowie die Einrichtungs- und Pflegedienstleitung – nehmen die Praxisanleiter:innen vor Ort eine Schlüsselrolle ein. Sie stellen das Bindeglied zwischen allen Akteuren, insbesondere mit den Pflegefachschulen dar und bilden den Dreh- und Angelpunkt der Ausbildung. In den meisten Fällen gibt es für jede Einrichtung ein bis zwei nebenamtliche Praxisanleitungen, abhängig von der Zahl der zu betreuenden Auszubildenden.

Die Befragung der Praxisanleiter:innen ergab die folgenden Anforderungen und Erwartungen an den Einsatz digitaler Medien:

- > Vernetzung mit anderen Praxisanleiter:innen zur einrichtungsübergreifenden Zusammenarbeit, zur kollegialen Beratung und um Wissen, Erfahrungen und Lehrmaterial auszutauschen.
- > Vertiefung des Austauschs mit den Auszubildenden, insbesondere während der schulischen Abwesenheit.
- > Kompetenzaufbau auf Seiten der Praxisanleiter:innen, um das Lernen der Auszubildenden mit digitalen Medien zu unterstützen und zu begleiten.
- > Herausfinden, welcher Einsatz von digitalen Medien dauerhaft sinnvoll ist.
- > Erweiterung der persönlichen Medienkompetenz.

Digitale Begegnungsräume

Im Sinne des Konzepts der Communities of Practice war es das grundlegende Anliegen, digitale Begegnungsräume¹¹ und Anlässe für Praxisanleiter:innen und Auszubildende zu schaffen, damit diese über Einrichtungsgrenzen hinweg sowie zeitversetzt in einen gemeinsamen Austausch treten können. Auf einer digitalen Lernplattform finden die (Teil-)Communities Platz für den einrichtungsübergreifenden Austausch zu verschiedenen Ausbildungsthemen.

Hierfür wurden im Projekt hauptsächlich folgende drei Elemente als digitale Begegnungsräume und -anlässe erprobt:

- > Kontinuierlich bestehende Online-Räume zum offenen Austausch innerhalb definierter Teil-Communities (z.B. die einrichtungsübergreifende Community für Praxisanleitende);
- > Webinare zu pflegerischen Sonderthemen: Diese kurzen Lerneinheiten von jeweils bis zu einer Stunde wurden von ausgewählten Fachkräften durchgeführt, um einen einrichtungsübergreifenden Wissensaustausch zu ermöglichen;
- > Kursförmige Online-Angebote zu speziellen Pflege Themen, die in der Regel über den Zeitraum von ein bis zwei Wochen einen themenzentrierten Austausch ermöglichten (z. B. wurden hier die Themen Tracheostomapflege, Lagerungstechniken oder Hilfsmittleinsatz erprobt).

Die digitalen Elemente im Projekt DiMAP

Die technische Umsetzung dieser digitalen Begegnungsformen der CoP wurde nach der oben beschriebenen Methodik des partizipativen Designs iterativ erprobt und angepasst. Da sich die technische Umsetzung durch ihren Erprobungscharakter in einem kontinuierlichen Wandel befand, werden wir an dieser Stelle lediglich ihre Grundzüge beschreiben. Ohnehin stand im Projekt bewusst nicht die Technikentwicklung im Vordergrund, sondern deren Anwendung.

¹¹ Neben digitalen Begegnungsräumen sind auch Treffen in Präsenz für den Austausch, das Zusammengehörigkeitsgefühl in der CoP, das Wachstum von Vertrauen, sowie für die Organisation und Koordination der gemeinsamen Aktivitäten im virtuellen Raum wichtig und hilfreich. Sofern diese Möglichkeit besteht, sollte keinesfalls gänzlich auf Präsenzveranstaltungen verzichtet werden. Im Projekt fanden vor Ort regelmäßige sozialpädagogische Begleitungsangebote statt. Darüber hinaus betreute das DiMAP-Team auch ausgewählte Gruppen von Praxisanleiter:innen vor Ort und unterstützte durch Technischschulungen und Didaktik-Workshops. Nichtsdestotrotz wird im weiteren der Schwerpunkt der Darstellung auf den digitalen Elementen liegen, da wir auf Seiten der Leser:innen eine reichhaltige Erfahrung mit Präsenzangeboten vermuten.

Etablierte Systeme sind
oft leichter im
Ausbildungsalltag
einsetzbar

Es wurden bereits etablierte Lösungen eingesetzt, deren Innovationsgrad zwar eher gering war, die dafür jedoch einen gewissen Reifegrad erreicht haben und so leichter angepasst werden konnten. Auch viele weitere Gründe sprechen für den Einsatz etablierter Lösungen, vor allem die geringen Kosten für die Anpassung und Betreuung, sowie die Gewährleistung der Sicherheitsupdates der Systeme. Darüber hinaus sollten sowohl Systeme für einen asynchronen als auch für einen synchronen Austausch bereitgestellt werden, um so den unterschiedlichen Anforderungen der Zielgruppe gerecht werden zu können. Als asynchrones Tool wurde die Lernplattform Moodle und als synchrones Tool das Videokonferenzsystem Adobe Connect ausgewählt.

Überdies sollten die Auszubildenden im Rahmen von DiMAP mit einem digitalen Lerntagebuch dabei unterstützt werden, ihr Pflegewissen, ihre Pflegeerfahrungen und Fragen systematisch digital zu erfassen¹², digital zu verwalten und in der CoP zu teilen, um dort ihr Wissen selbstorganisiert kontinuierlich zu erweitern.

Es soll an dieser Stelle jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die Vorgabe bestimmter digitaler Medien der Idee einer sich selbst steuernden CoP, die ihre eigenen Kommunikationsmuster hervorbringt, widerspricht. So mussten wir auch in DiMAP die Erfahrung machen, dass die angebotenen Lösungen stets in Konkurrenz zu ‚einfacheren‘ und alltäglicheren digitalen Medien wie sozialen Netzwerken und Messenger-Diensten standen. Während eine Organisation beim Einsatz digitaler Medien vieles berücksichtigen muss – u. a. datenschutzrechtliche und betriebliche Anforderungen – setzen sich im informellen Austausch des Arbeitsalltags die Medien durch, welche für die Gruppenmitglieder möglichst niederschwellig sind.

Moodle als zentrale Lernplattform

Als Grundlage zur Bereitstellung von Materialien, Kursen und als zentraler gemeinsamer Begegnungsort diente eine von der SSG selbst betreute Lernplattform auf Basis des weit verbreiteten und als Open-Source-Lösung erhältlichen Lern-Management-Systems (LMS) Moodle.

Der Einsatz von Moodle bot dabei mehrere Vorteile:

- > Die sehr flexible Struktur, welche sich ideal auf die Bereitstellung von Lerninhalten, den Austausch von Arbeitsmaterialien aber auch die gemeinsame Zusammenarbeit in Diskussionsforen hin anpassen lässt.

- > Eine einfach zu nutzen Autor:innen-Umgebung zur Anpassung der Lernumgebung und Betreuung der Lernenden.
- > Eine einfache und gut dokumentierte Administrierbarkeit und Nutzer:innenverwaltung.
- > Eine stabile und konstelose mobile App für die gängigen mobilen Plattformen.
- > Gewährleistung einer ausreichenden Datensicherheit und Konformität mit den Anforderungen der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO).

Ein gemeinsamer Online-Raum in einer Lernplattform bietet Struktur und schützt die Daten der Nutzer:innen

Die Entscheidung für Moodle brachte aber auch eine Reihe von Nachteilen mit sich:

- > Die Strukturierung in unterschiedliche Kurse, Räume und die Verschachtelung der Inhalte steigert die Komplexität der Plattform und geht zu Lasten der Nutzerfreundlichkeit¹³.
- > Das ‚look and feel‘ der Plattform kann nicht mit gängigen sozialen Medien und kommerziellen Angeboten konkurrieren, die geradliniger und insgesamt nutzerfreundlicher aufgebaut sind.
- > Auch die mobile App für Moodle leidet unter der Komplexität und Verschachtelung der Lerninhalte.

Social-Media-Plattformen sind bequem nutzbar und fördern den raschen Austausch

Die Struktur der Moodle Plattform wurde Schritt für Schritt während unserer Kooperation mit der SSG zu einem breiten Angebot an Online-Räumen ausgebaut. Dazu gehörten Kursräume:

- > zum internen Austausch unter den Praxisanleiter:innen,
- > zum internen Austausch unter den Auszubildenden,
- > zum Angebot von Kursen zu Spezialthemen,
- > zum Austausch mit der Sozialpädagogischen Begleitung des Projekts, sowie
- > zur Archivierung aller angebotenen Webinare.

¹² Siehe hierzu auch Kapitel 6.

¹³ Um den Problemen der Mobilität und der komplexeren Struktur von Moodle entgegen zu wirken haben wir gute Erfahrungen mit agileren Kollaborations-Tools, wie z. B. Slack gemacht. Diese Systeme unterstützen die Koordination, sowie den schnelleren und informelleren Austausch in Gruppen (vgl. Sommerer/Pauschenwein 2017). Dieses und ähnliche Systeme konnten aber aufgrund der DSGVO-Anforderungen nicht im Projekt integriert werden.

Die Praxisanleiter:innen und Auszubildenden konnten sich in diesen Kursräumen vernetzen und voneinander bzw. gemeinsam lernen, unabhängig davon ob sie in der gleichen Einrichtung oder Pflegefachschule sind, oder ob sich ihre Dienstpläne überschneiden.

Über die Laufzeit des Projekts hinweg entstanden insbesondere die folgenden Online-Begegnungsräume:

DER SSG-ONLINE-RAUM

Dieser Raum ist der gemeinsame Treff- und Übersichtspunkt der SSG E-Learning-Community. Jede:r Interessierte - egal ob Auszubildende:r, Praxisanleitung, Einrichtungs-, Pflegedienst- oder Wohnbereichsleitung - hat hier Zugriff und kann sich mit den Kolleg:innen austauschen.

Im Einzelnen befinden sich hier:

- nützliche Materialien für den Pflegealltag und die Ausbildung
- allgemeine Ankündigungen
- Informationen und FAQs zur Benutzung der Lernplattform
- ein Wegweiser zu den einzelnen inhaltlichen Kursräumen
- allgemeine Informationen zum Projekt DiMAP
- Kontaktinformationen für weiterführenden Fragen und Anliegen

DIE COMMUNITY DER PRAXISANLEITER:INNEN

Dieses Austauschforum ist den Praxisanleiter:innen vorbehalten.

Es kann sowohl für themenspezifische Diskussionen als auch zur Weiterentwicklung von Aufgabenstellungen und zur kollegialen Beratung genutzt werden. Darüber hinaus finden sich hier auch nützliche Materialien, die über den direkten Ausbildungsalltag hinaus gehen, wie Stellenbeschreibungen, Informationen zu Weiterbildungen und zum Pflegestärkungsgesetz sowie Dokumentationen der Präsenztreffen.

DIE COMMUNITY DER AUSZUBILDENDEN (AZUBI-LOUNGE)

In diesem Raum sind die Auszubildenden unter sich, können sich auf informellem Wege austauschen und vernetzen, einander Tipps geben und über Erfahrungen berichten. Thematisch werden hier keinerlei Vorgaben gemacht. Praxisanleiter:innen, Einrichtungsleitungen und andere Akteure haben hier keinen Zugang. Um darauf zu achten, dass eine vertrauensvolle, kollegiale und freundliche Atmosphäre gewahrt wird, werden zwei Auszubildende von den Praxisanleiter:innen als Moderator:innen benannt. Diese können eigenständig die Administration des Raums übernehmen und sich bei Bedarf technische Hilfestellung holen.

Webinar-Software zur Durchführung und Aufzeichnung selbst produzierter Inhalte

Auf Basis der Videokonferenz- und Webinar-Software Adobe-Connect wurden im Projekt Webinare zu pflegebezogenen Fachthemen durch die Praxisanleiter:innen wie auch andere interne und externe Referent:innen erstellt. Diese Webinare dienten in ihrer synchronen Form der Wissensvermittlung (Vortragsanteil) und dem gemeinsamen Austausch zum jeweiligen Thema (Diskussionsanteil). Darüber hinaus wurden sie aufgezeichnet und konnten so durch ihre asynchrone Bereitstellung auf der Lernplattform auch im Nachgang von den Auszubildenden zum selbstgesteuerten Lernen genutzt werden. Webinare wurden u. a. zu den folgenden Themen angeboten:¹⁴

- > Neuerungen durch das Pflegeberufegesetz,
- > Palliativ-Care¹⁵,
- > Hautbeobachtung in der täglichen Pflege,
- > Motivation für den Pflegeberuf.

¹⁴ Diese Auswahl der Themen kam durch die Nachfrage der Auszubildenden und die Schwerpunktsetzung der Praxisanleitenden zustande.

¹⁵ Ein internes Projekt mit dem Schwerpunkt der palliativen Pflege.

Thematische Online-Kurse

In regelmäßigen Abständen bieten die Praxisanleiter:innen hausübergreifende Kurse zu speziellen Pflege Themen an, die vorwiegend auf die kooperative Bearbeitung von themenspezifischen Lernaufgaben ausgerichtet sind. Auf diese Weise können Spezialthemen in der Ausbildung behandelt und gleichzeitig der Austausch zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen lebendig gehalten werden. Diese Kurse werden von den Praxisanleiter:innen selbst auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen, im Arbeitsalltag verwendeter Materialien und Unterlagen sowie den Einrichtungsstandards der eigenen Organisation erstellt. Die Kurse haben dabei nicht den Anspruch, mit professionellen Lehrmaterialien konkurrieren zu können. Sie sollen vielmehr auf die individuellen Bedarfe der eigenen Organisation eingehen können und die Auszubildenden gezielt unterstützen. Daher behandeln sie meist in sich abgeschlossene Sonderthemen, welche im üblichen Stationsalltag sonst nur selten vermittelt werden können. Die Online-Kurse folgen ihrem Aufbau nach dem Konzept der E-tivities von Gilly Salmon¹⁶.

Im Rahmen des Kurses werden:

- > Lernmaterialien bereitgestellt,
- > Aufgabenstellungen samt Feedback gegeben,
- > die Auszubildenden zur angeleiteten Diskussion motiviert und
- > zur Selbstreflexion ihres Lernertrags angeregt.

Die thematischen Online-Kurse im Detail

Nachfolgend beschreiben wir eine idealtypische Struktur in drei Phasen zum Aufbau der oben beschriebenen thematischen Online-Kurse und geben eine Anleitung, was bei der Vorbereitung und Durchführung des Kurses zu beachten ist.

Grundlegende Struktur der Kurse

Generell werden die Online-Kurse in drei Phasen aufgebaut, die nach dem Konzept der E-Moderation und der E-tivities aufgebaut sind¹⁷.

In der *ersten Phase* werden E-tivities angeboten, die das Formen der Gruppe und das Ankommen in der Lerngemeinschaft erleichtern sollen. Da sich die

Gruppenzusammensetzung für jeden neuen themenspezifischen Online-Kurs ändern kann, ist es wichtig, diesen Prozess stets mit zu berücksichtigen. Ist die Gruppe bereits deutlich gefestigt, kann diese Ankommens-Phase bereits zur Diskussion über Vorwissen und Erwartungen an den Kurs genutzt werden.

In der *zweiten Phase* werden E-tivities angeboten, die den Austausch und die Diskussion rund um das zu bearbeitende Thema und die damit verbundene gemeinsame Praxis fördern.

In der *dritten Phase* werden E-tivities angeboten, die den Lernprozess abschließen indem sie die gemeinsame Reflexion des Lernprozesses und die persönliche Weiterentwicklung fördern.

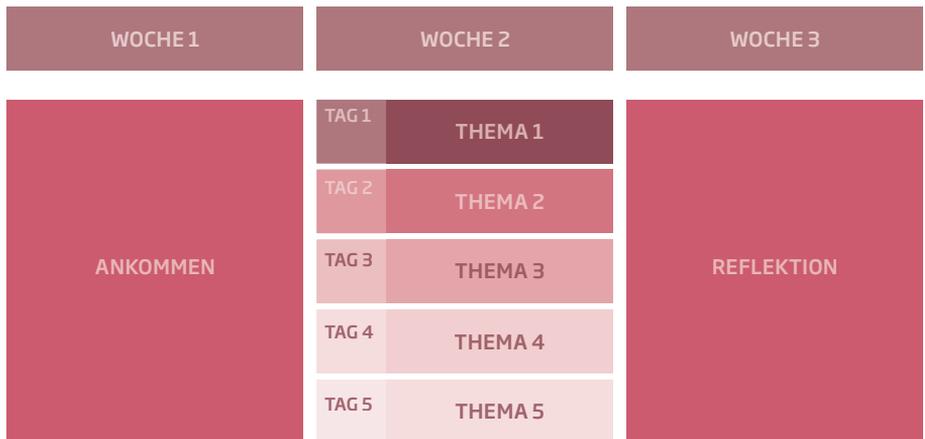


Abbildung 2: Grundlegende Struktur der Kurse

¹⁶ Siehe die Ausführungen zur E-Moderation (S. 70ff.).

¹⁷ Vgl. Salmon (2011 & 2013)

Vorbereitung und Koordination

Die Online-Kurse werden durch die Praxisanleiter:innen selbst koordiniert und moderiert. Zu Beginn müssen u. a. folgende Entscheidungen getroffen werden:

Wesentlich für die Vorbereitung eines Online-Kurses sind der zeitliche Rahmen und die Festlegung der Moderator:innen

- > Wie viele Online-Kurse werden pro Jahr angeboten?
- > Zu welchen Themen werden sie angeboten?
(Die Themen sollten stark an den Berufsalltag gekoppelt sein, um das Lernen anhand eigener Erfahrungen der Auszubildenden zu fördern.)
- > Wie lang sollen die einzelnen Phasen des Kurses dauern?
(Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, auf jede Phase eine Woche zu verwenden. Je nach Anzahl der Online-Aufgaben und Lernmaterialien können Phasen aber auch länger sein. Mit zunehmender Dauer besteht allerdings die Gefahr, dass der Austausch zeitlich zu sehr zerstreut wird und so die Kommunikation im Diskussionsforum versandet. Fördernd für die Motivation und Kommunikation ist es, wenn die Teilnehmer:innen täglich neue Diskussionsbeiträge vorfinden, ohne dabei von einer Vielzahl an Beiträgen eingeschüchtert zu sein.)
- > Wer organisiert und moderiert die einzelnen Kurse?
(Hier können sich die Praxisanleiter:innen einer Organisation gegenseitig unterstützen, indem Sie abwechselnd Angebote übernehmen, an denen alle Auszubildenden teilnehmen können, und so die Arbeit zwischen sich aufteilen.)

Rolle der E-Moderation

Ist die Moderatorin gleichzeitig Fachexpert:in, muss sie diese beiden Funktionen klar trennen

Die Praxisanleiter:innen, die den Kurs gestalten, übernehmen zugleich auch die Rolle der E-Moderation. Die anderen Praxisanleiter:innen können sich am Kurs als Teilnehmer:innen einbringen und so den Prozess als Mitglieder der CoP unterstützen.

Wichtige Aktivitäten der E-Moderation in der Phase der Vorbereitung sind:

- > Verfassen einer Einladung, um alle Mitglieder der CoP (alle Auszubildenden und alle Praxisanleiter:innen) rechtzeitig zur Teilnahme aufzufordern.
- > Klärung von etwaigen Fragen und Bereitstellung von weiterführenden Informationen.

Es sollten vorab alle Praxisanleiter:innen der Organisation über das Angebot informiert sein, damit diese ihre eigenen Auszubildenden persönlich ansprechen und zur Teilnahme motivieren können.

Folgende Informationen sollten in der Einladung enthalten sein:

- > Was ist das Thema des Kurses und warum ist es für die Ausbildung relevant? Die Einladung zum Kurs
- > Wer sollte und wer darf mitmachen?
- > Von wann bis wann kann man teilnehmen?
- > Wer ist für die Vorbereitung und Moderation verantwortlich?
- > Wie kann man sich anmelden?
(Link und Anmeldeinformation – ggf. weiterführende Informationen zur technischen Unterstützung)
- > Wie hoch ist der Zeitaufwand?
- > Welche Technik brauche ich?
(Vor allem wenn Videokonferenzen eingesetzt werden)
- > Wo finde ich weiterführende Informationen?

Im Projekt DiMAP haben sich die Praxisanleiter:innen der SSG dafür entschieden, pro Jahr drei thematische Online-Kurse anzubieten. Der erste Kurs beschäftigte sich mit dem Thema der Tracheostomapflege¹⁸:



Abbildung 3: Aufbau des Kurses zur Tracheostomapflege

¹⁸ „Ein Tracheostoma ist ein herbeigefügter Zugang zur Luftröhre – der Trachea. Dieser Zugang entsteht durch einen Luftröhrenschnitt (auch Tracheotomie). Die Tracheotomie ist ein chirurgischer Eingriff, bei welchem die Halsweichteile durchtrennt werden und somit ein Zugang zur Trachea geschaffen wird. Das Tracheostoma wird durch eine Trachealkanüle offengehalten und dient zur Langzeitbeatmung.“ (Quelle: www.deutschefachpflege.de/tracheostoma-und-luftroehrenschnitt - 30.12.2021).

Zeitablauf des Kurses

Im Kurs zur Tracheostomapflege wurde jedem Tag eine spezifische E-tivity zugeordnet, die genau an diesem Tag bearbeitet werden sollte. So konnten die Auszubildenden ihre eigene Lernzeit besser planen, und gerieten zugleich nicht in die Versuchung, alle Aufgaben bis zum letzten Tag der Woche hinauszuschieben.

Besonders wichtig war es für uns, die Teilnehmer:innen durch die Aufgabenstellung dazu zu motivieren, sich möglichst täglich im Kurs anzumelden und eine regelmäßige Präsenz zu zeigen. Dies wurde – auch zur Abschätzung des zeitlichen Aufwands – explizit in der Einladung und auch in der ersten Phase kommuniziert.

Phase 1: Ankommen und Sozialisierung

Struktur

Das Ankommen im Kurs

In der ersten Phase formt sich die Gruppe der Auszubildenden und Praxisanleiter:innen, die sich in den kommenden drei Wochen zu den spezifischen Themen austauschen soll. Hier lernen sich die Teilnehmer:innen kennen – bestehende Kontakte werden gestärkt und Neuankömmlinge stellen sich vor. In dieser ersten Phase werden oft auch noch nähere Informationen über den Ablauf und die Lernziele des Kurses diskutiert sowie bei Bedarf technische Unterstützung gegeben. Um das Ankommen und den Austausch zu fördern, werden ein oder mehrere Foren zur Verfügung gestellt. Eine Online-Aufgabe in E-Tivity-Form¹⁹ soll ankommende Teilnehmer:innen dazu einladen, „Hallo“ zu sagen, zu erzählen, wer sie sind, in welchem Haus/Wohnbereich sie arbeiten, und was ihre Motivation für die Teilnahme an diesem Kurs ist.

Rolle der E-Moderation

Die Moderation legt in dieser Phase ihren Fokus darauf, die Teilnehmer:innen des Kurses zu begrüßen, zu informieren und Small Talk zu fördern, um so den Mitgliedern der CoP beim Netzwerken zu helfen. Ziel der Moderation ist es, dass alle Beteiligten einen Überblick haben, wer am Kurs teilnimmt und wie dieser konkret ablaufen wird.

Beispiel aus dem Tracheostoma-Kurs

Die erste Phase wurde unterstützt mit einem Forum für das Ankommen und mit einer einführenden Videokonferenz, welche zusätzlich aufgezeichnet wurde.

ANKOMMEN IN DER LERNGEMEINSCHAFT TRACHEOSTOMAPFLEGE

Meldet euch kurz in diesem Forum, um Hallo zu sagen.
Schaut, wer noch dabei ist.
Dabei wären folgende Informationen auch interessant:
In welchem Haus seid ihr?
Und in welchem Ausbildungsjahr?
Habt ihr schon bei der Pflege von Tracheostoma mitgemacht?

Die erste Aufgabenstellung des Kurses

Phase 2: Kommunikation und Kollaboration rund um das Lernthema

Struktur

Die zweite Phase beschäftigt sich mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema des Kurses und nimmt zugleich den größten Umfang ein. Hier gibt es für jeden Tag einen kurzen Inhalt und eine gemeinsame E-tivity. Beispielsweise werden die Auszubildenden aufgefordert, Fragen zu stellen, die in der Gruppe diskutiert werden, über ihre praktischen Erfahrungen mit den inhaltlichen Themen zu reflektieren, auf interessante Ressourcen im Internet hinzuweisen, Schwierigkeiten anzusprechen, denen sie in der Praxis begegnen, einander zu unterstützen und sich themenspezifisch auszutauschen. In dieser Woche durchläuft die Gruppe die Stufen des Informationsaustausches und der Kollaboration.

Das gemeinsame
Lernen beginnt

Unterstützend hierfür sind Fragen in verschiedenste Richtungen, wie zum Beispiel:

- > Was muss man bei [...] unbedingt beachten?
- > Was ist bei [...] besonders schwierig?
- > Welche empfehlenswerten Ressourcen gibt es zum Thema [...] im Internet und wie kann man deren Qualität einschätzen?
- > Welche offenen Fragen gibt es zum Thema [...]?

¹⁹ Siehe die Ausführungen zur Gestaltung von E-tivities auf S. 76ff.

- > Welches sind die typischen Fehler bei [...]?
- > Was ist im zwischenmenschlichen Kontakt bei [...] zu beachten?

**Offene Fragen fördern
den Diskurs**

Die Fragen sollten dabei stets offen gestellt werden, in einer Art und Weise, in der alle Teilnehmer:innen etwas beitragen können. Fragen, bei denen nur eine bestimmte Antwort richtig ist, sind für den Diskurs nicht förderlich, da dieser – sobald die korrekte Antwort einmal sichtbar für alle gegeben wurde – schnell verebbt.

Die Fragen können auch durch begleitende Inhalte und Materialien zum Thema unterstützt werden, mit denen sich die Teilnehmer:innen auseinandersetzen und welche sie in der Gruppe diskutieren können.

Rolle der E-Moderation

**Moderation braucht Zeit,
erfahrene Moderator:innen
können rasch lesen und
haben Mut zur Lücke**

Die Hauptrolle der Moderation in dieser Phase ist es, die Diskussion mit weiterführenden Fragen in interessante oder bisher zu wenig beachtete Richtungen zu lenken und der Gruppe im Anschluss an jede Fragestellung eine Zusammenfassung der Diskussionen zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise erhalten alle Teilnehmer:innen einen Überblick über den Verlauf und das Ergebnis der Diskussionen. Gerade wenn viele Beiträge geschrieben werden, ist es andernfalls für Einzelne oft nicht leicht, den Überblick zu behalten. Zusammenfassungen helfen dabei, einer Überforderung durch die große Fülle an Beiträgen vorzubeugen.

Darüber hinaus ist es für die Moderation wichtig, bei Bedarf korrigierend einzugreifen, wenn „falsche“ oder „kritische“ Beiträge gemacht, oder problematische Inhalte zur Verfügung gestellt werden. Gerade bei falschen Antworten bedarf es einiger Erfahrung und Fingerspitzengefühl, um beim Feedback das richtige Maß zu finden. Nicht völlig korrekte Beiträge sind normaler Teil einer jeden Diskussion und werden oft von den Diskutant:innen im Verlauf des gemeinsamen Austauschs selbst behoben. Oft können Auszubildende einander hilfreiche Tipps anbieten und korrigierend eingreifen. Ein zu frühes Eingreifen der Moderation kann hier ggf. den Austausch vorzeitig beenden.

In dieser Phase ist es wichtig, von der eigenen Praxis und von den eigenen Fehlern lernen zu können. Alle Beiträge sollen wertgeschätzt werden, egal ob sie eine „richtige“ oder eine „falsche“ Information vertreten. Offensichtlich falsche Aussagen, mit potenziell hoher Tragweite für den Arbeitsalltag, müssen

jedoch zeitnah – auf eine respektvolle und wertschätzende Weise – korrigiert werden. Diese Rolle kann aber auch in Zusammenarbeit mit weiteren am Kurs teilnehmenden Praxisanleiter:innen ausgeübt werden. Der Diskursprozess und die inhaltliche Qualität der Beiträge sollten jedoch nicht in eine formelle Bewertung der Auszubildenden einfließen, da dies den Diskurs sehr hemmen würde. Diese Tatsache muss allen Beteiligten auch zu Beginn des Kurses glaubhaft versichert werden.

Diskussionsbeiträge dürfen nicht in formelle Bewertungen einfließen

WOCHE 2 TRACHEOSTOMAPFLEGE

1. TAG Anatomie und Arten von Tracheostoma

Heute beginnen wir mit der Anatomie rund um das Tracheostoma und mit den verschiedenen Arten von Tracheostoma.

► **Video 1:** Der Tracheostomaschnitt
Übung 1*: Die Trachea-Anatomie
Arbeitsauftrag 1: Internetrecherche zur Anatomie und zu den Arten von Tracheostoma.

*Die Lösung zur Übung 1 erhaltet ihr ab

ARBEITSAUFTRAG 1 INTERNETRECHERCHE ZUR ANATOMIE UND ZU DEN ARTEN VON TRACHEOSTOMA

Ziel: Ihr lernt die Grundlagen
Aufgabe: Macht euch auf die Suche im Internet und findet ein Video oder eine Webseite, die folgende Fragen beantwortet:

- Wo wird der Schnitt für ein Tracheostoma gesetzt?
- Welche Möglichkeiten gibt es, den Zugang für eine Tracheakanüle zu setzen?

Das Video oder die Webseite soll noch nicht in der Gruppe geteilt sein. Könnt ihr etwas Neues finden?

Reaktion auf einen Beitrag eurer Kolleg:innen: Wie gefällt euch das geteilte Material? Warum ist es gut? Oder was gefällt euch daran nicht?

Beispiel aus dem Tracheostoma Kurs

Phase 3: Weiterentwicklung und Reflexion

Struktur

Die Reflexion in Phase 3
ist für den Lernprozess
besonders wichtig

In der dritten und letzten Phase wird der Online-Kurs mit einer Reflexion des Lernprozesses abgeschlossen und Lernergebnisse werden gesichert. Es ist die Zeit zurückzublicken, über den eigenen und den Gruppenlernprozess zu reflektieren und sich mit der eigenen zukünftigen Entwicklung, aber auch mit den Wünschen an zukünftige Online-Kurse auseinanderzusetzen.

Die Reflexion ist zugleich auch ein Feedback für die Praxisanleiter:innen, die den Kurs aufgebaut und moderiert haben.

Mögliche Reflexionsfragen können sein:

- Was war für mich am interessantesten und was nehme ich für die Praxis mit?
- Wie schätze ich meinen Lernprozess im virtuellen Raum ein?
- Was werde ich das nächste Mal in einem Online-Kurs anders machen?
- Wie werde ich das Gelernte in die Praxis integrieren?
- Was möchte ich noch zum Thema [...] wissen?
- Welche offenen Fragen haben ich noch?
- Was möchte ich noch in der Praxis üben?
- Welche anderen Themen hätte ich gerne in Form eines Online-Kurses behandelt?

Rolle der E-Moderation

Die Moderation unterstützt den Prozess in dieser Phase hauptsächlich mit der Zusammenfassung des Genannten, gibt aber auch persönliches Feedback an die Auszubildenden und bietet Hilfestellung bezüglich des Transfers in die Praxis an. Die Moderation kann die Teilnehmer:innen auch bei der Erstellung konkreter und realistischer Weiterentwicklungspläne unterstützen.

Nachbereitung / Evaluierung

In der Community der Praxisanleiter:innen sollten die Erfahrungen, Wahrnehmungen, Reflexionen und das Feedback abschließend diskutiert und dokumentiert werden. So können sie aus den eigenen Erfahrungen lernen und das Gelernte bei der Entwicklung und Moderation von weiteren Online-Kursen mit einfließen lassen.

WOCHE 3 ABSCHLUSS DES KURSES

Ihr habt es geschafft! Nach den vielen neuen Inhalten der letzten Woche steht diese Woche nur noch der Abschluss unseres Kurses an. Hierzu bitten wir euch, die folgenden beiden Reflexionsaufgaben zu bearbeiten:

Arbeitsauftrag 1: Was interessiert euch noch zum Thema Tracheostoma?

Arbeitsauftrag 2: Wie war die Kurswoche für euch?



ARBEITSAUFTRAG 2 WIE WAR DIE KURSWOCH FÜR EUCH?

Ziel: Ihre reflektiert die Lernwoche in der E-Learning Community zum Thema Tracheostoma

Aktivität: Schreibt einen Beitrag, in dem ihr die folgenden Fragen beantwortet:

- Wie war die Woche? Konntet ihr viel Neues lernen?
- Hat euch der Austausch geholfen?
- Würdet ihr nochmal an so einer Lernwoche teilnehmen?
- Was hat euch am besten gefallen? Was eher weniger?

Reaktion: Antwortet auf den Beitrag eines:einer Kolleg:in, der ähnlich zu eurem Beitrag ist, und zu einem weiteren, der ganz anders ist.

Beispiel aus dem Tracheostoma-Kurs

E-Moderation in digitalen Begegnungsräumen

E-Moderation fördert
die Gruppenbildung im
virtuellen Raum

Im Zentrum einer Community of Practice steht der gemeinsame Austausch und die gegenseitige Unterstützung. Online wie offline bedeutet dies miteinander ins Gespräch zu kommen, sei es im Einzelgespräch oder in der Gruppe. Der Austausch über die zu lernenden Themen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und das explizite Formulieren impliziten Wissens sind wesentliche Aspekte von Lernprozessen, die durch Diskussionsprozesse gefördert werden können.²⁰ Während sich in Präsenz ganz natürlich entsprechende Gruppendynamiken ergeben, aus denen zu einem späteren Zeitpunkt fachliche Diskussionen hervorgehen können, ist dies im Online-Raum nicht im gleichen Maße der Fall. Um den Austausch auch online anzuregen, nutzen wir die Methode der E-Moderation und deren Werkzeuge, um die Entwicklung der Gruppenbildung auch im virtuellen Raum zu fördern.²¹ Üblicherweise formen sich CoP selbstgesteuert entlang bestimmter Themengebiete, sie können sich über die Zeit hinweg stark wandeln und sind in hohem Maße abhängig von den beteiligten Mitgliedern. Diese Autonomie klassischer CoP widerspricht jedoch dem Formalisierungsgrad einer betrieblichen Ausbildung. Die Etablierung einer CoP muss die Balance finden zwischen den gezielten pädagogischen Interventionen – hier in Form von Moderation – einerseits und den erforderlichen Freiheiten, um die Selbststeuerungsfähigkeiten der CoP aufrecht zu erhalten.²²

Diskussionen in Präsenz- und Online-Gruppen haben je unterschiedliche Vor- und Nachteile. Bei einem Präsenzworkshop ist die Diskussion der Gruppe vor Ort leichter zu steuern und zu moderieren. Dafür ist es in Face-to-face-Situationen hingegen schwieriger, dass alle zu Wort kommen und die Diskussion nicht nur von einigen wenigen dominiert wird. Online gibt es anfangs mehr Unsicherheit und es ist anstrengender einen Beitrag zu schreiben, als diesen zu sprechen. Andererseits hat man beim Schreiben mehr Zeit, kann den Text nochmals lesen und seine Worte mit Bedacht wählen. Online kommen alle zu Wort – und der Diskussionsprozess wird automatisch dokumentiert. Online-Diskussionen unterscheiden sich also in ihren Anforderungen in einigen wesentlichen Aspekten von klassischen Gruppendiskussionen in Präsenz. Im Weiteren beschränken wir uns auf die Besonderheiten der Moderation von Online-Diskussionen.

Gilly Salmon beschreibt in ihren Büchern *E-moderating*²³ und *E-tivities: the key to active online learning*²⁴, welchen Entwicklungsprozess und welche Kompetenzen

Lernende brauchen, um gemeinsam in Online-Räumen lernen zu können. Damit dies gelingen kann, spielt eine förderliche Lernumgebung eine maßgebliche Rolle. Diese Umgebung kann durch eine entsprechend zielgerichtete E-Moderation aufgebaut und unterstützt werden, um das individuelle Lernen und die Gruppe der Lernenden insgesamt zu fördern.

Ziel der Online-Moderation ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen:

- > online aktiv zu werden und Beiträge zu schreiben,
- > ihr eigenes Wissen und ihre Fragen einzubringen,
- > vom Wissen der anderen zu profitieren und Fragestellungen zu diskutieren sowie
- > die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Im Idealfall liest die Moderation jeden einzelnen Beitrag, der von den Teilnehmer:innen in den Diskussionsforen geschrieben wird, um die Diskussion zu strukturieren, nützliche Zusammenfassungen zu verfassen und Beiträge aus unterschiedlichen Strängen durch Verweise miteinander zu verweben. Aufgabe der Moderation ist es auch, der Diskussion neue Richtungen zu geben oder Aspekte einzubringen, die eventuell noch fehlen. Ein solch hoher qualitativer Anspruch an Online-Moderation ist aufwändig und zugleich jedoch fast nie mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet. Damit die E-Moderation also nicht zur undankbaren und belastenden Aufgabe wird, brauchen Moderator:innen in der Praxis mitunter viel Mut zur Lücke. Die Erfahrung zeigt, dass schon eine nur teilweise moderierte Diskussion meist zu besseren Ergebnissen führt als eine unmoderierte Diskussion. Allein durch die Anwesenheit und Sichtbarkeit der Moderation verhalten sich Diskutant:innen disziplinierter und beteiligen sich motivierter am Austausch, als es in nicht moderierten Diskussion der Fall ist.

Jede Aktion der Moderator:innen unterstützt die Lernenden, oft auch nur als Bestätigung, dass eine Nachricht gelesen wurde

²⁰ Vgl. Stangl (2019)

²¹ Am Zentrum für Innovative Lernszenarien der FH Joanneum in Graz wurde seit 2002 das Modell der E-Moderation erfolgreich für die Förderung von Communities of Practice im virtuellen Raum eingesetzt, zum Beispiel im Bereich der Radiotechnologie (Sfiri et al. 2003) oder im Bereich der Kooperation zwischen Schulen und der Wissenschaft (Sfiri et al. 2006) sowie beim Aufbau eines Online-FrauenNetzwerks (Pauschenwein et al. 2021).

²² Vgl. Arnold (2007)

²³ Vgl. Salmon (2011)

²⁴ Vgl. Salmon (2013)

Moderator:innen müssen
keine Fachexpertise
besitzen

Moderator:innen müssen dabei nicht zwangsläufig Fachexpert:innen sein. Eine gewisse Fachexpertise unterstützt zwar die Diskussion inhaltlich und hilft der Moderation, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte zu lenken sowie einen tieferen und fachspezifischeren Austausch zu fördern. Allerdings birgt dies auch die Gefahr, dass durch die Expertise einzelne Diskussionsstränge bevorzugt und andere vernachlässigt werden. Eine versierte Moderation ohne weitreichende eigene Expertise im Themengebiet nimmt den Diskussionsprozess möglicherweise besser wahr und ist offener in der Unterstützung des Diskurses.

Werden Online-Gruppen durch eine E-Moderation begleitet, so durchlaufen sie entsprechend des Modells nach Gilly Salmon meist einen Entwicklungsprozess entlang der nachfolgenden fünf Stufen. Durch die Moderation gezielt formulierte E-tivities – Aufträge für Online-Lernen und Interaktionen – unterstützen den Übergang der Lernenden von einer Stufe in die nächste.



Abbildung 4: Fünf-Stufen-Modell nach Gilly Salmon (2011)

AUFBAU EINER E-TIVITIE ²⁵	
ZIEL	Hier wird knapp und aussagekräftig das Ziel der Aufgabe formuliert.
AUFGABE	Darauf folgen einige beschreibende Sätze dessen, was im Rahmen dieser Aufgabenstellung erarbeitet werden soll.
REAKTION	Unter diesem Punkt wird zur Kooperation eingeladen, etwa indem die Teilnehmer:innen aufgefordert werden, die Beiträge der anderen zu lesen und zu reagieren, wo sie Bekanntes / Unbekanntes entdecken. Sie können auch aufgefordert werden, zwei oder drei anderen Personen konkretes Feedback anhand definierter Kriterien zu geben.

Die fünf Stufen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:



²⁵ Das Konzept der E-tivities ist nicht nur auf die Online-Kommunikation beschränkt, wie sie z. B. in Diskussionsforen stattfinden, es lässt sich auch leicht auf andere Online-Tools übertragen.

1. Phase: Zugang zur Community und Motivation

In diesen beiden Phasen investiert die Moderatorin am meisten Zeit

Die Teilnehmer:innen haben erstmals Zugang zur Community. In der ersten Stufe haben sie die Aufgabe, in den digitalen Raum einzutreten, sich umzusehen, die Scheu vor der neuen Umgebung abzulegen und im Prozess anzukommen.

MODERATION IN DIESER PHASE	
ZIEL	Die Auszubildenden betreten den Online-Raum und werden aktiv.
VORBEREITUNG	Die Moderation stellt sicher, dass die Auszubildenden Zugangsdaten zur Online-Plattform erhalten, und behält im Blick, wer schon da ist. Auf der Online-Plattform selbst erwartet die Auszubildenden ein Willkommensforum, in dem sie eingeladen werden, sich kurz vorzustellen. Es gibt auch ein Technik-FAQ-Forum, in dem technische Fragen gestellt und beantwortet werden (etwa zur Bearbeitung des eigenen Profils).
MODERIERENDE AKTIVITÄTEN	Die Moderation hat das Willkommensforum mit einer eigenen kurzen Mitteilung eröffnet. Wenn möglich reagiert sie auf jeden ersten Beitrag der Auszubildenden und identifiziert ein Thema, auf welches sie persönlich reagieren kann.
AKTIVITÄTEN DER LERNENDEN	Die Auszubildenden trauen sich, einen ersten Beitrag zu schreiben und freuen sich über die Anerkennung durch die Moderation. Möglicherweise treten sie bereits miteinander in Kontakt.

2. Phase: Online-Sozialisierung

In Stufe zwei gewöhnen sich die Teilnehmer:innen an die Online-Tools. Sie übernehmen kleine Aufgaben und beginnen, über Alltägliches zu chatten. Wichtig ist, dass sie sich aneinander und an den virtuellen Prozess gewöhnen. Die Teilnehmer:innen beginnen, ihre Rollen im gemeinschaftlichen Lernprozess zu definieren.

MODERATION IN DIESER PHASE	
ZIEL	In dieser Phase sollen die Teilnehmer:innen miteinander „warm“ werden.
VORBEREITUNG	Die Moderation bereitet drei bis vier leichte, auch humorvolle Aufgabenstellungen für eine Woche vor. Typische Aufgabenstellungen in dieser Phase sind etwa die Fragen nach der eigenen Motivation für die Teilnahme am Austausch, Hobbys oder Haustiere, oder welche Kompetenzen man für die Arbeit mitbringt. Die Aufgabenstellungen sind dabei stets freundlich und wertschätzend formuliert.
MODERIERENDE AKTIVITÄTEN	Die Moderation liest die Beiträge (in ausgewählten Strängen), reagiert spontan auf einzelne Lernende und fasst Diskussionsstränge zusammen. Ziel ist es, dass sich die Lernenden gesehen und anerkannt fühlen.
AKTIVITÄTEN DER LERNENDEN	Sie schreiben Beiträge und antworten den anderen Teilnehmer:innen.

3. Phase: Informationsaustausch

In der nächsten Stufe beginnt der thematische Informationsaustausch. Die Teilnehmer:innen sollen Inhalte teilen, diese mit anderen Lernenden diskutieren, selbst über Geteiltes kritisch nachdenken, kreativ sein und ihr Wissen in praktischen Beispielen anwenden.

MODERATION IN DIESER PHASE	
ZIEL	Die Auszubildenden reflektieren ihr (Praxis-)Wissen und teilen es mit den anderen. Der Wissensbegriff wird in dieser Phase sehr breit ausgelegt.
VORBEREITUNG	Die Moderation bereitet einige Aufgabenstellungen vor, etwa eine Frage, was man besonders gut kann oder was man gerade braucht, aber noch nicht gut kann. Eine weitere Aufgabestellung könnte nach nützlichen Quellen im Internet fragen, oder nach dem Lieblingsfachbuch.
MODERIERENDE AKTIVITÄTEN	Die Moderation unterstützt den Austausch, fordert eventuell mehr Interaktivität heraus und sichert das zusammengetragene Wissen in eigenen Dokumenten.
AKTIVITÄTEN DER LERNENDEN	Sie tragen bei, was sie können. Wird ihr Wissen wertgeschätzt, trauen sie sich auch eher nach fehlendem Wissen zu fragen.

4. Phase: Konstruktion gemeinsamen Wissens

In der vierten Stufe sind die Lerner:innen fähig, Wissen zu konstruieren. Sie reflektieren ihre Konzepte, diskutieren diese mit anderen Lernenden, erweitern ihren Horizont und denken über die Qualitätssicherung ihres Lernprozesses nach.

MODERATION IN DIESER PHASE	
ZIEL	Basierend auf dem Vertrauensaufbau in Phase 2 und den Ergebnissen aus Phase 3 wird neues Wissen aufgebaut.
VORBEREITUNG	Wieder bereitet die Moderation Aufgabenstellungen vor. Möglicherweise hat sie in Phase 3 bereits ein geeignetes Thema für den gemeinsamen Wissensaufbau identifiziert. Oder sie schlägt ein Thema vor, macht sichtbar, welches in Phase 3 beschriebene Wissen einfließen kann, und stellt weitere Ressourcen zur Verfügung. Die Aufgaben in Phase 4 können eventuell auch in Gruppen bearbeitet werden.
MODERIERENDE AKTIVITÄTEN	Die Moderation lässt den Lernenden Freiraum und hält sich eher zurück. Sie unterstützt den Prozess und weniger den Inhalt. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten könnten auch ein Peer Feedback durch eine andere Gruppe erhalten.
AKTIVITÄTEN DER LERNENDEN	Die Auszubildenden arbeiten gemeinsam und kreativ an der Aufgabenstellung. Sie fühlen sich durch die Aufgabe gefordert, schätzen ihre Autonomie im Lernprozess und bringen ihr Wissen ein. In dieser Phase kann es auch hilfreich sein, wenn ausgewählte Personen Moderationsaufgaben übernehmen.

Die eigenen Moderationsaktivitäten zurückzufahren, ist gar nicht leicht

5. Phase: Entwicklung

In der fünften und letzten Stufe entscheiden die Lernenden selbst, was sie lernen möchten, sie organisieren eigenständig ihre Lernumgebung und entscheiden, mit wem sie sich austauschen und diskutieren möchten.

MODERATION IN DIESER PHASE	
ZIEL	Die eigene Entwicklung reflektieren und selbstständig werden.
VORBEREITUNG	Die Moderation bereitet Aufgaben vor, wie etwa: Reflexion der eigenen bisherigen Beiträge (z. B. anhand eines Diskussionsstranges oder einiger Diskussionsstränge), Reflexion unterschiedlicher Rollen in Diskussionen, Arbeit an dem eigenen Weiterentwicklungsplan.
MODERIERENDE AKTIVITÄTEN	Hier wird die Moderation punktuell wieder aktiv, indem sie auf jeden Weiterentwicklungsplan Feedback gibt.
AKTIVITÄTEN DER LERNENDEN	Sie reflektieren den eigenen Entwicklungsprozess und erklären sich bereit, Verantwortung für die folgenden Diskussionen zu übernehmen. Sie sind sich ihrer Kompetenzen und Rollen bewusst und brauchen in Zukunft in ihren Diskussionen (fast) keine Moderation mehr.

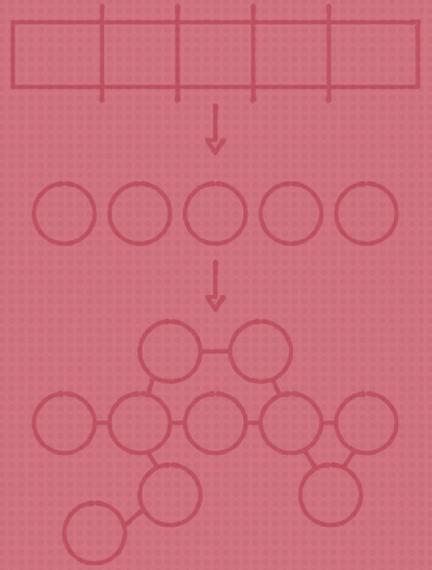
Nach erfolgreichem Durchlaufen dieses fünfstufigen Prozesses haben sich Gruppen oftmals gefestigt, einzelne Lernende haben Kommunikationskompetenzen für das Online-Lernen aufgebaut und die Gruppe als Ganzes hat genügend Kompetenzen, Vertrauen und Strategien entwickelt, sodass sie selbstgesteuert im virtuellen Raum lernen kann und Neankömmlinge eigenständig integrieren bzw. in deren eigener Kompetenzentwicklung unterstützen kann. Nachdem eine Gruppe von Auszubildenden dieses Entwicklungsniveau erreicht hat, können sich die Moderator:innen darauf beschränken, inhaltliche Anregungen in den Foren einzubringen und die Ergebnisse, die von den Lernenden zusammengefasst wurden, zu würdigen und wo nötig kritisch zu beleuchten.

Sonderfall: Moderation der Praxisanleiter:innen-Community

Die Community der lehrenden Praxisanleiter:innen unterscheidet sich in unserem Fall nicht nur dadurch von der CoP der Auszubildenden, dass es sich um eine Lerngemeinschaft von Personen mit bereits gefestigter Fachexpertise handelt, sondern auch dadurch, dass die Praxisanleiter:innen selbst von Beginn an dazu befähigt werden sollten, Moderationsaufgaben der CoP zu übernehmen. Da es sich aber ebenfalls um eine Online-Gruppe handelt, sind die fünf Stufen von Gilly Salmon hier trotz alledem für die anfängliche Online-Sozialisierung der Praxisanleiter:innen von Bedeutung. Idealerweise durchläuft die Gruppe der Praxisanleiter:innen online alle fünf Phasen des Entwicklungsprozesses unter Begleitung einer externen Moderation. In der fünften Phase können dann weitere Diskussionsthemen und Verantwortungen inklusive der Rolle zur Selbstmoderation festgelegt werden. Ist dies nicht möglich, müssen ein oder zwei Personen, die nicht dem Kreis der Praxisanleiter:innen angehören, in die Rolle der „externen“ Moderation schlüpfen. Sie organisieren den Zugang zum Online-Raum und formulieren die ersten Aufgaben. Im Sinne einer gelingenden Gruppenbildung ist es wichtig, dass es zumindest zwei leichte, einladende Aufgaben gibt, welche die Online-Sozialisierung fördern. Auf diese Weise bauen die Mitglieder der Online-Gruppe Vertrauen zueinander auf. Dies ist eine wichtige Basis für gemeinsame Lernprozesse, bei denen man auch „dumme“ Fragen stellen und zugeben kann, etwas nicht zu wissen.

Konkret kann die selbstgesteuerte Moderation einer Gruppe von Praxisanleiter:innen in der Praxis wie folgt aussehen:

Nachdem die Gruppe mithilfe einer Moderation den initialen Online-Sozialisierungsprozess durchlaufen hat, rotiert die Themenverantwortung in regelmäßigen Abständen von einer Person zur nächsten. Mögliche Themenstellungen sind bspw. die Sammlung von fachspezifischen Online-Materialien, die gemeinsame Entwicklung von Aufgabenstellungen für die Auszubildenden oder die gemeinsame Diskussion von Gesetzesänderungen und deren Auswirkungen auf den Ausbildungsalltag. Die themenverantwortliche Person sucht sich eine:n Kolleg:in zur Unterstützung für die Moderation. An einem Thema wird etwa ein bis zwei Wochen gearbeitet. Die beiden erarbeiten eine Fragestellung, moderieren die Online-Diskussion, fassen die Ergebnisse der Diskussion zusammen, führen neue Aspekte mit ein und schließen dann die Diskussion ab. Wichtig ist hierbei, dass am Ende ein Produkt – bspw. eine Zusammenfassung – entsteht, welches von allen genutzt werden kann.



Ein didaktisches Designkonzept als Rahmen zur Erstellung von eigenen Online-Materialien

Anastasia Sfiri, Jutta Pauschenwein & Florian Gasch

In diesem Kapitel

Wenn man eigene Lernmaterialien für den virtuellen Raum erstellt, ist ein didaktisches Designkonzept unerlässlich. Es hilft dabei, den Materialien eine einheitliche Struktur zu verleihen, welche den Lernenden die Orientierung und Navigation im virtuellen Raum erleichtert. Darüber hinaus unterstützt das Designkonzept die Ersteller:innen auch dabei, sich der Vielfalt an Möglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten bewusst zu werden, die mit der Erstellung der Online-Lernmaterialien einhergehen. In diesem Kapitel stellen wir Ihnen mit der *Web-Didaktik* nach Christian Swertz ein mögliches Designkonzept vor, welches aus unserer Sicht sowohl den notwendigen Rahmen zur Erstellung eigener einheitlicher Inhalte bietet, darüber hinaus aber auch offen genug für individuelle Anpassungen bleibt.

Grundlagen der Web-Didaktik

Eine Didaktik für
verschiedenste
Lernsysteme

Den Ansatz der Web-Didaktik wählten wir aus, da er trotz seines Alters und der ursprünglichen Konzeption für „hypermediale Lernsysteme“ – ein Begriff der heutzutage kaum mehr Verwendung findet – nichts an seiner Aktualität und Übertragbarkeit auf modernere Medienformate wie Videos, Podcasts, Social Media, Weblogs, u. Ä. eingebüßt hat. Vielmehr ist er offen genug gehalten, um ihn auf verschiedenste Lernsysteme anwenden zu können. Die Web-Didaktik legt einen besonderen Fokus darauf:

- > die Lernmaterialien dem digitalen Medium entsprechend anzupassen, indem Wissenseinheiten möglichst ‚auf Bildschirmgröße‘ zugeschnitten werden;
- > verschiedene Wissens- und Medienformate zu einzelnen Themen anzubieten, damit Lernende individuell wählen können, was sie lernen wollen;
- > eine individuelle Navigation und Recherche durch das Lernmaterial mithilfe von (Such-)Werkzeugen und Verschlagwortung zu ermöglichen; und
- > Lernmaterialien so zu gestalten, dass sie in verschiedenen didaktischen Modellen zusammengesetzt werden können und so einen individuellen Ablauf des Lernprozesses ermöglichen.

Die zwei Schritte
der De- und
Rekontextualisierung

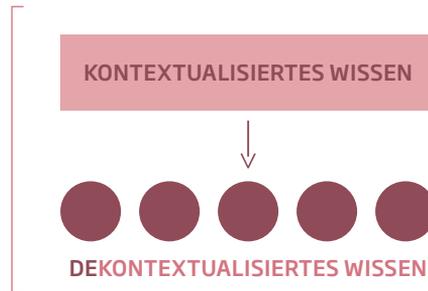
Im Mittelpunkt¹ des Konzepts der Web-Didaktik stehen die beiden Schritte der gezielten Auswahl geeigneter Themen, Inhalte und Medien sowie deren Anordnung in einen didaktisch sinnvollen Ablauf:

„Die Produktion didaktisch aufbereiteten Wissens wird als didaktische Transformation bezeichnet. Die didaktische Transformation wird in zwei Schritte unterteilt: Die Auswahl und Zusammenstellung von Wissen wird als Dekontextualisierung, die Anordnung nach didaktischen Prinzipien als Rekontextualisierung bezeichnet.“²

Beide Schritte – die Wissensauswahl und Aufbereitung von Wissensbausteinen (Dekontextualisierung) und die Aufbereitung dieser Bausteine als Lernprozess (Rekontextualisierung) – sind gleichermaßen wichtig für die Unterstützung des Lernerfolgs und verlangen jeweils nach didaktischen Entscheidungen seitens der Ersteller:innen.

Dekontextualisierung - Die richtige Auswahl aus dem großen Ganzen treffen

Abbildung 1:
Modellhafte Darstellung der
Dekontextualisierung von Wissens-
beständen nach Swertz (2004: 31) -
eigene Darstellung.



Das Ziel dieses ersten Schrittes ist es, aus dem großen Wissenskanon des zu Lernenden bzw. aus einem Ausbildungscurriculum die Inhalte auszuwählen, welche sich didaktisch am besten dafür eignen, die gewünschten Lernziele zu erreichen. Der Prozess der Dekontextualisierung lässt sich unterteilen in die drei Schritte: Themenauswahl; Auswahl der Wissenseinheiten zur Umsetzung der Themen und Medienwahl zur Darstellung der einzelnen Wissenseinheiten.

Auswahl der Themen (Lerneinheit)

Es ist weder möglich noch ratsam, alle Informationen eines Themengebiets in ein Curriculum für Lernende eines bestimmten Niveaus aufzunehmen. Ebenso wenig ist es möglich, alle Elemente eines bestimmten Curriculums in Form von Online-Lernmaterialien umzusetzen. Es muss also zunächst ausgewählt werden, welche Themen eines Fachs sich besonders für eine digitale Lernumgebung eignen und deshalb vorrangig behandelt werden sollen.

Auswahl des Wissens (Wissenseinheiten)

Jedes der gewählten Themen wird mit sog. Wissenseinheiten befüllt, die jeweils klar abgeschlossene Lerninhalte vermitteln.

¹ An dieser Stelle kann nicht der komplette Ansatz der Web-Didaktik wiedergegeben werden – insbesondere auf die Verwendung didaktischer Metadaten, die gerade bei umfangreicheren und teil-automatisierten Lernsystemen interessant sind, können wir an dieser Stelle nicht weiter eingehen. Interessierten empfiehlt sich hier die frei zugängliche Publikation ‚Didaktisches Design‘ von Christian Swertz (2004).

² Ebd. S. 9

„Die Granularität von Wissen bezeichnet die kleinste zusammenhängende Einheit, die bei Darstellung in einem bestimmten Medium auf einmal überschaut werden kann. Diese Einheit wird als Wissensseinheit bezeichnet.“³

Die „Wissenseinheit“ als kleinste Ordnungsgröße

Im Fall von digitalen Lernmedien, ist die von Swertz angesprochene kleinste zusammenhängende Einheit eine Bildschirmgröße. Demnach entspricht eine Wissensseinheit jeweils in etwa der Menge an Wissen, die auf einer Bildschirmseite dargestellt werden kann.⁴ Die Einheiten können darüber hinaus jeweils einer von drei Wissensarten – „rezeptiv“, „interaktiv“ und „kooperativ“ – zugeordnet werden.

„Wenn etwas verstanden werden soll, muss es anders dargestellt werden, als wenn es darum geht, etwas anzuwenden. Ein Ziel bei der didaktischen Aufbereitung von Lernmaterial ist es daher, Wissen in unterschiedlichen Wissensformen (rezeptiv, interaktiv, kooperativ) anzubieten. (...) In didaktisch aufbereitetem Lernmaterial werden Wissensseinheiten mit verschiedenen Wissensarten zu jedem Thema angeboten, so dass jede Wissensseinheit eine Wissensart enthält.“⁵



Abbildung 2: Überblick der Wissensseinheiten nach Swertz (2004) – eigene Darstellung.

Die Vorteile einer Gliederung in diese drei unterschiedlichen Einheiten liegen darin:

- > dass die Wissenseinheiten durch die Trennung kurz und prägnant bleiben und so den Rahmen einer kompakten Wissenseinheit nicht überschreiten, und
- > dass sie auf unterschiedliche Arten aneinandergereiht werden können, entweder entlang einer durch das Design vorgegebenen oder in einer von den Lernenden selbstgewählten Struktur.

Bei *rezeptiven* Wissenseinheiten handelt es sich um Inhalte, welche die Lernenden eher passiv konsumieren und anhand derer Fragen zur Lerneinheit behandelt werden. Anhand dieser Fragen lassen sich rezeptive Wissenseinheiten nochmals in die vier Kategorien des Orientierungs-, Erklärungs-, Handlungs- und Quellenwissens unterteilen:

Rezeptive
Wissenseinheiten

- > Orientierungswissen: *Was gibt es?*
- > Erklärungswissen: *Warum gibt es das?*
- > Handlungswissen: *Wie kann ich es machen?*
- > Quellenwissen: *Wo finde ich mehr?*

Um die Passivität der Lernenden aufzubrechen, werden rezeptive Wissenseinheiten am besten mit *interaktiven* und *kooperativen* Wissenseinheiten ergänzt, bei denen Lernende aktiviert werden und sich mit den Inhalten aktiv auseinandersetzen, sie mit eigenen Vorkenntnissen verknüpfen, kategorisieren und reflektieren.

Interaktive Wissenseinheiten reichen von Aufgaben wie Lückentexten, Zuordnungsaufgaben, Einträgen im Lerntagebuch, Selbsttests für die Kontrolle des Gelernten in den rezeptiven Einheiten bis hin zu multimedial aufwendig aufbereiteten Simulationen.

Interaktive
Wissenseinheiten

³ Ebd. S. 39

⁴ Diese Maßgabe muss mit dem Aufkommen von Smartphones, Tablets und intuitiver User-Interfaces allerdings auch wieder etwas relativiert werden. Die Grundidee bleibt aber nach wie vor gültig, nämlich Wissenseinheiten auf den Umfang anzupassen, der im gewählten Medium jeweils noch gut zu überblicken ist.

⁵ Ebd. S. 38f.

Kooperative Wissenseinheiten

Kooperative Wissenseinheiten regen die Lernenden hingegen dazu an, sich gemeinsam über die Inhalte auszutauschen – bspw. in Form von Gruppenkooperationen, Diskussionen, Lerngesprächen und gemeinsamen Reflexionen der Praxis. So können die Lernenden im gemeinsamen Austausch auch Fragen behandeln, die nicht durch das vorhandene Material beantwortet werden. Im besten Fall regen die kooperativen Elemente die Lernenden auf diese Weise dazu an, in der Gruppe gemeinsam neues Wissen zu generieren.

Auswahl der passenden Medien (Medieneinheiten)

In einer digitalen Lernumgebung kann eine ganze Bandbreite an Medien eingesetzt werden, die sich von *Kommunikationsmedien* (synchron und asynchron) über *Präsentationsmedien* (visuell, auditiv, audiovisuell) bis hin zu *Interaktionsmedien* erstreckt. So können verschiedenste Wissensarten über Texte, Grafiken, Bilder, Videos und Podcasts präsentiert, in Foren, Chatträumen und Videokonferenzen *diskutiert* und in Simulationen und kleinen Interaktionsspielen *ausprobiert* werden. Der Fantasie sind hier mit jedem Jahr der technischen Entwicklung weniger Grenzen gesetzt. Doch gerade weil immer neue, aufregende Medien hinzukommen, darf man bei der Wahl des passenden Mediums die zugrundeliegenden didaktischen Ziele nicht außer Acht lassen:

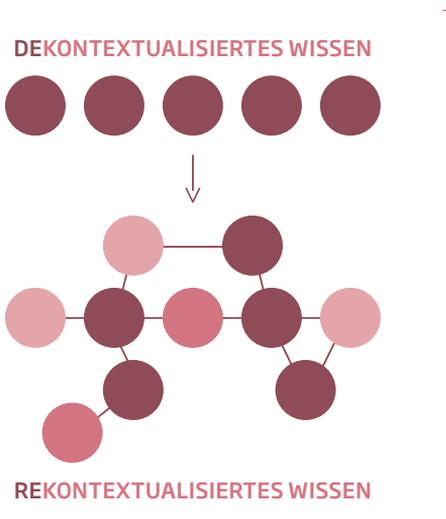


Abbildung 3:
Modellhafte Darstellung der
Rekontextualisierung von
Wissensbeständen nach Swertz
(2004: 70) – eigene Darstellung.

„(...) je nach Präsentationsform entfalten die Inhalte eine andere Wirkung. Die Wirkung hängt im Wesentlichen von der Struktur des Mediums (Auflösung, angesprochene Sinne) und dem Abstraktionsgrad der Darstellung ab.“⁶

Bloß, weil ein neues innovatives Medium besonders begeisternd wirkt, heißt das also nicht, dass es auch für die gewünschten didaktischen Ziele geeignet ist. Umgekehrt lassen sich mit den bisherigen technischen Voraussetzungen unter Umständen nicht die angestrebten Wissenseinheiten umsetzen, was zur Entscheidung führen kann, das eigene technische Portfolio zu erweitern. Welches Medium sich für eine Wissenseinheit am besten eignet, ist stark abhängig vom Inhalt und der jeweiligen Wissensart. Während Texte bspw. gut dafür geeignet sind, komplexe theoretische Gedankengänge nachvollziehbar zu machen, eignen sich Videos oder Bilderfolgen besser dafür, Handlungen oder Prozesse zu veranschaulichen. Eine generelle Antwort für die Passung zwischen Wissenseinheit und Medium gibt es allerdings nicht. Vielmehr muss diese bei der Entwicklung der Materialien selbst erprobt werden.

Die Wahl des Mediums hängt vom Inhalt und der jeweiligen Wissensart ab

Rekontextualisierung

Der Prozess der Rekontextualisierung stellt das Gegenstück zur Dekontextualisierung dar und bringt die einzelnen Wissenseinheiten wieder in eine didaktisch sinnvolle Reihenfolge. Dies geschieht, indem die auf der Ebene der Wissenseinheiten dekontextualisierten Inhalte, je nach gewähltem didaktischen Modell, neu zusammengesetzt werden. Konkret werden in diesem Schritt das Mikromodell (Anordnung der Wissenseinheiten in einer Lerneinheit), das Makromodell (Anordnung der Lerneinheiten), und das Medienmodell (Anordnung der verschiedenen Medienformate in einer Lerneinheit) bestimmt. Durch die Wahl dieser drei Modelle wird eine Lernstruktur geschaffen, anhand derer sich die Lernenden orientieren können.

Der Prozess der Rekontextualisierung ist zwar nicht zwingend erforderlich – gerade wenn die eigene Zielgruppe über eine hohe Selbstlernkompetenz verfügt, kann dieser Schritt entfallen – mitunter kann es für die Lernenden jedoch eine große Unterstützung sein, wenn sie sich an einem exemplarischen Lernprozess orientieren können. Für die Zielgruppe der Auszubildenden in der Altenpflege trifft das unserer Einschätzung nach zu.

⁶ Ebd. S. 65

Auswahl eines geeigneten Mikromodells

Auf der Ebene der Mikromodelle werden die einzelnen Wissens Elemente einer Lerneinheit in eine didaktische Abfolge, gemäß ihrer Eigenschaften und dem gewünschten didaktischen Ziel der Lerneinheit, gebracht:

„Die Abfolgen können in den Freiheitsgraden variiert werden: Alle Mikromodelle können in einer angeleiteten Variante angeboten werden, d.h. die Reihenfolge der Wissens Einheiten ist festgelegt und die Lernenden laufen den vorbestimmten Pfad ab. Viele Mikromodelle können darüber hinaus in einer Variante angeboten werden, die eine Wissensart dominant setzt, d.h. zuerst anbietet, und den Lernenden die Wahl läßt, in welcher Reihenfolge die übrigen Wissensarten angezeigt werden sollen.“⁷

Die Reihenfolge der Präsentation der Wissens Einheiten bestimmt, ob es sich um ein theoriegeleitetes Mikromodell handelt, oder ob die Entdeckung, die Handlung, das Beispielwissen, der Überblick, das soziale Lernen in der Gruppe oder die Problemlösungskompetenz im Mittelpunkt stehen und als Startaktivität gesetzt werden.

Auswahl eines geeigneten Makromodells

Makromodelle bilden heißt, die unterschiedlichen Lerneinheiten bzw. Themen in eine bestimmte Reihenfolge bringen, sodass sich die Lernenden daran orientieren können – je selbstgesteuerter sich die Lernenden durch das Material arbeiten, desto eher können sie auch von diesen vorgegebenen Lernpfaden abweichen. Aber für diejenigen, die das nicht wollen, sind Makromodelle wichtig. Und auch wenn Lernende hauptsächlich selbstgesteuert durch das Material navigieren, kann es ab und an eine Hilfe sein, auf den vorgegebenen Pfad zurückkehren zu können. Makromodelle können aus den verschiedensten Gründen gewählt werden, so z. B. aus inhaltlichen oder didaktischen Überlegungen, aufgrund betrieblicher Prozesse oder aufgrund der Vorgaben fester Lehrpläne. Neben spezielleren Modellen sind die beiden gängigsten Makromodelle, nach denen die Lernmaterialien eines Themenbereichs angeordnet werden können, das *deduktive* (von der Breite, dem allgemeinen Wissen, in die Tiefe, die Besonderheiten) und das *induktive* (vom Besonderen, also der Tiefe, in das Allgemeine, die Breite). Letzteres stellt auch im Kontext der Praxisanleitung ein sinnvolles Vorgehen dar. Auszubildende sammeln anhand des Umgangs mit den

Deduktive und induktive
Makromodelle

Bewohner:innen konkrete Erfahrungen in der Pflege und können im weiteren Verlauf des Lernprozesses diese eigenen – thematisch eher spezielleren – Erfahrungen mit dem eher theoretischen und allgemeineren Wissen zum Themengebiet verknüpfen.

Auswahl eines geeigneten Medienmodells

Mit dem Begriff des Medienmodells wird der zeitliche Ablauf verschiedener Medientypen (Texte, Bilder, Audio- und Videobeiträge, ...) einer Lerneinheit bezeichnet. Der Einsatz verschiedener Medien innerhalb einer Lerneinheit steigert sowohl die Aufmerksamkeit und Motivation wie auch das Verständnis der Lernenden. Swertz empfiehlt die Zusammensetzung des Medienmodells hauptsächlich entlang des Abstraktionsgrades und der sog. Übertragungsgeschwindigkeit (im Sinne einer Beschleunigung oder Verlangsamung des Lernprozesses) der eingesetzten Medien:

„Die Übertragungsgeschwindigkeit wird anhand der Zeit bestimmt, die erforderlich ist, um im Wahrnehmungsprozess die Bedeutung der medialen Präsentation zu dekodieren. Die Zeit variiert, weil die medialen Präsentationen unterschiedliche Interpretationsräume eröffnen. Während der Interpretationsraum bei einem Buchstaben eng ist - ein A bedeutet immer ein A - ist der Interpretationsraum bei bildlichen Darstellungen höher.“⁸

⁷ Ebd. S. 86

⁸ Ebd. S. 92

Jedoch kann nicht pauschal gesagt werden, welche Medientypen sich für welche Inhalte oder Wissensarten besonders eignen. Vielmehr gilt es, in der eigenen Ausgestaltung der Lerneinheiten zu berücksichtigen, dass auch die Reihenfolge der Medientypen einen Einfluss auf den Lernprozess hat. Ausgehend von dieser Erkenntnis sollte man mit verschiedenen Medienmodellen und deren Wirkungen auf die eigene Zielgruppe experimentieren.

Die gleichbleibende
Struktur eines
wiederkehrenden
Medienmodells gibt
Orientierung

Darüber hinaus kann es auch von Vorteil sein, wiederkehrende Medienmodelle über mehrere Lerneinheiten hinweg einzusetzen. So könnte bspw. zu Beginn einer jeden Lerneinheit ein Video in das Thema einführen und darauf eine Grafik folgen, die einen Überblick zu allen Wissensseinheiten der Lerneinheit gibt. Dieses wiederkehrende Medienmodell würden die Lernenden in jeder Lerneinheit vorfinden und könnten sich daran orientieren.

Ein konkretes Beispiel: Das didaktische Design der Lerneinheit „Tracheostomapflege“

Als eine der ersten konkreten Lerneinheiten im Projekt haben die beteiligten Praxisanleiter:innen das Thema der Tracheostomapflege als Schwerpunkt für die erste Begegnung der Auszubildenden mit dem Lernen im virtuellen Raum ausgewählt. Dies ist einerseits ein sehr spezifisches und praktisches Thema und damit nicht zu breit, um es gut bearbeiten können. Darüber hinaus stößt es bei den Auszubildenden laut den Erfahrungen aus der Praxis auch auf großes Interesse.

Dekontextualisierung

Aus dem Themenkomplex wurden für die Lerneinheit zur Tracheostomapflege folgende Wissensseinheiten ausgewählt und jeweils ausformuliert: Einführung in das Thema; Anatomie und Arten von Tracheostoma; Verschiedene Arten von Tracheakanülen; Hygiene im Kontext der Tracheostomapflege; Wechsel der Tracheakanüle; Absaugen der Tracheakanüle und Abschluss der Lerneinheit.

Rekontextualisierung

Die einzelnen Wissensseinheiten wurden jeweils entlang des folgenden Mikromodells ausformuliert:

- > Überblick geben / Wissensseinheit beschreiben
- > Erklärung des jeweiligen Inhalts

- > Beschreibung eines konkreten Beispiels
- > Diskussionsaufgabe in der Gruppe (Interaktionsaufgabe)
- > Aufgabe zum gemeinsamen Zusammentragen von Wissen (Kooperationsaufgabe)

Als *Makromodell* wurden die Wissensseinheiten in die folgende Reihenfolge gebracht:

- (1) Ankommen / Überblick zum Kurs
- (2) Anatomie und Arten von Tracheostoma
- (3) Verschiedene Arten von Tracheakanülen
- (4) Hygiene im Kontext der Tracheostomapflege
- (5) Wechsel der Tracheakanüle
- (6) Absaugen der Tracheakanüle
- (7) Abschluss der Lerneinheit

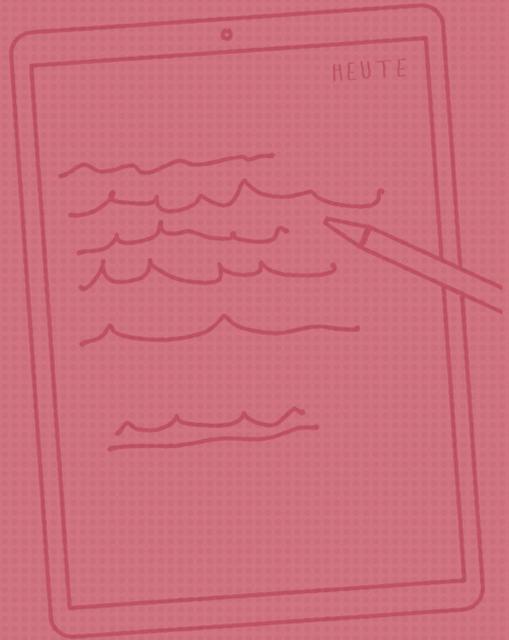
Das Medienmodell der einzelnen Wissensseinheiten lief stets nach einem ähnlichen Schema ab. Zunächst wurde Orientierung anhand eines Videos gegeben. Im Anschluss wurden die Inhalte mit Textdokumenten und Bildern erläutert. Nach einer anschließenden Gruppendiskussion mit dem Videokonferenzsystem Adobe Connect stellten die Praxisanleiter:innen Orientierungs- oder Handlungsaufgaben zur Verfügung, auf die entweder eine interaktive oder eine kooperative Aufgabe folgte. Eine kooperative Wissensseinheit war zum Beispiel die gemeinsame Arbeit mit einem Wiki, z.B. um ein gemeinsames Dokument zu erstellen.

Im Fall des Tracheostoma-Kurses wurden also ein handlungsorientiertes, sowie ein interaktives und ein kooperatives Modell kombiniert. Das didaktische Design war *angeordnet*, das heißt, dass Lernende die Wissensseinheiten in der vorgegebenen Abfolge absolvieren sollten. Die Praxisanleiter:innen waren der Meinung, dass die Auszubildenden mit ihren 30 Minuten⁹ am Tag besser mit einem strikten, angeleiteten Modell auskommen würden und Sie sich mit einer angeordneten Struktur in ihrem Lernprozess wohler fühlen würden, da sie dieses Vorgehen aus den Fachschulen gewohnt sind.

⁹ Die am Projekt teilnehmenden Auszubildenden bekamen von der Einrichtung pro Tag 30 Minuten Lernzeit zur Verfügung gestellt, in der sie eigenverantwortlich Lernaufgaben auf der digitalen Plattform bearbeiten sollten.

Schlussbemerkung

Die Web-Didaktik nach Swertz stellt natürlich nur ein Designkonzept unter vielen möglichen dar, die für die Ausgestaltung von digitalen Lernmedien geeignet sind. Wichtig ist hierbei nicht so sehr die Wahl eines bestimmten Konzepts, da jedes neben seinen spezifischen Vorteilen auch Nachteile hat. Es ist jedoch sowohl für die Lernenden, wie auch für die Praxisanleiter:innen überaus hilfreich, dass die erarbeiteten Inhalte entlang eines strukturgebenden und größtenteils konsequent umgesetzten didaktischen Designs angeordnet sind.



Lernen mit digitalen Lerntagebüchern

Anastasia Sfiri und Florian Gasch

In diesem Kapitel

... stellen wir das Konzept des Lerntagebuchs vor und beschreiben, wie man dieses mit digitalen Medien, bspw. auf Basis der Lernplattform Moodle, umsetzen kann. Ausgehend von unseren Erfahrungen mit dem Konzept im Kontext der Hochschulbildung sowie unseren Erkenntnissen aus der Erprobung im Rahmen der praktischen Altenpflegeausbildung, legen wir die wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung dar. Darüber hinaus gehen wir auf mögliche Schwierigkeiten ein und geben Handlungsempfehlungen für Interessent:innen, die das Konzept selbst in der digital gestützten Ausbildung erproben wollen.

Wir lernen ständig - oft ist uns das aber nicht bewusst

Was ist ein Lerntagebuch?

Wie schon der Begriff „Lerntagebuch“ vermuten lässt, steht hier das „Lernen“ im Fokus der Betrachtung – genauer gesagt die persönliche Reflexion darüber, was sich im Begriff des Tagebuchs widerspiegelt¹. In der Literatur findet man für dieses grob formulierte Konzept verschiedenste Begriffe, wie zum Beispiel „Lernjournal“, oder wenn es unter Zuhilfenahme digitaler Medien umgesetzt wird auch „digitales Lerntagebuch“ oder „E-Portfolio“. Lernen ist etwas, das wir ständig tun – sei es geplant in extra dafür geschaffenen Kontexten oder auch im Alltag. Gerade in den praktischen Teilen einer Ausbildung, dem Übergang zwischen arrangiertem Lernen und Berufsalltag, passiert dies aber meist implizit und unbewusst. Daher geschieht das Lernen hier auch nicht immer zielgerichtet oder wird den Lernenden währenddessen überhaupt bewusst. Das Lerntagebuch soll Lernende dabei unterstützen, im Lernprozess gut voranzukommen und auch selbst ein Gefühl dafür zu bekommen, an welchem Punkt sie in ihrem Lernen aktuell stehen. Das Bewusstsein für die eigenen Lernhaltungen und die individuellen Lernwege ist wichtig, um Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen zu können. Um das Lernen selbst (mit) zu gestalten, bekommen Lernende das Lerntagebuch als individuelles Instrument der Selbststeuerung an die Hand. Im Lerntagebuch werden Lernende dazu aufgefordert, ihre Lernerlebnisse, Lernergebnisse und Lernerfahrungen zu dokumentieren und dabei die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Dieser Prozess unterstützt das Lernen im eigenen Tempo und in einem individualisierten Prozess, da Lernwege hierdurch situationsbezogen und von den Lernenden selbst auf deren Bedarfe hin justiert werden können.

Das Lerntagebuch als E-Portfolio

Gerade zu Beginn der 2020er Jahre erleben wir im Zuge der Diskussionen zur Digitalisierung von Lernprozessen ein Revival des vormals analog gedachten Konzepts der Lerntagebücher in Form von „digitalen Lerntagebüchern“, oder auch breit als „E-Portfolio“ benannt. Bereits vor mehr als 10 Jahren, auch bedingt durch die Bologna-Umstellung im Bildungsbereich, tauchte die Idee des Lerntagebuchs auf – als Instrument, um einen Einblick in die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu erhalten und um Selbststeuerung und Reflexion zu stärken. Breuer² sieht den Nutzen von Lerntagebücher vor allem in einer Lernkultur, bei der Lehrende die Rollen von Beobachtenden und Lernende die Rolle von Akteur:innen einnehmen.

Ein Lerntagebuch als Sammlung von Lernergebnissen zeigt die Bemühungen, Entwicklungen und Erfolge der Lernenden in Bezug auf Ergebnis und Prozess, Lehr- und Lernmethode und persönliche Weiterentwicklung über einen zeitlichen Verlauf hinweg.³ Die Lernenden arbeiten aktiv an dieser „Sammlung“

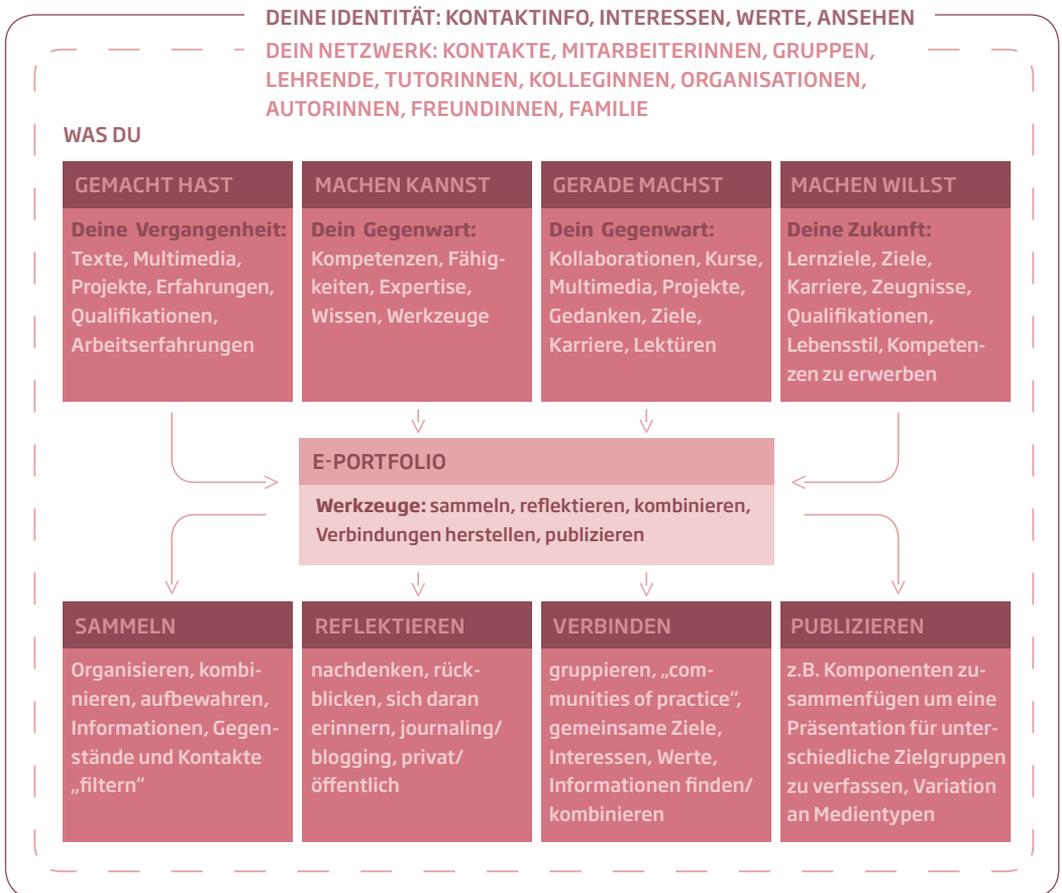


Abbildung 1: E-Portfolio Modell nach Jeremy Hiebert (2006) – eigene Darstellung.

¹ Vgl. Behlke (o. J.)
² Vgl. Breuer (2009)

mit einer reflexiven Herangehensweise. Wird diese Sammlung online in einem E-Portfolio präsentiert, verändert sich der Arbeitsprozess durch die Möglichkeiten, die das Internet bietet. Zu den altbekannten ‚analogen‘ Aktivitäten wie sammeln, auswählen, erzählen, reflektieren und präsentieren kommen weitere hinzu, wie das archivieren, verlinken, zusammenarbeiten und publizieren.⁴

Erfahrungen mit E-Portfolios aus dem Kontext der Hochschullehre

Lerntagebücher in der
Hochschullehre

An der FH Joanneum werden Lerntagebücher in Form von E-Portfolios bereits seit vielen Jahren in unterschiedlichen Kontexten und Ausprägungen eingesetzt. Im berufsbegleitenden Studiengang Content-Strategie (COS)⁵ ist die Arbeit am E-Portfolio ein wesentlicher Bestandteil des Studiums. Für die erfolgreiche Umsetzung der E-Learning-Elemente in einem berufsbegleitenden Studiengang sind eine gelingende Abstimmung zwischen Präsenz-Workshops und Online-Phasen sowie die gute Unterstützung der Lernenden in ihrer Selbstorganisation wesentliche Voraussetzungen. Das didaktische Konzept des COS-Studiengangs steht im Spannungsfeld zwischen den im Curriculum definierten Ausbildungszielen und den individuellen Kompetenzzielen der Lernenden. Wissensaufbau geschieht hier weniger über die klassische Vermittlung von Lerninhalten als vielmehr in Selbstorganisation, wobei der Kontext des eigenen Berufsfeldes integriert wird.

Voraussetzung für die individuellen Lernprozesse der Studierenden sind entsprechend aufbereitete Materialien wie Übungsaufgaben, Reflexionen, Case Studies und Beispiele für den Wissenstransfer, auf welche die Lernenden rasch und flexibel zugreifen können. Auf diese Weise werden der (gemeinsame) Wissensaufbau sowie die Entwicklung der kreativen und selbstorganisierten Handlungsfähigkeit einzelner Lernender gefördert.⁶

Das Lerntagebuch hilft
dabei, die Verantwortung
für den eigenen Lernprozess
zu übernehmen

Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, der individuell und in Lern-Netzwerken abläuft. Diese Lern-Netzwerke umfassen im engeren Sinne Austausch und Kooperation innerhalb des Studiengangs – auch semesterübergreifend – im weiteren Sinne aber auch den Austausch mit dem eigenen Arbeitsumfeld sowie der internationalen Content Strategy-Community. Die Studierenden lernen unterschiedliche Werkzeuge kennen, die ihnen Organisation und Kuratierung der Lernmaterialien erleichtern. Gemäß den

Prinzipien des Konnektivismus – Autonomie, Diversität, Offenheit, Vernetzung/ Interaktion – aggregieren die Studierenden Inhalte, machen etwas Eigenes daraus (*remix*), adaptieren es für den eigenen Kontext (*repurpose*) und teilen es mit anderen (*feed forward*).⁷ Das heißt, dass sie angeregt durch Aufgabenstellungen selbst eigene Inhalte erzeugen, welche in die jeweiligen Netzwerke einfließen.

Der Anspruch des COS-Studiengangs, individuelle Lernwege für die Studierenden in ihrem jeweiligen Berufskontext anzubieten, führt zu einem hohen Grad an Komplexität und stellt die Lehrenden vor große Herausforderungen.

Individuelle Lernwege steigern die Komplexität der Lehre

Unterstützende Lehrveranstaltungen wie ein „Start Workshop“ sowie die Lehrveranstaltung „Open Space und Portfolio“, die in allen vier Semestern Teil des Curriculums ist, unterstützen die Lernenden bei der Etablierung gemeinsamer Regeln für die (Online-)Kommunikation und Kooperation, beim Umgang mit den E-Learning Werkzeugen sowie beim Innehalten und der Reflexion eigener Lernprozesse.

Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung arbeiten die Studierenden an ihren E-Portfolios, die öffentlich abrufbar sind und deren technische Umsetzung in der Verantwortung der Studierenden selbst liegt. Wenn gewünscht, können Studierendengruppen die individuellen Portfolio-Beiträge auch in einem gemeinsamen Portfolio sammeln.

Bewusst wird den Studierenden für die Umsetzung ihrer Portfolios keine technische Vorgabe gemacht.⁸ Einerseits würde die Vorgabe einer einzigen Plattform für alle nicht zu den Bedarfen und Vorkenntnissen der Zielgruppe passen. Die Studierenden des Studiengangs COS stellen eine heterogene Gruppe dar und zeichnen sich i. d. R. durch hohe digitale Kompetenz aus. Andererseits sollen die Studierenden nicht durch eine vorgegebene Plattform mit ihren jeweiligen Werkzeugen eingeschränkt werden.

³ Vgl. Barrett (2009)

⁴ Vgl. Barrett (2000) und Hiebert (2006)

⁵ Vgl. FH Joanneum (2021)

⁶ Vgl. Erpenbeck/Sauter (2013)

⁷ Vgl. Siemens (2005) sowie Downes (2012: 495)

⁸ Denkbar wäre hier eine verpflichtende Verwendung von E-Portfolio-Tools wie bspw. der Plattform Mahara (<https://mahara.org>).

Die COS-Studierenden beginnen im ersten Semester sich mit Portfolios auseinanderzusetzen und erstellen ein Konzept für ihr eigenes E-Portfolio. Im zweiten Semester setzen sie ihr Konzept um und befüllen ihre E-Portfolios von da an kontinuierlich. Monatlich werden die öffentlich zugänglichen Portfolios der Studierenden einem Monitoring unterzogen und zweimal pro Semester erhalten sie ein individuelles Feedback. Gemäß den Ansätzen des *emergent learning*⁹ bringen die Studierenden in einer offen gehaltenen Aufgabenstellung ihre Sicht in den Lernprozess mit ein.¹⁰ Im OER-Blog¹¹ des Studiengangs finden sich frei zugänglich die Portfolio-Beiträge der Studierenden.¹²

Das Innehalten und Reflektieren kommt im stressigen Alltag oft zu kurz

Die Beobachtung der Studierenden-Portfolios ist für die Lehrende bereichernd und aufschlussreich zugleich. Sie erhalten auf diese Weise Einblicke in die Welt der Studierenden, in deren Herausforderungen bei der Integration von Arbeit und Studium, in das spezielle Fachwissen einzelner Studierender und ihren aktuellen Wissensstand. Durch die zeitliche Herausforderung eines berufsbegleitenden Studiums besteht aber immer auch die Gefahr, dass die Arbeit am Portfolio, und generell das Innehalten und Reflektieren des eigenen Lernens zu kurz kommen und die Wichtigkeit dieses Schritts für den Lernprozess nicht erkannt wird. Nur die kontinuierliche Arbeit am Portfolio macht für die Studierenden den Wert der Methode sichtbar. Aus diesem Grund ist ein kontinuierlicher Monitoring-Prozess durch die Lehrenden wichtig, damit die Studierenden regelmäßig an das Portfolio erinnert werden und Feedback erhalten.

An der FH Joanneum lässt sich eine positive Bilanz aus dem Einsatz der E-Portfolios ziehen. Der größte Vorteil liegt in der kontinuierlichen Begleitung der berufsbegleitend Studierenden. Der Ansatz gibt den Lehrenden die Möglichkeit, die Studierenden durch den reflexiven Inhalt der Portfolio-Beiträge während des gesamten Studiums individuell wahrzunehmen und mit Ihnen in einen Dialog über Lernfortschritt und Inhalte treten zu können.

Wichtige Erfolgsfaktoren für eine gelingende Umsetzung

Aus den Umsetzungserfahrungen an der FH Joanneum lassen sich die folgenden Erfolgsfaktoren für eine gelingende Integration von E-Portfolios ableiten:

- Die Arbeit am Portfolio muss im Curriculum verankert sein. Die kontinuierliche Arbeit daran macht den Mehrwert der Methode für die Lernenden sichtbar.

- > Die Freiheit in der Gestaltung des Portfolios ist wesentlich dafür, dass die Studierenden das Portfolio zu ihrem eigenen Werk machen.
- > Anfangs braucht der Aufbau eines Portfolios Zeit. Es hat sich bewährt, im ersten Semester genügend Raum für die Vorarbeiten des Portfolios zu geben und erst im zweiten Semester mit der konkreten inhaltlichen Arbeit zu beginnen.
- > Der Prozess des Monitorings und ein mehrmaliges Feedback im Semester sind für den erfolgreichen Einsatz von Portfolios entscheidend.

Im Studiengang Content-Strategie hat sich der Einsatz von E-Portfolios als wesentlicher didaktischer Bestandteil etabliert und auch über eine Übertragung auf andere Studiengänge wird mittlerweile nachgedacht.

Übertragung der Erfahrungen auf die Pflegeausbildung

Vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen aus dem Kontext der Hochschullehre entschieden wir uns dazu, den Einsatz von E-Portfolios auch im Kontext der digital gestützten Pflegeausbildung zu erproben. Im Projekt DiMAP wählten wir hierfür den niederschwelligeren Begriff der „digitalen Lerntagebücher“.

Von der Hochschullehre
zur Pflegeausbildung

Das Lerntagebuch erschien als ein vielversprechendes Instrument, um den Lernerfolg der Auszubildenden zu optimieren, indem es dazu beiträgt, die Selbstlernkompetenz der Auszubildenden zu steigern. Durch die Reflexion werden die Auszubildenden in die Lage versetzt, anhand ihrer aktuellen Erlebnisse und Erfahrungen auch ihre zukünftigen Lernziele und Bedarfe zu planen. Darüber hinaus sollte das Lerntagebuch die Auszubildenden bei der Entwicklung eines professionellen Selbstbewusstseins unterstützen. Durch die regelmäßige Dokumentation und Reflexion sollte sichtbar werden, wie sie sich mit der Zeit entwickeln und welche Kompetenzen sie erworben haben. Überdies versprachen wir uns durch den Einsatz von digitalen Medien zur Umsetzung der Lerntagebücher indirekt auch eine Förderung der Medienkompetenzen der Auszubildenden.

⁹ Für nähere Erläuterung zum „emergent learning“ siehe auch Kapitel 9 - Selbstreflexion im Online Lernraum mit Footprints of Emergence.

¹⁰ Vgl. Williams et al. (2012)

¹¹ OER steht für Open Educational Resources

¹² Unter <https://oer.fh-joanneum.at/contentstrategy/cos-feeds/> (zuletzt 09.04.2021)

Zusammenfassend sollten die Lerntagebücher in der Pflegeausbildung also die folgenden Funktionen erfüllen:

Erfahrungen sichtbar machen

Auszubildende sollten kurz innehalten und sich überlegen: Was habe ich heute Neues ausprobieren können? Was ist dabei gut gelaufen? Was war leicht? Was war schwierig? Was werde ich das nächste Mal anders machen?

Reflexion

Was habe ich Neues gelernt und was ist mir in Bezug auf die Inhalte meiner Arbeit oder in Bezug auf mich als Person, meine eigenen persönlichen und/oder sozialen Kompetenzen aufgefallen? Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten, wann, wo und wie? Was möchte ich in den nächsten Tagen einmal anwenden? Was will ich noch nachholen, was noch klären?

Praxisanleitungen dokumentieren

Die obligatorische Dokumentation einer Praxisanleitung wird durch den Reflektionsprozess bereits im digitalen Lerntagebuch festgehalten, wodurch zusätzliche Dokumentationsaufwände entfallen. Auf diese Art und Weise kann die Administrative Arbeit von Praxisanleiter:innen und Auszubildenden verringert werden.

Inhalte wiederholen oder recherchieren

Das Lösen von Wissensaufgaben, die Wiedergabe von gelernten Inhalten oder Fragen wie: Welche hilfreichen Ressourcen habe ich im Netz zu einem vorgegebenen Thema gefunden? Indem Inhalte festgehalten und schriftlich wiederholt werden, wird das Lernen von Informationen und theoretisches Wissen gefestigt.



Abbildung 2: Funktionen des Lerntagebuchs

Umsetzung der Lerntagebücher in der Praxis

Über die Projektlaufzeit von DiMAP wurde die Umsetzung des Lerntagebuchkonzepts über einen Zeitraum von zwei Monaten hinweg in zwei Altenpflegeeinrichtungen des Praxispartners erprobt. An diesem ersten Test beteiligten sich drei Praxisanleiter:innen und insgesamt acht Auszubildende.¹³

Anders als im COS-Studiengang der FH Joanneum, wo wir keine bestimmte Plattform für die E-Portfolios ausgewählt haben, wurde für die digitalen Lerntagebücher im Projekt DiMAP die Plattform Moodle gewählt, die auch für die Unterstützung und Förderung von Lerngemeinschaften und der Community of Practice eingesetzt wurde. So mussten sich die Auszubildenden nur mit einem System auseinandersetzen.

Hierzu eröffneten wir für jede:n Auszubildende:n ein Diskussionsforum in blogähnlicher Form¹⁴. Hier können die Auszubildenden Texte schreiben, Bilder und anderen Medien einbinden oder auch unterschiedliche Dokumente anhängen. Die Beiträge können kommentiert und diskutiert werden. Sie erscheinen immer in der gleichen Reihenfolge, das heißt, Beiträge die aktualisiert oder ergänzt wurden, ändern ihre Position auf der Seite nicht. So können Beiträge leicht wiedergefunden, oder auch mit einer Suchfunktion durchsucht werden.

Der technische
Lerntagebuch-Prototyp
in DiMAP

Die Praxisanleiter:innen klärten die Auszubildenden über den Einsatz der Lerntagebücher auf und erläuterten ihnen in Präsenzworkshops die technische Funktionalität. Um den Prozess zu starten, schrieben sie im Lerntagebuch einen Eröffnungsbeitrag mit einer persönlichen Einladung:

¹³ Die geringe Zahl der Erprobungsteilnehmer:innen ist vor allem der Schwerpunktsetzung des Projekts geschuldet. Über den Projektzeitraum hinweg standen andere Aspekte digitalen Lernens im Vordergrund, sodass die Erprobung digitaler Lerntagebücher nur im Rahmen erster Versuche möglich war.

¹⁴ Das Diskussionsforum in blogähnlicher Form eignet sich für ein Lerntagebuch sehr gut – auch deswegen, da ein Blog per Definition ein digitales Tagebuch ist. Um für die Erprobung das vertrauliche Verhältnis zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen beibehalten zu können, wurden die Rechte so gesetzt, dass nur die Praxisanleiter:in und die:der Auszubildende die jeweiligen Beiträge sehen konnten.

Lieber (...),

ab 5. März bist Du für vier Monate im Außendienst im (...). Dort wird manches anders sein als hier in (...): im Team, in der Pflege, in den Abläufen, in den Aufgaben, die Du bekommst. Im (...) sollst Du vor allem solche Pfl egetätigkeiten lernen, die bei uns in (...) derzeit kaum vorkommen.

Dieses Lerntagebuch soll Dir helfen alles das festzuhalten, was Du neu lernst, worüber Du Dich wunderst, was Du schwierig findest, was Du Dir merken möchtest, was für Dich in Bezug auf Deine Arbeit als künftige Pflegekraft wichtig ist. Für uns beide ist das Lerntagebuch eine gute Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu bleiben und Deine Fragen zu klären. Da ich für Deine praktische Ausbildung verantwortlich bin, interessiert mich sehr, wie Du im (...) eingesetzt wirst und welche Aufgaben Du dort bekommst.

Im Anhang findest Du einen Dokumentationsvorschlag für Deine Pfl egetätigkeiten im (...). Das Formular bezieht sich immer auf eine Woche. Es gibt ein leeres Formular, welches Du für jede Woche neu nutzen kannst, und ein Beispiel, wie das Formular ausgefüllt aussehen kann.

Viel Spaß damit.

Aufgaben und Aufforderungen für Beiträge im Lerntagebuch sollten nicht von Anfang an anspruchsvoll sein. Zuerst sollte das Niveau niedrig gehalten werden, bis das Vertrauen in das Medium aufgebaut wurde. Am Anfang kann das Instrument des Lerntagebuchs spielerisch und für leichte Kommunikation benutzt werden. Wenn die Auszubildenden an die Nutzung des Mediums gewöhnt sind, können die Aufgaben und Aufforderungen langsam anspruchsvoller werden.

Sowohl konkrete geschlossene Fragen wie auch offene eignen sich je nach Situation für das Lerntagebuch

Praxisanleiter:innen sollten sich die Frage stellen, inwieweit sie konkrete oder offene Aufgaben für die Arbeit mit dem Lerntagebuch stellen. Das hängt oft von den Lernkompetenzen der Auszubildenden selbst ab, wie offen sie dem Prozess gegenüber sind und wie ihre Lernpräferenzen aussehen. Praxisanleiter:innen können sowohl konkrete und offenere Aufgabenstellungen für Lerntagebuch-Beiträge stellen und so testen, welche Aufgabenstellungen wie angenommen werden.

Im Entwicklungsteam diskutierten wir, inwieweit der Reflexionsprozess durch konkrete Fragestellungen für die Dokumentation angeleitet werden sollte, und an welchen Stellen offenere Fragestellungen den Lernprozess der Auszubildenden besser unterstützen würden. Im Rahmen der Erprobung entschieden wir uns zunächst dafür, den Prozess in einem ersten Schritt mittels expliziter Fragen und nach Bedarf durch von den Praxisanleiter:innen vorgegebene konkrete Aufgaben zu steuern.

Während des Prozesses stellten die Praxisanleiter:innen konkrete Fragen:

Liebe (...),

du wolltest dir heute einen Bewohner aussuchen für deinen nächsten Praxisbesuch zum Thema Verbandswechsel. Zusammen waren wir auf Wohnbereich C und dort bist du fündig geworden, erzähle mir bitte, wie der Verbandswechsel, welchen du morgen mit Vincent machst, lief und wo du deine Schwierigkeiten hattest. Auch würde ich gerne wissen, ob Fr. (...) für dich für den Praxisbesuch in Frage kommt.

Anschließend haben wir zusammen noch Medikamente für Wohnbereich C zusammengestellt. Ich fand es sehr toll dass du, ohne dass ich gefragt habe, gleich mitgeholfen hast. Ich hatte den Eindruck, dass du nicht ganz zufrieden warst mit dem Tag, stimmt mein Eindruck?

Sage mir bitte ehrlich und offen was du dir gewünscht hättest, was ich verbessern / ändern soll.

Liebe Grüße
(...)

Oder Praxisanleiter:innen haben Aufgaben zum Üben von Inhalten verteilt, indem die Auszubildenden beispielsweise auf der Lernplattform Moodle eine konkrete Frage gestellt bekamen (z. B. als Feedback oder Nachgespräch einer Praxisanleitung), oder eine konkrete Aufgabe in Form einer Tabelle in einem Text-Dokument zur Verfügung gestellt wurde.

Hallo (...),

ich habe dir mal ein paar Fragen zum Thema Wunden zusammengestellt, hoffe sie bringen dir etwas. Sehr gerne darfst du die Fragen hier beantworten und ich schau mir deine Lösungen an.

Tages und
Wochenreflexionen
im Lerntagebuch

Im Lerntagebuch wurden die Auszubildenden darüber hinaus aufgefordert, ihre Tätigkeiten und Lernsituationen für jeden einzelnen Tag in der Praxis kurz zu dokumentieren und dabei zu notieren, ob es sich bei den Tätigkeiten oder Lernsituationen um etwas Neues handelte, um eine Vertiefung des eigenen Wissens und Könnens, oder um etwas, was für die Person schon zur Routine geworden ist. Ziel dieser exemplarischen Aufgabenstellung ist es, mit der Zeit die eigene Entwicklung sichtbar zu machen. Im gleichen Dokument gibt es auch Platz für sonstige Gedanken und für eine persönliche Reflexion, die individuell oder gemeinsam mit dem:der Praxisanleiter:in durchgeführt werden kann. Die Lerntagebücher der Auszubildenden waren dabei jeweils nicht für alle anderen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen sichtbar, sondern nur für die jeweils betreuende Praxisanleiter:in, um die Dokumentation und Reflexion der Auszubildenden privat zu halten. Die Praxisanleiter:innen bekamen die Aufgabe, die im digitalen Lerntagebuch abgegebenen Wochendokumentationen und Wochenreflexionen zu lesen, online Feedback zu geben und mit den Auszubildenden, soweit wie möglich, in einen Diskurs über die Tätigkeiten und Reflexionen der Wochen zu treten. Dies sollte die Reflexion der Auszubildenden vertiefen und die Planung der eigenen Weiterentwicklung konkretisieren.

Für die Arbeit mit dem E-Portfolio wurden den Auszubildenden die notwendigen zeitlichen Freiräume während ihrer Arbeit gewährt. Die Praxisanleiter:innen begleiteten die Auszubildende in diesem Lernprozess, machten sie mit der Technik vertraut und achteten darauf, dass die notwendigen zeitlichen Freiräume auch tatsächlich zur Verfügung standen.

Die Erfahrungen aus der Erprobung

Die Erfahrungen aus dem zweimonatigen Erprobungszeitraum können zwar nur ein Schlaglicht auf die Eignung von Lerntagebüchern in der Pflegeausbildung werfen, waren jedoch nichtsdestotrotz für allen Beteiligten sehr auf-

schlussreich, insbesondere für die beteiligten Praxisanleiter:innen. Die Erprobung hat uns gezeigt, welche Rahmenbedingungen, organisatorischen Schritte und welche prozessbezogenen Elemente für den erfolgreichen Einsatz wichtig sind, und wie diese im Kontext der Pflegeausbildung umgesetzt werden können.

Die acht beteiligten Auszubildenden schrieben in den ersten drei Wochen der Erprobung zwischen einem und sechs Beiträge. Zu jedem der Lerntagebuchbeiträge schrieben die betreuenden Praxisanleiter:innen ein kurzes Feedback, welches reichte von „Mensch das ist ja ausführlich“ bis hin zu „Hallo (...), wir sitzen gerade beim DiMAP Treffen und freuen uns über deinen ausführlichen Bericht. Super, gut war eure Notfallreaktion.“ Über die gesamte Erprobung hinweg war zu beobachten, dass mitunter zwar ein Austausch zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen im Lerntagebuch zustande kam, sich dieser aber meist nicht mit den inhaltlichen Fragen auseinandersetzte, sondern den Prozess thematisierte, so auch in nachfolgendem Beispiel:

Die Fragen waren nicht so schwer, am nächsten PA Tag werde ich den Rest von den Fragen auch hier im Tagebuch beantworten. Also ich finde das so echt klasse und das macht mir Spaß hier im Tagebuch zu schreiben. Habe heute frei und trotzdem schreibe ich hier ☺ und es ist wirklich besser mit dieser App im Handy.

Auch wenn die Auszubildenden teilweise einen Mehrwert in der täglichen Auseinandersetzung mit den digitalen Lerntagebüchern erkannten, musste die Erprobung nach zwei Monaten eingestellt werden. Grund hierfür waren zum einen die vergleichsweise hohe zeitliche Belastung der Auszubildenden, welche nur unter großen Anstrengungen Raum für die tägliche Reflexion bot.

Zum anderen wurde die technische Umsetzung selbst als Hindernis beschrieben. Durch die Umsetzung auf Basis der Lernplattform Moodle resultierte eine komplexe Struktur der Lerntagebücher. Auch mit seiner mobilen Anwendung konnte Moodle zum Zeitpunkt der Erprobung nicht mit der Einfachheit und dem look and feel moderner Messenger-Dienste wie WhatsApp konkurrieren. Da die Auszubildenden das Lerntagebuch größtenteils auf ihren eigenen Endgeräten – in der Regel also auf Smartphones – benutzten, musste sich das System im Ausbildungsalltag jedoch gerade mit diesen Tools messen lassen, da sie – aller berechtigter Datenschutzbedenken zum Trotz – von den Auszubildenden als inoffizielle Alternativen bevorzugt wurden.

Rahmenbedingungen im Pflegealltag

Gerade in den Gründen, die zum Abbruch der Erprobung führten, lassen sich die notwendigen Rahmenbedingungen erkennen, die für eine erfolgreiche Integration in den Ausbildungsalltag notwendig sind. Alle Beteiligten beschrieben sowohl den Mangel an Zeit sowie das Fehlen einfach zu bedienender technischer Endgeräte bzw. einer einfachen Software als ausschlaggebend.

Lerntagebücher sollten
von Beginn an in
den Ausbildungsalltag
integriert werden

Das regelmäßige Innehalten und Reflektieren des eigenen Lernprozesses setzt gelebte Routinen voraus, die durch den Mangel an Zeit oder Hürden durch umständliche Technik gar nicht erst entstehen können. Nur die kontinuierliche Arbeit an dem digitalen Lerntagebuch macht den Mehrwert sichtbar, daher sollte der Prozess der individuellen Lerntagebücher von Anfang an als integraler und vor allem leichtgängiger Teil der Praxisanleitung gelebt werden.

Konkret muss bspw. die erforderliche Zeit für das Lerntagebuch zwingend auch im Dienstplan Berücksichtigung finden, um zu zeigen, dass in diesen täglichen Zeiten die Auszubildenden nicht zur Verfügung stehen. Die Arbeitsbelastung lässt andernfalls im Pflegealltag keine freie Zeit für Selbstreflexion und Auszubildende wären gezwungen, die Lerntagebücher zu Hause in der Freizeit auszufüllen.

Überdies müssen alle technischen Hürden so gut es geht beiseite geräumt werden. Sei es durch die Bereitstellung geeigneter Endgeräte wie Laptops oder Tablets oder die behutsame Heranführung an einfach gestaltete Software. Die Nutzung privater Endgeräte – zumeist Smartphones – bietet sich nur in den seltensten Fällen an. Smartphones können durchaus zwischen- und durch für die Diskussion der Beiträge gut genutzt werden, die eigentliche Lerntagebuch-Arbeit benötigt aber nicht nur Zeit und Ruhe, sondern auch eine angemessene Größe des Bildschirms und eine Tastatur für die meist textbasierte Reflexionsarbeit. Auch kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle Auszubildenden über die notwendigen Medienkompetenzen zum souveränen Umgang mit einem digitalen Lerntagebuch verfügen. Die koordinierte Begleitung in Präsenz durch die Praxisanleiter:innen für den Umgang mit der technischen Infrastruktur ist daher essentiell. Dies bedeutet wiederum einen Zusatzaufwand für die Praxisanleiter:innen, der in bestehenden Strukturen – und mit bestehenden Medienkompetenzen der Praxisanleiter:innen – nur schwer darstellbar ist.

Betreuung des Lerntagebuch-Prozesses

Neben den genannten Rahmenbedingungen ist die Betreuung der Lerntagebücher und die Integration in das Ausbildungsgeschehen mindestens ebenso wichtig. Für den Beginn eines solch neuen Prozesses ist es essentiell, ihn niederschwellig in den bisherigen Ausbildungsalltag integrieren zu können. Praxisanleiter:innen müssen zu diesem Zweck geschult werden, wie sie den Einsatz der Lerntagebücher auf geeignete Weise begleiten können, wie sie ihren Auszubildenden den Zugang zu einem neuen technischen System erleichtern und wie sie aufbauend auf deren Reflexionsbeiträgen ein persönliches Feedback geben können, das die Weiterentwicklung der Auszubildenden fördert. Praxisanleiter:innen sollten Auszubildenden zudem vor allem konkrete Fragen stellen, um die Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit zu fördern. Ein Lob allein hinterlässt vielleicht kurz ein gutes Gefühl, fördert aber – wenn es ohne weiteren Handlungsimpuls gegeben wird – das eigene Lernen und den Reflexionsprozess nicht, sondern führt den Diskurs stattdessen oftmals in eine Sackgasse.

Hier bietet es sich an, die Rückmeldung in einer für Feedbackprozesse gebräuchlichen „Sandwich-Form“ zu geben, das heißt:

- > Beginnen mit dem Hervorheben positiver Aspekte zur Leistung der Auszubildenden;
- > Kritik und Anregungen zu Elementen, die verbessert werden können in Kombination mit einer Handlungsaufforderung;
- > Schließen mit positiven Bemerkungen, welche die Motivation des Reflexionsprozesses stützen.

Die Auszubildenden haben durch den wechselseitigen Prozess des Austauschs über ihre Beiträge die Möglichkeit, sich ihrer Lernerfahrungen bewusst zu werden. Darauf aufbauend können sie dann Wege finden, die eigenen Lernerfahrungen zu steuern. Reflektieren kann gelernt und trainiert werden. Anhand von unterstützenden Fragen, können Praxisanleiter:innen ihre Auszubildenden beim Führen der Lerntagebücher coachen.

Ein wechselseitiger Austausch regt den Reflexionsprozess zusätzlich an

Für die Arbeit mit einem individuellen Lerntagebuch ist auch die Entscheidung wichtig, ob Lerntagebücher privat zwischen Praxisanleiter:innen und Auszubildenden geführt werden, oder öffentlich für alle Praxisanleiter:innen und Auszubildenden sichtbar sind. Auch eine Sichtbarkeit für alle Mitglieder einer

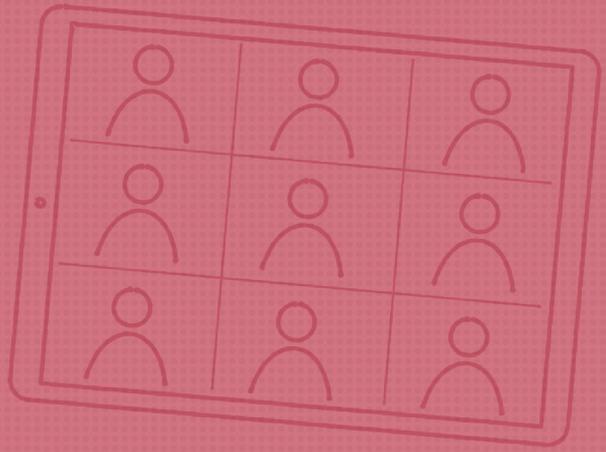
Organisation – egal ob sie am Ausbildungsprozess beteiligt sind oder nicht – ist hier denkbar. Wenn Auszubildende ihre Gedanken und Lernerfahrung öffentlich für ihre Kolleg:innen und Praxisanleiter:innen präsentieren, können sie die Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Praxisanleitung und Auszubildenden öffnen und in größerer Runde miteinander interagieren. Die Lerntagebücher werden so zu Gegenständen ihrer Community of Practice¹⁵, ihrer Lerngemeinschaft, die durch den Austausch über die eigene Praxis entsteht. Das Schreiben öffentlicher Beiträge stellt für Lernende jedoch oftmals eine große Herausforderung dar, da sie den persönlichen Lernprozess sichtbar macht und auch Fehler und Wissenslücken gegenüber Dritten offenbart werden. Diese Öffentlichkeit bringt Lernende aber auch dazu, einen gesteigerten Wert auf die Qualität ihrer Beiträge zu legen und führt unserer Erfahrung nach so zu insgesamt höherwertigeren Beiträgen.¹⁶ Die an unserer Erprobung teilnehmenden Auszubildenden standen dieser öffentlichen Reflexion durchaus aufgeschlossen gegenüber, auch wenn wir in dem kurzen Erprobungszeitraum keine Gelegenheit hatten, diese Form der Kommunikation zwischen den Auszubildenden in der Praxis anzuwenden.

Fazit

Auch wenn der Einsatz digitaler Lerntagebücher im Projekt DiMAP nur über einen kurzen Zeitraum hinweg erprobt werden konnte, hat dies unserer Einschätzung nach gezeigt, dass große Potentiale in dieser Form von regelmäßiger angeleiteter Reflexion liegen. Zugleich wurde aber auch deutlich, dass die betriebliche Altenpflegeausbildung ungleich größere Hürden für eine erfolgreiche Integration mit sich bringt als andere Bildungskontexte. Gerade die Schaffung geeigneter technischer und zeitlicher Rahmenbedingungen sowie eine dichte pädagogische Begleitung durch die Praxisanleiter:innen sind für einen erfolgreichen Einsatz unerlässlich. Mit unseren Erfahrungen wollen wir andere vor allem dazu ermutigen, selbst den Einsatz von systematischen Reflexionstools in der Pflegeausbildung zu erproben.

¹⁵ Vgl. Wenger (2008)

¹⁶ Vgl. Pauschenwein (2018)



Videokonferenzen und Webinare - zeitgleich online kommunizieren, zusammenarbeiten, lehren und lernen

Gabriela Bäuml-Westebbe

In diesem Kapitel

Videokonferenzen und Webinare sind in aller Munde und können durch die technischen Entwicklungen der letzten Jahre inzwischen eine niederschwellige und vollwertige Alternative für eine gemeinsame ortsübergreifenden Zusammenarbeit und Schulung von Mitarbeiter:innen sein. In diesem Kapitel erhalten Sie einen knappen Überblick zu den Unterschieden dieser beiden Formate, deren Zielsetzungen, technischen Anforderungen und ihres Aufbaus.

Was sind Videokonferenzen und Webinare?

Unter einer *Videokonferenz* versteht man zunächst ein synchrones Treffen mehrerer Teilnehmer:innen, die sich unter Verwendung von Bild- und Ton-technik zum gemeinsamen Austausch über das Internet treffen. Der Einsatz geeigneter Videokonferenzsoftware ermöglicht es inzwischen, die Möglichkeiten und den Charakter einer ‚normalen‘ Präsenzbesprechung über große Distanzen hinweg adäquat nachzustellen.

Der Begriff *Webinar* hingegen beschreibt, als Wortschöpfung aus den beiden Begriffen *Web* und *Seminar*, in der Regel eine digitale Form der Wissensvermittlung über Videokonferenzsysteme oder in virtuellen Seminarräumen, bei denen die Teilnehmenden ebenfalls per Bild- und Ton über das Internet miteinander in Austausch treten. Diese Veranstaltungen werden von einer oder mehreren Moderator:innen oder Referent:innen durchgeführt und finden üblicherweise synchron statt.¹ Wenn wir von Webinaren schreiben, meinen wir damit explizit *Online-Vorträge* zu speziellen, klar abgegrenzten Themengebieten. Der Begriff wird jedoch inzwischen so inflationär genutzt, dass er in der Praxis oftmals für die ganze Bandbreite von Videokonferenzen bis hin zu didaktisch aufwändigen Online-Kursen verwendet wird.² Gerade wenn man das ganze Spektrum dieser synchronen Austauschformate einsetzt, empfiehlt es sich, hier für eine klare Abgrenzung zu sorgen.

Allgemein gesprochen bringt der synchrone Austausch über Videokonferenzsysteme eine Reihe an Vorteilen mit sich:

- > Die Kommunikation zwischen verschiedenen Standorten ist für Teilnehmer:innen ohne Fahrtzeiten und -kosten möglich.
- > Dies fördert die Vernetzung und Kommunikation zwischen räumlich auch weiter entfernten Einrichtungen.
- > Potenziell ist die Anzahl möglicher Teilnehmer:innen höher als bei Präsenzveranstaltungen, gerade wenn diese eine passive Rolle einnehmen.

Konkret angewendet auf den Kontext der Wissensvermittlung durch Webinare bedeutet das:

- > Schulungen zu bestimmten Themen, wie bspw. eine Prüfungsvorbereitung für Auszubildende, können über mehrere Standorte hinweg durchgeführt werden, um dadurch Synergieeffekte zu nutzen.

- > Einrichtungsinterne Schulungen von Teams als gemeinsame Präsenzveranstaltung können durch standortübergreifende live-online Lernangebote ergänzt werden.
- > Durch die einfache technische Aufnahmemöglichkeit kann die Schulung im Nachgang auch von Teilnehmer:innen angesehen werden, die nicht live teilnehmen konnten.
- > Schulungen zu Spezialthemen³, die nur von wenigen Experten:innen in der Organisation gehalten werden können, können zeitgleich in mehreren Einrichtungen stattfinden.

Durch den Einsatz digitaler Medien ist also generell zu erwarten, dass sowohl die Praxisanleiter:innen wie auch die Auszubildenden zeitlich entlastet werden. Darüber hinaus können Webinare als Teil der Ausbildung dazu beitragen, die Wissensvermittlung zu vereinheitlichen und innerhalb der Organisation klarer zu strukturieren.

Unterschiede zwischen Videokonferenzen und Webinaren

Videokonferenzen und Webinare unterscheiden sich in mehreren Punkten voneinander. Um für den eigenen Anwendungsfall das passende Format zu wählen, ist es wichtig, die wesentlichen Unterschiede zwischen beidem zu kennen. Diese liegen in (1) den Aufgaben, Zielsetzungen und den adressierten Zielgruppen; (2) den technischen Anforderungen, und (3) dem Aufbau und der eingesetzten Didaktik.

Aufgaben, Zielsetzungen und Zielgruppe

Videokonferenzen unterscheiden sich bezogen auf ihre Funktion mittlerweile nicht wesentlich von ‚üblichen‘ Besprechungen in Präsenz an einem gemeinsamen Ort. Mit dem Unterschied, dass durch die eingesetzte Technik dieser gemeinsame Ort ein digitaler ist und die Teilnehmer:innen sich daher auch nicht am selben physischen Ort befinden müssen, sondern von überall dort teilnehmen können, wo eine stabile Internetverbindung dies ermöglicht. Die eigentliche inhaltliche Zielsetzung von Videokonferenzen kann – ebenso

¹ Vgl. Wilhelm (2019, S. 12f.)

² Zudem ist der Begriff seit 2003 als Wortmarke geschützt, was unter Umständen auch zu Problemen führen kann. (Vgl. Greger 2020)

³ Beispiele aus dem Projekt waren u. A. Schulungen zur eingesetzten Pflegedokumentationssoftware oder zum Themenkomplex Palliativ-Care.

wie bei Präsenzbesprechungen – stark variieren und reicht von Informationsaustausch über Entscheidungsfindung bis hin zur Zusammenarbeit an einer geteilten Aufgabenstellung. Die Zielgruppe bzw. die Teilnehmer:innen einer Videokonferenz sind i.d.R. untereinander bekannt und stehen oft auch in einer bereits etablierten Arbeitsbeziehung.

Webinare hingegen haben ihre Haupteinsatzgebiete neben dem Marketing vor allem in der Informationsverteilung und Schulung.⁴ Damit wenden sich diese Formate immer an spezifische Zielgruppen, die durch ein geteiltes Interesse oder einen Lernbedarf entsprechend des konkreten Themas definiert sind. Es handelt sich hierbei meist um einen größeren Personenkreis. Unter den Teilnehmer:innen befinden sich auch ‚unbekannte Gesichter‘ und alle Teilnehmer:innen befinden sich in der Rolle von Lernenden. Ein Webinar unterscheidet sich in diesem Sinne nicht wesentlich von Präsenzvorträgen und erscheint dadurch zunächst einfach ins Digitale umsetzbar. Erst bei näherer Betrachtung und mit zunehmender Erfahrung in der Durchführung von Webinaren wird deutlich, dass hier neue pädagogische und methodische Herausforderungen entstehen, mit denen die Ansprüche an die inhaltliche Aufbereitung steigen. Gelingende Webinare setzen eine hohe technische Kompetenz auf Seiten der Durchführenden voraus sowie eine grundlegende technische Kompetenz der Teilnehmer:innen. Die Technik selbst muss fehlerfrei funktionieren und sollte ein möglichst ansprechendes visuelles und vor allem auditives Teilnahmeerlebnis gewährleisten. Und auch die digital vermittelte Interaktion birgt Herausforderungen in sich. Als Referent:in redet man gegen eine digitale Wand, die üblichen Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Reaktionen der Zuhörer:innen sind stark eingeschränkt bzw. nicht vorhanden. Und auf Seiten der Teilnehmer:innen fehlt die soziale Kontrolle eines Plenums – die nächste Ablenkung hingegen ist immer nur ‚einen Klick‘ weit entfernt.

Den Vorteilen von Webinaren – der Zeit- und Kostenersparnis sowie der hohen Skalierbarkeit dieser Veranstaltungen – stehen also auch viele Herausforderungen gegenüber. Ein weiterer Nachteil liegt im Wegfall des Inzents, seinen Arbeitsplatz für einige Zeit verlassen zu können, und auch der obligatorische ‚Kaffeeklatsch‘ und informelle Austausch am Rande von Präsenzveranstaltungen lässt sich kaum digital abbilden. Generell trifft man sich durch gelungene Digitalisierung seltener ‚in persona‘. Nicht zuletzt aus diesen Gründen der Beziehungsbildung sollten Videokonferenzen und Webinare nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen verstanden werden.⁵

Ein Beispiel: Bereits zu Beginn des Projekts fanden die Möglichkeiten eines intensiveren Austauschs zwischen den 26 bayernweit verteilten Einrichtungen der SSG-BRK durch Videokonferenzen und Webinare großen Anklang. Im Vordergrund standen dabei die Ziele, Synergieeffekte nutzbar zu machen und einen einheitlichen Wissenstand über alle Einrichtungen hinweg herzustellen, um die Qualität der Pflege zu gewährleisten und bei Bedarf auch den Wechsel von Mitarbeitenden zwischen den Einrichtungen zu vereinfachen. Während die Bereitschaft zur nicht digitalen Vernetzung und zum intensiveren Austausch zwischen den Einrichtungen seit langem gegeben waren, scheiterte dies in der Vergangenheit stets an der mangelnden Zeit und der räumlichen Distanz. Gerade im Hinblick auf Webinare spielte aus Sicht der Referent:innen die Möglichkeit, bei der Fortbildung von Auszubildenden und Fachkräften mehrere Standorte gleichzeitig schulen zu können, eine entscheidende Rolle.

Die technischen Anforderungen

Die technischen Anforderungen an eine **Videokonferenz** bestehen im Allgemeinen in einer Bild- und Tonübertragung, einer Bildschirmfreigabe und ggf. einem sog. digitalem Whiteboard zur gemeinsamen Arbeit und Dokumentation während der Videokonferenz. Mit diesen Mitteln lassen sich die üblichen Interaktionsformen einer Besprechung oder Konferenz abdecken. Allerdings steigen mit der Häufigkeit der Nutzung auch die Anforderungen an die technischen Optionen. Genügt anfangs noch die Bild-/Tonverbindung und die Bildschirmfreigabe, kommen schrittweise die gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten sowie der Austausch von Dateien hinzu. Auch die Qualitätsanforderungen an Bild- und Tonübertragung nehmen stetig zu. Eine Übertragung in HD-Qualität ist in vielen Bereichen bereits heute Standard. Wenn Teams gemeinsam an Dokumenten, Zeichnungen oder Präsentationen arbeiten, werden Tools zur Kollaboration benötigt. Hierfür reicht eine einfache Bildschirmfreigabe meist nicht mehr aus und es werden bspw. Texteditoren oder digitale Whiteboards benötigt, welche eine Zusammenarbeit ermöglichen. Die hierfür notwendige technische Infrastruktur ist in vielen Unternehmen bereits heute vorhanden – gerade aber in Organisationen der Altenpflege, wie auch bei Bildungsanbietern vielfach noch nicht selbstverständlich.

⁴ Vgl. Wilhelm (2019)

⁵ Vgl. Kerres (2012)

Webinare stellen höhere Anforderungen an die technische Infrastruktur der Referent:innen und Moderator:innen und je nach dem Einbindungsgrad der Teilnehmer:innen auch höhere Anforderungen an deren Technik. Um alle Teilnehmer:innen interaktiv zu beteiligen, sind leistungsfähige Endgeräte sowie eine schnelle und belastbare Internetverbindung notwendig, sowohl auf Seiten der Referent:innen und Moderator:innen als auch für die Teilnehmer:innen. Diese Feststellung mag trivial wirken – diese Voraussetzungen tatsächlich herzustellen ist in der Praxis jedoch ein sehr zeit- und kostenintensiver Prozess. Wenn diese Grundvoraussetzungen nicht vorhanden sind, können die Ergebnisse für die Teilnehmer:innen zu Enttäuschung und Frustration führen, da diese nur eingeschränkt oder gar nicht teilnehmen können.

Ein Beispiel: Um beide Elemente – Videokonferenzen und Webinare – im Projekt einsetzen zu können, mussten hierfür zunächst einmal die technischen Voraussetzungen hergestellt werden. Da zuvor kaum digitale Medien innerhalb der beteiligten Häuser eingesetzt worden waren, erforderte dies den Aufbau einer komplett neuen technischen Infrastruktur. Zwar musste sich das Projektteam dabei nur an wenige vorhandene Vorgaben halten, dennoch verlief dieser Entwicklungsschritt nicht einfach gradlinig. Unterschiedliche Interessen mussten berücksichtigt und ausgehandelt werden, Investitionen geprüft und Überzeugungsarbeit geleistet werden, um alle beteiligten Akteure angemessen einzubeziehen. Vorrangiges Ziel war die Schaffung einer drahtlosen Netzwerk-Infrastruktur vor Ort, die Auswahl geeigneter Endgeräte und der eingesetzten Software. Eine genaue Beschreibung der dabei angewandten Kriterien befindet sich im Leitfaden zur Implementierung von Videokonferenzen und im folgenden Kapitel.

Aufbau und Didaktik

Im Aufbau und der Didaktik liegen die größten Unterschiede zwischen ‚einfachen‘ Videokonferenzen und Webinaren. Während man erstere mit einer eingespielten Gruppe durchaus ohne explizit vorab geplanten Ablauf und Didaktik (im Sinne einer steuernden Moderation) durchführen kann,⁶ ist beides im Falle eines Webinars undenkbar. Hier kommen die Unterschiede zwischen den Zielgruppen, ihrer Erwartungshaltung und der Rollenaufteilung in Lernende und Lehrende voll zum Tragen.

Häufig werden Webinare von zwei Personen durchgeführt: einer Moderator:in und einer Referent:in oder auch zwei Referent:innen mit wechselnden Rollen (mehr dazu weiter unten). Die Durchführung von Webinaren folgt im Allgemeinen fünf Phasen: (1) einer *Vorbereitungs-Phase* vor dem eigentlich Webinar (2) einer *Einführungs-Phase* inkl. Begrüßung, Warm-up und Überblick zu den Inhalten, (3) einer *Inhalts-Phase*, in der sich Wissensvermittlung und Interaktion abwechseln, (4) einer *Abschluss-Phase* für Fragen, organisatorische Hinweise und eine Verabschiedung und (5) einer *Nachbereitungs-Phase*.⁷

(1) Vorbereitungs-Phase

Diese Phase umfasst alle Aktivitäten, die vor dem Beginn des Webinars liegen. Dazu zählen die Akquise von Teilnehmer:innen und Referent:innen, ein technischer Testdurchlauf, die inhaltliche und organisatorische Planung der Veranstaltung und auch die Verteilung der Zugangsinformationen an die Teilnehmer:innen.

(2) Ankommens-Phase

Der Start der live-Übertragung markiert den Beginn der Ankommens-Phase. In dieser werden die Teilnehmer:innen durch die Moderation begrüßt, der:die Referent:in wird vorgestellt und es wird ein Überblick über die Inhalte bzw. Lerneinheiten des Webinars gegeben. Oftmals endet die Ankommens-Phase auch mit einem ‚Eisbrecher‘, also einer einfachen Frage bzw. Umfrage als aktivierende Übung für die Teilnehmer:innen.

(3) Inhalts-Phase

Der Hauptteil des Webinars kann aus einem bzw. mehreren inhaltlichen Themenblöcken bestehen. Dabei sollte man darauf achten, die Teilnehmer:innen in regelmäßigen Abständen mit Interaktionsblöcken einzubeziehen. Empfehlenswert ist dies alle 10–15 Minuten – je nach Länge des Webinars. Auf diese Weise beugt man einer rein konsumierenden Haltung vor und kann prüfen, ob noch alle Teilnehmer:innen gedanklich und technisch dabei sind. Als Interaktionselemente bieten sich Rückfragen, das Einholen von Teilnehmerstimmen oder auch kleine Aufgaben und Umfragen an.

⁶ Wenngleich auch Besprechungen – egal ob in Präsenz oder als Videokonferenz durchgeführt – i.d.R. von einer vorbereitenden Planung und stringenten Moderation deutlich profitieren.

⁷ Diese allgemeine Phaseneinteilung lehnt sich an die von Jens Wilhelm skizzierten Phasen eines Live-Online-Events an (vgl. Wilhelm 2019: S. 50ff.).

(4) Abschluss-Phase

Die Live-Übertragung des Webinars schließt mit der Abschluss-Phase. Hier können die Teilnehmer:innen offene Fragen stellen oder in eine allgemeine – durch die Moderation angeleitete – Diskussion treten. Auch organisatorische Hinweise zur weiteren Arbeit oder zu kommenden Veranstaltungen finden in dieser Phase Platz, ebenso wie das Feedback der Teilnehmer:innen zum Webinar. Das Webinar schließt mit einer Verabschiedung durch Moderation und Referent:in.

(5) Nachbereitungs-Phase

Die Nachbereitungs-Phase umfasst alle Aktivitäten, die im Anschluss an das Webinar stattfinden. Hierzu zählt der Versand von zusätzlichen Informationen und Materialien, die Beantwortung evtl. Teilnehmerfragen im Nachgang sowie die inhaltliche, methodische und technische Reflexion der Veranstaltung.

Wir haben in den vorangegangenen Ausführungen die beiden Rollen Referent:in und Moderator:in getrennt voneinander behandelt, da diese unterschiedlichen Funktionen nur schwer zeitgleich von einer Person ausgefüllt werden können. Es empfiehlt sich, während der Einarbeitung in dieses Medium und bei größeren Online-Veranstaltungen ab ca. 25 Personen, diese beiden Rollen mit zwei Personen zu besetzen. Auch wenn geübte Referent:innen durchaus in der Lage sind, zugleich auch die Moderation des Webinars zu übernehmen, so steigt erfahrungsgemäß doch die inhaltliche und didaktische Qualität, wenn sich Moderator:in und Referent:in voll und ganz auf die jeweilige Aufgabe konzentrieren können.

Die zentrale Rolle liegt hier bei der Referent:in. Mit der inhaltlichen Expertise fällt auch die Wahl der didaktischen Vermittlung zusammen. Die didaktischen Bedarfe des Inhaltes – also die auch im analogen Unterricht üblichen Fragen, auf welche Art und Weise sich die konkreten Inhalte am besten vermitteln lassen – treffen hier auf die didaktischen Möglichkeiten und Beschränkungen des Mediums. Im Fall eines Webinars also auf die technischen Rahmenbedingungen von Bild, Ton, Bildschirmfreigabe, Präsentationsfolien und ggf. Lehrfilmen. Vor diesem Hintergrund muss die Referent:in das didaktische Vorgehen wählen, welches die Teilnehmer:innen am besten im Lernprozess unterstützt.

Die Aufgabe der Moderator:in hingegen besteht darin, die Teilnehmer:innen dabei zu unterstützen bzw. sie dazu zu animieren, an den Interaktionselementen

des Webinars teilzunehmen. Sie moderiert zwischen den Teilnehmer:innen untereinander und ist zugleich auch das Sprachrohr zwischen Referent:in und Teilnehmern. So greift die Moderation bspw. Fragen und Anregungen aus dem Teilnehmerchat auf, bündelt diese und gibt sie an die Referent:in weiter, sodass keine Fragen übersehen werden. Die Moderation ist auch Anlaufstelle bei technischen Schwierigkeiten oder organisatorischen Rückfragen.

Vereinfacht dargestellt bewegen sich die didaktischen Überlegungen und Interventionen der Moderation zwischen Teilnehmer:innen und Medium, während die der Referent:in sich zwischen Inhalten und Medium bewegen.

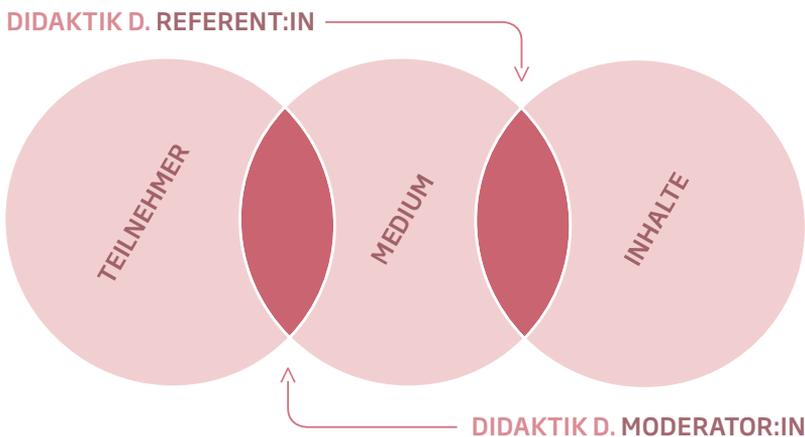


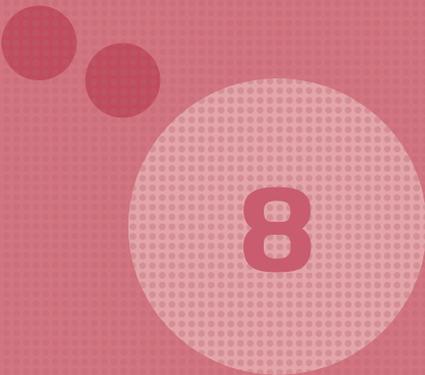
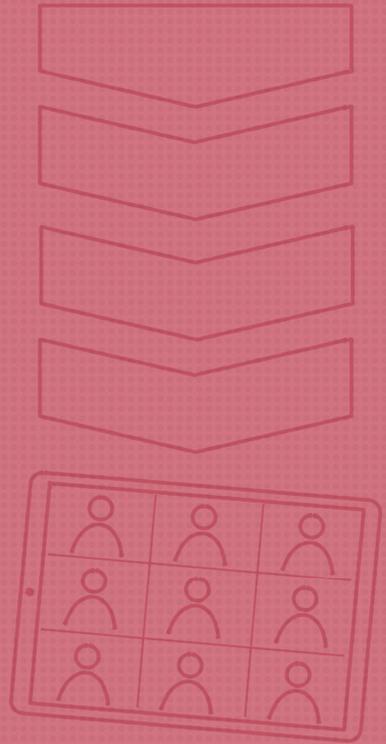
Abbildung 1: Didaktische Interventionen von Moderator:in und Referent:in.

In der Praxis werden die didaktischen Überlegungen zur Durchführung eines Webinars allzu oft entweder mit den technischen Möglichkeiten des Mediums gleichgesetzt, oder aber es wird die ‚analoge‘ Didaktik des Präsenzunterrichts schlichtweg in ein Webinar überführt. Beide Herangehensweisen greifen jedoch für ein erfolgreiches Webinar zu kurz. Das Unterrichten über digitale Medien erfordert eine Erweiterung der Medienkompetenz, eine diesen Medien angepasste Didaktik und Pädagogik und damit ein entsprechendes Lehr- und Lernverständnis. Die vollen Potenziale eines virtuellen Unterrichts lassen sich erst dann verwirklichen, wenn die pädagogischen Implikationen verstanden und in Form einer entsprechenden Didaktik angewandt werden.

*„Es hat sich jedoch gezeigt, dass auf Dauer die Konzentration auf die bloße Entwicklung von Lernmaterialien keinen nachhaltigen Erfolg hat. Stattdessen ist eine schlüssige didaktische Gesamtkonzeption von virtuellen Bildungsangeboten notwendig, die Betreuungskonzepte sowie organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen in die Planung einbezieht.“
(Arnold et al. 2018: 176)*

Wie das im Einzelfall aussehen muss, ist stark abhängig von den drei Faktoren Inhalt, Medium und Teilnehmerkreis. Aus diesem Grund können wir hier auch keine konkreteren Anregungen geben. Die Erkenntnis, dass es für ein Webinar nicht allein mit der Technik oder der Übertragung etablierter Didaktik getan ist, ist jedoch ein guter Ausgangspunkt, um gemeinsam mit der eigenen Zielgruppe und den eigenen Gegebenheiten herumzuxperimentieren und so zu einer individuell passenden Didaktik zu finden.

Gerade die Erfahrungen der letzten Monate und Jahre hat gezeigt, dass didaktische Hürden, die man oft mit Webinaren und ganzen Online-Kursen in Verbindung gebracht hat, durch den Einsatz geeigneter Methoden überwunden werden können. Lange ist man davon ausgegangen, dass Online-Seminare über mehrere Stunden und manchmal auch Tage hinweg nicht funktionieren können und sich ein solches Format nicht durchsetzen würde. Spätestens vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem gesellschaftlichen Lockdown im Zuge der Covid-19-Pandemie ab März 2020 müssen diese Ansichten jedoch revidiert werden. Noch gibt es hierzu verständlicherweise kaum aussagekräftige Studien. Unsere persönlichen Erfahrungen – und auch das vermehrte Aufkommen solcher Formate – zeigen aber, dass solche Kurse nicht nur gut funktionieren können, sondern auch bei den Teilnehmer:innen nach anfänglicher Skepsis auf erstaunlich hohe Akzeptanz stoßen.



Leitfaden zur Implementierung von Videokonferenzen und Webinaren

Gabriela Bäuml-Westebbe

In diesem Kapitel

Wir haben unsere Erfahrungen aus der Implementierung in der Form eines neunschrittigen Leitfadens zusammengefasst. Dieser bezieht sich nicht auf den Einsatz bestimmter Hard- und Software, sondern gilt ganz allgemein für die Einführung und Nutzung von Videokonferenz- und Webinar-Systemen. Die neun nachfolgenden Schritte bauen zwar aufeinander auf, es empfiehlt sich in der Praxis jedoch, diese nicht einen nach dem anderen abzuarbeiten, sondern parallel und iterativ an den einzelnen Punkten zu arbeiten.



Abbildung 1: Neun idealtypische Schritte zur Implementierung von Videokonferenzen und Webinaren.

1. Bilden einer Pilotgruppe

Als erster – sehr wirkungsvoller Schritt – hat sich die Bildung einer Pilotgruppe erwiesen. Diese Pilotgruppe erarbeitet sowohl die ersten Konzepte für Video-konferenzen und Online-Vorträge als auch die organisationsinterne Kommunikation. Die Mitglieder dieser Pilotgruppe werden zu hausinternen Multiplika-tor:innen, die ihre Erfahrungen an ihre Kolleg:innen weitergeben können, was wiederum zu einer höheren Akzeptanz des Projekts führt. Mitglieder dieser Pilotgruppe können z.B. Vertreter:innen der IT-Abteilung, der zukünftigen Re-ferent:innen, der Organisationsentwicklung, des Betriebsrats und der späteren Adressat:innen – bspw. Auszubildende und Fachkräfte – sein.

2. Aufbau einer digitalen Infrastruktur

Grundvoraussetzung für den gelingenden Einsatz von Webinaren und Video-konferenzen ist das Vorhandensein einer digitalen Infrastruktur. Diese um-fasst eine ausreichende Internetverbindung an den teilnehmenden Standorten und, insbesondere auf Seiten von Moderator:in und Referent:in, auch die Mög-lichkeit zur kabelgebundenen Internetverbindung. Bei drahtlosen Internetver-bindungen kann es zu Störungen kommen, die auf Seiten der Hauptakteure zu Beeinträchtigungen für die gesamte Gruppe führen. Darüber hinaus benötigen alle Teilnehmer:innen ausreichend leistungsstarke Endgeräte, die im besten Falle mit einer Webcam und einem Headset ausgestattet sind. Sollen mehrere Personen über ein Endgerät teilnehmen, ist ein Konferenzmikrofon sowie ein Beamer sehr zu empfehlen, damit die Teilnehmer:innen dem Geschehen mühe-los folgen und sich bei Bedarf zu Wort melden können.

3. Auswahl der geeigneten Software

Die Auswahl einer geeigneten Software ist keine leichte Aufgabe. Es gibt viele Anbieter auf dem Markt, die zum Teil sehr unterschiedliche Funktionsumfän-ge und Lizenzmodelle anbieten. Die gewählte Software sollte zukunftssicher sein, also laufend durch den Anbieter auf dem aktuellen Stand der Technik- und Sicherheitsanforderungen gehalten werden.

Wir haben eine Kriterienliste erstellt, die zur Auswahl einer geeigneten Soft-warelösung eine Hilfestellung bieten kann. Empfehlungen für konkrete Pro-dukte oder Anbieter sind hingegen stets mit Vorsicht zu betrachten, da der Markt schnelllebig ist, neue Funktionen von Mitbewerbern kontinuierlich mit in das Portfolio übernommen werden und auch die individuellen Bedarfe und Voraussetzungen einer Organisation einzigartig sind. Einige der von uns auf-

gelisteten Kriterien sind für den Start mit Videokonferenzen und Webinaren nicht zwingend notwendig und werden es, je nach Ausrichtung des eigenen Projekts ggf. auch nicht werden. Die Kriterien sollen aber auch die Vielfalt der Möglichkeiten aufzeigen. Und auch mit zunehmender Nutzung der Systeme entstehen oft neue Bedarfe im Hinblick auf technische und methodische Aspekte, sodass es ratsam ist, die Software bereits mit Blick auf die mittelfristigen Anforderungen auszuwählen und diese Wahl auch in regelmäßigen Abständen zu prüfen, ob sie noch den eigenen Anforderungen entspricht. Der Kriterienkatalog soll eine grobe Anregung darstellen, anhand dieser es leichter fällt, die geeignete und auch finanziell passende Lösung zu finden.

Die Software sollte folgende Kriterien erfüllen:

- > DSGVO-Konformität¹ und Anpassbarkeit an die eigenen Anforderungen zur Datensicherheit
- > Benutzerfreundlichkeit (sog. ‚Usability‘)
- > Vergabe unterschiedlicher Teilnehmerrollen bspw. als Gast, Teilnehmer:in, Moderator:in oder Referent:in
- > Möglichkeit zur Freigabe von Mikrofon, Webcam und Bildschirmfreigabe mit entsprechender Rechtevergabe
- > Möglichkeit zur abgestuften Bildschirmfreigabe (Bildschirm, Anwendung, Fenster)
- > Möglichkeit, die Veranstaltungen aufzuzeichnen und für eine spätere Verwendung zu exportieren
- > Gemeinsames interaktives Whiteboard mit Zeichenwerkzeugen für Teilnehmer:innen und Referent:in
- > Gemeinsamer Texteditor für das Anfertigen von Besprechungsnotizen und Protokollen
- > Einstellmöglichkeit von PowerPoint- oder PDF-Dokumenten, Grafiken, Videos und Audiodateien sowie die Möglichkeit zum Download dieser Dateien
- > Gemeinsame und private Chaträume
- > Möglichkeit, digitale Räume für Arbeitsgruppen einzurichten (sog. Breakout Sessions)

¹ Siehe dazu Kapitel 13 „Digitales Lernen im Einklang mit dem Datenschutz“.

- > Preis-Leistungsverhältnis – gerade auch im Hinblick auf die Skalierbarkeit
- > Ggf. Kompatibilität mit bisher eingesetzten Soft- und Hardware-Systemen

Die genannten Kriterien lassen sich gleichermaßen auf Videokonferenzen und Webinare anwenden. Im besten Falle nutzt man für beide Funktionen sogar die gleiche Software, sodass sich die Mitarbeiter:innen nicht an zwei verschiedene Tools gewöhnen müssen².

Ein Beispiel: Im Projekt DiMAP entschieden wir uns zum Projektstart im Jahr 2016 für den Einsatz der Softwarelösung Adobe Connect, da diese zum damaligen Zeitpunkt sowohl den größten Funktionsumfang bot, im Projektteam einschlägige Erfahrungen im Umgang hiermit vorlagen und diese vor allem auch ohne Installation von Zusatzsoftware von den Teilnehmer:innen einsetzbar war. Inzwischen werden all diese Kriterien aber auch von vielen anderen Softwarelösungen erfüllt, sodass sich der Blick auf Mitbewerber lohnt.

4. Einrichtung eines digitalen Arbeitsplatzes

Zur Festlegung und Einrichtung eines idealtypischen digitalen Arbeitsplatzes gehört nicht nur die Anpassung der gekauften Hardware an die konkreten Bedarfe der Organisation, sondern auch die Bereitstellung der voraussichtlich benötigten Software. Neben den oben angesprochenen Programmen zur Durchführung von Videokonferenzen bzw. Webinaren zählen hierzu auch üblicherweise Office-Anwendungen sowie ggf. Bild- und Videobearbeitungsprogramme. Diesen Schritt der Einrichtung und Anpassung der digitalen Arbeitsumgebung kennt jede an einem Bildschirmarbeitsplatz tätige Person aus eigener Erfahrung. Gerade für Zielgruppen wie Pflegefachkräfte und Praxisanleiter:innen, die üblicherweise den Großteil ihrer Tätigkeit nicht vor einem Bildschirm verbringen, ist eine Unterstützung an dieser Stelle besonders wichtig, um eine weitgehende Störungsfreiheit zu gewährleisten.

5. Kick-off-Veranstaltung

Eine Kick-off-Veranstaltung mit allen an der Einführung interessierten Gruppen – bspw. Geschäftsführung, Betriebsrat, IT-Abteilung, Einrichtungsleitungen, Praxisanleitungen und Auszubildende – ist unbedingt zu empfehlen. Im Rahmen einer solchen Veranstaltung kann das Projekt vorgestellt, der Nutzen

deutlich gemacht und mögliche Einwände und Bedenken offen diskutiert werden. Vor allem wird eine Atmosphäre geschaffen, welche die Wichtigkeit des Projekts für das Unternehmen verdeutlicht.

6. Einrichtung geeigneter Räumlichkeiten & Freiräume

Bei den vielen offenen Fragen zur Digitalisierung wird leicht übersehen, dass auch physische Räume für die Teilnahme an virtuellen Veranstaltungen eingerichtet werden müssen. Diese Räume sollen über die oben aufgeführte technische Ausstattung verfügen und zumindest für den Zeitraum der Veranstaltung störungsfrei genutzt werden können.

Ebenso wichtig wie die Herstellung geeigneter Räume – im Sinne von Orten – ist jedoch auch die Schaffung zeitlicher Freiräume. Was auf Seiten der Referent:innen selbstverständlich ist, wird auf Seite der Teilnehmer:innen allzu oft übersehen. Diesen muss für die Teilnahme an Webinaren ein entsprechender Platz in ihren Dienstplänen eingeräumt werden, der auch ggü. den Kolleg:innen und Vorgesetzten transparent gemacht wird.

7. Schulung der Mitarbeiter:innen

Bevor es an die Erprobung und Durchführung erster Webinare gehen kann, müssen die Teilnehmer:innen der ersten Veranstaltungen bei Bedarf noch im Umgang mit der Technik geschult werden. Diese Schulungen können im ersten Schritt zunächst die Mitglieder der Pilotgruppe betreffen und werden bestenfalls durch die IT-Abteilung durchgeführt. Die Erfahrungen, die dabei gesammelt werden, können in ein umfassenderes Schulungskonzept einfließen, sodass die breitere Schulung der Mitarbeiter:innen auf einer soliden, passgenauen Grundlage beruht. Für diesen zweiten Schulungsschritt ist es auch denkbar, die Mitglieder der Pilotgruppe als Multiplikator:innen hinzuzuziehen, um die IT-Abteilung bei der Schulung der Mitarbeiter:innen zu entlasten.

8. Erste Pilotprojekte mit Videokonferenzen und Webinare

Sind alle zuvor skizzierten Voraussetzungen geschaffen, beginnt die Planung und Erprobung der ersten konkreten Videokonferenzen bzw. Webinare. Die

² In besonderen Fällen kann es jedoch auch empfehlenswert sein, für die beiden Einsatzszenarien unterschiedliche Softwarelösungen zu verwenden. Bspw. wenn Sie Webinare vor allem für externe Teilnehmer:innen durchführen – Videokonferenzen aber i.d.R. mit internen Kolleg:innen stattfinden sollen.

Begleitung der Pilotgruppe im selbstständigen Umgang mit Webinaren durch die Weiterbildner:innen³ des Projekts fand dabei entlang der exemplarischen Durchführung mehrerer Webinare und in Anlehnung an die Methode des sog. *Cognitive Apprenticeship*⁴ statt.

Exkurs: Begleitung von Lernenden anhand des Cognitive Apprenticeship

Das *Cognitive Apprenticeship* ist durch die vier Phasen (1) *Modeling* (Vorführen), (2) *Scaffolding* (unterstützte Eigentätigkeit), (3) *Fading* (Nachlassen der Unterstützung durch die Lehrenden bei steigender Kompetenz der Lernenden) und (4) *Coaching* (betreutes Beobachten) gekennzeichnet:

In der *Phase (1) Modeling* wird die Software vorgestellt und gezeigt, wofür sie sich eignet und welche allgemeinen und besonderen Funktionen zur Verfügung stehen. Die späteren Referent:innen und Teilnehmer:innen erleben dies zunächst noch aus der Perspektive von Teilnehmer:innen.

In der *Phase (2) Scaffolding* übernimmt die Pilotgruppe dann – zunächst noch mit aktiver Unterstützung durch die Weiterbildner:innen – die Vorbereitung einer Videokonferenz bzw. eines Webinars entlang aller relevanten Phasen von der Vor- bis hin zur Nachbereitung. Die erste Veranstaltung wird noch in einem Referent:innen-Tandem durchgeführt, bestehend aus einem Mitglied der Pilotgruppe und einer Weiterbildner:in.

In der *Phase (3) Fading* erfolgt die Moderation und Administration der Veranstaltungen durch die Weiterbildner:in, sodass sich die Lernenden der Pilotgruppe gänzlich auf die Referent:innenrolle – also das Was und Wie des Webinars – konzentrieren können. Die Referent:innen werden hierbei noch in der mediengerechten Umsetzung gecoached. Ziel dieser Phase ist das Erforschen und Ausprobieren der verschiedenen Funktionalitäten der Software.

Schließlich geht der Prozess zur *Phase (4) Coaching* über. Die Durchführung der Videokonferenzen bzw. Webinare wird von der Pilotgruppe selbst übernommen. Die Weiterbildner:in steht nur noch im Hintergrund zur administrativen Unterstützung zur Verfügung und spricht bei Bedarf die einzelnen

Veranstaltungen vorab mit den Referent:innen durch bzw. reflektiert diese im Nachgang mit den Referent:innen.

Führt man beide Formate ein, so empfiehlt es sich, innerhalb der Pilotgruppe mit der Durchführung von Videokonferenzen zu beginnen. So lässt sich ein erstes Gefühl für die Interaktion von Gruppen in digitalen Räumen erlebbar machen und der Umgang mit Soft- und Hardware kann gefestigt werden. Als Besprechungsgegenstand bietet sich hierfür bspw. gleich die gemeinsame Planung der ersten Webinare an. So lassen sich beide Formate inhaltlich miteinander verzahnen und es können zugleich konkrete Erfahrungen in der digitalen Zusammenarbeit gesammelt werden.

Zur Vorbereitung der ersten Webinare müssen die folgenden Teilaspekte bearbeitet werden:

- > Erstellen eines Storyboards bzw. Curriculums entlang des oben beschriebenen Aufbauplans
- > Mediendidaktische und -pädagogische Planung
- > Gestaltung der inhaltlichen Präsentation und verwendeter Layouts (Szenenbilder)
- > Erstellen von Räumen für Videokonferenzen und Online-Vorträge
- > Einrichtung und Anwendung verschiedener Software-Elemente der Webinar-Software (bspw. Bildschirmfreigabe, Chatmodule, Umfragemodule etc.)
- > Planung der Veranstaltungsevaluation anhand von Teilnehmerfeedback und Kennzahlen des Webinarsystems

Haben die angehenden Moderator:innen und Referent:innen auf diesem Wege die erste Veranstaltung geplant und sich zugleich ausreichend mit der Technik vertraut gemacht, kann es an die Durchführung des ersten Webinars gehen. Während bei erstmaliger Durchführung die Mitglieder der Pilotgruppe noch die Rolle der Co-Moderator:innen bzw. Referent:innen einnehmen, um langsam in die Situation hineinwachsen zu können, verschiebt sich das Verhältnis

³ Mit ‚Weiterbildner:in‘ meinen wir an dieser Stelle die Expert:innen des Forschungsteams.

⁴ Vgl. Reich (2008) und Collins/Kapur (2014)

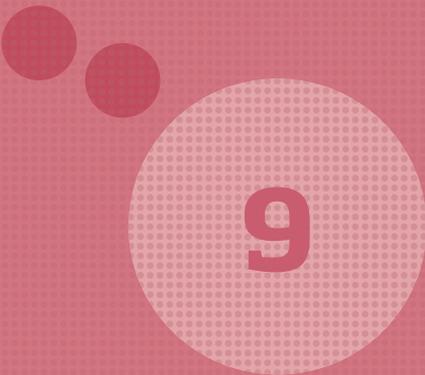
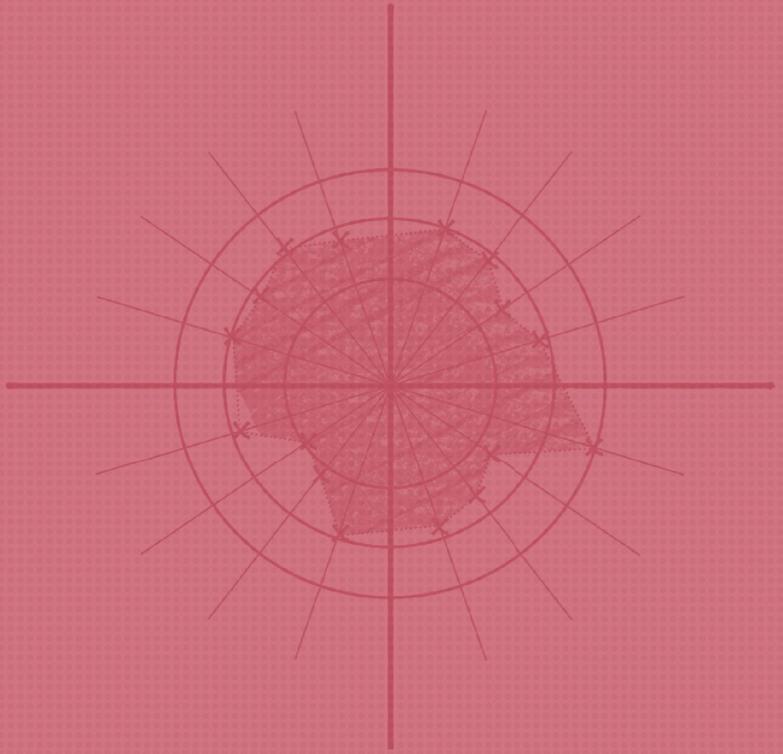
mit jedem durchgeführten Webinar, bis die Mitglieder der Pilotgruppe am Ende dieser Erprobungsphase eigenständig Webinare planen und durchführen können.

9. Verstetigung und Weiterentwicklung

Das Ziel dieser Phase ist es, die neuen Formate aus dem Stadium eines Pilotprojekts heraus in den Regelbetrieb der Organisation zu überführen. Hierzu zählen die Verbreitung in weitere Teile der Organisation sowie die Anpassung angrenzender Strukturen, wie Weiterbildungspläne und Ausbildungshandbücher. Die Verstetigung spielt eine große Rolle zur erfolgreichen Implementierung. Wenn die Veranstaltungen häufig und regelmäßig stattfinden, integrieren sie sich in die Arbeitsprozesse und werden mehr und mehr gelebte Praxis der Organisation. An diesem Punkt werden durch den Regelbetrieb auch Anpassungsbedarfe deutlich, die zuvor durch den Pilotcharakter vernachlässigt werden konnten.

Um die Verstetigung zu fördern, kann es von Vorteil sein, bestimmte Wochentage und Zeitfenster zu identifizieren, die sich besonders für das Webinar-Angebot eignen. Auf Basis dessen kann dann ein fester Rhythmus etabliert werden und ein Veranstaltungskalender aufgebaut werden, über den sich Interessierte bereits über das Angebot der kommenden Wochen und Monate informieren können. Aber auch bei unregelmäßig stattfindenden Angeboten empfiehlt sich eine sorgfältige und vorausschauende Planung. So sollten Webinartermine mindestens 4–6 Wochen im Voraus veröffentlicht werden, damit potenzielle Teilnehmer:innen die Veranstaltungen in ihrer Dienstplanung berücksichtigen können.

Mit der Verstetigung beginnt auch die Phase der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Wird die Technik erst einmal beherrscht, bekommt die Didaktik und Methodik einen noch höheren Stellenwert. Waren in den ersten Webinar-Reihen die Interaktions- und Beteiligungsmöglichkeiten der Teilnehmer:innen vielleicht noch eingeschränkt, so kann mit zunehmender Erfahrungen das Methodenrepertoire ausgebaut und so der Lernertrag und die Nachhaltigkeit der Wissensvermittlung weiter ausgebaut werden.



Selbstreflexion im Online-Lernraum mit Footprints of Emergence

Erika Pernold

In diesem Kapitel

... wird eine Methode zur Selbstreflexion vorgestellt, mit der die FH JOANNEUM bereits seit 2013 gute Erfahrungen macht. Gerade wenn Lernräume und -prozesse neu konzipiert oder auch angepasst werden, ist ein prüfender Blick auf das Entstandene unerlässlich. Aber auch in bereits etablierten Prozessen lohnt sich das regelmäßige kritische Hinterfragen der Lernumgebung. Mit der Methode der Footprints of Emergence stellen wir hier ein Reflexionstool vor, mit dessen Hilfe sich Lernprozesse – sowohl im digitalen Raum, als auch analog – auf Basis individueller Erfahrungen betrachten lassen. Die Methode eignet sich vor allem dann, wenn Lehrende und Lernende gemeinsam Lernräume erschließen und verändern möchten, kann aber auch von einzelnen Personen als individuelles Reflexionsinstrument für den persönlichen Lernprozess genutzt werden. Durch das zweiteilige Vorgehen – der visuellen Erstellung des Footprints zum einen und der anschließenden Verschriftlichung oder Diskussion seiner Besonderheiten – kann die Methode ein Ausgangspunkt für qualitativ hochwertige Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden sein.¹

¹ Im Rahmen des Projektes DIMAP kam die Methode zwar nur testweise zum Einsatz, ein flächendeckender Einsatz im Rahmen der Pflegeausbildung, vor allem in Kombination mit Communities of Practice, verspricht jedoch viele Vorteile.

Was ist „emergent learning“?

Wir erleben ein Zeitalter des rasanten Wandels. Noch vor wenigen Jahren drangen Technologien nur langsam in Klassenzimmer und Lernräume der Erwachsenenbildung vor. Mittlerweile sind wir so gut wie immer von Technik umgeben, können auf Informationen rund um die Uhr von verschiedensten Endgeräten aus zugreifen und gerade im Bereich der Bildung überschlagen sich mit dem Beginn der neuen „Zwanziger-Jahre“ die Ereignisse geradezu. Mit dieser Entwicklung benötigen Konzepte des Lernens und Unterrichtens ein vielschichtiges Instrument, um diese erfassen und reflektieren zu können.

Viele der aufkommenden Lehr- und Lernkonzepte nehmen immer stärker auf individuelle Gegebenheiten von Lehrenden und Lernenden (Lern- und Lehrtypen, Umgebung, Ausgangslage, Work-Life-Balance, etc.) Rücksicht und schaffen somit vielfältig komplexe Lernräume.

Lernprozesse ohne
vordefinierten
Rahmen & Vorgaben

Solche Lernräume ermöglichen emergentes Lernen. Unter emergentem Lernen (engl. „emergent learning“) versteht man Lernprozesse ohne vordefinierte Rahmen und Vorgaben, in denen Lernergebnisse spontan und vor allem aus dem Austausch der Lernenden untereinander entstehen. Das Lernen bzw. die Lern-erträge werden dadurch in vielerlei Hinsicht unplanbar. Emergentes Lernen ist, um es mit den Worten von Williams et al.² zu beschreiben:

“learning which arises out of the interaction between a number of people and resources, in which the learners organise and determine both the process and to some extent the learning destinations, both of which are unpredictable. The interaction is in many senses self-organised, but it nevertheless requires some constraint and structure. It may include virtual or physical networks, or both.”

Dem Konzept zufolge gibt es keinen Moment in unserem Leben, in dem wir nicht in einer gewissen Art und Weise lernen. Emergentes Lernen kann helfen, durch komplexe und mehrdeutige Prozesse zu navigieren, und zwar immer dann, wenn Freiräume entstehen, Ziele verhandelt werden und Lernende aktiv Lernprozesse mitgestalten.

Emergentes Lernen beschreibt also Lernen, das in der Interaktion von Lernenden und Ressourcen entsteht und bei dem die Lernenden ihren Lernprozess

und ihre Lernziele in gewissem Maß selbst bestimmen können.³ Diese Selbstbestimmtheit bringt ein unvorhergesehenes Element in das Lernszenario. In einem Lerndesign, das emergentes Lernen integriert, darf und soll Unvorhergesehenes passieren, somit schafft ein offenes Lernszenario Raum für überraschende Querverbindungen zur Praxis.

Was sind Footprints of Emergence?

Bei den „Footprints of Emergence“ handelt es sich um eine Reflexionsmethode, die dazu dient, Lernsettings ganzheitlich zu erfassen und das komplexe Zusammenspiel von Lerndesign, Lehrperson und Lernenden sichtbar zu machen.

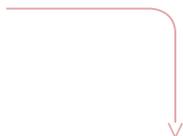
Seit 2013 wird die Methode an der FH JOANNEUM in unterschiedlichen Lehrszenarien als Reflexionswerkzeug verwendet. Dabei wurde die ursprüngliche Version bereits vielfach überarbeitet und an unterschiedliche Anforderungen angepasst. Mittlerweile existieren sowohl Versionen für Lehrende, die über ein geplantes Lehrkonzept reflektieren möchten, sowie Versionen für Studierende, die ihre eigenen Lernerfahrungen reflektieren wollen.

Reflexionswerkzeug für
Lehrende & Lernende

Die hier vorgestellte Version für Lernende, die wir auch im Rahmen des Projektes DiMAP eingesetzt haben, besteht aus 16 Faktoren zusammengefasst in vier Themenclustern. Diese Faktoren lassen Aussagen darüber zu, ob und wie Lernen in gegebenen Settings abläuft.

Aufbau eines Footprints

Der erste Teil des Reflexionsprozesses besteht zunächst in der Erstellung eines grafischen Footprints. Hierzu werden Vorlagen verwendet, auf denen die Lernenden den Lernprozess auf Basis ihrer Eindrücke verorten sollen. Abbildung 1 zeigt eine solche Footprint-Vorlage:



² Williams et al. (2011), S. 41

³ Vgl. ebd., S. 46

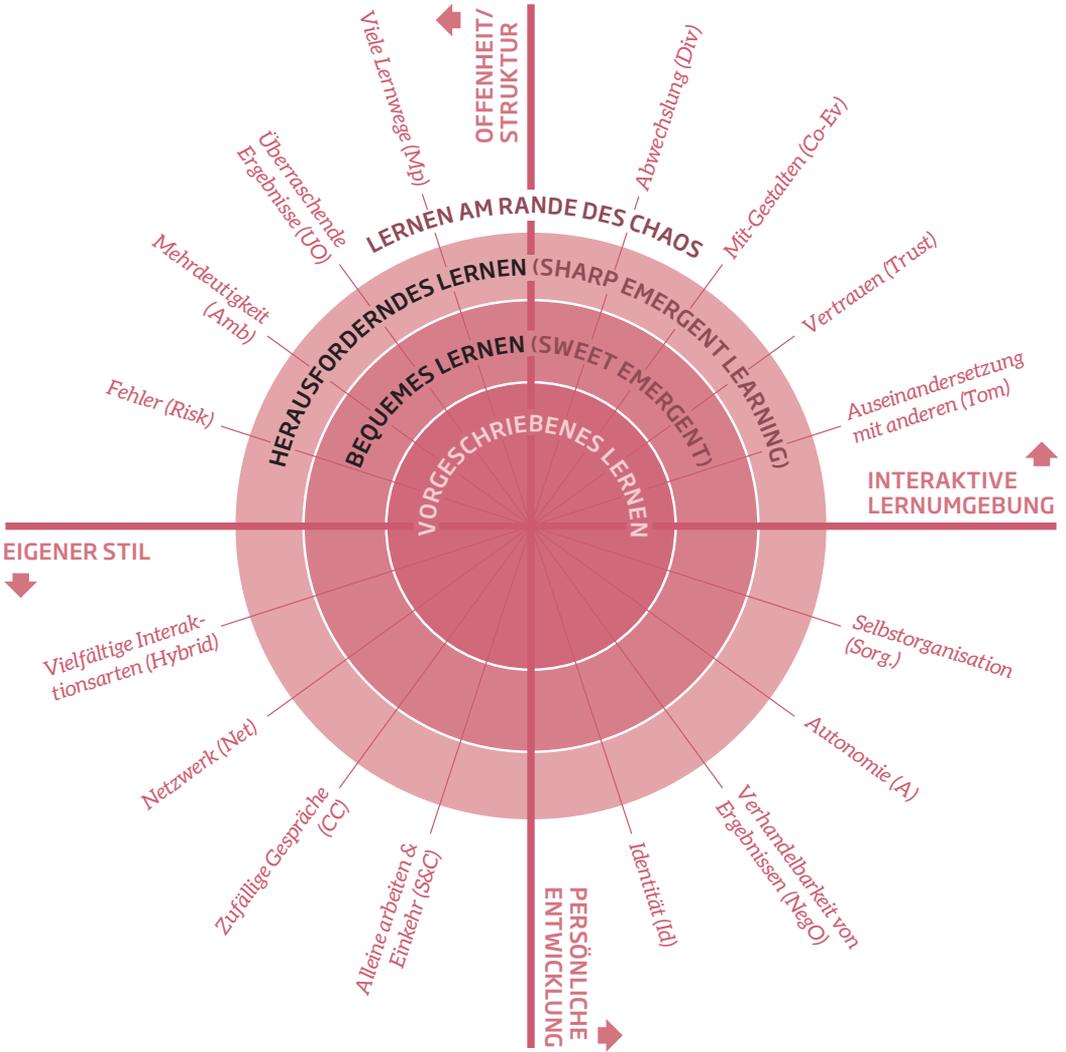


Abbildung 1: Ausfüllvorlage „Footprints of Emergence“

Der Footprint wird zunächst in vier Cluster (die vier Quadranten des Koordinatensystems) unterteilt. Diese lauten:

- > Offenheit/Struktur (links oben)
- > Interaktive Lernumgebung (rechts oben)
- > Persönliche Entwicklung (rechts unten)
- > Eigener Stil (links unten)

Betrachtet werden
16 Faktoren in
4 Clustern

Die Cluster kennzeichnen die Themenbereiche, mit denen man sich während des Ausfüllens auseinandersetzt. So denkt man im Cluster „Offenheit/Struktur“ an die Spannung zwischen Offenheit und Struktur einer Lernumgebung. Im Cluster „Interaktive Lernumgebung“ reflektiert man über den Lernraum, die Auseinandersetzung mit anderen Personen, inwieweit Möglichkeiten bestehen, den Lernraum mitzugestalten sowie wie vertrauensvoll eine Lernumgebung wahrgenommen wird. „Persönliche Entwicklung“ meint die Reflexion der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden im Setting und „Eigener Stil“ untersucht schließlich, wie stark Lernende sich und ihre Individualität in den Lernprozess mit einbringen können.

Diese vier Cluster bestehen jeweils aus vier Faktoren. Die einzelnen Faktoren werden von der Person, welche den Footprint erstellt, entlang eines Spektrums von „sehr stark vorgeschrieben“ bis hin zu „keinerlei Vorgaben“ bewertet. Wie in Abbildung 1 zu sehen ist diese Skala unterteilt in die vier Teilbereiche:

- > Vorgeschrieben – prescriptive
- > Bequem – sweet emergence
- > Herausfordernd – sharp emergence
- > Am Rande des Chaos – edge of chaos

Von stark
vorgeschrieben bis
hin zu keinerlei
Vorgaben

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick zu den insgesamt 16 Faktoren und beschreibt ihre Ausprägungen, wenn das Lernsettings starke Vorgaben macht (prescriptive) oder wenn es als bequem (sweet) bzw. herausfordernd (sharp) wahrgenommen wird.

CLUSTER	FAKTOREN	BESCHREIBUNG EINES VORGESCHRIEBENEN LERNSETTINGS	BESCHREIBUNG EINES LERNSETTINGS MIT BEQUEMER/ FÖRDERNDER EMERGENZ
Lern-Umgebung Offenheit versus Struktur: untersucht die kreative Spannung zwischen Offenheit und Struktur der Lernumgebung	Fehler (Risk)	Wenig Toleranz für Fehler	Fehler als Chance (moderat - hoch)
	Mehrdeutigkeit (Amb)	Konservativer Lernraum mit starker Abgrenzung	Lernraum ist veränderbar, wenig Abgrenzung
	Überraschende Ergebnisse (UO)	Fixe, vorgeschriebene Ergebnisse	Offen für überraschende Ergebnisse
	Viele Lernwege (MP)	Enge Vorgaben über einen Lernweg	Viele Wege, zeitliche und strukturelle Möglichkeiten
Interaktive Lernumgebung: untersucht wie das offene/geschlossene Design des Lehrraums umgesetzt und kuratiert wird	Abwechslung (Div)	Homogene, standardisierte Umgebung	Vielfältige Ressourcen, Beteiligte und Perspektiven
	Mit-Gestalten (Co-Ev)	Hierarchische Umgebung	Wechselseitig, gemeinsam wachsen
	Vertrauen (Trust)	Raum unterstützt kompetitives Selbstinteresse	Gegenseitiger Respekt und gemeinsames Wachstum der Lernenden
	Auseinandersetzung mit anderen (Tom)	Objekte im Fokus des Lernens	Interaktion mit anderen („minds“)
Persönliche Entwicklung: untersucht inwieweit die Lernenden eigene Kompetenzen in den Lernprozess einbringen bzw. entwickeln können Selbstorganisation	Selbstorganisation (Sorg)	Hierarchische Lernorganisation	Organisation des eigenen Lernprozesses, der Interaktionen
	Autonomie (A)	Nach der Agenda von anderen (Lehrpersonen) arbeiten	Unabhängiges Arbeiten, eigene Agenda
	Verhandelbarkeit von Ergebnissen (NegO)	Vorgeschriebene Ergebnisse müssen erreicht werden	Eigene Ziele und Erfolgskriterien festlegen
	Identität (Id)	Vorgeschriebene Rollen	Entwicklung eigener Fähigkeiten und Rollen
Eigener Stil: untersucht, inwieweit die Lernenden alleine und im Netzwerk ihren Stil einbringen und erforschen können	Allein Arbeiten & Einkehr (S&C)	Isolation, individuelle „Hallräume“, unreflektiert	Raum für das Ausloten von Ideen, Texten, Feedback und Diskussion mit anderen
	Zufällige Gespräche (CC)	Hoch formalisierte Interaktion	Zufällige, überraschende Begegnungen, Austausch
	Netzwerk (Net)	Formalisierte, institutionalisierte Zusammenarbeit	Beginn und Engagement in unterschiedlichen Gruppen, Netzwerken

Die Lernenden markieren für jeden Faktor ihre ganz persönliche Einschätzung auf der Skala. Die Fläche, welche durch das Verbinden der Punkte entsteht, bildet dann den Footprint. Abbildung 2 zeigt einen Footprint, der während eines Workshops auf diese Weise entstanden ist. Die teilnehmende Person markierte sich einzelne Faktoren, die für sie besonders hervorstachen (eingekreiste Kategorien) und die daher im zweiten Schritt in der Gruppe diskutiert werden sollten.

Die Skala, auf der die einzelnen Faktoren abgetragen werden, sagt dabei nichts über die Qualität oder ein „Richtig“ oder „Falsch“ aus. Im Gegenteil verzichtet die Methode auf klassische Bewertungen, die sich häufig bei Evaluationsinstrumenten wiederfinden. Während manche Personen in besonders eng gesteckten Lernräumen gut lernen, lernen andere in offenen besser. Ein Footprint bietet die Möglichkeit, eine Vielzahl an Erfahrungen während des Lernprozesses sichtbar zu machen, ohne dabei eine Bewertung im ersten Schritt vorzunehmen.

Bezeichnend für die Methode der Footprints ist nun, dass sie gerade durch die Möglichkeit des intuitiven Herangehens an die Bewertung einen unverstellten Blick sowohl auf die Qualität eines Lehrkonzeptes als auch dessen Schwächen zulassen. Lernende sind in der Lage individuelle Erfahrungen beim Ausfüllen des Footprints zu berücksichtigen. Somit bildet jeder Footprint die Vielzahl an unterschiedlichen Erfahrungen und Präferenzen der Person ab, die ihn erstellt hat.

Damit ein Footprint nach dem Ausfüllen tatsächlich als Reflexionswerkzeug genutzt werden kann, ist ein weiterer Schritt im Anschluss an das Erstellen des Footprints essenziell. Die ausfüllende Person notiert ihre Gedanken zu den einzelnen Faktoren (zumindest zu jenen, die besonders herausstechen) bzw. werden die besonders relevanten Aspekte direkt im Anschluss im Rahmen eines Gesprächs mit Kolleg:innen oder Lehrpersonen reflektiert. Erst dadurch werden die komplexen Gedanken, die während des Ausfüllens entstanden sind, sichtbar gemacht.

Zu jedem Footprint gehört immer auch die anschließende Reflexion

Die Arbeit mit den Footprints ermöglicht bereits im Tun eine tiefere Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in einem Lehr- bzw. Lernsetting. Darüber hinaus sind die einzelnen Faktoren derart gestaltet, dass sie die ausfüllende Person dazu anhalten, genau auf die eigene Erfahrung zu achten und weniger auf externe Umwelteinflüsse Bezug zu nehmen. Prinzipiell können die Footprints nicht nur auf Lernprozesse, sondern auch bezogen auf die Beziehungsebene eingesetzt werden, indem sie einen Ausgangspunkt für

Der Footprint zeigt Faktoren auf, die von besonderer Bedeutung sind

ein Reflexionsgespräch unter Kolleg:innen oder zwischen Lehrpersonen und Studierenden bilden. Der Footprint zeigt in einem ersten Schritt die Faktoren auf, die für die reflektierende Person von besonderer Bedeutung sind. Er macht Positives sichtbar aber ermöglicht auch das Herausstreichen von Faktoren, die schwierig waren, und hilft dabei, diese - auf einer wertschätzenden Basis - zu thematisieren.

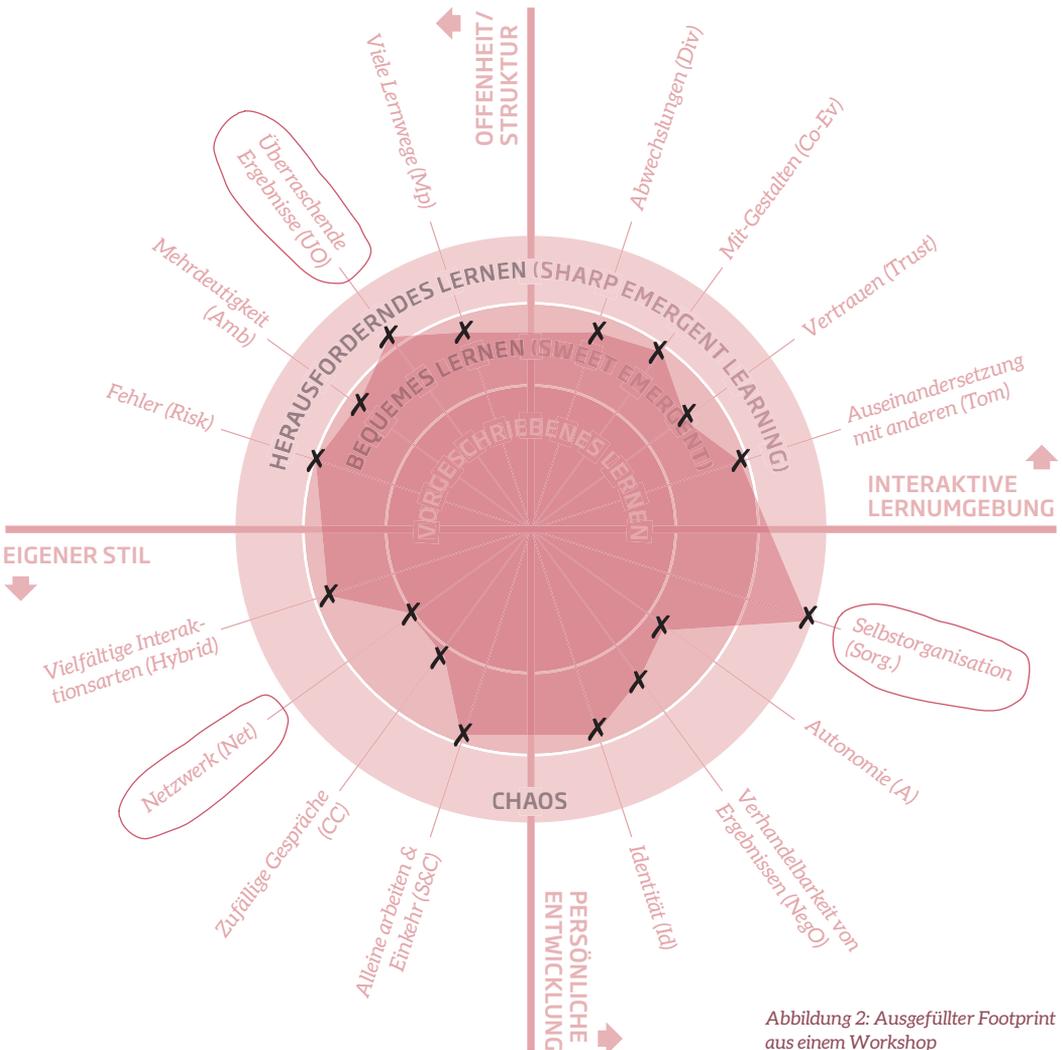


Abbildung 2: Ausgefüllter Footprint aus einem Workshop

Warum wir diese Methode in DiMAP eingesetzt haben

Ein komplexer Sachverhalt wie eine Lehrveranstaltung oder ein Training kann nur durch eine hinreichend komplexe Erhebung angemessen und valide reflektiert werden.⁴

Praxisanleiter:innen wie auch Lernende in der Pflegeausbildung sehen sich tagtäglich mit komplexen Situationen im Rahmen ihrer Ausbildung konfrontiert. Nicht nur die Inhalte und die konkreten Arbeitssituationen in der Praxis bieten vielerlei Herausforderungen. Auch heterogene Gruppenzusammensetzungen, Sprachbarrieren, unterschiedliche Vorkenntnisse und vieles mehr beeinflussen die Lernumgebung und sorgen dafür, dass nicht alles im Lernprozess vorausgeplant werden kann.

Um solche Prozesse gut zu reflektieren und auf unterschiedliche Bedürfnisse seitens der Lernenden eingehen zu können, bietet sich mit den Footprints of Emergence ein Instrument an, das eine Visualisierung solcher Settings ermöglicht und diese somit artikulierbar macht. Die Footprints sind hier besonders gut geeignet, da die Methode eine intensive Auseinandersetzung und Diskussionen um individuelle Lernerfahrungen fördert.

Zusammengefasst bietet die Methode aus unserer Sicht allen voran drei entscheidende Vorteile:

- > Individuelle Erfahrungen der Lernenden, die in einem herkömmlichen Reflexionswerkzeug kaum berücksichtigt werden können, lassen sich im Footprint darstellen.
- > Auseinandersetzende Gespräche können durch einen Footprint angestoßen werden.
- > Schwierige Lernerfahrungen können mit Fokus auf die eigene Person reflektiert werden.

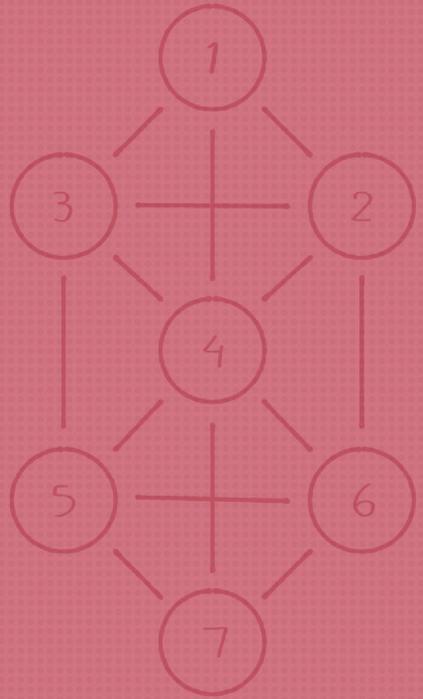
Wie bei jeder anderen Methode, gilt es aber auch bei dem Einsatz der Footprints einige potenzielle Fallstricke zu bedenken:

⁴ Vgl. Kromrey (2001)

- > Die intuitive Herangehensweise ist etwas, worauf sich nicht jede Person einlassen kann.
- > Die Methode ermöglicht keine quantitative Vergleichbarkeit der Footprints untereinander (im engeren Sinne einer Evaluierung).
- > Fehlt die Auseinandersetzung im anschließenden Gespräch bzw. Notizen und Erläuterungen zum Footprint, gehen die Erkenntnisse aus dem Prozess nach kurzer Zeit verloren.

Das Erstellen eines Footprints ermöglicht eine sachliche Auseinandersetzung mit Lernerfahrungen auf einer reflektierten und abstrakten Ebene. Die Footprints sind individuell erlebbar, jede:r Lernende:r hat ein Set an eigenen Vorerfahrungen sowie ein differenziertes Begriffsverständnis. Das bedeutet auch, dass Footprints verschiedener Lernender visuell nicht miteinander vergleichbar sind. Sie sind allerdings diskutierbar.

Anhand der Faktoren kann man seinen Footprint mit Personen diskutieren, mit denen man gemeinsam ein Lernsetting erlebt hat, und sich darüber austauschen, wie diese einzelne Aspekte erlebt haben. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung vervollständigt sich auch für die Lehrenden das Bild bzw. entsteht so die Möglichkeit einer eingeschränkten Vergleichbarkeit.



10

Wie man das Lernen mit digitalen Medien erfolgreich in die Organisation integriert

Anna Maurus

In diesem Kapitel

Wenn man das Lernen mit digitalen Medien erfolgreich in die betriebliche Aus- und Fortbildung integrieren möchte, lohnt es sich, systematisch die organisationalen Aspekte zu identifizieren, die bei der Einführung und vor allem bei der langfristigen Integration des Lernens mit digitalen Medien eine Rolle spielen. Je nachdem, ob diese Aspekte Berücksichtigung finden oder nicht, können sie das Lernen mit digitalen Medien entweder hilfreich unterstützen oder behindern.

Ohne einen Blick auf die Gesamtorganisation geht es nicht

Eines können wir schon vorweg sagen: Nachhaltiges und erfolgreiches Lernen mit digitalen Medien in der Aus- und Fortbildung einer Pflegeeinrichtung erfordert kleinere und größere Anpassungen in allen wesentlichen Bereichen der Organisation. Manche Hürden, welche die bestehenden Strukturen, Abläufe und Ausstattung bieten, sind augenfällig, wenn z.B. keine ausreichende Anbindung an das Internet vorhanden ist. Andere Hürden, wie z.B. Vorbehalte von Mitarbeitenden gegenüber E-Learning oder eine fehlende Gesamtkonzeption für das Lernen in der Aus- oder der Fortbildung, sieht man zunächst kaum voraus, doch oft entscheiden gerade sie, ob das Lernen mit digitalen Medien in einer Organisation langfristig akzeptiert wird und erfolgreich ist.

In diesem Kapitel betrachten wir das Lernen mit digitalen Medien aus einer anderen Perspektive als bisher. Es geht uns hier nicht darum, welche besonderen Lern- und Austauschmöglichkeiten sich ergeben, wenn man in die betriebliche Aus- und Fortbildung digitale Medien einführt. Uns interessiert in diesem Abschnitt: Wie integriert man das Lernen mit digitalen Medien erfolgreich in die betriebliche Aus- und Fortbildung, in die bestehenden Strukturen, Abläufe und Kontexte einer Organisation? An welche organisatorischen Anpassungen muss man denken und wie nimmt man die Führungskräfte und Mitarbeitenden mit, die in der Aus- oder Fortbildung vom Lernen mit digitalen Medien profitieren sollen?

Wir wollen Ihnen damit...

1. zeigen, welche Organisationselemente man im Blick haben muss,
2. einen Blick für die Organisation als dynamisches-komplexes System vermitteln sowie
3. Organisationszusammenhänge sichtbar machen, die den Erfolg des Lernens mit digitalen Medien unterstützen oder behindern können.

Das Modell der systemisch-dynamischen Organisation und seine Wesenselemente im Überblick

In diesem Kapitel sprechen wir meist von einer „Organisation“. Konkret meinen wir damit z.B. ein Altenpflegeheim oder einen Verbund von Altenpflegeheimen mit einem gemeinsamen Träger. Um den Blick auf die Vernetzungen von Organisationselementen zu schärfen, arbeiten wir mit dem Modell der systemisch-dynamischen Organisationsentwicklung¹. In der Literatur findet man zahlreiche Organisationsmodelle², doch für unser Vorhaben finden wir diesen Ansatz besonders hilfreich: Organisation wird hier gesehen als ein dynamisches System, das aus verschiedenen Teilen besteht, die miteinander interagieren, sich wechselseitig beeinflussen und insgesamt eine Ganzheit darstellen. Das Modell der systemisch-dynamischen Organisation bezieht mit ein, dass z.B. ein Altenheim oder ein Verbund von Altenheimen mit einem gemeinsamen Träger nicht isoliert in der Welt stehen, sondern im kontinuierlichen Austausch mit ihrer Umwelt, also offen sind, und von außen ständig Veränderungsimpulse bekommen.

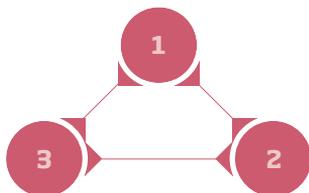
Systemischer Blick auf ein dynamisches Organisationsgeschehen

Am Beispiel eines Altenheims bzw. eines Verbunds von Altenheimen beschreiben wir im Folgenden Vernetzungen und Wechselwirkungen, mit denen man rechnen muss, wenn man das Lernen mit digitalen Medien einführt. Der Ansatz der systemisch-dynamischen Organisationsentwicklung hat sich bei Innovationsprozessen als sehr nützliche Orientierungskarte bewährt und mit dieser Orientierungshilfe³ kann man Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Organisationselementen sehr gut vorausdenken und das Nötige rechtzeitig organisieren. Orientierung geben uns dabei sieben Wesenselemente, mit deren Hilfe man eine Organisation charakterisieren kann.

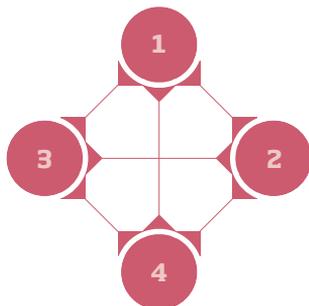
¹ Wir verwenden das Modell der systemisch – dynamischen Organisationsentwicklung, welches Ebeling et al. (2012) veröffentlicht haben.

² S. z.B. Glasl et al. 2005, Kapitel 2, Organisationsmodelle.

³ Vgl. Ebeling et al. (2012: 129)



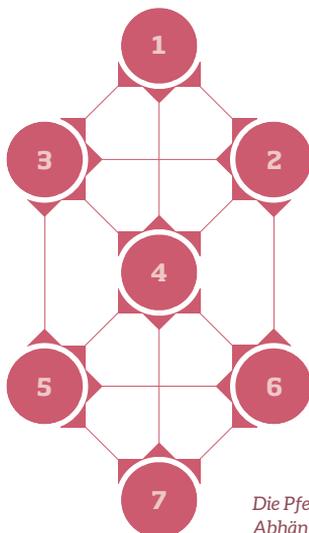
Mit folgenden sieben Wesenselementen⁴ lässt sich eine Organisation zum Thema „Lernen mit digitalen Medien“ ganzheitlich betrachten:



Wesenselement 1 Die *Identität* und das Selbstverständnis des Trägers und der beteiligten Pflegeeinrichtungen, die Unternehmensziele, die sie zusammen anstreben, und die Werte, denen sie sich verpflichtet fühlen.

Wesenselement 2 Die *Strategien und Konzepte*, die der Träger und die Pflegeeinrichtungen verfolgen, um ihre Ziele zu erreichen.

Wesenselement 3 Die *hierarchische Gliederung* der Organisation des Trägers und der beteiligten Pflegeeinrichtungen, zentrale und dezentrale Stellen, die einrichtungsspezifischen Gliederungen in Linien- und Stabsstellen, die Strukturierung in Aufgabenbereiche.



Wesenselement 4 Die *Menschen*, die in der Trägerorganisation und den Altenpflegeeinrichtungen arbeiten, ihre Haltung, ihre Kompetenzen und das Klima der Zusammenarbeit.

Wesenselement 5 Die *Aufgabeninhalte, Kompetenzen und Rollen*, die den einzelnen Funktionen beim Träger und in den Altenpflegeeinrichtungen zugeschrieben werden.

Wesenselement 6 Die *Arbeitsabläufe* in den Altenpflegeeinrichtungen und das Ineinandergreifen dieser Abläufe.

Wesenselement 7 Die *materiellen Mittel und Ressourcen*.

Die Pfeile symbolisieren die Vernetzungen und damit die Abhängigkeit zwischen diesen Wesenselementen

Lernen mit digitalen Medien einzuführen, erscheint zunächst als Vorhaben, das ja nur die Aus- und die Fortbildung betrifft. Aber das täuscht. Diese andere Art des Lernens, nämlich selbstorganisiert, selbständig, selbstbestimmt, allein oder mit anderen zusammen, ist ein Paradigmenwechsel in der Lernkultur einer Organisation und verlangt kleinere oder größere Veränderungen auch in anderen Organisationsbereichen, außerhalb der Aus- und Fortbildung. Schon bei der Einführung digitaler Medien kann es passieren, dass spontan Veränderungen im Organisationsalltag vorgenommen und diese nicht darauf überprüft werden, wie sie sich insgesamt in der Organisation auswirken, d.h., welche weiteren Veränderungen sie an anderer Stelle in der Organisation auslösen. Dafür wollen wir Sie sensibilisieren. Am besten gelingt die Einführung des Lernens mit digitalen Medien, wenn man dieses Vorhaben als Innovationsprozess ernst nimmt und einen Blick entwickelt für die Vernetzungen und Wechselwirkungen in der gesamten Organisation, die man mit einzelnen Maßnahmen anstößt.

Lernen mit digitalen
Medien tangiert alle
Organisationsbereiche

Wie die Wesenselemente zusammenhängen

Im Folgenden schauen wir uns genauer an, wie einzelne Wesenselemente aufeinander abgestimmt werden müssen. Unsere Perspektive ist das Vorhaben, das Lernen mit digitalen Medien in die Aus- und Fortbildung der Altenpflegeeinrichtungen eines Trägers erfolgreich einzuführen. Unsere Leitfrage ist dabei: Was muss organisatorisch geleistet werden, damit das Lernen mit digitalen Medien langfristig erfolgreich ist? Dabei spielt es keine Rolle, ob die Organisation ein eigenes Lernmanagementsystem installiert hat oder mit Fortbildungsmodulen und der Lernplattform eines externen Anbieters arbeitet.

Ein konkretes Beispiel dazu: Die Auszubildenden aller Altenpflegeeinrichtungen, die zum Verbund gehören, sind eingeladen, an einem siebentägigen E-Learning Kurs zu einem Pflgethema teilzunehmen. Entwickelt und durchgeführt wird der Kurs von einer Praxisanleiterin, die sich auf dieses Pflgethema spezialisiert hat. Am ersten Tag, dem Freitag vor der eigentlichen Kurswoche, findet von 14:00 Uhr bis 14:30 Uhr ein halbstündiges Einführungswebinar statt. Dort stellen sich die Teilnehmer:innen einander vor, die Moderator:in erklärt, wie der Kurs aufgebaut ist, mit wieviel Lernzeit man als Teilnehmer:in rechnen muss und sie beantwortet Fragen zum Kurs. In der

⁴ Wesenselement – so nennen Ebeling et al. wesentliche, die Organisation bestimmende Elemente.

Kurswoche selbst gibt es täglich von Montag bis Freitag von 14:00 Uhr bis 14:30 Uhr ein interaktives Webinar, und im Anschluss Aufgaben, die allein oder mit Lernpartner:innen bearbeitet werden können. Am Montag nach der Kurswoche ist, ebenfalls von 14:00 Uhr bis 14:30 Uhr, ein virtuelles Treffen im Webinar geplant, zur gemeinsamen inhaltlichen Reflexion und für das Feedback.

Was muss in der Organisation geklärt werden, damit ein solches E-Learning-Angebot funktionieren kann?

Eine solches Kursangebot enthält einige organisatorische Herausforderungen, z.B.:

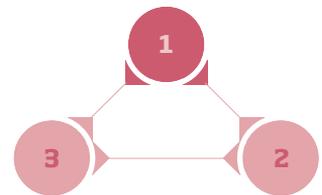
Welche Qualifikation und/oder Unterstützung braucht die Praxisanleiter:in, um einen Onlinekurs zu ihrem Spezialwissen zu konzipieren (Wesenselement 4)? Wie lange ist der Vorlauf bei der Dienstplanung und was muss im Ablauf der Wohnbereiche organisiert werden, damit Auszubildende (und evtl. andere Interessierte) in der Kurswoche an den sieben Tagen am Webinar teilnehmen können (Wesenselement 6)? In welchem (realen) Raum können in den einzelnen Einrichtungen die Auszubildenden an dem Kurs teilnehmen? Steht dort die nötige Technik zur Verfügung z.B. WLAN? Mit welchen Geräten nehmen die Interessierten an dem Webinar teil (Wesenselement 7)? Wer ist für den technischen Support in dieser Kurswoche verantwortlich (Wesenselement 3)? Wie kann während der Webinarzeiten bei Bedarf ein technischer Support erreicht werden? (Wesenselement 6, Abläufe IT-Abteilung)? Wie wird sichergestellt, dass die Teilnehmer:innen das Gelernte auch in der Praxis anwenden können (Wesenselement 4)?

Es muss also einiges organisiert werden, damit der Kurs erfolgreich und der Lern-ertrag gesichert wird.

Die inhaltliche Klärung und das Zusammenspiel der Wesenselemente 1 bis 3

Wesenselement 1 Die *Identität* und das Selbstverständnis des Trägers und der beteiligten Pflegeeinrichtungen, die angestrebten Unternehmensziele und die Werte, denen sie sich verpflichtet fühlen.

Lernen mit digitalen Medien wird erst dann für ein Unternehmen sinnvoll, wenn es wesentlich dazu beiträgt, vereinbarte Unternehmensziele und unternehmensspezifische Lernziele und -inhalte zu erreichen. Zwar gilt das Lernen mit digitalen Medien als modern und wird politisch gewollt und gefördert, man muss sich aber immer wieder bewusst machen, dass es kein Selbstzweck ist.



Ein Beispiel: Ein Altenhilfeträger mit über zwanzig Einrichtungen hat z.B. folgende Unternehmensziele:

1. Die Qualität der Pflege zu verbessern und möglichst in allen Einrichtungen, die zum Verbund gehören, eine gleich hohe, qualitativ hochwertige Pflegequalität zu erreichen.
2. Die einrichtungsübergreifende Kooperation der Führungskräfte und der Mitarbeitenden zu verbessern und zu erleichtern.
3. Das Selbstbewusstsein und das Standing der Pflegekräfte zu verbessern.

Bezogen auf diese Ziele analysieren die Verantwortlichen des Altenhilfeträgers die Frage: Welche Anforderungen ergeben sich aus den Unternehmenszielen für die Mitarbeiterentwicklung? Und was kann das Lernen mit digitalen Medien zur Mitarbeiterentwicklung und zur Erreichung der Unternehmensziele beitragen? Was wird damit möglich, was sonst nicht möglich wäre?

Alle Führungskräfte einer Einrichtung, die sich an solch einem Projekt beteiligen, sollten davon überzeugt sein: Das Lernen mit digitalen Medien in der Aus- und Fortbildung⁵ kann wesentlich dazu beitragen, dass wir unsere Unternehmensziele erreichen. Und: Das Lernen mit digitalen Medien passt zu unserem Selbstverständnis und zu unseren Werten. Wichtige Werte für die Ausbildung sind z.B. individuelle Bedarfe in der Ausbildung berücksichtigen,

Beitrag zum Erreichen
der Unternehmensziele

Kompetenzorientierung⁶, eigenverantwortliches Denken und Handeln, Selbstlernkompetenz und gemeinsames Lernen fördern. Die Verantwortlichen sollten eine möglichst konkrete Vorstellung davon haben, wozu der Austausch über und das Lernen mit digitalen Medien einen wichtigen Beitrag für die Erreichung der Unternehmensziele leisten können, und welche Ergebnisse sie sich davon konkret erwarten.

Gibt es keinen Bezug zu den Unternehmenszielen, rutscht das Projekt in den Prioritäten nach hinten

Wenn das Lernen mit digitalen Medien keinen Bezug hat zu den Zielen, die die Organisation erreichen möchte und zu den Werten, die sie als wichtig erachtet, muss man damit rechnen, dass das Lernen mit digitalen Medien bei großem Arbeitsdruck in der Prioritätenliste der Führungskräfte nach hinten rutscht und andere Dinge wichtiger werden. Und auch die Mitarbeitenden sehen dann auf Dauer keinen Sinn darin, sich für das Lernen mit digitalen Medien zu qualifizieren und auch „dran zu bleiben“, wenn es einmal zu zeitlichen Engpässen kommt.

Der Einstieg in das Lernen mit digitalen Medien über die Unternehmensziele, die man erreichen möchte, ist sehr tragfähig – allerdings häufig nicht der praktizierte Weg. In der Praxis ist es oft so, dass man sich zunächst für die Möglichkeiten begeistert, die das Lernen mit digitalen Medien generell bringt oder eine günstige Gelegenheit nutzen möchte, digitale Medien zu erproben, z.B. weil es dafür gerade Fördergelder gibt. Aber auch dann stellt sich irgendwann die Frage: Welche unserer Unternehmensziele können durch das Lernen mit digitalen Medien besser erreicht werden?

Oder, wie es ein Geschäftsführer formulierte:

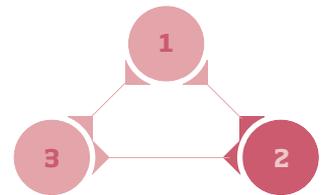
*„Was gewinnen wir, wenn wir die digitalen Medien einführen?
Was ist der Mehrwert?“*

Die Überzeugung, dass es wirklich Sinn macht, in der betrieblichen Aus- und Fortbildung auch mit digitalen Medien zu lernen, liefert die Energie, wo es organisatorisch nötig ist, etwas zu verändern und die nötigen Ressourcen einzusetzen. Einen solchen Aufwand nehmen Verantwortliche nicht in Kauf, wenn sie nicht wirklich davon überzeugt sind, dass das Lernen mit digitalen Medien einen Mehrwert bringt und sowohl den Mitarbeitenden wie auch dem Unternehmen nützt.

Damit das Lernen mit digitalen Medien gelingt, muss es „von oben“ gewollt und „von unten“ akzeptiert werden (s. dazu Wesenselement 4).

Wesenselement 2 Die Strategien und Konzepte, die der Träger und die Pflegeeinrichtungen verfolgen, um ihre Ziele zu erreichen.

Herausuarbeiten, was genau durch das Lernen mit digitalen Medien im Sinne der Unternehmensziele möglich ist (was sonst nicht möglich wäre) und wie das gelingen kann, das ist Teil der Strategiearbeit. Strategien und Konzepte übersetzen den Wunsch, bestimmte Ziele zu erreichen, in konkrete Maßnahmen und Handlungen. In unserem Beispiel kann es eine Strategie zur Erhöhung und Sicherung der Pflegequalität sein: Die Ausbildung zu verbessern und in allen Einrichtungen auf ein vergleichbares Niveau zu heben, die Mitarbeitenden in der Pflege, besonders angelernte Pflegekräfte, systematisch fortzubilden sowie zusätzlich die häuserübergreifende Zusammenarbeit und den häuserübergreifenden Austausch der Praxisanleiter:innen zu intensivieren. Zu dieser Strategie kann das Lernen mit und der Austausch über digitale Medien entscheidend beitragen.



Lernen mit digitalen Medien als strategische Maßnahme

Digitale Medien ermöglichen synchrones und asynchrones (also orts- und zeitungebundenes) Lernen. In Foren können sich z.B. Praxisanleiter:innen unterschiedlicher Einrichtungen orts- und zeitungebundenen fachlich austauschen. Der häuserübergreifende Austausch und das Lernen mit digitalen Medien können zu einer Verbesserung der Praxisanleitung in den einzelnen Einrichtungen führen. Expert:innen für bestimmte Pflege Themen können ihre Erfahrungen und ihr Wissen an Kolleg:innen weitergeben, z.B. in Webinaren oder Online-Kursen, die interaktiv oder als Input-Veranstaltungen gestaltet sein können. Videokonferenzen ermöglichen, sich mit mehreren Menschen zeitsparend abzusprechen, ohne reisen zu müssen. Und der digitale

⁵ Fortbildungen ermöglichen Mitarbeitenden ihre berufliche Qualifikation zu erhalten und an neue Anforderungen anzupassen. Weiterbildungen ermöglichen Mitarbeitenden, sich für neue Aufgaben zu qualifizieren. <http://www.personal-wissen.net/mitarbeiterfuehrung/fortbildung-oder-weiterbildung-ein-gravierender-unterschied-297/> (Abruf am 27.12.2021)

⁶ Kompetenzorientierung meint z.B. nicht nur theoretisch zu wissen, wie eine Pflegehandlung geht und den Pflegebedarf verstehen können, sondern auch in der Praxis unter verschiedenen Bedingungen selbstständig, verantwortungsvoll, ethisch und fachlich korrekt sowie sozial angemessen handeln können.

Austausch über einen Messengerdienst und über ein Lernmanagementsystem ermöglicht den Kontakt mit Auszubildenden, auch wenn sie im Rahmen ihrer generalistischen Ausbildung über längere Zeit an anderen Einsatzorten sind. Letzteres kann wiederum die Mitarbeiterbindung der Auszubildenden an die Einrichtung fördern.

BLENDEN LEARNING

Als „Blended Learning“ bezeichnet man Lernformen, die Lernen mit digitalen Medien und andere Lernformen, z.B. Praxisanleitung und praktische Übungen, Transferaufgaben, Fallbesprechungen u.a. miteinander kombinieren.

Welche der vielen Möglichkeiten, die das Lernen mit digitalen Medien bietet, in den Einrichtungen auch genutzt werden sollen, wird am besten in einem Aus- und Fortbildungskonzept erarbeitet bzw. bereits bestehende Konzepte werden überarbeitet. Wichtig ist dabei, dass die Einrichtungen die E-Learning Formen, die sie für ihre Ziele für sinnvoll halten, mit den anderen Lehr- und Lernformen, z.B. der Praxisanleitung, wirksam verzahnen, wie es z.B. das Konzept des **Blended Learning** vorsieht⁷. Das heißt z.B.: Die häuserübergreifende Kooperation über digitale Medien und die ausgewählten Formen des E-Learning werden nicht als zusätzlicher Baustein dem bisherigen Ausbildungskonzept angehängt. Es kommt vielmehr darauf an, sowohl das Ausbildungs- wie auch das Fortbildungskonzept so umzuarbeiten, dass die Möglichkeiten des digitalen Lernens, für die sich die Verantwortlichen entscheiden, sowohl in die Kompetenzziele wie auch in die Methodik und Didaktik der Ausbildung und auch der Fortbildung sinnvoll integriert sind.

Die Leitgedanken und Grundzüge des Ausbildungs- und des Fortbildungskonzepts und die Rolle, die das Lernen mit digitalen Medien darin spielt, sollten alle Auszubildenden und Mitarbeitenden erfahren und kennen. Sie sind davon ja die Hauptbetroffenen. Wenn auch sie hinter diesen Leitgedanken stehen können, ist die Chance groß, dass sie sich auf das Lernen mit digitalen Medien einlassen, diese Neuerung erproben und zur Optimierung hilfreiches Feedback geben.

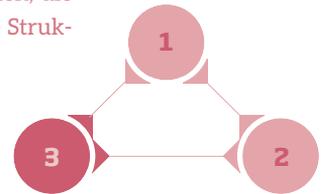
Ziele lassen sich leicht festlegen und beschließen. Doch schon bei den Überlegungen zu den Strategien, mit denen man die Ziele erreichen möchte, kommen auch Gedanken an die konkrete Umsetzung ins Spiel. Wie könnte das gehen? An was müssen wir denken? Um das herauszufinden, kann man schon bei dem Entwurf der Konzepte zur Aus- und Fortbildung die sieben Wesenselemente systematisch durchdenken.

„Systematisch durchdenken“ bedeutet übrigens nicht, dass man dabei immer linear vorgehen muss, von Wesenselement 1 bis Wesenselement 7 oder um-

gekehrt. Oft ist ein zirkuläres Vorgehen, bei dem die Überlegungen von einem Wesenselement zum anderen springen, anregend und hilfreich.

Wesenselement 3 Die *hierarchische Gliederung der Organisation des Trägers und der beteiligten Pflegeeinrichtungen, zentrale und dezentrale Stellen, die einrichtungsspezifischen Gliederungen in Linien- und Stabsstellen, die Strukturierung in Aufgabenbereiche.*

Die Struktur einer Organisation wird in Organigrammen dargestellt, welche die Hierarchie, Linien- und Stabsstellen, Abteilungs-, Bereichs- und Gruppen-Zuordnungen wiedergeben, z.B. beim Träger und bei den vom Träger betriebenen Einrichtungen.



Die Einführung des Lernens mit digitalen Medien verlangt Anpassungen auf dieser strukturellen Ebene. Hier geht es uns zunächst um folgende Überlegungen: Welche Stellen müssen in die Planung des Projekts „Einführung des Lernens mit digitalen Medien“ einbezogen werden, z.B. die IT-Abteilung, die Einrichtungs- und Pflegedienstleitungen, die Personen, die für die Mitarbeiter:in- oder Personalentwicklung zuständig sind, die Ausbildungsleiter:in und die Ausbildungsbeauftragten in den Einrichtungen, der Betriebsrat, die Jugendausbildungsververtretung, etc.

Anpassungen auf der strukturellen Ebene

Einzelne dieser Stelleninhaber:innen haben mit ihrer Verantwortung und den Kompetenzen, die mit ihrer Stelle verbunden sind, eine Schlüsselfunktion für das Lernen mit digitalen Medien und sind erfolgsentscheidend, wenn das Lernen mit digitalen Medien in der Organisation verankert werden soll. Evtl. müssen Zuständigkeiten neu festgelegt oder überhaupt erst geschaffen werden.

Entscheidend ist auf jeden Fall, dass die Geschäftsleitung und die Einrichtungsleitungen das Vorhaben unterstützen. Sie sorgen dafür, dass das Lernen mit digitalen Medien sowohl in die Aufbau- wie in die Ablauforganisation integriert wird, z.B. bei den Praxisanleiter:innen ebenso wie in der IT-Abteilung. Die IT-Abteilung ist dafür verantwortlich, das Lernen mit digitalen Medien technisch zu realisieren und kümmert sich darum, dass es in den Einrichtungen

⁷ Ein erfolgreiches Blended Learning Arrangement stellen z.B. Erpenbeck et al. (2015) vor; Eine Anleitung, wie sich E-Learning heute nachhaltig realisieren lässt, bietet Gilly Salmon (2013).

WLAN gibt und die Übertragungsgeschwindigkeit ausreicht, z.B. für Video-konferenzen oder interaktive Webinare. Und sie ist zuständig dafür, die Lernmanagementsoftware und die Endgeräte, welche die Auszubildenden und die Mitarbeitenden nutzen, in die allgemeine IT-Struktur zu integrieren.

Aber nicht nur für die technische Seite des Lernens mit digitalen Medien muss die Verantwortung bei einer Stelle im Organigramm angesiedelt werden. Es muss auch jemand da sein, die oder der z.B. die E-Learning Aktivitäten und die Kooperation über ein Lernmanagementsystem oder über Webinare inhaltlich plant und in das Ausbildungscurriculum integriert. Fortbildungen zu hausinternen Themen, z.B. zum hausinternen Dokumentenmanagement, oder zur MDK Begutachtung, können über E-Learning zeitsparend und effektiv häuserübergreifend stattfinden, aber auch hier ist die Voraussetzung, dass jemand sie methodisch und didaktisch konzipiert und das Lernarrangement pflegt und weiterentwickelt. Dafür muss eine geeignete Stelle im Organigramm gefunden werden.

“ Wenn man ... DiMAP wirklich am Laufen haben möchte, dann braucht man jemanden, der sich um DiMAP kümmert. Nur um DiMAP. Und da braucht man jemanden, der fachlich damit gut zurechtkommt. Und da hilft es nicht, dass das jemand so nebenher macht, das funktioniert nicht! Da muss dann jemand sein, der sich konsequent darum kümmert, der dann diese Kurse erstellt, der Webinare macht, der mit den Leuten spricht und so... Weil sonst funktioniert das nicht. Sonst schläft das wieder ein. Es braucht jemanden der sich wirklich auskennt.“
(Interner Projektleiter)

Wo könnte diese Aufgabe angesiedelt werden, z.B. bei der Personalentwicklung, oder bei der Qualitätsentwicklung? Oder bei der Ausbildungsleitung? Oder ist es besser, dafür eine eigene Stelle mit entsprechendem Verantwortungsbereich zu schaffen, und wenn ja, wo ist diese am besten angebunden? All diese Fragen müssen geklärt werden.

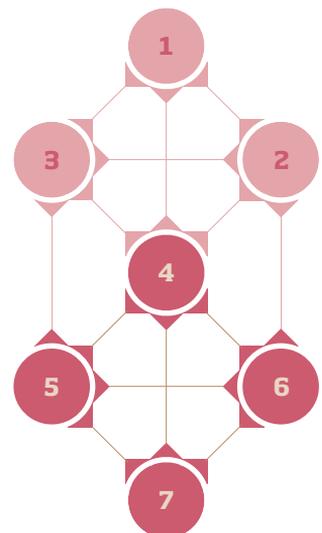
Evtl. braucht der Verbund ein benanntes Aus- und Fortbildungsteam, in dem alle Personen mitarbeiten, die mit einer Facette der Aus- und Fortbildung zu tun haben: Die Ausbildungsleitung, ein:e Vertreter:in der Personalentwicklung und des Betriebsrats, jemand aus der Qualitätssicherung, die zuständige Person für die Konzeption des Lernens mit digitalen Medien, eine Vertretung der

Praxisanleiter:innen und der IT-Abteilung. Diese Zusammenarbeit ist bereits bei der Entwicklung des Projekts „Lernen mit digitalen Medien“ erforderlich und muss auch langfristig für den kontinuierlichen Ausbau und die laufende Anpassung weiter gepflegt werden. Es kann sein, dass sich das Aus- und Fortbildungsteam eine eigene Besprechungsstruktur schaffen muss und evtl. ist es auch nötig, das Organigramm um dieses Team zu ergänzen.

Die inhaltliche Klärung und das Zusammenspiel der Wesenselemente 4 bis 7

Es liegt in der Natur der Sache, dass strategische und strukturelle Entscheidungen viel leichter getroffen als erfolgreich realisiert werden können. Das trifft auch auf das Projekt „Einführung des Lernens mit digitalen Medien“ zu. Für die Umsetzung ist es nötig, vier weitere Herausforderungen erfolgreich zu lösen:

1. Die Auszubildenden und Mitarbeitenden für das Lernen mit digitalen Medien zu gewinnen und dafür zu qualifizieren. (Wesenselement 4)
2. Aufgaben und Rollen, die mit dem Lernen mit digitalen Medien verbunden sind, festzulegen und konkreten Personen zuzuordnen. (Wesenselement 5)
3. Das Lernen mit digitalen Medien in die bestehende Ablaufstruktur zu integrieren. (Wesenselement 6)
4. Die technischen, materiellen und zeitlichen Ressourcen zu klären und bereitzustellen. (Wesenselement 7)



Menschen bringen
eine Organisation
zum Leben

Wesenselement 4 Die Menschen, die in der Trägerorganisation und den Altenpflegeeinrichtungen arbeiten, ihre Haltung zum Lernen mit digitalen Medien, ihre Kompetenzen in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien und das Klima der Zusammenarbeit.

Jetzt blicken wir auf die Menschen, die in der Trägerorganisation und in den Pflegeeinrichtungen arbeiten. Letztlich bilden sie die Organisation und bringen sie zum Leben, nicht die Unternehmensziele, die Strategien, die Strukturen oder die Abläufe. Auch die Pflegequalität ist immer nur so hoch, wie es den Kompetenzen der Mitarbeitenden entspricht. Deshalb liegt auch bei der Einführung des E-Learnings der Fokus auf den Menschen, die unmittelbar die Kooperation und das Lernen mit digitalen Medien nutzen sollen, und auf denjenigen, die diese Lernenden dabei begleiten.

Manchmal hoffen Führungskräfte, dass bereits der Einsatz von Hard- und Software Auszubildende und Mitarbeitende zum Lernen mit digitalen Medien motiviert und der Lernertrag zumindest befriedigend ist. Doch das trifft häufig nicht zu, auch nicht, wenn die Lernmodule, die angeboten werden, didaktisch gut aufbereitet und methodisch anregend sind.

Ein Beispiel: In unserem Projekt setzten wir darauf, dass Auszubildende freiwillig an den Angeboten zum Lernen mit digitalen Medien teilnehmen. Mit der Zeit stellte sich aber heraus, dass wir damit nicht alle Auszubildenden erreichen. Wenn das Lernen mit digitalen Medien ein Bestandteil der Ausbildung ist, dann braucht es dafür auch Verbindlichkeit bei der Teilnahme, zumindest bei den angebotenen Webinaren und Kursen zu Pflegeethemen. Der interne Projektleiter fasste seine Erfahrung so zusammen:

„Wenn man ... so etwas macht ..., dann muss man gleich auf die Verbindlichkeit setzen. Mit Freiwilligkeit funktioniert das einfach nicht wirklich. Das kann vielleicht in anderen Bereichen funktionieren, im Handwerk, in der IT... Aber hier in der Pflege muss es einfach so sein, dass man sagt: ‚So, das ist die Vorgabe, das haben wir so festgelegt.‘“

Ausschlaggebend für die intrinsische Motivation sind vor allem vier Voraussetzungen:

1. Lernen mit digitalen Medien muss für alle Sinn machen

Idealerweise kennen die Mitarbeitenden den Sinn, den die Unternehmensleitung dem Lernen mit digitalen Medien zuschreibt, und finden diesen ebenfalls überzeugend. Beitragen kann dazu, wenn Auszubildende und Mitarbeitende selbst Fortbildungsthemen vorschlagen können, die aus ihrer Sicht für ihre Qualifikation wichtig sind.

In unserem Beispiel soll das Lernen mit digitalen Medien auch die häuserübergreifende Zusammenarbeit fördern. Wichtig ist deshalb herauszufinden: Wie stehen die Betroffenen, z.B. die Praxisanleiter:innen dazu? Sehen auch sie einen Sinn in der häuserübergreifenden Zusammenarbeit? Zu welchen Themen wollen sie zusammenarbeiten? Und unter welchen Bedingungen? Z.B.: soll diese Zusammenarbeit in einem Forum sich selbst überlassen bleiben oder von jemandem moderiert werden? Und wie ist es mit der Moderation in Videokonferenzen?

Für die Mitarbeitenden macht E-Learning Sinn

2. Alle Mitarbeitenden brauchen dafür Kompetenzen

Auszubildende und Mitarbeitende sind erst dann langfristig motiviert, mit digitalen Medien zu lernen, wenn sie dabei Erfolg erleben und die Erfahrung machen, dass es ihnen etwas bringt und dass sie davon profitieren.

Nicht allen Auszubildenden und Mitarbeitenden gelingt es von Anfang an, sich z.B. selbstbestimmt, selbstorganisiert und selbständig Wissen über Videos oder Lernmodule zu erwerben oder sich digital mit anderen konstruktiv auszutauschen. In ihrer Schulzeit haben sie das in der Regel nicht gelernt. Es lohnt sich deshalb, die Haltung und Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildung, der Mitarbeitenden zur Fortbildung und zum Lernen allgemein und insbesondere zum Lernen mit digitalen Medien kennen zu lernen. Ebenso wichtig für einen erfolgreichen Einstieg in das E-Learning sind ihre Erfahrungen mit selbständigem Lernen, ihre Ängste und Bedenken, ihre Bedürfnisse und auch ihre Hoffnungen und Erwartungen an diese neue Lernform.

Das Lernen mit digitalen Medien lernen

Der Einstieg in das Lernen mit digitalen Medien sollte möglichst leicht und reibungslos sein, denn manche Mitarbeitende sind schnell frustriert und fühlen sich hilflos, wenn die Technik nicht funktioniert und der Zugang zum Programm, z.B. zu einem Webinar, zu einem Lernmodul oder Forum auf dem Lernmanagementsystem nicht gleich gelingt. Wenn dies geschafft ist, helfen FAQs und Erklärvideos weiter. Aber vor allem helfen hier klar benannte

Ansprechpartner:innen, die leicht erreichbar sind und die ersten Schritte proaktiv begleiten.

Für den Einstieg ist es hilfreich, wenn es in den Einrichtungen Auszubildende, Praxisanleiter:innen, andere Mitarbeitende und Führungskräfte gibt, die mit dem Lernen mit digitalen Medien bereits positive Erfahrung haben und darüber hinaus schon Wissen und Können in Bezug auf diese Lernform mitbringen. Sie können ihren Kolleg:innen davon berichten und Bedenken abbauen. Oft bringen sie auch einschlägige Medienkompetenzen mit, z.B. im Umgang mit einem Lernmanagementsystem und können andere evtl. als Tutor:in begleiten. Auf jeden Fall brauchen die „Neulinge“, die zum ersten Mal mit Laptop, Tablet, Lernmanagementsystem und Video- und Konferenzsystem lernen sollen, Einführungs- und bei Bedarf weitere Qualifizierungsangebote, um souverän mit den Lernmedien umgehen zu können. Manchmal ergibt sich auch bei der Einführung und beim Testen von digitalen Medien dazu schon eine günstige Gelegenheit.

***Praxisbeispiel:** Die Qualifizierung der Praxisanleiter:innen für den Einsatz der digitalen Medien in der betrieblichen Ausbildung kann integriert bei der Entwicklung und Erprobung des Konzepts erfolgen.*

Entwickelt wurde das Konzept eines digitalen Lerntagebuchs, welches zum Ausbildungsjahr 2019/2020 für alle Auszubildenden ab dem 1. Ausbildungsjahr eingeführt werden sollte. Die Entwicklung des Konzepts erfolgte in einer Entwicklungsgruppe, in der drei Praxisanleitungen und jeweils ein bis zwei Auszubildende teilnahmen. Die Praxisanleiter:innen und die Auszubildenden brachten in die Entwicklungsgruppe ihre Vorstellungen zur Entwicklung des „digitalen Lerntagebuchs in Verbindung mit der Praxisanleitung“ ein. Die Expertin für das Lernmanagementsystem (LMS) schlug vor, wie ein solches Lerntagebuch auf dem LMS aussehen könnte. Eine erste Testversion wurde noch in der Entwicklungs-AG entworfen und die Praxisanleiter:innen und Auszubildenden probierten gleich die Bedienung und den Umgang damit aus. In den nächsten Wochen wurde das digitale Lerntagebuch erprobt. Das Konzept konnte bereits während der Erprobung optimiert werden.

Das Beispiel zeigt: Das Entwickeln eines neuen Ausbildungsinstruments, hier des „digitalen Lerntagebuchs“ und die Qualifizierung für die Handhabung dieses digitalen Lerntagebuchs, wie z.B. das Anlegen eines neuen Nutzers, das Hochladen von Dateien, adäquate Rückmeldungen geben, erfolgt für eine Pilotgruppe exemplarisch während der Entwicklungs- und Erprobungsphase.

Mit den Lernmedien umgehen, d.h., sie bedienen können, reicht aber oft nicht. Sehr hilfreich ist es, das Lernarrangement so zu gestalten, dass sich daraus ein hoher Verbindlichkeitsgrad und Zusammenhalt ergibt.

3. Auch beim E-Learning brauchen Menschen soziale Kontakte und Austausch

Viele, die zum ersten Mal selbstorganisiert und selbständig mit digitalen Medien lernen, brauchen den Kontakt mit anderen, eine aktivierende soziale Einbindung und Unterstützung, damit sie durchhalten, und ein Lernarrangement für die Sicherung des Lernertrags und des Transfers in die Praxis.

Für Erpenbeck et al.⁸ hängt der Erfolg des E-Learnings davon ab, dass es in ein Lernarrangement eingebettet ist, aus dem sich ein hoher Zusammenhalt der Lernenden ergibt und dadurch ein hoher Verbindlichkeitsgrad für das Bearbeiten des Lernmaterials. Sie schlagen z.B. folgendes Lernarrangement vor: Eine gemeinsame Kick-off-Veranstaltung zu einem Thema, z.B. als Webinar, bei dem sich die Teilnehmenden kennenlernen und Lernpartnerschaften bilden. Der Austausch mit Lernpartner:innen in kurzen Zeitabständen, die im Webinar schon abgesprochen werden, ist besonders hilfreich, wenn Wissen über E-Learning-Module selbstorganisiert und individuell erarbeitet wird. Tests, um das erarbeitete Wissen zu überprüfen, können das Dranbleiben am Lernen ebenfalls unterstützen. Erpenbeck et al. schlagen weiter vor, Kommunikation mit Lernpartner:innen und Expert:innen in themenbezogenen Foren, in Chats oder in Webinaren anzubieten, ebenso eine Lernbegleitung durch E-Tutor:innen oder E-Coaches. In der Pflegeausbildung können das z.B. interessierte Praxisanleiter:innen sein.

Der Kontakt mit den Kolleg:innen ist mitentscheidend für den Erfolg

Aus ihren Erfahrungen schließen Erpenbeck et al.: „Erfolgreiche E-Learning-Systeme setzen zwingend Learning-Management-Systeme und Soziale Lernplattformen voraus“, in denen die Lernenden Motivation und Unterstützung erhalten.⁹ Diese Unterstützungssysteme ergeben sich in den Einrichtungen nicht von selbst, sondern müssen organisiert werden. Für den Lernerfolg und für das Dranbleiben am Lernen ist also entscheidend, dass Lernende sich beim E-Learning nicht selbst überlassen bleiben, sondern sozial eingebunden sind und Kontakt miteinander haben, evtl. zusammen lernen oder sich gegenseitig Fragen stellen, sich austauschen und Erfahrungen bei der Umsetzung mitteilen.

⁸ Erpenbeck et al. (2015: Pos. 154-208)

⁹ Ebd. Pos. 208

Es geht beim E-Learning also nicht nur um das Bearbeiten eines Lernmoduls, sondern auch um den Austausch und Kontakt mit anderen Lernenden. Auch E-Learning muss sozial eingebettet sein. Bei einer Präsenzveranstaltung findet das im Seminar statt, beim E-Learning z.B. über ein Forum (das betreut und moderiert werden muss).

Zum sozialen Austausch gehört es auch, dass Auszubildende und Mitarbeitende immer wieder dazu aufgefordert werden, ihr Feedback zum Lernen mit digitalen Medien zu geben. So kann z.B. erfragt werden, was ihnen beim Lernen mit digitalen Medien hilft, welche Themen für sie besonders wichtig sind, welche Verbesserungsvorschläge sie haben.

Übrigens: Im Pflegebereich gibt es inzwischen einige Anbieter, die E-Learning-Fachkurse zu Standardthemen anbieten, wie z.B. Hygiene- oder Expertenstandards. Diese externen Angebote können für Einrichtungen durchaus interessant sein. Aber auch, wenn man E-Learning-Kurse bei einem externen Anbieter bucht, ist es nötig, diese Angebote in das eigene Aus- und Fortbildungskonzept zu integrieren und den Überblick zu behalten: z.B. darüber, welche Mitarbeitenden welche Fortbildungen wahrnehmen, wie das Gelernte in der Praxis umgesetzt wird, also wie aus dem erworbenen Wissen ein Können wird. Ebenso ist die Frage zu lösen: Wie können Fragen und Anregungen, die sich beim Lernen mit den E-Learning-Modulen ergeben, einrichtungsintern besprochen und einrichtungsspezifisch umgesetzt werden?

4. Vertrauenskultur und wertschätzendes Klima sind wichtig

Der Erfolg des Lernens mit digitalen Medien hängt auch von der Unternehmenskultur und dem Klima im Unternehmen ab. Denn: Digitale Medien können z.B. in einem Verbund von Altenheimen viel zur häuserübergreifenden Kooperation der Praxisanleiter:innen beitragen und eine häuserübergreifende Kooperation trägt ihrerseits bei zur Transparenz des Vorgehens in den einzelnen Häusern, z.B. zur Transparenz der Ausbildung und der Bedingungen der Praxisanleitung in den einzelnen Einrichtungen. Die häuserübergreifende Kooperation hat aber nur dann eine Chance, wenn eine solche Transparenz ein Ziel und ein Wert ist, der von allen gewollt und angestrebt wird, von den Mitarbeitenden, der Leitung des Unternehmens und von den Leitungen der einzelnen Einrichtungen. Häuserübergreifende Zusammenarbeit passt zu einer Unternehmenskultur, bei der Kooperation, Offenheit und gegenseitige Unterstützung im Vordergrund steht und nicht Konkurrenz. Konkurrenzdenken ist dafür kontraproduktiv.

Das Lernen und der Austausch mit digitalen Medien macht nicht nur die Praxis in anderen Häusern transparent, sondern auch das Lernverhalten von Auszubildenden und Mitarbeitenden. Lernmanagementsysteme und Lernprogramme zu Standardthemen in der Pflege, wie z.B. Hygiene, ermöglichen Vorgesetzten auch nachzuprüfen, wie sich ihre Mitarbeitenden an den digitalen Lern- und Kooperationsangeboten beteiligen. Auch bei externen Lernprogrammen können Vorgesetzte z.B. den Wissenstand ihrer Teams einsehen und wie sie bei Testfragen abgeschnitten haben. Das kann Mitarbeitende davon abschrecken, mit einem E-Learning-Programm zu lernen.

Praxisbeispiel: Im Projekt DiMAP haben wir mit einem unserer Praxispartner die Erfahrung gemacht, dass Lernen mit digitalen Medien und Misstrauen gegenüber Führungskräften oder Kolleg:innen nicht zusammenpassen. Wenn sich Arbeitgeber und Mitarbeitende misstrauen, haben letztere die Sorge, über das Lernmanagementsystem „ausespioniert“ (so die Begriffswahl der Arbeitnehmervertretung) und bewertet zu werden. In einer solchen Atmosphäre trauen sich Mitarbeitende nicht, unbefangen zu lernen und dabei auch Fehler zu machen. Sie haben Angst, dass Vorgesetzte über die entsprechenden Funktionen in Lernprogrammen Lernfortschritte kontrollieren und ihnen Fehler beim Lernen negativ ausgelegt werden. Bei unserem ersten Praxispartner lehnte der Gesamtbetriebsrat genau deshalb die Einführung von E-Learning ab. Der zweite Praxispartner ging mit diesen offenen Fragen produktiver um und arbeitete mit dem Betriebsrat und dem Datenschutzbeauftragten zusammen, um so zu einer für alle Seiten befriedigenden Lösung zu gelangen. Hier war das Verhältnis von gegenseitigem Respekt und kooperativer Zusammenarbeit geprägt.

Lernen mit digitalen Medien braucht eine Vertrauenskultur, damit es langfristig funktionieren kann. Erkennen kann man Vertrauenskultur z.B. daran: Das Klima in der Zusammenarbeit im Arbeitsalltag in den Teams und zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden ist entspannt, die Kommunikation wertschätzend. Probleme werden offen angesprochen, Mitarbeitende werden rechtzeitig über geplante Veränderungen, die sie betreffen, informiert und um ihre Einschätzung und Meinung gefragt, z.B. dazu, dass man plant, Lernen mit digitalen Medien einzuführen. Entscheidungen werden transparent getroffen, Zusagen werden eingehalten. Jede:r kann beim Lernen Nichtwissen und eigene Fehler zugeben und muss keine Nachteile befürchten (offene Fehlerkultur).

Vertrauenskultur
ist eine wesentliche
Voraussetzung

Wesenselement 5 Die *Aufgabeninhalte, Kompetenzen und Rollen*, die den einzelnen Funktionen bzw. Stellen beim Träger und in den Altenpflegeeinrichtungen zugeschrieben werden, wenn Lernen mit digitalen Medien eingeführt wird.

Beim Wesenselement 3 haben wir schon darauf hingewiesen, dass bei der Einführung des Lernens mit digitalen Medien die Verantwortungsstrukturen in der Organisation beachtet werden müssen und dass die Verantwortung dafür, dass das Lernen mit den digitalen Medien funktioniert, auch strukturell festgelegt werden muss. Im Folgenden sprechen wir Aufgabeninhalte, Kompetenzen und Rollen an, die nicht einer Stelle zugeordnet werden, sondern mit denen einzelne Personen beauftragt werden. Eine solche Erweiterung von Aufgaben bildet sich nicht im Organigramm ab, aber zur Kenntnis genommen werden muss sie trotzdem, z.B. indem man die Aufgabenbeschreibung erweitert.

Aufgabenbeschreibungen
können sich ändern

Praxisbeispiel: Eine Praxisanleiterin, Mitglied der Arbeitsgruppe zur Einführung digitaler Medien in der Altenpflegeausbildung, moderiert am Anfang spontan und bald konsequent und zuverlässig das Forum für Praxisanleiter:innen. Sie begrüßt neue Teilnehmer:innen, greift Beiträge anderer auf, stellt weiterführende Fragen, strukturiert die Themen u.Ä. Zeitlich ist das ein zusätzlicher Aufwand für sie. Wenn die Praxisanleiterin diese Aufgabe dauerhaft übernehmen soll, muss sie auch offiziell damit beauftragt und die Aufgabe in ihre Aufgabenbeschreibung aufgenommen werden.

Generell sollten Vorgesetzte ein Auge darauf haben, ob sich die Aufgaben von Mitarbeitenden, die bisher schon mit der Begleitung von Lernenden in der Aus- und Fortbildung zu tun haben, verändern oder erweitern. Ein konkretes Beispiel sind die Aufgabeninhalte der Praxisanleiter:innen. Wenn in der Ausbildung mehr als bisher mit digitalen Medien gelernt wird, und das häuserübergreifend, ändern oder erweitern sich evtl. die Aufgaben der Praxisanleiter:innen. Vielleicht sind sie es, die die Auszubildenden im neuen Ausbildungsjahr in das Lernen mit digitalen Medien einführen, die selbst Inhalte für das Lernmanagementsystem entwickeln oder Ähnliches. Auch in der IT-Abteilung wird evtl. eine Person mit dem technischen Support des Lernmanagementsystems oder des Video- und Konferenzsystems neu beauftragt.

Für den Erfolg des Lernens mit digitalen Medien ist es wichtig, dass den betroffenen Organisationsmitgliedern ihre Aufgaben im Rahmen des digitalen Lernens klar sind, d.h. mit diesen besprochen und für sie ausreichend transparent sind, dass sie mit diesen Aufgaben einverstanden und dafür ausreichend qualifiziert sind.

Wesenselement 6 Die Arbeitsabläufe in den Altenpflegeeinrichtungen, die vom Lernen mit digitalen Medien betroffen sind, und das Ineinandergreifen dieser Abläufe.

Nicht immer einfach ist die Integration des Lernens mit digitalen Medien in die Arbeitsabläufe einer Altenpflegeeinrichtung. Dabei hat die Integration des Lernens in den Arbeitsalltag primär gar nichts mit digitalen Medien zu tun. Wenn man allerdings die Qualifikation der Auszubildenden und der Mitarbeitenden fördern möchte und dafür auch E-Learning einsetzen will, stellt sich z.B. die Frage: Wie organisieren wir es, dass möglichst viele Pflegehelfer:innen einmal im Monat in ihrer Arbeitszeit an einem Webinar teilnehmen können? An welchem Tag und zu welcher Uhrzeit ist das in den beteiligten Einrichtungen am ehesten möglich? Und was muss darum herum von wem organisiert werden? Der Vorteil des Lernens mit digitalen Medien ist, dass nicht alle, die an einem Kurs teilnehmen, das zur gleichen Zeit tun müssen. Man muss nicht unbedingt bei einem Webinar live dabei sein, sondern kann es sich auch später anschauen, wenn gerade weniger zu tun ist. Man kann auch ein Lernmodul allein durchführen. Voraussetzung ist allerdings, dass der Arbeitsdruck insgesamt in der Organisation nicht zu hoch ist. Wenn die Personalausstattung so knapp ist, dass ständig Mangelwirtschaft betrieben werden muss, ist Zeit für das Lernen sehr schwierig zu organisieren. Leider gibt es in der Altenpflege solche Situationen, und diese sind für jede Innovation sehr ungünstig.

Die Frage: „Wann und wie können wir das Lernen mit digitalen Medien in unseren Arbeitsablauf integrieren?“ bleibt und muss irgendwie beantwortet werden. Vor allem aber muss die Bereitschaft da sein, die bisher in den Einrichtungen anerkannten und eingeschliffenen Routinen und Abläufe zu überprüfen und bei Bedarf zu verändern, wenn es für das Lernen mit digitalen Medien und den häuserübergreifenden Austausch wichtig ist. Aber bevor die Lernzeiten organisiert und in einen Wohnbereichsablauf integriert werden können, müssen sie erst einmal – ausgedrückt in Arbeitsstunden – als Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (s. nächster Punkt).

Integration des Lernens
in den Arbeitsablauf

Wesenselement 7 Die materiellen Mittel, zeitliche und andere Ressourcen, die für das Lernen mit digitalen Medien nötig sind.

Damit Auszubildende und Mitarbeitende mit digitalen Medien lernen können, brauchen sie ganz konkret materielle und zeitliche Ressourcen.

Ressourcen bereitstellen
und kommunizieren

Materielle Ressourcen sind z.B. Laptops oder Tablets, WLAN, eine tragfähige und stabile Internetverbindung, ein „Lernraum“, also einen Raum, in dem man einzeln oder als Gruppe an einem Webinar teilnehmen oder sich zum Lernen, z.B. zur Bearbeitung eines Lernmoduls, zurückziehen kann. Materielle Ressourcen sind z.B. auch fertige Lernmodule, die in einem eigenen Lernmanagementsystem eingebunden werden können oder auch auf einem Lernmanagementsystem eines Anbieters bearbeitet werden können.¹⁰ In keiner der Einrichtungen, die sich am Projekt DIMAP beteiligten, waren zunächst diese technischen und materiellen Ressourcen vorhanden. Geklärt werden mussten folgende Fragen: Welche digitalen Medien, welche Hardware (Laptops, Tablets, Smartphones) und welche Software setzen wir ein und wie hoch muss oder kann das Budget dafür sein? Sind das eingesetzte Lernmanagementsystem (LMS) und das Konferenz- und Videosystem (KVS) leicht zu bedienen?

Praxisbeispiel WLAN: Das Projekt DiMAP drohte zwischendurch zu scheitern, weil die Internetverbindungen in einzelnen Einrichtungen viel zu langsam waren, um Lernen mit digitalen Medien zu realisieren. Das war ein schwierig zu lösendes Problem. Die IT-Abteilung kannte das Problem und arbeitete auch daran, wie die Internetverbindungen ausgebaut und WLAN in den Einrichtungen eingeführt werden könnte. Es war aber bald klar, dass das Erarbeiten eines Gesamtkonzepts und der Anschluss der Einrichtungen an bessere Internetverbindungen nicht von heute auf morgen zu leisten war, sondern mindestens ein Jahr dauern würde. Die Lösung war schließlich: die Anschaffung von mobilen WLAN-Hotspots mit eigenen Mobilfunk-Verträgen. Diese waren einfach zu beschaffen, für die Einrichtungen zu finanzieren, innerhalb der Einrichtung leicht dahin zu transportieren, wo sie gerade gebraucht wurden, z.B. vom Besprechungszimmer im Keller zu dem Raum, in dem die Praxisanleitung stattfand. Allerdings war klar, dass das eher ein Provisorium war und keine Dauerlösung.

Neben der Technik sind die zeitlichen Ressourcen für das Lernen mit digitalen Medien zu klären: Zeitliche Ressourcen sind z.B. feste oder variable Zeitfenster, in denen Auszubildende und Mitarbeitende mit digitalen Medien lernen.

Gibt es z.B. feste oder variable Zeitfenster, in denen sich Auszubildende, Praxisanleiter:innen, Qualitätsbeauftragte u.a. in die Nutzung des Lernmanagementsystems und des Video- und Konferenzsystems einarbeiten oder mit den digitalen Medien lernen können? Geklärt werden muss auch die Frage, ob Lernen mit digitalen Medien Arbeitszeit ist, wie sonst auch eine Theoriestunde im Rahmen der Praxisanleitung oder der Besuch einer Fortbildungsveranstaltung. Sind die Praxisanleiter:innen für ihre Aufgaben beim Lernen mit digitalen Medien freigestellt? (Die Zeitfenster wirken sich wiederum auf die gewohnten Abläufe im Pflegebereich aus, weil sie erst geschaffen und dafür bisherige Abläufe und Gewohnheiten verändert werden müssen). Alternativ oder ergänzend dazu stellt sich die Frage: Wird das Lernen mit digitalen Medien in der Freizeit auf die Arbeitszeit angerechnet und wenn ja, in welchem Umfang?

Davon sind dann auch wesentliche Handlungsfelder der:des Datenschutzbeauftragten und der Arbeitnehmervertretung betroffen.¹¹ Und letztendlich landet man bei der Einführung des Lernens mit digitalen Medien auch beim Geld, bzw. beim Budget, welches man dafür zur Verfügung stellen möchte und kann. Finanziert werden müssen z.B. die Ausstattung mit Laptops oder Tablets, der Ausbau der Internetverbindungen, der technische Support, die Lernzeiten, die man Auszubildenden und Teilnehmer:innen an Fortbildungen zur Verfügung stellen möchte, Nutzungsgebühren, wenn man das Angebot externer Anbieter in Anspruch nimmt, z.B. Lernmodule zu Standardthemen, etc. Bei der Zusammenstellung des Budgets wird deutlich, dass die Einführung des Lernens mit digitalen Medien sich auf ganz unterschiedliche Kostenstellen auswirkt: Denn das Budget setzt sich aus Sach- und Personalmitteln zusammen, aus Investitionsausgaben und evtl. aus Ausgaben für externe Beratung und Dienstleistung.

Jedes der sieben Wesenselemente einer Organisation kann sehr viel dazu beitragen, dass Auszubildende und Mitarbeitende mit digitalen Medien in der betrieblichen Aus- und Fortbildung gerne und erfolgreich lernen. Wenn man

¹⁰ Recherchieren kann man danach z.B. unter „E-Learning für Altenpflege“ oder anhand von ähnlichen Suchbegriffen.

¹¹ Siehe hierzu Kapitel 13 zum Thema Datenschutz.

sie in ihren Zusammenhängen durchdenkt und damit Veränderungs- und Anpassungsbedarfe in der Organisation erkennt, kann man damit der Einführung des Lernens mit digitalen Medien zum Erfolg verhelfen und manche Reibungen und Kehrtwendungen vermeiden.

Unsere Erfahrungen aus dem Projekt DiMAP zur Beziehung des Lernens mit digitalen Medien zu Bedingungen in der Organisation stellen wir hier nochmal zusammenfassend im Überblick vor:

Überblick: Gelingensfaktoren in der Organisation für das Lernen mit digitalen Medien

Im Nachfolgenden haben wir nochmal die wichtigsten Faktoren zusammengestellt. Es wird in der Praxis nicht immer möglich sein, sie alle zu berücksichtigen. Aber nichtsdestotrotz finden Sie hier einen Anhaltspunkt, wie Sie mögliche Stolpersteine vermeiden können. Und vielleicht gelingt es Ihnen, möglichst viele dieser Faktoren – oder mit Fortschreiten Ihres Projektes immer mehr davon – bei der Einführung digitaler Lernmedien in der Ausbildung zu beachten.

1. Das Lernen mit digitalen Medien ist an die Unternehmensziele und die Unternehmensstrategie angebunden.
 - > Das Lernen mit digitalen Medien passt zu den Unternehmenszielen und zur Gesamtstrategie der Einrichtung.
 - > Die Geschäftsführung und die Einrichtungsleiter:innen stehen hinter dem Vorhaben.
 - > Es wird analysiert, welche Anforderungen sich aus den Unternehmenszielen und der Unternehmensstrategie für die Mitarbeiterentwicklung ergeben, und was das Lernen mit digitalen Medien zur Mitarbeiterentwicklung und zur Erreichung der Unternehmensziele beitragen kann.
 - > Die besonderen Kompetenzen, die das Lernen mit digitalen Medien fordert und damit auch fördert (z.B. selbstbestimmtes, selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen), stimmen mit dem Selbstverständnis der Einrichtung und deren Werten überein.
 - > Es gibt sowohl ein Ausbildungs- wie ein Fortbildungskonzept, in dem die Verbindung verschiedener Lernformen beschrieben sind. Das

Lernen mit digitalen Medien ist integraler Bestandteil der Aus- und Fortbildung. Der Einsatz der unterschiedlichen digitalen Medien ist nach dem Konzept des Blended Learning¹² in ein Gesamtlernarrangement eingebettet.

- > Die Zuständigkeiten für die Organisation des Lernens mit digitalen Medien, z.B. die Konzeption der Lernarrangements, die Lernbegleitung, die Pflege und Weiterentwicklung des Lernmanagementsystems, der technische Support etc. sind in der Unternehmensstruktur und der Aufgabenbeschreibung von Funktionen festgelegt.
 - > Die Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben der Mitwirkenden sind klar formuliert und diesen bekannt.
 - > Auch die Nutzer:innen der digitalen Medien, z.B. die Auszubildenden, die Praxisanleiter:innen, die Teilnehmenden an Fortbildungen, wissen um ihre Rolle, ihre Verantwortung und ihre Aufgaben in diesem Prozess.
2. Die Akteure verstehen, wozu das Lernen mit digitalen Medien eingeführt wird und welche Rolle es in der Aus- und Fortbildung spielt.
- > In der Einführungsphase gibt es mit den Anwender:innen und auch den indirekt Betroffenen eine diskursive Auseinandersetzung über das Potential des Lernens mit digitalen Medien, über seinen Nutzen und seine Vorteile und welche Ziele man damit erreichen möchte.
 - > Die Praxisanleiter:innen, die Auszubildenden und auch die anderen Mitarbeitenden versprechen sich Vorteile beim Lernen mit digitalen Medien und erkennen für sich eine Nützlichkeit.
 - > Alle Teilnehmer:innen wissen, wozu in der Einrichtung häuserübergreifend mit digitalen Medien gelernt werden soll und kann, und zu welchen Unternehmenszielen und Einrichtungszielen das Lernen mit digitalen Medien einen Beitrag leistet.

¹² Blended Learning – „eine Mischung aus traditionellen und computergestützten Lernangeboten.“
Erpenbeck et al. (2015: Pos. 94)

3. Die Bedingungen in den Einrichtungen sind innovations- und lernfreundlich.
 - Der Arbeitsdruck ist so, dass es überwiegend normale, bewältigbare Arbeitstage gibt und nicht permanent Lücken gestopft und Mangelverwaltung betrieben werden muss. Es gibt eine realistische Chance für die Realisierung von Lernzeiten.
 - Das Arbeitsklima zwischen der Trägerorganisation und den Einrichtungen und in den Einrichtungen ist kooperativ und vertrauensvoll. Es gibt eine große Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen.
 - Die Führungskräfte wissen um lernfreundliche Rahmenbedingungen und achten darauf, dass diese realisiert werden.
 - Es gibt vor allem in der Entwicklungsphase einen Handlungsspielraum und Freiraum für Experimente. Es wird z.B. gemeinsam erprobt: Wie lange soll ein Webinar höchstens dauern? Wie bewährt sich ein einwöchiger Online-Pflegekurs? Welche Lernzeiten sind günstiger als andere? Welche Formen der Vor- oder Nachbereitung von Webinaren bewähren sich?
 - Die Zusammenarbeit in den Foren und auch sonst im Arbeitsalltag der Einrichtung ist vertrauensvoll und wertschätzend.
 - Es gibt eine hohe Fehlerakzeptanz beim Lernen, generell einen hilfreichen und konstruktiven Umgang mit Fehlern und eine Aufarbeitung von Fehlern im Alltag. Fehler werden als Lerngelegenheit und Lernchance genutzt.
 - Für das Projekt „Einführung des Lernens mit digitalen Medien“ wird ein angemessenes zeitliches und finanzielles Budget bereitgestellt.

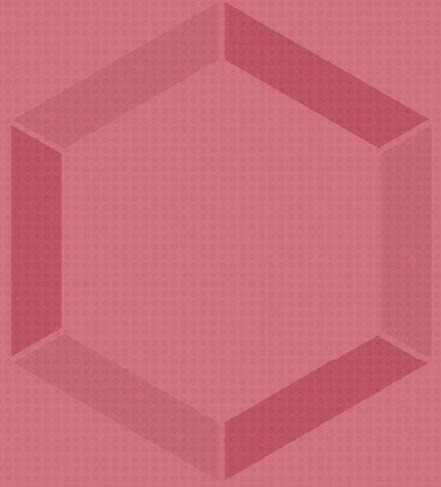
4. Die vom Lernen mit digitalen Medien Betroffenen wirken durch Themenvorschläge und Feedback bei der Optimierung des E-Learnings mit.
 - Die Einrichtungsleitungen und alle Mitarbeitenden fühlen sich über den Prozess der Einführung des Lernens mit digitalen Medien ausreichend informiert und kennen die nächsten Schritte.
 - Die Auszubildenden und die Mitarbeitenden können Aus- und Fortbildungsthemen vorschlagen, die für sie wichtig sind. Diese Themen werden auch aufgegriffen.
 - Die Auszubildenden und Mitarbeitenden werden zu Feedback zum Lernen mit digitalen Medien aufgefordert, z.B. was ihnen beim Lernen

mit digitalen Medien hilft, welche Themen für sie besonders wichtig sind, welche Verbesserungsvorschläge sie haben.

5. Es findet eine systematische Qualifizierung für das Lernen mit digitalen Medien statt.
 - Es gibt Workshops und andere Angebote wie z.B. Erklärvideos, die man abrufen kann, um in der Bedienung der Geräte und der Lernmedien sicher zu werden, etwa beim Umgang mit dem Lernmanagementsystem oder dem Video- und Konferenzsystem.
 - Die Zeiträume, die für das Lernen vorgesehen sind, werden bei der Schichtplanung genauso ernst genommen wie andere Arbeitselemente.
6. Es gibt innovationsförderliche und lernfreundliche Rahmenbedingungen, Bedienungsfreundlichkeit und Sicherheit in der Anwendung.
 - Die eingesetzten Geräte, z.B. Laptop, Tablet, Smartphone und die eingesetzte Software, z.B. das Lernmanagementsystem und das Video- und Konferenzsystem werden als bedienungsfreundlich wahrgenommen. Die eingesetzte Technologie ist leicht zu bedienen.
 - Die Lernenden können mit den Endgeräten, dem Smartphone, Tablet, Laptop die Lernprogramme sicher bedienen.
 - Bei Störungen erreichen sie zuverlässig den technischen Support oder eine Person, die ihnen weiterhelfen kann.
7. Die Abläufe in der Einrichtung und die Möglichkeiten zum Lernen mit digitalen Medien sind aufeinander abgestimmt.
 - Es gibt sowohl bei den Verantwortlichen, wie auch bei den Mitarbeitenden die Bereitschaft, die bisher in den Einrichtungen anerkannten und eingeschliffenen Routinen und Abläufe zu überprüfen und bei Bedarf zu verändern, wenn es für das Lernen mit digitalen Medien und den häuserübergreifenden Austausch wichtig ist.
 - Es gibt möglichst wenige organisationale oder soziale Rahmenbedingungen, die der Einführung und der Nutzung digitaler Medien zum Lernen im Wege stehen.
 - Das Lernen mit digitalen Medien findet in der Arbeitszeit statt oder wird darauf angerechnet; es gibt Zeiträume, die für das Lernen am Laptop zur Verfügung stehen.

8. Es werden Mittel und Ressourcen bereitgestellt
- > Dies zeigt sich z.B. durch die Ausstattung mit entsprechenden Geräten, wie z.B. Tablets; durch Lernzeiten während der Arbeitszeit; durch Austauschzeiten während der Arbeitszeit; durch Vorbereitungszeiten für diejenigen, die einen Wissensinhalt in einem Webinar vorstellen; durch die Möglichkeit, unterstützt zu werden, wenn man ein Webinar zu einem Thema vorbereitet oder sich dafür qualifizieren möchte.
 - > Die zeitlichen und räumlichen Bedingungen, unter denen das Lernen mit digitalen Medien, z.B. Webinare, Lerngruppen, Communities of Practice (CoP) eingesetzt werden soll, sind dafür geeignet oder können entsprechend umgestaltet werden.
 - > Die Möglichkeit, an Webinaren teilzunehmen, ist in den Pflegealltag gut integriert.
 - > Es gibt ein funktionierendes Informations- und Erinnerungssystem zu den Lernangeboten und -Veranstaltungen, z.B. auf dem Lernmanagementsystem.
9. Dass die Einführung des Lernens mit digitalen Medien in einer Organisation gelungen ist, kann man unter anderem an den folgenden Beobachtungen festmachen:
- > Das Lernen mit digitalen Medien ist befriedigend im Arbeitsalltag und im Arbeitsablauf integriert.
 - > Das Lernen mit digitalen Medien bewährt sich für die Teilnehmenden.
 - > Die Teilnehmenden haben Erfolgserlebnisse und Freude beim Lernen mit digitalen Medien und bejahen diese Art des Lernens.

Es lohnt sich, bei der Aus- und Weiterbildung an den richtigen Stellen auf den Einsatz digitaler Lernmedien zurückzugreifen. Aber diese Einführung ist ein Projekt, das die gesamte Organisation berührt, und muss auch dementsprechend angegangen werden.



Das Zusammenwirken verschiedener Bildungskontexte und Akteure in Digitalisierungsprojekten

Stefan Staudner

In diesem Kapitel

Umfassende Projekte, wie die Einführung digitaler Medien in die Ausbildung, leben von funktionierender interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren. Mit steigender Anzahl der beteiligten Disziplinen steigt aber nicht nur der potentielle Ertrag, sondern auch die Komplexität der Projektarbeit selbst. Damit sich die Vielfalt des Projektteams in einen Mehrwert für das Anliegen und nicht etwa in einen Mehraufwand an Abstimmung verwandeln lässt, benötigt es einen offenen und bewussten Aushandlungsprozess der verschiedenen Perspektiven und theoretischen Zugänge. Nachdem wir Ihnen in einem vorangegangenen Kapitel die Projektakteure vorgestellt haben, geben wir deshalb nun einen Überblick zu theoretischen Bezügen einer multiperspektivischen Zusammenarbeit.

Bildung ist ein vielschichtiger und teils unscharf definierter Begriff, der in Deutschland in verschiedenen Kontexten benutzt wird. Die Formen, Orte und Kontexte, in denen Bildung erfolgt, sind sehr unterschiedlich. Bildungsprozesse können (teilweise) beabsichtigt sein und werden dementsprechend strukturiert. In diesem Fall sind sie über ihre Strukturen auch als Bildungsbereiche zu erkennen, die einen unterschiedlichen Formalisierungsgrad aufweisen. Ein Bildungsbereich mit stark formaler Ausprägung ist beispielsweise das Schulwesen. Ein weiterer Bildungsbereich ist die berufliche Bildung. Auch hier werden die Inhalte zwar durch bundesweite Verordnungen oder Gesetze geregelt, orientieren sich aber ebenso an den Bedarfen der Praxis vor Ort und finden als praktisches Lernen auch im informellen Bereich statt.

Durch diese Verzahnung und die Notwendigkeit, in Digitalisierungsprojekten bildungsbereichsübergreifende Entwicklungen herbeizuführen, stand das Projekt DiMAP vor besonderen Herausforderungen.

Digitalisierung steht in ihrer Grundform zunächst einmal für die Umwandlung von analogen Informationen und Prozessen in digitale Formen. Lernmaterialien werden dabei am Rechner erstellt, Kommunikation findet per E-Mail statt, Informationen werden nicht mehr nur in Lexika, Fachbüchern oder bei Ausbildern recherchiert, sondern oft zuerst über eine Internetrecherche auf Wikipedia, YouTube und in Foren. Dadurch können Informationen unabhängig von Bibliothekszeiten oder dem Besitz von Fachbüchern schnell und kostengünstig gewonnen, aufbereitet und verteilt werden. Diese Entwicklung läuft bereits seit mehreren Jahrzehnten und beschleunigt sich dabei immer mehr. Zum jetzigen Zeitpunkt ist durch die Entwicklung und Verbreitung von mobilen und günstigen persönlichen Endgeräten, durch cloudbasierte Dienste und ein breites Angebot an Software, die auf die individuellen Bedürfnisse von Nutzer:innen angepasst werden kann, eine weitere Stufe des Entwicklungsprozesses erreicht, die neue Formen der Datenverarbeitung und des Datenaustausches, also Kommunikation, ermöglicht. Der nächste Entwicklungsschritt sind automatisierte Systeme, der Einsatz künstlicher Intelligenz sowie der Ausbau von Interaktionsformen zwischen Menschen und Maschinen.

Digitalisierung stellt jedoch keinen Selbstzweck dar, sondern ist in gesellschaftliche, berufliche oder persönliche Prozesse eingebunden. Digitalisierung ist ein Querschnittsthema, das geprägt ist durch individualisierte Fragestellungen:

Was tue ich? Was ist der primäre Zweck meines Handelns? Wie wirkt sich Digitalisierung auf mein Handeln aus? Erst durch die Klärung dieser Fragen zur Digitalisierung kann ein Mehrwert erreicht werden, der für verschiedene Zielgruppen jeweils einen Nutzen bringt.

Auch für die Akteure, die diese Digitalisierungsprozesse vorantreiben, ergeben sich Fragen: Wie handelt man aus dem persönlichen Professionsverständnis heraus? Was möchte oder muss verändert werden? Gibt es technische Lösungen zur Digitalisierung, die für einen bestimmten Kontext anwendbar sind? Ergeben sich durch Digitalisierung Veränderungen in anderen Bereichen, die sich auf das eigene professionelle Handeln auswirken?

Für Projekte mit der Zielsetzung, Bildungsprozesse zu verbessern, müssen aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsperspektiven sowohl formale Bildungsziele als auch individuell geprägte pädagogische Grundannahmen zunächst hinterfragt sowie im Anschluss gemeinsam verhandelt werden, um notwendige Veränderungsprozesse zu ermöglichen.

Im Projekt DiMAP standen wir vor der Herausforderung eines breiten Spektrums von Bildungsanforderungen, welches durch die unterschiedlichen professionellen Kontexte der Projektakteure geprägt ist. Hier treffen diverse Grundhaltungen, Zielsetzungen, Lerninhalte und spezifische Rahmenbedingungen aufeinander.

Es lassen sich sechs Anforderungen an das Digitalisierungsprojekt herausstellen.

- > Primär ging es um Mitarbeiterbildung im Kontext **beruflicher Erstausbildung** unter Berücksichtigung formaler – in Lehrplänen geregelter – Vorgaben.
- > Darüber hinaus waren die Mitarbeitenden als Anleitende und als Lernende selbst relevant, sodass sich auch der Kontext der **Weiterbildung** und Erwachsenenbildung ergab.
- > Da im Projekt die individuelle Unterstützung von Auszubildenden eine begleitende Maßnahme darstellte, war die **sozialpädagogische Begleitung** von auszubildenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen relevant.
- > Des Weiteren sollte der Erprobungspartner als Organisation im Veränderungsprozess begleitet werden, was dem Kontext der **Organisationsentwicklung** entspricht.

- Unabhängig von diesem konkreten Projekt besteht bei Digitalisierungsprojekten immer ein **technischer Beratungs- und Schulungsbedarf** zu Geräten und Anwendungen in einem methodischen Trainingskontext als bereits beschriebene Querschnittsaufgabe.
- Zuletzt benötigt auch ein Digitalisierungsprojekt, wie jeder Bildungsprozess, ein **didaktisches Design**, das die Ergebnisse des beschriebenen Aushandlungsprozesses aufnehmend, die Aufbereitung der Inhalte mit einem geeigneten Aufbau unter Einbeziehung digitaler Medien beschreibt.

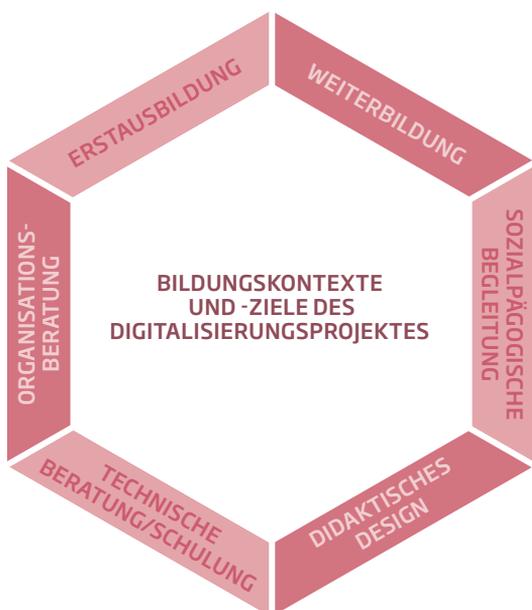


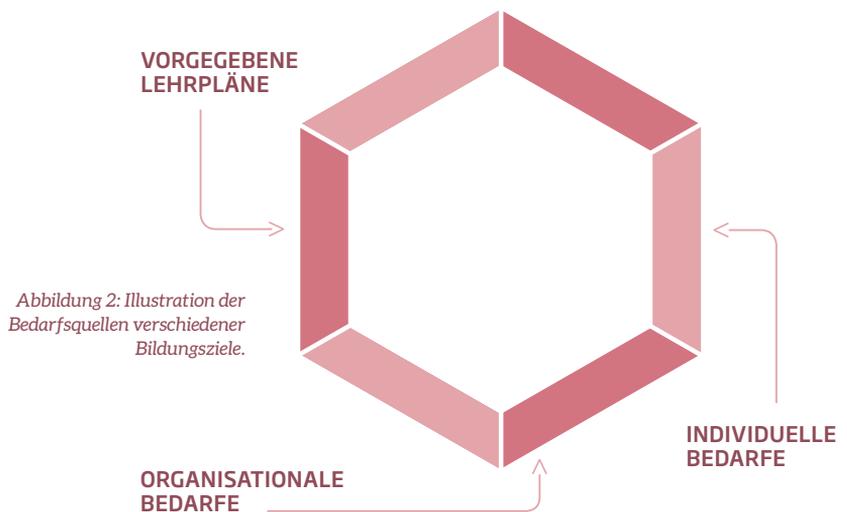
Abbildung 1:
Illustration der verschiedenen
Bildungsziele eines
Digitalisierungsprojektes

Im Projekt arbeiteten vier Verbundpartner¹ mit verschiedenen Bildungsansätzen zusammen, um diesen sechs unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Sie brachten jedoch durch die sich unterscheidenden Bildungszugänge auch teils andere Herangehensweisen mit ein.

Während die berufliche Erstausbildung sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Kontext mit einem gesetzlich geregelten Lehrplan auf ein verein-

bartes Bildungsziel hinarbeitet und notwendige Kompetenzen vermittelt, sind Erwachsenenbildung und Weiterbildungsansätze nicht in diesem Maße vorgegeben. Weiterbildungsansätze reagieren vielmehr auf die für die Organisation oder Mitarbeitenden relevanten Inhalte, wobei Lernziele in der Regel geleitet sind von individuellen Bedarfen, Herausforderungen und Interessen. Sozialpädagogische Begleitung ist gezielt auf eine Begleitung und Unterstützung des Individuums ausgerichtet, es gibt keinen Lehrplan und die Ziele ergeben sich aus den persönlichen Lebenssituationen der Lernenden. Auch Beratungsansätze zur Organisationsentwicklung im Bildungskontext sind in der Regel ergebnisoffen, wobei die Organisation bei der Findung einer Lösung für zuvor identifizierte Probleme unterstützt wird. Und schließlich werden die Anwender:innen durch Schulungs- und Beratungsmaßnahmen auch in der Auswahl und Anwendung der Technik unterstützt.

Die zuvor beschriebenen unterschiedlichen Bildungsziele entspringen also staatlichen, organisationalen und individuellen Bedarfen und müssen in diesem Spannungsfeld auch ausgehandelt werden.



¹ Nähere Informationen zu den unterschiedlichen Projektakteuren finden Sie in Kapitel 2 – „Die Akteure im Projekt“.

Diese unterschiedlichen Zugänge erzeugen mitunter Widersprüche in der Planung und Umsetzung eines Bildungsprojektes. Diese Widersprüche müssen deswegen bewusst anhand der Frage reflektiert werden, welcher Kontext für die Ausgestaltung und jeweilige Phase des Projektes im Vordergrund stehen soll und wie sich die verschiedenen Zugänge zueinander verhalten.

Ein Beispiel: Im Projekt stellte sich beispielsweise die Frage, welche Inhalte verpflichtend zu bearbeiten sind, da sie einer formalen Lehrplanvorgabe entspringen oder lediglich als unterstützendes Angebot gemacht werden, weil sie einer gegebenen Situation innerhalb der konkreten Organisation entsprechen. Es bestand auch die Möglichkeit, dass Lernende Inhalte nach individuellen Bedarfen gemeinsam erstellen können.

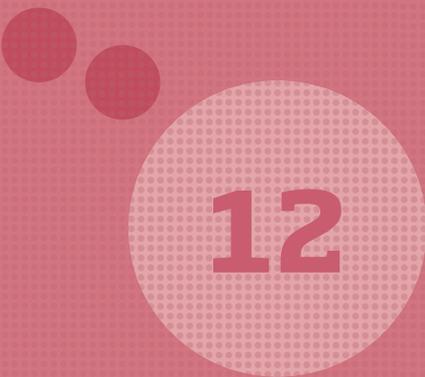
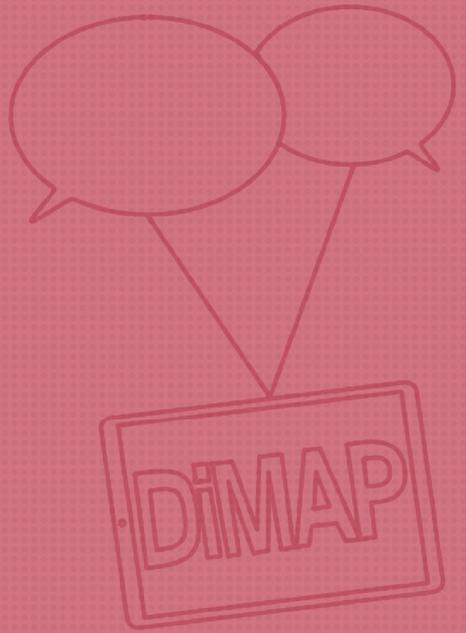
Solche unterschiedlichen Perspektiven und Anforderungen sind wichtig und müssen bei der gemeinsamen Planung des Bildungsprozesses und dessen Umsetzung in digitale und nicht digitale Lernformen bedacht werden.

Um sich hier auf ein gemeinsames Zielbild des Bildungs- bzw. Digitalisierungsprojektes verständigen zu können, sind die folgenden Fragestellungen hilfreich:

- > Ist der Lernprozess freiwillig und selbst motiviert oder handelt es sich um einen extrinsisch gesteuerten Lernprozess im Sinne einer Pflichtschulung o.Ä.?
- > Werden Lernziele von außen festgelegt oder im Lernprozess formuliert?
- > Steht die Vermittlung theoretischen Wissens im Mittelpunkt, oder sollen Kompetenzen für die eigene Arbeit erworben werden?
- > Wird das Erreichen der Lernziele von außen – bspw. durch eine Benotung – festgestellt, oder sollen die Lernenden dazu befähigt werden, den Erfolg des Bildungsprozesses selbst zu beurteilen?

Für die gelingende Umsetzung eines Digitalisierungsprojekts im Bildungsbereich ist es hilfreich, sich dieser Fragestellungen bei der Fokussierung auf den Lernprozess in der Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven im Team bewusst zu sein. Auf dieser Basis kann die Grundfrage, was mit dem Bildungsprozess erreicht werden soll und wie dieser mit digitalen Mitteln optimiert werden kann, gestellt werden. Dies bedarf einer offenen Klärung der unter-

schiedlichen Interessenslagen, Ansätze und Bildungsverständnisse zwischen den Akteuren - und das nicht nur zu Beginn, sondern kontinuierlich über den Verlauf des gesamten Projekts hinweg.



Die Bedeutung sozialpädagogischer Begleitung in Digitalisierungsprojekten

Ursula Nisser

In diesem Kapitel

... erfahren Sie, welche zwischenmenschlichen Herausforderungen uns auf dem Weg zu einer digitalisierteren Pflegeausbildung begegnet sind und welche Erfahrungen wir dabei gemacht haben, diesen Herausforderungen mit einer sozialpädagogischen Begleitung zu begegnen. Strebt man eine Veränderung des betrieblichen Lernens an – sei es durch ein Digitalisierungsprojekt wie DiMAP oder durch ganz allgemeine Veränderungsprozesse – so greift man immer auch direkt in die Beziehung zwischen den Lernenden, Lehrenden und deren Kolleg:innen ein. Unsere Projektarbeit hat gezeigt, welche Bedeutung der explizite Fokus der Sozialpädagogik für einen solchen Prozess hat und vor allem, dass gerade auch die Entwicklung digitaler Prozesse von einer analogen Begleitung profitiert.

Unsere Ausgangslage

Motivierte Auszubildende mit guten Deutschkenntnissen sind in der Altenpflegeausbildung gesucht, aber nicht leicht zu finden. Die Auszubildenden beim Erprobungspartner des Projekts DiMAP werden unter anderem aus europäischen und außereuropäischen Ländern angeworben. Manche beginnen ihre Ausbildung mit unzureichenden Deutschkenntnissen. Mitunter beginnen sie auch zu arbeiten, ohne eine eigene Wohnung zu haben, und wohnen bei der Cousine oder der Schwester, die ein Jahr vor ihnen beim gleichen Träger die Ausbildung begonnen hat und mit der sie in ihrer Muttersprache sprechen können.¹ Das Motiv, sich auf den Weg nach Deutschland zu machen und hier eine Ausbildung zur Altenpflegefachkraft zu durchlaufen, ist nicht immer die Ausbildung an sich, sondern die Möglichkeit, in Deutschland zu leben. Erst nachdem die Ausbildung begonnen wurde, kommen viele Auszubildende „auf den Geschmack“ und machen die Erfahrung, dass es Freude machen kann, mit alten Menschen zu arbeiten. Manche Auszubildende bleiben allerdings auch bei ihrem Hauptmotiv, in Deutschland ein Auskommen zu finden. Das erfordert von den Praxisanleiter:innen eine besondere Motivationsarbeit mit den Auszubildenden, die weit über die bloße Vermittlung von Fachwissen hinausgeht. Zur Unterstützung bei dieser Aufgabe war im Projekt DiMAP von Beginn an eine sozialpädagogische Begleitung vorgesehen.

Neben dieser herausfordernden Ausgangslage für die Ausbildung im Allgemeinen kommen noch weitere Hindernisse durch die projektformige Arbeit an einem Veränderungsprozess hinzu. Allen voran zeigte sich, dass die sozialpädagogische Begleitung besonders an den Schnittstellen der Ausbildungsorganisation gebraucht wurde: Also an der „Schnittstelle“ Auszubildende:r und Praxisanleiter:in, der „Schnittstelle“ Praxisanleiter:in und Wohnbereichsleitung, der „Schnittstelle“ Praxisanleiter:in und Hausleitung usw.

Sozialpädagogische
Begleitung als
Übersetzungsdienst der
sozialen und strukturellen
Bedürfnisse

Somit lässt sich diese Aufgabe formulieren als eine Art Übersetzungsdienst der sozialen und strukturellen Bedürfnisse. Die sozialpädagogische Begleitung im Projekt war im tieferen Sinn eine Coachingaufgabe mit dem Ziel, verschiedenste Anliegen miteinander zu verzahnen. Der Praxispartner des Projekts – die Sozialservicegesellschaft des BRK – betreibt bayernweit 26 Altenhilfeeinrichtungen. In manchen dieser Häuser sind zwei Auszubildende beschäftigt, in anderen über zwanzig. Und obwohl sich viele der 26 Häuser am Projekt beteiligen wollten, kam es im Laufe der Projektlaufzeit immer wieder zu betriebsbedingten

Veränderungen. In unregelmäßigen Abständen kamen neue Häuser hinzu, während manche Häuser ihre Teilnahme wieder beenden oder pausieren mussten. Das bedeutete für uns, die Anzahl der teilnehmenden Häuser – und damit der zu betreuenden Auszubildenden – war über den Projektzeitraum hinweg stets Schwankungen unterworfen.

Rollen und Aufgaben der sozialpädagogischen Begleitung, wie sie - theoretisch - angedacht waren. Oder: Grau ist alle Theorie.

Die sozialpädagogische Begleitung in DiMAP war zunächst gedacht als eine Unterstützung für die Auszubildenden beim Einfinden in die Ausbildung in einem fremden Land, dessen Kultur unbekannt ist und dessen Sprache erst erlernt werden muss. Eine der Kernaufgaben der sozialpädagogischen Begleitung war von Beginn an, eine lebensweltorientierte und bedarfsgerechte Antwort auf die unterschiedlichsten Erfordernisse der Ausbildungsbeteiligten zu finden. Was genau das alles beinhaltet, wurde im Lauf des Projekts sichtbar und die Aufgabe damit auch konkreter gefasst.

Ziele der sozialpädagogischen Begleitung:

- > den Nutzen digitaler Medien für das Lernen zu vermitteln,
- > die Kommunikation zwischen allen Auszubildenden zu fördern,
- > die Kommunikation zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen und anderen Vorgesetzten zu unterstützen,
- > bei Problemen oder Konflikten zwischen Auszubildenden, Praxisanleiter:innen und Vorgesetzten Lösungen zu erarbeiten,
- > die Praxisanleiter:innen bei der pädagogisch sinnvollen Motivation der Auszubildenden zu unterstützen,
- > die Lebenswelt der Auszubildenden zu verstehen und sie bei Problemen zu coachen.

Die Ziele der sozialpädagogischen Begleitung

Diese Ziele sollten durch die Anwendung klassischer sozialpädagogischer Methoden erreicht werden, nur eben nicht ausschließlich auf klassisch analogem Wege, sondern durch den Einsatz digitaler Medien. Gerade aber dieser Anspruch

¹ Eine umfassendere Auseinandersetzung mit der heterogenen Gruppe der Auszubildenden in der Pflege finden Sie in Kapitel 3.

einer digitalen Umsetzung, so stellte sich in der Praxis heraus, stand einer erfolgreichen Begleitung im Wege.

Ein Großteil der sozialpädagogischen Interventionen umfasste eine oder mehrere der folgenden sechs Herangehensweisen:

1. Soziale Einzelfallhilfe

Mit den Auszubildenden und Praxisanleiter:innen wurde im Einzelsetting unter Einsatz einer klientenzentrierten Gesprächsführung gearbeitet. Der Versuch einer digitalen Anwendung dieser Methode gestaltete sich häufig als kaum umsetzbar. Videokonferenzen mit Einzelpersonen scheiterten teils an der technischen Ausstattung und teils an der Medienkompetenz der Anwender:innen. Da eine Einzelfallhilfe jedoch meist auch in Präsenz aufgrund der räumlichen Entfernung nicht möglich war, wurde in den meisten Fällen zum Telefon gegriffen. Auch der schriftliche Kontakt über die eingesetzte Lernplattform fand mit den Mitarbeitenden und Auszubildenden zwar punktuell statt, erwies sich jedoch als zu schwerfällig für eine klientenzentrierte Einzelfallhilfe.

2. Lebensweltorientierung

Psychosoziale Arbeit bedeutet case-work im individuell sozialen Umfeld der Klient:innen, d.h., sie ist lebensweltorientiert.

Ein Beispiel: Eine Auszubildende hatte die Prüfung an der Berufsfachschule für Altenpflege nicht bestanden, da ihre Deutschkenntnisse mangelhaft waren. Gleichzeitig hatte sie keine eigene Wohnung, schlief abwechselnd für ein paar Tage bei Freunden und Verwandten und hatte großes Heimweh nach ihrem Heimatland. Dem schulischen Erfolg standen also nicht nur die im ersten Moment offensichtlichen Gründe – mangelnde Sprachkenntnisse – im Wege, sondern viel elementarer eine private Unsicherheit, die den Fokus von der Ausbildung weglenkte.

In diesem konkreten Fall unterstützte die sozialpädagogische Begleitung zunächst bei der Suche nach einer langfristigen Wohnmöglichkeit, indem wöchentlich mehrmals einzelne Schritte zu diesem Ziel mit der Auszubildenden abgesprochen wurden. Gleichzeitig wurde Kontakt mit der Praxisanleiterin und der Berufsfachschule aufgenommen, um auch eine Lösungsmöglichkeit

für die schulischen Probleme zu finden. All dies geschah telefonisch. Eine digitale Umsetzung wäre hier zwar denkbar, jedoch aufwendiger und ohne erkennbaren Mehrwert für die Auszubildende gewesen.

3. Problemlösendes Vorgehen

Die Sozialpädagoginnen vermittelten bei allen sozialen Problemlagen, die im Rahmen des Projektes zutage traten. Dabei wurden alle Probleme der beteiligten Akteure gleichsam ernst genommen, egal ob es sich um direkt aus dem Projekt resultierende Probleme mit den eingesetzten digitalen Medien handelte, um betriebliche bzw. fachliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Auszubildenden und Praxisanleiter:innen, um soziale Probleme zwischen den Auszubildenden untereinander oder um rein individuelle Problemlagen wie die oben geschilderte Wohnungsnot.

Mit verschiedensten Methoden, z.B. aus der Mediation, wurden Ängste abgebaut, die gegenseitige Verständigung begünstigt und dadurch auf allen Seiten die Motivation für die Ausbildung und die Projektziele gestärkt. Auch hier wurde i.d.R. face to face gearbeitet anstatt digital. Ein digitales Vorgehen erschien allen Beteiligten aufgrund der sensiblen und stets vielschichtigen Problemlagen als eine unnötige Verkomplizierung.

4. Verhaltensverändernde Trainings

Es wurden Trainingseinheiten zu unterschiedlichen Themenkomplexen angeboten. Hierzu zählten beispielsweise: Nervosität vor Prüfungen, Lernmethoden (Lernen lernen) und Selbstmotivation. An diesen Trainings nahmen jeweils zwischen fünf und vierzehn Auszubildende teil. Die meisten dieser Trainingseinheiten fanden als Präsenzveranstaltungen vor Ort statt, da als Ergänzung zur Wissensvermittlung auch Rollenspiele und ähnliche Methoden eingesetzt wurden, die sich nur schwer digital umsetzen ließen. Gleichzeitig wurden aber auch regelmäßig digitale Trainingseinheiten vor Ort wie z.B. ‚die Motivation für den Pflegeberuf‘ als Online-Veranstaltung angeboten, um zeitgleich mehrere Auszubildende an verschiedenen Standorten mit einbinden zu können.

5. Soziale Gruppenarbeit

Bei Bedarf wurden auch größere Gruppen – beispielsweise die Auszubildenden eines Jahrgangs oder der gesamten Einrichtung – über einen längeren Zeitraum hinweg gemeinsam betreut, wenn gruppenspezifische Prozesse im Vordergrund standen.

So kam beispielsweise eine Gruppe von Auszubildenden innerhalb des Projektzeitraums insgesamt neun Mal zusammen, mit dem Ziel, die Kooperationsbereitschaft zu fördern und die Empathie- und Reflexionsfähigkeit im Team zu erweitern. Durch erlebnisorientierte Übungen und Spiele wurden hier gruppendynamische Prozesse angeregt, um soziales Lernen und persönliche Entwicklung zu begünstigen. Auch diese Maßnahmen fanden fast ausschließlich in Präsenz statt. Eine derart intensive Zusammenarbeit wäre digital nur sehr schwer ohne erhebliche inhaltliche und methodische Einschränkungen möglich gewesen.

6. Krisenintervention

In seltenen Fällen wurde die sozialpädagogische Begleitung auch bei akuten sozialen bzw. emotionalen Notfällen tätig.² Diese Kriseninterventionen sind ein gutes Beispiel für die positiven Nebeneffekte durch eine sozialpädagogische Begleitung. Keine der Krisensituationen stand direkt mit den Maßnahmen des Projekts in Verbindung – die Tätigkeit der Sozialpädagoginnen strahlte auf diese Weise aber positiv auf das Projekt und seine Maßnahmen ab.

Was uns die Praxis der sozialpädagogischen Begleitung gezeigt hat. Oder: In der Mitte von Schwierigkeiten liegen Möglichkeiten.

Um unsere konkreten Erfahrungen mit dem sozialpädagogischen Handeln im Projekt zusammenzufassen, ist es hilfreich, diese anhand der vier größten Problemfelder zu betrachten, mit denen sich die sozialpädagogische Begleitung konfrontiert sah. Wir gehen davon aus, dass diese Herausforderungen in ähnlicher Form mehr oder weniger allen Veränderungsprojekten begegnen werden, die sich mit der Digitalisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen beschäftigen wollen. In diesem Sinne wünschen wir uns, dass unsere Erfahrungen auch anderen Projekten von Nutzen sind. Denn in der Mitte von Schwierigkeiten liegen Möglichkeiten.³

Die vier größten
Problemfelder

Schwierigkeit Nummer 1:

Wie lernen wir die Auszubildenden und Praxisanleiter:innen kennen?

Zunächst ist das eine eher seltsam anmutende Frage, deren Antwort alles andere als leicht, dafür aber umso entscheidender ist. Wie kann die sozialpädagogische Begleitung die Auszubildenden und ihre Praxisanleiter:innen kennenlernen

und ein Gespür für die Ausbildungssituation entwickeln? Die Auszubildenden sind so gut wie nie gleichzeitig in den jeweiligen Einrichtungen, da sie je nach Standort bis zu fünf verschiedene Berufsfachschulen besuchen. Dazu kommen zeitlich versetzte Praktika, welche die Auszubildenden in anderen Häusern der SSG absolvieren. Will man alle Auszubildenden an einem Tag und an einem Ort versammeln, beispielsweise im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung, so bedarf dies einer langen Vorlaufzeit und bringt viel Planungsaufwand mit sich. Die Signalwirkung einer solchen Veranstaltung für ein Veränderungsprojekt ist wichtig und ihre Bedeutung kann nicht hoch genug geschätzt werden. Ein gemeinsamer ‚Kick-off‘ bedeutet Aufbruch – ‚jetzt geht es los‘. Und die Idee dabei ist, dass möglichst alle gleichzeitig und gemeinsam aufbrechen sollen. Diese Idee war für alle am Projekt beteiligten Auszubildenden in dieser Form aber nicht umzusetzen.

Stattdessen waren mehrere Termine nötig, um alle Auszubildenden kennenzulernen, ihnen das Projekt vorzustellen und mit der gemeinsamen Arbeit zu beginnen. Diese Termine, an denen wir das Projekt vorstellen und die Auszubildenden kennenlernen konnten, boten nicht den gemeinschaftsbildenden Charakter eines ‚Kick-offs‘.

Aus der Rückschau wäre es besser gewesen, die einzelnen Auszubildenden zunächst zu besuchen und im Anschluss daran auf einen gemeinsamen Termin hinzuarbeiten, an dem wirklich alle teilnehmen können. Denn nur durch einen gemeinsamen Anfang entsteht ein motivierender Sog, der das Projekt trägt.

Schwierigkeit Nummer 2:

Wie ermitteln wir den Bedarf sozialpädagogischer Begleitung?

Welche Unterstützung wird von den Auszubildenden gewünscht? Was wird von den Praxisanleiter:innen gebraucht? Wie erfahren wir, welche individuellen Bedarfe es gibt? Die Auszubildenden verhielten sich bei den ersten Veranstaltungen eher zurückhaltend bis passiv. Teils lag das an sprachlichen Barrieren, teils daran, dass Rolle und Aufgaben einer sozialpädagogischen Begleitung vielen Beteiligten nicht ganz klar waren. Es gestaltete sich als schwierig, die Bedarfe der Auszubildenden dadurch zu ermitteln, dass

² Dies kam während der Projektlaufzeit in drei Fällen bei Problemlagen vor, die Einzelpersonen betrafen.

³ Albert Einstein

Motivation für die
Ausbildung und Interesse an
Fachthemen wecken

man sie direkt befragte. Also wandten wir uns an die Praxisanleiter:innen, die wir bei den regelmäßigen Arbeitskreisen zur Entwicklung der digitalen Lernmedien trafen. Bei der Bearbeitung der Frage, wie digitale Medien die Praxisanleitung unterstützen bzw. verbessern können, wurden auch indirekt die sozialpädagogischen Bedarfe der Auszubildenden deutlich. Die Praxisanleiter:innen waren ausgesprochen interessiert, sich kontinuierlich darüber auszutauschen, wie sie zum einen die Auszubildenden für die Ausbildung motivieren und zum anderen das Interesse für Fachthemen wecken können. Dies waren die beiden konstanten Kernbedarfe, die von den Praxisanleiter:innen an die sozialpädagogische Begleitung während des gesamten Projektzeitraumes herangetragen wurden.

Schwierigkeit Nummer 3: Und wie motiviert man?

Wie motiviert man augenscheinlich nur mäßig motivierte Auszubildende? Die Praxisanleiter:innen, die wir während des Projekts begleitet haben, brannten für ihren Beruf. Es lag ihnen viel an den Bewohner:innen, die sie betreuen. Und sie interessierten sich nicht nur für deren Wohlbefinden, sondern vor allem auch für deren Persönlichkeiten und Biografien. Aber diese Begeisterung und Fürsorge um das Wohlergehen eines anderen Menschen lassen sich nicht so einfach anhand von Fachbüchern oder Fachaufsätzen vermitteln, sondern müssen sich durch persönliche Erfahrungen entwickeln. Auch das ist ein wesentlicher Punkt bei der Frage nach der Motivation für den Pflegeberuf. Die Praxisanleiter:innen hatten bei einigen ihrer Auszubildenden den Eindruck, diese lernten lediglich ‚totes‘ Wissen aus Fachbüchern, um es bei der Prüfung zu repetieren. Und diese Haltung einiger (bei weitem nicht aller!) Auszubildender wurde von den Praxisanleiter:innen als belastend empfunden. Zwischen Sozialpädagoginnen und Praxisanleiter:innen gab es einen regelmäßigen Austausch über pädagogische Haltungen gegenüber den Auszubildenden und deren Motivation. Ebenso wurden den Praxisanleiter:innen Methoden aus dem Coaching und dem Motivationstraining vermittelt, um das Engagement der Auszubildenden zu fördern. Es gab Kommunikationstrainings, bei denen sowohl Praxisanleiter:innen als auch Auszubildende teilnahmen, und Veranstaltungen, bei denen nur die Auszubildenden teilnahmen. Nachdem Vertrauen in die sozialpädagogische Arbeit aufgebaut worden war, bekamen die Sozialpädagoginnen von den Auszubildenden häufig den Auftrag, deren Wünsche den Praxisanleiter:innen zu überbringen, weil sie es sich nicht selbst zutrauten, ihre Anliegen zu äußern.

Schwierigkeit Nummer 4:

Wie vermitteln wir zwischen den einzelnen am Projekt beteiligten Fachdisziplinen und den sozialpädagogischen Bedarfen des Erprobungspartners?

An anderer Stelle haben wir bereits beschrieben, welche Projektpartner und Disziplinen an DiMAP beteiligt waren und wie ihre unterschiedlichen Rollen und Aufgaben aussahen.⁴ An dieser Stelle soll dieses Zusammenspiel aber noch einmal aus einer anderen Perspektive beleuchtet werden. Die Projektpartner gingen mit jeweils eigenen Perspektiven, Zielen und Ansätzen an die Digitalisierung der Pflegeausbildung heran. Einmal wöchentlich wurden die einzelnen Maßnahmen im Projekt – meist im Rahmen einer Videokonferenz – abgesprachen und der aktuelle Stand diskutiert. Hier zeigte sich immer wieder, wie unterschiedlich schon im interdisziplinären Projektteam die Sichtweisen auf das Projekt und den Bedarf des Erprobungspartners waren. Der sozialpädagogischen Begleitung fiel hier die Rolle zu, die Wünsche, Befürchtungen und Bedarfe der einzelnen beteiligten Akteure gegenüber den fachlichen und technischen Entwicklungszielen zu vertreten. Es war immer wieder schwierig, zwischen den Perspektiven aller Disziplinen zu vermitteln und den ‚theoretischen‘ Aspekten immer auch gleichberechtigt die sozialen Belange gegenüber zu stellen.

Anhand von zwei originär sozialpädagogischen Leitfragen wird diese Herausforderung deutlicher:

Welche Differenzen in der Kommunikations- und Planungskultur treffen in einem solchen Projekt aufeinander und müssen überwunden werden?

Von Beginn an stellte sich in allen Abstimmungsprozessen die Frage: Wie kommunizieren die Mitarbeitenden beim Praxispartner innerhalb der einzelnen Einrichtungen und über die gesamte Organisation hinweg? Gibt es eine besondere ‚SSG-interne‘ Kommunikationskultur? Und wie gehen wir als Projektpartner mit den Eigenarten dieser Kultur um? In unserem speziellen Fall war die Kommunikationskultur meist lässig, heiter und geprägt von flachen

⁴ Diese umfassten neben der Medien- und Pflegepädagogik auch die Organisationsentwicklung und Technikimplementierung.

Hierarchien. Als Folge daraus war man stets offen für vielerlei Vorschläge. Entscheidungen wurden gerne auch mal „hopp-la-hopp“ ohne langes Zögern getroffen und eine übertriebene Planung löste mitunter Befremden aus. Beim Aufeinandertreffen einer solch laissez-faire anmutenden Kommunikationskultur mit den technisch und wissenschaftlich geprägten Abläufen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes entsteht zwangsläufig eine Reihe von Verständigungsschwierigkeiten. Planungsschritte, die auf der einen Seite vom Praxispartner SSG zugesagt wurden, auch schon mal voreilig abgesegnet und anschließend noch einmal zurückgenommen wurden, trafen auf den Wunsch nach Konsistenz. Die Projektpartner sahen gerne ihre spezifischen Teilziele und die Schritte zu deren Bearbeitung und verloren dabei mitunter aus dem Auge, wie der Erprobungspartner „gestrickt“ ist. Es gehört zur Profession von Sozialpädagog:innen, sich fremden Systemen anzunähern, sich dort agil einzuschwingen und die passenden Lösungen mit den Akteuren des Systems zu finden. Diese Vorgehensweise ist in technischen oder universitären Fachdisziplinen eher ungewöhnlich. Hier stets aufs Neue Reibungspunkte aufzudecken und in einen Übersetzungsprozess zu treten, ist essenziell, um bei der Verwirklichung der Projektziele nicht die Verbindung zu den Bedarfen der Praxis zu verlieren.

Was brauchen die Auszubildenden bei der Einführung der digitalen Medien?

Was brauchen Auszubildende, damit digitale Medien erfolgreich eingeführt werden können?

Eine der wichtigsten Fragen, die uns über das gesamte Projekt hinweg begleitete, lautete: Was brauchen die Auszubildenden bei der Einführung digitaler Medien? Oder: Was brauchen die Auszubildenden, damit digitale Medien erfolgreich eingeführt werden können? Diese Fragen standen neben allen anderen Anforderungen, die von technischer, gesetzlicher, mediendidaktischer und lerntheoretischer Seite und auch von der Organisation an das Projekt herangetragen wurden.

Aus Sicht der Auszubildenden lautete die Antwort: Eine sehr einfache und übersichtliche Struktur mit klaren Handlungsanweisungen, die gerade auch eventuelle sprachliche Hindernisse der Auszubildenden berücksichtigen. Diese Reduzierung auf das Wesentliche und die am einfachsten anzuwendenden Lösungen ließen sich nur selten mit den anderen Anforderungen in Einklang bringen, weswegen die von den Projektpartner:innen konzipierten digitalen Anwendungen nicht immer exakt diesen Bedürfnissen entsprachen.

Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung war es, dafür Sorge zu tragen, dass die Bedarfe der Nutzer:innen mindestens gleichberechtigt neben anderen Anforderungen stehen.

Fazit: Wer hohe Türme bauen will, muss lange am Fundament arbeiten.

Kein Plan verträgt den Kontakt mit der Realität, ohne sich den faktischen Umständen anzupassen. Die Bereitschaft, den wirklich vorhandenen Bedarf zu ermitteln und diesen an die Durchführung eines Entwicklungsprojektes anzupassen, ist elementare Voraussetzung für eine dynamische und erfolgreiche Umsetzung. Oder anders gesagt: Es nützt nichts, sich an das zu halten, was in einem Projektantrag steht, wenn sich durch die sich stets wandelnde Arbeitsrealität neue und andere Bedarfe zeigen.

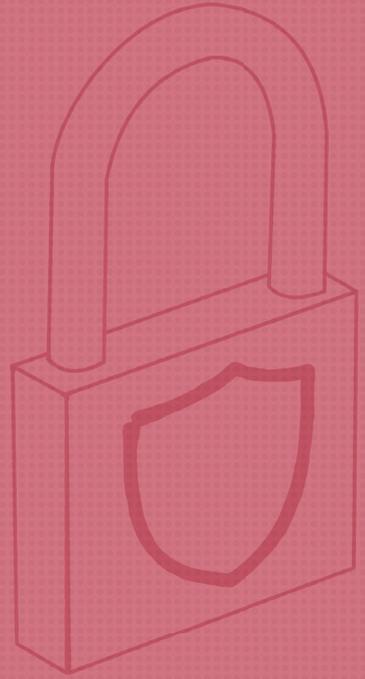
Um diese Übersetzungsarbeit zwischen allen beteiligten Akteuren zu leisten – insbesondere zwischen den technischen und wissenschaftlichen Partnern auf der einen und den Auszubildenden und ausbildenden Fachkräften auf der anderen Seite – spielt die sozialpädagogische Begleitung eine elementare Rolle. Bedarfsgerechte sozialpädagogische Begleitung bzw. zum Ziel führendes Coaching ist nie statisch, sondern orientiert sich immer am jeweils aktuellen Bedarf, der sich im Prozessverlauf ändern kann, ja sogar höchst wahrscheinlich ändern wird. Coaching, das etwas bringen soll, ändert Ziele, je nachdem, was in der augenblicklichen Situation notwendig ist. Wir haben ein solches Vorgehen versucht. Und es scheint uns teilweise gelungen zu sein, in der Praxis Impulse für eine positive Unternehmensentwicklung auf der Ebene der Auszubildenden und der Praxisanleiter:innen, also der gesamten Ausbildungsebene, zu setzen. Ganz unabhängig davon, ob und welche digitalen Medien oder Maßnahmen im Unternehmen eingeführt werden, ist eine sozialpädagogische Begleitung mit dem Fokus auf die Ausbildungsakteure und ihre Beziehungen stets hilfreich. Eine solche Begleitung – über die Praxisanleitung hinaus – kann dazu beitragen, Mitarbeitende ans Unternehmen zu binden. Sozialpädagogische Begleitung kann die Nachhaltigkeit der Ausbildung stärken, indem sie verständnisvollere Praxisanleiter:innen und zufriedenerere Auszubildende hervorbringt. In einem digitalen Entwicklungsprojekt mit einer solch heterogenen Zielgruppe und derart herausfordernden Rahmenbedingungen, wie wir sie vorfanden, ist diese Art der Beziehungsarbeit jedoch nicht nur hilfreich, sie

Bedarfsgerechte sozialpädagogische Begleitung ist nie statisch - Coaching, das etwas bringen soll, ändert Ziele

ist geradezu unerlässlich. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die sozialpädagogischen Methoden, wie wir sie oben beschrieben haben, sich gut dazu eignen, den Problemen und Irritationen zu begegnen, die zwangsläufig mit Veränderungsprozessen und insbesondere mit Digitalisierungsprozessen in der Ausbildung einhergehen.

Klassische Methoden sozialpädagogischer Begleitung und sozialpädagogischen Coachings wurden bisher stets analog gedacht und umgesetzt. Sie finden face to face einzeln oder in der Gruppe statt, um eine Vielzahl subtiler Elemente miteinbeziehen zu können: Gruppendynamiken, nonverbale Signale, situative Ansätze oder den Umgang mit Unplanbarem. Es erscheint fraglich, ob und wie eine digitalisierte Anwendung sozialpädagogischer Methoden sinnvoll wäre. Oder anders ausgedrückt: Digitalisierung ist dort hilfreich, wo sie Abläufe tatsächlich erleichtert, wo ein Mehrwert in der Orts- und Zeitunabhängigkeit durch digitale Medien sowie in der Planbarkeit und Skalierbarkeit digitaler Anwendungen liegt. Für die sozialpädagogische Arbeit braucht es all dies nicht. Im Gegenteil: Es braucht den realen Ort, um auf das diffizil Unplanbare des individuellen Einzelfalls einzugehen.

Für das Projekt DiMAP haben wir die Erfahrung gemacht, dass nicht unbedingt die Digitalisierung der sozialpädagogischen Arbeit einen Mehrwert mit sich bringt, sondern genau der umgekehrte Fall zutrifft. Digitalisierungsprozesse profitieren enorm von einer klassisch analogen sozialpädagogischen Begleitung, also einem Coaching, das face to face und exakt am Bedarf des Einzelfalls orientiert ist.



13

Digitales Lernen im Einklang mit dem Datenschutz

Christian Schröder

In diesem Kapitel

Datenschutz und Datensicherheit gehören zu den kritischen Erfolgsfaktoren eines jeden digitalen Projekts. Dabei handelt es sich nicht nur um gesetzliche Vorgaben, die zwingend eingehalten werden müssen, sondern für Anwender:innen und Organisationen auch oftmals um bedeutende Einflussfaktoren auf die Nutzerfreundlichkeit und den Administrationsaufwand der eingesetzten Systeme. Es gleicht einem Balance-Akt, das eine zu erfüllen, ohne dabei zu große Hürden beim anderen entstehen zu lassen. Im folgenden Kapitel beschreiben wir die im Projekt DiMAP gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung und Handhabbarkeit von Datenschutz und Datensicherheit; wir gehen näher auf die aus unserer Sicht relevantesten Aspekte ein¹ und geben Ihnen anhand von Gelingens-Bedingungen und einer Schnell-Check-Liste am Ende des Kapitels Hinweise zu den wichtigsten Handlungsschritten an die Hand.

¹ Aufgrund ihres Umfangs können wir nicht im Detail auf die gesamte Datenschutz-Grundverordnung eingehen. Stattdessen konzentriert sich dieser Beitrag auf die besonders relevanten Aspekte der DSGVO bei der Implementierung eines E-Learning-Konzepts, bzw. Lernmanagementsystems und aller damit zusammenhängender Verfahren. Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ersetzen keine Rechtsberatung.

Der Schutz personenbezogener Daten ist ein europäisches Grundrecht

Zur Bedeutung personenbezogener Daten

Der Schutz personenbezogener Daten ist ein europäisches Grundrecht und mit ihm auch das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Innerhalb der EU erfolgt die sachliche und räumliche Regelung abschließend durch die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO), die seit dem 25. Mai 2018 anwendbares Recht ist und das nationale Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) ersetzt. In ihrer Entstehungsgeschichte wurde die DSGVO maßgeblich von der Idee des BDSG beeinflusst, sodass sich die Grundsätze des Datenschutzes im Rahmen der Nutzung personenbezogener Daten kaum unterscheiden.

Gerade im Beschäftigungsverhältnis sind – aufgrund des Kräfteungleichgewichts zwischen Arbeitnehmer und -geber – solche Systeme kritisch zu betrachten, die zur Beurteilung von Beschäftigten herangezogen werden können. Um hier eine legale Nutzung gewährleisten zu können, ist es ratsam, die Anforderungen an Datenschutz und -sicherheit von Beginn an einzuplanen. Auch sollten Sie für das nötige Bewusstsein der Projektteilnehmer:innen, bzw. des Projektteams sorgen. Das bedeutet auch, dass Sie beteiligte Stellen im Unternehmen möglichst frühzeitig involvieren müssen. Änderungen an bestehenden Systemen, die nachträgliche Erstellung versäumter Dokumentationen, o.ä. sind nur mit erheblichem Aufwand möglich und führen zu Verzögerungen im gesamten Projekt.

Aus unserer Projektpraxis: Eine erste wichtige Erkenntnis im Rahmen unseres Digitalisierungsprojektes war, dass man bereits bei der Planung den Umfang und Aufwand des „Datenschutzes“ nicht unterschätzen sollte. Suchen Sie sich daher eine kompetente Beratung, welche Sie in die vielfältigen datenschutzrechtlichen Fragestellungen frühzeitig einbeziehen können.

Die wichtigsten Begriffe kurz erklärt

Begriffserklärungen

Bevor wir die Umsetzung der DSGVO-Anforderungen näher beschreiben, wollen wir vorab einige grundlegende Begriffe erläutern.

Personenbezogene Daten (Art. 4 Abs. 1 DSGVO) sind alle Informationen, die sich auf identifizierbare natürliche Person beziehen. Die Identifizierbarkeit ist dabei abhängig von Kontext und Umfeld und liegt auch dann vor, wenn lediglich

eine Person eine andere Person bestimmen könnte, oder (irgend)jemand innerhalb ihrer Organisation(!) eine Zuordnung vornehmen könnte. Daher müssen Sie auch auf die potenzielle Kombination von Merkmalen achten. Beispiele für personenbezogene Daten sind u. a.: Geburtsdatum, Name, Telefonnummer, Personalnummer, Adressdaten, IP-Adresse, E-Mail-Adressen².

Besondere Personenbezogene Daten (Art. 9 DSGVO) haben einen besonderen Schutzbedarf – konkret geht es dabei um: Gesundheitsdaten, Daten zur sexuellen Orientierung, politische Meinung, Partei-, Gewerkschafts- und Religionszugehörigkeit, Daten die Rückschlüsse auf rassische und ethnische Herkunft erlauben sowie biometrische oder genetische Merkmale.

Verarbeitung bzw. verarbeiten (Art. 4 Nr. 2 DSGVO) bezeichnet den gesamten Umgang, bzw. die gesamte Nutzung von Daten. Unter anderem: erheben, speichern, weiterleiten, zugreifen, Zugriff gestatten, verändern, ordnen, abfragen, auswerten, bereitstellen, löschen, verknüpfen, usw.

Automatisierte Verarbeitung betrifft personenbezogene Daten, die elektronisch, d.h. unter Zuhilfenahme von Datenverarbeitungsanlagen – bspw. Smartphones, Laptops, Servern, Cloud-Diensten, usw. –, verarbeitet werden.

Nicht automatisierte Verarbeitung bezeichnet Verarbeitungen, die ohne bzw. nur teilweise mit elektronischer Hilfe stattfinden. Es ist also wichtig, nicht nur auf digitale Verarbeitung(en) zu achten, sondern auch die analogen Prozesse im Blick zu behalten.

Verantwortliche Stelle/Verantwortlicher (Art. 4 Nr. 7 DSGVO) kann ein Unternehmen, aber auch eine Person sein, das/die personenbezogene Daten verarbeitet. Die verantwortliche Stelle hat die Entscheidungsbefugnis und bestimmt über Art und Umfang der Verarbeitung. Sie ist für die Sicherheit der Daten, aber auch die Sicherheit der Verarbeitung verantwortlich.

Betroffene Person (Art. 4 Nr. 1 DSGVO) ist diejenige, deren personenbezogene Daten durch die verantwortliche Stelle verarbeitet werden. Es muss sich um eine natürliche Person bzw. einen lebenden Menschen handeln.

² Auch die geschäftlichen Kontaktdaten eines Arbeitnehmers zählen zu seinen personenbezogenen Daten.

Auftragsverarbeiter (Art. 4 Nr. 8 DSGVO) ist eine natürliche oder juristische Person, die mit der Verarbeitung fremder personenbezogener Daten beauftragt wird. Der Auftragsverarbeiter entscheidet nicht selbst darüber, wie die Daten verarbeitet werden, sondern ist an die Weisung der verantwortlichen Stelle bzgl. Zweck, Mittel und Umfang der Verarbeitung gebunden. Die verantwortliche Stelle muss für die Rechtmäßigkeit der Verarbeitung und Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben der Auftragsverarbeitung gegenüber der betroffenen Person sorgen.

Empfänger (Art. 4 Nr. 9 DSGVO) ist eine natürliche oder juristische Person, der personenbezogene Daten gegenüber offengelegt werden. Empfänger können sich innerhalb der verantwortlichen Stelle (intern), aber auch extern befinden. Wichtig ist es daher, den Datenfluss im Auge zu behalten und zu überlegen, wann wer auf welche Daten Zugriff hat.

Dritter (Art. 4 Nr. 10 DSGVO) ist eine natürliche oder juristische Person außerhalb der verantwortlichen Stelle. Ein Auftragsverarbeiter ist kein Dritter, aber auch nicht die betroffene Person selbst. Dritte befinden sich nicht in unmittelbarer Verantwortung der verantwortlichen Stelle.

Unbefugte sind Personen oder Stellen, welchen personenbezogene Daten nicht zur Kenntnis gelangen dürfen, bzw. diese nicht zur Erfüllung ihrer Aufgabe benötigen, und deren Rechtmäßigkeit nicht gegeben ist. Dabei kann es sich sowohl um interne Personen, also Beschäftigte, aber auch um Lieferanten, Partner, usw. handeln.

Schutzbedarf personenbezogener Daten (Art. 4 Nr. 12 DSGVO). Personenbezogene Daten haben immer einen Schutzbedarf. Sie müssen vor Zugriff oder Kenntnis Unbefugter geschützt werden. Es ist Aufgabe der verantwortlichen Stelle, diesen Schutzbedarf umzusetzen, bzw. geeignete technische und organisatorische Maßnahmen zur Sicherstellung des Schutzbedarfs zu ergreifen.³

Drittländer/Drittstaaten (Art. 4 Nr. 23 DSGVO) sind alle Länder außerhalb der EU, bzw. der EWG. Also alle Länder, in denen die DSGVO nicht anwendbar ist. Datenübermittlungen an Empfänger außerhalb der EU sind grundsätzlich nur möglich, wenn das durch die DSGVO vorgegebene Schutzniveau nicht unterschritten wird.

Geltungsbereich der DSGVO

Die DSGVO gilt für natürliche Personen, die sich innerhalb der EU aufhalten. Der Anwendungsbereich der DSGVO richtet sich nicht nach Nationalität – demnach haben auch Nicht-EU-Bürger, die sich in der EU befinden, ein Recht auf den Schutz ihrer personenbezogenen Daten. Sollten sich betroffene Personen nicht mehr in der EU befinden, ihre personenbezogenen Daten jedoch noch immer auf dem Gebiet der EU verarbeitet werden, gelten auch hier die Vorgaben aus der Verordnung.

Die DSGVO gilt für alle natürlichen Personen innerhalb der EU

Aus unserer Projektpraxis: Die Grundannahme, dass Sie sich mit ihrem Digitalisierungsprojekt an die Vorgaben der DSGVO halten müssen, erleichtert Ihre Arbeit ungemein, denn Sie müssen so nicht unterscheiden zwischen verschiedenen möglichen Vorgaben und erfüllen relevante IT-Sicherheitsvorgaben auch abseits des Datenschutzes. Im Rahmen eines betrieblichen Projekts sollten Sie vor allem den räumlichen (Ort der Verarbeitung) und sachlichen (Art der Verarbeitung) Anwendungsbereich der DSGVO berücksichtigen.

Räumlicher Anwendungsbereich

Der räumliche Anwendungsbereich bezeichnet den lokalen Gültigkeitsbereich der DSGVO. Der Ort der Verarbeitung ist für die Eröffnung des räumlichen Anwendungsbereichs der DSGVO allerdings nicht immer relevant. Jeder weltweite Datenverarbeitungsvorgang kann im räumlichen Anwendungsbereich der Verordnung liegen.

Räumliche Anwendung aufgrund des Niederlassungsprinzips

Verarbeitungen, die im „Rahmen einer Tätigkeit einer Niederlassung eines Verantwortlichen“ stattfinden, fallen unter den Anwendungsbereich der DSGVO. Das bedeutet, dass auch wenn eine Verarbeitung personenbezogener Daten außerhalb der EU stattfindet, die verantwortliche Stelle jedoch ihren Sitz innerhalb der EU hat (die Verarbeitung „steuert“), die DSGVO zu beachten ist.

³ Vgl. Art. 32 DSGVO

Räumliche Anwendung aufgrund des Marktortprinzips

Die DSGVO gilt innerhalb der EU und für alle Einwohner und Nicht-EU-Bürger, solange diese sich in der EU aufhalten. Der Ort der Datenverarbeitung ist hierbei irrelevant. Auch wenn die Daten außerhalb der EU verarbeitet werden, diese Verarbeitung aber personenbezogene Daten von EU-Bürgern und Personen, die sich in der EU aufhalten, betrifft, gilt die DSGVO.

Verhaltensbeobachtung

Auch die Beobachtung von Verhalten betroffener Personen innerhalb der EU kann den Geltungsbereich der Verordnung eröffnen. Darunter versteht man das Nachvollziehen von Internetaktivitäten und die Erstellung eines Personenprofils.

Besonderheiten bei Cloud(dienstleistern) und Rechenzentren

Finden Verarbeitungen personenbezogener Daten in Rechenzentren bzw. unter Zuhilfenahme sog „Clouddienstleister“ durch eine verantwortliche Stelle mit einer Niederlassung innerhalb der EU statt, so finden die Vorgaben aus der DSGVO Anwendung. Datenschutzvorschriften können also nicht durch den Betrieb oder die Miete eines Servers im EU-Ausland vermieden werden.

Sachlicher Anwendungsbereich

Neben dem räumlichen Anwendungsbereich gilt auch ein sachlicher Anwendungsbereich der DSGVO. Die DSGVO muss Anwendung finden, sobald eine automatisierte oder teilweise automatisierte Verarbeitung personenbezogener Daten stattfindet.⁴

Aus unserer Projektpraxis: Sie können davon ausgehen, dass Sie sich in einem eigenen Digitalisierungsprojekt an die Vorgaben DSGVO halten müssen. Es ist im Kontext der Digitalisierung faktisch nicht möglich, Daten nicht automatisiert zu verarbeiten. Und gerade, wenn es um das betriebliche Lernen geht, ist die Verarbeitung personenbezogener Daten kaum zu vermeiden, da eine völlige Anonymisierung technisch schwer umsetzbar und auch didaktisch nicht praktikabel ist. Sofern sich ihr Projekt und seine Teilnehmer:innen also nicht gänzlich außerhalb der EU bewegen, gelten die Vorgaben der DSGVO.

Beteiligte Stellen

Ohne Aufgabenverteilung können Sie die Anforderungen der DSGVO nur schwer erfüllen. Insbesondere hinsichtlich der Dokumentation zur Nachweispflicht im Zusammenhang mit den Rechten der Betroffenen und den Pflichten der verantwortlichen Stelle gibt es viele Dinge zu beachten. Eine Zuteilung aller Aufgaben an eine einzelne Person ist nicht ratsam, da schlichtweg zu viele Stellen innerhalb einer Organisation involviert sind. Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Auszug allgemein üblicher Zuständigkeiten.

Funktionierender
Datenschutz braucht
die Zusammenarbeit
mehrerer Stellen in
der Organisation

⁴ Für Privatpersonen ist das nicht der Fall. Mit der sogenannten ‚Haushaltsausnahme‘ schafft die DSGVO hier einen anwendungsfreien Raum. Sie muss also nicht beachtet werden, wenn Daten ausschließlich zu privaten Zwecken genutzt werden. Der private Bereich greift jedoch nur, wenn der Empfängerkreis auf einen engen Familien- und Freundeskreis beschränkt ist. Dies gilt jedoch nicht für die private Vernetzung innerhalb von Unternehmen. Hier wird angenommen, dass ein privates Umfeld innerhalb eines Betriebs nicht möglich ist.

FUNKTION / ABTEILUNG	BEZUGSTÄTIGKEIT / RÜCKSPRACHE	AUSZUG MÖGLICHER PROJEKTRELEVANTER DOKUMENTE
IT-Abteilung (Systemadministratoren, Netzwerkadministratoren)	Vorgaben von Anforderungen, Einrichtung & Wartung von Systemen, Vergabe von Berechtigungen, Schulung von Nutzer:innen.	IT-Sicherheitskonzept, technische und organisatorische Maßnahmen, diverse IT-Richtlinien/ Vorgaben.
Betriebsrat	Amtswalter von Beschäftigten, Mitbestimmungsrechte bei personellen Angelegenheiten (insb. §87 Abs. 1 BetrVG).	Berechtigungskonzept bei Zugriffen oder Auswertungen, Betriebsvereinbarung.
Datenschutzbeauftragte:r	Kontrolle der Einhaltung & Umsetzung der Datenschutzvorgaben.	Leitlinie Informationssicherheit, Datenschutzkonzept/ -richtlinie.
Informationssicherheitsbeauftragte:r/ IT-Sicherheitsbeauftragte:r	Kontrolle der Einhaltung & Umsetzung der Informationssicherheitsvorgaben bzw. IT-Sicherheitsvorgaben.	Leitlinie Informationssicherheit, Datensicherheitskonzept/ -richtlinie, diverse IT-Richtlinien / Vorgaben.
Personalabteilung	On-/Offboarding, Verwaltung von Nachweisen: z.B. Umsetzung Informationspflichten, Verwaltung von Einwilligungen, Ausgabe von Hardware	Übergabeprotokolle, Schulungs- & Informationsnachweise.
Rechtsabteilung / Einkauf	Auftragsverarbeitungsverträge, Konditionen, Rahmenvereinbarungen, bevorzugte Anbieter.	Vorgaben zur Lieferantenauswahl (Anforderungen an Zertifizierungen).

Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient einer exemplarischen Darstellung.

Aus unserer Projektpraxis: Stellen Sie sicher, dass jede Stelle und Person, die mit der Verarbeitung personenbezogener Daten zu tun hat, mit den gesetzlichen Voraussetzungen des Datenschutzes vertraut ist. Natürlich können Sie nicht bei jedem Projektbeteiligten davon ausgehen, dass dieser die DSGVO korrekt auslegt. Zumindest sollten jedoch Ansprechpartner:innen zur Verfügung stehen, die auch kurzfristig Fragen beantworten und ggf. Auskunft erteilen können. Generell sollten Sie die Zuständigkeiten, Genehmigungs- und Freigabeprozesse einzelner Beteiligter und deren Fachabteilungen berücksichtigen.

Außerhalb einer verantwortlichen Stelle müssen Sie Vereinbarungen mit Auftragsverarbeitern treffen. Vorgaben sollten daher vor der Lieferantenauswahl, und vor allem vor der Beauftragung abgestimmt werden. Besondere Beachtung muss hierbei die Integration in das bestehende Datenschutz- und Sicherheitskonzept finden. Der IT-Abteilung und dem:der Informationssicherheits- und ggf. Datenschutzbeauftragten kommt in diesem Abstimmungsprozess eine zentrale Rolle zu. Werden bereichsspezifische Vorgaben dieser Stellen nicht eingehalten, können diese Nachlässigkeiten zu einer großen Hürde für ein Digitalisierungsprojekt werden.

Aus unserer Projektpraxis: Planen Sie deshalb für die Vorabinformation zu Ihrem Projekt mit den diversen Stellen ein großzügiges zeitliches Budget ein und halten Sie alle relevanten Ansprechpartner:innen auf dem Laufenden.

Jeder Mensch soll selbst über die Verwendung seiner Daten entscheiden können

Grundsätze der Verarbeitung personenbezogener Daten

Jeder Mensch soll selbst entscheiden können, welche Daten über ihn bekannt sind, wem sie bekannt sind, und wozu sie verwendet werden. Daraus ergibt sich eine „informierte betroffene Person“, sowie eine „informierende verantwortliche Stelle“. Damit die verantwortliche Stelle informieren kann, muss sie sich über Art und Umfang der durch sie durchgeführte Datenverarbeitung im Klaren sein.

Der betroffenen Person sollen keine Nachteile aus der Verwendung ihrer personenbezogenen Daten entstehen. Diese sog. ‚Risiken‘ sollen nach Möglichkeit vermieden werden. Das heißt nicht, dass es keine Risiken geben darf, aber diese sollen so gering wie möglich gehalten werden. Hohe Risiken bestehen für betroffene Personen insbesondere dann, wenn Kenntnisse über ihre personenbezogenen Daten zu finanziellen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Nachteilen führen könnten. Auch im Beschäftigungsverhältnis ist aufgrund der verarbeiteten Daten und des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Arbeitnehmer und -geber die Annahme eines hohen Risikos gerechtfertigt.

Die folgenden Grundsätze gemäß Art. 5 Abs. 1 DSGVO sollen in ihrer kombinierten Anwendung Risiken minimieren oder ganz vermeiden. Sie stellen die Basis des Datenschutzes dar.

Grundsatz der Rechtmäßigkeit

Personenbezogene Daten dürfen nur dann verarbeitet werden, wenn es eine gesetzlich geregelte Erlaubnis dafür gibt. Es gilt also zunächst ein grundsätzliches Verbot für die Verarbeitung personenbezogener Daten, solange diese nicht auf einer Rechtsgrundlage beruht.⁵

Grundsatz der Verarbeitung nach ‚Treu und Glauben‘

Personenbezogene Daten dürfen nur dann verarbeitet werden, wenn die Verarbeitung ihrer Daten für die betroffene Person vorhersehbar ist und unter vernünftigen Gesichtspunkten stattfindet.

Grundsatz der Transparenz

Personenbezogene Daten dürfen nur dann verarbeitet werden, wenn die betroffene Person ausführlich und transparent und leicht verständlich über die Details der Verarbeitung informiert wurde. Die Betroffenen müssen verstehen

können, was mit ihren Daten geschieht – also welche Daten zu welchem Zweck verarbeitet werden.

Grundsatz der Zweckbindung

Personenbezogene Daten dürfen nur zur Erfüllung festgelegter und eindeutiger Zwecke verarbeitet werden. Der Zweck muss dabei vor der Verarbeitung festgelegt werden. Eine Speicherung möglichst vieler personenbezogener Daten auf Vorrat ist unzulässig und eine nachträgliche Änderung nicht ohne weiteres möglich. Gleiches gilt für die Kombination personenbezogener Daten, die zu unterschiedlichen Zwecken erfasst wurden.

Grundsatz der Datenminimierung

Es dürfen lediglich jene personenbezogenen Daten verarbeitet werden, welche zur Erfüllung eines vorab definierten Zwecks nötig sind. Die erhobenen Daten müssen zur Erreichung des gewünschten Zwecks geeignet (Art) und angemessen (Umfang) sein. Es muss also frühzeitig ein Ziel (Zweck) formuliert werden und es dürfen nur die Daten erfasst werden, die zur Erreichung dieses Ziels benötigt werden. Oft gibt es in der Praxis große Unterschiede zwischen dem, was erfasst wird, und dem, was davon tatsächlich gebraucht wird.

Grundsatz der Richtigkeit

Personenbezogene Daten müssen bereits bei ihrer Erhebung richtig sein. Falsche Daten müssen berichtigt oder gelöscht werden – bestenfalls wird die Erhebung korrekter Daten von vornherein sichergestellt.

Grundsatz der Speicherbegrenzung

Personenbezogene Daten dürfen nur so lange gespeichert werden wie zur Zweckerfüllung erforderlich. Erfüllen die Daten keinen Zweck (mehr), so müssen sie von der verantwortlichen Stelle selbstständig gelöscht werden.⁶ Bereits bei der Planung sollte also berücksichtigt werden, dass die Daten aller Voraussicht nach irgendwann gelöscht werden müssen.

⁵ Es muss daher sichergestellt werden, dass mindestens ein sog. Erlaubnistatbestand für die Verarbeitung personenbezogener Daten zugrunde liegt und nachweisbar ist. (Siehe Abschnitt ‚Rechtsgrundlagen‘; S. 214)

⁶ Vgl. Art. 17 DSGVO

Grundsatz der Integrität und Vertraulichkeit

Personenbezogene Daten müssen nach den beiden Schutzziele der Datensicherheit (Integrität) und Informationssicherheit (Vertraulichkeit) verarbeitet werden. Diese setzen eine angemessene Sicherheit bei der Datenverarbeitung voraus, insbesondere wenn diese automatisiert geschieht. Gewährleistet werden die Schutzziele durch die Umsetzung geeigneter ‚technischer und organisatorischer Maßnahmen‘ (TOM)⁷.

Grundsatz der Rechenschaftspflicht

Die verantwortliche Stelle ist nicht nur für die Einhaltung der Datenschutzgrundsätze verantwortlich, sondern muss deren Einhaltung auch nachweisen können. Zu geeigneten Nachweisen zählen schriftliche Dokumentationen, die das Vorgehen nachvollziehbar machen. Besondere Bedeutung kommt dem sogenannten Verzeichnis von Verarbeitungstätigkeiten, den technischen und organisatorischen Maßnahmen, Datenschutz-Folgenabschätzungen, sowie regelmäßige Überprüfungen zu.

Die richtige Dokumentation kann auch eine große Arbeitserleichterung sein

Aus unserer Projektpraxis: Die Anforderungen des Datenschutzes sind umfangreich und dokumentationslastig. Setzen Sie sich deshalb bereits in der Planungsphase mit den Anforderungen der DSGVO auseinander. Sie sind nicht nur dazu verpflichtet, eine solide Dokumentation zu führen, sie wird Ihnen ihre Arbeit auch sehr erleichtern.

Rechtsgrundlagen

Es gibt mehrere Rechtsgrundlagen, auf die sich eine Verarbeitung personenbezogener Daten stützen kann. Die aus unserer Sicht relevantesten sind: die Einwilligung der Betroffenen, die Notwendigkeit der Datenverarbeitung zur Vertragserfüllung, eine rechtliche Verpflichtung sowie ein berechtigtes Interesse der verarbeitenden Stelle.⁸

Einwilligung der Betroffenen

Eine wirksame Einwilligung muss freiwillig für einen bestimmten Fall erfolgen und in klarer und einfacher Sprache eingeholt werden. Zudem muss der betroffenen Person mitgeteilt werden, wer die für die Verarbeitung verantwortliche

Stelle ist und zu welchem Zweck die Daten verarbeitet werden. Die Zustimmung kann durch eine eindeutige bestätigende Handlung – schriftlich, elektronisch oder mündlich – erfolgen. Ein ausreichender Nachweis, besonders über die Informationen im Zusammenhang mit der Einwilligung, kann jedoch nur schriftlich oder elektronisch erfolgen. Eine Einwilligung ist zu jeder Zeit durch die betroffene Person widerrufbar. Eine Verarbeitung darf ab dem Zeitpunkt des Widerrufs nicht mehr durchgeführt werden.

Aus unserer Projektpraxis: Eine Einwilligung ist aufgrund ihrer Widerrufbarkeit in betrieblichen Projekten eher ungeeignet. Nach einem Widerruf wäre die Datenverarbeitung nicht mehr möglich, sodass einzelne Beschäftigte nicht mehr am Projekt teilnehmen würden. Sollte jedoch keine andere Rechtsgrundlage zur Verarbeitung herangezogen werden können, bleibt zur Einwilligung keine Alternative.

Vertragserfüllung

Daten, die zur Erfüllung eines Vertrags nötig sind, dürfen verarbeitet werden – hierzu zählen auch vorvertragliche Maßnahmen. In diesem Zusammenhang sollte man jedoch das Prinzip der Datensparsamkeit beachten. Die betroffene Person muss Vertragspartei sein. Die Rechtsgrundlage der Vertragserfüllung könnte im Zusammenhang mit digitalen Lernprojekten aus dem Arbeits- oder Ausbildungsvertrag hervorgehen.

Rechtliche Verpflichtung

In bestimmten Fällen können rechtliche Verpflichtungen zur Verarbeitung personenbezogener Daten vorliegen – bspw. bei der Verarbeitung von Mitarbeiterdaten zur Lohnabrechnung. Im Zusammenhang mit Schulungssystemen kann oft eine rechtliche Verpflichtung vorliegen, wenn es sich um vorgeschriebene Pflichtschulungen handelt, welche ohne die Datenverarbeitung nicht durchgeführt werden könnten.

⁷ Details hierzu finden Sie im Abschnitt zu den technischen und organisatorischen Maßnahmen ab S. 218.

⁸ Die Rechtsgrundlagen basieren auf Art. 6 DSGVO. Auf die Erlaubnistatbestände „zum Schutz lebenswichtiger Interessen“ und dem „öffentlichen Interesse“ wird mangels Relevanz an dieser Stelle nicht weiter eingegangen.

Berechtigtes Interesse

Die verantwortliche Stelle kann die Datenverarbeitung auch aus eigenem berechtigtem Interesse heraus durchführen. Ein berechtigtes Interesse muss dabei tatsächlich vorhanden sein und die Interessen der betroffenen Personen dürfen die der verantwortlichen Stelle nicht überwiegen. Das setzt eine Abwägung und Begründung in Form einer Interessenabwägung voraus.

Es können auch mehrere Rechtsgrundlagen zur Datenverarbeitung vorliegen

Aus unserer Projektpraxis: Die Kombination mehrerer Rechtsgrundlagen ist möglich und ratsam. Am ehesten kommt im Kontext betrieblicher Bildungsmaßnahmen eine Kombination aus rechtlicher Verpflichtung und Vertragserfüllung in Frage, wenn im Rahmen einer Ausbildung oder des Arbeitsverhältnisses Nachweise über Fähigkeiten und erlangtes Wissen dokumentiert werden müssen.

Sicherheit der Verarbeitung

Die verantwortliche Stelle muss die Sicherheit der Datenverarbeitung durch die Wahrung ihrer IT-Sorgfaltspflichten sowie der Datenschutzgrundsätze gewährleisten. Abhängig von den potenziellen Risiken, die aus der Datenverarbeitung für die betroffenen Personen entstehen könnten, müssen geeignete Schutzmaßnahmen ergriffen werden, die diese Risiken verhindern oder einschränken.

Risiken analysieren

Um ein Risiko analysieren zu können, muss zunächst Klarheit darüber bestehen, welche Daten verarbeitet werden. Relevant sind u.a. Details zu Umfang, Art und Weise, zum Verarbeitungsort und den Beteiligten. Risiken entstehen etwa durch Vernichtung, Verlust oder Veränderung, unbefugten Zugang oder Weitergabe der Daten an Dritte.

Risiken bewerten

Bei der Bewertung des Risikos muss die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Schwere des Risikos berücksichtigt werden, indem die Folgen für die Rechte und Freiheiten der betroffenen Personen abgeschätzt werden.

Risiken begegnen

Die IT-Sorgfaltspflichten nach Art. 32 DSGVO geben die Anwendung von Maßnahmen zur Pseudonymisierung und Verschlüsselung, die Gewährleistung der Informationssicherheit und die Anwendung einer Notfallplanung vor.⁹ Datenschutz soll durch Technikgestaltung umgesetzt werden, indem bspw. Standardeinstellungen von Hard- und Software entsprechend gesetzt werden, um nur zur Zweckerfüllung notwendige Daten zu erheben.

Schutzbedarf

Personenbezogene Daten haben immer einen Schutzbedarf. Um dem Risiko der Verarbeitung angemessen zu begegnen und den Schutzbedarf festzustellen, werden die Daten in Schutzbedarfskategorien anhand der Risiken der betroffenen Person eingeteilt. Als zentrale Frage gilt, welcher Schaden der betroffenen Person entstehen könnte, wenn die Vertraulichkeit, Integrität und Verfügbarkeit der gespeicherten Daten verletzt werden. Zur Beurteilung hilft ein sogenanntes Schutzstufenkonzept, das den Schutzbedarf bspw. in die drei Kategorien „normal“, „hoch“ und „sehr hoch“ einteilt.

Personenbezogene
Daten haben immer
einen Schutzbedarf

Datenschutz-Folgenabschätzung

Wenn eine Verarbeitung potenzielle Risiken für die persönlichen Rechte und Freiheiten betroffener Personen zur Folge hat, muss eine Datenschutz-Folgenabschätzung (DSFA) durchgeführt werden. Diese muss schriftlich vor der Verarbeitung stattfinden und die Eintrittswahrscheinlichkeit und Schwere des möglichen Risikos beurteilen. Die zuständigen Aufsichtsbehörden stellen einen Überblick sowie eine sogenannte ‚Muss-Liste‘ zur Verfügung mit Fällen, in denen eine DSFA notwendig ist. Vor der Datenverarbeitung sollten die eigenen Prozesse unbedingt anhand dieser Kriterien geprüft werden.

⁹ Zwar sollen nach Art. 25 DSGVO alle Datenschutzgrundsätze umgesetzt werden, jedoch werden in Art. 32 DSGVO die vier Punkte Vertraulichkeit, Integrität, Verfügbarkeit und Belastbarkeit der Systeme gesondert herausgestellt.

IT-Sicherheit / technische und organisatorische Maßnahmen

Um dem Schutzbedarf personenbezogener Daten gerecht werden zu können, sind sogenannte technische und organisatorische Maßnahmen (TOM) notwendig. Sie sollen die Sicherheit der Datenverarbeitung gewährleisten und damit die unbefugte Verarbeitung sowie unbeabsichtigten Datenverlust verhindern. Unter den technischen Maßnahmen sind jene zu verstehen, die unbedingt/erzwungen umzusetzen sind, während organisatorische Maßnahmen durch Handlungsanweisungen, Verfahrens- und Vorgehensanweisungen umgesetzt werden. Die getroffenen Maßnahmen müssen nachvollziehbar sein und dokumentiert werden.¹⁰

Aus unserer Projektpraxis: Beachten Sie, dass Maßnahmen, welche die Nutzerfreundlichkeit soweit verringern, dass Systeme kaum mehr verwendbar sind, für niemanden zielführend sind. Die Maßnahmen müssen geeignet sein, um die Sicherheit der Verarbeitung in der Praxis umsetzen zu können.

Maßnahmen müssen anwendbar und aus Nutzersicht praktisch sein, um sie in den Arbeitsalltag zu integrieren. Unter Umständen bedeutet das Schulungsaufwand und Änderungen im organisatorischen Ablauf. Machen Sie sich zur Umsetzbarkeit ebenfalls Gedanken, denn boykottierte Maßnahmen verfehlen auf jeden Fall ihr Ziel.

Zu den TOM zählen u.a.:

- > Zutrittskontrollen
- > Zugangskontrollen
- > Zugriffskontrollen
- > Trennungskontrollen
- > Pseudonymisierungen
- > Weitergabekontrollen und Verschlüsselungen
- > Eingabekontrollen
- > Auftragskontrollen
- > Verfügbarkeit, Wiederherstellbarkeit und Belastbarkeit der Systeme
- > Datenschutzmanagementsystem

Aus unserer Projektpraxis: Machen Sie sich bei der Planung Ihres Systems Gedanken zu den Schutzmaßnahmen und stimmen Sie sich auch hier mit der IT-Abteilung sowie dem Datenschutzbeauftragten oder Informationssicherheitsbeauftragten ab. Eine Dokumentation ist Pflicht und hilft Ihnen oder anderen zur Beurteilung der Sicherheit, aber auch als Nachweis. Beauftragen Sie Dienstleister mit der Verarbeitung, so werden auch deren Schutzmaßnahmen zu einem Teil Ihrer Schutzmaßnahmen.

Auftragsverarbeitung

Beauftragt die verantwortliche Stelle einen Dienstleister mit der Verarbeitung personenbezogener Daten, für die sie selbst verantwortlich ist, so handelt es sich um eine Auftragsverarbeitung. Der Auftragnehmer ist weisungsgebunden, während der Auftraggeber weisungsbefugt ist. Eine Auftragsverarbeitung ergibt sich bereits aus der Tätigkeit selbst und liegt ggf. auch ohne Vertrag vor. Unter Umständen begründet allein der theoretische Zugriff auf personenbezogene Daten ein Auftragsverarbeitungsverhältnis.¹¹ Ein fehlender Auftragsverarbeitungsvertrag bei vorliegendem Auftragsverarbeitungsverhältnis stellt jedoch einen bußgeldbewehrten Tatbestand dar.¹² Beispiele für gängige Auftragsverarbeitungsverhältnisse sind: Server-Hosting, Clouddienstleistungen, Software für Online-Umfragen, Newsletterversand, E-Mail-Verwaltung/-Versand, Datensicherung, IT-Administration sowie Videokonferenzsysteme.

Eine Auftragsverarbeitung kann auch schon ohne einen ausdrücklichen Vertrag vorliegen

Die Verantwortlichkeit über die Verarbeitung liegt nach wie vor auf Seiten des Auftraggebers. Dieser muss auch für die Einhaltung der Datenschutzvorgaben sorgen, muss diese kontrollieren bzw. ist gegenüber den betroffenen Personen für die Einhaltung verantwortlich. Der Auftragsverarbeiter muss die Sicherheitsvorgaben zur Verarbeitung der verantwortlichen Stelle er-

¹⁰ Auch die TOM von Auftragsverarbeitern müssen kontrolliert werden und zählen als Maßnahmen der verantwortlichen Stelle.

¹¹ Die Rechtsprechung ist hier noch nicht eindeutig. Beachten Sie die Definition des Begriffs „Verarbeitung“ und die Entwicklungen aktueller Rechtsprechung.

¹² Ein Auftragsverarbeitungsvertrag hat durch die DSGVO vorgegebene Inhalte – u. a. Gegenstand und Dauer der Verarbeitung, Art und Zweck, Betroffenenrechte, Kontrollrechte, Meldung von Verstößen, Weisungsbefugnis, Rückgabe und Löschung der Daten, Informationen für den Auftraggeber, Informationen und Details über Unterauftragnehmer, Mitwirkungspflicht und Ansprechpartner.

füllen und dies auch nachweisen können. Zudem sollte eine Übersicht über die getroffenen TOM vorgelegt und zugleich nachgewiesen werden – bspw. durch Zertifikate oder Prüfprotokolle. Wichtig ist, dass auch im Zuge technischer Veränderungen einmal vereinbarte TOM zwar verändert, das Schutzniveau aber nicht unterschritten werden darf.

Aus unserer Projektpraxis: Greifen Sie in Ihrem Projekt auf Dienstleister zurück, sollten Sie in jedem Fall immer das Vorliegen einer Auftragsverarbeitung prüfen. Aufgrund der vielen formalen Vorgaben ist jedoch der pauschale Abschluss von entsprechenden Verträgen nicht zu empfehlen! Stimmen Sie sich hier mit dem Datenschutzbeauftragten und der IT-Abteilung ab.

Betroffenenrechte

Mit der DSGVO wurden die Rechte betroffener Personen weitreichend gestärkt.¹³ Diese Rechte umfassen die Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Übertragung der Daten und den Widerspruch zur Verarbeitung gespeicherter Daten. Von ihren Rechten kann eine betroffene Person grundsätzlich kostenfrei Gebrauch machen. Um betroffenen Personen die Wahrnehmung ihrer Rechte zu gewährleisten, ist es besonders wichtig, transparent über die Verarbeitung zu informieren. Dies muss bereits zum Zeitpunkt der Erhebung erfolgen, auch dann, wenn betroffene Personen ihre Daten selbst angeben. Die Informationen müssen der betroffenen Person jedoch nur mitgeteilt werden, wenn diese nicht bereits informiert wurde – im Falle fortwährender geschäftlicher Beziehungen müssen die Informationen also nicht immer wieder aufs Neue erteilt werden. Damit ein einheitliches Format gewahrt wird und alle relevanten Informationen enthalten sind, hält die DSGVO hierfür Vorgaben bereit. Die verantwortliche Stelle muss die betroffene Person u.a. über folgende Details der Verarbeitung informieren:

Details, über die Betroffene informiert werden müssen

- > Name und Kontaktdaten der verantwortlichen Stelle
- > Kontaktdaten eines evtl. vorhandenen Datenschutzbeauftragten
- > Zwecke und Rechtsgrundlage der Verarbeitung¹⁴
- > Empfänger der personenbezogenen Daten

- > Weiterleitung in ein Drittland mit Rechtsgrundlage (z.B. Standardvertragsklauseln)
- > Dauer der Speicherung
- > Rechte der betroffenen Person
- > gesetzliche oder vertragliche Vorschrift zur Verarbeitung

Aus unserer Projektpraxis: Überlegen Sie, wie Sie den Anmeldeprozesse Ihrer Software so gestalten können, dass Ihre User:innen die geforderten Informationen zur Datenverarbeitung erhalten, oder integrieren Sie die Informationspflichten gegenüber Betroffenen in den Einarbeitungsprozess neuer Mitarbeiter:innen.

Darüber hinaus sollten Sie bereits bei der Planung ein Vorgehen zur Auskunftserteilung (ggf. auch Berichtigung, Löschung, Einschränkung, Übertragbarkeit, Widerspruch) festlegen, und dieses auch bei der Auswahl und Zusammenarbeit mit Dienstleistern beachten.

Was bei einer Datenpanne zu tun ist

Wenn personenbezogene Daten Unberechtigten bekannt werden, oder Unberechtigte Kenntnis von personenbezogenen Daten erhalten, spricht man von einem Datenleck oder einer Datenpanne. In diesem Fall muss die verantwortliche Stelle den Vorfall innerhalb von 72 Stunden nach Bekanntwerden der zuständigen Aufsichtsbehörde melden, wenn durch die Datenpanne voraussichtlich ein Risiko für die Rechte und Freiheiten der betroffenen Person besteht. Wenn dies ausgeschlossen werden kann, ist auch eine Meldung nicht erforderlich.¹⁵

Datenpannen müssen innerhalb von 72 Stunden nach Bekanntwerden gemeldet werden

¹³ Vgl. Art. 12ff. DSGVO

¹⁴ Ggf. mit näherer Beschreibung der berechtigten Interessen zur Datenverarbeitung, wenn die Verarbeitung darauf beruht.

¹⁵ Nähere Informationen, wie Sie im Falle einer Datenpanne am besten vorgehen und wie Sie eine entsprechende Meldung bei den Aufsichtsbehörden absetzen können, erhalten Sie bei den jeweiligen Landesdatenschutzbeauftragten.

Datenschutzanforderungen sind ein wichtiges Auswahlkriterium für Hard- und Software

Auswahl datenschutzkonformer Technik

Häufig können bereits mit der Auswahl der richtigen Hard- und Software spätere datenschutzrechtliche Probleme vermieden werden. Daher sollten die Anforderungen der DSGVO ebenso zu den Auswahlkriterien zählen, wie der Funktionsumfang, die Nutzerergonomie und sonstige technische und lizenzrechtliche Vorgaben.¹⁶ Spätere Probleme sind meist damit verbunden, dass der Technikeinsatz selbst Verfahren vorgibt, welche nicht mit den definierten Zwecken der Datenverarbeitung vereinbar sind und deshalb eine andere rechtliche Bewertung nach sich ziehen. So setzen bspw. biometrische Anmeldeverfahren – die heute durch Gesichtserkennungsverfahren oder Fingerabdrucksensoren auf vielen Smartphones, Tablets oder Laptops üblich sind – die Einwilligung der Betroffenen zur Verarbeitung dieser Daten voraus, da davon auszugehen ist, dass es in den seltensten Fällen eine rechtliche Grundlage für das Sammeln dieser Daten gibt. Auch der Einsatz von Geräten, die ein individuelles Nutzerkonto (der Beschäftigten) beim Hersteller voraussetzen, können problembehaftet sein. Wichtige Details sind in diesem Zusammenhang die Weitergabe von Daten an Dritte und möglicherweise eine Speicherung von Daten in einem Land außerhalb der EU (u.U. unsicheres Drittland). Aber auch der Einsatz kostenloser Software sollte immer kritisch hinterfragt werden. Meist ist die Nutzung sowohl datenschutzrechtlich als auch aus Perspektive der IT-Sicherheit höchst bedenklich. Gerade die Weitergabe von Daten an den Softwarehersteller sollte genauestens bewertet werden.

Generell sind mobile Geräte – insb. mit integrierter Kamera – speziell im Gesundheitsbereich kritisch zu hinterfragen und setzen ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein der Verarbeiter voraus. Durch einen möglichen Transport ist das Risiko von Datenpannen erhöht und je nach Art der gespeicherten Daten müssen sogar weitreichende Folgen bedacht werden. Abhilfe können hier jedoch geeignete technische und organisatorische Maßnahmen schaffen.

Besonderheiten im Beschäftigungsverhältnis

Im Rahmen von Beschäftigungsverhältnissen ist ein besonderes Augenmerk auf die Transparenz der Verarbeitung personenbezogener Daten sowie auf die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorgaben zu legen. Digitale Medien sind potenziell dazu geeignet, Beschäftigte in ihrem Lern- und Arbeitsprozess

zu beobachten und stellen damit unter Umständen auch ein etwaiges Überwachungssystem am Arbeitsplatz¹⁷ dar. Prinzipiell ist die Verarbeitung personenbezogener Daten, die zur Durchführung des Beschäftigungsverhältnisses notwendig sind, erlaubt. Dazu gehören gerade in unserem Kontext die Erfüllung des Arbeitsvertrags und Planung und Organisation der Arbeit. Natürlich darf ein Arbeitgeber im Zusammenhang mit dem Beschäftigungsverhältnis Software einsetzen. Dabei sollte beim Einsatz von Software, die auf die Personalentwicklung abzielt, jedoch darauf geachtet werden, dass die Ergebnisse aus deren Einsatz sowohl dem Arbeitgeber wie auch dem Arbeitnehmer dienlich sind. Hierzu müssen die unternehmerischen Interessen mit den Interessen der Beschäftigten und den legitimen Zwecken der Verarbeitung abgewogen werden. Achten Sie besonders darauf, dass die Daten nicht zu einem widersprüchlichen, oder gar undefinierten Zweck verwendet werden. Dabei hilft die vorherige Definition des Verarbeitungszwecks und dessen Nachweis im Verzeichnis von Verarbeitungstätigkeiten.

Einsatz von Schulungssystemen

Im Rahmen des Beschäftigungsverhältnisses besteht die Möglichkeit, Schulungssysteme einzusetzen, wenn diese zur Durchführung des Arbeitsverhältnisses notwendig sind, oder sogar rechtliche Vorgaben zur Schulung existieren. In diesem Zusammenhang muss zwischen freiwilligen und Pflichtschulungen unterschieden werden. Gibt es eine gesetzliche Pflicht zur Schulung, steht dem Einsatz von Schulungssystemen nichts im Wege¹⁸ und es wird auch keine Einwilligung zur Verarbeitung der für die Schulung notwendigen Daten benötigt. Weitere denkbare Vorgaben wären bspw. die Ausbildungsnachweispflichten

Es macht einen Unterschied, ob es sich um freiwillige oder Pflichtschulungen handelt

¹⁶ An dieser Stelle beschränken wir uns auf den Einsatz unternehmenseigener Geräte. Die Verwendung privater Geräte im Arbeitsverhältnis, die unter dem Stichwort ‚Bring Your Own Device‘ (BOYD) in den letzten Jahren immer mehr zur Alternative geworden ist, erhöht zugleich die Anforderungen an das Management der IT-Sicherheit um ein Vielfaches und bringt zusätzliche Herausforderungen in Bezug auf den Transport und die Speicherung von Daten mit sich, sodass wir das Thema an dieser Stelle nicht ausreichend behandeln können.

¹⁷ Vgl. Art. 88 Abs. 2 DSGVO

¹⁸ Die Rechtsgrundlage dieser Verarbeitung bildet Art. 6 Abs. 1 DSGVO in Verbindung mit der entsprechenden rechtlichen Verpflichtung. Die Regelungen zum Schutz personenbezogener Daten im Beschäftigungsverhältnis unterliegen zunächst der DSGVO. Sie enthält jedoch keine spezielle Regelung, sondern ermöglicht in Art. 88 DSGVO nationale Regelungen, die in §26 BDSG näher konkretisiert sind.

des Arbeitgebers. In diesem Zusammenhang ist ein Einsatz von Schulungssystemen durchaus begründbar. Für freiwillige Schulungen ist eine Einwilligung der Betroffenen notwendig, um deren personenbezogene Daten in diesem Kontext zu verarbeiten. In jedem Fall sollte die tatsächliche Notwendigkeit aller erfasster Daten kritisch hinterfragt werden, denn jede Software bietet erfahrungsgemäß größere Möglichkeiten zur Datenerhebung und Auswertung als dies zur Durchführung der Schulung notwendig wäre.

Aus unserer Projektpraxis: Abschließend ist es uns wichtig zu betonen, dass jedes Projekt anders und die jeweiligen Anforderungen immer individuell sind. Aufgrund der Vielfältigkeit und Komplexität von Digitalisierungsprojekten und Beschäftigtendatenschutz bedarf es immer ihrer eigenen Überprüfung. Stimmen Sie also ihr Vorhaben stets mit den beteiligten Stellen in Ihrer Organisation ab – und zwar transparent und von Beginn an. Die richtigen Ansprechpartner:innen hierzu finden Sie in der IT-Abteilung, bei IT-Dienstleistern, in der Compliance-Abteilung, im Datenschutz- bzw. Informationssicherheitsbeauftragten sowie dem Betriebsrat.

Gelingsbedingungen zur erfolgreichen Umsetzung der DSGVO

1. Machen Sie Datenschutz zum Teil ihrer Unternehmensziele

Es muss erklärtes Ziel des Unternehmens sein, rechtliche Vorgaben vollständig zu erfüllen. Zwar stellt die DSGVO aus rechtlicher Sicht keine besondere Neuerung zu den alten Regeln des BDSG dar, jedoch sind die Anforderungen in der Praxis aufgrund von Dokumentations- und Nachweispflichten hoch. Ein klares Bekenntnis der Unternehmensleitung zur Einhaltung dieser Ziele hilft, die notwendigen Schritte zu treffen.

2. Planen sie Ressourcen ein

Um ein Projekt DSGVO-konform umzusetzen, bedarf es ausreichender personeller und finanzieller Ressourcen. Datenschutzkonforme Prozesse sind leider oft komplizierter und auch teurer in der Umsetzung und konkurrieren mit günstigen oder gar kostenlosen Lösungen am Rande der Legalität.

3. Datenschutz-Akzeptanz

Es geht bei Datenschutz nicht nur um die Einhaltung von Verordnungen, sondern auch um das Bewusstsein innerhalb des Unternehmens, dass personenbezogene Daten für die betroffenen Personen erhebliche Auswirkungen auf deren Leben haben können. Der Aufbau dieses Bewusstseins durch entsprechende Ausbildung und Kompetenzentwicklung derer, die mit personenbezogenen Daten arbeiten, ist für die erfolgreiche Umsetzung der Datenschutzrichtlinien von großer Bedeutung.

4. Organisationsstrukturen

Vorgegebene Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten insb. aus den einzelnen Fachbereichen sollten eingehalten und bei Bedarf angepasst werden.

5. Datenschutz bei der Auswahl von Hard- und Software

Die Auswahl geeigneter Technik ist abhängig von unternehmensinternen Anforderungen, die sich meist an den eigenen Bedürfnissen, aber auch an Vorgaben von außen (z.B. gesetzliche Vorgaben wie Datenschutz- und Datensicherheit) orientieren. Beachtet man diese bei der Auswahl von Hard- und Software nicht von Beginn an, kann dies nachträglich zu großen Problemen führen.

6. Nachweise und Dokumentation

Dokumentationen sind für die Einhaltung der DSGVO notwendig, machen die Prozesse nachvollziehbar und erlauben es, die Anforderungen der DSGVO zu bewerten und konform umzusetzen. Sie geben Anlass zur regelmäßigen Prüfung, weisen auf Schwachstellen hin und führen letztendlich zu Verbesserungen der eigenen Prozesse.

Schnellcheckliste zur Einhaltung des Datenschutzes

1. Planung der Datenverarbeitungsverfahren

Legen Sie die Projektdetails fest. Für den Datenschutz ist es wichtig, zu erfassen, welche Ziele erreicht werden sollen. Aus der Zweckdefinition ergeben sich Rechtsgrundlage, Art der personenbezogenen Daten, Umfang der Verarbeitung und Berechtigungen sowie die Sicherheit der Verarbeitung. Erstellen Sie für Ihre unterschiedlichen Verarbeitungstätigkeiten ein Verzeichnis von Verarbeitungstätigkeiten entsprechend Art. 30 DSGVO.

2. Zuweisung von Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner

Stellen Sie sich und Ihr Projekt bei den unterschiedlichen Ansprechpartner:innen vor. Darunter Fach-, IT- und Personalabteilung. Fragen Sie nach deren Anforderungen, Vorgaben oder möglichen Einschränkungen.

3. Datenschutzmanagement beachten

Stellen Sie sicher, dass Sie mögliche Freigabeprozesse beachten und zuständige Ansprechpartner:innen rechtzeitig einbinden. Häufig gibt es Vorgaben aus dem Bereich der IT, der Informationssicherheit allgemein, sowie dem Einkauf. Datenschutzmanagement umfasst zusätzlich zu den Vorab-Tätigkeiten auch jene Prozesse, die während oder nach der Projektimplementierung vonstatten gehen.

4. Auftragsverarbeitung

Prüfen Sie Ihr Projekt hinsichtlich Auftragsverarbeitungen, also der Datenverarbeitungen durch Dritte oder Dienstleister. Hierfür braucht es vertragliche Regelungen. Holen Sie gegebenenfalls die Vorgaben der IT-Abteilung dazu und klären Sie ab, wer Vertragsbedingungen vorgibt und Entscheidungen treffen darf. Darunter fällt beispielsweise die Auswahl eines bestimmten Lieferanten oder Dienstleisters.

5. Risikomanagement und Datenschutz-Folgenabschätzung

Beurteilen Sie die Risiken der Verarbeitung. Nutzen Sie hierfür ein nachvollziehbares Vorgehen. Klären Sie ab, ob und in welcher Ausprägung Risiken akzeptabel erscheinen. Eventuell müssen Sie Risiken durch den Einsatz zusätzlicher Maßnahmen reduzieren. Eine Dokumentation – bspw. in Form einer Datenschutz-Folgenabschätzung – ist zwingend erforderlich.

6. Rechte betroffener Personen

Entwickeln Sie zur Wahrung der Betroffenenrechte einen formalen Prozess in Abstimmung mit dem Datenschutzverantwortlichen oder passen Sie existierende Abläufe an die Erfordernisse der DSGVO an.

7. Informationspflichten

Informieren Sie alle Personen, deren personenbezogene Daten Sie verarbeiten wollen (Betroffene) über die geplante Verarbeitung.

8. Einwilligungen

Wenn Sie personenbezogene Daten verarbeiten, ohne dass diese zur Erfüllung eines Vertrages notwendig sind, oder Sie keine gesetzliche Pflicht zu deren Verarbeitung haben, dann benötigen Sie eine Einwilligung der betroffenen Person. Die Einwilligung muss nachweisbar sein. Treffen Sie Überlegungen, wie Sie Einwilligungen verwalten (Aufbewahrung, Bearbeitung von Widerrufen, Löschung von Daten, usw.).

9. Technische und organisatorische Maßnahmen

Dokumentieren Sie alle Maßnahmen, die die Verarbeitung personenbezogener Daten durch Unbefugte verhindern. Aktualisieren Sie die Maßnahmen regelmäßig und beachten Sie bereits existierende Vorgaben.

10. Datenpannen

Für den Fall, dass es Hinweise darauf gibt, dass Unberechtigte Zugriff auf personenbezogene Daten erlangt haben, sollten Sie einen Prozess etablieren, der das weitere Vorgehen (Bewertung, Meldung, usw.) regelt. Damit Datenpannen auch als solche erkannt werden, müssen Sie die Beschäftigten entsprechend sensibilisieren und schulen.

11. Der Nachweispflicht nachkommen

Nachweise sind, wie auch die Erfüllung der DSGVO, Pflicht. Dokumentieren Sie, dass Sie Maßnahmen ergreifen, regelmäßig überprüfen, verbessern und diese dokumentieren.

12. Schulung der Mitarbeiter:innen und Verpflichtung zur Vertraulichkeit

Schulen Sie alle Beteiligten hinsichtlich der Anforderungen des Datenschutzes und verpflichten Sie diese nachweislich auf die Einhaltung der Vertraulichkeit. Schulungen sind hierfür ein wirksames Mittel.

A-Z



Die Autor:innen

Gabriela Bäuml-Westebbe

ist Beraterin mit Schwerpunkt „Digitale Transformation“ im Bildungswesen. Zu ihren wichtigsten Arbeitsgebieten gehört die Entwicklung innovativer Bildungsformate unter Einbeziehung der neuen Medien. Dazu gehören Online-Kurse jeden Formats wie auch die Konzipierung und Umsetzung mehrtägiger und großformatiger virtueller Events. Sie plädiert dafür, den Bildungsbegriff weiter zu denken und auf die generellen Entwicklungschancen von Menschen zu setzen. Sie ist tätig für Industrieunternehmen, Verbände, Akademien, Universitäten und Hochschulen.

Florian Gasch

ist Forscher und Berater der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung. Dort befasst er sich u. a. mit digitalen Lernprozessen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und dem arbeitsintegrierten Erwerb digitaler Medienkompetenzen. Insbesondere dreht sich sein Forschungsinteresse um das didaktische Design für den Einsatz digitaler Lernmedien sowie um die Entwicklung von digitalen Medienkompetenzen für Lehrende und Lernende.

Anna Maurus

ist Diplom Soziologin, Pädagogin und Gestalttherapeutin und seit 1990 Mitglied der GAB München eG. Sie erforscht und entwickelt innovative Formen des beruflichen Lernens (persönlichkeitsorientiert, arbeitsintegriert und berufs begleitend) und die dazu passende Lernbegleitung. Sie begleitet Organisationsentwicklungen in Bildungs- und sozialen Einrichtungen, verbunden mit passenden Lernformen und dem Coaching von Mitarbeiter:innen und Führungskräften. Ein weiterer Themenbereich ist die Weiterentwicklung von partizipativen und dialogischen Formen der Qualitätsentwicklung und der Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen in sozialen und pädagogischen Organisationen. Ein großer Teil ihrer Projekte sind öffentlich geförderte Modellversuche und betriebliche Modellprojekte, die sie teils inhaltlich gestaltet, teils wissenschaftlich begleitet.

Ursula Nisser

ist freie Mitarbeiterin des Euro Trainings Centre. Dipl. Sozialpädagogin, Theaterpädagogin BuT®, Trainerin für Kommunikation, Teamentwicklung und Konfliktlösungen. Sie begleitet Teams und Einzelpersonen in Wirtschaftsunternehmen bei herausfordernden Veränderungsprozessen. Egal, wo sie unterwegs ist, sie bringt Schwung und Humor mit und ist immer interessiert am Bedarf und Potenzial des einzelnen Menschen.

Dr. Jutta Pauschenwein

leitet seit 2003 das „ZML - Innovative Lernszenarien“ der FH JOANNEUM. Sie initiiert und leitet Projekt- und Forschungsaktivitäten in den Bereichen Didaktik des E-Learning, spielebasiertes Lernen, Visualisierung von Lernprozessen und Gender (Mainstreaming) im E-Learning. Ihre aktuellen Schwerpunkte sind die Online-Didaktik in unterschiedlichen Anwendungen, wie etwa Online-Netzwerke und MOOCs (Massive Open Online Courses), Reflexion von Lernprozessen, etwa über Footprints of Emergence sowie Visualisierungen wie Social Network Analysis und Comics. Sie unterrichtet im Master-Studiengang Content-Strategie und im Bachelor-Studiengang Journalismus und Public Relations an der FH JOANNEUM.

Erika Pernold

ist Senior E-Learning-Expertin am „ZML - Innovative Lernszenarien“. Seit 2013 beschäftigt sie sich verstärkt mit Lehr- und Lernvideos und unterstützt Lehrende bei deren Produktion und Einsatz. Des Weiteren unterstützt sie Studierende und Lehrende in ihren Tätigkeiten im Bereich E-Learning, im Besonderen den Studiengang „Soziale Arbeit“ im Umgang mit der Lernplattform und dem Einsatz in Online-Vorlesungen. Gemeinsam mit dem Studiengang Physiotherapie der FH Joanneum begleitet und erforscht sie den Einsatz von „Footprints of Emergence“ für die Reflexion und Evaluierung von Praktika. Als ausgebildete E-Moderatorin nach Gilly Salmon unterstützt Erika Pernold die Teilnehmer:innen von Weiterbildungsangeboten, wie zum Beispiel Hochschuldidaktik, in ihren Lernprozessen im virtuellen Raum.

Christian Schröder

ist selbständiger Berater für Informationssicherheit und Datenschutz. Er ist als externer Datenschutzbeauftragter und Informationssicherheitsbeauftragter für Unternehmen und öffentliche Stellen benannt, führt unabhängige Datenschutzaudits durch und berät bei der Einführung von Informations- und Datenschutzmanagementsystemen, damit Digitalisierung nicht auf Kosten der Sicherheit stattfindet.

Anastasia Sfri

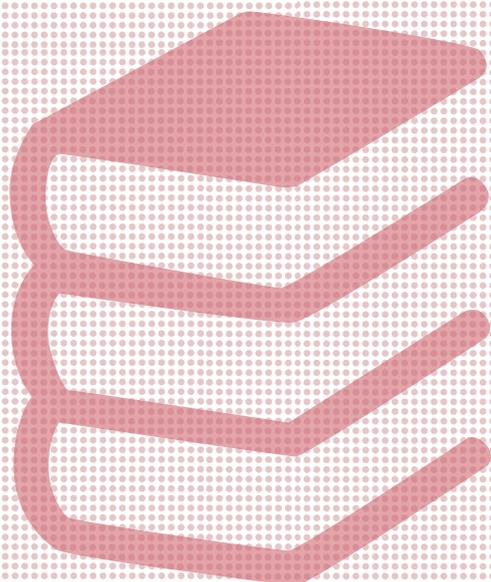
ist am „ZML – Innovative Lernszenarien“ für Training und Beratung sowie Forschung und Entwicklung zuständig. Inhaltlich arbeitet sie in den Bereichen E-Moderation sowie Kommunikation und Kollaboration im virtuellen Raum und bietet Workshops und Online-Trainings für Lehrende und Trainer:innen an. Tätig ist sie auch in den Bereichen spielbasiertes Lernen, Instruktionsdesign und Entwicklung von E-Learning-Szenarien sowie für die Einbettung von Gender Mainstreaming im E-Learning. Sie kooperiert mit den Studiengängen der Gesundheitsstudien (etwa Gesundheits- und Krankenpflege und Physiotherapie) in der Entwicklung von konkreten didaktischen Szenarien für die Online-Lehre.

Stefan Staudner

ist freiberuflicher Bildungsberater, Erwachsenenbildner und Inhaber der Bildungsagentur Staudner. Er ist als Bildungs- und Kompetenzberater in der Projektentwicklung und als Beraterausbilder für das Kompetenzbilanzierungsverfahren Profilpass tätig und berät und begleitet Bildungseinrichtungen und Kommunen bei der Entwicklung und Umsetzung von Projekten im Kontext von Bildung.

Aktuell ist er freiberuflich im Bereich der Kompetenzberatung, der Digitalisierung von Bildungsprozessen und in EU-Projekten tätig, sowie in der Jugendhilfe als Referent für Mitgliedschaften und öffentliche Anerkennung beim Landesjugendring Bayern beschäftigt.

Et al.



Literaturverzeichnis

- Arens, Frank (2019): Das wird von Praxisanleitern ab 2020 erwartet. In: *Pflegezeitschrift*, Jg. 72/8, S. 10-13. doi:10.1007/s41906-019-0117-0.
- Arnold, Patricia (2007): Communities of Practice im E-Learning: Modebegriff, Widerspruch in sich oder zukunftsweisende Handlungsorientierung? In: Baumgartner, Peter / Reinmann, Gabi (Hrsg.): *Überwindung von Schranken durch E-Learning*. Festschrift für Rolf Schulmeister Band 1. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 17-30.
- Arnold, Patricia / Kilian, Lars / Thillosen, Anne Maria / Zimmer, Gerhard M. (2018): *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. UTB Pädagogik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barrett, Helen C. (2009): Balancing the 2 Faces of E-Portfolios. Presentation at CIC's Chief Academic Officers' Institute, November 8, 2009. Online verfügbar unter: <https://www.slideshare.net/eportfolios/cic-cao-inst-nov09?src=embed> (Abgerufen am 08.04.2021).
- Barrett, Helen C. (2000): The Electronic Portfolio Development Process. Online verfügbar unter: <http://electronicportfolios.org/portfolios/EPDevProcess.html> (Abgerufen am 08.04.2021).
- Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Dufter-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2006): *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernen begleitet und Lernprozesse gestalten kann*. GAB-Reihe „Beiträge zur Arbeit - Lernen - Persönlichkeitsentwicklung“ Band 3. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Behlke, Karin (o. J.): Das Lerntagebuch. wb-web | Einfach gute Weiterbildung. Online verfügbar unter: <https://wb-web.de/material/methoden/das-lerntagebuch.html> (Abgerufen am 09.04.2021).
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) (2018): *Altenpflege in Deutschland. Ein Datenbericht 2018*. Online verfügbar unter: <https://www.bgw-online.de/bgw-online-de/service/medien-arbeitshilfen/medien-center/altenpflege-in-deutschland-ein-datenbericht-2018-20888> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Breuer, Angela Carmen (2009): *Das Portfolio im Unterricht: Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Interaktionistischer Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (2019): *Positivliste Zuwanderung von Fachkräften in Ausbildungsberufe*. Online verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/bedarfanalyse-fachkraefte_ba045607.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Bundesgesetzblatt (2017): *Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz - PflBRefG)*. In: *Bundesgesetzblatt Teil I*, Jg. 49, S. 2581.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMFJ) (2017): *AltPflG - Gesetze über die Berufe in der Altenpflege. Nichtamtliches Inhaltsverzeichnis. Gesetze im Internet*. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/altpflg/index.html> (Abgerufen am 19.11.2019).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien und Förderung von Digitalen Medien in der beruflichen Bildung (DIMEBB 2). Aktuelle Bekanntmachungen von Förderprogrammen und Förderrichtlinien des BMBF. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-968.html> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/ausbildungs--und-qualifizierungsoffensive-altenpflege/77258> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Zwischenbericht zur Qualifizierungsoffensive Altenpflege (2015 – 2019). Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/95590/d50f203aadaa6fdf6a49b49dc064728c/zwischenbericht-zur-ausbildungs-und-qualifizierungsoffensive-altenpflege-langfassung-data.pdf>. (Abgerufen am 30.12.2021)
- Clark, Herbert H. / Brennan, Susan E. (1991): Grounding in communication. In: Resnick, Lauren B. / Levine, John M. / Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association, S. 127–149. doi:10.1037/10096-006.
- Collins, Allan / Kapur, Manu (2014): Cognitive Apprenticeship. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 109-127. doi:10.1017/CBO9781139519526.008.
- Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) / Roland Berger, Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar (2017): *ePflege. Informations- und Kommunikationstechnologien für die Pflege*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Online verfügbar unter: https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte_DIP-Institut/BMG_ePflege_Abschlussbericht_final.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Downes, Stephen (2012): *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. S. 616.
- Ebeling, Ingrid / Vogelaar, Werner / Kemm, René (2012): *Die systemisch-dynamische Organisation im Wandel: vom fließenden Umgang mit Hierarchie und Netzwerk im Veränderungsprozess*. Bern: Haupt.
- Ecker, Manuel (2016): *Usability und Usability Engineering zur Gestaltung von Lernsystemen*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Erpenbeck, John / Sauter, Simon / Sauter, Werner (2015): *E-Learning und Blended Learning: selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Essentials*. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Erpenbeck, John / Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Falk, Juliane / Kerres, Andrea (Hrsg.) (2002): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik: Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Grundlagen-texte Pflegewissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag.
- FH Joanneum (2021): Masterstudiengang Content-Strategie. Online verfügbar unter: <https://www.fh-joanneum.at/content-strategie-und-digitale-kommunikation/master/> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2019): Fachkräftemangel in der Altenpflege wird immer dramatischer. Online verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/buero-co/fachkraeftemangel-in-der-altenpflege-wird-immer-dramatischer-16180219.html> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Friebel, Martin / Loenhoff, Jens / Schmitz, H. Walter / Schulte, Olaf A. (2003): „Siehst Du mich?“ - „Hörst Du mich?“: Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. In: kommunikation @ gesellschaft, Jg. 4, S. 22.
- Gesellschaft für Informatik e.V. (GfI) (2017): Leitlinien Pflege 4.0. Handlungsempfehlungen für die Entwicklung und den Erwerb digitaler Kompetenzen in Pflegeberufen des Beirats IT-Weiterbildung der Gesellschaft für Informatik e.V. in Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern aus Pflegepraxis, Verbänden und Wissenschaft. Online verfügbar unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Aktionen/Pflege_4.0/GI_Leitlinien_Digitale_Kompetenzen_in_der_Pflege_2017-06-09_web.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Glasl, Friedrich / Kalcher, Trude / Piber, Hannes (Hrsg.) (2005): Professionelle Prozessberatung: das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse. Organisationsentwicklung in der Praxis. Bern Stuttgart Wien: Haupt.
- Greger, Maximilian (2020): Eingetragene Marke „Webinar“ - droht Abmahnung bei Verwendung? Law-Blog. Online verfügbar unter: <https://www.law-blog.de/1969/eingetragene-marke-webinar-droht-abmahnung-bei-verwendung/> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Hemmer-Schanze, Christiane (2019): Abschlussevaluation des Projekts DiMAP - Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung - Schwerpunkt Altenpflege. GAB München.
- Hiebert, Jeremy (2006): Personal Learning Environment Model. headspacej. Online verfügbar unter: <http://headspacej.blogspot.com/2006/02/personal-learning-environment-model.html> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Hochschule für Gesundheit (HSG), Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) (2017): Studie zur Qualitätsentwicklung in der Altenpflegeausbildung in

- Nordrhein-Westfalen durch Ausweitung der Ausbildungskapazitäten. Merkmale, Entwicklungen und Handlungsempfehlungen. Online verfügbar unter: https://broschuerenservice.nrw.de/default/files?download_page=0&product_id=656&files=download/pdf/2018-01-22-quaa-abschlussbericht-final-druck-pdf_von_studie-zur-qualitaetsentwicklung-in-der-altenpflegeausbildung-in-nordrhein-westfalen-durch-ausweitung-der-ausbildungskapazitaeten_vom_mags_2859.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Kamin, Anna-Maria (2013): Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten: empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung medien-gestützter Lernangebote. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. doi:10.1524/9783486716924.
- Kohrs, Jens (2018): Altenheim – aber bitte mit WLAN! www.pflegen-online.de. Online verfügbar unter: <https://www.pflegen-online.de/altenheim-aber-bitte-mit-wlan> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Kromrey, Helmut (2001): Evaluation - ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 24/2, S. 105-131.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Learning in doing. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Pauschenwein, Jutta (2018): Why open portfolios? ZML Didaktik / Innovative Learning Scenarios. Online verfügbar unter: <https://zmldidaktik.wordpress.com/2018/04/30/why-open-portfolios/> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Pauschenwein, Jutta / Sfiri, Anastasia / Schinnerl-Beikircher, Irmgard (2021): Was braucht es zum (Lernen in) Online-Netzwerken? In: Pauschenwein, Jutta / Wallner, Dietmar / Michelitsch, Linda (Hrsg.): Wie lernen wir in Online-Gruppen und Online-Netzwerken? Tagungsband zum E-Learning-Tag 2021 der FH JOANNEUM. Online verfügbar unter: https://oer.fh-joanneum.at/zml/wp-content/uploads/2021/08/ELT-Tagungsband2021_online.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Reich, Kersten (2008): Cognitive Apprenticeship. Methodenpool. Online verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Salmon, Gilly (2011): E-moderating: the key to online teaching and learning. New York: Routledge.
- Salmon, Gilly (2013): E-tivities: the key to active online learning. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schmid, Ulrich / Goertz, Lutz / Behrens, Julia (2016): Monitor Digitale Bildung: Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung.

- Sfiri, Anastasia / Matzer, Martina / Pauschenwein, Jutta / Shaw, Megan / Sime, Julie-Ann (2003): VirRAD: A New Paradigm for Technology Enhanced Learning. In: Kerres, Michael / Voß, Britta (Hrsg.): Digitaler Campus: vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule, Medien in der Wissenschaft. gehalten auf der Conference on Media in Higher Education, Münster München Berlin: Waxmann.
- Sfiri, Anastasia / Vasold, Gunter / Pauschenwein, Jutta (2006): „eContent und Biowissenschaften“: Virtuelle Kooperation zwischen Schulen und der Wissenschaft auf der eLearning Plattform Moodle. In: eLearning Didaktik Fachtagungsband, eLearning Center, PIB Wien.
- Siemens, George (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2 No. 1. Online verfügbar unter: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (Abgerufen am 30.12.2021).
- Sommerer, Thomas / Pauschenwein, Jutta (2017): Potenziale und Grenzen von Slack in der universitären Lehre. In: Haag, Johann / Weißenböck, Josef / Gruber, Wolfgang / Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Deeper Learning – (wie) geht das? Modelle und Best Practices für nachhaltiges Lernen im Hochschulbereich. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten GmbH, S. 115.
- Stangl, Werner (2019): Die Rolle der Lehrenden beim E-Learning. [werner stangl]s arbeitsblätter. Online verfügbar unter: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/E-Learning.shtml> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Swertz, Christian (2004): Didaktisches Design: ein Leitfaden für den Aufbau hypermediale Lernsysteme mit der Web-Didaktik. Wissen und Bildung im Internet. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Timmreck, Christian / Gerngras, Constanze / Klauke, Monika / Uth, Patricia (2017): Pflegestudie 2017 – Zum Status Quo und der Zukunft von Fort- und Weiterbildungen in den Pflegeberufen. Online verfügbar unter: https://dpv-online.de/pdf/presse/Hochschule%20Niederrhein_Pflegestudie%202017.pdf (Abgerufen am 30.12.2021).
- Ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2015): Ausbildungsreport Pflegeberufe 2015. Online verfügbar unter: <https://gesundheit-soziales.verdi.de/service/publikationen/++co++073c31d6-d358-11e6-8724-52540066e5a9> (Abgerufen am 30.12.2021).
- Wenger, Etienne (2008): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wenger, Etienne (2011): Communities of practice: A brief introduction.
- Wilhelm, Jens (2019): Wirksame Webinare und Online-Seminare. Handbuch für Online-Trainer, Redner und Dozenten. Stuttgart: neokom.tv Akademie.

- Williams, Roy Trevor / Mackness, Jenny / Gumtau, Simone (2012): Footprints of emergence. In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Jg. 13/4, S. 49-90. doi:10.19173/irrodl.v13i4.1267.
- Williams, Roy / Karousou, Regina / Mackness, Jenny (2011): Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Jg. 12/3, S. 39. doi:10.19173/irrodl.v12i3.883.

Wie können digitale Medien in die Ausbildung integriert werden? Und wie müssen sie didaktisch ein- und mit den sonstigen Ausbildungsabläufen verbunden werden, damit sie ihre positiven Potenziale entfalten können? Diesen Fragen widmete sich das dreijährige Forschungs- und Entwicklungsprojekt DiMAP – Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung – am Beispiel der Ausbildung in der Altenpflege.

Der vorliegende Band fasst die Erfahrungen, empirischen Befunde, didaktischen und methodischen Ansätze sowie Konzeptvorschläge aus der dreijährigen Projektarbeit in 13 Beiträgen zusammen. Die Autorinnen und Autoren berichten anhand ihrer Projekterfahrungen praxisnah u. a. über den didaktischen Ansatz von Communities of Practice, die Bedeutung didaktischer Designkonzepte, den Einsatz von Videokonferenzen und Webinaren, die Berücksichtigung von Datenschutzanforderungen, den systemischen Blick auf Organisationen bei digitalen Entwicklungsprojekten und die Rahmenbedingungen und Herausforderungen für das Lernen mit digitalen Medien in der Altenpflege.

Dieser Sammelband richtet sich an Akteure der Aus- und Weiterbildung und ist für alle diejenigen geschrieben, die sich für die didaktische Einbindung digitaler Medien in die betriebliche Bildung auch über die Altenpflege hinaus interessieren oder auch selbst digital gestütztes Lernen in herausfordernden Organisationen und Arbeitsumfeldern erfolgreich umsetzen wollen.

