

Thomas A. Bauer / Bernd H. Mikuszeit / Dimitris Charalambis
(Herausgeber / editors)

DIGITALE KOMPETENZ

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
IN DIGITAL-MEDIALEM AMBIENTE

DIGITAL LITERACY
THEORY AND PRACTICE OF ADULT EDUCATION
IN DIGITAL-MEDIA ENVIRONMENT

Publisher:

Institut für Bildung und Medien
der GPI – Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien e.V.
Johann Amos Comenius
Berlin



Projekt:

EU-Programm „Erasmus+ KA2 – Strategische Partnerschaften in der Erwachsenenbildung“

Titel: „DigiMedia - Förderung digitaler Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung“

Nr.: 2019-1-DE02-KA204-006493

Zeit: 01.10.2019 – 31.07.2022

"Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben."

Open-Educational Resources (OER)

Die Veröffentlichung ist frei zugänglich und ist unter Angabe der Quelle frei nutzbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de>).

ISBN: 978-3-9503566-2-5

Bauer, Thomas A. / Mikuszeit, Bernd H./Charalambis, Dimitris

Berlin 2022, September 25

Copyright liegt bei den Autoren

INHALTSVERZEICHNIS

Thomas A. Bauer

Zur Einführung: Die Konzeption des Projektes „DigiMedia“ 7

Kapitel I:

Theoretische Annäherungen p.40

Gerhard E. Ortner

Digitale Didaktik in der Bildung Erwachsener

Philosophische und pädagogische Aspekte einer digitalisierten Weiterbildung 21

Thomas A. Bauer

Medien und Bildung im Kontext des sozialen und technologischen Wandels 53

Dimitris Charalambis

Das politisch-soziale Paradigma und die Herausforderung für die Demokratie und die demokratische Kultur heute..... 93

Marina Rigou

New Media: The different aspects of a precious tool for education..... 146

Kapitel II:

Anregungen zur Praxis: Beispiele für Online Weiterbildungskurse

(Länderspezifische Kursmodelle (IO3))

Bernd H. Mikuszeit

Einführung zu den Kursmodellen und dem Blended-learning-Konzept..... 186

Christos Giannoulis

Grundkurs, Digitale Medien in der Erwachsenenbildung (Griechisch, Deutsch)..... 191

Bernd Mikuszeit

Blended-Learning-Kursmodell für Didaktische Digitale Medien (DDM) – Deutschland

(Deutsch, Englisch)..... 198

Elke Raddatz / Daniel Becker

Blended-Learning-Kursmodell für Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) – Deutschland
(Deutsch, Englisch).....205

Marko Ivanisin

Blended-Learning-Kursmodell für Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) – Slowenien
(Slowenisch, Deutsch).....212

Thomas A. Bauer

Blended-Learning-Kursmodell für Europolitische Bildungsmedien (EBM) – Österreich
(Deutsch, Englisch).....220

Marlies Bitter-Rijkema

Blended-Learning-Kursmodell für Spielbasierte Digitale Bildungsmedien (SDM) –
Niederlande (Niederländisch und Deutsch).....227

Christos Giannoulis

Blended-Learning-Kursmodelle für Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) - Zypern
und Griechenland (Griechisch, Deutsch).....235

Livia Kovácevics

Blended-Learning-Kursmodell für Spielbasierte Digitale Bildungsmedien (SDM) – Ungarn
(Ungarisch, Deutsch).....

Dimitris Charalambis

Blended-Learning-Kursmodell für Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) –
Griechenland (Griechisch, Deutsch).....253

Péter Czismár

Blended-Learning-Kursmodell für Blended-Learning-Programme (BLP) aus Österreich
(Deutsch, Englisch).....262

Marlies Bitter-Rijkema / Marko Ivanisin

Möglichkeiten und Grenzen des Praxisaustauschs zu Blended Learning
und zum Einsatz von digitalen Medien in der Erwachsenenbildung.....270

Kapitel III

Bewertung von digitalen Bildungsmedien anhand von Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung (IO1 und IO2)

Bernd H. Mikuszeit

Bewertung von digitalen Bildungsmedien anhand von Qualitätskriterien durch Lehrende in der Erwachsenenbildung (Bewertungstool „QualiMedia“ O1).....280

Daniel Becker / Elke Raddatz / Christos Giannoulis

Die webbasierte Anwendung - Bewertung digitaler Bildungsmedien als Orientierungshilfe für Lehrende in der Erwachsenenbildung.....285

DigiMedia - Projektgruppe

Digimedia-Bewertungstool „Qualimedia“ (IO1)

Integration des Bewertungstools in die Datenbank IO2

Bewertungskriterien Kurzfassungen.....289

DigiMedia - Projektgruppe

Digimedia Bewertungskriterien – Kurzfassungen

Deutsch, Englisch, Griechisch, Ungarisch, Niederländisch, Slowenisch.....293

Bernd H. Mikuszeit / Marko Ivanisin

Die Comenius-Bewertung und die Qualitätskriterien

Erfahrungen aus den Comenius-EduMedia-Awards314

DigiMedia - Projektgruppe

Evaluierung von digitalen Bildungsmedien (IO 1)

Bewertungskriterien – Langfassungen.....324

Bernd Mikuszeit

Didaktische digitalen Medien (DDM).....325

Péter Csizmár, Livia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit

Blended-Learning-Programme

(BLEP).....340

Marlies Bitter, Christos Giannoulis

Spielbasierte digitale Bildungsmedien SDBM.....356

<i>Marko Ivanišin</i>	
Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB).....	373

<i>Marko Ivanišin</i>	
Evaluierung von	
Lehr- und Lernmanagementsystemen (LMS)	382

<i>Thomas A. Bauer</i>	
Evaluierung von	
Europa-gesellschaftlichen Bildungsmedien (EBM).....	393

Kapitel IV:

Beispielhafte digitale Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus den beteiligten Ländern: p-405

<i>Bernd Mikuszeit</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Deutschland.....	422

<i>Daniel Becker, Elke Raddatz</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Deutschland.....	434

<i>Marko Ivanisin</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Slowenien.....	439

<i>Thomas A. Bauer</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Österreich.....	453

<i>Marlies Bitter-Rijpkema</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus den Niederlanden.....	459

<i>Christos Giannoulis</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Zypern.....	470
Christos Giannoulis	

<i>Livia Kovácsévics</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Ungarn.....	478

<i>Dimitris Charalambis</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Griechenland....	486

<i>Péter Csizmár</i>	
Beispielhafte digitalen Bildungsmedien für die Erwachsenenbildung aus Österreich.....	493

Autorenregister.....	502
-----------------------------	------------

ZUR EINFÜHRUNG: DIE KONZEPTION DES PROJEKTES „DIGIMEDIA“

THOMAS A. BAUER

Abstract EN:

The e-book "Digital Competence" is part of the EU-funded project "DigiMedia" (digital competence of teachers in adult education). Its structure accordingly reflects both, the project logic (idea, approach, objectives, content) and the project history (development of quality criteria for the evaluation of educational media, course models, practice reports). The project was coordinated by the Institute for Education & Media of the Society for Education and Information e.V. - "Johann Amon Comenius", Berlin, Germany, and in partnership with other scientific institutions from Austria, Cyprus, Greece, Hungary, the Netherlands, and Slovenia, in the period July 2019 - July 2022 carried out. Its objective, as the project was formally stated, was "to promote the digital competence of teachers in adult education through the integration of exemplary digital educational media in media-supported teaching and learning arrangements". The political justification for the public funding by the European Commission lies in the supposition that without the competences of the teachers, the hoped-for and suspected potential of digitization for an effective and socially balanced education system, maybe, could not be sufficiently tapped.

To accomplish this goal. The book wants to present a theoretically coherent and practically useful explanation of what can or should be understood by "digital competence of teachers in adult education". The project investigates two related questions: a) the question of the "digital skills" of teachers in adult education, b) the question of the use of digital educational media in the practical context of teaching education. In order to be able to give reliable answers, reliable information about the current status of the scientific discussion on theory and practice is needed.

Abstract DE:

Das e-Buch „Digitale Kompetenz“ ist Teil des von der EU geförderten Projektes „DigiMedia“ (Digitale Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung). Es spiegelt dem entsprechend in seiner Struktur sowohl die Projektlogik (Idee, Ansatz, Zielsetzung, Inhalte) wie auch Projektgeschichte (Entwicklung der Qualitätskriterien zur Bewertung von Bildungsmedien, Kursmodelle, Praxisberichte). Das Projekt wurde koordiniert vom Institut für Bildung & Medien der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. - „Johann Amon Comenius“, und in Partnerschaft mit weiteren wissenschaftlichen Institutionen aus Griechenland, Niederlande, Österreich, Slowenien, Ungarn und Zypern im Zeitraum Juli 2019 – Juli 2022 durchgeführt. Dessen Zielsetzung war, wie das Projekt formal ausgewiesen wurde, „die Förderung digitaler Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung durch Integration von exemplarischen digitalen Bildungsmedien in mediengestützten Lehr- und Lern-Arrangements“. Die politische Rechtfertigung für die öffentliche Finanzierung durch die Europäische Kommission liegt in der Erkenntnis, dass ohne die Kompetenzausstattung der Lehrenden die erhofften und vermuteten Potenzial der Digitalisierung für ein effektives und sozial ausgeglichenes Bildungswesen möglicherweise nicht hinreichend erschlossen werden können.

Um dieses Ziel zu erreichen, will das Buch eine theoretisch möglichst stimmige und eine praktisch möglichst brauchbare Begriffsklärung dessen vorlegen, was man unter „digitaler Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung“ verstehen kann oder soll. Das Projekt geht zwei mit einander verbundenen Fragestellungen nach: a) der Frage nach den „digitalen Kompetenzen“ der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, b) der Frage der Nutzung digitaler Bildungsmedien im praktischen Kontext der Vermittlung von Bildung. Um darauf verlässliche Antworten geben zu können, braucht es verlässliche Hinweise über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu Theorie und Praxis

DAS „DIGIMEDIA“ PROJEKT

In verschiedenen Projekten hat das Institut für Bildung und Medien mit seinen Partnern Untersuchungen zur Qualität von digitalen Bildungsmedien durchgeführt und differenzierte Qualitätskriterien zur Bewertung von Bildungsmedien im Zusammenhang mit der Durchführung des europäischen Medienwettbewerbs, Comenius-EduMedia-Award, erarbeitet. Dabei wurde festgestellt, dass die Erkundungen, Bewertungen und die Verbreitung von qualitativ hochwertigen Bildungsmedien nicht ausreichen, um eine Verbesserung der Lernerfolge zu erreichen. Offenbar kommen qualitativ hochwertigen Bildungsmedien erst dann voll zur Wirkung, wenn sie in ein didaktisch konzipiertes Lehr- und Lernkonzept integriert werden und Lehrende die erforderliche Medienkompetenz erworben haben. Aus mediendidaktischer Sicht haben Bildungsmedien das enorme Potenzial, Lehr- und Lernprozesse anders zu gestalten, da mediengestützte Lehr- und Lernarrangements, die Selbststeuerung beim Lernen, kooperative Szenarien und flexible Angebote zur Individualisierung von Lernangeboten unterstützen. Damit wird der Vielfalt der Lehrenden und Lernenden entgegen gekommen.

(Kerres 2017). Eine Schlüsselrolle in diesem Prozess ist die DIGITALE KOMPETENZ von Lehrenden, Dozenten und Trainern im didaktisch relevanten Umgang mit digitalen Medien bzw. mit der Digitalisierung von Lehr- und Lernumgebungen und Lernprozessen. Die DigiMedia-Partnerschaft verfolgte deshalb als Projektziel, die Vermittlung, Entwicklung und Festigung von digitaler Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung durch Integration (methodische Einbindung und praktische Verwendung) und von verfahrensmäßig gewählten, exemplarischen digitalen Bildungsmedien in mediengestützte Lehr- und Lernarrangements zu fördern.

Zur Realisierung des Projektes „DIGIMEDIA“ hat sich unter der Koordination des Instituts für Bildung und Medien (IB&M) als wissenschaftliche Einrichtung von Johan Amos Comenius – Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI) unter der Leitung von Dr. Bernd Mikuszeit ein Konsortium aus Expert:innen aus wissenschaftlichen bzw. bildungsrelevanten Einrichtungen gebildet. Vertreten sind darin die EU-Länder Deutschland, Griechenland, Niederlande, Österreich, Slowenien, Ungarn, Zypern. Die Expert:innen sind im Anhang dieses e-books durch ein kurzes curriculum vitae näher ausgewiesen.

Das generelle Ziel des Projektes (2019 – 2022) war es, die im Umfeld der Erwachsenenbildung tätigen Dozent:innen, Lektor:innen, Trainer:innen und Pädagog:innen dabei zu unterstützen ihre Kompetenzen in der Wahrnehmung und Handhabung von digitalen Bildungsmedien bzw. digitaler Medienbildung zu stützen, zu fördern und zu fordern, wie es im Antrag (21.3.2019) formuliert ist:

- Die Lehrkräfte werden befähigt digitale Bildungsmedien auf dem umfangreichen Bildungsmarkt zu erkunden und zu bewerten. Im Rahmen des Projektes wird die zweckmäßige Integration von digitalen Bildungsmedien in Lehr- und Lernkonzepte in den beteiligten Ländern erkundet und in Form von Blended-Learning-Konzepten und -Kursen Pädagogen zur Verfügung gestellt. Damit wird ein Beitrag für eine effektive offene und innovative Ausbildung durch den Einsatz von IKT geleistet.
- Das Projekt unterstützt den Erwerb und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, insbesondere die Weiterentwicklung der digitalen Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden, und fördert Maßnahmen zur effektiven Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

Das Projekt DigiMedia gliederte sich insgesamt in 5 verschiedenen ausgerichtete Arbeitspakete, die zum Teil inhaltlich, methodisch und didaktisch auf Ergebnissen bereits vorausgehender Projekte aufbauen, diese weiterführen oder im Interesse erweiterter Perspektiven und der Wahrnehmung gegenwärtiger bildungskultureller Herausforderungen und Erwartungen neu ausrichten:

- Bewertungstool „QualiMedia“ (O1)
für Lehrende in der Erwachsenenbildung zur Bewertung von digitalen Bildungsmedien mit Qualitätskriterien zur Ermittlung von geeigneten digitalen Bildungsmedien.
- Bildungsmedien-Datenbank „MediaData“ (O2)
mit ausgezeichneten und bewerteten digitalen Bildungsmedien aus den europäischen (Comenius EduMedia Award) Medienwettbewerben 2020 und 2021 und den Workshops in den beteiligten Ländern.
- Kursmodell „DigiKomp“ (O3)
Beispielhafter Online-Weiterbildungskurs für Erwachsene / Blended-Learning-Kurs „Digitale Kompetenz“
- Treffpunkt „DigiMedia-Community“ (O4)
 - WEB-Treffpunkt „Digitale Kompetenz“, realisiert als europäischer Praxisaustausch aus Workshops und Medienwettbewerben in einem Internetforum für Lehrende.
 - Treffpunkt „DigiMedia-Community“ (EPALe)

- E-Buch „DigiKomp“ (DIGITALE KOMPETENZ) (O5)
Grundlagen - Praxis-Perspektiven, digitale Kompetenz, Qualitätskriterien, Medienbewertung, exemplarische digitale Bildungsmedien, Mediennutzung, mediengestützte Lehr- und Lernarrangements.

Im Rahmen des Projekts DigiMedia hat das Konsortium es sich zur Aufgabe gemacht, ein Handbuch zur Thematik „Digital Competence“ zu fertigen – eine bewusst nicht als ins technische Detail deklinierte Sammlung von relevanten theoretischen Ansätzen, methodischen Zugängen und gebräuchlichen Begriffen, insgesamt eher ein Nachdenk-Brevier denn ein Nachschlagkatalog zum sozio-kulturellen, mediengesellschaftlichen und medien- und sozial-didaktischen Kontext der Digitalisierung von Bildungsprogrammen in der Erwachsenen-bildung. Darüber hinaus sollen vor allem die konzeptuellen und praktisch-didaktischen Ergebnisse aus dem DigiMedia-Projekt dargestellt und verbreitet werden.

Im Interesse dieser Zielsetzung ging das Projekt von einem Verständnis von digitaler Kompetenz aus, das im Projektantrag verallgemeinernd so beschrieben wurde:

Als DIGITALE KOMPETENZ „bezeichnen wir - fachwissenschaftlich gestützt (Baacke 1997, Bauer 2017, Wagner 2018, Grundwald 2018) - das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Sicherheiten im Hinblick auf Differenzierungs- und Entscheidungserfordernisse, sowie didaktische Verantwortung auf der Basis von strukturellem, technisch-sachlichem Medienwissen, ästhetischem und ethischem Medienbewusstsein, kritischer Medienanalyse und didaktisch differenziert gebauter, kontextgerechter Mediengestaltung. Das Projekt versteht sich in diesem Sinne als enlargement der Wissens- und Handlungszusammenhänge, aber auch als enrichment der Perspektiven und Optionen der didaktischen Arrangements im Kontext der Erwachsenenbildung und somit als Förderung der methodischen und didaktischen Qualität von Lehrkompetenz im Kontext gegenwärtig zunehmender Digitalisierung der Lehr- und Lernkooperation in der Erwachsenenbildung. (vgl. Baacke 1980, Bauer 2017, Kerres 2017)“.

DIGITALE KOMPETENZ für Lehrende in der Erwachsenenbildung umfasst

- sichere Kenntnisse über die Qualität von digitalen Bildungsmedien und die Fähigkeit diese zu bewerten (Qualitätskriterien),
- die Fähigkeit geeignete digitale Bildungsmedien aus dem Überangebot für die eigenen Kursgestaltung zu erkennen auszuwählen (Datenbank),
- eigene Kurskonzepte mit digitalen Bildungsmedien und Blended-Learning-Kurse zu planen, zu gestalten und durchzuführen und
- die Fähigkeit, sich mit Lehrenden und Lernenden über Erfahrungen bei der Nutzung von digitalen Bildungsmedien und der Konzipierung von Blended-Learning-Kursen auszutauschen (WEB-Community).

Im Projekt wurden diese Vorschläge und Ergebnisse in diesem e-Buch „DIGITALE KOMPETENZ“ zusammengefasst, systematisiert, theoretisch untermauert und über EPALE und das Projekt-WEBPORTAL www.edumedia-online.eu verbreitet.

Eine derart theoretische Ausrichtung braucht allerdings eine Konkretisierung, schon deshalb weil nichts außerhalb des jeweils gegebenen Kontexts verstehbar oder verständlich wäre. Und der Kontext hier heißt: Stand und Entwicklung der Erwachsenenbildung in Europa mit Blick auf die zunehmende „Mediatisierung“ und „Medialisierung“ (siehe: Bauer 2014, Krotz 2007) der Gesellschaft, ihrer Arbeitsprozesse, der je-individuellen Lebenszusammenhänge in Milieus, Communities oder diversen Gruppierungen. Es ist immer der Kontext, der einem Thema Deutung und Bedeutung gibt. In diesem Thema – Digitalisierung der Wissensvermittlung oder von Bildungsaktivitäten – ist der Kontext sozial, kulturell, symbolisch und – natürlich auch: technisch. Eben dies ist der Grund, warum das fünfte Leistungspaket dieses Projektes, das e-Buch, bemüht ist den Begriff „Digitale Kompetenz“ in Deutungsumgebungen zu fassen:

- Medientheorie und Medienpraxis
- Bildungstheorie und Bildungspraxis
- Bildungsmedien und Medienbildung
- Digitale vs. analoge Medienumgebungen
- Gesellschaftskultur und Medienkultur
- Gesellschaftlicher Wandel und Medienwandel
- Didaktik-Theorie und didaktische Praxis
- Kompetenztheorie und performative Praxis
- Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen
- Kriterien und Qualitätsmerkmale
- Kursmodelle und Kurspraxis.
-

Unter Deutungsumgebungen sind in diesem Zusammenhang jene theoretischen und praktischen Rahmengogebenheiten zu verstehen, in denen und durch die die Werte der Kompetenz (Wissen, Verstehen, Bewusstsein, Fertigkeit, Fähigkeit, Vermögen, Zuständigkeit, Befugnis, Kontrolle, Entscheidung, Verantwortung) - hier speziell der digitalen Kompetenz (die angesprochenen Werte im Hinblick auf den technologischen Charakter von Bildungsmedien und dessen Konsequenzen (challenges and chances) für die didaktischen, personalen und sozialen Habitate Lehren und Lernen – bedingt, ermöglicht, gefördert oder gefordert werden.

Realisiert wird die textliche Fassung dieses durchaus komplexen Verständnisses von digitaler Kompetenz von Mitgliedern der DIGIMEDIA Projektgruppe, bestehend aus Experten der Theorie und Praxis der Didaktik im Kontext von Medien-, Kommunikations-, gesellschaftlicher und politischer Bildung. Da sich das eigentliche Anliegen dieses Buches auf den Begriff „Digitale Kompetenz“ konzentriert, will es auch für eine durch Kompetenz fundierte Taxonomie der digital-didaktischen Bildungspraxis fachwissenschaftliche Grundlagen (Medien, Demokratie, Gesellschaft, Kompetenz, Bildung, Pädagogik, Didaktik) anbieten. Das Interesse gilt dabei vor allem jenen Wissenszusammenhängen, die ein den Erfordernissen aus Bildungstheorie und Bildungspraxis entsprechendes Kompetenzprofil kennzeichnen, um so den übergeordneten bildungsintentionalen (pädagogischen) Ansprüchen und Anforderungen von Lehrenden, Dozenten und Trainern zu entsprechen. Der didaktisch spezifisch geforderte Umgang mit digitalen Medien bzw. mit der Digitalisierung von Lehr- und Lernumgebungen bzw. Lehr- und Lernprozessen verlangt nicht nur eine Umstellung in der Planung und Durchführung von Verlaufsmodulen, sondern, damit diese aktiv und effektiv werden, eine mental-kulturelle Umstellung der Verteilung der (kulturell eingeübten) Rollen, die der Lernenden wie auch die der Lehrenden, nicht zuletzt auch die der im Hintergrund tätigen Organisation der Administration.

Damit soll auch darauf hingewiesen werden, dass solche Prozesse des (lehr-und lern-)kulturellen Wandels in diesem thematischen Kontext (Digitalisierung des didaktischen Komplexes und dem entsprechende Anforderungen an das Kompetenzprofil von Lehrenden) auch als Prozesse des sozialen und medialen Wandels zu verstehen sind. Um eben diesen hinreichend zu interpretieren und deren kontextuellen Charakter verständlich zu machen, kann im Zusammenhang zentraler Begriffe auf eine, wenn auch seichte bildungsphilosophische Deutung ebenso wenig verzichtet werden wie auf eine bildungspolitische.

DAS DIGITALE MOMENTUM

Systeme kommen nicht selten erst dann in Bewegung (Momentum), wenn es – zum Beispiel wegen Krisen, wegen Ermüdungserscheinungen in Strukturen und Funktionen – wenn ein Faktor ins Spiel kommt oder ins Spiel gebracht wird, der es ermöglicht oder auch einfordert als Einstellungen umzustellen, Routinen zu unterbrechen oder „das Rad neu zu erfinden“. In allen Sektoren, auf allen Ebenen und in allen Komplexen des Bildungswesens wird mit dem Blick auf die Entwicklungen der Technologie und mit dem Blick auf die strukturellen Engpässe (Knappheit der Ressourcen) vor allem im Kontext der Covid-Pandemie Digitalisierung zum Momentum systemischer Entwicklung. Verbunden damit ist selbstverständlich der Anspruch an Lehr- und Lernkompetenz. Beide Kompetenzzuordnungen bedingen, brauchen, stützen, fördern und fordern einander. Die eine ist ohne die andere nicht hinreichend beschrieben. Diesen Gedanken voraussetzend fokussiert diese Textsammlung auf das Kompetenzbild von Lehrberufen.

Die zunehmend in allen Organisationen - egal welcher Branche oder Ausrichtung - um sich greifende, sich struktur-logisch laufend selbst überholende und ausdifferenzierende Digitalisierung stellt die Welt vor neue gesellschaftliche Ordnungsmuster der Interaktion, der Kommunikation, der Verteilung von Wissen, von Zuständigkeit, von Verantwortung, von Frage und Antwort. Eine der kritischen Lernerfahrungen aus der Corona-Krise, in der Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Organisationen mehrheitlich auf home-office und home-schooling umstellen mussten, ist aber bereits, dass Digitalisierung nicht alles, was Schule, Arbeitsplatz und Unternehmen ausmacht, ersetzen oder kompensieren kann. Vor allem Schülerinnen und Schüler haben darauf aufmerksam gemacht, dass sie ohne die unmittelbare Begegnung mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern schlecht auskommen. Aber auch, dass die Zeit- und Programmstrukturen ein wichtiger Faktor sowohl für die psychische Balance wie auch für das persönlich-individuelle Lernmanagement sind. Dies sollte man im Auge haben, wenn man die Chancen, Herausforderungen und Zumutungen des digitalen Lehr-Lernmanagement sowohl didaktisch wie auch pädagogisch adäquat einschätzen möchte.

Das e-Buch verfolgt wie das Projekt DIGIMEDIA insgesamt deshalb als Ziel, die Bedingungen, die Möglichkeiten und die Herausforderungen soweit einsichtig zu machen, dass die Vermittlung, die Entwicklung und die Festigung von „digitaler Kompetenz“ von Lehrenden in der Erwachsenenbildung durch die methodische Einbindung und praktische Verwendung von verfahrensmäßig gewählten, exemplarischen digitalen Bildungsmedien im Rahmen mediengestützter Lehr- und Lernarrangements klar gekennzeichnet werden können. Das in dem Projekt eingebettete e-Buch versteht sich in diesem Sinne als Erweiterung (enlargement) der Wissens- und Handlungszusammenhänge, aber auch als Bereicherung (enrichment) der Perspektiven und Optionen der didaktischen Arrangements und somit als Förderung der methodischen und didaktischen Qualität von Lehrkompetenz im Sinne

kritischer Wahrnehmung gegenwärtig zunehmender Digitalisierung der Lehr- und Lernsysteme in der Erwachsenenbildung. (vgl. Baacke 1980, Bauer 2017, Kerres 2017)

Den Autor:innen des e-Buches „Digitale Kompetenz“ ist es wichtig ihre Ideen und Konzepte fachwissenschaftlich zu stützen (Baacke 1998, Bauer 2017, Barberi/Swertz 2018). Das verlangt von interessierten Leser:innen sich eben nicht nur mit - theoretischen wie praktischen - Anregungen und Ideen zu begnügen, sondern sich auch auf deren – theoretische wie pragmatische – Begründungen einzulassen. Das logische Zusammenspiel von Zuständigkeit, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Sicherheiten in der Handhabung und dem didaktischen Management digitaler Medien im Kontext der Bildungspraxis verlangt - vor allem im Hinblick auf Erfordernisse exzellenter Qualität der didaktischen Praxis – Sinn und Verständnis für begriffliche Differenzierung, konzeptuelle Flexibilität, theoretische Komplexität, mentale Ambiguität, technische Volatilität, habituelle Empathie, experimentelle Kreativität.

Es gibt kein Perfektionsbild von Kompetenz, weder ein theoretisches, noch ein pragmatisches. Kompetenz ist eine an der Vorstellung von Mächtigkeit und Vermögen orientierte Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der mentalen, habituellen und aktionalen „Beherrschung“ der Differenzierung von Funktionen und Wirkungen der Technologie wie auch der ästhetischen und ethischen Logik der Nutzung und Verwendung strukturell unterschiedlich verfasster Medientypen und ihrer Verwendung im Interesse exzellenter Bildungspraxis. Gemeint sind dabei aber auch Wissen, Bewusstsein und Verantwortung als qualitätsbestimmende Bedingungen der Entscheidung für eine durch die Verwendung digitaler Medien strukturierte Didaktik im Kontext der Erwachsenenbildung.

Um das Konzept der in diesem Textbuch in den Blick genommenen digitalen Kompetenz zu den Zielen und Resultaten des Gesamtprojektes „DigiMedia“ in Verbindung zu setzen, sei auf jene mediendidaktische Fähigkeiten verwiesen, die im Rahmen des Projektes insgesamt angesprochen werden:

- Sichere Kenntnisse über die Qualität von digitalen Bildungsmedien (Qualitätskriterien) und die Fähigkeit diese zu bewerten. Dazu hat das Projekt DigiMedia ein Bewertungstool erarbeitet: „QualiMedia“,
- Die Fähigkeit, geeignete digitale Bildungsmedien aus dem Überangebot für die eigenen Kursgestaltung zu erkennen und auszuwählen. Dazu hat das Projekt „DigiMedia eine Bildungsmedien-Datenbank erarbeitet: „MediaData“,
- Die Erstellung von eigenen Kurskonzepten mit digitalen Bildungsmedien und Blended-Learning-Kursen planen, gestalten und durchführen: „MediaKomp“,
- Die Fähigkeit, sich mit Lehrenden und Lernenden über Erfahrungen bei der Nutzung von digitalen Bildungsmedien und der Konzipierung von Blended-Learnig-Kursen auszutauschen: Treffpunkt „WEB-Community“.

ZUR STRUKTUR DES e-BUCHES

Das hier vorliegende Textbuch beabsichtigt, diesen Rahmen allgemeiner Anforderungen der Medienkompetenz für Lehrende im Detail mit jenen Begriffen, Konzepten, Grundlagen und Kontextbeschreibungen so auszuleuchten, dass das Anforderungsprofil von „digitaler Kompetenz“ eben mit speziellem Blick auf die didaktische Praxis des Lehr-Lernzusammenhangs verdeutlicht wird. Wissenschaftlich begründete Erläuterungen sowie Ergebnisse aus dem Projekt werden zusammengefasst, systematisiert und theoretisch zu untermauert. Die Bemühungen dieses Teils des DigiMedia-Projektes konzentrieren sich –

neben und in Verbindung zu den schon oben angesprochenen weiteren Modulen - darauf, den Charakter und das Funktionsprofil eines Handbuchs für Media Literacy / allgemeine und speziell digital gestützte Mediendidaktik / Praxis der Medienbildung für die Erfordernisse der Erwachsenenbildung zu erreichen.

Die Inhalte (Bildungsthemen), derentwegen diese Überlegungen angestellt werden, betreffen sowohl allgemein gesellschaftsrelevante Themen, vor allem insoweit sie Europa-politische und Europa-kulturelle Bezüge tangieren, aber auch die im Bildungskanon verankerten und fachlich umrissenen Wissensbereiche. Zu ersteren zählen z.B. Themen wie Arbeit, Berufsleben, Migration, Inklusion, Chancengleichheit, Europa-politische Wertekultur, Europa-gesellschaftliche Entwicklung etc. Die zweite Kategorie umfasst die üblichen fachlichen Ausbildungsfächer wie Sprachen Geschichte, Mathematik, Physik etc. Allerdings vertieft sich das Handbuch nicht in spezielle bzw. fachspezifische Didaktiken wie z. B. Didaktik der Mathematik, der Chemie oder der Körperbildung (Sport), wohl aber nimmt es Rücksicht auf die Notwendigkeiten einer „differenziellen Didaktik“ (vgl. Ortner 2017), die die didaktisch-methodischen Gemeinsamkeiten und daraus ableitbaren Besonderheiten in der Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Lerngruppen beschreibt. Es soll Auskunft (Zusammenhänge, Besonderheiten, Herausforderungen, Chancen) und wissenschaftlich gestützte Anregungen bieten zu:

- Grundlagen, Kompetenzmerkmalen und Kriterien der mediendidaktischen bzw. digital-didaktischen Konzeption von im Rahmen formaler und informeller Erwachsenenbildung üblichen Kursen und Programmen,
- den für die Praxis der Medienkompetenzbildung theoretisch relevanten Reflexionen aus dem Fundus von Sozialwissenschaften, Psychologie, Politikwissenschaft und Bildungswissenschaften,
- den gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Perspektiven von Medienkompetenz (Medienbewusstsein) - mit ausdrücklichem Blick auf digitale Medienkompetenz (Praxis der Nutzung digitaler Medien)
- sowie mit fundierten und analytisch aufgeschlüsselten Hinweisen zu Qualitätskriterien der Bewertung von allgemeinen Bildungsmedien, bildungsintentional genutzten Medien oder Medienprogrammen (z.B. aus dem klassischen Medienbereich), zu exemplarischen digitalen Bildungsmedien, zu mediengestützten Lehr- und Lernarrangements (Mediendidaktik), zu digital oder im Mix von digital und analog komponierten Lehr- und Lernsystemen, zu kompetenzfördernden computergestützten Lern-Spielprogrammen (gamification),
- auch zu den in der Fachwelt diskutierten Chancen und Problemzonen der zunehmenden Digitalisierung von Information, Interaktion und Kommunikation in den diversen Lebens- und Handlungszusammenhängen: Arbeitswelt, Bildungswelt, Alltagswelt: Mediatisierung, Individualisierung, Fragmentierung im Gebrauchskontext von digitalen Systemen und Medienformaten (social media),
- nicht zuletzt zu den Überlegungen, den Hypothesen und den Erfahrungen der (Aus-)Wirkung der didaktisch gewählten Methoden auf Lernwirkung und Lernerfolg.

In diesen hier erwähnten spezifischen Kontexten der Digitalisierung von Bildungsprogrammen in der Erwachsenenbildung wird die Komponente des Lehrens immer funktional gedacht: sie begründet und rechtfertigt sich aus den Erwartungen und Ergebnissen der Komponente des Lernens, wiewohl das Merkmal der Didaktik – theoretisch konsequent gedacht - nicht einzig ein kausales Kriterium des (didaktisch erfolgreichen) Lehrens, sondern eben auch der Charakteristik des Lernens, in der das mehrdimensionale Lernen einen mindestens so entscheidenden Kompetenzfaktor darstellt wie das mehrdimensionale Lehren (vgl. Bauer 2008 / 2017, Weber 2012).

Lehrleistungen orientieren und messen sich an den intendierten und darüber hinausgehenden Lernleistungen. Lernleistungen aber sind umgekehrt nicht nur abhängig von Lehrleistungen, sondern speisen sich aus weiteren Bezügen der Konstitution von Persönlichkeit, Bewusstsein, Habitus, von natürlichen, technischen, sozialen, symbolischen und psychischen Lernumgebungen. Daher wäre eine nur auf technische Strukturen konzentrierte Digitalisierung auf praktischer Ebene eine Störung der Balance dieser lehr-lern-logischen (meint: didaktischen) Umweltbeziehungen, und auf theoretischer Ebene eine unzureichende Beobachtung von (didaktisch gemeinten) Interferenzen und Zusammenhängen. Eben diese machen „die Didaktik“ aus – verstanden als das in sich dynamisch transaktional und kybernetisch (bzw. kybernetisch-informationstheoretisch) zu denkende bzw. konstruktivistisch gedachte Zusammenhangsgeschehen von internen (genuin-systemischen) und externen (System-Umweltbedingen) Größen in der Komposition von Lehren für Lernende und Lernen von und mit Lehrenden (vgl. Bauer 2017, 1982 Frank/Meder 1971, Reich 2006, Siebert 1999), wie:

- das methodisch-technische und methodisch-intentionale Arrangement,
- das sozial-transaktionale Klima der Kompetenzverteilung
- die symbolisch-interaktive Gestik der Zuordnung von Rolle und Identität
- die ästhetisch-ethische Sphäre der Verteilung von Sinnlichkeit und Verantwortung, Zuständigkeit und Zumutung,
- das Relevanzverstehen und die Relevanzdeutung von Inhalt und Information und Wissen,
- die individuellen, kognitiven oder sozial-kulturell disponierten Prämissen,
- die zwischen Lernenden entstehenden gruppensystemischen Prozesse,
- die zwischen Lernenden arrangierten Vergleichsbeziehungen,
- die peer-group-affinen Attitüden (Milieudiskurs)
- die Alltags-Umwelt-Erwartungen (Alltagsdiskurs, Konventionen)
- die Regelmuster des Organisationsumfeldes
- die familialen Referenzen, Zugeständnisse und Zumutungen,
- die systemgegebenen Wertungs- und Bewertungserwartungen
- das individuell akkumulierte oder interessierte Wissen
- das öffentliche, mediale Diskursgeschehen (symbolische Umwelt, Mediendiskurs),

Lehrende und Lernende bringen sich, ihre Eigen- und Fremdzuschreibungen, ihre inneren und äußeren Umwelten und Lebenszusammenhänge mit, ob sie nun faktisch, gedacht, empfunden oder fantasiert sind, sie sind virulent. Es ist dieser Lebenswelt-integrativen Logik des Lehr-Lerngeschehens entsprechend ein Anliegen des Projekts „DigiMedia“, das Phänomen der Digitalisierung des didaktischen Mediengebrauchs nicht auf die Funktions- oder Wirkungsstrategie zu reduzieren, sondern als eine neue Variante, in gewisser Weise als Mutation der ohnedies schon mehr oder minder eingeübten Mediatisierung von Wissensvermittlung und Wissensverständigung (vgl. Bauer 2017, Reich 2006). Die theoretische Analyse muss das ganze Geschehen umfassend, das heißt: kontextuell betrachten, weil die Veränderung einer der Stellgrößen (z.B. Automatisierung, Standardisierung, Technisierung, Mediatisierung des Methodeneinsatzes) den gesamten didaktischen Geschehenszusammenhang umordnet.

Worum es – im Fachjargon gesprochen – nun geht ist: der digitalen Mediendidaktik eine an genereller Medienkompetenz (auch: media literacy) orientierte Fokussierung auf eine durch die Digitalisierung spezifisch eingeforderte „digital media literacy“ zu geben: die Verwendung (Position Lehrer) und der didaktisch intendierte Gebrauch (Position Lernende)

von Bildungsmedien generell, erst recht aber in ihrer digitalen Formatierung, machen Sinn, wenn sie im Interesse und in der Verantwortung von Medienbildung geschehen. Das meint:

- Fertigkeit (technische skills, Technik-ästhetische Erfahrung),
- Fähigkeit (erworbenes, erprobtes Wissen), Zuständigkeit (Bewusstsein, Kritik, Kontrolle),
- Verantwortung (Medien-Ästhetik, Medien-Ethik, Medien-Moral),
- Praxis (pro-aktives Medien-Nutzungsverhalten).

Deshalb scheint es vernünftig, in diesem Handbuch drei große Bereiche näher zu beschreiben und sie für die Praxis sichtbar zueinander in Verbindung zu setzen:

- Medienbildung (Media Literacy, Medienkompetenz),
- Gesellschaft, Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen (politische und gesellschaftskulturelle Bildung) und
- Digitalisierung: Medienwandel als Spiegelung und Prägung von sozialem und kulturellem Wandel.

Ganz konkret beinhaltet das e-Buch Texte, die umschreiben und darstellen, was Experten aus Wissenschaft und Praxis (Partner des Projekts DigiMedia) denken, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung über den Zusammenhang von Medien, Bildung, Didaktik und Digitalisierung wissen bzw. bedenken sollten, um einerseits ein allgemeines Bild von dem Begriff „digitale Kompetenz“ machen zu können, und andererseits ihr eigenes Kompetenzprofil zu überdenken, zu prüfen und entscheiden zu können, wo und wie sie dieses, wenn möglich oder notwendig, entwickeln und bereichern können.

Die in diesem e-Buch enthaltenen Texte sind Originalbeiträge. Das gesamte Buch gliedert die aus unterschiedlichen Perspektiven gefasste Textsammlung in folgenden zwei Hauptkapiteln Kapiteln, um Theorie und Praxis wissenschaftlich zu kennzeichnen.

Thomas A. Bauer:

Zur Einführung: Die Begründungszusammenhänge:

Das Kapitel versteht sich als Einführung. Es umschreibt zum einen den Bezug zu dem EU-geförderten DigiMedia-Projekt (Das e-Buch als Teil der Projektergebnisse), zum andern verweist es auf die für notwendig erachteten Bezüge und Denkansätze zum gegenwärtigen medien- und bildungswissenschaftlich relevanten Diskurs zur Erwachsenenbildung.

KAPITEL I: THEORETISCH-ANALYTISCHE ANNÄHERUNGEN

Gerhard E. Ortner

Digitale Didaktik in der Bildung Erwachsener. Philosophische und pädagogische Aspekte einer digitalisierten Weiterbildung:

Der Text versucht das digital-mediale Charakteristikum der in den Bildungsbemühungen für Erwachsene genutzten didaktischen Programmen zu verdeutlichen. Dabei stellt der Autor mögliche didaktische und methodische Konzepte vor, insgesamt gerahmt von persönlich-historischer und eigen-fachwissenschaftlicher Entwicklung. Dem entsprechende Schemata werden bildungsbegrifflich analysiert und bildungspädagogisch ausgelotet. Dem folgend entsteht ein ausgefächertes Beschreibungsmodell von und für „Digitale Kompetenz“.

Thomas A. Bauer:

Medien und Bildung im Kontext des sozialen und technologischen Wandels:

Der Text versteht sich als eine theorie-basierte Ausdeutung des Zusammenhangs von Medienbildung und Bildungsmedien, von Medienkompetenz und Bildungskompetenz. Er stellt eine Auswahl der gegenwärtig diskutierten Begriffe (Terminologie) und Konzepte (theoretische Annäherungen) jener wissenschaftlichen Disziplinen (Bildungswissenschaften, Kommunikationswissenschaft, Medienwissenschaft) vor, die für eine theorie-fundierte und eben deshalb praxis-gültige Beschreibung von didaktischer Kompetenz in digitalen Bildungsumgebungen für relevant erachtet werden.

Dimitris Charalambis:

Die Notwendigkeit der digitalen Kompetenz. Medienbildung und e-education:

Dieses Kapitel kennzeichnet den „politisch-sozialen Rahmen und die Herausforderung für die Demokratie und die demokratische Kultur“ in einer sowohl historisch eingefassten wie demokratie-politologisch begründeten Reflexion von problematischen Phänomenen und Effekten des mit dem Medienwandel verbundenen kulturellen Strukturwandels von Öffentlichkeit.

Marina Rigou:

New Media: The different aspects of a precious tool for education:

Die Absicht dieses Kapitels ist es, die neuen Perspektiven, Möglichkeiten und Machbarkeiten der Medienbildung aufzuzeigen, die sich für den Gebrauch von „neuen Medien“ aus den jüngst etablierten Regelwerken der EU ergeben: DSA (Digital Service Act) und DMA (Digital Markets Act) sind EU-etablierte Regelwerke, die beabsichtigen, einerseits die Gefahrenmomente zu minimieren, andererseits das Potenzial der „neuen Medien“ zu maximieren.

Kapitel II: Praxisperspektiven

Projektgruppe DigiMedia:

Kursmodelle. Online Weiterbildungskurse mit länderspezifischen Blended-learning-Kursen:

Hier finden sich mit Bezug zu den Herkunftsländern der DigiMedia- Projektpartner je Land (Deutschland, Griechenland, Niederlande, Österreich, Slowenien, Ungarn, Zypern) jeweils zwei Beispiele der Kurs-Programmierung unter dem praktischen Gesichtspunkt der Verwendung von Bildungsmedien, ausgewählt aus dem Fundus der Comenius-EduMedia-Datenbank – übrigens jeweils in der Landessprache und einer der gängigen Zweitsprachen, DE oder EN.

KAPITEL III: BEWERTUNGSKRITERIEN FÜR DIGITALE BILDUNGSMEDIEN

Bernd Mikuszeit / Marko Ivanisin / Daniel Becker / Elke Raddatz / Projektgruppe DigiMedia:

Kriterien der Qualitätsbewertung von Bildungsmedien:

in a) ausführlich argumentierter und b) kurz gefasster Darstellung: In diesem Kapitel wird das Bewertungssystem von Bildungsmedien digitaler und - wenn auch weniger – analoger Konstruktion zur Diskussion gestellt. Es handelt sich dabei um jenes System, das die Comenius EduMedia-Jury im Rahmen von mehreren EU-geförderten Projekten entwickelt, laufend verfeinert und entlang der technologischen Entwicklung von Bildungsmedien einerseits und der theoretischen Entwicklung von Medienbildung andererseits laufend ausdifferenziert hat. Es dient der Jury zur Bewertung der Einreichungen zum – seit 1995 – jährlich vergebenen Comenius EduMedia Award.

Es wird das im EU-Projekt DigiMedia entwickelte Bewertungstool „QualiMedia“ O1 zur Bewertung von digitalen Bildungsmedien vorgestellt. Das Bewertungstool ist für Lehrende in der Erwachsenenbildung konzipiert worden und besteht aus zwei Teilen:

1. Kurzfassungen der Bewertungskriterien für 6 Medienkategorien als praktische Anwendung in der Datenbank DataMedia.
2. Langfassungen der Bewertungskriterien für 6 Medienkategorien als theoretische und praktische Grundlage für die Anwendung in den Kurzfassungen.

KAPITEL IV: BEISPIELHAFTE DIGITALE BILDUNGSMEDIEN

Bernd Mikuszeit / Daniel Becker / Elke Raddatz / Marko Ivanisin / Thomas A. Bauer / Marlies Bitter-Rijkema / Christos Giannoulis / Livia Kovács / Dimitris Charalambis / Péter Csizsár / Projektgruppe DigiMedia:

In diesem Kapitel werden beispielhafte digitale Bildungsmedien aus den beteiligten Ländern Deutschland, Slowenien, Österreich, Niederlande, Zypern, Ungarn, Griechenland vorgestellt. Es sind in der Mehrzahl Bildungsmedien, die in den letzten Jahren im Comenius-Award ausgezeichnet wurden und für den Einsatz in der Erwachsenenbildung empfohlen werden. Einige dieser Bildungsmedien, die besonders für die Erwachsenenbildung in den beteiligten geeignet sind, wurden in die Modellkurse (Kapitel II) integriert

LITERATURHINWEISE:

Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. München: Juventa

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz: In sozialpädagogischen Lernfeldern: Schülerband. Troisdorf: EINS Bildungsverlag

Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (2018): Medialer Habitus. IN Medienimpulse 4/2013

Bauer, Thomas A. (2008): Bildung als soziale Praxis: Zum kulturellen Wandel von Wissen und Bildung im Kontext zunehmend medialisierter Gesellschaften. IN: Bauer, Thomas A./Ortner, Gerhard E. (Hrsg.): Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. Paderborn: B+B Medien, S. 14 -35

Bauer, Thomas A. (2014): Kommunikation wissenschaftlich denken. Perspektiven einer kontextuellen Theorie gesellschaftlicher Verständigung. Wien: Böhlau

Bauer, Thomas A. (2017): Wissensverständigung in der Mediengesellschaft. Theoretische Skizzen zur Mediologie gesellschaftlichen Lernens. IN: Bauer, Thomas A./Mikuszeit, Bernd H (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Grundlagen - Projekte – Perspektiven – Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15 – 48)

Charalambis, Dimitris (2021): Die Erosion der liberalen Demokratie und des demokratischen Rechtsstaats. IN: Liopoulos-Strangas, Julia/Levits, Egils/Potaycs, Michael/Ziller, Jaques (Hrsg.): Die Herausforderungen der digitalen Kommunikation für den Staat und seine demokratische Staatsform.

Frank, Helmar G./Meder, Brigitte S. (1971): Einführung in die kybernetische Pädagogik. München: dtv

Grunwald, Armin (2018): Technikzukünfte als Forschungsgegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften. IN: Böhne, Andreas/Metzner-Szigeth, Andreas (Hrsg.): Wissenskommunikation. Utopien und Technikzukünfte. Karlsruher Studien Technik und Kultur, Bd 9. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, S. 103 - 114

Hippel, Alga von/ Kulmus, Claudia/ Stimm, Maria (2018): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Schöningh / UTB

Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: Bildung in einer digital geprägten Welt. IN: Pädagogischer Mittelwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Ortner, Gerhard E. (2017): Differenzielle Didaktik und Educational Technology. Bildungswissenschaftliche und mediendidaktische Grundlagen des E-Teachings. IN: Bauer, Thomas A./Mikuszeit, Bernd H. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Grundlagen – Projekte – Perspektiven – Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49 – 80

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik: ein Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool auf CD. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus – Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand

Wagner, Cosima (2018): Fiktionale und prospektive Technikzukünfte in Japan am Beispiel der Entwicklung von next-generation-Robotern für das Alltagsleben. IN: Böhne, Andreas/Metzner-Szigeth, Andreas (Hrsg.): Wissenskommunikation. Utopien und Technikzukünfte. Karlsruher Studien Technik und Kultur, Bd. 9. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, S. 169 – 182

Weber, Corinna (2012): Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in Selbstregulierten Lernprozessen: Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lernkonzeptionen. Hamburg: Diplomica

KAPITEL I

THEORETISCH-ANALYTISCHE ANNÄHERUNGEN

DIGITALE DIDAKTIK IN DER BILDUNG ERWACHSENER
Philosophische und pädagogische Aspekte einer digitalisierten Weiterbildung

GERHARD E. ORTNER

ABSTRACT EN:

The "DigiMedia" project aims to contribute to improving the "practice of further education" through all kinds of measures, in particular through the use of so-called "digital educational media". On the one hand, this means the search for means and methods of digital qualification and motivation of teachers in adult education, on the other hand, the definition of the conditions that teaching and learning arrangements must meet so that the desired - double (!) - learning success is achieved. However, this extremely demanding and at the same time completely practical and probably also political question has an indispensable theoretical background, which one would have to assign to "practical philosophy", insofar as one understands it to be plausible explanations of logically derivable assumptions. In public debates and private discussions, i.e. in the interpersonal exchange of opinions, these - also "terminological" - basics are assumed to be given, which, on closer analysis, turns out to be completely incorrect.

ABSTRACT DE:

Das Projekt „DigiMedia“ zielt auf einen Beitrag zur Verbesserung der „Praxis der Weiterbildung“ durch Maßnahmen aller Art, insbesondere durch die Einsatz von sogenannten „digitalen BildungsMedien“. Dies bedeutet zum einen die Suche nach Mitteln und Methoden der digitalen Qualifizierung und Motivierung von Lehrenden in der Weiterbildung Erwachsener zum anderen die Definition der Bedingungen, denen Lehr- und Lernarrangements genügen müssen, damit sich der gewünschte - zweifache (!) - LernErfolg einstellt. Diese überaus anspruchsvolle und gleichzeitig ganz und gar praktische und wohl auch politische Fragestellung hat allerdings einen unverzichtbaren theoretischen Hintergrund, den man allerdings der „praktischen Philosophie“ zuordnen müsste, insofern man darunter plausible Erklärungen logisch ableitbarer Vermutungen versteht. In den öffentlichen Debatten und privaten Diskussionen, also im interpersonalen Meinungsaustausch werden diese - auch „terminologischen“ - Grundlagen als gegeben vorausgesetzt, was sich bei genauerer Analyse als völlig unzutreffend herausstellt.

VORBEMERKUNGEN UND VORGESCHICHTE:

Das Projekt des Institutes für Bildung & Medien der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. - „Johann Amon Comenius und seiner europäischen Partnern im Rahmen des EU-FörderProgrammes Erasmus+ befasst sich unter der KurzBezeichnung „DigiMedia“ mit der „Förderung digitaler Kompetenz von Lehrenden in der ErwachsenenBildung durch Integration von exemplarischen digitalen BildungsMedien in mediengestützte Lehr- und LernArrangements. Die politische Rechtfertigung für die öffentlichen Finanzierung liegt in der erfahrungsgestützten Erkenntnis, dass ohne die aktive Mitwirkung der Lehrenden die erhofften und vermuteten Digitalisierungspotenziale für ein effektives und sozial ausgeglichenes BildungsWesen nicht erschlossen werden können.

Eine der Grundvoraussetzungen für das Engagement der Lehrenden in Bildungseinrichtungen von der Vorschule bis zu den Weiterbildungseinrichtungen für SeniorInnen für den Einsatz digitaler Bildungsmedien liegt in deren eigener „DigitalKompetenz“. Um diese rasch und für einen PersonenKreis von wie allein in Deutschland nicht unter 100.000 Personen zu erreichen, bedarf es, das ist sowohl plausibel als auch beweisbar, des Einsatzes besonderer Qualifizierungsstrategien und Unterstützungsmaßnahmen. Im Projekt soll untersucht werden, wie und unter welchen Voraussetzungen die „digitale Kompetenz“ der Lehrenden (nicht nur, aber in erster Linie) in der Weiterbildung, also in der institutionalisierten Bildung Erwachsener, durch den Einsatz von digitalen BildungsMedien gefördert, wenn nicht gar erreicht werden kann.

Das Erreichen der ProjektZiele hängt unter anderem von einer möglich exakten Begriffsklärung und ZielOperationalisierung dessen, was unter „digitaler Kompetenz der Lehrenden in der ErwachsenenBildung“ verstanden werden soll - und kann. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil die Problemstellung des Projektes zwei unterschiedliche, wenn auch mit einander verbundene Fragestellung umfasst. Einmal die Frage nach den „digitalen Kompetenzen“ der Lehrenden in der Weiterbildung Erwachsener“ und zum anderen „die Nutzung digitaler BildungsMedien zur Vermittlung dieser durch den Einsatz digitaler BildungsMedien“. Dabei wird signalisiert, dass sich möglicherweise die Qualifizierung der Lehrenden schon allein durch die Integration der digitalen BildungsMedien einstellt. Um zu beurteilen, ob und wenn ja wie diese Wirkungen erzielt werden können, ist es erforderlich, eine tiefergehende Untersuchung über den Stand der theoretischen Diskussion und der technischen Entwicklung anzustellen. Diesem Ziel ist der folgende Text gewidmet. Er berücksichtigt etwa 50 Jahre Erfahrung in MedienDidaktik und Bildungstechnologie und den Weg von der Konzeption von LehrAlgorithmen nach den Prinzipien der „Kybernetischen Pädagogik“ von Helmar Frank zum Grundriss einer „Digitalen Didaktik“ zur „Automatisierung von LehrProzessen“ des Verfassers.

Schon geraume Zeit vor der allgemeinen Digitalisierungsurphorie, mitten in der Epoche, als zum ersten Mal die Angst vor dem Großen Bruder im WahrheitsMinisterium umging, der Kriege im LiebesMinisterium anzetteln und führen ließ, haben widerstündige und angstfreie Wissenschaftler mit Weitblick die Bedeutung der Informationstechnik und deren wissenschaftlicher Grundlegung für die höchstmögliche Bildung der größten Zahl erkannt und auf ihre bildungspolitischen Fahnen geschrieben. Die wollen freilich nur wenige schwenken, am wenigstens konnten sich dafür die Lehrenden in staatlich finanzierten und geregelten Bildungseinrichtungen erwärmen, die mehrheitlich - wenn auch in unterschiedlicher politischer Ausrichtung - der Meinung waren, dass es über die personale Pädagogik hinaus

nichts geben könnte, was dem Guten, Wahren, Schönen - die Einen - oder der Befreiung des Proletariats aus seinem fremdverschuldeten Elend - die Anderen - diene.

In der Zwischenzeit haben sich Ansichten und Prioritäten verändert, recht grundsätzlich. Der Zusammenhang zwischen Information und Politik, Informatik und Philosophie ist nicht länger eine dunkles Feld menschlicher Erkenntnis. Die Informationstechnik ist dermaßen intensiv und ubiquitär geworden, dass man beginnt, weder ihre Vorteile noch ihre Nachteile als Bedingungen alltäglichen Lebens zur Kenntnis zu nehmen. Vielleicht ist nunmehr die Zeit gekommen, dass die schon vor mehr als einem halben Jahrhundert angestellten und dokumentierten Überlegungen, wie die des Schwäbischen Informatikers und Pädagogen Helmar Frank, der sie mit einem provozierenden Etikett „Kybernetische Pädagogik“ versah und sich der Konzeption von Lehralgorithmen widmete, als Anregungen und Anleitung zu bildungspolitischen Handeln genutzt werden. In der Zwischenzeit liegen nicht nur futuristische Entwürfe, sondern erprobte „digitale“ Produkte für den Einsatz im Bildungswesen vor. Sie wurden und werden seit 30 Jahren regelmäßig gesammelt, gesichtet, bewertet und mit Ehren-Preisen ausgezeichnet. Und sie weisen in eine Entwicklungsrichtung, die der Verfasser dieses Beitrags als Wissenschaftlicher Leiter des Institutes für Bildung & Medien der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. „Digitale Didaktik“ nennt.

Fragestellungen und Antwortvorschläge

- Der Bildungsbegriff im „sozialen Personalismus“:
Was können wir von Bildung wissen?
- Bildungsziele, Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse:
Vom „Guten, Wahren, Schönen“ zum „Personalvermögen“
- Die Voraussetzungen erfolgreichen Lernens Erwachsener:
Gesamtheitliche Lehre und personales Lernvermögen
- Lernbewusstsein als Voraussetzung erfolgreicher Weiterbildung:
Kann lernen gelehrt werden, muss Lernen gelernt werden?
- Permanente Weiterbildung Erwachsener:
Medien als Bildungsinstitutionen und als Bildungsmittel
- Bildung als Informations- und Kommunikationsaufgabe 1:
Medien und ihre Technik erobern das Bildungswesen
- Bildung als Informations- und Kommunikationsaufgabe 2:
Wie erfahre ich etwas analog und wie digital?
- Typologie der personalen und digitalen Weiterbildung:
Methodische und situative Modi des Lehrens
- Zur Praxis der digitaldidaktischen Erwachsenenbildung 1:
Die Entwicklung von digitaldidaktischen MultiMedien
- Zur Praxis der digitaldidaktischen Erwachsenenbildung 2:
Entwicklungsschritte und methodische Hilfsangebote
- Zum Stand der Digitalisierung der Erwachsenenbildung:
Ansprüche der Politik und Antworten der Pädagogik

„Wenn man nicht genau weiss, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin will.“ - John F. Mager 1965

Das Projekt „DigiMedia“ des Institutes für Bildung & Medien der GPI e.V. und dessen internationalen Partnern zielt auf einen Beitrag zur Verbesserung der „Praxis der Weiterbildung“ durch Maßnahmen aller Art, insbesondere durch den Einsatz von

sogenannten „digitalen BildungsMedien“. Dies bedeutet zum einen die Suche nach Mitteln und Methoden der digitalen Qualifizierung und Motivierung von Lehrenden in der Weiterbildung Erwachsener zum anderen die Definition der Bedingungen, denen Lehr- und Lernarrangements genügen müssen, damit sich der gewünschte - zweifache (!) - LernErfolg einstellt. Diese überaus anspruchsvolle und gleichzeitig ganz und gar praktische und wohl auch politische Fragestellung hat allerdings einen unverzichtbaren theoretischen Hintergrund, den man allerdings der „praktischen Philosophie“ zuordnen müsste, insofern man darunter plausible Erklärungen logisch ableitbarer Vermutungen versteht. In den öffentlichen Debatten und privaten Diskussionen, also im interpersonalen Meinungsaustausch werden diese - auch „terminologischen“ - Grundlagen als gegeben vorausgesetzt, was sich bei genauerer Analyse als völlig unzutreffend herausstellt.

Es ist keineswegs sicher, dass beispielsweise der Bezeichnung „E-Learning“ von jeweiligen GesprächspartnerInnen dieselbe Bedeutung zugeordnet und somit der Bezeichnung derselbe Begriff zugeordnet wird. Während in diesem Beispiel eine Klärung relativ einfach und schnell herbeigeführt werden kann, ist dies beim Zauberwort der kosmosfreundlichen Zukunftsgestaltung „Digitalisierung“ nicht der Fall. Einem erfolgreichen Verlauf des öffentlichen und privaten Diskurses, also einer einvernehmlichen Meinungsbildung, stellt sich das Fehlen eines gemeinsamen terminologischen Fundaments entgegen. Der weise LehrSatz eines der HauptVertreter der LehrZielOperationalisierung-Initiative aus den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (!) Robert F. Mager: „Wenn man nicht weiß, wohin man will, darf man sich nicht darüber wundern, wenn man ganz wo anders ankommt.“ wirkt wie für die gegenwärtige Diskussion der Digitalisierung formuliert. Als freundliches, aber nachdrücklich Monitum.

Die Intention dieses eher philosophischen als wissenschaftlichen GrundsatzBeitrages zum Projekt DigiMedia ist eine Klärung der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Fragestellung, die der konkreten ZielPlanung des Projektes zugrunde liegt. Dies ist die unverzichtbare Grundlage der konkreten Arbeitsorganisation und Arbeitsplanung und gleichzeitig auch jedweder seriöser ErgebnisBeurteilung. Die vom Verfasser gewählte sprachanalytische VorgangsWeise ist um so bedeutender, als die ZielPerspektiven und Ergebnisse der ProjektArbeit in Deutsch und (internationalem non-native) Englisch gesammelt, diskutiert, verdichtet und publiziert werden. Die ProjektTeilnehmerInnen rekrutieren sich aus nicht weniger als fünf unterschiedlichen Sprachregionen. Um zum Verständnis für Anliegen, Inhalt und Aufbau des folgenden Essays beitragen, sei auf da Unheil hinweisen, das die Übernahme des aus dem USamerikanischen Englisch übernommenen Wortes „E-Learning“, bereits jetzt in privaten Diskussionen und im politischen Diskurs angerichtet hat.

Die Bezeichnung „Electronic learning“ vermittelt Betroffenen wie Beteiligten den Eindruck als könnten sich Menschen - unter bestimmten technischen Voraussetzungen und mit elektronischer (?) Hilfe - das als mühsam empfundene personale Lernen erleichtern, wenn nicht gar ersparen. Wer an den „Nürnberger Trichter“ denkt, hat das richtige Bild mit der eben falschen Botschaft getroffen. „E-Learning“ bedeutet hingegen lediglich, dass die LehrProzesse durch technische Mittel (Informations- und KommunikationsMedien) unterstützt werden, und dass diese - natürlich nur bei subjektiver Bereitschaft lernen auch zu wollen und dem objektiven Faktum, dies auch zu können - zu schnelleren und weiter reichenden LernErfolgen führt. Es geht bei E-Learning also überhaupt nicht wesentlich um „Elektronik“ und auch nur mittelbar um „Lernen“. Die Bezeichnung „E-Learning“ ergibt keinen Sinn, sie ist eine willkürliche Etikettierung eines komplexen Phänomens.

Gegen solche und ähnliche Defizite in der Grundlegung der Entwicklung und Erörterung wehrt sich die technisch und dazu gehört im weiteren Sinne auch die pädagogische Diskussion durch negatives Verweigern und positive Vorurteile: Die Fragestellungen werden weder geklärt, noch erklärt; es wird davon ausgegangen, dass die Diskutanten und DiskursFührerInnen schon genau und untereinander dasselbe verstünden. Diesem durch LebensPraxis permanent widerlegten und dennoch weitgehend akzeptierten, oft auch aus WunschDenken resultierende „MissVerständnis“ entgegen zu wirken, dient der folgende Beitrag zur GrundLegung einer, wie ich sie nenne, „Digitalen Didaktik“ mit besonderem Bezug zur WeiterBildung erwachsener AdressatInnen. Dass der bildungsphilosophische bzw. bildungswissenschaftliche Teil des folgenden Textes so umfangreich ausfiel, ist dem Umstand geschuldet, dass die Digitalisierung des BildungsWesens - und daher auch der ErwachsenenBildung bzw. WeiterBildung - vorwiegend von Informatikern und IKTechnikern geführt wird, von denen man füglich nur rudimentäre Kenntnis der BildungsTheorie erwarten kann.

„DER BILDUNGSBEGRIFF IM SOZIALEN PERSONALISMUS“:
Was können wir von Bildung wissen?

Die Verwendung des vor allem in BildungsPolitik und pädagogischer Praxis übliche Ausdruck „ErwachsenenBildung“ ist insofern für eine philosophische Erörterung unglücklich, weil es sich bei dem durch diese Bezeichnung adressierten PersonenKreis keineswegs um die Gesamtheit aller Erwachsenen handelt. So bleiben die Kohorten der erwachsenen SchülerInnen, aber auch der StudentInnen insgesamt nicht nur begrifflich - sondern auch praktisch - ausgeschlossen. Dies könnte man allerdings dadurch begründen, dass gerade dieser Ausdruck nach aller bisheriger Erfahrung Personen mit überdurchschnittlich hohem LernVermögen bezeichnet. Dann müsste allerdings auch die Bezeichnung bedeutungsgerecht korrigiert werden. Konsequenterweise verwende ich in diesem Text „ErwachsenenBildung“ als „WeiterBildung“ erwachsener Lerner“, also AdressatInnen, die bereits formale Bildungsgänge durchlaufen und abgeschlossen haben. Ich behandle also speziell *„further education“* und nicht nur allgemein *„adult education“*.

An dieser Stelle schon ein auch für die Teilnahme an sprachgrenzüberschreitenden Diskussion unverzichtbarer Hinweis: Die Mehrzahl der verfügbaren und in der europäischen Diskussion verwendeten „digitalisierten“ - also ge- und beschriebenen - klassischen Bildungstexte wurden im Original in Hebräisch, Griechisch, Latein und anderen antiken HochSprachen - jeweils mit regionalen und lokalen Ausprägungen - verfasst. BezeichnungsDifferenzen und BedeutungsAbweichungen sind eher die Regel als die Ausnahme. Dies trifft auch für den gewärtigen Zustand nicht nur aber selbst in Europa zu: Ob und inwieweit die Bedeutungen der Bezeichnungen „Bildung“, „Education“, „Formation“ von einander abweichen und wenn ja, wie weit, soll an dieser Stelle der Vollständigkeit halber erwähnt., kann aber nicht erschöpfend behandelt werden. Ich wähle für meine „terminologischen Taxonomien“, also die Ordnung der Begriffe - eine inhaltsbezogene sprachanalytische Vorgangsweise.

„Bildung“ - in der deutschen „Hochsprache“ (nicht gleich bedeutend mit dem ausspracheorientierten Begriff des „Hochdeutschen“) - ist die „Bezeichnung“ für einen bestimmten Begriff. Die Bedeutung des Begriffes, der mit „Bildung“ bezeichnet wird, muss formal und substanziell definiert, der (zunächst) beliebig gewählte „Ausdruck“ inhaltlich „gefüllt“ werden.

Worin Bildung (als Differenz oder Differenzial zwischen „ungebildet“ und „gebildet“) inhaltlich besteht, und wie Bildung methodisch bewirkt werden kann, darüber stritten und streiten sich BildungsPhilosophen und BildungsPraktiker. Eine operationale d.h. eine handhabbare Möglichkeit zur InhaltsBestimmung wäre die Beantwortung der KANTischen Fragen, umformuliert mit Bezug zum ErfahrungsObjekt „Bildung“ :

- Was können wir über Bildung wissen?
- Inwieweit und worin sollen wir uns bilden?
- In welche Richtung und wie weit kann uns Bildung entwickeln?
- Was ist Bildung?

Wenn Kant fragt: „Was können wir (überhaupt)wissen?“, so fragt er auch: „Was können wir über Bildung wissen?“. Selbst wenn er - so grundlegend wie nur möglich - fragt: „Was ist der Mensch?“, kommen wir an der Notwendigkeit, Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Bildung - und deren Herstellung - zu finden, nicht vorbei.

Wenn wir versuchen, verständlich und handhabbar, also „operational“ zu definieren, was die Bezeichnung „Bildung“ bedeutet, kommen wir an deren Doppeldeutigkeit nicht vorbei. Die beiden Bedeutungen derselben Bezeichnung sind freilich ursächlich miteinander verbunden. Bildung ist einerseits ein Vorgang der, wenn er ausreichend erfolgreich verläuft, zu einem Zustand führt, der wiederum als „Bildung“ bezeichnet wird. Bildung als Prozess macht aus bildungsfähigen Lebewesen, also „Menschen“, gebildete Kulturwesen, also „Personen“. Das lässt eine ZirkelDefinition vermuten, ist es aber nicht.

Im Verständnis des von mir vertretenen „sozialen Personalismus“ bedeutet Bildung als Prozess die Summe aller Aktivitäten, durch die das Lebewesen Mensch zur bewussten „Person“ wird (sich also vom NaturWesen zum KulturWesen entwickelt). Dabei gilt die Ausgangshypothese: Der Mensch ist ein Lebewesen (= NaturWesen), das Bildung als Ergebnis durch bestimmte Prozesse, nämlich und unter anderen durch „vollständiges Lernen“, *personal* erwerben kann. „Vollständiges Lernen“ zielt auf das nachhaltige Speichern von aus der Umwelt aufgenommenen und in den Informationsbestand eingeordneten Informationen mit der Perspektive, diese in einem zukünftigen Falle ohne weitere LernProzesse anwenden bzw. zur ZielErreichung einsetzen zu können. Vollständiges Lernen bedeutet nicht, „alles und jedes“ *personal* zu speichern, auch nicht beispielsweise den Inhalt eines wie auch immer zustande gekommenen, aber letztlich willkürlich kumulierten BildungsKanons. Vollständiges Lernen im Verständnis der Digitalen Didaktik umfasst drei personale „DoppelSchritte“: also „Erfahren und Erkennen“, „Einordnen und Einsehen“ schließlich „Einprägen und Erinnern“ -

Aber Bildung bezeichnet nicht nur einen Prozess bzw. personale Aktivitäten, sondern auch das Ergebnis des Prozesses bzw. der personalen Aktivitäten: das Naturwesen bildet sich, wird gebildet zum gebildeten Kulturwesen. Konkret bedeutet dies: Bildung wird als Ergebnis bzw. als Zustand einer gebildeten Person definiert, die KulturTechniken: Lesen, Schreiben, Zeichnen/Malen, Fotografieren/Filmen, Text/BildBearbeitung, Sprechen/Darstellen, Komponieren/Musizieren, Entwerfen/Umsetzen etc.

BILDUNGSZIELE, BILDUNGSPROZESSE UND BILDUNGSERGEBNISSE:
Vom „Guten, Wahren, Schönen“ zum „PersonalVermögen“

Pädagogik kann im vermuteten Verständnis der altgriechischen BegriffsSchöpferInnen als „Kunst“ im Sinne von „KunstFertigkeit“ des Bildens/der Bildung junger bzw. jüngerer Menschen verstanden werden: „Kunst“ bezeichnet theoriekompatible Praxis menschlichen Handelns bzw. Handlungsfähigkeit hoher Prozess- und ErgebnisQualität.

Pädagogik bezeichnet ein personales „AktivitätsPotenzial“. Gleichzeitig wird Pädagogik aber auch als Bezeichnung für spezielles ErkenntnisObjekt, für die theoretische Reflexion praktischer BildungsAktivitäten, gebraucht.

ErfahrungsSubjekte der Pädagogik sind üblicherweise Menschen, gruppiert nach Lebens- bzw. EntwicklungsAlter, also Kinder, Jugendliche, Heranwachsende, ErfahrungsObjekte deren „pädagogischen Potenziale“ d.h. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lernen und zu lehren. Die grundlegenden Erfahrungen und Erkenntnisse der Pädagogik werden in die AdressatInnenspezifischen Spezialisierungen übernommen. Wer sich aus personalen und praktischem Anlass mit ErwachsenenBildung und/oder Weiterbildung befasst, kommt an den Bezeichnung „Andragogik“ und „Geragogik“ als Bezeichnung von Varianten der Pädagogik nicht vorbei. Die besonderen Aspekte des BildungsErwerbs bzw. von WissensTransfer und WertVermittlung

- an die Zielgruppe der „Erwachsenen“, hier verstanden als Menschen nach dem Abschluss ihrer allgemeinen und berufsqualifizierenden (auch „akademischen“) Bildungsgänge, werden in der Andragogik,
- an die Zielgruppe der Älteren, insbesondere für Menschen nach ihrem politisch festgelegten Ausscheiden aus dem „BerufsLeben“, sowie für „Betagte“ in der Geragogik behandelt.

Bezieht sich „Pädagogik“ und ihre altersdifferenzierten Varianten auf den gesamten Bildungsprozess, also sowohl auf Lehren *als auch auf* Lernen, konzentriert sich „Didaktik“ auf das Lehren, allerdings mit dem Ziel des vollständigen Lernens.

Von der Didaktik, als KunstFertigkeit des Lehrens trenne ich die „Mathetik“ als „Kunst“ bzw. KunstFertigkeit des Lernens.

- **Didaktik** als die Kunst/KunstFertigkeit des Lehrens
Übertragung des Wissens (Qualifikation) zur Aneignung durch die Lernenden
- Vermittlung der Werte (Motivation) zur Akzeptanz durch die Lernenden und
Mathetik als die Kunst/fertigkeit des Lernens
- Aneignung des Wissens
- Akzeptanz der Werte

Beide ErkenntnisObjekte sind - zur theoretischen Reflexion - getrennt zu untersuchen , kommen aber - in der praktischen Aktion - nur gemeinsam zur Wirkung und damit zum politisch gewünschten Ergebnis, das man in traditioneller Diktion „Bildung als Ergebnis bzw. Zustand“, in aktueller (auch internationaler) Terminologie „Kompetenz“ nennt.

Die theoretische Reflexion des Lehrens und Lernens für alle Zielgruppen erfolgt in zwei HauptSträngen: BildungsPhilosophie und Bildungswissenschaft, die unterschiedliche ErkenntnisInteressen bei der Aufarbeitung ihrer Erfahrungen verfolgen: beispielsweise soll durch und nach „Erfahrung“ der Prozesse des Lehrens durch Beobachtung erkannt werden,

- wie der Prozess des Lehrens verläuft (Beobachtung)oder
- warum jemand welche AdressatInnen lehrt (Begründung)oder

- wodurch die LernZeit verkürzt wird (Beeinflussung).

Als „gedankliche Räume“, in denen sich Menschen reflektierend „bewegen“, um zu Erkenntnissen zu gelangen, können generell definiert werden:

Der ErkenntnisRaum „Ideologie“:

- *Suche nach GlaubensWahrheiten*
- *Absicherung: Vertrauen in personale Mitteilungen*
- *Ergebnisse: Aussagen mit WahrheitsPostulaten*

Der ErkenntnisRaum „Philosophie“:

- Suche nach plausiblen Vermutungen
- Absicherung: Anwendung logischer Regeln
- Ergebnisse: Aussagen mit Plausibilität

Der ErkenntnisRaum „Wissenschaft“:

- Suche nach sicherem/gesichertem Wissen
- Absicherung: Vorlegen empirischer Befunde
- Ergebnisse: Aussagen mit Evidenzen

Bezogen auf das ErfahrungsObjekt „ Bildung“ kann zwischen zwei fokussierten ErkenntnisRäumen unterschieden werden;

- *BildungsPhilosophie:* Vermutung und Logische Ableitung (Feststellung der logischen Konsistenz) z.B. über die Auswirkungen des BildungsStandes auf die personale und soziale LebensBewältigung, und
- *BildungsWissenschaft:* Hypothesen und empirische Evidenz (Vorliegen nicht-falsifizierter Befunde) z.B. zur Abnahme der LernGeschwindigkeit mit zunehmendem Lebensalter

Die Bezeichnung“ Bildung“, sowohl in der Bedeutung als Prozess als auch der dessen Ergebnisses, wird spätestens seit der Jahrtausendwende der auf die „pädagogische“ BegriffsVerwendung im Englischen zurückgehende Bezeichnung „Kompetenz“ ersetzt. Gründe dafür finde sich neben einer vernünftigen „Internationalisierung“ in einer bewusste Abgrenzung zum „bildungsbürgerlichen ZielBegriff“, einer elitärer Erziehung zum „Guten, Wahren und Schönen“.

Kompetenz wird in wissenschaftlichen Diskussionen und im politischen Diskurs als Fähigkeit und Bereitschaft zum zielorientierten Handeln (Aktion/Reaktion/Reflexion) verstanden. Dazu gehören auch „Denken“ und „Lernen“ als personale InformationsVerarbeitung (Erfahren, Einordnen, Einprägen).

Der allgemeine Kompetenz-Begriff umfasst nicht nur individuelles Wissen, also personal gespeichertes Informationen sondern auch das Können als die Fähigkeit, gespeichertes Wissen zielorientiert in Handeln umzusetzen, schließlich auch das personale Wollen.

Eine weitere Variante zum „klassischen“ Begriff der Bildung als Ergebnis bildet der Begriff des „PersonalVermögens“, das der Verfasser in der Konzeption einer BildungsBetriebsLehre bzw. der Entfaltung einer institutionellen Theorie der PersonalEntwicklung geprägt hat.

PersonalVermögen als Summe dessen, was eine Person *kann* (Qualifikation) und bereit ist, zur Erreichung von selbst gewählten und/oder fremd bestimmten Zielen einzusetzen (Motivation).

Die Begriffe

- „Bildung als Ergebnis von BildungsProzessen“,
- „PersonalVermögen als Summe dessen, was eine Person zu leisten vermag“ und
- „Kompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zu konkretem Handeln und abstraktem Denken“

sind inhaltlich weitgehend deckungsgleich und können zur ZielBeschreibung des vollständigen Lernens Erwachsener bzw. eines lebenslangen Prozesses der Weiterbildung jeweils alternativ verstanden und benutzt werden.

DIE VORAUSSETZUNGEN ERFOLGREICHEN LERNENS ERWACHSENER: Gesamtheitliche Lehre und personales LernVermögen

Der pädagogische Gesamtprozess zur „Herstellung“ personaler Bildung umfasst wie in der einführenden Taxonomie dargestellt bzw. Terminologie erläutert, zwei - methodisch und teleologisch - unterschiedliche Aktivitäten: Lehren einerseits, Lernen andererseits. Diese beiden mit einander verbunden, aber unterschiedlichen Prozesse werden in der Umgangssprache regelmäßig, aber selbst in fachlicher Diktion häufig im DoppelBegriff „Lehren und Lernen“ zusammenfasst, was den Eindruck erweckt, es handle sich um einen „intrapersonalen“ GesamtVorgang. Diese Vorstellung führt jedoch zu zahlreichen Fehlschlüssen, von denen die nur teilweise zutreffende Überzeugung gehört, dass „gutes“ Lehren auch stets zu „gutem“ Lernen führt. Dieser Fehlschluss ist zum Teil darin begründet, dass gute LernErgebnisse tatsächlich immer wieder gleichzeitig mit hochqualitativer Lehre erzielt werden, die freilich eine notwendige, keinesfalls aber hinreichende Bedingung für fern personalen LernErfolg darstellt. Diese Zusammenhänge gilt es bei der Beurteilung der Chancen einer Verbesserung der Lernergebnisse Erwachsener in der Weiterbildung durch Einsatz digitaler Lehrsysteme zu berücksichtigen.

Unter LernVermögen - als speziellem Teil des gesamtheitlichen PersonalVermögens - wird die Gesamtheit der Qualifikationen und Motivationen einer Person, *vollständig* zu lernen, also subjektiv neue Information solchermaßen in den eigenen Wissensbestand einzuordnen und zu speichern, dass er in einem zukünftigen Anwendungsfall ohne weitere Lernprozesse genutzt werden kann. Es geht dabei darum, nicht nur lernen zu wollen, sondern auch lernen zu können. Dies stellt nach allen bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen und philosophischen Überlegungen ein besonderes Problem von Erwachsenen dar, die mangels ausreichender Übung ihr ursprüngliches LernVermögen verringert oder verloren haben.

Lernen muss als die personale LangzeitSpeicherung von Informationen mit oder ohne Einordnung in den InformationsBestand, die personal als „Verstehen“ erlebt wird, gesehen werden. Im Gegensatz dazu steht der Prozess des „Lehrens“, der sich

- einerseits als interpersonaler InformationsTransfer, somit als Sachkommunikation,
- andererseits als kommunikativer MotivationsProzess mit dem Ziel des LernenWolle darstellt.

Unter Berücksichtigung der didaktischen Erfahrung einerseits und mathetischer Überlegungen andererseits kann die erreichbare Effektivität unterschiedlicher LehrVerfahren in der

Weiterbildung von Erwachsenen in Abhängigkeit vom personalen Lernvermögen gezeigt werden.

Grundsätzlich stehen unter Berücksichtigung neuer und neuester informations- und kommunikationstechnische Entwicklungen folgende Varianten zur Erhöhung der Lehrquantität und Lehrqualität zur Verfügung:

- *Personale Lehre* mit oder ohne Verwendung von LehrMaterial (Medien unterschiedlichster technischer, darunter auch digitaltechnischer Art),
- *Digitale Lehre* durch die, durch digitaltechnische Verfahren an die Lerner herangebrachten LehrProgramme, die keine personale Intervention erfordern,
- *Hybride Lehre*, die aus additiv oder integrativ an einander gefügten Abschnitten personaler und digitaler Lehre bestehen.

In der Didaktik - also der Aktivität des Lehrens und deren Theorie - unterscheide ich zwischen „personaler“ und „digitaler“ Didaktik, die jeweils von „LehrPersonen“ oder von „LehrAutonomen“ ausgeführt bzw. umgesetzt wird. In beiden Fällen können „Medien“ aller Art als „Instrumente“ und/oder „Verfahren“ eingesetzt werden.

- Die LehrPersonen haben ihre didaktische „Kunst“ bei Professorinnen gelernt,
- in die LehrAutonomen werden die Produkte didaktischer Kunstfertigkeit von Konstrukteuren eingebaut und Programmierern eingegeben bzw. aus internen oder externen Speichern „hochgeladen“.

Ein bislang, sowohl in der bildungspolitischen Diskussion als auch der bildungsbezogenen Forschung und Entwicklung kaum fokussiertes Problem bilden die individuellen LernProbleme Erwachsener, die - aus welchen Gründen auch immer - nur (noch) über eine geringes LernVermögen verfügen - eingegangen. Das mag daran liegen, dass es sich dabei um ein komplexes personales, aber auch soziales Problem handelt, bei dessen Behandlung man schnell in ideologisches WildWasser geraten kann. Gleichwohl müssen zur Lösung der damit zusammenhängenden didaktischen und mathetischen Probleme

- sowohl wissenschaftliche, pädagogische und neurologische
- als auch philosophische Überlegungen angestellt und Erkenntnisse über anthropogene Faktoren, die LernMotivation und LernQualifikation beeinflussen, gewonnen werden

Die besondere Bedeutung der *personalen*, weniger, aber auch der hybriden LehrProzesse für die LernMotivation erwachsene Lerner dürfen nicht vernachlässigt werden. Gleichzeitig sind auch die personalwirtschaftlichen Aspekte anzusprechen, die für die Herstellung einer „flächendeckenden“ d.h. letztlich globalen Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind. Dabei kann auf die positiven Erfahrungen mit digitalen BildungsClips im Netz und multimedialen BildungsModulen im PräsenzEinsatz, wie sie in den Projekten des IB&M der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. und seiner Partner seit mehr als drei Jahrzehnten evaluiert werden, verwiesen werden.

So sehr eine *generelle* intrinsische Motivation zum vollständigen Lernen als personale Komponente einer gesamtheitlichen Bildung wünschenswert wäre, muss doch die Erfahrungstatsache akzeptiert werden, dass die LernMotivation in der überwiegenden Zahl

der Fälle vor allem durch den Druck ökonomischer Faktoren, insbesondere durch die Notwendigkeit der Sicherung angemessen honorierter Arbeitsmöglichkeiten bzw. „sicheren Arbeitsplätze“ bewirkt wird.

In der Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung der Lehre als interpersonalem Prozess wird insbesondere von praktisch tätigen PädagogInnen vorgebracht, dass im Bildungsprozess menschliche Zuwendung unersetzlich bleibt. Davon bin ich auch nach mehr als einem halben Jahrhundert theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Arbeit mit BildungsMedien überzeugt - eigentlich mehr denn je: Der Mensch ist ein Lebewesen, das lebenslang, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität danach trachtet, wahrgenommen und, wenn das geschieht, auch angenommen zu werden. Es geht ihm also darum, dass er von den Menschen, die ihn umgeben und/oder für ihn wichtig sind, „bemerkt“ wird und sich ihm jemand aus diesen Gruppen „zuwendet“. Das gilt für alle Lebensbereiche und LebensAbschnitte und daher auch für die AktivPhasen des (vollständigen) Lernens. Dieses Erkenntnis wurde bis heute weder durch Überlegungen einer spekulativen BildungsPhilosophie in Frage gestellt noch durch Untersuchungen einer empirischen Bildungswissenschaft falsifiziert und findet sich daher auch zu Recht in den grundsätzlichen Überlegungen zu Bildungstechnologie und Medienpädagogik wieder.

Beim Versuch, sie bei der Konzeption und Diskussion von Produkten digitaler Didaktik und personaler Mathematik ausreichend zu berücksichtigen, stellt sich zunächst die grundsätzliche Frage: Kann die erforderliche „menschliche Zuwendung“ überhaupt digitalisiert werden.

Der Lernende braucht - nicht nur, aber insbesondere bei komplexen und komplizierten Sachverhalten – neben objektivem WissensTransfer und personale WerteVermittlung auch „menschliche Zuwendung“, also einerseits „Didaktik“, andererseits Sympathie/Empathie. In der und durch die digitale Didaktik kann zumindest der WissensTransfer „objektiviert“ (= auf Objekte übertragen) und damit auch der WissensAufbau beim Lernenden „digitalisiert“ werden. Aber schon hinsichtlich der WerteAkzeptanz bestehen Zweifel, ob diese durch Programme bzw. Algorithmen ohne personale Intervention (durch Lehrende) erreicht werden kann.

Auch die Frage, ob es ausreicht, dass die für vollständige LernProzesse erforderlich Zuwendung

- im *medialen* Modus, beispielsweise durch wechselseitige Ton-Bild-Übertragung, bzw.
- im digitalen Modus, beispielsweise durch schriftliches Material oder durch multimodale Netzdienste,

erfolgt, ist gegenwärtig durch die MedienWirkungsForschung noch nicht abschließend beantwortet.

Es könnte nützlich sein, bei der Beurteilung der Bedeutung der menschlichen Zuwendung für den Bildungserfolg in einem auf Gleichheit und/oder Gerechtigkeit ausgerichteten Bildungswesen den Zusammenhang zwischen „Begabung“ und „Ergebnissen“ zu berücksichtigen. Der Differenzierung der Aufgaben von Bildung (im gesamtheitlichen Verständnis) mit seinen didaktischen und mathetischen Schwerpunkten entsprechend, ist auch der Begabungsbegriff unterschiedlich zu verstehen (und zu bearbeiten): Begabung kann - wie Bildung - zum einen als Prozess, zum anderen als dessen Ergebnis verstanden werden: Er oder sie ist begabt, weil er oder sie begabt wurde. Die Zusammenhänge zwischen *proaktivem*

Begaben und erzielbaren Leistungsdifferenzen lassen sich in mathematischer Betrachtung in unterschiedlichen Relationen ausdrücken: Lerndauer bei gleichen Lernmengen gleicher Lernschwierigkeit, Lernmenge pro Lernzeit.

Die Bedeutung der menschlichen Zuwendung für den personalen Bildungserwerb, insbesondere in der frühkindlichen Begabungsphase ist unbestreitbar, wegen seiner Konsequenzen im ideologiesteuerten Diskurs und der politischen Diskussion jedoch umstritten. Wenn alle menschlichen Lebewesen nicht nur „gleich geboren“ sind, sondern auch gleich bleiben sollen, muss auch deren proaktives Begaben in gleichem Maße und in gleicher Güte erfolgen – oder unterbleiben. Das hat personale und politische Konsequenzen.

Die Forderung nach einer langfristig stabilen „Gleichheit der Bildungschancen“ bzw. „Bildungsgerechtigkeit“ bleibt ohne bildungswissenschaftliche, insbesondere begabungstheoretische Fundierung unrealistisch, wenn nicht gar utopisch. Ihre Erfüllung bedarf einer nach Wissen und Werten gleich hohen Lehrqualität für alle zu begabenden (= „belehrenden“) Lernenden. Das scheint weder durch eine entsprechende Reform der LehrerInnenAusbildung noch durch eine „pädagogInnenfreundlichere“ Tarifpolitik erreichbar. Eine Entlastung der Lehrenden durch Einsatz von Systemen zum automatisierten Wissenstransfer zugunsten des Anteils ihrer erzieherischen Aufgaben, die ohne eine direkte „menschliche Zuwendung“ nicht erfüllt werden können, wäre immerhin ein Aspekt, den man in Erwägung ziehen könnte.

LERNBEWUSSTSEIN – VORAUSSETZUNG ERFOLGREICHER WEITERBILDUNG:
Kann Lernen gelehrt werden, muss Lehren gelernt werden?

Ein weiteres Problem, dessen Bedeutung für den Erfolg von Weiterbildung offenkundig bzw. selbsterklärend ist, hat zwei Aspekte: den mathematischen: "Muss Lernen **gelernt** werden" und den didaktischen: "Kann Lernen **gelehrt** werden?" In jedem Falle stellt sich die Frage: Wenn ja, wie? Hier verlassen wir den Bereich von Bildungsphilosophie und Bildungswissenschaften und nähern uns den Verhaltenswissenschaften, darunter der Lernpsychologie sowie der Personalentwicklung und schließlich der Neurowissenschaften.

Ich befasse mich wie schon erwähnt mit diesem Thema nach wie vor unter der ökonomisch, wenn nicht gar betriebswirtschaftlich anmutenden Bezeichnung „Bildung von personalem Vermögen“, worunter ich die Summe allen Wissens und aller Werte verstehe, die aus dem **natürlichen** Lebewesen „Mensch“ eine **kulturelle** „Person“ machen – und diese von jenem unterscheiden. Durch Zuordnung von akzeptierten Werten zu erworbenen Wissen generiert sich das „Bewusstsein“ personaler Bildung: „Ich weiß, was mein Wissen wert ist.“

Einen (wesentlichen) Teil des Personalvermögens bildet das personale Lernvermögen, das die unverzichtbare Grundlage (den „Basisbestand“) der personalen Bildung (als „Gesamtprozess“) darstellt. Wie auch im Problem des Modus der „menschlichen Zuwendung“ stellt sich hier die Frage, ob und wenn ja, wie weit die hierfür erforderlichen Teilprozesse personal und/oder medial und/oder digital erfolgen können bzw. müssen. Zur Beantwortung dieser Frage scheint es hilfreich, den komplexen Vorgang der personalen Vermögensbildung bzw. der Bildung personalen Vermögens, aus der Sicht der Lehrenden zu differenzieren.

Traditionelle Aufgabe der Lehrenden ist es, potenziell Lernenden Wissen und Können zugänglich zu machen und sie zu motivieren, dieses „vollständig zu lernen“. Dabei geht es, wie schon angesprochen, darum, dass eine Person das durch eigene Beobachtung und fremde Beschreibung Erfahrene in seinen Bestand an bewertetem Wissen einordnet und sich so nachhaltig einprägt, dass sie es in einem zukünftigen Anwendungsfall ohne weitere Lernprozesse nutzen kann. Durch vollständiges Lernen steigt das individuelle PersonalVermögen, durch die institutionelle PersonalEntwicklung (im BildungsWesen, in der AusbildungsAbteilung) das institutionelle PersonalVermögen (des Staates, des Unternehmens).

Eine unverzichtbare, sowohl vorgeordnete als auch begleitende Funktion der Lehrenden besteht darin, die Lernenden in die Lage zu versetzen, vollständig lernen zu *können*, also sie „lerntechnisch“ zu qualifizieren, und sie zu motivieren, dies auch zu tun, d.h. hocheffektiv zu *wollen*, auch wenn es einer besonderen Anstrengung bedarf. Um ein hoch effektives „LernBewusstsein“ der Lernenden zu erzielen, ist es nicht nur erforderlich, dass Lehrende die WirkungsWeise und Effektivität von LernMethode demonstrieren, sondern dass sie auch den Nutzen. bzw. den Wert dieser für die Lernenden zu vermitteln. Das Beispiel der Lehrenden, ihre Erfahrungen und ihr Verhalten, sind für die Akzeptanz durch die Lernenden von besonderer Bedeutung.

Hier weisen sowohl die mediendidaktischen Erfahrungen als auch die medienmathetischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte auf die „Unersetzbarkeit“ der *personalen* Lehre hin. Die insbesondere für junge Lernende abstrakte ZielVorgabe aller personaler Bildung, nämlich Lernen zu wollen und dies auch zu können, bedarf der hoch intensiven, individuellen Zuwendung zu den Lernenden und ihren personalen Lernpotenzialen. Ob und inwieweit dies durch digitaldidaktische Systeme bzw. durch automatisierte Lehre erreicht werden kann, muss durch mathetische und neurowissenschaftliche Forschung und Entwicklung erst noch herausgefunden werden.

Zu den traditionellen Hauptfunktionen der Lehrenden zählt wie mehrfach erwähnt neben dem Übertragen von Inhalts- und MethodenWissens das nachhaltige Motivieren der Lernenden zu permanentem und umfassenden vollständigen Lernen. Es geht also darum, im LehrProzess Freude am Lernen zu stiften. Das generelle, in vielen Fällen nachweisbar übersehen oder auch verschwiegene Problem besteht darin, dass vollständiges Lernen zunächst und in erster Linie Mühe macht. Erst etwas vollständig gelernt zu haben - und es auch immer und überall nutzen zu können - macht Freude. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Sprach- und musikalischen InstrumentalUnterricht sowie dem SportTraining sind eindeutig, wenn nicht überwältigend und benötigen keine weitere sozialwissenschaftlicher Forschung.

Will man vollständiges Lernen auf hohem Niveau und mit vielfachen Bezügen erreichen, muss die anthropogen Abneigung gegen die LernMühe durch Erfolgserlebnisse (der unterschiedlichsten Art) reduziert bzw. gänzlich überlistet werden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die VerstärkungsWirkung von Belohnungen auf die Motivation sowohl philosophisch plausibel als auch wissenschaftlich nachgewiesen ist.

PERMANENTE WEITERBILDUNG ERWACHSENER: Medien als BildungsInstitutionen und als Bildungsmittel

Die Bezeichnung „Medien“ durchzieht den aktuellen politischen Diskurs und die wissenschaftlichen Diskussion mit ungebrochener Intensität. „Den“ Medien wird allenthalben

hohe Wirkungskraft in Politik und Wirtschaft zugesprochen. Kritiker des überhandnehmenden Einflusses „der“ Medien befürchten den „schleichenden“ Übergang von der repräsentativen Demokratie in eine von MeinungsManipulatoren, die sich in den globalen Netzen als „InfluencerInnen“ tummeln, dominierten „Mediokratie“. i

Der Bedeutung der Bildung - dazu gehört auch praeter propter die „Meinungs-Bildung“ - für das Leben in verfassten Gemeinschaften (Staaten) entsprechend, wäre es sinnvoll, die Zahl der im Konzept der staatlichen Gewaltenteilung genannten drei politischen EinflussFaktoren zu erweitern. Neben die legislativen, exekutiven und judikativen Gewalt wäre meines Erachtens die „explikative Gewalt“ („pouvoir explicative“) zu stellen.

Die politische Gewalt der „Explicative“ wird in der gegenwärtigen Praxis vom Bildungssystem und den uni- und multidirektionalen Medien ausgeübt. Neben den Lehrenden im institutionalisierten Bildungswesen, von der VorschulBildung bis zur ÄltestenBetreuung, können auch

- ExpertInnen/SachKennerInnen aller Fachbereiche,
- PhilosophInnen aller ErkenntnisVerfahren,
- PriesterInnen aller GlaubensRichtungen und der
- WissenschaftsKomplex

zur *pouvoir explicative* gezählt werden.

Die „vierte Gewalt“ beeinflusst direkt oder indirekt, personal und medial (digital) Wissen und Werte der Personen, die den Staat (die Gemeinschaft) vereinbart und dessen Prozesse geregelt haben.

Zu den ProtagonistInnen der Vierten Gewalt gehören die Lehrenden und damit auch die ErwachsenenBilderInnen bzw. WeiterbildnerInnen und die MeinungsBildnerInnen in den uni- und multidirektionalen MassenMedien. Als im staatlichen Auftrag Lehrende sind sie an vereinbarte *spezielle* Vorgaben (BildungsGesetze) gebunden, als Lehrende in der feien Weiterbildung und Medienschaffende nur an generelle. Die Anehängen der Explikation Gewalt transportieren nicht nur Fakten, sondern sie beurteilen und bewerten sie auch, sie *interpretieren*. Das trifft allerdings auch in vielen nachgewiesenen Fällen für die Lehrenden in staatlich betriebenen bzw. regulierten BildungsEinrichtungen.

Unabhängig davon erfreuen sich „die Medien“, was auch immer damit gemeint ist, eines ungebrochenen Zuspruchs des „Publikums“ bzw. der „AdressatInnen“. Nachdem die Medien neben Politik und Wirtschaft längst auch die „Unterhaltung“ (durch künstlerische oder sportliche Darbietungen der unterschiedlichsten Art und der unterschiedlichen AnspruchNiveaus) erobert haben, sind sie auch im BildungsWesen angekommen. Der Einsatz von „Unterrichtsmitteln“ aller Art hat zwar eine Jahrhunderte alte Vorgeschichte, aber die Medien im heutigen SprachVerständnis von TechnikerInnen bzw. Technologinnen haben, nach ersten zaghafte Ansätzen in den siebziger Jahres des vergangenen Jahrhunderts, erst seit der neuesten Phase der industriellen Automation bzw. Automatisierung, die unter der Bezeichnung „Digitalisierung“ diskutiert wird, an (politischer) Bedeutung gewonnen.

Auf die Bedeutung von AnschauungsMaterial für Lehrerfolg und Lernleistung hatte bereits im 18. Jahrhundert der protestantische Bischof und Religionspädagoge Johan Amos Comenius in seinen unterrichtspraktischen Veröffentlichungen nachdrücklich hingewiesen. In

der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhundert entdeckten die Didaktiker den Unterrichtsfilm als Bildungsmittel mit hohem Potenzial. Durch die *educational technology*-Bewegung der fünfziger und sechziger Jahre vor der Jahrtausendwende in den USA, der die Etablierung einer „UnterrichtsTechnologie“ in Deutschland folgte, erhielt die Entwicklung einer „MedienDidaktik“ ab den sechziger Jahren kräftige Impulse. Mangels ausreichender Leistungsfähigkeit und Finanzierbarkeit der frühen „LehrComputer“ und aufgrund eines nachhaltigen Widerstandes der traditionellen Pädagogik wurden die ersten, teilweise durchaus spektakulären Ansätze jedoch nicht weiter und schon gar nicht nachhaltig verfolgt.

Dies änderte sich erst als um die JahrtausendWende, als leistungsfähige und zugleich preiswerte Systeme zur Präsentation von „multimedialen“ Informations- und Kommunikations-Programmen auf den Markt kamen. Diese führte auch zur Entwicklung von leistungsfähiger „multimedialer“ BildungsSoftware für eine Vielzahl von Inhalten, wie diese die Archive der Gesellschaft für Bildung und Information - GPI e.V., die seit 1991 den „Johan Amos Comenius- Preis für exemplarische BildungsMedien“ vergibt, füllen.

Die Bezeichnung „Medium“ wird in den funktional unterschiedlichen SprachVerwendungen (Alltagssprache, Literatur, Wissenschaft etc.) mit unterschiedlichen, oft nur teilweise ähnlichen Bedeutungen verbunden. In der MedienPhilosophie, vor allem in der Mediensoziologie kam es zu eine fast inflationären Vielfalt von „Verständnissen“ darüber, was alles - vom Werkzeug bis zur Gesellschaft insgesamt als „Medium“ verstanden wird oder verstanden werden kann. Die Entwicklung und Bedeutung der in der sozialphilosophischen Diskussion möglichen und verwendeten Begriffe soll und kann hier nicht nachgezeichnet werden. „Medien“ werden hier - verkürzt und konzentriert - als „Mittel zum (speziellen)Zweck“ - als Personen und Sachen einschließlich deren Interaktionen und Kombinationen verstanden werden.

Einfache Beispiele: erstens, die Lehrenden - Personen, die personales Lernen initiieren und unterstützen sollen - und zweitens deren „HilfsMittel“ - vom WandBild bis zum VideoClip. Auch diese Reduktion des Inhaltes führt allerdings noch nicht zu einer simplen und ausreichenden Klärung bzw. Erklärung des Medien-Begriffes (und seiner Verwendung) im Bereich von Bildung - als Prozess, als Produkt, als System.

Es muss vielmehr wenigstens grob differenziert werden (wobei es auf Grund der unvermeidlichen SprachDynamik zu Veränderungen und insbesondere Überschneidungen kommen kann) zwischen:

Personale Medien (Menschen als Medien):

- Personen als „Verkünder“ von Inhalten, insbesondere von Werten z.B. PredigerInnen, Lehrende aller Anspruchsniveaus
- Personen als „Vermittler“ zwischen der realen Welt und virtuellen Welten z.B. SchamanInnen

Anmerkung: Lehrende von „Sachinhalten“, gleich welcher Komplexität oder welchen Umfanges, werden üblicherweise nicht als „personalen Medien“ wahrgenommen und/oder bezeichnet.

Reale Medien (Sachen als Medien):

- Einzelmedien: Sachen (Objekte, Material), auf denen Informationen, gleich in welcher Kodierung, gespeichert sind, darunter z.B. Schrift, Zeichnung/Malerei (Bild, Skizze), (gesprochene) Sprache, Töne (Musik, Geräusche),
- Kombinierte Medien („MultiMedien“): z.B. Foto/Film/„Präsentationen“, Theaterstücke, Ballette, Shows („MultimediaSpektakel)

Attributive Medien (Funktionen als Medien)

Auch die Funktionen („Leistungen“) von natürlichen Systemen und „kultürlichen“ Konstruktionen, also die Attribute dieser, werden gelegentlich als „Medien“ bezeichnet:

- Die Funktionen („Leistungen“) der Sinne von Lebewesen: Sehen, Hören, Riechen, Fühlen, Schmecken
- Die Funktionen („Leistungen“) technischer und künstlerischer Produkte: Bildgebung: Gestalt-/FarbProduktion, Tongebung: Sprache/Musik/GeräuschProduktion .

Institutionalisierte Medien (Institutionen als Medien):

Einrichtungen zur Produktion, zur Verbreitung und zum Einsatz von realen Medien z.B. Medienanstalten, Verlage, Film-/TV-Produzenten. Hier ist es sinnvoll, zwischen unidirektionalen (Beispiel: Hörfunk/TV) und multidirektionalen MassenMedien (globale Netze bzw. NetzDienste) zu unterscheiden. Alle diese BedeutungsZuordnungen zur Bezeichnung „Medium“ sind in Gebrauch, und für jede einzelne Verwendung gibt es Gründe. Es empfiehlt sich daher vor Diskussionen die jeweils verwendeten bzw. zu verwendenden zu vereinbaren.

Die Klärung dieser grundsätzlichen Frage hat seit Aufkommen von „BildungsMedien“ zur Erreichung von LehrZielen und Erleichterung von LernLeistungen an Bedeutung gewonnen. Hier geht es ja u.a. ja unter anderem auch um eine Vervielfältigung personaler Leistungen auf stabil hohem Niveau: eine der unabdingbaren Voraussetzungen für eine globale Gleichheit der BildungsAngebote und damit um das, was im politischen Diskurs „BildungsGerechtigkeit“ genannt wird.

Was ist - üblicherweise - gemeint, wenn von „BildungsMedien“ gesprochen oder geschrieben wird? Hier einige Beispiele:

- Subjekte (Personen): real personal Lehrende in realen Bildungs- bzw. Unterrichtssituationen, alternativ: „Darsteller“ („character“) von Lehrenden in analog- oder digitaltechnischen BildungsMedien
- Objekte (Sachen): auf denen Bildungsinhalte gespeichert bzw. zu speichern sind und präsentiert werden können, wie: Tafeln, Wandbilder, Poster, „Modelle“, Projektoren für Stand- und BewegtbildPräsentation, Bildschirme, SmartPhones, VR-Brillen etc.
- Aktionen (Veranstaltungen): wie Unterricht, Vorlesungen, Seminar, Übungen, Theater, spirituelle Veranstaltungen, Netzdienste, AI-Games etc.

Die von mir in der multimedialen PhilosophieVermittlung und digitalen Didaktik verwendete Bezeichnung „Medium“ bedeutet unter Anlehnung an den SprachGebrauch in den RechtsWissenschaften

- eine „Sache“, also ein „Objekt“, das von einer Person unterschieden werden und zu deren Gebrauch dienen kann,
- um etwas zu „bewirken“, i.d.R. um einen Zustand in gewünschter Weise zu ändern.

Das gewünschte ÄnderungsErgebniss kann eine Folge bzw. Kette von Einsätzen unterschiedlicher Medien erfordern, wie folgendes (grob und bloß „philosophisch“ skizzenhaft dargestellte) Beispiel deutlich machen soll:

Wenn ich etwas hören will brauche ich etwas, das Hörbares real erzeugt (Medium: Trommel und Schlegel), das Schall(wellen), analog überträgt (Medium: „Luft“), im Ohr digitalisiert, ins „Hörzentrum“ des Gehirns transportiert und dort dekodiert. Für jeden einzelnen Schritt gibt es eine AusgangsSituation und (mindestens) ein Medium, um die gewünschte Endsituation zu erreichen. Generell kann ein „Bildungsmedium“ als eine Sache (also ein Objekt/Gegenstand, eine Aktivität/Prozess oder eine Institution/Regelung) mit deren Hilfe BildungsZustände von Personen hergestellt bzw. verändert werden können.

Im Zusammenhang mit PhilosophieVermittlung und Digitaler Didaktik verwende ich „Medium“ ausschließlich im Verständnis von „realen Medien“, also von Sachen bzw. von Objekten, auf denen Informationen in unterschiedlicher Kodierung, die unterschiedliche Sinne ansprechen, gespeichert sind. Die Bezeichnung von Lebewesen, insbesondere von Personen als „Medien“, wie er unter anderem in Metaphysik und Esoterik gebraucht wird, schließe ich aus erkenntnistheoretischen und ethikpraktischen Gründen aus und schließe mich der umgangssprachlichen Formulierung „Medien sind Mittel zum Zweck“ cum grano salis an.

BILDUNG ALS INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONS AUFGABE:

Medien und ihre Technik erobern das BildungsWesen

Ausmaß und Intensität des öffentlichen Diskurses zur „Digitalisierte Gesellschaft“ spiegeln

sich auch in der bildungspolitischen Diskussion wider: Die „Digitalisierung der WeiterBildungsEinrichtung“, womit tendenziell der Einsatz digitaltechnischer Medien im öffentlichen und verfassten BildungsWesen *insgesamt* und damit auch die ErwachsenenBildung bzw. Weiterbildung gemeint ist, steht weit oben auf der staatlichen Agenda. Eine solche, nicht bloß technisch-organisatorische sondern umfassende gesamtheitliche Umstellung stellt nach weitgehend übereinstimmender Meinung von ExpertInnen und Engagierten die notwendige, wenn auch möglicherweise noch nicht hinreichende Voraussetzung für eine Angleichung der gegenwärtig immer noch global höchst unterschiedlichen BildungsAngebote - und damit auch der personalen BildungsChancen - dar.

Durch die rasante Entwicklung und globale Verbreitung der Produkte der Informations- und KommunikationsTechnologie hat die Beurteilung ihrer Qualität, insbesondere ihrer Funktionalität, erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies gilt auch, wenn nicht sogar in besonderem Masse für solche Produkte, denen personale Bildungswirkungen zugeschrieben werden.

Diese Artefakte werden unter unterschiedlichen Bezeichnungen diskutiert, produziert und gehandelt:

- BildungsMedien
- Pädagogische Medien und Multimedien
- Didaktische Medien und Multimedien
- LehrMedien (LehrFilme, LehrVideos)
- LernMedien
- LernClips (pädagogische, didaktische Clips)

Es handelt sich in allen Fällen um „Sachen“, die entwickelt und eingesetzt werden, um personale LehrProzesse zu unterstützen oder zu übernehmen bzw. LernProzesse zu ermöglichen. Dabei gilt folgende prinzipielle Unterscheidung:

- *personale BildungsMedien* (uni- oder multimodal) sind unterstützende und/ergänzende Hilfsmittel für personal Lehrende,
- *digitale BildungsMedien* (uni- oder multimodal) sind selbständige Lehrmittel in einem neuen Verständnis also „Sachen“, die LehrFunktionen (tendenziell) vollständig übernehmen können.

Nach Umfang (Zahl und Inhalt der Lehrziele, LernErgebnisse) der digitalen BildungsMedien (hier gekennzeichnet als „didi-„) kann man unterscheiden:

- *DidiClips*: bis zu zehn Minuten LehrDauer zur *Ergänzung* bzw. Unterstützung personalen Lehrens
- *DidiMods*: (DidiModule): bis zu 30 Minuten LehrDauer als *Ersatz* personalen Lehrens
- *DidiKurse*: bestehen aus mehreren DidiMods und vermitteln jeweils curriculare Einheiten
- *DidiCurriculum*: bestehen aus mehreren DidiKursen eines Fachgebiets/Fachs.

Zur Reduktion der Fülle der zum Teil gleich lautenden, aber inhaltlich unterschiedlichen, zum Teil gleich bedeutenden, aber unterschiedlich benannten Bezeichnung wird vorgeschlagen, sich folgender Formulierungen zu bedienen, entweder alternativ:

- *personal- oder digitaldidaktische Multimedien*
- *personale und digitale BildungsMedien*

oder kumulativ:

- *personale und digitale BildungsMultimedien*

MultiMedien sind solche Medien, die sich aller menschlichen Sinne zu Information und Kommunikation bedienen; *BildungsMedien* sind solche, deren Ziel die Unterstützung und/oder die Übernahme von personalen Lehrfunktionen ist.

„Multimedia“ im Bildungsbereich wird von mir ausschließlich als Mehrzahlwort verwendet und bezeichnet Bildungsmittel, also komplexe „Sachen“ die tendenziell alle verfügbaren Sinne der interpersonalen Kommunikation mit dem Ziel des personalen Lernens, ansprechen. Multimediale Bildungsmittel wirken solchermaßen „multisensual“ d.h. sie wirken definitionsgemäß auf mindestens zwei Sinne. Die Wirkungen des bzw. die Voraussetzung für den Einsatz von multimedialen Bildungsmitteln werden durch die folgende Aussagen konkretisiert: „Ein Bild mit Form und Farbe wirkt mehr als 1000 Worte“, was zur bekannten Tatsache führt, dass „die Beschreibung eines einzigen Bildes mehrere Textseiten füllt.

BILDUNG ALS INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONS-AUFGABE:

Wie erfahre ich etwas analog und wie digital?

Was die Bezeichnung „Digitalisierung“ konkret und präzise bedeutet oder wie es im digitalisierten „Neusprech“ heißt, „meint“, hängt davon ab, wer, wann und wovon von Digitalisierung spricht. Ein Auswahl üblicher und möglicher Bedeutungen kann man glücklicherweise in den digitalisierten „Websikons“ analog nachsehen oder digital nachlesen., immer aber personal „aufnehmen“.

Die Bedeutungen streuen weit: je nachdem, ob sie technisch, ökonomisch, politisch, journalistisch, philosophisch gar verwendet werden. Wie auch immer, das Wort ist eindrucksvoll, nicht unelegant, cool sowieso, vermittelt zeitgemäßes Flair und verweist auf eine strahlende Zukunft, in der wir alle allen alle Wünsche erfüllen können und wir alle Mühe und damit auch alle lästige Arbeit endlich los sind. Im durchdigitalisierten Paradies haben - auf der ganzen Welt - alle alles im Überfluss - wirklich alles, sogar Bildung.

Und zwar ohne größere persönliche Anstrengung und ohne politische Zuteilung. Wer könnte solches nicht wollen, wer würde solches nicht fordern - wenn es denn tatsächlich möglich wäre? Und so ist es auch kein Wunder, wenn niemand, dem das Wohl der Menschen auf der ganzen Welt - das eigene eingeschlossen - auf dem Herzen liegt, inbrünstig die „ubiquitäre“ Digitalisierung in "Echtzeit" fordert.

Wie dies im einzelnen erfolgen kann, soll und muss, darüber wird freilich heftig diskutiert: Das ist nicht schlimm; nicht so befriedigend ist hingegen, dass die Digitalisierungsfans recht Unterschiedliches meinen, wenn sie von "Digitalisierung" reden. Dieser Zustand ist in jedem Fall problematisch, im Falle von Digitalisierung von Bildung, von Lehren und Lernen, von SchulUnterricht und PersonalEntwicklung ist es hoch gefährlich. Und in diesem problematischen Zustand befinden wir uns in Diskussionen, in Debatten und - am gefährlichsten - im politisch relevanten Diskurs. Es gibt unzählige Definitionen und Beschreibungen unterschiedlicher Verstehbarkeit für Menschen mit unterschiedlicher Vorbildung. Das folgende „didaktische Modell“ versucht Abhilfe zu schaffen.

Ich habe eine ausnehmend hübsche Vase mit den frischesten bunten Blumen vor mir. Der Anblick gefällt mir so sehr, das ich das, was ich sehe, meinen FreundInnen vermitteln möchte; also nehme ich Papier und Buntstifte, zeichne ein (möglichst getreues) Bild und sende dies meinen Bekannten. Die Abbildung - gleichgültig, ob mehr oder weniger gut gelungen, - ist *analog*, also ähnlich und damit, so weit es gelingt, der Realität entsprechend. Ich kann aber auch ganz anders vorgehen: Ich kann das, was ich sehe, *beschreiben* und die Beschreibung zu Papier bringen. Dazu verwende ich Zeichen, deren Optik weder mit Blumen noch mit Vasen irgendetwas zu tun hat (es sei denn ich bin Chinese) - die "Abbildung" erfolgt *digital*. Wenn meine FreundInnen die Zeichen kennen, also lesen können, können sie sich mit Hilfe der digitalen „Beschreibung“ ein analoges Bild in ihrem Kopf zusammendenken, das dem Original mehr oder weniger ähnlichsieht.

Das war wohl der Ursprung der Definition und der Verwendung der Begriffe „analog“ (aus dem Altgriechischen) und „digital“ (aus dem klassischen Latein). Wenn heute über Digitalisierung diskutiert wird, meint man aber nicht die Abbildung von Realität und die Herstellung von Virtualität, sondern ganz etwas anderes. Der (noch) deutsche Elektronik-Weltkonzern Weidmüller mit Sitz im Lippischen hat in seinem obersten Leitungsgremium einen Menschen weiblichem Geschlechts mit der Zuständigkeit für Digitalisierung sitzen. Diese höchstkarätige Managerin weiß natürlich ganz genau, was Digitalisierung für sie und ihre die Konzernwelt bedeutet, nämlich "die Vernetzung Mensch zu

Maschine oder Maschine zu Maschine oder Fabrik zu Fabrik" mit dem Ziel "die Effizienz im Konzern zu verbessern.“

Es geht bei dieser Verwendung der gleichen Bezeichnung also nicht darum, die analoge Kommunikation durch digitale zu benennen, sondern es geht um die Weiterführung der Automatisierung, die seit jeher fehlweisend "Rationalisierung" genannt wird und die darin besteht, dass die personale Arbeit durch "technische" - ich nenne diese auch "reale" Arbeit, weil sie durch „arbeitende Sachen“ (lat. res) erfolgt - ersetzt wird. Im allgemeinen DiskussionsGebrauch bedeutet Digitalisierung die Weiterführung der Automatisierung von Produktion und Distribution durch Vernetzung der schon fleißig real arbeitenden Automaten; durch Metaprogrammierung werden diese zu lernenden und damit zumindest teilweise *autonomen* Systemen, die ich konsequenterweise „Autonomen“ nenne. Deren Entwicklung und Implementation bezeichne ich als „Automation“. Für die Kommunikation und Diskussion der zugehörigen SachVerhalte können folgende Definitionen verwendet werden:

- *Automatisierte Abläufe/Prozesse* sind Folgen (Sequenzen) von Aktionen/Aktivitäten, die von Algorithmen/Programmen gesteuert werden.
- *Autonomatisierte Abläufe/Prozess* sind zielorientierte Folgen von Aktionen/Aktivitäten, die von Algorithmen/Programmen gesteuert werden und die sich unterschiedlichen Teilergebnissen und veränderten Gegebenheiten ohne personale Interventionen anpassen.
- *Kybernetik* Ist die Theorie der zielorientierten Steuerung von komplexen Systemen
- *Digitalik* ist die Theorie der dynamischen Steuerung von Systemen ohne personale Intervention
- Digitale Didaktik ist die „Kunst/Kunstfertigkeit“ des autonomatisierten Lehrens mit dem Ziel des vollständigen personalen Lernens

TYPOLOGIE DER PERSONALEN UND DIGITALEN WEITERBILDUNG:

Methodische und situative Modi der Lehrens

WeiterBildung als spezieller Teil von Bildung überhaupt umfasst personale und digitale Prozesse mit unterschiedlichen, aber einander bedingenden Funktionen. Lehren soll als interpersonaler KommunikationsProzess zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden werden, durch den vorgegebene und/oder selbstgewählten Lehrziele der Lehrenden in LernErgebnisse der Lernenden transformiert werden.

Methodische Modi von Bildungsprozessen:

Die Art und Weise, in der *personal* und *real*, also durch Personen mit oder ohne Hilfe von Sachen, BildungsProzesse initiiert, in Gang gehalten und finalisiert werden kann als *methodische Modus* bezeichnet werden.

BildungsProzesse *state-of-the-art* laufen in der Regel methodisch „*multimodal*“. Das heißt *unterschiedlich* - nach Art und Weise. Folgende methodische Modi sind in der Praxis verbreitet, in Entwicklung bzw. Erprobung oder denkbar:

- Die Lehrenden agieren als *Personen*, die in LehrAbsicht ausschließlich ihre höchstpersönlichen „KommunikationsMittel“ (ihre „Sinne“) einsetzen: Sie kommunizieren „*personal multisensual*“.
- Die Lehrenden agieren zwar auch *personal multisensual*, verwenden aber zusätzlich zu unterschiedlichen Zwecken von ihrer Person getrennte „Sachen“, also „externe“, Medien. Sie kommunizieren „*personal multisensual und real multimedial*“, d.h. sie sprechen, bewegen sich, gestikulieren (personale Komponente), zeigen vor, spielen vorproduziertes optisches und akustisches „Material“ (ein), gebrauchen „haptische Objekte“.

Die Lehrenden, die didaktischen „Subjekte“, besser „Personen“, produzieren Unterricht live, der auch als „subjektivierter“ Unterricht verstanden bzw. bezeichnet werden kann. Dieser kann auf „Objekten“ abgebildet oder beschrieben werden, in der Ausdrucksweise der Kybernetischen Pädagogik, „objektiviert“ werden. Prozesse und Strukturen des subjektivierten Unterrichts ändern sich durch Objektivierung, also durch technische Übertragung der Lehrprozesse auf ein KommunikationsMedium nicht. Allerdings ist eine Veränderung der Wirksamkeit der LernProzesse der AdressatInnen möglich.

Lehrobjekte im eben dargelegten Verständnis können sein: Lehrbücher, Studientexte, Literarische Texte, Theaterstücke, Drehbücher, Filme. Sie werden im Allgemeinen SprachGebrauch, aber auch in der MedienPädagogik bzw. in der MedienDidaktik als „Medien“ bzw. als „BildungsMedien“ bezeichnet.

Im Zuge der allgemeinen Digitalisierung, verstanden als „Automatisierung“ von zielorientierten personalen ArbeitsProzessen, sind technologische LehrSysteme in Sicht, die ihre LernAngebote nach Ziel, Inhalt und Form an die LernMöglichkeiten der AdressatInnen und die LehrSituation, in der gelernt werden soll, anpassen. Ergebnisse der wissenschaftlichen LernPsychologie, insbesondere der IntelligenzForschung lassen die „philosophische“ Vermutung zu, dass auch die „Vernunft“ als logisches Regelwerk und damit auch das Agieren „mit Verstand“ (also beispielsweise „Lehren“) algorithmisch reproduziert werden kann.

Dies führt zum digitalen Lehren, das sich ohne (weitere) personale Intervention an die personale Situation des Lernalers im Lernprozess anpasst und gleichzeitig auch Veränderungen von Inhalten und Prozessen des Lehrens berücksichtigt. Während personal Lehrende alle inhaltlichen und methodischen Veränderungen auch personal (vollständig) lernen müssen, kann dies in der digitalisierten Lehre durch das „Laden“ von aktualisierten Lehralgorithmen ohne personale Intervention erfolgen. Die Folgen beispielsweise für die Geschwindigkeit der Verbreitung neuer LehrProgramme und damit der Voraussetzung für die Umsetzung politischen Forderung nach globalen BildungschancenGleichheit sind evident. Pointiert formuliert:

- im personalen Bildungssystem müssen die Lehrziele und Lehrmethoden durch die Lehrenden Personal (vollständig) gelernt werden,
- in einem digitalisierten Bildungssystem werden die inhaltlichen und methodischen Lehrkompetenzen ohne personale Intervention in die Lehrautonomaten „geladen“ und stehen (global) gleichzeitig und ubiquitär zur Verfügung.

Situative Modi von Bildungsprozessen:

Der „situative Modus“ eines Lehr-/Lernprozesses gibt Auskunft über die zeitliche und räumlich Anordnung der Lehrenden und Lernenden:

Die Kommunikation kann alternativ erfolgen:

- bei gleichzeitiger Anwesenheit der Kommunikationspartner zur selben Zeit am selben Ort (aktuelle Bezeichnungen u.a. „Präsenzunterricht“ und off-line-Unterricht))
- Bei gleichzeitiger Anwesenheit der Kommunikationspartner zur selben Zeit an verschiedenen Orten (aktuelle Bezeichnung u.a.: „Distanzunterricht“ und „Online-Unterricht)
- Bei Anwesenheit der Kommunikationspartner zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten (aktuelle Bezeichnungen u.a.: „Fernunterricht“ und „Digitaler Unterricht“)
- *Die Medialität von Bildungsprozessen:*

„Medialität“ eines Bildungs- bzw. Lehr-/Lernprozesses gibt Auskunft über den Einsatz von personalen (biologischen) und realen (technologischen) KommunikationsMedien

- die *personale* Medialität besteht im Einsatz der den KommunikationsPartnerInnen zur Verfügung stehenden Sinne, schon bei Nutzung von mehr als einem Sinn z.B. Gehör und „Sicht“ kann man von *personaler Multimedialität* sprechen;
- Die *reale* Medialität besteht im Einsatz der den KommunikationsPartnerInnenn zur Verfügung stehenden „Medien“ (IKT-Produkte), bei Nutzung von mehr als einem Medium z.B. Beschallungsanlage und Beleuchtungssystem kann man von *realer Multimedialität* sprechen;

Durch Professionalisierung und Perfektionierung von Lehr/Lernprozessen in der Bildungspraxis sind gegenwärtig die überwiegende Zahl dieser multimedial bzw. multisensual. Qualität und Quantität der „Multimedialität sind allerdings sehr unterschiedlich.

Die curriculare Taxonomie der Bildungsangebote:

Die „Curriculare“ Taxonomie bildet die qualitative und quantitative Struktur von Lehrplänen im gesamten institutionalisierten Bildungswesen ab und gilt auch in der „freien“ d.h. nicht-staatlichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung:

- Disziplin
- Studiengang
- Fachgebiet
- Kurs
- Lektion
- Modul
- Element („Clip“)

Eine Alternative zur digitaldidaktischen Reproduktionen des staatlichen Bildungswesens mittel digitaldidaktischer Bildungsmedien bietet der Einsatz von „DidiCasts“. Sie sind nicht an staatliche d.h. politische Vorgaben gebunden und eignen sich schon allein deshalb für eine variantenreiche Entwicklung und einen flexiblen Einsatz in der Weiterbildung erwachsener Lerner.

„DigiCasts“ nenne ich LehrMittel, die sich der jeweils neuesten Entwicklung der Informations- und KommunikationsTechnik („Digitaltechnik“) bedienen, um es LernInteressierten zu ermöglichen, ohne zusätzliche personale Hilfen vollständig zu lernen. Sie gehören zur Klasse der digitaldidaktischen Multimedien. An ihrem Beispiel können Notwendigkeit und Anspruch an die Entwicklung und den Einsatz von digitaldidaktischen Medien im Allgemeinen deutlich gemacht werden.

DigiCasts müssen dem aktuellen formalen und inhaltlichen Standard der allgemein informierenden und/oder unterhaltenden MedienProdukte entsprechen, wenn sie breite Akzeptanz durch potentielle AdressatInnen erzielen wollen. Formale und inhaltliche Standards werden durch

- Filme, TV-Serien, Romane, Novellen/ShortStories, Comics etc., aber auch durch
- *Memes* und *Messages* in den NetzDiensten

gebildet und sind damit auch „mittelbar, d.h. nach situativer Anpassung, Vorgaben für die Gestaltung von digitaldidaktischen MultiMedien und gleichzeitig auch für deren Beurteilung und Bewertung. Dabei liegt der Fokus allerdings auf der Berücksichtigung didaktischer und mathetischer Aspekte. Ziel der Produktion sind digitaldidaktischen MultiMedien, die (tendenziell) ohne weiter personale Intervention wirkungsvoll *nachhaltig* lehren, so dass vollständig gelernt werden kann.

Nachhaltiges Lehren bedeutet, durch Übertragung von Wissen und Vermittlung von Werten das personale LernVermögen *langfristig* zu steigern. Es bestehen keine prinzipiellen EffektivitätsUnterschiede zwischen

- personaler Lehre bzw. Weiterbildung und
- digitaldidaktischem MedienEinsatz,

und auch keiner zwischen

- der personalen Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und WeiterbildnerInnen und
- der Entwicklung und dem Einsatz von digitaldidaktischen MultiMedien zum Einsatz in Lehre und Weiterbildung.

Allerdings hat sich in der Praxis wiederholt gezeigt: „Abgefilmter FrontalUnterricht“ - selbst mit reichhaltiger Ausstattung an multisensualem AnschauungsMaterial - unterscheidet sich in seiner Wirkung nicht signifikant von Frontale PräsenzUnterricht mit dem heute üblichen Einsatz von DemonstrationMedien. Er erzielt nach bisheriger Erfahrung positive LernErgebnisse in erster Linie bei Menschen mit vergleichsweise *hohem personalen LernVermögen*. Wer schon lernen kann und noch weiter lernen will, lernt auch mit medial präsentierten personalem Unterricht. Diese Erfahrung kann und soll auch in der (beruflichen) Weiterbildung genutzt werden.

Digitaldidaktische MultiMedien zum Einsatz der freien und institutionalisierten Weiterbildung unterscheiden sich von den verbreiteten „ErklärVideos“ durch ihre ZielStellung bzw. Intention.

- Didaktische MultiMedien dienen den Zielen, durch nachhaltiges Lehren vollständige LernProzesse in Gang zu setzen und bis zum erfolgreichen Abschluss zu begleiten.

- „ErklärVideos“ sind MultiMedien, die Informationen über Prozesse und Systeme an Adressen übertragen, die ihnen ein Verständnis dieser und deren zielbezogenes Zusammenwirken ermöglichen. Damit und dadurch kann ein vollständiger LernProzess *angestoßen*, aber nicht erfolgreich *abgeschlossen* werden. Es fehlt - vor allem - die nachhaltige Verankerung des übertragenen Wissens ins mittel- und langfristigen Gedächtnis.

ZUR PRAXIS DER DIGITALEN ERWACHSENENBILDUNG 1: Die Entwicklung von digitaldidaktischen MultiMedien

Aus den vielfältigen und langjährig gesammelten Erfahrungen in der Konzeption, Produktion und dem Einsatz von digitaldidaktischen Multimedien mit

- zunehmender LeistungsVielfalt (Performance),
- gesteigerter EinsatzBreite bei
- relativ abnehmender BedienungsUnfreundlichkeit und
- reduziertem InstallationsAufwand

kann ohne weitere empirische Untersuchungen mit hoher Plausibilität ausgesagt werden, dass die Erstellung von wirkungsmächtigen digitaldidaktischen MultiMedien nicht nur eine traditionelle „pädagogische“ Aufgabe darstellt, sondern dass es sich dabei um eine, auf pädagogische Ziele gerichtete *multidimensionale*, sowohl

- systematisch - *technische* (methodische)
- als auch kreativ - *künstlerische* (intuitive)

GesamtAktivität neuen Typs und neuer Dimension handelt. Das bedeutet in der und für die Praxis, dass in den Teams zur Planung und Produktion von digitaldidaktischen MultiMedien sowohl ausgewiesene Sachkenner der zu lehrenden FachInhalte und der Digitalen Didaktik mit künstlerischen und technischen MedienGestaltern gleichberechtigt und wohl auch gleich anteilig zusammen arbeiten müssen. Dies „Gleichverteilung“ gilt auch für Inhalt und Umfang der Expertise, die im Konzeptions- und Produktionsprozess durch externe Berater beigesteuert werden kann und sollte.

Es bedarf zur Konzeption und Produktion wirkungsvoller digitaldidaktischer Multimedien nicht nur mediendidaktisch bzw. medien“methodisch“ versierte MitarbeiterInnen, sondern auch solcher mit medientechnischen und solcher mit kreativen bzw. „künstlerischen“ Kompetenzen, die die Funktionen

- *PlotKreation*: „Erfindung“ (Ausgangspunkt - Entwicklung - Resultat) der „Erzählung“
- *DrehbuchKonstruktion*: Umsetzung des Plots in eine multimedial darstellbare „Erzählung“

Bei der Wahl der medialen Formate, der illustrierenden Beispiele, aber auch der Gestaltungsformen ist auf die unterschiedlichen MedienGewohnheiten der erwachsenen Kohorten unbedingt Rücksicht zu nehmen. Dabei kann keineswegs von einer hinreichenden Homogenität der sich weiterbildenden Erwachsenen ausgegangen werden. Missanpassungen resultieren in einem Verlust an Glaubwürdigkeit und führen schnell zur inhaltlichen Ablehnung aufgrund formaler Disparitäten. Dies gilt auch, ja in erster Linie für die in BildungsMedien verwendeten „OriginalAussagen“ von alternativen MeinungsGruppen. Auf

die Besonderheiten der Erwartungen von freiwilligen, insbesondere freizeitbezogenen InteressentInnen und TeilnehmerInnen traditioneller Weiterbildungsangebote soll hier nur als Beispiel für deren Richtung und Reichweite verwiesen werden.

Hier liegt ein noch weitgehend unerschlossener Einsatzbereich der Medienwissenschaften, insbesondere der medienbezogenen empirischen Sozialforschung. Die Ergebnisse einer fokussierten *MedienWirkungsAnalyse unter den aktuellen und/potenziellen Nutzern medialer, insbesondere digitaler WeiterbildungsAngebote* könnten durchaus zur Erhöhung der Wirksamkeit Entwicklung weiterer Produkte genutzt werden.

Bei der kohortengerechten Entwicklung von digitaldidaktischen Multimedien ist auf eine themenbezogene Kooperation, aber auch überlegte Konfrontation zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Aspekten der Mediengestaltung geachtet werden. Ein Beispiel aus der Musik: Wer beispielsweise ausschließlich auf wissenschaftlicher Grundlage Neues komponieren will, könnte bei der 12Ton-Musik landen - und damit weit entfernt von Musikfreunden jegliche Richtung.

Als plausibel, wenn auch noch nicht empirisch bzw. wissenschaftlich abgesichert, kann die Behauptung gelten, dass der Einsatz von digitaldidaktischen Multimedien nicht nur und sachlich richtig an den, wie auch immer legitimierten Lehrzielen bzw. an den zu erreichenden LernErgebnissen ausgerichtet sein muss, sondern dass er auch Vergnügen bereiten sollte, soweit dies in einem mühsamen vollständigen LernProzess möglich ist.

Zahlreiche ermutigende Beispiele finden sich in den nicht unmittelbar an Bildungszielen orientierten Produkten der NetzDienstleister, die wissensorientierte Spiele („Quize“) aller Art, unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Reichweite erfolgreich anbieten. So lässt sich eine nüchterne Liste von zu erreichenden Lernergebnisse ohne besondere Schwierigkeiten in einen motivierenden EingangsQuiz „verpacken“, an dem sich - jeweils abschließend - auch die LernErfolgsfeststellung orientiert. Hierfür gibt es bereits zahlreiche gelungene und erfolgreiche Beispiele. Zu Zwecken der Konzentration, aber auch Entspannung steht eine Vielfalt von Bildern, Texte und Musikstücken im Netz und somit recht einfach nutzbar, zur Verfügung.

Eine besondere Bedeutung für die Akzeptanz von DigiCasts einerseits und Effektivität andererseits haben die formalen Eigenschaften der gesprochene Sprache. Hier sind vor allem Sprechgeschwindigkeit und Sprachfärbungen von Bedeutung. Auch hierbei sind die Erfahrungen aus der professionellen Medienproduktion, sowohl aus dem Unterhaltungs- der WerbeWirtschaft, schließlich der politische Kommunikation zu berücksichtigen.

ZUR PRAXIS DER DIGITALEN ERWACHSENENBILDUNG 2: Entwicklungsschritte und mathetische Hilfsangebote

Die Auswertung der Erfahrungen mit der Konzeption und Produktion von didaktischen Multimedien lassen sich auf die Entwicklung von digitaldidaktischen Multimedien für die Weiterbildung Erwachsener übertragen. Die einzelnen *Entwicklungsschritte* sind:

AdressatInnenAnalyse:

Über welches LernVermögen (nach Qualifikation und Motivation; objektive AufnahmeKapazität) verfügen die AdressatInnen?

Womit kann man die AdressatInnen zu vollständigem Lernen motivieren?
Welches Interesse haben die Interessen an den ausgewählten Themen?

ThemenFeldAuswahl:

Welches Wissen, welche Werte sollen die AdressatInnen übernehmen bzw. akzeptieren?

Welche Kompetenzen sollen die AdressatInnen erwerben?

Welche personale und soziale Relevanz haben die ausgewählten ThemenFelder

Medien- und MethodenSelektion:

Welche Medien stehen den AdressatInnen zur Verfügung?

Über welche medientechnische Kompetenz (passive Benutzung, aktive Bedienung) verfügen die AdressatInnen?

GestaltungsÜberlegungen:

Welche GestaltungsIdeen aus vorhandenen Bildungs- oder UnterhaltungsMedien können linear oder nach Adaption übernommen werden?

Welche Formate bevorzugen die AdressatInnen: Dokumentationen, Fiktionen, Kommentare, Erzählungen (Utopien, Märchen)

Schließlich ist zu klären, welche *mathetischen Hilfen (LernHilfen)* den Lernenden gegeben werden können.

„Mathetik“ bezeichnet in der klassisch griechischen Pädagogik die „Kunst des Lernens“. Unter „Kunst“ ist dabei als „KunstFertigkeit“ auch „HandFertigkeit“ oder „Technik“ im Sinne von (zielorientiertem und „geschickten“) Verfahren bzw. Vorgehen zu verstehen. Im Gegensatz zur Didaktik lässt sich personale Mathetik als die Fertigkeit des vollständigen menschlichen Lernens ex definitione nicht „digitalisieren“ (im Verständnis von „automatisieren“). Menschliches Lernen ist ein „höchstpersönlicher“ Prozess einer real existierenden Person, die „personal“ lernt.. „Digitale Mathetik“ bedeutet hingegen die Programmierung von („lernenden“) Automaten.

Beim personalen Lernen helfen erfahrungsgemäß u.a.

- „*Mitschreiben*“: Digitalisieren („Skriptualisieren“) des mündlich kodierten - „vorgetragenen“ Inhalts.Dabei werden durch mehrfaches Kodieren, Dekodieren die aufgenommenen Informationen („Signale“ und Inhalte) real wiederholt und prägen sich ein.
- *KurzFassungen*: Dekodierte Signale bzw. Inhaltliche Informationen werden bearbeitet, verkürzt, verdichtet
- *NachSchreiben*: Informationen werden aus dem Kurz- und MittelzeitGedächtnis rekonstruiert
- *Anfertigen von logischen Skizzen*: Informationen im Kurz- und MittelzeitGedächtnis werden aktiviert und in beschrifteten Bildern unter Benutzung von logischen Symbolen dokumentiert
- *Farbkennzeichnung*: Zuordnung von Farben zu Inhalten, insbesondere Fragestellungen und AntwortKategorien

Eine mathetische Aktivierung kann auch durch Stellen von Aufgaben, die kreative Lösungen stimulieren, erreicht werden. Dazu gehören u.a.:

- Formulierung von EselsBrücken nach Beispielen

- Suchen von Analogien aus eigenem ErlebnisVorrat
- Schreiben von alternativen Erzählungen
- Nacherzählung in selbst erfundener GebärdenSprache

Die folgenden Anmerkungen aus der Praxis der Entwicklung, des Einsatzes und der Evaluierung von personal- und digitaldidaktischen MultiMedien können auch bei der Beurteilung vorliegender Produkte helfen:

Zur Beurteilung der Eignung von digitaldidaktischen Multimedien sind Angaben über das vorhandene LernVermögen, also über die Motivation und die Qualifikation zum vollständigen Lernen unumgänglich. Intrinsisch motivierte und lernerfahrene AdressatInnen können auch mit BasalText (SachTexte ohne LernHilfen) effektiv lernen.

Individuelles LernVermögen konstituiert sich aus situativer Neugier („Man will es wissen!“) und positiver LernErfahrung („Man wurde belohnt!“). Der Aufbau von LernVermögen bei lernungewohnten Erwachsenen erfordert meist intensive Unterstützung durch die Lehrenden, die auch personale Zuwendung umfasst.

Die Anknüpfung an

- existenzielle Interessen: z.B. Gesundheit, LebensBedingungen
- materielle Interessen: z.B. finanzielle Absicherung, EinkommensErzielung
- ideelle Interessen; z.B. Anerkennung, Wertschätzung darf nicht unterschätzt werden.

Die Analyse der ModeratorenSprache in „ErklärVideos“LehrVideos, in der Regel abgebildete personale FrontalLehre mit Einsatz von BildungsMedien, hat ergeben, dass hinsichtlich

- des SprechTempos und
- des SprachStils

unbedingt auf die Gewohnheiten und Alltagserfahrungen der AdressatInnen eingegangen werden muss. Insbesondere sind zu hohe Tempi, wie sie in UnterhaltungsFormaten geschätzt werden, zu vermeiden. In Wortwahl und Satzbau ist eine Orientierung an alltägliche und regionale angepasste Gewohnheiten empfehlenswert, ohne dass eine verbales „Anbiedern“ erfolgt. „Wissenschaftstümelei“ ist ebenso zu vermeiden wie „Kumpelhaftigkeit“, statt eines *belehrendes* Sprachstil ist ein „*beratender*“ zu wählen.

Erste Auswertung der Nutzung der multidirektionen Netzangebote lassen zudem vermuten: Wir sind auf dem RückWeg von einer

- digitalen („skripturalen“ = schriftlichen) in eine
- analoge („eidetische“ = bildliche, also analoge!)

KommunikationsKultur. Die analoge, also bildliche Darstellung erhöht gegenüber der digitalen, also schriftlichen das erreichbare KommunikationsTempo und die angebotene Informationsmenge. Es kann in kürzer Zeit mehr Information angeboten werden. Inwieweit dies negative Folgen für das Verständnis der angebotenen Inhalte und die mentale Belastung der Empfänger hat, wird derzeit untersucht. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann bereits vor dem Vorliegen wissenschaftlicher Befunde plausibel vermutet werden, dass wegen des Ausbleiben von Wiederholungen der Einprägung Vorgang und damit die LangfristSpeicherung (voraussichtlich negativ) beeinflusst wird. Unbestreitbarer Vorteil: Die Beschränkung auf

eidetische bzw. visuelle Kommunikation erspart immerhin die personale Mühe des Lesen- und Schreibenlernens. Dies könnte als Beitrag zur Herstellung globalen „Gleichheit“ interpretiert werden. Das Problem der Überwindung der KommunikationsBeschränkungen aufgrund der Existenz von weltweit über 7000 Hochsprachen ist freilich nur dann gelöst, wenn auf gesprochene Information verzichtet wird.

Bei allen den Überlegungen zur AdressatInnenangepassten, methodischen und inhaltlichen Gestaltung der digitaldidaktischen MultiMedien ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Lerner und ihr individuelles LernVermögen den ProduzentInnen nur in „Klassen“, aber nicht im Einzelfall bekannt sind. Es muss daher „geschätzt“ werden. Das rückt die Konzeption und Produktion von optimalen digitalen Bildungsmedien für erwachsene Lernende von der Technologie in Richtung Kunst.

ZUM STAND DER DIGITALISIERUNG DER ERWACHSENENBILDUNG: Ansprüche der Politik und Antworten der Pädagogik

Um aus dem wohlfeilen Schlagwort „Digitalisierte Weiterbildung“ ein umsetzbares und überprüfbares Bündel an konkreten Maßnahmen abzuleiten, bedarf es der „Operationalisierung“. Das bedeutet, dass unter anderem definiert werden muss, welche Merkmale eine „digitalisierte Weiterbildungseinrichtung“ aufweist und welche Maßnahmen erforderlich sind, um eine solche einzurichten. Hinweise auf das gegenwärtige Verständnis einer „erfolgreichen Digitalisierung“ kann man den PresseMeldungen verantwortlicher AmtsTräger und den Begründungen für Auszeichnungen für Personen und Institutionen durch private und staatliche Einrichtungen, die sich für die „digitale WeiterbildungsEntwicklung“ engagieren, entnehmen.

Sortiert man die darin geforderten und/oder gelobten Merkmale „digitalisierter“ Bildungsinstitutionen und ergänzt sie aus bildungswissenschaftlicher Sicht, so kann man folgende „DigitalisierungsDimensionen“ definieren:

Digitaltechnische Ausstattung der Bildungseinrichtung:

Eine digitalisierten Bildungseinrichtung verfügt über eine für ihre Aufgaben ausreichende digitaltechnische Ausstattung *state-of-the-art*.

Digitaltechnische Kompetenzen der MitarbeiterInnen

Die Mitarbeiterinnen einer digitalisierten Bildungseinrichtung verfügen über ausreichende Kenntnisse der Bedienung, eine ausreichend große Zahl von Mitarbeiterinnen über ausreichende Kenntnisse der Installation und des Behebens von nutzer verursachten Betriebsstörungen sowie zur Kommunikation mit digitaltechnischen Expertinnen,

Digitaltechnische Kompetenz der Lernenden

Die Lernenden verfügen mindestens über ausreichende Kenntnisse zur Bedienung der in der digitalisierten Bildungseinrichtung vorhandenen digitaltechnischen Ausstattung.

Vollständigkeit curricularer Vorgaben

Die in einer digitalisierten Weiterbildungseinrichtung verfolgten Lehrziele bzw. unterstützten Lernziele umfassen alle DigitalKompetenzen, die für die Bewältigung des Lern- und Lebensalltags der Lernenden erforderlich sind.

Verfügbarkeit digitaldidaktischer BildungsMedien

Die für den digitalisierten Unterricht erforderlichen digitaldidaktischen Bildungsmedien sind in der digitalisierten WeiterBildungsEinrichtung in ausreichender Zahl und Qualität vorhanden bzw. verfügbar.

Zu den spezielle Kompetenzen im Zusammenhang mit Digitalisierung der Weiter-Bildungs-Einrichtung gehören:

Digitaltechnische Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden zur Bereitstellung und zur Bedienung digitaler Instrumenten

Digitaldidaktische Kompetenzen der Lehrenden

Die in einer digitalisierten WeiterBildungsEinrichtung tätigen Lehrenden sind in der Lage, digitaldidaktische BildungsMedien in ihren Unterricht zu integrieren bzw. ihre personalen LehrAngebote ganz oder teilweise auf didaktische BildungsMedien zu übertragen, personale Hilfestellungen bzw. Beratungen zu geben.

Digitalmathetische Kompetenzen der Lernenden

Die in einer digitalisierten BildungsEinrichtung Lernenden sind in der Lage, mit Hilfe der digitaldidaktischen BildungsMedien weitgehend selbständig „vollständig“ zu lernen.

Was bedeutet diese längst in Gang gekommene Entwicklung für die Angebote in der Erwachsenen, in Ausbildung, WeiterBildung und PersonalEntwicklung. Wird die digitale WeiterBildungsEinrichtung das globale BildungsProblem lösen, gleiche Bildung für alle generieren, wenigstens fördern, wenn schon nicht garantieren? Werden im Zuge der allgemeinen Digitalisierung die vernetzten, autonomen LehrAutomaten, die automatischen Lehrsysteme, wie sie die Kybernetische Pädagogik von Helmar Frank schon Mitte des letzten Jahrhunderts „dachte“, einziehen? Werden sich rational, werden sich irrationale Begründungen dafür oder dagegen „aufbauen“? Wer weiß.

Gegenwärtig muten die Ansprüche an eine digitalisierte WeiterBildungsEinrichtung noch recht bescheiden aus. Eine Serie in einer Westfälischen Regionalzeitung über die digitalisierte WeiterBildungsEinrichtung leitet der Redakteur mit kühnem Schwung ein: "Die Schulglocke läutet - der Unterricht beginnt! Nicht Stift und Papier liegen vor den Schülern, sondern Tablets und Laptop. So soll der Unterricht der Zukunft aussehen". Wow!

Wir lernen immerhin aus dieser prognostischen Perspektive, dass wenigstens die Vision von Johann Amon Comenius, nämlich personales (also analoges) Lehren *mit* Medien, endlich in BildungsEinrichtungen in staatlicher Trägerschaft angekommen ist. Wenn dies allerdings prahlerisch schon als Digitalisierung des WeiterBildungsEinrichtung ausgegeben wird, muss man sich schon beherrschen, um nicht zynische Bemerkungen abzusondern. Mache ich um des lieben Schulfriedens Willen gerne, aber eines muss schon festgehalten werden: Das, was heute mehrheitlich unter der Überschrift "Digitale BildungsEinrichtung" oder "Digitale Bildung" diskutiert wird, hat mit digitalisierter Bildung, oder gar mit digitaler bzw. digitalisierter Didaktik nichts zu tun - weder in der Vorschul- noch in der Schul-, auch nicht in der Hochschul-, und schließlich auch nicht in der WeiterBildung, weder in der Bildung von Kindern, von Heranwachsenden, von Erwachsenen, von Älteren und von Betagten.

An meiner vor Jahrzehnten publizierten bildungstechnologischen Erkenntnis für den MedienEinsatz beispielsweise im öffentlichen SchulWesen "Mehr Medien machen mehr Mühe" - und zwar sowohl bei ihrer inhaltlichen Konzeption als auch der technischen Produktion und schließlich im Einsatz - hat sich nicht viel geändert. Durch den Einsatz von Medien zur Präsentation der LernStoffe, egal ob

sie von multifunktionalen Whiteboards kommen oder auf dem Smartboard abgerufen werden, gleich ob sie im Klassenraum verbreitet oder auf dem Fahrrad fahrend aufgenommen werden (können), hat sich eines nicht wirklich - wie die neuesten Vergleichsuntersuchungen dramatisch bestätigen - geändert: Der globale Mangel an LehrKapazität, - d.h. an LehrerInnenkapazität - wird durch den Einsatz von Medien aller Art nicht wirklich reduziert. Der ist es aber, der die flächendeckender Versorgung mit - tendenziell gleichwertiger - Bildung entscheidend verhindert.

Globale BildungsGerechtigkeit, was immer das im Detail und konkret bedeutet, oder gar universale BildungsGleichheit erreicht man nicht durch noch so nachhaltigen Aktivismus, sondern nur durch eine gesamtheitliche kulturelle Entwicklung, die auch Technologie und Ökonomologie als wirkungsmächtige Instrumente der personalen und sozialen Evolution umfasst. Die Entwicklung und der Einsatz digitaldidaktischer BildungsMedien können helfen, das globale BildungsProblem zu lösen. Sie sind ein vielleicht noch nicht völlig hinreichendes, aber - das kann man schon heute zumindest „philosophisch“ begründen - ein notwendiges.

VERÖFFENTLICHUNGEN DES AUTORS 1979 - 2022
zum Thema „Digitale Didaktik und MedienEinsatz in der Weiterbildung“

Gerhard E. Ortner: DigitalDidaktische Bildungsmedien in der PhilosophieVermittlung

- Erster Teil: Bildung als Gegenstand von Philosophie und Wissenschaft
- Zweiter Teil: Medien als personale und digitale Instrumente in Didaktik und Mathetik
- Dritter Teil: Die gesamtheitliche Evaluierung digitaldidaktischer MultiMedien

B&B VerlagsGesellschaft im MedienHaus Paderborn, Paderborn 2022, 88 Seiten

Gerhard E. Ortner mit Kysela G. als Hrsg.: Comenius reloaded 2020 - Fünfundzwanzig Jahre multimediale BildungsVermittlung,
Gesellschaft für Pädagogik und Information, Paderborn/Berlin 2020, 194 Seiten

Gerhard E. Ortner: Gleiche BildungsChancen durch Digitalisierung:
Der globale BildungsBedarf erfordert autonomatisierte BildungsSysteme. IN Gerhard E. Ortner mit Kysela G. als Hrsg.: Comenius reloaded. S. 17 - 34

Gerhard E. Ortner.: Alles auf Anfang. IN: Comenius reloaded, S. 132 - 148

Gerhard E. Ortner: Multimediale Philosophievermittlung:
Befreites Denken in einer digitalisierten Welt, In: Günther, J. (Hsg.):Veränderungen in einer Generation, Freya-Verlag, Linz 2019, 310 Seiten. S. 202 - 216

Gerhard E. Ortner: Digitalisierung und Differenzielle Didaktik. In: L.A. Multimedia 2 – 217, S. 34-36

Gerhard E. Ortner: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen
Multimediale Philosophievermittlung in der Bildungspraxis
In: L.A. Multimedia 2 – 2016, S. 44-48

Gerhard E. Ortner: Netucation.
Den Umgang mit den neuen Massenmedien muss man erst noch lernen
In: L.A. Multimedia 3 – 2016, S. 16-19

Gerhard E. Ortner: Wissenschaftstheorie und universitäre Weiterbildung

Donau-Universität Krems, Krems/Donau 2014, 138 S.

Gerhard E. Ortner:

Ethische Weiterbildung Erwachsener und multimediale Bildungstechnologie,
S. 15-34 IN: Mikuszeit, B. und Szudra, U (Herausgeber): Multimedia und ethische Bildung,
Peter Lang, Frankfurt 2009, 654 S.

Gerhard E. Ortner:

Lernen in der Informationsgesellschaft - Dynamische Bildung und Differenzielle Didaktik.
IN: Bauer, Thomas A. / Ortner, Gerhard E(Hrs.): Bildung für Europa - Politische Ansprüche
und Anregungen für die Praxis. B+B Medien, Paderborn 2008, 355 Seiten, S. 36-51

Gerhard E. Ortner:

Enhanced Education: Multimedia to Improve Teaching and Learning Performance
S. 146-151

Gerhard E. Ortner:

Universitäre Weiterbildung in der Informationsgesellschaft.
Konturen eines theoriebasierten Konzeptes und beispielhafte Folgerungen für Struktur und
Betrieb der Donau-Universität Krems. Krems und Hagen i. W. 2003, 54 Seiten

Gerhard E. Ortner mit Gero Krieger:

Medienverbund im Organisationsverbund, Leske & Budrich, Opladen 1984, 222 Seiten

Gerhard E. Ortner mit Manfred Bayer und Bernd Thunemeyer:

Bedarfsorientierte WeiterbildungsEntwicklungsPlanung, Leske & Budrich, Opladen 1981,
352 S.

Gerhard E. Ortner mit Werner Faber: Erwachsenenbildung im AdressatInnenUrteil,
Schroedel - Schöningh, Paderborn 1979, 300 Seiten

MEDIEN UND BILDUNG IM KONTEXT DES SOZIALEN UND TECHNOLOGISCHEN WANDELS

THOMAS A. BAUER

ABSTRACT EN:

The following text intends to engage those working in and concerned with adult education in all academic, political, administrative or practical capacities with a theory-based approach to a practical-logical understanding of digital literacy. The focus here is on society's expectation of qualified adult education in the context of the media society. This means that society in all its sectors (including education) is increasingly organized in the pattern, mode, and logic of media, or more specifically: in the ever-changing cultural patterns of media usage.

It follows that media education and educational media must be understood as mutually affine spheres of action (positions of observation), or in other words: anyone who wants to understand and competently apply the didactic value of digitality must understand the social, educational, and communicative value of mediality: Mediality – a momentum of societal status and as well of social change.

However, this is theoretically and - as a consequence of it - practically only given if the communicative paradigm, the medial character and the mathetic momentum of digital didactics in the roles of teaching is perceived knowingly, consciously, responsibly and skillfully.

In this sense, the following text, somewhat generalizing, wants to draw the educational professional attention to the "cultural turn" in the conception of the connection between media, didactics and digitalization.

ABSTRACT DE

Der folgende Text beabsichtigt die in der Erwachsenenbildung tätigen und mit ihr befassten Personen in allen wissenschaftlich, politisch, administrativ oder praktisch möglichen Funktionen mit einem theorie-begründeten Zugang zu einem praktisch-logischen Verständnis von digitaler Kompetenz zu befassen. Dabei steht im Zentrum die gesellschaftliche Erwartung einer qualifizierten Erwachsenenbildung im Kontext der Mediengesellschaft. Das will heißen: Die Gesellschaft organisiert sich in all ihren Sektoren (darunter eben auch Bildung) zunehmend im Muster, im Modus und in der Logik von Medien, spezifischer formuliert: in den sich wandelnden kulturellen Mustern des Mediengebrauchs.

Daraus ergibt sich zwingend, dass Medienbildung und Bildungsmedien als zueinander affine Handlungsräume (Beobachtungspositionen) verstanden werden müssen, oder anders: wer den didaktischen Wert von Digitalität verstehen und kompetent anwenden will, muss den gesellschaftlichen, den bildungsaffinen und den kommunikativen Wert von Medialität verstehen: Medialität – ein Momentum des gesellschaftlichen Bestandes wie auch des sozialen Wandels.

Das ist aber theoretisch und – infolge - praktisch nur dann gegeben, wenn das kommunikative

Paradigma, der mediale Charakter und das mathetische Momentum von digitaler Didaktik in den Rollen des Lehrens wissend, bewusst, verantwortlich und gekonnt wahrgenommen wird.

In diesem Sinne will der folgende Text, etwas verallgemeinernd, die bildungsprofessionelle Aufmerksamkeit auf den „cultural turn“ in der Konzeption des Zusammenhangs von Medien, Didaktik und Digitalisierung lenken.

MEDIEN – POSITIONEN DER BEOBACHTUNG

Die globale Gesellschaft befindet sich gegenwärtig in einem strukturellen Krisenmodus, nicht nur der Corona-Pandemie wegen und nicht nur im Bereich der Gesundheitssysteme, sondern querfeldein und aufgrund der Systemkoppelungen in allen gesellschaftlich organisierten Umgebungen: Politik, Wirtschaft, Bildung, Medien. Der Krisenmodus des einen Teilsystems zieht auch andere Teilsysteme in Stress versetzt. So erleben wir derzeit sehr konkret, dass die Ausnahmeforderung eines Systems, konkret des Gesundheitssystems, andere gesellschaftliche Teilsysteme in Ausnahmestress versetzt: das Gesundheitssystem das politische System, dieses wieder das Wirtschaftssystem, dieses dann das Sozial- und Rechtssystem und eben diese wieder die sozial-familialen Mikro-Kosmen, zuerst zeitverschieden, am Ende zeitgleich und sich wechselseitig an Erholung oder Fortkommen hindernd. In diesem transsystemisch gekoppeltem Krisengeschehen lässt sich bemerken, dass die Ausnahmezustände mit zunehmender Intensität die sozialen, die sozial-politischen, die alltagspraktischen und die alltagskulturellen Lebenszusammenhänge (was auch die Medienumgebungen, die Milieuumgebungen, die alltagskommunikativen Umgebungen mit-meint), trotz - oder vielleicht gerade wegen - der zunehmenden Delegation von Problemlösungen in sich selbst genügende und selbststeuernde Management- und Technologiesysteme (Automation, Digitalisierung) zunehmend selbst Systemcharakter (Meta-Systeme) erhalten. Das heißt: der Ausnahmezustand gewinnt durch politische, administrative, technologische und juristische Ausformung (Strukturierung) juristisch gültige Deutung: die Ausnahme wird zur Regel (vgl. Luhmann 1984)

Nicht anders ist es mit dem Mediensystem und ihrem Verhältnis zu strukturell und funktional verwandten Systemen (Politik, Wirtschaft, Bildung, Alltagsmanagement), wenn auch hier die zeittypische Ereigniskette nicht unbedingt konsekutiv abläuft, sondern in sich kausal zirkulierend, was meint: weil das Mediensystem in Krise (Struktur- und Kulturwandel) ist, sind es das politische Management, das Wirtschafts-, die politische Administration von Bildung oder das politische Alltagsmanagement - oder umgekehrt: weil das politische System in Krise (qualitativer Umstellung der Aufmerksamkeitsfaktoren, Irrationalitäten, Erosions- und Abnützungserscheinungen liberaler Demokratie-Praxis bzw. in deren Rechtsstaatlichkeit) ist (vgl. Charalambis 2021, Franck 1998), sind es die Medien: Kompensationsgeschäfte zwischen den Systemen, Symbiotische Wirt-Parasit-Verhältnisse, Technologiewandel, Digitalisierung, Gewöhnungsmodus), zueinander kritisch vermittelt durch die Systemumstellungen in Wirtschaft (Wettbewerb, Wettbewerbsstrategien, Globalisierung, Digitalisierung, Ökologisierung (vgl. Münch 2020). Einen ähnlichen Stress-Befund stellt man mittlerweile – insbesondere mit anhaltender Pandemie und ihren strikten Regelungen – der Qualität des gesellschaftlichen Zusammenhalts (soziale Kohesion) aus: Abnützungserscheinungen sozialer Aufmerksamkeit und Achtsamkeit im Umfeld von Migration, zunehmend hybriden Kulturen, Parallelgesellschaften mit entsprechenden Auswirkungen auf Zivilgesellschaft, den Kulturwandel der Öffentlichkeit, Säkularisierung einerseits, Ideologisierung andererseits. Und am Ende (aber immer schon inbegriffen und betroffen) ist es der Mensch selbst, der hinsichtlich der für sein persönliches Wohlbefinden relevanten Werte der Humanität in die Krise gerät: sozial-relevante Werte individueller Identität, Ein- und Anordnungen von persönlichkeitsrelevanten Wertekriterien wie Würde, Selbstbestimmung und Selbstkompetenz, selbst-vertraute und selbstvertrauensfähige Einschätzungen von sich und anderen, nicht zuletzt Selbstkritik, sowie Empathie und Resilienz gegenüber den Umständlichkeiten der von sich selbst oder von anderen gemachten, gemanagten oder bedingten, mitunter auch misslingenden oder misslungenen sozialen, kulturellen oder symbolischen Umgebungen.

Der Krisenmodus eines gesellschaftlichen Systems oder der Gesellschaft als solcher ist nicht (unbedingt) als Signal eines Ablaufdatums von bestimmten Konstellationen zu sehen, sondern eben als Hinweis auf die Notwendigkeit und Möglichkeit des Wandels. Dies gilt für soziale Systeme wie es auch für Persönlichkeitssysteme gilt. Allerdings braucht es da eine Ressource, mit der man die Routinen des zu Krisen geführten Denk- und Handlungsmuster umstellen kann: Bildung im Sinne von kritischer Selbst- Reflexion.

Im Wissen um die zunehmend aus politischen und pädagogischen Verantwortungsbereichen kommenden, lauter werdenden Aufrufe und Einforderung von gesellschaftlichen Erwartungen an Programme von Medienbildung (älter: Medienpädagogik) wird es notwendig, die alltagstheoretisch gebildeten Vorstellungsschemata des Mediengeschehens (Sender-Empfänger-Vermittlung) kritisch zu hinterfragen und die Medienbildungs- und Bildungsmedien-Programme an wissenschaftlich fundiert(er)e, theoretisch-praktisch nachvollziehbare Logiken anzupassen. Wissenschaft beobachtet, analysiert oder interpretiert nach logisch differenzierten Gesichtspunkten, was im Rahmen der Alltagslogik, die sich meist an pragmatischen Interessen (der Machbarkeit) orientiert, eindimensional gedacht und so als wirklich kommuniziert wird. Aber auch Wissenschaft ist ein Kommunikationssystem mit dem Interesse der „Konstruktion von Wirklichkeit“ (vgl. Berger/Luckmann 1972), das wie jedwedes andere System auch ein „strukturelles Setting entwickelt, mit dem und in dem Deutungen zur Erfahrungswirklichkeit in sozialem Tauschverfahren so ausverhandelt werden, dass sie als (kommunikativ kontrollierte) Wirklichkeit zur (willkürlich individuellen) Wirklichkeit, wenn man so will, als durch Kommunikation autorisierte Wirklichkeitsschemata

gegenüber individuell verstreuter Interpretation von Erfahrung vergemeinschaftet (gemeinschaftsverpflichtet) werden können (vgl. Bauer 2014: 89 f.) .

Wenn und weil sowohl Medienbildung wie auch Bildungsmedien im Hinblick auf ihre Verwendung in der Praxis erst dann die Qualität ihrer Programmatik glaubwürdig behaupten können, wenn sie theoretisch-kritisch und logisch-vernünftig auf Werte und Kriterien bezogen werden, die einer werte-analytischen Kontrolle standhalten können, muss es denn auch die Leistung der (Medien-)Theorie sein, diese Werte und Kriterien in logischen Modellen abzubilden. Es ist die Aufgabe der Kultur- und Sozialwissenschaften (in die sich Kommunikations- und Medienwissenschaft eingliedern), die Alltagslogik (Alltagssprachgebrauch) in der Wahrnehmung der Zusammenhänge von Gesellschaft, Kommunikation und Medien mit weiter nach innen differenzierten Logiken analytisch kritisch zu interpretieren. Eine kulturtheoretisch verfasste Sozialwissenschaft beobachtet nicht zuerst die Strukturen, um sie dann in Systematiken zu ordnen und zu klassifizieren, sondern: sie beobachtet kritisch, erkenntnis- und horizonterweiternd, was die Objektzusammenhänge bedeuten, warum sie alltagstheoretisch gedacht und alltagspraktisch gebraucht werden wie sie gedacht und gebraucht werden, warum sie aufgrund ihrer Konstruktion welche Probleme machen und unter welchen Möglichkeiten der Umstellung von Vorstellungen und Einstellungen erkannte oder erkennbare Problemzonen verstanden und/oder gelöst werden können. In der konstruktivistischen Theorie nennt man diesen doppelten Boden der Analyse die „Beobachtung von Beobachtung“ (Schmidt 2003:27), einmal weil jede sozialwissenschaftliche Beobachtung nur in logische Konzepte der Beobachtung fassen kann, was schon beobachtet und, nur weil so vergegenständlicht (versprachlicht und sprachlich gebunden gedacht) ist (vgl. Wittgenstein 1963), zum andern weil es, dem folgend, philosophisch für logisch erachtet werden muss, zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Wirklichkeit konsequenter (radikaler) als es meist geschieht (vgl. Weber 2022) zu unterscheiden (vgl. Mitterer 2001:28, Mitterer 2011).

MEDIENKULTUR ZWISCHEN SELBSTVERGEWISSEUNG UND KRITIK

In diesem Zusammenhang muss aber auch der funktionale Zusammenhang zwischen Kultur und Identität Kultur finden, und dies gerade wegen des inhärenten Momentums der Medialität. Um den sozialwissenschaftlichen, eigentlich sozio-psychologischen Gedanken etwas verallgemeinernd einzubringen: Kulturen sind ungeschriebenen, aber doch sozial-gestisch präsenten Umgebungen (Sphären), in denen sich Menschen aufeinander verwiesen (verantwortlich, zugehörig, geschützt, gefordert, kontrolliert) wissen. Sie sind Skizzen der sozialen und für die soziale Praxis, die darauf verweisen, wie die Dinge zu machen sind, wie soziale Situationen zu verstehen und zu behandeln sind, um sich damit der sozialen Zugehörigkeit zu vergewissern. Sie ist ein generatives und zugleich programmatisches Momentum von Sozialität (vgl. Schmidt 2003, Bauer 2014). Dort aber, wo Kultur in eben dieser Absicht nicht generiert, sondern produziert (also vervielfältigt) wird (man denke z.B. an Festivals, Architektur, events u.ä.), wird der Begriff produktionstypisch gebraucht: man „macht“ Kultur, um auf sich aufmerksam zu machen, um sich zu präsentieren, um sich der eigenen Geschichte, des Bestandes, der Identität oder des Images zu vergewissern. In diesem Falle kann man von affirmativer Kultur sprechen, also von kulturellen oder kulturell gemeinten Repräsentationen, die der Selbstbestätigung dienen.

Medienkulturen, also die Art, wie man Medien nutzt, bilden da keine Ausnahme, oder mehr noch: gerade der Medienkonsum und die Art, wie er realisiert wird (z. B. überall und jederzeit

„dabei“, „mit von der Partie“ zu sein), lässt die Sozialwissenschaft vermuten, dass Menschen diese in den Momenten des Gebrauchs nie bewussten aber latent doch erwarteten Vergegenwärtigung des Selbst als Teil des (medialen) Geschehens verstehen und in eben diesem Verständnis vermutlich nie genug davon bekommen können: die Selbstvergewisserung des Menschen im Sinne des Wissens, dass er die ihm zugeteilte Aufgabe ist (vgl. Volz 2011: 8).

Das ist die eine Seite, die andere Seite der produktiven Kultur (was Medien bzw. der Mediengebrauch ja eigentlich sind), ist oder könnte sein: Kritik bzw. die kritische Auseinandersetzung mit sich (Identität), mit Geschichte und sozialer, kultureller oder symbolischer Umgebung. Dann und in diesem Verständniss würde man Medien nützen, um „otherness“ wahrzunehmen, um sich mit anderen und mit Anderem zu beschäftigen, durchaus auch in der (situativ unbewussten Absicht), im Blick auf „das Andere“ sich selbst „besser“, zutreffender, kritischer, differenzierter zu verstehen. In der kulturell gemeinten Beobachtung anderer Kulturen ist das Objekt der Beobachtung nicht die andere Kultur, sondern die eigene Kultur der Beobachtung (vgl. Schmidt 2003: 94 f.) Dies ist allerdings (schon) als elaborierter Gebrauch von Kultur (Gebrauch von Medien) zu werten, als bewusste kritische Haltung sich selbst gegenüber in dem Bewusstsein, dass man über sich „mehr lernt“, sich selbst „kritischer“ zu verstehen beginnt, wenn man andere Kulturen oder Situationen mit Respekt betrachtet. Medien wären, sind dafür eine mögliche symbolische Umgebung. In jedem Falle wäre es als ein Zeichen von media literacy zu verstehen, Medien (im Alltag wie auch im Bildungskontext) bewusst auch in dem Interesse zu nutzen oder zu verwenden, um gegebene Regulationen, Situationen oder Bedingungen mit den durch den Mediengebrauch ermöglichten Ressourcen (Information, Wissen, Meinung) differenzierender Beobachtung zu unterziehen. Darin läge das emanzipatorische Potenzial von Medienkompetenz: der Anspruch und das Ansinnen des intelligenten, kritischen und gelegentlich durchdachten Gebrauchs von Medien.

MEDIEN – BEGRIFFSLOGISCH DIFFERENZIIERT

Im alltäglichen Sprachgebrauch umschreibt man, wenn man von „Medien“ spricht, Systemzusammenhänge und meint damit deren Organisation, deren Unternehmung und die darin eingebundenen, handelnden oder zugeordneten Personen, Produkte, Produktions- und Gebrauchsweisen. Es schwingt dabei semantisch, je nach Thematisierungszusammenhängen, auch immer ein Hinweis auf deren (politisch-, wirtschaftlich-, pädagogisch-, kulturell-) gesellschaftliche Deutung mit. Nach innen betrachtet, bezieht man sich dabei auf die äußere, gegenständliche Wahrnehmung von Apparaturen, auf technisch und industriell gefertigte Text-, Ton- und/oder Bildträger, auf Produkte oder Produktionssysteme, mitunter auch noch mitgemeint deren dahinterliegende Organisationen, Unternehmungen, Institutionen und Menschen (Praktikern, Professionisten), sowie die Vermutungen zu absichtlichen oder absehbaren Wirkungen und Einflüssen im gesellschaftlichen oder individuellen Gebrauchszusammenhang. Der Einfachheit (der Reduktion von Komplexität) wegen denkt man diese Zusammenhänge auch so, wie man sie strukturell, funktional und praktisch erfährt: als Handlungszusammenhang in den Rollen von Sender (Kommunikator, Produzent) und Empfänger (Rezipient, Konsument), die sich ihrer zueinander verwandten Interessen wegen an den Stellen (Bestellungen) der technisch und ökonomisch organisierten Vermittlung (Mediatisierung) gemeinschaftlich arrangiert (vergemeinschaftet, kommuniziert) wissen oder wähnen. Diese Vergemeinschaftungsinteressen (auch Vertragsinteressen) sind durch auf unterschiedliche, aber menschlich existenztypische Kriterien bezogenen Begriffspaare beschreiben wie: News - Neugier, Bedürfnis – Befriedigung, Begehren – Stillung, Erzählung

– Erfahrung, Hinweis – Beobachtung, Öffentlichkeit – Aufmerksamkeit, Exklusivität – Prominenz, Angebot – Nachfrage, Autorität / Professionalität / Authentizität – Glaubwürdigkeit / Vertrauen etc.)

Die Rollen sind in bestimmten, traditionellen („klassischen“, „linearen“, „distributiven“) Mediengattungen (print, elektronisch) im Hinblick auf gesellschaftliche, gesellschaftspolitische oder institutionentypische Erwartungen mehr oder minder industrietypisch und Markt-affin fixiert, so auch oft rechtlich und legislativ geordnet, werden im Kontext so genannter „neuer Medien“ (Netzmedien, neue Medienumgebungen) aber auch für tauschfähig gehalten: Sender werden zu Empfängern wie Empfänger auch Sender-fähig sind. In diesem Denkschema kündigt sich schon das Thema Kompetenz und Kompetenzwandel an: von klassischen (technologisch analogen, strukturell linearen) Medienmustern („one to many“-Distribution, eher als vertikal- hierarchisches Modell geordnet) zu neuen (technologisch digitalen, strukturell zirkulären Medienmustern („many to many“-Vernetzung, eher als horizontal- heterarchisches Modell geordnet). Wenn und weil mit dem Begriff der Rolle die Zuordnung von Erwartung und Kompetenz (Zuständigkeit, Fähigkeit, Verantwortung) verbunden ist, wird auch im Denk- und Beobachtungsmodell des Rollenwechsels zwischen Sender (Kommunikator, Produzent) und Empfänger (Rezipient, Konsument) die Umsiedlung bzw. die Neuverteilung der Kompetenzkategorie sichtbar: ab nun gilt nicht nur, dass (in der Medienumgebung der social media) das Produzenten-Konsumenten-Schema obsolet wird, weil „user“ – und zwar individuell, nicht industriell – sowohl als Produzenten wie als Konsumenten agieren, sondern auch, dass die Kompetenz- und Erwartungskriterien umzuschreiben sind. In den digitalen Welten wird technologisch ermöglicht, was soziologisch kontingent (möglich, wenn auch nicht – unbedingt - nötig) sein kann: die Gesellschaft im Modus ihrer Kommunikation umzustellen von einer demokratisch-indirekt-repräsentativen Gesellschaft der Kommunikation zu einer demokratisch-direkt-partizipativen Kommunikation der Gesellschaft im Modus der Medien: Aufmerksamkeit, Beschleunigung, Inszenierung, Simulation, zeitliche und räumliche Entgrenzung, Nähe im Distanzmuster, Distanz im Muster der Nähe, Privates öffentlich und Öffentliches privat, Alles von jedem für jeden zu jeder Zeit: anyone, anytime, any topic (vgl. Castells 2005). Das entgrenzt nicht nur, fordert nicht nur heraus, sondern überfordert auch die bis jetzt – gesellschaftlich unterschiedlich, aber doch - eingeübten Muster sozio-kultureller Ordnung: soziale Rituale, Verhaltensweisen, Verhaltensmuster, Regeln und Arrangements von gesellschaftlichem Anstand, Zugeständnisse von Autorität, Respekt, wechselseitiger Achtung, sozialer Aufmerksamkeit, sozialer Kohäsion, Toleranz, Solidarität, Vertrauen, Zugeständnisse von Glaubwürdigkeit, Würde, Selbstwert, Privatheit, Persönlichkeit und Individualität. Damit verbunden ist die Wahrnehmung von neuen, bisher möglicherweise tabuisierten Freiräume der Beliebigkeit, der Spontaneität, der Unvermitteltheit, der Direktheit, der Emotionalität, des Hasses, der Schwäche, der Gewalt, der Durchsetzung, der Verehrung, der Verhöhnung, der Befreundung, der Verfeindung, des Versprechens, des Ausspruchs, des Widerspruchs, des Einspruchs. Mit einem Wort: die Mediengesellschaft – als sozial-gesellschaftliches Geschehen (sozial-symbolische Strukturen der Interaktion, des Austausches und der Vergemeinschaftung von Beobachtung und Handlung), das sich im Muster und in der Logik von Medien (Technik, Syntaktik, Semantik, Ästhetik, Pragmatik) ereignet, signalisiert einen ontologischen (die Seins-Vorstellungen und Seins-Bestimmungen von Gesellschaftlichkeit betreffenden) Bruch (radikalen Wandel), dessen man sich mit weiterführenden und die Alltagslogik (Hoffnung und Befürchtung) entlastenden, wissenschaftlich, theoretisch, weil praktisch - und praktisch, weil theoretisch - zugetrauten Meta-Logiken annehmen muss. Dem entsprechend kann man je nach logischem Fokus eine mediums-theoretische, eine nach logischem Referenzrahmen differenzierte Taxonomie aufstellen, die erst in Summe

genommen darzustellen in der Lage ist, welche weitreichende Komplexität man mit dem so reduzierten Begriff („die Medien“) umschreibt:

- technologisch: Medien, begriffen, begrifflich und in der sozialen Praxis genutzt als technisch funktionierendes Tool, als Apparatur oder als sozio-technischer Mechanismus diverser Kommunikationsinteressen (Information, Nachricht, Unterhaltung, Werbung, PR etc.) in den diversen medientechnologischen Gattungen wie print-, elektronische, bzw. analoge, digitale Medien mit jeweils typischer Charakteristik der Produktion, der Nutzung oder der Verbreitung. Die Technologie der Medienwelt ist das „die Medien“ beschreibende hervorstechende Merkmal, an dem sich die alltäglich praktische Unterscheidung von Gerätschaften, Gattungen, Typen, Formaten, Genres oder Programmen ausrichtet. Die techno-logische Unterscheidung (oft auch als Klassifikation der Mediengüte genutzt) harmonisiert aber nicht unbedingt mit den Unterscheidungsperspektiven (oder auch Klassifikationskriterien) anderer Logiken, vor allem jener, die die medial-kommunikativen Zusammenhänge bzw. die Kommunikations- oder Bildungsgüte nicht objektiv-empirisch an vermutet nachweislichen (vermutlich nachgewiesenen) Wirkungen festmachen, sondern das vermutete oder erwartete Verständigungsgeschehen hermeneutisch-interpretativ (nicht als Wirkung, sondern als immanente Dimension des Mediengeschehens selbst) denken.
- ökonomisch: Medien im Typus von Unternehmen: Medienökonomie oder Medienökonomik (vgl. Karmasin 1998, Kiefer /Steininger 2014) fokussieren Reflexion und Analyse auf die unternehmerische Komplexität und damit auf die im wirtschaftlichen Systemkontext sich ergebenden Herausforderungen, Möglichkeiten, Chancen, Probleme: Markt, Wettbewerb, Management unterschiedlicher Kommunikationsmuster (PR, Werbung, Information) als Industrie gesellschaftlicher Aufmerksamkeit: Kauf, Glaubwürdigkeit, Überzeugung, Manipulation, Kundenbindung, Folgen und Auswirkungen (Möglichkeiten und Einschränkungen) für Medienästhetik, Medienethik, Medienfreiheit, Kommunikationsgerechtigkeit oder Kommunikationschancen – kontextualisiert mit gesellschaftspolitischen Kategorien (Minderheit-Mehrheit, lokale, regionale oder globale Verteilung von Bildungschancen, Schichtzugehörigkeit etc.)
- zugangs- und gebrauchstypologisch: auf dieser Ebene kann man klassische Verteilungsmedien von Netzmedien unterscheiden, obwohl natürlich zwischen den „klassischen, konventionellen Medien“ (lineare Medien: print- und elektronische Medien, Presse - Tageszeitungen, Magazine, Journale, Rundfunk, Fernsehen und ton- und bildtragende Erweiterungen) und den „neuen Medien“ (digitale, interaktive Medien: social media) es mehr und möglicherweise relevantere Unterscheidungskriterien gibt als nur das Kriterium der Zutrittsschwelle (hochschwellig, niederschwellig im Hinblick auf Technologie, Professionalität, Berufsbild, Arbeitsmarktmechanismen – vgl. dazu den folgenden Absatz: struktur- und ordnungstheoretische Beschreibung. Social media – Medien (derzeit) sind Medien auf der Basis von digital- technologisch programmierten Mechanismen der Vernetzung von quasi beliebiger Beteiligung (community-building durch Interaktivität) mehr oder minder (Ausnahmen China, Russland, die national betonte Umgebungen anbieten) jenseits von nationalen oder gesellschaftlich definierten Grenzen. Am ehesten definieren sie sich durch das Themen- oder Interessensspektrum, das sie über digitale Technologien (weblogs, websites) bedienen

oder penetrieren und über die Nutzer:innen (user) sich einander austauschen. Derzeit sind dies vor allem unternehmensgebundene Internetprogramme auf der Basis von free-ware und open-source-tools: Facebook, Twitter, Instagram, Twitter, You Tube, XING, LinkedIn, Snapchat, TikTok. Innerhalb dieser Programme, über die Internet-user, so sie einen „account“ angelegt haben, selbst Beiträge schreiben, Bilder oder Filme teilen, auf die dann beliebig viele andere (any to any) reagieren (liken, shittestormen, kommentieren etc.) können, entwickeln sich spezifische Muster, mit denen sich auf Basis gezählter Interaktionen (Reaktionen: follower, clicks, likes) so etwas wie ein (kommerziell auch nutzbarer und so auch genützter) Prominentenstatus begründen lässt.

In gewisser Hinsicht entsteht hier unter offenen und wenig regulierten Mediengebrauchsbedingungen eine zivile und auf Eigeninitiative begründete Abwandlung des professionellen Informationsprivilegs des Journalismus: Influencer, eine zivile, gewissermaßen intuitive, auf subjektiver Beliebtheit (Interesse) gebaute Parallelstruktur mit news-betonter Aufmachung zu Produkten, Themen oder (meist) viralen Diskursen: Influencer. Nicht immer, aber oft bedienen sich diese spezifizierter und so eben als prominent gekennzeichnete Sonderformen der Internet-Interaktivität, wobei nicht jede/r blogger auch schon den Status eines Influencers einnimmt.

- Blogs: Beiträge, die von einem/r einzigen und immer dem-/derselben Internet-user, meist auf einer zu einem ihm/ihr zugeordneten Themen- oder Interessensgebiet in gewisser Regelmäßigkeit geschrieben werden, so dass follower darauf warten können und in ihrer Erwartung auch nicht enttäuscht werden. Diese Beziehungsstruktur ähnelt ein bisschen dem Erwartungsmechanismus, den man von den klassischen Medien kennt (Leser-Blatt-Bindung, Programm-Bindung),
- Forum: Foren sind websites, auf denen sich themenspezifisch interessierte user treffen und austauschen können. Die Ähnlichkeit zu Journalen bzw. Magazinen in den linearen (journalistisch-professionell betriebenen) Medienumgebungen ist gegeben,
- Chats: Neben, aber strukturell doch verbunden mit den Internetprogrammen, haben sich Chat-Programme etabliert, die wiederum ein anderes Kommunikationsbedürfnis abdecken, das des interpersonalen Austausches über alle Themen, durch die Menschen in Beziehung zueinander stehen oder durch die sie ihre zwischenmenschlich persönliche Beziehung kultivieren, nicht immer, aber doch auch in milieu-typischen Umgebungen (Berufs- und Arbeitsbedingte Beziehungen in Politik, Kultur, Wirtschaft, Sport, Hobby, Freizeitgestaltung ect.). Die gebräuchlichsten Chat-Dienste sind: Whatsapp, Telegram, Twitter, ferner Viber, Line, WeChat. Kennzeichnend für alle diese Dienste ist, dass nur wenige Anbieter-Unternehmen vielen Nutzer:innen Raum geben – dies mit den entsprechenden Kundenbindungsmechanismen (Personalisierung der accounts über entsprechende Algorithmen und die Nachverfolgung im Werbe- und Anzeigenumfeld nach vermuteten Prioritäten. In diesem Zusammenhang vermutet die kritische Mediensoziologie nicht nur eine zunehmende Affirmation (Repression, Reduktion) des individuellen Interessensspektrums der so manipulierten Nutzer:innen, sondern auch die sozial-affektive Bindung in einer (thematisch oder ideologisch aufgeladenen Blase („bubble“, „Echo-Kammern“) vermutet Gleichgesinnter: ein Effekt, der aus der hypothetischen Sicht der Medienpsychologie sich gesellschaftlich problematisch in Richtung zunehmender Fragmentierung und Polarisierung der

(politischen) Öffentlichkeit verfestigt: (vgl. Sunstein 2001, Hagen/in der Au/Wieland 2017, Pariser 2011).

In den klassischen Medien (print und elektronisch) ist der Zugang mehr oder minder durch Professionalisierung bzw. durch deren ökonomisch-unternehmerische Charakteristik selektiert, vielleicht auch privilegiert (vgl. Enzensberger 1997, Faßler 1997, Weischenberg 1998, Willke 2005). Professionalität, Technik, Ökonomie, Institution und Organisation sind Faktoren, die den Medienzugang (insbesondere auf Seiten der Produktion) regeln, zumindest selektieren, meist in Verbindung zu sozialer Stellung, zu formaler Ausbildung (akademischer Journalismus) oder zum Bildungsstatus. In diesem Sinne ist der Medienzugang eine Spiegelung sozialer Verhältnisse (des strukturellen Schichten – bzw. Arm-Reich-Gefälles oder der Unterschiedlichkeit von Bildungssystemen. Damit wird ein gesellschaftspolitisches Phänomen beschrieben, das in grundsätzlicheren Theorie-konzepten schon deutlich gemacht wurde:

- Der restringierte gegenüber einem
- elaborierten Code (vgl. Bernstein 1971)

Die Soziolinguistik ordnet den „restringierten Code“ dem Sprachgebrauch bildungsferner Schichten zu und meint damit: der an Wortschatz und Sprachintelligenz eher eingeschränkte Code (für Selbstwert, Anerkennung, Position, Status) ist, weil verbunden mit der Struktur bildungsferner Lebenszusammenhänge, typisch für weniger wohlhabende Schichten und findet sich auch in den von diesen vorwiegend genutzten Medien: Boulevard, yellow press, vermutlich, so kann man das Konzept weiterdenken, auch in entsprechend affirmativ bubble-affinen Online-Medien.

Die strukturell privilegierte gegenüber der strukturell diskriminierten Medienverfügbarkeit: die globale gesellschaftspolitisch interessierte Medienforschung stellt über die McBride Berichte der UNO über viele Jahre (vgl. McBride 1980 , 2005) eine strukturelle Ungleichbehandlung der Medienverfügung zwischen wohlhabenden und ökonomisch benachteiligten Regionen der Welt (z.B. Nord-Süd-Gefälle) bzw. zwischen liberal-demokratisch und politisch autoritär verfassten Gesellschaften (z.B. West-Ost Gefälle):

Da es sich, wie schon mehr beschrieben, bei „den Medien“ um Bezugsräume oder, um es so zu sagen, um ein techno-kulturelles Ambiente handelt, das aus verschiedenen logisch hergeleiteten Perspektiven betrachtet werden kann, erfolgt hier auch eine Auflistung, die zum einen die Komplexität dieses Raumes verdeutlichen, und zum anderen darauf hinweisen soll, dass der Bezugsrahmen von „digitaler Kompetenz“ sich jeweils nach diesen Einzellogiken auszurichten gefordert ist. Medien kann man verstehen:

Strukturtheoretisch (ordnungstheoretisch):

Medien sind strukturell ausgefertigte und in Strukturen organisierte Unternehmungen der gesellschaftlichen Kommunikation in all ihren möglichen Ausformungen von sozialer Kontrolle (Ordnung, Übersichtlichkeit Vermeidung von Kontrollverlust). Dabei sind nicht nur die technischen Strukturen ins Auge zu fassen, sondern auch jene, die das Mediensystem funktional stabilisieren bzw. die Medienlandschaft strukturell abbilden. Bei den klassischen Medieneinrichtungen sind diese Strukturen tendenziell hierarchisch bzw. vertikal organisiert: Professionalisierung und Professionalisierungsprogramme, Verteilung und Gliederung des Kompetenzpotenzials, Spezialisierung der Produktion (Journalismus, Medientechnik, Mediengestaltung), der gesellschaftlich-rechtlichen Rahmung (Medienrecht,

Medienrichtlinien), Formen der Medienunternehmung (öffentlich-rechtlich, privat-kommerziell, frei-gemeinnützig), die politische Einordnung (Medienpolitik), die wirtschaftlichen oder wirtschaftsrelevanten Nutzungsformate (Werbung, Public Relations, Marketing), nicht zuletzt - im Sinne systemischer Ausdifferenzierung (vgl. Luhmann 1984): - die beigeordneten und zugesellten Strukturen kultureller und wissenschaftlicher Reflexion und Forschung (vgl. Mast 2018, Meier 2018, Springer et al. 2012, Weischenberg 1998, Weischenberg/Pörksen 2005).

In der Welt der „neuen Medien“ bezieht sich das Attribut „neu“ nicht nur und nicht ausschließlich auf technische Innovationen, sondern vielmehr auf das Novum der für die social media typischen, eben anders gearteten sozialen Arrangements und auf ein vergleichsweise emanzipatorisches, geradezu willkürliches, oft als „beliebig“ beschriebenes Modell von gesellschaftlicher Kommunikation. Relevant dabei ist, ob und inwieweit die sich – nicht linear, sondern betont interaktiv - entwickelnden Strukturen ein Kulturmodell von gesellschaftlicher Kommunikation abzubilden versprechen. Wenn und weil es um die Werte gesellschaftlicher Verständigung geht, und das im Modus „neuer“ Medialität, geht es um Werte, „in denen sich die Gesellschaft als Konstruktion ihrer Kommunikation spiegelt, wissend, dass sie in der Steigerung ihrer sozialen und kulturellen Qualität nur so weit kommen kann wie ihre Kommunikation reicht: Glaubwürdigkeit, Freiheit, Autonomie, Zugänglichkeit, Transparenz, Partizipation, Diversität, Pluralität, Solidarität - um vor allem jene Werte anzusprechen, die bevor sie eine kommunikations- und medienethische Kategorie darstellen, eine der Gesellschaft inhärente intrinsische Qualitätskategorie bedeuten. Als solche stellen sie theoretisch sicher, dass gesellschaftliche Kommunikation medienpraktisch das wird, was sie sozial-kulturell sein will: die Vergemeinschaftung von Unterschied und die Verteilung von Gesellschaftlichkeit (vgl. Bauer 2016).

Die hier erwähnten strukturlogisch gedachten Theorien provozieren die Kritik der Anpassung der Theorie an die Logiken der Praxis (vgl. Bauer 2011). Soweit die theoretischen Formate zur Strukturbeschreibung von Medien entlang der Praxisstrukturen formuliert entwickelt oder gebraucht werden, muss man ihnen unterstellen, dass sie - erkenntnistheoretisch - eher affirmativ denn kritisch oder emanzipatorisch denken: z.B. Sender- Empfänger-Modelle der Massenkommunikation, Produktion-Konsumption-Modelle, Netzwerk-Modell (vgl. Lasswell 1971, Maletzke 1984, McQuail 2020). Anders ist es allerdings bei jenen Medientheorien, die nicht in Routinen gefestigte Strukturen meinen abbilden zu müssen, sondern die in der Logik der Strukturierung denken (vgl. Bourdieu 1998, Castells 2005, Giddens 1988), was heißt: Das Individuum (Akteur) repräsentiert den gesellschaftlichen Zusammenhang (Mikroebene der theoretischen Beschreibung) genausowenig wie anzunehmen ist, dass das Handeln des Individuums aus der Struktur zu erklären wäre (Makroebene der Erklärung). Vielmehr - so zeichnet es die Theorie der Strukturierung – ist anzunehmen, dass man von einer Dualität des Geschehens ausgehen müsste (v.a. Giddens 1988): Das Handeln schafft (organisiert, etabliert, legitimiert), weil es immer (nur) als soziales Handeln geschieht, Handlungsverlaufsmuster (Strukturen), wie umgekehrt die Strukturen das Handeln ausrichten und bestimmen (Sozialisation, Routinen, Abhängigkeiten und Interdependenzen von Entscheidungen, Verzahnungen von Spezifikationen und Handlungsfolgen). Hinter dieser Debatte steht die - auch im Medienkontext - relevante, aber bisher sozialtheoretisch noch nicht wirklich gelöste Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: wie versteht man angesichts der objektiven Wahrnehmung von Individuen und deren Handeln die Sphäre der Gesellschaft theoretisch: als Beschreibungsmetapher für die Vernetzung des Handelns (vgl. Latour 2007), als theoretisches Bild der sozialen Beziehung (vgl. Simmel 1989), als theoretisches Muster der Vergemeinschaftung (vgl. Tönnies 2012), als theoretisch-kritisches Bild kapitalbestimmter

sozialhierarchischer Ordnung (z.B. Marx 2012) oder als Zusammenhang im Muster ihrer Kommunikation (vgl. Bauer 2014, Berger/Luckmann 1972, Schmidt 2003)?

Das sozialkulturelle „Programm“ der social media favorisiert - technologisch strukturell abgebildet - den Wandel im Sinne der Verfügbarkeit von Welt für jeden zu jeder Zeit: Rollenteilungen (Produzent-Konsument) werden dabei obsolet und mit ihnen die eingespielten Verteilungsmuster von Kompetenz.

In der Welt der „neuen Medien“ geht es nur vordergründig um neue Medienapparaturen, hintergründig und gesellschaftlich relevant aber geht es um den Modus der Medialität der Lebenswelten, um eine im Modus von Medialität sich selbst organisierende Gesellschaft. „Die diskursiven Ordnungsmuster der öffentlich-institutionell- wie privatwirtschaftlich organisierten gesellschaftlichen Kommunikation im Struktur- und Kulturkontext der klassischen distributiven Massenmedien-systeme werden im Zuge des umfassenden Medienwandels von einer industrie-logisch, institutionen-logisch und technologisch gestützten klientelistischen Hierarchie zu sozialen, horizontalen, heterarchischen, temporär-assoziativen, flexiblen und mobilen Netzwerken des vergleichsweise viel mehr individual-dialogisch, zugleich aber auch merklich konversationell ausgerichteten Austausches von Erfahrung, Beobachtung und Zuordnung nicht nur strukturell, sondern vor allem kulturell in Frage gestellt. Die Grenzen der Leistung sind erreicht und werden sichtbar: quantitativ und qualitativ.“ (Bauer 2014: 177). Mitbetroffen sind die im Muster von Medien strukturgefertigten Systeme wie Politik, Wirtschaft, Bildung sowie die in Institutionen konventionalisierten sozialen und kulturellen Zusammenhalte des Alltagslebens: Religion, Familie, Gruppierungen, diverse communities. Diese institutionstypischen Zusammenschlüsse ändern sich im Zuge ihrer (sich laufend wandelnden) Medialität (Mediendarstellung und Mediengebrauch): „Der Medienwandel ist, in die Tiefe betrachtet, ein zutiefst gesellschaftliches Phänomen, insofern sich darin die Umstellung des Selbstverständnisses der Gesellschaft abzeichnet, die ja nichts anderes ist als das Universalprogramm einer im Modus von Medialität realisierten sozialen Praxis. Ändert sich die Sinnmatrize von Soziabilität (unter welchen Bedingungen macht es Sinn eine Gesellschaft zu sein?), dann ändert sich ihr Medialitätscharakter und umgekehrt.“ (vgl. Bauer 2014: 177)

Funktionstheoretisch:

Medien sind ein Referenz-Modell für öffentliche Diskurse, Forum / Agora oder Markt der Meinungsbildung (Agenda setting, Vorstellungsschemata von Wirkung oder Einfluss), Akteur-Schemata. Ihre Leistung liegt darin, für gesellschaftliche Gesprächs- und Interaktionsprogramme die Rahmung (den kausalen Zusammenhang) zu kennzeichnen.

System-theoretisch:

Medien kann man als Handlungs- und/oder Beobachtungszusammenhänge verstehen, die solche sind, weil wir sie so beobachten und differenzieren. (vgl. Luhmann 1984). Sie weisen die Tendenz auf, Funktionen (Leistungserwartungen) zu organisieren, indem sie Strukturen (dafür) entwickeln, oder sich (ökonomisch, technologisch, professionell) strukturell organisieren, um Funktionen (Leistungen, Leistungsprodukte) dauerhaft erbringen zu können: Öffentlichkeit, Wissen, Information, Meinungsbildung, Zeitbegleitung, sowie die strukturelle Koppelung mit und zwischen anderen Teilsystemen (Politik, Wirtschaft, Sport, Kultur, Bildung, Religion). Medienpolitik, Medienwirtschaft, Mediensport, Medienkultur, Medienbildung, Medienreligion sind Begrifflichkeiten, die den sozial-systemischen Charakter (dieser Koppelungen) umschreiben. Keines der angesprochenen Teilsysteme eines

gesamtgesellschaftlichen Systems kommt ohne eine mediale Strukturierung aus, weil alle (sozialen) Systeme kraft ihrer Kommunikation (Verbindung, Tausch, Verständigung) existieren. In diesem Zusammenhang präsentiert sich der Begriff „Mediengesellschaft“ als semantische Lösung: Gesellschaftliche Teilsysteme organisieren sich – wie die Gesamtgesellschaft auch – zunehmend über mediale (analoge, digitale oder hybride) Medienstrukturen. Was im Bereich von Politik, Marktwirtschaft oder Kultur längst als selbstverständlich gilt, entwickelt sich auch in lebensweltrelevanten Bereichen wie Religion und – eben hier relevant – Bildung: Medien intervenieren in („kolonisieren“) kommunikationsrelevante Lebenszusammenhänge, schreiben sich in diese ein und codifizieren diese zunehmend entsprechend ihrer Logik (Technik, Ästhetik, Pragmatik, Aufmerksamkeit, Erfolg, Simulation, Inszenierung, Dekonstruktion von Zeit und Raum, etc. – vgl. Bauer 2014: 175 ff.): So charakterisiert sich die Mediengesellschaft in allen ihren Teilbereichen als eine Gesellschaft (sozial-interaktive Praxis), die sich im Modus (und in der Charakteristik, technologischer Performanz, der sozialen, der ästhetischen und der ethischen Logik: Aufmerksamkeit, Resonanz, Beschleunigung, Automatisierung) der Medien selbst realisiert. „In der breiten Diskussion über neue Gesellschaftsbegriffe gewinnen die stratifikatorische und segmentäre Differenzierung, die Interdependenzen aller drei Differenzierungsformen und damit die klassische Dreifaltigkeit der Differenzierungstheorie genauso wie die Öffentlichkeit wieder an Bedeutung. Dadurch kommt gleichzeitig auch die Dialektik von Kultur und Struktur wieder zu ihrem Recht“ (Imhof 2006:191) (vgl. Bauer 2014, Seiffert-Brockmann 2016).

Kultur- und sozialtheoretisch:

„Medien rücken immer mehr in das Zentrum aktueller sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschungsbemühungen, weil sie unleugbar zu zentralen Instanzen unserer Gegenwartsgesellschaft geworden sind, die nicht mehr als Appendix etablierter Disziplinen, gleichsam nebenbei, behandelt werden können“ (Adolf 2007:66). Sie sind gewissermaßen zur zentralen Metapher der Beschreibung der sozialen Praxis gegenwärtiger Gesellschaften zur (gesellschaftlich generierten) Konstruktion von Wirklichkeit und Relevanz geworden: Alles, was passiert, passiert im Interesse und im Umfeld medialer Aufmerksamkeit. Alles, was wir wissen, wissen wir über (Massen)Medien (vgl. Luhmann 2004) oder indem und weil wir uns über den individuellen wie sozialen Gebrauch von Medien jene Zusammenhänge der Beobachtung und des Handelns als Wirklichkeit aneignen, von der wir annehmen, dass sie auch für andere relevant ist (vgl. Adolf 2007, Certeau 1998, Gebauer/Wulf 1998, Götlich 2006, Hall 1997, 1999, Hepp 2011, Hepp/Krotz/Thomas 2009, Hepp/Winter 1997)

Die hier angestellten Überlegungen verlangen eine kultur-logisch ausdifferenzierte Medientheorie (Mediologie) weil sie deutlich machen, dass eine „der Logik der Medien geschuldete Theorie (Mediologie) nicht in erster Linie eine Theorie der Medien (Strukturen, Systeme, Apparaturen), sondern eine theoretisch-logische Betrachtung des Mediengebrauchs im Hinblick auf die Umstände und Lebenszusammenhänge, in denen Menschen ihnen eine Rolle zuspielden“ (Bauer 2017, 79). Die Mediologie denkt über Medien nicht nach, was „sie sind“, sondern welche Bedeutung Menschen ihnen im Kontext des Gebrauchs zuordnen. So theoretisch gedacht sind Medien nicht „die Medien, sondern es ist der Gebrauch, der das Mediengeschehen genuin umschreibt. Mediologie ist in diesem Sinne kein strukturtheoretisches Konzept, sondern eine Kulturtheorie der alltäglich-sozialen Praxis hinsichtlich der mit dem alltäglichen Gebrauch erwarteten, erhofften, vermuteten Werten. „Wenn man klar machen will, warum man für welche der möglichen Positionen zwischen den Vermutungen von Werteverlust und den Hoffnungen auf neue Wertebilder optiert oder zu welchen Ergebnissen man kommt – ob nun kulturkritisch oder kulturemanzipatorisch, muss

man die Kirche ins Dorf zurückholen, soll heißen: eine logische Perspektive zu wählen, die das Faszinosum einer multiplexen und multioptionalen Medienlandschaft nicht an den technischen Skylines, nicht an systemisch perfektionierten Gerüsten, nicht an markt-typischer Ware und schon gar nicht an deren dekorativen Oberflächen festmacht, sondern das Maß am Menschen nimmt und darüber staunt, zu welchen Wendungen seiner selbst (seines Selbst) er fähig, bereit und willig ist – als Täter, nicht als Opfer. Es ist das Menschenbild, das in den Fokus einer kritischen Mediologie zu rücken ist, wenn man sich schlüssige Gedanken machen will über die Möglichkeiten und Chance der Wertebildung in einer im Modus der Medien (des Mediengebrauchs) gebauten Gesellschaft (vgl. Bauer 2017 ebda.)

Diskurstheoretisch:

Gesprächszusammenhänge im Ambiente der Medien kennzeichnen (passiv und aktiv) zum einen die Muster der sozial-gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Foucault 1997) zum andern auch die Spiegelung oder die Prägung von Einstellungen und Haltungen (vgl. Prakke 1968, Pürer 2003), zum dritten sind sie – theoretisch im Sinne der kritischen Diskursanalyse (vgl. Jäger/2004), indizierbar als Objekte der Analyse der in den Gesprächszusammenhängen virulenten Muster der Begründung, des Beweises, der Strategien der affirmativen Bewahrheitung oder der Überzeugung, nicht zuletzt des meist latenten framings (vgl. Mattes 2022)

Politik-theoretisch:

Medien als Muster (nicht nur als Plattform) von und für Demokratie (Partizipation, Verteilung der Kommunikationschancen, Teilnahme / Teilhabe, Medienrecht) bzw. deren Verhinderung (Mediendiktatur, Medienzensur, Manipulation etc.) (vgl. Castells 2005).

Zeichentheoretisch / semiologisch:

Zeichensysteme, Zeichenkulturen, Mediendesign, Aufschreibsysteme (syntaktische Struktur, semantische Räume, pragmatische Auslegung), Mediengrammatik, Medien-Code, Medienkommunikation als symbolisch vermittelte Interaktion (vgl. Mead 1973, Blumer 2004).

Mediologisch:

Medien als sozial-symbolisches Ambiente der individuellen und kollektiven Seins- und Zustandsbestimmung, der Ortung und Orientierung: Medialität, verstanden als die Praxis einer wechselseitig unterstellten Annahme erwarteter oder zugemuteter Verständigung über Deutung und Relevanz von Beobachtung und Handeln. In der Logik der Medialität ist es nicht die Apparatur (die Struktur, das System, die den Medienbegriff theoretisch ausmacht, sondern der Mediengebrauch. Eine Apparatur wird zum Medium im Geschehen ihres Gebrauchs. Die Logik der Medien wird virulent, indem man sie gebraucht - tatsächlich, gedacht oder vorgestellt. (vgl. Bauer 2014, Hartmann 2003).

Als besonders relevante Erkenntnis der Mediologie (vgl. Hartmann 2003) gilt der Umstand, dass es in einer als Mediengesellschaft beschriebenen Gesellschaft so gut wie keinen medienfreien Raum gibt. Alles, was sich ereignet, alles, was man zu wissen meint oder meint wissen zu müssen, ist medieninfiziert. Und zwar in dem Sinne, dass „die Medien“ sich in die Inhalte, die sie bereitstellen, „einschreiben“. Ein Umstand, den man ja – konstruktivistisch

argumentiert - auch von der Sprache behauptet: die Dinge sind, so kann man (konstruktivistisch gedacht) annehmen, wie wir sie (sprachbildlich) beschreiben. Der Frage, ob es eine sprach-verschiedene Wirklichkeit „gibt“, sind Philosophen schon akribisch nachgegangen (vgl. Mitterer 2001, 2011, Weber 2022). In jedem Falle sind Sprachbilder niemals deckungsgleiche Fotokopien von dem, was sie beschreiben, sondern Einschreibungen und Einmischungen von Ideen, Vorstellungen, Interessen, Funktionsattributen oder bemerkenswert charakteristischen Erfahrungszusammenhängen, im Kontext des Gebrauchs, der Beobachtung oder des (Ver-)Handelns des gemeinten Objekts – immer mit der Intention der Sinnerschließung, generiert im Rahmen eines universalen Regelsystems (Eine „endliche Zahl von Regeln“, die eine „unendliche Zahl von Ergebnissen zu produzieren in der Lage ist“)(vgl. Chomsky 1968, Oevermann 2001). Im Sinne dieser Logik verändern Medien, richtiger gesagt: verändert der Mediengebrauch im Zusammenspiel von Medienproduktion und Medienkonsumption die Konstruktion von Wirklichkeit sowohl prozessual wie produktiv. Der vielzitierte Medienwandel, auf dieser Ebene betrachtet, ist sowohl Spiegel wie Prägung des Kultur- und Sozialwandels. Oder anders argumentiert: Der soziale und kulturelle Wandel spiegelt sich im medialen Wandel wie dieser, umgekehrt, auch wieder die Veränderung von Kultur, Soziabilität und Sozietät aufnehmen und wiedergeben.

„Wandel ist der Indikator für Geschichte, die als Veränderung und wegen der Veränderung des Geschehens wahrgenommen wird (Bauer 2014: 335), weil Veränderung Aufmerksamkeit bindet und mobilisiert. Auf dieser Grundlage lässt sich theoretisch argumentieren, warum der „soziale Wandel“ nicht einfach nur eine Projektion der Grunderfahrung des Menschen auf das (sein) Leben im Medienzusammenhang ist, sondern vielmehr ein theoretisches (auch bildungstheoretisch relevantes)Konzept ist, mit dem Gesellschaft und Gesellschaftlichkeit sinngebend interpretiert werden können: Wandel ist ein ontologisches, so auch ein erkenntnislogisches Moment der Gesellschaftlichkeit (Soziabilität, Gesellschaftsfähigkeit, Gesellschaftslogik) des Menschen.

In diesem Kontext gewinnt dann der Begriff der „Medialität“ (vgl. Bauer 2014:319) erneut Relevanz: es gibt eine strukturelle Koppelung der Kommunikation der Gesellschaft mit all den bio-medialen, sozio-medialen wie auch techno-medialen Funktionen von Gesellschaftlichkeit. Konstruktionslogisch gedacht heißt dies: weil wir Kommunikation medienlogisch und Medien kommunikationslogisch denken, routinisieren wird dieses so vorgestellte Verhältnis in der (sozial-gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen, bildungspraktischen etc.) Praxis. Das Kommunikationsgeschehen ereignet sich in und aus der Medialität. Beide Größen, Medien und Kommunikation, machen sich einander wahrnehmbar und beobachtbar durch Arrangements, durch die sie sich wechselseitig wahrnehmbar und beobachtbar machen. So wird auch deutlich, dass man dem Wert der Medialität von Kommunikation (und Gesellschaft), würde man Medien einfach nur als (untergeordnete) Tools von oder für oder zur Herstellung von Kommunikation verstehen, wie umgekehrt dem (sozialen, ästhetischen, ethischen) Wert man Kommunikation nicht gerecht würde, würde man sie einfach nur als ein Tool von und für oder zur Herstellung von Gesellschaftlichkeit verstehen (vgl. Bauer 2014: 322)

Kommunikologisch:

Ein kultur-anthropologisch gedachtes Modell, das Kommunikation als das Grundmodell von medienkonstruierter Wirklichkeit denkt. Denkbar als der „Kunsttrick“ des Menschen, sich der Endlichkeit seiner Existenz vergessen zu machen (vgl. Flusser 1998, 2009. Das Wertebild einer (nicht nur und nicht zuerst digitalen) Medienkompetenz muss in jedem Falle weiter reichen als nur bis zu den psycho-sozialen Mechanismen des (didaktischen)

Mediengebrauchs, weil sowohl das Unterrichtsgeschehen wie auch das Mediengeschehen vom Paradigma der Kommunikation leben. Konsequenterweise muss man dann auch das Kommunikationsgeschehen weiter ausgreifend denken als nur in den Bewegungen des sozialen oder transpersonalen Mechanismus. Bildungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft verfügen über hinreichend ausgewiesene Kompetenz, theoretisch wie methodologisch. Zu erwarten wäre von ihr, dass sie möglicherweise mehr das human-sphärische Klima ausleuchten würde: die Momente von Ungewissheit und Irritation, das abrupte Aufblitzen der Endlichkeit des Menschen und all der Mechanismen, die er aufbaut, um sich dieser Aussicht vergessen zu machen – und wie diese Konfrontation die Muster und das Klima der gesellschaftlichen Kommunikation belasten und herausfordern.

Keine der relevanten Wissenschaften verfügt über „die beste Lösung“, es wäre aber schon ein Gewinn, wenn man das theoretische Kommunikations-verständnis der Praxis zuliebe von einer verkrampften organisationstypischen Ergebnis- und Leistungslogik befreien – oder auch anders: das theoretische Verständnis der sozialen Praxis kommunikations-logisch, was vor allem heißt: das theoretische Denken etwas philosophischer auszurichten: Kommunikation als die Beschreibungsmetapher der nicht hintergehbaren Gegebenheit, dass es dem Geschehen oder Bemühen der wechselseitigen Verständigung des Menschen obliegt, gegeben ist, die Welt im Bild seiner Deutungen wirklich zu machen (Konstruktion von Wirklichkeit: Watzlawick/Beavin/Jackson 1974).

Topologisch-modelltheoretisch:

Um die strukturelle, aber auch funktionale Charakteristik der Medienwelt zu umschreiben, gebrauchen wir im Alltag wie in der Wissenschaft Analogien. Schon der Medienbegriff selbst ist eine analoge Bildbeschreibung, so als wäre das Medium ein Stellglied oder eine Figur unter anderen, zwischen denen es eine (strukturelle und funktionale) Verbindung ermöglicht oder tatsächlich herstellt. Es handelt sich dabei um ein Bild oder um Bilder (Metaphern), die in unterschiedlichen „Beschreibungsmetaphern“ (vgl. Hepp 2008) eine sprach-logische Deutung (Semantik) erhält – mit je unterschiedlicher innerer Logik: Strukturlogik, Funktion slogik, Systemlogik Medien, charakterisiert als Ort, als Relais, als Transportstation, als Mittel- oder Treffpunkt, als Netz, als Instanz von Mediatisierung und Medialisierung. Netzcharakteristik, Instanzen-Status (z. B.: öffentlich-rechtlich, kommerziell, third-sector-media, community media), Web, Plattform von/für sozial-gesellschaftliches Beobachten und Handeln

Pädagogisch:

Medien sind, wenngleich mit eigener, medientypischer Wirkungscharakteristik, als Sozialisationsagentur vergleichbar mit Familien, peer groups, Schule oder Arbeitsplatz. Im Gebrauch von Medien bilden sich, entstehen oder verändern sich (möglicherweise nicht hinreichend kontrolliert oder reflektiert) Einstellungen, Haltungen, Verhaltensmuster, Orientierungen, Perspektiven, Interessen, Bedürfnisse, die – insbesondere in der Zeit des persönlichen Aufwachsens (mit Medien) – pädagogischer Unterstützung bedürfen. Medien sind aber auch Agenturen der Information und des Wissens, in diesem Sinne Agenturen der gesellschaftlichen Partizipation, politischer oder sonst sachlich-thematischer Diskurse, Ideengeber und in diesem Sinne eine soziale Instanz von Einfluss, Macht oder Mächtigkeit. Daher liegt es im Interesse der pädagogischen (bildungstheoretischen) Wissenschaft das Aufwachsen mit Medien, aber auch das alltägliche Leben (aller Altersgruppierungen, gesellschaftlichen Schichten und Zuordnungen) in diversen Medienumgebungen im Hinblick auf mögliche direkte, indirekte, kurzfristige (Effekte) oder langfristige Wirkungen (Chancen

oder Problemzonen) normativ, kritisch, empirisch und pragmatisch (transdisziplinär philosophisch-anthropologisch, psychologisch, soziologisch, sozialpsychologisch und nicht zuletzt gesundheitswissenschaftlich) zu verstehen und abzuklären. Das geschieht im Interesse von im Persönlichkeitsprofil von Menschen eingeübten Haltungen einer gesellschaftlich verankerten kritisch-bewussten Mediengebrauchskultur, die – pädagogisch intendiert - umschrieben wird mit: Medienkompetenz, Medienmündigkeit, Resilienz, Medienpartizipation, Medienbildung im Sinne selbst- und sozialbewusster Haltungen, verfestigt als Wissen, als Bewusstsein, als Kritik und als Muster der gesellschaftlichen Partizipation.

Ökologisch:

Unter Medienökologie versteht man den zeitlich und inhaltlich vernünftig ausbalancierten Mediengebrauch. Es ist im Sinne physischer und psychischer Gesundheit vernünftig (und im Wissen um mögliche Wirkungen: nachhaltig) seinen Medienkonsum (zeitlich, im Sinne kritisch reflektierter Zeitökonomie) in ausgeglichener Balance zu anderen, natürlichen und sozialen Kontakten, Zuwendungen oder Aktivitäten zu halten und inhaltlich kritisch zu reflektieren und bewusst zu selektieren. Medien sind wegen ihrer handlich gemachten Technologie („handy“) instant (mit Inhalten, Ideen, Aktivitäten, Alternativen) verfügbar, drängen sich daher im Falle des Bedürfnisses nach Zeitvertreib, Spiegelung oder Änderung des Gemütszustandes oder der Ablenkung wegen der bequemen Verfügbarkeit als „Lösung“ auf. Man hat „auf Knopfdruck“ Kontakte, Themen, Ereignisse, Geschichten, Information, Ideen, Vorschläge, Angebote, Hinweise, während andere, non-mediale Aktivitäten vergleichsweise umständlich sind oder Umstände machen, allerdings solche, die in der Natur oder der Kultur (und nicht in der Technik oder Technologie der) Umweltwahrnehmung liegen. Das ökologische Momentum findet sich – jenseits von Ökonomie-getriebenen Werten - in der Charakteristik der Variabilität von Natur und Kultur. Im Vergleich zur Programmatik der Technologie (Stichworte: Reduktion, Wiederholung, Algorithmus, Filterblasen, Werbeschleifen etc.) geben Natur und Kultur – so vermutet das pädagogisch-normativ-kritische Denken - mehr Spielraum für authentische und autochthone Werte von Persönlichkeit, Gesellschaftlichkeit und Umwelthaltung.

Philosophisch-anthropologisch:

Medien als technologisch organisierte und ästhetisch aufgeladene Spiegelung, Vergegenständlichung bzw. Erweiterung von anthropologisch deutbarer Existenzerfahrung und Existenzraumerweiterung: Die Begriffe Bedürfnis, Begehren, Neugier einerseits, Unsicherheit und Unbestimmtheit andererseits, beschreiben die Spannungszusammenhänge menschlicher Existenzbestimmung. Sie spiegeln sich ebenso in Ordnungs- und Klassifikationsmodellen wie Distanz - Nähe, Beständigkeit - Vergänglichkeit, Realwelten - Wunschwelten, Denken - Sprechen, Bestimmen - Befragen, Verneinen – Bejahen, Bezeugen - Verleugnen (vgl. Derrida 2003, Flusser 1997,1998, Foucault 1997, Gebauer 2009, McLuhan 1995, Wittgenstein 1963). Menschen, ob als Individuen oder als sozial verbundene Gesellschaften und Gemeinschaften, verständigen sich einander „immer schon über symbolisch generierte Medien-Umwelten, also über kommunikativ ausverhandelte und so symbolisch generalisierte Signaturen von und für Realerfahrung“ (Bauer 2014: 146, Blumer 1974, Mead 1973). Man weiß auch, dass „alles, was geschieht, nur wahrgenommen werden kann, indem man ihm eine Deutung gibt oder ihm die Bedeutung zumisst, die schon medialisiert ist, also als Generalisierung bzw. Standardisierung (Gestalt, Symbol, Gestus, Definition, Terminus, Bild, Image, Ritual etc.) vorliegt“ (Bauer (ebda). Alle vorgenommenen Medialisierungen (in Gesten, Sprache oder Bildern) sind als Einordnungen von Beobachtung und Erfahrung zu verstehen: sie setzen

einen (kulturell bzw. kultur-evolutionär programmierten) Rahmen, in dem man nicht nur das Objekt versteht, das man erfährt oder beobachtet, sondern in dem man auch sich selbst (Begierden, Begehren, Neugier, Bedürfnis) in Beziehung zu dem Beobachteten versteht. In diesem (philosophischen) Sinne sind Medien (ob nun natürlich oder technisch-künstlich) Topoi der menschlichen Selbstbestimmung, Orte der Sinnkonstruktion und der Aneignung von Wirklichkeit (vgl. de Certeau 1988, Berger/Luckmann 1972, Wiitgenstein 1963). Die philosophische Annahme dazu ist, „dass nichts, was wir wahrnehmen, eine Ordnung aus sich hat“ (Bauer 2014:146). Das ist der eigentliche Grund der Verunsicherung von Welt: sie ist, wie wir sie bestimmen, wie wir sie denken, wie wir sie benennen. Sprache, Gestik und Bild (Medien) Vermitteln nicht nur, sondern sie vermitteln sich mit. Medien schreiben sich mit in dem, was sie beschreiben durch die Art (Ethik, Ästhetik, Technik) wie sie etwas beschreiben. In diesem Sinne ist wohl das bekannte Diktum von Marshall McLuhan zu verstehen: The Media ist the Message (vgl. Buckingham 2003).

KOMPETENZ-BILDUNG:

Der Kompetenzbegriff aus der pädagogischen Anthropologie bzw. Psychologie (vgl. z.B. J. Piaget 1973, auch Kohlberg 1997) setzt auf die Fähigkeit des Menschen, sich mit und in seiner Umwelt intelligent und vernünftig zurecht zu finden und zwar so, dass er sich durch ein zunehmend bewusst reflektiertes Verhältnis selbst entdeckt und wieder erkennt (Identität). Mit seiner Fähigkeit dies in Balance von Akkommodation und Assimilation, Anpassung und Angleichung zu bewerkstelligen, begründet und entwickelt er zugleich auch seine Moral (persönliche Verpflichtung und Verantwortung). Wer unter wechselnden Bedingungen der sozialen, kulturellen und symbolischen Kontexte der persönlichen Lebensgestaltung sich selbst und seiner intrinsischen (Individualität und Identität stiftenden) Bestimmung in dem Sinne treu bleibt, dass er umsetzt, was er ist (realisiert, was er meint) und dies im Wissen um die und in Reflexion der an ihn gerichteten Umwelterwartungen bewerkstelligt, leistet dies mit einer Energie, die sich aus der Quelle dieser Kompetenz (hier: für sich selbst zuständig) speist. Das Kompetenzkonzept gründet auf der Vorstellung der intrinsischen Würde des menschlichen Lebens aus sich selbst. Kompetenz ist in diesem Sinne kein Besitz, schon gar nicht ein Privileg, das irgendjemandem vorbehalten werden könnte, sondern eine anthropologische Unterstellung, abseits derer es keine Chance gäbe das Leben sinnvoll (*meaningful*) und absichtsvoll (*mindful*) zu vollziehen. Die Konzepte von *Meaningfulness* und *Mindfulness* stammen zwar aus einem anderen Zusammenhang, sind aber auch als Modelle zur Klassifikation der Bewusstheit (Kompetenz als Wissen um Zuständigkeit) der Lebenspläne und als habituelles Programm der Realisierung intrinsischer Zuständigkeit für den subjektiven Lebensvollzug anwendbar. Die Unterstellung von Kompetenz folgt einem philosophisch-anthropologisch begründeten Axiom, das heißt: der Mensch verantwortet sich selbst, weil er für sich zuständig ist. In dem selben Sinn ist nur er für sich zuständig, weil nur er sich für sich verantworten kann. In diesem Sinne sind Zuständigkeit und Verantwortung die anthropologisch begründeten Kategorien von Kompetenz, während Fähigkeit und Fertigkeit die aktions-theoretisch begründeten Kategorien darstellen, ohne die der Kompetenzbegriff auch nicht auskäme. Erst auf dieser Basis macht es theoretischen Sinn, dem Kompetenzbegriff (weil eben „nur“ eine Beschreibungsmetapher) in einem weiter gezogenen Kreis weitere Zuschreibungen beizuordnen: Wissen, Bewusstsein, Weisheit, Vernunft, Autorität, Professionalität, Funktionalität, etc. Damit ist auch schon der Kompetenzbegriff

anderes umschrieben, nämlich als generativer, aus den Ressourcen von Bildung abgeleiteter Habitus, weitere und wo auch immer fällige Bildung durch Bildung zu begründen: Bildung kann dann bildungssoziologisch als das „kulturelle Kapital“ bzw. als „soziales Kapital“ beschrieben werden (vgl. Bourdieu 1983). Der darin aus der Ökonomie entlehnte Kapitalbegriff verweist auf die mögliche bzw. bildungssoziologisch beschreibbare Kumulation („Anhäufung“) von Wissen als Ausdruck von Bildung. Die darin eingebettete Vorstellung von Wettbewerb (Konkurrenz) ist bildungssoziologisch differenziert zu bewerten.

Es ist im Horizont der Begriffe Medienbildung, Medienkompetenz und Digitale Kompetenz nicht unerheblich sich mit einer inhaltlichen Aufschlüsselung des Begriffes „Bildung“ näher zu befassen. Denn, wenn man den im Konzept von Medienkompetenz tangierten Begriff von Bildung ernst nehmen möchte, dann

soll es gut sein, das Deutungsspektrum von Bildung vor Augen zu haben, um auf der theoretischen Ebene bewusst jenes Konzept zu favorisieren, das die inhärente gesellschaftliche Problematik ernst nimmt. Denn Bildung ist ein kontextuelles Gut: es entsteht, vermehrt sich oder verschwindet in und aus gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen ebenso wie es diese zu erweitern und zu bereichern vermag.

Die alltägliche und generelle Deutung, auf die man sich vor allem im (bildungs-) politischen Diskurs bezieht, misst sich in sehr verallgemeinerten Größen: Niveau, Breite, Tiefe, innere Differenzierung und meint - eigenschaftsdefiniert - meist so etwas wie eine persönlich kultivierte Ausstattung (Wissen, Durchblick, Verstehen, Analyse, solide Haltung) oder in der Logik des Kapitals so etwas wie ein persönlich erworbenes oder erwerbbares Vermögen (akkumuliertes Wissen, Gebrauchswissen, Anwendungswissen, Vorratswissen). Diese alltagssprachlich referierten Vorstellungsschemata von Bildung verstehen sich „systemlogisch“ im Paradigma von Vergleichsrechnungen, auch wenn – oder weil sie im Interesse von Chancengleichheit diskutiert werden (müssen): Erfolg, Vorsprung, Vorteil, Chance, Konkurrenz, Durchsetzung, Eigenfertigkeit, Eigenfähigkeit, Eigenverantwortung). Das lässt vermuten, dass trotz eines darin inkludierten Interesses an sozialer Gerechtigkeit, die Referenzlogik ein tendenziell sozialdarwinistisch gedachtes Modell von Gesellschaft in Rechnung stellt (vgl. Tuppatt 2020)

Jenseits solcher in der Praxis gegebener und vermutlich auch praktischer Logik entsprechender Ideologie kann und muss es (erkenntnis-)theoretisch nicht das erste und nicht das einzige oder wichtigste Kriterium pädagogischer Sinngebung sein, die Sphäre der Bildung im Modell der Ökonomie zu interpretieren. Wenn schon, dann im Modell von sozialer Ökologie, womit angesprochen sein soll, dass der Aufwand (Einsatz, Investition, Bemühungen) in einem rational-logischen und sozial-ethischen Verhältnis zum Wert gesellschaftlich relevanter Nachhaltigkeit stehen sollte. Das bedingt, in theoretischer Rahmung gedacht, dass die Größen von Lernen, Bildung und Wissen erstens nicht individualistisch, sondern sozial-gesellschaftlich, und zweitens nicht system-affirmativ, sondern system-emanzipativ zu denken sind. Das aber ist, um an die Ausgangsbemerkung anzuschließen, ein komplexerer Bildungsbegriff, der der Bildungspraxis (formaler oder nonformaler Unterricht in den diversen Bildungseinrichtungen) abfordert:

- sich von den individualistischen Modellen der Lerntheorie (Bildungstheorie) zu verabschieden und sich den sozialtheoretisch / kulturtheoretisch gedachten Modellen des Lernens zuzuwenden,
- die system-affirmativen Interessen bisheriger Bildungs- und Lerntheorien zugunsten system-emanzipativen Arrangements kritisch zu hinterfragen: Gesellschaftlich

gedachtes Lernen klärt auf und befreit von systemisch verankerten Vorteilsinteressen zugunsten von in zivilem Lebenszusammenhang kontextualisierter Chancen für Freiraum, sozialer Aufmerksamkeit, Resilienz, verteilter Verantwortung, sozial vermittelter Kooperation und Entscheidung,

- das theoretisch-methodische Konzept der Vermittlung von Wissen (Lehr-Lern-Prozess) nicht am Technikmodell (Perfektion) der Unterrichtung („Wissensvermittlung“), sondern am Kulturmodell von Interaktion und Kommunikation („Wissensverständigung“) auszurichten,
- die Verständigung im Sachwissen mit der Einübung in die dem jeweiligen Sachzusammenhang relevanten persönliche Haltungen verbinden,
- was ja eigentlich - gruppendynamisch verstanden – erst dann möglich wird, wenn man (durch das soziale bzw. mediale Arrangement der Lernumgebung) Lernende nicht in die Rolle Betroffener drängt (vertikales Modell, Diffusionsmodell), sondern sie zu Beteiligten (Interessenten) macht (horizontales Modell, Sharing-Modell) (vgl. Bauer 2017)

Die in den Begriffen enthaltenen Modelle, in denen Menschen denken und ihre Vorstellungen ausdrücken, spiegeln in aller Regel die gesellschaftlichen Verhältnisse wider, in denen sie entstehen oder entstanden sind. So sind viele sozial und gesellschaftlich relevante Begriffe, vor allem die im Umfeld von Bildung geprägt vom Muster der sozialen Praxis der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie entstehen und gebraucht werden. Da das individuelle und das soziale Leben vor aller philosophischen, kulturellen oder spirituellen Überhöhung zunächst und „am Boden bleibend“ Praktiken des Überlebens einfordert, richten sich Interesse, Begehren und Bedarf auf die Sicherstellung jener Ressourcen, die die angesprochenen Grundbedürfnisse zu befriedigen imstande sind (vgl. Maslow 1981), um auf dieser Basis der Sättigung jene Ressourcen in Anspruch zu nehmen, die der personalen oder auch sozialen Selbstverwirklichung dienen. Zu diesen zählt Bildung. Sie repräsentiert einen kulturellen Wert, was im Verständnis der Cultural Studies heißt: sie gibt dem, worum es einem geht, durch die Art, wie man etwas tut, erreicht oder zu erreichen sucht, eine (kulturell klassifizierbare) Deutung. Versteht man Bildung als eine auf solche (gesellschaftlich Wert aufgeladene) Deutungen ausgerichtete soziale Praxis (vgl. Bauer 2008), dann lässt sich das Bild sowie deren Praxis auch im Zuge des Wandels der sozialkulturellen Praktiken über den Wandel der Zeit ändern:

- Bildung ist einerseits eine kulturell (auf Werte-Bedeutungen ausgerichtete) offene Ressource, ein „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983), das den möglichen Tauschwert mit anderen und für andere Güter sicherstellt: ein strategisches Potenzial, z.B. von Chancen für Selbstwert und Selbstverwirklichung, für ein kritisches Weltverstehen, für das Verstehen der Komplexität der gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, der politischen Systeme der Machtverteilung, der ökonomischen Systeme der Aneignung und Verteilung von Ressourcen, der technischen und technologischen Systeme des Zugriffs auf materielle und immaterielle Ressourcen und Güter, sowie für die Herausforderungen, die Chancen oder die Zumutungen, die man wahrnehmen „muss“, um sich in „normalen“ Verhältnissen, aber erst recht mit und in Krisen zurechtzufinden, wissend dass das private oder das privilegierte und das öffentliche oder gemeinschaftlich-gesellschaftliche Wohl immer zueinander in einem dialektischen Bedingungsverhältnis stehen: privater Reichtum und öffentliche Armut vertragen sich zueinander ebensowenig nachhaltig wie öffentlicher Reichtum und private Armut. Die Tugend liegt in der Balance.

- Andererseits ist sie eine Auszeichnung im Sinne des Wortes: eine sozial differenzierende Kennzeichnung von Sein und Haben, von „Vermögen“ und Verantwortung (vgl. Bauer 2014: 342).

Insoweit man Bildung sozial und kulturell als Anreicherung, als Bereicherung oder als Reichtum (Wertschöpfung) verstehen kann, repräsentiert sie das, was man unter “public value“ versteht (vgl. Karmasin/Süssenbacher/Gonser 2011, Christl/Süssenbacher 2010, Bauer 2011) : ein Wert bzw. eine Wert-Ressource, der oder die jedem (wie die reine Luft, das saubere Wasser, gesunde Lebensbedingungen, wahrheitsgerechte Medienarbeit, korruptionsfreie bzw. durch Vertrauen gestützte Politik, verlässliche Wirtschaftsmechanismen) und allen zusteht, weil allen gemeinsam ist, dass sie (individuell und gemeinschaftlich) davon leben bzw. weil sie eines der Güter darstellt, die das (individuelle und das soziale) Leben lebenswert machen. Dieser Lebenswert-Zuordnung dienen ideologisch differenzierte Perspektiven des Verständnisses von Bildung:

- System-affirmatives Verständnis: Verstand man in früheren, hierarchisch verfassten Gesellschaften Bildung als Beigabe, als Aufputz oder als Grundlage für gesellschaftliche Privilegierung oder gar Elitisierung,
- Formal-professionelles Verständnis: organisierte Gesellschaften deuten in ihrer Bildungspolitik oder in ihren Systemstrukturen Bildung als eine Organisationsressource, die durch mehr Aufwand, Einsatz, input oder Innovation (von Technologie, Methodik, Didaktik, Lernarrangements und störungsfreien Lernumgebungen) für steigerungsfähig und daher für graduierbar gelten: der Grad an binnendifferenzierter Organisation der Gesellschaft wird (gerne) abgelesen an den Niveaus statistischer Graduierungen von Formalwissen, Sachwissen, Funktionswissen und Anwendungswissen - so etwa der allseits zum internationalen Ranking herangezogene PISA-Studien-Mechanismus. Bildung wird in dieser Perspektive nicht nur, aber doch vornehmlich im Interesse der Professionalisierung der Wirtschafts- und Arbeitsstrukturen betrachtet und Professionalisierung in dieser Umgebung als sozialer Mechanismus der Regelung von Qualitätsstandards und der Kontrolle von Vertrauen.
- Sozial-integrativ-emanzipatorisches Verständnis: so kann man sie unter den Bedingungen einer demokratisch verfassten Gesellschaft als soziale Praxis verteilter Kompetenz (Fertigkeit, Fähigkeit, Verantwortung) verstehen,
- Demokratisches Verständnis: Im Unterschied zum Eigenschafts- oder zum Besitzmodell von Bildung ist das Modell von Bildung als soziale Praxis der Aneignung von Relevanz (Bedeutsamkeit von Wirklichkeit und sachlich begründeter Wahrheit) geeignet, es auch Demokratie-logisch auszulegen: Bildung ist ein Modell von sozialer Interaktion, der Modellfall von Kommunikation,
- Konstruktivistisches Verständnis: Bildung beschreibt nicht nur Inhalte, sondern auch ein Geschehen. Das Bildungsgeschehen ist sozial-kommunikativ als Vorgang der Konstruktion von Wirklichkeit (Wissen, Bestimmung, Relevanz, Lernen, Verstehen) zu verstehen,
- Kultur-logisches Verständnis: Bildung ist ein „Kulturmodell des Lernens im Sinne des Bemühens um Erkenntnis von Wahrheit durch Wissen und des Wissens der gesuchten Wahrheit wegen“ (Bauer 2008: 15),
- Ethisches Verständnis: Der Gebrauch von Wissen verlangt dem zufolge auch eine Wahrheitshaltung der in ein Wissensverständigungsgeschehen involvierten Menschen – in organisierten Gesellschaften in der Regel der in Rollen agierenden Personen, zum Beispiel Lehrer*innen und Schüler*innen.

MEDIENBILDUNG

Medienbildung, ehemals bekannt unter dem Begriff „Medienpädagogik“ ist ein breites, pädagogisch intendiertes, transdisziplinär (aus Bildungswissenschaft, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft) entwickeltes Konzept, das mehrere Ebenen und Ausrichtungen der Vorstellung über den Zusammenhang von Medien und Bildung in sich verallgemeinert (vgl. Jörissen / Marotzki 2009). Bestimmend dabei ist die Vorstellung, dass beide Welten von der Ressource der Kommunikation leben. Allerdings spielt auch die ebenso allgemeine Vermutung eine Rolle, dass die beiden Welten, Medien wie Bildung, ihrer möglichen, erwarteten und auch erhofften Wirkungen wegen pädagogische und didaktische Relevanz aufweisen: Daher sollten sie, diese beiden Welten, jeweils für sich aber auch im Hinblick auf ihre wechselseitig nützlichen oder problematischen Funktionen theoretisch stimmig und für die Praxis tauglich reflektiert und kritisch-logisch beobachtet werden. Der Kreislauf des Denkens wird von mehreren aus der Praxis gegriffenen, begrifflich umschriebenen Kombinationen (Konstrukten) bestimmt: Person / Individuum, Kommunikation / Medien, Gesellschaft / Öffentlichkeit, Bildung / Wissen, Pädagogik / Didaktik, Kompetenz / Performanz, Lebenschancen / Lebensforderungen.

Dabei spielen natürlich die theoretischen Annäherungen eine entscheidende Rolle. Wie bzw. in welchen Konstellationsmustern man Medien theoretisch denkt und wie man sie in einer solchen Verallgemeinerung der Theorie entsprechend begrifflich fassen kann oder fassen soll, so dass man deren Relevanz, deren Möglichkeiten oder Risiken für die Praxis der Bildung kritisch-konstruktiv erfassen, aber auch zur Sicherung und Steigerung der Qualität pädagogischen Handelns und/oder didaktischer Arrangements wissenschaftlich gestützt so verbindlich bestimmen kann, ist nicht nur eine erkenntnistheoretische, sondern auch eine gesellschaftspolitische wie auch eine sozio-ethische Entscheidung. Es macht, angewandt auf die Überlegungen, wie mediendidaktische oder medienbildungsintentionale Programme entwickelt und gebraucht werden, sehr wohl einen Unterschied, in welchen logisch gedachten Modelltypen man Medien denkt (vgl. Bauer 2014: 319 f. Burkart/Hömborg 2004, Schmidt 2003:)

Medienbildung versteht sich als gesellschaftspolitisches Programm medienbewusster und medienkritischer Bildung. Es intendiert Medienkompetenz in mehreren Bezugsrahmungen, die gerne (vgl. Baacke 1980, 1998) auf drei Ebenen formuliert werden: (Wissen, Bewusstsein, Medienpraxis) in einer weithin durch mediale Vernetzungen quer durch Schichten, Gruppierungen oder Lebenszusammenhänge gekennzeichneten Mediengesellschaft. Ob Gesellschaften können, was sie wollen oder meinen werden zu sollen, hängt ursächlich damit zusammen, wie sie sich verstehen, in der Diktion doppelter Bedeutung: wie sie sich in sich und untereinander verständigen und wie sie sich selbst verstehen und verständlich machen. Je virulenter der Wandel ist, in dem sie sich befinden, und je mehr er sich in Phänomenen der Krise zeigt, umso wichtiger wird, dass sie auf ein politisches, kulturelles, wirtschaftliches, ethnisches, religiöses, soziales und nicht zuletzt mediales Verständigungsprogramm zurückgreifen können, das für alle den Wert von Zivilisation und Bildung repräsentiert. Was das mediale Verständigungsprogramm betrifft: im Status von Gesellschaften, die zunehmend von multipler Diversität, von zunehmender Nebeneinander-Stellung der Individuen und fokussiert sind auf das, wovon sie meinen es stünde ihnen zu, von zunehmend medial vernetzten, in diesem Sinne von strukturell zunehmend vertieften und kulturell zugleich veroberflächlichten und verflachenden Diskursen gezeichnet sind, ist es in Bildungsumgebungen mehr denn je gefordert, aber auch mehr denn je das

Mittel der Wahl, die sozial-genuinen Kompetenzressourcen auszumachen und in Bildungsprogrammen zur Wirkung zu bringen. Medienbildung ist.

Wie schon mehrmals erwähnt, ist es auch hier bei der Beschreibung von Medienbildung wichtig zu differenzieren, mit welchem theoretisch konzipierten Medienbegriff man arbeitet. Wenn man also nicht „die Medien“ als technisch-ökonomische Systeme oder als technologisch funktionierende Geräte meint, sondern den kulturell-sozial verfassten Gebrauchszusammenhang (insbesondere im Ambiente der social media) ins Zentrum der Betrachtung zieht („Medienkultur“), dann kann man erkennen, „dass eine Vielzahl von Menschen, vor allem junge, sich mit anderen Mustern der alltäglichen Gesellschaftlichkeit auszudrücken wünschen, solchen, die zu den bestehenden Routinen der stark an Institutionen orientierten Alltagsrituale eine offene (emanzipatorische) Alternative darstellen. Der Umbruch zeigt deutlich: Menschen suchen die soziale Deutung ihrer selbst nicht mehr nur in den vorgegebenen, meist institutionell kontrollierten) Rahmungen (Familie, institutionelle und organisationsbedingte Zuordnungen etc.), sondern probieren sich und die ihnen wichtigen Deutungen im Muster dissipativer und wechselnder Zuordnung, um so möglicherweise über sich selbst mehr zu erfahren als fest umrissene, institutionelle Rahmungen ermöglichen oder zulassen“ (vgl. Bauer 2017a: 119, 2014: 11 ff.).

Medienbildung als pädagogisches Praxogramm stellt die Frage nach den Formen (der Kultur und der Ästhetik) der Vergesellschaftung im Ambiente des Mediengebrauchs, dann rückt notwendigerweise auch das Thema Ethik ins Blickfeld. Denn jenseits von Ethik macht es keinen Sinn über den Wert und die Bedeutung der (neuen) Formen der Vergesellschaftung nachzudenken. Diese neuen Formen sind im Muster von Netzwerken oder von Peer-Gruppierungen zu finden. Es handelt sich um soziale Muster einer „Next-to-next“-Vergesellschaftung (vgl. Taylor 2002, 2009), die dem Algorithmus, dem technischfunktional latent gesteuerten Zufall folgt, und eben nicht den „sonst üblichen“ Beziehungs-Strukturmustern überschaubarer und „überschaubarer“ Zusammenhänge (Familie, Freundeskreise, Milieu-Bindungen). In diesem Sinne bildet sich ein Medienmuster von Gesellschaft (oder einer Seitengesellschaft), das die „sonst übliche“ Praxis der in sozialen Beziehungen mitgemeinten Zugehörigkeits-Kontrolle, der wechselseitigen Zusicherung von Vertrautheit, den sozial eingespielten (gewissermaßen institutionalisierten) Mechanismus von Vertrauen zu konkurrieren imstande ist. Nicht wenige Analysen sprechen daher in diesem Zusammenhang gerne von den „Gefahren“ des „exzessiven“, „unkontrollierten“ Mediengebrauchs (vgl. Blaschitz/Seibt 2008)

BILDUNGSMEDIEN:

Im Kontext des (formalen wie informellen, des intuitiven wie des organisierten) Lernens wird Medien und/oder Mediensystemen strukturell und funktional, kulturell und sozial seit jeher eine bedeutende Rolle zugeordnet. Theoretisch-analytisch kann man unterscheiden:

- personale Medien: in einer etwas Werkzeug-technisch gedachten Analogie werden Lehrende ihrer Sammlungs-, Vermittlungs-, und Verbreitungstätigkeit wegen wie Medien betrachtet: sie transportieren, transformieren und transferieren Information, Wissen oder Wissenszusammenhänge analog zu linearen Medien: one to many.

- **Anschauungsmedien:** Diese Werkzeug-mechanische Perspektive hat man in der Entwicklungsgeschichte des Unterrichts methodisch mit der Argumentation favorisiert, dass der Unterricht durch Medienkonserven (auditive, audio-visuelle, visuelle Medien: Schaubilder, Folien, Filme, Tonaufzeichnungen, auch Exkursionen etc.) inhaltlich angereichert und um jene zeigbaren Inhalte ausgeweitet werden kann, die im Unterrichtsgeschehen nicht direkt zugänglich sind. So funktioniert aber immer schon jedes Buch, jeder Atlas und jede (Schreib-)Tafel. Mit Medien diesen Typs der Vergegenständlichung dessen, worüber man im Unterricht spricht, werden Unterrichtsvorgänge (die raum-zeitlich und sozial meist abgeschlossen organisiert sind) zu Schaubühnen des räumlich oder zeitlich distanten Geschehens, sofern es sich um außerhalb der raumzeitlichen Grenzen des eigensystemisch organisierten Unterrichts befindlichen Wissens- und Lernzusammenhänge handelt.
- **Analoge Medien:** unter analogen Medien meint man alle medientechnisch abbildenden Formate, die den Inhalt visuell und auditiv so darstellen wie sie ihn aufnehmen (vergleichende Abbildung) : Film, Video, Tonträger etc. Diese Medien bereichern vor allem den Inhalt des Unterrichts, indem sie Wissens- und Erfahrungskonserven einbringen, die im engeren Unterrichtsgeschehen nicht erstellt oder gefasst werden können. Die Unterscheidung von analogen und digitalen Medien im didaktischen Kontext wäre im Grunde nicht so relevant, wenn nicht durch die digitalen Medien nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern vor allem das kommunikativ-didaktisch aufbereitete Unterrichtsgeschehen strukturell verändert würde. Analoge Medien haben in der Regel einen sekundären Platz in der Lehr- oder Unterrichtsplanung: man plant den Unterricht und überlegt, wie bzw. welche Medien man für die inhaltliche und didaktische Anreicherung des Lehrgeschehens einsetzen könnte. Sie bekommen einen funktionalen Platz in Planung und Umsetzung. In diesem Sinne können alle Medien - gemeint sind hier vor allem die analogen Medien (Film, Mitschnitte aus linearen Medien TV oder Radio, visuelle, auditive bzw. audiovisuelle Konserven -, so sie im Unterricht oder Lernsystemen eingesetzt werden, als Bildungsmedien eingeordnet werden.
- **Digitale Medien:**
Anders ist die bei digitalen Bildungsmedien. Sie beanspruchen im Lehr-Lernsystem einen prioritären, strukturellen Platz. Die mediale Digitalisierung (auch: digitale Mediatisierung) von Lehren und Lernen fokussiert deutlicher und entschiedener, als dies beim Einsatz analoger Medien der Fall ist, den auf den didaktisch-interaktiven Zusammenhang von Lehren und Lernen: sie macht sowohl die mediative wie auch die mediale Charakteristik des Lehr-Lernzusammenhangs deutlicher, weil die digitale Mediatisierung des Lehrens gar nicht funktionieren würde ohne die gleichzeitige digitale Mediatisierung der Lernaktivitäten (vgl. dazu Krotz 2001, 2012)

In diesem Sinne führt die mediale Digitalisierung des Lehr-Lerngeschehens (fast könnte man meinen: paradoxerweise) auf eigene radikale Weise „zurück“ zur Kerncharakteristik von Bildung, des Unterrichts bzw. des Arrangements von Lehr-Lernzusammenhängen: auf die Prinzipien kommunikativer Verständigung, die nicht nur durch inhaltstypische (Verstehen, Sachaspekt), sondern eben auch durch personentypische und sozialtypische Merkmale (Individualisierung, Verständigung, Einverständnis, Beziehungsaspekte) gekennzeichnet sind (vgl. Watzlawick/Bavelas/Jackson 1974), Mead 1973, Krotz 2007, 2008).

Digitale Medien sind – zunächst technisch betrachtet - Computemedien, die mit digitalen Codes arbeiten, also medientechnische Arrangements wie das Internet, die auf der Grundlage

digitaler Informationstechnologie Inhalte (content: Texte, Bilder, Videos, Diagramme, Abläufe generell) auf der Grundlage eines binären Zahlensystems aufzeichnen, verarbeiten, speichern, darstellen. Diese Technologie ermöglicht es, die Speicherung von Inhalten so gut wie unendlich zu fassen, weil jedwede Daten mit jedweden Daten vernetzt und verlinkt werden können. Jedwede Information ist mit jedweder anderer Information verknüpft und so suchbar und auffindbar. Im Hinblick auf die Verwendung im Bildungskontext heißt dies: alles Wissen, wirklich alles ist jederzeit und in jedweder möglichen Aufbereitung zu jedwedem Moment oder in jedweder Kontextualisierung verfügbar. Das heißt aber auch: jeder kann jederzeit zu irgendeinem Thema irgendeinen Beitrag liefern und jeder kann zu jeder Zeit irgendeinen Inhalt auch zu irgendwelchen Interessen verwenden, verarbeiten, verbreiten, weitergeben: Fluch und Segen der Informationsflut.

Digitale Medien sind daher auf einen zweiten – mediendidaktischen– Blick bildungstheoretisch relevant als offene Netzwerke (open source, Ressourcen) totaler und quasi endloser Informationsverfügbarkeit, das heißt: Information, Daten und/oder Wissen sind nicht (mehr) die Eliten vorbehaltenen Gefäße der Währung von Gesellschaftlichkeit, sondern Aufmerksamkeit – aktiv und passiv (vgl. Franck 1998).

Allerdings ergibt sich aus diesem technologisch so gegebenen Mechanismus nicht nur die Chance, sondern auch die Notwendigkeit der Selektion. Man kann nicht mehr mit einem vorgegebenen, überschaubarem und berechenbarem Mechanismus kausaler Verknüpfungen und Verbindungen, sondern muss

- einerseits rechnen mit vorgegebenen Pfaden selektiver Vernetzung und Verknüpfung (Algorithmen in produktivem, ökonomischem oder auch ideologischem Interesse der Anbieterkonzerne von Diensten),
- oder (und) muss selbst (als Lehrender und Lernender) wissen und sich überlegen, worauf man fokussieren möchte oder sollte bzw. muss sich seiner Zielkriterien sicher und bewusst sein, um nicht in den Fluten von Daten und Information zu „ertrinken“ oder (um im Bild zu bleiben) in „Gewässer“ abgedrängt zu werden, in denen man sich nicht sicher „über Wasser halten kann: inhaltlich, thematisch, ästhetisch und ethisch. Man sich also klar sein und muss wissen, was man wissen möchte und muss darüber hinaus in der Lage (kompetent) sein, über
- den Informationswert,
- den Wissenswert,
- den Wahrheitswert,
- den Stimmigkeitswert (Wahrhaftigkeit)
- den Erklärungswert,
- den Zustimmungswert und
- den Verwertungswert

der Bildungskomplexe, die man aus den Datenmengen ziehen kann, entscheiden zu können.

Im Kontext der medialen Digitalisierung von Bildung, speziell von Lehren und Lernen werden gerade dieser „Währungsumstellung“ der Vertrauensmechanismen wegen (von Vertrauenswerten strukturellen Verlässlichkeit auf situativ-individuelle Aufmerksamkeit, intentionale Achtsamkeit und habituelle Resilienz) altbekannte Komplexe neu disponiert und mehr denn je zuvor in die Denk- und Haltungssphären der Lernenden (mit-)verlagert: Bestimmungs- und Deutungsmacht, Autorität, Erfolg, Kontrolle, Entscheidung, Verwendungsabsichten, Nachhaltigkeit etc. Eben dort liegen auch die Gründe, warum die sachbezogene Aneignung von Wissen mehr denn je mit dem persönlichen Lernen (Persönlichkeitsbildung) verbunden und gestützt sein soll. Das begründet einen Kulturwandel von Wissen und Wissenschaft: Wissen ist unter den gegebenen gesellschaftlichen

Verhältnissen nicht (mehr) eine Kategorie von (sozialer, sachlicher) Macht, sondern von persönlicher Verantwortung: Man ist verantwortlich dafür, dass man weiß und man ist verantwortlich für das, was man weiß (vgl. Bauer 2014: 344).

Die neuen Themenkomplexe der bildungstheoretisch fundierten Medien“pädagogik“ machen deutlich, dass die strukturelle Delegation (Verlagerung der formalen Verantwortung und Stimmigkeit) der Inhaltsaufbereitung (Informationsaspekt, formales Wissen, Datenwissen) auf die medial-sozialen Arrangements Platzmacht, Zeit und den Blick frei gibt (neue Aufmerksamkeit) für die sozial-kommunikativen Charakteristika von Lernwerten wie von Lernen selbst: von Deutung, Bedeutung, Anwendung, Macht, Gouvernamentalität, Autorität, Kompetenz, Erfolg, Nachhaltigkeit, Inklusion, Diversität, soziale Lernumgebung etc. (vgl. Heidekamp/Kergel 2018). Das überholt möglicherweise auf theoretischer Ebene auch das individualisierte und auf individuell „vermögende“ Techniken (Fertigkeiten, Kapazitäten, Zuständigkeiten, Verantwortung) reduzierte Vorstellungsschema von Lernen als einer Apparatur des (kognitiven) Gedächtnisses. Dieses Vorstellungsschema arbeitet gerne mit entsprechenden mnemo-technisch-methodischen Begriffen der Wissensakkumulation im Wege von mit „Mühen“ besetzten Stufen, wie Wahrnehmen/Erkennen, Einordnen/Einsehen, Einprägen/Erinnern, Verfestigen etc. (vgl. Ortner 2017: 63 f.).

Lehren und Lernen sind aber nicht als technisch-methodische Aktionen zu verstehen, sie sind nicht die technischen Methoden von Bildung, sondern die sozial-symbolischen Pfade der Konstruktion von Welt im Wege von Kooperation und Austausch, und im Interesse der Verständigung auf Werte des Wissens. Sie sind nicht nur funktional zueinander gerichtete Aktivitäten, sondern Habitate (Haltungen) wechselseitig getauschter Beobachtung zwischen systemisch organisierten Rollen (Lehrende und Lernende). Diesem offenen, hermeneutisch gedachten Ansatz weiß sich nicht nur die konstruktivistische Lerntheorie verpflichtet (vgl. Knaus 2015), sondern auch die weiter oben schon referierten theoretischen Projekte der kulturtheoretisch orientierten Medientheorie bzw. der Cultural Studies (vgl. Göttlich 1997, Winter 2011). Gemeinsam sind diesen Zugängen das methodologische Engagement für ein emanzipatorisches, der Aufklärung verpflichtetes Theorieverständnis wie auch das Desiderat eines kulturell-ökologisch ausgerichteten Systemverständnisses.

KOMPETENZKONZEPT DIGITAL-INTELLIGENZ

Das Konstrukt „Digitale Kompetenz“ repräsentiert begrifflich einen vielverzweigten Komplex, der nicht nur das Individuum und dessen Rolle, sondern auch dessen Lebenszusammenhänge, die Umgebungsgesellschaft, die Prozesse der Vergesellschaftung, der Sozialisation, der Bildung und nicht zuletzt der Repräsentation politisch-praktischer Vernunft in sich bindet (vgl. Klime/Hartig 2007). Darin einzubetten ist der Intelligenzbegriff. Als „digital intelligence“ Begriff nimmt sich der Begriff etwas system-adaptiv, aber auch etwas herablassend, hochnäsig oder auch beleidigend aus, aber eben nur dann, wenn man Intelligenz als kognitives Kapital versteht, mit dem man sich einem Konkurrenzvergleich stellt oder einem solchen gestellt wird. Aber, so betrachtet, wäre der Intelligenzbegriff ohnedies missbraucht. Die naturwissenschaftlich ausgerichtet Psychologie hat diese taxonomische Interpretation und Segmentierung eines interrelationalen Konstrukts allerdings beflügelt, ohne dabei die zuordenbaren Größen (emotionale Intelligenz, soziale Intelligenz, praktische Intelligenz etc. Sie verwendet Intelligenz wie einen kumulierten (oder vielleicht begabten, beerbten) Besitz, den man in Indikatoren messen und graduieren kann

(„Intelligenzquotient“). Versteht man den Begriff der Intelligenz aber als Einsichts- oder Erkenntnisvermögen gegenüber einer komplexen Umwelt, und als die Fähigkeit sich Umwelten (in diesem Falle die digital-mediale) so zu erarbeiten, dass man kognitiv, moralisch, praktisch und inspirativ entscheiden kann, wie man sein Denken, sein Verhalten und seinen Umgang an ambientale Gegebenheiten anpassen („Assimilation“) oder wie man in diese eingreifen kann, um diese für eigene Bedürfnissen und Vorstellungen umzugestalten („Akkommodation“), sich ihrer also in dem Maße bedienen kann wie man sich auch an sie anpassen kann (vgl. Piaget 2003), dann gilt der Begriff als Kategorie eines umfassenden Kompetenz-Konzepts: Man ist im Umgang und im (intellektuellen, praktischen) Verhältnis zu „seiner“ Umwelt (hier der digitalen Bildungsumwelt) anderen gegenüber in dem Maße verantwortlich wie man sich selbst zuständig weiß – und ebenso sich selbst gegenüber verantwortlich wie man sich anderen gegenüber zuständig weiß. Das ist - ethisch betrachtet - nichts anderes als der kategorische Imperativ (I. Kant), angewandt und anwendbar auf das Verhältnis, auf das Lehrende und Lernende sich in allen - hier auch besonders den digital-medial gestützten – Bildungs-umgebungen einlassen. So begrifflich gerahmt, wäre Digitale Intelligenz zu verstehen als eine perspektivische Beschreibung des Konstrukts „Digitale Kompetenz“, mit Blick auf den intellektuellen Habitus, das digitale Momentum der Medienkonfigurationen, die man in Bildungsprozessen einsetzt, möglichst kreativ in der Sache und möglichst kritisch im Bezug auf Ziele und personale wie soziale Rahmenbedingungen zu nutzen. Am Ende müsste nicht die Frage zu beantworten sein, was die Digitalisierung aus dem Unterrichtsgeschehen (Wirkung, Effektivität, Effizienz) zu machen imstande ist, sondern wie Lehrende im Interesse der Lernenden die digital-medialen Ressourcen zu nutzen wissen, um aus dem Unterrichts- oder Kursgeschehen das zu machen, was das pädagogisch-didaktische Konzept von Bildung meint: sich auf Haltungen (theoretische Vernunft, habits, attitudes, behave) so zu verständigen und sie so zu üben (simulieren), dass die praktische Vernunft (Handlungsdipositionen) gegenüber natürlichen, sozialen, kulturellen und symbolischen Umwelten durch Einsicht, Wissen und Bewusstsein begründet und legitimiert werden können (vgl. Bauer 2014: 212 ff., Wachtler u.a. 2016)

NEUES ÖKOSYSTEM MEDIALE BILDUNG

Digitale Medien entgrenzen oder irritieren sogar das (traditionell eingeübte) Rollenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden: Die wechselseitigen Erwartungen, das Autoritätsverhältnis, das Beziehungsmuster. Lehrende sind nicht mehr die „gate keeper“ des Wissens, nicht mehr die an Rolle oder Funktion gebundene, personalisierte Autorität der Deutung (z.B. für das Wissen aus dem Buch), sondern die Coaches, die „gate watching“ Moderatoren der Ausrichtung von Aufmerksamkeit und Beobachtung, sowie der im sozial-didaktischen Diskurs erarbeitbaren Relevanz und Deutung von Wissenskomplexen. Analog zum Paradigmenwechsel, der sich im Kontext der Digitalisierung im Journalismus (vom „opinion building“-Konzept zum „opinion sharing“-Konzept – vgl. Burkart 2021: 490 ff., Bernhard/Ihle 2008) abzeichnet, könnte im Kontext der Digitalisierung von Didaktik und der dadurch verursachten Verlagerung der Zuständigkeitsverhältnisse (Zugang, Selektion, Verwertung) von der Lehrperson auf das strukturelle Lehr-Lernverhältnis für ein demokratie- und autonomie-betont horizontales Verständnis des Lehr-Lern-zusammenhangs sorgen. Dadurch rückt in der Kategorie von Autorität im Lehr-Lerngeschehen (kognitiv, sozial, moralisch: Auftrag, Legitimation, Kritik, Urteil) die soziale Konnotation der Lehrer- Schüler-Kooperation weiter in den Vordergrund, (Autorität - Auftrag, Legitimation, Kritik und Urteil - wird sozial balanciert vergemeinschaftet), während der kognitiv konnotierte Akzent der digitalen Medienaufbereitung (Technologie und Technologiehandhabung) zugeordnet wird, je nachdem, welchen Gebrauch die Medienformate nahelegen: Wissensaneignung durch die

Eigenaktivität (Suchmaschinen, Spiel, Recherche etc.) von Lernenden oder durch die Coaching-Aktivität der Lehrenden. Die Analogie zum Strukturwandel des Journalismus lässt sich weiter ausdehnen.

Sozialtheoretisch betrachtet ist das „gatekeeper“-Modell in der Geschichte des Lehrens (der Lehr-Profession) an einem Wendepunkt angekommen: Das klassische Strukturbild der Aufteilung der in Schulen (Klassen) tradierten (Aus-) Bildung als in Gruppen (Klassen) organisierter Unterricht (Lehre one to many) im ersten Schritt als Vorbereitung für einen als individuell organisierten (one for one) Lernen im zweiten Schritt (Hausarbeit, Schularbeit) wird durch die Dynamik der medialen Formate der Didaktik zunehmend obsolet: Der Faktor Autorität als kognitiv, sozial und moralisch begründetes Modell für den Lehr-Lern-Auftrag, die Legitimation und Absicherung / Bestätigung der Stimmigkeit, das Recht auf und die Pflicht für Kritik, das Recht auf und die Pflicht für ein Urteil) wird in einem „neuen Ökosystem“ (Aufwand, Vermögen, Kosten-Nutzen-Relation, Nachhaltigkeit) der Bildung neu zu denken sein: der Coaching- und Mediatorenrolle des Lehrens steht das Autonomiebetonte Kompetenzmodell des Lernens (Fertigkeit, Fähigkeit, Neugier, Verantwortung der Eigenaktivitäten: Suchen, Aufgreifen, Filtern, Verwerten) gegenüber. Möglich, notwendig und denkbar ist ein solches Modell der Lehr-Lernkooperation (Wissensverständigung) wegen der Verlagerung verschiedener Funktionen auf die Ebene des medialen Geschehens (Mediengebrauch):

- Akkumulation von Daten, Information, Wissenskomplexen,
- sozial geteilte Selektionsvorgänge von Aufmerksamkeit, Beobachtung und Entscheidung,
- Verteilung der Zuständigkeit und der Verantwortung (Kompetenzfaktoren) für Lehr-Lern-Formate, für soziale und mediale Lernumgebungen
- Einvernehmen in der Bewertung und Deutung von Lernerfahrung (outcomes).

e-EDUCATION MEDIENDIDAKTISCH EINGEORDNET.

- Distance Learning:
Die Medientechnologie ermöglicht es, die raum-zeitlichen Bedingungen physischer Anwesenheit (gleichzeitig und raum-gleich: Präsenz), aber auch das Zahlenverhältnis physische beteiligter Personen zu entgrenzen. Sie ermöglicht die wechselseitige Wahrnehmung von Interaktionspartnern (hier: Lehrer-Lerner) medientechnologisch zu simulieren. Die telematische Distanzierung entgrenzt und virtualisiert aber nicht nur die sonst zeit-und raumgleiche wechselseitige Wahrnehmung zwischen Lehrerenden und Lernenden, sondern auch die der Lernenden zueinander. Das bedingt nicht nur eine strukturelle Umstellung der raum-zeitlichen Rahmenbedingungen der sozialen Praxis (Kommunikation, Interaktion, Konversation), sondern hat wegen der sozialpraktischen Entgrenzung (Individualisierung und Individualisierungseffekte) auch erhebliche Auswirkungen das auf das individual- wie das sozial-psychische Klima der Beteiligten. Um die durch die strukturelle Entgrenzung entstehenden sozial-kulturell und sozial-psychologisch unerwünschten Auswirkungen und Konsequenzen möglichst gering zu halten, zu verhindern oder (vielleicht sogar) mit innovativen Mustern zu bereichern, sind viele – ebenso medien-telematisch strukturierte Kompensationsmuster möglich: chat-Räume, Foren, Feedback-sessions etc. Diese alle simulieren (virtualisieren) in eben e-technologisch präparierten Umgebungen das Präsenzmuster gleich-zeitig, raum-gleich und interaktions-praktisch wechselseitiger Wahrnehmung und Aufmerksamkeit.

- e-Teaching und e-Learning:
sind Wortschöpfungen („buzz words“), die vordergründig kennzeichnen, dass die methodischen Verfahrensmuster des Lehrens und/oder des Lernens unter Zuhilfenahme von elektronischen Medien (Mediensystemen) geschehen. Das dem gesamten Bildungs- bzw. Lehr-Lern-Geschehen vorgestellte „e“ (e-education) kennzeichnet zunächst nur den Gebrauch elektronischer Technologie in beiden Aktionsräumen (Lehren und Lernen), hat aber dann doch eine stärkere Implikation im Blick auf den sozial-didaktischen Zusammenhang des Geschehens. Es signalisiert nämlich, dass dieser e-technisch bzw. telematisch realisiert wird: Lehren und Lernen auf raum- und/oder zeitverschiedene Distanz, um so unter raum-zeitlich und sozial jeweils unterschiedlich gegebenen Arbeitssituationen und raum-zeitlich nicht einlösbaren oder nicht eingelösten Präsenzbedingungen beider Akteursrollen dennoch (oder gerade erst recht) das Moment sozialer, wechselseitiger Wahrnehmung sicherzustellen. So wird die sonst übliche Präsenz-Interaktion auf eine (offline e-technologisch realisierte) telematische Lernumgebung verlagert.
- Online-Kurse oder Online-Unterricht (home schooling)
sind ebenfalls medien-telematisch geregelte Verfahren der Unterrichtspraxis, bei denen – zunächst - allerdings nur die Raumverschiedenheit maßgeblich ist. Was bleibt, sind: Zeitgleichheit, aber auch Virtualität, Individualisierung (Vereinzelung der Lerngruppe) und wechselseitig durch Distanz unterbrochene soziale Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und (soziale) Kontrolle. So sehr durch das online-schooling (über verschiedene Anbieter und Dienste wie Zoom, Google, webex etc.) die Organisationsmomente der Regelmäßigkeit, der (virtuellen) Anwesenheit, der (virtuellen) Versammlung und Beteiligung strukturell unter den Bedingungen des (notwendigen oder beabsichtigten) Verzichts auf Präsenz gewahrt werden, so sehr muss man aber doch mit sozial-kulturellen, sozial-klimatischen oder sozial-psychischen Ausfällen rechnen, von denen man – insbesondere seit den Erfahrungen unter den Bedingungen der Covid-19 Regelungen nun besser denn zuvor - weiß, dass sie für das mentale, psychische und soziale Wohlbefinden von Lehrenden und insbesondere Lernenden essentiell sind: der informelle Austausch, das non-formale Klima, die wechselseitige Wahrnehmung von Ähnlichkeit oder Verschiedenheit von Lerntempo, Lernkapazität, Deutungen der Relevanz von Information und Wissen, die wechselseitige Anregungen in Verfahren oder Anwendung von Methoden, vor allem das gruppenspezifische Klima als jene Sphäre, in der man in Verbindung mit der sachlichen Thematik und im sozialen Vergleich mit anderen Beteiligten mehr über sich selbst (Persönlichkeits- Identitäts- und Kompetenzwerte) erfährt.
- Blended Learning:
Um die möglichen Organisationsvorteile von medien-telematisch (distance-, e-teaching, online schooling) verwirklichten Bildungsaktivitäten (Input-Vorträge, Einführungsmodule, Gastbeiträge, Gruppenbildung von distant lokalisierten Beteiligten, hohe Zahl von Beteiligten, Zeitverschiedenheit etc.) technisch optimal zu nutzen und die möglicherweise durch Distanzierung, Individualisierung und Virtualisierung vernachlässigten Sozialwerte des Lernens nicht zu verlieren, entstanden in der Bildungsszene kreative Lernorganisationen, die dieses Manko zu kompensieren versuchen: blended learning-Modelle arbeiten mit unterschiedlich strukturierten Modulen. Sie verbinden (überlappen) online/offline Module mit Präsenzmodulen, in denen jene Lehr-Lern-Muster unter den Bedingungen physischer (raum-zeit-gleicher) Anwesenheit realisiert werden, die entweder auf die Sozialwerte des Lernens mehr als andere Elemente angewiesen sind oder die eben diesen

sozialkulturellen Werten Raum geben: Debatten, Diskussionen, Rollenspiele, Planspiele, Trainingssequenzen, Feedback-Runden, Austausch von Konklusionen etc. (Näheres dazu: siehe den Text von G. E. Ortner)

MEDIENDIDAKTISCHE REFLEXION:

So wichtig für die Kompetenzbeschreibung des Lehrens das praktische Wissen des professionellen Managements von Medien-Methodik und Medien-Didaktik ist, so notwendig aber ist es auch den Wert von Mediatisierung und Digitalisierung im Hinblick auf erwartete oder erfolgte Bildungsergebnisse zu reflektieren. Es geht um die Balance von Kommunikationswerten zwischen Interpersonalität (Personenvertrauen) und Intermedialität (Medienvertrauen). Im Blickpunkt ist dabei immer die mögliche erwartete oder erreichte Wirkung: Erfolg. Diese Erwartung des Erfolgs (ob des personalen oder des mediengestützten Lehrens oder Lernens) ist eine Wert-Kennzeichnung, die für das Organisation der Gesellschaft bzw. der individuellen Karriere im Kontext einer regulierten Gesellschaft typisch ist.

Zugleich weiß man, dass Lehren und Lernen als ein sich zwischen Rollen und Akteuren schließendes Kommunikationsgeschehen zu betrachten ist. Kommunikationswerte (z.B. Achtung, Neugier, Glaubwürdigkeit, Vertrauen, Akzeptanz) sind aber den Organisationswerten (z.B. Zieldurchsetzung, Loyalität, Compliance, Commitment, Motivation) nur bedingt ähnlich und unter sich nur bedingt tauschbar. Die dabei relevanten Bedingungen finden sich in den Momenten von Authentizität, Selbstbestimmung, Identität, Klima, Freiheit, Beliebigkeit. Das, was man den „Kommunikationssinn“ nennen könnte, ist nur bedingt ähnlich dem „Organisationssinn“, obwohl das eine nicht ohne das andere auskommt (vgl. Bauer, 1981: 155 ff, Habermas 1980: 69 ff.).

Die wenigsten, zumindest nicht die gängigen, weil sehr praxisbetonten medienpädagogische bzw. mediendidaktischen Konzepte lassen sich aus eben diesen praktischen Gründen und auch weil sie auf (pädagogische) Effekte aus sind, auf dieses Abstraktionsniveau der kritischen Wertung ein.

Das dürfte die Crux von Medienpädagogik oder Mediendidaktik generell sein: die Praxis rechtfertigt sich (erst) durch den Erfolg, der ohne suggestiven Druck (organisationstypische Zieldurchsetzung) nur schwer zu erreichen ist, was aber einem aufgeklärten Pädagogik- bzw. Didaktik-Konzept widerspräche. Geht man von einem auf Wirkung bedachten Medienkonzept auf eine allgemeinere Ebene, dann landet man beim Konzept von „Medialität“ oder eben auch „Digitalität“ (vgl. Bauer 2008a) Dann kann man Pädagogik und Didaktik in qualitativen, kulturellen Umgebungen denken und eben nicht (einfach) strukturellen. Das ist ein entscheidender Wendepunkt der theoretischen Bewertung von Medien – und Digital-Didaktik. „Man kann sich die Bewegung auch (anthropologisch) vorstellen als die Äußerung der unbedingten Verwiesenheit des Menschen als Individuum (Humanitätsbestimmung, Sinnbestimmung, Identitätsbestimmung) auf jeweils andere Individuen, die er dadurch sicherstellt, dass er sich mit anderen auf einen Handlungszusammenhang einigt (sich vermittelt), mit dem jene Wirklichkeitskonstruktion möglich ist, der er sich verbunden weiß oder durch die er sich anderen verbindlich stellt, um durch diese Verbindung seine Individualität sinnvoll zu bewerkstelligen. In diesem anthropozentrischen, auch kulturellen Medienmodell vermittelt (einigt) nicht ein Medium zwischen Aktanten, sondern Aktanten ver- mitteln sich zueinander, indem sie sich auf ein Medienmodell einigen. In diesem Sinne sind Apparaturen, Organisationen, Institutionen, Massenmedien und andere in dieser

Funktionalität erkennbare und so gebrauchte Zusammenhänge des Handelns nicht Medien, sondern *Medienmodelle*, auf deren kommunikationsvermittelnden Gebrauch man sich verständigt“ (Bauer 2008a)

Andererseits lässt sich auf dem Abstraktionsniveau von Medialität, das Einzelmedientheorien oder Mediennutzungstheorien obsolet macht, nur schwer eine auf beweisbare Effekte ausgerichtete mediendidaktische Praxis aufsetzen. In diesem Falle muss man vermutlich auch deutlich machen: die Praxis von Mediendidaktik ist nicht einfach die (so oft und so naiv geforderte) Eins-zu-eins-Umsetzung von Theorie. Denn Theorien werden erstens aus der (analytischen, interpretativen, kritischen, normativen) Beobachtung der Praxis gewonnen, sie ist nicht die bessere Idee der Praxis, wie die Praxis nicht einfach das Spielfeld der Theorie ist. Theorien sind die Praxis des Denkens und der Beobachtung und in diesem Sinne schon auch Praxis genug. Die Forderung, Theorien von Medienbildung oder Mediendidaktik in eine effektive Praxis zu übersetzen, beruht auf dem Missverständnis, Theorien seien Tool-Boxes für eine dann nicht mehr in Frage zu stellende, weil gerechtfertigte und problembefreite Praxis. Um eben dieser Perfektionsvorstellung schon vom Begriff her entgegen zu wirken, scheint es ratsam, den so stark sozial-technologisch besetzten Pädagogikbegriff durch den kulturell und theoretisch offeneren Begriff der Bildung zu ersetzen (vgl. Bauer 2008)

Da Medien im didaktischen Prozess (neben Ausgangsbedingungen, Zielsetzung, Inhalt, Methodik, Erfolgsbewertung und nachhaltiger Verankerung) nur ein Stellglied sind, sie aber sehr wohl alle anderen Stellglieder und Marken des didaktischen Geschehens erheblich beeinflussen, ist es sowohl in der technologisch-funktionalistischen Unterrichtstheorie (Unterrichtstechnologie) sowie in der nach dieser Theorie ausgerichteten Praxis der Didaktik eine Selbstverständlichkeit, die Qualität des didaktischen Geschehens (Verständlichkeit, Erfolg, Effektivität, Langzeitwirkung und Nachhaltigkeit des Lehr- und Lernzusammenhangs) vor allem von der Qualität Medien (Medienverwendung, Medieneinsatz etc.) abhängig zu machen. Eine in diesem Sinne medienzentrierte Bildungs- und/oder Didaktik-Theorie verweist in erster Linie auf Qualitätskriterien und Bewertungsgesichtspunkte und macht den erwarteten Erfolg des Lehr-Lerngeschehens von Kriterien abhängig, die

- entweder strukturell in den verwendeten Medien, Medienprodukten, Medienprogrammen oder Mediensystemen verankert sind
- oder die im Rahmen progressiv von deren Verwendung (sowohl beim Lehr-, wie beim Lernprozess) entwickelt werden oder zur Geltung kommen können.

In eben diesem Kontext (digitale Medien als bestimmende Lernumgebung) ist es vermutlich hilfreich, die Begrifflichkeit von „e-teaching“ und „e-learning“ näherhin zu kommentieren (vgl. dazu den Text von G. E. Ortner). Sie beschreiben das Bildungsgeschehen entlang traditionell eingespielter (später dann industriell gespiegelter) gesellschaftlicher Muster der Rollenverteilung (Geben und Nehmen, Angebot und Nachfrage, Produktion und Konsumption) als die Zuordnung von Erwartungen an die Rollen von Lehrer / Meister und Schüler (Lehren und Lernen) im Interesse individuell nutzbarer, aber gesellschaftlich verwertbarer Ergebnisse. Das Begriffspaar „e-teaching / e-learning“ affirmiert wider besseres (Didaktik-theoretisches) Wissen die sozial-gesellschaftliche Konstitution von Bildungswissen entlang technologisch-

pragmatischer Ausrichtung sowie deren theoretische Beobachtung: sie beobachtet das Geschehen als Ursache und Wirkung des Handelns. Dem entsprechend versteht sich Bildung als theorie- und handlungs- und gesellschafts- und kulturtheoretisch als Handlungszusammenhang unterschiedlich verteilter Rollen (Verteilung von

(Kompetenz). Eine auf Erfolg und Wirkung ausgerichtete Beobachtung eines Geschehens ist „natürlich“ an den Ursachen, den Möglichkeiten bzw. den Interventionen der Verursachung und den daraus resultierenden (unter Einrechnung aller möglichen intervenierenden Variablen)

Ergebnisses interessiert (vgl. Bauer. 2017): denn sie beobachtet das Bildungsgeschehen im (mechanisch-kausalen) Modell von Ursache und Wirkung des Handelns bzw. der Handlungszuschreibungen. Dem entsprechen unterschiedlich verteilte Rollen (Kompetenzverteilung) im Interesse von Resultat und Wirkung. Eine auf Erfolg und Wirkung ausgerichtete Beobachtung eines Geschehens ist „natürlich“ an den Ursachen, den Möglichkeiten bzw. den Interventionen der Verursachung und den (unter Einrechnung aller möglichen intervenierenden Variablen) daraus resultierenden Ergebnissen interessiert.

Weil und indem sie (e-teaching, e-learning) das Geschehen (Lehren: Wissensaufbereitung, Wissens-vermittlung einerseits, Lernen: Wissensverankerung, Wissensverarbeitung andererseits) als von den aufeinander gerichteten Handlungsströmen bestimmt sehen (zunächst top-down, sozial-technologisch vertikal, mit wachsendem Bewusstsein der Demokratisierungsrechte zunehmend horizontal), wird diese Unterscheidung, zumindest technologisch betrachtet, zunehmend obsolet. Die Unterscheidungsgrenzen zwischen Lehren und Lernen im e-Kontext werden mehr und mehr Verbindungslinien der Wissenskooperation.

Oder anders (und „sozial-technologisch“ ausgelegt (vgl. Habermas/Luhmann 1974). Bildungstechnologie hat, seit und je mehr sie im Medienkontext geschieht, eine sozialpolitische Implikation, die in dem Begriff „Sozial-Technologie“ gefasst werden kann: da die Eingliederung (Integration) des Individuums in die gesellschaftlichen Zusammenhänge üblicherweise davon abhängig gemacht wird, welche Chancen oder Herausforderungen der Bildung (formal-intendierter Sozialisation und gesellschaftlichpolitisch organisierter Bildung) einem ermöglicht wurden wahrzunehmen und zu nutzen, ist es unerlässlich, die für eine optimale Lehr-Lernumgebung (die materiellen und technischen Ressourcen) dafür zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Der theoretisch-wissenschaftlichen Vollständigkeit halber muss aber auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine funktionale (technologisch orientierte) Medientheorie nicht die einzig relevante Orientierung der Bildungstheorie ist. Versteht man nämlich die Konzepte von Bildung und Didaktik nicht als Handlungs-bestimmte, sondern als Beobachtungs-bestimmte Konzepte der Aneignung von Wirklichkeit (wie dies z.B. eine an den Cultural Studies orientierte („Die Welt ist wie wir sie tun“), ein an den Werten der symbolischen Interaktion, also kommunikationstheoretisch fokussierte Theorie oder eine generell am Theorieprojekt des Konstruktivismus („Die Welt ist wie wir sie denken“) ausgerichtete Bildungstheorie), dann läge der Fokus der qualitätskritischen Betrachtung (Analyse, Interpretation, Bewertung) nicht auf „den Medien“, sondern in der medien- und kommunikations-strukturellen und kulturellen Programmierung der Kontextualität von Lehren und Lernen. (vgl. Bauer 2017: 35 ff.): „Die Koppelung von Konstruktivismus und digitalen Medien ist.... auf der sozialen Komponente

angesiedelt, indem die klassischen Lernumgebungen die virtuellen Lehrräume miteinbeziehen und somit Lernenden die Freiheit geben, sich nach individuellem Lernbedürfnis informelles Wissen anzueignen“ (Pöhlmann 2017: 64)

Diese in erster Linie technologischer Pragmatik geschuldete Differenzierung von e-teaching und e-learning als zwei separierte auf verschiedene Akteure verteilte und doch aufeinander bezogene Agenden wäre mit einem kritisch-theoretischen Blick auf das Soziosystem der Konstruktion von Wissen zumindest auf der Ebene einer kommunikationstheoretischen Konzeption von Bildung längst vom Tisch (vgl. Pöhlmann 2017: 64). Der digitale Wandel verändert demnach das System strukturell, auf Dauer aber auch kulturell sowohl das Kommunikationsverhalten wie auch das Kommunikationsverhältnis zwischen den Handlungspartnern des Lehr- Lerngeschehens. Dass Bildung als spezifisch-theoretisch konstruiertes Modell von Kommunikation möglich und produktiv sinnvoll ist, lässt sich aus der Beobachtung der Praxis leicht begründen. Dem folgend stellt sich eigentlich nur mehr noch die Frage, welche der möglichen theoretisch gängigen Modelle die Erwartungen erfüllen können, die man wissenschaftstheoretisch begründet zu stellen pflegt Erklärungswert, Ordnungswert, Klassifikationsperspektive, Problemperspektive: Lehren-Lernen

- als Kommunikator-Rezipienten-Verhältnis,
- als Produktions- und Konsumtionsverhältnis,
- als Stimulus-Response-Verhältnis,
- als ein durch agenda setting gebildetes Verhältnis der Konstruktion von Relevanz und wissensgestützter Wirklichkeit
- als organisationsgestütztes Vertragsverhältnis von Rechten und Pflichten
- als Vertragsverhältnis der Kooperation von Tausch und/oder Teilung
- als durch Profession gestütztes Vertrauensverhältnis
- als Partnerschaftsverhältnis von Ziel, Weg und Ergebnis
- als im Gebrauch von Medien konstituiertes soziales System der Konstruktion von Wissen,
- als ein durch den Charakter von Medialität gekennzeichnetes Verhältnis von Interaktion und Transaktion
- als ein wegen der Fokussierung des Interesses auf einen Themenkomplex entstehendes oder intendiertes Interaktionsverhältnis.

Um das letztere als eines von vielen möglichen anderen aufzugreifen und es der theoriebildenden Werte wegen am Beispiel der „Themenzentrierten Interaktion“ (vgl. Cohn 2009) zu kommentieren : Die TZI ist kein Lehrsystem, auch keine Theorie in kategorialen Sinne, sondern eine kommunikationstypische Betrachtungsperspektive, die vor allem im Kontext elementarer Bildung als Handlungsprogramm eingesetzt wird. Lange Zeit wurde das theoretisch-methodische Programm der Psychotherapeutin Cohn in Kursen vermittelt und trainiert. Es überzeugte die institutionelle Bildungspraxis vor allem wegen des sozial-empathischen Charakters: Menschen in unterschiedlichen Rollen (Lehren, Lernen) verstehen einander in diesen Rollen wegen der gemeinsamen Zentrierung auf ein für beide relevantes bzw. Interessantes Thema. Das Thema und dessen medialer Charakter („wie redet man, wie reden wir über XYZ ?) macht sie, wissend um die unterschiedliche Ausgangslage (Frage-Antwort, Wissen-Ahnungslosigkeit, Erfahrung-Ratlosigkeit etc.) aufeinander neugierig und wechselseitig aufmerksam auf die Chance und Herausforderung der Vergemeinschaftung ihrer verschiedenen Positionen in der sozialen Spiegelung ihrer Interessen. Diese Beschreibung entspricht genau dem, was die „Theorie der Symbolischen Interaktion“ (vgl. Brumlik 1973, Burkart 2021: 432) meint: Menschen verständigen sich auf Basis der Zeichen (Medien), die sie verwenden und wie sie sie verwenden. Mediendidaktisch-theoretisch verwertet besagt dies: es ist also die Art des Mediengebrauchs (auf welches Medium man sich

verständigt, es wie (in welchem Arrangement) zu verwenden, um dadurch zueinander Wissenswertes (Information, Deutung, Meinung etc.) zu tauschen und/oder zu teilen.

In beiden Welten, den individuellen wie den gesellschaftlich-kollektiven geht es sowohl um die Vorstellung der Möglichkeiten wie auch um die Möglichkeiten der Vorstellung: von sich, von Gesellschaft und von Welt. Im Gebrauch der Ressourcen von Medialität und Bildung verweisen sie wechselseitig aufeinander: das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft spiegelt sich in den Mustern der Aufmerksamkeit der Gesellschaft für das Individuum, des Individuums für die Gesellschaft und – generell - für die Welt. Bildung ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als das durch Wissen / Bewusstsein / Information / Meinung gestützte, geforderte oder geförderte Verhältnis des Menschen zu sich und zu seiner Umwelt (vgl. oben unter „Kompetenz-Bildung“). Bildung ist soziale Praxis, sowohl als Prozess wie auch als Habitus und in diesem Sinne eine akkumulierbare Ressource, die, wenn notwendig, die Not wenden kann, und sei es in dem Sinne, dass sie dazu ermächtigt die Routinen des Denkens und der Beobachtung unterbricht, um so sich als Souverän der Entscheidung verstehen zu können.

LITERATURHINWEISE

Adolf, Marian (2007): A Goad for Everyone Else. Die Medienkulturwissenschaft der Cultural Studies. IN: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg 32, 4/2007, S. 66 – 89)

Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. München: Juventa

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz: In sozialpädagogischen Lernfeldern: Schülerband. Troisdorf: EINS Bildungsverlag

Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (2013): Medialer Habitus. IN Medienimpulse 4/2013

Bauer, Thomas A. (1979): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. Theorie-Diskussion_ Der Kommunikationssinn. Wien-Köln-Graz: Böhlau

Bauer, Thomas A. (2008): Bildung als soziale Praxis: Zum kulturellen Wandel von Wissen und Bildung im Kontext zunehmend medialisierter Gesellschaften. IN: Bauer, Thomas A./Ortner, Gerhard E. (Hrsg.): Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. Paderborn: B+B Medien, S. 14 -35

Bauer, Thomas A. (2008a): Kultur der Medialität. Medienbildung als das pädagogische Programm von Medialitätskultur. IN: Medienimpulse, Heft Nr. 65. Wien: Bundesministerium für Bildung und Kultur

Bauer, Thomas A. (2011): O Valor Publico da Media Literacy. IN: Líbero, Revista do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero, XIV / 27, 2011, S. 9 - 21

Bauer, Thomas A. (2014): Kommunikation wissenschaftlich denken. Perspektiven einer kontextuellen Theorie gesellschaftlicher Verständigung. Wien: Böhlau

Bauer, Thomas A. (2016): Der Mensch, er selbst und sein Selbst im Universum der Medien. Zur Mediologie der Musterbildung von Werten am Beispiel des Selfies. IN: Verwiebe, Roland (Hrsg.) (2016): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer, S: 97-116

Bauer, Thomas A. (2017): Wissensverständigung in der Mediengesellschaft. Theoretische Skizzen zur Mediologie gesellschaftlichen Lernens. IN: Bauer, Thomas A./Mikuszeit, Bernd H (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Grundlagen - Projekte – Perspektiven – Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15 – 48)

Bauer, Thomas A. (2017a): Werden und Wandel der Mediengesellschaft. IN: Gowin, Peter/Walzer, Nana (Hrsg.): Die Evolution der Menschlichkeit. Wege zur Gesellschaft von morgen. Wien. Braumüller, S. 117 - 136

Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Bernstein, Basil (1971): Class, codes and control: Vol. 1, Theoretical Studies toward a Sociology of Education. London: Routledge

Basil Bernstein (1971): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam: Contact-Press

Bernhard, Uli/Ihle, Holger (2008): Neue Medien – neue Modelle? Überlegungen zur zukünftigen kommunikationswissenschaftlichen Modellbildung. IN: Journal of the Swiss Association of Communication and Media Research. Vol. 8, Nr.2, S. 231 – 238

Blaschitz, Edith/Seibt Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: Lit-Verlag

Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. IN: Burkart, Roland/ Hömberg, Walter (Hrsg.) Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Braumüller Wien: 24–41.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. IN: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 193 - 198

Bourdieu, Pierre (1998 , franz. 1994): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brumlik, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Buckingham, David (2003): Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press

Burkart, Roland (2021): Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfeld einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 6. Verbesserte und ergänzte Auflage. Wien: Böhlau

Burkart, Roland/ Hömberg, Walter (Hrsg.) (2004): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Braumüller Wien.

Carrier, Martin (2006): Wissenschaftstheorie. Zur Einführung. Haburg: Junius Vlg.

Castells, Manuel (2005): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Bd 1, Wiesbaden: Springer

Castells, Manuel (2005): Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft

Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Merve-Verlag Berlin

Charalambis, Dimitris (2021): Die Erosion der liberalen Demokratie und des demokratischen Rechtsstaats. IN: Liopoulos-Strangas, Julia/Levits, Egils/Potaycs, Michael/Ziller, Jaques (Hrsg.): Die Herausforderungen der digitalen Kommunikation für den Staat und seine demokratische Staatsform.

Baden-Baden: Nomos / SIPE 14, S. 67-70

Chomsky, Noam (1968): Language and Mind. New York: Harcourt Brace & World

Cohn, Ruth (2009): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner. Zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta

- Christl, Reinhard/Süssenbacher, Daniela (Hrsg.) (2010): Der öffentlich-rechtliche Rundfunk in Europa. ORF, BBC, ARD & Co auf der Suche nach dem Public Value. WPublÖiv >Valueien: Falter Verlag
- Cube, Felix von (1982): Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Stuttgart: Klett-Cotta
- Derrida, Jacques (2003): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Enzensberger, Hans Magnus (1997): Baukasten zu einer Theorie der Medien. IN: Glotz, Peter (Hrsg.) Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit. Fischer Taschenbuch Verlag München: 97–132.
- Faßler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation München: Fink
- Flusser, Vilém (1997): Medienkultur. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.
- Flusser, Vilém (1998): Kommunikologie. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.
- Flusser, Vilém (2009): Kommunikologie weiter denken. Die "Bochumer Vorlesungen". Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1997): Die Ordnung des Diskurses. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.
- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. Hanser München.
- Frank, Helmar G./Meder, Brigitte S. (1971): Einführung in die kybernetische Pädagogik. München: dtv
- Gebauer, Günther (2009): Wittgensteins anthropologisches Denken. München: C.H. Beck
- Gebauer, Gunter/ Wulf, Christoph (1998): Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Rowohlt Reinbek bei Hamburg.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. (Cambridge 1984) Ausgabe Frankfurt / New York: Campus
- Göttlich, Udo (1997): Cultural Studies und Medienwissenschaft. IN: Medien- Journal, Zeitschrift dñe Kommunikatdionskultur, Nr. 1: S. 3 - 14
- Göttlich, Udo (2006): Zur Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Zur handlungstheoretischen Kritik der Wirkungs- und Rezeptionsforschung, Konstanz: UVK.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd 1: Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1974): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leitet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hagen, Lutz M., Anne-Marie in der Au, und Mareike Wieland (2017): Polarisierung im Social Web und der intervenierende Effekt von Bildung: Eine Untersuchung zu den Folgen algorithmischer Medien am Beispiel der Zustimmung zu Merkels "Wir schaffen das!". IN: kommunikation @ gesellschaft 18.
- Hall, Stuart (1997): Representation. Cultural representations and signifying practices. Sage London.
- Hall, Stuart (1999): Encoding, Decoding. IN: During, Simon (Hrsg.) The Cultural Studies Reader. Routledge London: 507–517.

Hartmann, Frank (2003): Mediologie. Ansätze einer Medientheorie der Kulturwissenschaften. Wien: Facultas

Heidekamp, Brite /Kargel, David (w2018): E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien. Überlegungen zu einer bildungstheoretisch fundierten Medienpädagogik. Bielefeld: wbv Media

Hepp, Andreas (2008): Netzwerke der Medien – Netzwerke des Alltags. Medienalltag in der Netzwerkgesellschaft. IN: Thomas, Tanja (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 63 - 89

Hepp, Andreas (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Thomas, Tanja (Hrsg.) (2009): Schlüsselwerke der Cultural Studies. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Hepp, Andreas/ Winter, Rainer (Hrsg.) (1997): Kultur - Medien - Macht. Cultural studies und Medienanalyse. Westdeutscher Verlag Opladen.

Hippel, Alga von/ Kulmus, Claudia/ Stimm, Maria (2018): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Schöningh / UTB

Imhof, Kurt (2006): Mediengesellschaft und Medialisierung. IN: Medien und Kommunikation / M&K 52, Jg 2. S.191-215

Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. UNRAST-Verlag Münster.

Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Karmasin, Matthias (1998): Medienökonomie als Theorie (massen-)medialer Kommunikation. Kommunikationsökonomie und Stakeholder Theorie. Graz: Nausner & Nausner

Karmasin, Matthias/ Süssenbacher Daniela/Gonser, Nicole (2011) (Hrsg.): Public Value. Theorie und Praxis im internationalen Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: Bildung in einer digital geprägten Welt. IN: Pädagogischer Mittelwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann

Kiefer, Marie Luise/Steininger, Christian (2014): Medienökonomik. München: Oldenbourg, 3. Aufl.

Klieme, Eckhard /Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. IN: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8/2007

Knaus, Thomas: Technik stört! Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Knaus, Thomas; Engel, Olga (Hrsg.): Mediale. Digitale Medien in Bildungseinrichtungen. Band 3. Kopaed Verlag, München, 2015

Kohlberg, Lawrence (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt; Suhrkamp

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Krotz, Friedrich (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. IN: Thomas, Tanja (Hg.) Medienkultur und soziales Handeln. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden: 43–62.

Krotz, Friedrich / Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden

Lasswell, Harold D. (1971): The Structure and Function of Communication in Society. IN: Schramm, Wilbur/ Roberts, Donald F. (Hg.) The Process and Effects of Mass Communication. University of Illinois Press Urbana: 84–99.

Luhmann, Niklas (1984): Social Systems. Frankfurt: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2004): Die Realität der Massenmedien. (3. Aufl.) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Latour, Bruno (2007): Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford 2005, deutsch: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie- Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt: Suhrkamp

Maletzke, Gerhard (1984): Bausteine zur Kommunikationswissenschaft 1949 - 1984. Ausgewählte Aufsätze zu Problemen, Begriffen, Perspektiven. Spiess Berlin.

Marx, Karl (2012): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 3. Bd.: Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion. Berlin: Dietz Verlag

Maslow, Abraham H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Mast, Claudia (Hrsg.) (2018): ABC des Journalismus. Ein Handbuch. Köln: Herbert von Halem

Matthes, Jörg (2022): Framing. Konzepte, Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10., 2.Aufl. Baden-Baden: Nomos

McBride Reports: UNESCO (1980) University of Colorado 2005

McLuhan, Marshall (1995): Understanding Media. The Extensions of Man. London

McQuail, Denis /Deuze, Mark (2020): McQuail's Media and Mass Communication Theory. Los Angeles / New Delhi: Sage Publications, 7th edition

Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp Frankfurt am Main.

Meier, Klaus (2018): Journalistik. Stuttgart / Konstanz: UTB Basics /UVK (4. Aufl.)

Mitterer, Josef (2001): Die Flucht aus der Beliebigkeit. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Mitterer, Josef (2011): Das Jenseits der Philosophie. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

- Münch, Ingo von (2020): Die Krise der Medien. Berlin: Duncker & Humblot
- Oevermann, Ulrich (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerwist: Velbrück Wissenschaften
- Ortner, Gerhard E. (2017): Digitalisierung und Differenzielle Didaktik. IN: L.A. Multimedia 2, S. 34 - 36
- Ortner, Gerhard E. (2017a): Differenzielle Didaktik und Educational Technology. Bildungswissenschaftliche und mediendidaktische Grundlagen des E-Teachings. IN: Bauer, Thomas A./Mikuszeit, Bernd H. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Grundlagen – Projekte – Perspektiven – Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49 – 80
- Pariser, Eli (201): The filter bubble: What the Internet is hiding from you. New York, NY: Penguin Press
- Piaget, Jean (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Pöhlmann, Kai (2017): Die Bildung der Kommunikation und die Kommunikation der Bildung. Die Kommunikationsbegrifflichkeit von Wissen und die wissenschaftliche Konzeption von Kommunikation für einen neuen schulischen Umgang mit digitalen Medien in einer auf Bildung bauenden Gesellschaft. Dissertation Universität Wien:
- Prakke, Hendricus Johannes (1968): Kommunikation der Gesellschaft. Einführung in die funktionale Publizistik. Verlag Regensburg Münster.
- Pürer, Heinz (2003): Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. UVK Konstanz.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik: ein Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool auf CD. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Seiffert-Brockmann, Jens (2016): Vertrauen in der Mediengesellschaft. Eine theoretische und empirische Analyse. München: Springer
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus – Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand
- Simmel, Georg (1989): Über soziale Differenzierung. Sociologische und psychologische Untersuchungen. Leipzig 1890), Gesamtausgabe Bd 2. Frankfurt: Springer
- Springer, Nina/Raabe, Johannes/Haas, Hannes/Eichhorn, Wolfgang (Hg.)(2012): Medien und Journalismus im 21. Jahrhundert. Konstanz und München: UVK
- Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Sunstein, Cass R. (2001): Echo chambers: Bush v. Gore, impeachment, and beyond. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Taylor, Charles (2002): Die Formen des Religiösen in der Gegenwart. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Taylor, Charles (2009): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Suhrkamp Frankfurt am Main.

- Tönnies, Ferdinand (2012): Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft (Klassiker der Sozialwissenschaften), hrsg. Von Klaus Lichtblau. Heidelberg: Springer VS
- Tuppat, Julia (2020): Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg. Die intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit. Wiesbaden: Springer VS
- Volz, Fritz Rüdiger (2011): Hermeneutik der Lebensführung. Beiträge zu Sozialphilosophie und Ethik Sozialer Arbeit. Gelegenheitsarbeiten I. Bochum
- Wachtler, Josef/Ebner, Martin/Gröblinger, Ortrun/Kopp, Michael/Bratengeyer, Erwin/Steinbacher, Hans-Peter/Freisleben-Teutscher, Chrisian/Kapper, Christine (Hrsg.) (2016): Digitale Medien. Zusammenarbeit in der Wissenschaft. Münster-New York: Waxmann
- Watzlawick,Paulk/Beavon, Janet/Jackson, Don. D. (1974: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Wien-Bern: Huber
- Weber, Corinna (2012): Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in Selbstregulierten Lernprozessen: Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lernkonzeptionen. Hamburg: Diplomica
- Weber, Stefan (2022): Radikaler Linguismus. Von Wittgenstein zu Mitterer und einer neuen Philosophie. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft
- Weischenberg, Siegfried/Pörksen, Bernhard (2005): Handbuch Journalismus und Medien. Köln: Herbert von Halem Verlag
- Weischenberg, Siegfried (1998): Journalismus in der Gesellschaft. Theorie, Methodologie und Empirie. Opaten: Westdeutscher Verlag
- Winter, Rainer (2011): Die Zukunft der Cultural Studies. Bielefeld: transcript
- Willke, Helmut (2005): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart: Lucius&Lucius UTB
- Wittgenstein, Ludwig (1963): Tractatus logico-philosophicus. Suhrkamp Frankfurt am Main.

DAS POLITISCH-SOZIALE PARADIGMA UND DIE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE DEMOKRATIE UND DIE DEMOKRATISCHE KULTUR HEUTE

DIMITRIS CHARALAMBIS

ABSTRACT EN:

In the following remarks, I am concerned with pointing out and conceptualizing crucial aspects of the neoliberal turn in order to highlight their prevalence in the historical constellation since the 1970s and 1990s, to understand their social acceptance and to understand the anti-liberal and anti-democratic content that we now describe with the term post-democracy. This allows us to understand what the new historical momentum after Putin's invasion into Ukraine may mean and what the international consequences of a new Cold War, in the context of an increasingly serious destabilization of the climate and an increasingly dangerous erosion of democracy, will have. After 1945 and 1989/91, for reasons explained in this text, we are at the third historical turning point after the Second World War. It is not just a matter of creating the political-economic basis, but above all the cultural and educational ones, in order to ensure the continued existence of democracy. Education and knowledge continue to be, and especially in the face of pervasive irrationalism, the crucial line of defense of democracy.

ABSTRACT DE:

Mir geht es in den folgenden Ausführungen darum, entscheidende Aspekte der neoliberalen Wende aufzuzeigen und zu konzeptualisieren, um ihre Prävalenz in der historischen Konstellation seit der 1970er und 1990er Jahre herauszustellen, um ihre soziale Akzeptanz zu verstehen und um die antiliberalen und antidemokratischen Inhalte, die wir mittlerweile mit dem Begriff der post-Demokratie beschreiben, zu ermitteln. Dadurch können wir verstehen, was das neue historische Momentum nach der Invasion Putins in die Ukraine bedeuten kann und was ein neuer Kalter Krieg im Rahmen einer immer gravierenden Destabilisierung des Klimas und einer immer gefährlicheren Erosion der Demokratie für internationale Konsequenzen haben wird. Nach 1945 und 1989/91 befinden wir uns, aus Gründen die in diesem Text erläutert werden, in dem dritten historischen Wendepunkt nach dem Zweiten Weltkrieg. Es gilt nicht nur die politisch-ökonomische sondern vor allem die kulturelle und bildungsorientierte Grundlage zu schaffen, um den Bestand der Demokratie zu sichern. Bildung und Wissen sind weiterhin und insbesondere angesichts des umgreifenden Irrationalismus immer stärker die entscheidende Verteidigungslinie der Demokratie.

PROLEGOMENON

Das Irrationale als Systemrationalität der Ungleichheit und als Negation des liberalen, des demokratischen und des sozialen Prinzips der Demokratie bedeutet die größte interne Bedrohung der Demokratie seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, während neue Formen des Totalitarismus, der Surveillance Diktatur und der kriegesischen Revision der Geschichte die externe Bedrohung der Demokratie ausmachen.

Die neoliberale Wende, die „Wende der Ungleichheit“, nach ATKINSON¹, hat seit dem Ende der 1970er Jahre das kapitalistische System bestimmt und somit die Struktur der sozialen Stratifikation als Reaktion auf den keynsianischen Konsens der Ära der „Trente Glorieuses“, der dreißig „glorreichen“ Jahre der Nachkriegszeit.² Der Marktradikalismus behauptet sich, spätestens seit den 90er Jahren, also seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion (1989/91) und der ökonomischen (aber keinesfalls politischen, was lange vom Westen nicht verstanden wurde) Integration Chinas in den kapitalistischen Weltmarkt (WTO Mitgliedschaft 2001), als das angeblich alternativlose Erfolgsmodell der Weltwirtschaft. Diese neoliberale Wende geht mit der "digitalen Wende" („digital turn“, die vierte Industrielle Revolution, oder Industrielle Revolution 4.0) einher. Man könnte von miteinander verbundenen parallelen Entwicklungen sprechen. Erst die digitale Wende (Internet, Web 1.0, Web 2.0, Medienkonvergenz, Soziale Medien, digitale Plattformen) hat Deregulierung, Globalisierung, Mediatisierung, Informationsgesellschaft, Abkoppelung von Raum und Zeit, Abkoppelung der Finanzwirtschaft von der realen Wirtschaft etc. technisch wirklich möglich gemacht.

Mir geht es in den folgenden Ausführungen darum, entscheidende Aspekte der neoliberalen Wende aufzuzeigen und zu konzeptualisieren, um ihre Prävalenz in der historischen Konstellation seit der 1970er und 1990er Jahre herauszustellen, um ihre soziale Akzeptanz zu verstehen und um die antiliberalen und antidemokratischen Inhalte, die wir mittlerweile mit dem Begriff der post-Demokratie beschreiben, zu ermitteln. Dadurch können wir verstehen, was das neue historische Momentum nach der Invasion Putins in die Ukraine bedeuten kann und was ein neuer Kalter Krieg im Rahmen einer immer gravierenden Destabilisierung des Klimas und einer immer gefährlicheren Erosion der Demokratie für internationale Konsequenzen haben wird. Nach 1945 und 1989/91 befinden wir uns, aus Gründen die in diesem Text erläutert werden, in dem dritten historischen Wendepunkt nach dem Zweiten Weltkrieg. Es gilt nicht nur die politisch-ökonomische sondern vor allem die kulturelle und bildungsorientierte Grundlage zu schaffen, um den Bestand der Demokratie zu sichern.

* Dieser Text stützt sich auf Vorarbeiten des Autors, die seit 1998 datieren (Demokratie und Globalisierung. Der Begriff des Menschen in der Moderne. Realabstraktion und Vernunft, Exantas, Athen 1998). Unter seinen letzteren Veröffentlichungen in diesem Rahmen als Teilergebnisse seiner Forschung sind folgende zu erwähnen: 2017: Das Minsky-Moment der Demokratie, Das Irrationale als Systemrationalität der Ungleichheit, in: *jus, ars, philosophia et historia, Nomos*, Baden-Baden 2017, S. 455-497, 2019 : Inequality, Recognition, Irrationality and Populism. From Liberal Democracy and the democratic Rule of Law to post-Democracy. Two crucial historical moments and their consequences. 1945 and 1989/91, *The Greek Political Science Review*, Nr.45. Dec.2019, pp. 7-58 : <https://dx.doi.org/10.12681/hpsa.22312> und 2021: Die Erosion der liberalen Demokratie und des demokratischen Rechtsstaates. Post-Demokratie, Irrationalität und Anerkennung, in: *Die Herausforderungen der digitalen Kommunikation für den Staat und seine demokratische Staatsform*, SIPE Bd. 14, *Nomos*, Baden-Baden 2021, S. 81-117.

¹ Anthony B. ATKINSON, *Inequality. What can be done?*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2015 und Antony B. ATKINSON (John MICKLERWRIGHT and Andrea BRANDOLINI podt mortem editors), *Measuring Poverty around the World*, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2019

² Diese Einteilung der Nachkriegszeit nach PIKETTY, ATKINSON und anderen ist mittlerweile allgemein akzeptiert, dazu: Thomas PIKETTY, *Le capital au XXIe siècle*, Seuil, Paris 2013, Thomas PIKETTY, *Capitale et Ideology*, Seuil, Paris 2019

Bildung und Wissen sind weiterhin und insbesondere angesichts des umgreifenden Irrationalismus immer stärker die entscheidende Verteidigungslinie der Demokratie.

DAS POLITISCHE UND DIE POLITIK IN DER ÄRA DER DEREGULIERUNG

Die Bankenkrise von 2007/2008 und ihre Mutation zu einer Krise der öffentlichen Verschuldung, was eine allgemeine Wirtschaftskrise zur Folge hatte, warf eine Reihe von Fragen auf, die die Ursachen dieser Krise und die Reaktion darauf betreffen. Diese Fragen sind keineswegs nur ökonomischer Natur, d.h. sie betreffen nicht nur die Wirtschaftswissenschaften. Sie betreffen die Gesellschaft als Ganzes, ihre Konstitution- und Rekonstitutionsmechanismen und zwar unter den Bedingungen des Globalisierungsprozesses, der zumindest seit den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts³ und insbesondere nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion eine neue, eine quasi postnationale, die klassische nationale Souveränität aushöhlende Ära eingeleitet hat, ohne aber diesen Prozess auf eine supra-nationale Ebene institutionell, also an neuen politisch bindenden internationalen Institutionen zu verankern. Dies führt zu einer grundlegenden wie auch profanen Feststellung: Die Fragen, die die Krise und die Reaktion darauf aufwerfen, können nur auf der Basis einer politischen Argumentation beantwortet werden.

Sie können nur politisch beantwortet werden, weil sie, wie auch immer interpretiert, das Politische betreffen. Wenn wir das Politische, mit einer der Definition von Carl Schmitt absolut konträrer Sichtweise, als die Form, die Art und Weise, den Prozess durch den eine Zahl von Menschen sich zu einer Gesellschaft konstituieren definieren, dann betreffen die Bedingungen der Reproduktion der Gesellschaft den Kern des Politischen. Somit sind auch die wissenschaftlichen Paradigmata der neoliberalen ökonomischen Theorie in der Tradition der „unsichtbaren Hand“, bzw. ihre Erklärungsversuche, so sehr sie sich auch als die eigentliche reine Vernunft, der topos von Hayeks „spontaner Ordnung“, definieren mögen⁴, wenn sie sich außerhalb des Politischen ansiedeln sind sie reine selbstreferenzielle Konstruktionen. Sie sind Produkte einer durch die Autopoiese der jeweiligen Paradigmata konstruierten virtuellen Realität, die den Stellenwert einer apologetischen Ideologie einnimmt.

Diese „spontane Ordnung“ des sich selbst regulierenden Marktes versteht sich als die einzige rationale Ordnung des Realen, deren Geltung durch die Unvernunft, also durch die Irrationalität, weil dem Markt extern, der Politik und der Aktivität der gesellschaftlichen Akteure gestört wird. Nach dieser marktradikalen Konzeption wird der Markt von der Vernunft des Marktes äußeren Faktoren in seiner Gestaltungsordnung behindert.⁵ Eine Vernunft außerhalb der instrumentellen Rationalität der Marktteilnehmer, also der subjektiven Rationalität der Akteure auf dem Markt (der *volonté particulière* der Marktteilnehmer) ist nach dieser Marktdogmatik nicht existent. Nur durch die unbedingte Anpassung an die spontane Ordnung des Marktes als der einzigen zulässigen, da auf die Preise gestützten, Informationsquelle könnten Disharmonien und Gleichgewichtsstörungen verhindert werden.

³ FERGUSON, MAIER, MANELA, SARGENT (eds.), *The Shock of the Global. The 1970's in Perspective*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2010. Über die zwei entscheidenden historischen Momente der Nachkriegszeit: Dimitris CHARALAMBIS: *Inequality, Recognition and Populism. From liberal Democracy and the democratic Rule of Law to post-Democracy. Two crucial historical moments and their consequences: 1945 and 1989/91*, in: *Greek Political Science Review*, Nr. 45, December 2019 (<http://dx.doi.org/10.12681/hpsa.22312>)-<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hpsa/index>, S.7-58.

⁴ Friedrich A. HAYEK, *New Studies in Philosophy, Politics and Economics*, University of Chicago Press, Chicago 1978 und Friedrich A. HAYEK, *The Constitution of Liberty*, University of Chicago Press, Chicago 2011(1960), dazu auch: Phillip MIROWSKI and Dieter PLEHWE (eds.), *The Road from Mont Pelerin. The Making of the Neoliberal Thought Collective*, Harvard University Press, Harvard Massachusetts 2009

⁵ Joseph VOGL, *Das Gespenst des Kapitals*, diaphanes, Zürich 2010

Will heißen, nur dann würden ökonomische Krisen, als Phänomene oder Konsequenzen der unberechenbaren Politik, endgültig abgeschafft werden. Behavioristen könnten diese marktexternen Störfaktoren und ihren irrationalen Charakter ermitteln, damit, vielleicht, die daraus erzeugten Abweichungsschwingungen mit einbezogen und errechnet werden können.⁶

Um aber den Unbestimmtheitskern dieser Verabsolutierung des Marktes und der subjektiven Rationalität zu überwinden und um eine politische Interpretation der Krise zu liefern und die Beharrungskraft des herrschenden ökonomischen Paradigmas zu erklären, müssen wir eine entscheidende Differenzierung vornehmen: Die Differenzierung zwischen der Politik und dem Politischen, da zwischen diesen Begriffen eine grundlegende Differenz existiert.

Wenn die Konstituierung des Politischen, dessen Urformen im antiken Athen und im antiken Rom als proto-politische Phänomene historisch ermittelbar sind, die Quintessenz des Projektes der Moderne ausmacht, dann kann Politik sowohl ein Ordnungsprozess zur Realisierung dieses Projektes sein, als auch ein Prozess der dieses Projekt verhindern bzw. liquidieren kann. Ob dieses Projekt der Moderne tatsächlich in Bahnen teleologischen Charakters gefestigt wird hängt nicht von der entfesselten Kontingenz der postmodernen Interpretation der Geschichte, der Gesellschaft, der Politik, der Ökonomie und der Kultur ab. Das Projekt der Moderne hängt vielmehr von der gefesselten Kontingenz der Konstituierung des Politischen ab, als einem, in seiner inneren Logik, teleologischem Prozess, der durch seine spezifische Qualität, d.h. durch die spezifische (deswegen auch gefesselte Kontingenz) Anordnung der Elemente, die ihn ausmachen und ihn als einen solchen aufweisen, nie ein eschatologischer Prozess sein kann.

Um es anders zu formulieren, das Politische, als unvollendetes Projekt der Moderne (Habermas), weist eine teleologische erkenntnistheoretisch aber auch geschichtlich entstandene Intention auf, die aber keinen Endpunkt/Grenze kennt, da die Grenze eine konjunkturgeschichtlich entstandene Schranke bedeuten würde, die den Prozess stoppen und ihn dadurch zwangsläufig in sein Gegenteil verkehren würde. D.h. der teleologische Charakter des unvollendeten Konstitutionsprozesses des Politischen kennt kein Eschaton, weil ein Eschaton den Prozess als solchen annullieren würde.

Durch das oben Gesagte wird klar, dass wir einen anderen Erklärungszusammenhang suchen müssen, der im Rahmen der Konstitution des Politischen die Ökonomie, d.h. die Produktion und Reproduktion der materiellen Bedingungen des gesellschaftlichen Seins, und somit die wissenschaftlichen Paradigmata bzw. das jeweils herrschende sozial-ökonomische Paradigma erklären kann. Wir brauchen einen Erklärungszusammenhang, der eine Analyse liefert, die uns hilft die Fragen, die Antworten und die Perspektiven, die durch die Krise entstanden sind zu verstehen, zu interpretieren und in ihrem Wahrheitsgehalt zu prüfen, um die heutigen internen und externen Antagonismen erkennen und bewältigen zu können.

DIE URSPRÜNGE DES HERRSCHENDEN ÖKONOMISCHEN PARADIGMAS

Das herrschende neo- liberale Paradigma basiert auf dem klassischen Liberalismus der Gründerzeit der Ökonomie der Moderne (schottische Aufklärung: Adam SMITH, Adam FERGUSON, John MILLAR), interpretiert durch den Marktradikalismus von von Mises, Hayek und Friedman.

Das freie, unabhängige, autonome Individuum hat die Bühne der Geschichte betreten und leitete somit das Projekt der Moderne ein. Das Recht auf Eigentum und der Schutz des Eigentums ist die Garantie seiner Autonomie. Es ist die Garantie seiner Unabhängigkeit, die

⁶ George A. AKELROF, Robert J. SCHILLER, Animal Spirits. How human psychology drives the economy and why it matters for global capitalism, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2009

Garantie dass dieses Individuum frei sein kann, um sein Privatinteresse zu verfolgen und um über sich und über die Gesellschaft der freien, autonomen und unabhängigen Individuen mit zu entscheiden. Das Recht auf Eigentum und der Schutz des Privateigentums sind somit die unabdingbare Voraussetzung der Freiheit, der Autonomie und der Unabhängigkeit, da sie die uneingeschränkte Allmacht des absolutistischen Staates verdrängt und den Demokratisierungsprozess eingeleitet haben.

Die moderne Herausstellung des Eigentums, die Konkretisierung und Spezifizierung des Begriffes und seine Befreiung von den feudalen Fesseln und Missformen des Feudalismus und der absoluten Monarchie ist der Verdienst der Französischen Revolution. Durch die Französische Revolution ist endgültig die Trennlinie zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen gezogen, ist die Demarkationslinie der Moderne entstanden. Erst dann konnte das private Eigentum herausgestellt, und juristisch definiert werden („Code Napoleon“). Das ist auch der Grund weswegen die Französische Revolution die bürgerliche Revolution par excellence ist.⁷

Der Schutz des Eigentums und dadurch der materiellen Reproduktion des somit entstandenen bürgerlichen Individuums, ermöglicht die Behauptung des Individuums, der Privatperson gegenüber der Staatsgewalt. Wobei der nächste Schritt die Übernahme der Staatsgewalt von den durch die bürgerlichen Individuen gewählten Vertretern ist, die die freien und dadurch entscheidungsfähigen Individuen als den eigentlichen politischen Körper der Moderne repräsentieren. Das Recht auf Privat-Eigentum schafft die durch den Staat verteilten Privilegien ab, befreit die Produktion von der starren Abhängigkeits-Pyramide des Feudalismus, degradiert die absolute Monarchie zu einer historischen Übergangsphase, die schrittweise, oder revolutionär, der Macht des aufkommenden Bürgertums Platz machen muss und konsolidiert den Markt als den Ordnungsmechanismus der Produktion (Arbeitsmarkt) und der Distribution.

Die materielle Produktion und Reproduktion der Gesellschaft wird durch den Markt vermittelt, der dadurch zu einem alles bestimmenden Ordnungsprinzip wird. Der Focus der Staatsfunktion ist dadurch konkretisiert. Der Staat muss alle Störfaktoren in Zaum halten, ideologisch abwerten und/oder politisch disziplinieren, die das Marktgeschehen beeinträchtigen könnten. Er muss das Territorium des Marktes beschützen und wenn möglich, die Expansion der Produktion und des Marktes über die nationalen Grenzen militärisch absichern (Kolonialismus). Der Markt selbst, frei von staatlichen Interventionen aber gesichert durch staatliche Institutionen und bald einem das Eigentum begründenden Konstitutionalismus und eine das Eigentum sichernde Rechtsprechung, die den sozialen Frieden institutionell verankert, frei also von Eingriffen, die die Geltung seiner Vorherrschaft verhindern könnten, funktioniert als die „catallaxy“ des spontanen Ordnungsmechanismus (Hayek), der eine bestimmte soziale Stratifikation aufzeigt, zur Geltung bringt und sie als die Natur des Menschen und als den einzigen Weg zur Realisierung des Allgemeinwohls dogmatisch festlegt.

Jeder Marktteilnehmer verfolgt sein privates Interesse. Er ist keiner religiösen Moral verpflichtet, keiner Nächstenliebe und keiner Pflicht gegenüber seinem Mitmenschen oder der Gesellschaft und kann auch kein Wissen über die Anliegen oder die Ziele seiner Mitmenschen, geschweige denn über das „Ganze“ der partiellen Rationalitäten haben. Seine einzige Moral ist sein egoistisches Interesse und der topos seiner Geltung ist der Markt. Gewinn und Verlust, Nutzen und Nachteil sind seine Kriterien. Dieses Streben nach dem eigenen Vorteil, den alle Marktteilnehmer egoistisch verfolgen, führt, seit Adam Smith, wie durch eine unsichtbare Hand geleitet, zum Wohl aller, zum Wohl der Gesellschaft. Gemäß

⁷ Dazu: Rafe BLAUFARB, *The Great Demarcation, The French Revolution and the Invention of Modern Property*, Oxford University Press, Oxford 2016

dieser Logik ist der homo oeconomicus das Zentrum des wirtschaftlichen Geschehens, der durch die profitorientierte Rationalität seiner egozentrischen Beschränktheit einen spontanen Automatismus in Gang setzt, der die beste aller Welten, oder zumindest die einzige in Freiheit, ermöglichen soll.

Dieser Automatismus funktioniert solange er frei von äußerlichen, also politischen Einflüssen und Interventionen bleibt. Die Politik muss den Rahmen der Wirkung dieses Automatismus sichern, sonst nichts. Der erste Schritt der Moderne, die Befreiung des Individuums, schafft dadurch auch die Voraussetzungen, aber auch die erste Schranke der Realisierung des Politischen. Politisch bedeutet das, dass die Politik die Ökonomie absichern muss, bzw. sie muss einzig und allein ihren Legitimationsrahmen garantieren. Die Politik hat der so konzipierten Ordnung des Marktes zu dienen. Wobei in dem Fall „dienen“ bedeutet den politisch-sozialen Rahmen des Marktes marktkonform zu gestalten und den sozialen Frieden, den der Markt braucht, zu garantieren. So sehr auch die unsichtbare Hand an Offenbarungsmetaphysik erinnern kann (die Hand Gottes bleibt für die Puritaner der Sinn und der Hintergrund der unsichtbaren Hand, was bis heute auch für die Bigotterie der Tea-Parties und der evangelikalen Bewegung in Amerika weiterhin gilt), der dadurch entstandene Automatismus der Konsequenzen des spontanen egoistischen Handelns des homo oeconomicus birgt die Emanzipation des Menschen vom Willen Gottes und die Säkularisierung des menschlichen Handelns. Die Funktion der unsichtbaren Hand ist schließlich die Folge der spontanen Zweckrationalität, die aus dem egoistischen Handeln entsteht. Sie ist die Quintessenz des ökonomischen Handelns. So ist die Ökonomie, also eigentlich die Konstruktion dieses Paradigmas der Logik des Marktes, die vergegenständlichte Logik der reinen Vernunft, die keinen Gott braucht um zu gelten und zu funktionieren. Die Verfolgung des Eigeninteressens genügt. Eine innerweltliche Metaphysik ist durch dieses Marktparadigma entstanden. Wie Vogl die Konsequenz dieser Verabsolutierung des Marktes beschreibt, die Theodizee ist durch die Ökodizee ersetzt worden.

Das Eigeninteresse des homo oeconomicus ist der Gravitationspunkt dieses Systems. Die Suche nach dem eigenen Vorteil und die Abwehr von jedem Nachteil, als Ziel des spontanen ökonomischen Handelns aller Marktteilnehmer, produziert ein spontanes Gleichgewicht, wodurch das Wohl aller realisiert werde, oder zumindest es geht um das einzige Wohl, was realisierbar sein kann. Somit ist das Modell des Marktes ein Gleichgewichtsmodell, das in den 1990er und in den 2000er Jahren die Basis der mathematischen Berechnung der Zukunft als die Voraussetzung der Spekulation der Derivate wurde. Die Reinheit des liberalen Paradigmas steht für die intrinsische reine Vernunft des Marktes, entstanden durch die spontane Wirkung der Privatinteressen⁸.

Somit werden die auf dem Markt erzielten Preise zur Inkarnation der Rationalität des Systems und das System zum einzigen legitimen Informationssystem, da die Preise die Informationen sind, die es zum funktionieren bringen. Die Mathematisierung der Ökonomie kann dadurch endlich problemlos realisiert werden. Die Berechnung der Entwicklung der Preise kann zur Berechnung der zukünftigen Entwicklung werden. Natürlich immer unter der Voraussetzung, dass außer-ökonomische, also diesem Modell äußerliche Faktoren den Automatismus des Systems nicht stören werden. Dafür muss die Politik sorgen. Sie muss den nötigen Rahmen liefern. Sie muss das gesamtgesellschaftliche Geschehen der Logik der reibungslosen Geltung des Marktes unterordnen, d.h. sie muss die Gesellschaft institutionell, juristisch und ideologisch disziplinieren im Interesse der Reproduktion des Kapitals.

⁸ Für eine analytische Darstellung dieses Arguments vgl.: Joseph VOGL, Das Gespenst des Kapitals, diaphanes, Zürich 2010 und über Markt und Machtstrukturen und Joseph VOGL, Der Souveränitäts- Effekt, diaphanes, Zürich 2015

Die Rationalität des Marktmechanismus stößt auf eine, von ihr aus gesehen, irrationale Welt. Schlicht und einfach, weil diese (reale) Welt sich außerhalb der Dogmatik dieses Systems befindet, zumindest was die Lebensverhältnisse der überwältigenden Mehrheit der Bevölkerung betrifft.

DAS DOGMA DER RATIONALITÄT DER „SPONTANEN ORDNUNG“ DES MARKTES UND DIE DARAUS RESULTIERENDE UNVERNUNFT DER POLITIK

Im Prinzip betrifft die Logik dieses Systems alle Menschen. Der Anspruch ist, dass alle Menschen nach ihrem Vorteil streben und somit das Gleichgewicht der vernünftigen und somit besten aller Welten herstellt. Potenziell also alle Menschen, weil jeder als homo oeconomicus agieren muss, agieren kann und agiert. Dieser Entwurf der Welt nimmt konkrete Formen an. Er wird zum realisierbaren Projekt durch die amerikanische und die Französische Revolution. Kurz gefasst, es ist der Weg der Emergenz des Individuums, die Vorbereitung des revolutionären Schrittes, der die Welt von Grund auf verändert hat. Auch England hat seine Revolutionen im 17. Jahrhundert in der Tradition der Magna Charta und des Habeas Corpus durchgemacht und dadurch den Weg der Explosion der Moderne durch die amerikanische Unabhängigkeitserklärung und die Deklaration der Rechte des Menschen und des Staatsbürgers vorbereitet. Alle Menschen sind Träger von unveräußerlichen Rechten und sie streben nach ihrem Glück, heißt es in der Unabhängigkeitserklärung von 1776. Der Mensch ist Träger von (natürlichen) Rechten, die auf dem Fundament der Eigentumsrechte basieren, die ihm seine Unabhängigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung und Freiheit ermöglichen. Er strebt nach dem Glück, also nach dem höchsten Profit, das die einzige messbare Form des somit objektivierten Glücks sein kann.

Alle Menschen sind also der Adressat der Erklärung der Menschenrechte und alle Menschen sollten homini oeconomici sein. Es gibt aber eine Differenzierung, die man machen muss, um den historischen Augenblick, um Geschichte verstehen zu können. Alle Menschen, aber in diesem historischen Augenblick betrifft das nicht die Sklaven des Verfassers der Unabhängigkeitserklärung, es betrifft nicht die Wilden (Indianer), es betrifft nicht die Frauen, es betrifft nicht die Abhängigen und Eigentumslosen (sei es, dass sie theoretisch diesen Status überwinden könnten). Im revolutionären Frankreich schien es für einen Moment, dass die Deklaration es anders gemeint haben könnte. Bald aber, - und nicht nur durch die Wiedereinführung der Sklaverei in den Kolonien durch Napoleon - wurde klar, dass auch dort unter „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, der gleiche segregativer, ja rassistisch-sozialdarwinistischer Inhalt zu verstehen war.

Somit stellt sich die Frage, was mit dem Begriff des Menschen gemeint ist, wodurch werden die Kriterien des Menschseins erfüllt. Natürlich ist jeder gemeint, aber wer ist mit „jeder“ gemeint? Die Antwort ist einfach: Der weiße, volljährige Eigentümer, der pater familias der Moderne. Er ist der homo oeconomicus des liberalen Paradigmas, weil er, als Eigentümer, das Recht aller Rechte besitzt und dadurch als ökonomischer und politischer Akteur die Kriterien des Menschseins erfüllt.

Die List der Vernunft, würde HEGEL sagen, hielt aber eine Überraschung parat: Die Diskrepanz, der Widerspruch zwischen historischer Partikularität und universellem Anspruch setzte eine Bewegung in Gange, die trotz Hindernissen und Rückschlägen nicht aufzuhalten war. Die Geschichte nach den emanzipatorischen Revolutionen des 18. Jahrhunderts ist die Geschichte der Lösung des Widerspruchs ihrer Deklarationen. Der universelle Anspruch siegt über die historische Partikularität. Die Deklarationen eröffnen einen Emanzipationsprozess, einen Demokratisierungsprozess, der seine ursprünglichen Schranken überwindet. Sie leiten einen teleologischen Prozess ein, der den Inhalt des Projektes der Moderne ausmacht. Sogar die reine Vernunft des Primats des Marktes des liberalen

Paradigmas wird in Frage gestellt und durch den keynsianischen Konsens ca. 150 Jahre später delegitimiert.

DEMOKRATISIERUNGSPROZESS UND ANERKENNUNG: VERNUNFT, REAKTION UND IRRATIONALITÄT

Man könnte, etwas dramatisch formuliert, die Geschichte des 19. Jahrhunderts als die Geschichte des Menschwerdens beschreiben. Sie ist die Geschichte der Demokratisierung des Begriffs des Menschen, die Geschichte der Überwindung des Kriteriums des Eigentums, aber auch des Geschlechts, der Rasse, der Herkunft etc. als *differentiae specifica*e des Menschseins. Durch die Herausstellung des Begriffs des Menschen als ein Begriff der Realabstraktion, hat die Gattung zu sich gefunden, würde man nach MARX sagen.

Jeder reale Mensch, unabhängig von Eigentum, Herkunft, Farbe, Geschlecht, konkrete persönliche Biographie, Lebensform, sexuelle Orientierung, und Lebensstrategie, also jeder konkrete Mensch auf diesem Planeten nimmt gleichzeitig Teil an dem von allen Partikularitäten abstrahierenden Begriff des Menschen und somit ist er Träger von Rechten und Freiheiten und als Träger von Rechten und Freiheiten Gleicher unter Gleichen.⁹ Im Verständnis der Moderne ist der Mensch ein konkret-reales Individuum, das aber über die abstrakte Eigenschaft verfügt Träger von unveräußerlichen Werten und Freiheiten zu sein. Er ist ein konkreter-realer Mensch und Mensch sans phrase zugleich. Somit ist der Demokratisierungsprozess der Prozess der Anerkennung des Anderen, also Aller, als Träger von unveräußerlichen Rechten und Freiheiten und somit von politischen Rechten.

Die Geschichte der Verhinderung bzw. der Verzögerung des Demokratisierungsprozesses, oder der Versuche diesen Prozess in sein Gegenteil zu verkehren ist im 19. Jahrhundert durch einen Machtkonstituierungs- und Machtreproduktionsprozess gekennzeichnet, der auf zwei Ebenen ausgetragen und bestimmt wurde. Die eine Ebene wurde national durch Formen der Rationalisierung der Einschränkung des Wahlrechts, also der politischen Rechte, und international durch die Legitimationsapologien des Kolonialismus gekennzeichnet: die sogenannte Bürde des weißen Mannes. Man kann diese Versuche als die Geschichte der Verzögerung dieses Menschwerdungsprozesses, also der Demokratisierung und Konstituierung der Gesellschaft auf der Basis des Sozialvertrages der Gleichen und Freien bezeichnen. Die Rationalisierungsstrategien beschreiben eigentlich den angelsächsischen Weg in die Moderne. Wenn man den volatilen Charakter des französischen Demokratisierungsprozesses: Revolution-Konterrevolution-Restauration (1789-1830-1848-1871) als eine besondere Form der gesellschaftlichen Emanzipation auffasst, dann kann man auch den französischen Weg darunter subsumieren.

Die andere, die zweite Ebene ist die Geschichte der Reaktion. Es ist die Geschichte der Gegenaufklärung, durch den brutalen Versuch über den radikalen Nationalismus und Rassismus, die Menschwerdung zu verhindern und diesen Prozess durch die Paranoia der biologischen Hierarchisierung und Entwertung des menschlichen Lebens (das „unwerte Leben“) zu ersetzen. Man könnte hier die Folgen der Niederlage des Revolutionsversuchs von 1848 und die Entstehung des „Voelkischen“ und des aggressiven und radikalen Nationalismus in Deutschland und in Mitteleuropa erkennen. Es handelt sich um die Reaktion der

⁹ Ausführlich: Δημήτρης ΧΑΡΑΛΑΜΠΗΣ, Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση. Η έννοια του ανθρώπου στη Νεωτερικότητα: Πραγματική αφαίρεση και ορθός λόγος (Dimitris CHARALAMBIS, Demokratie und Globalisierung. Der Begriff des Menschen in der Moderne: Realabstraktion und Vernunft), Sakis Karagiorgas Foundation/Exantas, Athen 1998

Gegenaufklärung auf den Demokratisierungsprozess die zu dem „Höllens Sturz“ (KERSHAW) des 20. Jahrhunderts geführt hat.¹⁰

Die Geschichte des 20. Jahrhunderts wird durch die massive politische Strukturkrise des Demokratisierungsprozesses, also durch die Schwierigkeiten der Anpassung der organisatorischen und institutionellen Struktur der liberalen Demokratie des eingeschränkten, oligarchischen Wahlrechts an die erforderlichen organisatorischen und institutionellen Konsequenzen der Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts. Das 20. Jahrhundert wurde durch die Ausweglosigkeit des liberalen Paradigmas des homo oeconomicus (Wirtschaftskrise 1929, Grosse Depression der 1930 Jahre) und durch die totalitäre Vernichtung des Menschseins durch die Ablehnung des liberal-demokratischen Systems durch den Faschismus und den Kommunismus charakterisiert, gezeichnet und stigmatisiert.

Der Kampf um die Erweiterung des Wahlrechts, also um die Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts und der Geltung der politischen Rechte für alle, der schließlich, zumindest in den führenden Industrienationen zum allgemeinen Wahlrecht führte, was nach 1918/1928 auch für die Frauen galt, relativierte zuerst und dann schuf das Eigentum als Kriterium der Eigenschaft des Staatsbürgers, des citoyen ab. Der Demokratisierungsprozess hebt also die neuen, post aristokratischen Schranken der durch das Eigentum entstandenen kryptischen Einschränkung des Menschseins auf.

Der Kampf gegen den Kolonialismus erweiterte diese Aufhebung und schuf, in Kombination mit dem Demokratisierungsprozess in den Metropolen, die Voraussetzungen der Geltung der Deklarationen des 18. Jahrhunderts tatsächlich für alle, da alle als Menschen anerkannt werden.

Der Begriff des Menschen, als ein Begriff der Realabstraktion, erreicht den real/pragmatischen Anspruch seiner universellen Geltung. Vorerst auf der Ebene der formalen Demokratie, die einen entscheidenden Schritt für die Realisierung des Projektes der Moderne bedeutet hat, sind die Menschen politisch, also als Träger von Rechten, gleich. Durch das allgemeine Wahlrecht (one man, one woman, one vote) sind formell alle Menschen Träger von Individual- und politischen Rechten. Dadurch erreicht der Menschenwerdungsprozess, also die politische Anerkennung aller als Träger von Rechten und Freiheiten seinen ersten historischen Höhepunkt. Das bedeutet eine qualitative Veränderung des topos der Politik. Die Ortung des Politischen wird zunehmend real.¹¹

Auf der Ebene der materiellen Reproduktion der Gesellschaft, also auf der ökonomischen Produktions- und Distributionsebene, hat sich aber, trotz der ersten Formen der Sozialgesetzgebung in Deutschland, England und Frankreich, kaum etwas geändert. Die Diskrepanz zwischen Ökonomie und Politik (formale politische Gleichheit vs. faktische ökonomische massive Ungleichheit), also die Abwesenheit jeglicher Mechanismen der Regulierung und Domestizierung der Gewalt des Marktes und das weitere Bestehen von politischen, administrativen und institutionellen Strukturen, die der massiven ökonomischen Ungleichheit entsprechen und die Rechtsordnung bestimmen, führt zu einer massenhaften sozial-ökonomischen Exklusion der Arbeiterschaft und der unteren Stratifikationsebenen der Gesellschaft nach der Wirtschaftskrise von 1929 und während der Großen Depression.

Die Angst vor der politischen Ablehnung der Eigentumsverhältnisse und der Asymmetrie der sozialen Machtkonstellationen, als zwangsläufige Folge des allgemeinen Wahlrechts, führte

¹⁰ Über die Gegenaufklärung ausführlich: Richard WOLIN, *The Seduktion of Unreason. The Intellectual Romance with Fascism from Nietzsche to Postmodernism*, Princeton University Press, Princeton 2004

¹¹ Ausführlich : Pierre ROSANVALLON, *La Démocratie inachevée. Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Bibliothèque des histoires, Paris 2000, Pierre ROSANVALLON< *Die gute Regierung*, Hamburger Edition, Hamburg 2016 und PIERRE ROSANVALLON, *Die Gesellschaft der Gleichen*, Hamburger Edition, Hamburg 2019

zu Reaktionen – in der Tradition der Gegenaufklärung und der Reaktion des 19. Jahrhunderts - die die Definition des Menschen durch Ideologeme aus der pseudowissenschaftlichen Kombination von Biologie und Eugenik, auf der Basis des radikal-reaktionären Nationalismus, neu belegen sollten.

Schon während und nach dem ersten Weltkrieg, 1917 mit Erfolg in Russland und 1919 erfolglos in Deutschland, tritt eine gleichheitsorientierte Form der antidemokratischen Bewegung auf, die diese Diskrepanz zwischen ökonomischer Ungleichheit und politischen Gleichheitsanspruch als Anlass nimmt, um die individuelle Aneignung und die privaten Eigentumsrechte und somit den Markt, als Kern der materiellen Produktion und Reproduktion der Gesellschaft, zu negieren und zu annullieren. Seine, in der Tradition des Liberalismus, angenommene Effizienz wird ausschließlich als Ungleichheitsmechanismus erklärt und definiert. Konsequenterweise wird dann der Versuch unternommen durch die Abschaffung von individual- und politischen Rechten die Politik, genauer den Staat, als den Produktions- und Reproduktionsmechanismus per se zu etablieren: Etatistische totalitäre Ordnung contra marktorientierte Plutokratie.

Die spontane Ordnungsmacht des Marktes wird durch die bewusste, dem ökonomistisch interpretierten Gang der Geschichte verpflichtete, politisch planende Avantgarde der kommunistischen Partei ersetzt. Der Markt, der als das zentrale und eigentliche Medium der Diktatur der besitzenden Klasse angesehen wird, wird durch die politische Diktatur der kommunistischen Partei, durch den totalitären, von der Partei kontrollierten Staat ersetzt. Angriffsziel dieser die Gleichheit verabsolutierende Reaktion gegen das demokratische Projekt der Moderne, also gegen die liberal - demokratische kapitalistische Gesellschaftsordnung, ist der liberale (Individuelle Aneignung, private Eigentumsrechte, persönliche Freiheiten, Gewaltenteilung etc.) und der republikanische (potentiell jeder Mensch als politischer Entscheidungsträger) Charakter des Projekts.

In der kapitalistischen Welt funktionierte der Markt in der Logik der reinen Vernunft des liberalen Paradigmas. Das funktionierte aber – mit dem entscheidenden - bis katastrophalen - Schönheitsfehler der katharischen Wirkung der ökonomischen Krisen, solange die Eigentümer als politische Entscheidungsträger unter sich blieben. Solange der oligarchisch/aristokratische Charakter der Repräsentation aufrechterhalten blieb. Solange also die Kapitalträger die Disziplinierung der negativen sozialen Folgen der Verfolgung ihrer Privatinteressen für die eigentumslosen Klassen der Logik der Reproduktion des (für sie) effizienten Marktes konformen Politikausübung überlassen konnten. D.h. solange der Staat diese Funktion als seine Existenzberechtigung ansah und dem entsprechend institutionell organisiert war.

Politisch heißt das, dass das solange gut ging, solange der Demokratisierungsprozess die durch das Eigentum bestimmte hierarchisch - oligarchische Struktur der Gesellschaft nicht zu sprengen, oder zu relativieren drohte.

DAS POLITISCHE UND DIE SELBSTREGULIERUNG DES MARKTES

Der Kampf um die Einführung des allgemeinen Wahlrechts sprengte aber das eigentumsorientierte Verhältnis zwischen Politik und Ökonomie. Er verwandelte schrittweise die Politik faktisch zum entscheidenden Störfaktor des klassischen liberalen Paradigmas, da er den Kreis der Entscheidungsträger ununterbrochen erweiterte. Diese Erweiterung bedeutete, dass die Eigentümer nicht mehr unter sich die Entscheidungen treffen konnten. Es bedeutete, dass das Ziel der Politik nicht mehr ausschließlich die Bestätigung und die Intensivierung der Effizienz der Profitmaximierung des Eigentums (des Kapitals) bleiben konnte.

Im Rahmen der Aufrechterhaltung der liberal- demokratisch- kapitalistischen Ordnung bedeutete die erweiterte politische Teilnahme, dass das Kapitalverhältnis mit neun Realitäten konfrontiert wurde, die seinen Ungleichheits- Charakter hätten relativieren müssen , damit seine Reproduktion gesichert werden konnte. Die Protektion des Eigentums musste irgendwie um Formen der Protektion der Arbeit erweitert werden. Das bedeutet, dass die Abwendung des drohenden Zusammenbruchs des Kapitalverhältnisses (1929!) konkrete Umverteilungsprozesse erforderte. Die Präsenz von Nichteigentümern, im politischen Entscheidungsprozess erwies sich als der größte Störfaktor des Paradigmas des effizienten, selbstregulierten Marktes. Die Anpassung und Neugestaltung der Ordnungsstrukturen bzw. die Integration des Störfaktors war der einzige Ausweg aus der Sackgasse, die der oligarchische Charakter des Marktes und die demokratische Dynamik des Demokratisierungsprozesses, als widersprüchliche, also das Machtgleichgewicht störende Antipoden, erzeugt haben. Schlimmer noch: Die Entscheidungsgewalt über die Form dieser Anpassung bzw. Integration drohte den Händen der Kapitaleigner und ihrer Vertreter zu entgleiten und das asymmetrische Verhältnis in der etablierten Machtkonstellation in den Industriegesellschaften zu sprengen.

Die Herrschaft des Finanzkapitals schien zuerst dieser Entwicklung Einhalt geboten zu haben. Durch Kreditvergabe und der daraus resultierenden Massenkonsumption schien der Umverteilungszwang vorerst abgewehrt zu sein. Die Kreditvergabe produzierte die Illusion der Umverteilung, deren Folge die weitere sozialpolitische, bzw. ideologische Aufrechterhaltung der Logik des effizienten Marktes war. Sie ermöglichte soziale Allianzen, die das Explosionspotenzial der ökonomischen Ungleichheit in Zaum halten konnten. So sah das zumindest aus bis zum “schwarzen Donnerstag“ vom 24.10.1929.

Der Zusammenbruch der Wall Street und bald die Verbreitung der Krise in der ganzen kapitalistischen Welt widerlegte plötzlich und auf äußerst dramatische Weise die Idee der Effizienz und der Selbstregulierung des Marktes. Der Versuch die Logik des Marktparadigmas aufrechtzuerhalten, (Spar- und Austeritäts- Einschränkungsmaßnahmen) als erste Reaktion auf die Krise, führte zu der Großen Depression und zu der klaren Herausstellung der Ausweglosigkeit in die dieses Paradigma geführt hatte. Der Störfaktor Politik wurde plötzlich zur einzigen Lösung aus dem ökonomischen und gesellschaftlichen Schlamassel, in den die so angebetete Effizienz des Marktes und das durch den Markt angeblich erzeugte ökonomische und gesellschaftliche Gleichgewicht geführt hatten.

Der rooseveltsche New Deal, die Reglementierung des Marktes und die staatliche Regulierung des Finanzkapitals (Glass – Steagall Act 1933) holt das Politische wieder in den Vordergrund des sozialen Konsolidierungsprozesses. Die säkulare Metaphysik der unsichtbaren Hand wird von der säkularen Vernunft der sichtbaren Hand zumindest schrittweise verdrängt. Die Logik der Reproduktion des Kapitalverhältnisses entdeckt wieder die soziale Semantik, die dieses Verhältnis als ein solches konstituiert.¹²

Angesichts der Entwicklungen, nach der zweiten Existenzkrise des Kapitalismus 2007/2008, muss man etwas feststellen, was die damalige Situation von der heutigen klar unterscheidet. Die USA und die Gesamtheit der entwickelten kapitalistischen Welt waren damals reine Industriegesellschaften. Trotz des schon damals globalisierten Finanzkapitals bestimmte die industrielle Produktion und Reproduktion, im Rahmen der Nationalökonomien, sowohl die materielle Produktion und Reproduktion der jeweiligen Gesellschaften, als auch - und deswegen - die soziale Kohärenz. Die Reproduktion der Industriegesellschaften hing unmittelbar von der Aufrechterhaltung des Verhältnisses zwischen Kapital und Arbeit ab, da

¹² Ueber den Crash von 1929 und die Logik und Entwicklung des New Deal: J.K.GALBRAITH, The Great Crash, Mariner Books, Boston and New York, 2009 und Kiran Klaus PATEL, The New Deal. A global History, Princeton University Press, Princeton and Oxford 2016

dies das bipolare relationäre Verhältnis ist, das den soziologischen Hintergrund des Kapitalverhältnisses ausmacht.

Das bedeutet, dass das kapitalistische System als solches langfristig nur über einen Konsens - Charakter des Kapitalverhältnisses gerettet werden konnte. Mittels Formen der distributiven Gerechtigkeit konnte die Konsensresistenz des sozialen Antagonismus überwunden und die Integrationsfähigkeit des Kapitalverhältnisses konstituiert und institutionell verankert werden. Anders ausgedrückt, nur die Zugeständnisse des Kapitals gegenüber der Arbeit, also durch gezielte staatliche Intervention, konnten den Kapitalismus als Produktion und Distributionssystem retten. Das Fundament des Sozialstaates ist dadurch entstanden. Es bedurfte aber eines Weltkrieges damit die Überwindung der Krise voll zur Geltung kommen konnte.

Die Maßnahmen der Regulierung des Kapitalverhältnisses, die in den Vereinigten Staaten später unter dem Begriff des New Deal subsumiert wurden, waren der Anfang eines Prozesses, der die immense soziale Ungleichheit vor 1929 langfristig relativierte und einen neuen Konsens zustande brachte. Einen Konsensus der das ökonomische Wachstum auf der Basis der angestrebten sozialen Gerechtigkeit dieses neuen sozialen Gleichgewichtes, des sogenannten (sozialdemokratischen) keynsianischen Konsensus der Nachkriegszeit, zumindest bis in die späten 1970er Jahre hinein zum Erfolg verhalf.

Die Politik des New Deal wurde von der Logik der Konstitution des Politischen bestimmt. Sie wurde von der Logik der Konstitution einer Gesellschaft von Trägern von unveräußerlichen Rechten und Freiheiten bestimmt (ohne aber den Rassismus und die Entrechtung der Afroamerikaner zu überwinden) und erreichte die Integration des gesellschaftlichen Konstituierungsprozess durch ihre dadurch wiedergewonnene Dynamik. Die soziale Unvernunft der Markt-Autopoiese und der Markt-Selbstreferenzialität wurde durch den gesellschaftlichen Abgrund, den sie hervorgebracht hat, offensichtlich und musste dem Prozess der Konstitution des Politischen also der Reproduktion und Vertiefung des Demokratisierungsprozesses weichen. Somit wurde der Weg der inhaltlich/substanziellen Konstituierung der Überwindung der formalen Demokratie vorbereitet.

DIE „TRENTE GLORIEUSES“: DIE DREISSIG GLORREICHEN JAHRE DER NACHKRIEGSSTABILITÄT UND DAS SOZIALE PRINZIP

Die Wirtschaftskrise von 1929, die Große Depression der 1930er Jahre, die bis dato tiefste Krise des Politischen durch Faschismus und Nazi Herrschaft, der Krieg und die Industrialisierung des Massenmordes, die Shoa, konstituierten die sozialpolitischen Traumata und die Erfahrung, die sowohl zu der Überwindung des Paradigmas der säkularen Metaphysik des effizienten sich selbst regulierenden Marktes, als auch zu der Notwendigkeit der Demokratisierung des Kapitalverhältnisses durch die substanzielle Erweiterung der formalen Gleichheit durch die sozialen Rechte (Sozialstaat, Wohlfahrtsstaat) geführt haben.

Diese Erfahrung ging einher a) mit der Notwendigkeit der Abwehr des Einflussbereiches der Sowjetunion, wofür soziale Konsensstrategien notwendig geworden waren (Politik des Containment) und natürlich b) mit dem industriellen Wiederaufbau Europas, der ebenfalls einen festen sozialen Konsens benötigte und die Voraussetzung für die Containment Politik war.

Um diesen Erfordernissen gerecht zu werden und die erneute Destabilisierung des demokratisch-liberalen-kapitalistischen Systems nicht zu riskieren, da man mittlerweile wusste was daraus folgen würde, war a) die langfristige Stabilisierung der Wirtschaft notwendig, also der vom Westen unter der Führung der USA dirigierte Weltwirtschaft und

b) die Stabilisierung der nationalen Gesellschaften, die den westlichen Einflussbereich ausmachten, wobei Europa - als Gravitationspunkt der nationalistisch-rassistischen Katastrophe - zwangsläufig eine zentrale Stellung bei dieser Zielsetzung einnahm.

So lieferte das Abkommen von Bretton-Woods (1944-1971) den stabilen internationalen Rahmen unter der Führung der USA. Zentrares Moment des Stabilisierungseffektes dieses Agreements waren die festen Wechselkurse zum am Goldstandard gebundenen Dollar, der dadurch endgültig zur Weltwährung wurde¹³. Dieser internationale Stabilitätsrahmen ermöglichte die notwendigen Konsensbedingungen für das Kapitalverhältnis in den jeweiligen Gesellschaften der industriellen kapitalistischen Welt. Dieser Konsens, der die Formen der verschiedenen Ausprägungen des Sozialstaates annahm (vom nordeuropäischen durch die Steuern gestützten Sozialstaat und der konzertierten Aktion der deutschen Sozialdemokratie bis zu der stark abgemilderten Form des Wohlfahrtsstaates amerikanischer Prägung) ermöglichte einen bis dahin nie dagewesenen Grad der distributiven Gerechtigkeit.

Der soziale Konsens auf der Basis der materiellen Distribution ermöglichte eine bis dahin nie dagewesene soziale Gerechtigkeit und dadurch, sowohl in Europa als auch in Amerika, ein noch nie dagewesenes reales Wachstum der wirtschaftlichen Leistung. Die Folge war die Stabilisierung der Demokratie und ihre Vertiefung durch die Erweiterung der sozialen Inhalte der Institutionalisierung des demokratischen Rechtsstaates, der endlich der faktischen Erweiterung des Sozialvertrages durch das allgemeine Wahlrecht entsprach.

Die dadurch im Sinne der sozialen Mobilität befreite gesellschaftliche Ordnung sprengte die Schranken, die die Markt-Rationalität des homo oeconomicus ihr auferlegt hatte und materialisierte die Vernunft des Politischen durch den substanziellen Charakter des Demokratisierungsprozesses. Zweifellos behielt das Kapitalverhältnis weiterhin seine asymmetrische Natur und die Grundelemente der Ungleichheit. Aber die verschiedenen Formen der Institutionalisierung des Sozialstaates führten zu einem hohen Grad der Domestizierung der Gewalt des Marktes - primär des Arbeitsmarktes als Kern des Kapitalverhältnisses - und zu der, jetzt auch materiell begründeten, grundlegenden Realisierung des Politischen.

Somit kam der Begriff des öffentlichen Interessens und des Allgemeinwohls zur demokratischen Geltung. Das Privatinteresse blieb weiterhin das Fundament der liberalen Ordnung, und prägte als Ordnungsprinzip den Charakter und den Inhalt der demokratischen Rechts- und Wirtschaftsordnung, aber die soziale Bindung seiner Ausführung, seiner Praktizierung wurde als Regulationsprinzip seiner Geltung institutionalisiert.

Der revolutionäre Anspruch der doppelten Eigenschaft des Menschen, als bourgeois/citoyen, als Privatperson und Staatsbürger, wurde dadurch weitgehend realisiert. Das private Interesse, nicht mehr auf die eine und verabsolutierte Eigenschaft des „beschränkten“ homo oeconomicus eingegrenzt, wurde, durch die Anerkennung und Geltung der politischen und sozialen Rechte aller, also durch die Emanzipation der Eigenschaft des Staatsbürgers aus der Bindung an Eigentumskriterien zum in der Reproduktion der Gesellschaft integrierten Grundelement des Politischen institutionalisiert.

Die Politik, d.h. die politische Regulierung der Reproduktion der sozialen Komponenten des Kapitalverhältnisses auf der Basis seiner Konsens-orientierten Reproduktion, war nicht mehr der Störfaktor des ökonomischen Paradigmas. Der keynsianische Konsens hohle die säkulare

¹³ Über die Bedeutung des Dollars als Weltwährung, ausführlich: Barry EICHENGREEN,; Exorbitant Privilege. The Rise and Fall of the Dollar, Oxford University Press, Oxford and New York 2011 und Barry EICHENGREEN, Globalizing Capital. A History of the International Monetary System, Princeton University Press, Princeton 2019, Michael HUDSON, Finanzimperialismus. Die USA und ihre Strategie des Globalen Kapitalismus, Klett-Gotta, Hamburg 2017

Metaphysik des liberalen Paradigmas aus, marginalisierte den Marktradikalismus, den Liberalismus des homo oeconomicus, und versöhnte die Politik mit dem Politischen auf der Basis der sozialen Anerkennung.-

Ungefähr 30 Jahre lang erlebte das Projekt der Moderne seine tiefgreifende Bestätigung. Die Folge war, zumindest für die industrialisierte Welt, ökonomisches Wachstum, reales Wachstum der Wirtschaft, Relativierung der Ungleichheit, Demokratisierung der Entscheidungsprozesse und die seit den 1960er Jahren Emergenz einer Emanzipationsbewegung, die einer Kulturrevolution des Anspruchs der supranationalen Durchsetzung der Menschenrechte, als Quintessenz der universalen Geltung des Projekts der Moderne, gleichkam.

MARKTRADIKALISMUS: DIE NEOLIBERALE ODER DIE UNGLEICHHEITS-WENDE

Die siebziger Jahre leiteten den Gegenprozess ein. Das Essentielle dabei war die sogenannte Befreiung, also die Deregulierung der Märkte – primär des Arbeitsmarktes - und der damit verbundene Globalisierungsprozess. Es war die Renaissance von Hayek und des Mont Pelerin „Ordens“ gegen Keynes und gegen die Ethik des sozialen Konsensus und der sozialen Anerkennung.

Es ging um die Abkoppelung des Kapitals vom politischen institutionalisierten (nationalen) Rahmen in dem es integriert war und seine Expansion, gleich Verlagerung, in das politische Vakuum des supranationalen Raumes als globalisiertes Kapital. Es ging um den Prozess einer neuen Globalisierung.

Die Globalisierung des Kapitals ging einher und wurde zugleich möglich durch die dadurch entstandene Asymmetrie des Verhältnisses zwischen der Ökonomie und dem Politischen. Das Politische blieb an die Kohärenzordnung des Nationalen gebunden, während das Kapital, befreit von politischen also nationalen Regulierungsmechanismen, schuf nicht regulierte Märkte im supranationalen Raum und entledigte sich somit jeder sozialen Bindung und jedem politisch-sozialen Verhandlungszwang. Das Kapital hat sich vom Konsenszwang der Reproduktion des Kapitalverhältnisses befreit. Dies ist eine einfache Formel, um vor allem die Besonderheit des spekulativen Kapitals zu beschreiben, d.h. um die Eigentümlichkeit des spekulativen Finanzkapitals und dessen Abkoppelung von der realen Wirtschaft zu beschreiben, wodurch die reale Wirtschaft drangsaliert wird und die reale Macht des Finanzkapitals sich durchgesetzt hat.

Als entscheidend für diese Entwicklung können wir folgende Gründe benennen, die faktisch gleichzeitig auftreten, weil sie sich gegenseitig beeinflussen:

1. Durch die erste (als Reaktion auf dem Yom-Kippur Krieg 1973) und zweite Ölkrise (im Zusammenhang mit der iranischen Islam-Revolution von 1979) fand ein internationaler phänomenaler Umverteilungsprozess statt zugunsten der Öl produzierenden Länder. Riesige Kapitalmengen wurden dem Produktionsprozess entnommen und in die Finanzökonomie investiert. Das bedeutet, dass neue Kapitalträger über eine Unmenge von Kapital verfügten und das profitabel investieren wollten (Petrodollars). Dieses Kapital produktiv in den Verarbeitungssektor ihrer Länder zu investieren war für sie Öl exportierende Länder im islamischen Raum vorerst keine Option a) weil in diesen Ländern keine Infrastruktur dafür existierte und b) weil die Kombination von fehlender Industrialisierung und totalitärer oder autoritärer Machtstrukturen sie zu keinem, oder zu äußerst geringen Zugeständnissen gegenüber der Bevölkerung zwangen, d.h. keine nennenswerten materiellen Zusicherungen des sozialen Konsens schienen ihnen nötig zu sein. Gewalt und Religion genügten um die soziale Ordnung und die Disziplinierung der Bevölkerung

zu gewährleisten. Dazu kommt dass erweiterte familiäre Clan-Bindungen auf der Ebene der feudalen Eliten eine hierarchisch/paternalistisch organisierte nicht antagonistische Distribution ermöglichen, die die bestehende pre-moderne feudale Ordnung bestätigte und festigte. Die langsam einsetzenden pharaonischen Prestige-Investitionen haben an der Grundstruktur dieser Gesellschaften wenig verändert.

So suchte dieses oligarchisch konzentrierte Kapital international schnelle Profite, die nur über den Finanzmarkt zu gewährleisten waren. Dadurch bekamen die Verwalter dieses Kapitals, Banken und Hedge Funds (Schatten-Banken), die damals noch am Anfang ihres Siegeszuges waren, eine immense Macht, da sie über das von ihnen verwaltete Kapital das internationale Börsengeschäft bald bestimmen konnten.

2. Die Produktionskosten in den entwickelten kapitalistischen Ländern stiegen durch die Kosten des Sozialstaates und obwohl dadurch eine auch hohe Konsumkapazität in den Industriestaaten gewährleistet wurde, hielten sie die Profitmaximierung des Kapitals in Grenzen, bzw. sie war viel niedriger als die, die in der Finanzbranche mittlerweile erreicht werden konnte. Dadurch beginnt die Mutation der Banken vom Geldlieferanten für die Industrie zu Investitionsbanken auf dem Finanzsektor. Folge davon ist sowohl der Richtungswechsel der Investitionen von der industriellen Produktion in den Finanzsektor, als auch die Verlagerung der Produktion in Länder, die den Sozialstaat und die damit verbundenen Kosten nicht kannten. Noch heute werden 70% der Exporte der Schwellenländer von multinationalen Konzernen produziert. Diese Entwicklung in Kombination mit der eigenen Exportindustrie der Länder, die im internationalen Wettbewerb aktiv wurden, zuerst Japan, das im Rahmen einer langfristigen Strategie der Beherrschung des internationalen Marktes zuerst die Produktionskosten senkte, und dann die sogenannten Tiger Ostasiens, die bald sehr aggressiv mitspielten, begann an den Grundpfeilern des Sozialstaates zu rütteln.

Die Regierungen von Thatcher (1979) und Reagan (1980) leiteten die Demontage des Sozialstaates und das neu politisch-ökonomische Paradigma ein, das freilich demonstrativ mit dem Putsch in Chile (1973) und die damit verbundene massive neoliberale Demontage der Gewerkschaften und der Sozialgesetzgebung eingeleitet wurde. In den USA wurde die Kombination von Investitionsabstinenz in der Produktion (da die Profite vor allem in der verarbeitenden Industrie mit denen des Finanzsektors nicht mithalten konnten) und Inflation (Stagflation) durch Verteuerung des Geldes mittels der Erhöhung der Zinsen durch die FED (Volcker) begegnet. Politik, die deflationär wirkte und den Prozess der Senkung der Lohnkosten einleitete. Somit wurde die Inflationsentwicklung der späten 70er Jahre durch Kostenreduzierung mittels deflationären Ungleichheitsstrategien überwunden. Weniger Staat, also weniger Sozialstaat und Deregulierung wurde langsam zur herrschenden Ideologie aber auch zur herrschenden Praxis. Die Kosten des Sozialstaates und die Höhe der Löhne wurden zum ausschließlichen Schuldigen für die Einschränkung der Konkurrenzleistung der entwickelten Industrieländer und zum Hauptgrund der Inflation erklärt, was seitdem zum zentralen Instrumentarium der politischen Argumentation der Kapitalinteressen geworden ist, was auch heute in der neuen Inflationswelle erneut gilt. Die immense Verteuerung der Energiekosten führte zu einem phänomenalen technologischen Schub (Intensivierung der Arbeit durch den massiven Einsatz von neuen Technologien, Produktivitätsmaximierung durch den Einsatz von automatisierten computergesteuerten Produktionsprozessen, was die industrielle Produktion durch die Digitalisierung revolutioniert hat etc.), und gleichzeitig wurden durch Robotik, Produktionsprozess-Innovationen, Digitalisierung und/oder Produktionsverlagerung, die in den dreißig Jahren nach dem II Weltkrieg

erreichten sozialen Gleichgewichtsverhältnisse im Rahmen des (immer doch ungleichen) Kapitalverhältnisses, zuerst destabilisiert und dann demontiert.

3. Die technologische Innovation, kombiniert mit der Verlagerung der Produktion von den westlichen Industrienationen nach Osten und bald hauptsächlich nach China, leitete den Prozess des Wachstums ohne Beschäftigung in allen entwickelten Industrienationen ein und beschleunigte die Umkehrung der erreichten Umverteilung und dadurch die erneute Vertiefung der sozialen Ungleichheit.

Bald und nach der entscheidenden Krise der“ Tiger Ostasiens“ 1997/98 übernahm China die zentrale Rolle bei dieser Industrie und Produktionsverlagerung, gefolgt von der Emergenz der anderen sogenannten Schwellenländer, die unter der Bezeichnung BRIC-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China) die Neustrukturierung der internationalen Arbeitsteilung festlegten und bald die geopolitischen Verhältnisse verändern würden.

Diese Entwicklung hatte und hat eine weitere Konsequenz für die sozialen Machtverhältnisse in den westlichen Industrieländern. Die Verlagerung der Produktion in das totalitäre China und in andere, mehr oder minder undemokratische Staaten, wo Traditionalismus, Korruption, Armut, vormoderne Machtstrukturen etc., auch die formal vorhandenen demokratischen Strukturen (Indien) in eine leere Hülle degradiert halten, hatte eine entscheidende Konsequenz für die Asymmetrie des Kapitalverhältnisses.

Die Notwendigkeit der Domestizierung der Gewalt des Marktes, erzwungen durch die Nachkriegsbedingungen der Reproduktion des Kapitalverhältnisses, wurde durch den Verlagerungsprozess obsolet. Das Kapital war nicht mehr gezwungen Zugeständnisse zu machen. Der zweite Pol des Kapitalverhältnisses, bald sogar geographisch vom ersten Pol getrennt, wurde, vor allem politisch, quasi marginalisiert. Unter dem gewaltigen Druck der industriellen Reservearmee der armen Landbevölkerung und unter den immensen Disziplinierungsmechanismen der totalitären oder autoritären Staaten in denen der zweite Pol des Kapitalverhältnisses sich mittlerweile befindet, kann eben dieser zweite Pol, also dieses alte und neue Proletariat keine politisch-soziale Verhandlungsbedingungen stellen, kann keine Verhandlungsposition beziehen, um die Ungleichheit des Kapitalverhältnisses zu relativieren. Die schrittweise Relativierung dieser Entwicklung in der letzten Zeit (der von vielen etwas übertrieben festgestellte Rückgang der Globalisierung) wird durch die Digitalisierung der Produktion begegnet, was zu einer noch grundlegender Entmachtung des Pols der Arbeit im Kapitalverhältnis führen wird.¹⁴

Er ist der zweite monumentale Sarkasmus der Geschichte - der erste war die Konstituierung der Diktatur des Proletariats als Diktatur über das Proletariat -, dass der Kommunismus, also das totalitäre System der KP Chinas, zur essentiellen Garantie der Ungleichheit des Kapitalverhältnisses wurde. In den Worten von Jin Liqun, Aufsichtsratsvorsitzender der China Investment Corporation, des mächtigen chinesischen Staatsfonds, der von der Zeitung „Die Zeit“ zitiert wird¹⁵ ist die soziale Stellung der Arbeiter mehr als klar: “Die Wurzel des ganzen Ärgers (in den westlichen Industriestaaten) sind der überbordende Sozialstaat... und die faul und träge machenden Arbeitsgesetze. Die Menschen müssen härter und länger arbeiten”.

¹⁴ Das Entscheidende scheint mir die politische Entmachtung und Neutralisierung der Arbeit zu sein auch mittels der Digitalisierung, die noch kein nennenswertes Beschäftigungswachstum zu produzieren scheint. Dazu ausführlich: Angus DEATON, Der große Ausbruch. Von Armut und Wohlstand der Nationen, Klett-Gotta, Stuttgart 2017, Robert J. GORDON, The Rise and Fall of American Growth, Princeton University Press, Princeton and Oxford 2016, Fredrik ERIXON und Bjorn WEIGEL, The Innovation Illusion, Yale University Press, New Haven und London 2016 und Nikos VERNARDAKIS, Innovation and Technology, Routledge, London und New York 2016

¹⁵ “Die Zeit.No.43, 20.10.2011, S.26

Die Konstituierung des Politischen ist kein Störfaktor mehr. Die Politik wird zum entscheidenden Faktor der Reproduktion des internationalen Kapitals und seiner Profitmaximierung auf globaler Ebene. Die Politik als Praxis gegen den Demokratisierungsprozess. Die Politik als Negation des Politischen. Diese Disziplinierungsfunktion der autoritären oder semiautoritären Staaten begünstigt den Verlagerungsprozess der industriellen Produktion und schmälert dadurch rapide die Verhandlungsposition des zweiten Pols des Kapitalverhältnisses in den alten Industrieländern. Und das entweder durch die tatsächliche Verlagerung der Produktion, die der arbeitenden Bevölkerung jegliche materielle Verhandlungsbasis raubt, oder durch die ausgesprochene oder unausgesprochene Drohung der Verlagerung. Drohung, die, wie schon erwähnt durch die Digitalisierung der Industrie nicht mehr notwendig sondern obsolet sein wird.

Zwar bleiben die entscheidenden Technologie-Zentren in den westlichen Industrienationen beheimatet und sind für die noch existierende Vormacht des Westens (Silicon Valley) entscheidend, aber a) die technologische Implementation der wissenschaftlichen Innovation wird mittelfristig auch in diesem Bereich die Verhältnisse ändern. Die Innovationskette: Forschung – Wissen – technologische Anwendung (Produktion) – Wissen spricht eher dafür, dass auch hier eine, diesmal nicht beabsichtigte, Verlagerung stattfindet. Dazu kommt, dass das kapitalkräftige China durch den Kauf von westlichen Investitionsgütern, Firmen und westlichen Verarbeitungsindustrieanlagen den Prozess beschleunigt, da dadurch auch die wissenschaftlich-technische Expertise gekauft wird. Die Reaktion des Westens auf diese Entwicklung ist noch am Anfang und die Abhängigkeit vom chinesischen Markt erschwert die Reaktionsbereitschaft des Westens, Hinzu kommt, dass die noch nicht überwundene Staatsverschuldungskrise der Eurozone chinesisches Kapital für den Kauf von Staatsanleihen notwendig macht, was zu der Akzeptanz von Bedingungen führt, die u.a. den oben genannten Prozess beschleunigt, b) dies hat einen weiteren Einfluss auf das Wachstum ohne Beschäftigung. Zwar wird eine Zahl von hochbezahlten Wissenschaftlern, Designern etc. in den westlichen Industrienationen vorerst bleiben z.B. in Silicon Valley, aber die Produktion findet woanders z.B. in China statt (wo Roboter auch dort die Arbeit langsam ersetzen) wodurch die Zahl der Arbeitslosen in der Industrie im Westen wächst. Ein Prozess den die mögliche Rückverlagerung Teilen der Produktion nicht grundlegend verändern wird, da die Digitalisierung der industriellen Produktion (4.0) den schon erwähnten Effekt hat, also immer mehr Arbeit freisetzt.

Diese Entwicklung wird durch eine zweite Konsequenz der Globalisierung und der Verlagerung der Produktion ergänzt. Trotz der Export-bedingten künstlich gehaltenen Unterbewertung des Yuan/Renminbi, wächst die Konsumkapazität der neuen Mittelschichten in China und anderswo in den BRIC-Staaten. Diese neuen Mittelschichten, deren Wachstum die größte politische Gefahr für das kommunistische System bedeutete und zu der nationalistisch-totalitären Reaktion der Kommunistischen Partei unter Xi-Jinping führte, ersetzen um das Vielfache, die durch Verlagerung und Austeritäts-Politik verlorenen Konsumenten in den westlichen Industrieländern.

4. Das Volumen des international zirkulierenden Finanzkapitals, die Veränderungen des Welthandels und die neuen Bedingungen der internationalen Konkurrenz im Welthandel schon Ende der 60er Jahre/Anfang der 70er Jahre, aber auch ganz konkret die immensen Kosten des Vietnamkrieges, hatten die amerikanische Regierung gezwungen, den Dollar vom Goldstandard abzukoppeln und die Konvertibilität der Währungen zum Dollar frei gestalten zu lassen. Dadurch wurden die festen Wechselkurse abgeschafft, der Spekulation über die Wechselkurse der

Währungen Tür und Tor geöffnet und das Abkommen von Bretton-Woods für beendet erklärt. Somit war die Stabilität, die das Bretton-Woods Abkommen gewährleistet hat, beendet und damit auch der internationale Regulierungsrahmen, der in den jeweiligen nationalen Gesellschaften auch den Sozialstaat möglich gemacht hat. New Deal Tradition und Sozialstaat treten zurück, um erneut dem Paradigma des effizienten Marktes, der Selbst-Referenzialität und der Autopoiese des unfehlbaren sich selbst regulierenden Marktes Platz zu machen. Die Politik muss erneut die säkulare Metaphysik des unfehlbaren Marktes als zentralen Fokuspunkt sichern.

Der Störfaktor Politik, also die Politik als Medium der Konstitution und Reproduktion des Politischen, ist unter den neuen Bedingungen auf wundersame Weise aufgehoben. Politik als Prozess der Domestizierung der Gewalt des Marktes ist nicht mehr präsent, bzw. sie wird als solche vom Geschehen verdrängt. Das Kapitalverhältnis braucht nicht mehr, oder immer weniger, den Konsens der sogenannten Sozialpartner als Voraussetzung seiner Stabilisierung und Reproduktion. Für die Disziplin in der industriellen Produktion sorgt der Totalitarismus des realen Kommunismus in Kombination mit dem Druck der immensen industriellen Reservearmee der Landbevölkerung in den Ländern wo die industrielle Produktion verlagert wurde und/oder die Digitalisierung der Produktion. Diese Entwicklung sorgt gleichzeitig für die Herstellung des entsprechenden Konkurrenzdrucks, der für die nötige Disziplinierung der noch existierenden industriellen Produktion in den westlichen Industrieländern notwendig ist.

Durch Verlagerung, oder durch die Digitalisierung der Produktion und der dadurch entstandenen Disziplinierung der sozialen Forderungen wegen der ständig wachsenden Angst vor der Arbeitslosigkeit, wird das Kapital von jeglicher gesellschaftlich-politischen Bindung befreit. In seiner "reinsten" Form als spekulatives Finanzkapital, kann es global agieren, ohne sich den politischen Zwängen des Kapitalverhältnisses, das den entwickelten Nachkriegs-Industriekapitalismus spezifisch charakterisiert hat, unterzuordnen. Das Private kolonisiert erneut das Öffentliche. Das Gemeinwohl folgt dem Untergang des keynsianischen Sozialvertrages. Es wird obsolet bzw. privatisiert, d.h. es wird den dadurch entstandenen Bedingungen des Marktes unterstellt und somit von den Interessen des Marktes abhängig. Die klarste und gleichzeitig die brutalste Form der Einkommensumverteilung, die durch diese Entwicklung realisiert wurde, sieht man vor allem in den letzten dreißig Jahren in dem massiven Rückgang der progressiven Besteuerung zugunsten einer reichen Minderheit. Das Finanzkapital und die großen Oligopole des Plattform-Kapitalismus werden faktisch kaum mehr besteuert, während Erbschaftssteuer und Eigentumssteuer obsolet werden.

Das Kapital setzt sich auch dadurch vom Politischen und somit von der Gesellschaft deren Existenz es negiert (Thatcher) ab.¹⁶ Die classes dangereuses des 19. und des 20. Jahrhunderts, zumindest bis in die 1980er Jahren, sind einfach classes irrelevantes geworden.

FINANZKAPITAL UND MARKTRADIKALISMUS

Der grundlegendste Wendepunkt im Prozess der neoliberalen Wende war die Annullierung des Glass - Steagall Act von 1933 im Jahre 1999 von der Regierung Clinton (Gramm-Leach-

¹⁶ Dazu u.a.: Joseph STIGLITZ, Freefall America. Free Markets and the Sinking of the World Economy, Norton and Company, New York 2010, Joseph STIGLITZ, The Price of Inequality, Norton and Company, New York 2012, Robert REICH, Supercapitalism. The Transformation of Business, Democracy and Everyday Life, Alfred A. Knopf, New York 2007, Paul KRUGMAN, The Conscience of a Liberal. Reclaiming America from the Right, Norton and Company, New York 2007, Paul KRUGMAN, The Return of Depression Economics, Norton and Company 2008

Billie Act), also die Abschaffung der Trennung der einfachen Banken (der Banken, die Ersparnisse konzentrieren und Geld an Unternehmen und Haushalte leihen) von den Investitionsbanken (Investment Banks). Dadurch konnte die eigentliche Finanz-Spekulations-Party beginnen und der „Washington consensus“ realisiert werden. Ein Konsensus über Privatisierung, Angebots Ökonomie und den Siegeszug der tax-cuts-Laffer-Curve und der „trickle-down-economics“.

Die Verdrängung des Sozialstaates, die Herabsetzung der Produktionskosten im Rahmen der Globalisierung der Produktion, bei einer rapiden Verbreitung der Konsumkapazität durch die Integration der Schwellenländer auf dem Weltmarkt und die künstlich über Kredite gewährleistete hohe Konsumkapazität in der westlichen Welt (die rasanten Profite der chinesischen Wirtschaft wurden in amerikanischen Staatspapieren angelegt, wodurch ein kontinuierliches Wachstum der Konsumkapazität auf Pump in den USA ermöglicht wurde) ermöglichten immense Profite die in den Finanzsektor investiert wurden. Die Banken mutierten zu Investitionsbanken und gefolgt von den Hedge Funds (deren globaler Charakter auch von den Investitionsbanken übernommen wird) investierten nicht mehr in die Produktion sondern in das Finanzsystem selbst. Das Finanzkapital investierte (und investiert) in das Finanzkapital. Damit das möglich wurde reichten Aktien- und Währungsspekulation (durch die Befreiung der Wechselkurse möglich geworden) nicht mehr. Neue Finanzprodukte wurden ausgedacht und erschaffen oder alte schon existierende Bei-Produkte des Finanzgeschäfts traten in den Vordergrund und bildeten das Zentrum der Finanzinvestitionen. Die „Finanzindustrie“ produzierte und produziert auch nach dem 2007/2008 Kollaps ihre „innovativen“ Produkte: Derivate, options (to sell or to buy), leverages, Verbriefung von Krediten, Verbriefung von Hypotheken, undurchsichtige Zusammensetzung von Finanzprodukten, Kreditausfallversicherungen, (CDS's, CDO 's) etc.

Die Zeit der Mathematiker war gekommen. „Innovative“ Finanzprodukte wurden kreiert und die Rating Agenturen garantierten ihren Wert. Die Autopoiese des Systems erreichte einen tatsächlich historischen Höhepunkt. Das Paradigma des fehlerfreien effizienten Marktes, befreit von der Störung des Politischen, erreichte seine säkulare Offenbarung. Der Exostrakismus der sozialen Dimension, die Verdrängung des Politischen ermöglichte die Konstruktion der Reinheit des Paradigmas. Die Welt als Differenzialgleichung kannte keine Krisen, keine Störung. Wahrscheinlichkeitsrechnungen exilierten jede Wahrscheinlichkeit von Gefahr. Die Formeln, die mathematischen Instrumente, die man endlich zur Verfügung hatte mit Hilfe der Computertechnologie, garantierten die Fehlerfreiheit. Die Mathematisierung der unsichtbaren Hand lies den ursprünglichen simplen liberalen Grundgedanken der „spontanen Ordnung“ des Marktes zur gesicherten Konstruktion der Zukunft mutieren. Die Zeit war und ist für den Profit entscheidend, da alles sich auf die Berechnung der zukünftigen Folgen jeder Finanztransaktion stützt. Die Daten der Vergangenheit des ökonomischen Verlaufs wurden und werden weiter in mathematischen Formeln und Algorithmen systematisiert und in die Wahrscheinlichkeitsrechnung integriert. Somit wird, so die Algorithmen-Illusion, die gegenwärtig errechnete Zukunft, die zukünftige Gegenwart fest und sicher berechnet.

Die Black-Scholes Differenzialgleichung ist vielleicht die berühmteste Formel dieser Hybris der Fesselung der Zukunft. Das Paradigma ist politisch bereint und deswegen fehlerfrei, weil es in sich ruht und sich selbst produziert. Somit schien es die reale Welt zu beherrschen und war mit ihr und mit ihrer Zukunft identisch, da das Politische und somit die Gesellschaft aus dieser Realität verbannt wurde, dank einer Politik, die das Politische als einen irrationalen Störfaktor identifiziert hat. Die reine Vernunft des Marktes, ausgedrückt und beschrieben durch die reine Vernunft der mathematischen Formeln, konnte endlich, als herrschendes Paradigma, die postulierte Irrationalität des Politischen, die mehr als dreißig Jahre lang in der Ära des keynsianischen Konsenses die ungehinderte Geltung des Marktparadigmas verhindert

hat, aus der Logik des Kapitalismus verbannen. Das selbstreferenzielle und sich selbst produzierende Finanzkapital hatte die beste aller (Finanz)Welten geschaffen.¹⁷ So konnte es ein unvorstellbares Volumen erreichen, so dass seine Irrationalität nicht mehr kontrollierbar war und deswegen schließlich 2007/2008 implodierte.

Nach Berechnungen des IWF erreichte kurz vor der Krise das Volumen der Devisengeschäfte 995 Billionen Dollar, das Volumen der außerbörslich gehandelten Finanzderivate 601 Billionen, das Volumen der gehandelten Aktien und Bonds 87 Billionen, während der Wert aller produzierten Güter und Dienstleistungen, also das Bruttoinlandprodukt weltweit 63 Billionen Dollar ausmachte.¹⁸ Heutzutage, also nach der angeblichen Überwindung der Krise, sind die entsprechenden Zahlen noch viel bedrohlicher.

Die gemäß dem Marktparadigma für unmöglich gehaltene Krise trat unerwartet (da durch die Wahrscheinlichkeitsrechnungen als Option, oder Möglichkeit abgeschafft) ein und ließ die Konstruktion der besten aller Welten des Finanzkapitals zusammenbrechen.

Das global agierende Finanzkapital suchte dann die einzige mögliche Rettung. Suchte eine ihm äußere Rettung, die Rettung durch die Aktivierung der Politik. Die sichtbare (staatliche also gesellschaftliche) Hand musste die Folgen der Irrationalität also der mathematisierten angeblich reinen Vernunft des sich selbst regulierenden Marktes tragen, um den Zusammenbruch zu verhindern. 1929 fand sich im Jahr 2007/2008 wieder ein und diese quasi Wiederholung ist noch immer nicht wirklich überwunden, während ihre Entstehungsbedingungen und Finanzexzessen erneut die ökonomisch-politische Landschaft prägen. Die Asymmetrie der Weltwirtschaft, die durch die Durchsetzung der Politik der Ungleichheit entstanden ist und die soziale Ungleichheit als solche machten diese für die Wahrscheinlichkeitsrechnungen des reinen Marktparadigmas so unwahrscheinliche Krise nicht nur wahrscheinlich, sondern äußerst real.

DIE BANKENKRISE VON 2007/2008

Die Politik der Ungleichheit wurde in den USA durch die Regierungen unter Reagan eingeleitet, erreichte ihren Höhepunkt in der Ära von George W. Bush und nach der Pause der Obama Präsidentschaft wurde sie unter Trump fortgesetzt. Die Hyperkonzentration des Reichtums erreichte Verhältnisse, die das "Gilded Age", zu Beginn des 20. Jahrhunderts, charakterisierten. 1% der Bevölkerung kontrolliert über die Hälfte des Aktien- und Wertpapierhandels, besitzt ca. 40 % des Privatvermögens (35,8% in Deutschland), eignet sich 65% aller Einkommenszugewinne an und wird faktisch minimal besteuert, bei einem Steuersatz, der für die Einkommen über 250.000 Dollar im Jahr 2008 um die 17% pendelte. Die Konzentration des Reichtums wird klar, wenn man bedenkt, dass z.B. die 400 reichsten Amerikaner mehr als die ärmere Hälfte der Bevölkerung besitzen, also mehr als ca. 165 Mill. Menschen.¹⁹ Gerade die Struktur der Progression der Steuerleiter ist der Spiegel a) der Befreiung des Kapitalverhältnisses von den Kosten seiner bisherigen sozialen Bindung, b) des Rückgangs der gesellschaftlichen Verantwortung und somit des Politischen u.a. durch den

¹⁷ Ausführlich: VOGL, Anm. 7

¹⁸ "Der Spiegel", Nr. 34, 27.8.2011, S. 60 ff.

¹⁹ Ausführlich darüber u.a.: Branko MILANOVIC, Die ungleiche Welt. Migration, das eine Prozent und die Zukunft der Mittelschichten, Suhrkamp Verlag Berlin 2016, Hans-Juergen JAKOBS, Wem gehört die Welt. Die Machtverhältnisse im globalen Kapitalismus, Knaus/Random Haus 2016, Alvarado FACUNDO, Lucas CHANSEL, Thomas PIKETTY, Emanuel SAEZ, Gabriel ZUCMAN, World Inequality Report, Balkamp Press, Harvard Massachusetts 2018, Emmanuel SAEZ, Gabriel ZUCMAN, The Triumph of Injustice, Norton and Company, New York 2019 und natürlich das magnum opus von PIKETTY, Le Capital au XXI^e siècle, Editions du Seuil, Paris 2013 und seine quasi Fortsetzung und politisch-ideologische Vertiefung : Thomas PIKETTY: Capital et Ideologie, Editions du Seuil, Paris 2019.

Zusammenbruch der sozialen Solidarität als Kohärenzmedium der Gesellschaft und c) der dadurch erfolgten Verkümmern des Sozialstaates und der Ethik des Gemeinwohls in seiner gesamten auch praktischen Dimension, da kaum mehr öffentliche Investitionen realisiert werden. Bidens Versuch diese Entwicklung rückgängig zu machen stößt ununterbrochen auf den Widerstand der Republikaner, aber auch auf Widerstand in den eigenen Reihen.

Auf die Dauer wird aber eine derart strukturierte Ungleichheit kaum akzeptiert. Die durch die neoliberale Wende erreichte soziale Ungleichheit ist aber derart materiell erfahrbar – was die Covid-19 Pandemie noch verschärfte –, dass sie, da das allgemeine Wahlrecht weiterhin gilt und Wahlen gewonnen werden müssen, irgendwie akzeptiert werden müsste. Diese, *prima facie*, Quadratur des Kreises, wurde über die Folgen der Asymmetrie der globalen Wirtschaft gelöst. Die immensen internationalen Gewinne, auch die der Schwellenländer (hauptsächlich China), durch die Verlagerung der industriellen Produktion und der internen Disziplinierung der Arbeiterschaft, wurden in einem riesigen Umfang in amerikanischen Wertpapieren, also Schuldscheinen des amerikanischen Staates, angelegt, was über die FED, die amerikanische Zentralbank, in die Ankurbelung der Liquidität der amerikanischen Ökonomie angelegt wurde.

Der amerikanische Staat wurde durch Auslandsverschuldung finanziert, was zwei Kriege, in Irak und Afghanistan, bei extrem niedriger Besteuerung ermöglichte und der Hyperkonzentration des Reichtums keine politischen Hürden stellte, während die FED, gedeckt durch den so entstandenen Kapitalimport, die Geldpresse ansetzte und den Leitzins ganz niedrig hielt. Die dadurch und durch den Wertpapier- und Derivaten-Handel gesicherte Liquidität der Banken ermöglichte die massive Kreditvergabe, die angespornt durch die Kredite der staatlich gelenkten Fannie Mae und Freddie Mac (Federal/National Mortgage Association und Federal Home Loan Mortgage Corporation) die Illusion des Reichtums aller durch die innovative Effizienz des Finanzkapitalmarktes erzeugte. Die Verbriefung der Hypotheken erweiterte die „Kreativität“ der Derivaten-Produktion und schoss den Wertpapierhandel ins Unvorstellbare. Diese fallschirmlose und ohne irgendwelche Vorsichtsmaßnahmen ins Unermessliche gewachsene Spekulationsblase schien unbesiegt. Nach der Logik des herrschenden Paradigmas, die in dem gesamten Spektrum der Finanzspekulation erzielten Preise reflektierten die Informationen über die reale Welt und ihre Zukunft. Durch Differenzialgleichungen mit Hilfe von auf Big Data gestützten Algorithmen sollten diese Informationen die stabile Berechnung der Zukunft für immer absichern.

Ohne Einkommensumverteilung, ja sogar bei einer ständigen realen und massiven Einkommensumverteilung zugunsten der Reichsten, wurde durch Kreditvergabe die Illusion des Wohlstandes für alle gewährleistet. So ist der amerikanische Konsument zum Konsumenten der Weltproduktion geworden und fast dreißig Jahre lang die Stütze des internationalen Handels, der internationalen industriellen Produktion und des internationalen Wachstums, also auch des Wachstums der Schwellenländer und Chinas insbesondere. Gleichzeitig entstand ein phänomenaler Bauboom in den USA, da praktisch jeder über leicht zugänglichen Krediten Hauseigentümer werden konnte, und über Hypotheken-Spekulation sich auch bereichern zu können glaubte. Der Bauboom ließ die Häuserpreise in die Höhe gehen und den Wert der Hypotheken wachsen, wodurch der unaufhaltsame Massenkonsum möglich wurde und ständig stieg.²⁰

²⁰ Dazu u.a. Raghuram G. RAJAN, *Fault Lines*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2010, Richard A. POSNER, *The Crisis of Capitalist Democracy*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts 2010, Thomas SOWELL, *The Housing Boom and Bust*, Basic Books, New York 2009, Robert J. SHILLER, *The Subprime Solution*, Princeton University Press, Princeton and Oxford 2008, Wolfgang STREECK, *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*, Suhrkamp Verlag, Berlin 2013 und Wolfgang STREECK, *Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus*, Suhrkamp, Berlin 2021

DIE KREDITBLASE UND DIE IMPLOSION DES KREDITGESTÜTZTEN WOHLSTANDSBOOMS

Dieser Wohlstand auf Pump brach 2007/2008 zusammen. Über 12 Millionen Menschen konnten ihre Hypothekendarlehen, aber auch Kreditkartendarlehen und Autoleasingverträge nicht mehr begleichen und über 5 Millionen Familien verloren ihr Haus. Die Realität der rapide wachsenden sozialen Ungleichheit und des Rückgangs der industriellen Produktion machten ihre reale Präsenz brutal geltend. Die Blase des Immobilien- und Hypothekenmarktes platzte und zog das gesamte System der auf Verbriefung von Hypotheken und Immobilienkrediten gestützten Derivate in den Abgrund. Das globale Bankensystem drohte zu kollabieren, da die Banken auf eine Unmenge von faulen Krediten saßen, die ihre das eigene Kapital um das Vielfache übertreffende Investitions- und Spekulationsgeschäfte stützten.

Die Politik der Ungleichheit hat, über 30 Jahre lang mit Erfolg, den Rahmen für die virtuelle Realität des fehlerfreien Marktes und somit die faktische Realität der Hyperkonzentration des Reichtums abzusichern versucht. Bis 2007/2008 schien die die Gesellschaft negierende Autopoiese des Marktes zu funktionieren. Die mathematisierte unsichtbare Hand der spontanen Ordnung funktionierte, weil die sichtbare Hand der Politik die Reproduktion der Ungleichheit sicherte, bis die ökonomische Spekulation unkontrollierbar wurde. Als aber das System implodierte, sollte der Staat, also die Gesellschaft über politische Interventionen das Kapital retten. Die Banken sollten gerettet werden, weil sonst die gesamte Wirtschaft und das gesellschaftliche Machtgleichgewicht zusammenbrechen würden.

So musste der Staat agieren. Er musste agieren, aber nicht durch die Aktivierung seiner sozialstaatlichen Regulierungs-Mechanismen, also nicht durch Maßnahmen, die die Ungleichheit relativieren würden, um die Quelle der Krise zu bekämpfen. Er sollte nicht als Sozialstaat sondern als Bankenrettungsstaat agieren. Er sollte die Profite nicht antasten, die Verluste sozialisieren und dabei keine Bedingungen stellen. Der Steuerzahler musste die Kosten übernehmen aber dadurch sollte keine gesellschaftliche Verhandlungsposition entstehen.

Staatsinterventionismus war plötzlich verlangt, um die Banken und das Finanzsystem zu retten, aber daraus sollte keine Domestizierung der Gewalt des Marktes erfolgen. Dies musste mit allen Mitteln verhindert werden. Eigentlich sollte die Reproduktion der Gewalt des Marktes trotz und nach der Krise garantiert werden. Schließlich, nach der erfolgreichen Vergesellschaftung der Verluste, würde in der Zukunft das Paradigma des effizienten Marktes erneut wunderbar funktionieren. Das nächste Mal sogar effektiver als vorher, da man die Gewissheit haben konnte, dass durch die Übernahme der Verluste durch die Gesellschaft, also durch den Steuerzahler, das Feld wieder bereinigt werden würde und das Spiel, begründet auf die makellose Reinheit der Algorithmen gestützten Differenzialgleichungen, fortgesetzt werden konnte. Die so erfolgte Intervention des Staates hatte das Primat der hyperkonzentrierten Wirtschaftsinteressen und das Nachgeben der Politik, also die tatsächliche Machtkonstellation der asymmetrischen sozialen Stratifikation, bewiesen.

DIE RESISTENZ DES NEOLIBERALEN PARADIGMAS

Das Ziel eine keynsianisch-sozialdemokratische Überwindung der Krise mit allen Mitteln zu verhindern erklärt auch die massive konzertierte Aktion (Republikanische Partei, Tea-Party-Bewegung, Oberstes Verfassungsgericht, Lobbies etc.) gegen die Regierung Obama. Die Wahl von Obama 2008 und 2012 signalisierte die Gefahr der Emergenz der Politik erneut als

Störfaktor des reinen Marktparadigmas. Die Rettung der Banken durch den Staat 2008 war die einzige akzeptable „keynsianische“ Politik. Regulierung der Banken und der Finanztransaktionen, Veränderungen in der Progression der Steuerleiter, Besteuerung der Finanztransaktionen (Tobin-Steuer), sozialstaatliche Maßnahmen (Affordable Care Act, -Obamacare) und Konjunkturprogramme bedeuteten Umverteilungsstrategien, die mit allen Mitteln verhindert werden müssten. Gleichzeitig bedeutete die Rettung der Banken eine immense Neu-Verschuldung des Staates, die so ein neues Spekulationsobjekt für das Finanzkapital zustande gebracht hat und die andauernde Abhängigkeit des Staates von den Banken durch seine erneute Verschuldung perpetuierte.

Der Staat wurde aber eher in Europa zum neuen Spekulationsziel, da die E.U. im Vergleich zum amerikanischen Staat ihren Handlungsspielraum durch den Vertrag von Maastricht (vertragliche Ablehnung des bail-out-Prinzips, keine Transferunion, wie in einem Bundesstaat, keine nationale Währungspolitik in der Eurozone) eingeschränkt hatte.

In den Vereinigten Staaten, um sozialstaatliche Entwicklungen durch den Versuch der Obama-Administration eine staatlich garantierte Krankenversicherung (Obamacare) im Keime zu ersticken, hat die konzertierte Aktion der Rechten und der ökonomischen Oligarchie das politische System paralyisiert. Durch eine quasi Parlamentarisierung (Parteidisziplin) der amerikanischen Präsidentialdemokratie, die schon in der George W. Bush Ära eingeleitet und realisiert wurde, ist das System der checks and balances und die bis dahin gängige Methode Entscheidungen über den überparteilichen Konsens zustande zu bringen quasi zusammengebrochen. Eine ungleiche und polarisierte Gesellschaft produzierte ein polarisiertes und somit Entscheidungs-unfähiges Regierungssystem.

Es handelt sich um eine „Parlamentarisierung“ besonderen Charakters, da dies eine bis dahin in der Geschichte der Vereinigten Staaten unbekannte Durchsetzung der Parteidisziplin bedeutet hat. Das heißt aber, dass unter den Bedingungen der Präsidentialdemokratie das politische System ein entscheidend positives Element des klassischen Parlamentarismus nicht kennt: Die tagtägliche Konfrontation der Regierungspartei und somit des Premier-Ministers und seiner Regierung mit der Opposition in einer lebendigen ständigen öffentlichen Gegenüberstellung, also von Angesicht zu Angesicht, im Parlament, wo die Gegenpositionen zu der jeweiligen Politik der Regierung in der Öffentlichkeit in Detail vertreten werden.

In den Vereinigten Staaten ist das nicht möglich. Der Präsident ist nicht gezwungen seine Politik faktisch ununterbrochen öffentlich gegenüber einem potenziellen Präsidenten und einer potenziellen Regierung der Opposition zu verteidigen, wie das der Fall für einen Premier Minister in einem parlamentarischen System ist. Die Opposition findet im Kongress statt, aber das betrifft den Präsidenten nur indirekt und vor allem auf der Ebene der politischen Kommunikation hat es eine begrenzte Wirkung für das „Image“ des Präsidenten, was dem demagogischen Charakter der Präsidentschaft Trumps besonders dienlich war. Die Verwandlung der Republikanischen Partei in eine Trump-Partei, auch als Folge der Kombination dieses Phänomens und der immer stärker werdenden Parteidisziplin und der parteiische Charakter aller Entscheidungen (Nominierung von Richtern, Personalausstattung der Verwaltung etc.) zeigt auch die bis vor kurzem nicht richtig wahrgenommenen Grenzen der berühmten „checks and balances“ Struktur der amerikanischen Demokratie. Die autokratische Degereneration der „Great Old Party“ und die der Logik des Systems fremde Parteidisziplin führen zu der massiven Relativierung der Gewaltenteilung. Das betrifft vor allem die Unabhängigkeit der Justiz, was man bei der parteiischen Zusammensetzung des Obersten Gerichtes (6 zu 3) entsprechend der Vorschläge von Trump an der konservativem Mehrheit im Senat und der Nominierung von über 180 konservativen Bundesrichter durch Trump in seiner Amtszeit sehen kann.

Die massive gesellschafts-politische Polarisierung, also die Frontstellung in allen Bereichen der Meinungsbildung und der Machtausübung hat ein zentrales Ziel: die Aufrechterhaltung und die Reproduktion der Politik der Ungleichheit, egal was das für Folgen für die USA und ihrer Stellung in der Welt haben wird. Letzteres spielt für die Reaktion keine besondere Rolle, da sie sowieso isolationistisch denkt.

Eine Beibehaltung aber auch Neubestimmung der Rolle der USA in der Welt war und ist sowieso außerhalb des Horizonts der Tea-Party-Bewegung und ihres paranoiden Isolationismus, der auch zum sozialpolitischen Hintergrund des Trump-Sieges beigetragen hat. Es ging entscheidend um was Anderes. Es ging um die Aufrechterhaltung der Politik der Ungleichheit und um das zu gewährleisten, sollte das Obama Experiment rückgängig gemacht werden. Die Wucht der Aggression gegen Obama ist leicht zu erklären. Der Versuch New Deal-artige und sozialstaatliche Entscheidungen zu treffen, die massive Ungleichheit durch eine sehr moderierte Progression der Steuerleiter zu brechen, das Finanzgeschäft zu regulieren (der Versuch die Abschaffung des Glass-Steagal Act rückgängig zu machen), den Schutz der Konsumenten zu institutionalisieren (die Gründung und Besetzung der entsprechenden unabhängigen Behörde mit Elisabeth Warren wurde zwar doch nicht durchgesetzt, aber schon der Gedanke der Gründung einer derartigen Institution war für die marktradikale amerikanische Plutokratie eine noch nie dagewesene Bedrohung) und über staatliche Konjunkturprogramme die Produktion und die Produktivität der Wirtschaft und somit die Beschäftigung zu beleben, bedeutete den Kern der Politik der Ungleichheit treffen. Deswegen grenzte die politische und mediale Reaktion auf die Politik von Obama nicht an Hysterie, sie war regelrecht hysterisch geworden und sie ist nach der Abwahl Trumps und die Präsidentschaft Bidens hysterisch geblieben. Nur diesmal hat die Reaktion eine andere Dimension erreicht: Die Dimension eines schleichenden Putschversuches.

Entscheidend in dieser Entwicklung ist auch die schon vor Trump erreichte Absurdität der parteiischen, eigentlich der klassenmässigen, Interpretation der Verfassung durch die erzkonservative Mehrheit im Obersten Gericht der USA: Gleichstellung der juristischen und der natürlichen Person durch den Supreme Court (Citizens United-Entscheidung), was die Finanzierung des Wahlkampfes grundsätzlich verändert hat und die politische Kontrolle durch die ökonomische Oligarchie regelrecht institutionalisiert hat, Erklärung von entscheidenden Aspekten der Regulierungspolitik von Obama faktisch für verfassungswidrig, Interpretation durch Gerichtsentscheidungen der Gleichheit als den absoluten Gegenpol der Freiheit, um, angeblich, die Meinungsfreiheit zu stärken, Einschränkungen der individuellen Freiheiten durch die Legalisierung von entsprechenden Maßnahmen des Ministeriums für Innere Sicherheit und durch bundesstaatlichen Gerichtsentscheidungen etc.²¹ Eine Entwicklung, die im Juni 2022 sogar übertroffen wurde, wie wir später sehen werden.

Die Wahlerfolge von Obama 2008 und 2012, eine Folge der demographischen Veränderungen in Amerika und der tiefen sozialen Krise in der amerikanischen Gesellschaft, hat die Aggressivität der Reaktion nicht gezähmt, sondern enthemmt und zu der Trump Wahl 2016 geführt, wobei die Hautfarbe von Obama sicherlich eine entscheidende Rolle gespielt hat.

Der Kampf um das herrschende Paradigma ist aber noch nicht ausgespielt.

²¹ U.a, Ronald DWORKIN, The Court's Embarrassingly Bad Decision, The New York Review of Books, May 12-26, Vol.CVIII No.8,2011,S.51-55, Ronald DWORKIN, The Devastating Decision, The New York Review of Books, Vol.CVII, No.3, February 12-25, 2010, S.63-67 und Ronald DWORKIN, The Decision that Threatens Democracy, The New York Review of Books, Vol.CVII, No.8, May 13-26, 2010, S.11-14. Über die Rechtfertigung der Ablehnung jeglicher Regulierungsmechanismen des Staates als der Freiheit der Meinungsäußerung entgegengesetzt in: TIME, 30.7.2018 S.6 und Lee C. BOLLINGER, Geoffrey R. STONE, The Free Speech Century, Oxford University Press, New York 2019

Es geht um die Aufrechterhaltung oder den Niedergang der Demokratie. Die Machtkonstellation des herrschenden Neoliberalismus steuert auf die Aufhebung der Demokratie in die sogenannte Post-Demokratie und die Gesellschaft steuert, fragmentiert und polarisiert durch die massive Ungleichheit, in die Wiederholung von schon erlebten Katastrophen.

DIE EUROZONE UND DIE EIGENTÜMLICHE HEGEMONIE DES DEUTSCHEN ORDOLIBERALISMUS IN DER ÄRA MERKEL

Auch in Europa hat die Bankenkrise von 2007/2008 nach 2009/2010 zu einer immensen Verschuldung der Staaten, also der Steuerzahler, geführt, die die Banken retten mussten. Auch in Europa hat die Politik der Ungleichheit und der Übermacht des Finanzkapitals die gesellschaftlichen Strukturen verändert, sei es, dass das Ausmaß dieser Entwicklung die amerikanischen Zustände noch nicht erreicht hat, vor allem weil in den reicheren europäischen Staaten das soziale Sicherheitsnetz noch funktioniert.

Der Richtungswechsel der Spekulation des Finanzkapitals, das nach 2010 die Verschuldung der europäischen Staaten ins Visier genommen hat, führte schließlich zu dem Versuch die sozialstaatliche Zivilisation Europas rückgängig zu machen. Aber die Reaktion bzw. die Stagnation des politischen Systems nimmt in Europa, vor allem in der Eurozone, andere Formen als in Amerika an. Es wird z.B. keine wirklich das herrschende Paradigma ablehnende politisch nennenswerte Position artikuliert, wie man in den Vereinigten Staaten feststellt. Erst die Covid-19 Pandemie führte zu den ersten Entscheidungen, die den leichten Spalt einer Perspektive aus der Ausweglosigkeit des Ordoliberalismus/Neoliberalismus öffnen könnte.

Die Gründe liegen vor allem: a) in den demokratischen Defiziten der EU-Integration und insbesondere des Maastricht-Vertrags und b) in der anti-keynsianischen, monetaristischen Logik des Maastricht-Vertrages, dessen Ziel die Kontrolle der Inflation mittels der Zinspolitik und der restriktiven Kontrolle des Geldumlaufs in der Währungsunion ist. Zielsetzung, die als die zentrale Aufgabe der EZB festgesetzt wurde, treu nach dem Modell der Bundesbank, umrahmt von der konkret anti-keynsianischen Bremse der 60% und 3% Regel. Die Staatsschuld darf nicht die 60% des BIP überschreiten und das Haushaltsdefizit nicht die 3%. Dadurch ist der Staat gelähmt, was durch die bailout-Klausel erhärtet wurde. Erst Draghi durch seine FED-gleichen Politik konnte, im Rahmen des Möglichen, die EZB aus den Fesseln von Maastricht und trotz Weidmann und Karlsruhe aus den Fesseln der deutschen Bundesbank-Logik emanzipieren.

Vergessen wurde dabei, dass das Modell der Bundesbank so effektiv funktioniert hatte, weil der bundesdeutsche Staat die nationale Währungs-Kontrolle besaß und ein Finanz- und ein Wirtschaftsministerium hatte (und hat), was die Finanz- und Wirtschaftspolitik regulierte, worüber die Eurozone nicht verfügt.

Das wurde natürlich nicht "vergessen". Es war die Konsequenz des Tatbestandes, dass, trotz europäischer Integrationsvisionen und tatsächlichen institutionellen Integrationsschritten, das Primat des Nationalstaates nie aufgegeben wurde. Eine Währungsunion sollte entstehen, aber keine Wirtschafts- und Finanzunion, weil sie zwangsläufig tiefer gehende, grundlegende und spezifische Schritte der Überwindung der nationalen Souveränität konsolidieren würde. Zu diesem Schritt waren weder die nationalen Gesellschaften der Union, noch ihre politischen Führungen bereit. Die spätere plebiszitäre Ablehnung der europäischen Verfassung durch Holland und Frankreich, die eine europäische Verfassung verhinderte und zum Lissaboner

Vertrag führte, ist u.a. ein klarer Beleg für diese Haltung, wobei man natürlich Brexit in diesem Zusammenhang nicht zu erwähnen braucht.

So entstanden und wurden nicht überwunden Diskrepanzen, Antinomien und Asymmetrien, die nach dem Ausbruch der globalen Finanz- und Kreditkrise das europäische Integrationsprojekt langsam an den Rand seiner Legitimation geführt haben.

Die Krise als Schulden-, Banken - und Investitionskrise konnte mit den damals existierenden Instrumenten der Eurozone nicht bewältigt werden. Nur die "Identitätsänderung" der EZB und ihre Verwandlung in eine europäische FED, die Rekapitalisierung der systemrelevanten europäischen Banken (die auf Unmengen von toxischen Derivaten und toxischen Staatspapieren saßen und noch sitzen) durch Eurobonds der EZB und die massive Bekämpfung der Investitionskrise (mittels der Europäischen Investition Bank, auf der Basis eines sogenannten europäischen Marshall-Planes), könnte die herrschende Lähmung und die Vertiefung der Krise überwinden. Aber radikale Integrationsschritte und entsprechende Veränderung der Verträge, also eine neue Identität der Eurozone ist anscheinend gesellschaftlich nicht tragbar und vor allem werden vom größten Nutznießer der Krise, von Deutschland abgelehnt. Deswegen wiederholen sich die Spitzengipfel, die zu flicken versuchen, was nicht zu flicken ist, was mittlerweile zu einem banalen topos der Beschreibung der europäischen Stagnation geworden ist, obwohl die Folgen der Covid-19 Pandemie und die Invasion in die Ukraine das Bild langsam verbessern.

In Deutschland, nach der Einführung des Euro, die als die Bedingung der Akzeptanz der Wiedervereinigung aufgefasst wurde, wurde mit der „Agenda 2010“ eine kontrollierte und geordnete Politik der Ungleichheit bei der gleichzeitigen Aufrechterhaltung der industriellen Kapazität der deutschen Wirtschaft, erfolgreich verfolgt. Das führte dazu, dass die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie gestärkt wurde und die deutsche Wirtschaft ihren industriellen Charakter behielt, was wiederum den "geordneten" Akzeptanz-Charakter der Politik der Ungleichheit ermöglichte und Deutschland als Produktionsstätte Europas bestätigte. Die daraus resultierende Führungsrolle Deutschlands in Europa wird noch nicht in Frage gestellt, aber seit die wahren Hintergründe der deutschen Hegemonie in Europa klar wurden und der erpressbare Charakter des wirtschaftlichen Erfolges durch die Invasion Putins in die Ukraine bloßgestellt wurde, hat die Entzauberung den deutschen Hegemonie angefangen.

Die Konsequenz der „Agenda 2010“ war, dass die industrielle Produktion in Deutschland genug Profite abwarf, gestützt auf die durch die Agenda erzielte Öffnung der Ungleichheitsschere (Hartz 4, Mini Jobs, Leiharbeit, Dumpinglöhne, Umverteilung durch eine immer ungerechtere Steuerpolitik, billige Energie durch die Gas und Erdöl Einfuhren aus Russland wobei die entscheidende Energieabhängigkeit Deutschlands aus Russland in Kauf genommen wurde), um weiterhin attraktiv für das Kapital zu bleiben. Mittlere und niedrige Gehälter, Löhne und Renten blieben faktisch stabil, d.h. sie profitierten von dem erfolgten Aufschwung kaum. Durch die oben erwähnten Faktoren wuchs der Konkurrenzvorteil und die dadurch erzielte Profitmaximierung lockte Investitionen in die industrielle Produktion an und hielt die Abwanderung des Kapitals ins Ausland, oder in die Investitionsbanken in Grenzen. Und das trotz massiver Investitionstätigkeit, vor allem der Autoindustrie, in den Absatz-Ländern China, U.S.A. oder in Südamerika. Trotz der wirtschaftlichen Erfolge wurde die Abhängigkeit der industriellen Produktion und des gehobenen Lebensstandards Deutschlands von der Energiezufuhr aus Russland und vom chinesischen Absatzmarkt faktisch das grundsätzliche strukturelle Problem der deutschen Wirtschaft, was auch die gesamte europäische Wirtschaft negativ beeinflusst hat.

Auf diese Weise wurde der amerikanische und der englische Ent-Industrialisierungsprozess vermieden. Entscheidend für diese Entwicklung waren die drei Säulen der deutschen

industriellen Produktion: Autos, Maschinenbau, Chemie, die natürlich auch international massiv investieren und produzieren, aber auch und besonders der industrielle Mittelstand. Der Mittelstand hat durch seine Gewinne und seine Investitionsstrategie (Re-Investition der Profite), seine relative Unabhängigkeit gegenüber den Banken beibehalten und die Position Deutschlands als die erste Exportnation der Welt gefestigt. Zusätzlich die Politik der niedrigen Inflation in Deutschland (viel niedriger als 2%, was das angegebene Ziel der EZB für Europa war) hielt die Zinsen für die Industriekredite sehr niedrig, was die Konkurrenz-Vorteile der deutschen Exportindustrie weiterhin verfestigte.

Man darf auch nicht vergessen, dass die deutsche Industrie die wichtigsten international geltenden Statussymbole des individuellen wirtschaftlichen Erfolges produziert. Waren mit Symbolcharakter, die den sozialen Aufstieg in die Mittelklasse und höher öffentlich beweisen. Vom Golf bis zum Rolls Royce liegt mittlerweile die ganze Palette der als Statussymbol geeigneten Autoproduktion vor allem in China, in Russland, in Südamerika, in Afrika, oder in Indien, in den Händen des deutschen Kapitals.

Der geordnete Übergang in die Politik der verschärften sozialen Ungleichheit besonders in der Zeit nach Kohl hatte eine doppelte Konsequenz. Er ermöglichte, sowohl die immense Konzentration des Reichtums, die inzwischen die größte in der bundesrepublikanischen Geschichte ist, aber noch nicht die Hyperkonzentration der USA erreicht hat, als auch einen systematischen aber nicht schockartigen Rückgang des Sozialstaates bei niedriger Arbeitslosigkeit, dank der hohen Zahl der Mini-Jober (über 15% der Beschäftigten), die die höchste Zahl in Europa ist. Der nicht abrupte sondern allmähliche und fragmentierte Charakter des Übergangs hat vorerst kaum Folgen für die politische Auseinandersetzung. Anders als wie z.B. in Frankreich mit den „Gelben Westen“ und die Erstarkung der faschistoiden und der populistischen linken Opposition.²²

Im Gegenteil, die dadurch erzielte im Europavergleich bessere soziale Situation in Deutschland, oder genauer das in der öffentlichen Wahrnehmung bessere Bild der sozialen Verhältnisse in Deutschland, förderte eher den ökonomischen Nationalismus und die Reproduktion von xenophoben Stereotypen, weil die Wirtschaftskrise eher als eine äußere Bedrohung wahrgenommen wurde, die von den Schuldner-Ländern oder von den Flüchtlingen hervorgehen sollte.

Nur die Alterung der deutschen Gesellschaft scheint als ein inneres Problem wahrgenommen zu werden, das die „geordneten“ Verhältnisse ins Wanken bringen und den Sozialstaat gefährden kann. Man darf auch nicht unterbewerten, dass die Wiedervereinigung, also der lange Prozess der Integration Ostdeutschlands, die Kombination von „objektiv-technokratischer“ Evaluierung der wirtschaftlichen Kapazität und „objektiver“, also praxisbedingter Ungleichheit, die die Situation der Bürger der ex DDR betraf und betrifft, die Akzeptanz der Ungleichheit als eine natürliche Folge der Wirtschaft und der technologischen Innovation salonfähig gemacht hat. Etwas, was die Politik der Ungleichheit verschleierte oder sie als wirtschaftliche Naturgewalt erscheinen lässt.

Zwar bilden Frankreich und Deutschland weiterhin das Führungstandem Europas, wobei die Kommission schon seit dem Duett Merkel/Sarkozy zu einer Art Sekretariat der deutsch/französischen Führung degradiert wurde, aber die wirtschaftlichen Entscheidungen

²² U.a. Hans-Ulrich WEHLER, Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland, C.H.Beck, München 2013, Jens BERGER, Wem gehört Deutschland? Die wahren Machthaber und das Märchen vom Volksvermögen, Westend Verlag, Frankfurt am Main 2014. Die neusten Zahlen des Bundesamtes für politische Bildung über die Verteilung des Nettovermögens von Personen in privaten Haushalten („Der Spiegel“, Nr.29/16.7.2022, S. 32) sind bezeichnend: das reichste 1% besitzt 35,3% des Nettovermögens, das reichste zehntel 67,3%, die mittlere Vermögensschicht (also 40% der Bevölkerung) 31,4% und die restlichen 50% der privaten Haushalte besitzen 1,3% des Nettovermögens.

lagen und liegen noch faktisch in deutscher Hand. So hörte das deutsche Europa, wie Beck es in der Ära Merkel genannt hat, nicht nur auf die Entscheidungen der deutschen Regierung, sondern auch auf den deutschen Bundestag und auf die Entscheidungen des deutschen Verfassungsgerichts.

Die Vorherrschaft Deutschlands in der Eurozone wurde zu einer Realität, da nur Deutschland über die Mittel und die wirtschaftlichen Strukturen verfügte, um die Eurozone zu leiten. Diese Leitung war und ist aber äußerst problematisch, da eine wirklich europäische Lösung durch die Überwindung der Organisationsdefizite des Maastrichter Vertrages für Deutschland noch nicht akzeptabel ist, da dies grade seine hegemoniale Rolle relativieren würde. Eine „Identitätsänderung“ des deutschen Nationalstaates im Sinne der Überwindung der ethnozentristischen Perspektive der Leitung Europas ist gesellschaftspolitisch für die Mehrheit der Bevölkerung nicht tragbar. Etwas, was zweifelsohne, die Mehrheit der Bürger der anderen europäischen Nationalstaaten für sich auch ablehnen würden, obwohl die Überwindung der Auslandsschuldenkrise die Pandemie und die russische Aggression die Reorganisation des post-Maastricht europäischen Systems fordert.

Auch erste Schritte in diese Richtung, z.B. über die institutionelle Reorganisation der Rolle der EZB, sind in Deutschland, trotz Pandemie und Ukraine, nicht akzeptabel. Frankreich und der europäische Süden würden das wünschen und es würde im Endeffekt weniger kosten als die Flickerei des noch bejubelten Stabilitätspaktes.

Eine aktivere Rolle der EZB (z.B. über Eurobonds) würde keine grundlegende Veränderung an der Struktur der Integration Europas bedeuten, aber sie würde die durch die Verschuldung entstandenen Abhängigkeits-Strukturen relativieren und das will Deutschland (und der reiche Norden), sicher noch nicht aufgeben.

Zumindest der konservative Teil der deutschen Gesellschaft, die deutsche Industrie- und Finanzwelt und die CDU/CSU wollen so eine Machtposition nicht aufgeben. Schon die Quantitative Easing - Politik (QE) von Draghi war eine unerhörte Provokation für Weidmann und Schäuble. Abgesehen davon eine derartige Entwicklung würde dem neoliberalen Paradigma, auch in seiner deutschen ordoliberalen Version, zuwiderlaufen und die erreichte soziale Ungleichheit, d.h. die erreichte Machtkonsolidierung und Machtasymmetrie gefährden.

Eine moralisierende Politik der „schwäbischen Hausfrau“, oder so wie Schäuble sie vertreten hat als die Vernunft des ordoliberalen Marktes und der festen Bindung zu den Europäischen Verträgen die keine Transferunion zulassen, scheint besser geeignet zu sein, um die nötigen Konsequenzen zu vermeiden und die Schulden- Abhängigkeit aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren. Die Sünder müssen für ihre Sünden bezahlen, egal ob diese Sünden zum Wachstum der deutschen Industrie erheblich beigetragen haben und dadurch die deutsche Position innerhalb Europas und vor allem in der Welt, also im Welthandel außerhalb der EU, zementiert haben. Trotzdem die „Sünde“ der Energieabhängigkeit von Russland will Deutschland und natürlich Frau Merkel nicht anerkennen, sondern im Namen der wiedergefundenen Europäischen Solidarität die Kosten davon und die Konsequenzen für die industrielle Produktion auf das gesamte Europa verteilen.

Für einen Teil der konservativen politischen Eliten in Deutschland schien die Konstruktion der EZB als Kopie der alten Bundesbank nicht genug zu sein. Aus deren Blickwinkel gesehen hing die internationale Konkurrenzfähigkeit Europas von der „Germanisierung“ ihrer sozialökonomischen Strukturen ab, sonst hätte die Eurozone keine Existenzberechtigung. Wobei natürlich unter „Germanisierung“ nicht die Realität Deutschlands gemeint war, also nicht die tatsächlichen Bedingungen des post-Wiedervereinigung Booms, sondern das Narrativ über den politisch-sozialen und moralischen Inhalt seiner Erfolge und über die deutsche Rolle in Europa.

Nach dieser Sichtweise, falls man auf das Eurozone-Modell weiterhin bauen sollte, müsste Europa quasi nach dem (idealisierten) deutschen sozialen Modell strukturiert werden. Das bedeutet Verfestigung der internen Ungleichheiten und eine idiomorphe Verflechtung der europäischen Staaten untereinander: Produktive konkurrenzfähige Staaten im germanophonen Raum und im Norden Europas und Staaten mit billiger Arbeitskraft und möglichst niedrigen Sozialkosten im europäischen Süden.²³

Die deutsche Hegemonie in Europa wurde aber, zumindest nach der Flüchtlingskrise von 2015 und vor allem nach den Wahlen von 2017, eine rein ökonomische Angelegenheit im internen europäischen Rahmen. Aber auch da wurde sie von der Renaissance des Nationalismus der ehemaligen Ostblockstaaten in Frage gestellt.

In der internationalen, geopolitischen Ebene war Deutschland gewohnt sich auf den amerikanischen Schutzschild zu verlassen und sogar angesichts Trump's Isolationismus war es unfähig sich davon zu emanzipieren und spielte weiterhin auf Zeit ohne in der Lage zu sein eine wirklich langfristige Strategie entwickeln zu können. Dies war immer der maßgebliche geostrategische Inhalt der Politik in der Ära Merkel und nur die offene Aggression Putins machte eine strategische Wende – noch immer trotz ambitionierten Verkündigungen sehr bescheiden – möglich.

Das Erfolgsmodell der Ära Merkel, dessen Ursprung in der Zeit der Kanzlerschaft Schröders lag, basierte auf die Reorganisation der sozialen Verhältnisse in Deutschland, also die Erosion des Sozialstaates und das Einfrieren von Löhnen und Gehältern bei einer niedrigeren internen Inflation (um die 1%) als die über die EZB im übrigen europäischen Rahmen verfolgten Inflation von 2%. Vor allem aber die ökonomische Vorherrschaft Deutschlands basierte auf die billige Energie der Gasimporte aus Russland, die die deutsche industrielle Produktion absolut konkurrenzfähig machte und auf die Fokussierung der Exporte, begleitet von der Verlagerung von Produktion, auf den bevölkerungsreichsten Markt der Welt, auf China. So wurde Deutschland während der Ära Merkel zu der führenden Handelsmacht der Welt. Eine Welt-Handelsmacht die sich in die fast totale Abhängigkeit von dem russischen Erdgas und vom chinesischen Absatzmarkt rein manövriert hat.

Es ist eine Ironie der Geschichte, dass die bekannten „moralischen“ Vorwürfe Schäubles gegen die PIGS-Staaten und vor allem gegen Griechenland nach 2010 fast identisch auch für Deutschland gelten. Es ist nicht nur der europäische Süden, der über seine Verhältnisse gelebt hat. Deutschland tat es auch. Es genoss eine Vormachtstellung eigentlich auf Putins Gnaden und wegen Chinas idiomorphen Integration in das kapitalistische Weltsystem. Also es baute seine Handelsmacht auf der Welt und seine Hegemonie in Europa nicht auf systemischen komparativen Vorteilen der Arbeitsmoral oder der innovativen Produktions- und Effizienz Organisation (dies ist zwar vorhanden, aber es ist nicht das Entscheidende im geopolitischen Maßstab) sondern Deutschland baute seine Illusion von Vormachtstellung auf der Welt und vor allem in Europa auf Putins Energie Politik und Chinas Wachstumsstrategie.

Naivität, Ignoranz, Blindheit vor der realen Machtverhältnissen, oder Fehlkalkulation der Perspektive solcher Machtverhältnisse? Gleichzeitig hörte die Merkel Regierung nicht auf die berühmte „schwarze Null“ als ihre entscheidende Errungenschaft hoch zu preisen und als konkreten Beweis der Tugend der „schwäbische Hausfrau“ hervorzuheben, die den entscheidenden Unterschied zu der frivolen Leichtsinnigkeit des Südens ausmachte. Der

²³ Dazu u.a.: Ulrich BECK, Das deutsche Europa, Suhrkamp, Berlin 2012, ueber die deutsche Wirtschaftspolitik und die eigentümliche Hegemonie: Joerk BIBOW und Heiner FILASSBECK, Das Euro-Desaster, Wie deutsche Wirtschaftspolitik die Eurozone in den Abgrund treibt, Westend Verlag, Frankfurt am Main 2018, Lukas HAFFERT, Die schwarze Null. Über die Schattenseiten ausgeglichener Haushalte, edition suhrkamp, Berlin 2015, Stephan BIERLING, Vormach wider Willen. Deutsche Außenpolitik von der Wiedervereinigung bis zur Gegenwart, C.H.Beck, München 2014

Begriff des „moral hazard“ wurde in diesem Zusammenhang zentral. Man könnte nicht locker lassen der Süden würde sofort in seine Schuldenanhäufung und seine fiskalische Leichtfertigkeit zurückfallen. Nur dabei wurde vergessen, dass zum großen Teil die „schwarze Null“ das Resultat der faktischen Nivellierung der Verteidigungsausgaben war, da man als ein Faktum angenommen hat, dass die Vereinigten Staaten sowieso die Verteidigung Deutschlands und Europas für immer garantieren würden. Man war sowieso im 21. Jahrhundert und man war pazifistisch und überließ die Drecksarbeit der anderen, also normalerweise den Amerikanern. Dass man in Irak, in Afghanistan oder in Mali Soldaten geschickt hat war kein großer Kostenpunkt und man wollte sowieso diese Kriege, die man nie beim Namen nannte, immer verdrängen. Verdrängt hat man auch die Regel, *si vis pacem para bellum*.

Was war der Grund dieser so eklatanten, ja bewussten Selbsttäuschung? Es ist hier nicht der Ort um mit einer tieferen Analyse eine Antwort auf diese Frage zu liefern. Aber eine erste einfache Antwort können wir hier riskieren.

Die profane Antwort liegt auf der Hand. Pazifismus, als Gebot der deutschen Geschichte gegenüber Russland, „Wandel durch Handel“ und Soft Power schienen nicht nur dem 21. Jahrhundert und einer neuen Epoche des Endes der Kriege, zumindest in Europa, zu entsprechen, sondern brachten immense Vorteile mit sich: das zweite deutsche Wirtschaftswunder wurde dadurch möglich und die Vormachtstellung Deutschlands in Europa dadurch garantiert. Es gab natürlich viele Zeichen, die man hätte sehen sollen. Zweifelhafte Terrorakte (Explosionen in Moskau, Dubrowka Theater und Beslan Geiselnahmen etc.) als Vorbereitung des Tschetschenien-Krieges, die Invasion und die Brutalität der russischen Streitkräfte in Syrien, die Besetzung von georgischen Provinzen, die Annektierung der Krim, die Ermordung von Journalisten und politischen Gegnern, die Verwandlung Russlands zu einer Diktatur, das Ende der Meinungs- und Presse Freiheit, der Versuch das Gebiet von Dombass zu annektieren etc.

Das alles hielt man aber für kollaterale Schäden, die in Kauf genommen werden könnten, da der Fluss von Gas, Öl und der Import von wichtigen Metallen einen dramatischen Vorteil im internationalen Vergleich für Deutschland ermöglichten. Darauf konnte man und wollte man nicht verzichten. Das Ganze schien auch keine Gefahren zu verbergen. Die Unsummen von Euro die Deutschland und das übrige Europa an Russland zahlten schien eine eiserne Garantie der Stabilität zu sein. Der Fluss der europäischen Euro-Milliarden der in die Machtclique der Oligarchen um Putin und an Putin selber gelangen schien eine krisensichere Garantie zu sein. Der Fluss der europäischen Milliarden sicherte den Machterhalt dieser korrupten Oligarchen-Bande, die schon unter Jelzin den nationalen Reichtum Russlands unter sich verteilt hat.²⁴ Ein Oligarchen-Reichtum freilich, das der Gunst des Diktators unterliegt, der auch einer der größten Profiteure dieser korrupten Konstruktion ist. So schienen die europäischen und die deutschen Milliarden eine Welt zu sichern, die sowohl profitabel und stabil, als auch kompatibel mit den Tugenden des deutschen Lehrmeisters in Europa zu sein schienen.

Eine Ebene tiefer als das Profane sieht man in dieser Entwicklung die Folgen der schon analysierten Osmose des Ordoliberalismus mit dem Neoliberalismus und die Folgen der dogmatischen Festlegung an die Gestaltungskraft der „spontanen Ordnung“ des Marktes. So glaubte man, dass der Markt die Integration Russlands in das so entstandene Machtgefüge garantierte. Die „spontane Ordnung“ des Marktes regelte auch die marktkonformen politischen Verhältnisse und die Politik war nur dazu da um diese spontane Ordnung politisch abzusichern. Die Invasion in die Ukraine sprengte diese opportunistische Illusion und die

²⁴ Dazu: ASLUND Anders, *Russia's Crony Capitalism. The Path from Market Economy to Kleptocracy*, Yale University Press, New Haven and London 2019, Catherine BELTON, *Putins Netz. Wie sich der KGB Russland zurückholte und dann den Westen ins Auge fasste*, Harper Collins, Hamburg 2022

Vorstellung einer Politik die über den Markt Gleichgewichte stabilisiert und auch international Integration garantiert und marktkonform das Marktgeschehen sichert. Putin wusste dass die Falle zu war und dachte, dass das Moment der Erpressung Deutschlands und der Finnlandisierung Europas gekommen war. Das Fiasko des Abzuges aus Afghanistan, die interne Polarisierung Amerikas und das Phänomen Trump waren für ihn Beweis genug, dass der Westen keinen wirklichen Widerstand mehr leisten konnte. Gegen seine Erwartungen war der Widerstand sofort da, aber der Ausgang aus dieser Katastrophe ist noch nicht geklärt.²⁵

Die Invasion Putins in die Ukraine hat die Schwächen und die Abhängigkeiten dieser Politik bloßgelegt. Ein angeblich erfolgreich-hegemoniales Modell, was als Beispiel dienen sollte, war einfach auf die Energieabhängigkeit aus Russland und die Abhängigkeit vom chinesischen Markt gebaut.

DAS IRRATIONALE ALS SYSTEMRATIONALITÄT DES NEOLIBERALISMUS

Leitgedanke der EU und der Eurozone war, ohne vom eigentlichen Charakter der Krise die man gerade noch fast überwunden hatte beeinflusst zu werden, das mathematisierte marktradikale Paradigma: Die Durchsetzung der Politik der Ungleichheit als allgemeine Lösungsformel. Im konkreten Fall Sparen, also Depression, als Mittel gegen die Auslandsverschuldung, bei der latenten Zielsetzung das Politische als Störfaktor zu zähmen.

Die Lösung, die deswegen keine sein kann, sollte durch die Intensivierung der Ungleichheit erreicht werden. Die sogenannten Exzesse der staatlichen Haushalte: Distributive Gerechtigkeit und Sozialstaat, sollten durch Ersparnisse gezähmt, bzw. rückgängig gemacht werden, bei gleichzeitigem Rückgang der Unternehmensteuer und massiven Gehaltskürzungen. Mit anderen Worten, das Ziel, zumindest bis zum Ausbruch der Pandemie, war den Sozialstaat weiterhin unter Druck zu setzen, die Einkommensverteilung zu Gunsten des Finanzkapitals zu verschärfen und dadurch die Depressionsspirale als einzigen Ausweg aus der Krise zu deklarieren.

Konjunkturprogramme zur Belebung der Wirtschaft über öffentliche Investitionen und Erleichterung des Drucks auf die niederen Einkommen, bzw. sozialstaatliche Maßnahmen, sind zweifellos außerhalb der Zielsetzung des Stabilitätspaktes und nur noch als Ausnahme wegen der Pandemie und wegen der Folgen des Krieges akzeptiert. Sie würden die Verschuldung als zentralen Machtmechanismus relativieren und somit das Gläubiger – Schuldner – Verhältnis als zentrale Machtkorrelation der hegemonialen Struktur Europas und -noch entscheidender- der neoliberalen exzessiven Hierarchisierung durch die gesellschaftliche Ungleichheit entgegenwirken.

Die Quintessenz dieser Entwicklung ist, dass das neoliberale Paradigma und seine deutsche ordoliberalen Version noch Depression durch Depression bekämpfen will, was die Krise, in der Form z.B. der Gefahr des Zusammenbruchs der Eurozone, nur vertiefen kann.

Dass dieses Paradigma weiterhin seine Gültigkeit, trotz der Pandemie und trotz des Angriffs auf die Ukraine, behält, obwohl es der Grund der Bankenkrise von 2007/2008 war und in ihrer Mutation in die Staatsschuldenkrise geführt hat, hängt in Amerika von der politischen Polarisierung ab, die die Erosion der Demokratie und die Dominanz des Finanzkapitals weiterhin festigt und in der Eurozone vom ökonomischen Nationalismus, der die ökonomische Vormachtstellung der Kern-Staaten der Eurozone gefestigt hat, während im europäischen Süden die Emergenz von quasi Protektorats ähnlichen Strukturen die Geburt

²⁵ Dazu ist viel schon geschrieben. Ein kurzer Artikel von MUENCHAU im „the Spectator“ beschreibt den Kern der Problematik sehr treffend: Wolfgang MUENCHAU, Cold comfort. Can Germany's solidarity with Ukraine survive the winter?, The Spectator, 2 July 2022, pp. 10-11

eines Europas mit eindeutigen Abhängigkeiten in einer gefestigten Macht - Asymmetrie begünstigt.²⁶

Über die Flüchtlingskrise nach 2015 und die Abwanderung des Kapitals, vor allem der klassischen Industrie, ist in Europa und insbesondere in den Vereinigten Staaten (Midwest und ehemalige Schwerindustrie Zentren) durch Rassismus, Xenophobie und Antiglobalisierungs-Ideologie die postdemokratische Entwicklung vorangetrieben und der Boden für antidemokratische Entwicklungen vorbereitet.

Die Flüchtlingskrise in Europa, Folge einer falschen politischen Machtkalkulation von Angela Merkel und der Überschätzung der Überzeugungsmöglichkeiten, der in den entscheidenden Momenten zögernden deutschen Hegemonie in Europa, hat dem politischen Irrationalismus Tür und Tor geöffnet. Im Prinzip hat die Logik des Neoliberalismus schon lange die Politik und die politische Kommunikation erreicht.

Donald Trumps Wahlsieg 2019 war die politische Ausdrucksform der Übermacht des Neoliberalismus. Die vier Jahre der Trump Präsidentschaft waren Praxis und Realität der post-demokratischen Politik in der Zeit des Neoliberalismus, bedeuteten die internationale Blamage der Vereinigten Staaten und die Intensivierung der Destruktion der geopolitischen Vormachtstellung des Westens. Der nächste Schritt, falls Trump oder ein Klon von ihm Erfolg haben könnte, wird die amerikanische Version der Illiberalen Demokratie sein.

Fassen wir kurz zusammen : Die massive Ungleichheit, die schrittweise seit dem Ende der 1970er Jahre die Oberhand gewonnen hat und seit 1989/1991, also nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, die Gesellschaft tatsächlich re-strukturiert hat, wurde zuerst (zweite Amtszeit von Clinton und George W. Bush-Jahre in den Vereinigten Staaten) über die breite und leichte Kreditvergabe verschleiert. Die massive Öffnung der Einkommens- und Eigentumsschere wurde durch den Kredit- und Hypothekenboom, also durch die Illusion des Wohlstandes, zuerst nicht sichtbar. Der amerikanische Konsument trug faktisch die Weltkonjunktur auf seine –eigebildete- Wohlstands-Schulter.

Als 2007/2008 der Schleier der Selbsttäuschung abfiel und die wirklichen Folgen der neoliberalen Ungleichheit sichtbar wurden unternahm das amerikanische Volk durch die Wahl Obamas den Versuch einer sozialdemokratischen Antwort auf den Sozialdarwinismus der plutokratischen Restrukturierung der sozialen Stratifikation. Dieser moderate Versuch der Renaissance einer quasi keynsianischen Politik gegen das herrschende neoliberale Paradigma führte zu einer konzertierten Reaktion der Konservativen in Politik, Gesellschaft und Justiz, die mit allen Mitteln den Erfolg der Obama-Administration verhindern wollten.

Trotz seiner realen Erfolge konnte Obama seine Ziele, vor allem nach der Lähmung des Systems durch die Fundamentalopposition nach dem Sieg der Republikaner in den Zwischenwahlen von 2010, nur partiell erreichen : schrittweise erfolgreiche Überwindung der Krise, abgemilderte Durchsetzung einer sozialen Gesetzgebung über den „Patient Protection and Affordable Care Act“ (Obamacare), Beschäftigungsmöglichkeiten durch die QE-Politik der FED, geringe Anhebung der Reichen-Steuer nach 2012, Einleitung des Prozesses der Beendigung der Kriege und Einschränkung des Haushaltsdefizits und der Staatsverschuldung etc..

Die Folge davon war aber die Enttäuschung der - übertriebenen – Erwartungen und die Wahlabstinenz von 2016. Kombiniert mit den Tücken des amerikanischen Wahlsystems der Wahlmänner, hat diese Wahlenthaltung und trotz der ungewöhnlich großen Stimmenmehrheit

²⁶ Dazu u.a.: Mark BLYTH, Austerity. The History of a Dangerous Idea, Oxford University Press, Oxford and London 2013

von Hilary Clinton zum Sieg von Donald Trump geführt und somit die Ära des Irrationalen eingeleitet.²⁷

Biden hat 7.060.125 noch mehr Stimmen gebraucht (Biden 81.283.074 Stimmen, Trump 74.222.959 Stimmen) um die Wahl von 2020 zu gewinnen. Die einmalige Teilnahme an der Wahl hat diese Zahlen möglich gemacht und Trump konnte einfach nicht glauben und/oder nicht akzeptieren, dass er trotz 11 Millionen Stimmen mehr als 2016 nicht gewonnen hat. Für Trump ist die infantile Ablehnung des Wahlergebnisses und der Versuch der Destabilisierung

²⁷ Bei den Wahlen von 2016 Hilary Clinton bekam fast 3 Millionen Stimmen mehr als Trump (Clinton 65.853.514 Stimmen und 48,2%, Trump 62.984.828 Stimmen und 46,1%), trotzdem verlor sie im Electoral College, da sie 227 Wahlmänner für sich gewinnen konnte und Trump 304. Diese Diskrepanz zwischen der Zahl der Wählerstimmen und der Mehrheit im Electoral College ist nicht einmalig. Es ist 1876, 1888, 2000 und 2016 passiert und immer zugunsten der Republikaner. In dem Senat ist es noch schlimmer. Jeder Bundesstaat wird von 2 Senatoren vertreten und es sieht so aus: in Kalifornien z.B. ein Senator vertritt 20 Millionen Wähler, in Wyoming genügen 290.000 Stimmen um einen Senator in den Senat zu schicken. Bevölkerungsprojektionen entsprechend in ca. 50 Jahren 50% der Bevölkerung der USA wird in Städten wohnen, die schon heute Demokraten in den Kongress schicken, D.h. dass 50% der Bevölkerung in 8 Staaten wohnen werden und von 16 Senatoren vertreten werden, während die restlichen 50% der Bevölkerung von 84 Senatoren vertreten sein werden.

Abgesehen davon, dass das immer weniger mit Demokratie zu tun hat und unabhängig von der „paradoxa“ des Systems der Wahlmänner und des Electoral College Systems, die aus der Gründerzeit stammen, haben die amerikanischen Wahlen eine lange Tradition von Wahlmanipulation und Stimmenunterdrückung auf der Ebene der Staaten des Bundes, der Wahlkreise und der Wahlbezirke und das besonders in dem Süden der USA, wo es vor allem Afroamerikaner und Amerikaner Zentral- und Südamerikanischer Herkunft betrifft. Gleichzeitig sind ländliche und wenig besiedelte Gebiete eindeutig im Vorteil gegenüber den urbanen Zentren. Bezeichnend ist die „Drei Fünftel“-Klausel, die in der Verfassung von 1787 aufgenommen wurde und die Sitzverteilung im Repräsentantenhaus verändert hat. Indem 3/5 der rechtlosen Sklaven der Südstaaten zu Zahl der weißen Bevölkerung dazugerechnet wurden wuchs die Zahl der Abgeordneten und der Wahlmänner der bevölkerungsarmen Sklavenhalter-Staaten unproportional hoch, etwas was bis heute die Zahl der Repräsentanten in der Repräsentanten-Kammer des Kongresses und die Zahl der Wahlmänner der Bundesstaaten für die Wahl des Präsidenten beeinflusst. Durch diese verschiedenartigen Wahlmanipulationen wird das Wahlrecht relativiert, ja sogar nichtig gemacht. Das, obwohl das Wahlrecht durch die 1., 14. und 18. Änderungen (Amendment) und nach dem Civil Rights Act von 1964 garantiert wird. 1964 wurde im amerikanischen Süden, 100 Jahre nach dem Ende des Bürgerkrieges, das Wahlrecht für die afroamerikanische Bevölkerung garantiert, was 2013 durch das Oberste Gericht zum großen Teil rückgängig gemacht wurde. Es handelt sich um eine systematische Strategie vor allem der Republikanischen Partei, die die Wahlregistrierung erschwert, die Manipulation der Wahlkataloge ermöglicht, Probleme jeder Art erzeugt, die Größe der Wahlbezirke nach jeder Volkszählung (alle 10 Jahre) verändert (das sogenannte Verfahren des „gerrymandering“), die Zahl der Wahllokale in den politisch für sie gefährlichen Gebiete so niedrig hält, dass man mehrere Stunden warten muss um wählen zu können, problematische Wahlmaschinen benutzt, die leicht gehackt werden können um den Datenbestand zu manipulieren, oder nicht richtig funktionieren (eklatantestes Beispiel die Wahlmaschinen bei den Wahlen in Florida im Jahre 2000, als George W. Bush die Wahl gegen Al Gore gewonnen hat nachdem das Oberste Gericht das Stoppen der weiteren Auszählung der Stimmen befahlen hat) etc. Das Brennan Center for Justice berichtete im August 2019, dass zwischen 2016 und 2018 17 Millionen Amerikaner der Zugang zu den Wahlen verwehrt wurde. Dazu kommt der Fall Shelby County v. Holder im Jahre 2013 vor dem Obersten Gericht, der zu einer Entscheidung des Gerichtes geführt hat, die zu der Rücknahme von großen Teilen des Voting Rights Act von 1965 geführt hat. Aber nicht genug davon. 2019 entschied die erzkonservative Mehrheit, von G.W. Bush und Trump ernannt, des Obersten Gerichtes, dass die ständige Veränderung der Abgeordneten Wahlkreise nicht vom Obersten Gericht überprüft werden kann. Damit sind die von den Republikanern kontrollierten Parlamente der Bundesstaaten frei die Wahlkreise entsprechend ihren Interessen zu gestalten. Dazu: Carol ANDERSON, One Person No Vote. How Voter Suppression Is Destroying Our Democracy, Bloomsbury, New York 2018, Jelani COBB, The Vote Next Time, in: The New Yorker, August 19, 2019, S.28-35, Allan LICHTMAN, The Embattled Vote in America. From the Founding to the Present, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2018 und: Morgan E. FELCHNER(ed.), Voting in America. Volume 1-3, Praeger Perspectives, Westport/Connecticut/London 2008., Jill LEPORE, Diese Wahrheiten. Eine Geschichte der Vereinigten Staaten, C.H.Beck, München 2019, besonders S.169, 206 und 214. Alle diese Wahlmanipulations- Praktiken werden seit der Biden-Wahl in einem bis dato nie dagewesenen Ausmaß und mit Unterstützung des Obersten Gerichtes praktiziert, angewandt und erweitert.

der Demokratie, in seiner paranoiden quasi autistisch-narzisstischen Wahrnehmung der Realität, die einzige Option. Eine Haltung die bald zu der politischen Strategie eines schleichenden Putsches gegen die amerikanische Demokratie, spätestens seit dem 6. Januar 2020, wurde.

Trumps Wahlsieg 2016 hat per se einen irrationalen Charakter gehabt und das nicht nur weil es sich um eine narzisstische soziopathische Persönlichkeit handelt. Sondern weil es fast paranoid ist zu glauben, dass ein öffentlich sich bekennender Steuervermeider und Steuerhinterzieher, der mit Bauspekulation, Kasino- und Exklusiv-Club Besitz (sein Club Key-a-Largo in Palm Beach ist der exklusivste Multimillionären Club der USA) und Brandname Verkäufe seinen geerbten Reichtum vergrößert und als brutaler Chef in einer TV-Reality-Show landesweit bekannt wurde, die amerikanische Schwerindustrie und die Arbeitsplätze der Industriearbeiter, die sowieso schon lange durch Roboter ersetzt worden sind, gegen den Willen des „Establishments“ retten würde.

Trump war auf der Ebene der politischen Kommunikation richtig dominierend. Sein unerwarteter Wahlsieg schien das Beste gewesen zu sein, das der amerikanischen Plutokratie und der konservativen politischen Eliten passieren konnte. Deswegen ist seine Macht in der Republikanischen Partei weiterhin unangefochten. Seine Wahl 2016 wurde möglich durch das reaktionäre nationalistisch/rassistische Gedankengut der Tea-Parties, die irrationalen Elemente der politischen Tradition in den Vereinigten Staaten²⁸, die Kraft der konzertierten (PACs, traditionelle ultra-rechte Medien, Soziale Medien usw.) reaktionären Fundamentalopposition und die Ablehnung der Obama Politik zwischen 2008 und 2016 und schließlich wegen der Angst der vornehmlich weißen mittleren und unteren Schichten vor den Folgen der technologischen Innovationen und der Verlagerung der industriellen Produktion.

Solange die Politik der Steuersenkung für das Kapital und die höheren Einkommen, die Politik der Abschaffung von Obamacare und die Politik der Abschaffung jeglicher Regulierung der Banken (Dodd-Frank-Act), die von Obama wiedereingeführt wurde und von der Biden-Administration verfolgt wird, von der Republikanische Partei als Quintessenz ihrer Politik angesehen wird, ist Trumps Dominanz im konservativen-reaktionären Spektrum der amerikanischen (MAGA) Politik sicher.²⁹

Religion, Nationalismus, Rassismus eignen sich immer als reaktionäre Integrationsideologeme, da sie paranoide Feindbilder und narzisstische Identitäts-Konstruktionen produzieren und/oder aktualisieren, um Machtkonstellationen durch religiöse, nationalistische und/oder Eugenik-Mythen zu legitimieren. Es handelt sich um das Phänomen, was man den plutokratischen Populismus genannt hat.

Die brutale Ungleichheit kann unter den Bedingungen des allgemeinen Wahlrechts als politische Strategie nicht offen vertreten werden. Sie muss durch das Irrationale ihre Legitimation finden und auch selbst ihre Opfer überzeugen. Das birgt aber zwangsläufig die größten politischen Gefahren, wie die Erfahrung von Weimar beweist.

Eigentlich bedeutete die Regierungszeit der Trump-Administration die Praktizierung einer postmodernen Politik. Politik las die „everything goes“-Formel, als die Konsequenz der Unbestimmtheit der spontanen Ordnung der egoistischen Zweckrationalitäten der Marktteilnehmer. Jede Version der Wahrheit hat den gleichen Gültigkeitsanspruch, da man

²⁸ Dazu vor allem: Richard HOFSTADTER, *The Paranoid Style in American Politics*, Vintage Books/Random House, New York 2008, Kevin Phillips, *American Theocracy*, Penguin, New York 2006, Justin VAISSE, *Neoliberalism. The Biography of a Movement*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2010

²⁹ Dazu u.a. und angesichts der midterm elections Steve FRIESS, *The Trump Effect*, Newsweek/International, May 6, 2022-Vol.178-No.12, S.34-47.

Kriterien für den Wahrheitsgehalt ablehnt. Alternative Wahrheiten und Fake-News ersetzen die Realität und Lüge und Demagogie ersetzen die Vernunft im öffentlichen Diskurs.

In Europa heißen die Kräfte des Irrationalen Le Pen, Zemmour, Wilders, Kuczyński, Höcke, Strache, Orban, Savini, Meloni etc. und deren Ziel ist die Zerschlagung des europäischen demokratischen Integrations-Projektes. Der Grund ihrer Erstarkung liegt aber sehr wesentlich in der deutschen hegemonialen ordoliberalen Politik, die durch ihre Blindheit nicht nur die Erscheinung dieser Kräfte vorbereitet hat, sondern ihren Weg geebnet hat und auch beim Brexit eine wichtige Rolle gespielt hat.³⁰

So hat die europäische Politik eine spezifische nationalistische Form angenommen, die die Existenz des europäischen Projektes mit der neoliberalen Version des ordoliberalen Paradigmas identifiziert und dadurch eine latente Legitimationskrise in Kauf nahm, die erst durch die Pandemie und dann durch die aggressive revisionistische Strategie Putins gebremst wurde.

Pandemie und Krieg könnten aber den politisch-ökonomischen Rahmen verändern. Die wachsende Belastung der europäischen Gesellschaften könnte die normative Kraft des Faktischen endlich aktivieren und die Macht des Finanzkapitals und des Plattform-Kapitalismus, wenn nicht brechen, so doch relativieren, um die unabsehbaren Folgen der Delegitimation des europäischen Projektes zu verhindern. Die Konsolidierung von postdemokratischen Strukturen und die schrittweise Zementierung der Ungleichheit nach der neoliberalen Wende lassen aber, trotz der Krise des neoliberalen Paradigmas von 2007/2008, keinen wirklichen Optimismus aufkommen. Erst der wirtschaftliche Druck der Pandemie und der Krieg Putins gegen die Ukraine öffneten erneut eine Perspektive aus der neoliberalen Falle, die aber trotzdem noch sehr wage erscheint.

DIE „SPONTANE ORDNUNG“ DER UNGLEICHHEIT. DAS ENDE DER SOZIALEN ANERKENNUNG UND DIE POSTMODERNE UNBESTIMMTHEIT

Seit einiger Zeit ist eine Diskussion im Gange, die die Gefahren die für die liberale Demokratie durch die digitale Wende entstanden sind thematisiert. Nach dem Enthusiasmus der ersten Zeit ist die Ernüchterung gekommen. Zwar war die so genannte digitale Revolution ein immenser Emanzipationsschritt in den Formen der Konstitution der Öffentlichkeit durch die sozialen Medien, aber es wurde sehr bald klar, dass das Internet gleichzeitig eine noch nie da gewesene Möglichkeit der Überwachung bedeutet.

Algorithmen und Big Data ermöglichen die vollkommen transparente Gesellschaft, den transparenten Konsumenten und vor allem den transparenten Staatsbürger. Schlicht und einfach die digitale Revolution ist kein technologisches oder ökonomisches Problem. Sie ist ein zutiefst politisches Problem, da sie faktisch die Existenz und den Schutz der Privatsphäre, als elementares Element der liberalen Demokratie und der Freiheit der politischen Entscheidung, also sowohl das liberale als auch das demokratische Prinzip der Demokratie aushöhlt. Parallel dazu die Hyperkonzentration der Kommunikationsgiganten und ihre

³⁰ Dazu Claus LEGGEWIE, *Anti-Europäer*, Edition suhrkamp, Berlin 2016

Osmose mit dem Finanzkapital³¹ ermöglicht eine bis jetzt unbekannte private Machtkonzentration, die die quasi totale soziale Kontrolle zustande bringt, mit (ein bezeichnendes Beispiel die Rolle der NSA), oder ohne den Staatsapparat.

Diese Entwicklung der Erosion der liberalen Demokratie hat nicht mit der digitalen Revolution angefangen. Schon in der „analogen“ Ära ist dieser Prozess eingeleitet worden. Es ist eine lange Geschichte, die man hier nicht analysieren kann. Man kann aber die entscheidenden Elemente davon herausstellen und thematisieren. Es sind die Grundelemente der neoliberalen Wende, die die Quintessenz des Sozialvertrages der Träger von unveräußerlichen Rechten und Freiheiten und somit die liberale Demokratie und den demokratischen Rechtsstaat seit vierzig Jahren schon schrittweise aushöhlen. Es ist die „spontane Ordnung“ des Marktes, die die bindenden Normen des Sozialvertrages als die grundlegende Ethik des gesellschaftlichen zusammen-Seins negiert und die immer fortschreitende Ungleichheit die die soziale Anerkennung als Grundstein des Demokratisierungsprozesses, in eine hysterische Identitätskrise verwandelt, die dem politischen und somit dem sozialen Irrationalismus die Tore öffnet.

Die „spontane Ordnung“ als ökonomisches und politisches Ordnungsprinzip hat vier katastrophale Konsequenzen:

- A) Sie negiert die Vernunft und die Ethik des Sozialvertrages der Moderne, also die Vernunft die die Konstitution der Gesellschaft und somit den Demokratisierungsprozess als die historische *diferencia specifica* der Moderne ausmacht. An seine Stelle tritt die individuelle Rationalität der egoistischen Beschränkung der Verfolgung des eigenen Interesses auf dem Markt, da Wissen über das gesellschaftliche Ganze nicht möglich sein kann. Die einzigen objektiven Informationen, die man haben kann sind die auf dem Markt realisierten Preise. Im Rahmen der Weltanschauung dieses Marktradikalismus ist der Anspruch über das gesellschaftliche Ganze Wissen erlangen zu wollen irrational, schlicht und einfach, weil dieser Anspruch außerhalb des Marktes angesiedelt ist. Außerhalb der Ordnung des Marktes werden nur marktexterne Machtinteressen durchgesetzt, die, da sie nicht marktkonform sind, der Ordnung des Marktes und somit der einzigen Vernunft zuwiderlaufen, also irrational sind.
- B) Der Markt aufgefasst als der eigentliche Ort der Realisierung und Interaktion der privaten Einzelinteressen und somit die Quelle der spontanen Ordnung der Zweckrationalitäten der partiellen Interessen und dadurch die einzige Quelle von nicht machtorientierten Informationen ist eine Konstruktion, wie der *homo oeconomicus*, die die tatsächliche Situation des Marktes, also den realen Markt, ignoriert.³² Sie ignoriert die realen Monopol- und Oligopol-Strukturen, die die Realität des realexistierenden Marktes ausmachen. Eine Realität, die durch die Hyperkonzentration in allen Bereichen der Wirtschaft, insbesondere während der letzten 40 Jahren, durch die faktische Abschaffung jeglicher Antitrustgesetzgebung, entstanden ist. Der Markt ist in der Realität kein Ort der durch die Unbestimmtheit der partiellen marktorientierten Rationalitäten der marktinternen Akteure charakterisiert oder bestimmt wird. Der reale Markt ist der Ort der bewussten machtpolitisch organisierten Interessen,. Er ist der *topos* wo die sozialen Machtasymmetrien produziert und reproduziert werden und somit die Machtkonstellation in der Gesellschaft materiell

³¹ Dazu u.a. ausführlich: Joseph VOGL, Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart, C. H. Beck, München 2021, S.60-116 und 143-156

³² Dazu: David COLANDER and Craig FREEDMANN, Where Economics went Wrong. Chicago's Abandonment of Classical Liberalism, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2019

zementiert und ihre Asymmetrie vertieft wird.³³ Ein Vorgang, den die Politik politisch und über die spezifische Organisation von Institutionen, aber auch juristisch absichert.³⁴

- C) Die Negation der Vernunft der politischen Konstellation der Gesellschaft und somit der Gesellschaft überhaupt (schon Aristoteles wusste, dass der Mensch ein ζῷον πολιτικόν ist) negiert per definitionem den Demokratisierungsprozess als ein Prozess der politischen und sozialen Anerkennung. Durch die Ablehnung von politischen Regulierungsprozessen, die zum Ziel die Domestizierung der Gewalt des Marktes haben und dadurch die soziale Anerkennung, also die soziale Kohärenz, zu erreichen versuchen, öffnen sich – erneut – die Tore des Irrationalismus. Die soziale Exklusion, also die Ablehnung der Anerkennung im Rahmen der Vernunft des Sozialvertrages der die Konstitution der demokratischen Gesellschaft ermöglicht, leitet dann die Suche nach Anerkennung in den Bereich des Irrationalen. Sie führt die Identitätssuche außerhalb der Vernunft der *volonte' generale* und der Vernunft des Primats der Freiheit und Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder, also sie führt in das Irrationale.
- D) Der Unbestimmtheitscharakter der egoistischen Rationalitäten der Akteure auf dem Markt bedeutet, dass der normative Charakter des Sozialvertrages aufgehoben, bzw. annulliert wird, dass der Begriff des Gemeinwohls seine Bedeutung verliert und durch die „Vernunft“ der Privatisierung ersetzt wird. . Die Abschaffung der bindenden Normen des Sozialvertrages und der Konstitution der Gesellschaft bedeutet, dass dem Relativismus und dem Historizismus die Tore geöffnet werden. So sind „alternativ truths“ legitim und die Ethik und die Deontologie der freien Meinungsäußerung werden abgeschafft. Somit wird der Reproduktion von fake news und der Abschaffung aller Kriterien der Wahrheitsfindung, vor allem in den social media, der Weg geebnet. Schließlich wird die verfassungsmäßige Garantie der Freiheit der Meinungsäußerung zum Instrument der Deregulierung des Kapitalverhältnisses und wird an der Macht des Kapitals gebunden, wie die Entscheidungen des Obersten Gerichtes beweisen (der Fall *Citizens United vs. Federal Electoral Commission* von 2009/2010 ist nur der Anfang einer Reihe von Entscheidungen, die die Demontage der Demokratie und des demokratischen Rechtsstaates in die Wege geleitet haben).³⁵

Gleichzeitig, in aller postmodernen Konsequenz, werden alle Meinungen als gleichgültig akzeptiert und alle Positionen haben den gleichen Gültigkeitsanspruch, da der Relativismus und die Unbestimmtheit kein Wahrheitskriterium zulassen.

Daraus resultiert, dass die marktradikale Theorie der „spontanen Ordnung“, die die Basis der Theorie der liberalen Demokratie zu sein behauptet den liberalen Charakter der Demokratie regelrecht abschafft, da sie: a) den normativen Zusammenhang, der die Wertinhalte des liberalen Prinzips ausmachen, als dem Markt äußerlich und somit irrational erklärt (Hayek gegen die Ethik der sozialen Konstitution und Integration von Kant, Mill, Rawls etc.) und b) den politisch-sozialen Anerkennungsprozess negiert, da die Konstitution der Gesellschaft

³³ Dazu u.a. Tim WU, *The Curse of Bigness. Antitrust in the New Gilded Age*, Columbia Global Reports, New York 2018, Justin FOX, *The Myth of the Rational Market, A History of Risk, Reward and Delusion on Wall Street*, Harper Collins, New York 2009, Rana FOROHHAR, *Makers and Takers The Rise of Finance and the Fall of American Business*, Penguin/Random House, New York 2016 und Wolfgang HOFFMANN-RIEM, *Reclaim Autonomy: Die Macht digitaler Konzerne*, in: Jacob AUGSTEIN, *Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung*, edition Suhrkamp. Berlin 2017, S.121-139

³⁴ Dazu: Katharina PISTOR, *Der Kode des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft*, Suhrkamp, Berlin 2021

³⁵ Dazu u.a. Ronald DWORKIN 2010a, 2010b, 2011 und TIME, 30.7.2018, S.6. Auch: Anm.20

aller als Träger von unveräußerlichen Rechten und Freiheiten für eine ebenfalls dem Markt externe also politische und somit irrationale Konstruktion hält. Margaret Thatcher hat das, in ihrer berühmten Rede von 1996, kurz und zynisch formuliert: „There is no such thing as society“. Nach dieser marktradikalen Auffassung existieren eigentlich nur Singularitäten von egoistischen, selbst-bezogenen, eigen-Interesse-orientierten, narzisstischen Individuen. Der Marktradikalismus der spontanen Ordnung hält die praktische Vernunft des Sozialvertrages und die Ethik der unabdingbaren Geltung der Rechte und Freiheiten, die die normativen Inhalte und die normative Bindung der liberalen Demokratie ausmachen, für eine politische, im Prinzip eine korporatistische, der individuellen Rationalität der Marktteilnehmer externe, Angelegenheit.

Dieser Markt der konkurrierenden privaten und selbstbezogenen Rationalitäten, die die „spontane Ordnung“ konstituieren, ist aber eine theoretische Konstruktion, die als solche es nicht gibt und nicht gegeben hat. Nicht einmal als ein weberscher Idealtypus kann diese Marktkonstruktion etwas über die Realität des Marktes aussagen, da es sich um die Fiktion eines Marktes handelt der der Spielplatz des homo oeconomicus, also der homini oeconomici ist. Die politisch-ideologische Konstruktion des Marktteilnehmers trifft auf die politisch-ideologische Konstruktion des Marktes. Schließlich und endlich werden daraus Legitimationsargumente für die reale Machtkonstellation auf dem Markt und in der Gesellschaft produziert und untermauert, um dadurch Machtasymmetrien und soziale Ungleichheit als das einzig mögliche Resultat des Zusammenlebens der Singularitäten³⁶ zu legitimieren. Diese Machtkonstellation resultiert und gründet auf dem „objektiven“ Resultat des angeblich einzig möglichen, da Markt-intrinsischen Prozesses, der nicht politischen Interessen unterliege. Im Rahmen dieser apologetischen Exegese, handele es sich beim topos des Marktes nicht um die Konstituierung einer bestimmten Machtkonstellation. Anders ausgedrückt: die real existierende Machtkonstellation wird automatisch als rational und selbstverständlich akzeptiert, da sie das objektive Resultat und somit das nach HAYEK einzig mögliche Ergebnis der Catallaxy, des καταλάσσειν, der individuellen Rationalitäten sei. Alles andere sei bewusst (politisch) organisierte Machtausübung von korporativen Interessen, die die „Objektivität“ des Marktes - als ein ungezwungenes und spontanes und somit objektives Ergebnis - mit Gewalt abschaffen wollen, um eine dem Markt externe Machtkonstellation zu erzwingen.

Das Entscheidende dabei ist die Negation der Vernunft des Sozialvertrages und somit der Ethik der bindenden Normen, die die Gesellschaft des demokratischen Rechtsstaates konstituieren. Mit den Worten, also mit den Begriffen der Freiheit, der Gleichheit und der Brüderlichkeit des demokratischen Triptychons der französischen Revolution und der Deklaration der Menschenrechte, bedeutet diese normative Bindung, dass der bourgeois als citoyen (egalite‘-politische Gleichheit) seine ökonomische Freiheit (liberte‘-Recht auf private Aneignung Eigentum und Reichtum) selbst einschränkt, um die demokratische Gesellschaft, also die citoyennete‘-citizenship (die fraternite‘) möglich zu machen, um somit die Konstitution der Freiheit in der Gesellschaft und nicht durch die Negation der Gesellschaft zu verankern. Die Ablehnung dieses Kernelementes der Vernunft des Sozialvertrages postuliert die fortschreitende Ungleichheit, als das einzig „objektiv“ mögliche gesellschaftliche Sein und destabilisiert die demokratische Organisation der Gesellschaft durch die aus dieser „spontanen Ordnung“ des Marktes resultierenden Asymmetrien und Exklusionen.

Die Konstitutionselemente die die politische Vernunft der demokratischen Gesellschaft nach dem II Weltkrieg ermöglicht haben, treten in den Hintergrund, oder unterliegen der

³⁶ Für eine eher systemorientierte Analyse des Prozesses der Singularisierung :

Andreas RECKWITZ, Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Suhrkamp, Berlin 2019

Irrationalität der Ablehnung der sozialen Anerkennung und der Durchsetzung der Machtasymmetrien der neoliberalen Dogmatik. Somit tritt die Domestizierung der Gewalt des Marktes in den Hintergrund und die sozialdarwinistische Dimension des Verhältnisses zwischen Gewinner und Verlierer, das sich auf dem Markt herausstellt, vergegenständlicht sich in einer bestimmten Form der Machtkonstellation in der Gesellschaft durch die immer weitere Öffnung der sozialen Ungleichheits-Schere.

Auf dem Markt ist der Verlierer nicht mehr präsent, er verschwindet. In der Gesellschaft, da er nicht verschwinden kann, wird er marginalisiert und aus dem Feld der sozialen Teilnahme und Mobilität herausgeworfen. Die tatsächliche Monopolisierung und/oder Oligopolisierung, die den realen Markt bestimmt, verwandelt sich in eine oligarchische Machtkonstellation (Rigou, Morosov und andere sprechen sogar von einer quasi „Re-Feudalisierung“ der Gesellschaft), die durch die soziale Exklusion von breiten sozialen Segmenten charakterisiert wird. Gleichzeitig wird der Verlust der sozialen Anerkennung durch eine irrationale und hysterische Identitätssuche im nationalistischen, rassistischen und auch fundamental-religiösen Sumpf ersetzt.

Die Folge ist die schrittweise Erosion der Grundelemente der Institutionalisierung der liberalen Demokratie und des Rechtsstaates. Bezeichnender Weise schreitet dieser Vorgang schneller voran da, wo die Ungleichheit am eklatantesten die Gesellschaft stigmatisiert und traumatisiert.

Die konkreten Elemente dieses Prozesses sind: die Krise des Gebrauchs der Vernunft in dem öffentlichen Diskurs, die De-Legitimierung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und des kritischen Denkens und die Negierung der Kriterien, die die Unterscheidung zwischen Lüge und Wahrheit erlauben und den Zugang zum Verständnis und Interpretation der realen Welt vermitteln.

Politisch und gesellschaftlich bedeutet das konkret : die Destruktion der Gewaltenteilung, die Krise der Gatekeepers der politischen und medialen Konstitution der Öffentlichkeit und die Herausstellung des demagogischen Charakters des öffentlichen Diskurses, ja sogar die konkrete Abwertung des allgemeinen Wahlrechts (Trump's schleicher Putschversuch), die Ablehnung der wertorientierten Systematisierung der Inhalte des öffentlichen Diskurses und die Identifizierung des öffentlichen Diskurses und des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft mit einem „Marketplace of ideas“ wo die parteiische/partielle, ja bald autokratischen Charakters Rationalität der Machtinteressen über die einzige Legitimation verfügt. Somit wird Beliebigkeit zum Kanon des öffentlichen Diskurses und der Wahrheitsanspruch ist von den jeweiligen Interessen und Geltungsansprüchen der Herrschaft einer Minderheit über die Mehrheit abhängig, daraus folgen:

- A) Die Transformation der Unbestimmtheit und Beliebigkeit der spontanen Ordnung der Zweckrationalität der partiellen Interessen zu der postmodernen Unbestimmtheit des „everything goes“, die keine Wahrheits-Kriterien kennt und die Beliebigkeit zum einzigen Prinzip der Machtinteressen konformen Konstruktion der Wahrheit erhebt. Somit werden schlicht und einfach Lügen und „alternative Wahrheiten“ zum Grundbestand des demagogischen politischen Wortes (Trump-Wahl, De-legitimierungsstrategien des Wahlergebnisses von 2022, Brexit-Propaganda, Leugnung der Destabilisierung des Klimas und des Treibhauseffektes, Leugnung der Pandemie, Konspirationstheorien etc.).
- B) Die Mutation des Obersten Gerichtes der Vereinigten Staaten zum Machtinstrument der Erzkonservativen und die parteiische Nominierung der Richter im Bund und auf der Ebene der Bundesstaaten, die allen bis dahin bekannten Nepotismus sprengt. Dadurch verkommt die Gewaltenteilung zu einem rein ideologischen Machtinstrument das die Gewaltenteilung als solche grundsätzlich negiert. Folge ist die Abschaffung

von Grundrechten und die Demontage der Demokratie von innen, die regelrechte Zerstörung der Demokratie in den Vereinigten Staaten mit den entsprechenden Folgen für die Demokratie auch in Europa.³⁷

- C) Die Krise der traditionellen Mitte-links und Mitte-rechts Massenparteien des politischen Zentrums, die nach dem II Weltkrieg die Arbeiterschichten und die wachsende Mittelklasse vertreten und als Meinungs- und Entscheidungsfilter die Vernunft der liberalen Demokratie mehr oder minder vertreten und gefestigt haben. Diese Parteien verlieren heute durch den Rückgang der Mittelklasse, das rapide *declassement social* der Mittelklassen und die gesellschaftliche Polarisierung, die von der Ungleichheit forciert wird, immer mehr an Bedeutung und müssen vor dem Erstarken von populistischen demagogisch geleiteten Parteien weichen, oder, was die konservativen Parteien betrifft, sie verlieren ihre politisch-ideologische Identität und sehen sich gezwungen demagogisch-irrationale Inhalte zu übernehmen, um dem Verlust nach rechts entgegen zu wirken.

Die eigentümliche Demontage der Republikanischen Partei in den Vereinigten Staaten und ihre Verwandlung in eine Trump-Partei ist vielleicht das klarste Beispiel der politischen Aushöhlung und Abwertung einer System tragenden Massenpartei des konservativen Spektrums gefolgt von den Konservativen des Vereinigten Königreiches, die sehr wahrscheinlich durch die Demagogie der Irrationalität des Brexit und die clowneske Regierungszeit von Johnson bald zulassen werden, dass Gross Britannien zu Klein-England verwandelt wird³⁸.

Die Krise und Schrumpfung der Sozialdemokratie und der sozialistischen Parteien in dem gesamten europäischen Raum muss hier erwähnt werden und zweifellos die Destabilisierung der Position der deutschen Christdemokraten und die starke Präsenz der AfD in dem deutschen Osten, die Macht orientierte und prinzipienlose Flexibilität der österreichischen Volkspartei unter Kurz (aber auch der österreichischen „Grünen“), der mittlerweile seinen natürlichen und sicheren Hafen bei dem PayPal vom erzreaktionären Peter Thiel gefunden hat, die italienische populistische Explosion seit Berlusconi, die inhaltslose angebliche Erneuerung der französischen Politik durch Macron, die immer stärker den Weg der antidemokratischen Kräfte ebnet, die neoliberale Wende der griechischen Linke, ihre Unfähigkeit und ihr Opportunismus etc.

³⁷ Innerhalb eines Monats, also im Juni 2022, hat das Supreme Court fünf Entscheidungen getroffen, die die antidemokratische Konterrevolution konkret eingeleitet haben. Das Gericht hat das 70 Jahre alte Abtreibungsrecht gekippt, die Kompetenzen der Umweltbehörde des Bundes eingeschränkt, das Recht auf Tragen von Waffen ausgeweitet, die Miranda –Regel aufgeweicht zu Gunsten der Willkür der Polizei und die Relativierung der Trennung zwischen Staat und Kirche eingeleitet. Als nächstes ist das Wahlrecht dran. Der Fall Moore vs. Harper, der im Oktober 2022 entschieden wird, wird die tatsächliche konterrevolutionäre Mutation des Gerichtes bedeuten. Allem Anschein nach wird die reaktionäre Mehrheit des Gerichtes den legislativen Mehrheiten in den Parlamenten der Bundesstaaten erlauben die Wahl der Wahlmänner für die Wahl des Präsidenten für nichtig zu erklären, falls die Parlamentsmehrheit Bedenken über die Korrektheit des Wahlergebnisses äußert (eine weitere Folge des „gerrymandering“ legitimiert angeblich durch die „independent state legislature doctrine“, die auf den „Originalismus“ der erkonservativen Verfassungsinterpretation entspricht im Gegensatz zu dem „Living Constitution“, - Prinzip der Rooseveltischen/New Deal Tradition) und dann andere Wahlmänner bestimmen, gemäß der Wünsche der Mehrheit im Parlament des jeweiligen Bundesstaates. Das gleiche Recht wird dann auch für die Wahl von Senatoren, oder für die Wahl der Repräsentanten im Kongress des Bundes gelten. Es handelt sich hier um die Abschaffung des freien und allgemeinen Wahlrechts durch seine selektive Interpretation. Es geht um die letzte Konsequenz der Strategie der Delegitimierung des Wahlergebnisses von 2022. Es ist die klare Strategie des schleichenden Putschversuches gegen die amerikanische Demokratie mit dem Ziel auch formal die Herrschaft der Minderheit über die Mehrheit festzumachen. Siehe auch Anm. 25

³⁸ Sieh dazu: Fintan O'TOOLE, *The Politics of Pain: Postwar England and the Rise of Nationalism*, Liveright Publishing Company, New York 2019 und Pippa NORRIS and Donald INGLEHART, *Cultural Backlash. Trump, Brexit and Authoritarian Populism*, Cambridge University Press, Cambridge Massachusetts 2019

- D) Die Destruktion der Gatekeepers, die insbesondere die Medien betrifft, sowohl die Druck- als auch die traditionellen elektronischen Massenmedien. Im Rahmen der aufkommenden Irrationalität wird immer mehr die der Deontologie also der Ethik des normativen Charakters der Freiheit der Meinungsäußerung und der Freiheit der Presse verpflichtete Presse und die traditionellen elektronischen Medien von der Gelben Presse, der Propaganda und dem Infotainment verdrängt, wobei Fox News vielleicht das schlimmste aber nicht das einzige Beispiel dafür ist.
- E) Die digitale Wende hat dieser Entwicklung der Krise der politischen und medialen Gatekeepers und der Ethik des Sozialvertrages einen immensen Schub gegeben. Die Demokratisierung der Meinungsäußerung durch die digitale Revolution öffnete neue Dimensionen für die Entfaltung aber auch für die Segmentierung der demokratischen Öffentlichkeit. Sie hat gleichzeitig nicht nur den Ausmaß und die Konzentration der Überwachung und der Kontrolle ermöglicht. Sie ist durch die Abwesenheit von institutionalisierten ethischen Schranken im Internet zum entscheidendsten Medium des Irrationalismus, der populistisch-demagogischen Machtstrategien und der Aushöhlung der freien Meinungsäußerung geworden. Die filter-bubbles und die Wahlmanipulationsstrategie der Cambridge Analytika, bei der Wahl von Trump 2016 und beim Brexit-Referendum, sind dabei eklatante Beispiele eines Prozesses der jetzt erst angefangen hat und im geopolitischen Antagonismus sich fest integriert hat.³⁹

Es liegt, glaube ich, auf der Hand: Das Ziel und Resultat des neoliberalen Marktradikalismus ist die Demontage des Politischen und die einseitige Instrumentalisierung der Politik durch den Rückgang der sozialen Anerkennung und dadurch die Demontage der Konstitution der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Kohärenz. Die Folge davon ist die grundsätzliche Destabilisierung des Projektes der Moderne. Mit anderen Worten, der Marktradikalismus bedeutet die größte Gefahr für die Demokratie und diesmal nicht durch irgendwelche Formen des Staatstotalitarismus, sondern über die Privatisierung und somit die Marginalisierung des Gemeinwohls und die Zementierung der Ungleichheit als den quasi darwinistischen Naturzustand der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Es geht schließlich darum die Postdemokratie der Dominanz der Finanzinteressen und des immens konzentrierten Plattform-Kapitalismus, die die Politik bestimmen, zu verhindern. Es geht darum, wie es HABERMAS⁴⁰ formuliert hat, die Würde der Demokratie zu retten. Es geht darum das Politische von der Destruktionskraft der Politik der Ungleichheit zu befreien. Es geht auch darum das europäische Projekt und seinen emanzipatorischen Charakter wieder zu erfinden. Es geht auch darum die Versuche die amerikanische Demokratie in ein post-

³⁹ Dazu: Μαρίνα ΡΗΓΟΥ, Από την ψηφιακή επανάσταση στην ψηφιακή επιτήρηση. Νέα μέσα, δημοσιότητα και πολιτική (Marina RIGOU, Von der digitalen Revolution in die digitale Überwachung. Neue Medien, Öffentlichkeit und Politik), Sideris Publishing House, Athen 2014, Evgeny MOROZOV, Smarte neue Welt. Digitale Technik und die Freiheit des Menschen, Karl Blessing Verlag, München 2013, Evgeny MOROZOV, Big Tech und die Krise des Finanzkapitalismus, in: Jacob AUGSTEIN (Hrsg.), Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung, edition suhrkamp, Berlin 2017, S.99-119, Shoshana ZUBOFF, Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus, Campus, Frankfurt/New York 2018, Benedikt Carl FREY, The Technology Trap. Capital, Labor and Power in the Age of Automation, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2019, Ingoflur BLUEHDORN, Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, edition suhrkamp, Berlin 2013 und Samuel C.WOOLLEY, Philip N. HORWARD (eds.), Computational Propaganda. Political Parties, Politicians and Political Manipulation on Social Media, Oxford University Press, Oxford U.K. 2019, Tim WU, Is the First Amendment Obsolete? in: Lee C. BOLLINGER and Geoffrey R., STONE (eds.), The Free Speech Century, Oxford University Press, New York 2019, Joseph VOGL, Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart, C.H.Beck, München 2021, Tim WU, The Curse of Bigness: Antitrust in the New Gilded Age, Columbia Global Reports, New York 2018

⁴⁰ Juergen HABERMAS, Im Sog der Technokratie, edition suhrkamp, Berlin 2013 und Juergen HABERMAS, Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt am Main 1996

demokratisches Plutokraten-System der Autokratie und der institutionalisierten Korruption zu verwandeln zu verhindern, auch weil das katastrophale Folgen für die gesamte demokratische Welt haben wird. Eine demokratische Welt, die durch die interne Erosion des Sozialvertrages und des demokratischen Rechtsstaates dem äußeren Druck und der Erpressung von China und Russland viel leichter nachgeben wird.

Es geht schließlich darum die Destruktion des Sozialvertrages, das auf Anerkennung basiert zu verhindern. Dieser Sozialvertrag der politischen und sozialen Anerkennung ist schließlich das einzige Fundament der liberalen Demokratie und des Rechtsstaates und die einzige Voraussetzung, die das liberale, das demokratische und das soziale Prinzip in eine organische, produktive und lebensfähige Relation bringen und aufrechterhalten kann.

Zwar hat die Invasion in die Ukraine den geopolitischen Rahmen abrupt verändert, bzw. die Veränderungen, die seit der Machtübernahme von Xi-Jiping und Putin eingeleitet wurden, wurden abrupt zur Schau gestellt und somit sowohl den Revanschismus und den Neoimperialismus der Autokratie Putins, als auch die nationalistisch-imperialistische Strategie der „Neuen Seiden Straße“ Chinas offenbart, aber die entscheidenden politischen Inhalte ändern sich nicht deswegen.

Denn um den neuen Kalten Krieg zu bestehen und die Erosion der Demokratie rückgängig zu machen müssen wir den Irrationalismus bekämpfen. Wir brauchen die soziale Anerkennung als das entscheidende Gut, als das entscheidende Kernelement der Demokratie erneut herauszustellen. Wir brauchen ein Paradigma-Wechsel und wir brauchen Bildung und neue Lehr- und Lernverfahren auf alle Bildungsniveaus und in allen Altersstufen um ein erkenntnistheoretisch kritisches Vertrauen an die Wissenschaft und ein kritisches Verständnis die Inhalte der Demokratie wieder zu erlangen um schließlich der post-truth Paranoia, der Verschwörungsphantasien, der Demagogie und Propaganda und der Demontage der Vernunft zu begegnen.

Wir befinden uns jetzt vor dem dritten entscheidenden Moment der Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg, der symbolisch am 24.2.2022 mit Putins Invasion in die Ukraine seinen Anfang gefunden hat.

Das erste historische momentum war das Ende des Krieges 1945. Das führte nach dem Bretton Woods-Agreement (1944) zu der nach diesem Agreement benannten internationalen Ordnung und hatte als Folge ein stabiles internationale Wirtschaftssystem und den sogenannten keynsianischen Konsensus des Sozialstaates in der industrialisierten westlichen Welt. Quasi gleichzeitig im vom Krieg zerstörten Europa und als Lehre aus der Erfahrung der Vorkriegszeit, des europäischen Nationalismus, des Krieges etc. aber auch wegen der Sowjetischen Bedrohung beginnt der Prozess der europäischen Integration durch die MontanUnion 1952 und den Vertrag von Rom 1957.

Das zweite historische Moment wurde durch die Krisen der 1970er Jahre eingeleitet und führte zu der Dekonstruktion des keynsianischen Konsensus und zum Paradigma-Wechsel in den 1980er Jahre, insbesondere nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1989/1991. Die Folge davon war Deregulierung, Globalisierung, Ungleichheit, die Verwandlung der Politik zu der fast ausschließlichen Schutzmacht des Kapitals und die Vorstellung dass der Kapitalismus und der freie Markt als das einzige Weltsystem alternativlos sei und Wirtschaftskrisen, soziale Antagonismen und schließlich auch Kriege abschaffen würde. Die „spontane Ordnung“ des Marktes, so diese Illusion, würde eine friedliche Weltordnung zustande bringen und den Bellizismus, zumindest in der hoch entwickelten Welt, abschaffen.

Die Finanz- und dann Fiskalkrise nach 2007/2008 zeigte die Grenzen dieser Epoche auf, ohne aber klar einen erneuten Paradigma Wechsel vorzubereiten. Diese Unklarheit hat mehr als zehn Jahre gedauert und stillschweigend die Erosion des Westens eingeleitet.

Heute stehen wir vor dem dritten historische Moment, das aus einem Knotenpunkt von multiplen Krisenfaktoren und Bedrohungen besteht.

Wir stehen vor der Kombination von vier elementar existenziellen Gefahren:

- Die Destabilisierung des Klimas und das Treibhaus-Effekt
- Die noch nicht wirklich überstandene Wirtschaftskrise, deren Grundelement die Ungleichheit ist, die die Demokratie latent aushöhlt und destabilisiert in dem sie die soziale Kohärenz implodieren lässt
- Die Covid-19 Pandemie, die ohne überwunden zu sein die ständige Gefahr von neuen unbekannten Pandemien andeutet, die ohne einen Paradigma-Wechsel mit entscheidenden Folgen im Weltmaßstab nicht zu bekämpfen sind
- Der neue Kalte Krieg, der einen immensen Druck von antiliberalen und antidemokratischen Kräften auf die Demokratie und auf den demokratischen Rechtsstaat bedeutet. Einen Druck, der den externen und den internen Druck verbindet. Autokratien, Surveillance Diktaturen und totalitäre Systeme, deren Schwerpunkt und Zentralmacht China ist bedrohen die liberale Demokratie, die wenn sie die innere Erosion nicht überwindet dem Druck nicht stand halten kann. Huntington's „the West and the rest“⁴¹ bestimmt immer mehr unsere planetarische, aber auch unsere europäische und nationale Realität. Xi-Jinping's China, Putin's Russland, das theokratische Iran, gefolgt von der ewig „evasive neutral“ Erdogan's Türkei⁴² bilden die Front des neuen Kalten Krieges, Während Modi's nationalistisch-hinduistisches Indien, Pakistan, die sunnitische islamische Welt und der Großteil Afrikas opportunistisch den Ausgang der Entwicklung dieser Machtkonstellation abwarten.

Es geht auch darum durch neue Formen der Wissensaneignung, durch neue Lehr- und Lernprozesse der Aneignung der Medien- und der digitalen Kompetenz diesen internen und externen Antagonismus zu gewinnen.

Es geht auch darum den Herausforderungen der neuen Technologien zu begegnen, um auch mit neuen Formen von Ungleichheit fertig zu werden.

Letzteres formuliert der Report der Delors International Commission for the 21st Century sehr treffend :

The major danger is that of a gulf opening up between a minority of people who are capable of finding their way successfully about this new world that is coming into being and the majority who feel that they are at the mercy of events and have no say in the future of society, with the danger that entails of a setback to democracy and widespread revolt.⁴³

LITERATURVERZEICHNIS :

GRIECHISCH:

Ρήγου, Μαρίνα, Από την ψηφιακή επανάσταση στην ψηφιακή επιτήρηση. Νέα μέσα, δημοσιότητα και πολιτική, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα 2014

⁴¹ HUNTINGTON, Samuel P., The West Unique, not Universal, in: Foreign Affairs, Vol. 75, No.6, November/December 1996 und HUNTINGTON, Samuel P., The Clash of Civilizations. Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, Europaverlag, München/Wien 1997

⁴² WEBER, Frank G., The Evasive Neutral. Germany, Britain and the Quest for a Turkish Alliance in the Second World War, University of Missouri Press, St. Louis 1985

⁴³ Contributions to the work of the International Commission of Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques DELORS, Introduction, UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO Publishing, Paris 1998

(Rigou, Marina, From the digital revolution to the digital surveillance. New media, public sphere and politics, Athens: I. Sideris Editions, Athens 2014)

Χαραλάμπης, Δημήτρης, Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση. Η έννοια του ανθρώπου στη Νεωτερικότητα: Πραγματική αφαίρεση και ορθός λόγος, Ίδρυμα Σάκη Καράγεωργα/Εξάντας, Αθήνα 1998

(Charalambis, Dimitris, Democracy and Globalization. Modernity and the notion of the human being: Realabstraction and Reason, Sakis Karageorgas Foundation/Exantas Publishers, Athens 1998)

Χαραλάμπης, Δημήτρης, Οι έννοιες του δημοσίου αγαθού και του συμφέροντος στην κανονιστική πολιτική θεωρία και οι επιπτώσεις της απορρύθμισης, στο: Αγαθό, συμφέρον και δίκαιο, Στράγγας κ.α., επιμ.. Αθήνα/Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα, Nomos Baden-Baden, L'Harmattan Paris, 2012 σελ.131-228.

(Charalambis, Dimitris, The notions of public good and interest in the normative political theory, and the consequences of deregulation, in: Good, Interest and Law, Straggas et al., eds.. Athens/Thessaloniki: Sakkoulas, Nomos Baden-Baden and L'Harmattan Paris, 2012 S.131-228.)

Χαραλάμπης Δημήτρης, Πολιτική και κοινωνική συμμετοχή: Πραγματικότητα και αυταπάτη. Η αντοχή του κυρίαρχου παραδείγματος : Ανισότητα και Δημοκρατία, στο: Αγγελίδης/Σπουρδαλάκης (επιμ.), Κοινωνική και πολιτική εκπροσώπηση. Προκλήσεις και Προοπτικές στη Δημοκρατία τον 21^ο αιώνα, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα 2018, σελ. 121 - 151

Charalambis Dimitris, Politische und gesellschaftliche Partizipation: Realität und Illusion. Die Resilienz des herrschenden Paradigmas: Ungleichheit und Demokratie, in: Aggelidis/Spourdalakis (Hrsg.), Soziale und politische Partizipation. Provokationen und Perspektiven im 21. Jahrhundert, Stiftung des Griechischen Parlaments, Athen 2018, S. 121 – 151)

ENGLISCH, DEUTSCH, FRANZÖSISCH:

Albright, Madeleine, Fascism. A Warning, London: William Collins, London 2018

Aldred, Jonathan, Licence to be Bad. How Economics Corrupted Us, Allen Lane, London 2019

Allison, Graham, Destined for War. Can America and China escape Thucydide's Trap?, Melbourne/London: Scribe, Melbourne/London 2017

Alter, Jonathan, The promise. President's Obama Year One, Simon and Shuster, New York 2010

Alvaredo, Facundo, Lucas Chancel, Thomas Piketty, Emmanuel Saez, and Gabriel Zucman, World Inequality Report 2018, Belknap Press, Harvard Massachusetts 2018

Anderson, Carol, One Person No Vote. How Voter Suppression Is Destroying Our Democracy, New York: Bloomsbury, New York 2018

Andress, David, 1789 The Threshold of the Modern Age, Farrar, Straus and Giroux, New York 2008

Apel, Karl-Otto, and Matthias Kettner, hrsg., Die eine Vernunft und die vielen Irrationalitäten, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1996

Appleby, Joyce, Die unbarmherzige Revolution. Eine Geschichte des Kapitalismus, Murmann Verlag, Hamburg 2011

Arrighi, Giovanni, Adam Smith in Beijing. Lineages of the Twenty-First Century, Verso, London/New York 2007

Åslund, Anders, Russia's Crony Capitalism. The Path from Market Economy to Kleptocracy, Yale University Press, New Haven/London 2019

Atkinson, Anthony, Inequality. What can be done?, London/Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, London Cambridge Massachusetts 2015

Atkinson, Anthony, B. (John Micklerwright and Andrea Brandolini post mortem editors), Measuring Poverty around the World, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2019

Augstein, Jacob, hrsg, Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung, Berlin: edition suhrkamp, Berlin 2017

Beck, Ulrich, Die Neuvermessung der Ungleichheit unter den Menschen, edition suhrkamp – Sonderdruck, Frankfurt a. M. 2008

Beck, Ulrich, Das deutsche Europa. Neue Machtlandschaften im Zeichen der Krise, edition suhrkamp, Berlin 2012

Belton, Catherine, Putins Netz. Wie sich der KGB Russland zurückholte und dann den Westen ins Auge nahm, Harper Collins, Hamburg 2022

Bergsten, Fred, C., The United States vs. China The quest for global economic leadership, Polity Press, Cambridge UK 2022

Bernanke, Ben, S., The courage to act. A memoir of the crisis and its Aftermath, Norton and Company, New York/London 2015

Bernanke, Ben, S., Timothy F. Geithner and Henry M. Paulson, Firefighting. The Financial Crisis and its Lessons, London: Profile Books, London 2019

Bernanke, Ben, S., 21st Century Monetary Policy. The Federal Reserve from the Great Inflation to Covid-19, Norton and Company, New York 2022

Berger, Jens, Wem gehört Deutschland? Die wahren Machthaber und das Märchen vom Volksvermögen, Westend Verlag, Frankfurt a. M. 2014

Bibow, Joerk, and Heiner Flassbeck, Das Euro-Desaster. Wie deutsche Wirtschaftspolitik die Eurozone in den Abgrund treibt, Frankfurt am Main: Westend Verlag, Frankfurt a. M. 2018

Bierling, Stephan, Vormacht wider Willen. Deutsche Außenpolitik von der Wiedervereinigung bis zur Gegenwart, C.H.Beck, München 2014

Blanchette, Jude, D., China's New Red Guards. The Return of Radicalism and the Rebirth of Mao Zedong, Oxford University Press, New York 2019

Blaufarb, Rafe, The Great Demarcation. The French Revolution and the Invention of Modern Property, Oxford University Press, Oxford 2016

Bluehdorn, Ingoflur, Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, edition suhrkamp, Berlin 2013

Blyth, Mark, Austerity. The History of a Dangerous Idea, Oxford University Press, Oxford 2013

Bollinger, Lee, C., and Geoffrey R. Stone, eds., The Free Speech Century, Oxford University Press, New York 2019

Bourguignon, Francois, La mondialisation de l'inegalite, Paris: Editions du Seuil, Paris 2012

Brockschmidt, Annika, Amerikas Gotteskrieger. Wie die religiöse Rechte die Demokratie gefährdet. Rowohlt Polaris, Berlin 2022

Brocker, Manfred, *God bless America. Politik und Religion in den USA*, Primus Verlag, Darmstadt 2005

Brown, Wendy, *Undoing the Demos : Neoliberalism's Stealth Revolution*, Zoone Books, New York 2015

Brown, Wendy, *In the Ruins of Neoliberalism. The Rise of Antidemocratic Politics in the West*, New York: Columbia University Press, New York 2019

Buruma, Ian, *Year Zero. A History of 1945*, New York: Penguin, New York 2013

Cagé, Julia, *Le Prix de la Démocratie. Une Demonstration Implacable*, Fayard, Paris 2018

Canto, Victor, A., Douglas H. Jones and Arthur Laffer, *Foundations of Supply – Side Economics. Theory and Evidence*, Academic Press, New York 1983

Charalambis, Dimitris, *Das Minsky-Moment der Demokratie. Das Irrationale als Systemrationalität der Ungleichheit*, in: Dimitris Charalambis und Charis Papacharalambous eds., *jus, ars et historia*, Nomos Verlag & Sakkoulas Publications, Baden-Baden/Athen-Thessaloniki 2017 S. 455-497.

Chua, Amy, *Political Tribes. Group Instinct and the Fate of Nations*, Bloomsbury, London 2018

Cobb, Jelani, *The Vote Next Time*, *The New Yorker*, Aug. 19, 2019 pp. 28-35.

Cohen, Daniel, *La prospérité du vice. Une introduction (inquiète) à l'économie*, Albin Michel, Paris 2009

Colander, David, and Craig Freedmann, *Where Economics went Wrong. Chicago's Abandonment of Classical Liberalism*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2019

Conze, Eckart, *Die große Illusion. Versailles 1919 und die Neuordnung der Welt*, Siedler, München 2018

Crouch, Colin, *The Strange Non Death of Neo Liberalism*, Polity Press, Cambridge UK 2011

Crouch, Colin, *Will the gig economy prevail?*, Polity Press, Cambridge UK 2019

Diamond, Larry, *Ill Winds. Saving Democracy from Russian Rage, Chinese Ambitions and American Complacency*, Penguin Press, New York 2019

Dobb, Maurice, *Entwicklung des Kapitalismus. Vom Spätfeudalismus bis zur Gegenwart*, Kiepenheuer und Witsch, Köln/Berlin 1970

Doerfer, Achim, *Die Steuervermeider. Wie wir um Milliarden betrogen werden*, Hamburg: Hoffmann und Campe, Hamburg 2014

Dworkin, Ronald, *The Devastating Decision*, *The New York Review of Books*, February 12-25, 2010a, Vol. CV II (3), pp. 63-67.

Dworkin, Ronald, *The Decision that Threatens Democracy*, *The New York Review of Books*, May 12-26, 2010b, Vol. CV II (8).

Dworkin, Ronald, *The Court's Embarrassingly Bad Decision*, *The New York Review of Books*, May 12-26, 2011, Vol. CV III(8), pp. 51-55.

Eatwell, Roger, and Matthew Goodwin, *National Populism. The Revolt Against Liberal Democracy*, Penguin/Random House UK, UK 2018

Edwards, Halley, Sweetland, *How the First Amendment Became a Tool for Deregulation*, *TIME*, July 30, 2018, p. 6.

Eichengreen, Barry, *Exorbitant Privilege. The Rise and Fall of the Dollar*, Oxford/New York: Oxford University Press, Oxford/New York 2011

Eichengreen, Barry, *The Populist Temptation. Economic Grievance and Political Reaction in the Modern Era*, Oxford University Press, Oxford/New York 2018

Eichengreen, Barry, *Globalizing Capital. A History of the International Monetary System*, Princeton: Princeton University Press, Princeton 2019

Felchner, Morgan, E., ed., *Voting in America Volume 1 – 3 (Vol.1, How America Votes: Law, Process and Voter Participation, Vol.2, What Influences the American Voter: Interest Groups, Issues and the Media, Vol.3, American Voting System in Flux: Debacles, Dangers and Brave New Designs)*, Praeger Perspectives, Westport/Connecticut/London 2008

Ferguson, Niall, Charles S. Maier, Erez Manela, and Daniel J. Sargent, eds., *The Shock of the Global. The 1970s in Perspective*, Harvard University Press, London/Cambridge Massachusetts 2010

Flassbeck, Hainer, and Paul Steinhardt, *Gescheiterte Globalisierung. Ungleichheit, Geld und die Renaissance des Staates*, Berlin: edition suhrkamp, Berlin 2018

Foroohar, Rana, *Makers and Takers. The Rise of Finance and the Fall of American Business*, Penguin/Random House, New York 2016

Fox, Justin, *The Myth of the Rational Market: A History of Risk, Reward, and Delusion on Wall Street*, Harper Collins, New York 2009

Frank, Robert, H., *The Darwin Economy. Liberty, Competition and the Common Good*, Princeton University Press, Princeton 2011

Fratzscher, Marcel, *Die Deutschland-Illusion. Warum wir unsere Wirtschaft ueberschätzen und Europa brauchen*, Hanser Verlag, München 2014

Frey, Carl, Benedikt, *The Technology Trap. Capital, Labor and Power in the Age of Automation*, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2019

Fukuyama, Francis, *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*, London: Profile Books, London 2018

Fukuyama, Francis, *Liberalism and its Discontents*, Profile Books, London 2022

Gerber, James, *A Great Deal of Ruin. Financial Crises since 1929*, Cambridge UK: Cambridge University Press, Cambridge UK 2019

Gerwarth, Robert, *Die Besiegten. Das blutige Erbe des Ersten Weltkriegs*, Siedler, München 2017

Goffart, Daniel, *Das Ende der Mittelschicht. Abschied von einem deutschen Erfolgsmodell*, Berlin Verlag, München 2019

Gordon, Robert, J., *The Rise and the Fall of American Growth*, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2016

Grayling, A.C., *Towards the Light. The Story of the Struggles for Liberty and Rights That Made the Modern West*, London: Bloomsbury, London 2007

Guerot, Ulrike, *Der Neue Bürgerkrieg. Das Offene Europa und seine Feinde*, Berlin: Ullstein, Berlin 2017

Guilly, Christophe, *No Society. La fin de la classe moyenne occidentale*, Paris: Flammarion, Paris 2018

Habermas, Juergen, *Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte*, in: *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, Berlin: edition suhrkamp, Berlin 2011, pp.13-38.

Habermas, Juergen, *Im Sog der Technokratie*, edition suhrkamp, Berlin 2013

Hacke, Jens, *Existenzkrise der Demokratie. Zur politischen Theorie des Liberalismus in der Zwischenkriegszeit*, Suhrkamp stw Nr.2250, Berlin 2018

Hacker, Jacob, S., and Paul Pierson, *Winner-Take-All Politics. How Washington made the Rich Richer-And Turned its Back on the Middle Class*, Simon and Shuster, New York 2010

Haffert, Lukas, *Die schwarze Null. Über die Schattenseiten ausgeglichener Haushalte*, Berlin: edition suhrkamp, Berlin 2015

von Hayek, Friedrich A., *The Condition of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London 1976 and University of Chicago Press, Chicago 2011 (1960)

von Hayek, Friedrich, A., *New Studies in Philosophy, Politics and Economics*, University of Chicago Press, Chicago 1978

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enzyklopaedie der Philosophischen Wissenschaft im Grundrisse* (1830), III. Philosophie des Geistes. Dritter Theil. Philosophie des Geistes. Das anerkennende Selbstbewusstseyn, paragraphs 430 – 436, Theorie Werksausgabe GW 20 Vol. (Vol.10), Frankfurt a.M.: Suhrkamp stw, Frankfurt a. M. 2016 (1830)

Heitmeyer, Wilhelm, *Autoritäre Versuchungen*, Berlin: edition Suhrkamp, Berlin 2018

Helleiner, Eric, *Forgotten Foundations of Bretton Woods. International Development and the Making of the Postwar Order*, New York: Cornell University Press, New York 2014

Hobsbawm, Eric, *The Age of Capital 1848 – 1875*, Weidenfeld and Nicolson, London 1975

Hoffman-Riem, Wolfgang, Augstein Jakob, (hrsg.) *Reclaim Autonomy: Die Macht digitaler Konzerne*, in : *Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung*, edition suhrkamp, Berlin 2017 S. 121-139.

Hofstadter, Richard, *The Paranoid Style in American Politics*, New York: Vintage Books/Random House, New York 2008

Horn, Sebastian, Carmen H. Reinhart, and Christoph Trebesch, *China's Overseas Lending*, NBER Working Paper No. 26050, July, 2019

Hudson, Michael, *Finanzimperialismus. Die USA und ihre Strategie des Globalen Kapitalismus*, Klett-Gotta, Hamburg 2017

Huelsmann, Heinz, *Die technologische Formation, oder lasset uns Menschen machen*, Berlin: Verlag Europäische Perspektiven, Berlin 1985

Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizations. Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21.Jahrhundert*, Europaverlag, München/Wien 1997

Huntington, Samuel P., *The West: Unique, not Universal*, in: *Foreign Affairs*, Vol. 72, No 5, November/December 1996

Ignazi, Piero, *Extreme Right Parties in Western Europe*, Oxford University Press, Oxford 2003

Israel, Jonathan, I., *Democratic Enlightenment. Philosophy, Revolution and Human Rights 1750 – 1790*, Oxford University Press, Oxford/New York 2011

Israel, Jonathan, I., *The Enlightenment that Failed. Ideas, Revolution and Democratic Defeat, 1748-1830*, Oxford University Press, Oxford UK 2019

Israel, Jonathan, I., *Die französische Revolution. Ideen machen Politik*, Reclam, Ditzingen 2017

Jacques, Martin, *When China Rules the World. The Rise of the Middle Kingdom and the End of the Western World*, Allen Lane, London 2009

Jestaedt, Matthias, *Phänomen Bundesverfassungsgericht. Was das Gericht zu dem macht was es ist*, in: *Das entgrenzte Gericht. Eine kritische Bilanz nach sechzig Jahren Bundesverfassungsgericht*, Christoph Schönberger, Matthias Jestaedt, Oliver Lapsius, und Christoph Möllers. Berlin: edition suhrkamp, Berlin 2011, S.77-158.

Judt, Tony, *A History of Europe Since 1945*, Penguin Books, New York 2005

Kaldor, Nicholas, *The Dynamic Effects of the Common Market*, in: *Further Essays on Applied Economics*, (Vol.6, Chapter 12, pp.187-220). New York: Holmes and Meyer (first published in the "New Statesman", 12.3.1971), New York 1978

Kaletsky, Anatole, *Capitalism 4.0. the Birth of a New Economy*, Bloomsbury, London/Berlin/New York 2010

Kepel, Gilles, *Chaos. Die Krise in Nordafrika und im Nahen Osten verstehen*, Antje Kunstmann Verlag, München 2019

Kershaw, Ian, *To Hell and Back. Europe 1914 – 1949*, Allen Lane, London 2016

Kershaw, Ian, *Roller-Coaster. Europe 1950 – 2017*, Allen Lane, London 2018

Keynes, John, Maynard, *Krieg und Frieden. Die wirtschaftlichen Folgen des Vertrages von Versailles*, Berenberg Verlag, Berlin 2014

Klein, Ezra, *Der tiefe Graben. Die Geschichte der gespaltenen Staaten von Amerika*, Hoffmann und Campe, Hamburg 2020

Kluge, Alexander, 30 April 1945. *Der Tag, an dem Hitler sich erschoss und die Westbindung der Deutschen begann*, Suhrkamp, Berlin 2014

Knock, Thomas, J., *The End of All Wars. Woodrow Wilson and the Quest for a New World Order*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2019 (1992)

Koppetsch, Cornelia, *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*, Bielefeld: transcript Verlag Bielefeld, Bielefeld 2019

Kornacki, Steve, *The Red and the Blue. The 1990's and the birth of political tribalism*, Harper Collins, New York 2018

Krippner, Greta, R., *Capitalizing on Crisis. The Political Origins of the Rise of Finance*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2011

Kuttner, Robert, *Can Democracy Survive Global Capitalism?*, New York/ London: Norton and Company, New York and London 2018

Kuttner, Robert, *The Stakes. 2020 and the Survival of American Democracy*, New York: Norton and Company, New York 2019

Lamoreaux, Naomi, and Ian Shapiro, eds., *The Bretton Woods Agreements. Together with Scholarly Commentaries and Essential Historical Documents*, Yale University Press, Yale 2019

Lanier, Jaron, *Wem gehört die Zukunft*, Hoffmann und Campe, Hamburg 2014

Lanier, Jaron, *Anbruch einer neuen Zeit. Wie Virtual Reality unser Leben und unsere Gesellschaft verändert*, Hamburg: Hoffmann und Campe, Hamburg 2018

Leggewie, Claus. 2016, *Anti-Europäer*, Edition Suhrkamp, Berlin 2016

Leonhard, Joern, *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918 – 1923*, Beck, München 2018

Lessig, Lawrence, *On the Legitimate Aim of Congressional Regulation of Political Speech*. in : *An Originalistic View in The Free Speech Century*, Lee C. Bollinger, Geoffrey R. Stone eds. pp.95-105, Oxford University Press, New York 2019

Levitsky, Steven, and Ziblatt Daniel, *How Democracies Die. What History Reveals about our Future*, Penguin/ Random House, New York 2018

Lewis, Antony, *The Most Skillful Liberal (Justice Brennan)*, in *The New York Review of Books*, April 7-27, 2011, LVIII(6), pp.74-76.

Lichtman, Allan, J., *The Embattled Vote in America. From the Founding to the Present*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2018

Lilla, Mark, *The Once and Future Liberal. After Identity Politics*, New York: Harper Collins, New York 2017

Losurdo, Domenico, *Liberalism. A Counter – History*, Verso, London/New York 2011

Lowe, Keith, *Savage Continent : Europe in the Aftermath of World War II*, St. Martin's Press, New York 2012

Lowenstein, Roger, *The Nixon Shock!*, Bloomberg Businessweek, Aug. 8-14, 2011, pp. 74-78.

MacKinsey-Report. May 2018, Discussion Paper - Skill Shift: Automation and the future of work force, publishing@email.mckinsey.com.

MacKinsey-Report. May 2018, AI, automation and the future of work force. Ten thinks to solve, publishing@email.mckinsey.com.

MacKinsey-Report. June 2019, Inequality: A persisting challenge and its implications, publishing@email.mckinsey.com.

MacMillan, Margaret, *Peacemakers: Six Months that Changed the World*, London: John Murray Publishers, London 2001

Madrick, Jeff, *Age of Greed. The Triumph of Finance and the Decline of America. 1970 to the Present*, Alfred A. Knopf, New York 2011

Manow, Philip, *Die Politische Ökonomie des Populismus*, Berlin: edition suhrkamp 2728, Berlin 2018

Mausfeld, Rainer, *Warum schweigen die Laemmer? Wie Elitedemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlage zerstören*, Westend, Berlin 2018

Meinzer, Markus, *Steueroase Deutschland. Warum bei uns viele Reiche keine Steuer zahlen*, C.H.Beck, München 2016

Milanovic, Branko, *Global Inequality. A New Approach for the Age of Globalization*, The Belknap Press of Harvard University Press, London/Cambridge Massachusetts 2016

Milza, Pierre, *L'Europe en chemise noir. Les extremes droites europeenes de 1945 a aujourd'hui*, Fayard, Paris 2002

Mirowski, Philip and Dieter Plehwe, eds., *The Road from Mont Pelerin. The Making of the Neoliberal Thought Collective*, Harvard University Press, Harvard Massachusetts 2009

Mody, Ashoka, *Eurotragedy: a Drama in nine acts*, Oxford/New York: Oxford University Press, Oxford/New York 2018

Möllers, Christoff. 2011, *Legalität, Legitimität und Legitimation des Bundesverfassungsgerichtes in: Das entgrenzte Gericht. Eine kritische Bilanz nach sechzig Jahren Bundesverfassungsgericht*, Christoph Schönberger, Matthias Jestaedt, Oliver Lapsius, and Christoph Möllers, edition suhrkamp, S.281-422, Berlin 2011

Morozov, Evgeny, *Smarte neue Welt. Digitale Technik und die Freiheit des Menschen*, Karl Blessing Verlag, München 2013

Morozov, Evgeny, *Big Tech und die Krise des Finanzkapitalismus*, in *Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung*, Augstein, Jacob, hrsg. edition suhrkamp, Berlin 2017 S. 99-119.

Mounk, Yascha, *The people vs. Democracy: Why our Freedom is in Danger and How to Save it*, Harvard University Press, Harvard 2018

Mudde, Cas, and Cristobal Rovira Kaltwasser, *Populism. A very short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2017

Mueller, Jan-Werner, *Was ist Populismus? Ein Essay*, edition suhrkamp-Sonderdruck, Berlin 2016

Mueller, Jan-Werner, *Das demokratische Zeitalter. Eine politische Ideengeschichte Europas im 20. Jahrhundert*, Suhrkamp, Berlin 2013

Muenchau, Wolfgang, *Cold comfort. Can Germany's solidarity with Ukraine survive the winter?* in : *The Spectator : Cold war*. Wolfgang Muenchau on Putin's plan to hold Germany to ransom, 2 July 2022

Muenkler, Herfried, *Mitte und Maß. Der Kampf um die richtige Ordnung*, Berlin: Rowohlt, Berlin 2010

Muenkler, Herfried, *Spaet sich die Mitte? Über soziale und politische Stabilität*, Recherche. Zeitung fuer Wissenschaft, Nr.1, 2011, S.1/26-27.

N/A. *Special Report*, The Economist, Special Report, Oct. 12th-19th, 2019, pp. 3-12.

Murrey, Douglas, *The War on the West. How to prevail in the age of unreason*, Harper Collins, London 2022

Nasr, Vali, *The Shia Revival, How Conflicts within Islam Will Shape the Future*, New York/London: Norton and Company, New York/London 2006

Norris, Pippa, and Ronald Inglehart, *Cultural Backlash. Trump, Brexit and Authoritarian Populism*, Cambridge University Press, Cambridge Massachusetts 2019

Offe, Claus, *Europa in der Falle*, edition suhrkamp 2691, Berlin 2016

Pabst, Adrian, *The Demons of Liberal Democracy*, Cambridge: Polity Press, Cambridge 2019

Packer, George, *Our Man. Richard Holbrooke and the End of the American Century*, Jonathan Cape, London 2019

Phillips, Kevin, *American Theocracy*, Penguin, New York 2006

Piketty, Thomas, *Le capital au XXIe siècle*, editions du Seuil, Paris 2013

Piketty, Thomas, *Capital et ideologie*, editions du Seuil, Paris 2019

Pistor, Katharina, *Der Kode des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft*, Suhrkamp, Berlin 2021

Polanyi, Karl, *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*, Suhrkamp stw 260, Berlin 2014 (1978)

Rachman, Gideon, *Easternization. Asia's Rise and America's Decline. From Obama to Trump and Beyond*, Other Press New York, New York 2018

Reckwitz, Andreas, *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin 2019

Reich, Robert, *Aftershock. The Next Economy and America's Future*, Three Rivers Press, New York 2010

Reich, Robert, *Populism Rising*, in: *The American Interest*, VI (2), Nov./Dec. 2010 pp. 6-28.

Reid-Henry, Simon, *Empire of Democracy. The Remaking of the West since the Cold War 1971 – 2017*, John Murray, London 2019

Rhodes, Ben, *The World as It Is. A Memoir of the Obama White House*, Random House, New York 2018

Ringen, Stein, *The Perfect Dictatorship. China in the 21st Century*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2016

Rorty, Richard, *Achieving our Country*, Harvard University Press, Harvard Massachusetts 1998

Roth, Juergen, *Der Stille Putsch. Wie eine geheime Elite aus Wirtschaft und Politik sich Europa und unser Land unter den Nagel reit*, Heyne, München 2014

Russell, Stuart, *Human Compatible. AI and the Problem of Control*, London: Allen Lane/Penguin Random House UK, London 2019

Saez, Emmanuel, and Gabriel Zucman, *The Triumph of Injustice*, New York: Norton and Company, New York 2019

Sassoon, Donald, *The Anxious Triumph. A Global History of Capitalism 1860 – 1914*, London: Allen Lane, London 2019

Scheidel, Walter, *The Great Leveler. Violence and the History of Inequality from the Stone Age to the Twenty-First Century*, Princeton University Press, Princeton/Oxford 2017

Scheve, Kenneth, and David Stasavage, *Taxing the Rich. A History of Fiscal Fairness in the United States and Europe*, Sage/ Princeton University Press, Princeton New Jersey 2016

Schmitt, Carl. 1963, *Der Begriff des Politischen*. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien, Dunker und Humblot, Berlin 1963

Skidelsky, Robert, *Money and Government. A Challenge to Mainstream Economics*, London: Allen Lane, London 2018

Skocpol, Theda, *Obama and America’s Political Future*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2012

Slobodian, Quinn, *Globalists. The End of Empire and the Birth of Neoliberalism*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2018

Snyder, Timothy, *The Road to Unfreedom. Russia-Europe-America*, Penguin Random House, New York 2018

Snyder, Timothy, *Bloodlands. Europe between Hitler and Stalin*, Basic Books, London 2010

Standing, Guy, *The Precariat: The New Dangerous Class*, London: Bloomsbury, London 2011

Stanley, Jason, *How Fascism Works. The Politics of Us and Them*, New York: Random House, New York 2018

Stiglitz, Joseph E., *The Price of Inequality. How today’s Divided Society Endangers Our Future*, Norton and Company, New York/London 2012

Strautmann, Tobias, *1931 Debt, Crisis and the Rise of Hitler*, Oxford University Press, Oxford 2019

Streeck, Wolfgang, *Gekaufte Zeit: Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus*, Suhrkamp, Berlin 2013

Streeck, Wolfgang, *How Will Capitalism End? Essays on a Failing System*, Verso, London/New York 2016

Streeck, Wolfgang, *Zwischen Globalisierung und Demokratie. Politische konomie im ausgehenden Neoliberalismus*, Suhrkamp, Berlin 2021

Teachout, Zephyr, *Corruption in America. From Benjamin Franklin’s Snuff Box to Citizen United*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts/London 2014

Ther, Philipp, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent. Eine Geschichte des neoliberalen Europa*, Suhrkamp Verlag, Berlin 2014

Ther, Philipp, *Das andere Ende der Geschichte. ber die Große Transformation*, edition suhrkamp, Berlin 2019

Thomson, Edward, P., *The Making of the English Working Class*, London: Vintage, London 1980

Tinline, Phil, *The Death of Consensus. 100 years of British political nightmares*, Hurst and Company, London 2022

Tooze, Adam, *The Deluge. The Great War and the Remaking of Global Order, 1916-1931*, Allen Lane, London 2015

Tooze, Adam, *Crashed: How a Decade of Financial Crisis Changed the World*, London: Allen Lane, London 2018

Traverso, Enzo, *The New Faces of Fascism. Populism and the Far Right*, Verso, London/New York 2019

Vaisse, Justin, *Neoconservatism. The Biography of a Movement*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts/London 2010

Vogl, Joseph, *Das Gespenst des Kapitals*, diaphanes, Zürich 2010

Vogl, Joseph, *Der Souveränitäts – Effekt*, Zürich: diaphanes, Zuerich 2015

Vogl, Joseph, *Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart*, C. H. Beck, München 2021

Wener, Frank G., *The Evasive Neutral. Germany, Britain and the Quest for a Turkish Alliance in the Second World War*, University of Missouri Press, St. Louis 1985

Wehler, Hans-Ulrich, *Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland*, C. H. Beck München 2013

Winkler, Heinrich, A., *Der lange Weg nach Westen (Vol. I and II)*, C. H. Beck., Muenchen 2010

Winkler, Heinrich, A., *Zerbricht der Westen? Über die gegenwärtige Krise in Europa und Amerika*, C. H. Beck, München 2017

Wolffe, Richard, *Revival. The Struggle for Survival inside the Obama White House*, Crown Publishers, New York 2010

Wolin, Richard, *The Seduction of Unreason. The Intellectual Romance with Fascism from Nietzsche to Postmodernism*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2006

Woloch, Isser, *The Postwar Moment. Progressive Forces in Britain, France and the United States after World War II*, Yale University Press, New Haven/London 2019

Woolley, Samuel, C. and Philip N. Howard, eds., *Computational Propaganda. Political Parties, Politician and Political Manipulation on Social Media*, Oxford, UK: Oxford University Press, Oxford UK 2019

Wu, Tim, *The Curse of Bigness. Antitrust in the New Gilded Age*, Columbia Global Reports, New York 2018

Wu, Tim, *Is the First Amendment Obsolete?* in: *The Free Speech Century*, Lee C. Bollinger, Geoffrey R. Stone eds., New York: Oxford University Press, New York 2019, pp. 272-291

Xuetong, Yan, *Leadership and the Rise of Great Powers*, Princeton, Princeton University Press, Princeton New Jersey 2019

Zakaria, Fareed, *The Post-American World*, Norton and Company, New York 2008

Zakaria, Fareed, *The Self – Destruction of American Power*, *Foreign Affairs*, 98 (4), July/August 2019, pp. 10-16.

Zuboff, Shoshana, *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*, Campus, Frankfurt/New York 2018

NEW MEDIA: THE DIFFERENT ASPECTS OF A PRECIOUS TOOL FOR EDUCATION

MARINA RIGOU

ABSTRACT EN:

Education can be considered as the first step to civilization, the main path to improving people's lives. As early as 1948 the UN's Universal Declaration of Human Rights recognized education as a right. "Everyone has the right to education" declared the United Nations and other international and European organizations. Nowadays, quality education is one of the 17 Goals adopted by the UN in 2015, as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development. The aim is to "ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" in order to adapt to a fast changing world. Lifelong learning is the passport for life. Certainly, in the 21st century, the new media -including the Internet- are valuable tools for quality education and the implementation of lifelong learning. The digitization of education has opportunities but also risks. So it is important for the use of these tools that the way and the context in which they function and the possible risks they may bring about be understood. Media literacy, once again is proved valuable and essential, even more today that the new media are a complex field. This text answers the questions about the new media characteristics, what defines them as new, what their advantages are but also what risks are entailed in using them. It also addresses the changes for the public sphere the new media caused and presents the framework the EU adopted to provide better protection for internet users and their fundamental rights.

Abstract DE:

Bildung kann man als ersten Schritt zur Zivilisation betrachten, als Weg der möglichen Verbesserung des Lebens der Menschen. Bereits 1948 erkannte die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UNO Bildung als Recht an: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ erklärten die vereinten Nationen und andere internationale und europäische Organisationen. Die Digitalisierung der Bildung birxt Chancen, aber auch Risiken. Daher kann es für den Einsatz dieser Tools wichtig sein, dass die Art und der Kontext, in dem sie funktionieren, und die möglichen Risiken, die sie mit sich bringen können, verstanden werden. Medienkompetenz hat sich einmal mehr als wertvoll und unerlässlich erwiesen, umso mehr als die neuen Medien heute eine komplexe Umgebung darstellen – nicht nur technologisch, sondern auch und vor allem sozialpsychologisch. Der Text beantwortet die Fragen nach den Eigenschaften der neuen Medien, was sie als „neu“ auszeichnet, was ihre Vorteile sind, aber auch, was ihre Risiken sind.

EDUCATION IS A RIGHT

Education can be considered as the first step to civilization, the main path to improving people's lives. It is recognized as a right and according to Article 26 of the **Universal Declaration of Human Rights** (1948) “everyone has the right to education”⁴⁴.

The Council of Europe, in Protocol 1 (1952) to the **Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms** (1950), -known as European Convention on Human Rights-, Article 2 (Right to education) also recognizes the right to education: “No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions”⁴⁵.

UNESCO's **Convention against Discrimination in Education** (1960, CADE), reaffirms the right to education, “recalling that the Universal Declaration of Human Rights asserts the principal of non-discrimination and proclaims that every person has the right to education”⁴⁶.

The right to education has also been upheld in the **Declaration of the Rights of Child** (1959): “the child is entitled to receive education”⁴⁷. The **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights** of 1966⁴⁸ has done the same. In article 13, everyone's right to education is “expressis verbis” recognized.

THE FUNDAMENTAL AIMS OF EDUCATION

⁴⁴ United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, Paris 1948, <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>.

⁴⁵ European Court of Human Rights, *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg 1950, https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf.

⁴⁶ UNESCO, *Convention against Discrimination in Education*, Paris 1960, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583e.pdf#page=118>.

⁴⁷ United Nations, *Declaration of the Rights of the Child*, UN General Assembly Resolution 1386 (XIV), A/RES/14/1386, New York 1959, Principle 7, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/142/09/img/NR014209.pdf?OpenElement>.

⁴⁸ United Nations, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, UN General Assembly Resolution 2200A (XXI), New York 1966, <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>.

The education aims have been underscored in all Declarations and Covenants recognizing education as a right. “Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace”, states the **Universal Declaration of Human Rights** in the Article 26⁴⁹. These are general aims on which people from different legal and cultural backgrounds from all regions of the world agreed upon when the Declaration was adopted. It is a common standard of priorities based on universal values accepted by all peoples and all nations.

The **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Constitution** declares that “the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern”⁵⁰. Justice, liberty and peace are the goals of education according to UNESCO. These fundamental values that education has to achieve constitute the basis on which humanity should be relied upon for a better present and future.

In Article 13 of the **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights** it is stated that “education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. [...] Education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace”⁵¹.

In practice an educational program should give individuals the knowledge of the world they live in, the elements necessary to understand the conditions they live in, and the principles and values to “developing their personality, abilities, judgement, and the sense of moral and social responsibility to become a useful member of society”⁵². It should provide individuals with skills to deal with any difficulties raised in their life. Education should be the equipment for escaping poverty and to an upward socioeconomic mobility, the primary vehicle by which life can improve. Moreover, education can be considered an empowerment right which has the power to help realize other human rights.

FOUR TIMELESS FEATURES FOR EDUCATION TO BE A MEANINGFUL RIGHT

In 1999, Katarina Tomaševski, the first UN Special Rapporteur on the right to education, suggested the 4As scheme for education to be a meaningful right. They were adopted by the UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights in its General Comment No. 13 on

⁴⁹ United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, Paris 1948, <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>.

⁵⁰ UNESCO, *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Article I, “Purposes and functions”, London 1945, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372956/PDF/372956eng.pdf.multi.page=6>.

⁵¹ United Nations, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, UN General Assembly Resolution 2200A (XXI), New York 1966, <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>.

⁵² United Nations, *Declaration of the Rights of the Child*, UN General Assembly Resolution 1386 (XIV), A/RES/14/1386, New York 1959, https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/_GEN/NR0/142/09/img/NR014209.pdf?OpenElement.

the right to education (Article 13 of the Covenant). The idea is that education in all its forms and at all levels shall exhibit these interrelated and essential features⁵³:

- **Availability** – Education has to have an adequate infrastructure. According to this it is pointed out that some institutions and programs will require computers and information technology in order to operate.
- **Accessibility** – The education system has to be accessible to everyone, without discrimination, within the jurisdiction of the State. Positive steps must be taken to include the most marginalized. Access to a “distance learning” program via modern technologies is proposed as an alternative to safe physical access.
- **Acceptability** – The form and substance of education, including curricula and teaching methods, have to be acceptable (e.g. relevant, culturally appropriate and of good quality) to students and, in appropriate cases, parents
- **Adaptability** – Education has to be flexible so it can adapt to the needs of changing societies.

“Distance learning”, computers and information technologies are education methods and tools included in these 4As principles proposed and accepted just on the eve of the 21st century. All these 4 principles are important, but adaptability is the key issue for a modern and effective education in a changing world.

In 1996 the aforementioned International Commission on Education for the 21st Century, chaired by former European Commission President Jacques Delors, alluded to increasing opportunities for access to data and facts the 'information society' established and stressed that education should enable everyone to gather information and to select, arrange, manage and use it.⁵⁴ The Commission also expressed the belief that UNESCO “has a central role to play in developing the new information technologies in such a way that they serve the interests of quality education”⁵⁵.

Nowadays, quality education is one of the 17 Goals adopted by the UN in 2015, as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development which set out a 15-year plan to achieve the Goals. The aim is to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”⁵⁶.

LIFE-LONG LEARNING: THE VEHICLE TO THE FUTURE

Lifelong learning education for a better future has had a place in international policies since the mid '90s. It was in 1996 when the International Commission on Education for the 21st Century, chaired by former European Commission President Jacques Delors, considered “**learning throughout life**” to be the heartbeat of society. “The concept of learning

⁵³ United Nations, COMMITTEE ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS, IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL COVENANT ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS, General Comment No. 13 (Twenty-first session, 1999), *The right to education* (article 13 of the Covenant), par. 6, E/C.12/1999/10, 8 December 1999, https://digitallibrary.un.org/record/407275/files/E_C-12_1999_10-EN.pdf?ln=en.

⁵⁴ Jacques Delors et al., *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO 1996, p. 22, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

⁵⁵ Ibid, p. 32.

⁵⁶ United Nations, *Quality education: why it matters*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-4.pdf>.

throughout life thus emerges as one of the keys to the twenty-first century. It goes beyond the traditional distinction between initial and continuing education. It meets the challenges posed by a rapidly changing world. This is not a new insight, since previous reports on education have emphasized the need for people to return to education in order to deal with new situations arising in their personal and working lives. That need is still felt and is even becoming stronger. The only way of satisfying it is for each individual to **learn how to learn**⁵⁷, stressed this independent Commission in its report to UNESCO. So the Commission proposed four pillars on which education throughout life is based and described them as the foundation of education:

- **learning to know**, by combining a sufficiently broad general knowledge with the opportunity to work in depth on a small number of subjects,
- **learning to do**, in order to acquire not only an occupational skill but also, more broadly, the competence to deal with many situations and work in teams,
- **learning to live together** by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence and
- **learning to be**, so as better to develop one's personality and be able to act with ever greater autonomy, judgement and personal responsibility.

In that connection, the Commission concludes, education must not disregard any aspect of a person's potential: memory, reasoning, aesthetic sense, physical capacities and communication skills.⁵⁸

Ten years later, in 2006, the European Parliament and the Council recommended the lifelong learning for adults to develop and update their key competences to the Member States. They also recommended adopting appropriate infrastructure for continuing education and training for adults.⁵⁹

It has to be stressed, that now; about 30 years after the International Commission on Education for the 21st century stated that lifelong learning is an imperative for democracy⁶⁰, lifelong learning has become a passport for life. New technologies change almost everything and lifelong learning constitutes a way to adapt to these changes whether these concern the job market, the communication field, or our daily lives and society itself. It is also a way to open new horizons of knowledge and a means to fulfill self-improvement.

So Information and Communication Technologies have been strongly linked to quality education and lifelong learning since the mid-90s. It was the time when the Internet, the core of ICTs, was taking its first steps and –slowly in the beginning– was entering people's lives.

In Europe, and in particular in the European Union, the importance of these technologies was understood in time for appropriate policies to be adopted.

⁵⁷ Jacques Delors et al., *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO 1996, p. 20, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

⁵⁸ Ibid, p. 37.

⁵⁹ RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

⁶⁰ Jacques Delors et al., *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO 1996, p. 7, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

EUROPE: FROM THE “BANGEMANN-REPORT” TO THE “EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS”. THE EDUCATION PRIORITY

In Europe, it was in the mid-90s when the “Bangemann Report” gave the guidelines to the European Council on the specific measures that had to be taken into consideration by the Community and the Member States for infrastructure in the sphere of information. Recognizing that Europe should have a central role in the information society, the report noted that Europe should have to consider following the evolution of the Internet closely, and play a more active role in the development of interlinkages. “It is a revolution based on information, itself the expression of human knowledge. [...] This revolution adds huge new capacities to human intelligence and constitutes a resource which changes the way we work together and the way we live together”, had been stressed by the High-Level Group on the Information Society responsible for the report chaired by the then Commissioner **Martin Bangemann**. Interconnection of networks and interoperability of services and applications were recommended as primary Union objectives.⁶¹

About three decades later, aiming to “bring opportunities for all, irrespective of sex, racial or ethnic origin, religion or belief, disability, age or sexual orientation”⁶² the EU, in 2017, adopted the **European Pillar of Social Rights**. The aim is clearly expressed in the Preamble of the Pillar: “The Union shall combat social exclusion and discrimination, promote social justice and protection, equality between women and men, solidarity between generations and protection of the rights of the child”.⁶³ This aim, with different words, is also stressed in the **European Commission’s Annual Sustainable Growth Strategy for 2021**: “The recovery and transition process needs to be fair for all Europeans to prevent growing inequalities, ensure support from all parts of society and has to contribute to social, economic and territorial cohesion”.⁶⁴ To do so, “in light of the European Pillar of Social Rights, Member States should adopt measures to ensure equal opportunities, **inclusive education**, fair working conditions and adequate social protection. Together with demographic change, the green and digital transition require rethinking today’s social protection systems and labour markets”⁶⁵, the European Commission suggests.

Having already faced two major crises in the last 10 years, the economic crisis and the pandemic, but also facing the challenges of the climate crisis, migration flows, the widening of inequalities, the seduction of authoritarianism and the expansion of populism, but also the digital and green transition, the EU is trying to strength the unity of the Union and prepare

⁶¹ EUROPEAN COMMISSION, *Europe and the Global Information Society : Recommendations to the European Council*: Conference G7 – BANGEMANN Report, Publications Office, Luxembourg 1995, https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/44dad16a-937d-4cb3-be07-0022197d_9459/language-en.

⁶² EUROPEAN COMMISSION, *EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS*, <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/#chapter1>.

⁶³ EUROPEAN COMMISSION, *EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS*, Preamble, p. 4, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf.

⁶⁴ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Annual Sustainable Growth Strategy 2021, COM(2020) 575 final, Brussels, 17.9.2020, p. 7, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0575>.

⁶⁵ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE COUNCIL, THE EUROPEAN CENTRAL BANK, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE, THE COMMITTEE OF THE REGIONS AND THE EUROPEAN INVESTMENT BANK, *Annual Sustainable Growth Strategy 2021*, COM(2020) 575 final, Brussels, 17.9.2020, p. 8, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0575&from=en>.

individuals for the future. Strengthening education and lifelong learning are among the Union's priorities as knowledge is a key asset for the way forward.

Thus, the European Pillar of Social Rights states as its first principle that “everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and successfully manage transitions in the labour market”⁶⁶. It also states the right of everyone “to timely and tailor-made assistance to improve employment or self-employment prospects. This includes the right to receive support for job search, training and re-qualification. Everyone has the right to transfer social protection and training entitlements during professional transitions”⁶⁷. The **European Pillar of Social Rights Action Plan** projects the target for adults with at least basic digital skills to 80% in 2030 and at least 60% of all adults should participate in training every year by 2030.⁶⁸

Quality and inclusive education, training and life-long learning are at the core of the European Union’s policies to address present and future challenges. Digital technology and new media facilitate the achievement of these objectives. Digital competence should therefore have been added to the EU priorities. And that's exactly what has been done.

EUROPEAN POLICIES FOR DIGITAL COMPETENCE

Launched in May 2010, the **Digital Agenda for Europe** was one of the seven flagship initiatives of the **Europe 2020 Strategy**.⁶⁹ Identifying the key enabling role of ICTs in reaching Europe’s goals, digital agenda had 7 action areas one of which was “enhancing digital literacy, skills and inclusion”. That area was important because digital competence is fundamental for individuals in a knowledge-based society and a determinant in understand how to be safe online⁷⁰.

In 2015, the **Digital Single Market Strategy** developed the digital agenda further. It was made up of three policy pillars that aimed at ensuring a fair, open, and secure digital environment: 1. improving access to digital goods and services across Europe; 2. creating the right conditions for digital networks and services to prosper; and 3. maximizing the growth potential of the digital economy. “The Commission will address digital skills and expertise as

⁶⁶ EUROPEAN COMMISSION, *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*, Chapter I: Equal opportunities and access to the labour market, 1. Education, training and life-long learning, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en.

⁶⁷ EUROPEAN COMMISSION, *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*, Chapter I: Equal opportunities and access to the labour market, 4. Active support to employment, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en.

⁶⁸ EUROPEAN COMMISSION, *THE EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS ACTION PLAN*, p. 11, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23696&langId=en>.

⁶⁹ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>.

⁷⁰ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A Digital Agenda for Europe*, COM(2010)245 final, Brussels, 19.5.2010, p. 25, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=en>.

a key component of its future initiatives on skills and training”⁷¹ is stressed in the Communication.

In 2020, the second five-year digital strategy – **Shaping Europe’s Digital Future** – focused on three key objectives in digital: technology that works for people, a fair and competitive economy and an open, democratic and sustainable society.⁷² In her political guidelines, Commission President Ursula von der Leyen stressed the need for Europe to lead the green and digital transformation. Among the aims for the digital future is raising the awareness of EU citizens on cybersecurity. “As digital technologies permeate our professional and private lives, having at least basic digital literacy and skills has become a precondition for participating effectively in today's society”⁷³, the Communication correctly states.

In 2021, a year after WHO declared a Public Health Emergency of International Concern (PHEIC)⁷⁴ because of the Covid-19, the EU digital strategy was complemented by the **2030 Digital Compass: the European Way for the Digital Decade**. The Digital Compass stresses the emergency need of digital transformation and puts the EU digital aims for the next 10 years into concrete terms. In that context, the development of **a high-performing digital education ecosystem and a digitally skilled workforce are priorities**. “Access to education allowing the acquisition of basic digital skills should be a right for all EU citizens and lifelong learning should become a reality”⁷⁵ is once again stressed in the European Commission Communication.

THE EUROPEAN DIGITAL EDUCATION

It is really impressive that although the world is already in the second decade of the 21st century and Europe has adopted a series of policies to fight illiteracy, according to EU data in 2016, around a quarter of the European adult population struggles with reading and writing, and has poor numeracy and digital skills. More than 65 million people in the EU have not achieved a qualification corresponding to upper secondary level. This rate varies significantly across EU countries, reaching 50% or more in some.⁷⁶

⁷¹ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A Digital Single Market Strategy for Europe*, COM(2015) 192 final, Brussels, 6.5.2015, p. 16, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0192&from=EN>.

⁷² EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGION, *Shaping Europe's digital future*, COM(2020) 67 final, Brussels, 19.2.2020, p. 2, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0067&from=en>.

⁷³ Ibid, p. 5.

⁷⁴ WHO, “COVID-19 Public Health Emergency of International Concern (PHEIC). Global research and innovation forum”, [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum).

⁷⁵ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade*, COM(2021) 118 final, Brussels, 9.3.2021, p. 4, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF.

⁷⁶ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE. Working together to*

In that context, the **New Skills Agenda for Europe** in 2016 underscores “formal education and training should equip everyone with a broad range of skills which opens doors to personal fulfillment and development, social inclusion, active citizenship and employment. These include literacy, numeracy, science and foreign languages, as well as transversal skills and key competences such as digital competences, entrepreneurship, critical thinking, problem solving or learning to learn, and financial literacy. [...] These skills need to be strengthened throughout life, and allow people to thrive in fast-evolving workplaces and society, and to cope with complexity and uncertainty”⁷⁷. The throughout life skills’ need for strengthening, which means lifelong education, is stressed by the European Commission.

A year later, in 2017 the European Commission set out the vision of a **European Education Area**, built on the New Skills Agenda for Europe. Fostering the development of competences is one of the aims of the EU’s vision towards a European Education Area that would be able “to harness the full potential of education and culture as drivers for jobs, social fairness, active citizenship as well as means to experience European identity in all its diversity”⁷⁸. For the realization of that vision investing in people and their education is a priority.

The European Union is thus promoting the development of a high-performing European digital education ecosystem and is seeking to enhance citizens’ competences and skills for the digital transition.⁷⁹ “Key competences include knowledge, skills, and attitudes needed by all for personal fulfillment and development, employability, social inclusion and active citizenship”⁸⁰. Among other aims, “increasing and improving the level of digital competences at all stages of education and training, across all segments of the population” (2.4) and “promoting a variety of learning approaches and environments, including the adequate use of digital technologies, in education, training and learning settings” (3.2), are the most important.⁸¹ The 2018 **Council Recommendation on key competences for lifelong learning**⁸² updated the 2006 *European Parliament and the Council of the European Union Recommendation* on the same issue⁸³ given that competence requirements have changed. The Council recommends member states, among other things, “raising the level of achievement of

strengthen human capital, employability and competitiveness, COM(2016) 381 final, Brussels, 10.6.2016, p. 4, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>.

⁷⁷ Ibid, p. 5.

⁷⁸ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. *Strengthening European Identity through Education and Culture*, COM(2017) 673 final, Strasbourg, 14.11.2017, p. 2, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23696&langId=en>.

⁷⁹ EUROPEAN COMMISSION, *Digital education initiatives*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about>.

⁸⁰ EUROPEAN COMMISSION, *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>.

⁸¹ THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), (2018/C 189/01), C 189/1, June 2018, p. 4-5, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

⁸² THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning* (Text with EEA relevance), (2018/C 189/01), C 189/1, June 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

⁸³ THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC) L 394/10, 30.12.2006, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

basic skills (literacy, numeracy and basic digital skills) and supporting the development of **learning to learn** competence as a constantly improved basis for learning and participation in society in a lifelong perspective”⁸⁴.

The European digital education ecosystem was enforced in 2020 by the **Digital Education Action Plan (2021-2027)**. It is a renewed European Union policy initiative on education aiming to support the adaptation of the education and training systems of Member States to the digital age.⁸⁵ It sets out two interrelated strategic priorities and fourteen actions to support them. First priority is fostering the deployment of a high-performing digital education ecosystem.⁸⁶ In that respect, the European Commission suggests the intensive development of digital technologies (apps, platforms, software) to improve and extend education and training. “Online, distance and blended learning are specific examples of how technology can be used to support teaching and learning processes”⁸⁷, the European Commission underscores.

Enhancing digital skills and competences for the digital transformation is the second priority of the Digital Education Action Plan.⁸⁸

The Digital Education Action Plan, the latest of a series concerning education and technology, is considered the basis to address the challenges and opportunities for education and training in the digital age.

WHY ICTS GAINED THE MOMENTUM

Every International Organization accepts all levels of education and lifelong learning as the way forward. Recognizing technology can be a powerful and engaging tool for collaborative and creative learning, they adopt policies favoring Internet penetration and new media. Obviously it's not only for educational reasons. These media, belonging to ICTs have been integrated in every part of our life, on social, political, economic and cultural levels. This has occurred gradually:

- with the advent of the Web 2.0 after the improvement of operating speeds and the transition to broadband connections and thus to continuous networking (from dial up connections "ad hoc", to broadband continuous internet connection)
- with the creation of increasingly user-friendly software that is also oriented towards the web. From software to computer we switch to web applications and platforms
- with the very facilitation in the execution of functions and acceleration of processes that the New Media achieve
- by sharing (free and pirated) content (e.g. NAPSTER, TORRENTS)
- with the emergence and explosion of the use of social media, to which smart phones and the mobile internet have contributed as well as applications of automatic transition

⁸⁴ COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), (2018/C 189/01), C 189/1, May 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN#ntr5-C_2018189EN.01000101-E0005](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN#ntr5-C_2018189EN.01000101-E0005).

⁸⁵ EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age, COM(2020) 624 final, Brussels, 30.9.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>.

⁸⁶ Ibid, p. 10.

⁸⁷ Ibid, p. 2.

⁸⁸ Ibid, p. 13.

to the desired website or networking platform without noticing the continuous connection

- by reducing costs, achieved by the massiveness of use and mainly by policies to support and disseminate the use of Information and Communication Technologies and especially the Internet at a dual level:
 - in the market field through e.g. either the mandatory activation and/or updating of software (control, cost reduction on the part of the company, competitive prices), or the acquisition of software that is often now available exclusively on the Internet or by providing free access to communication platforms
 - in the political field, both at national and supranational level, which largely determines the national one, by the adoption of specific policies, including the mandatory transaction with the public sector via the Internet
- recently, the pandemic and the lockdown conditions, forced the transition to digital communication platforms and distance work and learning by the use of ICTs.

The covid boost

The covid-19 pandemic and the lockdown have forced individuals with or without digital skills to move to communication platforms in order to access basic services, continue their work, their education and their meetings, private, professional or educational. Classes at all educational levels were transferred to cyberspace, and distance learning became the “new normal”. The whole world moved online accelerating a digital transformation that has been underway for decades. Shortly after the covid-19 outbreak Internet traffic increased, in some countries by up to 60%.⁸⁹ People turned to the Internet for business or entertainment, communication or education. According to *The New York Times*, “in many countries, messaging on *Instagram* and *Facebook* soared by over 50 percent, while group calls in Italy jumped by more than 1,000 percent”⁹⁰. A McKinsey survey found that responses to covid-19 have speeded the adoption of digital technologies by several years and that many of these changes could be here for the long haul.⁹¹

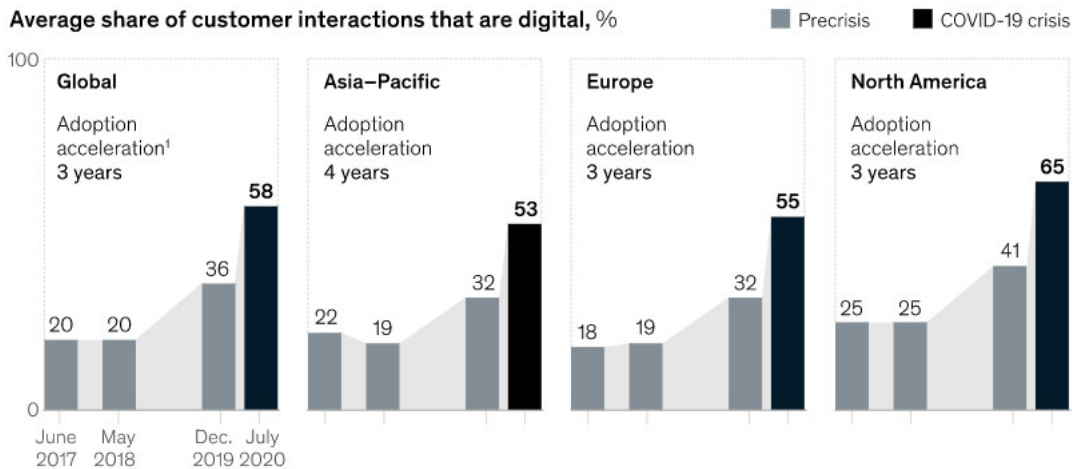
⁸⁹ OECD, *Keeping the Internet Up and Running in Times of Crisis*, OECD, Paris, 4 May 2020, www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/keeping-the-internet-up-and-running-in-times-of-crisis-4017c4c9/.

⁹⁰ Mike Isaac and Sheera Frenkel, “Facebook Is ‘Just Trying to Keep the Lights On’ as Traffic Soars in Pandemic”, *The New York Times*, 24 May 2020, <https://www.nytimes.com/2020/03/24/technology/virus-facebook-usage-traffic.html>.

⁹¹ McKinsey, “How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point—and transformed business forever”, 5 October 2020, <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever>.

The COVID-19 crisis has accelerated the digitization of customer interactions by several years.

Average share of customer interactions that are digital, %



¹Years ahead of the average rate of adoption from 2017 to 2019.

McKinsey
& Company

The *OECD Digital Economy Outlook 2020* underscoring the growing importance of digital technologies and communications infrastructures in our daily lives, warned “faced with a future where jobs, education, health, government services and even social interactions may be more dependent on digital technologies than ever before, failing to ensure widespread and trustworthy digital access and effective use risks deepening inequalities, and may hinder countries’ efforts to emerge stronger from the pandemic”⁹². Once again education is linked to digital technologies.

THE DISAPPOINTING REALITY

Despite progress made in the field of education and “digital transformation”, reality in practice is very different. According to the latest UN Report on the progress made concerning the 2030 Agenda for Sustainable Development, “the world is not on track to meet 2030 education targets. [...] The pandemic is deepening the education crisis and widening existing educational inequalities”⁹³.

The pandemic it’s not the only reason causing education problems. Authoritarian regimes, religious prejudice and restrictions, political and socio economic situations raise barriers to free and equal access to education and negatively determine educational outcomes and occupational attainment. Education is not compulsory everywhere in the world, economic inequalities and gender discrimination oppose conventions and declarations and the goals of education differ throughout the world with aims far from the idealistic universal values adopted in international charters. “There are still countries that have not integrated the right to education into their national constitution or provided the legislative and administrative

⁹² OECD, *Digital Transformation in the Age of COVID-19: Building Resilience and Bridging Divides*, Digital Economy Outlook 2020 Supplement, OECD, Paris 2020, p. 1, www.oecd.org/digital/digital-economy-outlook-covid.pdf.

⁹³ United Nations, *The Sustainable Development Goals Report 2020*, Department of Economic and Social Affairs, New York 2020, pp. 32-33, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-04/>.

frameworks to ensure that the right to education is realized in practice. Most of the children and adults who do not fully enjoy the right to education belong to the most deprived and marginalized groups of society which are often left behind in national policies”⁹⁴.

According to the first United Nations Special Rapporteur on the right to education, “the right to education is routinely classified as an economic, social and cultural right; these are often deemed to be lacking remedies and are accordingly treated as quasi-rights or not-quite rights. As a consequence, denials and violations of the right to education are not addressed. This reductionism ruptures the symmetry of law which balances rights and duties, freedoms and responsibilities”⁹⁵.

Moreover, the very concept of education changes over time as societies change as do human needs, skills, goals and values.

Until the end of the 20th century, education was moving around the organized knowledge provided by educational institutions and reliable encyclopedic sources. Literacy was about extracting and processing accurate, relevant and trustworthy information which the individual under a certain external and internal process transforms to knowledge. In the 21st century the traditional education system is being challenged and assisted by search engines which have become the information gatekeepers and the guardian (or the killer) of our memory. Individuals do not have to remember. Everything can be answered by a google search.

The ability of search engines to prioritize search results makes them a mechanism of power in the process of information and learning. Their algorithms are the ones that decide which source of the information will be placed in the first rows of the list of search results. Texts written to comply with the rules of the search engines and obey the SEO rule, the Search Engine Optimization to attract the search machines’ bots, have more odds to be visited and explored in cyberspace. Whether the content is right or wrong, true or false the distinction is not clear. Everything goes. **So it is important for individuals using new media to develop the capacity to access ambiguity, triangulate viewpoints, and make sense out of content.** It is also important for them to have the **cognitive skills** to assess the reliability of the visited uploaded content. In addition, cyber navigation poses risks that people embarking on this journey should be aware of. Media literacy, once again is proved valuable and essential, even more today that the new media are a complex field.

Moreover, the difference between knowledge and information should be emphasized.

There are many who argue that the possibilities of new media and multimedia ensure that everyone has access to knowledge. Pierre Lévy, with a rather exaggerated optimism, sees cyberspace as the tool that will move collective intelligence⁹⁶ forward: access to knowledge, in the form of access for all to the knowledge of all.

However, access has not yet been achieved for everyone. Large differences in the uptake of technologies persist across the OECD, both between and within OECD countries. So it is in Europe.

And of course the exchange of information does not necessarily mean the exchange of knowledge. For it is clear that **information and knowledge are subject to different rules of**

⁹⁴ The Right to Education Initiative, *Understanding education as a right*, <https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right>.

⁹⁵ Katarina Tomaševski, *Right to Education Primers No. 3*, Lund, 18 January 2001, p. 8., https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf.

⁹⁶ Pierre Lévy, *L’ intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte, Paris 1995.

production, composition and acceptance. As Philippe Breton observes⁹⁷, the availability of a piece of information does not solve at all the problem of the "desire for knowledge", which remains one of the fundamental questions of the entire system of education and culture.

But information dominates and characterizes our society. In the information society, therefore, information is commercialized and its value is constantly increasing in the stock market of the globalized market. Within cyberspace, information itself produces highly exploitable and marketable information. Cyberspace is the place par excellence where actions can be traced, recorded and mutated into exploitable data. The consumer of the information, or the participant in a transaction within this interactive communication mechanism which the Internet constitutes, produces potentially full-value information himself. It is information about his choices, his interests, his preferences in every area of his life. He transforms himself -intentionally or unintentionally, knowingly or unknowingly- from consumer to producer of information. This product, information on consumer's profile, is for consumption in a market of visibilities: his every navigation is transformed into a set of valuable information for those who exploit the traces of his actions in cyberspace, for the commercial and political markets.

PISA, the OECD's Program for International Student Assessment, focuses on the 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges. Although this specifically concerns 15-year-olds, it is at the same time indicative of what education is about in practice. In addition, it gives really interesting findings about the use of new media in the digital environment. The latest PISA Report⁹⁸ on developing literacy skills in a digital world finds that

- On average across OECD countries, some 54% of students reported being trained at school on how to recognize whether information is biased.
- Students were asked to click on the link of an e-mail from a well-known mobile operator and fill out a form with their data to win a smartphone, also known as phishing e-mails. Approximately 40% of students on average across OECD countries responded that clicking on the link was somewhat appropriate or very appropriate.
- Education systems with a higher proportion of students who were taught how to detect biased information in school and who have digital access at home were more likely to distinguish fact from opinion in the PISA reading assessment, even after accounting for country per capita GDP.

Koumbou Boly Barry, the Special Rapporteur on the right to education, in her report on the impact of the digitization of the education on the right to education stresses something which is really important and has to be addressed:

“The digitalization of education also brings serious risks to human rights, including the right to education. Some risks are the exact opposite of potential benefits: heightened exclusion instead of improved access, standardization instead of personalized teaching, enhanced stereotypes instead of diversity, reduced autonomy and freedom instead of creativity and participation, and data mining for the benefits of a few at odds with the public interest. Attacks on freedom of opinion and expression and on the right to privacy, advertising and marketing in schools, and an even greater commercialization of education also entails great dangers for the right to quality education for all.

⁹⁷ Philippe Breton, “Information Utopia”, in: *Le Monde Diplomatique*, “Internet. Worship and terror. Tributes”, Runner Editions, Athens 1997, p. 64, Greek edition.

⁹⁸ OECD, 21st-Century Readers. DEVELOPING LITERACY SKILLS IN A DIGITAL WORLD, p. 13, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a83d84cb-en.pdf?expires=1658581193&id=id&accname=guest&checksum=F279AE97B5E3FD572DFFFE193E5189D6>.

”In practice, this means that the advantages of the digitalization of education will be – and already are – for the benefit of privileged segments of societies, those that already benefit from good quality education, good Internet connections, and hard- and software tailored to their needs and capacities, with trained teachers able to accompany them in the process of personalized teaching for a comprehensive digital education. Those who master technology now are the elites of tomorrow. For the numerous others, digital education may well become a cheap solution to “deliver” education without too much investment and just the minimum knowledge necessary to operate professionally without expressing creativity and without truly participating in society. Moreover, in many cases, the beneficiaries of the digitalization of education may well be businesses, not students or society”⁹⁹.

Obviously education needs to be rethought in a world of increasing complexity, uncertainty, and fragility. So in a rapidly changing world what is the future of education?

The International Commission on the Futures of Education -established by UNESCO in 2019- acknowledging that “we are facing the biggest changes in education since public schooling emerged in the 19th Century”, presented nine ideas for concrete actions today that will advance education tomorrow.¹⁰⁰

1. Commit to strengthen education as a common good. Education is a bulwark against inequalities. In education as in health, we are safe when everybody is safe; we flourish when everybody flourishes.
2. Expand the definition of the right to education so that it addresses the importance of connectivity and access to knowledge and information.
3. Value the teaching profession and teacher collaboration.
4. Promote student, youth and children’s participation and rights.
5. Protect the social spaces provided by schools as we transform education. The school as a physical space is indispensable. Traditional classroom organization must give way to a variety of ways of ‘doing school’ but the school as a separate space-time of collective living, specific and different from other spaces of learning must be preserved.
6. Make free and open source technologies available to teachers and students. Open educational resources and open access digital tools must be supported. Education cannot thrive with ready-made content built outside of the pedagogical space and outside of human relationships between teachers and students. **Nor can education be dependent on digital platforms controlled by private companies.**
7. Ensure scientific literacy within the curriculum. This is the right time for deep reflection on curriculum, particularly as we struggle against the denial of scientific knowledge and actively fight misinformation.
8. Protect domestic and international financing of public education. The pandemic has the power to undermine several decades of advances. National governments,

⁹⁹ Koumbou Boly Barry, Impact of the digitalization of education on the right to education, Report, Human Rights Council, 19 April 2022, A/HRC/50/32, p. 10, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Impact%20of%20the%20digitalization%20of%20education%20on%20the%20right%20to%20education_A.HRC_.50.32_April2022_EN.pdf.

¹⁰⁰ International Commission on the Futures of Education, Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action, UNESCO, 2020, p. 24 and pp. 5-6, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>.

international organizations, and all education and development partners must recognize the need to strengthen public health and social services but simultaneously mobilize around the protection of public education and its financing.

9. Advance global solidarity to end current levels of inequality. Covid-19 has shown us the extent to which our societies exploit power imbalances and our global system exploits inequalities. The Commission calls for renewed commitments to international cooperation and multilateralism, together with a revitalized global solidarity that has empathy and an appreciation of our common humanity at its core.

Certainly, in the 21st century, as it already has been analyzed, the new media -including the Internet- are valuable tools for quality education and for the implementation of lifelong learning. The digitization of education has opportunities but also has risks. So it is important for the use of these tools that the way and the context in which they function and the possible risks they may bring about be understood. Therefore some clarifying questions must be asked and answered. What are the characteristics of the new media, what is it that defines them as new and what are the advantages but also the risks entailed in using them? What changes for the public sphere did the new media caused?

THE INTERNET: THE WONDER OF THE MODERN WORLD

The emergence of the Internet¹⁰¹ transformed Information Technologies to Information and Communication Technologies, forever changing individuals' living conditions. ICTs, "the computer based technology that has enabled the rapid, efficient and accurate processing of information and the communication of text, audio, graphics and video material"¹⁰², dominated human life and accelerated the "digital turn"¹⁰³. They also contributed to the so called "binary" or "digital revolution" and to the exponential rate of technical progress of their self and of technology in general.

The traditional perception of time and space is reconstructed. The new digital world, cyberspace, leads to action acceleration, de-territorialization and de-localization. As John Thompson argues for the communication media evolution, "in a fundamental way, the use of communication media transforms the spatial and temporal organization of social life, creating new forms of action and interaction, and new modes of exercising power, which are no longer linked to a sharing of a common locale"¹⁰⁴. Cyberspace, a multifaceted communication medium, once again has contributed in many ways to this transformation. It is a world placed somewhere higher than ours: information gets "uploaded" or "downloaded". It constitutes a virtual reality¹⁰⁵ which is a part of the real reality and any action in that de-territorialized place has real consequences.

¹⁰¹ See Vinton Cerf, "A Brief History of the Internet and Related Networks", <https://www.internetsociety.org/internet/history-internet/brief-history-internet-related-networks/> and Vint Cerf, "The Internet is for Everyone", <https://www.internetsociety.org/news/speeches/2011/the-internet-is-for-everyone/>.

¹⁰² Nicholas Abercrombie/Brian Longhurst, *Dictionary of Media Studies*, Penguin Reference Library, London 2007, p. 176.

¹⁰³ Term introduced respectively to 'linguistic turn' term. See Marina Rigou, *From digital revolution to digital surveillance. Public sphere and politics in the 'new media' era*, Sideris, Athens 2014, Greek edition.

¹⁰⁴ John Thompson, *The Media and Modernity. A social Theory of the Media*, Stanford University Press, Stanford, California 1995, p. 4.

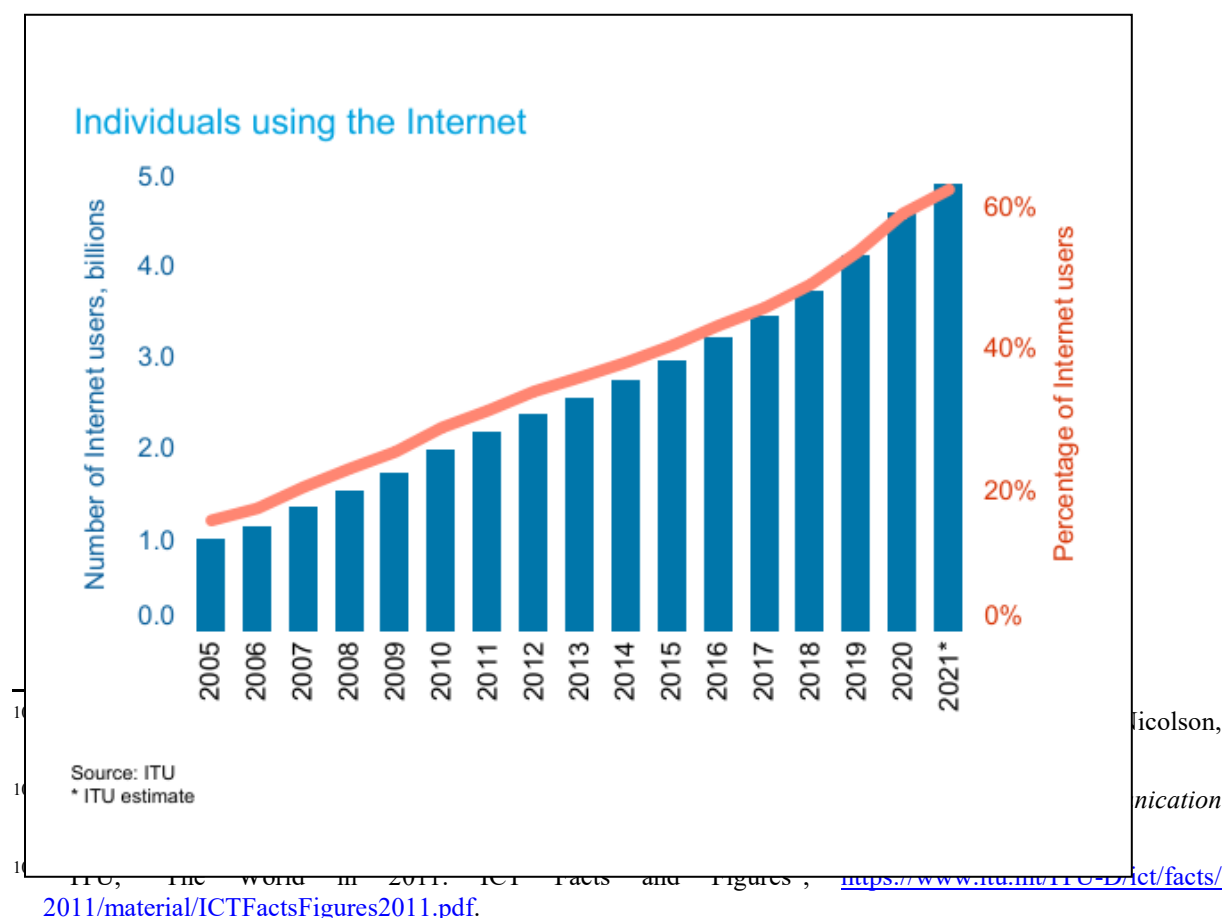
¹⁰⁵ Pierre Lévy, *Qu'est-ce que le Virtuel?*, Éditions La Découverte, Paris 1995.

High-speed fiber internet is the heartbeat of the information society as it delivers information with incredible speed from computer to computer or computers. According to Barrett, “the Internet is *the* wonder of the modern world, a global network that allows people to communicate almost instantly with one another all around the world. It links computers together and provides access to unimaginably vast pools of information [...]. It is much more than simply a computer network – It is a *communication* network”¹⁰⁶.

Through optical fibers the message is delivered instantaneously enabling multifaceted and multilevel communication. A multiple directional network system sets a new paradigm in the Theory of Communication. A communication realized in every possible way is added to the old linear conception of communication as a “sender-message-receiver” model. Unidirectional, bidirectional, but also multilevel, multifaceted, mass and at the same time personalized communication, synchronous and asynchronous can be realized using the Internet.¹⁰⁷

Based on the convergence of information technologies and telecommunications, the Internet has become the core of the modern digital globalized world. According to ITU, in 2011¹⁰⁸ about 2.3 billion people around the world were internet users or in other words a third of the world's population used the Internet and the tendency was still upward (see Figure 1).

Ten years later, in 2021, approximately 4.9 billion people – or 63 per cent of the world's population – are using the Internet.¹⁰⁹ This represents an increase of 17 per cent since 2019, with 782 million people estimated to have come online during that period. Of the 2.9 billion people offline, 96 per cent live in developing countries.¹¹⁰

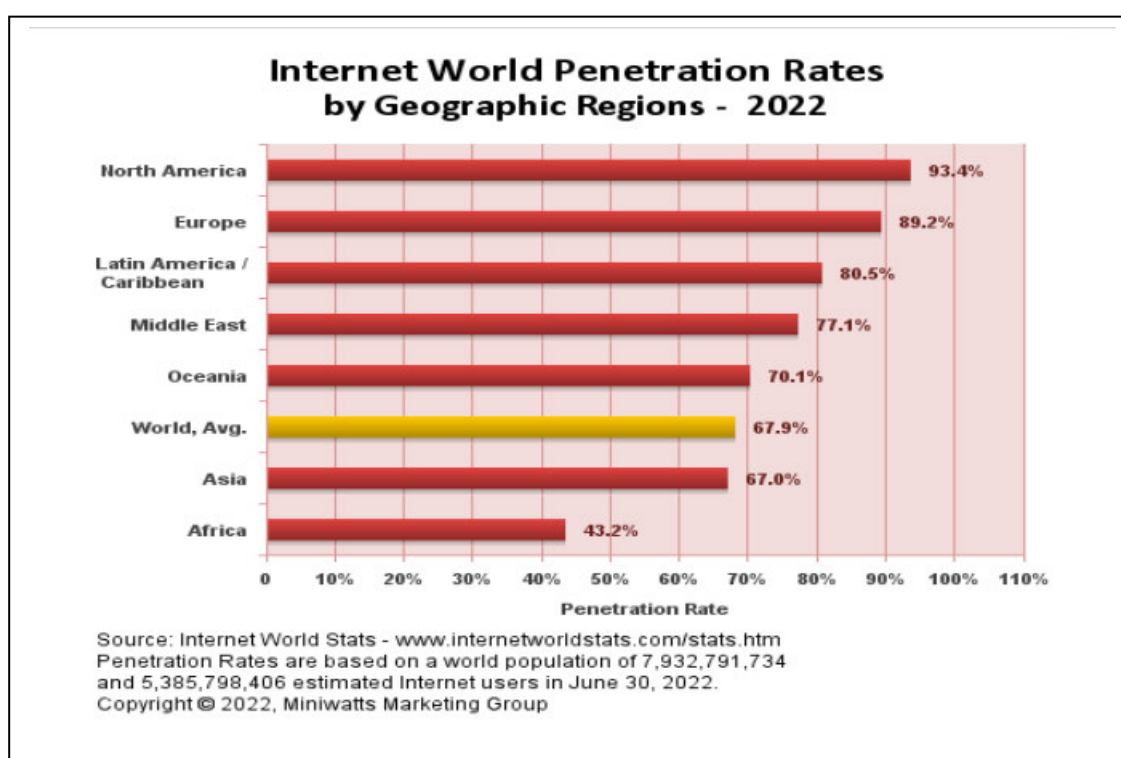


¹⁰⁶ **Figure 1** s having used the Internet in the last three months (ITU).

¹⁰⁷ ITU, “Statistics”, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

Figure 2 below depicts Internet penetration throughout the world in 2022. North America has the higher percentage of Internet penetration rate, 93.4%. Europe follow with 89.2% and the last place is occupied by Africa with just 43.2%¹¹¹.

According to the Internet World Statistics, European Union Internet penetration (% population) in 2022 is 90.6%¹¹².



ICT 100 inhabitants				
Figure 2	2011	2019	2020	2021
World	30.9	53.6	59.1	62.5
Developed	67.7	86.5	88.3	90.3
Developing	23.3	47.1	53.3	57.1

Source: ITU World Telecommunication/ICT Indicators database

¹¹¹ <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>.

¹¹² <https://www.internetworldstats.com/stats9.htm>.

It is obvious that not all members of the global community are members of the information society. According to ITU data, (see the above table) the use of the Internet worldwide is increasing but the gap between the developed and developing world still exists although there has been progress. It is a gap between "information-rich" ("inforich") and "information-poor" ("infopoor") that runs through countries, but also populations within countries. It should be noted this: in 2001¹¹³ the number of internet users per 100 inhabitants in the developed world was 29.4 when the same statistical figure for the developing world was 2.8. Ten years later, in 2011, in the developed world, the number of internet users increased 2.3 times, while the corresponding number in the developing world increased by 8.3 times. However, the number of Internet users in developing countries remained low, just 23.3 out of 100 inhabitants. In 2021 the increase since 2011 in the developed world was 1.3 and in developing world 2.45.

“Closing the digital divide will mean much more than simply getting everybody online. As digital platforms and services become ever-more sophisticated, the digital divide is increasingly defined by people’s ability to make meaningful use of connectivity. This ability in turn depends on myriad factors, one of which is, of course, affordability”, points out ITU Director, Doreen Bogdan-Martin.¹¹⁴

ICTs as it is the Internet became the vehicle for decisive social, economic and political changes. It was only on 1998 when Thomas Friedman asked Silicon Valley cutting-edge technology companies how they measure power and he received the answer “in networks per capita”. “Bandwidth” and “degree of Internet and especially World Wide Web connectivity” - were the measures of power in the Silicon Universe.¹¹⁵

FROM WEB 1.0 TO WEB 2.0

The exponential growth of the Internet Galaxy dates back to 1989¹¹⁶ when, in Geneva, researchers at the European Center for Nuclear Research (CERN) launched the World Wide Web (WWW), that operates on the hypertext principle, thus making the Internet more “social”¹¹⁷. The WWW, a hypertext project proposed¹¹⁸ by Tim Berners-Lee, a British scientist at CERN, made the Internet more “user friendly”, in the same way Windows Operating System had earlier converted PCs to easy-to-use machines. It revolutionized

¹¹³ See ITU, *Annual Report 2001*, https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/conf/S-CONF-AREP-2001-PDF-E.pdf. See also ITU, *Global Connectivity Report 2022*, ITU 2022, <https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/>.

¹¹⁴ ITU, *Measuring digital development. Facts and figures 2021*, ITU Publications 2021, p. iv, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>.

¹¹⁵ Thomas Friedman, “The Internet Wars”, *The New York Times*, April 11, 1998, <http://www.nytimes.com/1998/04/11/opinion/foreign-affairs-the-internet-wars.html>.

¹¹⁶ <http://info.cern.ch/hypertext/WWW/History.html>, <http://home.cern/topics/birth-web>.

¹¹⁷ Computer pioneer Vannevar Bush outlined the Web’s core idea -hyperlinked pages- in 1945. He wrote an article published in *The Atlantic Monthly* called “As we may think” (<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>). Another pioneer of information technology Ted Nelson in 1963 tried to build out a system, which was very similar to that envisioned by Vannevar Bush (the “memex”), but based not on microfilms, as “memex”, but on computer.

¹¹⁸ In detail the updated proposal for the WWW can be found at <http://info.cern.ch/hypertext/WWW/Proposal.html>.

communications worldwide and transformed the world into a “global village” as Marshal McLuhan had said about electricity.¹¹⁹

The evolution and expansion of cyberspace characterized the end of the 20th century and in the beginning of the 21st century, broadband connections became the vehicle for the so-called Web 2.0 arrival. Web 2.0 emerged after the dot.com bubble burst¹²⁰. The term was coined by Tim O'Reilly and led to an interesting debate about its meaning.¹²¹ A common explanation argues that Web 1.0 was about connecting computers and making information available; Web 2.0 is about connecting people and facilitating new kinds of collaboration. The “weaver” of the Web, Tim Berners-Lee, had a totally different view: “*Web 1.0 was all about connecting people. It was an interactive space [...]. If Web 2.0 for you is blogs and wikis, then that is people to people. But that was what the Web was supposed to be all along [...]. The idea of the Web as interaction between people is really what the Web is. That was what it was designed to be as a collaborative space where people can interact*”¹²².

The fact is that Web 2.0 is the second generation of the World Wide *Web* based on the high speed broadband Internet connections which allowed the faster uploading and downloading of content of any form: text, image, audio or video. Once again “user friendly” **platform** orientated applications gave the ability to individuals to express themselves, collaborate and share information online, contributing to the expansion of cyberspace use. It is the “**participatory web**”, where the “**user-generated content**” reigns.

A new networked society was raised¹²³ based on bit and byte exchange which is transformed to information exchange. Information about everything and everybody, even about our private life¹²⁴ is travelling through the so called superhighway¹²⁵ built upon optic fibers. Wireless Technologies such as LTE or Long-Term Evolution (4G) revolutionized the way we use the Internet making it fast and mobile simultaneously.¹²⁶ About the -then- next generation of wireless technologies LTE or Long-Term Evolution, *Mashable* had an interesting description: “Unlike cable, fiber and DSL, LTE doesn't require a wired connection for access. Instead,

¹¹⁹ Marshal McLuhan, *Understanding Media*, Routledge, London and New York 2008 (first edition 1964), p. 5.

¹²⁰ See Jane Martinson and Larry Elliott, “The year dot.com turned into dot.bomb”, *The Guardian*, Sat 30 Dec 2000, <https://www.theguardian.com/technology/2000/dec/30/internetnews.business>, “Don't burst the dot.com bubble”, *The Guardian*, Wed 3 Jan 2001, <https://www.theguardian.com/technology/2001/jan/03/internetnews.business4>.

¹²¹ Tim O'Reilly and Dale Dougherty at the O'Reilly Media Web 2.0 Conference in late 2004 introduced the term. See Tim O'Reilly, “What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”, September 30, 2005, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Tim O'Reilly, “Web 2.0 Compact Definition: Trying Again”, December 10, 2006, <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html>.

¹²² Nate Anderson, Tim Berners-Lee on Web 2.0: “nobody even knows what it means”, *ArsTechnica*, 9/1/2006, <https://arstechnica.com/information-technology/2006/09/7650/>. Original podcast link was <https://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>.

¹²³ M. Castells, *The Rise of Network Society*, Blackwell, Cambridge-Massachusetts 1997.

¹²⁴ About information, this decisive element of our life, see: James Gleick, *The Information. A History. A Theory. A Flood*, Pantheon Books, New York 2011.

¹²⁵ Al Gore, United States Senator and later Vice-President of Clinton's administration, coined the term “information superhighway”. He was one of the first USA government officials to recognize that the Internet's impact could reach beyond academia to fuel educational and economic growth as well. See Al Gore, “Information Superhighway”, a speech at a forum on the future of information technology, sponsored by the Benton Foundation, March 1994, <https://www.c-span.org/video/?55624-1/information-superhighway>.

¹²⁶ Christina Warren, “How Does High Speed Internet Actually Work?”, *Mashable*, November 7, 2012, <http://mashable.com/2012/11/07/high-speed-internet-technologies/#.jWBUhDJvPqu>.

users use either an LTE phone or tablet or a USB or battery-powered dongle to offer up access. Speeds can be as high as 50 Mbits per second down and over 30 Mbits per second up. The next evolution of LTE, LTE Advanced, promises even faster speeds”.

NEW MEDIA AND SOCIAL NETWORKING

It has to be stressed; Web 2.0 technical characteristics have brought about the acceleration of media convergence. “Convergence has blurred distinctions between different kinds of media delivery technologies; broadcasting, communications, *electronics, computing, and publishing technologies and industries have merged*”¹²⁷. The forefront of this development is smartphones and, once again, new media is born. But it is a new generation of new media. Connectivity, interactivity and participation are the new elements which characterize new media as such. Nicholas Negroponte had suggested that one of the things that makes new media different from old ones is that new media is based on the transmission of digital bits rather than physical atoms.¹²⁸ It could be said that new media is the realization of the transition from the multimedia applications on PCs to multimedia applications on interconnected PCs and other digital technological platforms, with the ability of intercommunication among users. “*New media encompass media which are digital, have the ability of interactivity, can store, process, deliver and receive content that combines and integrates data, text, sound, images and video, can embed different media forms, they are interconnected wireless or with cables and the microprocessor is the core of their function*”¹²⁹.

New media technology and characteristics led to the -so called- **social media** evolution: internet-based platforms with interfaces allowing individuals to interact with each other, sharing thoughts and ideas, photos, videos and documents, professional information, interesting links, up-to-the-minute details about their lives, gaming, chatting, live streaming video and audio. “Never before have so many people been connected through an instantly responsive network; the possibilities for collective action through communal online platforms (as consumers, creators, contributors, activists and in every other way) are truly game-changing”¹³⁰.

GeoCities, could be considered as the ancestor of today's social networking platforms, in the sense of setting up a community and participating in it on the basis of common interests. Launched in 1994, *GeoCities*, was a web hosting service structured on "thematic interest" logic, which allowed users to create and publish their websites for free and to browse user-created websites. Although belonging to the Web 1.0 era, the service gave the availability of picture and audio uploading. *GeoCities'* themed divided areas rapidly became popular and as happens with most successful innovative applications, just before the "bubble.com" burst in January 1999, *GeoCities*, were purchased by *Yahoo!* which was already large and growing fast at that time. The emergence of social networking platforms such as *Myspace* (2003), *Facebook* (2004), or *Twitter* (2006) led many users to abandon *GeoCities* websites. **Blogs**, which were already “running” in cyberspace, having interfaces easily updating multimedia

¹²⁷ L. Gorman and D. McLean, *Media and Society in the Twentieth Century. An historical introduction*, Blackwell Publishing, Oxford 2003, p. 186.

¹²⁸ Nicholas Negroponte, *Being Digital*, Vintage Books, New York 1996, pp. 11-17.

¹²⁹ Marina Rigou, *From digital revolution to digital surveillance. Public sphere and politics in the 'new media' era*, Sideris, Athens 2014, Greek edition, p. 205.

¹³⁰ Eric Schmidt/ Jared Cohen, *The New Digital Age. Reshaping the Future of People, Nations and Business*, John Murray, London 2013, p. 10.

content, brought about the final blow. The last *GeoCity*, remaining in existence in Japan, closed in March 2019.¹³¹

To the constellation of social media were added other platforms such as *YouTube*, *Instagram* and *Tik Tok* contributing to the creation of a new culture, **the culture of continuous networking**. Social media have penetrated daily life and have become an integrated part of it. They blurred the boundaries between offline and virtual life, private and public sphere, changing people's perception of them.

Based on user participation and user generated content, social media gave individuals the power to express themselves, to network and interact. They have largely contributed to a new collaborative culture, a non-hierarchical model of action and also to a new approach to privacy. People are getting used into deliberately exposing information and pictures of their personal life and announcing everything from the most intimate emotional thoughts to just details about celebrating or professional events.

Social media also became the way of bypassing traditional media "gatekeeping", as well as the tool for mobilizing people around a number of causes. *Twitter* and *Facebook* aided protests during the Arab Spring¹³², anti- Ahmadinejad demonstrations in Tehran¹³³ and U.S. protests against the Iraq war in 2003.¹³⁴ Of course it has to be stressed that social media are not about social change. The demand for social change derives from the social status and mainly from a dire social, economic and political situation. The 'Arab Spring' for example was enabled by the social media but the demand for dignity and freedom was the riot's cause in Tunisia¹³⁵ and the rest North African countries.

People also use social media for entertainment, for staying informed, for getting news. From mass media individuals turn to social media. According to the Pew Research Center survey conducted July 26-Aug. 8, 2021, "a sizable portion of Americans continue to turn to [social

¹³¹ Isabella Steger, "GeoCities Japan is finally shutting down", October 1, 2018, <https://qz.com/1408120/yahoo-japan-is-shutting-down-its-website-hosting-service-geocities/>.

¹³² About the contribution of social media to the 'Arab Spring' see the Philip Howard et allies research: *Opening Closed Regimes. What was the Role of Social Media During the Arab Spring?*, Working Paper 2011.1, Project on Information Technology and Political Islam, http://dl.dropbox.com/u/12947477/publications/2011_Howard-Duffy-Freelon-Hussain-Mari-Mazaid_pITPI.pdf and the Racha Mourtada and Fadi Salem research: *Civil Movements: The impact of Facebook and Twitter*, in *Arab Social Media Report*, Vol. 1, No. 2, <http://www.dsg.ae/en/ASMR2/Images/report.pdf>. See also Catharine Smith, "Egypt's Facebook Revolution: Wael Ghonim Thanks the Social Network", *The Huffington Post*, 11.02.2011, http://www.huffingtonpost.com/2011/02/11/egypt-facebook-revolution-wael-ghonim_n_822078.html, David Talbot, "Inside Egypt's 'Facebook Revolution'", *MIT Technology Review*, 29.04.2011, <http://www.technologyreview.com/view/423884/inside-egypts-facebook-revolution/> and Daron Acemoglu, Tarek Hasan and Ahmed Tahoun, "The Power of the Street: Evidence from Egypt's Arab Spring", NBER Working Paper 20665, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2014, <https://bfj.uchicago.edu/sites/default/files/research/ThePoweroftheStreet.pdf>.

¹³³ Octavia Nasr, 15.06.2009, "Tear gas and Twitter: Iranians take their protests online", *CNN*, <http://edition.cnn.com/2009/WORLD/meast/06/14/iran.protests.twitter/index.html>. See also a timeline of the events after the Iranian elections at the CNN site <http://edition.cnn.com/2009/WORLD/meast/06/16/iran.elections.timeline/> and the *Aljazeera* reporting "Poll results prompt Iran protests. President praises 'great victory' amid demonstrations over his election win", *Aljazeera*, 14.06.2009, <https://www.aljazeera.com/news/2009/6/14/poll-results-prompt-iran-protests>.

¹³⁴ W.L. Bennett, C. Breunig and T. Givens, "Communication and Political Mobilization: Digital Media and the Organization of Anti-Iraq War Demonstrations in the U.S", *Political Communication*, vol. 25, n. 3, 2008, pp. 269-289.

¹³⁵ Ryan Rifai, "Timeline: Tunisia's uprising", *Al Jazeera*, 23 Jan 2011, <https://www.aljazeera.com/news/2011/1/23/timeline-tunisia-uprising>.

media] for news. A little under half (48%) of U.S. adults say they get news from social media ‘often’ or ‘sometimes’¹³⁶. It is important to notice news definition was not given to the respondents of the relevant queries about the social media news consumption, because after research it was found that “there was no definition that produced consistently higher or lower results relative to the control condition, where there was no definition offered”¹³⁷.

In addition, networking ability of social media facilitates staying connected with friends, family, or peers, team working, collaborating in working groups, distance classes and lessons by stream live lectures contributing to blended learning and lifelong learning.

Social networking is one of the most popular online activities with high user engagement rates. In 2021, over 4.26 billion people were using social media worldwide, a number projected to increase to almost six billion in 2027.¹³⁸

Facebook was the first social network to surpass one billion registered accounts and currently (second quarter of 2022) sits at more than 2.9 billion monthly active users¹³⁹ and 1.96 billion daily active users¹⁴⁰. The company, under fire for spreading misinformation and other issues, has been renamed *Meta* (28 October 2021).¹⁴¹

Having as a moto “Give people the power to build community and bring the world closer together”¹⁴², currently also owns four of the biggest social media platforms, all with over one billion monthly active users each gaining a large share of the use of social media and certainly a strong position in the public sphere, international or national. The 4 platforms Meta owns are *Facebook*, the core platform; *WhatsApp*, a text-message and VoIP service; *Facebook Messenger*, an instant-messaging application; and *Instagram*, a photo- and video-sharing social network.

China’s dominant social-media sites as of the third quarter of 2021 are *WeChat/Weixin*, *Douyin*, *QQ*, *Baidu Tieba*, *Sina Weibo*¹⁴³.

¹³⁶ Mason Walker and Katerina Eva Matsa, “News Consumption across Social Media in 2021”, September 20, 2021, <https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/news-consumption-across-social-media-in-2021/#fn-88343-1>.

¹³⁷ Michael Barthel, Amy Mitchell, Dorene Asare-Marfo, Courtney Kennedy and Kirsten Worden, *Measuring News Consumption in a Digital Era. Appendix: Additional guidance on using surveys to measure news consumption*, “Defining ‘news’”, <https://www.pewresearch.org/journalism/2020/12/08/appendix-additional-guidance-on-using-surveys-to-measure-news-consumption/>.

¹³⁸ S. Dixon, “Number of global social network users 2018-2027”, *Statista*, Jul 26, 2022, <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>.

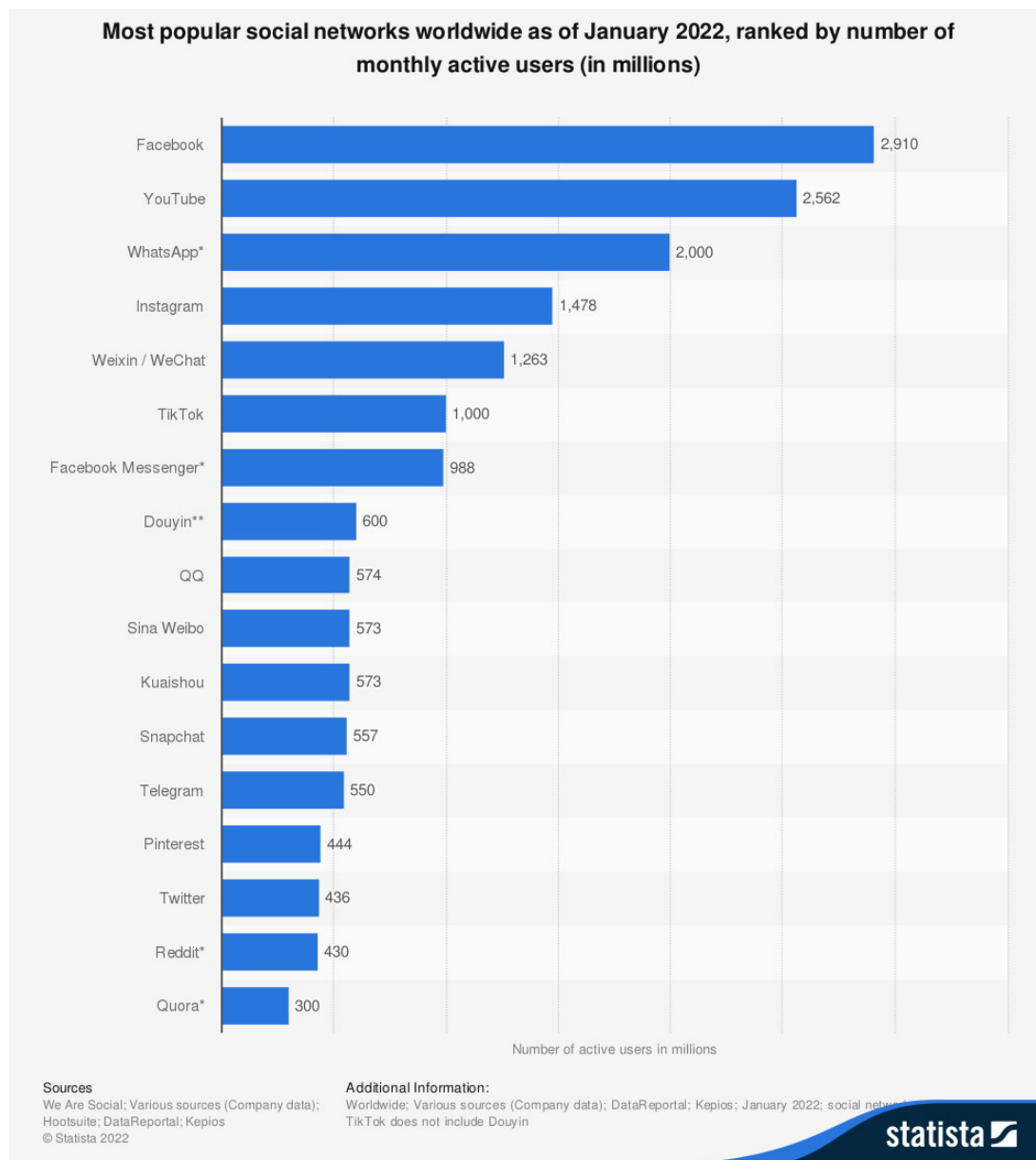
¹³⁹ S. Dixon, “Facebook: number of monthly active users worldwide 2008-2022”, Jul 28, 2022, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>.

¹⁴⁰ S. Dixon, “Facebook: number of daily active users worldwide 2011-2022”, Jul 28, 2022, <https://www.statista.com/statistics/346167/facebook-global-dau/>.

¹⁴¹ Mike Isaac, “Facebook Renames Itself Meta”, *The New York Times*, Nov. 10, 2021, <https://www.nytimes.com/2021/10/28/technology/facebook-meta-name-change.html>. See also Mike Isaac, “Facebook, Facing Bias Claims, Shows How Editors and Algorithms Guide News,” *The New York Times*, May 12, 2016, <https://www.nytimes.com/2016/05/13/technology/facebook-guidelines-trending-topics.html>.

¹⁴² https://about.facebook.com/company-info/?_ga=2.215409812.2080180517.1659732124-208797464.1659732124.

¹⁴³ Lai Lin Thomala, “Most popular social media in China Q3 2021”, *Statista*, Aug 1, 2022, <https://www.statista.com/statistics/250546/leading-social-network-sites-in-china/>.



Source: Statista, <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>

Figure 3

Figure 3 depicts the most popular social media worldwide, ranked by number of monthly active users (January 2022).

The social media use increase in the USA is indicative of their popularity. When Pew Research Center began tracking social media adoption in 2005, just 5% of American adults used at least one of these platforms. By 2011 that share had risen to half of all Americans, and today 72% of the public uses some type of social media (see Figure 4).

DATE	U.S. ADULTS
3/21/2005	5%
12/8/2005	8%
5/22/2011	50%

% of U.S. adults who say they use at least one social media site



DATE	U.S. ADULTS
8/26/2011	50%
2/19/2012	53%
8/7/2012	59%
12/9/2012	54%
5/19/2013	61%
7/14/2013	60%
9/30/2013	63%
1/26/2014	62%
7/12/2015	65%
11/6/2016	69%
1/10/2018	69%
2/7/2019	72%
2/8/2021	72%

% of U.S. adults who say they use at least one social media site

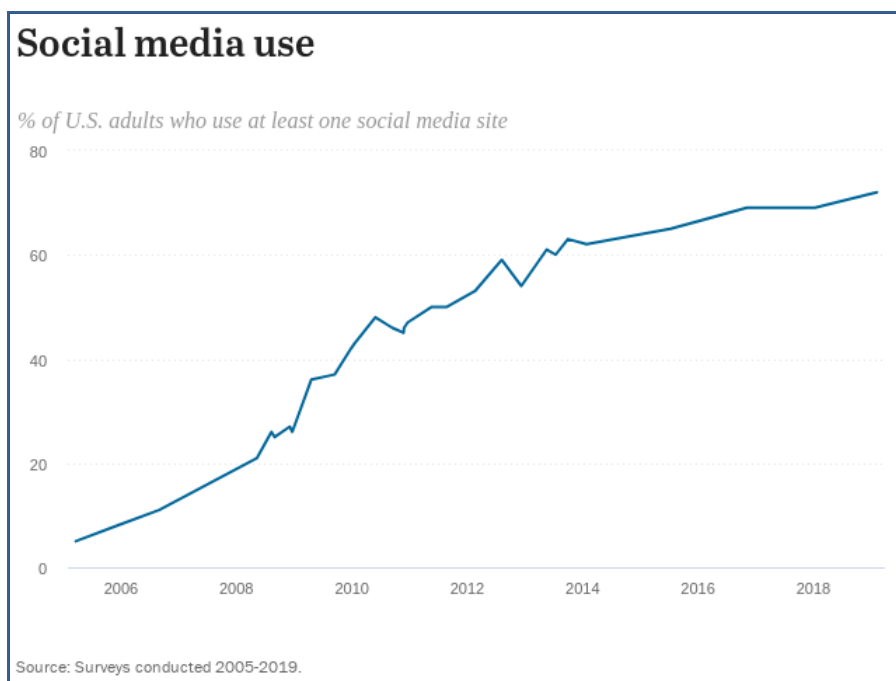


Figure 4

PEW RESEARCH CENTER, "Social media use over time",

<https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/social-media/>

In Europe, according to Eurostat data¹⁴⁴, the use of social media has also been on the rise, but not at the rate of growth that has occurred in the United States.

TIME	2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
EU - 27 countries (from 2020) - %	36	41	44	48	49	52	54	54	57	57

Data extracted on 06/08/2022 21:08:12
from [ESTAT]

Dataset:

Individuals using the Internet for participating in social networks
[TIN00127]

Last updated:

30/03/2022
11:00

Time frequency

Annual

Unit of measure

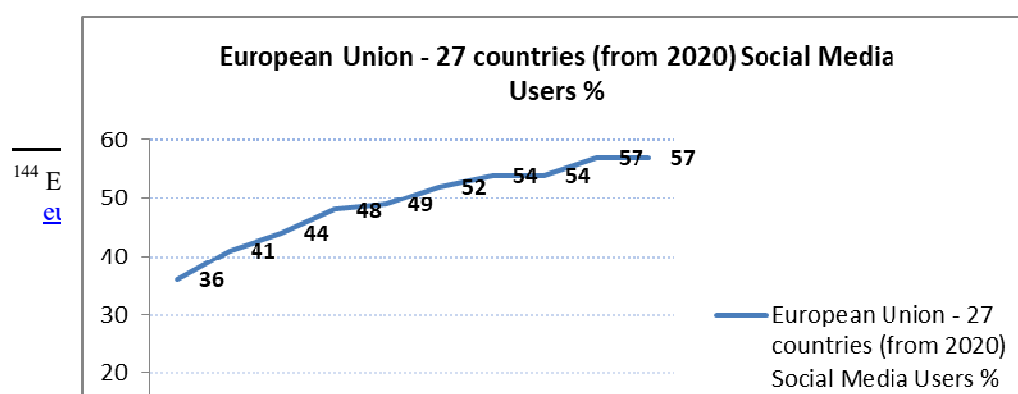
Percentage of individuals

Information society indicator

Internet use: participating in social networks (creating user profile, posting messages or other contributions to facebook, twitter, etc.)

Individual type

All Individuals



SOCIAL MEDIA, FILTER BUBBLES, AND ECHO CHAMBERS

Habermas, already from the early online years of virtual communities, pointed out that “public spheres of global dimensions are born without territorial roots, separated from each other. He saw them as global village communities or communication islands, thanks to which the public consciousness does not expand in a cosmopolitan sense, but undergoes an irreparable fragmentation”¹⁴⁵.

Today, in the social media era, online communities are increasingly operating as private open spaces, where participation presupposes the subordination to the rules set by the founding group. Restrictions on the expression of the opposite view bring about an increase in hermetic closed spaces, showing in an incomparable way that multiplication is not the panacea of pluralism, as Astrad Torres points out.¹⁴⁶

This is the “echo chamber” phenomenon, an obvious result of the social media functioning which is based on friends and followers mainly of the same point of view on almost everything. The exposure to diverse perspectives is limited so social media reinforces a common narrative and the existing prejudices or obsessions among the members of the groups. On the other hand the same result is a part of the phenomenon that Eli Pariser called the “filter bubble”. Social media users experience a filtered version of the world because of the interaction with people having a similarity on their life perception. The other part of the phenomenon is users’ filtered version of the world because of the user profile-targeted ranking of results by search engines. Targeted based on the user's interests as our every move on the Internet is tracked and “recorded”.

“More and more, your computer monitor is a kind of one-way mirror, reflecting your own interests while algorithmic observers watch what you click”¹⁴⁷ stresses Eli Pariser. The fragmentary, limited perspective of the “filter bubble” was attributed to the failure to predict

¹⁴⁵ Jürgen Habermas, “Market against politics”, Thanassis Yalketsis, *Eleftherotypia*, Sunday Edition, 25.02.96.

¹⁴⁶ Astrad Torres, “Internet. Worship and terror”, *Le Monde Diplomatique*, issue 11, Dromeas, Athens 1997, Greek edition, p. 49.

¹⁴⁷ Eli Pariser, *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*, Penguin, London/New York 2011, Kindle edition.

the results in the 2016 cases of the referendum in Britain that eventually led to Brexit and the US elections that elected Donald Trump president of the United States.¹⁴⁸ It is characteristic that the most shared article (1.5m) entitled "Why I'm voting for Donald Trump" never appeared in Facebook's newsfeed of supporters of democrats.¹⁴⁹

Given these, and taking into account that search engines, as well as social media, have become the gateways of online information, the right to information is limited to the information selected by algorithms based on users' profile, contributing to *a fragmentation of the public sphere*.

In addition, the very concept of the news changes as it falls into "infotainment" or/and "most shared" content managed by the big companies of Silicon Valley that are increasingly taking on roles of news organizations. The new news front page is now posted on social media.

SOCIAL MEDIA AND MISINFORMATION

To the fragmentation of *the public sphere* should be added its *distortion* either by individuals under "ordered service" expressing opinions or disseminating specific news - usually fake and/or biased (fake news / propaganda) - or by automatic robot mechanisms, the bots that also assume corresponding roles. The spread of misinformation has been related to social media.

A University of California research on Twitter traffic during the 2016 USA presidential election campaign period, found out that 400.000 bots had been involved in the platform's election debates and 3,8 million tweets, -that is, nearly 1/5 of the total "discussion"- came from bots.¹⁵⁰ Furthermore a *BuzzFeed News* analysis has found that during the critical final three months of the US presidential campaign, the top-performing fake election news stories on *Facebook* generated more engagement than the top stories from major news outlets such as *The New York Times*, *Washington Post*, *Huffington Post*, *NBC News*, and others. Namely "20 top-performing false election stories from hoax sites and hyper partisan blogs [in the final three months] generated 8,711,000 shares, reactions, and comments on *Facebook*. Within the same time period, the 20 best-performing election stories from 19 major news websites generated a total of 7,367,000 shares, reactions, and comments on *Facebook*."¹⁵¹

The debate about "fake news" has intensified as the phenomenon that has always been a problem for journalism, takes on a serious expansion due to, on the one hand the new media and social media ability of exponentially multiplication of information and on the other hand due to the proliferation of sources. But mainly because today the simulation power of new technologies is much stronger.

It should be mentioned that the insulting messages or comments uploaded to social media platforms either as main post or as comments to the initial post or comments to comments also contribute to the distortion of the public sphere. The presence of vulgar language and

¹⁴⁸ Drake Baer, "The Filter Bubble Explains Why Trump Won and You Didn't See It Coming", *Thecut.com*, November 9, 2016, <https://www.thecut.com/2016/11/how-facebook-and-the-filter-bubble-pushed-trump-to-victory.html>.

¹⁴⁹ Mostafa El-Bermawy, "Your filter bubble is destroying democracy", *Wired*, November 18, 2016, <https://www.wired.com/2016/11/filter-bubble-destroying-democracy/>.

¹⁵⁰ Alessandro Bessi & Emilio Ferrara, "Social Bots Distort the 2016 US Presidential Election online discussion", *First Monday*, Volume 21, Number 11, November 7, 2016, <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/7090/5653a#p4>.

¹⁵¹ Craig Silverman, "This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook", November 16, 2016, https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook?utm_term=.cizDJxbyo#.pdnvqEQL1.

insults in comments thread underneath news stories, features or opinions is also a common phenomenon, an obviously nonconstructive barbaric discourse. The anonymity users enjoy¹⁵² in everyday new media usage facilitates the without accountability expression of opinion, especially when education and culture is socially marginalized. Hence, words such as “cyberbullying”, “cyber mobbing” and “trolls” were added to the world of blogs and social media.

Regarding freedom of expression and freedom of speech on global networks, the tremendous potential the digital world has given, is relativized by the ability of surveillance which intrusive user-tracking technologies made easier than ever. Every online digital activity leaves traceable “footprints” and data gathering has become the new Internet business model: one based on intensive surveillance of people to sell data about, and predictions of, their interests and activities, in real time. A kind of “tug of war” between freedom of expression and surveillance is currently raging online and technology companies like *Facebook*, *Yahoo*, *Google* and *Microsoft* contribute to the shift to surveillance. As David Lyon stresses “[...] we participate with it, routinely, often unconsciously, as the self-disciplined bearers of our own surveillance”¹⁵³. Bentham’s “panoptikon” finds its contemporary analogous in the optical fiber based networks and the process of data mining essentially connects Silicon Valley and the security services, such as the NSA to a common purpose. This is not the only connection between market and politics. Given that politics nowadays consider voters as a group of consumers, successful politics have ended up being all about astute marketing. So it is not only companies that strive to personalize services, but politicians as well and the surreptitious collection of personal information is getting rampant. This customized, personalized political message addressed to voters is the leading procedure social media gave to politics. It is the cornerstone of the “new political communication”.

THE SECOND TRANSFORMATION OF THE PUBLIC SPHERE AND ITS RE-FEUDALIZATION

The rise of new media has contributed to a second transformation of the public sphere. The Internet and social media, initially, democratized the public sphere: everyone had the possibility to express oneself. The right of freedom of expression and the right to information are exerted in cyberspace. Beside traditional publicity consisting of the traditional media, a new publicity emerges thanks to the new media. This **new publicity** was structured on a universal and liberal aspect, in a quasi-analogy to the emergence of the bourgeois public sphere in classical liberalism and induced **a second structural transformation of the public sphere** as it relativizes the “**refeudalization of publicity**”¹⁵⁴ which Habermas had observed in relation to the change in publicity, when the latter was dominated by public relations and advertisement. At this stage, the “new publicity” displays characteristics which create the expectation of a renewal of sociopolitical public sphere and thus, the capacity to get politics under scrutiny.

Though the initial appearance of the new publicity interferes with the traditional one by changing its function to a degree, the traditional publicity then retakes control over the new one and opts to integrate it. The colonization of the new publicity by the old media and the traditional power institutions of politics and economy induce the “**re-refeudalization**” of this new public sphere. The osmosis of the two fields, namely the old and the new publicity and

¹⁵² It is only for amateurs, users’ ID could be precisely identified by experts.

¹⁵³ David Lyon, *The Electronic Eye. The rise of Surveillance Society*, Polity Press Cambridge 1994, p. 353.

¹⁵⁴ Jürgen Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, MIT Press. Cambridge 1991, p. 217.

their function as a whole features a new form of publicity, which could be called “**hyperpublicity**”.¹⁵⁵ In the “hyperpublicity” the initial expectations which arose by the formation of the new publicity continue to exist but the multiplication of the power mechanisms of control and surveillance constitutes an obstacle to their fulfillment.

In conclusion, the same media which contributed to the democratization of the public sphere led to the control and surveillance, transforming “great expectations” into “lost illusions”. On the other hand, new media being useful tools in every aspect of our lives it is important and decisive the way they are used and the legal framework in which they operate.

HUMAN RIGHTS SHOULD BE PROTECTED ONLINE TOO

The United Nations Council for Human Rights in June of 2016 adopted a milestone resolution for free expression on the Internet, recognizing that human rights should be protected online too, and that the exercise of human rights, especially of freedom of expression on the Internet, is of vital importance.¹⁵⁶ It is also acknowledged that privacy online is important for the right to freedom of expression and that the implementation of measures which deliberately prevent or disrupt access or circulation of the information online, violating the international law for human rights, is condemned and that all the members are called to cease such measures.

Throughout the Internet and new media course towards expansion of use, European Union tried to adopt regulations and policies in order to deal with any problems that had arisen. The first regulatory efforts were insufficient and late in coming. Technology was always a step ahead not only because of its fast development but also because EU procedures are slow. For instance, the General Data Protection Regulation that was put in effect by the EU on the 25th of May, 2018, took it 9 years to reach this point.¹⁵⁷ The GDPR tries to balance between respecting one’s fundamental privacy rights and ensuring the market logic and the free-flowing of information. Later the pace of reaction has changed and regulations were better adapted to technology’s challenges. Already the EU addresses problems of AI implementation. And once again, in order to create a safer digital space in which the fundamental rights of all individuals exploring the space are protected, the European Commission in the Communication ‘**Shaping Europe’s Digital Future**’, committed to update the rules that define the responsibilities and obligations of online platforms.¹⁵⁸ The European Commission thus proposed the **Digital Services Package**: the **Digital Services**

¹⁵⁵ Marina Rigou, *From digital revolution to digital surveillance. Public sphere and politics in the ‘new media’ era*, Sideris, Athens 2014, Greek edition.

¹⁵⁶ UN, Human Rights Council, Thirty-second session, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development, June 27 2016, <http://undocs.org/A/HRC/32/L.20>.

¹⁵⁷ The European Commission kicked off the consultation on the legal framework for the fundamental right to protection of personal data on July 9th 2009. The paper entitled “The future of Privacy” contains the joint reaction of the Article 29 Working Party (WP29) and the Working Party on Police and Justice (WPPJ) to this consultation, adopted on the 1st of December 2009, 02356/09/EN, WP 168, http://ec.europa.eu/justice/article-29/documentation/opinion-recommendation/files/2009/wp168_en.pdf.

¹⁵⁸ EUROPEAN COMMISSION, *Shaping Europe’s Digital Future*, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf.

Act¹⁵⁹ and **Digital Markets Act**.¹⁶⁰ As European Commission says it is “the first comprehensive rulebook for the online platforms that we all depend on in our daily lives”¹⁶¹. The DSP rules set out a new standard for the accountability of online platforms regarding illegal and harmful content and they will provide better protection for internet users and their fundamental rights. This is the framework in which European citizens will use the Internet and new media. Basic principle is that “what is illegal offline should be illegal online”. As the European Commission stressed once again in the Communication ‘Shaping Europe’s Digital Future’, “the need for digital skills goes well beyond the jobs market, however. As digital technologies permeate our professional and private lives, having at least basic digital literacy and skills has become a precondition for participating effectively in today’s society”¹⁶².

It is said Mahatma Gandhi said “live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.” In the 21st century learn lifelong is the way to live. The new media are precious tools for that purpose and, as with every tool, the way they are going to be used is important.

Some online free learning resources:

EUROPEAN EDUCATION AREA. QUALITY EDUCATION AND TRAINING FOR ALL

<https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools>

STANFORD

<https://online.stanford.edu/free-courses>

GIJN

<https://www.youtube.com/c/GlobalInvestigativeJournalismNetwork/search?query=social%20media>

<http://www.gijn.org>

<https://www.youtube.com/c/GlobalInvestigativeJournalismNetwork/videos>

THE KNIGHT CENTER’S JOURNALISM COURSES PROGRAM

<https://journalismcourses.org/all-courses/>

¹⁵⁹ EUROPEAN COMMISSION, Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on a Single Market For Digital Services (Digital Services Act) and amending Directive 2000/31/EC, COM(2020) 825 final, Brussels, 15.12.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020PC0825&from=EN>. See also European Commission, “The Digital Services Act: ensuring a safe and accountable online environment”, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act-ensuring-safe-and-accountable-online-environment_en.

¹⁶⁰ EUROPEAN COMMISSION, Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL, on contestable and fair markets in the digital sector (Digital Markets Act), COM(2020) 842 final, 2020/0374 (COD), Brussels, 15.12.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020PC0842&from=en>.

EUROPEAN COMMISSION, “The Digital Markets Act: ensuring fair and open digital markets”, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-markets-act-ensuring-fair-and-open-digital-markets_en.

¹⁶¹ European Commission, “Digital Services Package: Commission welcomes the adoption by the European Parliament of the EU’s new rulebook for digital services”, Brussels, 5 July 2022, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_4313.

¹⁶² EUROPEAN COMMISSION, *Shaping Europe’s Digital Future*, p. 4, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf.

EDX. START LEARNING FROM THE WORLD’S BEST INSTITUTIONS

<https://www.edx.org/>

COURSERA

<https://www.coursera.org/courses?query=free>

HARVARD

<https://pll.harvard.edu/catalog/free>

THE OPEN UNIVERSITY

<https://www.open.edu/openlearn/free-courses/full-catalogue>

OPEN YALE COURSES

<https://oyc.yale.edu/>

UDEMY

<https://www.udemy.com/courses/free/>

REFERENCES:

Abercrombie, Nicholas / Longhurst, Brian, *Dictionary of Media Studies*, Penguin Reference Library, London 2007

Acemoglu, Daron, Hasan, Tarek and Tahoun, Ahmed 2014, “The Power of the Street: Evidence from Egypt’s Arab Spring”, NBER Working Paper 20665, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://bfi.uchicago.edu/sites/default/files/research/ThePoweroftheStreet.pdf>

Anderson, Nate, “Tim Berners-Lee on Web 2.0: ‘nobody even knows what it means’”, *ArsTechnica*, 9/1/2006, <https://arstechnica.com/information-technology/2006/09/7650/>. Original podcast link was <https://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>

ARTICLE 29 Data Protection Working Party, Working Party on Police and Justice, The Future of Privacy. Joint contribution to the Consultation of the European Commission on the legal framework for the fundamental right to protection of personal data, 02356/09/EN, WP 168, 01 December 2009, https://ec.europa.eu/justice/article-29/documentation/opinion-recommendation/files/2009/wp168_en.pdf

Baer, Drake “The Filter Bubble Explains Why Trump Won and You Didn’t See It Coming”, *Thecut.com*, November 9, 2016, <https://www.thecut.com/2016/11/how-facebook-and-the-filter-bubble-pushed-trump-to-victory.html>

Barrett, Neil, *The Binary Revolution. The History and Development of the Computer*, Weidenfeld & Nicolson, London 2006

Barthel, Michael, Mitchell, Amy, Asare-Marfo, Dorene, Kennedy, Courtney and Worden, Kirsten, *Measuring News Consumption in a Digital Era. Appendix: Additional guidance on using surveys to measure news consumption*, “Defining ‘news’”, <https://www.pewresearch.org/journalism/2020/12/08/appendix-additional-guidance-on-using-surveys-to-measure-news-consumption/>

- Bennett, W.L., Breunig, C. and Givens, T., “Communication and Political Mobilization: Digital Media and the Organization of Anti-Iraq War Demonstrations in the U.S”, *Political Communication*, vol. 25, n. 3, 2008
- Bessi Alessandro & Ferrara, Emilio, “Social Bots Distort the 2016 US Presidential Election online discussion”, *First Monday*, Volume 21, Number 11, November 7, 2016, <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/7090/5653a#p4>
- Breton, Philippe, “Information Utopia”, in: *Le Monde Diplomatique*, “Internet. Worship and terror. Tributes”, Runner Editions, Athens 1997, Greek edition.
- Bush, Vannevar, “As we may think”, *The Atlantic Monthly* called <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>
- Castells, Manuel, *The Rise of Network Society*, Blackwell, Cambridge-Massachusetts 1997
- Cerf, Vinton, “A Brief History of the Internet and Related Networks”, <https://www.internetsociety.org/internet/history-internet/brief-history-internet-related-networks/>
- Cerf, Vinton “The Internet is for Everyone”, <https://www.internetsociety.org/news/speeches/2011/the-internet-is-for-everyone/>
- COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), (2018/C 189/01), C 189/1, May 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN#ntr5-C2018189EN.01000101-E0005](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN#ntr5-C2018189EN.01000101-E0005)
- Delors, Jacques et al., *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO 1996, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dixon, S., “Facebook: number of daily active users worldwide 2011-2022”, Jul 28, 2022, <https://www.statista.com/statistics/346167/facebook-global-dau/>
- Dixon, S., “Facebook: number of monthly active users worldwide 2008-2022”, Jul 28, 2022, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- Dixon, S., “Number of global social network users 2018-2027”, *Statista*, Jul 26, 2022, <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- “Don't burst the dot.com bubble”, *The Guardian*, Wed 3 Jan 2001, <https://www.theguardian.com/technology/2001/jan/03/internetnews.business4>
- El-Bermawy, Mostafa, “Your filter bubble is destroying democracy”, *Wired*, November 18, 2016, <https://www.wired.com/2016/11/filter-bubble-destroying-democracy/>
- EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Annual Sustainable Growth Strategy 2021, COM(2020) 575 final, Brussels, 17.9.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0575>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A Digital Agenda for Europe*, COM(2010)245 final, Brussels, 19.5.2010, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=en>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A Digital Single Market Strategy for Europe*, COM(2015) 192 final, Brussels, 6.5.2015, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0192&from=EN>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGION, *Shaping Europe's digital future*, COM(2020) 67 final, Brussels, 19.2.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0067&from=en>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade*, COM(2021) 118 final, Brussels, 9.3.2021, <https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.02/DOC1&format=PDF>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *A NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, COM(2016) 381 final, Brussels, 10.6.2016, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*, COM(2020) 624 final, Brussels, 30.9.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>

EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *Strengthening European Identity through Education and Culture*, COM(2017) 673 final, Strasbourg, 14.11.2017, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23696&langId=en>.

- EUROPEAN COMMISSION, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE COUNCIL, THE EUROPEAN CENTRAL BANK, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE, THE COMMITTEE OF THE REGIONS AND THE EUROPEAN INVESTMENT BANK, Annual Sustainable Growth Strategy 2021, COM(2020) 575 final, Brussels, 17.9.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0575&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION, *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- EUROPEAN COMMISSION, *Digital education initiatives*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about>
- EUROPEAN COMMISSION, “Digital Services Package: Commission welcomes the adoption by the European Parliament of the EU's new rulebook for digital services”, Brussels, 5 July 2022, https://eeuropa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_4313
- EUROPEAN COMMISSION, *Europe and the Global Information Society: Recommendations to the European Council: Conference G7 – BANGEMANN Report*, Publications Office, Luxembourg 1995, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/44dad16a-937d-4cb3-be07-0022197d9459/language-en>
- EUROPEAN COMMISSION, *EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS*, <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/#chapter1>
- EUROPEAN COMMISSION, Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on a Single Market For Digital Services (Digital Services Act) and amending Directive 2000/31/EC, COM(2020) 825 final, Brussels, 15.12.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020PC0825&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION, Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL, on contestable and fair markets in the digital sector (Digital Markets Act), COM(2020) 842 final, 2020/0374 (COD), Brussels, 15.12.2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020PC0842&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION, *Shaping Europe's Digital Future*, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf
- EUROPEAN COMMISSION, “The Digital Markets Act: ensuring fair and open digital markets”, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-markets-act-ensuring-fair-and-open-digital-markets_en
- EUROPEAN COMMISSION, “The Digital Services Act: ensuring a safe and accountable online environment”, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act-ensuring-safe-and-accountable-online-environment_en

EUROPEAN COMMISSION, *THE EUROPEAN PILLAR OF SOCIAL RIGHTS ACTION PLAN*, <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23696&langId=en>

EUROPEAN COMMISSION, *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*, Chapter I: Equal opportunities and access to the labour market, 1. Education, training and life-long learning, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en

EUROPEAN COMMISSION, *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*, Chapter I: Equal opportunities and access to the labour market, 4. Active support to employment, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en

European Court of Human Rights, *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg 1950, https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf

Eurostat, “Individuals using the Internet for participating in social networks”, 30/03/2022, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/view/ISOC_CI_AC_I

Facebook.com, https://about.facebook.com/company-info/?_ga=2.215409812.2080180517.1659732124-208797464.1659732124

Friedman, Thomas “The Internet Wars”, *The New York Times*, April 11, 1998, <http://www.nytimes.com/1998/04/11/opinion/foreign-affairs-the-internet-wars.html>

Gleick, James, *The Information. A History. A Theory. A Flood*, Pantheon Books, New York 2011

Gore, Al, “Information Superhighway”, a speech at a forum on the future of information technology, sponsored by the Benton Foundation, March 1994, <https://www.c-span.org/video/?55624-1/information-superhighway>

Gorman L. and McLean D., *Media and Society in the Twentieth Century. An historical introduction*, Blackwell Publishing, Oxford 2003

Habermas, Jürgen, “Market against politics”, Thanassis Yalketsis, *Eleftherotypia newspaper*, Sunday Edition, 25.02.96

Habermas, Jürgen, *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, MIT Press. Cambridge 1991

Howard Philip et allies, *Opening Closed Regimes. What was the Role of Social Media During the Arab Spring?*, Working Paper 2011.1, Project on Information Technology and Political Islam, http://dl.dropbox.com/u/12947477/publications/2011_Howard-Duffy-Freelon-Hussain-Mari-Mazaid_pITPI.pdf

<http://home.cern/topics/birth-web>

<http://info.cern.ch/hypertext/WWW/History.html>

<https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

<https://www.internetworldstats.com/stats9.htm>

International Commission on the Futures of Education, Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action, UNESCO, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

Isaac, Mike and Frenkel, Sheera “Facebook Is ‘Just Trying to Keep the Lights On’ as Traffic Soars in Pandemic”, *The New York Times*, 24 May 2020, <https://www.nytimes.com/2020/03/24/technology/virus-facebook-usage-traffic.html>

Isaac, Mike “Facebook, Facing Bias Claims, Shows How Editors and Algorithms Guide News,” *The New York Times*, May 12, 2016, <https://www.nytimes.com/2016/05/13/technology/facebook-guidelines-trending-topics.html>

Isaac, Mike, “Facebook Renames Itself Meta”, *The New York Times*, Nov. 10, 2021, <https://www.nytimes.com/2021/10/28/technology/facebook-meta-name-change.html>

ITU, *Annual Report 2001*, https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/conf/S-CONF-AREP-2001-PDF-E.pdf

ITU, *Global Connectivity Report 2022*, ITU 2022, <https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/>

ITU, *Measuring digital development. Facts and figures 2021*, ITU Publications 2021, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>

ITU, “Statistics”, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>

ITU, “The World in 2011. ICT Facts and Figures”, <https://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf>

Lévy, Pierre, *Qu’est-ce que le Virtuel?*, Éditions La Découverte, Paris 1995

Lévy, Pierre *L’intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte, Paris 1995

Lyon, David, *The Electronic Eye. The rise of Surveillance Society*, Polity Press Cambridge 1994

Martinson, Jane and Elliott, Larry, “The year dot.com turned into dot.bomb”, *The Guardian*, Sat 30 Dec 2000, <https://www.theguardian.com/technology/2000/dec/30/internetnews.business>

McQuail, Dennis / Windahl, Swen, *Communication Models: For the Study of Mass Communications*, Longman, London 1993

McKinsey, “How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point—and transformed business forever”, 5 October 2020, <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever>

McLuhan, Marshal, *Understanding Media*, Routledge, London and New York 2008 (first edition 1964)

- Mourtada Racha and Salem Fadi, *Civil Movements: The impact of Facebook and Twitter*, in *Arab Social Media Report*, Vol. 1, No. 2, <http://www.dsg.ae/en/ASMR2/Images/report.pdf>
- Nasr, Octavia, “Tear gas and Twitter: Iranians take their protests online”, *CNN*, 15.06.2009, <http://edition.cnn.com/2009/WORLD/meast/06/14/iran.protests.twitter/index.html>
- Negroponte, Nicholas *Being Digital*, Vintage Books, New York 1996
- OECD, 21st-Century Readers. DEVELOPING LITERACY SKILLS IN A DIGITAL WORLD, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a83d84cb-en.pdf?expires=1658581193&id=id&accname=guest&checksum=F279AE97B5E3FD572DFFFE193E5189D6>
- OECD, *Digital Transformation in the Age of COVID-19: Building Resilience and Bridging Divides*, Digital Economy Outlook 2020 Supplement, OECD, Paris 2020, www.oecd.org/digital/digital-economy-outlook-covid.pdf
- OECD, *Keeping the Internet Up and Running in Times of Crisis*, OECD, Paris, 4 May 2020, www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/keeping-the-internet-up-and-running-in-times-of-crisis-4017c4c9/
- O'Reilly, Tim, “What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”, September 30, 2005, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Reilly, Tim, “Web 2.0 Compact Definition: Trying Again”, December 10, 2006, <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html>
- Pariser, Eli, *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*, Penguin, London/New York 2011, Kindle edition
- “Poll results prompt Iran protests. President praises ‘great victory’ amid demonstrations over his election win”, *Aljazeera*, 14.06.2009, <http://www.aljazeera.com/news/2009/6/14/poll-results-prompt-iran-protests>
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- Rifai, Ryan “Timeline: Tunisia’s uprising”, *Al Jazeera*, 23 Jan 2011, <https://www.aljazeera.com/news/2011/1/23/timeline-tunisias-uprising>
- Rigou, Marina, *From digital revolution to digital surveillance. Public sphere and politics in the ‘new media’ era*, Sideris, Athens 2014, Greek edition.
- Schmidt, Eric / Cohen, Jared, *The New Digital Age. Reshaping the Future of People, Nations and Business*, John Murray, London 2013
- Silverman, Craig “This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook”, November 16, 2016,

https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook?utm_term=.cizDJxbyo#.pdnvqEQL1

Smith, Catharine, “Egypt's Facebook Revolution: Wael Ghonim Thanks the Social Network”, *The Huffington Post*, 11.02.2011, http://www.huffingtonpost.com/2011/02/11/egypt-facebook-revolution-wael-ghonim_n_822078.html

Steger, Isabella, “GeoCities Japan is finally shutting down”, October 1, 2018, <https://qz.com/1408120/yahoo-japan-is-shutting-down-its-website-hosting-service-geocities/>

Talbot, David, “Inside Egypt's ‘Facebook Revolution’”, *MIT Technology Review*, 29.04.2011, <http://www.technologyreview.com/view/423884/inside-egypts-facebook-revolution/>

THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC) L 394/10, 30.12.2006, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance), (2018/C 189/01), C 189/1, June 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

The Right to Education Initiative, *Understanding education as a right*, <https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right>

Thomala, Lai Lin “Most popular social media in China Q3 2021”, *Statista*, Aug 1, 2022, <https://www.statista.com/statistics/250546/leading-social-network-sites-in-china/>

Thompson, John, *The Media and Modernity. A social Theory of the Media*, Stanford University Press, Stanford, California 1995

Tomaševski, Katarina, *Right to Education Primers No. 3*, Lund, 18 January 2001, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf

Timeline: 2009 Iran presidential elections, *CNN*, <http://edition.cnn.com/2009/WORLD/meast/06/16/iran.elections.timeline/>

Torres, Astrad, “Internet. Worship and terror”, *Le Monde Diplomatique*, issue 11, Dromeas, Athens 1997, Greek edition

UN, Human Rights Council, Thirty-second session, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development, June 27 2016, <http://undocs.org/A/HRC/32/L.20>

UNESCO, *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Article I, “Purposes and functions”, London 1945, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372956/PDF/372956eng.pdf.multi.page=6>

- UNESCO, *Convention against Discrimination in Education*, Paris 1960, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583e.pdf#page=118>
- United Nations, General Comment No. 13 (Twenty-first session, 1999), *The right to education* (article 13 of the Covenant), par. 6, E/C.12/1999/10, 8 December 1999, https://digitallibrary.un.org/record/407275/files/E_C-12_199910-EN.pdf?ln=en
- United Nations, *Declaration of the Rights of the Child*, UN General Assembly Resolution 1386 (XIV), A/RES/14/1386, New York 1959, Principle 7, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0142/09/img/NR014209.pdf?OpenElement>
- United Nations, *Quality education: why it matters*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-4.pdf>
- United Nations, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, UN General Assembly Resolution 2200A (XXI), New York 1966, <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cesr.pdf>
- United Nations, *The Sustainable Development Goals Report 2020*, Department of Economic and Social Affairs, New York 2020, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>, <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-04/>
- United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, Paris 1948, <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- Walker Mason and Matsa, Katerina Eva “News Consumption across Social Media in 2021”, September 20, 2021, <https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/news-consumption-across-social-media-in-2021/#fn-88343-1>
- Warren, Christina, “How Does High Speed Internet Actually Work?”, *Mashable*, November 7, 2012, <http://mashable.com/2012/11/07/high-speed-internet-technologies/#.jWBUhDJvPqu>
- WHO, “COVID-19 Public Health Emergency of International Concern (PHEIC). Global research and innovation forum”, [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum)

KAPITEL II

ANREGUNGEN ZUR PRAXIS: BEISPIELE FÜR ONLINE WEITERBILDUNGSKURSE Länderspezifische Kursmodelle - IO

EINFÜHRUNG ZU DEN KURSMODELLEN UND DEM BLENDED-LEARNING-KONZEPT

BERND H. MIKUSZEIT

Task / goal:

In the course of the DigiMedia project, course models/blended learning courses “DigiKomp” with country-specific course concepts using digital educational media from the participating countries were developed and published in the languages of the participating countries.

Aufgabe / Ziel:

Im Verlaufe des Projekts DigiMedia wurden Kursmodelle/Blended-Learning-Kurse „DigiKomp“ mit länderspezifischen Kurskonzepten mit digitalen Bildungsmedien aus den beteiligten Ländern entwickelt und in den Sprachen der beteiligten Länder herausgegeben.

Beschreibung:

Als Blended Learning-Kurse bezeichnen wir Lehr und -Lernkonzepte, die E-Learning- und Präsenzphasen kombinieren.

Für die Konzipierung der Kursmodelle wurde die Abfolge folgender 5 Blended-Learning-Phasen gewählt:

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| 1. Präsenz 1: | Einführen und Präsentieren, |
| 2. E-Learning 1: | Erkunden und Erproben, |
| 3. Präsenz 2; | Einführen und Anwenden, |
| 4. E-Learning 2: | Üben und Festigen, |
| 5. Präsenz 3: | Auswerten und Evaluieren. |

In die konzipierten Kursmodelle sind in den einzelnen Blended-Learning-Phasen länderspezifische digitale Bildungsmedien, die digitale Kompetenz fördern können, integriert. Bei der Auswahl der digitalen Bildungsmedien aus den beteiligten Ländern wurden die Ergebnisse der Comenius-EuduMedia-Wettbewerbe 2020, 2021 und 2022 und die Datenbank „MediaData“(IO2) genutzt.

Die länderspezifischen Kurskonzepte sind in den Multiplikatorenveranstaltungen in allen beteiligten Ländern getestet und erprobt worden.

Kursmodelle:

Im Projekt DigiMedia wurden 20 verschiedene Kursmodelle nach einem Grundkonzept entwickelt:

- für jede im Bewertungstool IO1 konzipierte Bildungsmedienkategorie und
- für jede Sprache der beteiligten Länder.

Auf der Grundlage des gemeinsam erarbeiteten Grundkonzepts wurde von jedem Projektpartner ein Kursmodell in zwei Sprachversionen konzipiert. Darüber hinaus hat der Projektpartner Zypern einen Grundkurs in zwei Sprachversionen entwickelt.

Folgende Kursmodelle werden bereitgestellt:

- Je Bildungsmedienkategorie wurden verschiedene Kursmodelle konzipiert:
 - DDM - Didaktische Digitale Medien (1)
 - BLP - Blended-Learnig-Programme (1)
 - DMB - Digitale Medien mit Bildungspotential(4)
 - SDM - Spielbasierte Digitale Medien (2)
 - LMS - Lehr- und LernManagementSysteme (2)
 - EBM - Europa-gesellschaftliche BildungsMedien.(1)
- Je 1 Kursmodell aus jedem Land (insgesamt 7), AT, CY, DE, GR; HU, NL, SI);
- Je Partner 2 Sprachversionen für Veröffentlichungen.

Erläuterung der Bildungsmedien- und Bewertungskategorien

1. Didaktische digitale Medien DDM

Didaktische digitale Medien (DDM) sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Sie sind pädagogisch bzw. didaktisch strukturiert, für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen konzipiert und stehen auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen genutzt und sollen es den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (als fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln.

(Bernd Mikuszeit, 2021)

2. Blended-Learning-Programme BLEP

Blended-Learning-Programme (BLP) sind „Kombinationen von Lernen in Präsenzveranstaltungen mit E-Learning“ (Arnold; Kilian; Thillosen; Zimmer 2018, 527). Blended-Learning-Programme und Blended-Learning-Kurse sind Lehr- und Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenz-Phasen, Online-Phasen und Phasen des selbständigen Lernens (E-Learning-Phasen) umfassen. Dabei werden digitale und analoge Formate und Methoden miteinander kombiniert.

(Péter Csizsár, Livia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit, 2021)

3. Digitale Medien mit Bildungspotenzial DMB

Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) sind in erster Linie nicht intendiert zum Lehren oder Lernen. Sie sind aber so aufbereitet, dass sie zum Lehren und Lernen eingesetzt werden können. Viele Medien werden mit der Intention entwickelt zu informieren, aufzuklären, Wissen zu verbreitern etc., besitzen aber Bildungspotenzial.

(Marko Ivanisin, 2021)

4. Spielbasierte digitale Bildungsmedien SDM / game based learning GBS

Spielbasierte digitale Bildungsmedien (game based learning) haben in den letzten Jahren eine ständige Entwicklung mit großen didaktischen, spielerischen und technologischen Fortschritten zu verzeichnen. Wesentlich für die Kategorie SDB (CKP) (Digitale spielbasierte Bildungsmedien) ist, dass versucht wird, mittels Spielmethoden die vorgesehenen Bildungsabsichten zu realisieren. Der anerkannte Mehrwert des spielerischen Lernens ist der Grund, um immer mehr Lernspiele für formales und informelles Lernen zu entwickeln. Parallel dazu werden auch in anderen Bildungsmedienkategorien immer mehr „spielerische“ Elemente eingebracht (international bezeichnet als „Gamification“).

(Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021)

5. Lehr- und Lernmanagementsysteme LMS

Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) sind digitale Werkzeuge, die an den Bildungsprozess angepasst sind bzw. diesen (zum Teil) in eine digitale Form transformieren.

Dabei gehen wir davon aus, dass das LMS das technische Bindeglied / Medium zwischen dem Lehrenden und den Lernenden darstellt. Dem LMS kommt damit eine zentrale Rolle im digitalen Bildungsprozess zu. LMS ersetzen und verbessern die klassische Bildungssituation, die als das Klassenzimmer bzw. aus dem Klassenzimmer bekannt ist.

(Marko Ivanisin, 2021)

6. Europa-gesellschaftliche Bildungsmedien EBM

Europa-politische (eigentlich: Europa-spezifische) Medien sind in diesem Kontext alle jene digitalen Medienprodukte bzw. Medienprojekte, die für die Intensivierung des Europadiskurses kulturelle und gesellschaftspolitische Relevanz aufweisen. Und so sie für das Europa-Bewusstsein für relevant erachtet werden, werden sie als (Europa-politische) Bildungsmedien in Betracht gezogen. Sie werden durch drei Hauptkriterien charakterisiert:

- Die Themenwahl
- Die Kontextualisierung
- Das implizite Bildungspotenzial.

(Thomas A, Bauer, 2021)

Kursmodelle

Die beteiligten Projektpartner haben folgende Kursmodelle entwickelt:

Grundkurs G1 und G2

D.6. CY RCI Limassol, MSc. Christos Giannoulis:

Kategorie: DMB, Sprachen: Griechisch und Deutsch;

Kursmodell 1 und 2

D.1. DE IB&M Berlin, Dr. Bernd Mikuszeit (Koordinator):

Kategorie: DDM, Sprachen: Deutsch und Englisch;

Kursmodell 3 und 4

D.2. DE ITW Berlin, Dr. Elke Raddatz, Dr. Becker:

Kategorie: LMS, Sprachen: Deutsch und Englisch;

Kursmodell 5 und 6

D.3. SI EDUMAN Maribor, Dr. Marko Ivanisin:

Kategorie: LMS, Sprachen: Slowenisch und Deutsch;

Kursmodell 7 und 8

D.4. AT ESEC Wien, Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer:
Kategorie: EBM, Sprachen: Deutsch und Englisch;

Kursmodell 9 und 10

D.5. NL BITVISER Sittard, Dr. Marlies Bitter-Rijkema:
Kategorie: SDBM, Sprachen: Niederländisch und Deutsch;

Kursmodell 11 und 12

D.6. CY RCI Limassol, MSc. Christos Giannoulis:
Kategorie: DMB, Sprachen: Griechisch und Deutsch;

Kursmodell 13 und 14

D.7. HU Proactive Consulting Pécs, MSc. Livia Kovácsévics:
Kategorie: SDBM, Sprachen: Ungarisch und Deutsch;

Kursmodell 15 und 16

D.8. GR URIAC Athen, Univ.-Prof. Dr. Dimitris Charalambis:
Kategorie: DMB, Sprachen: Griechisch und Deutsch;

Kursmodell 17 und 18

D.9. AT ipcenter Wien, MSc. Peter Csizmar:
Kategorie: BLEP, Sprachen: Deutsch und Englisch.

GRUNDKURS: DIGITALE MEDIEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG
(Sprachen: Griechisch und Deutsch)

CHRISTOS GIANNOULIS

Βασικό μάθημα G1 Grundkurs G1

CY / ERCI Λεμεσός – DMB – Ελληνικά

DMB διδακτικά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό

Ψηφιακή ικανότητα: αξιολόγηση μέσων

ΒΑΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

“Ενσωμάτωση υποδειγματικών εκπαιδευτικών πολυμέσων στην τάξη. Εργαλεία παρουσίασης και επεξεργασίας” για το μοντέλο μαθημάτων μικτής μάθησης "DigiKomp".

Ο στόχος είναι να φθάσουν όλοι οι συμμετέχοντες στο μοντέλο μαθημάτων "DigiKomp" στο ίδιο επίπεδο γνώσης των εργαλείων παρουσίασης.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ: Βασικές γνώσεις για την ενσωμάτωση υποδειγματικών παιδαγωγικών πολυμέσων στην τάξη . Εργαλεία παρουσίασης και επεξεργασίας

Στο πλαίσιο του προγράμματος ERASMUS + KA2 με τίτλο "DIGIMEDIA", αναπτύχθηκε το σεμινάριο (μάθημα) "Βασικές γνώσεις για την ενσωμάτωση υποδειγματικών εκπαιδευτικών πολυμέσων στην τάξη, εργαλεία παρουσίασης και επεξεργασίας".

Στόχος του σεμιναρίου είναι να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των κατάλληλων πολυμέσων για τη διδασκαλία τους και, κυρίως, να τους παράσχει βασικές γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες σχετικά με τα εργαλεία παρουσίασης και επεξεργασίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να εμπλουτίσουν ένα συμβατικό μάθημα με ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα.

Το σεμινάριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων

Καθώς η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα κατάλληλα εργαλεία ποικίλλει από άτομο σε άτομο, το σεμινάριο θα επιχειρήσει σε πρώτη φάση να παρουσιάσει τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών πολυμέσων παρουσιάζοντας ένα τυπικό παράδειγμα κάθε κατηγορίας από τη βάση δεδομένων GPI Comenius.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσει τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολυμέσων, όπως αυτά αναπτύχθηκαν με την πάροδο του χρόνου κατά την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων από την επιστημονική ομάδα του GPI και την κοινοπραξία.

Στην επόμενη φάση, παρουσιάζονται οι κύριες εφαρμογές παρουσίασης με τα κύρια χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες τους.

Η τεχνική κατάρτιση θα καλύπτει τη χρήση διαφόρων εφαρμογών για την επεξεργασία και ενσωμάτωση διαφόρων τύπων πολυμέσων, εικόνων, βίντεο-ήχου και υπερσυνδέσμων μέσω εφαρμογών παρουσίασης.

Το σεμινάριο ολοκληρώνεται με την κατάρτιση μιας διδακτικής περιόδου από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση των παραπάνω εφαρμογών.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή στο θέμα

1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ

1. Διδακτικά προϊόντα ψηφιακών μέσων (DMP),
παρουσίαση ενός υποδειγματικού βραβευμένου DMP από τη Βιβλιοθήκη Comenius
2. γενικά προϊόντα ψηφιακών μέσων (AMP)
παρουσίαση ενός υποδειγματικού βραβευμένου AMP από τη Βιβλιοθήκη Comenius
3. συστήματα διαχείρισης διδασκαλίας και μάθησης (LMS)
παρουσίαση ενός υποδειγματικού βραβευμένου LMS από τη Βιβλιοθήκη Comenius
4. Παιχνίδια υπολογιστή με δυνατότητες ενίσχυσης ικανοτήτων (CKP)
Παρουσίαση ενός υποδειγματικού βραβευμένου CKP από τη Βιβλιοθήκη Comenius
- 5 Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Μέσα (EBM)
Παρουσίαση ενός παραδείγματος βραβευμένου EBM από τη Βιβλιοθήκη Comenius

2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΑ

- 2.1 Διδακτικά προϊόντα ψηφιακών μέσων (DMP),
- 2.2. Γενικά προϊόντα ψηφιακών μέσων (AMP)
- 2.3. Συστήματα διαχείρισης διδασκαλίας και μάθησης (LMS)
- 2.4. Ηλεκτρονικά παιχνίδια με δυνατότητες προαγωγής ικανοτήτων (CKP)
- 2.5. Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά μέσα (EBM)

3. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΓΙΑ ΜΙΚΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

- 3.1. powerpoint,
Χαρακτηριστικά και δυνατότητες
- 3.2. Prezi
Χαρακτηριστικά και δυνατότητες
- 3.3. visme
Χαρακτηριστικά και δυνατότητες

4. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

- 4.1Κείμενο
- 4.2Εικόνα
- 4.3Ήχος
- 4.4Video
- 4.5Link

5. ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

- 5.1 Κείμενο
Επεξεργασία

5.2. εικόνα, ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΙΚΟΝΑΣ

5.2.1 PHOTOSHOP

5.2.1.1 Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του PHOTOSHOP

5.2.2 GIMP

5.2.2.1 GIMP- Χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.2.3 CANVA

5.2.3.1. CANVA - Χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.3. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΉΧΟΥ

CUBASE

CUBASE- Χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.3.2. AUDACITY

AUDACITY- χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.3.3. PRO-TOOLS

PRO TOOLS- χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.4 BINTEO, ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ BINTEO

MOVIEMAKER

MOVIEMAKER - χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.4.2. LIGHTWORKS

LIGHTWORKS - χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.4.3. ADOBE PREMIER PRO

adobe premier pro - χαρακτηριστικά και δυνατότητες

5.5 Σύνδεσμοι

Χρήση συνδέσμων

6. Εργαστήριο: Δημιουργία ενός μαθήματος Blendend Learning με χρήση πολυμέσων.

7. Ανατροφοδότηση, τεκμηρίωση

- Συζήτηση των αποτελεσμάτων

- Τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων

SEMINAR:

Grundlagenwissen für die Integration beispielhafter pädagogischer Multimedia-Produkte in den Unterricht: Präsentations- und Bearbeitungstools

Im Rahmen des ERASMUS + KA2-Programms mit dem Titel "DIGIMEDIA" wurde das Seminar (Kurs) "**Grundwissen für die Integration beispielhafter pädagogischer Multimedia Produkte in den Unterricht, sowie Präsentations- und Bearbeitungswerkzeuge** " entwickelt.

Das Seminar zielt darauf ab, Lehrer in der Auswahl der richtigen Multimedia für ihren Unterricht zu befähigen und ihnen vor allem grundlegendes Wissen und technische Kenntnisse über **Präsentations- und Bearbeitungswerkzeuge** zur Verfügung zu stellen, die

sie verwenden können, um einen konventionellen Kurs mit digitalen Bildungsmedien zu bereichern. Das Seminar richtet sich an Lehrer:innen aller Stufen.

Da die Vertrautheit von Lehrer:innen mit entsprechenden Mitteln von Person zu Person unterschiedlich ist, versucht das Seminar in der ersten Phase, die Kategorien der pädagogischen Multimedia zu präsentieren, indem es ein typisches Beispiel jeder Kategorie aus der Comenius-Datenbank der GPI vorstellt.

Anschließend werden die Kriterien für die Bewertung von Multimedia im Bildungsbereich vorgestellt, wie sie im Laufe der Zeit im Rahmen der Durchführung europäischer Programme vom wissenschaftlichen Team der GPI und des Konsortiums entwickelt wurden.

In der nächsten Phase werden die wichtigsten Präsentationsanwendungen mit ihren Hauptmerkmalen und Funktionen vorgestellt.

Die technische Schulung erstreckt sich auf die Verwendung verschiedener Anwendungen zur Verarbeitung und Integration verschiedener Arten von Multimedia-, Bild-, Video-Audio- und Hyperlinks durch Präsentationsanwendungen.

Das Seminar endet mit der Ausbildung einer Lehrperiode durch die Lehrer:innen Franz Sageder, war Oblate, Kaplan in München-Hasenberg, nun Telefonseelsorge, ich glaube, Berchtesgaden: franz@sageder.de
Rudolf Sprengseis: war tätig als Jurist bei der WK: rudolf@sprengseis.com
Johann Bohdanský, war beim Münchner Staatsopernchor, zuvor mit mir im Noviziat: bohdansky@web.de

Thomas Munninger, Lehrer in Esternberg, verstorben
Albert Davy, Militär, ann Sexualberatung. In Salzburg, verstorben
Liebe Grüße, bis bald., Thomas
unter Verwendung der oben genannten Anwendungen.

GRUNKURS

„Integration beispielhafter pädagogischer Multimedia Produkte in den Unterricht.
Präsentations- und Bearbeitungswerkzeuge“

für das Blended-Learning-Kursmodell „DigiKomp“

Ziel ist es, alle Teilnehmer des Kursmodells „DigiKomp“ auf den gleichen Kenntnisstand der Präsentationstools zu bringen.

Inhalte

Einführung in die Thematik

1. MULTIMEDIA KATEGORIEN
 - 1.1 Didaktische digitale Medienprodukte (DMP),
 - 1.2 Präsentation einer beispielhaften preisgekrönten DMP aus der Comenius Library
 - 2.1 Allgemeine digitale Medienprodukte (AMP)
 - 2.2 Präsentation einer beispielhaften preisgekrönten AMP aus der Comenius Library
 - 3.1 Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS)
 - 3.2 Präsentation einer beispielhaften preisgekrönten LMS aus der Comenius Library
 4. 1 Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP)
 - 4.2 Präsentation einer beispielhaften preisgekrönten CKP aus der Comenius Library
 5. 1 Europolitische Bildungsmedien (EBM)
 - 5.2 Präsentation einer beispielhaften preisgekrönten EBM aus der Comenius Library
2. KRITERIEN FÜR DIE BEWERTUNG VON MULTIMEDIA PRODUKTEN
 - 2.1. Didaktische digitale Medienprodukte (DMP),
 - 2.2. Allgemeine digitale Medienprodukte (AMP)
 - 2.3. Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS)
 - 2.4. Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP)
 - 2.5. Europolitische Bildungsmedien (EBM)
3. PRÄSENTATIONSAPPS FÜR BLENDED LEARNING
 - 3.1. Powerpoint :Merkmale und Fähigkeiten
 - 3.2. Prezi: Merkmale und Fähigkeiten
 - 3.3. Visme: Merkmale und Fähigkeiten
4. AUFNAHME VON KURSINHALTEN IN APPS
 - 4.1 Text
 - 4.2 Bild
 - 4.3 Sound

- 4.4 Video
- 5. TECHNISCHE BEARBEITUNG VON KURSINHALTEN
 - 5.1. Text
 - 5.2. Bearbeiten
 - 5.2. Bild, BILDBEARBEITUNGSANWENDUNGEN
 - PHOTOSHOP:
 - 5.2.1 Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.2.2 GIMP: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.2.3 CANVA: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.3 AUDIO AUDIO-BEARBEITUNGSANWENDUNGEN
 - CUBASE: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.3.2. AUDACITY: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.3.3. PRO-TOOLS: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.4 VIDEO, VIDEO-BEARBEITUNGSANWENDUNGEN
 - 5.4.1. MOVIEMAKER: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.4.2. LIGHTWORKS: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.4.3. ADOBE PREMIER PRO: Merkmale und Fähigkeiten
 - 5.5 Links: Links verwenden
- 6. Workshop: Erstellen einer Blending Learning Unterrichtseinheit mit Multimedia.
- 7. Feedback, Dokumentation : Diskussion der Ergebnisse

BLENDDED-LEARNING
KURSMODELL FÜR DIDAKTISCHE DIGITALE MEDIEN (DDM) - Deutschland

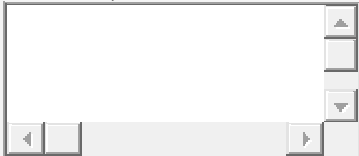
Kursmodell 1 und 2, Kategorie: DDM,
Sprachen: Deutsch und Englisch

BERND H. MIKUSZEIT

Kursmodell 1

DE / IB&M Berlin– DDM (DMP) – Deutsch
DDM Didaktische Digitale Medien
Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes didaktisches digitale Medium aus Datenbank O2	Präsentation: „wb-web“ (OER) (Comenius-Medaille 2020) https://wb-web.de/
Gesamtbewertung: In mediengestützten Lehr- und Lernarrangements nimmt die DIGITALE KOMPETENZ von Lehrenden eine Schlüsselrolle ein. Wb-web ist dafür ein ausgezeichnetes Onlineportal. Es vermittelt für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung wissenschaftlich gesichertes und fundiertes pädagogisches Fachwissen. Die auf wb-web bereitgestellten Inhalte sind als <u>OERs</u> (Open Educational Resources) frei verfügbar. Den Nutzern stehen Handlungsanleitungen, Checklisten, Buchvorstellungen, Linklisten, Wissensbausteine, Fallbeispiele und <u>vielen mehr</u> zur Verfügung. Hervorzuheben ist, dass wb-web die Möglichkeit bietet, sich mit Kolleg/Innen in einer Fach-community auszutauschen. Im Lernbereich des Portals können die Nutzer ausgewählte Selbstlernangebote zur <u>Kursplanung, -Durchführung und – Evaluation</u> kostenfrei absolvieren. Das Portal wb-web leistet einen fundierten Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es wird von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswertes Angebot bewertet. Es wurde deshalb mit der Comenius-EduMedia-Medaille 2020 ausgezeichnet.		Gesamtbewertung: „wb-web – Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung
Diskussion der Nutzung von „wb-web“ in der Erwachsenenbildung		Vor- und Nachteile und Fragen zu „wb-web“ bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden

E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 („wb-web“)	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen zu „wb-web“
Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: DDM	Einführung: Kriterien für DDM/DMP
Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten (Lernziel, Lerninhalt, Zielgruppe, Innovation, Handlungskompetenzen, Werte)  Didaktisch-methodische Anforderungen (Didaktische Grundsätze, Didaktische Regeln und Verfahren, Vermittlungs- und Lernformen, Didaktische Schritte, Lernsteuerung, Interaktionsstrukturen)  Medial-gestalterische Anforderungen (Inhaltsadäquate, adressatengerechte, sprachliche, visuelle, auditive, medienspezifische Gestaltung)  Organisatorisch-technischen Anforderungen (Selbsterklärung und Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit und Flexibilität, Navigation und Steuerung, Anpassung, Nutzerfreundlichkeit, technische Funktionalität und Handhabung)  Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) 		Präsentation der Kriterien und der Bewertung von DDM Didaktische digitale Medien

Bewertung speichern		
Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten		Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für DDM in Datenbank O2:
Teachtoday ist eine Initiative der Deutschen Telekom AG zur Förderung der sicheren und kompetenten Mediennutzung. Sie unterstützt Kinder & Jugendliche, Eltern & Großeltern sowie pädagogische Fachkräfte mit praxis- und alltagsnahen Tipps und Materialien. Dabei berücksichtigt die Initiative verschiedene Lebensräume und Nutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Freizeit.		Präsentation am Beispiel: DDM „teachtoday“ (OER) http://teachtoday.de/
E-Learning 2	Üben und Festigen	
Üben und Festigen	DDM eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	DDM durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
DDM Didaktisches digitales Medium in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
DDM Didaktisches digitales Medium mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3	Auswerten und Evaluieren	
	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für DDBM
Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von DDM		Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:
Langfassungen der Kriterien / Beispiel DDM (DMP)
<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

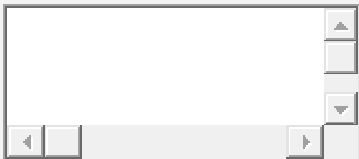
Kursmodell 2 / Course model 2

DE / IB&M Berlin– DDBM (DMP) – Englisch

DDBM Didactic Digital Education Media

Digital competence: evaluating media

Blended learning phase/didactic intentions	Content	Methodological notes
presence 1	Exemplary didactic digital educational medium from database O2	Presentation: DDBM "wb-web" (OER) (Comenius Medal 2020) https://wb-web.de/
Insert and Present		
DIGITAL COMPETENCE of teachers plays a key role. Wb-web is an excellent online portal for this. It imparts scientifically proven and well-founded pedagogical specialist knowledge for teachers in adult and further education. The content provided on wb-web is available as OERs (Open Educational Resources) freely available. Instructions for action, checklists, book presentations, link lists, knowledge modules, case studies and much more are available to users. It should be emphasized that wb-web offers the opportunity to exchange ideas with colleagues in a specialist community. In the learning area of the portal, users can complete selected self-learning offers for course planning, implementation and evaluation free of charge. The wb-web portal makes a well-founded contribution to the development of skills and the professionalization of teachers in adult and further education. It is rated by the Comenius jury as a didactically and methodologically highly recommended offer and is therefore awarded the Comenius EduMedia Medal 2020.		Overall rating: In media-supported teaching and learning arrangements, the overall rating is: "wb-web - competence for teachers in adult and further education"
Discussion of the use of "wb-web" in adult education		Edit pros and cons and questions about "wb-web".
Introduction to the O2 database		Getting acquainted with the O2 database Explanation: Find medium in the database
E learning 1		Independent or group work with

Explore and try	Exploration and testing in the O2 database ("wb-web")	the O2 database. Checking the entries for "wb-web"
Exploration/testing of the O2 database (educational medium of the participants' choice)		Independent or group work with the O2 database. Reviewing the listings of educational media listings of interest to participants.
presence 2 Insert and Use	Criteria of educational media, category: DDBM	Introduction: criteria for DDBM/DMP
Pedagogical content options (learning objective, learning content, target group, innovation, skills, values)  Didactic-methodical requirements (Didactic principles, didactic rules and procedures, forms of teaching and learning, didactic steps, learning control, interaction structures)  Media design requirements (Content-adequate, addressee-oriented, linguistic, visual, auditory, media-specific design)  Organizational-technical requirements (Self-explanation and reliability, clarity and flexibility, navigation and control, customization, user-friendliness, technical functionality and handling)  total score  verbal evaluation (Positive, negative, improvements, possible uses)  Save rating		Präsentation der Kriterien und der Bewertung von DDBM Didaktische digitale Medien
Introduction: Enter product		Enter the product in the O2

Introduction: rate the product		database and rate it using the criteria for DDBM in the O2 database
Teachtoday is an initiative of Deutsche Telekom AG to promote safe and competent media use. It supports children & young people, parents & grandparents as well as educational professionals with practical and everyday tips and materials. The initiative takes into account different living spaces and ways of using children and young people in the family, at school and in their free time.		Example presentation: DDBM teach-to-day (OER) http://teachtoday.de/
E learning 2 practice and strengthen	practice and strengthen Enter and evaluate DDBM using the database O2 /	Enter and evaluate DDBM by participants, individually or in groups. Result: Each participant entered and rated an educational medium of their choice in the database
Enter the DDBM didactic digital medium in the O2 database		Enter the educational medium chosen by the participants
Evaluate DDBM didactic digital medium using the O2 database		Evaluate the educational medium chosen by the participants
presence 3 Evaluate and evaluate	discussion and evaluation of entries and ratings.	Presentation of the results of the participants for DDBM
Conclusions for course design and use of DDBM		suggestions of the participants

Preparation of the lecturer for the course / literature:
Long versions of the criteria / example DDBM (DMP)
<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/criteria/>

BLENDEN LEARNING KURSMODELL FÜR LEHR- UND LERNMANAGEMENTSYSTEME
(LMS)

Deutschland

Kursmodell 3 und 4, Kategorie: LMS

Sprachen: Deutsch und Englisch

ELKE RADDATZ / DANIEL BECKER

Kursmodell 3

DE / ITW Berlin– LMS – Deutsch
 LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme
 Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes didaktisches digitale Bildungsmedium aus Datenbank O2	Präsentation: LMS „youbu.de - ein intuitiv nutzbares Lernökosystem für Auszubildenden-Schulungen“ (OER) (Comenius-Siegel 2021) www.youbu.de
Gesamtbewertung: youbu.de - ein einfaches, niedrigschwelliges und intuitiv nutzbares Lernökosystem, das sich konsequent an der Lebenswelt der Teilnehmer orientiert und ohne nennenswerte Einarbeitungszeit genutzt werden kann. Datensparsam und auf Open-Source Basis, dem Community-Gedanken folgend leicht replizierbar. Das LMS ist umfangreich konzipiert und bietet dem Lernenden viele Kommunikationsmöglichkeiten und dem Lehrenden methodische Vielfalt. Fraglich bleibt, ob bei relativ kurzen Lernphasen (2 Tage) die Möglichkeiten ausgeschöpft werden bzw. ob der Aufwand für die Einrichtung der Kommunikationsstrukturen hierzu im richtigen Verhältnis steht.		Gesamtbewertung: „youbu.de – Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung
Diskussion der Nutzung von „youbu.de“ in der Erwachsenenbildung		Vor-und Nachteile und Fragen zu „youbu.de“ bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 („youbu.de“)	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen zu „wb-web“
		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2.

Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: LMS	Einführung: Kriterien für LMS
Pädagogisches Lehr- und Inhaltskonzept (Inhalte, Medienvielfalt, Mediatheken, didaktische Möglichkeiten, nutzerfreundliches Design)  Didaktisches Lern- und Nutzungskonzept (Nutzererfahrung, Lernorganisation und –aufgaben, Personalisierung)  Prozess- und Kommunikationsorientierung (Umgang mit Lernenden und Inhalten, Werkzeuge für Kommunikation und Kollaboration, Struktur, Filter und Suche)  Technik, Marketing und Innovation (Einwandfreies Funktionieren, Adaptiv und Responsive, Marketing, Innovation)  Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten)  Bewertung speichern		Präsentation der Kriterien und der Bewertung von LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme
Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten		Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für LMS in Datenbank

		O2:
Das digital.learning.lab ist ein ausgezeichnetes Online-Kompetenzzentrum für die Unterrichtsgestaltung in digitalen Zeiten. Es bietet Lehrkräften Anregungen und Unterstützung, ihren Unterricht entlang der Kompetenzen für eine digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt zu entwickeln. Hervorzuheben ist, dass auf der Plattform offen zugängliche Beispiele verschiedener Lehr-Lernszenarien (OER) mit und über digitale Medien zur Verfügung gestellt werden und dass das Kompetenzzentrum dabei frei zugänglich und für alle Lehrkräfte bundesweit verfügbar ist. Das digital.learning.lab wird von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswertes Online-Angebot bewertet und deshalb mit dem Comenius-EduMedia-Siegel 2020 ausgezeichnet.		Präsentation am Beispiel: LMS „digital.learning.lab“ (OER) https://digitallearninglab.de/
E-Learning 2 Üben und Festigen	Üben und Festigen LMS eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	LMS durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
	LMS Lehr- und Lernmanagementsystem in die Datenbank O2 eintragen	Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
	LMS Lehr- und Lernmanagementsystem mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten	Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3 Auswerten und Evaluieren	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für LMS
	Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von LMS	Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

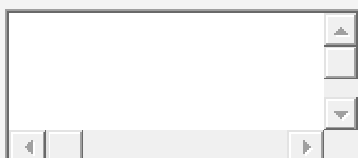
Langfassungen der Kriterien / Beispiel LMS

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

Kursmodell / Course Model 4

DE / ITW Berlin – LMS – English
 LMS teaching and learning management systems
 Digital competence: evaluating media

Blended-Learning-Phase/didactic intention	Content	Methodical note
Presence 1 Introduction and presentation	Exemplary didactic digitale educational medium from database O2	Presentation: LMS „youbu.de - an intuitively usable learning-ecosystem for the training of trainees- “ (OER) (Comenius-Seal 2021) www.youbu.de
Overall evaluation: youbu.de – a straightforward, low-threshold and intuitively usable learning-ecosystem that is consequently oriented toward the participants lifeworld and can be used without a significant training period in advance, it is data economic and an open-source tool, easily replicable following the community-idea. The LMS is comprehensive and provides the learner with multiple communication options and the teacher with a range of methodological options. Given the relatively short learning phase (2 days), it remains questionable, if the capabilities can be fully addressed and if the expense of establishing the communication structures actually meets the outcome.		Overall evaluation: „ youbu.de – Competence for teachers in adult education and training.
Discussion of the usability of „youbu.de“ in adult education.		Advantages, disadvantages and questions regarding „youbu.de“
Introduction into the database O2		Introduction into the database O2 Note: finding media in the database
E-Learning 1 Exploring and trying	Exploring and testing database O2 („youbu.de“)	Autonomous or group work with database O2. Scrutinising the „wb-web“ entry
Exploring/testing database O2 (educational medium chosen by participants)		Autonomous or group work with database O2. Scrutinising of entries of educational media of interest to

		participants.
Presence 2 Introducing and applying	Criteria of the educational media category LMS	Introduction: Criteria of LMS
Pedagogical teaching and learning concepts (content, media plurality, media library, didactic options, user-friendly design)  Didactic learning and utilisation concepts (user experience, learning management and assignments, personalisation)  Process and communication aims (handling of learners and content, means of communication and collaboration, structure, selection and searches)  Technology, marketing and innovation (trouble-free functioning, adaptivity and responsivity, marketing, innovation)  Overall score  Verbal assessment (Somewhat positives or negative, suggestions for improvement, utilisation possibilities)  Save assessment		Presentation of criteria and evaluation of LMS Learning management systems
Introduction: list product Introduction: assess product		Listing of product in database O2 and evaluation based on the LMS criteria in database O2:
The digital.learning.lab is an excellent online-based competence centre for the design of teaching in digital		Demonstration utilising the example:

times. It offers instructors suggestions and support to develop their units alongside the competences required for a digitalised living and working environment. Noteworthy, openly accessible various examples of teaching and learning scenarios are provided on the platform. Furthermore, the competence centre is also freely available for all instructors nationwide. The Comenius-Jury assessed digital.learning.lab to be didactically and methodologically highly recommendable online offering and is therefore awarded a Comenius-EduMedia-Seal 2020.		LMS „digital.learning.lab“ (OER) https://digitallearninglab.de/
E-Learning 2	Practise and consolidate	
Practise and consolidate	Listing and assessment of LMS utilising the database O2	LMS listed and assessed by participants, individually or in groups. Result: Every participant has listed and assessed a self-chosen educational medium in the database
Listing of LMS Learning Management System in database O2		Entry of self-chosen educational medium by participant
Assessing LMS Learning Management System utilising database O2		Assessment of self-chosen educational medium by participant
Presence 3	Discussion and evaluation of the entry and assessment	
Analysation and evaluation		Presentation of the LMS results by the participants
Conclusion for the course organisation and the utilisation of LMSs		Proposals by participants

Course preparations for the instructor / literature:

Extended version of the criteria / example LMS

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR LEHR- UND
LERNMANAGEMENTSYSTEME (LMS)

Slowenien

Kursmodell 5 und 6 Kategorie: LMS,
Sprachen: Slowenisch und Deutsch;

MARKO IVANISIN

Vzorec tečaja 5 (Kursmodell 5)

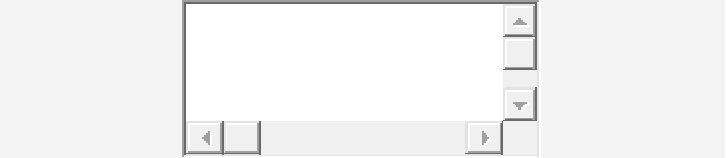
SI / EDUMAN Maribor - LMS – slovensko (Slowenisch)

LMS – Sistemi za upravljanje poučevanja in učenja

Digitalne spretnosti: ocena izobraževalnih medijev

Stopnja v mešanem učenju (blended-learning)/ didaktični cilji	Vsebina	Didaktični namigi
Prezenčno 1 Uvod in predstavitev	Vzorčni Sistem za upravljanje poučevanja in učenja iz podatkovne zbirke O2	Predstavitev: LMS eCampus Proizvajalec: B2 IT, d.o.o. (Slovenija) Priznanje: Pečat Comenius 2017 ID podatkovne zbirke Comenius: 4128 www.spletno-ucenje.com
Gesamtbewertung: eCampus je najsodobnejša platforma za e-izobraževanje, razvita kot odgovor na izzive podjetij na področju razvoja zaposlenih. Opremljena je z inovativnimi in naprednimi rešitvami za e-izobraževanje, od naprednega poročanja in BI, hitrega razvoja vsebin, mobilnega e-izobraževanja, funkcij igrifikacije za povečanje motivacije itd. Izdelek je zelo prijazen do uporabnika, do učiteljev in udeležencev izobraževanja, vendar ima pregledani DMP znotraj sistema LMS omejene funkcije glede predstavitve informacij in testov za udeležence izobraževanja. Učiteljevi vložki večinoma temeljijo na besedilu, druge oblike informacij (npr. videoposnetki) pa zahtevajo podporo proizvajalca. S svojo zasnovo, ki temelji na igrah, in interaktivnostjo platforma motivira učence, da ostanejo osredotočeni in napredujejo. Izdelek je kompleksen, vendar enostaven za navigacijo, tako učitelj kot učenec pa lahko zlahka nadzorujeta učenje. Izdelek je zelo dobro zasnovan in ponuja orodja za komunikacijo med učenci in učenci z učiteljem, vendar je glavna interakcija osredotočena na delo učencev z učnim gradivom in testi. Izdelek deluje brez težav in ima ekipo za podporo pri odpravljanju težav. Združljiv je z mobilnimi napravami in uporablja različne vire za medijsko obogatitev.		Skupna ocena: eCampus
Razprava o uporabi eCampus-a v izobraževanju		Obravnava prednosti in slabosti ter vprašanj v zvezi z eCampus-om

odraslih		
Uvod v podatkovno zbirko O2		Spoznavanje podatkovne zbirke O2 Pojasnimo: iskanje izdelkov v podatkovni zbirki
E-učenje 1		
Najti in preizkusiti	Iskanje in preizkušanje eCampus-a v podatkovni zbirki O2	Samostojno ali skupinsko delo s podatkovno zbirko O2. Pregled vnosov za eCampus
Iskanje in preizkušanje v podatkovni zbirki O2: izobraževalni medij po izbiri udeležencev		Samostojno ali skupinsko delo s podatkovno zbirko O2. Pregled vnosov izobraževalnih medijev, ki zanimajo udeležence.
Prezenčno 2		
Uvod in uporaba	Merila skupine izobraževalnih medijev: LMS	Uvod: Merila za LMS
Pedagoška zasnova poučevanja in vsebine (vsebine, raznolikost medijev, medijske knjižnice, didaktične možnosti, uporabniku prijazno oblikovanje)      Didaktična zasnova učenja in uporabe (uporabniška izkušnja, organizacija učenja, možnosti nalog ter personalizacija)      Usmerjenost v potek učenja in komunikacijo (obravnavanje učencev in vsebine, orodja za komunikacijo in sodelovanje, zgradba učilnice, možnosti razporejanja in iskanja)      Tehnika, trženje in inovacije (brezhibno delovanje, prilagodljivost in odzivnost, trženje, inovacije)      Skupno število točk 18 Opisna ocena (Pozitivno, negativno, izboljšave, uporabniška izkušnja)		Predstavitev meril in ocen za LMS Sistemi za upravljanje poučevanja in učenja

		
Shrani oceno		
Uvod: vnašanje izdelka Uvod: ocena izdelka		Vnos in s pomočjo meril za LMS ocena izdelka v podatkovni zbirki O2
FLOWsparks združuje znane elemente ustvarjanja didaktičnih vsebin z zelo napredno uporabniško izkušnjo (UX). V videoposnetku za usposabljanje je na kratko opisano: avtor se mora ukvarjati le z vsebino in izbrati sliko, vse drugo opravi platforma PPlatform. To pomeni, da je vsebina učencu posredovana v sodobni zasnovi, ki se prilagaja vsem velikostim zaslona in operacijskim sistemom, ne da bi se pri tem izgubila uporabniška izkušnja. Učenca lahko nekoliko zmoti količina in raznolikost ponujenih možnosti predstavitve vsebine ter s tem povezana didaktika in učinkovitost učenja. Platforma poskuša olajšati pregled z ikonami in smiselnimi, a tudi marketinško skladnimi imeni, vendar bo avtor/učitelj to spoznal šele po nekaj urah dela na platformi. Na voljo pa je nekaj videoposnetkov za usposabljanje in osebna pomoč... Učenec lahko dela časovno neodvisno od učitelja, vse povratne informacije so na voljo na platformi ter na didaktičnih poteh in rešitvah.		Predstavitev: LMS FLOWSPARKS Proizvajalec: FLOWSPARKS NV (Belgija) Priznanje: Medalja Comenius 2021 ID podatkovne zbirke Comenius: 4898 www.flowsparks.com
E-učenje 2	Vaja in pomnjenje	Udeleženci samostojno ali v skupinah vnesejo in ocenijo LMS
Vaja in pomnjenje	Vnos in s pomočjo meril za LMS ocena izdelka v podatkovni zbirki O2	Rezultat: vsak udeleženec je vnesel in ocenil izdelek v podatkovno zbirko O2
Vnos LMS v podatkovno zbirko O2		Vnos izobraževalnega medija po izbiri udeleženca
Ocena LMS v podatkovni zbirki O2		Ocena izobraževalnega medija po izbiri udeleženca
Prezenčno 3	Razprava in ocena vnosov in ocen.	Udeleženci predstavijo svoje rezultate za LMS
Ocena		
Zaključki za oblikovanje tečaja in uporabo LMS		Predlogi udeležencev

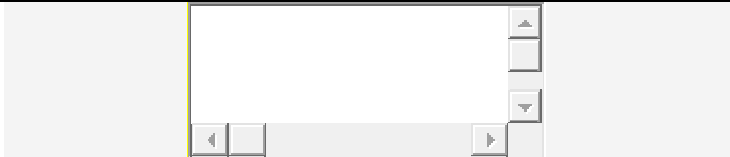
Priprava učitelja za tečaj/Viri:
Razširjena različica meril/Primer LMS
 (glej www.comenius-award.de)

Kursmodell 6

SI / EDUMAN Maribor - LMS – Deutsch
 LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme
 Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes LMS Lehr- und Lernmanagementsystem aus Datenbank O2	Präsentation: LMS eCampus Produzent: B2 IT, d.o.o. (Slowenien) Preis: Comenius-Siegel 2017 Comenius-Datenbank ID: 4128 www.spletno-ucenje.com
Gesamtbewertung: eCampus ist eine hochmoderne eLearning-Plattform, die entwickelt wurde, um die Herausforderungen der Mitarbeiterentwicklung in Unternehmen zu meistern. Sie ist vollgepackt mit innovativen und fortschrittlichen eLearning-Lösungen, wie z. B. fortschrittliches Reporting und BI, schnelle Inhaltsentwicklung, mobiles eLearning, Gamification-Funktionen zur Motivationssteigerung, etc. Das Produkt ist sehr benutzerfreundlich, sowohl für Lehrende als auch für Lernende, doch das überprüfte DMP innerhalb des LMS bietet nur begrenzte Funktionen für die Präsentation von Informationen und Tests für Lernende. Der Input des Lehrers ist meist textbasiert, andere Formen von Informationen (z.B. Videos) erfordern die Unterstützung des Produzenten. Mit ihrem spielerischen Design und ihrer Interaktivität motiviert die Plattform die Lernenden, sich zu konzentrieren und weiterzumachen. Das Produkt ist komplex, aber einfach zu navigieren; sowohl Lehrende als auch Lernende können das Lernen leicht kontrollieren. Das Produkt ist sehr gut gestaltet und bietet Kommunikationswerkzeuge zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden, doch die Hauptinteraktion konzentriert sich auf die Arbeit der Lernenden mit Lernmaterialien und Tests. Das Produkt funktioniert ohne Probleme und verfügt über ein Supportteam, das bei Problemen hilft. Es ist mit mobilen Geräten kompatibel und nutzt verschiedene Quellen zur Medienanreicherung.		Gesamtbewertung: eCampus
Diskussion der Nutzung von eCampus in der Erwachsenenbildung		Vor- und Nachteile und Fragen zu eCampus bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2

		Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 eCampus	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen zu eCampus
Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: LMS	Einführung: Kriterien für LMS
Pädagogisches Lehr- und Inhaltskonzept (Inhalte, Medienvielfalt, Mediatheken, didaktische Möglichkeiten, nutzerfreundliches Design)  Didaktisches Lern- und Nutzungskonzept (Nutzererfahrung, Lernorganisation und –aufgaben, Personalisierung)  Prozess- und Kommunikationsorientierung (Umgang mit Lernenden und Inhalten, Werkzeuge für Kommunikation und Kollaboration, Struktur, Filter und Suche)  Technik, Marketing und Innovation (Einwandfreies Funktionieren, Adaptiv und Responsive, Marketing, Innovation)  Gesamtpunktzahl 18 Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten)		Präsentation der Kriterien und der Bewertung von LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme

		
Bewertung speichern		
Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten		Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für LMS in Datenbank O2:
FLOWsparks verpackt bekannte Elemente der didaktischen Inhalterstellung mit einer sehr fortschrittlichen Nutzererfahrung (UX). Wie ein Schulungsvideo es auf den Punkt bringt: Der Author muss sich nur mit dem Inhalt beschäftigen und ein Bild aussuchen, alles andere macht die Plattform. D.h. der Inhalt wird anschliessend in einem modernen Design an den Lernenden vermittelt und passt sich auf alle Bildschirmgrößen und Operationssysteme an, ohne dabei an Nutzererfahrung zu verlieren. Was die Lernenden etwas verunsichern mag, ist die Menge und Vielfalt der angebotenen Präsentationsmöglichkeiten des Inhalts und damit verbundener Didaktik und Lerneffizienz. Die Plattform versucht zwar mit Icons und aussagekräftigen, aber auch marketing-konformen Benennungen den Überblick zu erleichtern, aber diesen wird sich der Autor/Lehrende erst nach ein paar Stunden Arbeit an der PLaattform verschaffen können. Es stehen ihm aber einige Schulugsvideos und auch persönliche Assistenz zur Verfügung... Der Lernende kann so selbständig und zeitlich unabhängig vom Lehrer arbeiten.		Präsentation am Beispiel: LMS FLOWSPARKS Produzent: FLOWSPARKS NV (Belgien) Preis: Comeius-Medaille 2021 Comenius-Datenbank ID: 4898 www.flowsparks.com
E-Learning 2 Üben und Festigen	Üben und Festigen LMS eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	LMS durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
	LMS Lehr- und Lernmanagementsystem in die Datenbank O2 eintragen	Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen

LMS Lehr- und Lernmanagementsystem mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für LMS
Auswerten und Evaluieren		
Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von LMS		Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

Langfassungen der Kriterien / Beispiel LMS

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR EUROPA-POLITISCHE
BILDUNGSMEDIEN (EBM)

Österreich

Sprachen: Deutsch und Englisch

THOMAS A. BAUER

Kursmodell 7

AT/ ESEC Wien - EBM – Deutsch

EBM Europa-politische Bildungsmedien

Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes Europa-politisches Bildungsmedium aus Datenbank O2	Präsentation: „Der Staat Österreich“ https://www.education-online.at/detail/4800666
Gesamtbewertung: Das Medienprodukt "Der Staat Österreich" ist sehr konsequent gegliedert, Teilthemen sind inhaltlich gut zueinander verbunden. Die Themenwahl ist traditionell (Politik, Gesellschaft, Kultur, Natur, Migration), informativ, staatsbetont (entspricht dem Titel), hätte etwas problembezogener (Alltagsdemokratie, Zivilgesellschaft, Demokratie, Autorität und Macht- Strukturen) ausfallen können, ist auch historisch eher kursiv besprochen, vermittelt (aber) staatspolitisch Identität und patriotischen Stolz. Didaktisch gut strukturiert und in jugendlichem Gestus moderiert. Das gesamte Produkt lebt von dessen Verständlichkeit.		Gesamtbewertung: „Der Staat Österreich“
Diskussion der Nutzung von „Der Staat Österreich“ in der Erwachsenenbildung		Vor- und Nachteile und Fragen zu „Der Staat Österreich“ bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 („Der Staat Österreich“)	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen zu „Der Staat Österreich“
Erkundung/Erprobung der Datenbank O2		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von

Gesamtbewertung: Digitale Nachhaltigkeit ist in Österreich im Lehrplan für digitale Grundbildung und auf www.digikomp.at verankert. Es ist daher besonders wichtig, Kinder und Jugendliche so früh wie möglich für dieses Thema zu sensibilisieren. Denn Digitalisierung bringt nicht nur umwälzende gesellschaftliche Veränderungen mit sich, sondern digitale Technologien hinterlassen auch merkbar einen ökologischen Fußabdruck. Das Produkt ist in hervorragender Art und Weise konzipiert und realisiert. Die Lerninhalte werden didaktisch-pädagogisch korrekt und innovativ vermittelt und die Lernziele sind klar herausgestellt und werden sehr überzeugend umgesetzt.	Präsentation am EBM-Beispiel: ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung https://www.phwien.ac.at/
---	---

E-Learning 2	Üben und Festigen	
Üben und Festigen	EBM eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	EBM durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
EBM Europapolitisches Bildungsmedium in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
EBM Europapolitisches Bildungsmedium mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3	Auswerten und Evaluieren	
	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für EBM
Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von EBM		Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

Langfassungen der Kriterien / Beispiel EBM

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

Kursmodell 8

AT/ ESEC EBM – English
EBM European educational media
Digital Competence: evaluate media

Blended-Learning-Phase/Didactic Intention	Content	Methodological Notice
Presence 1 Introduce and present	exemplaric didactical digital educational media taken from database O2	presentation: ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung https://www.phwien.ac.at/
Overall rating: In Austria, digital sustainability is anchored in the curriculum for basic digital education and on www.digikomp.at. It is therefore particularly important to sensitize children and young people to this topic as early as possible. Because digitization not only brings about revolutionary social changes, but digital technologies also leave an enormous ecological footprint. The product is designed and realized in an excellent way. The learning content is conveyed in a didactically and pedagogically correct and innovative way, and the learning objectives are clearly stated and implemented very convincingly.		overall rating :,, ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung
Debate on the use of „ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung“ in adult education		advantages and disadvantages, as well questions to ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung
Introduction to database O2		getting acquainted with database O2 explanation:: find the media in the database

E-Learning 1 Exploration and Testing	Exploration and testing the database O2 („Der Staat Österreich“)	independent or group work with database O2. check the entries to „ÖHA! - Lernmaterialien zu Digitalisierung, Ökologie und Medienbildung
Exploration and testing of database O2 (European Educational Media according to your selection)		independent or group work with database O2. checking the entries to educational media being of interest for course participants.
Presence 2 Introduce and Apply	Criteria of the European educational media: EBM	Introduction: criteria for European educational media EBM
Thematischen Kontexte, Bildungsinhalte und Diskursmuster (Relevanz der Inhalte, Thematische Tiefe und Differenziertheit, Gesellschaftlicher Kontext, EU-Politik und Policies, Wertekontext / Europäische Werte)  Didaktisch verwertbare Mediumumgebungen (Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung, Soziale Arrangements, Medien- Realitäts-Mix (Realitätsbezug), Zielgruppe, Bildungskontexte)  Design und mediale Aufbereitung (Medienmuster, Medieneinsatz, Medialisierungspotenziale, Medieneffekte)  Nachhaltigkeit, Bildungserwartungen und Bildungseffekten (Lernanwendung, Folgeprozesse, Anpassungsfähigkeit / Kompatibilität, Technische Funktionalität, Produktinformationen)  Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten)		Presentation of the criteria and evaluation EBM European Educational/ Didactical Media

		
Bewertung speichern		
Introduction: insert media product introduction: evaluate the media product		insert the media product in database O2 and evaluate by means of criteria for European educational media in database, EBM in database O2:
Exercise: EBM European Educational Media (according to the selection of participants): insert in database O2 EBM European Educational Media (according to the selection of participants): evaluate by means of database O2		Presentation: example: EBM „Title 2“
E-Learning 2	Practice and Consolidate	
Practice and Consolidate	EBM insert and evaluate by means of database O2 /	EBM participants insert and evaluate European educational media, individually or in groups. Result: each participant entered and rated a self-selected educational medium in the database
EBM: insert didactical digital media in database O2		insert the selected educational media
EBM: evaluate the didactical digital media in database O2		evaluate the selected educational media
Presence 3	Discussion and evaluation of the entries	
Rate and Evaluate		presentation of the results of participants for EBM European educational media
Conclusion for the course design and the use of EBM European educational media		suggestions by participants

Preparation of the lecturer for the course / Literature:
 long version of the criteria / example EBM: European educational media
<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR SPIELBASIERTE DIGITALE
BILDUNGSMEDIEN (SDM) Niederlande
Kursmodell 9 und 10, Kategorie: SDBM
Sprachen: Niederländisch und Deutsch

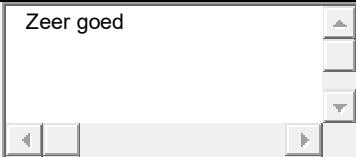
MARLIES BITTER-RIJPKEMA

Kursmodell 9 / Cursemodel 9

NL / BITVISER Sittard – SDBM – Nederlands
SDBM spelgebaseerde digitale educatieve media
Digitale competentie: media evalueren

Blended-Learning-Phase/didaktische Didactisch intenties	Inhoud	Methodische Hints
Sessie 1 Introductie kennismaking	Voorbeelden van spel gebaseerde educatieve media uit de O2-database	Presentatie (Nederlandse spel gebaseerde educatieve media: "Edumedia Siegel 2013)" Internet http://onthegroundreporter.nl/ http://www.uitgeverij-deviant.nl/methods/burgerschap/on-the-ground-reporter (Präsenz und/oder Online)
Beoordeling: On the Ground Reporter biedt een innovatieve leeromgeving. Het combineert een slim onderwijsconcept (LD) met intelligente educatieve spelmechanica, waarbij het leren is ingebed in een geavanceerde technisch aantrekkelijke interactieve (360o) fotorealistische omgeving. De omgeving stelt je in staat jezelf onder te dompelen in een bijna echte wereld van een verslaggever. Tegelijkertijd verwerven studenten bijna ongemerkt vaardigheden om complexe problemen te onderzoeken, te reflecteren en erover te rapporteren. De ontwikkelaars zijn erin geslaagd een motiverend leerspel en ervaring te creëren met overdraagbare leereffecten. Daarnaast neemt het de mbo-studenten serieus en verbindt het met bekende professionals.		Algemene beoordeling (NL spelgebaseerde educatieve media) Edumedia Siegel 2013
Bespreken van voor- en nadelen van het gebruik van de On the Ground Reporter voor de verschillende doelgroepen.		Discussie en vragen over de relevantie van "„On the ground reporter“ binnen formele en informele leercontexten
Kennis maken met invoeren in de O2-database		Kennismaken met de O2-database en het vinden van edumedia in de database

E-Lereren 1 Ontdekken en exploreren	Erkundung/Erprobung der Datenbank O2, Verkennen en Explorieren van de Mediadata database rond Deviant's „On the ground reporter“	Zelfstandige/individuele of groepswork met Mediadata database O2 aan de hand van Deviants “On the ground reporter”“
Exploreren en testen van de O2-database aan de hand van een door de deelnemers zelf gekozen edumedia toepassing		Individueel of als groepen zien welke educatieve media uit de)2 data base voor de deelnemers interessant zijn
Sessie 2 Invoeren en toepassenDire	Criteria voor Edumedia In de categorie spelgebaseerde edumedia	Invoeren: Criteria voor spelgebaseerde edumedia
Pädagogisch-inhaltliche Lern-Spiel-Absichten (Lernziele, Lern-Spiel Unterstützung, innovatives spielerisches Lernen) ■ ■ ■ ■ ■ Didaktisch-methodische Anforderungen für das spielerische Lernen (Spielemente (game mechanics), spielerische Kompetenzen, spielerisches Lernen) ■ ■ ■ ■ ■ Anforderung an die Spiel-Lern Kompetenzförderung (Kognitive, sozial-emotionale, ethische und technisch-multimediale Kompetenzen, Involvement, Spielfreude) ■ ■ ■ ■ ■ Medial-technologische Gestaltung (Medial technologische Realisation, Bilanz zwischen Spielen und Lernen, Abstraktion & Transfer Potential, Innovation) ■ ■ ■ ■ ■		Criteria: SDB Spel gebaseerde digimedia beoordelen Beoordeling op onderdelen.7/4.7/4.7/4.5 totaal =18.6 zeer goed
Gesamtpunktzahl 18,6		
Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten)		

		
Bewertung speichern		
Invoeren van toepassing Invoeren beoordeling van toepassing		Voer het digimedia product in de O2-database en evalueer het aan de hand van de criteria voor SDB spel gebaseerde media in de O2-database
2e. Spel. Benelux NL / Smart Life Blink Award 2016 BE/ Liftoff Hasselt (2018)/BE Awards 2018 NL/ You've got the Power, Podium Award 2019		2e. Spel. Benelux NL / Smart Life Blink Award 2016 BE/ Liftoff Hasselt (2018)/BE Awards 2018 NL/ You've got the Power , Podium Award 2019
E-Leren 2 Oefenen versterken	Oefenen: - SDB Spelgebaseerde digimedia (naar keuze van de deelnemers invoeren in de O2 Database - SDB Spelgebaseerde digimedia (naar keuze van de deelnemers beoordeling invoeren in de O2 Database Oefening: - Invoeren van een SDB game gebaseerde digimedia toepassing (naar keuze van de deelnemers) in de O2 database Evalueer de SDB-spel gebaseerde digitale educatieve media (naar keuze van de deelnemers) met behulp van de O2-database Oefening: - Invoeren van een SDB game gebaseerde digimedia toepassing (naar keuze van de deelnemers) in de O2 database Evalueer de SDB-spel	Oefenen en vastleggen Via de Mediadata database O2 door deelnemers, individueel of in groepen.SDB invoeren en beoordelen Resultaat: Elke deelnemer heeft een educatief medium naar keuze in de database ingevoerd en beoordeeld

	gebaseerde digitale educatieve media (naar keuze van de deelnemers) met behulp van de O2-database	
Voer SDB-spel gebaseerde digimedia in de O2-database in		Voer de door de deelnemers gekozen edumedia toepassing in
Voer de beoordeling van de spel gebaseerde digimedia in de O2-database in		Beoordeel de door de deelnemers gekozen edumedia toepassing
Sessie 3 Evalueren van de beoordelingen	Discussie en evalueren van de ingevoerde edumedia en beoordelingen	Presentatie van de resultaten inzake spel gebaseerde edumedia (SDB)
	Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von SDB Conclusies voor ontwerpen van cursussen en het gebruik van spel gebaseerde edumedia (SDB)	Conclusies en voorstellen van de deelnemers

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:
Langfassungen der Kriterien / Beispiel SDB
(vgl. www.comenius-award.de)

Kursmodell 10

NL / BITVISER Sittard – SDBM – Deutsch
SDBM Spielbasierte Digitale Bildungsmedien
Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes spielbasiertes digitales Bildungsmedium aus Datenbank O2	Präsentation(Niederländisches Spiel): On the Ground Reporter“ Internetadresse: http://onthegroundreporter.nl/ http://www.uitgeverij-deviant.nl/methods/burgerschap/on-the-ground-reporter (Präsenz und/oder Online)
Gesamtbewertung: On the Ground Reporter bietet eine innovative Lernumgebung. Sie kombiniert kluges Unterrichtskonzept (LD) mit intelligenter Lernspiel-Mechanik, wobei das Lernen eingebettet ist in eine fortgeschrittene technisch attraktive interaktive (360o) fotorealistische Umgebung. So ermöglicht die Umgebung das Eintauchen in eine nahezu reale Welt eines Reporters. Gleichzeitig erwerben die Studenten fast unbemerkt Kompetenzen, um komplexe Probleme zu untersuchen, darüber zu reflektieren und zu berichten. Den Entwicklern ist es gelungen, ein motivierendes Lernspiel und Erfahrung zu realisieren mit übertragbaren Lerneffekten. Dazu nimmt es die MBO Studenten ernst und verbindet sie mit bekannten Profis.		Gesamtbewertung (NL-Spiel): „Edumedia Siegel 2013“
Diskussion der Vor-und Nachteile der Nutzung in des On the Ground Reporter für unterschiedliche Zielgruppen Erwachsenen/Junge Erwachsene.		Diskussion und Fragen zu „On the ground reporter“ Relevanz in Formelle und Informelle Lern Kontexten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden’
E-Learning 1	Erkundung/Erprobung der Datenbank O2,	Selbständige oder Gruppenarbeit an der Datenbank O2 am Beispiel

Erkunden und Erproben	Beispiel „On the ground Reporter“	„“ On the ground Reporter“
Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: SDB	Einführung: Kriterien für SDB
Pädagogisch-inhaltliche Lern-Spiel-Absichten (Lernziele, Lern-Spiel Unterstützung, innovatives spielerisches Lernen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Didaktisch-methodische Anforderungen für das spielerische Lernen (Spielemente (game mechanics), spielerische Kompetenzen, spielerisches Lernen) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Anforderung an die Spiel-Lern Kompetenzförderung (Kognitive, sozial-emotionale, ethische und technisch-multimediale Kompetenzen, Involvement, Spielfreude) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Medial-technologische Gestaltung (Medial technologische Realisation, Bilanz zwischen Spielen und Lernen, Abstraktion & Transfer Potential, Innovation) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Gesamtpunktzahl 18.6 Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) Sehr Gut Sehr Gut Gut Befriedigend Mangelhaft Unbefriedigend Bewertung speichern		Kriterien: SDB Spielbasierte Digitale Bildungsmedien bewerten Bewertung.7/4.7/4.7/4.5 =18.6 sehr gut

Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten		Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für DDBM in Datenbank O2:
Beschreibung 2e. Spiel. NL / Smart Life Blink Award 2016 BE/ Liftoff Hasselt (2018)/BE Awards 2018 NL/ You've got the Power, Podium Award 2019		Beispiel 2. Beispiele aus NL/Benelux oder mit Relevanz für NL/Benelux Digimedia Lern Kontexten wie :
E-Learning 2 Üben und Festigen	Übung: - Ein SDB Spielbasierte Digitale Bildungsmedien (nach Wahl der Teilnehmer) nach Thema, Unterrichtszielgruppe, Land (NL oder Benelux) in die Datenbank O2 eintragen SDB Spielbasierte Digitale Bildungsmedien (nach Wahl der Teilnehmer) mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten	Üben und Festigen mit Datenbank O2 / SDB durch Teilnehmer, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes SDB/ NL oder Benelux Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
SDB Spielbasierte Digitale Bildungsmedien in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
SDB Spielbasierte Digitale Bildungsmedien mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3 Auswerten und Evaluieren	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für SDB
	Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von SDB	Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:
Langfassungen der Kriterien / Beispiel SDB
(vgl. www.comenius-award.de)

BLEND-ED-LEARNING KURSMODELLE FÜR DIGITALE MEDIEN MIT
BILDUNGSPOTENZIAL1 (DMB)
Zypern und Griechenland

Sprachen: Griechisch und Deutsch

CHRISTOS GIANNOULIS

Μοντέλο μαθήματος 11 (Kursmodell 11)

CY / RCI Λεμεσός – DMB – Ελληνικά

DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό

Ψηφιακή ικανότητα: αξιολόγηση μέσων

Φάση μικτής μάθησης/διδασκτικές Προθέσεις	Περιεχόμενο	Μεθοδολογικές σημειώσεις
Παρουσία 1 Εισαγωγή και Παρουσίαση	Υποδειγματικό DMB Ψηφιακό μέσο με εκπαιδευτικό δυναμικό από τη βάση δεδομένων O2	Παρουσίαση: "Viet-Costas, Εθνικότητα: Απροσδιόριστη"
Συνολική βαθμολογία: Η ταινία με τίτλο "Viet-Costas, Υπηκοότητα: Απροσδιόριστη" του σκηνοθέτη Γιάννη Τριτσιμπίδα αναφέρεται στην οδύσσεια ενός νεαρού από τη Θεσσαλονίκη που στάλθηκε στην Κεντρική Ευρώπη για καταναγκαστική εργασία κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Στη συνέχεια υπηρέτησε ως λεγεωνάριος στη Γαλλική Λεγεώνα των Ξένων στην Αλγερία και την Ινδοκίνα, μέχρι που συνειδητοποίησε ότι η πραγματική δουλειά ήταν να σκοτώνει και να καταστρέφει. Ως εκ τούτου, αυτομόλησε στους Βιετμίνχ και πολέμησε στο Λαϊκό Στρατό για πολλά χρόνια. Ο Κώστας Σαραντίδης / Nguen van Lap φροντίζει ακόμα και σήμερα το Βιετνάμ, το οποίο σέβεται αυτόν τον δραστήριο Έλληνα ως ήρωα. Σύμφωνα με την ταινία, ο Κώστας Σαραντίδης είναι ένας απλός άνθρωπος του λαού που ακολουθούσε πάντα το ένστικτό του. Μέσα από την πορεία μιας ταραγμένης ζωής, η ταινία είναι ένας προβληματισμός για την ταυτότητα που χάθηκε και κερδήθηκε. Δεν είχα καμία μόρφωση, καμία πολιτική σκέψη για να κάνω ανάλυση των γεγονότων. Ήμουν 18 ετών. Αλλά συνειδητοποίησα ότι γινόμουν κατακτητής. Αντικαθιστούσα τον Γερμανό, τον Βούλγαρο και τον Ιταλό στην πατρίδα μου. Αναρωτήθηκα: τι κάνουμε εδώ; Ποια είναι η αποστολή μας στο Βιετνάμ; Τότε πήρα την απόφασή μου: Να αναζητάς και να βρίσκεις. Έτσι άρχισα να ψάχνω για να βρω. Επί τέσσερις μήνες έψαχνα να μάθω τι ακριβώς συνέβη, τι είναι οι Βιετμίνχ. Η ταινία δομείται από τη γλαφυρή αφήγηση του πρωταγωνιστή και διανθίζεται με σπάνια ιστορικά οπτικά ντοκουμέντα από την εποχή του στο Βιετνάμ. Η κάμερα ακολουθεί τον Κώστα Σαραντίδη στα μέρη όπου έζησε για είκοσι χρόνια, σε συναντήσεις με τους παλιούς του συντρόφους, μεταξύ των οποίων θρύλους του Βιετνάμ, όπως ο στρατηγός "Γκιάπ" κ.ά., αλλά και στην Ελλάδα, όπου ζει πλέον με τη δεύτερη σύζυγό του, τα τέσσερα παιδιά του και τα εννέα εγγόνια του. Η ιστορία του Κώστα Σαραντίδη είναι φτιαγμένη για μια ταινία μυθοπλασίας. Η ζωή του θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμεύσει ως έμπνευση		Συνολική βαθμολογία: "Viet-Costas, Εθνικότητα: απροσδιόριστη". - Επάρκεια των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

για ένα σενάριο χολιγουντιανού μπλοκμπάστερ, το οποίο θα μπορούσε να απορριφθεί για το αδιανόητο του! Η κριτική επιτροπή αποφάσισε να απονείμει στην ταινία το βραβείο Erasmus για την εξαιρετική σκηνοθεσία, τα αρμονικά προσαρμοσμένα οπτικά ντοκουμέντα και κυρίως για τα μηνύματα αλληλεγγύης που μεταφέρει η ταινία.		
Συζήτηση σχετικά με τη χρήση του "Viet-Costas, Υπηκοότητα: Απροσδιόριστη" στην εκπαίδευση ενηλίκων		Επεξεργαστείτε τα υπέρ και τα κατά και τις ερωτήσεις σχετικά με το "Viet-Costas, Υπηκοότητα: Απροσδιόριστη"
Εισαγωγή στη βάση δεδομένων O2		Γνωριμία με τη βάση δεδομένων O2 Επεξήγηση: Εύρεση μέσου στη βάση δεδομένων
Ηλεκτρονική μάθηση 1		
Εξερευνήστε και δοκιμάστε	Διερεύνηση και δοκιμή στη βάση δεδομένων O2 "Viet-Costas, Υπηκοότητα: Απροσδιόριστη"	Ανεξάρτητη ή ομαδική εργασία με τη βάση δεδομένων O2. Ελέγξτε τις καταχωρίσεις για "Viet-Costas, Υπηκοότητα: Απροσδιόριστη"
Εξερεύνηση/πειραματισμός της βάσης δεδομένων O2 (εκπαιδευτικό μέσο της επιλογής των συμμετεχόντων)		Ανεξάρτητη ή ομαδική εργασία με τη βάση δεδομένων O2. Έλεγχος καταχωρήσεων εκπαιδευτικών μέσων που ενδιαφέρουν τους συμμετέχοντες.
Παρουσία 2		
Εισαγωγή και Εφαρμογή	Κριτήρια της κατηγορίας εκπαιδευτικών μέσων: DMB	Εισαγωγή: Κριτήρια για DMB
Αξία πληροφοριών (παγκόσμια αναφορά, ολισμός, επικαιρότητα, εμπειρογνωμοσύνη, πρωτοτυπία, πλαίσιο) Παιδαγωγικό-διδασκτικό δυναμικό (Παιδαγωγικό-διδασκτικό δυναμικό, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, παιδαγωγική αποτελεσματικότητα) Εμπειρία χρήστη (Διασθητική χρήση και πλοήγηση, οπτικοποίηση και μέσα έκφρασης, εξατομίκευση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία) Ποιότητα και καινοτομία (Προσαρμοστικότητα και ανταπόκριση, Πολυμορφία και ποιότητα των μέσων ενημέρωσης, Καινοτομία,		Παρουσίαση των κριτηρίων και αξιολόγηση των DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό

Μάρκετινγκ) Συνολική βαθμολογία Προφορική αξιολόγηση (Θετικά, αρνητικά, βελτιώσεις, πιθανές χρήσεις)  Αποθήκευση βαθμολογίας	
Εισαγωγή: Εισάγετε το προϊόν Εισαγωγή: Αξιολογείτε το προϊόν	Εισάγετε και βαθμολογήστε το προϊόν στη βάση δεδομένων O2 χρησιμοποιώντας τα κριτήρια για το DMB στη βάση δεδομένων O2:
"Εργαστηριακός οδηγός για τη ROBOTICS" χρησιμοποιώντας τον ανοικτό διαδικτυακό πόρο TINKERCAD της AUTODESK και τις δυνατότητες που παρέχει η ηλεκτρονική πλατφόρμα ανάπτυξης ARDUINO για ένα ευρύ φάσμα των αναγκών της διδακτέας ύλης, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχο βιβλίο από οποιοδήποτε μέρος του κράτους. Ο οδηγός αυτός είναι διαθέσιμος σε ηλεκτρονική μορφή εκ μέρους του σχολείου σε όλους τους ενδιαφερόμενους μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς και τα θέματά του έχουν δοκιμαστεί σε επίπεδο τάξης σχολικής μονάδας και συνοδεύονται από αντίστοιχα βιντεομαθήματα, ενώ στο μάθημα Ανατομία-Φυσιολογία έχουν παραχθεί βιντεοδιδασκαλίες για τη χρήση του λογισμικού ανοικτού κώδικα FreeMind για το σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών για διάφορα επιστημονικά θέματα, όπως ΑΝΟΣΙΑ και ΟΜΑΔΕΣ ΑΙΜΑΤΟΣ, οι οποίες είναι επίσης διαθέσιμες σε όλους τους ενδιαφερόμενους μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς και έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία σε επίπεδο τάξης σχολικής μονάδας.	Παρουσίαση του παραδείγματος: DMB "Εργαστηριακός οδηγός για τα ROBOTICS"
Ηλεκτρονική μάθηση 2 Εξάσκηση και εμπέδωση	Εξάσκηση και εμπέδωση Εισαγωγή και αξιολόγηση του DDM με τη βοήθεια της βάσης δεδομένων O2 / "Αποφάσεις στη δημοκρατία" DDM που εισάγονται και αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες, ατομικά ή σε ομάδες. Αποτέλεσμα: Κάθε συμμετέχων έχει εισάγει και βαθμολογήσει ένα εκπαιδευτικό μέσο που έχει επιλέξει ο ίδιος στη βάση

		δεδομένων.
DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό Εγγραφείτε στη βάση δεδομένων O2		Εισάγετε εκπαιδευτικό μέσο της επιλογής των συμμετεχόντων
DMB Αξιολόγηση ψηφιακών μέσων με εκπαιδευτικό δυναμικό με τη χρήση της βάσης δεδομένων O2		Αξιολογήστε το εκπαιδευτικό μέσο σύμφωνα με την επιλογή των συμμετεχόντων
Παρουσία 3 Αξιολογήστε και εκτιμήστε	Συζήτηση και αξιολόγηση των συμμετοχών και των αξιολογήσεων.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων στο DMB
Συμπεράσματα για το σχεδιασμό μαθημάτων και τη χρήση του DMB		Προτάσεις των συμμετεχόντων

Προετοιμασία του διδάσκοντα για το μάθημα/τη βιβλιογραφία:

Μεγάλες εκδόσεις των κριτηρίων / Παράδειγμα DMB<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

Kursmodell 12

CY / RCI Limassol – DMB – Deutsch

DMB Digitale Medien mit Bildungspotential

Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes DMB Digitale Medien mit Bildungspotential aus Datenbank O2	Präsentation: "Viet-Costas, Nationality:Undefined"
Gesamtbewertung: Der Film mit dem Titel "Viet-Costas, Nationality:Undefined" von Regisseur John Tritsibidas handelt von der Odyssee eines jungen Mannes aus Thessaloniki, der während der deutschen Besatzung zur Zwangsarbeit nach Mitteleuropa geschickt wurde. Anschließend war er als Legionär der französischen Fremdenlegion in Algerien und Indochina im Einsatz, bis er erkannte, dass die eigentliche Aufgabe darin bestand, zu töten und zu zerstören. Deshalb lief er zu den Vietminh über und kämpfte viele Jahre lang in der Volksarmee. Kostas Sarantidis / Nguen van Lap kümmert sich auch heute noch um Vietnam, das diesen umtriebigen Griechen als Helden verehrt. Dem Film zufolge ist Kostas Sarantidis ein einfacher Volksmann, der immer seinem Instinkt folgte. Durch den Verlauf eines unruhigen Lebens ist der Film ein Gedanke über die verlorene und gewonnene Identität. Ich hatte keine Bildung, kein politisches Denken, um eine Analyse der Fakten zu machen. Ich war 18 Jahre alt. Aber ich erkannte, dass ich ein Eroberer wurde. Ich war dabei, den Deutschen, den Bulgaren und den Italiener in meiner Heimat zu ersetzen. Ich fragte mich: Was machen wir hier? Was ist unsere Aufgabe in Vietnam? Dann traf ich meine Entscheidung: Zu suchen und zu finden. Also begann ich zu suchen, um zu finden. Vier Monate lang war ich auf der Suche, um herauszufinden, was genau passiert ist, was der Viet Minh ist. Der Film ist durch die lebendige Erzählung des Protagonisten strukturiert und mit seltenen historischen Bilddokumenten aus seiner Zeit in Vietnam unterlegt. Die Kamera folgt Kostas Sarantidis an die Orte, an denen er zwanzig Jahre lang gelebt hat, zu den Begegnungen mit		Gesamtbewertung: "Viet-Costas, Nationality:Undefined" – Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung

seinen alten Kameraden, darunter Legenden Vietnams wie General "Gkiap" usw., aber auch nach Griechenland, wo er heute mit seiner zweiten Frau, seinen vier Kindern und seinen neun Enkelkindern lebt. Die Geschichte von Kostas Sarantidis ist wie geschaffen für einen fiktiven Film. Sein Leben könnte durchaus als Inspiration für ein Hollywood-Blockbuster-Szenario dienen, das wegen seiner Unvorstellbarkeit abgelehnt werden könnte! Die Jury hat beschlossen, den Film mit dem Erasmus-Preis für seine herausragende Regiearbeit, die harmonisch angepassten visuellen Dokumente und insbesondere für die Botschaften der Solidarität, die der Film vermittelt, auszuzeichnen.		
Diskussion der Nutzung von "Viet-Costas, Nationality:Undefined" in der Erwachsenenbildung		Vor-und Nachteile und Fragen zu "Viet-Costas, Nationality:Undefined" bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 ("Viet-Costas, Nationality:Undefined")	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen zu "Viet-Costas, Nationality:Undefined"
Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: DMB	Einführung: Kriterien für DMB
Informationswert (Weltbezug, Ganzheitlichkeit, Aktualität, Expertise, Originalität, Kontext)  Pädagogisch-didaktisches Potential (Pädagogisch-didaktisches Potential, Kritisches Denken und Kreativität, pädagogische Effizienz)		Präsentation der Kriterien und der Bewertung von DMB Digitale Medien mit Bildungspotential

Nutzererfahrungen (Intuitive Nutzung und Navigation, Visualisierung und Ausdrucksmittel, Personalisierung, Interaktion und Kommunikation) Qualität und Innovation (Adaptiv und Responsive, Medienvielfalt und –qualität, Innovation, Marketing) Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) Bewertung speichern	
Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten	Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für DMB in Datenbank O2:
„Laboratory Guide für ROBOTICS“ unter Verwendung der offenen Internet-Ressource TINKERCAD von AUTODESK und die Möglichkeiten, die durch die Entwicklung Elektronik ARDUINO Plattform für eine breite Palette von seinen Bedürfnissen Lehrplan, da es kein entsprechendes Buch von einem Teil des Staates. Dieser Leitfaden steht in elektronischer Form im Namen der Schule allen interessierten Schülern, Studenten und Lehrern zur Verfügung und seine Themen wurden auf Klassenebene einer Schuleinheit getestet und werden von entsprechenden Video-Lektionen begleitet, während im Kurs Anatomie-Physiologie Video-Tutorials für die Verwendung der Open-Source-Software FreeMind bei der Gestaltung von Concept Maps für verschiedene wissenschaftliche Themen, wie z.B. IMMUNITÄT und BLUTGRUPPEN, erstellt wurden, die ebenfalls allen interessierten Schülern, Studenten und Lehrern zur Verfügung stehen und die erfolgreich auf Klassenebene einer Schuleinheit getestet wurden.	Präsentation am Beispiel: DMB “Laboratory Guide for ROBOTICS”

Übersetzt mit www.DeepL.com/Translator (kostenlose Version)		
E-Learning 2 Üben und Festigen	Üben und Festigen DDM eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	DDM durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
DMB Digitale Medien mit Bildungspotential in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
DMB Digitale Medien mit Bildungspotential mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3 Auswerten und Evaluieren	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für DMB
Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von DMB		Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

Langfassungen der Kriterien / Beispiel DMB

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR SPIELBASIERTE DIGITALE
BILDUNGSMEDIEN (SDM) -Ungarn
Sprachen: Ungarisch und Deutsch

LIVIA KOVACSEVICS

Tanfolyammodell 13 (Kursmodell 13)

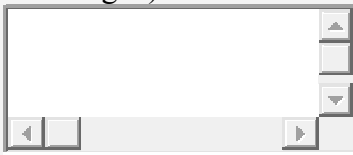
HU / Proactive Consulting Pécs – SDBM – Játékalapú, oktatási célú digitális médiatermékek

Magyar verzió

Digitális kompetencia: a médium értékelése

Blended-Learning-fázis /didaktikai szándékok	Tartalom	Módszertani megjegyzések
Jelenlét 1 Prezentáció/ bevezetés:	Példaértékű játékalapú digitális médiatermék (SDBM) az O2 adatbázisból	Prezentáció (magyar médiatermék): „Games for Business“ Internet: http://www.gamesforbusiness.eu (jelenléti vagy online)
Átfogó értékelés/ leírás: A Games for Business tanulási platform lehetővé teszi a tapasztalati tanulást olyan területeken, ahol a hagyományos e-learning rendszerek kudarcot vallanak, azáltal, hogy az információkat a játékok átlátható, szabályozott és motiváló világába integrálja. Az utóbbi időben a felhasználók szokásai és a technológiával és az eszközökkel kapcsolatos hozzáállása olyan ütemben változott, amelyet a HR-piac nem tudott követni. A minket körülvevő szolgáltatások mobilak, személyre szabottak, peer-to-peer és gamification mechanizmusokat használnak, és azonnali, folyamatos visszajelzést nyújtanak. Következésképpen a munkavállalók elvárásai is mások, mint egy évtizeddel ezelőtt. A felhasználók felelősséget és irányítást akarnak vállalni a tanulásuk és fejlődésük felett. A Games for Business célja egy olyan motiváló vállalati tanulási rendszer létrehozása, ahol a tanulás nem feladat, hanem állandó belső igény. Platformunk többrétegű motivációs mechanizmus segítségével közvetíti az információkat és edzi a viselkedést, amely elősegíti a magabiztos hozzáállást. Ez a gyakorlatban bevált megoldás hatalmas versenyelőnyt jelent, mivel csökkenti a kockázatot azon szervezetek számára, amelyeknek nincs gyakorlati tapasztalatuk a legújabb technológiákkal kapcsolatban. A platform emellett		Átfogó értékelés: „Games for Business“

könnyen adaptálható a különböző szervezeti helyzetekhez és célokhoz.		
A „Games for business” felnőttképzés területén való alkalmazásának előnyei és hátrányai		Előnyök és hátrányok „Games for Business” médiumhoz
Feltöltés az O2 adatbázisba		Közzététel az O2 adatbankban Magyarázat: a médium feltöltése és értékelése
E-Learning 1 Megismerés és tesztelés	Az O2 adatbank megismerése és tesztelése Példa „Games for Business”	Önálló vagy csoportos munka az O2 adatbázisban a „Games for Business” példáján keresztül Bejegyzések a „Games for Business”-hez
Jelenlét 2 Bevezetés és alkalmazás	A következő oktatási médium kategória kritériumai: SDBM	Bevezetés: Kritériumok a SDBM kategória keretében
A játékos tanulás pedagógiai-tartalmi szándékai (tanulási célok, tanulási játékok támogatása, innovatív, játékalapú tanulás) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ A játékos tanulás didaktikai-módszertani követelményei (Játékos elemek (game mechanics), játékalapú kompetenciák, játékalapú tanulás) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ A játékos tanulás kompetenciáinak fejlesztésére vonatkozó követelmények (kognitív, szociális-érzelmi, etikai és technikai-multimédiás kompetenciák, részvétel, a játék öröme) ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ Média-technológiai tervezés (média-technológiai megvalósítás, játék és tanulás közötti egyensúly, absztrakció, átadhatóság, innováció) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Összpontszám Szöveges értékelés		Kritériumok: SDBM Játékalapú digitális médiatermékek értékeléséhez

(pozitív és negatív kritika, javítási javaslatok, felhasználási lehetőségek)  Az értékelés mentése	
Bevezetés: a termék feltöltése Bevezetés: a termék értékelése	A termék feltöltése és értékelése az O2 adatbankban a SDBM kritériumok segítségével:
2. magyar példa leírása: – iDoctum SEN GAMES A Balázs-Diák Kft. oktatási szoftvereket és alkalmazásokat fejleszt és forgalmaz. Az alkalmazás - az iDoctum SEN (a speciális nevelési igényűek számára) - kifejlesztésének ötlete a Nemzetközi Pető András Intézettől, egy híres magyar szervezettől származik, amely agyi bénulással élő gyermekeket tanít. A konduktív nevelés eredete Pető András magyar professzor munkásságára vezethető vissza, akinek Országos Mozgásterápiás Intézete megteremtette egy olyan oktatási modell kereteit, amelyben a fogyatékkal élő gyermekek speciális testi és szellemi igényeiknek megfelelő oktatásban részesülhetnek. Az agysérülés káros hatásai a gyermek általános fejlődését befolyásolják, ezért a konduktív nevelés gyakorlói olyan kezelést részesítenek előnyben, amely az egyént egységes egésznek tekinti, és átfogó, holisztikus beavatkozást biztosít. A holisztikus azt jelenti, hogy az életben mindent, az egyén teljes működését, a személyes fejlődést és a társadalmi szerveződést egymástól függőnek, egymással összefüggőnek, többretegűnek, kölcsönhatásban lévőnek és egymással összefüggőnek tekintjük. Részkompetenciák fejlesztése - tanulási játékok. Az alkalmazás célcsoportja a sajátos nevelési igényű, óvodás és általános iskolás korú gyermekek, de ezek a tanulási játékok a normál fejlődésű gyermekek számára is kiválóak. Inklúzió - atipikusan és tipikusan fejlődő gyermekek is használhatják őket. A tanulási játékok nagyszerű eszközt jelentenek a mai általános iskolai tanterv által megkövetelt számos rész-készség megalapozására. Szemkövető és érintőkészülék (Win, IOS) kompatibilis	Magyar példa: SDBM - „iDoctum SEN GAMES“ (OER) Internet: https://idoctum.com/en/products/sen

szoftver termékcsalád.		
E-Learning 2 Gyakorlás és elmélyítés	Gyakorlás és elmélyítés: SDBM médiatermék feltöltése és értékelése az O2 adatbankban	SDBM termék feltöltése és értékelése a résztvevők által, egyénileg vagy csoportosan. Eredmény: Minden résztvevő feltöltött egy saját maga által kiválasztott oktatási médiumot az adatbázisba, és értékelte azt.
SDBM Didaktikai digitális médiatermék feltöltése az O2 adatbankba		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
SDBM Didaktikai digitális médiatermék értékelése az O2 adatbankban		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Jelenlét 3 Kiértékelés és evaluáció	A bejegyzések és értékelések megvitatása és evaluációja	Az eredmények bemutatása a résztvevők számára (DDM)
	Konklúzió a kurzusok tervezéséhez és a DDM-ek használatához	A résztvevők javaslatai

Az előadó felkészülése a kurzusra / irodalom:
A kritériumok hosszú változatai / Példa: SDBM
www.comenius-award.de)

Kursmodell 14

HU / Projective Consulting Pécs – SDBM – Deutsch
 Spielbasierte digitale Bildungsmedien
 deutsche Version
 Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Präsentation/ Einführung:	Beispielhaftes didaktisches digitale Medium aus Datenbank O2	Präsentation (ungarisches Medium): „Games for Business“ Internetadresse (OER): http://www.gamesforbusiness.eu (Präsenz oder Online)
Gesamtbewertung:/ Beschreibung Die Lernplattform Games for Business ermöglicht erfahrungsbasiertes Lernen in Themenbereichen, in denen herkömmliche E-Learning-Systeme scheitern, indem Informationen in die transparente, geregelte und motivierende Welt der Spiele integriert werden. In der letzten Zeit haben Gewohnheiten und Einstellungen der NutzerInnen gegenüber Technologie und Tools in einem Tempo verändert haben, dem der HR-Markt nicht folgen konnte. Die Dienstleistungen, die uns umgeben, sind mobil, personalisiert, nutzen Peer-to-Peer- und Gamification-Mechanismen und bieten sofortiges, kontinuierliches Feedback. Folglich sind auch die Erwartungen der MitarbeiterInnen anders als noch vor einem Jahrzehnt. NutzerInnen wollen selbst Verantwortung und Kontrolle über ihr Lernen und ihre Entwicklung übernehmen. Ziel von Games for Business ist es, ein motivierendes betriebliches Lernsystem zu schaffen, in dem Lernen keine Aufgabe ist, sondern eine ständige interne Anforderung. Unsere Plattform vermittelt Informationen und coacht Verhalten, indem sie mit einem vielschichtigen Motivationsmechanismus arbeitet, der eine selbstbewusste Haltung fördert. Diese praxiserprobte Lösung hat einen enormen Wettbewerbsvorteil, da sie das Risiko für		Gesamtbewertung: „Games for Business“

Organisationen verringert, denen es an praktischer Erfahrung mit den neuesten Technologien fehlt. Außerdem ist die Plattform einfach an unterschiedliche organisatorische Situationen und Ziele anpassbar.		
	Diskussion der Vor- und Nachteile der Nutzung in der EB	Diskussion und Fragen zu „Games for Business“
	Datenbank O2	Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium eintragen und bewerten
E-Learning 1 Erkundung und Erprobung	Erkundung/Erprobung der Datenbank O2, Beispiel „Games for Business“	Selbständige oder Gruppenarbeit an der Datenbank O2 am Beispiel „Games for Business“ Eintragungen zu „Games for Business“
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: SDBM	Einführung: Kriterien für SDBM
Kompetenzanforderungen (Lernziel, Lerninhalt, Zielgruppe, Werte)  Anforderungen an Präsenzphasen (Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, Vermittlungs- und Lernformen in Präsenzphasen, didaktische Schritte in Präsenzphasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der Präsenzphasen)  Anforderungen an E-Learningphasen (Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, didaktisch-inhaltliche Aspekte der E-Learning-Phasen, allgemeine Anforderungen an E-Learning-Phasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der E-Learning-Phasen)  Organisation und Medialität (Rahmenbedingungen, Inhaltsadäquate und		Kriterien: SDBM Spielbasierte digitale Bildungsmedien bewerten

adressengerechte Auswahl und Gestaltung der didaktischen digitalen Medienprodukte, Multimedialität, Interaktivität, Adaptivität, Informationen zum Blended-Learning-Programm) Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) Bewertung speichern		
	Einführung: Produkt eintragen	Produkt in Datenbank O2 eintragen
	Einführung: Produkt bewerten	Bewerten mit Hilfe der Kriterien für DDM in Datenbank O2:
E-Learning 2	Übung: - DDM Didaktisches digitales Medium (nach Wahl der Teilnehmer) in die Datenbank O2 eintragen DDM Didaktisches digitales Medium (nach Wahl der Teilnehmer) mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten	Üben und Festigen mit Datenbank O2 / DDM durch Teilnehmer, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
Beschreibung Ungarisches 2. Beispiel – iDoctum SEN GAMES Balázs-Diák Ltd. ist ein Unternehmen, das pädagogische Software und Anwendungen entwickelt und vertreibt. Die Idee zur Entwicklung dieser Anwendung - das idoctum SEN (für Special Educational Needs) - stammt vom Internationalen Pető András Institut, einer berühmten ungarischen Organisation, die Kinder mit Cerebralparese unterrichtet. Der Ursprung der konduktiven Erziehung liegt in den Arbeiten des ungarischen Professors András Pető, dessen		Ungarisches Beispiel: SDBM - „iDoctum SEN GAMES“ (OER) Internetadresse: https://idoctum.com/en/products/sen

Nationales Institut für Motorische Therapie einen Rahmen für ein Erziehungsmodell schuf, in dem Kinder mit Behinderungen eine Erziehung erhalten können, die ihren besonderen körperlichen und geistigen Bedürfnissen entspricht. Die schädlichen Auswirkungen einer Hirnverletzung beeinträchtigen die gesamte Entwicklung des Kindes, daher bevorzugen Praktiker der konduktiven Pädagogik eine Behandlung, die das Individuum als einheitliches Ganzes betrachtet und eine umfassende, ganzheitliche Intervention bietet. Ganzheitlich bedeutet, dass alles im Leben, das gesamte Funktionieren des Individuums, die persönliche Entwicklung und die soziale Organisation, als voneinander abhängig, miteinander verbunden, vielschichtig, interagierend und zusammenhängend betrachtet wird. Entwicklung von Teilkompetenzen - Lernspiele. Die Zielgruppe dieser Anwendung sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vorschul- und Grundschulalter, aber diese Lernspiele eignen sich auch hervorragend für normal entwickelte Kinder. Inklusion - atypisch und typisch entwickelnde Kinder können sie ebenfalls nutzen. Lernspiele sind ein großartiges Werkzeug, um die Grundlage für viele Teilkompetenzen zu schaffen, die der heutige Lehrplan für die Grundschule erfordert.		
Präsenz 3	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für DDM
Auswerten und Evaluieren		
	Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von DDM	Vorschläge der Teilnehmer

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

Langfassungen der Kriterien / Beispiel SDBM

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR DIGITALE MEDIEN MIT
BILDUNGSPOTENZIAL (DMB)

Griechenland

Sprachen: Griechisch und Deutsch

DIMITRIS CHARALAMBIS

Μοντέλο μαθήματος 15 (Kursmodell 15)

GR / URIAC Athens – DMB – Ελληνικά

DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό

Ψηφιακή ικανότητα: αξιολόγηση μέσων

Φάση μικτής μάθησης/διδασκτικές Προθέσεις	Περιεχόμενο	Μεθοδολογικές σημειώσεις
Παρουσία 1 Εισαγωγή και Παρουσίαση	Υποδειγματικό DMB Ψηφιακό μέσο με εκπαιδευτικό δυναμικό από τη βάση δεδομένων O2	Παρουσίαση: „Fluchtpunkte“
Το "Σημεία εξαφάνισης" παρουσιάζει επτά ιστορίες ζωής που καθιστούν ορατή και συζητήσιμη τη διαπλοκή της γερμανικής και αυστριακής ιστορίας με την ιστορία της εβραϊκής-αραβικής "Μέσης Ανατολής". Οι βιογραφίες είναι προσβάσιμες διδακτικά μέσω έξι μαθησιακών ενότητων- οι ενότητες και τα κείμενα για τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στον ιστότοπο fluchtpunkte.net. Με βάση τις ιστορίες ζωής, στην τάξη εξετάζονται τα θέματα του αντισημιτισμού, του ρατσισμού, της φυγής και της μετανάστευσης, του Ολοκαυτώματος και της σύγκρουσης στη Μέση Ανατολή. Το Escape Points αποτελεί μια καινοτόμο απάντηση στις προκλήσεις της διδασκαλίας της ιστορίας και της εκπαίδευσης για το Ολοκαύτωμα σε μια κοινωνία που διαμορφώνεται από τη μετανάστευση. Η αφετηρία των διδακτικών προτάσεων είναι πάντα (τουλάχιστον) δύο ιστορίες ζωής, στις οποίες προστίθενται και αυτοβιογραφικές αναμνήσεις. Οι ιστορικές και τρέχουσες πληροφορίες είναι προσβάσιμες στους μαθητές σε ενημερωτικά δελτία. Αυτά τα ενημερωτικά δελτία και το γλωσσάρι χρησιμεύουν για την πλαισίωση και την καλύτερη ταξινόμηση των ιστοριών ζωής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης πρόσβαση σε εμπεριστατωμένα κείμενα.		Συνολική βαθμολογία: "Σημεία εξαφάνισης"
Συζήτηση σχετικά με τη χρήση του "Σημεία εξαφάνισης" στην εκπαίδευση ενηλίκων		Επεξεργαστείτε τα υπέρ και τα κατά και τις ερωτήσεις σχετικά με το "Σημεία εξαφάνισης"
Εισαγωγή στη βάση δεδομένων O2		Γνωριμία με τη βάση δεδομένων O2 Επεξήγηση: Εύρεση μέσου στη βάση δεδομένων

Ηλεκτρονική μάθηση 1 Εξερευνήστε και δοκιμάστε	Διερεύνηση και δοκιμή στη βάση δεδομένων O2 "Σημεία εξαφάνισης"	Ανεξάρτητη ή ομαδική εργασία με τη βάση δεδομένων O2. Ελέγξτε τις καταχωρίσεις για "Σημεία εξαφάνισης"
Εξερεύνηση/πειραματισμός της βάσης δεδομένων O2 (εκπαιδευτικό μέσο της επιλογής των συμμετεχόντων)		Ανεξάρτητη ή ομαδική εργασία με τη βάση δεδομένων O2. Έλεγχος καταχωρήσεων εκπαιδευτικών μέσων που ενδιαφέρουν τους συμμετέχοντες.
Παρουσία 2 Εισαγωγή και Εφαρμογή	Κριτήρια της κατηγορίας εκπαιδευτικών μέσων: DMB	Εισαγωγή: Κριτήρια για DMB
Αξία πληροφοριών (παγκόσμια συνάφεια, ολισμός, επικαιρότητα, εμπειρογνωμοσύνη, πρωτοτυπία, πλαίσιο) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Παιδαγωγικό-διδασκτικό δυναμικό παιδαγωγική αποτελεσματικότητα), (Παιδαγωγικό-διδασκτικό δυναμικό, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Εμπειρία χρήστη (Διαισθητική χρήση και πλοήγηση, οπτικοποίηση και μέσα έκφρασης, εξατομίκευση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ποιότητα και καινοτομία (Προσαρμοστικότητα και ανταπόκριση, Πολυμορφία και ποιότητα των μέσων ενημέρωσης, Καινοτομία, Μάρκετινγκ) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Συνολική βαθμολογία Προφορική αξιολόγηση (Θετικά, αρνητικά, βελτιώσεις, πιθανές χρήσεις)  Αποθήκευση βαθμολογίας		Παρουσίαση των κριτηρίων και αξιολόγηση των DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό

Εισαγωγή: Εισάγετε το προϊόν Εισαγωγή: Αξιολογήστε το προϊόν	Εισάγετε και βαθμολογήστε το προϊόν στη βάση δεδομένων O2 χρησιμοποιώντας τα κριτήρια για το DMB στη βάση δεδομένων O2:
Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της κατασκευής του A49 μέσω του Dannenroeder Forst, το οποίο απασχολεί εδώ και καιρό τα παραδοσιακά και νέα μέσα ενημέρωσης και τη δημόσια συζήτηση στη Γερμανία, οι μαθητές των τάξεων 7-10 διδάσκονται, στο πλαίσιο του μαθήματος των κοινωνικών σπουδών/κοινωνικών σπουδών/ιστορίας, τα μέσα και τις δυνατότητες που έχουν οι πολίτες σε μια δημοκρατία να επηρεάζουν τις δημόσιες αποφάσεις. Εξηγείται το φαινόμενο της διαμαρτυρίας των πολιτών και παρουσιάζονται οι πτυχές/τρόποι του. Ο μαθησιακός στόχος είναι σαφής και το μαθησιακό περιεχόμενο και οι αξίες μεταφέρονται στις πολλαπλές διαστάσεις τους, προσαρμοσμένες στην ομάδα-στόχο. Τα διαφορετικά αποκλίνοντα συμφέροντα παρουσιάζονται πειστικά και με μεγάλη σαφήνεια και γίνονται κατανοητά μέσα από συζητήσεις/συνεντεύξεις με τους ενδιαφερόμενους. Με αυτόν τον τρόπο, η διαμαρτυρία για την προστασία του περιβάλλοντος αποκτά αξιοπρέπεια και αναδεικνύονται τα δικαιώματα και η μορφή με την οποία ασκούνται από τους διαδηλωτές. Ταυτόχρονα, όμως, καθίσταται σαφές ποια διαφορετικά συμφέροντα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, γεγονός που αποτελεί τη διάσταση του πρακτικού λόγου της δημοκρατικής διαδικασίας και παρουσιάζεται στον μαθητή με σαφή τρόπο. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι επίσης η διαφοροποιημένη προσέγγιση της στάσης της αστυνομίας, δηλαδή των αστυνομικών ως ατόμων και της αστυνομίας ως θεσμού του κρατικού μονοπωλίου εξουσίας, ο οποίος πρέπει να εκπληρώσει το έργο του στο πλαίσιο του δημοκρατικού συνταγματικού κράτους. Οι ταινίες και το συνοδευτικό υλικό ανταποκρίνονται στις παιδαγωγικές-διδακτικές απαιτήσεις του μαθησιακού στόχου και είναι άριστα και με συνέπεια σχεδιασμένα και υλοποιημένα σύμφωνα με την ομάδα-στόχο.	Präsentation am Beispiel: DMB "Αποφάσεις στη δημοκρατία"
Ηλεκτρονική μάθηση 2 Εξάσκηση και εμπέδωση	Εξάσκηση και εμπέδωση Εισαγωγή και αξιολόγηση του DDM με τη βοήθεια της βάσης δεδομένων O2 / "Αποφάσεις στη δημοκρατία" DDM που εισάγονται και αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες, ατομικά ή σε ομάδες. Αποτέλεσμα: Κάθε συμμετέχων έχει εισάγει και βαθμολογήσει ένα εκπαιδευτικό μέσο που έχει επιλέξει ο ίδιος στη βάση δεδομένων.
DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό Εγγραφείτε στη βάση δεδομένων O2	Εισάγετε εκπαιδευτικό μέσο της επιλογής των συμμετεχόντων

DMB Αξιολόγηση ψηφιακών μέσων με εκπαιδευτικό δυναμικό με τη χρήση της βάσης δεδομένων O2		Αξιολογήστε το εκπαιδευτικό μέσο σύμφωνα με την επιλογή των συμμετεχόντων
Παρουσία 3 Αξιολογήστε και εκτιμήστε	Συζήτηση και αξιολόγηση των συμμετοχών και των αξιολογήσεων.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων στο DMB
Συμπεράσματα για το σχεδιασμό μαθημάτων και τη χρήση του DMB		Προτάσεις των συμμετεχόντων

Προετοιμασία του διδάσκοντα για το μάθημα/τη βιβλιογραφία:

Μεγάλες εκδόσεις των κριτηρίων / Παράδειγμα DMB<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

Kursmodell 16

GR / URIAC Athen – DMB – Deutsch
 DMB Digitale Medien mit Bildungspotential
 Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes DMB Digitale Medien mit Bildungspotential aus Datenbank O2	Präsentation: „Fluchtpunkte“
„Fluchtpunkte“ stellt sieben Lebensgeschichten vor, welche die Verflechtungen der deutschen und österreichischen Geschichte mit der Geschichte des jüdisch-arabischen „Nahen Ostens“ sichtbar und besprechbar machen. Die Biografien werden durch sechs Lernmodule didaktisch erschlossen, die Module sowie die Hintergrundtexte für Pädagog*innen finden sich auf der Website fluchtpunkte.net. Anhand der Lebensgeschichten werden die Themen Antisemitismus, Rassismus, Flucht und Migration, Holocaust und Nahostkonflikt im Unterricht behandelt. Fluchtpunkte ist eine innovative Antwort auf die Herausforderungen des Geschichtsunterrichts und der Holocaust-Education in einer von Migration geprägten Gesellschaft. Ausgangspunkt der didaktischen Vorschläge sind stets (mindestens) zwei Lebensgeschichten, denen auch autobiografische Erinnerungen beigelegt sind. Historische und aktuelle Hintergrundinformationen werden für Schüler*innen in Factsheets erschlossen. Diese Factsheets sowie das Glossar dienen der Kontextualisierung und der besseren Einordnung der Lebensgeschichten. Den Lehrpersonen stehen darüber hinaus vertiefende Texte zur Verfügung.		Gesamtbewertung: „Fluchtpunkte“
Diskussion der Nutzung von „Fluchtpunkte“ in der Erwachsenenbildung		Vor-und Nachteile und Fragen zu „Fluchtpunkte“ bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung und Erprobung in der Datenbank O2 („Fluchtpunkte“)	Selbständige oder Gruppenarbeit mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen „Fluchtpunkte“
		Selbständige oder Gruppenarbeit

Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)	mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Einführung: Kriterien für DMB
Informationswert (Weltbezug, Ganzheitlichkeit, Aktualität, Expertise, Originalität, Kontext) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pädagogisch-didaktisches Potential (Pädagogisch-didaktisches Potential, Kritisches Denken und Kreativität, pädagogische Effizienz) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Nutzererfahrungen (Intuitive Nutzung und Navigation, Visualisierung und Ausdrucksmittel, Personalisierung, Interaktion und Kommunikation) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Qualität und Innovation (Adaptiv und Responsive, Medienvielfalt und –qualität, Innovation, Marketing) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Gesamtpunktzahl Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) ▲ ▼ ◀ ▶ Bewertung speichern	Präsentation der Kriterien und der Bewertung von DMB Digitale Medien mit Bildungspotential
Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten	Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für DMB in Datenbank O2:

	Am Beispiel des Aufbaus der A49 durch den Dannenroeder Forst, der lange Zeit traditionelle und Neue Medien und die öffentliche Debatte in Deutschland beschäftigt hat, werden Schuelern der 7.-10. Klasse im Rahmen des Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Geschichte Unterrichts die Mittel und die Möglichkeiten, die in einer Demokratie den Staatsbürgerinnen und den Staatsbürgern zur Verfügung stehen um öffentliche Entscheidungen zu beeinflussen, vermittelt. Das Phänomen des Bürgerprotestes wird erläutert und seine Facetten/Modalitäten aufgezeigt. Das Lernziel ist klar und die Lerninhalte und Werte werden , in ihren mannigfaltigen Dimensionen, der Zielgruppe angepasst vermittelt. Ueberzeugend und sehr anschaulich werden die verschiedenen divergierenden Interessen gezeigt und ueber Gespraechе/Interviews mit den Betroffenen verstaendlich gemacht. So wird der Protest im Interesse des Umweltschutzes gewuerdigt und dadurch die Rechte und die Form ihrer Wahrnehmung durch die Protestierenden aufgezeigt. Gleichzeitig wird aber auch klar gemacht und herausgestellt welche verschiedenen Interessen im Rahmen des wirklichen Lebens beruecksichtigt werden muessen, was die Dimension der praktischen Vernunft des demokratischen Prozesses ausmacht und dem Lernenden Anschaulich praesentiert wird. Sehr interessant ist auch die differenzierte Angehensweise an die Haltung der Polizei, d.h. der Polizistinnen und Polizisten als Individuen und der Polizei als Institution des Machtmonopols des Staates, die ihre Aufgabe im Rahmen des demokratischen Rechtsstaates erfuellen muss. Filme und Begleitmaterial erfuellen die paedagogisch-didaktische Anforderungen des Lernziels.	Präsentation am Beispiel: DMB Produkts: „Entscheidungen in der Demokratie“
E-Learning 2 Üben und Festigen	Üben und Festigen DDM eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	DDM durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
DMB Digitale Medien mit Bildungspotential in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
DMB Digitale Medien mit Bildungspotential mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3 Auswerten und Evaluieren	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für DMB

Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung von DMB	Vorschläge der Teilnehmer
---	---------------------------

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:

Langfassungen der Kriterien / Beispiel DMB

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/kriterien/>

BLEND-ED-LEARNING-KURSMODELL FÜR BLEND-ED LEARNING PROGRAMME
(BLP)
Österreich
Sprachen: Deutsch und Englisch

PÉTER CZISMÁR

Kursmodell 17

AT / ipcenter Wien – BLEP – Deutsch
 BLEP Blended-Learning-Programme
 Digitale Kompetenz: Medien evaluieren

Blended-Learning-Phase/didaktische Absichten	Inhalt	Methodische Hinweise
Präsenz 1 Einführen und Präsentieren	Beispielhaftes Blended Learning-Programm aus Datenbank O2	Präsentation (österreichisches Medium): digi.skills education Internetadresse (OER): https://digiskills.info (Präsenz oder Online)
Gesamtbewertung/Erläuterung: digi.skills fördert Digitalkompetenz in der Bildung. Es verfügt über einen Kompetenzcheck zur Erhebung des persönlichen Kompetenzstandes. Auf dieser Basis wird eine persönliche Lernempfehlung erzeugt, und nach Absolvierung aller e-Learning Lektionen bzw. Abschluss des Kurses erhalten Lerner*innen ein persönliches Zertifikat als Erfolgsnachweis.		Gesamtbewertung/Erläuterung: digi.skills education
Diskussion der Nutzung von „digi.skills education“ in der Erwachsenenbildung		Vor-und Nachteile und Fragen zu „digi.skills education“ bearbeiten
Einführung in die Datenbank O2		Bekanntmachen mit der Datenbank O2 Erläuterung: Medium in die Datenbank finden
E-Learning 1 Erkunden und Erproben	Erkundung/Erprobung der Datenbank O2, Beispiel „digi.skills education“	Selbständige oder Gruppenarbeit an der Datenbank O2 am Beispiel „digi.skills education“ Eintragungen zu „digi.skills education“
Selbstständiges Bearbeiten		Durchlaufen der digi.skills education digi.skills education ausprobieren
		Selbständige oder Gruppenarbeit

Erkundung/Erprobung der Datenbank O2 (Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer)		mit der Datenbank O2. Prüfen der Eintragungen von Eintragungen zu Bildungsmedien, die von den Teilnehmern von Interesse sind.
Präsenz 2 Einführen und Anwenden	Kriterien der Bildungsmedien-Kategorie: BLEP	Einführung: Kriterien für BLEP
Kompetenzanforderungen (Lernziel, Lerninhalt, Zielgruppe, Werte) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Anforderungen an Präsenzphasen (Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, Vermittlungs- und Lernformen in Präsenzphasen, didaktische Schritte in Präsenzphasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der Präsenzphasen) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Anforderungen an E-Learningphasen (Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, didaktisch-inhaltliche Aspekte der E-Learning-Phasen, allgemeine Anforderungen an E-Learning-Phasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der E-Learning-Phasen) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Organisation und Medialität (Rahmenbedingungen, Inhaltsadäquate und adressengerechte Auswahl und Gestaltung der didaktischen digitalen Medienprodukte, Multimedialität, Interaktivität, Adaptivität, Informationen zum Blended-Learning-Programm) ☐ ☒ ☐ ☐ ☐		Kriterien: BLEP Blended Learning Programme
Gesamtpunktzahl 		
Verbale Bewertung (Positives, Negatives, Verbesserungen, Nutzungsmöglichkeiten) ↑ ↓ ↶ ↷		
Bewertung speichern		

Einführung: Produkt eintragen Einführung: Produkt bewerten		Produkt in Datenbank O2 eintragen und bewerten mit Hilfe der Kriterien für BLEP in Datenbank O2:
Beschreibung des Beispiels BLEP Die Digitalisierung stellt immer neue Ansprüche an die Mitarbeiterentwicklung per se sowie an jede(n) Einzelne(n) neue Lernstrategien zu entwickeln. Digitale Grundkompetenzen bilden die Basis für jeden weiteren Kompetenzaufbau. Gleichzeitig muss ein digitales Lernprogramm interaktiv sein und eine große, diverse Zielgruppe ansprechen. Das neue Angebot ermöglicht gezielten strategischen, internen Kompetenzaufbau, schafft dadurch neue Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten und sichert den unternehmensweiten Digitalisierungsfit. Damit soll Jetzt:DIGITAL sowohl digitale QuereinsteigerInnen erreichen um zukunftsfit zu bleiben, als auch bestehende ExpertInnen ansprechen und Kompetenz-Wachstum fördern.		Beispiel: BLEP „jetzt:DIGITAL“ (OER) Internet: https://create-stela.storytellingengine.com/
E-Learning 2	Üben und Festigen	
Üben und Festigen	BLEP eintragen und bewerten mit Hilfe der Datenbank O2 /	BLEP durch Teilnehmer eintragen und bewerten, individuell oder in Gruppen. Ergebnis: Jeder Teilnehmer hat ein selbstgewähltes Bildungsmedium in die Datenbank eingetragen und bewertet
BLEP Blended Learning-Programm in die Datenbank O2 eintragen		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer eintragen
BLEP Blended Learning-Programm mit Hilfe der Datenbank O2 bewerten		Bildungsmedium nach Wahl der Teilnehmer bewerten
Präsenz 3	Auswerten und Evaluieren	
	Diskussion und Auswertung der Eintragungen und Bewertungen.	Vortrag der Ergebnisse der Teilnehmer für BLEP
	Schlussfolgerungen für die Kursgestaltung und die Nutzung	Vorschläge der Teilnehmer

	von SDM	
--	---------	--

Vorbereitung des Dozenten für den Kurs / Literatur:
Langfassungen der Kriterien / Beispiel BLEP

(vgl. www.comenius-award.de)

Hinweis: Bei Bedarf kann in dem Kurs beispielsweise ein kurzer Exkurs mit Verweis auf den digitalen Kompetenzrahmen der Europäischen Kommission (der auf Österreich zugeschnitten wurde), gemacht werden:

- Präsentation des österr. DigiKomp Rahmens
- <https://www.fit4internet.at/view/verstehen-das-modell>
- Selbstcheck:
- <https://www.fit4internet.at/page/assessment>
- Diskussion über die Erkenntnisse des Selbstchecks

Course model 18 (Kursmodell 18)

AT / ipcenter Vienna – BLEP – Englisch

BLEP Blended-Learning Programs

Digital competence: evaluating media

Blended learning phase/didactic intentions	Content	Methodological notes
presence 1 Insert and Present	Exemplary didactic digital educational medium from database O2	Presentation: BLEP digi.skills education https://digiskills.info (Comenius Seal 2021)
digi.skills education promotes digital competence in education. It has a competence check to determine the personal level of competence. On this basis, a personal learning recommendation is generated, and after completing all e-learning lessons or completing the course, learners receive a personal certificate as proof of success.		Overall rating: “digi.skills education”
Discussion of the use of "digi.skills education" in adult education		Edit pros and cons and questions about "digi.skills education".
Introduction to the O2 database		Getting acquainted with the O2 database Explanation: Find medium in the database
E learning 1 Explore and try	Exploration and testing in the O2 database (“digi.skills education”)	Independent or group work with the O2 database. Checking the entries for "digi.skills education"
Exploration/testing of the O2 database (educational medium of the participants' choice)		Independent or group work with the O2 database. Reviewing the listings of educational media listings of interest to participants.

presence 2 Insert and Use	Criteria of educational media, category: BLEP	Introduction: criteria for BLEP
Competence requirements (Learning objective, learning content, target group, values) Presence phases requirements (Didactic blended learning approaches and phases, forms of teaching and learning in attendance phases, didactic steps in attendance phases, didactic rules and logical learning procedures, didactic focus of attendance phases) E-Learning phases requirements (Didactic blended learning approaches and phases, didactic-content aspects of e-learning phases, general requirements for e-learning phases, didactic rules and logical learning procedures, didactic focus of e-learning phases) Organizational-technical requirements (Framework conditions, content-adequate and address-appropriate selection and design of didactic digital media products, multimedia, interactivity, adaptivity, information on the blended learning programme) Total score Verbal evaluation (Positive, negative, improvements, possible uses) Save rating		Presentation of the criteria and evaluation of Blended-Learning-Programs
Introduction: Enter product Introduction: rate the product		Enter the product in the O2 database and rate it using the criteria for BLEP in the O2 database
Digitisation places ever new demands on staff		Example presentation:

development per se as well as on each individual to develop new learning strategies. Basic digital competences form the basis for any further competence development. At the same time, a digital learning programme must be interactive and address a large, diverse target group. The new offer enables targeted, strategic, internal competence building, thereby creating new development and career opportunities and ensuring the company-wide digitalisation fit. Jetzt:DIGITAL is intended to reach digital career changers in order to remain fit for the future, as well as to address existing experts and promote competence growth.		BLEP “jetzt:DIGITAL” (OER) https://create-stela.storytellingengine.com/
E learning 2	practice and strengthen	
practice and strengthen	practice and strengthen Enter and evaluate BLEP using the database O2 /	Enter and evaluate BLEP by participants, individually or in groups. Result: Each participant entered and rated an educational medium of their choice in the database
Enter the BLEP Blended-Learning-Programs medium in the O2 database		Enter the educational medium chosen by the participants
Evaluate the BLEP Blended-Learning- Programs using the O2 database		Evaluate the educational medium chosen by the participants
presence 3	discussion and evaluation	
Evaluate and evaluate	discussion and evaluation of entries and ratings.	Presentation of the results of the participants for BLEP
Conclusions for course design and use of BLEP		suggestions of the participants

Preparation of the lecturer for the course / literature:

Long versions of the criteria / example BLEP

<https://comenius-award.de/comenius-edumedia-award/criteria/>

Note: If needed, a short excursion with reference to the European Commission's digital literacy framework (which has been tailored to Austria) can be made in the course:

- Presentation of the Austrian DigiKomp framework.
- <https://www.fit4internet.at/view/verstehen-das-modell>
- Self-check:
- <https://www.fit4internet.at/page/assessment>
- Discussion about the findings of the self-check

**MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES PRAXISAUSTAUSCHS ZU BLENDED
LEARNING UND ZUM EINSATZ VON DIGITALEN MEDIEN IN DER
ERWACHSENENBILDUNG AUF INTERNETPLATTFORMEN UND IN
SOZIALEN MEDIEN**

MARLIES BITTER-RIJPKEMA / MARKO IVANISIN

ABSTRACT EN:

In order to support European teachers and professionals in adult education when using digital educational media, it is important to stay in constant contact with the target audience. Over the years, the project group has done this via online communication, online personal contacts, targeted workshops in partner countries as part of projects and the Comenius Award) and has constantly developed it further.

In the Digimedia project, we have set ourselves the goal of transferring our experiences with networking people and organizations in the physical world to the online world and creating an online community for discussions and practical exchange at European level. At the same time, we tried for the first time to implement internal project communication and project management online in a virtual project community (Digimedia project room). In order to support European teachers and professionals in adult education when using digital educational media, it is important to stay in constant contact with the target audience. Over the years, the project group has done this via online communication, online personal contacts, targeted workshops in partner countries as part of projects and the Comenius Award) and has constantly developed it further.

In the Digimedia project, we have set ourselves the goal of transferring our experiences with networking people and organizations in the physical world to the online world and creating an online community for discussions and practical exchange at European level. At the same time, we tried for the first time to implement internal project communication and project management online in a virtual project community (Digimedia project room).

ABSTRACT DE:

Um Europäische Lehrer und Fachkräfte in Erwachsenenbildung zu unterstützen beim Einsatz von digitale Bildungsmedien ist es wichtig ständig im Kontakt mit Zielpublikum zu bleiben. Über die Jahren hat die Projektgruppe das gemacht via online Kommunikation, online persönliche Kontakte, gezielte Workshops in Partnerländern im Rahmen von Projekte und Comenius Award) und ständig weiter entwickelt.

Im Projekt Digimedia haben wir uns zum Ziel gesetzt unsere Erfahrungen mit Vernetzung von Personen und Organisationen in der physischen Welt in die online-Welt zu übertragen und eine online-Community für Diskussionen und Praxisaustausch auf Europäischen Ebene zu gestalten. Gleichzeitig haben wir zum ersten Mal versucht die interne Projekt-Kommunikation und das Projekt Management online in einem virtuellen Projekt Community (Digimedia Projektraum) zu realisieren.

Communities

Zusätzlich zu unseren existierenden Kommunikationskanälen haben wir so zwei Communities gebildet.

Erstens eine Digimedia Praxis Community für Lehrer und Experten tätig im Erwachsenenbildung zur Diskussion von neuen Ideen, Erfahrungsaustausch zur Vernetzung und Zusammenarbeit mit andere europäische Kollegen. Zweitens haben wir eine interne „Digimedia Projekt Community“ gebildet, damit die interne Projekt-Kommunikation und Dokumentation alle Projektmitgliedern immer und vollständig zugänglich sein würde damit die Partner besser zusammenarbeiten können.

Entwicklung, Vorbereitung und Grundlage für internen Digimedia Projekt Community und Digimedia-Praxis Community auf der EPAL-Plattform

In der ersten Phase (2019-2020) wurde der Ansatzpunkt für die beiden Communities entwickelt und diskutiert. Bei der Konzeptentwicklung stand im Vordergrund die Idee „nachhaltig lebendige Communities“ zu bilden, wie es die Partnerschaft bereits geschafft hat in der „Offline-Welt“ mit den Netzwerken, die sich um die Projekte und Comenius Awards gebildet haben.

Ähnlich orientiert wie Epale auf erwachsenen zielte, unsere Vorschläge ab auf europäische offene communities die sich bei Digimedia ins besondere orientierte auf Lehrer und Entwickler im Erwachsene Bildung.

Das Design für die online communities würde auf Grund Wissenschaftliche Kenntnisse über online communities (Abedini et al, 2021, Berlanga, et. al, 2009, Lee, 2018 Wenger et al 2002) definiert. Von dort aus wurden die Art der gemeinsame Aktivitäten, Hilfe Angebote, Kenntnis und Best-Practice Austausch, Diskussionen und Informationen zur dringenden Fragen und Bedürfnisse vom Teilnehmer, Debatte im Forum erfunden . Mit die Gedanke das die online Communities sich dann schließlich zu einem festen Bestandteil der Digimedia-Interaktionspalette entwickeln würde. Um selber herauszufinden wie das in Epale

funktionieren kann haben wir uns entschieden, rapide mit dem online Projekt Community zu starten.

Bei der Entwicklung der ersten Versionen der Website standen Digimedia-Tools (Bewertungstools, Datenbank und Kursmodelle) im Vordergrund. Webpräsenz [<https://www.edumedia-online.eu/link>], persönliche Kontakte und Begegnungen werden schließlich mit Aktivitäten in beiden Communities kombiniert.

Um zu lernen, wie man die online Treffpunkte in der Epale-Plattform realisieren kann, haben wir uns entschieden schnell die online Projekt Raum schnell zu starten. Für die Eröffnung von die Praxis Community brauchten wir ja zuerst auch unsere Digimedia

Dazu war es notwendig heraus zu finden wie wir, wie wir unsere Community innerhalb des von Epale geforderten Formats implementieren können. Für die Eröffnung der Praxis Community mussten wir zuerst noch mindestens die Digimedia-Tools entwickeln.

Unmittelbar zu Projektbeginn wird der interne Projektraum gestartet und eingerichtet. Das Projektteam wird in die Möglichkeiten der Epale-Umgebung eingeführt. Die Projektraum zielt auf Unterstützung der Projektarbeit als ein zentraler Wissensort, an dem relevante Wissensentwicklungen, neben oft verstreuten E-Mail- und App-Kontakten zusammenlaufen können.

Später wurden dann die Aktivitäten in beide Communities ein fester Bestandteil der Digimedia-Interaktionspalette sein. Eng verbunden mit die Digimedia Webseite, die Digimedia-Produkten und Tools (Bewertungstools, Datenbank und Kursmodelle) und die Vernetzung in der realen Welt der persönlichen Kontakte und Workshop Begegnungen.

Entstehung der Digimedia-Community (vom Projektstart bis in die Corona-Epidemie).

Seit Beginn der Online-Zusammenarbeit im on-line Projekt Raum haben wir im parallel an der Gestaltung der Praxis Community gearbeitet. Wichtige Aspekte der Interaktions Design waren einfacher Zugang und Funktionalitäten, die zu den Interessen und dem Lebensstil der Nutzer passen. Eine Kombination von gezielte Aktivitäten fokussiert auf Informationsaustausch (Web, Projekt & online Ressourcen) Interaktivität (Forum, Online Seminare) und Wissensaustausch, parallel an die Integration der Digimedia Instrumenten.

In die online Praxis Community wollten wir vorrangig Inhalte bezogen auf die Erwachsenenbildung zur Diskussionen einbringen. Themen wie Bildungsmedien und deren Nutzung in der Bildung, Blended-Learning-Konzepte, insbesondere länderspezifische Konzepte des Kursmodells „DigiKomp“ Ergebnisse von Projekt-Workshops (Multiplikatoren Veranstaltungen), bei denen Bildungsmedien diskutiert und länderspezifisches Kursmodell (siehe 2) vorgestellt oder umgesetzt werden

Auf Basis der Besprechungen im Digimedia Team und mit Personen aus unsere Netzwerke haben wir die „Community“ Aufbau und -Planung immer weiter gesetzt und verbessert. Wir haben untersucht, wie wir die entscheidende Prozessen und Funktionen dafür in der Plattform implementieren können. Auf Grund testproben ließ sich feststellen das zusätzlich zu der auf der Plattform verfügbaren Hilfe dazu noch weitere Starter-Infos für unser Zielpublikum erforderlich sind, die dann auch entwickelt wurden.

Vorhergesehen war ab den Start vom Digimedia Community ein durchgehendes Programm von Webinare, Debatten, Fragen und Gespräche rund gedacht voll integriert mit die Digimedia Inhalten (z.b. Bewertungstool und Kurzmodelle, Digimedia Buch). Mit die Erwartung das so Community sich so zu einem Ort der Begegnung und des Wissensaustauschs entwickeln wurde an dem Teilnehmer aktiv beteiligt bleiben möchten.

Während der Community Design Periode haben wir uns gefragt, wie wir mit Mehrsprachigkeit in die Digimedia-Praxiscommunity umgehen würden. Die Epale-Plattform an sich kann von jedem in seiner eigenen Sprache bedient werden. Aber die Texte in der Plattform können nicht automatisch übersetzt werden. Die Wahl von Englisch und Deutsch als Diskussionssprache reicht nicht aus, damit alle teilnehmen können. Beteiligte Projektmitglieder würden daher in der Praxis sehen, dass sie dann (zusammenfassend) Fragen, Gespräche und Präsentationen für ihre Sprache/Landsleute übersetzen.

DigiMedia-Community in EPALE: Herausforderungen und Probleme.

Im Mai 2020 haben wir angefangen die Struktur, die uns von der EPALE-Plattform angeboten wurde, mit Inhalten zu füllen. Die ersten Inhalte, die uns zur Hand standen und bereits von sechsten Projektmonat (März 2020) für Publikation bereit waren, waren Bildungsmedien (und Erfahrungen, die wir mit diesen gemacht haben). Jedes Partnerland war aufgefordert mindestens 2 Bildungsmedien aus seinem Land auf die Plattform aufzuladen. Dafür wurden in der öffentlichen EPALE-Gruppe DigiMedia Praxis Community für jedes Land ein Diskussionsraum (kategorisiert als Diskussion) erstellt in dem jeder Partner Daten über Bildungsmedien und Erfahrungen mit deren Nutzung publizieren konnte und publizierte (teils in Nationalsprache, teils auf Deutsch oder Englisch).

Mittlerweile wurden alle relevanten Inhalte in der DigiMedia Praxis Community auf EPALE inbegriffen. Das ist nur möglich auf den verschiedenen Seiten der Community bezüglich Plattform zerstreut, da wir versucht haben den angebotenen Kategorien/Auswahl von EPALE (Documents, Discussions, Events etc.) zu folgen und die Inhalte entsprechend zu kategorisieren.

Unser Unternehmen eine öffentliche Gruppe in EPALE zu erstellen (genannt DigiMedia-Praxis Community) resultierte im schlecht übersichtigen Inhalt, der einem Community-Besucher den inhaltlichen Überblick erschwert und ihn so auch nicht motiviert sich in dieser Community zu beteiligen und Kommentare abzugeben, da er/sie nur sehr schwer versteht, worum es in der DigiMedia- Praxis Community geht bzw. worüber diskutiert wird (man konnte in allen Kategorien Kommentare abgeben, nicht nur in Discussions).

Mit Veröffentlichung von Bildungsmedien war die DigiMedia-Praxis Community bereit für die Ansage und Einladung zur Beteiligung beim (Präsenz-)Workshop in Berlin (Projektworkshop mit den meisten Teilnehmern, auch internationalen) geplant im Juni 2020. Wegen Covid-19-Epidemie wurde der Workshop auf September 2020 verlegt und in einem sehr beschränkten Rahmen ausgetragen (dass die Teilnehmerzahl nicht mehr wesentlich von anderen Projektworkshops unterscheidet), so wurde die Community-Ansage und Einladung zur Teilnahme verlegt auf den Herbst 2020. Da aber Covid-19-Epidemie auch noch im Herbst 2020 andauerte, wurde die Community-Ansage für ungewisse Zeit verlegt.

Bei Umwandlung der EPAL-Plattform Anfang 2021 ging unser Inhalt zunächst verloren. Da unsere Inhalte nicht mehr von Plattform (Service/Helpdesk) nicht mehr gefunden oder abgerufen werden konnten, Haben wir selber versucht Teilweise Inhalten (nur Dokumenten) widerhergestellt.

Die neue Version von EPAL ist unseres Erachtens leider noch weniger übersichtlich als die alte. Verschiedene Kategorien von Beiträgen (News, Dokumente, Diskussion, Events etc.) sind jetzt ganz getrennt, jede Kategorie hat ihren eigenen Tab und die Beiträge können nicht mehr gemeinsam veröffentlicht werden (wie früher als alle zusammen aufgelistet waren und sich durch die Bezeichnung/Kategorie – Dokument, Diskussion etc. – unterscheiden haben). In der neuen Version müsste man jetzt „das Geschehen“ in der Community in 4 verschiedenen Tabs verfolgen (News, Events, Dokumente, Diskussion) um die Debatte ganzheitlich führen zu können, d.h. mit Überblick über das ganze Projekt und seine Ergebnisse (Intellectual Outputs/IOs) und uns erschien es als sehr unwahrscheinlich, dass sich Lehrer die Mühe machen würden auf dieser Plattform bzw. unter diesen Umständen die Debatte zu führen.

Verlegung von DigiMedia-Community wegen Covid-19-Epidemie und EPAL-Plattform-

Mit Ausbruch von Covid-19-Epidemie in März 2020 wurden Online-Arbeit und-e-Treffen zum neuen Gesellschaftsstandard. Für eine Community, deren Wesen im inhaltlichen Austausch, vor allem in Form von Debatten besteht, hat sich die Situation also nicht wesentlich verändert. Es schien leicht, die DigiMedia-Community halt als eine Online-Community anzufangen und auch nachhaltig zu führen.

Die Erfahrungen während die Pandemie Jahren haben uns gelernt scharfer hinein zu schauen in die unterschiedliche Effekten von online, face-2-face und hybride varianten von zusammen arbeiten in unsere Projektgruppen und für unsere Zielgruppen. Wir hatten viele s.g. Video-Meetings, bei denen sich alle Projektpartner mittels Zoom, Skype oder WebEx austauschen konnten (v.a. in Sachen weiterer Projektablauf und Sicherung der Ergebnisse), die sich aber als viel weniger effektiv bzw. motivierend gezeigt haben als physische Treffen, die Projektpartner seit Jahren nutzen um die Projektarbeit abzusprechen und in Konsequenz auch fertigzubringen.

Wenn wir diese Erfahrung mit Online-Debatten und -Arbeit auch auf unser Ziel eine DigiMedia Praxis Community aufzubauen übertragen wurde es uns klar dass wir für unsere Zielgruppe gerade in der aktuellen Ära einen zielgruppengerechten Mix aus Online- und Präsenztreffen erfinden. Aufgrund der unterschiedlichen Pandemie Effekten und Gegebenheiten in der Erwachsenenbildung ist möglicher kann die optimale Mix vom online-hybrid und physisch Aktivitäten variieren in Partnerländern. Für unsere Zielgruppe werden wir ganz ohne physischen Kontakt bzw. Debatten mit physischer von Lehrenden, Lernenden und anderen Teilnehmern und interessierten an digitaler Erwachsenenbildung, eine dauerhafte Community nicht aufbauen können.

So haben wir mit dem Anfang von DigiMedia Praxis Community, d.h. mit Debatten zum Projekt und Projektergebnissen (IOs) gewartet, bis sich wieder die Möglichkeit ergeben hat, Treffen bzw. Workshops physisch auszuführen, was im Herbst 2021 passierte und bis zum Projektende im Juli 2022 andauerte.

Die DigiMedia Praxis Community, die bei Workshops und Multiplikatoren Veranstaltungen/MV - beides mit physischer Präsenz - entstand, ist nicht so international vernetzt, wie wir uns bei Projektantrag und -Anfang vorgestellt haben, d.h. bei den Veranstaltungen in einzelnen Partnerländern gab es sehr wenige oder keine internationale Teilnehmer (die nicht von Projektpartnern stammen). Das ist unter anderem auch zurück an Reisebeschränkungen in der Covid-19-Epidemie zurückzuführen, die internationale Reisen viel schwieriger gemacht haben als nationale.

Dennoch wurden bei den Projektevents (Workshops und MV) Präsentationen gemacht und Diskussionen geführt, die Teilnehmer in eine interessensbasierte und daher eng verbundene Community zusammengeführt haben.

Das beste Beispiel für diese gute Verbindung mit und in der Community ist der Workshop in Berlin, zu dem die Teilnehmer in den 3 Projektjahren immer wieder gekehrt sind und das in einer Großzahl weit über 100 Teilnehmer (gezählt an den Produzenten von Bildungsmedien, die zur Bewertung an die Projektgruppe übergeben worden sind).

Digimedia-Community online heute.

Die Wirkung der Corona-Pandemie (die anderswo manchmal gerade die Entdeckung online-Arbeiten stimulierte) hat für die Praxis Community ein gegenteiliger Effekt. Für die Erwachsenenbilder hatte die Corona-Pandemie zur Folge, dass Sie auf den kleinsten Kreis von Experten in ihrer Umgebung zurückgriffen um in Zeiten des Lockdowns schnell die direkte Umsetzung nach online Unterricht zu realisieren.

Dabei wurde deutlich, dass nicht nur die Qualitäten der Online-Community ihren Erfolg bestimmen, sondern auch das Moment in der Zeit und das Umfeld. Wegen der Pandemie lagen die Prioritäten der Bildungsfachleute heimatnah und kurzfristig. Die Arbeitsbelastung und Konzentration auf das Erreichen der operativen Ziele galten auch in 2021 und dauerte bis zum Ende des Projekts in 2022. Erwachsene Bilder hatten keine Zeit für die neue online Community. Jedoch in Netzwerk Kontakten und Bei Teilnahme an Veranstaltungen ergab sich ihre Interesse am Digimedia Projekt.

Die Digimedia online Praxis Community existiert weiterhin auf der EPAL-Plattform. In den letzten Projektmonaten haben wir versucht daneben noch eine online-Digimedia-Community zu gründen und zwar haben wir uns für eine Plattform entschieden, die in der allgemeinen Öffentlichkeit sehr bekannt ist und viel genutzt wird (daraus ergibt sich, dass sie auch von Lehrenden und Lernenden in der Erwachsenenbildung genutzt wird). Die Nutzung dieser Plattform ist zum Standard geworden, wie sich Communities bilden und welche technischen Tools und Funktionen genutzt werden damit Community-Mitglieder mit einander online kommunizieren, werden wir in Zukunft beobachten und verfolgen.

Wir haben auch auf Facebook eine Digimedia-Community-Gruppe erstellt, die zunächst nur mit ihrem Namen darauf deutet, aber um sich in der Zukunft zu einer lebendigen Experten-Community zu entwickeln.

Schlussfolgerung.

Online-Communities können buchstäblich Länder- und Zeitgrenzen überschreiten. Sie bieten Fachleuten Möglichkeiten um Experten und einander kennen zu lernen, wissen auszutauschen und zusammenzuarbeiten. Gerade das was wir brauchten zur Intensivierung und Erweiterung von unseren Digimedia Gemeinschaft. Zur entwickeln von Communities of Practice (COPs) für Digimedia, dessen Potential der Projektmitgliedern bekannt war, stellten wir uns vor die beschriebenen Herausforderungen (Abedini et al, 2021, Berlanga, et. al, 2009) anzunehmen aber erwarteten wir außerhalb keine unüberwindbaren Problemen.

Beim Anfang der Entwicklung haben wir gedacht dass die größte Herausforderung darin bestehen würde erstens um die Projekt Community recht schnell effektiv online zum Laufen zu bringen und zweitens um eine Zielgruppe gemäß Praxis Community zu realisieren innerhalb des Epale-Plattform.

Was wir rückblickend gelernt aus unseren Digimedia Projekterfahrungen?

Charakteristisch für eine dauerhafte Online-Community ist das „Lebendige“, das heißt dass es kontinuierlich zur gemeinsame Interessen, Interaktivitäten und „Angebote“ von interessanten Inhalten, für Teilnehmern und geben muss. Wir haben gelernt dass das mindestens eine mittelfristige Vision erfordert. Eine Vision wie einer Reihe von Aktivitäten zur Bildung und Aufrechterhaltung der „Gemeinschaft“ im online Praxis Community leitet. Wünschenswert ist dann dass es bereits konkrete Projektinstrumente (wie Bewertungskriterien, Bewertungsinstrumenten, gibt. Beim Errichten von dauerhaft „erfolgreichen“ Online-Communities sollte man sich dabei bewusst bleiben der Komplexität, deren Vielzahl an Faktoren die Einfluss nehmen auf das Erfolg ,auf die Verwirklichung der „eigene online Gemeinsamkeit“ in ihre in diesem Sinne schon maßgeschneiderte online-Umgebung.

Im Projekt haben wir die entscheidende Effekten von Änderungen im Kontext (Pandemie) und Lösungen (Persönliche und Projekt Plattform Erfahrungen) auf das Ergebnis unsere Einsparungen für die Praxis Community und die Projekt Community.

Gerade im Erwachsenen Bereich sind die von Lee (2018) zu beachten den Teilnehmer am communities ihr eigene communities “beyond the screen“ haben. Die unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen prägen die Präferenzen von Erwachsenen für teilnehmen am online Digimedia Angebote. „Disruptions“ im Persönlichen und Gesellschaftliches und Arbeitsumfeld wie die Pandemie hatten ein entscheidende Priorisierungsänderung bei unsere Zielgruppe zu Folge wobei die persönliche Netzwerk Kontakten gleich blieben aber die online Praxis Community Interesse zu leiden hatten wegen Ihre Depriorisierung.

Die Kenntnisse der grundlegenden Entwicklungsprinzipien für die Informationsgemeinschaften sind also eine Voraussetzung, aber dazu kommt noch die Berücksichtigung der besonderen Aspekte, die zu berücksichtigen sind.

Wir nennen hier einige Sachen die sich beim Entwickeln von Digimedia online Communities als besonders wichtig erwiesen haben:

- *Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme ist unter andern das die Community sich immer wieder als Wertvoll erfahren wird, im Vergleich zu andere Optionen. Die Anziehungskraft vom Community muss sich ständig während die Wandel der*

Umständen bewerben. Das Community-Design muss sich mit den wechselnden Interessen seiner Zielgruppe weiterentwickeln können. Unter außergewöhnlichen Umständen, wie der Begegnung von Digimedia mit der Covid-Pandemie in den letzten 2 Jahren, hat sich dies als sehr schwierig erwiesen, da die Prioritäten der Erwachsenenbildungslehrer in der Nähe ihrer Heimat lagen.

- *Eine nicht zu unterschätzende Bedingung ist ein attraktiver und einfacher Zugriff auf die Online-Community Umgebung und mühelose Steuerung innerhalb der Community.* Am einfachste, funktioniert es wenn die online Community Umgebung in das übereinstimmt mit private oder professionelle Umgebungen an den man bereits gewöhnt ist, und angemessen sind an die IT-Literacy vom Zielgruppe. Können die Teilnehmer sich genügend digital Kompetent und vertraut im online Umgebung fühlen? Darüber hinaus fragt die Sprachliche Vielfalt innerhalb einer online Community besondere Aufmerksamkeit .Gibt es eine gemeinsame Sprache als Basis für die Kommunikation, oder muss man andere Lösungen erfinden, wie das übersetzen oder zusammenfassen in alle Partnersprachen.
- *Entscheidungen über die Plattform Implementierung einer Online-Community- ist wichtiger als es scheint.* Der Anspruch, gleichzeitig Produkte und eine Online-Community in Digimedia für ein sehr vielfältiges Publikum zu entwickeln und dazu eine fest definierte und strukturierte bestehende Plattform, waren viel schwieriger als erwartet. Zum Teil, weil wir nicht erkannt hatten, dass das Arbeiten in festen Umgebungen, insbesondere bei den beabsichtigten Teilnehmern ziemlich genau passen muss zu Ihre Erfahrungen und Kenntnisseund . Wenn es gefühlsmässignicht passt hat dass große Folgen da es nicht anzieht, sondern entfernt oder sogar Ursache ist für das Ausscheiden.

Insgesamt sind wir uns noch mehr bewusst geworden das eine online Gemeinschaft gründen (in Kombination mit Digimedia's andere Community Kanäle) sehr wichtig ist und beim Entwurf und Implementation noch mehr Andacht benötigt .Dies gerade wegen die strukturelle Änderungen im Gesellschaft und die rapide digitale Softwareentwicklungen und damit zusammen hangende Erwartungen der Teilnehme. Es fordert das wir die neu Entwicklungen kritisch beobachten und mit einem offenen und kreativen Blick suchen nach neue Lösungen suchen für die Rolle die ein Online-Community in der Kombination mit hybriden- und realen Aktivitäten spielen kann im Digimedia-und ähnlichen Projekte.

Literaturhinweise:

- Abedini, A., Abedin, B., & Zowghi, D. (2021). Adult learning in online communities of practice: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1663-1694. <https://doi.org/10.1111/bjet.13120>
- Berlanga, A., Rusman, E., Bitter-Rijkpema, M. & Sloep, P (2009) . Guidelines to Foster Interaction in Online Communities Pages 27-42 in : R. Koper , Learning Network Services for Professional Development Springer Berlin, Heidelberg.
- Lee, K. (2018) Everyone already has their community beyond the screen: reconceptualizing online learning and expanding boundaries. *Education Tech Research Dev* 66, 1255–1268 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9613-y>

- Lee, Y (2021). Successful Learning Communities during Times of Disruption: Developing a Community of Inquiry in Business Communication. *Business Communication Research and Practice*. 4. 57-64. 10.22682/bcrp.2021.4.1.57.
- Wenger, E. , McDermott, R., Snyder, W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press.

KAPITEL III

BEWERTUNG VON DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN ANHAND VON QUALITÄTSKRITERIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG (IO1 und IO2)

BEWERTUNG VON DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN ANHAND VON
QUALITÄTSKRITERIEN DURCH LEHRENDE IN DER ERWACHSENENBILDUNG
(Bewertungstool „QualiMedia“ O1)

BERND H. MIKUSZEIT

Introduction EN

In the EU project DigiMedia, an evaluation tool "QualiMedia" O1 for the evaluation of digital educational media was developed. The assessment tool was designed for teachers in adult education and consists of two parts:

1. Summary of the evaluation criteria for 6 media categories as a practical application in the DataMedia database.
2. Long versions of the evaluation criteria for 6 media categories as a theoretical and practical basis for use in the short versions.

The existing 4 long versions of the evaluation criteria of the GPI for didactic multimedia products (DMP), general multimedia products (AMP), teaching and learning management systems (LMS) and computer games with competence-promoting potential (CKP) have not proved to be viable for practical application in adult education proven. They were the starting point for the development of the evaluation tool.

Analyzes of the criteria for digital educational media used in recent years and the media awards in the Comenius EduMedia Award of the GPI showed that it is useful to distinguish between 6 media categories and to develop long versions of the evaluation criteria further or new and on this basis to develop practically oriented summaries.

Im EU-Projekt DigiMedia wurde ein Bewertungstool „QualiMedia“ O1 zur Bewertung von digitalen Bildungsmedien erarbeitet. Das Bewertungstool ist für Lehrende in der Erwachsenenbildung konzipiert worden und besteht aus zwei Teilen:

3. Kurzfassungen der Bewertungskriterien für 6 Medienkategorien als praktische Anwendung in der Datenbank DataMedia.
4. Langfassungen der Bewertungskriterien für 6 Medienkategorien als theoretische und praktische Grundlage für die Anwendung in den Kurzfassungen.

Die vorhandenen 4 Langfassungen der Bewertungskriterien der GPI für Didaktische Multimediaprodukte (DMP), Allgemeine Multimediaprodukte (AMP), Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) und Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potetialen (CKP) haben sich nach Analysen nicht als tragfähig für die praktische Anwendung in der Erwachsenenbildung erwiesen. Sie waren Ausgangspunkt für die Entwicklung des Bewertungstools.

Analysen, der in den letzten Jahren genutzten Kriterien für digitalen Bildungsmedien und der Medienauszeichnungen im Comenius-EduMedia-Award der GPI zeigten, dass es zweckmäßig ist zwischen 6 Medienkategorien zu unterscheiden und dafür Langfassungen der Bewertungskriterien weiter- bzw. neu zu entwickeln und auf dieser Grundlage praktisch orientierte Kurzfassungen zu erarbeiten.

Kurz- und Langfassungen der Bewertungskriterien wurden nach folgenden Hauptkriterien entwickelt:

- Pädagogisch-inhaltliche Kriterien;
- Didaktisch-methodische Kriterien;
- Medial-gestalterische Kriterien;
- Arbeitsorganisatorisch-technische Kriterien.

Das Bewertungsverfahren mit dem Bewertungstool für Lehrende in der Erwachsenenbildung wurde in Workshops und Multiplikatorenveranstaltungen in den beteiligten Ländern erprobt und veröffentlicht

Das Bewertungstool wurde in die Datenbank „MediaData“ (O2) und die länderspezifischen Kursmodelle (O3) integriert, in den Multiplikatorenveranstaltungen erprobt und im Treffpunkt „DigiMedia-Community (O4) und dem Internetportal des Projekts (www.edumedia-online.eu) und auf EPALE präsentiert und verbreitet.

Bei der Arbeit mit dem Bewertungstool, insbesondere mit der Kurzfassung der Kriterien, können Lehrende ihre digitale Kompetenz entwickeln. Dabei werden die Lehrenden unterstützt, die für die eigene Lehrtätigkeit geeigneten digitalen Bildungsmedien auszuwählen und zu nutzen.

Das Bewertungstool kann Lehrende unterstützen, eine gründliche und schnelle Analyse zu ermöglichen, um geeignete didaktische digitale Bildungsmedien für eigene Lehrveranstaltungen auszuwählen.

Bewertungsverfahren mit Qualitätskriterien

Wenn digitale Bildungsmedien in Lehr- und Lernprozessen und Bildungszusammenhängen genutzt werden, stellen sich Fragen nach der Wirkung der Bildungsmedien. Und im Zusammenhang mit dem wachsenden Angebot von digitalen Bildungsmedien ist die Frage von steigender Bedeutung, welche Bildungsmedien die größere Wirksamkeit versprechen. Diese Fragen sind sowohl für Entwickler, Hersteller und Anbieter von Bildungsmedien als auch für die Nutzer, Lehrende und Lernende, von großer Bedeutung.

Um beispielhafte Bildungsmedien zu ermitteln (beispielsweise im Comenius-Wettbewerb), ist es notwendig, die Medien zu evaluieren und Qualitätskriterien zu entwickeln.

Qualitätsanforderungen und Qualitätskriterien, die in der Erwachsenenbildung angewendet werden können, müssen gut strukturiert und übersichtlich konzipiert sein. Sie müssen Wesentliches betonen und Nebensächliches weglassen. Aus dieser Sicht wurde als Modell zur Medienbewertung das Comenius-Bewertungssystem konzipiert, um Übersichtlichkeit und Überschaubarkeit zu sichern. Dazu wurden 4 Evaluierungsbereiche konzipiert.

Diese 4 Evaluierungsbereiche unterstreichen pädagogische, didaktische und mediale Akzentuierungen und umfassen folgende Anforderungsbereiche:

1. Anforderungen an Bildung bzw. Kompetenzen
2. Anforderungen an die Medienartspezifik
3. Anforderungen an Design und Gestaltung
4. Anforderungen an Technik und Anwendung

Im ersten Anforderungsbereich „Bildung bzw. Kompetenzen“ wurden grundlegende inhaltliche und pädagogische Anforderungen für Bildungsmedien zusammengefasst. Der zweite Anforderungsbereich befasst sich mit der „Medienartspezifik“ mit Anforderungen zu Didaktik-Methodik, Information, Unterrichtsphasen oder Lernarrangements. Die Anforderungen an „Design und Gestaltung“ im dritten Bereich befassen sich mit der Gestaltung und medialen Aufbereitung der Bildungsmedien. Im vierten Anforderungsbereich „Technik und Anwendung“ werden Anforderungen zur Ergonomie, zur technischen Umsetzung und zu Organisation und Nachhaltigkeit analysiert.

Ortner vergleicht die vier Qualitätsbereiche für didaktische Multimediaprodukte mit den vier Blättern eines glücksbringenden Kleeblattes. Das didaktische Multimediaprodukt, das mit allen vier Blättern umfassend ausgestattet ist, ist mit Sicherheit ein sehr geeignetes Bildungsmedium. (Ortner 2003, S. 20).

Jedem Evaluierungsbereich wurden jeweils Qualitätskriterien zugeordnet. Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, erfolgte die Konzentration auf eine überschaubare Anzahl von Qualitätskriterien. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die Qualitätskriterien bezogen auf die Gesamtheit der Medien einer Medienkategorie zutreffen, aber nicht alle bei jedem Medium zutreffen müssen.

Die Anwendung des Bewertungssystems mit den Qualitätskriterien ermöglicht eine schnelle, ökonomische und konzeptionsorientierte Prüfung von digitalen Bildungsmedien.

Zur detaillierten Prüfung von digitalen Bildungsmedien wird eine Langfassung der Bewertungskriterien mit einer arithmetischen Punktbewertung vorgeschlagen, die im Rahmen der Comenius-EduMedia-Wettbewerbe der GPI angewendet wird.

Für die Praxis der Erwachsenenbildung wird auf Grundlage der Langfassung der Bewertungskriterien eine Kurzbewertung vorgeschlagen, die in die Datenbank „DataMedia“ integriert wurde. Kurz- und Langfassungen der Bewertungskriterien wurden im Projekt DigiMedia für folgende **6 Medienkategorien** entwickelt:

DDM - Didaktische Digitale Medien

DMB - Digitale Medien mit Bildungspotential

SDB – Spielbasierte Digitale BildungsMedien

BLEP - Blended-Learning-Programme

LMS – Lehr- und LernManagement-Systeme

EBM – Europa-gesellschaftliche BildungsMedien

Erläuterung der Medienkategorien

1. Didaktische digitale Medien DDM

Didaktische digitale Medien (DDM) sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation zwischen allen am Bildungsprozess Beteiligten. Sie sind pädagogisch bzw. didaktisch strukturiert, für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen konzipiert und stehen auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen genutzt und sollen es den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (als fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln.

(Bernd Mikuszeit, 2021)

2. Blended-Learning-Programme BLEP

Blended-Learning-Programme (BLEP) sind „Kombinationen von Lernen in Präsenzveranstaltungen mit E-Learning“ (Arnold; Kilian; Thillosen; Zimmer 2018, 527). Blended-Learning-Programme und Blended-Learning-Kurse sind Lehr- und Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenz-Phasen, Online-Phasen und Phasen des selbständigen Lernens (E-Learning-Phasen) umfassen. Dabei werden digitale und analoge Formate und Methoden miteinander kombiniert.

(Péter Csizmár, Livia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit, 2021)

3. Digitale Medien mit Bildungspotenzial DMB

Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) sind in erster Linie nicht intendiert zum Lehren oder Lernen. Sie sind aber so aufbereitet, dass sie zum Lehren und Lernen eingesetzt werden können. Viele Medien werden mit der Intention entwickelt zu informieren, aufzuklären, Wissen zu verbreitern etc., besitzen aber Bildungspotenzial.

(Marko Ivanisin, 2021)

4. Spielbasierte digitale Bildungsmedien SDB

Spielbasierte digitale Bildungsmedien (game based learning) haben in den letzten Jahren eine ständige Entwicklung mit großen didaktischen, spielerischen und technologischen Fortschritten zu verzeichnen. Wesentlich für die Kategorie der SDB (CKP)s (Digitale spielbasierte Bildungsmedien) ist, dass versucht wird, mittels Spielmethode die vorgesehenen Bildungsabsichten zu realisieren. Der anerkannte Mehrwert des spielerischen Lernens ist der Grund, um immer mehr Lernspiele für formales und informelles Lernen zu entwickeln. Parallel dazu werden auch in anderen Bildungsmedienkategorien immer mehr „spielerische“ Elemente eingebracht (international bezeichnet als „Gamification“).

(Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021)

5. Lehr- und Lernmanagementsysteme LMS

Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) sind digitale Werkzeuge, die an den Bildungsprozess angepasst sind bzw. diesen (zum Teil) in eine digitale Form transformieren.

Dabei gehen wir davon aus, dass das LMS das technische Bindeglied / Medium zwischen dem Lehrenden und den Lernenden darstellt. Dem LMS kommt damit eine zentrale Rolle im digitalen Bildungsprozess zu. LMS ersetzen und verbessern die klassische Bildungssituation, die als das Klassenzimmer bzw. aus dem Klassenzimmer bekannt ist.

(Marko Ivanisin, 2021)

6. Europa-gesellschaftliche Bildungsmedien EBM

Europa-gesellschaftliche Medien sind in diesem Kontext alle jene digitalen Medienprodukte bzw. Medienprojekte, die für die Intensivierung des Europadiskurses kulturelle und gesellschaftspolitische Relevanz aufweisen. Und so sie für das Europa-Bewusstsein für relevant erachtet werden, werden sie als (Europa-politische) Bildungsmedien in Betracht gezogen. Sie werden durch drei Hauptkriterien charakterisiert:

- Die Themenwahl
- Die Kontextualisierung
- Das implizite Bildungspotenzial.

(Thomas A. Bauer, 2021)

In den folgenden Abschnitten werden

- **das Bewertungsverfahren für den Comenius-EduMedia-Award vorgestellt,**
- **die Integration der Kurzfassungen der Kriterien in die neue Datenbank „DataMedia“ erläutert und**
- **die Kurz- und Langfassungen der Bewertungskriterien vorgestellt.**

DIE WEBBASIERTE ANWENDUNG - BEWERTUNG DIGITALER
BILDUNGSMEDIEN ALS ORIENTIERUNGSHILFE FÜR LEHRENDE IN DER
ERWACHSENENBILDUNG

DANIEL BECKER / ELKE RADDATZ / CHRISTOS GIANNOULIS

ABSTRACT DE

Mit der webbasierten Anwendung DataMedia steht erstmals eine Suchmaschine für digitale Bildungsmedien in der Erwachsenenbildung zur Verfügung. Es kann nicht nur auf die eingetragenen Produkte, sondern auch auf die Erfahrungen anderer Nutzer zurückgegriffen werden. Die Erfahrungen aus dem Comenius-EduMedia-Award und die Weiterentwicklungen in andern Outputs sind hier eingeflossen. Die Anwendung steht unter www.datamedia.eu zur Verfügung. Im Rahmen des Projektes wurde diese auch genutzt, um in den Modellkursen die Medienkompetenz von in der Erwachsenenbildung Tätigen zu erhöhen.

ABSTRACT EN

With the web-based application DataMedia, a search engine for digital educational media in adult education is available for the first time. It is not only possible to refer to the products entered, but also to the experiences of other users. The experiences from the Comenius-EduMedia-Award and the further developments in other outputs have been incorporated here. The application is available at www.datamedia.eu. This was also used as part of the project to increase the media skills of those working in adult education in the model courses.

ZIELVON 02

Ziel dieses Outputs war es, eine internetbasierte Anwendung zu schaffen, die über den rein deskriptiven Charakter einer üblichen Datenbank hinausgehend vier Basismerkmale aufweist:

1. Information zu digitalen Bildungsmedien zu bieten, die nicht allein auf Angaben des Anbieters selbst basieren.
2. Bewertungen durch andere Nutzer zugänglich zu machen, um Erfahrungen, die in der Praxis mit einem Produkt gemacht wurden, z. B. für die eigene Entscheidung, ein Produkt einzusetzen, zur Verfügung zu stellen.
3. Selbst Produkte, mit denen ein Nutzer eigene Erfahrungen gemacht, in Form einer Bewertung mitzuteilen oder ein Produkt, das man selbst eingesetzt hat, mit einer Bewertung neu in die Datenbank aufzunehmen.
4. Die Bewertung ist ein geführter Prozess auf der Grundlage eines erprobten Bewertungsschemas, das wissenschaftlichen Anforderungen entspricht.

Mit DataMedia wurde über die Comenius-Award-Datenbank hinaus die Bewertung von digitalen Bildungsmedien auf eine breitere Basis gestellt. Dazu gehört die Lehrenden und Nutzer*innen selbst bewerten zu lassen, um die Auswahl von digitalen Bildungsmedien fundierter treffen zu können.

DER GEDANKE HINTER DATAMEDIA

Digitale Bildungsmedien müssen viele Ansprüche erfüllen – technisch einwandfrei funktionieren, aktuelle zielgruppengerechte Elemente verwenden, ein ansprechendes, klar strukturiertes Design bieten, Methoden- und Medienvielfalt ermöglichen, Nutzungsoptionen zulassen usw. Ihr Bildungserfolg hängt entscheidend davon ab, ob ein digitales Bildungsmedium auf der Grundlage eines didaktisch fundiertem Lehr- und Lernkonzept geschaffen wurde. Nur so kommt das enorme Potential dieser Medien voll zur Geltung und es können Lehr- und Lernprozesse vielfältig gestaltet werden, um auf individuelle Bedürfnisse und Ansprüche einzugehen.

Der europäische Comenius EduMedia-Award der Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien e.V. (GPI e.V.) prüft seit 1995 jährlich mehrere hundert Bildungsmedien und verleiht herausragenden Medien ein Siegel oder eine Medaille als Zeichen hoher pädagogisch-didaktischer und medialer Qualität. Die auf europäischer Basis von Experten in Projekten und Forschungsarbeiten für den Comenius-Award erarbeiteten und bewährten Bewertungskriterien bilden die Grundlage des Bewertungsschemas in DataMedia.

DIE GESCHAFFENE INTERNETBASIERTE ANWENDUNG

Der ursprünglich vorgesehene Name „MediaData“ konnte aus Gründen des Namensrechts nicht verwendet werden. Deshalb wurde DataMedia gewählt. DataMedia wurde unter Federführung von itw – Institut für Aus- und Weiterbildung, Berlin, DE und ERCI Educational, Research & Consultancy Institute LTD, Limassol, CY, entwickelt.

Für die webseitenbasierte Anwendung wurde „Wordpress“ als Content Management System (CMS) gewählt, weil damit dank der benutzerfreundlichen Oberfläche Inhalte (Content) in einer Datenbank auch ohne Programmierkenntnisse erstellt und verwaltet werden können. Sie steht kostenlos zur Verfügung und ist spezifisch durch Plugins (Zusatzprogramme,- software) erweiterbar, wodurch viele Anforderungen umsetzbar werden. Wordpress hat nach dem letzten Ranking im Juli 22 (Quelle www.statista.com) weltweit einen Marktanteil von 65 %.

Das steht in Verbindung mit einem soliden Hosting für einen hohen und aktuellen Sicherheitsstandard.

Die Seite ist in den fünf Projektsprachen (Deutsch, Griechisch, Niederländisch, Slowenisch und Ungarisch) sowie in Englisch aufrufbar. Weitere Sprachen können hinzugefügt werden. Bei der Bewertung wurde auf ein „Sternesystem“ in fünf Stufen zurückgegriffen, da dieses allgemein bekannt und nachvollziehbar ist. Mit Bezug auf dieses Sternesystem wurde auch ein entsprechendes Logo entwickelt.



Abbildung 1 Logo der webbasierten Anwendung „DataMedia“

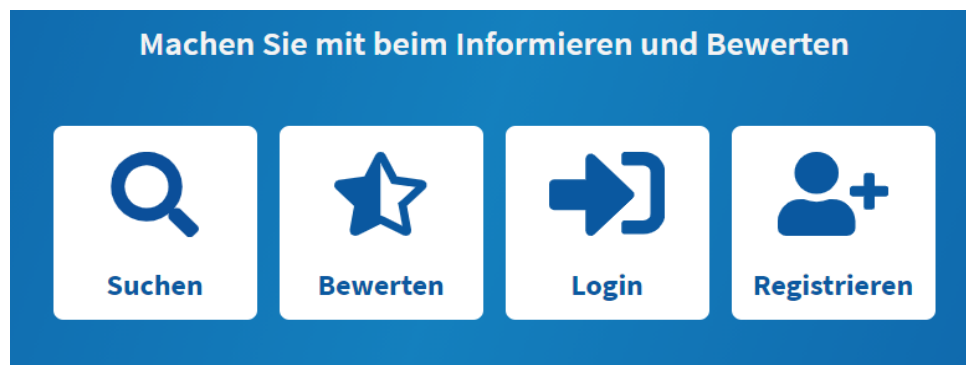
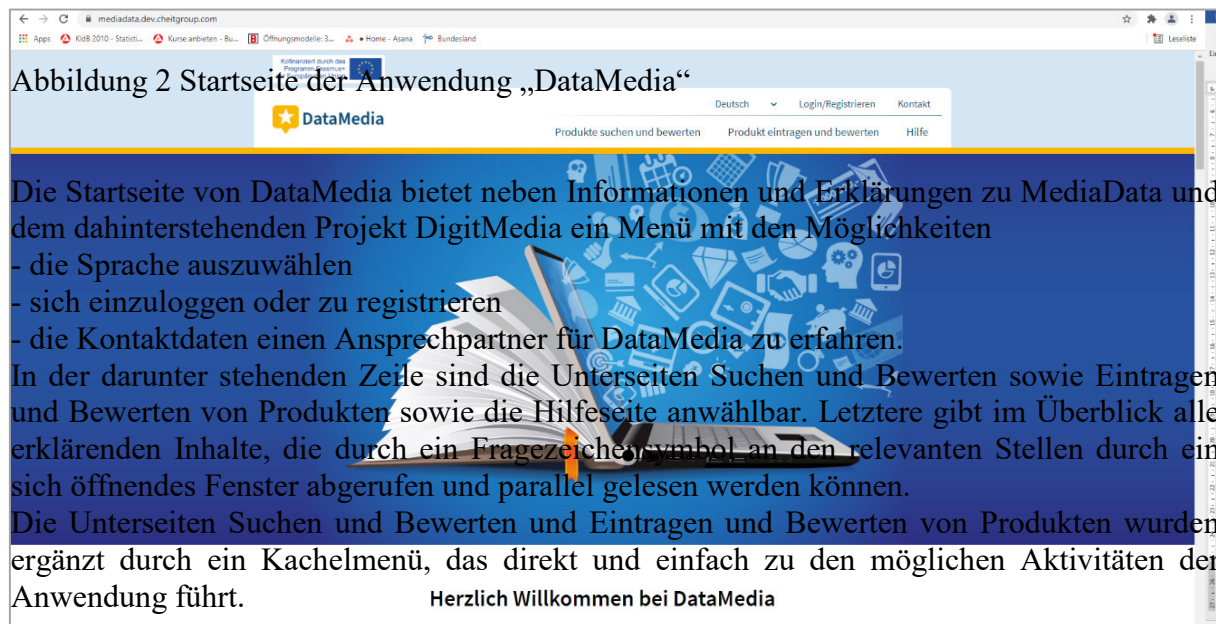


Abbildung 3 Kachelmenü, über das die wichtigsten Funktionen direkt anwählbar sind.

Bei der Suche nach einem Produkt, die ohne Anmeldung und Registrierung allen offensteht, stehen verschiedene Suchoptionen (Filter) zur Verfügung. Neben einem bereits bekannten Produktnamen, oder einem Hersteller stehen insbesondere die Sprache, in der das Produkt verfügbar ist, die Bildungs- (Zielgruppe) und Inhaltbereiche (Themenbereiche), die Art des Mediums (Kategorie, wie zum Beispiel Lernmanagementsystem oder Spielebasierte digitale Bildungsmedien) als Suchmerkmale zur Verfügung, um eine zielgerichtete Suche mit möglichst genauen Suchergebnissen zu ermöglichen. Einzelne dieser Suchoptionen können kombiniert werden (logisches „und“). Die Ergebnisse wiederum können nach dem Zeitpunkt

der Produktveröffentlichung (Neueste zuerst), Bewertung (Am besten bewertet) und alphabetisch sortiert werden.

Möchte ein Nutzer ein neues Produkt in die Datenbank einstellen und es bewerten oder ein bereits eingestelltes bewerten, so ist über Funktion Login/Registrieren oder durch Anklicken der entsprechenden Kachel eine einfache Registrierung lediglich über Angabe der E-Mailadresse und eines Passwortes erforderlich, missbräuchliche Nutzung zu minimieren.

Bei Anklicken des Buttons Neues Produkt einstellen, öffnet sich ein Formular, in dem Produktdaten Name, Hersteller, Sprache eingetragen werden. Ferner sind Bildungsbereiche, Anwendungsbereiche, Kategorie und Art des Medium in Auswahllisten anzuklicken. Nach Bestätigung wird das Produkt in die Datenbank übernommen. Jetzt ist so wie bei schon eingetragenen Produkten die Bewertung möglich.

Zentral für die Bewertung auf DataMedia sind die Ergebnisse aus dem Output 1. Hier sind die Bewertungskriterien auf der Grundlage der Expertenbewertung für den Comenius-EduMedia-Award für DataMedia überarbeitet und angepasst worden. Die zu machenden Angaben wurden gegenüber der Expertenbewertung im Comenius-Wettbewerb verkürzt und vereinfacht, um die Motivation der Nutzer nicht zu sehr zu belasten. Ohne Bewertungsumfang und -tiefe zu schmälern, wird damit die Hürde für eine Eintragung möglichst niedrig gehalten und Abbrüche bei der Eintragung möglichst verhindert.

Für die sechs Medienkategorien, mit denen DataMedia digitale Bildungsmedien beschreibt, wurden die spezifischen Bewertungskategorien aus dem Output 1 in DataMedia eingearbeitet. Nach Auswahl einer Kategorie öffnet sich ein spezifischer Bereich. Dort kann das jeweilige Produkt in den einzelnen Unterkategorien wie didaktisch-methodische Anforderungen, Pädagogisches Lehr- und Inhaltskonzept oder Medial-technologische Gestaltung mit 1 bis 5 Sternen bewertet werden. Nach Aufruf der Hilfeseite über das Fragezeichensymbol können weitere Untersetzungen der Kriterien als Hilfestellung bei der Bewertung mitgelesen werden. Zusätzlich ist eine verbale Bewertung, in der auf Punkte eingegangen werden kann, die in den Kriterien nicht berücksichtigt sind, möglich.

Nach Absenden der Bewertung wird diese nicht unmittelbar online gestellt. Jede Bewertung wird im Rahmen des Qualitätsmanagements auf unsachliche, übertriebene und rechtsverletzende Inhalte sowie beleidigende, gewaltverherrlichende, extremistische, rassistische, sexistische, homophobe, transphobe und ähnliche Inhalte geprüft. Hierfür stehen für jede Sprache muttersprachliche Projektpartner zur Verfügung. Erst nach deren Freigabe erfolgt die Freischaltung der Bewertung.

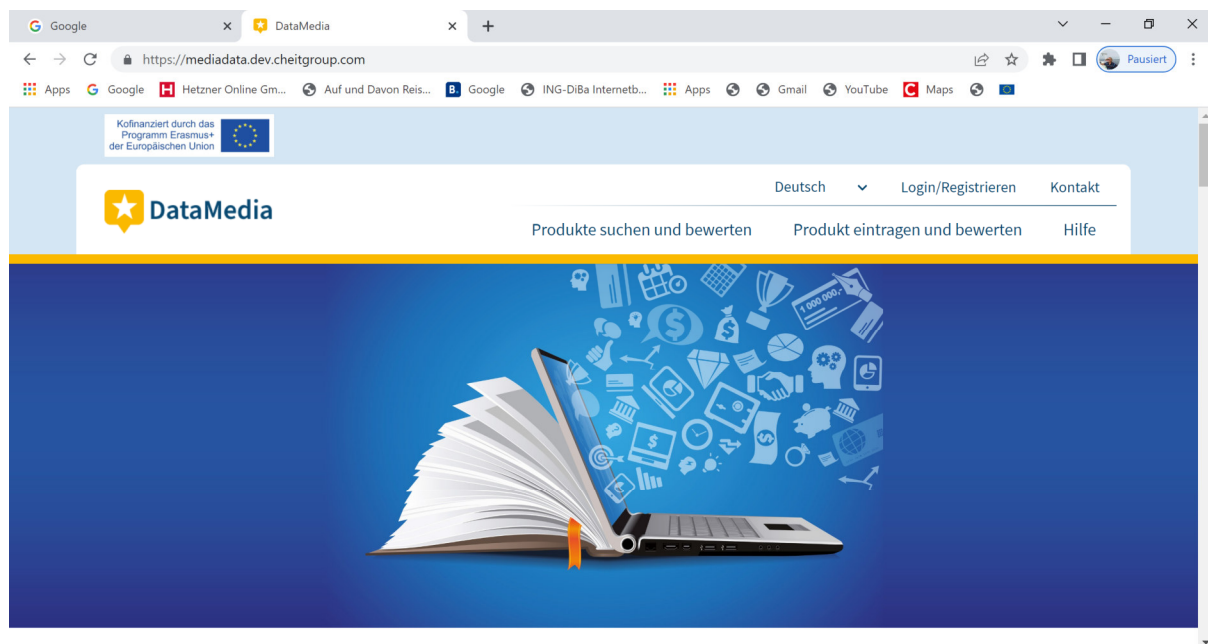
FAZIT

Die entwickelte Anwendung DataMedia ist die einzige Suchmaschine für digitale Bildungsmedien. DataMedia unterstützt bei der Auswahl des richtigen Produktes für die individuellen Lern- oder Lehrzwecke und steht unter dem Motto: Lernen von den Erfahrungen anderer und andere an den eigenen teilhaben zu lassen.

DIGIMEDIA-BEWERTUNGSTOOL „QUALIMEDIA“ IO1

Integration des Bewertungstools in die Datenbank IO2
Bewertungskriterien Kurzfassungen

PROJEKTGRUPPE DIGIMEDIA



Herzlich Willkommen bei DataMedia

– die einzige Suchmaschine für digitale Bildungsmedien.

INTEGRATION BEWERTUNGSTOOL O1 IN DIE DATENBANK MediaData O2

**Wahlmöglichkeiten der Sprachen;
Deutsch, Englisch, Griechisch Ungarisch, Niederländisch, Slowenisch**

Produkt eintragen

Name des Produktes*

Hersteller/Herausgeber*

Herstellerland*

Sprache*

Link zum Produkt*

Beschreibung*

Bildungsbereich

- ☐ Vorschulische Bildung
- ☐ Schulbildung
- ☐ Berufliche Aus- und Weiterbildung
- ☐ Hochschulbildung
- ☐ Erwachsenenbildung
- ☐ Nichtinstitutielle Bildung

Inhaltsbereich

- ☐ Politische, historische und zeitgeschichtliche Bildung
- ☐ Ethische, soziale und eurokulturelle Bildung
- ☐ Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung
- ☐ Musische, künstlerische und literarische Bildung
- ☐ Sportliche und gesundheitsfördernde Bildung
- ☐ Mutter- und fremdsprachliche Bildung
- ☐ IT-, Kommunikations- und Medienbildung
- ☐ Technische und gewerbliche Bildung
- ☐ Wirtschaftliche und kaufmännische Bildung
- ☐ Freizeitbildung

Medienkategorien

- ☐ DDM Didaktische digitale Medien
- ☐ BLEP Blended-Learning-Programme
- ☐ DMB Digitale Medien mit Bildungspotenzial

- ☐ SDB Spielbasierte digitale Bildungsmedien
- ☐ LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme
- ☐ EBM Europa-gesellschaftliche Bildungsmedien

Produkt bewerten

Nach Anklicken der oben angeführten Medienkategorie öffnet sich die jeweilige Seite zum Bewerten der jeweiligen Medienkategorie auf der Grundlage der Kurzfassungen der Bewertungskriterien.

(Kurzfassungen s. folgender Abschnitt)

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN

Deutsch, Englisch, Griechisch, Ungarisch, Niederländisch, Slowenisch

DIGIMEDIA-PROJEKTGRUPPE

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN - DEUTSCH

DDM Didaktische digitale Medien:

Didaktische digitale Medien (DDM) sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Sie sind pädagogisch bzw. didaktisch strukturiert, für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen konzipiert und stehen auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen genutzt und sollen es den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (als fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln (*Bernd Mikuszeit, 2021*).

Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten. Hierzu gehören Lernziel(e), Lerninhalt(e), Zielgruppe(n), Innovation(en), Handlungskompetenz(en), Wert(e).
- Didaktische-methodische Anforderungen. Hierzu gehören didaktische Grundsätze, didaktische Regeln und Verfahren, Vermittlungs- und Lernformen, didaktische Schritte, Lernsteuerung, Interaktionsstrukturen.
- Medial-gestalterische Anforderungen. Hierzu gehören inhaltsadäquate, adressatengerechte, sprachliche, visuelle, auditive, medienspezifische Gestaltung.
- Organisatorisch-technische Anforderungen. Hierzu gehören Selbsterklärung und Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit und Flexibilität, Navigation und Steuerung, Anpassung, Nutzerfreundlichkeit, technische Funktionalität und Handhabung.

BLEP Blended-Learning-Programme: Blended-Learning-Programme und Blended-Learning-Kurse sind Lehr- und Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenz-Phasen, Online-Phasen und Phasen des selbständigen Lernens (E-Learning-Phasen) umfassen. Dabei werden digitale und analoge Formate und Methoden miteinander kombiniert (*Péter Csizmár, Livia Kovács, Bernd Mikuszeit, 2021*).

Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Kompetenzanforderungen. Hierzu gehören Lernziel, Lerninhalt, Zielgruppe, Werte.
- Anforderungen an die Präsenzphasen. Hierzu gehören didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, Vermittlungs- und Lernformen in Präsenzphasen, didaktische Schritte in Präsenzphasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der Präsenzphasen.
- Anforderungen an E-Learningphasen. Hierzu gehören didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen, didaktisch-inhaltliche Aspekte der E-Learning-Phasen, allgemeine Anforderungen an E-Learning-Phasen, didaktische Regeln und logische Lernverfahren, didaktische Schwerpunkte der E-Learning-Phasen.

- Organisation und Medialität. Hierzu gehören Rahmenbedingungen, inhaltsadäquate und adressengerechte Auswahl und Gestaltung der didaktischen digitalen Medienprodukte, Multimedialität, Interaktivität, Adaptivität, Informationen zum Blended-Learning-Programm.

DMB Digitale Medien mit Bildungspotenzial:

Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) sind in erster Linie nicht intendiert zum Lehren oder Lernen. Sie sind aber so aufbereitet, dass sie zum Lehren und Lernen eingesetzt werden können. Viele Medien werden mit der Intention entwickelt zu informieren, aufzuklären, Wissen zu verbreitern etc., besitzen aber Bildungspotenzial (*Marko Ivanisin, 2021*).

Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Informationswert. Hierzu gehören Weltbezug, Ganzheitlichkeit, Aktualität, Expertise, Originalität, Kontext.
- Pädagogisch-didaktisches Potential. Hierzu gehören pädagogisch-didaktisches Potential, kritisches Denken und Kreativität, pädagogische Effizienz.
- Nutzererfahrung. Hierzu gehören intuitive Nutzung und Navigation, Visualisierung und Ausdrucksmittel, Personalisierung, Interaktion und Kommunikation.
- Qualität und Innovation. Hierzu gehören Adaptive und Responsive Elemente, Medienvielfalt und –qualität, Innovation, Marketing.

SDB Spielbasierte digitale Bildungsmedien:

Spielbasierte digitale Bildungsmedien (game based learning) haben in den letzten Jahren eine ständige Entwicklung mit großen didaktischen, spielerischen und technologischen Fortschritten zu verzeichnen. Wesentlich für die Kategorie der SDB (CKP)s (Digitale spielbasierte Bildungsmedien) ist, dass versucht wird, mittels Spielmethode die vorgesehenen Bildungsabsichten zu realisieren. Der anerkannte Mehrwert des spielerischen Lernens ist der Grund, um immer mehr Lernspiele für formales und informelles Lernen zu entwickeln. Parallel dazu werden auch in anderen Bildungsmedienkategorien immer mehr „spielerische“ Elemente eingebracht (international bezeichnet als „Gamification“) (*Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021*).

Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Pädagogisch-inhaltliche Lern-Spiel-Absichten. Hierzu gehören Lernziele, Lern-Spiel Unterstützung, innovatives spielerisches Lernen.
- Didaktisch-methodische Anforderungen für das spielerische Lernen. Hierzu gehören Spielelemente (game mechanics), spielerische Kompetenzen, spielerisches Lernen.

- Anforderungen an die Spiel-Lern Kompetenzförderung. Hierzu gehören kognitive, sozial-emotionale, ethische und technisch-multimediale Kompetenzen, Involvement, Spielfreude.
- Medial-technologische Gestaltung. Hierzu gehören Medial technologische Realisation, Bilanz zwischen Spielen und Lernen, Abstraktion und Transfer Potential, Innovation.

LMS Lehr- und Lernmanagementsysteme:

Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) sind digitale Werkzeuge, die an den Bildungsprozess angepasst sind bzw. diesen (zum Teil) in eine digitale Form transformieren. Dabei gehen wir davon aus, dass das LMS das technische Bindeglied / Medium zwischen dem Lehrenden und den Lernenden darstellt. Dem LMS kommt damit eine zentrale Rolle im digitalen Bildungsprozess zu. LMS ersetzen und verbessern die klassische Bildungssituation, die als das Klassenzimmer bzw. aus dem Klassenzimmer bekannt ist (*Marko Ivanisin, 2021*). Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Pädagogische Lehr- und Inhaltskonzepte. Hierzu gehören Inhalte, Medienvielfalt, Mediatheken, didaktische Möglichkeiten, nutzerfreundliches Design.
- Didaktisches Lern- und Nutzungskonzept. Hierzu gehören Nutzererfahrung, Lernorganisation und –aufgaben, Personalisierung.
- Prozess- und Kommunikationsorientierung. Hierzu gehören Umgang mit Lernenden und Inhalten, Werkzeuge für Kommunikation und Kollaboration, Struktur, Filter und Suche.
- Technik, Marketing und Innovation. Hierher gehören einwandfreies Funktionieren, Adaptiv und Responsive, Marketing, Innovation.

EBM Europolitische Bildungsmedien:

Europa-politische (eigentlich: Europa-spezifische) Medien sind in diesem Kontext alle jene digitalen Medienprodukte bzw. Medienprojekte, die für die Intensivierung des Europadiskurses kulturelle und gesellschaftspolitische Relevanz aufweisen. Und so sie für das Europa-Bewusstsein für relevant erachtet werden, werden sie als (Europa-politische) Bildungsmedien in Betracht gezogen. Sie werden durch drei Hauptkriterien charakterisiert:

- Die Themenwahl
- Die Kontextualisierung
- Das implizite Bildungspotenzial.

(*Thomas A, Bauer, 2021*). Es werden folgende Bewertungskriterien zugrunde gelegt:

- Thematische Kontexte, Bildungsinhalte und Diskursmuster. Hierzu gehören Relevanz der Inhalte, thematische Tiefe und Differenziertheit, gesellschaftlicher Kontext, EU-Politik und Policies, Wertekontext / Europäische Werte.

- Didaktisch verwertbare Medienumgebungen. Hierzu gehören Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung, soziale Arrangements, Medien- Realitäts-Mix (Realitätsbezug), Zielgruppe, Bildungskontexte.
- Design und mediale Aufbereitung. Hierzu gehören Medienmuster, Medieneinsatz, Medialisierungspotenziale, Medieneffekte.
- Nachhaltigkeit, Bildungserwartungen und Bildungseffekte. Hierzu gehören Lernanwendung, Folgeprozesse, Anpassungsfähigkeit / Kompatibilität, Technische Funktionalität, Produktinformationen.

DDM Διδακτικά ψηφιακά μέσα:

Τα διδακτικά ψηφιακά μέσα (DDM) είναι φορείς πληροφοριών σχετικά με αντικείμενα και διαδικασίες και μέσα επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Είναι παιδαγωγικά ή διδακτικά δομημένα, σχεδιασμένα για χρήση σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και είναι διαθέσιμα σε διάφορους ηλεκτρονικούς και ψηφιακούς φορείς δεδομένων (Διαδίκτυο, USB, υβριδικά προϊόντα κ.λπ.). Χρησιμοποιούνται σε διδακτικά προβλεπόμενα παιδαγωγικά λειτουργικά πλαίσια και θα πρέπει να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύσσουν τις ικανότητες δράσης τους (ως επαγγελματικές, κοινωνικές και προσωπικές ικανότητες) (Bernd Mikuszeit, 2021). Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Ευκαιρίες παιδαγωγικού περιεχομένου. Αυτές περιλαμβάνουν μαθησιακό στόχο(-ους), μαθησιακό περιεχόμενο(-α), ομάδα(-ους)-στόχο(-ους), καινοτομία(-ες), ικανότητα(-ες) δράσης, αξία(-ες).
- Διδακτικές-μεθοδολογικές απαιτήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν τις διδακτικές αρχές, τους διδακτικούς κανόνες και διαδικασίες, τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης, τα διδακτικά βήματα, τον έλεγχο της μάθησης, τις δομές αλληλεπίδρασης.
- Επικοινωνιακές-δημιουργικές απαιτήσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται ο κατάλληλος για το περιεχόμενο, ο κατάλληλος για τον αποδέκτη, ο γλωσσικός, ο οπτικός, ο ακουστικός και ο ειδικός για τα μέσα σχεδιασμός. •Οργανωτικές-τεχνικές απαιτήσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την αυτοεξήγηση και την αξιοπιστία, τη σαφήνεια και την ευελιξία, την πλοήγηση και τον έλεγχο, την προσαρμογή, τη φιλικότητα προς το χρήστη, την τεχνική λειτουργικότητα και το χειρισμό.

Προγράμματα μικτής μάθησης BLEP:

Τα προγράμματα μικτής μάθησης και τα μαθήματα μικτής μάθησης είναι έννοιες διδασκαλίας και μάθησης που περιλαμβάνουν έναν διδακτικά ουσιαστικό συνδυασμό φάσεων διδασκαλίας σε αίθουσα διδασκαλίας, διαδικτυακών φάσεων και φάσεων ανεξάρτητης μάθησης (φάσεις ηλεκτρονικής μάθησης). Συνδυάζονται ψηφιακές και αναλογικές μορφές και μέθοδοι (Péter Csizsár, Livia Kovácssevic, Bernd Mikuszeit, 2021). Θα χρησιμοποιηθούν τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Απαιτήσεις επάρκειας. Σε αυτά περιλαμβάνονται ο μαθησιακός στόχος, το μαθησιακό περιεχόμενο, η ομάδα-στόχος, οι αξίες.
- Απαιτήσεις για τις φάσεις παρακολούθησης. Αυτές περιλαμβάνουν διδακτικές προσεγγίσεις και φάσεις μικτής μάθησης, μορφές παράδοσης και μάθησης στις φάσεις παρακολούθησης, διδακτικά βήματα στις φάσεις παρακολούθησης, διδακτικοί κανόνες και λογικές διαδικασίες μάθησης, διδακτική εστίαση των φάσεων παρακολούθησης.
- Απαιτήσεις για τις φάσεις ηλεκτρονικής μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις και φάσεις μικτής μάθησης, πτυχές διδακτικού περιεχομένου των φάσεων ηλεκτρονικής μάθησης, γενικές απαιτήσεις για τις φάσεις ηλεκτρονικής μάθησης, διδακτικούς κανόνες και λογικές διαδικασίες μάθησης, διδακτικά σημεία εστίασης των φάσεων ηλεκτρονικής μάθησης. •Οργάνωση και διαμεσότητα. Αυτό περιλαμβάνει προϋποθέσεις πλαισίου, επιλογή και σχεδιασμό διδακτικών προϊόντων ψηφιακών μέσων,

πολυμέσα, διαδραστικότητα, προσαρμοστικότητα, πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα μικτής μάθησης.

DMB Ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό:

Τα ψηφιακά μέσα με εκπαιδευτικό δυναμικό (DMB) δεν προορίζονται πρωτίστως για διδασκαλία ή μάθηση. Ωστόσο, προετοιμάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πολλά μέσα ενημέρωσης αναπτύσσονται με σκοπό την ενημέρωση, τη διαφώτιση, τη διεύρυνση των γνώσεων κ.λπ., αλλά έχουν εκπαιδευτικές δυνατότητες (*Marko Ivanisin, 2021*). Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Αξία πληροφοριών. Αυτές περιλαμβάνουν την παγκόσμια συνάφεια, την ολότητα, την επικαιρότητα, την εμπειρογνωμοσύνη, την πρωτοτυπία, το πλαίσιο.
- Παιδαγωγικό-διδακτικό δυναμικό. Αυτό περιλαμβάνει το παιδαγωγικό-διδακτικό δυναμικό, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα.
- Εμπειρία χρήστη. Αυτό περιλαμβάνει διαισθητική χρήση και πλοήγηση, οπτικοποίηση και μέσα έκφρασης, εξατομίκευση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία.
- Ποιότητα και καινοτομία. Αυτό περιλαμβάνει προσαρμοστικά και ανταποκρινόμενα στοιχεία, ποικιλομορφία και ποιότητα των μέσων, καινοτομία, μάρκετινγκ.

Ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα βασισμένα σε παιχνίδια: Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα βασισμένα σε παιχνίδια (game-based learning) αναπτύσσονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια, με μεγάλη διδακτική, παιγνιώδη και τεχνολογική πρόοδο. Για την κατηγορία CKP (ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα βασισμένα σε παιχνίδια) είναι απαραίτητο, να γίνεται προσπάθεια υλοποίησης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών με τη βοήθεια μεθόδων παιχνιδιού. Η αναγνωρισμένη προστιθέμενη αξία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού, είναι ο λόγος για την ανάπτυξη όλο και περισσότερων μαθησιακών παιχνιδιών, για τυπική και άτυπη μάθηση. Παράλληλα, όλο και περισσότερα “παιγνιώδη” στοιχεία εισάγονται και σε άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών μέσων (διεθνώς αναφέρεται ως “παιχνιδοποίηση”) (*Marlies Bitter, Χρήστος Γιαννούλης, 2021*). Ως βάση χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Προθέσεις παιδαγωγικής μάθησης-περιεχομένου-παιχνιδιού. Αυτές περιλαμβάνουν μαθησιακούς στόχους, υποστήριξη μαθησιακών παιχνιδιών, καινοτόμο μάθηση βασισμένη σε παιχνίδια.
- Διδακτικές-μεθοδολογικές απαιτήσεις για τη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Αυτές περιλαμβάνουν μηχανισμούς παιγνίων, ικανότητες βασισμένες σε παιχνίδια, μάθηση βασισμένη σε παιχνίδια.
- Απαιτήσεις για την προώθηση της ικανότητας μάθησης με παιχνίδι. Αυτές περιλαμβάνουν γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές, ηθικές και τεχνικές-πολυμεσικές ικανότητες, συμμετοχή, απόλαυση του παιχνιδιού.
- Ο τεχνολογικός σχεδιασμός μέσων. Αυτό περιλαμβάνει την τεχνολογική υλοποίηση μέσων, την ισορροπία μεταξύ παιχνιδιών και μάθησης, την αφαίρεση και τη δυνατότητα μεταφοράς, την καινοτομία.

LMS Συστήματα διαχείρισης διδασκαλίας και μάθησης:

Τα συστήματα διαχείρισης διδασκαλίας και μάθησης (LMS) είναι ψηφιακά εργαλεία που προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή τη μετατρέπουν (εν μέρει) σε ψηφιακή μορφή. Υποθέτουμε ότι το LMS είναι ο τεχνικός σύνδεσμος/μέσο μεταξύ του καθηγητή και

των μαθητών. Το LMS διαδραματίζει έτσι κεντρικό ρόλο στην ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Τα LMS αντικαθιστούν και βελτιώνουν την κλασική εκπαιδευτική κατάσταση που είναι γνωστή ως αίθουσα διδασκαλίας ή εκτός αίθουσας διδασκαλίας (Marko Ivanisin, 2021). Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Παιδαγωγική διδασκαλία και έννοιες περιεχομένου. Αυτές περιλαμβάνουν το περιεχόμενο, την ποικιλομορφία των μέσων, τις βιβλιοθήκες μέσων, τις διδακτικές δυνατότητες, τον φιλικό προς τον χρήστη σχεδιασμό.
- Διδακτική εκμάθηση και χρήση της έννοιας. Αυτό περιλαμβάνει την εμπειρία του χρήστη, την οργάνωση της μάθησης και των καθηκόντων, την εξατομίκευση.
- Προσανατολισμός στη διαδικασία και την επικοινωνία. Αυτό περιλαμβάνει το χειρισμό μαθητών και περιεχομένου, εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας, δομή, φίλτρα και αναζήτηση. • Τεχνολογία, μάρκετινγκ και καινοτομία. Αυτό περιλαμβάνει την άψογη λειτουργία, την προσαρμοστικότητα και την ανταπόκριση, το μάρκετινγκ, την καινοτομία.

EBM Ευρωπαϊκά πολιτικά εκπαιδευτικά μέσα:

Τα ευρωπαϊκά πολιτικά (στην πραγματικότητα: ειδικά για την Ευρώπη) μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι όλα εκείνα τα ψηφιακά προϊόντα ή έργα μέσων, που έχουν πολιτιστική και κοινωνικοπολιτική σημασία για την εντατικοποίηση του διαλόγου για την Ευρώπη. Και στο βαθμό που κρίνονται συναφή με την ευρωπαϊκή συνείδηση, θεωρούνται ως (ευρωπαϊκά-πολιτικά) εκπαιδευτικά μέσα. Χαρακτηρίζονται από τρία βασικά κριτήρια:

Η επιλογή του θέματος

Η πλαισίωση

Το σιωπηρό εκπαιδευτικό δυναμικό.

(Thomas A, Bauer, 2021). Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

- Θεματικά πλαίσια, εκπαιδευτικό περιεχόμενο και μοτίβα λόγου. Αυτές περιλαμβάνουν τη συνάφεια του περιεχομένου, το θεματικό βάθος και τη διαφοροποίηση, το κοινωνικό πλαίσιο, την πολιτική και τις πολιτικές της ΕΕ, το αξιακό πλαίσιο / τις ευρωπαϊκές αξίες.
- Διδακτικά αξιοποιήσιμα περιβάλλοντα πολυμέσων. Αυτό περιλαμβάνει την απόκτηση και την επεξεργασία εμπειριών, τις κοινωνικές ρυθμίσεις, το μείγμα μέσων-πραγματικότητας (αναφορά στην πραγματικότητα), την ομάδα-στόχο, τα εκπαιδευτικά πλαίσια.
- Σχεδιασμός και προετοιμασία χρησιμοποιούμενων μέσων. Αυτό περιλαμβάνει τα πρότυπα των μέσων, τη χρήση των μέσων, τις δυνατότητες διαμεσολάβησης, τα αποτελέσματα των μέσων. • Βιωσιμότητα, εκπαιδευτικές προσδοκίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτό περιλαμβάνει τη μαθησιακή εφαρμογή, τις διαδικασίες παρακολούθησης, την προσαρμοστικότητα/συμβατότητα, την τεχνική λειτουργικότητα, τις πληροφορίες για το προϊόν.

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN - ENGLISCH

DDM Didactic digital media:

Didactic digital media (DDM)

are carriers of information about objects and processes and a means of communication between all those involved. They are pedagogically and didactically structured, designed for use in teaching and learning processes and are available on various electronic and digital data carriers (Internet, USB, hybrid products, etc.). They are used in didactically intended pedagogical functional contexts and are intended to enable teachers and learners to develop their skills (as technical, social and personal skills) (Bernd Mikuszeit, 2021). The following evaluation criteria are used:

- Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten. Hierzu gehören Lernziel(e), Lerninhalt(e), Zielgruppe(n), Innovation(en), Handlungskompetenz(en), Wert(e).

- Didactic-methodical requirements. This includes didactic principles, didactic rules and procedures, forms of teaching and learning, didactic steps, learning control, interaction structures.
- Media design requirements. This includes content-adequate, addressee-oriented, linguistic, visual, auditory, media-specific design.
- Organizational and technical requirements. This includes self-explanation and reliability, clarity and flexibility, navigation and control, customization, user-friendliness, technical functionality and handling.

BLEP blended learning programs:

Blended learning programs and blended learning courses are teaching and learning concepts that include a didactically meaningful combination of presence phases, online phases and phases of independent learning (e-learning phases). Digital and analog formats and methods are combined (Péter Csizmár, Livia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit, 2021). The following evaluation criteria are used:

- Competence requirements. This includes learning objective, learning content, target group, values.
- Requirements for attendance phases. This includes didactic blended learning approaches and phases, forms of teaching and learning in presence phases, didactic steps in presence phases, didactic rules and logical learning processes, didactic focal points of the presence phases.
- Requirements for e-learning phases. This includes didactic blended learning approaches and phases, didactic content-related aspects of the e-learning phases, general requirements for e-learning phases, didactic rules and logical learning processes, didactic focal points of the e-learning phases.
- Organization and mediumship. This includes framework conditions, selection and design of the didactic digital media products that are appropriate in terms of content and address, multimodality, interactivity, adaptivity, information on the blended learning program.

DMB Digital media with educational potential:

Digital media with educational potential (DMB) are not primarily intended for teaching or learning. However, they are prepared in such a way that they can be used for teaching and learning. Many media are developed with the intention of informing, enlightening, spreading knowledge, etc., but have educational potential (Marko Ivanisin, 2021). The following evaluation criteria are used:

- Informational value. This includes reference to the world, holistic approach, topicality, expertise, originality, context.
- Educational and didactic potential. This includes pedagogical and didactic potential, critical thinking and creativity, pedagogical efficiency.
- User Experience. This includes intuitive use and navigation, visualization and means of expression, personalization, interaction and communication.
- Quality and innovation. This includes adaptive and responsive elements, media variety and quality, innovation, marketing.

SDB Game-based digital educational media:

In recent years, game-based digital educational media (game-based learning) have seen constant development with major didactic, playful and technological advances. It is essential for the category of SDB (CKP)s (digital game-based educational media) that an attempt is made to realize the intended educational intentions by means of game methods. The recognized added value of learning through play is the reason to develop more and more educational games for formal and informal learning. At the same time, more and more "playful" elements are being introduced into other educational media categories (internationally referred to as "gamification") (Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021). The following evaluation criteria are used:

- Intentions to learn and play in terms of educational content. This includes learning goals, learning game support, innovative playful learning.
- Didactic-methodical requirements for playful learning. This includes game elements (game mechanics), playful skills, playful learning.
- Requirements for promoting play-learning skills. This includes cognitive, social-emotional, ethical and technical-multimedia skills, involvement, joy of playing.
- Media-technological design. This includes media-technological realization, balance between playing and learning, abstraction and transfer potential, innovation.

LMS Learning management systems:

Teaching and learning management systems (LMS) are digital tools that are adapted to the educational process or transform it (in part) into a digital form. We assume that the LMS represents the technical link / medium between the teacher and the learner. The LMS thus plays a central role in the digital education process. LMS replace and enhance the classic educational situation known as or from the classroom (Marko Ivanisin, 2021). The following evaluation criteria are used:

- Pedagogical teaching and content concepts. This includes content, media diversity, media libraries, didactic options, user-friendly design.
- Didactic learning and usage concept. This includes user experience, learning organization and tasks, personalization.
- Process and communication orientation. This includes dealing with learners and content, tools for communication and collaboration, structure, filters and search.
- Technology, Marketing and Innovation. This includes Proper Functioning, Adaptive and Responsive, Marketing, Innovation.

EBM Europolitical educational media:

In this context, European-political (actually: Europe-specific) media are all those digital media products or media projects that have cultural and socio-political relevance for the intensification of the European discourse. And if they are considered relevant for the European consciousness, they are considered as (European-political) educational media. They are characterized by three main criteria:

- The choice of topic
- The contextualization
- The implicit educational potential.

(Thomas A, Bauer, 2021).

The following evaluation criteria are used:

- Thematic contexts, educational content and discourse patterns. This includes the relevance of the content, thematic depth and differentiation, social context, EU politics and policies, value context / European values.
- Didactically usable media environments. This includes gaining and processing experience, social arrangements, media-reality mix (reference to reality), target group, educational contexts.
- Design and media processing. This includes media patterns, media use, medialization potentials, media effects.
- Sustainability, educational expectations and educational effects. This includes learning application, subsequent processes, adaptability / compatibility, technical functionality, product information.

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN - UNGARISCH

DDM – Didaktikai digitális médiatermékek:

A didaktikai digitális médiatermékek (DDM) a tárgyakról és folyamatokról szóló információk hordozói és a résztvevők közötti kommunikáció eszközei. Ezek pedagógiai vagy didaktikai szempontból strukturáltak, a tanítási és tanulási folyamatokban való felhasználásra készültek, és különböző elektronikus és digitális adathordozón (internet, USB, hibrid termékek, stb.) érhetők el. Didaktikai célú pedagógiai funkciók kontextusában használják őket, céljuk, hogy lehetővé tegyék tanárok és tanulók számára cselekvési kompetenciáik fejlesztését (szakmai, társadalmi és személyes kompetenciák). (*Bernd Mikuszeit, 2021*). A következő főbb kritériumok jellemzik:

- Pedagógiai-tartalmi lehetőségek: ide tartoznak a tanulási cél(ok), tanulási tartalom(ak), célcsoport(ok), innováció(k), cselekvési kompetencia(k), érték(ek).
- Didaktikai-módszertani követelmények: ide tartoznak a didaktikai alapelvek, a didaktikai szabályok és eljárások, a tanítás és tanulás különböző formái, a didaktikai lépések, a tanulás ellenőrzése, az interakciós struktúrák.
- Médiatervezési követelmények: ide tartozik a tartalomnak és a címzettnek megfelelő nyelvi, vizuális és auditív szempontból helyes, média specifikus kialakítás.
- Szervezeti-technikai követelmények: ide tartozik az egyértelműség és a megbízhatóság, az áttekinthetőség és a rugalmasság, a navigáció, a felhasználóbarát kialakítás, a technikai funkcionalitás és felhasználás.

BLEP – Blended-learning programok:

A blended-learning programok és kurzusok olyan tanítási és tanulási koncepciók, amelyek didaktikailag értelmezhető kombinációját tartalmazzák a tantermi, az online és az önálló tanulási fázisoknak (e-learning fázisok). Digitális és analóg formátumokat és módszereket ötvöznek (*Csizmár Péter, Kovácsécs Livia, Bernd Mikuszeit, 2021*). A következő főbb kritériumok jellemzik:

- Kompetenciakövetelmények: ide tartozik a tanulási cél, a tanulási tartalom, a célcsoportok, az értékek.

Résztvételi fázisok követelményei: ide tartoznak a didaktikai blended-learning alapvetések és fázisok, a jelenléti fázisokban a tananyag átadásának és tanulásának formái, a jelenléti fázisok didaktikai lépései, a didaktikai szabályok és logikus tanulási eljárások, a jelenléti fázisok didaktikai fókuszpontjai.

- E-learning szakaszokra vonatkozó követelmények: ide tartoznak a didaktikai blended-learning alapvetések és fázisok, az e-learning fázisok didaktikai-tartalmi szempontjai, az e-learning fázisok általános követelményei, a didaktikai szabályok és logikus tanulási eljárások, az e-learning fázisok didaktikai fókuszpontjai.
- Szervezés és medialitás: mindez magában foglalja a keretfeltételeket, a didaktikai digitális médiatermékek tartalom és célcsoport szerinti kiválasztását és kialakítását, a multimedialitást, az interaktivitást, az alkalmazhatóságot, a blended-learning programmal kapcsolatos információkat.

DMB – Képzési potenciállal rendelkező digitális médiatermékek:

A képzési potenciállal rendelkező digitális médiatermékek (DMB) elsősorban nem tanításra vagy tanulásra szolgálnak. Azonban úgy alakítják ki őket, hogy tanításra és tanulásra is felhasználhatók legyenek. Számos médiumot a tájékoztatás, a felvilágosítás, az ismeretek bővítésének szándékával fejlesztettek ki, de egyben képzési potenciállal is rendelkeznek (*Marko Ivanisin, 2021*). A következő főbb értékelési kritériumok jellemzik:

- Információs érték: ide tartozik az egységben gondolkozás, az egységesség, az aktualitás, a szakértelem, az eredetiség, a kontextus.
- Pedagógiai-didaktikai potenciál: ide tartozik a pedagógiai-didaktikai potenciál, a kritikus gondolkodás és kreativitás, valamint a pedagógiai hatékonyság.
- Felhasználói élmény: ez magában foglalja az intuitív használatot és navigációt, a vizualizációt és a kifejezőeszközöket, a személyre szabhatóságot, az interakciót és a kommunikációt.
- Minőség és innováció: ide tartoznak az adaptív és rezponzív elemek, a média sokszínűsége és minősége, az innováció és a marketing.

SDB – Játékalapú digitális oktatási médiatermékek:

A játékalapú oktatási digitális médiatermékek (game based learning) az utóbbi években folyamatosan fejlődtek, mind didaktikai szempontból, mind a játékosítást, valamint a technológiai aspektust is figyelembe véve. A játékalapú digitális oktatási médiumok kategóriájának lényege, hogy képzési céljait játékos módszerekkel próbálják elérni. A módszer sikerességének köszönhető, hogy egyre több tanulási játékot fejlesztenek ki a formális és informális tanuláshoz egyaránt. Ezzel párhuzamosan egyre több “játékos” elemet vezetnek be más oktatási médiakategóriákba is (nemzetközileg “gamification”-nek nevezik) (*Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021*). A következő főbb értékelési kritériumok jellemzik:

- Pedagógiai-tartalmi, játékos tanulási szándékok: ide tartoznak a tanulási célok, a tanulási játékok támogatása, az innovatív játékalapú tanulás.
- A játékos tanulás didaktikai-módszertani követelményei: ide tartoznak a játékmechanika (game mechanics), a játékalapú kompetenciák, a játékalapú tanulás.
- A játszva tanulás kompetenciafejlesztésének követelményei: ide tartoznak a kognitív, szociális-érzelmi, etikai és technikai-multimédiás kompetenciák, a részvétel, a játék öröme.
- Médiatervezés: ide tartozik a média-technológiai megvalósítás, a játék és a tanulás közötti egyensúly, az absztrakció, az átadhatóság, az innováció.

LMS – Tanulásmenedzsment rendszerek:

A tanulásmenedzsment rendszerek (LMS) olyan digitális eszközök, amelyek az oktatási folyamathoz igazodnak, ill. azt (részben) digitális formába öntik. Mindez alapján azt feltételezzük, hogy az LMS képezi a technikai kapcsolatot tanár és tanulók között. Az LMS tehát központi szerepet játszik a digitális oktatási folyamatban. Az LMS-ek felváltják és javítják a klasszikus oktatást, amelyet osztálytermi vagy osztálytermen kívüli oktatásnak nevezünk (*Marko Ivanisin, 2021*). A következő főbb értékelési kritériumok jellemzik:

- Pedagógiai tanítási és tartalmi koncepciók: ide tartozik a tartalom, a média sokszínűsége, a médiatárak, a didaktikai lehetőségek, a felhasználóbarát kialakítás.

- Didaktikai tanulási és használati koncepció: ez magában foglalja a felhasználói élményt, a tanulásszervezést és a feladatokat, a testreszabást.
- Folyamat- és kommunikációfókusz: ez magában foglalja a tanulókkal való kapcsolattartást, a tartalom kezelését, a kommunikáció és az együttműködés eszközeit, a struktúrát, a szűrőket és a keresést.
- Technológia, marketing és innováció: ez magában foglalja a hibátlan működést, az alkalmazkodó és reagáló képességet, a marketinget, az innovációt.

EBM – Europolitikai oktatási médiatermékek:

Ebben az összefüggésben az Európa-politikai (valójában: Európa-specifikus) média mindazon digitális médiaterméket és médiaprojektet magában foglalja, amelyek kulturális és társadalompolitikai szempontból fontosak az Európáról szóló párbeszéd elmélyítése szempontjából. Amennyiben az európai tudatosság tekintetében relevánsnak tekinthetők, (Európa-politikai) oktatási médiatermékekhez sorolhatjuk őket. Három fő kritérium jellemzi ezeket a médiumokat:

- Témaválasztás
- Kontextualizáció
- Implicit oktatási potenciál.

(*Thomas A, Bauer, 2021*). A következő főbb értékelési kritériumok jellemzik őket:

- Tematikus kontextusok, képzési tartalmak és diskurzusminták: ezek közé tartozik a tartalom relevanciája, a tematikus mélység és differenciáltság, a társadalmi kontextus, az EU politikája és szakpolitikái, az értékkontextus / európai értékek.
- Didaktikailag felhasználható médiakörnyezetek: ez magában foglalja a tapasztalatszerzést és azok feldolgozását, a társadalmi berendezkedést, a média-valóság keverékét (valóságra való hivatkozás), a célcsoportokat, a képzési kontextust.
- Design és médiatervezési kialakítás: ez magában foglalja a médiamintákat, a médiahasználatot, a medializációs lehetőségeket és a médiahatásokat.
- Fenntarthatóság, képzési elvárások és hatások: ez magában foglalja a tanulási alkalmazást, a nyomon követési folyamatokat, az alkalmazkodóképességet/kompatibilitást, a technikai funkcionalitást, a termékinformációkat.

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN - NIEDERLÄNDISCH

DDM Didactische digitale media:

Didactische digitale media (DDM) zijn dragers van informatie over objecten en processen en communicatiemiddelen tussen alle betrokkenen. Ze zijn pedagogisch en didactisch gestructureerd, ontworpen voor gebruik in onderwijs- en leerprocessen, en zijn beschikbaar op verschillende elektronische en digitale gegevensdragers (zoals internet, USB, hybride producten, etc). Ze worden gebruikt in didactisch pedagogische functionele contexten en moeten het de docenten en lerend mogelijk maken hun (technische, sociale en persoonlijke) vaardigheden te ontwikkelen (Bernd Mikuszeit, 2021). De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Mogelijkheden op het gebied van educatieve inhoud. Denk hierbij aan leerdoel(en), leerinhoud(en), doelgroep(en), innovatie(s), competentie(s), waarde(n).
- Didactisch-methodische eisen. Denk hierbij aan didactische principes, didactische regels en procedures, onderwijsleervormen, didactische stappen, leersturing, interactiestructuren.
- Vereisten voor mediaontwerp. Hiertoe behoren adequate doelgroep specifieke, linguïstische, visuele en auditieve mediale vormgeving. • Organisatorische en technische vereisten. Denk hierbij aan zelfverklaring en betrouwbaarheid, duidelijkheid en flexibiliteit, navigatie en besturing, aanpassing aan de gebruiker, gebruiksvriendelijkheid, technische functionaliteit en bediening.

BLEP blended learning-programma's:

Blended learning-programma's en blended learning-cursussen zijn onderwijsleerconcepten die een didactisch zinvolle combinatie van presentie en online onderwijs en zelfstandig leren (e-learning) omvatten. Digitale en analoge formaten en methoden worden gecombineerd (Péter Csizsár, Lívia Kovácsécsics, Bernd Mikuszeit, 2021). De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Competentie-eisen. Denk hierbij aan leerdoel, leerinhoud, doelgroep, waarden.
- Eisen aan presentie componenten. Dit omvat didactische blended learning fasen en aspecten. De onderwijsvormen en leerprocessen bij de diverse presentie fasen: met betrekking tot de didactische stappen en procedures en specifieke didactische aandachtspunten en logische leerprocessen tijdens presentie onderwijs
- Eisen aan E-learning fasen. Dit omvat didactische blended learning-benaderingen en -fasen, didactische inhoudelijke aspecten van de e-learning componenten en de algemene vereisten voor didactische regels, accenten logische leerprocessen bij de E-learning componenten
- Organisatie en medialiteit. Dit omvat de randvoorwaarden, inhoudelijke en doelgroep specifieke selectie, multimediale vormgeving, interactiviteit en adaptiviteit plus informatie bij het blended learning programma

DMB Digitale media met educatief potentieel:

Digitale media met educatief potentieel (DMB) zijn niet primair bedoeld om te onderwijzen of te leren. Ze zijn zo voorbereid dat ze wel kunnen worden gebruikt om te onderwijzen en te

leren. Veel van dit type media zijn ontwikkeld om te informeren, verhelderen, kennis te verspreiden, etc., maar hebben educatief potentieel (Marko Ivanisin, 2021).

De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Informatieve waarde. Dit omvat verwijzing naar de wereld, holistische benadering, actualiteit, expertise, originaliteit, context.
- Educatief en didactisch potentieel. Dit omvat het pedagogisch en didactisch potentieel, kritisch denken en creativiteit, pedagogische efficiëntie.
- Gebruikerservaring. Denk hierbij aan intuïtief gebruik en navigatie, visualisatie en expressiemiddelen, personalisatie, interactie en communicatie.
- Kwaliteit en innovatie. Dit omvat de adaptieve en responsieve elementen, mediavariëteit en -kwaliteit, innovatie en marketing aspecten.

SDB spelgebaseerde digitale Bildungsmedien (educatieve media):

In de afgelopen jaren hebben spel gebaseerde digitale educatieve media (game-based learning) een constante ontwikkeling doorgemaakt. Deze serious games” laten de afgelopen jaren een grote didactische, spel en technologische ontwikkeling zien. Essentieel voor de categorie SDB (digitale spel gebaseerde educatieve media) is dat getracht wordt de beoogde educatieve intenties te realiseren door middel van spelmethoden. De erkende meerwaarde van spelend leren is de reden om steeds meer educatieve games voor formeel en informeel leren te ontwikkelen. Tegelijkertijd worden er steeds meer “speelse” elementen geïntroduceerd in andere educatieve mediacategorieën (internationaal aangeduid als “gamification”) (Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021). De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Het spel is bedoeld om te leren en te spelen in termen van educatieve inhoud. Denk hierbij aan leerdoelen, leerspelondersteuning, innovatief spelend leren.
- Didactisch-methodische vereisten voor spelend leren. Dit omvat spel elementen (spel mechanica), speelse vaardigheden, spelend leren.
- Vereisten voor het bevorderen van spel-leervaardigheden. Dit omvat cognitieve, sociaal-emotionele, ethische en technisch-multimediavaardigheden, betrokkenheid, speelplezier.
- Media technologische vormgeving. Denk hierbij aan media technologische realisatie, balans tussen spelen en leren, abstractie en overdrachtspotentieel, innovatie.

LMS onderwijs- en leermanagementsystemen:

Onderwijs- en leermanagementsystemen (LMS) zijn digitale hulpmiddelen aangepast aan het onderwijsproces of dit (deels) naar een digitaal formaat. We nemen aan dat het LMS zo de technische link/medium vormt tussen de leraar en de leerling. Het LMS speelt daarmee een centrale rol in de transformatie naar digitale onderwijsprocessen. LMS kan daarmee de klassieke klassen opzet verrijken (Marko Ivanisin, 2021). De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Pedagogische leer- en inhoudsconcepten. Denk hierbij aan content, mediadiversiteit, mediabibliotheken, didactische mogelijkheden, gebruiksvriendelijk design.

- Didactisch leer- en gebruikskoncepten. Dit omvat gebruikerservaring, organisatie van leertaken en processen en personalisatie.

- Proces- en communicatie oriëntatie. Dit omvat de omgang met de lerende en inhoud, tools voor communicatie en samenwerking, structuur, filters en zoeken.
- Technologie, Marketing en Innovatie. Hiertoe behoren adaptiviteit en responsiviteit van LMS systeem, marketing en innovatieaspecten en het probleemloos functioneren van het systeem.

EBM Europolitieke educatieve media:

In deze context betreft het al die Europees-politieke (eigenlijk: Europa-specifieke) media die digitale mediaproducten of mediaprojecten die culturele en sociaal-politieke relevantie hebben voor de intensivering van het Europese discours. En als ze relevant worden geacht voor het Europese bewustzijn, worden ze beschouwd als (Europees-politieke) educatieve media.

Ze worden gekenmerkt door drie hoofdcriteria:

- De keuze van het onderwerp
- De contextualisering
- Het impliciete educatieve potentieel.

(Thomas A. Bauer, 2021).

De volgende beoordelingscriteria worden gebruikt:

- Thematische contexten, educatieve inhoud en gesprekspatronen. Dit omvat de relevantie van de inhoud, thematische diepgang, differentiatie, sociale context, EU-politiek en -beleid, waarde context / Europese waarden.
- Didactisch bruikbare mediaomgevingen. Denk hierbij aan het opdoen en verwerken van ervaring, sociale arrangementen, de media-realiteitsmix (referentie naar de werkelijkheid), doelgroep, onderwijscontexten.
- Ontwerp en mediaverwerking. Dit omvat mediapatronen, mediagebruik, medialiseringspotentieel, media-effecten.
- Duurzaamheid, onderwijsverwachtingen en onderwijseffecten. Denk hierbij aan de leerapplicatie, vervolprocessen, aanpasbaarheid/compatibiliteit, technische functionaliteit, productinformatie.

DIGIMEDIA BEWERTUNGSKRITERIEN – KURZFASSUNGEN - SLOWENISCH

DDM Digitalni izobraževalni mediji

so nosilci informacij o predmetih in procesih ter sredstva komunikacije med vsemi udeleženci. So pedagoško ali didaktično strukturirani, zasnovani za uporabo pri poučevanju in učenju ter na voljo na različnih elektronskih in digitalnih nosilcih podatkov (internet, USB, hibridni izdelki itd.). Uporabljajo se v didaktično predvidenih pedagoških funkcionalnih kontekstih, učiteljem in učencem pa naj bi omogočale razvijanje akcijskih kompetenc (kot poklicnih, socialnih in osebnih kompetenc) (Bernd Mikuszeit, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Pedagoško-vsebinsko merilo, ki vključuje učne cilje, učne vsebine, ciljne skupine, inovativnost, možnosti uporabe in vrednote.
- Didaktično-metodološko merilo, ki vključuje didaktična načela, pravila, postopki in koraki, oblike poučevanja in posredovanja vsebin, vodenje in nadzor procesa učenja, oblike interakcije.
- Komunikacijsko-oblikovno merilo, ki vključuje oblikovanje vsebine, prilagajanje ciljni skupini in posebnostim medija, jezikovna, vizualna in avditivna pravilnost.
- Organizacijsko-tehnično merilo, ki vključuje intuitivnost in zanesljivost, jasnost in prilagodljivost, upravljanje in nadzor, prijaznost do uporabnika, nabor funkcionalnosti in enostavnost uporabe.

BLEP Programi mešanega učenja (blended-learning):

Programi in tečaji mešanega učenja so zasnove poučevanja in učenja, ki na didaktično smiseln način povezujejo izobraževanje v učilnici s spletnim izobraževanjem in samostojnim učenjem (e-učenje). Združujejo digitalne in analogne oblike in metode (Péter Csizmár, Livia Kovácsseics, Bernd Mikuszeit, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Merilo usposobljenosti vključuje učne cilji, vsebino, ciljno skupino in vrednote.
- Merilo kakovosti prezenčnega izobraževanja vključuje didaktični pristop, oblike poučevanja in učenja, didaktične korake, pravila in poudarke.
- Merilo kakovosti e-učenja vključuje didaktični pristop, oblike poučevanja in učenja, didaktične korake, pravila in poudarke.
- Merilo organizacije in medijev vključuje kontekst, prilagoditev digitalnih gradiv vsebini in ciljni skupini, uporabo različnih medijev (multimedijalnost), interaktivnost, prilagodljivost, informacije o programu mešanega učenja.

DMB Digitalni mediji z izobraževalnim potencialom

so digitalni izdelki/mediji, ki v prvi vrsti niso namenjeni izobraževanju, a jih zaradi njihovih lastnosti, ki kažejo pedagoško in didaktično kakovost, uporabljamo (tudi) za poučevanje ali učenje. To so digitalni izdelki, ki so v svoji osnovi namenjeni informiranju, širjenju znanja, osveščanju uporabnikov ipd. To so npr. zbirke znanj (enciklopedije), predstavitve razstav, predstavitev zapletenih vsebin (npr. skrb za okolje, delovanje tehnologij) za različne ciljne skupine (Marko Ivanišin, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Informacijska vrednost, ki vključuje pomembnost teme (v globalnem merilu), celovitost, aktualnost, strokovnost, izvirnost in kontekst informacij.
- Pedagoško-didaktična kakovost, ki vključuje pedagoško in didaktično kakovost, kritično mišljenje, ustvarjalnost in pedagoško učinkovitost.
- Uporabniška izkušnja, ki vključuje intuitivno uporabo in navigacijo, vizualizacijo in druge oblike izražanja, personalizacijo, interakcijo in komunikacijo.
- Tehnična kakovost in inovacije, ki vključuje prilagodljivost in odzivnost elementov, raznolikost in kakovost medijev, inovacije in trženje izdelka.

SDB Digitalni izobraževalni mediji z igralno osnovo (game-based learning)

v zadnjih letih doživljajo nenehen razvoj z velikim didaktičnim, igralnim in tehnološkim napredkom. Za njih je pomembno, da z metodami igre poskušajo uresničiti zastavljene izobraževalne cilje, tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju. Sem se lahko uvrstijo tudi izdelki, ki vsebujejo elemente igrifikacije (Marlies Bitter, Christos Giannoulis, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Pedagoško-vsebinski namen učne igre, ki vključuje učne cilje, podporo učni igri in inovativno igrivo učenje.
- Didaktično-metodološke značilnosti, ki vključujejo elemente in mehaniko igre, razvoj igrivih kompetenc in inovativno igrivo učenje.
- Spodbujanje kompetenc učenja in igre, ki vključuje kognitivne, socialno-čustvene, etične in tehnične kompetence, vključenost in veselje do igranja.
- Medijsko-tehnološka zasnova, ki vključuje medijsko-tehnološko izvedbo, ravnovesje med igro in učenjem, možnost abstrakcije in prenosa ter inovacije.

LMS Sistemi za poučevanje in učenje

so digitalna orodja, ki so prilagojena izobraževalnemu procesu ali ga (delno) preoblikujejo v digitalno obliko. Pri tem izhajamo iz podmene, da je LMS tehnična povezava/medij med učiteljem in učenci. LMS ima tako osrednjo vlogo v procesu digitalnega izobraževanja. LMS nadomeščajo in izboljšujejo klasičen izobraževalni odnos, ki ga poznamo kot učilnico oz. iz učilnice (Marko Ivanišin, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Pedagoška zasnova poučevanja in vsebine, ki vključuje vsebino, raznolikost medijev, medijske knjižnice, didaktične možnosti, uporabniku prijazno oblikovanje.
- Didaktična zasnova učenja in uporabe, ki vključuje uporabniško izkušnjo, organizacijo učenja, možnosti nalog ter personalizacijo.
- Usmerjenost v potek učenja in komunikacijo, ki vključuje obravnavo učencev in vsebine, orodja za komunikacijo in sodelovanje, zgradbo učilnice, možnosti razporejanja in iskanja.
- Tehnika, trženje in inovacije, ki vključujejo brezhibno delovanje, prilagodljivost in odzivnost, trženje, inovacije.

EBM Izobraževalni mediji, ki krepijo evropsko idejo in vrednote

so digitalni medijski izdelki ali projekti, ki so kulturno in družbeno-politično pomembni za

krepitev diskurza o Evropi. Če je medij pomemben za ozaveščanje Evrope oz. o Evropi, potem velja za takšen (izobraževalni) medij. Medij se uvrsti v to skupino na podlagi uresničevanja naslednjih treh elementov:

- Izbor teme (vsebina)
- Postavitev teme v kontekst
- Možnosti izobraževanja (izpostavljene in prikrite)

(Thomas A, Bauer, 2021). Za ocenjevanje se uporabljajo naslednja merila:

- Tematski konteksti, izobraževalne vsebine in vzorci diskurza, ki vključujejo ustreznost vsebine, globino in raznolikost obravnave vsebine, družbeni kontekst, politiko in politike EU, vrednostni kontekst / evropske vrednote.
- Didaktično uporabna medijska okolja, ki vključujejo pridobivanje in obdelavo izkušenj, družbene odnose, povezovanje medijev in resničnosti (resničnost), ciljno skupino, kontekst izobraževanja.
- Oblikovanje in priprava medija, ki vključujeta medijske vzorce, področja in načine uporabe medijev, možnosti priprave vsebine v medijski obliki (medializacija) in učinke medijev.
- Trajnost, izobraževalna pričakovanja in izobraževalni učinki, ki vključujejo možnosti in načini uporabe v učenju, procesi po učenju, prilagodljivost/kompatibilnost, tehnično funkcionalnost in informacije o izdelku.

Erläuterung der Bewertung (Kurzfassungen)

Bewertung		
Prüfung (arithmetisch/5-er Skalierung) mit 4 Evaluierungsbereichen je Medienkategorie und mit Qualitätskriterien		
5 Punkte (sehr gut, beispielhaft, hervorragend)	Das Prüfkriterium ist in hervorragender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	5 Sterne
4 Punkte (gut, gelungen, empfehlenswert)	Das Prüfkriterium ist in gelungener Art und Weise konzipiert und realisierbar.	4 Sterne
3 Punkte (befriedigend, zweckmäßig, geeignet)	Das Prüfkriterium ist in befriedigender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	3 Sterne
2 Punkte (ausreichend, genügend, verwendbar)	Das Prüfkriterium ist in ausreichender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	2 Sterne
1 Punkt (mangelhaft, nicht zu empfehlen)	Das Prüfkriterium ist mangelhaft konzipiert und kaum realisierbar.	1 Stern

Interpretation der Gesamtpunktzahl

18,0 - 20 Punkte (4,1 – 5 Punkte)	beispielhaftes digitales Bildungsmedium	sehr gut (1)	5 Sterne
14,0 - 17,9 Punkte (3,1 – 4 Punkte)	empfehlenswertes digitales Bildungsmedium	gut (2)	4 Sterne
10,0 -13,9 Punkte (2,1 – 3 Punkte)	geeignetes digitales Bildungsmedium	befriedigend (3)	3 Sterne
6,0 – 9,9 Punkte (1,6 – 2 Punkte)	verwendbares digitales Bildungsmedium	ausreichend (4)	2 Sterne
5,9 Punkte und weniger (1,5 Punkte und weniger)	nicht zu empfehlendes digitales Bildungsmedium	mangelhaft (5).	1 Stern

DIE COMENIUS-BEWERTUNG UND DIE QUALITÄTSKRITERIEN

Erfahrungen aus den Comenius-EduMedia-Awards

BERND MIKUSZEIT / MARKO IVANISIN

Introduction EN

Evaluation of educational media

As long as educational media are used in teaching and learning processes and in educational contexts, questions will be asked about the impact of educational media. And since more and more educational media can be used, the question of which educational media promise greater effectiveness has become increasingly important. These questions are of great importance for developers, manufacturers and providers of educational media as well as for users, teachers and learners.

The Society for Education, Information and Media e.V. (GPI) therefore dealt with these questions and problems at the beginning of the 1990s, started the Comenius competition for exemplary educational media and multimedia products and thus the development, distribution and use of quality ones educational media funded.

After the GPI presented the first Comenius awards for exemplary educational media at the Berlin Symposium in the Red City Hall in 1995, it became necessary to evaluate the media and to develop an evaluation system with quality criteria.

The quality assessment of educational media and the Comenius assessment system have been developed, continuously evaluated and further developed in connection with the Comenius Edumedia competitions, which have been held annually since 1995, and various EU projects in the "Lifelong Learning" program (Bauer T. A./Mikuszeit, B. 2017, p. 323 ff.).

Bewertung von Bildungsmedien

Solange Bildungsmedien in Lehr- und Lernprozessen und Bildungszusammenhängen genutzt werden, werden Fragen nach der Wirkung der Bildungsmedien gestellt. Und seit immer mehr Bildungsmedien genutzt werden können, ist die Frage von steigender Bedeutung, welche Bildungsmedien die größere Wirksamkeit versprechen. Diese Fragen sind sowohl für Entwickler, Hersteller und Anbieter von Bildungsmedien als auch für die Nutzer, Lehrende und Lernende, von großer Bedeutung.

Die Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien e.V. (GPI) hat sich deshalb zu Beginn der 90iger Jahre des vorigen Jahrhunderts mit diesen Fragestellungen und Problemen befasst, den Comenius-Wettbewerb für beispielhafte Bildungsmedien und Multimediaprodukte gestartet und damit die Entwicklung, Verbreitung und Nutzung von qualitätsgerechten Bildungsmedien gefördert.

Nachdem die GPI 1995 auf dem Berliner Symposium im Roten Rathaus die ersten Comenius-Auszeichnungen für exemplarische Bildungsmedien verliehen hatte, war es erforderlich, die Medien zu evaluieren und ein Bewertungssystem mit Qualitätskriterien zu entwickeln.

Die Qualitätsbewertung von Bildungsmedien und das Comenius-Bewertungssystem wurden im Zusammenhang mit den jährlich seit 1995 durchgeführten Comenius-Edumedia-Wettbewerben und verschiedenen EU-Projekten im Programm „Lebenslanges Lernen“ entwickelt, kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt (Bauer T. A./Mikuszeit, B. 2017, S. 323 ff.).

Unsere Arbeiten zur Qualitätsbewertung von Bildungsmedien basieren auf Arbeiten des Instituts für Unterrichtsmittel in Berlin, des Arbeitskreises Bildungsmittelberatung der Universität Dortmund und des Landesforschungszentrum FeoLL.

Bereits 1976 führten Mitarbeiter des Instituts für Unterrichtsmittel in Berlin aus, dass „bei der Entwicklung und beim Einsatz von Unterrichtsmittelsystemen eine Reihe von Prinzipien und Kriterien zu beachten sind, die durchaus unterschiedlich formuliert und angeordnet werden können, die fächer- und altersspezifisch variiert werden können“. Sie formulierten 10 Hauptkriterien und jeweils bis zu 5 Subkriterien (Neigenfind, Trull, Wessel 1976, S. 49).

Auf der INTERSCHUL 1983 forderte Gerhard E. Ortner als Vorstandsvorsitzender der GPI: „Bildungsmittelberatung beabsichtigt die herstellernerneutrale Information über Einsatzmöglichkeiten, Gebrauch und Anschaffung von Materialien aller Art für Unterricht, Ausbildung, Spiel und Freizeit“ (Frommberger, Ortner 1983, S. 46).

Die Beratung - formuliert in einem Kriterienkatalog - sollte sich erstrecken auf:

- technische Kriterien
- methodisch-didaktische Kriterien
- wirtschaftliche Kriterien.

Das Institut für Bildung und Medien (IB&M) startete 1992 ein Projekt zur Vergabe eines Qualitätssiegels „Bildungsmittel im IB&M-Prüffeld: Kriterien und Testverfahren. Im Heft 3 + 4 der „Schulpraxis“ heißt es dazu „Die Gesellschaft für Pädagogik und Information hat es sich als wissenschaftliche Fachgesellschaft für Mediendidaktik und Bildungstechnologie zur Aufgabe gemacht, durch die Vergabe von Gütesiegeln gute didaktische Multimédiasoftware (DMS) für die Anwender kenntlich zu machen und die Entwicklung solcher Multimediaprodukte zu fördern“ (Mikuszeit, B./Szudra U. 1992, S. 7-15).

Bis 2010 wurde das Bewertungssystem unter Verantwortung von Mikuszeit, Ortner und Szudra (Mikuszeit, Szudra 2009, S. 173 ff; Ortner, Mikuszeit, Szudra, Rellecke, S. 255 ff.) kontinuierlich weiterentwickelt und vervollständigt.

Seit dem Jahr 2010 eröffneten verschiedene EU-geförderte Projekte (Programm Lebenslanges Lernen, Programm Erasmus+) die Möglichkeit, das Bewertungssystem umfangreicher zu aktualisieren und die Qualitätskriterien zu erweitern.

Es wurden folgende Produktgruppen bzw. Evaluierungsbereiche definiert und mit jeweils eigenen Qualitätskriterien untermauert (vgl. Bauer, Ivanisin, Mikuszeit 2014, S. 197ff) und auf der Internetseite des Comenius-Edumedia-Awards (www.comenius-award.de) veröffentlicht:

- Didaktische digitale Medienprodukte (DMP)
- Allgemeine digitale Medienprodukte (AMP)
- Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS)
- Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP)
- Blended-Learning-Programme (BLEP)
- Europolitische Bildungsmedien (EBM).

BEGRIFFE

Die einzelnen Mediengruppen werden nachfolgend charakterisiert.

Digitale Bildungsmedien

sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation zwischen allen Beteiligten, die auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, Cloud, DVD, CD-ROM, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung stehen. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen genutzt und sollen es den Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (als fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln. Sie werden auch als elektronische oder digitale Bildungsmedien bezeichnet.

Im Comenius-EduMedia-Wettbewerb der GPI wird zwischen Didaktischen digitalen Medienprodukten / Multimediaprodukten (DMP), Allgemeinen digitalen Medienprodukten / Multimedia-Produkten (AMP), Lehr- und Lernmanagementsystemen (LMS) und kompetenzförderlichen Computerspielen (CKP), Blended-Learning-Programmen (BLEP) und Europolitischen Bildungsmedien (EBM) unterschieden.

Didaktische digitale Medienprodukte / Multimediaprodukte (DMP):

sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation. Sie sind pädagogisch bzw. didaktisch strukturiert, für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen konzipiert und stehen im Netz und auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, Cloud, DVD, CD-ROM, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen, auch als MOOCs (Massive Open Online Course) genutzt und sollen es den Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln.

Der Begriff kennzeichnet eine Vielzahl von Produkten aus dem Computer-, Telekommunikations-, Internet- sowie Hörfunk- und Fernsehbereich. Didaktische Multimediaprodukte werden auch als didaktisch intendierte bzw. direktionale digitale Bildungsmedien charakterisiert.

Allgemeine digitale Medienprodukt / Multimedia-Produkte (AMP):

sind Träger von Informationen und Inhalten auf diversen digitalen Datenträgern (Internet, Cloud, DVD, USB etc.), die zur Bildung (also Lehren und Lernen) genutzt werden können. AMP werden kurz als didaktisch nicht intendierte bzw. nondirektionale digitale Medien charakterisiert.

Bildung ist jedoch nicht ihr primäres Ziel. Ihr Ziel ist zu informieren. Es sind Produkte, die zu einem Themenfeld (oder mehreren) Informationen bieten und dabei nicht einem formalen Bildungsprogramm folgen.

Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS):

sind IT-basierte Systeme, die Bildung unterstützen bzw. Bildung ermöglichen können wie Plattformen, Netzwerke sowie Autorensysteme, interaktive Systeme. Sie werden auch als Content-Management-Systeme zur Bereitstellung von Inhalten und der Organisation von Lehr- und Lernprozessen charakterisiert.

Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP):

sind alle Arten digitaler Spiele, die Eigenschaften aufweisen, die sich förderlich auf den Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzförderung der Nutzerinnen und Nutzer auswirken. Diese Spiele sind plattformunabhängig (z.B. PC, Konsole, Smartphone), können sowohl offline als auch online genutzt werden und werden alleine oder mit mehreren Personen gespielt. Die Spiele müssen nicht zwingend in einem Bildungszusammenhang stehen.

Blended-Learning-Programme (BLEP):

sind Lehr-/Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzphasen und Phasen des selbständigen Lernens mit digitalen Bildungsmedien umfassen. Die Präsenzphasen können mit didaktischen digitalen Medienprodukten für Lehrende und Lernende unterstützt werden. Die Phasen des selbständigen Lernens werden auch als E-Learning-Phasen bezeichnet und werden mit digitalen Medienprodukten für Lernende realisiert.

Europolitische Bildungsmedien (EBM):

sind digitale Medienprodukte bzw. Medienprojekte, die für die Intensivierung des Europadiskurses kulturelle und gesellschaftspolitische Relevanz aufweisen. Sie werden durch drei Hauptkriterien charakterisiert:

- Die Themenwahl: dabei kommen vor allem Europa-relevante Werte-Themen in Betracht wie Diversität, Solidarität, Inklusion, Demokratie, Freiheit,
- Die Kontextualisierung: die Werte-Themen können unterschiedlich kontextualisiert sein: mit Geschichte, Gegenwartsanalyse, lokale oder regionale Entwicklung,
- Das implizite Bildungspotenzial, so es nicht explizit ohnedies ausgewiesen ist: Nicht nur das Thema, nicht nur die Kontextualisierung, sondern auch die Art, wie die Medienproduktion gemacht (Medienwahl, Genre, Medienästhetik) ist und wo und wie es eingesetzt werden kann, können eine Medienproduktion bildungsrelevant aufladen (Bildungsdispositiv).

COMENIUS-BEWERTUNGSSYSTEM MIT QUALITÄTSANFORDERUNGEN UND QUALITÄTSKRITERIEN

Qualitätsanforderungen und Qualitätskriterien, die in der Bildungspraxis angewendet werden können, müssen gut strukturiert und übersichtlich konzipiert sein. Sie müssen Wesentliches betonen und Nebensächliches weglassen. Aus dieser Sicht wurde als Modell zur Medienbewertung das Comenius-Bewertungssystem konzipiert, das Übersichtlichkeit und Überschaubarkeit sichert. Dazu wurden 4 Evaluierungsbereiche (EB) konzipiert.

Diese 4 Evaluierungsbereiche unterstreichen pädagogische, didaktische und mediale Akzentuierungen und umfassen folgende Anforderungsbereiche:

1. Anforderungen an Bildung bzw. Kompetenzen
2. Anforderungen an die Medienartspezifik
3. Anforderungen an Design und Gestaltung
4. Anforderungen an Technik und Anwendung

Im ersten Anforderungsbereich „Bildung bzw. Kompetenzen“ wurden grundlegende inhaltliche und pädagogische Anforderungen für Bildungsmedien zusammengefasst. Der zweite Anforderungsbereich befasst sich mit der „Medienartspezifik“ mit Anforderungen zu Didaktik, Methodik, Information, Unterrichtsphasen oder Lernarrangements. Die Anforderungen an „Design und Gestaltung“ im dritten Bereich befassen sich mit der Gestaltung und medialen Aufbereitung der Bildungsmedien. Im vierten Anforderungsbereich „Technik und Anwendung“ werden Anforderungen zur Benutzung, zur technischen Umsetzung und zu Organisation und Nachhaltigkeit analysiert.

Ortner vergleicht die vier Qualitätsbereiche für didaktische Multimediaprodukte mit den vier Blättern eines glücksbringenden Kleeblattes. Das didaktische Multimediaprodukt, das mit allen vier Blättern umfassend ausgestattet ist, ist mit Sicherheit ein sehr qualitativ hochwertiges Bildungsmedium (Ortner 2003, S. 20).

Jedem Evaluierungsbereich wurden jeweils 6 Qualitätskriterien (QK) zugeordnet. Sicher hätten weitere Qualitätskriterien formuliert werden können. Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, erfolgte die Konzentration auf jeweils 6 Qualitätskriterien. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass die 6 Qualitätskriterien bezogen auf die Gesamtheit der Medien einer Medienart zutreffen, aber nicht alle bei jedem Medium gleichzeitig zutreffen müssen. Der Grad der Ausprägung jedes Qualitätskriteriums wird aus der Sicht der Erfüllung von mindestens zwei Prüfaspekten/Indikatoren bestimmt. Die Realisierung der Prüfaspekte und Indikatoren kann numerisch (1 bis 5 oder 0 wenn ein QK nicht zutrifft/nicht geeignet für die Bewertung des Produktes ist) und verbal bestimmt werden.

Die 4 Evaluierungsbereiche werden auch bei der Comenius-EduMedia-Bewertung eingesetzt. Beispielsweise sind das für Didaktische Multimediaprodukte (DMP) die Evaluierungsbereiche

- „Pädagogisch-inhaltliche Anforderungen“,
- „Didaktisch-methodische Anforderungen“,
- „Medial-gestalterische Anforderungen“ und
- „Benutzerorientiert-technische Anforderungen“.

Genauso haben wir für die Comenius-EduMedia-Bewertungen 6 Qualitätskriterien mit verschiedenen Prüfaspekten, als praktisches Instrumentarium für Begutachtung und Bewertung, konzipiert.

Mathematisch ausgedrückt sind bei der Konzipierung des Bewertungssystems die magische Vier, die 4 Evaluierungsbereiche, mit der magischen Sechs, den 6 Qualitätskriterien, verbunden worden.

Erst wenn alle 4 Evaluierungsbereiche mit ihren jeweils 6 Qualitätskriterien geprüft und erfüllt sind, können wir von einem ausgezeichneten Bildungsmedium sprechen.

Comenius-Bewertung - Prüf- und Bewertungsverfahren für digitale Bildungsmedien

Die Comenius-Auszeichnungen werden auf der Grundlage eines wissenschaftlich fundierten Bewertungssystems vergeben. Die Kriterien orientieren sich vor allem an den Bildungsabsichten, didaktischen Möglichkeiten und dem Bedienungskomfort für den vorgesehenen Nutzer der Bildungsmedien.

Die Anwendung des Comenius-Bewertungssystems mit den Qualitätskriterien ermöglicht eine schnelle, ökonomische und konzeptionsorientierte Prüfung der Qualität von Multimediaprodukten und Bildungsmedien. Zur Prüfung von Multimediaprodukten und Bildungsmedien wurde als Comenius-Bewertung eine arithmetische Kriterienbewertung und eine verbale Konzeptionsbewertung entwickelt und im Rahmen der Comenius-EduMedia-Wettbewerbe der GPI erprobt und evaluiert.

Mit Hilfe einer arithmetischen Kriterienbewertung kann eine schnelle und ökonomische Bewertung vorgenommen werden. Vorteile dieses Vorgehens sind vor allem geringer Aufwand und vergleichbare Ergebnisse. Der Nachteil dieses Verfahrens liegt darin, dass gegebenenfalls bestimmte Schwerpunkte, die dem Multimediaprodukt bzw. dem Bildungsmedium und der pädagogischen und medialen Konzeption zugrunde liegen, bei der Abarbeitung der Kriterien nicht genügend berücksichtigt werden können. Deshalb wird die arithmetische Kriterienbewertung mit einer verbalen Konzeptionsbewertung vervollständigt, die sich am Kriterienkatalog orientiert, aber sowohl lerntheoretische und mediale Schwerpunkte als auch die Gesamtkonzeption des Multimediaprodukts bzw. des Bildungsmediums umfassend berücksichtigen kann.

Für die Auszeichnungen bei Comenius-EduMedia-Awards wird also eine arithmetische Kriterienbewertung und eine verbale Konzeptionsbewertung vorgenommen.

ARITMETISCHE KRITERIENBEWERTUNG VON DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN

(Kurzbewertung, quantitativ):

Um relativ schnell zu einem angenäherten Qualitätsurteil zu kommen, ist es zweckmäßig, eine arithmetische Kriterienbewertung durchzuführen. Diese Bewertung kann mit Hilfe des Comenius-Bewertungsbogens, der alle Qualitätskriterien und Prüfaspekte / Indikatoren enthält, durchgeführt werden. Im Mittelpunkt dieser Bewertung steht die Frage, in welchem Umfang das Qualitätskriterium konzipiert wurde bzw. realisiert werden kann. Anhand verschiedener Prüfaspekte / Indikatoren ist die Bewertung unkompliziert möglich. Qualitätskriterien, die bei einem Bildungsmedium bzw. Multimediaprodukt nicht zutreffen werden nicht bewertet (0 Punkte).

In der folgenden Übersicht ist die Kurzbewertung für einen Prüfaspekt zusammengefasst:

Bewertung	
Prüfung (arithmetisch/5er-Skalierung) nach Qualitätskriterien und Prüfaspekten / Indikatoren (zutreffendes bitte auswählen):	
5 (sehr gut, hervorragend)	Punkte Der Prüfaspekt ist in hervorragender Art und Weise konzipiert und realisierbar.
4	Punkte Der Prüfaspekt ist in gelungener Art und Weise

(gut, gelungen, empfehlenswert)		konzipiert und realisierbar.
3 (befriedigend, geeignet)	Punkte zweckmäßig,	Der Prüfaspekt ist in befriedigender Art und Weise konzipiert und realisierbar.
2 (ausreichend, verwendbar)	Punkte genügend,	Der Prüfaspekt ist in ausreichender Art und Weise konzipiert und realisierbar.
1 (mangelhaft, nicht zu empfehlen)	Punkt	Der Prüfaspekt ist mangelhaft konzipiert und kaum realisierbar.
0 (nicht zutreffend)	Punkte	Prüfaspekt ist für das Produkt nicht zutreffend

Nach der Bewertung aller Prüfaspekte zu den Qualitätskriterien einer der vier Evaluierungsbereiche einer Mediengruppe (z.B. bei der Produktgruppe DMP: pädagogisch-inhaltliche, didaktisch-methodische, medial-gestalterische und benutzerorientiert-technische Evaluierung) ergibt sich jeweils ein arithmetisches Mittel der für die Qualitätskriterien vergebenen Punkte.

Die arithmetischen Mittel, die sich nach der Kurzbewertung einer Bewertungsgruppe ergeben, sollten folgendermaßen interpretiert werden:

Interpretation der durchschnittlichen Punktzahl einer Kriteriengruppe		
4,5 – 5 Punkte	Die Qualitätskriterien der Kriteriengruppe sind in hervorragender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	sehr gut (1)
3,5 – 4,4 Punkte	Die Qualitätskriterien der Kriteriengruppe sind in gelungener Art und Weise konzipiert und realisierbar.	gut (2)
2,5 – 3,4 Punkte	Die Qualitätskriterien der Kriteriengruppe sind in befriedigender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	befriedigend (3)
1,5 – 2,4 Punkte	Die Qualitätskriterien der Kriteriengruppe sind in ausreichender Art und Weise konzipiert und realisierbar.	ausreichend (4)
1,4 Punkte und weniger	Die Qualitätskriterien der Kriteriengruppe sind mangelhaft konzipiert und kaum realisierbar.	mangelhaft (5).

Die Gesamtbewertung ist die Summe der jeweiligen arithmetischen Mittel der vier Evaluierungsbereiche.

Mit dieser Bewertung wird gesichert, dass die vier Evaluierungsbereiche zwar gleichrangig behandelt in die Gesamtbewertung einfließen, aber z.B. bei DMP in zwei Evaluierungsbereichen pädagogische und didaktische Aspekte dominieren und 50% der Bewertung ausmachen. Darin spiegelt sich die grundlegende Absicht für das Comenius-Bewertungs- und Prüfverfahren von Bildungsmedien wieder, bis zu 50 % aller Prüfaspekte pädagogisch und didaktisch zu determinieren. Auf diese Art und Weise können bereits 10 Punkte von maximal 20 Punkten erreicht werden.

Die erreichte Gesamtpunktzahl kann folgendermaßen interpretiert werden:

Interpretation der Gesamtpunktzahl		
18,0 - 20 Punkte	beispielhaftes didaktisches Bildungsmedium	sehr gut (1)
14,0 - 17,9 Punkte	empfehlenswertes didaktisches Bildungsmedium	gut (2)

10,0 -13,9 Punkte	geeignetes Bildungsmedium	didaktisches	befriedigend (3)
6,0 – 9,9 Punkte	verwendbares Bildungsmedium		ausreichend (4)
5,9 Punkte und weniger	nicht zu Bildungsmedium	empfehlendes	mangelhaft (5).

Im Comenius-EduMedia-Wettbewerb werden Produkte mit einer Bewertung von mehr als 18 Punkten für die Auszeichnung mit einer Comenius-Medaille und Produkte mit einer Bewertung zwischen 10 und 18 Punkten für die Auszeichnung mit einem Comenius-Siegel vorgeschlagen.

Gesamtbewertung mit verbaler Konzeptionsbewertung von digitalen Bildungsmedien (qualitativ)

Die arithmetische Kriterienbewertung von digitalen Bildungsmedien ist eine effektive Kurzbewertung. Zu einer umfassenden Gesamtbewertung ist zusätzlich eine verbale Bewertung erforderlich.

Mit der verbale Konzeptionsbewertung unter Anwendung von Qualitätskriterien und von Prüfaspekten kann auf pädagogische und mediale Schwerpunkte differenziert eingegangen, die Ausprägung der verschiedenen Qualitätskriterien zusammengefasst und ein umfassendes Gesamturteil zur Qualität des Bildungsmediums abgeleitet werden.

Mit der Anwendung von Qualitätskriterien und Prüfaspekten zur Evaluation von Bildungsmedien (Arithmetische Bewertung und verbale Bewertung) kann die Selektion guter Produkte erleichtert werden. Das bedeutet aber immer nur eine Annäherung an den vorweggenommenen Bildungsprozess. Letztlich entscheiden sich die Qualität des digitalen Bildungsmediums und die Wirksamkeit erst beim Einsatz für eine bestimmte Zielgruppe in einer konkreten Lernumgebung und in der jeweiligen pädagogischen Situation. (vgl. Mikuszeit, B. 2014, S. 220 ff.).

Comenius-EduMedia-Award – Vergabeverfahren

Zur Ermittlung der Comenius-EduMedia-Auszeichnungen wird ein zweistufiges Vergabeverfahren angewendet:

1. Stufe: Comenius-EduMedia-Siegel (Rating).

Alle zum Comenius-Wettbewerb eingereichten digitalen Produkte werden nach dem oben beschriebenen Comenius-Bewertungssystem und den Qualitätskriterien bewertet. Bei einer Gesamtpunktzahl von über 10 Punkten wird das Bildungsmedium mit dem Comenius-EduMedia-Siegel ausgezeichnet. Produkte mit einer Gesamtpunktzahl von über 18 Punkten oder mit einer herausragender verbalen/qualitativen Bewertung werden für die zweite Stufe und für die Vergabe der Comenius-EduMedia-Medaille nominiert.

2. Stufe: Comenius-EduMedia-Medaille (Ranking)

Die Vergabe von Comenius-EduMedia-Medaillen erfolgt nach Juryentscheidungen aus der Gruppe der besten digitalen Bildungsmedien, denen das Comenius-EduMedia-Siegel zuerkannt wurde.

COMENIUS-DATENBANK:

Alle im Comenius-EduMedia-Wettbewerb und in EU-Projekten bewerteten digitalen Bildungsmedien werden in der Comenius-Datenbank dokumentiert (www.comenius-award.de). Die Comenius-Datenbank ist sowohl Arbeitsmittel für die Bewertung durch Comenius-Gutachter als auch Informationsmittel über beispielhafte digitale Bildungsmedien für Nutzer in Schule sowie Aus- und Weiterbildung. Alle Bildungsmedien werden mit allen notwendigen bibliografischen Angaben wie Titel, Verlag, ISBN-Nummer, Abstrakt und Inhalt dokumentiert. Gutachter können mit Hilfe von Bewertungsbögen für Produktgruppen/Evaluierungsbereiche DMP, AMP, LMS, BLEP, CKP und EBM (siehe oben) eine arithmetische Kriterienbewertung und eine verbale Konzeptionsbewertung vornehmen und in die Datenbank eintragen. Für Lehrer, Lernende und andere Nutzer wird die Produktdokumentation, die erreichte Comenius-Auszeichnung (Siegel oder Medaille) und der Text der Gesamtbewertung als Ergebnis der quantitativen und qualitativen Bewertung veröffentlicht. Mit der Comenius-Qualitätsbewertung erhalten Lehrende und Lernende sowie die Öffentlichkeit eine umfassende Übersicht über digitale Bildungsmedien. Das Comenius-Bewertungssystem hat sich als ausgezeichnetes Mittel zur Ermittlung beispielhafter Bildungsmedien und zur Entscheidung über Comenius-EduMedia-Auszeichnungen bewährt. Es ist ein leicht handhabbares Instrumentarium zur Ermittlung qualitativ guter Bildungsmedien für die jeweiligen Lehr- oder Lernabsichten. (vgl. Mikuszeit, B. 2014, S. 223 f.).

LITERATUR

Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 197-326.

Bauer T. A. (2014): Erasmus-Qualitätsbewertung für Europolitische Bildungsmedien (EBM). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 309-326.

Bauer T. A./Mikuszeit, B. (Hrsg., 2017): Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 323-408.

Grün, S./ Rosenberger D. (2014): Comenius-Qualitätsbewertung für Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 295-308.

Frommberger, H./Ortner, G. E. (1983): Bildungsmittelberatung. Dortmund: BB MEDIEN Paderborn S. 46.

Ivanisin, M. (2014): Comenius-Qualitätsbewertung für Allgemeine Multimediaprodukte (AMP). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 245-258.

Ivanisin, M./Hauptmann (2014): Comenius-Qualitätsbewertung für Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 259-274.

Mikuszeit, B.; Szudra, U.(1992): Bildungsmittel im IB&M-Prüffeld: Kriterien und Testverfahren. In: Schulpraxis. Heft 3+4/1992, S. 7-15.

Mikuszeit, B./Szudra, U. (Hrsg., 2009): Multimedia und ethische Bildung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 173-250.

Mikuszeit, B.(2014): Comenius-Bewertung - Prüf- und Bewertungsverfahren für digitale Bildungsmedien. In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 220-223.

Mikuszeit, B. (2014): Comenius-Datenbank.. In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 223-224.

Mikuszeit,B. (2014): Comenius-Qualitätsbewertung Didaktische Multimediaprodukte (DMP). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 227-244.

Mikuszeit,B. (2014): Comenius-Qualitätsbewertung für Blended-Learning-Programme (BLEP). In: Bauer, T.A./Ivanisin, M./Mikuszeit, B. (Hrsg.,2014): Medien für die Europäische Bildungsgesellschaft. Medienbildung - Medienbewertung - Mediennutzung. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 275-294.

Neigenfind, F./Trull, H./Wessel, A. (1976): Zu unterrichtsmitteltheoretischen Begriffen. Unterrichtsmittel Information. Berlin: VWV, S. 49.

Ortner, G.E. (2003): Das multimediale Kleeblatt. Der erfolgreiche Weg zur hohen Bildungsqualität. In: L.A. Multimedia, H 3, S. 20.

Ortner, G.E./Mikuszeit, B./ Rellecke, D./Szudra, U. (2007): Medien für die ethische Erwachsenenbildung. In: Bergold, R./Gisbertz, H./Kruip, G. (Hg.): Treffpunkt Ethik. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 255-283.

EVALUIERUNG VON DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN (IO 1) BEWERTUNGSKRITERIEN - LANGFASSUNGEN

DIGIMEDIA - Projektgruppe

Didaktische digitalen Medien (DDM)
Bernd Mikuszeit

Blended-Learning-Programme (BLEP)
Péter Csizmár, Livia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit

Spielbasierte digitale Bildungsmedien SDBM
Marlies Bitter, Christos Giannoulis

Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB)
Marko Ivanišin

Evaluierung von
Lehr- und Lernmanagementsystemen (LMS)
Marko Ivanišin

Evaluierung von
Europa-gesellschaftlichen Bildungsmedien (EBM)
Thomas A. Bauer

Evaluierung von Didaktischen digitalen Medien (DDM) Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien - Prüfaspekte

Bernd H. Mikuszeit

Introduction EN

Didactic digital media (DDM) are carriers of information about objects and processes and a means of communication between all those involved. They are pedagogically and didactically structured, designed for use in teaching and learning processes and are available on various electronic and digital data carriers (Internet, USB, hybrid products, etc.). They are used in didactically intended pedagogical functional contexts and are intended to enable teachers and learners to develop their skills (as technical, social and personal skills).

The term designates a large number of products from the computer, telecommunications, Internet, radio and television sectors. Didactic digital media are also characterized as directional DMP or didactically intended media products, such as internet offers, hybrid media products, CD-ROM or DVD.

For the evaluation of digital and analogue educational media, the method - evaluation with the help of an evaluation system and quality criteria (Comenius evaluation) - was chosen. The advantage of this method is that it is easy to use, easy to organize and saves time and money. The evaluation with a rating system and with quality criteria cannot anticipate the actual learning situations and learning conditions. With this method of evaluation, the potential possibilities for the use of a medium are well determined. However, the effectiveness of the medium cannot be directly inferred from this, since the success of the learning process depends not only on the medium but also on many other factors such as the learning environment and learning situation.

Quality requirements and quality criteria that can be applied in educational practice must be well structured and clearly designed. You have to emphasize what is important and leave out what is irrelevant. From this point of view, four evaluation areas were designed to evaluate didactic digital media products.

They underline pedagogical, didactic and media accents and include the following four evaluation areas.

Didaktische digitale Medien (DDM) sind Träger von Informationen über Gegenstände und Prozesse und Mittel der Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Sie sind pädagogisch bzw. didaktisch strukturiert, für den Einsatz in Lehr- und Lernprozessen konzipiert und stehen auf diversen elektronischen und digitalen Datenträgern (Internet, USB, hybride Produkte etc.) zur Verfügung. Sie werden in didaktisch intendierten pädagogischen Funktionszusammenhängen genutzt und sollen es den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen (als fachliche, soziale und personelle Kompetenz) zu entwickeln.

Der Begriff kennzeichnet eine Vielzahl von Produkten aus dem Computer-, Telekommunikations-, Internet- sowie Hörfunk- und Fernsehbereich.

Didaktische digitale Medien werden auch als direktionale DMP bzw. didaktisch intendierte Medienprodukte, wie Internetangebote, hybride Medienprodukte, CD-ROM oder DVD charakterisiert.

Zur Evaluation von digitalen und analogen Bildungsmedien wurde die Methode - Evaluation mit Hilfe eines Bewertungssystems und von Qualitätskriterien (Comenius-Bewertung) - gewählt. Vorteil dieser Methode ist es, dass sie leicht handhabbar, einfach zu organisieren sowie zeit- und kostensparend ist. Die Evaluation mit einem Bewertungssystem und mit Qualitätskriterien kann nicht die tatsächlichen Lernsituationen und Lernbedingungen vorwegnehmen. Mit dieser Methode der Evaluation werden die potenziellen Möglichkeiten für den Einsatz eines Mediums gut bestimmt. Auf die Wirksamkeit des Mediums kann damit aber nicht direkt geschlossen werden, da der Erfolg des Lernprozesses neben dem Medium noch von vielen weiteren Faktoren wie Lernumgebung und Lernsituation abhängig ist.

Qualitätsanforderungen und Qualitätskriterien, die in der Bildungspraxis angewendet werden können, müssen gut strukturiert und übersichtlich konzipiert sein. Sie müssen Wesentliches betonen und Nebensächliches weglassen. Aus dieser Sicht wurden zur Bewertung von didaktischen digitalen Medienprodukten vier Evaluierungsbereiche konzipiert.

Sie unterstreichen pädagogische, didaktische und mediale Akzentuierungen und umfassen folgende vier Evaluierungsbereiche.

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich I: Pädagogisch-inhaltliche Evaluierung

Evaluierungsbereich II: Didaktisch-methodische Evaluierung

Evaluierungsbereich III: Medial-gestalterische Evaluierung

Evaluierungsbereich IV: Organisatorisch-technische Evaluierung.

Evaluierungsbereich I: Pädagogisch-inhaltliche Evaluierung

Anforderungen an Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten von didaktischen digitalen Medienprodukten

Die pädagogisch-inhaltliche Evaluierung befasst sich mit den grundlegenden Kategorien von Bildung, mit den Zielen, Inhalten und Kompetenzen und analysiert die Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten von didaktischen digitalen Medienprodukten. Das Setzen und Realisieren von Zielen und Teilzielen sind Grundvoraussetzungen und Orientierungen für erfolgreiches Lernen. Welche Kenntnisse, Werte und Kompetenzen auf den verschiedenen Lernwegen im Zusammenhang mit der Zielgruppe erworben werden sollen sind deshalb grundlegende Fragen für eine pädagogisch-inhaltliche Evaluierung von didaktischen digitalen Medienprodukten. Eng damit verbunden ist die Frage, welche Inhalte bzw. Stoffe, wie Fakten, Regeln, Begriffe, Gesetze, Methoden Relationen geübt, gelernt und angeeignet werden sollen.

Die Evaluierung zur Beurteilung der Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten von didaktischen digitalen Medienprodukten ist deshalb ein übergreifender Ansatz, der den Evaluierungsbereich konstituiert.

Die pädagogisch-inhaltliche Evaluierung steht an erster Stelle in der Gesamtevaluierung und befasst sich mit den nachfolgenden Qualitätskriterien.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Lernziel
2. Lerninhalt
3. Zielgruppe
4. Innovation
5. Handlungskompetenzen
6. Werte.

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Lernziel

- Im didaktischen digitalen Medienprodukt sind die Lernziele für den Nutzer erkennbar und werden in realisierbaren, lernlogisch aufbauenden und didaktisch-zweckmäßigen Teilzielen und Arbeitsschritten umgesetzt.

- Die Lernziele müssen auf den Erwerb qualifizierter Handlungskompetenzen ausgerichtet sein und den jeweiligen Bildungsgängen entsprechen.
- Alle Ziel- und Inhaltskomponenten (kognitive, affektive, psychomotorische, sozial-kommunikative) sind mit der Gesamtkonzeption abgestimmt.

2. Lerninhalt

- Die Lerninhalte ermöglichen das Erreichen der vorgesehenen Lernziele des didaktischen digitalen Medienprodukts.
- Der Lerngegenstand wird sachlich und wissenschaftlich korrekt dargestellt (Struktur, Auswahl, Menge und Dichte sowie Verknüpfung von Informationen, wesentliche Aussagen mit Bezug zum Allgemeinheitsgrad und zur Abstraktionsebene).
- Auswahl und Vermittlung des Lerninhalts sind aus pädagogischer Sicht zweckmäßig.
- Die Lerninhalte sind mit entsprechenden Bildungsprogrammen abgestimmt.
- Begriffe und Termini werden einheitlich, zweckmäßig und logisch richtig verwendet.

3. Zielgruppe

- Lerninhalte und Lernziele sind zielgruppengerecht.
- Lerninhalte und Lernziele können von den Lernenden gewählt werden und entsprechen ihren Voraussetzungen und Interessen.
- Notwendige Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe werden berücksichtigt (Wissen und Können, Emotionen und Haltungen, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvermögen, sozial-kulturelles Umfeld).
- Möglichkeiten für individuelles und kooperatives Lernen sind adressatengerecht angelegt.

4. Innovation

- Die Thematik oder die Art ihrer Realisierung des didaktischen digitalen Medienprodukts sind neuartig und progressiv.
- Lerninhalte und Lernziele entsprechen dem aktuellen Stand der Forschung und der Entwicklung und Fachdiskussion.
- Es gibt pädagogische Vorteile des Medienprodukts gegenüber anderen Umsetzungsformen.
- Der inhaltliche Schwerpunkt liegt vor allem bei einem spezifischen Fach- bzw. Themenbereich oder ist interdisziplinär angelegt.

- Das Produkt kann als inhaltlich gelungenes didaktisches digitales Medienprodukt bzw. digitales interaktives Bildungsmedium, Lehrmittel, Lernmittel, Arbeitsmittel oder Edutainment- bzw. Infotainment-Programm charakterisiert werden.

5. Handlungskompetenz

- Die Arbeit mit dem didaktischen digitalen Medienprodukt fördert selbständiges, kritisches, multiperspektivisches und flexibles Denken und Handeln in sozialen, ethischen und kulturellen Kontexten.
- Das Medienprodukt ermöglicht selbständige Entscheidungen zur Bewältigung der Aufgabenstellung.
- In dem Medienprodukt sind Möglichkeiten zum kreativen Gestalten und zur Interaktivität angelegt.

6. Werte

- Die Arbeit mit dem didaktischen digitalen Medienprodukt fördert humane Gedanken und Werte.
- Die angezielten Werte und Normen fördern solidarisches Verhalten.
- Die angezielten Werte und Normen sind frei von gewaltverherrlichenden, radikalen oder obszönen Darstellungen, ideologischer Beeinflussung, negativen Vorurteilen und gezielter Manipulation.
- Der Inhalt ist frei von engem geschlechtsspezifischen Rollendenken und Vorurteilen.
- Das digitale Medienprodukt fördert ethische Bildung.

Evaluierungsbereich II: Didaktisch-methodische Evaluierung Anforderungen an Lernarrangements und Lernmöglichkeiten von didaktischen digitalen Medienprodukten

Die didaktisch-methodische Evaluierung befasst sich mit wesentlichen Aspekten des Lehrens und Lernens und analysiert, welche Lernarrangements und Lernmöglichkeiten mit dem didaktischen digitalen Medienprodukt verfolgt werden. Die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik beschäftigt sich mit den Regeln des Lernens und den Zusammenhängen zwischen Lernen und Lehren. Unter didaktisch-methodischer Fragestellung wird nach der Methode sowie der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung von Kenntnissen und Kompetenzen gefragt.

Die didaktisch-methodische Evaluierung von didaktischen digitalen Medienprodukten bildet deshalb einen zweiten wesentlichen Evaluierungsbereich und strukturiert die Antworten und Kriterien auf die Fragestellung, welche Lernarrangements und Lernmöglichkeiten mit dem didaktischen digitalen Medienprodukt verfolgt werden. Diesem Evaluierungsbereich können die nachfolgenden Qualitätskriterien zugeordnet werden.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Didaktische Grundsätze
2. Didaktische Regeln und Verfahren
3. Vermittlungs- und Lernformen
4. Didaktische Schritte
5. Lernsteuerung
6. Interaktionsstrukturen.

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Didaktische Grundsätze

- Dem didaktischen digitalen Medienprodukt liegt ein erkennbarer lerntheoretischer Ansatz zugrunde, beispielsweise ein eher objektivistischer, konstruktivistischer, traditionalistischer, wissenschaftsorientierter oder handlungsorientierter Ansatz.
- Der lerntheoretische Ansatz ist zweckmäßig umgesetzt.
- Nach didaktischen Gesichtspunkten sind die Bildungsinhalte sinnvoll ausgewählt und begründet.
- Entsprechend dem Bildungsanliegen wurde ggf. eine zweckmäßige didaktische Reduktion vorgenommen.

2. Didaktische Regeln und Verfahren

- Grundlegende didaktische Regeln und Verfahren sind in dem digitalen didaktischen Medienprodukt erkennbar und wurden eingehalten, wie
 - Fasslichkeit
 - Wissenschaftlichkeit
 - Folgerichtigkeit
 - Anschaulichkeit
 - Vom Allgemeinen zum Besonderen
 - Vom Einfachen zum Komplizierten
 - Vom Leichten zum Schweren
 - Vom Nahen zum Entfernten
 - Vom Bekannten zum Unbekannten
 - Verbindung des Konkreten mit dem Abstrakten.
- Logische Lernverfahren, wie Analysieren, Synthetisieren, Vergleichen, Differenzieren, Generalisieren, Abstrahieren, Verallgemeinern, Ordnen, Konkretisieren sind in dem Medienprodukt angelegt und werden gefördert.

3. Vermittlungs- und Lernformen

- Methodische Grundformen der Vermittlung (Darbietende, Aufgebende, Erarbeitende Formen) werden in dem digitalen didaktischen Medienprodukt angewandt.
- Mögliche und sinnvolle Kooperationsformen der Vermittlung, wie. Frontale Vermittlung, Partnerlernen, Gruppenlernen bzw. Einzellernen, wurden berücksichtigt.
- Das Medienprodukt ermöglicht bezogen auf Lernformen individuelles und kooperatives Lernen. Individuelles Lernen kann mit kooperativem Lernen verbunden werden. Individuelles Lernen wird sinnvoll mit unterhaltsamen Formen bzw. Spielen verbunden.
- Das Medienprodukt ist vorrangig für einen bzw. mehrere Einsatzbereiche geeignet, wie:
 - Einzelnutzer oder für die Nutzung in Gruppen einschließlich Online-Gruppen
 - Nachmittagsbeschäftigung / Projektunterricht / Fachunterricht / Freiarbeit / Vertretungsstunden / Einzelarbeit.
 - Ausbildung, Weiterbildung, lebenslanges Lernen.
- Die Einsatzbereiche sind erkennbar und realisierbar.

4. Didaktische Schritte

- Wesentliche didaktische Schritte, die einen optimalen Lernprozess ermöglichen, werden in dem digitalen didaktischen Medienprodukt folgerichtig angewandt:
 - Einführung (Zielstellung und -orientierung, Motivierung, Reaktivierung)
 - Arbeit am neuen Stoff / Erstvermittlung / Einführung
 - Festigung (Einprägen, Wiederholen, Üben)
 - Systematisierung, Anwendung,
 - Kontrolle, Evaluierung.
- Mit den didaktischen Schritten können die Bildungsabsichten sinnvoll und zweckmäßig erreicht werden.
- Die vorgesehenen didaktischen Schritte ermöglichen unterschiedliches Arbeiten der Nutzer in Schwierigkeitsgrad und Tempo.

5. Lernsteuerung

- Die Steuerung der Lernhandlung erfolgt in dem digitalen didaktischen Medienprodukt übersichtlich und selbsterklärend.
- Die Abarbeitung von Lernschritten erfolgt emotional **anregend** und motivierend.
- Aufgabenstellungen, Antwortformen und weitere Lernaktivitäten sind dem Anliegen entsprechend sachlich richtig und sinnvoll gestaltet sowie in Kombination von Text und Bild verständlich und klar.
- Die Aufgabenbearbeitung ist variabel und reduziert sich nicht nur auf mechanisches Abarbeiten. Der Lernweg kann selbst bestimmt werden. Die Antwortgestaltung ist variabel und kann wahlweise durch akustische oder grafische Hinweise bzw. Korrekturen unterstützt werden.
- Die Übungen und Wiederholungen sind abwechslungsreich und erfolgen variabel.
- Verzweigungen erfolgen aus didaktischen Überlegungen und entsprechen den Anforderungen der Zielgruppe.
- Spiele und andere Unterhaltungselemente stehen in erkennbarem Zusammenhang mit der Bildungskonzeption. Das Medienprodukt ermöglicht abwechslungsreiches Lernen und beschränkt sich nicht nur auf Unterhaltung.

6. Interaktionsstrukturen

- Das didaktische digitale Medienprodukt ermöglicht interaktives Arbeiten, Veränderung von Aufgabenstellungen und flexibles Reagieren entsprechend der unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen. Rückmeldungen werden in variablen Formen, motivierend und effektiv angeboten.

- Das Medienprodukt reagiert auf den Lernverlauf, indem der individuelle Leistungsstand analysiert wird und entsprechende Verzweigungen empfohlen werden.
- Verzweigungen werden nach Antwort- und Lernverlaufsanalyse automatisch eingeschlagen und können frei gewählt werden. Verzweigungen sind in angemessener und überschaubarer Anzahl vorhanden. Durch Verzweigungen werden unterschiedlich schwierige und variierte Aufgabenformen angeboten.
- Interaktivität zwischen Nutzer und Medienprodukt wird ermöglicht indem Aufgaben und Arbeitsaufträge gestellt, Lösungen gefordert und die Entwicklung von Lösungsstrategien gefördert werden.
- Die Interaktivität wird unterstützt
 - durch Abhängigkeit des Programmfortgangs von den Beiträgen und Aktivitäten des Nutzers,
 - durch Auslösen von Aktivitäten des Nutzers, z.B. Sammeln von Daten, Erweitern von Informationen,
 - durch Bereitstellung von Daten für die weitere Bearbeitung,
 - durch Fehlermeldungen mit Sachbezug,
 - durch sachliche und variable Bestätigung von Arbeitsergebnissen,
 - durch Realisierung von LINKS zu anderen Medien bzw. durch Belohnungssysteme (Bestenliste, Spiele usw.).
- Leistungsstand und Lernverlauf des Nutzers werden übungsbegleitend ermittelt und sachgerecht, motivierend und ermutigend mitgeteilt. Die Evaluierung der Leistungsergebnisse ist fachlich und didaktisch korrekt und sinnvoll.
- Die Leistungsauswertungen im Medienprodukt sind fachlich und pädagogisch sinnvoll. Die Feststellung von Leistungsergebnissen ist statistisch korrekt.
- Für Leistungsauswertungen werden zweckmäßige Möglichkeiten (wie Text, Ton, Grafik, Animation) angeboten. Falsche Lösungen werden in unterschiedlicher und variabler Weise kenntlich gemacht. Rückmeldungen falscher Lösungen erfolgen in motivierender Weise und bewerten die Antwort und nicht die Person.

Evaluierungsbereich III: Medial-gestalterische Evaluierung **Anforderungen an Design und Gestaltung von didaktischen digitalen Medienprodukten**

Die medialen Anforderungen zur Beurteilung von Design und Gestaltung von didaktischen digitalen Medienprodukten befassen sich mit der Fragestellung, inwieweit die Umformung einer Idee zu einem ästhetisch und funktionell anspruchsvollen Ergebnis gelungen ist. Es handelt sich hierbei um die Beurteilung der formgerechten und funktionalen Gestaltung. Die medialen Anforderungen zur Beurteilung von Design und Gestaltung stehen in engem Zusammenhang mit medienpädagogischen und mediendidaktischen Fragestellungen, stellen aber eine eigenständige dritte Kriteriengruppe dar.

Design und Gestaltung von didaktischen digitalen Medienprodukten können wesentlichen Einfluss auf wichtige Fähigkeiten des Lernalers nehmen, wie Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, konstruktiv-produktives Denken, sensibles Erfassen ästhetischer Werte und Umstrukturierungsfähigkeit. Die Verwendung der verschiedenen medialen Elemente zur medialen Aufbereitung von Lerninhalten muss als Ganzes betrachtet werden und die einzelnen Elemente in Bezug auf ihre Funktion und ihr Zusammenwirken mit den anderen Formen überprüft werden (vgl. Zimmer, G.: E-Learning, BW Bildung und Wissen 2004, S. 103.). Der medial-gestalterischen Evaluierung werden die folgenden Qualitätskriterien zugrunde gelegt.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Inhaltsadäquate Gestaltung
2. Adressatengerechte Gestaltung
3. Bildschirmgestaltung
4. Visuelle Gestaltung
5. Auditive Gestaltung
6. Sprachliche Gestaltung

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Inhaltsadäquate Gestaltung

- Die Gestaltung (Farben, Typographie, nicht-textuelle Elemente etc.) des didaktischen digitalen Medienprodukts wurde inhaltsadäquat (z.B. Zeichnungen für Kinder, „kalte“ Farben für Winter etc.) vorgenommen.
- Die Medienart (Video, Bilder, Text etc.) wurde entsprechend dem Inhalt zweckmäßig gewählt (Videos für Bewegungsabläufe, Audioaufzeichnungen für Musik und Sprache).

- Die Lerninhalte sind mit den Möglichkeiten der Medienart (mediales und grafisches Design) abgestimmt.
- Es wurde die dem Inhalt gemäße multisymbolische Darstellungsform gewählt. Die multisymbolischen Darstellungsformen (Texte, Grafiken, Bilder, Videos, Audios etc.) sind korrekt und entsprechen ästhetischen Gesichtspunkten.

2. Adressatengerechte Gestaltung

- Das didaktische digitale Medienprodukt wurde adressatengerecht gestaltet.
- Unterschiedlichen Adressatengruppen werden verschiedene graphische und mediale Gestaltungskonzepte gewidmet.
- Die Gestaltung ist den Bedürfnissen des Benutzers angepasst. (Buchstabengröße, Kontraste, Untertitel etc.).
- Darstellungsformen des Inhalts wie Sprache, Ton, Bild, Animation sind zielgruppengemäß. Benutzer können selbst Inhalte strukturieren. (betonen, überspringen etc.) und hinzufügen.
- Barrierefreiheit wurde bei der Gestaltung berücksichtigt.

3. Bildschirmgestaltung

- Die Benutzeroberfläche des didaktischen digitalen Medienprodukts ist klar, übersichtlich, zutreffend und verständlich. Die Informationsmenge je Bildschirmseite ist der entsprechenden Zielgruppe angemessen. Der Bildschirmaufbau weist eine angemessene Detailliertheit auf.
- Die technische Qualität der Bildschirmseiten ist durch klare Auflösung, gleichmäßige Leuchtdichte und gute Kontraste charakterisiert.
- Text- und Bildteile stehen auf den Bildschirmseiten in einem funktionalen und ästhetischen Zusammenhang.
- Jede Bildschirmseite ist für sich durch einen inhaltlichen Zusammenhang abgeschlossen.
- Betrachtungszeit und Bearbeitungszeit für eine Bildschirmseite können frei gewählt werden.
- Die Bildschirmgestaltung spricht den Benutzer rational und emotional an. Sie ist im Detail und in der Gesamtheit eine Einheit.

4. Visuelle Gestaltung

- Die Textgestaltung des didaktischen digitalen Medienprodukts ist übersichtlich, gut erkennbar und lesbar. Textdarstellungen und Verknüpfungen stehen mit Bildungsinhalten in engen funktionalen Zusammenhängen.

Textdarstellungen sind übersichtlich aufgebaut und heben wesentliche Informationen hervor.

- Grafiken, Bilder, Symbole und Farben sind verständlich, sinnvoll, ästhetisch ansprechend, motivierend und qualitätsgerecht produziert. Sie stehen in einem engen funktionalen Zusammenhang mit den Bildungsabsichten.
Sie zeichnen sich durch klare Linien, Formen, Kontraste und Verständlichkeit aus.
- Durch sinnvollen Einsatz von visuellen Elementen wie Farbgestaltung werden Lerninhalte betont, Lernprozesse erleichtert und die Zielgruppe motiviert.
- Die Animationen und Videos sind verständlich, sinnvoll und motivierend. Die verwendeten Animations- und Videosequenzen sind zur Darstellung und zum Verstehen des Lerninhalts erforderlich bzw. unterstützen nachhaltig. Animationen und Videos haben ein zielgruppenadäquates Niveau und motivieren die Adressaten.

5. Auditive Gestaltung

- Die akustischen Elemente des didaktischen digitalen Medienprodukts wie Sprache, Musik, Töne, Geräusche u.a. sind sinnvoll, verständlich und motivierend.
- Die auditive Gestaltung unterstützt die Aneignung des Lerninhaltes und die Interaktion.
- Auditive Elemente haben eine einwandfreie Qualität und werden angemessen verwendet.
Ton- und Lautstärke können verändert werden und wirken für die Zielgruppe motivierend.

6. Sprachliche Gestaltung

- Sprache in ihrer lautlichen und schriftlichen Form ist in dem didaktischen digitalen Medienprodukt normgerecht und korrekt angelegt.
- Die sprachlichen Ausdrucksformen und der Stil der Sprache sind sachgemäß und motivierend.
- Die textliche Ausdrucksform (Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung) ist fehlerfrei.
- Texte sind klar strukturiert und betonen wichtige Information.

Evaluierungsbereich IV: Organisatorisch-technische Evaluierung

Anforderungen an Bedienung und Nutzungskomfort von didaktischen digitalen Medienprodukten

Die Bedienungs- und Organisationsanforderungen befassen sich mit grundlegenden arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkten bei der Nutzung von didaktischen digitalen Medienprodukten. Das sind Fragen, die sich mit der humaner Gestaltung von Benutzeroberflächen bzw. von Mensch-Computer-Schnittstellen befassen.

Bedienung und Nutzungskomfort sind für die Wirksamkeit von didaktischen digitalen Medienprodukten von wesentlicher Bedeutung und sind deshalb in einer vierten Kriteriengruppe zusammengefasst.

Bei der Bedienungsevaluierung sind vor allem arbeitsorganisatorische Gesichtspunkte von Bedeutung wie Bedienungseigenschaften, Handhabungsgesichtspunkte, Gebrauchseigenschaften, Organisation und Technik.

Es stehen die Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende am und mit dem Computer bzw. mit dem didaktischen digitalen Medienprodukt im Mittelpunkt der Evaluierung. Zur organisatorisch-technischen Evaluierung gehören folgende Qualitätskriterien.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Selbsterklärung und Zuverlässigkeit
2. Übersichtlichkeit und Flexibilität
3. Navigation und Steuerung
4. Anpassungsfähigkeit
5. Technische Funktionalität
6. Produktinformationen und Hilfen.

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Selbsterklärung und Zuverlässigkeit

- Das didaktische digitale Medienprodukt erklärt sich durch konkrete optische und akustische Hilfen weitgehend selbst.
- Das Medienprodukt arbeitet zuverlässig, fehlerfrei, schnell und abbruchsicher.
- Alle angegebenen Funktionen arbeiten problemlos, insbesondere Laden, Speichern, Drucken und Beenden.
- Das Medienprodukt weist eine weitgehende Fehlbedienungsresistenz auf. Bedienungsfehler werden durch optische oder akustische Hinweise korrigiert. Bedienungsfehler werden weitgehend ignoriert.

2. Übersichtlichkeit und Flexibilität

- Das didaktische digitale Medienprodukt ist übersichtlich und überschaubar gestaltet und einfach zu benutzen.
- Das Inhaltsmenü ist klar und logisch gegliedert.
- Die Steuerungselemente werden durchgehend und einheitlich verwendet. Der Benutzer kann immer erkennen, in welchem Teil er sich befindet.
- Benutzerhinweise und Erklärungen für Anfänger und Einsteiger können jederzeit abgebrochen und übersprungen werden.
- Das Medienprodukt ermöglicht vielfältige Auswahlmöglichkeiten und Anwendungsformen.
- Befehlsumfang, Begriffe und Symbole sind klar, überschaubar und für die Zielgruppe angemessen.
- Der Benutzer kann das Medienprodukt nach seinen Wünschen und Interessen im Hinblick auf Inhalt, Schwierigkeit und Hilfen bearbeiten. Wahlbereiche sind in ausreichender Anzahl vorhanden und einfach erschließbar.

3. Navigation und Steuerung

- Die Steuerungsmöglichkeiten des didaktischen digitalen Medienprodukts zeichnen sich aus durch Wechsel der Eingabeformen, Erleichterung der Eingabe, Wahlmöglichkeiten der Bedienung (z.B. Tastatur, Maus), Verfügbarkeit aller Steuerungselemente, Ansteuerungsmöglichkeiten von Zusatzinformationen und Kommunikationsmöglichkeiten über Netze.
- Die Lernsteuerungsmöglichkeiten sind flexibel, wie Einflussnahme auf Ablaufgeschwindigkeit, Auswahl und Folge der Arbeitsschritte, Umgang und Schwierigkeit der Aufgaben, Festlegung der Lernzeit.
- Die Navigations- und Orientierungsmöglichkeiten sind einfach und übersichtlich handhabbar.
- Der Nutzer kann problemlos zwischen den verschiedenen Darstellungen mit bekannten bzw. wieder erkennbaren Steuerungssymbolen wechseln.

4. Anpassungsfähigkeit

- Das didaktische digitale Medienprodukt ermöglicht die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Benutzers durch Änderungen der Grundeinstellung (z.B. Abstellen des Tones, Wechsel zwischen Text und Tonausgabe) und das Einstellen des Schwierigkeitsgrades (z.B. Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen).

- Das Einstellen des Zeitverhaltens (z.B. Einstellung der Reaktionszeiten nach Erfordernissen des Nutzers) wird durch das Medienprodukt gewährleistet.
- Das Medienprodukt ermöglicht die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Benutzers durch die Art sowie den Umfang der Informationen (z.B. gesonderte und kombinierte Wahl von Text- oder Toninformationen).
- Eine Anpassung des Hilfesystems (z.B. variables Angebot von Hilfen) wird durch das Medienprodukt ermöglicht.

5. Technische Funktionalität

- Installation und Deinstallation bzw. Zugang und Freischaltung für das didaktische digitale Medienprodukt erfolgen problemlos.
- Das Medienprodukt ist mit verschiedener Hard- und Software kompatibel.
- Maus- und Tastaturbenutzung sind komfortabel, sinnvoll und selbsterklärend.
- Das Speichern und Drucken aller wichtigen Ergebnisse ist einfach, komfortabel und erfolgt in einer für die jeweilige Zielgruppe adäquaten Form.

6. Produktinformationen und Hilfen

- Die erforderlichen Informationen zur Nutzung des didaktischen digitalen Medienprodukts sind für die vorgesehenen Nutzer wie Kinder, Jugendliche, Auszubildende, Erwachsene, Eltern, Lehrer anwendergerecht.
- Produktbeschreibung und Bedienungsanleitung erfassen alle Informationen, die zum Verstehen und Nutzen des Medienprodukts erforderlich sind. Sie sind verständlich, eindeutig, logisch und übersichtlich strukturiert.
- Notwendige Informationen zur Initialisierung bzw. zur Installation des Medienprodukts werden genau und richtig angegeben.
- Erforderliche Hardwareinformationen und notwendige Systemvoraussetzungen sind sach- und anwendergerecht dargestellt.
- Zum Medienprodukt gibt es ein gut funktionierendes Unterstützungs- und Beratungsangebot (Hotline, E-Mail, Tutorial etc.).

Evaluierung von Blended-Learning-Programmen (BLEP)

Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien - Prüfaspekte

Péter Csizmár, Lívia Kovácsévics, Bernd Mikuszeit

Introduction (EN)

Blended learning programs (BLEP) are "combinations of learning in face-to-face events with e-learning" (Arnold; Kilian; Thilloesen; Zimmer 2018, 527). Blended learning programs and blended learning courses are teaching and learning concepts that include a didactically meaningful combination of presence phases, online phases and phases of independent learning (e-learning phases). Digital and analog formats and methods are combined with each other.

Different digital media can be used in both the presence and e-learning phases. "The higher the proportion of virtual phases in a Blended_learning scenario, the greater the range of design options" "(Arnold; Kilian; Thilloen; Zimmer 2018, 130)

The virtual teaching and learning scenarios in a blended learning program are primarily determined by the different pedagogical relationships between teachers and learners or the possible combinations of qualitative, technical and didactic aspects. These scenarios can be specified by the following current, typical forms in which digital media are used:

- MOOCs (Massive Open Online Courses);
- Flipped Classroom (also called Inverted Classroom)
- Game Based Learning

(Arnold; Kilian; Thilloesen; Zimmer 2018, 147).

Blended-Learning-Programme (BLEP) sind „Kombinationen von Lernen in Präsenzveranstaltungen mit E-Learning“ (Arnold; Kilian; Thillosen; Zimmer 2018, 527). Blended-Learning-Programme und Blended-Learning-Kurse sind Lehr- und Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenz-Phasen, Online-Phasen und Phasen des selbständigen Lernens (E-Learning-Phasen) umfassen. Dabei werden digitale und analoge Formate und Methoden miteinander kombiniert.

Sowohl in Präsenz- als auch E-Learning-Phasen können unterschiedliche digitale Medien genutzt werden. „Je höher der Anteil der virtuellen Phasen in einem Blended_Learning-Szenario ist, umso größer ist die Bandbreite der Gestaltungsmöglichkeiten“ (Arnold; Kilian; Thillosen; Zimmer 2018, 130)

Die virtuellen Lehr- und Lernszenarien in einem Blended-Learning-Programm werden vor allem durch die unterschiedlichen pädagogischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden oder die möglichen Kombinationen von qualitativen, technischen und didaktischen Aspekten bestimmt. Konkretisiert können diese Szenarien durch folgende derzeit aktuelle, typische Ausprägungen, in denen digitale Medien eingesetzt werden:

- MOOCs (Massive Open Online- Courses);
- Flipped Classroom (auch Inverted Classroom genannt)
- Game Based Learning (spielbasiertes Lernen)

(Arnold; Kilian; Thillosen; Zimmer 2018, 147).

Zur Bewertung von Blended-Learning-Programmen (BLEP) werden folgende vier Evaluierungsbereiche empfohlen.

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich I: Kompetenzanforderungen

Evaluierungsbereich II: Anforderungen an Präsenzphasen

Evaluierungsbereich III: Anforderungen an E-Learning-Phasen

Evaluierungsbereich IV: Organisatorische und mediale Anforderungen

Anmerkung: In verschiedenen Publikationen wird statt von Blended-Learning auch von Blended-Education gesprochen. Diese Bezeichnung ist zweckmäßig, da damit Lehren und Lernen gleichermaßen betont werden. Da Blended-Learning in der Medienpädagogik eingeführt, in der Fachliteratur ein gängiger Begriff ist und in der Weiterbildungspraxis ausschließlich genutzt wird, verwendet das Projekt DigiMedia und die Comenius-Jury vor allem den Begriff Blended-Learning. Blended-Education wird in geeigneten Zusammenhängen synonym genutzt.

Evaluierungsbereich I: Kompetenzanforderungen Pädagogisch-inhaltliche Anforderungen an Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten für Blended-Learning-Programme BLEP

Die Kompetenzanforderungen befassen sich mit den grundlegenden Kategorien von Bildung, mit den Zielen, Inhalten und Kompetenzen. Es werden die Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten für Blended-Learning-Kurse analysiert.

Das Setzen und Realisieren von Zielen und Teilzielen sind Grundvoraussetzungen und Orientierungen für erfolgreiches Lernen. Welche Kompetenzen und Werte in den verschiedenen Lehr- und Lernszenarien im Zusammenhang mit der Zielgruppe erworben werden sollen, sind deshalb grundlegende Fragen für die Konzipierung von Blended-Learning-Kursen. Eng damit verbunden ist die Frage, welche Inhalte bzw. Stoffe, wie Fakten, Regeln, Begriffe, Gesetze, Methoden Relationen geübt, gelernt und angeeignet werden sollen. Die pädagogisch-inhaltlichen Anforderungen zur Konzipierung von

Blended-Learning-Kursen sind deshalb ein übergreifender Ansatz, der diesen Evaluierungsbereich konstituiert. Dieser Evaluierungsbereich befasst sich mit folgenden Qualitätskriterien in einem Blended-Learning-Szenarium.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Lernziel,
2. Lerninhalt,
3. Zielgruppe,
4. Werte,

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Lernziel

- Alle Zielkomponenten des Blended-Learning-Programms (kognitive, affektive, psychomotorische, sozial-kommunikative) sind klar definiert und erkennbar.
- Die Lernziele des Programms verfolgen ein für die Nutzer relevantes moralisches Problem.

2. Lerninhalt

- Die Lerninhalte sind sachlich und wissenschaftlich korrekt dargestellt (Struktur, Auswahl, Menge und Dichte sowie Verknüpfung von Informationen, wesentliche Aussagen mit Bezug zum Allgemeinheitsgrad und zur Abstraktionsebene).
- Die Lerninhalte sind mit den entsprechenden Bildungsprogrammen abgestimmt.
- Die Bildungsinhalte sind nach pädagogischen Gesichtspunkten sinnvoll ausgewählt und begründet und sprechen aktuelle Themen an/sind aktuell..

3. Zielgruppe

- Das Programmkonzept ist auf die Zielgruppe abgestimmt.
- Vorhandene Erfahrungen, notwendige Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe werden berücksichtigt (Wissen und Können, Emotionen und Haltungen, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvermögen, Umfeld).
- Das Programm fördert (unterstützt) Integration und Inklusion der Zielgruppe.

4. Werte

- Das Programm fördert ethische Orientierungen und Leitvorstellungen.
- Das Programm fördert humane Gedanken und Werte.
- Die angezielten Werte und Normen fördern die Würde des Menschen und solidarisches Verhalten.
- Die angezielten Werte und Normen sind frei von Gewalt verherrlichenden, radikalen oder obszönen Darstellungen, ideologischer Beeinflussung, negativen Vorurteilen und gezielter Manipulation.
- Der Inhalt des Programms ist frei von engem geschlechtsspezifischen Rollendenken und Vorurteilen gegenüber Individuen und gesellschaftlichen Gruppen.
- Der konzipierte Lerninhalt ist geeignet die Erkenntnisse weiter zu geben (awareness raising).

Evaluierungsbereich II: Anforderungen an Präsenzphasen

Didaktisch-methodische Anforderungen an Präsenzphasen von Blended-Learning-Programmen

Die didaktisch-methodischen Anforderungen an Präsenzphasen von Blended-Learning-Kursen befassen sich mit wesentlichen Aspekten des Lehrens und Lernens, insbesondere welche Lehr- und Lernszenarien in Blended-Learning-Kursen verfolgt werden. Die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik beschäftigt sich mit den Regeln des Lernens und den Zusammenhängen zwischen Lernen und Lehren. Unter didaktisch-methodischer Fragestellung wird nach der Methode sowie der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung von Kenntnissen und Kompetenzen gefragt.

Die didaktisch-methodischen Anforderungen an Präsenzphasen bilden deshalb einen zweiten wesentlichen Evaluierungsbereich und strukturieren welche Anforderungen an qualitativ gute Blended-Learning-Kurse gestellt werden müssen.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen
2. Vermittlungs- und Lernformen in Präsenzphasen
3. Didaktische Schritte in Präsenzphasen
4. Didaktische Regeln und logische Lernverfahren
5. Didaktische Schwerpunkte der Präsenzphasen

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen

- Dem Blended-Learning-Programm liegt ein erkennbarer lerntheoretischer Ansatz zugrunde, beispielsweise ein eher objektivistischer, konstruktivistischer, traditionalistischer, wissenschaftsorientierter oder handlungsorientierter Ansatz. Der lerntheoretische Ansatz ist zweckmäßig umgesetzt und die Bildungsinhalte sind nach didaktischen Gesichtspunkten zweckmäßig strukturiert.
- Das Blended-Learning-Konzept umfasst eine oder mehrere Präsenzphasen.
- Die Präsenzphasen ordnen sich didaktisch zweckmäßig in das Gesamtkonzept des Kurses ein und sind mit E-Learning-Phasen zweckmäßig abgestimmt und verbunden.

- Das Lehrszenario wird zweckmäßig in Form von „MOOCs (Massive Open Online- Courses)“ angeboten.

2. Vermittlungs- und Lernformen in Präsenzphasen

- Methodische Grundformen für Präsenzphasen, wie darbietende, aufgebende und erarbeitende Formen, werden angewandt.
- Mögliche und sinnvolle Kooperationsformen in Präsenzveranstaltungen, wie frontale Vermittlung, Partnerlernen, Gruppenlernen bzw. Einzellernen, wurden berücksichtigt.
- In den Präsenzphasen werden sinnvolle Kooperationsformen und Lernformen angewandt. Frontale, kooperative und individuelle Lernformen werden zweckmäßig kombiniert.
- Die geplanten Präsenzphasen können leicht in die E-Learning Phasen umgewandelt werden.
- P2P peer to peer/Gruppen Projekte werden gefördert und können in die Präsenz- sowie in die E-Learning Phasen durchgeführt und präsentiert werden.

3. Didaktische Schritte in Präsenzphasen

- Wesentliche didaktische Schritte , die einen effektiven Lernprozess ermöglichen, werden in den Präsenzphasen folgerichtig angewandt:
 - Einführung und Aktivierung, Hinführung und Reaktivierung, Gruppendynamik – Vielfältigkeit stärken
 - Vermittlung und Verarbeitung, Vertiefung und Verallgemeinerung
 - Festigung und Anwendung, Wiederholen und Anwenden
 - Systematisierung
 - Wertung und Auswertung, Vereinbarungen treffen.
- Die vorgesehenen didaktischen Schritte ermöglichen unterschiedliches Arbeiten der Nutzer in Schwierigkeitsgrad und Tempo.
- Die Abarbeitung der Lernschritte erfolgt emotional wirksam und motivierend.
- Begleitung/Unterstützung sollte auch zu fixe Zeiten anwesend/erreichbar sein
-

4. Didaktische Regeln und logische Lernverfahren

- Grundlegende didaktische Regeln und Prinzipien wurden bei der Kurskonzeption für die Präsenzphasen eingehalten, wie
 - Fasslichkeit
 - Wissenschaftlichkeit
 - Folgerichtigkeit

- Anschaulichkeit
- Vom Allgemeinen zum Besonderen
- Vom Einfachen zum Komplizierten
- Vom Leichten zum Schweren
- Vom Nahen zum Entfernten
- Vom Bekannten zum Unbekannten
- Verbindung des Konkreten mit dem Abstrakten.
- Logische Lernverfahren, wie Analysieren, Synthetisieren, Vergleichen, Differenzieren, Generalisieren, Abstrahieren, Verallgemeinern, Ordnen, Konkretisieren, sind im Kurs angelegt und werden gefördert.

5. Didaktische Schwerpunkte der Präsenzphasen

Das Blended-Learning-Konzept umfasst eine oder mehrere Präsenzphasen mit einigen der angeführten didaktisch-methodischen Schritte.

- Präsenzphase A: Darbieten, Initiieren, Hinführen
 - Themenpräsentation
 - Problemsituation
 - Impuls (Vortrag oder Medien)
 - Einführung in das Lernkonzept Blended Learning
 - Einführung in die eLearning-Phase (Umgang mit Internet, Medien und Kommunikationsarten)
 - Einführung in die genutzten Medien
 - Aufgabenstellung für die eLearning-Phase (einzeln oder in der Gruppe)
- Präsenzphase B: Weiterführen, Vertiefen
 - Ergebnispräsentationen der Teilnehmer (einzeln oder in der Gruppe)
 - Feedback Regeln aufstellen
 - Diskussion der Lernergebnisse
 - Systematisierung des Themas, mögliche Einbeziehung von Medienangeboten
 - Aufgabenstellung für Weiterführungsphase zum Thema (Forum, Multimedia)
- Weitere Präsenzphasen: Weiterführen, Vertiefen
 - wie Präsenzphase B in Abhängigkeit von der Themenstellung

Evaluierungsbereich III:

Anforderungen an E-Learning-Phasen

Didaktisch-methodische Anforderungen an E-Learning-Phasen von Blended-Learning-Programmen

Die didaktisch-methodischen Anforderungen an E-Learning-Phasen / Selbstlernphasen von Blended-Learning-Kursen befassen sich mit wesentlichen Aspekten vor allem des Lernens, insbesondere welche Lernszenarien in Blended-Education-Kursen verfolgt werden. Die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik beschäftigt sich mit den Regeln des Lernens und den Zusammenhängen zwischen Lernen und Lehren. Unter didaktisch-methodischer Fragestellung wird nach der Methode sowie der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung von Kenntnissen und Kompetenzen gefragt.

Die didaktisch-methodischen Anforderungen an E-Learning-Phasen von Blended-Learning-Kursen bilden deshalb einen dritten wesentlichen Evaluierungsbereich und strukturieren, welche didaktisch-methodische Anforderungen an E-Learning-Phasen gestellt werden müssen.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen
2. Didaktisch-inhaltliche Aspekte der E-Learning-Phasen
3. Allgemeine Anforderungen an E-Learning-Phasen
4. Didaktische Regeln und logische Lernverfahren
5. Didaktische Schwerpunkte der E-Learning-Phasen

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Didaktische Blended-Learning Ansätze und Phasen

- Dem Blended-Learning-Programm liegt ein erkennbarer lerntheoretischer Ansatz zugrunde. Der lerntheoretische Ansatz ist zweckmäßig umgesetzt und die Bildungsinhalte sind nach didaktischen Gesichtspunkten zweckmäßig strukturiert.
- Das Blended-Learning-Konzept umfasst eine oder mehrere E-Learning-Phasen.
- Die E-Learning-Phasen ordnen sich didaktisch zweckmäßig in das Gesamtkonzept des Kurses ein und sind mit den Präsenzphasen zweckmäßig abgestimmt und verbunden.
- Die geplanten Präsenzphasen können leicht in die E-Learning Phasen umgewandelt werden.

- Das Lernszenario wird zweckmäßig in Form von „Flipped Classroom (auch Inverted Classroom genannt)“ angeboten.

2. Didaktisch-inhaltliche Aspekte der E-Learning-Phasen

Die E-Learning-Phasen und die E-Learning-Angebote zeichnen sich durch folgende didaktisch-inhaltlichen Aspekte aus:

- Curriculare Einbindung - Die E-Learning-Angebote sind in das Blended-Learning-Konzept didaktisch zweckmäßig integriert und sind für das Erreichen der Kursziele notwendig.
- Lernprozessorientierung – Mit dem E-Learning-Angebot wird neues Wissen in einem aktiven Aneignungsprozess erarbeitet und nicht als ein Set von fertigen und eindeutigen Informationseinheiten übermittelt.
- Kompetenzförderung – Die E-Learning-Angebote fördern und verstärken die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz aller Teilnehmer.
- Förderung kooperativer Arbeits- und Lernformen - Die E-Learning-Angebote fördern kooperative Arbeits- und Lernformen sowie Modelle verteilter Wissensgemeinschaften.
- P2P peer to peer/Gruppen Projekte werden gefördert und können in die Präsenz- sowie in die E-Learning Phasen durchgeführt und präsentiert werden.
- Kontextualisierung - Die E-Learning-Angebote fördern die Vernetzung des Angebots mit anderen gesellschaftlichen Feldern (vor allem über das Internet).

3. Allgemeine Anforderungen an E-Learning-Phasen

- Es kann zeit- und ortsunabhängig gelernt werden.
- Teilnehmer können ihr Lerntempo selbst bestimmen.
- Durch unterschiedliche medialen Angebote (Apps, Bild, Video, Ton, Animation, Text) und unterschiedliche Aufgabenstellungen (Praxisnähe, Theoretischer Zugang ...) werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen.
- Der Lehrstoff ist didaktisch und methodisch gut aufbereitet und flexibel handhabbar.
- Eine tutorielle Betreuung ist gesichert.
Die Unterstützung/Begleitung ist auch zu geregelten Zeiten erreichbar.

4. Didaktische Regeln und logische Lernverfahren

- Grundlegende didaktische Regeln und Prinzipien wurden bei der Kurskonzeption der E-Learning-Phasen eingehalten, wie

- Fasslichkeit
- Wissenschaftlichkeit
- Folgerichtigkeit
- Anschaulichkeit
- Vom Allgemeinen zum Besonderen
- Vom Einfachen zum Komplizierten
- Vom Leichten zum Schweren
- Vom Nahen zum Entfernten
- Vom Bekannten zum Unbekannten
- Verbindung des Konkreten mit dem Abstrakten.
- Logische Lernverfahren, wie Analysieren, Synthetisieren, Vergleichen, Differenzieren, Generalisieren, Abstrahieren, Verallgemeinern, Ordnen, Konkretisieren, sind im Kurs angelegt und werden gefördert.

5. Didaktische Schwerpunkte der E-Learning-Phasen

Das Blended-Learning-Konzept umfasst eine oder mehrere E-Learning-Phasen mit einigen der angeführten didaktisch-methodischen Schritte.

- E-Learning-Phase A: Begleiten, Erarbeiten, selbständiges Bearbeiten
 - Bearbeitung des Themas anhand eines Mediums und nach einer Aufgabenstellung (selbständiges Lernen)
 - Kommunikation mit Mitlernenden und Dozenten (Foren, Chat, Tutorial, P2P Gruppen)
 - Online-Zusammenarbeit (Workspace)
- E-Learning-Phase B: Begleiten, selbständiges Bearbeiten
 - Weiterführung des Teilnehmer-Forums zum Diskurs unter den Teilnehmern (von Teilnehmern geleitet)
 - Einbeziehung weiterer Medienprodukte
- Weitere E-Learning-Phasen: Begleiten, selbständiges Bearbeiten
 - wie E-Learning-Phasen B in Abhängigkeit von der Themenstellung und den Präsenzphasen

Evaluierungsbereich IV:

Organisatorische und mediale Anforderungen

Anforderungen an Organisation und Medien für Blended-Learning-Programme

Die organisatorischen Anforderungen befassen sich mit grundlegenden arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkten bei der Durchführung von Blended-Learning-Kursen und bei der Nutzung von didaktischen digitalen Medienprodukten. Das sind Fragen, die sich mit der nutzergerechten Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien bzw. von Mensch-Computer-Schnittstellen befassen. Zu den Rahmenbedingungen des Blended-Learning-Projekts gehören neben der curricularen Verankerung auch der zur Verfügung stehende Kostenrahmen ebenso wie die Beratungs- und Supportkapazitäten, auf die zugegriffen werden kann. Außerdem sind Nutzungskomfort und Handhabung der didaktischen digitalen Medienprodukte für einen erfolgreichen Blended-Learning-Kurs von wesentlicher Bedeutung. Diese Kriterien sind deshalb in einer vierten Kriteriengruppe als Anforderungen an Organisation und Medien zusammengefasst.

Bei diesen Anforderungen sind vor allem arbeitsorganisatorische Gesichtspunkte von Bedeutung wie Rahmenbedingungen, Bedienungseigenschaften, Handhabungsgesichtspunkte und Gebrauchseigenschaften.

Die Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende sind oft der Schlüssel zum Erfolg bzw. Misserfolg für einen Blended-Learning-Kurs.

Weiterbildungsveranstaltungen können als institutionalisiertes kommunikatives Handeln angesehen werden, in dessen Mittelpunkt die Schaffung von Lernsituationen steht. Dozentinnen und Dozenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen sich in einem Rahmen von institutionellen Bedingungen über ihre Ausgangslage, ihre Kursziel, über vermittelnde Variablen wie Verhalten, Lehr- und Lernverfahren, organisatorische Maßnahmen und die möglichen Erfolgskontrollen verständigen. Innerhalb dieser wechselseitig aufeinander wirkenden Handlungsaspekte wird die Organisation eines Blended_Learning-Kurses zu einer wichtigen Vermittlungsvariablen.

Weiterbildungsorganisation bezieht sich auch auf die Organisation der Sozialformen der Weiterbildung. Die frontal geführten Präsenz-Phasen, die Offline und Online durchgeführt werden können, begünstigen vor allem rezeptives Lernverhalten. In der Gruppenarbeit ist die gesamte Lehr-Lern-Gruppe an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt. Die Selbstlernphasen ermöglichen am ehesten die Anpassung an den individuellen Lernfortschritt.

Zu den organisatorischen, kommunikativen und medialen Anforderungen gehören folgende Qualitätskriterien:

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Rahmenbedingungen
2. Inhaltsadäquate und adressengerechte Auswahl und Gestaltung der didaktischen digitalen Medienprodukte
3. Multimedialität
4. Interaktivität
5. Adaptivität
6. Informationen zum Blended-Learning-Programm

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Rahmenbedingungen

- Für die Durchführung des Blended-Learning-Programms steht eine technische Beratungs- und Supportkapazität zu geregelten Zeiten zur Verfügung.
- Es ist sichergestellt, dass sich die Kursteilnehmer die nötigen technischen und medialen Kompetenzen selbstständig erwerben können.
- Die für den Kurs erforderliche Hard- und Software steht in der Regel bereit bzw. kann problemlos beschafft werden.
- Die Anforderung des Kurses für einen entsprechend ausgerüsteten Multimediaraum als Veranstaltungsort eine (z.B. eine kreisförmige Anordnung der Computerarbeitsplätze) werden dargestellt.
- Die Anforderungen an das geplante Lehrpersonal, ihre Vorbereitung und Ausbildung, werden deutlich.
- Die verschiedenen didaktischen Variablen im Lehr- und Lernprozess zur Entwicklung von Lernmotivationen sind berücksichtigt, insbesondere die intrinsischen Motivation, z.B. zur Erlangung emotionaler Sicherheit, zur Mitbestimmung der Teilnehmer über die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen, zur Zahl der Teilnehmer an Veranstaltungen, zur Fülle und Gliederung der zu vermittelnden Informationen im Hinblick auf die Zielgruppe.

2. Inhaltsadäquate und adressengerechte Auswahl und Gestaltung der didaktischen digitalen Medienprodukte

- Die Auswahl der didaktischen digitalen Medienprodukte für den Blended-Learning-Kurs erfolgt inhaltsadäquat für die Präsenz- und E-Learning-Phasen.

- Die didaktische Medienprodukte und die Medienkategorie wurden entsprechend dem Inhalt zweckmäßig gewählt. Die Lerninhalte sind mit den Möglichkeiten der Medienkategorie abgestimmt.
- Es wurde die dem Inhalt gemäße multisymbolische Darstellungsform gewählt. Die multisymbolischen Darstellungsformen (Texte, Grafiken, Bilder, Videos, Audios etc.) sind korrekt und entsprechen ästhetischen Gesichtspunkten.
- Das Medienprodukt wurde adressatengerecht gestaltet.
- Darstellungsformen der Inhalte wie Sprache, Ton, Bild, Animation sind zielgruppengemäß.

3. Multimedialität

- Die in dem Blended-Learning-Programm integrierten Medienprodukte können funktional, sinnvoll und lernunterstützend genutzt werden.
- Die Lernkanäle werden lernunterstützend sinnvoll aktiviert (visuell, auditiv, haptisch, motorisch)
- Es werden verschiedene Vermittlungs- und Kommunikationsformen angeboten.
- Die ausgewählten Programme und Programmelemente (Tutorielles Programm, Simulation, Übung, Spiel, Nachschlagewerke etc. sind begründet, ergänzen sich und sind inhaltsadäquat.
- Die Medienprodukte sind mit Mobiltelefonen kompatibel..

4. Interaktivität

- Die in dem Blended-Learning-Programm integrierten Medienprodukte ermöglichen interaktives Arbeiten, Veränderung von Aufgabenstellungen und flexibles Reagieren entsprechend den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen. Rückmeldungen werden in variablen Formen, motivierend und effektiv angeboten.
- Für Leistungsauswertungen werden zweckmäßige Möglichkeiten (wie Text, Ton, Grafik, Animation) angeboten. Falsche Lösungen werden in unterschiedlicher und variabler Weise kenntlich gemacht. Rückmeldungen falscher Lösungen erfolgen in motivierender Weise und bewerten die Antwort und nicht die Person.
- Die Medienprodukte reagieren auf den Lernverlauf, indem der individuelle Leistungsstand analysiert wird und entsprechende Verzweigungen empfohlen werden.
- Verzweigungen werden nach Antwort- und Lernverlaufsanalyse automatisch eingeschlagen und können frei gewählt werden. Verzweigungen sind in angemessener und überschaubarer Anzahl

vorhanden. Durch Verzweigungen werden unterschiedlich schwierige und variierte Aufgabenformen angeboten.

- Interaktivität zwischen Nutzer und den Medienprodukten werden ermöglicht, indem Aufgaben und Arbeitsaufträge gestellt, Lösungen gefordert und die Entwicklung von Lösungsstrategien gefördert werden.
- Die Interaktivität wird unterstützt durch Abhängigkeit des Programmfortgangs von den Beiträgen und Aktivitäten des Nutzers, durch Auslösen von Aktivitäten des Nutzers, z.B. Sammeln von Daten, Erweitern von Informationen, durch Bereitstellung von Daten für die weitere Bearbeitung, durch Fehlermeldungen mit Sachbezug, durch sachliche und variable Bestätigung von Arbeitsergebnissen, durch Realisierung von LINKS zu anderen Medien bzw. durch Belohnungssysteme (Bestenliste, Spiele usw.).
- Interaktivität wird durch Motivationssystem unterstützt (Bonuspunkte, Belohnungen, Level-Übersprung).

5. Adaptivität

- Die Medienprodukte des Blended-Learning-Kurses ermöglichen die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Benutzers durch Änderungen der Grundeinstellung (z.B. Abstellen des Tones, Wechsel zwischen Text und Tonausgabe) und das Einstellen des Schwierigkeitsgrades (z.B. Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen).
- Das Einstellen des Zeitverhaltens (z.B. Einstellung der Reaktionszeiten nach Erfordernissen des Nutzers) wird durch die Medienprodukte gewährleistet.
- Die Medienprodukte ermöglichen die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Benutzers durch die Art sowie den Umfang der Informationen (z.B. gesonderte und kombinierte Wahl von Text- oder Toninformationen).
- Eine Anpassung des Hilfesystems (z.B. variables Angebot von Hilfen) wird durch die Medienprodukte ermöglicht.

6. Informationen zum Blended-Learning-Programm

- Der Blended-Learning-Kurs ist in ausreichenden Maßen bekannt gemacht worden (Flyer, Internet, Presse)
- Zum Blended-Learning-Kurs wird den Teilnehmern ein Studienmaterial bzw. geeignete Literatur bereitgestellt.

Literatur

Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne; Zimmer, Gerhard (2018): Handbuch E-learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld.

Bauer, Thomas; Mikuszeit, Bernd: Lehren und Lernen mit Bildungsmedien. Peter Lang GmbH Frankfurt am Main, 2017. S.323 ff.

Evaluierung von Spielbasierten digitalen Bildungsmedien SDBM (CKP)

Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien – Prüfaspekte

Marlies Bitter, Christos Giannoulis

Foreword EN

Game-based digital educational media (SDBM) (game-based learning) have seen constant development with major didactic, playful and technological advances in recent years. It is essential for the category of SDBM (CKP)s (digital game-based educational media) that an attempt is made to realize the intended educational intentions by means of game methods. The recognized added value of learning through play is the reason to develop more and more educational games for formal and informal learning. At the same time, more and more "playful" elements are being introduced into other educational media categories (internationally referred to as "gamification").

In the educational media category SDB (CKP), "game-based educational media" and Comenius learning game submissions are evaluated with a focus on the educational aspects of the present submission.

Thanks to new learning methods and new media technologies, quite new and easily accessible playful educational media products can now be realized for learners. It is therefore necessary to update the "old" CKP criteria.

The new criteria were defined to help Comenius jury members to distinguish, assess fairly and appropriately (within the already existing Comenius assessment framework) the specific qualities of SDB (CKP)s now and in the near future.

Remarks:

As we continue to work on the criteria for this educational media category/media type, we will consider whether the label should be updated and changed:

- Replace "computer games with competence-enhancing potential" (SDB (CKP)) with
- "Digital game-based educational media with potential to promote competence" (DSB).

Both definitions are used in this version.

Vorwort

Spielbasierte digitale Bildungsmedien (SDBM) (game based learning) haben in den letzten Jahren eine ständige Entwicklung mit großen didaktischen, spielerischen und technologischen Fortschritten zu verzeichnen. Wesentlich für die Kategorie der SDBM (CKP)s (Digitale spielbasierte Bildungsmedien) ist, dass versucht wird, mittels Spielmethode die vorgesehenen Bildungsabsichten zu realisieren. Der anerkannte Mehrwert des spielerischen Lernens ist der Grund, um immer mehr Lernspiele für formales und informelles Lernen zu entwickeln. Parallel dazu werden auch in anderen Bildungsmedienkategorien immer mehr „spielerische“ Elemente eingebracht (international bezeichnet als „Gamification“).

In der Bildungsmedienkategorie SDB (CKP) werden „*Spielbasierte Bildungsmedien*“ sowie Comenius-Lernspiel-Einreichungen mit dem Fokus auf die Bildungsaspekte der vorliegenden Einreichung bewertet.

Dank neuer Lernmethoden und neuer medialer Technologien lassen sich für Lernende jetzt recht neuartige und einfach zugängliche spielerische Bildungsmedienprodukte realisieren. Deshalb ist es erforderlich, die „alten“ CKP-Kriterien zu aktualisieren.

Die neuen Kriterien wurden definiert, um Comenius-Jurymitglieder zu helfen, die spezifischen Qualitäten von SDB (CKP)s jetzt und in der näheren Zukunft zu unterscheiden sowie gerecht und angemessen zu bewerten (innerhalb des bereits existierenden Comenius-Bewertungsrahmens).

Anmerkungen:

Bei der weiteren Arbeit an den Kriterien für diese Bildungsmedienkategorie/Bildungsmedienart wird geprüft, ob die Bezeichnung aktualisiert und verändert werden sollte:

- „Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen“ (SDB (CKP)) ersetzen durch
 - „Digitale spielbasierte Bildungsmedien mit kompetenzförderlichen Potenzialen“ (DSB).
- In dieser Fassung werden beide Begriffsfassungen verwendet.

Vorbemerkungen zur Neugestaltung

A Unterschied zur heutige SDB (CKP) Bewertungsmodell

- (1) In diesem Vorschlag wird die Begriffsabgrenzung der SDB (CKP)s näher definiert als vorher, um zu klären, dass die Kategorie Lernspiele, Spiele, digitale sowie spielerische Bildungsmedien umfasst und auf Bildung fokussiert ist.

Damit sind sie abgegrenzt von

- (a) Entertainment (Vergnügung's) Spiele in denen man nebenbei auch etwas lernen kann und von
- (b) Bildungsmedien, die mit einem anderen prioritären

Bildungsfokus auch spielerische Elemente nutzen.

- (2) Auf Grund von Praxiserfahrungen mit der angemessenen Bewertung von aktuellen Spielen und der Literatur im Bereich „Serious Game based Learning“-Evaluierung wurde die SDB (CKP)-Evaluierung geändert, um ein angemessenes Gleichgewicht bei der Bewertung von didaktischen Anwendungen von „Game mechanics“ (Spiel Methoden und die materielle/ Technische Implementation) und mehr Bildungsunterstützung zu erreichen.

B Überlegungen zur Neugestaltung der Bewertungskriterien.

für „Lernspiele (spielerische Bildungsmedien) mit kompetenzförderlichen Potenzialen“

- (1) Ziel der Anpassung der SDB (CKP)-Kriterien ist, dass die Jurymitglieder mit diesen neue Kriterien in der Lage sind, die Qualität der Comenius-Einreichungen auf Basis vom aktuellen pädagogischen Wissen zur Lernheuristik, zur Bildungsqualität und zum funktionellen Einsatz von „spielerischen Methoden“ zu bewerten.
- (2) Das definierte Set „neue“ Kriterien muss in der Lage sein, neben heutigen SDB (CKP)s auch in Zukunft (ganz) neue technologische Lernspiel-Anwendungen im Hinblick auf ihre integralen Bildungsqualitäten angemessen zu bewerten.
- (3) Das bedeutet explizite Aufmerksamkeit für Lern- und Spielelemente und ihre balancierte Integration im Kontext.
- (4) Wesentlich für die Bewertung von SDB (CKP)s ist nach unserer Meinung, wie in einem SDB (CKP) die Kompetenzentwicklung mittels der für Lernspiele einzigartiger integraler Kombination von pädagogischer Lernunterstützung und Integration von Lernspielmechanismen realisiert wird, um Lernerfahrungen zu maximieren, dort wo spielerisch lernen besser im Stande ist, Lehrende ständig zu engagieren, zu motivieren und durch ständige komplexe Herausforderungen aktiv weiterzubilden.
- (5) In den vorgeschlagenen Evaluierungsbereichen für SDB (CKP)s gibt es
 - (a) Kategorien, die auf die kompetenzfördernden Qualitäten (die Bereiche 1 und 2) fokussieren und
 - (b) Kategorien die fokussieren auf die Implementations-Qualitäten des „Produkts“ bzw. der Einreichung.

Zur Bewertungs-Begründung der SDB (CKP)s

Digitale spielerische Bildungsmedien (oder digitale Lernspiele) sind Bildungsmedien, die spielerisches Lernen (game based learning) gezielt zur Entwicklung von Bildungskompetenzen nutzen.

Unter dem Begriff Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen sind alle Arten digitaler Spiele zu verstehen, die Eigenschaften aufweisen, die sich förderlich auf den Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzförderung der Nutzerinnen und Nutzer auswirken. Diese Spiele sind plattformunabhängig (z.B. PC, Konsole, Smartphone), können sowohl offline als auch online genutzt werden und werden alleine oder mit mehreren Personen gespielt. (Grün & Rosenberger, 2017).

Diese Kategorie betrifft digitale Serious Games, *Lernspiele die Bildungszwecke* zur Vermittlung von Wissen für unterschiedliche Formen von Kompetenzentwicklung verfolgen. Das wichtigste Merkmal von SDB (CKP)s ist das *Verfolgen pädagogischer Zwecke mittels spielerischer Methoden*, also Aktivitäten, die Spaß und Motivation am Spiel in entzückende, innovative Umgebungen realisieren - aber immer orientiert an Lernprozesse und das Erreichen der vorgesehenen Lernziele. (Bitter & Giannoulis, 2021) und unabhängig von der technischen Implementation (Laptop, Desktop, Handy, Gameconsole, cloudbasierte vernetzte Plattformen oder Apps, single-multiplayer, synchrone -asynchrone AR-VR oder Mixed Reality settings).

Die Erscheinungsformen von Spielen mit denen man lernen kann sind vielfältig: von Serious / Educational Games, Open World / Sandbox, Rollenspielen (RPG), Virtuelle World Games, Epistemische Spielen zu Unterhaltungsspielen, Abenteuerspielen, Actionspielen Strategiespielen bis zu reinen Unterhaltungsspielen. Entscheidend ist, das Serious Game/*Lernspiele Einreichungen für den Comenius-Award direkt in einen Bildungszusammenhang stehen*. (Bitter & Giannoulis, 2021). Bewertungen in der SDB (CKP)-Kategorie benötigen ein gezieltes verfolgen von Bildungszielen. Das bedeutet, dass reine Unterhaltungsspiel nicht in dieses Bereich evaluiert werden.

Lernspiele eignen sich besonders gut zur Realisierung von ganz unterschiedlichen Kompetenzen, um mittels „engagierter spielfreudiger Lernprozesse“ effektiv komplexe Fähigkeiten in Kontext zu erwerben. Die holistische und dynamische Integration und fließende mediale Realisation von Lernen beim Spielen erfordert eine separate SDB (CKP)-Bewertungskategorie.

Im Kontext von Comenius-Bewertungen ist das Ziel Qualitätsanforderungen und Qualitätskriterien zur Evaluation zu definieren, die man einfach in der Bildungspraxis anwenden kann. Sie müssen gut strukturiert und übersichtlich konzipiert sein. Sie müssen Wesentliches betonen und Nebensächliches weglassen.

Dazu sind hier nach der von Mikuszeit vorgeschlagene Analogie die Kompetenzbereiche in folgenden vier Evaluierungsbereiche gegliedert: (Bitter& Giannoulis, 2021).

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich 1: Pädagogisch-inhaltliche Evaluierung

Evaluierungsbereich 2: Didaktisch-methodische Evaluierung

Evaluierungsbereich 3: Kompetenzorientierte Evaluierung

Evaluierungsbereich 4: Medial-technologische Gestaltungs-Evaluierung

Der wesentliche Unterschied zum bestehenden Bewertungssystem besteht, in der autonomen Bewertung der erworbenen Kompetenzen. Dies ist eine sehr wichtige Änderung, da sich moderne Lernspiele mehr auf bestimmte Kompetenzen konzentrieren, insbesondere für jüngere Spieler /Auszubildende. Es liegt auf der Hand, dass jedes Bildungsinstrument hauptsächlich im Hinblick auf die von ihm festgelegten pädagogischen Ziele bewertet werden sollte.

Zur Spezifizierung sind jedem Evaluierungsbereich differenzierte Qualitätskriterien und Bewertungsaspekte zugeordnet. Die Qualitätskriterien basieren auf den übergreifend existierenden Evaluations-Rahmen (Comenius Bewertungsmodelle, Praxis Erfahrungen, Vorschläge von Grün & Rosenberger in Bauer et al (2017) und Lern-Heuristik-Wissen in der Serious Gaming Literatur.

Evaluierungsbereich I: Pädagogisch-inhaltliche Evaluierung, Anforderung an Bildungsabsichten von SDB (CKP)

Digitale Lernspiele (SDB (CKP)s) werden charakterisiert durch das Befördern von Bildungsabsichten mittels spielerischen Lernens. Die erste Evaluierungsbereich mit Qualitätskriterien befasst sich mit die übergreifenden Frage, wie mit einer SDB (CKP)-Comenius-Einreichung die beabsichtigten Lernziele erreicht werden können. Es wird die konzeptionelle Lerngrundlage des Lernspiels bewertet. Spielbasiertem Lernen wird in Studien besondere Potenziale beispielsweise zum Engagieren und Motivieren zugeschrieben. Bei spielimmanenten Herausforderungen können verschiedene kognitive Kompetenzen erworben werden.

Mit SDB (CKP)s kann eine große Variation von Lernzielen verfolgt werden. Benjamin Bloom hat eine *Taxonomie* zur kognitiven Aktivitäten definiert, die sich gut zur Bewertung der Lernziele und Lernaktivitäten in einem SDB (CKP) eignen.

Die kognitiven Aktivitäten werden durch Bloom in sechs Ebenen unterteilt, die von einfach jeweils immer komplexer werden. Diese inhaltliche Hierarchie der kognitive Aktivitäten des Verlaufs von *Wissen* (1), *Verständnis* (erinnern/verstehen) (2), *Anwendung* (anwenden) (3), *Analyse* (analysieren) (4), *Synthese bewerten/Synthese* (5) bis *Exploration/Kreation* (6). (vgl. Ablage 1)

Diese Unterteilung schließt bei Lernspiel-Szenarien an, wo Spieler die in den vorhergehenden Phasen erlernten Fähigkeiten, Kenntnisse und Strategien beherrschen und anwenden müssen, um kompetenter zu werden und um das (nächste) höhere Level zu erreichen.

Mit den Qualitätskriterien und Prüfaspekten für die pädagogisch-inhaltliche Evaluierung bewerten die Jury Mitglieder die Lernzielsetzung. In dem zweiten Evaluierungsbereich schätzen die Jurymitglieder, wie die Lernzielsetzung mittels passender Spiel-Mechanismen abgestimmt wird. Die Art und Weise der Kompetenzentwicklung wird im dritten Evaluierungsbereich und die mediale Realisierung im vierten Evaluierungsbereich bewertet.

Zum Evaluierungsbereich der pädagogisch-inhaltliche Evaluierung gehören die nachfolgenden Qualitätskriterien.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Lernziele
2. Lernziel - Innovation

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1.-Lernziele

- Wir deutlich, welche Lernziele mittels des SDB (CKP) gesetzt, expliziert und (erfolgreich) realisiert werden können?
- Passen die integrierten Lernaktivitäten und die Lernspielmethoden zur effektiven Realisierung der Bildungsziele (s. Anlage 1)?
- Bleibt der Fokus während das Spiel auf das Lernziel gerichtet?
- Ist die didaktische Unterstützung zum Erreichen des Lernziels effektiv integriert? Werden die Spieler adäquat unterstützt, um das Lernziel zu erreichen?
- Ermöglichen die Spielszenarien und Spielmethoden das didaktisch zweckmäßige Erreichen der vorgesehenen Lernziele?
- Werden im Lernspiel zur Unterstützung des Lernprozesses „unterwegs“ zielgerecht Feedback und Informationen zum Fortschritt gegeben?
- Werden über Spieldauer und Aktivitäten hinweg die Unterstützung und Belastung pädagogisch zweckmäßig unterstützt?.
- Wird mit kognitivem Overload, Handlungs- und Konzentrationsbelastung gerechnet? Und werden die benötigten positiven Stimuli und Feedbacks für den Lernzielerfolg verwendet?
- Wird im Lernspiel eine Tiefe der Benutzerinteraktion realisiert, um die gezielte Lernziele zu erreichen und letztendlich beim Lernenden dauerhaft zu verankern?

2. Lernziel - Innovation

- Sind Thematik und Lernspiel-Welt lerninhaltlich neuartig?
- Ist die Art der Lernziel-Realisierung neuartig?
- Ist durch den Lernziel-Fachinhalt das Lernspiel innovativ?

Evaluierungsbereich II: Didaktisch-methodische Evaluierung, Anforderungen für das spielerische Lernen von SDB (CKP)

Spielerisch lernen kann ein individuelles Spiel betreffen, ein single- Player Games, aber meistens wird im soziale Kontexten mit Kommunikation gelernt. Kollaboration von Teilnehmern in unterschiedlichen Rollen, in die die Spieler eintauchen, sind wesentlich. In einer virtuellen (evt. Phantasie) Welt brauchen Spieler Klarheit über ihre Identität (Rolle) im Spiel, das Lernziel des Abenteuers/Spiels, die Interaktionsmöglichkeiten und die Feedback-Informationen, um die immer komplexeren Herausforderungen zu meistern (Annetta, 2010, Malone 1981).

Das Lernen von immer komplexeren Sachen wird im Lernspiele mit „levels“ ermöglicht. Die „levels“ als „game mechanismus“ ermöglichen es, das Spieler im spielerische (lern) „flow“ (Csikszentmihalyi, 1988) bleiben und in die nächste Zone der Kompetenz-Erwerbung eintreten (Vygotsky's 1978 ZDP/ Zone of proximal Development), während Sie kontinuierlich engagiert und „neugierig“ nach den nächsten „Herausforderungen“ bleiben (Malone 1981).

Dieser Evaluierungsbereich beschreibt, wie wir die integrierte Anwendung von Spielelementen im Lernspiel bewerten können und ihre Qualität beim Erwerb von Kompetenzen (wie Motivation, Konzentration, usw.) durch spielerisches Lernen im Lernprozess zum Erreichen des Lernziels eingeschätzt werden kann.

In diesem Evaluierungsbereich schauen wir auf die Kompetenzen des spielerischen Lernen, die spezifisch wichtig sind, für engagiertes und erfolgreiches Lernen mit SDB (CKP)s.

Zu diesem Evaluierungsbereich gehören nachfolgende Qualitätskriterien.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Einsatz angemessener Spielelemente (game mechanics).
2. Art und Unterstützung der Entwicklung spielerischer Kompetenzen.
3. Innovation des spielerischen Lernens.

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Einsatz angemessener Spielelemente (game mechanics).

- Sind optimale Spielformen passend zum Lernziel, zu den Lernprozessen und der Zielgruppe konzipiert?
- Werden angemessene Spielelemente zum erfolgreichen spielerischen Lernen eingesetzt?
- Unterstützt der Mix der Spielelemente (wie Spielpreise, Profi-/Benutzerbewertungen, Leaderboards, Empfehlungen von Domain-Experten, etc.) den Lernprozess des Lehrenden?

2. Art und Unterstützung der Entwicklung spielerischer Kompetenzen.

- Ermöglichen die Spielwelten/Spielszenarien das Erreichen der vorgesehenen Lernziele mit Einhaltung von didaktischen Lernspiel-Qualitäten, wie Engagement, Motivation Konzentration, Empowerment?
- Sind die Spielelemente so integriert das sie den Lern- / Trainingsprozess nicht beeinträchtigen/behindern?
- Lern und Spielziele sind klar und angemessen, damit Lehrende auf die charakterisierenden Ziele hinarbeiten können. Lernziele sind obligatorisch?
- Angemessene Feedbacks für die Spieler zum Fortschritt zu ihrer Leistung.

3. Innovation des spielerischen Lernens.

- Die game mechanics/spielerische Lernmethoden des didaktischen digitalen Medienprodukts sind innovativ (neuartig).

Evaluierungsbereich III: Kompetenzorientierte Evaluierung, Anforderung an die Kompetenzförderung von SDB (CKP)

Bei der Bewertung im Comenius-Wettbewerb durch die Jury ist es sinnvoll, Lernspiele anhand der Ziele zu bewerten, die sich Spieler / Lernende gesetzt haben. Das heißt, es sollte bewertet werden, inwieweit das Lernspiel durch seine pädagogischen Heuristik, Standards, Lehrmethoden und technischen Mittel, die es einsetzt, in der Lage ist, das Wissen und die Fähigkeiten bereitzustellen, die es verspricht.

Auf Basis vom Bloom's Taxonomie (1956) der Hierarchie von Bildungszielen schauen wir in diesem Evaluierungsbereich auf die Bewertung der Kompetenzentwicklung:

- einerseits im Bereich der personenbezogenen Kompetenzen: kognitive, affektive, psychomotorische Kompetenzen und
- andererseits im Bereich der sozialen Kompetenzen.

Empowerment- Gestaltung durch spielerisches Lernen.

Anerkannte didaktische Qualitäten von Lernspielen sind Motivation, Mechanismus, Stärkung (empowerment) von persönlichkeitsbezogenen und sozial emotionalen Kompetenzen von Person und Teams. Die damit zusammenhängenden Kompetenzen werden in diesem dritten Evaluierungsbereich spezifiziert.

Kognitive Kompetenzen

Kognitive Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte, wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Alltags- und Berufssituationen zielen und im Lernspiel erworben werden können. Derartige Anforderungen sind Kompetenzen, die funktional bestimmt, erlernbar und überprüfbar sind (Stangl, 2015).

Manche kognitiven Kompetenzen, die von Stangl (2015) benannt werden, wie Wissen, Kreativität, kritisches Denken, Observation, Vergleich, Konfrontation, Auswertung, Interpretation, Analyse, Argumentation, Kontrollfähigkeit, Bezweifelung, Probleme lösen sind zu bewerten bei der Kompetenzentwicklung, die ein Lernspiel verfolgt. Welche relevant sind, ist abhängig vom spezifische Lernspiel. Als Beispiel benennen wir hier einige oft relevante Kompetenzen als Qualitätskriterien von Lernspielen.

Sozial-emotionale und ethische Kompetenzen

(<https://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/>

(2021-01-11)

<https://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/> (2021-01-11))

Soziale Kompetenz ist nach Ansicht von Jansen, Melchers & Kleinmann (2012) die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen die eigenen Ziele zu verfolgen, und dabei sozial angemessen zu handeln. Sozial angemessen handelt man, wenn die Bedürfnisse und Interessen des anderen

berücksichtigt oder die eigenen Verhaltensabsichten gut erklärt werden (Stangl, 2015).

Emotionale Kompetenz bezeichnet das Erlernen emotionsbezogener Fähigkeiten (Emotionsausdruck, Emotionsverständnis, Emotionsregulation) und Empathiefähigkeit. Sozial-emotionale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die eigenen Gefühle auszudrücken, zu regulieren und zu verstehen und Verständnis für die Gefühle anderer aufzubringen. (Stangl, 2021). In diesem Zusammenhang können Spiele die Funktion erfüllen, Beziehungen aufzubauen.

Innovation des spielerischen Lernens - Involvement

Anerkannte didaktische Qualitäten, neben Stärkung von persönlichkeitsbezogenen und sozial emotionalen Kompetenzen, sind die Qualitäten von Lernspielen zum andauernden Engagement und zur Motivation. Dazu brauchen wir separate Aufmerksamkeit, um Involvement- und Empowerment-Qualitäten eines Lernspiels zu bewerten.

Technisch-multimediale Kompetenzen

In diesem Evaluierungsbereich unterscheiden wir zwei Bereiche:

- einerseits die nötige technologische Fähigkeit, die Lehrende und Lernende im Lernspiel benötigen;
- andererseits die technisch-multimedialen Kompetenzen und das Wissen, das sie im Spiel als Fähigkeiten, die im heutiges oder zukünftiges Berufsleben von entscheidende Bedeutung sind, erwerben.

Viele der Bildungsmedien, die bisher im Rahmen des Comenius-Wettbewerbs eingereicht wurden, bezogen sich auf spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in bestimmte Branchen oder Unternehmen. Zur Vorbereitung auf die nähere Zukunft sind allgemein nützliche Medialiteracy-Kompetenzen wichtig, allgemein nützliche multimediale Handlungskompetenzen, die man in Lernspielen erwerben kann. Daher halten wir es für angemessen, ein zusätzliches Kriterium zu spezialisierten medial-technischen Fähigkeiten und Kenntnissen aufzunehmen. Zum Evaluierungsbereich „Kompetenzorientierte Evaluierung“ gehören deshalb die nachfolgenden Qualitätskriterien.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Kognitive Kompetenzen
2. Sozial-emotionale und ethische Kompetenzen
3. Innovation des spielerischen Lernens - Involvement
4. Innovation des spielerischen Lernens – Spielfreude
5. Technisch-multimediale Kompetenzen

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Kognitive Kompetenzen

- *Problemlösungsfähigkeit*: viele Aufgaben (Challenges) im Lernspiel fördern kognitive Kompetenzen, wie kognitive analytische Informationsverarbeitung, Recherche, Handlungs und Planungsfähigkeiten beim Problemlösen.
- *Kreativität*: Die Steigerung der Vorstellungskraft.
- *Persönliche Entwicklung*: Die Herausforderungen im Spiel lösen das Kompetenzwachstum der Teilnehmer aus und stärken das „Ich“, die eigene Stärkung der Entwicklung der Selbstkontrolle kritischen Denkens, des Argumentierens, des Bezweifeln, der Teamfähigkeit, der moralischen Urteilskompetenz, des Umgehens von sozialen (Spiel) Regeln, des Bewältigen von Niederlagen usw.

1. Sozial-emotionale und ethische Kompetenzen

- *Persönlichkeitsbezogen*: Das Spiel unterstützt die Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle. Spieler haben Kontrolle über ihre Aktionen im Spiel?
- *Selbstwahrnehmung*: Die Selbstbeobachtung und Selbstwirksamkeit der Spielenden wird stimuliert und durch spielinterne Rückmeldungen gefördert.
- *Konsequenzen*: Die eigenen Handlungen werden deutlich, in dem den Spielenden Aussagen über deren Spielverhalten, Erfolg und Misserfolg sowie Hinweise auf missachtete Regeln mitgeteilt werden.
- *Team Fähigkeiten*: Wie werden im Multiplayer-Spiel die Teamfähigkeiten entwickelt (Wettbewerb, Kollaboration, Interaktionen und Feedback von anderen Spielern)?
- *Entscheidungs- und Beurteilungskompetenz*: Wie gelingt das spielerische Handeln in virtuell simulierten Welten des Lernspiels, inklusiv des Umgehens mit moralische Standpunkten und ethische Grundlagen?

3. Innovation des spielerischen Lernens - Involvement

- *Engagement*: Werden positive Erfahrungen und damit andauernde Motivation während des Spielens sichergestellt?
- *Flow (gameflow)*: Bleibt das Lernspiel kontinuierlich spannend und unterhaltsam?

- *Das Spiel verfolgt einen „game-flow“:* Wird ein Gleichgewicht zwischen den Fähigkeiten und der Herausforderung des Spielers (Csikszentmihaly) erreicht?

4. Innovation des spielerischen Lernens - Spielfreude

- *Das Spiel motiviert:* Es bietet ein abwechslungsreiches Spielvergnügen?
- *Das Spiel engagiert:* Es bietet ansprechende Erfahrungen für den verschiedenen Spielertypen?
- *Das Spiel ist adaptiv:* Es passt sich dynamisch an den Schwierigkeitsgrad und die Leistung der aktuellen Spielers an.
- *Das Spiel passt sich an die Spieler an,* um die Effektivität zu steigern (Übungen/Explorationen Wiederholungen)? Erhöhung vom Komplexität, wenn die Spieler besser werden.

4. Technisch-multimediale Kompetenzen

- *Koordination:* Das Lernspiel fragt unterschiedliche sensomotorische Handlungsabläufe und Koordinaten der multimedialen Aktionen ab.
- *Steuerung und Reaktionsvermögen:* Bietet das Spiel klare und leicht verständliche und verwendbare Orientierungsoptionen? Entspricht die erforderliche Flexibilität der Reaktion den aktuellen Standards in der zukünftigen Berufswelt?
- *Einführung in multimediale Mixed-Reality-Umgebungen:* Im Lernspiel lernen Spieler mit neu(st)en digitalen multi/mixed media Umgebungen umzugehen.
- *Reflexion:* Das Spiel bietet Ausgangspunkte für Medien und Spiel.

Evaluierungsbereich IV: Medial-technologische Gestaltung, Mediale Anforderungen an SDB (CKP)

Diese Kategorie befasst sich mit der Bewertung der medienbezogenen Anforderungen, die bei der Nutzung des SDB (CKP)s an Lehrende gestellt werden. Technologische Implementation und die Anforderungen die sie bei der Nutzung des SDB (CKP) stellt.

Das Ermöglichen von unterhaltsamen Lernprozessen, die zum Lernerfolg und zu einer reichhaltigen Lernerfahrung führen, erfordert neben einer guten Lernspiel-Bilanz auch medial eine ausgezeichnete („kohärente gesamt“) Gestaltung.

Dabei spielen nicht nur die visuelle und auditive Gestaltung eine wichtige Rolle, sondern auch die Möglichkeiten der aktiven Gestaltung des Computerspiels durch die Nutzerinnen und Nutzer.

Zu den Prüfaspekten der *medialen Anforderungen* gehört die kreative Realisation der visuellen, auditiven, ästhetische Interaktions-Strukturen. Dazu gehört eine technologische Gestaltung, die zielgruppengerecht und kontextgerecht ist.

In dem Evaluierungsbereich der medial-technologische Gestaltung werden dazu folgende Qualitätskriterien geprüft.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereichs

1. Medial technologische Realisation
2. Ausarbeitung im Kontext - Bilanz zwischen Spielen und Lernen
3. Ausarbeitung im Kontext - Abstraktion & Transfer Potential
4. Innovation

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Medial technologische Realisation

- Wird das Zurechtfinden im „Lernspiel“ sowie das Lernen im spielerischen „flow“ durch die mediale Realisation des Spiels garantiert?
- Wo/Wie behindert oder unterstützt die technologische Gestaltung die Lernenden bei ihren Lernspiel-Aktivitäten im Lernspiel?
- Wie finden sich die Spieler innerhalb der medialen Implementation (in der virtuellen Welt ,3D/AR-VR Mixed Realitäten) zurecht?
- Wie konsistent ist die virtuelle Spielwelt gestaltet für die Lehrenden beim Lernspiel der virtuellen Spielwelt. Wie wohlführend ist die *Darstellung der imaginären Welt* gestaltet? Und wie angemessen ist

die „High-Fidelity-Spielumgebung “ gestaltet, wenn z.B. die Simulation eine realitätsähnliche virtuelle Welt-Abbildung braucht?

- Wie natürlich und effektiv ist virtuelle Kommunikation im Lernspiel realisiert?
- Die mediale Gestaltung ist auf dem Stand der heutigen Technik mit erkennbaren Effekten (visuell, akustisch, haptisch; sensorisch, multimedial). Sie ist qualitativ gut implementiert und anpassbar. Sorgen Sie für ein umfassendes Erlebnis, damit die Spieler das Gefühl haben, „da zu sein“.
- Die Gestaltung bietet ein klares Ecosystem, wo unnötige Informationen, mediale Präsentationen, Möglichkeiten und Elemente die Spieler nicht ablenken.
- Sensomotorische und technische Anforderungen dürfen die Spieler nicht hindern oder einschränken.

2. Ausarbeitung im Kontext - Bilanz zwischen Spielen und Lernen

- Das Lernspiel kennt eine gelungene Bilanz und Integration zwischen Lernen und spielerischen Elementen.

3. Ausarbeitung im Kontext - Abstraktion & Transfer Potential

- Die entwickelten Kompetenzen im Lernspiel sind in andere Bereiche und Anwendungen einsetzbar.
- Inhaltliche generische Kenntnisse sind übertragbar auf andere Lernbereiche.
- Das Spiel bietet ausreichende Hilfe zur Abstraktion, damit Spieler virtuelle Spielwelten von den realen Welten klar abgrenzen können.
- Das Spiel trägt auch zur Entwicklung spielerischer Lernkompetenz (game-media literacy) bei.
- Spielerische Handlungsmuster können auf andere Spiele ähnlichen Genres angewendet werden.

4. Innovation

- Die Realisierung des didaktischen digitalen Medienprodukts ist technologisch innovativ/ neuartig.

Literatur

Annetta, L.A. (2010) The “I’s” have it: A framework for serious educational game design
Review of General Psychology,

Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J. & Göbel, S. (2020). Quality Criteria for Serious Games: Serious Part, Game Part, and Balance. *JMIR serious games*, 8(3).

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Checa, D., & Bustillo, A. (2020). *A review of immersive virtual reality serious games to enhance learning and training*. *Multimedia Tools and Applications*, 79(9), 5501-5527.

Deterding, Sebastian, Khaled, Rilla, Nacke, Lenard E., Dixon, Dan (2011). *Gamification: Toward a Definition*, CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada.

Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). *Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale*. *ICGA Journal*, 41(3), 116-137.

Greipl, S., Moeller, K., & Ninaus, M. (2020). Potential and limits of game-based learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(4), 363-389.

Grün, S., & Rosenberger, D. (2017) Evaluierung von Computerspielen mit kompetenzförderlichen Potenzialen (SDB (CKP)) Qualitätsanforderungen und Qualitätskriterien In: Bauer, A & Mikuszeit, B.H. (2017) Lehren und Lernen mit Bildungsmedien Grundlagen – Projekte – Perspektiven – Praxis.

Guillén-Nieto, V., Aleson-Carbonell, M. (2012) Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers and Education*, Volume 58, Issue 1, January 2012

Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2017). How games for computing education are evaluated? A systematic literature review. *Computers & education*, 107, 68-90.

Stangl, W. (2015) *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Online verfügbar unter: http://lexikon.stangl.eu/7024_speziell, <https://lexikon.stangl.eu/8857/soziale-kompetenz/> (2021-01-11),: <https://lexikon.stangl.eu/17243/emotionale-kompetenz/> <https://lexikon.stangl.eu/17243/emotionale-kompetenz/> (2021-01-11), und <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Computerspiele-Unterricht.shtml> <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Computerspiele-Unterricht.shtml> und <https://www.diepresse.com/688752/serious-games-der-ernst-des-spielens> <https://www.diepresse.com/688752/serious-games-der-ernst-des-spielens> Auf basis Jansen, Melchers & Kleinmann (2012) *Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung* Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O Apr 2012, Vol. 56, Issue 2, pp. 87-97

Anlage 1:

Bloom Lern Taxonomy - Game Types	
Cognitive Skill	Game Types to Consider
Stufe 1: Wissen Fakten und Ideen kennen und sich daran erinnern.	Quiz-, Arcade-, Matching- und Game-Show-Stile
Stufe 2: Verständnis	Quiz-, Sammel- und Klassifizierungsspiele,

Verstehe die Fakten oder Ideen; in der Lage sein, sie genau zu erklären.	Erkundungsspiele, Erzählspiele
Stufe 3: Anwendung Verwenden Sie Fakten oder Ideen, um Probleme zu lösen oder auf Situationen zu reagieren.	Story- oder szenarienbasierte Quizspiele, Matching-Spiele, Rollenspiele, Entscheidungsspiele mit Szenarien, Simulationen
Stufe 4: Analyse Teilen Sie Informationen in Teile auf und identifizieren Sie Ursachen. Schlüsse ziehen und Verallgemeinerungen auf der Grundlage der Prüfung von Tatsachen bilden.	Strategiespiele
Stufe 5: Synthese Organisieren und kombinieren Sie Informationen zu alternativen Lösungen.	 Spiele bauen, Simulationen
Stufe 6: Bewertung/Kreation Beurteilen Sie Informationen und Fakten anhand einer Reihe von Kriterien. Bilden Sie auf der Grundlage dieses Urteilen und Ideen und die verteidigen	Simulationen, Rollenspiele

Evaluierung von Digitalen Medien mit Bildungspotential (DMB)

Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien - Prüfaspekte

Marko Ivanišin

Introduction EN

Digital media with educational potential (DMB) are not primarily intended for teaching or learning. However, they are prepared in such a way that they can be used for teaching and learning. Many media are developed with the intention of informing, enlightening, spreading knowledge, etc., but have educational potential. If such a medium has pedagogical and didactic potential, then it can or should be submitted to the Comenius EduMedia Awards as a DMB.

Examples of such media are digital encyclopedias, interactive (audio) books, television and radio broadcasts or programs that are behind daily discourse and action, etc.

The following four areas of evaluation are used to evaluate DMB (AMP).

Digitale Medien mit Bildungspotential (DMB) sind in erster Linie nicht intendiert zum Lehren oder Lernen. Sie sind aber so aufbereitet, dass sie zum Lehren und Lernen eingesetzt werden können. Viele Medien werden mit der Intention entwickelt zu informieren, aufzuklären, Wissen zu verbreitern etc., besitzen aber Bildungspotenzial. Wenn ein solches Medium pädagogische und didaktische Potenzen besitzt, dann kann oder soll es bei Comenius-EduMedia-Awards als DMB eingereicht werden. Beispiele von solchen Medien sind digitale Lexika, interaktive (Hör)Bücher, Fernseh- und Rundfunksendungen oder -Programme, die hinter dem täglichen Diskurs und Handeln stehen etc.

Zur Bewertung von DMB (AMP) werden folgende vier Evaluierungsbereiche eingesetzt.

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich I: Informationswert

Evaluierungsbereich II: Pädagogisch-didaktisches Potential

Evaluierungsbereich III: Gestaltung und Nutzung

Evaluierungsbereich IV: Technische Qualität, Innovation und Marketing

Evaluierungsbereich I: Informationswert

Zuerst wird der Wert dessen geprüft, was das Ziel von DMBs (AMPs) ist, also Informieren und Informationen.

(1) Bei Informationen muss man sich heutzutage zuerst vergewissern, dass sie sich auf existente Phänomene beziehen (in jeglicher Form von Sachen, Fakten, Themen etc.) und ihre Basis nicht Spekulation ist (populär auch Fake News genannt). Dies gilt für alle präsentierten Informationen, nicht nur für das Produktthema.

(2) Die zentralen Informationen (bzw. das Produktthema insgesamt) sollen ganzheitlich, d.h. unparteiisch, nicht einseitig präsentiert sein, was nach Möglichkeit bereits aus dem Aufbau/Struktur des Produktes erfahrbar ist.

(3) Präzentierte Informationen (bzw. das Produktthema insgesamt) sollen auf dem aktuellen Stand gebracht sein oder/und Quellen angeben, bei denen Nutzer die Entwicklung des Themas weiterverfolgen können (und auf die sich Produktproduzenten beim Informieren bezogen haben).

(4) Weiter sollen die Informationen besser erforscht und detaillierter sein als man das üblich, täglich in Massenmedien erfahren kann. Dieses Kriterium ist natürlich abhängig von der Zielgruppe und deren Potential, (fachspezifische) Details aufzunehmen.

(5) Das Produkt sammelt und präsentiert Informationen, die nicht „überall zu finden“ sind. Das Produkt bietet neue Informationen oder zeigt bekannte Informationen im neuen Kontext, mit neuem Fokus etc. Es präsentiert weniger bekannte Informationen und wiederholt nicht zum n-ten Male Informationen, die auch in (anderen) Massenmedien präsentiert werden.

(6) Am Ende wird noch geprüft, wie präsentierte Informationen in allen obigen Kriterien in Bezug zu anderen Medien und Produkten stehen bzw. wie sie in Diskurs zum Produktthema passen.

Dem Evaluierungsbereich Informationswert können die nachfolgenden Qualitätskriterien zugeordnet werden.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Weltbezug
2. Ganzheitlichkeit
3. Aktualität

4. Expertise
5. Originalität
6. Kontext

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Weltbezug

- Informationen behandeln existente Phänomene (in jeglicher Form wie Sachen, Fakten, Themen etc.), es handelt sich nicht um Spekulationen (diese werden in Informationen als solche kommuniziert)

2. Ganzheitlichkeit

- Informationen werden ganzheitlich und unparteiisch präsentiert, nicht einseitig.
- Das Produkt weist einen Aufbau/Struktur auf, in dem sich der ganzheitliche Ansatz erkennen lässt (sinnvoll gewählte Kapitel/Menüeinträge und abgeschlossene Einheiten)

3. Aktualität

- Das Thema und die Informationen werden auf dem aktuellen Stand gebracht und präsentiert

4. Expertise

- Der Produzent/Einreicher gilt als Experte im Themenfeld des Produktes
- Quellen werden (explizit oder implizit) angegeben an den Stellen, die außerhalb der Expertise des Produzenten sind

5. Originalität

- Präsenierte Informationen sind neu oder werden im neuen Kontext, Detail etc. präsentiert.

6. Kontext

- Inhalt ist allgemein anerkannt als richtig und orientiert sich am (an)erkannten Wissenstand bzw. an (an)erkannten Argumentationsmethoden
- Inhalte können mit bestehendem Wissen/Informationen (im Internet) in Verbindung gebracht werden (Assoziationen)
- Es wird angegeben oder angedeutet, wo und wie weitere Informationen zum Produktthema zu finden sind, inkl. Kontakt mit Produzenten

Evaluierungsbereich II: Pädagogisch-didaktisches Potential

In diesem Teil werden Produkt-Eigenschaften geprüft, anhand von denen das Produkt auch in der Bildung eingesetzt werden kann.

(1) Zunächst sind hier die zu erkennende pädagogischen Eigenschaften, die am leichtesten geprüft werden können. Neben der wichtigsten, dem Inhalt, das im ersten Teil dieses Kriterienkatalogs gründlich geprüft wird, wird hier geprüft, ob das Ziel offengelegt oder einfach erkennbar ist und zwar zum Informieren, Aufklären u.ä. und nicht als Verkauf, Werbung u.ä. Weiter wird geprüft, ob das Produkt an eine Zielgruppe oder an mehrere Zielgruppen angepasst wurde.

(2) Neben dem pädagogischen wird in diesem Teil auch das didaktische Potential geprüft, d.h. wie die Informationen aufeinander folgen (induktiv, deduktiv), ob Informationen durch Beispiele verständlicher gemacht werden, ob motiviert wird, ob Informationen weiter zu erforschen sind etc.

(3) In Zeiten der Automatisierung und künstlicher Intelligenz ist eine Didaktik, die kritisches Denken und Kreativität fördert, besonders wichtig und geschätzt.

(4) Aus der pädagogischen Sicht ist es immer auch wichtig, dass die Effizienz des Lernens gemessen wird. Es gibt Möglichkeiten, bei denen der Lernende zeigen kann, was er gelernt hat (meistens in Form von Tests oder Quiz. Es können aber auch „offene Formate“ sein, wie Einreichen eines Aufsatzes, einer Zeichnung etc.). Folgende Qualitätskriterien können diesem Evaluierungsbereich zugeordnet werden:

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Erkennbares pädagogisches Potential
2. Erkennbares didaktisches Potential
3. Kritisches Denken und Kreativität
4. Pädagogische Effizienz (Tests)

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Erkennbare Pädagogik

- Das Ziel des Produktes wird offengelegt oder ist erkennbar und dieses ist, Wissen zu verbreiten (und nicht Anregung zum Kauf vom Dargestellten oder Unterhaltung etc.)
- Das Produkt gibt die Zielgruppe an und Informationen, wie diese das Produkt am besten (zum Lernen) zu nutzen hat
- Es wird zur pädagogischen Nutzung des Produktes, d.h. zum Lernen, motiviert - Motivation ist bedeutsamer Faktor des Lernens

2. Erkennbare Didaktik

- Didaktische Methoden (Analyse, Synthese, Vergleich, auf-/absteigende Quantität und Qualität der Komplexität usw.) sind im Produkt erkennbar oder eingebaut
- Anwendung von didaktischen Aktivitäten wie Erkennen, Ergänzen, Verbinden usw. wird angeregt
- Soweit didaktische Aktivitäten vorhanden sind, wird zu deren Einsatz motiviert (durch Anweisungen, Interaktivität etc.)

3. Kritisches Denken und Kreativität

- Das Produkt regt an oder fördert selbständiges Denken (und Arbeiten)
- Das Produkt erlaubt Eingriffe und diese stimulieren beim Nutzer eigene Überlegungen und Entscheidungen

4. Pädagogische Effizienz (Tests)

- Der Nutzer/Lernende kann sein (neu gewonnenes) Wissen überprüfen (Tests)
- Der Nutzer bekommt Feedback zu durchgeführten Tests/Wissensüberprüfung
- Es wird zur Anwendung des gewonnen Wissens motiviert und das Produkt gibt Anregungen dazu (in einfacher Form von weiteren Verbindungen oder durch konkrete Anweisungen wo, wann und wie das Wissen zu nutzen ist)

Evaluierungsbereich III: Nutzererfahrung

Jedes Produkt wird gegenwärtig so gestaltet, dass es für den Nutzer möglichst einfach ist, mit dem Produkt das angestrebte Ziel zu erreichen. Diesbezüglich sind diese Produkte, DMBs (AMPs), eine große Herausforderung, da es ihr vorrangiges Ziel ist zu informieren, aber geprüft wird, wie geeignet sie sind zum Lehren oder Lernen. So werden in diesem Evaluierungsbereich die allgemeinen Kriterien der Nutzererfahrung kombiniert mit spezifischen Kriterien für Bildungsmedien. Folgende Qualitätskriterien können diesem Evaluierungsbereich zugeordnet werden.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Intuitive Nutzung und Navigation
2. Visualisierung und Ausdrucksmittel
3. Personalisierung und Anpassung
4. Umfang – Detail
5. Interaktion und Kommunikation

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Intuitive Nutzung und Navigation

- Es ist erkennbar, dass die Art und Menge der vorgesehenen Nutzeraktionen an eine mehr oder weniger definierte Zielgruppe angepasst ist oder werden kann
- Es ist immer klar was vom Nutzer erwartet wird und was er tut (mit Ausnahme von Aufgaben, in denen er das selbst herausfinden muss).
- Seitengestaltung und Steuerelemente sind konsistent und einfach, damit sich der Nutzer auf den Inhalt und Aufgaben konzentrieren kann (und seine Konzentration nicht durch komplizierte, mehrstufige Prozesse gestört wird)
- Die Funktion der einzelnen Ikonen ist für den Nutzer intuitiv verständlich und braucht nicht immer wieder erklärt werden (z.B. beim Kontakt mit der Maus).
- Das Produkt gibt immer die Position des Benutzers innerhalb des Produktes an.

2. Visualisierung

- Das Produktdesign folgt dem Produktthema – z.B. Themen wie Kunst, IT, Sozialarbeit spiegeln sich im Design
- Es ist erkennbar, dass graphisches Design an eine mehr oder weniger definierte Zielgruppe angepasst ist.

- Durch Visualisierung werden Informationen strukturiert und (ihre Teile) betont und die Navigation erleichtert (z. B. Farben zeigen auf gleiche Ebenen/Themen an, Funktionstasten sind immer auf gleichen Stellen zu finden).

3. Personalisierung und Anpassung

- Nutzer können Einstellung ändern (so dass sich diese ihren Bedürfnissen anpassen – z.B. Ton ein/ausschalten, Schriftgröße und Kontrast verändern, zwischen Text- und Ton-Wiedergabe wählen)

4. Umfang - Detail

- Umfang und Detailliertheit des Produktes sind Zielen, Zielgruppen und Darstellungsmethoden angepasst
- Es herrscht ein konsequentes Verhältnis zwischen Umfang und Details – das Produkt als Ganzes hält sich an dieses Verhältnis und geht in einigen Teilen/Kapiteln nicht wesentlich tiefer als in anderen

5. Interaktivität und Kommunikation

- Das Produkt hat interaktive Elemente und Nutzer bekommt Feedback für seine Interaktion mit dem Produkt
- Es ist erkennbar, dass Kommunikation als wichtig eingestuft wird. Es wird dazu motiviert, Kommunikation einzusetzen. Das Produkt bietet dazu nach Möglichkeit Werkzeuge an

Evaluierungsbereich IV: Technische Qualität, Innovation und Marketing

Technische Qualität könnte zusammengefasst werden als: Das Produkt funktioniert auf allen Geräten reibungslos und in guter Qualität. In diesen Evaluierungsbereich wurden auch potentieller Innovationscharakter des Produktes und Marketing eingeordnet. Folgende Qualitätskriterien konstituieren diesen Evaluierungsbereich.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Adaptiv und Responsive
2. Medienvielfalt und -qualität
3. Innovation
4. Marketing

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Adaptiv und Responsive

- Das Produkt kann ohne Einschränkungen auf allen modernen Operationssystemen und/oder Browsern genutzt werden
- Das Produkt ist angepasst auf verschiedene Geräte, deren Bildschirme, Kameras, Lautsprecher und Mikrophone (falls gebraucht)

2. Medienvielfalt und -qualität

- Es werden verschiedene Medienarten (Text, Bild, Video, Audio) eingesetzt (abhängig von Inhalt und v.a. von der Zielgruppe)
- Eingesetzte Medien sind in guter Qualität und behalten diese in verschiedenen Präsentationssituationen (Bildschirme verschiedener Auflösung und Größe, Projektionen, mit/ohne externe Lautsprecher, Kopfhörer etc.)
- Nutzer wird gewarnt (und bekommt Anweisungen), wenn die Qualität der genutzten/abgespielten Medien nicht der vorgesehenen Qualität entspricht.
- Sprache ist im Einklang mit Zielen und Zielgruppen und wird auf hohem Qualitätsniveau umgesetzt.

3. Innovation

- Das Produkt ist als gesamtes etwas Neues
- Das Produkt beinhaltet neue und/oder zukunftsweisende Elemente, die auf den Nutzer motivierend wirken
- Das Produkt beinhaltet neue und/oder zukunftsweisende Elemente, die seine didaktische Nutzung fördern.

4. Marketing

- Im Falle, dass das Produkt oder sein Produzent bereits eine Comenius-EduMedia-Auszeichnung erhalten hat, wurde diese richtig veröffentlicht (neben dem ausgezeichneten Produkt)
- Für das Produkt wird mit Argumenten geworben, die zur Qualität der Bildung beitragen (nicht mit Argumenten, die andere Qualitäten, z.B. einfach, schnell, Spaß etc., ausdrücken)

Evaluierung von Lehr- und Lernmanagementsystemen (LMS)

Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien Prüfaspekte

Marko Ivanišin

Introduction (EN)

Teaching and learning management systems (LMS) are digital tools that are adapted to the educational process or transform it (in part) into a digital form.

We assume that the LMS represents the technical link / medium between the teacher and the learner. The LMS thus plays a central role in the digital education process. LMS replace and enhance the classic educational setting known as, or taken from, the classroom.

But the educational situation is more than just the classroom with its (technical) equipment. The teacher contributes the most by preparing the content didactically and adapting his learning opportunities in contact with the learners.

An LMS can include all these situations or the whole educational situation: it offers tools for the preparation of the content and for the nature of the contacts between the teacher and the learner.

What's more: LMS can pre-structure the learning experience at the learner's side or limit it (or open it up) much more than would be the case in a classic classroom.

And perhaps the most important difference between digital and classic education: LMS documents teaching and learning and makes it predictable, long-term and permanent, which increases quality. In the same way, it reveals “in black and white” who and how is responsible for learning or can, should or must be made responsible.

So LMS is more than just “a digital classroom”, it is the “digital teaching and learning experience”.

After this starting point and attempt at a concise but understandable scientific-technical definition of the LMS, we come to the everyday life of its evaluation, with which the Comenius EduMedia jury has many years of experience.

Our evaluation areas, quality criteria and test aspects are based primarily on experience that LMS are only released for testing as a framework, without content. It is difficult for the examiner to imagine how products created with these LMSs, especially the content, but also lessons/units/courses "look" and how - with what feedback from the learners in forums, task registers etc. - can be used.

That is why our evaluation areas, quality criteria and test aspects not only follow academic knowledge about education, but also everyday technical questions. They are chosen so that they can be used with as many LMS as possible and with Comenius EduMedia Award submissions with an LMS, which is what the evaluation is intended for.

The following four areas are used to evaluate LMS.

Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS) sind digitale Werkzeuge, die an den Bildungsprozess angepasst sind bzw. diesen (zum Teil) in eine digitale Form transformieren.

Dabei gehen wir davon aus, dass das LMS das technische Bindeglied / Medium zwischen dem Lehrenden und den Lernenden darstellt. Dem LMS kommt damit eine zentrale Rolle im digitalen Bildungsprozess zu. LMS ersetzen und verbessern die klassische Bildungssituation, die als das Klassenzimmer bzw. aus dem Klassenzimmer bekannt ist.

Die Bildungssituation ist aber mehr als nur das Klassenzimmer mit seiner (technischen) Ausstattung. Das meiste trägt der Lehrer dazu bei, indem er die Inhalte entsprechend didaktisch vorbereitet und in Kontakt mit den Lernenden seine Lernmöglichkeiten anpasst.

Ein LMS kann alle diese Situationen bzw. die ganze Bildungssituation einschließen: Es bietet Werkzeuge zur Vorbereitung der Inhalte und für die Art der Kontakte zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden.

Mehr noch: LMS kann die Lernerfahrung an der Seite des Lernenden vorstrukturieren bzw. viel mehr einschränken (oder öffnen) wie es im klassischen Klassenzimmer der Fall wäre.

Und vielleicht der wichtigste Unterschied der digitalen und klassischen Bildung: LMS dokumentiert Lehren und Lernen und macht es so vorhersehbar, langfristig und dauerhaft, womit Qualität steigt. Genauso offenbart es „schwarz auf weiß“, wer und wie für Lernen verantwortlich ist bzw. verantwortlich gemacht werden kann, soll oder muss.

LMS ist also mehr als nur „ein digitales Klassenzimmer“, es ist die „digitale Lehr- und Lernerfahrung“.

Nach diesem Ausgangspunkt und Versuch einer kurzgefassten aber verständlich gemachten wissenschaftlich-fachlichen Definition der LMS kommen wir zum Alltag ihrer Evaluation, mit der die Comenius-EduMedia-Jury langjährige Erfahrung hat.

Unsere Evaluierungsbereiche, Qualitätskriterien und Prüfaspekte beruhen v.a. auf Erfahrung, dass LMS nur als Gerüst zur Prüfung freigegeben werden, ohne Inhalte. Für den Prüfer erweist sich als schwierig, sich vorzustellen, wie mit diesen LMS erstellten Produkten, v.a. die Inhalte, aber auch Lektionen/Einheiten/Kurse „aussehen“ und wie - mit welchem Feedback der Lernenden in Foren, Aufgabenregister etc. – genutzt werden können.

Deswegen folgen unsere Evaluierungsbereiche, Qualitätskriterien und Prüfaspekte nicht nur akademischen Wissen zur Bildung, sondern auch den fachlich-alltäglichen Fragen. Sie sind so gewählt, dass sie bei möglichst vielen LMS und bei Comenius-EduMedia-Award-Einreichungen mit einer LMS eingesetzt werden können, wofür die Evaluierung gedacht ist. Zur Evaluierung von LMS werden folgende vier Bereiche eingesetzt.

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich I: Lehren (Inhalt)

Evaluierungsbereich II: Lernen (Anpassung)

Evaluierungsbereich III: Verwaltung (Kommunikation)

Evaluierungsbereich IV: Technik, Marketing und Innovation

Evaluierungsbereich I: Lehren (Inhalt)

Im ersten Evaluierungsbereich werden die Möglichkeiten geprüft, die dem Lehrer / Autor zur Verfügung stehen, damit dieser den Lernprozess (des Lernenden als dem Empfänger dieser Möglichkeiten / Arbeit) führen und gestalten kann.

Qualitätskriterien konzentrieren sich hier viel mehr an den Inhalten als an der Didaktik, denn die Unterstützung (des Lehrers) bei der Inhaltserstellung ist viel leichter zu prüfen als die Unterstützung bei der Didaktik, d.h. bei der Umsetzung/ beim Lehren der vorbereiteten Inhalte.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Qualität der Inhalte
2. Inhaltserstellung
3. Vielfalt der unterstützten Medienarten
4. Integrierte/Verbundene Mediatheken
5. Didaktische Vorgaben und Möglichkeiten
6. Nutzerfreundliches Design und Anleitungen für Autoren

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Qualität der Inhalte

- In LMS können Inhalte sowohl von einzelnen Autoren (z.B. Lehrer) wie auch von professionellen Produktionen veröffentlicht werden
- Vor der Freigabe werden Inhalte vom LMS Inhaber/Mieter auf ihre Qualität (inhaltliche, didaktische, technische) geprüft
- Fremde Autorenschaft wird erkennbar angegeben (Quellenangabe)

2. Inhaltserstellung

- Inhalte können direkt in der LMS erstellt werden
- LMS-eigene Werkzeuge zur Inhalterstellung folgen den Vorgaben von gängigen Werkzeugen zur Inhalterstellung (z.B. Word, Power Point, Foto- und Videobearbeitung)
- Integration der vorproduzierten Inhalte ist leicht und kann vom Lehrer vorgenommen werden

3. Medienarten

- Bei Inhaltserstellung können verschiedene Medienarten (Text, Bild, Audio, Video) integriert werden.
- Für den Lernenden (und Lehrenden) sind Art (oben) und Umfang (in Bytes, Dauer etc.) des Mediums leicht erkennbar

4. Mediatheken

- Eine oder mehrere integrierte oder vernetzte Mediatheken stehen Autoren zur Verfügung für den Einbau in eigene Inhalte/Kurse
- Inhalte aus der Mediathek lassen sich leicht in den Kurs einbauen und werden automatisch klar gekennzeichnet (Quelle, Medienart, Umfang)
- Inhalte aus der Mediathek lassen sich bearbeiten, möglichst direkt in LMS/Mediathek

5. Didaktik

- LMS hat eingebaute didaktische Methoden (z.B. Lernstoff, Diskussion, Quiz) aus denen Autoren wählen können
- LMS ist auf einige didaktischen Methoden beschränkt, die bei allen Inhalten/Lektionen/Kursen eingebaut werden (z.B. Zwischen- und Abschlusstest)

6. Design

- Der Autor kann leicht erkennen, wo in der LMS-Struktur er sich befindet (Überblick)
- LMS-eigene Ikonen folgen den gängigen Ikonen für gleiche Elemente (z.B. für Internetseite/Link, Video etc.)

Evaluierungsbereich II: Lernen (Anpassung)

Der zweite Evaluierungsbereich beschäftigt sich mit der Perspektive des Lernenden, d.h. welche Möglichkeiten ihm zur Verfügung stehen, damit sein Lernen möglichst effektiv, effizient und angenehm ist.

Anpassung und/oder Nutzererfahrung ist etwas, dass für Nutzer in allen Rollen, die sich in einem LMS befinden (Lehrer, Lernende, Administration), von wesentlicher Bedeutung ist.

Am wichtigsten ist sie jedoch u. E. in der Rolle des Lernenden

- erstens, machen Lernende die größte Nutzergruppe aus, und
- zweitens, müssen sie zur Nutzung durch Nutzung motiviert werden (sie werden nicht bezahlt, wie andere Rollen).

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Motivierende Nutzererfahrung
2. Organisation des Lernens
3. Aufgaben und Tests
4. Feedback
5. Personalisierung

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Motivierende Nutzererfahrung

- Es ist erkennbar, dass graphisches Design an eine mehr oder weniger definierte Zielgruppe angepasst ist oder werden kann
- Es ist erkennbar, dass die Art und Menge der vorgesehenen Nutzeraktionen an eine mehr oder weniger definierte Zielgruppe angepasst ist oder werden kann
- Seitengestaltung und Steuerelemente sind konsistent und einfach, damit sich der Lernende auf den Inhalt und Aufgaben konzentrieren kann (und seine Konzentration nicht durch komplizierte, mehrstufige Prozesse gestört wird)
- **Die Funktion der einzelnen Ikonen** ist für Lernenden intuitiv verständlich und braucht nicht immer wieder **erklärt werden (z.B. beim Kontakt mit der Maus)**.

2. Organisation des Lernens

- LMS zeigt die Navigationsleiste an (je nach Zielgruppenalter) oder zeigt mit anderen Signalen/Symbolen (Farben, Ikonen etc.) , wo in der LMS sich der Lernende befindet bzw. was er gerade macht;
- Erstellte oder abgegebene Materialien (Aufgaben) werden im Profil des Lernenden gespeichert und können nach mehreren Eigenschaften (Filter) geordnet werden

3. Lernfortschritt

- Lernende kann eigenen Fortschritt verfolgen, inkl. Angaben, welche Aufgaben er bereits (inwieweit und wie erfolgreich) erfüllt hat und welche (wann) noch auf ihn warten (und wieviel Zeit sie einnehmen werden)
- LMS hat eige baute Werkzeuge mit denen Lehrer (oder LMS automatisch) den Lernenden auf seinen Fortschritt bzw. auf Mangel dieses, aufmerksam machen kann
- Lerntempo (Fristen) und Möglichkeit der Wiederholung von (einzelnen) Abschnitten lassen sich einstellen (für alle, Gruppen oder einzelne Lernende).

4. Aufgaben und (Selbst)Tests

- LMS hat eige baute Werkzeuge, mit denen der Lernende, die ihm zugeteilte Aufgaben erfüllen bzw. in der LMS erstellen kann
- Aufgaben-Abgabe in der LMS ist einfach (benötigt wenige Schritte)
- Es ist vorgesehen, dass Lernende Inhalte/Einheiten mit (Selbst)Tests abschließen (in Form von Quiz o.ä.), z.B. bei der Auflistung von didaktischen Methoden werden Tests (Quiz) am Ende angeführt
- (Selbst)Tests können wiederholt werden (abhängig von Zielgruppe/Lernzweck)

5. Feedback

- LMS hat eige baute Werkzeuge mit denen der Lehrer oder die LMS automatisch Feedback/Bewertung geben kann/gibt
- LMS sieht vor (durch Eingabefelder), dass der Lehrer erklärt, wie Feedback gegeben wird und wie es zu deuten ist (bzw. gibt die LMS diese Informationen automatisch bei der Bewertung mit)

6. Personalisierung

- Lernende können sich die LMS/Interface anpassen (Einstellungen wie Farbe, Kontrast, Ausschalten von nicht benötigten Funktionen, Benachrichtigungen etc.)
- LMS ermöglicht Lernenden **Profile/Portfolios** zu erstellen (mit verschiedenen Medienformaten, **wie** Texte, Bilder, Videos, Audiodateien, etc.)
- Lernende können ihr LMS-Profil mit ihren Profilen auf anderen Plattformen verbinden (z.B. Instagram, Facebook, Twitter etc.) oder diese am dafür vorgesehenen Platz im Profil-Formular angeben

Evaluierungsbereich III: Verwaltung (Kommunikation)

Eingangs wurden LMS als das Bindeglied zwischen dem Lehrer und dem Lernenden definiert.

In diesem Bereich wird diese „Bindefunktion“ der LMS geprüft, aber in noch ausgeweiteter Form, die neben Nutzern auch die Interaktionen mit den Inhalten umschließt.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Umgang mit Lernenden
2. Umgang mit Inhalten
3. Werkzeuge für Kommunikation
4. Werkzeuge für Kollaboration
5. Struktur, Filter und Suche
6. Anleitungen

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Umgang mit Lernenden

- Lernende werden als Individuen behandelt (Anmeldung mit Namen, individuelle Zulassung zum Kurs möglich)
- Lernende können vom Lehrer individuell kontaktiert werden
- Lernenden können Inhalte/Kurse individuell zugeteilt werden

2. Umgang mit Inhalten

- Der Lehrende kann Inhalte (Lernstoff) nach ihrer Veröffentlichung noch (einfach) verändern
- Lernende können ihre Aufgaben nach Abgabe noch (einfach) verändern (bis zur Abgabefrist)
- Inhalte/Aufgaben können in der LMS (einfach) zugeteilt werden (vom Lehrer an Lernende) bzw. zur Diskussion werden (initiiert von Lernenden - unter sich oder gerichtet an den Lehrer)

3. Werkzeuge für Kommunikation

- LMS hat eingebaute Werkzeuge für asynchrone Kommunikation zwischen dem Lehrer und Lernenden, z.B. Foren, Gruppen-Email etc.
- LMS hat eingebaute Werkzeuge für synchrone Kommunikation zwischen dem Lehrer und Lernenden und unter Lernenden, z.B. Chat
- In Kommunikation sind Lehrer und Lernende gleichberechtigt (z.B. auch Lernende können Foren und Themen in ihnen erstellen, auf Ansuche haben sie Zugriff zur Gruppen-Mail etc.)

4. Werkzeuge für Kollaboration

- LMS hat eingebaute Werkzeuge für asynchrones kollaboratives Lernen/Arbeiten, z.B. gemeinsame Mappen (shared Folder), Möglichkeit zur Einsicht in abgegebene Aufgaben anderer Lernenden, etc.
- LMS hat eingebaute Werkzeuge für synchrones kollaboratives Lernen/Arbeiten, z.B. Videomeetings, gemeinsame „Tafel“ (whiteboard), Dokumente etc.
- LMS hat eingebaute Werkzeuge mit denen Lernende (Gruppen) Arbeit organisieren können, z.B. gemeinsames Kalender, Management-Tools (wie z.B. Trello)

5. Struktur, Filter und Suche

- LMS ist übersichtlich mit verständlichen Kategorien (Menü-Elementen), die hierarchisch aufgebaut sind und verständlich dargestellt werden
- Bei mehreren Einträgen (z.B. Kurse, Inhalte, Lernende etc.) kann Nutzer diese filtern und reihen/ordnen
- LMS hat interne Suchfunktion(en), die der Nutzer auf verschiedenen Ebenen nutzen/einstellen kann (z.B. Plattform, meine Kurse, meine Inhalte etc.)
- Obige Funktionen sind für LMS-Nutzer auf allen Ebenen (Administrator, Lehrer, Lernende) zugänglich

6. Anleitungen

- Anleitungen zu (allen oder wichtigsten) Funktionen sind für Lehrer und Lernende (und andere Nutzer) jederzeit zugreifbar
- Anleitungen sind nach Funktionen/Menge der Informationen/Umfang/Dauer sinnvoll aufgeteilt
- Anleitungen sind in Darstellungsform und Komplexität der Zielgruppe angepasst
- Anleitungen sind gebunden an die jeweilige Stelle in der LMS, wo sie gebraucht werden (Nutzer brauchen nicht selbständig nach Anleitungen zu suchen)

Evaluierungsbereich IV: Technik, Marketing und Innovation

Der letzte Evaluierungsbereich umschließt mehrere Perspektiven, von denen technische und innovative Vorrang vor Marketing haben.

Technische Umsetzung auf hohem Niveau ist heutzutage zum Standard geworden, deswegen muss nur noch geprüft werden, ob „alles funktioniert“. Es folgen dann noch zwei Kriterien, die sicherstellen, dass die LMS an möglichst vielen, unterschiedlichen Geräten, Operationssystemen oder Browsern funktionieren (Adaptiv und Responsive) und dass sie Daten widergeben, die dem Lehrer helfen sein Lehren zu optimieren (Analytische Daten).

Am Ende folgen gleich zwei Kriterien zur Innovation, die es (sehr) innovativen Produkten ermöglichen bei der Gesamtbewertung / Punkten besser abzuschneiden.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Einwandfreies Funktionieren
2. Adaptiv und Responsive
3. Analytische Daten
4. Marketing
5. Große Innovation
6. Kleine Innovationen

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Einwandfreies Funktionieren

- Alle im Produkt vorgesehene/angegebene und eigebaute Funktionen werden schnell ausgetragen
- Bei technischen Problemen findet man einfach und schnell Hilfeanweisungen, durch deren verfolgen der Nutzer selbst das Problem lösen/beseitigen kann

2. Adaptiv und Responsive

- LMS kann ohne Einschränkungen auf allen modernen Operationssystemen und/oder Browsern genutzt werden
- LMS ist angepasst auf verschiedene Geräte, deren Bildschirme, Kameras, Lautsprecher und Mikrophone

3. Analytische Daten

- Bei Registration werden Nutzer auf Zustimmung zu Geschäftsbedingungen und Datensammlung (weiter GDPR) aufmerksam gemacht

- Im Einklang mit GDPR sammelt LMS Daten zum Benehmen der Plattform-Nutzer
- Lehrer haben Zugriff zu obigen Daten von Lernenden, die in ihren Kursen inskribiert sind, und zu Zugriffen auf ihre Inhalte
- Obige Daten werden automatisch in verschiedenen Formen vorbereitet, die für Nutzer (v.a. Lehrer) brauchbar sind

4. Marketing

- Im Falle, dass das Produkt oder sein Produzent bereits eine Comenius- EduMedia-Auszeichnung erhalten hat, wurde diese richtig veröffentlicht (neben dem ausgezeichneten Produkt)
- Für die LMS wird mit Argumenten geworben, die zur Qualität der Bildung beitragen (nicht mit Argumenten, die verwechselbar mit Produkten in anderen Branchen, z.B. Unterhaltung, auswechselbar sind)

5. Große Innovation

- Das Produkt ist als gesamtes eine herausragende Innovation auf dem Gebiet von LMS

6. Kleine Innovationen

- LMS hat innovative Elemente, die auf den Nutzer motivierend wirken

Evaluierung von Europa-gesellschaftlichen Bildungsmedien (EBM)

Evaluierungsbereiche – Qualitätskriterien - Prüfaspekte

Thomas A. Bauer

Introduction (EN)

Media Award, the category of European social educational media (EPM) has a separate place. Because what is specific here is the conscious choice of the thematic orientation (Europe: politics, culture, history, society), the media-typical or media-didactic orientation is generally a differentiating criterion. However, all conceivable media-typical elaborations come into question, without further differentiation.

In this context, European-political (actually: Europe-specific) media are all those digital media products or media projects that have cultural and socio-political relevance for the intensification of the European discourse. And if they are considered relevant for the European consciousness, they are considered as (European-political) educational media. They are characterized by three main criteria:

- The choice of topic: Europe-relevant value topics such as diversity, solidarity, inclusion, democracy, freedom, equality, equal opportunities are particularly important
- The contextualisation: the value themes can be contextualised in different ways: with history, analysis of the present, local or regional development, political and social transition, crisis issues, future perspectives of European society
- The implicit educational potential, if it is not explicitly stated anyway: Not only the topic, not only the contextualization, but also the way the media production is made (media choice, genre, media aesthetics, media change, media use) and where and how it is used can be charged, a media production can be educationally relevant (media as an educational dispositif).

Europa-thematische Spezifizierung:

In den für den Comenius Edu-Media Award relevanten Bildungsmediengruppen nimmt die Kategorie der Europa-gesellschaftliche Bildungsmedien (EPM) einen gesondert ausgewiesenen Platz ein. Denn Das Spezifikum ist hier in bewusster Wahl die thematische Ausrichtung (Europa: Politik, Kultur, Geschichte, Gesellschaft), die medientypische bzw. die mediendidaktische Ausrichtung ist generell ein differenzierendes Kriterium. Es kommen aber alle denkbaren medientypischen Ausarbeitungen in Frage, ohne weitere Differenzierung.

Europa-politische (eigentlich: Europa-spezifische) Medien sind in diesem Kontext alle jene digitalen Medienprodukte bzw. Medienprojekte, die für die Intensivierung des Europadiskurses kulturelle und gesellschaftspolitische Relevanz aufweisen. Und so sie für das Europa-Bewusstsein für relevant erachtet werden, werden sie als (Europa-politische) Bildungsmedien in Betracht gezogen. Sie werden durch drei Hauptkriterien charakterisiert:

- *Die Themenwahl:* dabei kommen vor allem Europa-relevante Werte-Themen in Betracht wie Diversität, Solidarität, Inklusion, Demokratie, Freiheit, Gleichberechtigung, Chancengleichheit
- *Die Kontextualisierung:* die Werte-Themen können unterschiedlich kontextualisiert sein: mit Geschichte, Gegenwartsanalyse, lokale oder regionale Entwicklung, politische und gesellschaftliche Transition, Krisenthemen, Zukunftsperspektiven der Europäischen Gesellschaft
- *Das implizite Bildungspotenzial,* so es nicht explizit ohnedies ausgewiesen ist: Nicht nur das Thema, nicht nur die Kontextualisierung, sondern auch die Art, wie die Medienproduktion gemacht (Medienwahl, Genre, Medienästhetik, Medienwandel, Mediennutzung) ist und wo und wie es eingesetzt werden kann, können eine Medienproduktion bildungsrelevant aufladen (Medien als Bildungsdispositiv).

Der Begriff „Bildungsmedien“ muss im Zusammenhang der für Europa-politische bzw. Europa-kulturelle Bildungsthemen in Frage kommenden Medien näherhin charakterisiert werden. Es handelt sich in diesem Kontext

1. Um sehr weiträumige und weit zu denkende Bildungsthemen: solche, die gesellschaftlich, gesellschaftspolitische und gesellschaftskulturell allgemein für relevant gehalten werden. Solche Themen sind Freiheit, Demokratie, offene Gesellschaft, inklusive Gesellschaft, trans-nationale, trans-religiöse und trans-kulturelle Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, Entwicklungsperspektiven, usf. Europa ist in diesem Kontext als gesellschaftspolitischer Entwurf zu denken, der weder politisch, noch gesellschaftlich abgeschlossen ist. Europa ist zu denken als kritisch-normative Referenz für alle möglichen Geschichten und Diskurse, die die europäische Welt ausmachen, für alles, was sich ereignet hat, sich ereignen kann und sich ereignen wird – und eben als solche Narrative so mediatisiert werden (können), dass sie als Beitrag zur **Europe Literacy** (Europa-Bildung) – inkludierend: Europa-Wissen, Europa-Bewusstsein, Europa- (-kritischer) Habitus, Europa-Verantwortung, Europa-aktive Partizipation) gewertet werden können.
Im formalisierten Bildungskontext (Schulformen der Grundausbildung, der Sekundärbildung, der Berufsbildung, der Erwachsenenbildung und ähnlich anderer Bildungseinrichtungen) kann das Europa-Thema durchaus auch bestimmten Disziplinen oder Fach- und Lehrprogrammen zugeordnet werden, entweder einzeln-konkret oder auch gemischt: Sprachunterricht, Kunstunterricht, politische Bildung, Medienbildung, soziale Bildung, Geschichte, Geographie, Musikerziehung, Ethische Bildung (Religionsunterricht), Philosophische Einführung, u.ä.) In Formen des Projektunterrichts bzw. projektorientierter Bildungsarbeit (Sozialarbeit, Behindertenpädagogik, Lehrer*innen- und PädagogInnen-Ausbildung, musische Bildungsprogramme, Kunstwissenschaften etc.)
2. Um einen weit gefassten Medienbegriff (Bildungsmedien): An den zueinander wechselweise verwiesenen theoretischen Komplexitäten von Medien und Bildung ist das jeweils gegebene dynamische Moment besonders bemerkenswert: Medien sind kein statisches, immer gleich bleibendes (ohnedies nicht nur technologisch zu fassendes System), wie auch Bildung kein durch Lernen / Wissensaneignung oder Wissenskumulation zu erreichender statisch gehaltener Zustand ist, sondern sich durch sich selbst fortschreibende Haltung des Wissens und des Bewusstseins gegenüber den Umgebungen, in und mit denen man sein Leben zu gestalten weiß: Natur, Kultur, Symbolwelten (vgl. Bauer 2014: 30).

In eben diesem Sinne sind Medien nicht nur eine technische Apparatur, nicht einfach nur ein Tool des Unterrichts, obwohl man sie, heruntergebrochen auf die praktische Handhabung (Produktion, Nutzung), so verwendet; sondern ein laufend sich in Bewegung (Veränderung, Entwicklung) sich haltende **sozial organisierte und technisch-ästhetisch arrangierte Figur** des Einrechnens und des Wissens, des Vertrauens und sich Verlassens auf die Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen der über die unmittelbare persönliche Begegnung hinausreichenden **sozialen Verwiesenheit der individuellen Lebensgestaltung**.

In einer globalisierten Welt, wo tendenziell einem der am nächsten sein kann, der zeitlich oder räumlich am weitesten entfernt oder sozial und kulturell am meisten verschieden ist, schließt das ein, dass Grenzen egalisiert und Unterschiede solidarisiert werden. (vgl. Bauer 2014: 32). Genau dies ist der Kern des sozial und politisch gemeinten Europa: was eint, ist das Moment der politisch und sozial gemeinten Reichweite (Kraft), die Prinzipien der Einheit (Freiheit, Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung, solidarisch geteilte Verantwortung in der Bewältigung von Entwicklung, Krise, Lebenserwartungen) unter den Bedingungen des Wissens um den Reichtum, natürlicher sozialer und kultureller Diversität.

In der (leider) oft sehr vereinfachten Form der Alltagsbeschreibung begnügt man sich mit der funktionalen Isolierung des Medienbegriffs. Das mag zusammenhängen mit einem sehr technisch und instrumentell ausgelegten Medienbegriff auf der einen, wie auch mit einem ziemlich oberflächlich auf Vorstellungen von Eigenschaft und Aneignung gebauten Begriff von Bildung auf der anderen Seite. Was im Alltag reichen mag, ist aber im Kontext pädagogisch-theoretischer Begründung noch lange keine hinreichende Legitimation. So sehr man in der alltäglichen Praxis die Strukturen / Medienstrukturen im Auge hat (von klassischen, analogen, linearen Medien mit ihrer spezifischen (sozial-kulturellen) Medienordnung der hierarchisch anmutenden und professionell legitimierten Versorgung „von oben nach unten“ bis hin zu digitalen und im Muster der heterarchisch zugemuteten und eher autonom gestalteten Vernetzung (jederzeit, an jedem Ort, zu jedwedem Thema, mit jedweder gewichteten Kompetenz, so sehr sind im Lichte der pädagogischen Deutung die Denkfiguren hinter diesen Strukturen: Nutzen, Ästhetik, Ethik.

Im Kontext europa-politisch relevanter Medien (EBM) wird nicht zuerst an kategorial-didaktisch entwickelte Medien (als Bildungsmedien ausgewiesene Medienprodukte – AMP, DMP, LMS, CKP, BLEP) gedacht, sondern an alle möglichen, auch nicht Didaktik-strategisch produzierte, aber doch so genutzte bzw. benutzbare Medien, insofern sie für den europapolitischen Diskurs pädagogische Relevanz beanspruchen oder ihnen eine solche zugeordnet werden kann: Buch, Print-Medien, Film, Video, Podcast, Blog, Vlog,

3. Um einen weit zu fassenden Begriff von Didaktik:
Aus dem zuvor Gesagten wird klar, dass im Kontext dieser Rubrik (Europapolitische Medien), der Begriff der Didaktik - sozialtheoretisch - ganz bewusst erweitert wird: **Didaktik als sozial organisiertes Format** der pädagogisch gemeinten oder pädagogisch genutzten Interaktion, mediendidaktisch erweitert: unter den Bedingungen der Verfügbarkeit eines gemeinsam genutzten oder nutzbaren Medienvorrats (Symbolische Interaktion) und den der sozial unter den Akteuren ausbalancierten Verteilung von Medienkompetenz: Lehren und Lernen als die in einem sozialen Format (Mediennutzung) zueinander verwiesenen Kompetenzen (Fähigkeit, Fertigkeit, Zuständigkeit Verantwortung) (vgl. Bauer 2014: 170 ff.). Das Modell unterstützt den Gedanken der „Vollständigkeit des Lernens“, worunter Ortner den Vorgang versteht „der Individuen dazu befähigt, ein bestimmtes Wissen (...), über das es vor dem Beginn des Lernprozesses noch nicht verfügte, in einem zukünftigem Fall anzuwenden“ (Ortner 2002). Es unterstützt aber nicht die - auch von G.E. Ortner favorisierten - Idee des „Lern-Kleeblatts“ als didaktische Technik („Tipps und Tricks“) weil Lernen in diesem – hier formulierten - Modell und in diesem hier relevanten Kontext (Europa-politische Bildung) nicht als Technik definitiver Wissensaneignung verstanden wird, sondern als kommunikativ-interaktive Komponente (Resonanz-Modell) des Lehrens. Da es in diesem Themenzusammenhang nicht auf kumulierbares, abgrenzbares, definitives Wissen ankommt, sondern auf das Interesse an Wissen des (notwendigen, möglichen, erwarteten) Bewusstseins wegen, muss das Verhältnis von Lehren und Lernen aus seinem Partnerschaftsgedanken interpretiert werden. In diesem verstehen sich Lehren und Lernen als interaktive bzw. kommunikativ zu verstehende Komponenten in einem Partnerschaftsmodell, in dem Qualität, Kompetenz und Resultat des einen sich in den Mustern des anderen Spiegel. Viel

eher also favorisiert dieser symbolisch- interaktionistische Didaktik-Zugang das Ziel der wechselseitig möglichen und notwendigen Kooperation der inhärenten Schwächen (strukturelle Fehlzustände, Fehlleistungen, Fehlbestände) auf beiden Seiten der symbolisch vermittelten (mediatisierten) Interaktivität. Aus diesem Grunde wird in den Evaluierungsbereichen nicht jenen Bewertungskriterien Achtung geschenkt, die formal-technische oder formal-ästhetische Strukturgegebenheiten einfordern (wie dies bei den AMPs oder DMPs der Fall sein mag), sondern jene Kriterien, die den Kommunikations- und Kooperationscharakter der in diesem Umfeld so gemeinten Bildungsmedien qualitativ unterscheiden: Aufmerksamkeit, Überraschung, Bestätigung, Kritik, Gedankenwechsel, Bestätigung, Einsicht, Übersicht, Aussicht, Meinung, Orientierung, Interpretationshorizont, in Summe also Kommunikationswerte **Informationswert, Appellationswert, Überzeugungswert Identifikationswert** (der Charakter inhaltlicher Beteiligung - Interesse, Diskursivität), etc. etc. (vgl. Bauer 1980) Dies alles aber ist durchaus den folgenden Evaluierungsbereichen zuordenbar: Bildungsinhalte, Mediencharakter, Mediendesign, Anwendungsoptionen.

Evaluierungsbereiche:

Zunächst interessieren bei den Europa-politischen Medien, ob und in welchem Maße jene didaktischen Qualitäten zum Zug kommen, die aus der oben beschriebenen Konzeption (**Mediendidaktik als sozial-interaktives Format von Wissensaneignung**) abgeleitet werden können, zudem aber auch die Wissensgröße damit verbindet, dass die im Lehr-Lernverfahren erworbenen Wissensinhalte erst dann den Wert relevanten Wissens (Bildung) bekommen, wenn sie die Intention erkennen lassen, dass sie die gewählten Themenbereiche / Inhalte als Referenzwerte für ein europapolitisch ausgerichtetes Bewusstsein und eine diesem entsprechende Handlungsbereitschaft (Zuständigkeits- und Verantwortungshaltung - Europe Literacy) gemeint sind.

Qualitätskriterien und Evaluierungsaspekte:

Im folgenden sollen die einzelnen Evaluierungsbereiche näherhin aufgeschlüsselt werden, um sie am Ende dann aber für den Bewertungsvorgang auf vier Evaluierungsbereiche zu konzentrieren. Folgende Wertigkeiten werden für didaktisch relevant erachtet:

1. Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung

- Wissen kumulieren,
- Wissensbestände erweitern,
- Horizonte eröffnen,
- persönliche Betroffenheit schaffen.

2. Kommunikative Ausrichtung von Didaktik und Methodik

- Diskussion provozieren und durchführen,
- Selbstgestaltungselemente,
- Spielmomente und Spielelemente,
- rezeptiver oder aktiver Mediengebrauch,
- curriculare Intentionen,
- Instruktionsmodus,
- inhärente Medienpädagogik.

3. Soziale Arrangements

- Mono- oder multi- bzw. interkulturelle Konstellationen,
- Regularität,
- Spontanität,
- Genderaspekte.

4. Medien-Realitäts – Mix

- Evaluationsanreize?
- Unterstützung mentaler, emotionaler etc Prozesse,
- Lernpsychologische
- Hilfestellungen.

5. Zielgruppe

- Inhaltsadäquat,
- Methodenadäquat.

6. Bildungskontext

- Medienprodukte zw. Medienprojekte sind für verschiedene Bildungszusammenhänge geeignet,
- Aus der Verwendung des Mediums im Lernprozess ergeben sich verschiedene an die Organisation und Lernumgebung.

Die hier genannten Positionen 2,3 und 4 werden nun im Unterschied zum bisherigen (bis 2020) Bewertungsverfahren, um dieses eben auch einsichtiger und handhabbarer zu machen, in einem Punkt (3. Mediale Aufbereitung) zusammengefasst, sodass es am Ende nur mehr vier

Evaluierungsbereiche sind, innerhalb derer die für relevant zu haltenden Qualitätskriterien auszumachen sind. Diese sind:

Evaluierungsbereiche

Evaluierungsbereich 1:Thematische Kontexte, Bildungsinhalte und Diskursmuster

Evaluierungsbereich 2:Medienspezifik: didaktisch verwertbare Medienumgebungen

Evaluierungsbereich 3:Design und mediale Aufbereitung

Evaluierungsbereich 4:Anwendungsaspekte: Nachhaltigkeit, Bildungserwartungen, Bildungseffekte

Evaluierungsbereich I:

Thematische Kontexte, Bildungsinhalte und Diskursmuster

Der weitere Kontext, aus dem die Qualitätskriterien für die Bewertung von europäischen Bildungsmedien, insbesondere hier ihrer Inhalte, Narrative und Diskurse, entspricht einer sozial-theoretisch einzubringenden Perspektive von Lern- bzw. Bildungstheorie: Bildung als Dispositiv der Verteilung von Gesellschaftlichkeit, konkret: Chancen und Herausforderungen für Status, Position, Prestige und Kompetenz. Im Hintergrund dieser Kontextualisierung von Lernen (strategisch definierte Methode des Erwerbs von Einsicht und Erfahrung und deren Transformation in Archive des Wissens) und Bildung (Habitus-definierte Ausrichtung von Interesse und Aufmerksamkeit auf Anforderungen der Kompetenz im Sinne von: Fertigkeit, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung (vgl. Bauer 2008, 2012). In dieser theoretischen Umgebung wird Bildung weder als Funktion (strukturdefinierte Leistung) noch als Output (input-definiertes Ergebnis) oder gar als schlichte Akkumulation von Wissen beschrieben, sondern – mithilfe der Konzeption von Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983) – als soziales Kapital im Sinne gesellschaftlich definierter und bedingter Chancen für die Hoheit von Deutung, Entscheidung, Beobachtung, Handlung, Nutzen, Ästhetik und Ethik.

Der Evaluierung konzentriert sich hier auf:

1. Narrationsmuster:

Gemeint sind Europa-typische Erzählmuster, z.B. auch Europa-Mythen: Was sind die Europa-typischen Erzählungen, worauf berufen sie sich, auf welche Fakten berufen sie sich, welche Mythen bemühen sie? Sind sie kritisch reflektiert? Was leistet dabei die mediale Aufbereitung? Medien haben bzw. nutzen ja unterschiedliche, allerdings medientypische Erzählmuster (Nachricht, Kommentar, Dokumentation, Fiktion etc). Die Erzählmuster sind immer auch ein für die Deutung des Inhalts relevanter Aspekt, nicht nur einfach eine äußere Form für einen angegeben Inhalt (vgl. Weischenberg 1998) Nicht jeder Inhalt verträgt allerdings jede erzählerische Performanz. Daher ist zu prüfen, wie in dem zu bewertenden Medienprodukt/Medienprojekt Inhalt und Inhaltsdarstellung zu welcher Gesamtbotschaft verarbeitet werden. Betroffen davon sind zum Beispiel:

- Dokumentarische Erzählweisen (Faktenbasierte und fiktionale Dokus))
- Tell-a-story-Methode (abstrakte Themen im Muster von Geschichten)
- Journalistische Darstellungsformen (Berichte, Analysen, Kommentare, Reportagen)

- Kontexte und Perspektiven (historisch, sozial, politisch, kulturell, gesellschaftlich)

2. Diskursmuster:

Gemeint sind Diskurse als über verschiedenste Kanäle verteilte Gesprächszusammenhänge, die aber auch soziale Beziehungsmuster (gesellschaftliche Kompetenzverteilungen) widerspiegeln (vgl. Foucault 1978) bzw. sie auch in gewissem Sinne prägen: die Welt ist, wie wir sie einander im Diskurs konstruieren. Diskurse sind daher auch als die Zusammenhänge der sozialen Praxis, zu sehen, in denen die gesellschaftlich relevante Wirklichkeit expliziert wird (vgl. Schmidt 2003). Mit den Mitteln und Methoden der kritischen Diskursanalyse (Jäger 2004, Wodak 1989) lässt sich sehr wohl herausarbeiten, welche Diskursmuster Medienprodukte/Medienprojekte nützen, um ihre Botschaften und Interpretationen zu publizieren.

Betroffen davon sind z.B.:

- Problematisierungstiefe (Differenzierung, Komprehensivität)
- Tiefenperspektiven (Analytik, Kritik, Dialektik)
- Komplexitätsgrad (Kontextualität, Vernetzung, Verzweigung)
- Erzähltypus (konversationell, analytisch, informativ, persuasiv).

3. Kontextualisierung:

Die Europa-Themen (Europäische Werte) sind kontextualisiert: mit Geschichte, Regionen, subjektiven Lebensgeschichten, mit Institutionen, mit persönlichen Lebenshaltungen, Lebenssituationen und spezifischen Lebensperspektiven. Der Gesichtspunkt der Kontextualisierung muss deshalb extra ausgewiesen werden, weil „Europa“ hier ja nicht in erster Linie als geografische Beschreibung (als Kontinent) Relevanz hat, sondern als vergegenständlichtes Modell unterschiedlicher (historischer, politischer kultureller) Betrachtung:

- als historisch in unterschiedlichen inneren (politischen, kulturellen, religiösen, gesellschaftspolitischen) Formen der Vernetzung – zwischen Krieg und Frieden - arrangiertes Modell von Vergesellschaftung
- als politisch-gesellschaftlich auf Einheit ausgerichtetes Modell der Harmonisierung von ideologisch und kulturell diversen Richtungen gesellschaftspolitischer Ausrichtung und Haltung,
- als ein aus verschiedensten Strömungen historisch gewachsenes und mit unterschiedlichsten kulturellen Ressourcen ausgestattetes Projekt der Vergemeinschaftung von Werten

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Kulturdiskurs und Diskurskultur: aus welchen Werte-Positionen der „eigenen“ Kultur werden die einer „fremden“ Kultur thematisiert?
2. Historische Tiefe und Differenziertheit der dargestellten Thematik
3. Gesellschaftlicher Kontext: wie der gesellschaftliche Kontext der behandelten Themen mitberücksichtigt und mitdargestellt?
4. Politischer EU-Diskurs: wird die EU-politische Relevanz der Themen deutlich?
5. Wertekontext / Europäische Werte: wie und mit welcher Ausrichtung werden die zentralen Werte der europäischen Gesellschaft angesprochen: Demokratie, Freiheit, Säkularismus, Integration, Solidarität, Transparenz etc.
6. Zukunftsperspektive: werden gegenwärtige Problemstellungen (auch) im Hinblick auf mögliche oder wünschbare Zukunftsentwicklungen analysiert?

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Relevanz der Inhalte

- Die angesprochenen Themen sind klar an Fakten und nachprüfbarem Wissen orientiert (Geschichte(n), Gegenwart, Zukunft)
- Fakten und Meinungen, Politik und Policies sind als solche klar zu identifizieren und auseinanderzuhalten
- Eingebraachte Meinungen werden als solche ausgewiesen und sind zuordenbar und begründet
- Fakten und Meinungen können als für die europäische Gesellschaft, Politik oder Kultur relevant erachtet werden
- In den thematischen Zusammenhängen werden Europäische Werte des politischen, gesellschaftlichen und/oder kulturellen Europa deutlich

2. Thematische Tiefe und Differenziertheit

- Nationale Vor-EU Entwicklungen,
- Geschichten und Diskurse aus der Vergangenheit, (z.B. nationale Entwicklungen und Zusammenhänge) werden mit Blick auf eine entsprechende Vergangenheitsbewältigung bzw. Trauma-Aufarbeitung dargestellt
- Nationalgeschichten, Krieg und Frieden, Helden, Persönlichkeiten und Epochen werden mit Blick / Problematik auf/für den Wert der Diversität für das vergemeinschaftete Europa beschrieben

- Die angesprochenen Inhalte werden undogmatisch, dafür kritisch, differenziert und wohl begründet beschrieben bzw. analysiert oder interpretiert

3. EU-Gesellschaftlicher Kontext

- Probleme und Themen, die den Gesellschaftsaufbau, die Gesellschaftsentwicklung bzw. die Rahmenbedingungen für die Gemeinschaftswerte der Europäischen Union betreffen, werden hinreichend transparent beschrieben bzw. erläutert
- Problem-Themen wie Migration, Unterschiedlichkeit lokaler bzw. regionaler Kulturen, oder unterschiedliche Geschwindigkeiten der gesellschaftspolitischen Transition werden dort, wo sie thematisch eine Rolle spielen, verständlich dargestellt bzw. erläutert
- Gesellschaftspolitische Säulen wie Bildung, Kultur, Kunst, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft werden sachlich, transparent – kritisch und konstruktiv beschrieben, analysiert, dokumentiert oder interpretiert

4. EU-Politik und Policies

- Wo es sich thematisch ergibt, werden die EU-politischen-Institutionen und deren Strategien (Policies) so beschrieben, dass man sich von ihnen ein sachlich begründetes, wo gegeben, kritisches Bild machen kann
- Die Selbstdarstellung Europäischen Politik insbesondere im Hinblick auf EU-innere und globale Bedeutung, auf Nachbarschaft und Erweiterung, auf Demokratisierungsthemen und Demokratisierungsprozesse wird sachlich-kritisch beschrieben, kommentiert und/oder analysiert

5. Wertekontext / Europäische Werte

- Den Europäischen Werten (Gleichheitsgrundsätze, Freiheitsprinzip, Menschenrechte, Religionsfreiheit, Säkularität der Gesellschaft, Demokratisierung, Diversität u.a.) wird, wo es thematischen Sinn macht, hinreichend Aufmerksamkeit geschenkt
- Themen, die dem Wert der Nachhaltigkeit geschuldet sind (Ökologie-Ökonomie-Balance, Krisen und Risiken, kritische Trends, auffällige Entwicklungen und Strömungen in Gesellschaft, Politik, Kultur, Bildung Wirtschaft, generell Zukunftsperspektiven) wird entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt

Evaluierungsbereich II:

Medienspezifisch: didaktisch verwertbare Medienumgebungen

Im Rahmen der Awardgruppe Europäische Bildungsmedien erhalten nicht nur, aber mit besonderer Berücksichtigung alle klassische Medien Aufmerksamkeit: Dokumentationen oder anderen filmische Formate auf Filmbasis: analoge Medien, die einem anderen Erzählmuster folgen als dies digitale Medien tun. Die Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien ist nicht nur technologisch ausgewiesen, sondern auch gebrauchstechnisch und gebrauchskulturell. Den Gebrauch analoger Medien von digitalen im Hinblick auf deren Unterschiedlichkeit ist nicht so einfach zu beschreiben, aber klar ist, er ergibt sich aus der unterschiedlichen (Qualität von) Medialität. Bei digitalen Medien gibt die ausdifferenziertere technische Struktur die Möglichkeiten des Gebrauchs weitgehend vor: der mögliche Gebrauch ist technologisch vorgedacht und durch das Design weitgehend vorgezeichnet: standardisiert. Jeder weiß, wie solche Gegebenheiten zu nützen sind und jeder kann unterstellen, dass ein anderer sie so (aus-)nutzt wie man selbst.

Analoge Medien, die im Vergleich zu digitalen Medien in sich durch Erzählung, Reihenfolgen und Script strukturell geschlossener und daher technisch auch restriktiver ausfallen, fordern, brauchen (und bauen viel mehr auf) die Gebrauchsintention des Nutzers, die zu der von Produzenten (oder des Produkts) als komplementäre Leistung zu verstehen ist, durch die der Diskurs erst begründet wird.

Der Unterschied lässt sich zeichentheoretisch erklären (vgl. Eco 1991). Zeichen sind Gegenstände, die nicht für sich, sondern für ein gemeintes Anderes sprechen und daher ihre (Be-)Deutung erst durch deren Gebrauch offenbaren. Der Gebrauch selbst ist paradigmatisch durch Muster des Handelns ausgewiesen und kann, muss aber nicht, nach dem industriellen und markt-ökonomisch gekennzeichneten Arbeitsschema von Produktion und Konsumtion gedeutet werden. Die Semiotik arbeitet theoretisch mit drei Ebenen, die, wenn man dem Produktions-Konsumtions-Schema als Hilfskonstruktion bleibt, sowohl im Wege der Produktion wie auch im Wege der Konsumtion, letzten Endes also im Produkt (Medium, Medienprogramm, Medienformat) abgebildet und insinuiert sind. Sie ermöglichen die Vorstellung einer strukturellen Partitur der informativen bzw. kommunikativen Leistung im Zusammenspiel von Produktion und Konsumtion. Diese Ebenen (Aspekte) sind (vgl. Morris 1946)

- die syntaktische Ebene: die Syntax einer Sprache bzw. eines Zeichensystems (auch: Filmsprache) beschreibt die Regeln, nach denen Sprachkonstrukte gebildet und als solche auch wiedererkannt

- (verstanden) werden können,
- die semantische Ebene beschreibt die Aspekte der Deutung/Bedeutung von Sprachkonstrukten im Gefolge von kulturellen programmierten Zuordnungen
- die pragmatische Ebene beschreibt die (mögliche Abwandlung der) Deutung inkonkreten Verständigungskontexten.

Ordnet man das Verhältnis (die Unterscheidung) zwischen analogen und digitalen Medien nach dieser theoretischen Analytik, dann kann man die Leistungsunterschiede des Gebrauchs verdeutlichen: Die Leistung des Gebrauchs bei digitalen Medien begründet und entwickelt sich primär aus Vorgaben auf der syntaktischen Ebene, die den Raum für Semantik und Pragmatik weitgehend standardisieren. Die Leistung des Gebrauchs von analogen Medien begründet und entwickelt sich aus dem konkreten Gebrauchszusammenhang (Pragmatik), aus dem Entscheidungen für die Möglichkeiten der Anwendung bzw. Wahrnehmung von semantischen Hinweisen bzw. syntaktischen Kennzeichnungen erfolgen. Diese drei Aspekte, im konkreten Gebrauchszusammenhang unterschiedlich zueinander in ein Verhältnis gebracht, lassen sich aber nicht nur auf natürliche Sprachen, sondern auch auf logische Sprachen (Programmierung) bzw. auch auf Texte und Diskurse (bzw. Diskursstränge) anwenden. In eben diesem Sinne kann man sie auch auf Medien (Texte, Diskurse, Zeichensysteme, Zeichenkompositionen) anwenden. Texte, Sprachen, Diskurse wollen sinn- und handlungsrelevant (logisch, deutungssicher im Hinblick auf den möglichen Handlungsspielraum) geformt und sinn- und handlungsrelevant (logisch, deutungssicher und kontrollierbar im Hinblick auf mögliche Handlungskonsequenzen) verstanden werden. Der Sinn des Gebrauchs ergibt sich aus der Bewertung von (wieder) drei Aspekten: Nutzen, Ästhetik, Ethik (vgl. Edmair 1968).

Aus dieser hier versuchten Differenzierung von digitalen und analogen Medien ergeben sich unterschiedliche Qualitäten des Mediengebrauchs und dem entsprechend unterschiedliche Kriterien der Bewertung. Man muss vom Qualitätsbegriff ausgehen. Der Begriff ist zunächst selbst noch keine Wertung, sondern ein Terminus, in dessen semantischem Aspekt Wertungen möglich werden. Qualität ist kein Gegenstand der Beobachtung, sondern ein Konzept der Beobachtung von Gegenständen, Vorgängen oder Vorstellungen, also eine Attribution, die Aktionen, Aktivitäten, Programmen, Institution oder eben auch Projekten oder Produkten zugeordnet und zugestanden wird. Sie ist nicht durch sich selbst objektiviert oder definiert, sondern durch Kriterien, denen man unterstellt, dass sie den Wert und die Kompetenz (Zuständigkeit, Wissen, Professionalität, Verantwortung) glaubwürdig machen. Die Kennzeichnung

dieser Glaubwürdigkeit selbst ist wieder (nur) ein durch Kommunikation ermöglichtes Konstrukt, an dem Personen, Institutionen oder Organisationen beteiligt sind, die auf der Basis ihrer durch Wissen, Funktion und Position begründete Autorität selbst Glaubwürdigkeit öffentlich legitimiert beanspruchen. In diesem Sinne ist Qualität ein Referenzbegriff für Vertrauenswartungen und Vertrauensunterstellungen zwischen Personen, Institutionen, Organisationen und Programmen, die einander im Interesse von Vertrauenswerten (z.B. Transparenz, Zugänglichkeit, Nachvollziehbarkeit, Berufsethos) beobachten und an dieser wechselseitigen Beobachtung auch, intrinsisch motiviert, interessiert sind.

Relevant sind in diesem Evaluierungsbereich vor allem

1. Mediatisierungs- bzw. Medialisierungspotenziale

- Produktionsmodalitäten / Produktionsintentionen
- Rezeptionsmodus,
- Partizipationsanreize, Aktivierungsfaktoren: rezeptiv – aktiv – interaktiv.

2. Medieneffekte

- Relevanz- bzw. Resonanzeffekte ,
- Dramatisierung,
- Personalisierung,
- Sensibilisierung,
- Sensationalisierung, Dramatisierung, Trivialisierung etc.

Die für diesen Evaluierungsbereich (Medienspezifik) relevanten Qualitätskriterien müssen zunächst argumentiert werden::

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung:

Das hypothetische Argument für dieses Kriterium ist: Medien sind entscheidende Referenzsystem für Wissen und Erfahrung. Daher die Frage: an welchen Themen das allgemeinen Europa-Wissens setzen die Medienprodukte/Medienprojekte ein? Welche neuen Aspekte bringen sie ein?

2. Kommunikative Ausrichtung von Didaktik und Methodik:

Das hypothetische Argument für dieses Kriterium ist: Je kommunikativer und interaktiver der Bildungsprozess bzw. das

Bildungsereignis ausgerichtet ist, desto höher, so kann man erwarten, ist die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der Thematik. Daher die Frage: in welchem Maße ist die Didaktik auf Interaktion und Kommunikation zwischen DozentInnen und Lernenden angelegt: Partizipation, Integration, Betroffenheit.

3. Soziale Arrangements:

Das hypothetische Argument für dieses Kriterium ist: Je mehr der Lernprozess zum Gemeinschaftsprojekt der Lernenden wird, desto höher, so kann man vermuten, ist die innere Beteiligung bzw. die Animation zur Teilnahme. Die Struktur eines solchen Settings kann man sich vorstellen wie das grammatikalische Setting von Sprache (vgl. Bernstein 1964) als Baukastenordnung, mittels derer man sich die Möglichkeit eröffnet, die Performanz um weitere „grammatikalisch richtige“ und dennoch inhaltlich neue Sätze der Sprache bzw. neue Setzungen des kulturellen Verhaltens zur Bewältigung bisher nicht gestellter Situationen auszuformen und zu entwickeln. Daher die Frage: auf welche methodischen Figuren des sozialen Lernens ist die Nutzung von Medien ausgerichtet? Wie hoch und wie fordernd ist das Partizipationspotenzial?

4. Medien-Realitäts-Mix:

Das hypothetische Argument für dieses Kriterium ist: Europa ist auf weite Strecken ein mediales Erfahrungsgut. Die Realität Europas im Leben von Lernenden beschränkt sich auf konkrete Auswirkungen von administrativen bzw. politischen Entscheidungen. Realwelt und Medienwelt liegen weit auseinander, Je mehr sie zueinander verknüpft werden, desto mehr Bedeutung gewinnt das Thema für die alltägliche Lebenshaltung von Lernenden im Kontext Europa-relevanter Themen. Daher die Frage: Wie sehr greifen die in der Produktion/im Projekt aufbereiteten Themen in das durch Medien vermittelte Bild von Europa ein? Welche Interventionen in das Realbild von Europa sind erkennbar? Inwieweit werden reale Verhältnisse (Fakten, Daten, Ereignisse) in die Mediendiskurse eingebunden?

5. Zielgruppe:

Das hypothetische Argument für dieses Kriterium ist: Zielgruppen sollen angesprochen – und so ein inneres Element einer Medienaussage – sein und sollten sich angesprochen fühlen. Das erhöht, so die Annahme, die innere Beteiligung, die Auseinandersetzung (Wissenswert) und, wo möglich, auch den Identifikationswert (Informationswert, Überzeugungswert,

Behaltenswert) der Lerner (Mediennutzer) mit den Medieninhalten und ihren Deutungen (vgl. Heider 1946)Daher die Frage: welche Zielgruppen werden explizit angesprochen, welche implizit? Für welche Zielgruppen ist das Medienprodukt/das Medienprojekt warum geeignet?

6. Bildungskontext:

Der hypothetische Hintergrund für dieses Kriterium ist: Bildungsveranstaltungen sind samt ihren dahinterliegenden Organisationsstrukturen schon für sich ein Medium im Sinne eines Referenzsystems für die Deutung und Wertung der durch sie angebotenen Inhalte. Die Medienverwendung innerhalb dieses Systems signalisiert eine andere Ordnung von Zuwendung, Information, Deutung und (Ver-) Wertung. Es ist daher nicht jede Medienaufbereitung für jedwede Bildungsveranstaltung geeignet oder kompatibel. Die Annahme aber ist: je transparenter die Bildungsorganisation für Lerner als Betroffene ist und je mehr sie als Betroffene auch Beteiligte der Organisationsentwicklung des Bildungszusammenhangs sind, um so offener ist die Organisation für differente und/oder kritische Medieninterventionen. Daher die Frage: für welche Bildungszusammenhänge sind die Medienprodukte zw. Medienprojekte geeignet? Oder: was sind die Herausforderungen an die organisatorische – und Lernumgebung, die sich aus der Verwendung von Medien im Lernprozess ergeben können?

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung:

- Die in dem Projekt verwendeten medialen Muster (lineare, non-lineare, analoge, digitale Arrangements) unterstützen das Verständnis und die Akzeptanz der inhaltlichen Aussagen
- Die Inhalte werden jeweils mit Medienarrangements vermittelt, die diesen einen hohen Grad der Deutung geben
- Das Verhältnis von Passivität (bereits medial verarbeitete) und Aktivität (mit der Aufnahme der Inhalte verbundene medial Aktivität) des Lernens ist wohl ausbalanciert
- Das Ausmaß der persönlichen medialen Partizipation (eigenaktive Medientätigkeit) entspricht der Erwartung, dass man umso mehr versteht, behält und damit

einverstanden ist, je mehr man als Lernender an der Entwicklung des Inhalts beteiligt wird

2. Soziale Arrangements:

- Darstellung und Vermittlung der Inhalte sind so arrangiert, dass ein hohes Ausmaß an sozialem Austausch dabei ermöglicht oder auch eingefordert wird
- Die Art, in der die soziale Zusammenarbeit der Lernenden über die vorgegebenen Medienarrangements ermöglicht oder eingefordert wird, dient in erkennbarem Maße der kritischen Auseinandersetzung mit dem Inhalt
- Das gesamte Lernarrangement ist medial so strukturiert bzw. unterstützt, dass Lernende dazu motiviert werden, sich mit anderen dazu so weit wie möglich auszutauschen

3. Medien- Realitäts-Mix (Realitätsbezug):

- Das Bildungsmedium vermittelt die Inhalte so, dass Lernende in möglichst hohem Maße Wissen, Information und Deutungen des Inhalts auf gegebene Verhältnisse übertragen und kritisch anwenden können
- Das mediale Arrangement des Bildungsmediums ist so angelegt, dass Lernende die Inhalte mit aktivem Bezug zur Umgebungsrealität (politisch, gesellschaftlich, kulturell) aufnehmen und kritisch nachvollziehen können
- Die in dem Bildungsmedium verwendeten fiktiven Elemente der medialen Visualisierung sind so arrangiert, dass Nutzer dazu angeleitet werden, den kritischen Vergleich mit der Realität aufzunehmen

4. Zielgruppe:

- Inhalte und mediale Aufbereitung des Bildungsmediums sind so arrangiert, dass sie an den vermutbaren Interessen

und Ausgangslagen klar definierter Zielgruppen
(zielgruppengerecht) anknüpfen

- Inhalte und mediale Aufbereitung des Bildungsmediums sind so arrangiert, dass definiert gemeinte Zielgruppen ihre jeweils eigenen Ausgangs- und Interessenslagen kritisch reflektieren
- Inhalte und medial Aufbereitung sind so arrangiert, dass angesprochene Zielgruppen sich ihrer Bedeutung und Verantwortung im Hinblick auf den vermittelten Inhalt bewusster werden (persönliche Wissensverarbeitung)

5. Bildungskontexte:

- Die in dem Bildungsmedium zum Tragen kommenden medialen Elemente nehmen Bezug auf die Lebens- und Lernumgebungen der angesprochenen Zielgruppe
- Das Bildungsmedium ist didaktisch so aufgesetzt, dass Lernende dazu angeregt werden das Medienpotenzial ihrer Bildungsorganisation bestmöglich auszuschöpfen

Evaluierungsbereich III: Design und mediale Aufbereitung

Die Bewertung der Qualität von Bildungsmedien, hier konkret im Europa-thematischen Kontext, folgt generell bildungs- und medienrelevanten Kriterien. Diese werden gewonnen aus den theoretischen Konzeptionen von Bildung und Medien. Es geht um den Versuch, die Relevanzbeschreibung von Bildungsmedien nicht auf deren Funktionalität als Vermittlungsrelais für Bildungsinhalte zu beschränken. Vielmehr geht es um den sozialen Kontext, in dem Bildungsprozesse in Gang gesetzt oder in Gang gehalten werden sollen (wollen). Dieser ist einmal in einem engeren und zum anderen in einem weiteren Sinne auszumachen. In engerem Sinne ist er definiert durch die organisationelle Umgebung, in dem bestimmte Bildungs- und Lernarrangements in der Regel so entwickelt und gestaltet werden, dass sie die didaktischen Zielvorstellungen (bei Inhalten, Methoden, Lehrstil, Lernhaltungen, Lernwirkungen, Lernanwendungen) auch erreichen. Es handelt sich hier um organisationstypische Muster des Ausschließens von möglichen Störungen, Umwegen oder Abwegen und um die pro-aktive Intervention zugunsten von Arrangements, Umgebungen, Haltungen und jeglicher sonst relevanter Rahmenbedingungen. Im einzelnen sind folgende Muster der medialen Vermittlung für relevant zu erachten.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Medienmuster:
Medien haben ein ihnen typisches ordnungsstiftendes Potenzial. Allerdings ist dieses unterschiedlich ausgeprägt, je nach Mediengebrauchsmuster. Eine Tageszeitung vermittelt ein anderes Ordnungsmuster als es das Radio tut, das Fernsehen oder das Internet (vgl. Bauer 2011). In diesem Sinne ist es für die Bestimmung der Qualität eines Bildungsmediums sehr wohl relevant, das eine Medium (die eine medial Infrastruktur) von einem (einer) anderen zu unterscheiden.
2. Medieneinsatz: Dem Kriterium de Medienmusters folgend muss daher auch unterschieden werden zwischen den je gegebenen Möglichkeiten oder Anforderungen des Medieneinsatzes im Bildungskontext. Generell stellt sich auch die Frage nach dem didaktischen Wert der Instrumentalisierung oder der Instrumentalisierbarkeit von Medien als Bildungsmedien, wenn sie speziell für Bildungsinteressen ausgewiesen sind. Da es sich bei den hier zur Wahl stehenden Bildungsmedien eigentlich um

Medienprojekte bzw. Medienprodukte handelt, die primär nicht im didaktischen Interesse von Bildung, sondern in einem allgemeinen Interesse der Vermittlung eines Themas (allgemeine Bildung) entstanden sind, sind Möglichkeiten und Bedingungen des Bildungseinsatzes gesondert zu prüfen.

3. Mediatisierungs- bzw. Medialisierungspotenziale:

Die kritische Überlegung, dass Bildung mehr ist als nur vermeintlicher kognitiver Besitz, mehr als eine simple Akkumulation oder Addition von Wissen und in jedem Falle etwas anderes als nur ein Status-Merkmal, setzt sich in Verbindung mit dem intensivierten sozialen Wandel, der moralischen Krise der Hierarchien und Eliten und mit der Zunahme der Mediatisierung von Wissensaustausch und Wissensvernetzung durch. Die unverbrüchliche Verbindung zwischen Wissen und Lebenshaltung wird zunehmend eingefordert, nicht nur bei Personen, sondern auch bei Unternehmungen, Institutionen und Organisationen. Diese alltagsethische Erkenntnis ruft auf der wissenschaftlichen Ebene auch zunehmend die kritische Reflexion der Kulturosoziologie auf den Plan, die deutlich macht: Bildung ist kein privates Privileg von und für Eliten, sondern ein gesellschaftliches Gut, das sich unter den Bedingungen gesellschaftlicher Verteilung und Beteiligung zu dem entwickelt, was es ist: die kulturelle Ressource der Konstitution von Gesellschaft. Ihr gesellschaftlich-performatives Profil ist das des Habitus (vgl. Bourdieu 1974), verstanden als ein Setting von kulturell programmierten, der persönlich-identen Lebenshaltung zugeordneten Grundmustern von Haltungen (Einstellungen, Ausrichtungen, Aspirationen), die über sozial assimilierte und einander zugespielte Vergewisserungen ein gesellschaftlich archiviertes Verhaltensrepertoire (kulturelles Gedächtnis) ermöglichen, durch das sozial programmierte Verhältnisse der kulturellen Ausrichtung wie kulturell programmierte Verhältnisse der Aufmerksamkeit entstehen. Dies alles ist als Effekt einerseits, als Herausforderung der zunehmenden Mediatisierung der Lebensbereiche zu verstehen. Bildung wird zu Medienbildung wie Politik Medienpolitik und Kultur Medienkultur geworden ist.

4. Medieneffekte:

Medienwirkungen sind zwar nicht als Wirkungen von oder durch Medien zu verstehen, aber als Effekte, die sich durch den Gebrauch und im Kontext des Gebrauchs von Medien einstellen. Dennoch kann man, die Diskussion um die theoretische Gültigkeit des Wirkungsbegriffs einmal ausgeklammert (vgl. Früh/Schönbach

1982), davon ausgehen, dass im Kontext medienvermittelter Interaktion andere Kommunikationseffekte entstehen als in unvermittelten Gesprächszusammenhängen. Diese Medieneffekte (z.B. Fiktion, Realitätssimulation, Inszenierung, Dramatisierung, Personalisierung, Trivialisierung, Individualisierung etc. – vgl. Krotz 2007) spielen in der Zuordnung von Bedeutung und daher auch für Wissens- und Behaltenswerte eine im einzelnen genauer zu analysierende Rolle. Sie sollten daher in der kritischen Bewertung von Medien, wenn sie denn als Bildungsmedien Verwendung finden, mit in kritischen Betracht gezogen werden.

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

Die hier anzusprechenden Qualitätskriterien thematisieren das kommunikative Muster der in dem Bildungsmedium integrierten medialen Verwendungsmuster:

1. Medienmuster:

- Das Bildungsmedium verwendet Einzelmedienelemente (analoge oder digitale, interaktive oder passive), die den Kommunikationswert des Inhaltes merklich erhöhen
- Das Bildungsmedium verwendet mediengesteuerte Elemente, (z.B. story tellig, audiovisuelle Erzählmuster u.ä.), die ein elaboriertes Niveau mediensprachlicher Qualität erkennen lassen
- Das Bildungsmedium setzt auf mediendidaktische Muster, die ein elaboriertes Niveau mediensprachlicher Visualisierungsmuster erkennen lassen (monomedial – multimedial, Drama, Dramatisierung)
- Das Bildungsmedium arbeitet mit mediendidaktischen Mustern, die ein elaboriertes Niveau von Digitalisierung verlangen oder voraussetzen.

2. Medieneinsatz

- Die Medienelemente (analoge oder digitale, interaktive oder passive), die in dem Produkt zum Einsatz kommen, erfüllen eine optimale Funktion zum Verständnis der Inhalte
- Die Medienelemente, die in dem Produkt zum Einsatz kommen, erfüllen durch die Art ihrer Gestaltung eine optimale Funktion zur Unterstützung des Lernprozesses (Lerner-Seite)

- Die Medienelemente, die zum Einsatz kommen erfüllen in optimaler Weise die Funktionen des medialen (digitalen) Unterrichtsgeschehens

3. Medialisierungspotenziale

- Die Medienelemente (analoge oder digitale, interaktive oder passive), die in dem Produkt zum Einsatz kommen, erfüllen in optimaler Weise Bedingungen der Aneignung von Wissen aus medialen Wissensquellen
- Die Medienelemente, die in dem Produkt zum Einsatz kommen mobilisieren den Wissensaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden
- Die Medienelemente, die in dem Produkt zum Einsatz kommen, bereichern in optimaler Weise die Unterrichtswerte wie: Informationswert, Verständnisswert, Überzeugungswert, Wissensverwertungswert

4. Medieneffekte

- Die Medienelemente (analoge oder digitale, interaktive oder passive), die in dem Produkt zum Einsatz kommen, wirken durch die optimale Ausschöpfung von medientypischen Effektmustern wie z.B. Simulation,
- Die Medienelemente, die in dem Produkt zur Anwendung kommen (analog oder digitale, interaktiv oder passiv), tragen effektiv zum Verstehens- und Behaltenswert des gebotenen Inhalts bei
- Die Medienelemente, die in dem Produkt zur Anwendung kommen (analog oder digitale, interaktiv oder passiv), lassen erwarten, dass sie effektiv den Nachhaltigkeitswert des gewonnenen Wissens fördern.

Evaluierungsbereich IV:

Anwendungsaspekte: Nachhaltigkeit, Bildungserwartungen, Bildungseffekte

Im Zentrum aller Bildungsbemühungen spielt das Thema von deren Nachhaltigkeit eine entscheidende Rolle: hat das Denken Spuren hinterlassen, hat es Horizonte aufgemacht, die auch einer nächsten Bildungsgeneration eine durch Bildung legitimierte Ortsbestimmung in einer durch Medienkommunikation konstituierten Gesellschaft ermöglicht? Zu übersehen ist nicht, dass die für Zentralstellen des Bildungsgeschehens gehaltenen Akteure (z. B. Lehrer) in nicht weniger wichtige, aber weniger im Vordergrund aufgestellte, periphere Zonen abwandern und die lange für peripher gehaltenen Positionen (z. B. die Schüler, die Lernenden) nun in Praxis, Theorie und Analyse zunehmend ins Zentrum der Fragestellung rücken: Wer macht Bildung nachhaltig, wenn nicht die Lernenden? In diese Richtung ist der Wert der Nachhaltigkeit von Bildungsmedien (hier: im Europadiskurs) mit zu bewerten.

Qualitätskriterien dieses Evaluierungsbereiches

1. Lernanwendung: wo, wann, wie und warum sind Anwendungen des Gelernten/Erfahrenen zu erwarten oder zu unterstellen?
2. Folgeprozesse: Sind die zur Auswahl stehenden Medien und deren Verwendung im Bildungszusammenhang so ausgerichtet, dass mit Folgeprozessen zu rechnen ist. Mit welchen?
3. Kontextualisierung: Wie sind die Europa-Themen (Europäische Werte) kontextualisiert: mit Geschichte, Regionen, subjektiven Lebensgeschichten, mit Institutionen etc.?
4. Anpassungsfähigkeit: lassen sich die Medien in Bildungsprozesse so einbinden (anpassen), dass sie die intendierten Bildungsziele oder Lernziele effektiv unterstützen?
5. Technische Funktionalität: welchen Status an Technik oder welche skills im Umgang mit Technik erfordern die zur Wahl stehenden Medien und sind sie so strukturiert, dass der technische Aufwand nicht mehr Aufmerksamkeit erfordert als die Thematik selbst?
6. Produktinformationen: welche Gebrauchsanwendungen finden sich zu einem zur Wahl stehenden Medienpaket im Hinblick auf bildungsrelevante Verwendung?

Qualitätskriterien und Prüfaspekte

1. Lernanwendung

- Das Bildungsmedienprodukt knüpft optimal an die Lebens- und Lernkontexte an, indem sie speziell zum Thema gemacht werden
- Das Bildungsmedienprodukt hilft den Nutzern / usern sich der Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zwischen ihren Erwartungen und den Lernerfahrungen zu machen
- Das Bildungsmedium lässt erkennen, dass es durch seine inhaltliche, formale und mediale Aufbereitung dazu beitragen möchte, das Europa-politische Wissen so zu vermitteln, dass es bei den Lernenden Europa-bewusstes Haltung induziert

2. Folgeprozesse

- Das Bildungsmedium lässt durch seine inhaltliche, formale und mediale Gestaltung erkennen, dass es generell an Folgen des Handelns auf Basis des Wissens interessiert ist
- Das Bildungsmedium lässt durch seine inhaltliche, formale und mediale Gestaltung erkennen, dass es neben kognitiven Lerneffekten auch an Wirkungen Europa-politisch kritisch-konstruktiver Mentalität (Haltung, Einstellung, Habitus) interessiert,
- Das Bildungsmedium lässt durch seine inhaltliche, formale und mediale Gestaltung erkennen, dass es auf eine effektive Reichweite der Schlüsse bzw. Schlussfolgerungen (Wissensverwertung / Praxisrelevanz) ausgerichtet ist (Lerner-Seite)
- Das Bildungsmedium gibt durch seine inhaltliche, formale, didaktische und mediale Gestaltung dem/der LehrerIn Handreichungen, das vermittelte Europa-Wissen für Lernende möglichst praxisfolgernd vermitteln zu können (Lehrer-Seite)

3. Anpassungsfähigkeit / Kompatibilität

- Das Bildungsmedienprodukt lässt sich in Bildungsprozesse so optimal einbinden (anpassen), dass es die generellen Bildungs- und Lernziele von Bildungsorganisationen auch effektiv unterstützt
- Das Bildungsmedienprodukt lässt sich aufgrund klar definierter didaktischer Strukturen (Lernziele, Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden) optimal in vorgegebene Bildungsprogramme einbinden

4. Technische Funktionalität

- Die Anforderungen an Technik oder die skills zum Umgang mit Technik sind für die Wahl des Mediums für den Einsatz im Unterricht angemessen,
- Das Medium ist so strukturiert, dass der technische Aufwand nicht mehr Aufmerksamkeit erfordert als die Thematik selbst,
- Die in dem Bildungsmedium gegebenen, vorgeschlagenen oder verlangten Medienelemente / Medienaktivitäten funktionieren einwandfrei
- Die mit dem Bildungsmedium mitgelieferten Anregungen / Begleitmaterialien zur Unterrichtsgestaltung sind nützlich hilfreich und funktional

5. Produktinformationen

- Die mit dem Bildungsmedienprodukt vermittelten Gebrauchsanwendungen sind hilfreich
- Die Produktbeschreibung ist übersichtlich und informativ
- Die mitgelieferten Produktinformationen geben wesentliche und hilfreiche Information zu Hintergrund und Weiterverwendung.

Literaturhinweise:

Bauer, Thomas A. (2008): Signaturen der Mediengesellschaft. Stil-Bildung und Ästhetik des Lebens im Fluidum von Medialität. IN: Bauer, Thomas A./ Ortner, Gerhard E. (Hg.) Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. B+B Medienhaus Paderborn: 122–145.

Bauer, Thomas A. (2010): O Valor Publico da Media Literacy. IN: Líbero, São Paulo, S. 9-21.

Bauer, Thomas A. (2011): In Zukunft mehr Kommunikation. Gesellschaft im Spiegel des Medienwandels. IN: Koschnick, Wolfgang J. (Hg.) Schwerpunkt: Die Zukunft der klassischen elektronischen Medien. FOCUS-Jahrbuch 2011. FOCUS-Magazin-Verlag München: 465–547.

Bauer, Thomas A. (2012): Medienbildung. Das Kompetenzmotiv ziviler Gesellschaft und das Wissensmotiv der Kommunikationswissenschaft. IN:

Springer, Nina/ Raabe, Johannes/ Haas, Hannes/ Eichhorn, Wolfgang (Hg.) Medien und Journalismus im 21. Jahrhundert. Herausforderungen für Kommunikationswissenschaft, Journalistenausbildung und Medienpraxis. UVK Konstanz: 47–74.

Bernstein, Basil (1964): Elaborated and Restricted Codes. Their Origins and some Consequences. IN: Gumperz, John Joseph/ Hymes, Dell (Hg.) The Ethnography of Communication. American Anthropologist Association Menasha: 55–69.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Suhrkamp Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital. IN: Kreckel, Reinhard (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Schwartz Göttingen: 193–198.

Eco, Umberto (1991): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen. München: Wilhelm Fink

Edmair, Alois (1968): Horizonte der Hoffnung. Eine philosophische Studie. Regensburg: Pustet

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit: Merve-Verlag Berlin.

Früh, Werner/ Schönbach, Klaus (1982): Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein neues Paradigma der Medienwirkungen. IN: Publizistik - Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung, 1/2: 74–88.

Heider, Fritz: Attitude and Cognitive Organization. IN: Journal of Psychology, Vol. 21/1946. 1946, S. 107-112

Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. UNRAST-Verlag Münster.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
Morris, Charles W. (1946). Signs, Language, and Behavior. New York: Prentice-Hall.

Ortner, Gerhard E. (2002): Vollständiges Lernen: Tipps und Tricks rund ums 3E-Lernen: Mnemotechnik, Merkzeugkasten und Co. Paderborn: Eigenverlag

Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus: Rowohlt Reinbek bei Hamburg.

Weischenberg, Siegfried (1998): Journalismus in der Gesellschaft. Theorie, Methodologie und Empirie. Westdeutscher Verlag Opladen.

Wodak, Ruth (Hg.) (1989): Language, power and ideology. Studies in political discourse. Benjamins Amsterdam.

Website-Hinweise:

BB-Media Projektwebsite: <http://www.media-online.eu>/www.media-online.eu

Eco-C – Europäisches Zertifizierungsprogramm Kommunikative Kompetenz: <http://www.eco-c.at>/www.eco-c.at

ESEC - European Society for Education and Communication: <http://www.esec-online.de>/www.esec-online.de

Erasmus EuroMedia Awards:
<http://www.euromediaawards.eu>/www.euromediaawards.eu

IMIM - International Media Innovation Management: <http://www.imim-master.com>/www.imim-master.com

Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien: <http://www.publizistik.univie.ac.at>/www.publizistik.univie.ac.at

OKTO Community TV Wien: <http://www.okto.tv.at>/www.okto.tv.at

PID – Presse- und Informationsdienst der Stadt Wien:
<http://www.wien.at>/www.wien.at

KAPITEL IV

BEISPIELHAFTE DIGITALE BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS DEN BETEILIGTEN LÄNDERN

Deutschland, Slowenien, Österreich, Niederlande, Zypern, Ungarn, Griechenland

In diesem Kapitel werden beispielhafte digitale Bildungsmedien aus den beteiligten Ländern Deutschland, Slowenien, Österreich, Niederlande, Zypern, Ungarn, Griechenland vorgestellt. Es sind in der Mehrzahl Bildungsmedien, die in den letzten Jahren im Comenius-Award ausgezeichnet wurden und für den Einsatz in der Erwachsenenbildung empfohlen werden. Einige dieser Bildungsmedien, die besonders für die Erwachsenenbildung in den beteiligten Ländern integriert. geeignet sind, wurden in die Modellkurse (Kapitel II)

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS DEUTSCHLAND

BERND H. MIKUSZEIT

TITEL 1

wb-web - Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

TITEL 2

digital.learning.lab

TITEL 3

Initiative Teachtoday

TITEL 4

Scroller digital

TITEL 5

Deutsche Einheit Interkulturell

TITEL 5

Deutsche Einheit Interkulturell

TITEL 1

wb-web - Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

HERAUSGEBER

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

LINK

www.wb-web.de (link is external)

ZUSAMMENFASSUNG

Das Portal wb-web zielt auf die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung

INHALT

wb-web bereitet für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung wissenschaftlich gesichertes und fundiertes (erwachsenen-)pädagogisches Fachwissen sowie relevantes Feldwissen auf und bietet es auf seinem Onlineportal an. Damit möchte wb-web einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung dieser Zielgruppe leisten, zu der in Deutschland mehr als 500.000 Personen zu zählen sind. Die auf wb-web bereitgestellten Inhalte sind als Open Educational Resources (OER) unter einer Creative Commons Lizenz frei verfügbar und können nachgenutzt werden (CC-BY-SA 3.0 DE). Den Nutzer/innen stehen Handlungsanleitungen, Checklisten, Buchvorstellungen, Linklisten, Wissensbausteine, Fallbeispiele und vieles mehr zur Verfügung. Sie sind frei recherchierbar, können aber auch in von der Redaktion zusammengefassten Dossiers themenbezogen erarbeitet werden. Die Dossiers reichen von Themen wie Alphabetisierung und Grundbildung über Digitalisierung in der Erwachsenenbildung, Nachhaltigkeit bis zu Recht in der Weiterbildung oder Selbstständigkeit (vgl. <https://www.wb-web.de/dossiers.html>).

Weiterhin bietet wb-web die Möglichkeit, sich mit Kolleg/innen der Fachcommunity über inhalts-, raum- und tränergrenzen hinweg auf dem Portal auszutauschen. Hierzu können eigene Nutzerprofile angelegt und in den bereits bestehenden Profilen (aktuell über 1800) recherchiert werden. Die Nutzer/innen können mit anderen in direkten Kontakt treten, sich vernetzen und in einem (moderierten) Forum fachlich miteinander diskutieren (vgl. <https://www.wb-web.de/community.html>).

2020 fand eine Erweiterung des Portals um einen Lernbereich statt. Der Lernbereich bietet den auf wb-web registrierten Nutzer/innen die Möglichkeit, zu ausgewählten Themen entlang der Kursplanung, -Durchführung und -Evaluation kostenfreie, virtualisierte Selbstlernangebote zu absolvieren. Der Lernbereich ermöglicht das freie Stöbern in den Inhalten, einen kompetenz- und einen problemorientierten Zugang zu den sogenannten Lernpfaden. Die Lernpfade werden sukzessive erweitert und ausgebaut. Darüber hinaus können die im Lernbereich vorhandenen Lernangebote auch von anderen Bildungseinrichtungen für Train-the-Trainer Konzepte aufgegriffen, in eigene blended learning Angebote integriert und kostenfrei genutzt werden (vgl. <https://www.wb-web.de/lernen.html>).

Nach einer Bedarfsanalyse bei über 1000 Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung folgte die Konzeptionsphase und Realisierung. Ende 2015 ging wb-web online. Das Portal wurde im Jahr 2016 am DIE verstetigt und wird von einem kleinen Redaktionsteam betreut und inhaltlich erweitert. Insgesamt bietet wb-web aktuell deutlich mehr als 1500

Inhaltselemente für die Lehrenden an. Dazu unterstützt die Community der Lehrenden aus der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Fachbeiträgen, Materialien, Erfahrungsberichten, Handlungsanleitungen und vielem mehr die Weiterentwicklung von wb-web. Circa ein Drittel der Beiträge wurde von externen Autor/innen erstellt – aus der Praxis für die Praxis. Darüber hinaus unterhält wb-web einen Unterstützerkreis, bestehend aus Fach- und Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Diese liefern inhaltliche Schwerpunkte aus ihren Arbeitsbereichen, geben fachinhaltliche Impulse und helfen bei der Dissemination von Inhalten. Aktuell entwickelt wb-web verstärkt multimediale Inhalte, setzt zunehmend Videobeiträge ein oder startet in Kürze ein eigenes Podcast-Angebot.

Besuchten 2016 ca. 80.000 Nutzer/innen das Portal wb-web, waren es 2019 schon über 720.000 Besucher/innen mit über einer Millionen Seitenaufrufen. Das heißt, dass wb-web bei Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung bekannt ist und angenommen wird – wb-web wirkt! Regelmäßige Evaluationen helfen, die Wirkung und Usability von wb-web an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen sowie Themen zu aufzubereiten, die für die Lehrenden aktuell von Bedeutung sind. Das Konzept und die Realisierung von wb-web fand in der Vergangenheit immer wieder Beachtung. So wurde das Portal mit dem TrainerLink aufgrund der hohen Praxisbezüge ausgezeichnet, erhielt wegen des konsequenten Angebots freier Ressourcen den OER Award und wurde von der Leibniz-Gemeinschaft als good practice Projekt für Wissenstransfer in das Leitbild Leibniz-Transfer aufgenommen.

BEWERTUNG (Bernd Mikuszeit)

In mediengestützten Lehr- und Lernarrangements nimmt die DIGITALE KOMPETENZ von Lehrenden eine Schlüsselrolle ein.

wb-web ist dafür ein ausgezeichnetes Onlineportal.

Es vermittelt für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung wissenschaftlich gesichertes und fundiertes pädagogisches Fachwissen.

Die auf wb-web bereitgestellten Inhalte sind als

OERs (Open Educational Resources) frei verfügbar.

Den Nutzern stehen Handlungsanleitungen, Checklisten, Buchvorstellungen, Linklisten, Wissensbausteine, Fallbeispiele und vieles mehr zur Verfügung.

Hervorzuheben ist, dass wb-web die Möglichkeit bietet,

sich mit Kolleg/Innen in einer Fachcommunity auszutauschen.

Im Lernbereich des Portals können die Nutzer ausgewählte Selbstlernangebote zur Kursplanung, -Durchführung und -Evaluation kostenfrei absolvieren.

Das Portal wb-web leistet einen fundierten Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Es wird von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswertes Angebot bewertet

und deshalb mit der Comenius-EduMedia-Medaille 2020 ausgezeichnet

TITEL 2

digital.learning.lab

HERAUSGEBER

Technische Universität Hamburg, Institut für Technische Bildung & Hochschuldidaktik

LINK

<https://digitallearninglab.de/> (link is external)

ZUSAMMENFASSUNG

Das digital.learning.lab ist ein Online-Kompetenzzentrum für die Unterrichtsgestaltung in digitalen Zeiten. Kuratierte Unterrichtsbeispiele- und impulse werden für Lehrkräfte frei zugänglich zur Verfügung gestellt.

INHALT

Das digital.learning.lab Portal bietet Lehrkräften Anregungen und Unterstützung, ihren Unterricht entlang der Kompetenzen für eine digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt nach KMK weiterzuentwickeln.

Auf der Plattform werden offen zugängliche Beispiele verschiedener Lehr-Lernszenarien (OER) mit und über digitale Medien - für viele fachliche Schwerpunkte und unterschiedliche Altersgruppen- zur Verfügung gestellt. Die Unterrichtsbausteine werden durch eine Redaktion kuratiert und auf inhaltliche und rechtliche Qualität begutachtet. Vorkenntnisse sowie eine besondere technische Ausstattung der Schule werden dabei nicht vorausgesetzt, es genügt ein Browser.

Im digital.learning.lab werden konkrete digitale Unterrichtsbausteine vorgeschlagen. Zusätzlich finden sich Toolbeschreibungen für digitale Werkzeuge, mit denen die Unterrichtsideen direkt umgesetzt werden können. Über die Trends lassen sich außerdem Projektideen, Forschungen und weitere Portale zum digitalen Wandel in der Schulbildung finden. Dieses Zusammenspiel von Informationen ergeben für Lehrkräfte ein umfassendes Bild und es können passende Arbeitsblätter sowie Unterrichtsmaterialien heruntergeladen und weiter bearbeitet werden. Durch den Einsatz von CC-Lizenzen ist eine weitere Bearbeitung durch die Lehrkräfte möglich.

Des Weiteren können Lehrkräfte über einen Login-Bereich niederschwellig eigene digitale Unterrichtskonzepte veröffentlichen. Nach Registrierung auf der Plattform können die Unterrichtsideen über ein Online-Formular strukturiert aufbereitet und eingereicht werden. Die Inhalte werden von erfahrenem pädagogischen Personal gesichtet, redigiert kuratiert und anschließend auf dem digital.learning.lab Portal veröffentlicht.

Das Kompetenzzentrum ist dabei frei zugänglich und für alle Lehrkräfte bundesweit verfügbar.

BEWERTUNG (Bernd Mikuszeit

Qualitativ hochwertige Bildungsmedien

kommen erst dann voll zur Wirkung,

wenn sie in ein didaktisch konzipiertes Lehr- und Lernkonzept integriert sind

und Lehrende und Lernende die erforderliche Medienkompetenz besitzen.

Das digital.learning.lab ist ein ausgezeichnetes Online-Kompetenzzentrum für die Unterrichtsgestaltung, ganz besonders in digitalen Zeiten.

Es bietet Lehrkräften Anregungen und Unterstützung, ihren Unterricht entlang der Kompetenzen für eine digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt zu entwickeln.

Hervorzuheben ist, dass auf der Plattform offen zugängliche Beispiele verschiedener Lehr-Lernszenarien (OER) mit und über digitale Medien zur Verfügung gestellt werden und dass das Kompetenzzentrum dabei frei zugänglich und für alle Lehrkräfte bundesweit verfügbar ist.

Das digital.learning.lab wird von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswertes Online-Angebot bewertet und deshalb mit dem Comenius-EduMedia-Siegel 2020 ausgezeichnet.

TITEL 3

Initiative TeachtodayHERAUSGEBER

Deutsche Telekom AG , Bonn
Helliwood media & education im fjs e.V. Berlin

LINK

<https://www.teachtoday.de>

ZUSAMMENFASSUNG

Teachtoday ist eine Initiative der Deutschen Telekom AG zur Förderung der sicheren und kompetenten Mediennutzung. Sie unterstützt Kinder & Jugendliche, Eltern & Großeltern sowie pädagogische Fachkräfte mit praxis- und alltagsnahen Tipps und Materialien. Dabei berücksichtigt die Initiative verschiedene Lebensräume und Nutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Freizeit.

INHALT

Die Initiative Teachtoday richtet sich mit ihren Angeboten und Materialien an Kinder und Jugendliche, Eltern und Großeltern sowie an pädagogische Fachkräfte und Akteure des Gemeinwesens wie Bibliotheken, Jugendämter oder Suchtpräventionsstellen. Mit ihren vielfältigen praxisnahen Angeboten bringt die Initiative diese Akteure, Familien und pädagogische Fachkräfte miteinander ins Gespräch und ermutigt Kinder und Jugendliche für eine sichere Teilhabe an der digitalen Welt und deren kompetente Mitgestaltung.

Auf dem Webportal www.teachtoday.de finden erwachsene Begleiterinnen und Begleiter junger Menschen vielzählige praxisnahe Materialien wie z. B. Projektideen für Schule und Familie sowie Wissenswerte zu Themen der sicheren und kompetenten Mediennutzung, die mit aktivierenden Elementen zum Austausch auf Augenhöhe mit jungen Menschen einladen. Entlang aktueller Fragestellungen werden die Themenschwerpunkte stetig erweitert und regen auch zur eigenen tiefergehenden Auseinandersetzung mit wichtigen Themen der sicheren Mediennutzung an. Dabei werden die Informationen mit Features in Audio, Bild und Video aufbereitet, um das Wissen in Bezug auf konkrete Dinge des Medienalltags in verschiedenen Medienformaten zu veranschaulichen.

Diese vielfältigen Materialien und verschiedene Formate sind seit kurzem in der Teachtoday-Toolbox auf dem Portal thematisch, altersgruppen- und formatspezifisch gebündelt zu finden. Diese beinhaltet derzeit schon über 80 Materialien zur Förderung der Medien- und Demokratiekompetenz junger Menschen im Alter von 9-16 Jahren. Mit der Toolbox können sowohl Lerngruppen, Schüler und Schülerinnen als auch Eltern und Lehrkräfte fern von Fachinhalten spannende Projekte umsetzen oder einfach kurze Lernsnacks einlegen. Je nach Bedarf können diese bequem nach Themen und Altersgruppen gesucht, in der persönlichen Toolbox gesammelt und kostenfrei heruntergeladen werden.: www.teachtoday.de/toolbox

Ein wichtiges und häufig genutztes Angebot auf dem Online-Portal ist der Medienkompetenztest : Ein spielerischer Einstieg für Kinder im Alter von 9 bis 12 sowie 13 bis 16 Jahren zur Erkundung der eigenen Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Er kann von Eltern und ihren Kindern oder auch von pädagogischen Fachkräften mit größeren Lerngruppen durchgeführt werden: www.teachtoday.de/medientest

Etwas bewegungsreicher ist ein weiterer Baustein der Initiative Teachtoday: Der Medienparcours, der sich an Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren richtet und über Spaß und Bewegung dazu anregt, die eigene Mediennutzung zu reflektieren. Seit mehreren Jahren wird der Medienparcours mit seinen spielerischen Angeboten bundesweit, in Stadt und Land, an verschiedenen Bildungseinrichtungen umgesetzt. Darüber hinaus sind alle Stationen zur Selbstumsetzung aufbereitet worden. Damit kann der Parcours als kompletter Stationsbetrieb durchgeführt oder einzelne Stationen davon in eigene Aktionen eingebunden werden:
www.teachtoday.de/parcours

Regelmäßige Themenwellen auf dem Portal bauen nicht nur Wissen um wichtige Themen der Mediennutzung auf sondern geben zugleich Projektideen und Infografiken an die Hand, die für die Förderung von Medienkompetenzen junger Menschen genutzt werden können. Integrierte Straßenumfragen geben zu jedem Thema darüber hinaus Einblicke in Wissen, Meinungen und Tipps von Menschen unterschiedlicher Alters und Herkunft. Aktuell zum Thema Digitale Zivilcourage oder Lernen mit digitalen Medien:
www.teachtoday.de/digitaleslernen
Ergänzt werden die Themenwellen durch tagesaktuelle Neuigkeiten über Facebook und Twitter, Umfragen und thematische Blogbeiträge (www.teachtoday.de/blog).

Teil der Initiative ist zudem das Medienmagazin SCROLLER, das sich direkt an Kinder von 9-12 Jahren richtet und für den Einsatz in Familie und Bildungseinrichtungen konzipiert ist. Kinder entdecken mit SCROLLER, wie sie sich sicher und kompetent durch die Welt der digitalen Medien bewegen können. Spannende und lustige Tipps, Rätsel und Geschichten machen Lust auf Lesen – online auf www.scroller.de und als kostenfreie Druckausgabe. Pädagogische Begleitbriefe und Elternratgeber geben Anregungen für den Einsatz des Magazins in Familie und Bildungsinstitutionen.

Darüber hinaus greifen die SCROLLER Kinderreporter in ihren Interviews und Reportagen aktuelle und relevante Themen auf, wie zum Beispiel das Thema Kinderrechte im Interview mit Bundesfamilienministerin Franziska Giffey:
(https://www.scroller.de/Nachgefragt/Kinderreporter/2889_Vor_Ort_beim_Weltkindertagsfest.htm) und das Thema Demokratie mit Bundestagsabgeordneten Falko Mohrs
(https://www.scroller.de/Nachgefragt/Kinderreporter/2865_Deine_Meinung_ist_wichtig.htm).

BEWERTUNG (Bernd Mikuszeit)

Die Deutsche Telekom unterbreitet mit Teachtoday und SCROLLER ausgezeichnete Angebote
zur sicheren und kompetenten Mediennutzung und
zur Förderung von Medienkompetenz,
sowohl für Kinder & Jugendliche
als auch für Eltern & Großeltern sowie pädagogische Fachkräfte.

Im Kindermedienmagazin SCROLLER erhalten Kinder wertvolle Anregungen zu Themen wie
„Das erste Handy“, „Soziale Netzwerke“, „Datensicherheit“, „Digitale Spiele“, „Digitale Demokratie“, „Lernen mit digitalen Medien“ und „Mut im Netz“

Teachtoday bringt mit vielfältigen praxisnahen Angeboten Familien und pädagogische Fachkräfte miteinander ins Gespräch und ermutigt Kinder und Jugendliche für eine sichere Teilhabe an der digitalen Welt und deren kompetente Mitgestaltung.

Auf dem Webportal www.teachtoday.de finden Lehrende vielfältige praxisnahe Materialien wie Projektideen für Schule und Familie sowie Wissenswerte zu Themen der sicheren und kompetenten Mediennutzung im Unterricht genutzt werden können.

Dabei werden die Informationen mit Features in Audio, Bild und Video aufbereitet.

Teachtoday und SCROLLER sind beispielhafte Initiativen zur Förderung digitaler Kompetenz und werden von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswerte Lernangebote bewertet und deshalb mit der Comenius-EduMedia-Medaille 2020 ausgezeichnet.

TITEL 4

Scroller digital

HERAUSGEBER

Initiative Teachtoday der Deutsche Telekom AG , Bonn

LINK

<https://www.scroller.de/>

ZUSAMMENFASSUNG

Das digitale Kindermedienmagazin SCROLLER ist ein Angebot von Teachtoday, einer Initiative der Deutschen Telekom. Als interaktive Webversion, mit vielen digitalen Elementen angereichert, vermittelt es Kindern von 9-12 Jahren Medienkompetenz auf Augenhöhe. Bisher sind sieben thematische Ausgaben des SCROLLER digital entwickelt worden und unter www.scroller.de zu finden

INHALT

Die letzten zwei Jahre intensiven Online-Lernens und die damit zunehmenden Medien-Nutzungsgewohnheiten von Kindern wurden als Anlass genommen, das Angebot für Kinder zu erweitern und das SCROLLER Magazin als digitale Ausgabe zu entwickeln. Seit 2021 erscheint das Magazin als interaktives Format. Auf Basis der bewährten Print-Ausgaben wurde die interaktive Variante von SCROLLER um multimediale Elemente erweitert. In Form von anwählbaren Spot-Elementen auf den digitalisierten Einzelseiten sind audiovisuelle Elemente, Bilder und Grafiken, spannende Quiz und andere Zusatzinformationen integriert. Dabei wird insbesondere die Barrierefreiheit der multimedialen Elemente und Vorlesefunktionen berücksichtigt. Bisher sind folgende Ausgaben als interaktive Variante erschienen: Datenschutz, Gaming, Digitales Lernen, Digitale Demokratie, Mut im Netz, Konsum, Fit fürs Handy.

SCROLLER EDU+

Als Erweiterung zum SCROLLER digital werden auf den Einzelseiten Inhalte gesondert für den digitalen Unterricht aufbereitet und als Einzelmodul für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Das modulare Lernangebot von SCROLLER Edu+ besteht aus Unterrichtsideen sowie informativ gegliederten Wissenssnacks der Teachtoday-Toolbox, Videomaterialien und bietet Lehrkräften die Möglichkeit, Medienkompetenz im Kontext von Datenschutz, Medienkonsum, digitalen Spielen und anderen Medienwelten zu thematisieren.

SCROLLER Edu+

(https://www.teachtoday.de/Angebote/Materialien/SCROLLER_EDU/3056_SCROLLER_EDU.htm) offeriert vielfältige Einsatzmöglichkeiten, die von einer klassischen Unterrichtsstunde zu einem spezifischen Thema bis hin zu thematischen Projektideen reichen. Diese Variante ermöglicht es der Lehrkraft, bestimmte Inhalte aus dem SCROLLER separat mit den Kindern zu behandeln. Der Einsatz der Materialien eignet sich für Präsenz- sowie hybriden und Fernunterricht.

BEWERTUNG (Bernd Mikuszeit)

Die Deutsche Telekom unterbreitet mit Teachtoday und SCROLLER ausgezeichnete Angebote

zur sicheren und kompetenten Mediennutzung und

zur Förderung von Medienkompetenz,

sowohl für Kinder & Jugendliche

als auch für Eltern & Großeltern sowie pädagogische Fachkräfte.

Im Kindermedienmagazin SCROLLER erhalten Kinder wertvolle Anregungen zu Themen wie

„Das erste Handy“, „Soziale Netzwerke“, „Datensicherheit“, „Digitale Spiele, „Digitale Demokratie“, „Lernen mit digitalen Medien“ und „Mut im Netz“

Teachtoday bringt mit vielfältigen praxisnahen Angeboten Familien und pädagogische Fachkräfte miteinander ins Gespräch und ermutigt Kinder und Jugendliche für eine sichere Teilhabe an der digitalen Welt und deren kompetente Mitgestaltung.

Auf dem Webportal www.teachtoday.de finden Lehrende vielfältige praxisnahe Materialien wie Projektideen für Schule und Familie sowie Wissenswerte zu Themen der sicheren und kompetenten Mediennutzung im Unterricht genutzt werden können.

Dabei werden die Informationen mit Features in Audio, Bild und Video aufbereitet.

Teachtoday und SCROLLER sind beispielhafte Initiativen zur Förderung digitaler Kompetenz und werden von der Comenius-Jury als didaktisch und methodisch sehr empfehlenswerte Lernangebote bewertet und deshalb mit der Comenius-EduMedia-Medaille 2020 ausgezeichnet.

TITEL 5

Deutsche Einheit Interkulturell

HERAUSGEBER

Eduversum GmbH, Wiesbaden
Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur Kronenstraße 5, 10117 , Berlin
Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Fördergeber), Berlin
Beauftragter der Neuen Länder, Berlin

LINK

www.einheit-interkulturell.de

ZUSAMMENFASSUNG

Das Bildungsprojekt „Deutsche Einheit Interkulturell“ nimmt die deutsche Einheit aus einer neuen, bisher im Schulunterricht nie thematisierten Sichtweise in den Blick – aus der Sicht von Eingewanderten und deren Nachkommen. Die Website www.einheit-interkulturell.de bietet zahlreiche Materialien und Inhalte darüber, wie Eingewanderte und deren Nachkommen die Umbrüche Ende der 1980er Jahre, den Mauerfall und die ersten Jahre der deutschen Einheit erlebten.

INHALT

Das Bildungsangebot für Jugendliche und Lehrkräfte nimmt die deutsche Einheit aus der Perspektive von Eingewanderten und deren Nachkommen in den Blick. In insgesamt elf Modulen wird die Geschichte vor und nach 1990 mit Fokus auf der Migrations- und Integrationsgeschichte der beiden deutschen Staaten thematisiert. Wie es zur Anwerbung von Arbeitskräften kam, wie Eingewanderte und deren Nachkommen den Mauerfall erlebten oder warum viele Menschen bis heute die deutsche Einheit mit rassistischen Ausschreitungen verbinden, sind nur einige Themeninhalte der Website. Fotografien, Textquellen, Zitate, mehrere Video-Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, ein Erklärvideo zur Thematik sowie ein Glossar mit Erklärungen zu ausgewählten Begriffen bieten ein abwechslungsreiche Informationsangebot. In elf Quizen kann das neu erworbene Wissen direkt getestet werden. Für Lehrkräfte stehen Materialien (zum Download) für die Unterrichtsgestaltung bereit.

Das Projekt wurde von der Eduversum GmbH in Kooperation mit der Bundesstiftung Aufarbeitung entwickelt, von dem Beauftragten der Bundesregierung für die neuen Länder unterstützt und aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie gefördert.

Die Veröffentlichung des Bildungsprojektes ist auf Ende April terminiert. Bis dahin ist die Website noch mit einem Passwortschutz versehen. Danach soll die Website frei zugänglich sein.

BEWERTUNG (Elfi Bendikat))

Im Comenius-Wettbewerb 2021 erhält das AMP "Deutsche Einheit Interkulturell" das Comenius -EduMedia-Siegel.

Die inhaltliche und anlassbezogene Begründung für das AMP ist überzeugend.

Die mit der Einwanderung in der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR sowie in der Umbruchszeit im Rahmen der Deutschen Einheit einhergehenden Integrationsfragen erfordern kreative Lehr- und Lernformate. Ein Beispiel hierfür bietet dieses perspektivisch neuartige multimediale Bildungsangebot der Eduversum GmbH, das im Auftrag verschiedener öffentlich-rechtlicher Institutionen entstand.

Mit seinem umfassenden, aktualitätsbezogenen Themenspektrum vermittelt das AMP einer vielschichtigen Zielgruppe zentrale Informationen. Hinzu kommen bedarfsorientierte Schwerpunktsetzungen, wie z.B. zur deutschen Geschichte der Nachkriegszeit, zu Integrationsproblemen, Erwartungen der Zuwanderer, Ausgrenzungserfahrungen etc. Die einzelnen Module werden medial vielfältig, mit unterschiedlichen Ausführlichkeitsstufen und inhaltlich gut strukturiert präsentiert. Ergänzt wird die umfängliche Wissensvermittlung durch anschauliche Videos, Fotos, Interviews etc., die prägnant, anschaulich und die kritische Reflexion der Rezipienten fördernd, konzipiert sind.

Abgerundet wird das AMP mit einer Fülle von didaktische-methodischen Materialien für Lehrer in verschiedenen Fächern

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE
ERWACHSENENBILDUNG AUS DEUTSCHLAND

DANIEL BECKER, ELKE RADDATZ

TITEL 1

Bildungsmedienpaket für Berufsschulen

TITEL 2

Berufsorientierung per App: „Buntes Battle“

TITEL 3

ME-Berufe

TITEL 4

think ING. – Das Netzwerk für Informationen zu Ingenieurstudium und -beruf

TITEL 5

planet-beruf.de – Meine Zukunft. Meine Ausbildung.

TITEL 1

Bildungsmedienpaket für Berufsschulen

HERAUSGEBER

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV)
jungvornweg GmbH

LINK

<https://www.dguv.de>

BESCHREIBUNG

Das Präventionsprogramm Jugend will sich-er-leben stellt Berufsschulen zu jährlich wechselnden Themen ein Bildungsmedienpaket zur Verfügung, bestehend aus einem Unterrichtskonzept, 8 Filmen und 2 Beteiligungsformaten - 2020/21 zum Thema Kommunikation. Die Inhalte des Unterrichtskonzepts sind abgestimmt auf die Lehrpläne an den Berufsschulen.

BEWERTUNG

Eine inhaltlich sehr gute Sammlung von Hinweisen zum möglichen Gelingen von Kommunikation, vor allem im Hinblick auf Jugendliche und deren oft unüberlegte Kommunikationsmuster. Die Selbstverständlichkeit der Kommunikation wird unter den Bedingungen von Funktion, Organisation und Arbeit in Frage gestellt. Mediendidaktisch ist das Produkt gut durchdacht und gut verwendbar. Die eingebrachte Gebärdensprache beweist, dass Inklusion hier mitgedacht wird.

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten	3 Sterne
Didaktisch-methodische Anforderungen	4 Sterne
Medial-gestalterische Anforderungen	4 Sterne
Organisatorisch-technischen Anforderungen	3 Sterne
Gesamt	4 Sterne

TITEL 2

Berufsorientierung per App: „Buntes Battle“

HERAUSGEBER

Brillux GmbH & Co. KG

LINK

<https://www.deine-zukunft-ist-bunt.de>

BESCHREIBUNG

Mit der kostenfreien Spiele-App \"Buntes Battle\" werden Schulen bei der Berufsorientierung unterstützt, um bei den Jugendlichen das Interesse für eine Ausbildung im Maler- und Stuckateurhandwerk zu wecken. In der App werden Informationen rund um die Ausbildungsberufe spielerisch vermittelt.

BEWERTUNG

Das Produkt ist eine Mischung aus Fragen und Aktivitäten, die darauf abzielen, Talenten und Fähigkeiten in den Bereichen Maler, Lackierer und Stuckateur zu identifizieren. Ästhetisch sehr interessant, ebenso die virtuelle Umgebung. Die Methodik und die Reihenfolge der Aktivitäten, mit das Ziel erreicht werden soll, steht dahinter ein wenig zurück.

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten	3 Sterne
Didaktisch-methodische Anforderungen	4 Sterne
Medial-gestalterische Anforderungen	4 Sterne
Organisatorisch-technischen Anforderungen	3 Sterne
Gesamt	4 Sterne

TITEL 3

ME-Berufe

HERAUSGEBER

Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

LINK

<https://www.ausbildung-me.de>

BESCHREIBUNG

Die App „ME-Berufe“ ist der persönliche Begleiter für Schülerinnen und Schüler vor, während und nach dem Besuch der InfoTrucks der Metall- und Elektro-Industrie. Sie können sich hier interaktiv über die M+E-Ausbildungsmöglichkeiten informieren, ihr Talent für Berufe prüfen und freie Stellen finden.

BEWERTUNG

Das Produkt richtet sich an Jugendliche in der Berufsorientierungsphase. Es enthält zahlreiche Berufsbilder mit jeweils einer Fülle von Informationen von Ausbildungsvoraussetzungen bis zur Entlohnung. Ergänzt wird die Nutzung durch einen persönlichen Berufsscheck und Anderes. Die mediale Qualität, die Umsetzung didaktischer Überlegungen und die technische Nutzung überzeugen. Leider konnte das Produkt coronabedingt nicht im Zusammenhang mit dem Truck bewertet werden.

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten	4 Sterne
Didaktisch-methodische Anforderungen	3 Sterne
Medial-gestalterische Anforderungen	4 Sterne
Organisatorisch-technischen Anforderungen	4 Sterne
Gesamt	4 Sterne

TITEL 4

think ING. – Das Netzwerk für Informationen zu Ingenieurstudium und -beruf

HERAUSGEBER

Gesamtmittel - Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-Industrie e.V.

LINK

<https://www.think-ing.de>

BESCHREIBUNG

think ING. ist DAS berufliche Orientierungsangebot und Netzwerk zur Förderung des Ingenieur Nachwuchses im deutschsprachigen Raum. Die Website enthält für SchülerInnen, Studierende, Lehrende, Unternehmen und Initiativen zugeschnittene Informationen, zahlreiche kostenlose Bestell-Medien und wird von Social-Media-Aktivitäten begleitet.

BEWERTUNG

Den Weg zum Ingenieurberuf zu finden, ist nicht einfach. think ING. bietet auf diesem Weg methodisch durchdachte Hilfen, die Berufssuchenden in technischen Richtungen ebenso hervorragend auf den Weg führen wie sie Lehrenden Anregungen, Vorlagen und Tipps bieten, Berufsorientierung in dem Berufsfeld modern und anregend zu gestalten.

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten	4 Sterne
Didaktisch-methodische Anforderungen	3 Sterne
Medial-gestalterische Anforderungen	4 Sterne
Organisatorisch-technischen Anforderungen	4 Sterne
Gesamt	4 Sterne

TITEL 5

planet-beruf.de – Meine Zukunft. Meine Ausbildung.

HERAUSGEBER

Bundesagentur für Arbeit
BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH

LINK

<https://planet-beruf.de>

BESCHREIBUNG

planet-beruf.de, herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit, unterstützt seit vielen Jahren Schüler*innen auf deren Weg ins Berufsleben. Mit dem Relaunch von planet-beruf.de im Herbst 2021 erstrahlt das Portal nicht nur im neuen und frischen Design, sondern begleitet

nun noch differenzierter Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufswahl und ihrem Weg in die berufliche Zukunft.

BEWERTUNG

Mit dem Relaunch von „planet-beruf.de“ passt sich das Internetportal an den strukturellen Wandel am Arbeitsmarkt gut durchdacht an. Das gut strukturierte Produkt mit den vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten und Inhalten unterstützt SchülerInnen und LehrerInnen im Bereich Berufsorientierung. Die Zielgruppen wurden weitgehend ausgeweitet, um je mehr Interessierten früh genug mit dem Thema Berufsauswahl bekannt zu machen und weitgehend zu informieren. Die Benutzeroberfläche ist selbsterklärend, übersichtlich und benutzerfreundlich.

Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten	4 Sterne
Didaktisch-methodische Anforderungen	4 Sterne
Medial-gestalterische Anforderungen	4 Sterne
Organisatorisch-technischen Anforderungen	5 Sterne
Gesamt	4 Sterne

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS SLOWENIEN

MARKO IVANISIN

TITEL 1
iRokus+ Biologija 8, interaktivna gradiva

TITEL 2
eCampus

TITEL 3
UČIMse.com - interaktivne naloge za vse razrede osnovne šole

TITEL 4
Skrivnosti števil in oblik 6-9

TITEL 5
ED360

TITEL 1

iRokus+ Biologija 8, interaktivna gradiva

HERAUSGEBER

Založba Rokus-Klett, Ljubljana

LINK

<https://www.irokusplus.si/>

ZUSAMMENFASSUNG

Spletni portal ponuja zbirko interaktivnih učnih gradiv za osnovno šolo, ki so na voljo v okviru učnih kompletov iRokus+. Celotna zbirka iRokus+ je namreč zasnovana na konceptu t. i. kombiniranega učenja (blended learning). Pri omenjenem konceptu se uporaba interaktivnih in tiskanih komponent premišljeno prepleta in medsebojno dopolnjuje.

- Rich multimedia interactive e-textbook for learning and teaching Biology - human body,
- Lessons support with LMS,
- Award winning content (Golden BELMA award at Frankfurter Buchmesse 2014),
- High level student motivation and increased teacher creativity.

INHALT

Osrednji del vsakega učnega kompleta iz zbirke iRokus+ je **napredno interaktivno gradivo** v obliki interaktivnih strani, ki omogočajo **nazorno vizualizacijo vsebine** z vrhunskimi izobraževalnimi videoposnetki v slovenskem jeziku, didaktičnimi animacijami, simulacijami in interaktivnimi nalogami. Tako učno gradivo učencem omogoča pridobivanje znanja, razvoj višjih kognitivnih sposobnosti in abstraktnega mišljenja, vse na današnjemu času primernejši način, ter tako spodbuja njihovo zanimanje za podajane vsebine.

Za učenca, za učitelja, za učenje doma in v razredu

Interaktivno gradivo je namenjeno tako samostojnemu učenju doma kot tudi uporabi v razredu (kot temeljno ali dodatno gradivo).

Za vse naprave

Interaktivno gradivo deluje na računalnikih (v razredu priporočamo uporabo z interaktivno tablo; če ta ni na voljo, bo dovolj že projektor) in tabličnih računalnikih.

Mednarodno nagrajena zasnova

Interaktivne komplete za naravoslovne predmete smo v Založbi Rokus Klett razvili v sodelovanju z National Geographicom. Oktobra 2014 je prvi med njimi – interaktivni učbenik Biologija 8 iRokus+ – na mednarodnem tekmovanju za najboljša evropska učna gradiva (BELMA oz. Best European Learning Materials Awards) prejel **zlato nagrado v kategoriji digitalnih učnih gradiv**. Prestižno nagrado so mu podelili Mednarodno združenje za raziskave

učbenikov in izobraževalnih medijev (IARTEM), Evropsko združenje šolskih založnikov (EEPG) in organizatorji Frankfurtskega knjižnega sejma.

We present an interactive learning pack for biology in Grade 8 (age: 13–14) of primary school for teaching and learning of human anatomy and physiology. Biology 8 is part of a new award winning collection of advanced interactive materials under the brand iRokus+.

The interactive learning pack is comprised of an interactive e-textbook accessible at www.iRokusPlus.si (or as a tablet application) and a printed activity book to be used alongside the interactive e-textbook.

The material is consistent with the Slovenian curriculum for biology and designed as a comprehensive educational pack for biology but can also be used as supplementary material to any textbook for biology in Grade 8 (the human body).

In line with the curriculum, the Slovenian teacher only has 52 lessons of 45 minutes in duration to teach this comprehensive topic. The interactive textbook therefore consists of clearly designed content pages which enable a clear and thorough presentation of material for Grade 8 and are rich in high-quality educational films in the Slovenian language, illustrative animations, interactive exercises and other multimedia elements.

Individual elements of the interactive textbook are designed in such a way as to increase the students' interest in biology and their motivation to explore; they add to a deeper understanding of the content and enable consolidation and evaluation of knowledge through interactive tasks.

It consists of

- 254 INTERACTIVE CONTENT PAGES,
- 78 SHORT EDUCATIONAL FILMS from the world renowned collections of Twig and Nucleus Media, dubbed into Slovenian,
- 77 DIDACTIC ANIMATIONS,
- 554 DIVERSE INTERACTIVE EXERCISES that are linked to the learning management system,
- 54 PRACTICAL ACTIVITIES with hands-on do-it-yourself activities to encourage student research individually or in teams,
- 460 HIGH QUALITY PHOTOGRAPHS (National Geographic at al.)

DEVELOPMENT

The interactive pack was fully developed in Slovenia by Rokus Klett Publishing d. o. o. with Frames 3.0 e-textbook authoring tool developed by DigiEd d. o. o.

CONCEPT AND DIDACTIC APPROACH

The new interactive textbook is characterised by rich content and an innovative design of the user interface. The content is structured in three levels:

- the main level, including core content, follows the curriculum and recommendations of experts in the field of biology. Each individual slide is a unit of its own containing a short text and various multimedia elements, including photographs, animations and videos.

- the core content level is linked to the bottom level featuring additional content, which is intended to deepen the knowledge gained in the main level. It contains instructions for experiments, practical activities, research projects, articles and other materials with interesting features that delve into the area of the history of science, pop culture, and current topics of interest.

- with the development of new interactive textbooks the top level will provide links to other textbooks and materials available online at www.iRokusPlus.si. These cross-curricular links will include the content of related e-textbooks from iRokus+ brand (Physics, Chemistry, etc.) and links to related topics covered by other school subjects. Thereby, the students will be able to broaden their knowledge and understanding of the content as a whole. Clear and simple navigation enables students and teachers to access information and content quickly and easily. In addition to that, the link to Rokus Klett LMS enables teachers to monitor and analyse the students' progress through testing.

PEDAGOGY

Pedagogically, the iRokus+ interactive pack can be used in various ways. The most important ones include: students' individual work, monitored by the teacher via the iRokusPlus LMS; group work on projects where the students are in charge of the learning direction and the teacher merely guides the project work; and lessons where the activities are dependent on the teacher's prior planning of the course of work.

The materials are designed with the consideration of the students' desire for a wide selection of activities which achieve learning objectives and among which every student can find some that are suitable for their age and interests. This means that the lessons merge experiment, experience and project work, done by students individually or in groups.

The interactive e-textbook is cross-platform based; it can be used with interactive whiteboards, or with computers and projectors. It is available at www.iRokusPlus.si as a browser version and as a tablet application. There are no more reasons for students not using the interactive e-textbook on their tablet devices, while teachers use it on a computer and interactive whiteboard.

The interactive learning pack offers teachers materials for in-class support. Provided that all students in one class use the interactive learning pack, they can be grouped into virtual classes inside iRokus+ LMS.

Support for teachers – Rokus Klett LMS

Rokus Klett LMS is a special online tool that can be accessed at www.iRokusPlus.si. It provides in-class support to the teacher. It enables them to create virtual classrooms that bring together students from individual classes, monitor student work, inform students of their tasks and activities, track student progress with the help of graphic presentations, prepare additional tasks and tests, and a lot more.

In LMS teachers can access ready-made lesson plans. Designed in the form teachers are familiar with, these templates are conceived as lesson scenarios with suggestions for integrated use of interactive and

BEWERTUNG (Marko Ivanišin)

iRokus+ Biology 8 is a very up-to date e-textbook that stands out with its rich multimedia content (picture galleries, high quality educational videos, 3D objects, pop-ups and pull downs etc.). These enable the student to interact a lot with the textbook. Additionally the student can use a "tool-bag" but its functionality is questionable. It offers a notebook but the notes disappear as soon as the notebook is closed. It offers a pencil (to make notes "in the text"?) and a marker but one cannot turn them on. It also contains the full screen mode button and the "message to the author" form which one would not expect here.

The content, physiology of the human body, is based on text and also the structure of the e-textbook is linear. It offers 2 various views (film/page and side/chapter view) and the navigation through the textbook is adopted to touch screens (sliding pages left and right). All in all the navigation through the product is very intuitive and pages can be marked as favorite.

Each page contains student assignments. There is at least an online multiple-choice test that presents success-results (but not the correct answers) immediately. The student can repeat it as often as wanted. Most pages offer also offline assignments (experiments, observations etc.) and some offer additional information and training online-tests (that have to be repeated as long as they are not solved correctly).

iRokus+ Biology 8 is a fun to learn with product. And it again opens the question: if so much interaction is needed for students to use the textbook, what do the students learn/remember? The textbook/functionality or the content? Videos and pictures do visualise information and improve the learning process but some of the implemented functions in iRokus+ Biology 8 seem to be there just to impress (and show how the technology can be used in learning).

TITEL 2

eCampus

HERAUSGEBER

B2, d.o.o., Ljubljana

LINK

<https://www.b2.eu/sl/e-izobrazevanje/ecampus>

ZUSAMMENFASSUNG

eCampus is a web application for the implementation of online training and e-testing of employees in advanced organizations (insurance companies, banks, manufacturing companies...). Some outstanding features that distinguish the application are listed below

INHALT

Celovita podpora korporativnemu e-izobraževanju

Vsak zaposleni v podjetju gre skozi določene razvojne faze. Od zaposlitve, vpeljave na delovno mesto, kariernega razvoja do trenutka, ko zapusti podjetje. Pravo e-izobraževanje podpira vse faze razvoja zaposlenih.

Management

Spremljanje in nadzor nad e-izobraževanjem omogoča managementu jasen vpogled v znanje organizacije in kadrov. Z naprednimi možnostmi BI je možno spremljati celo vpliv izobraževalne funkcije na poslovne rezultate podjetja in ROI.

Prodaja

Uspešne organizacije skrbijo za kontinuirano usposabljanje, treninge in testiranja svojih prodajalcev. E-izobraževanje omogoča najhitrejši prenos znanja in »roll-out« novih produktov, redno certificiranje prodajne ekipe ter preko inovativnih pristopov igrifikacije višjo motivacijo za e-učenje.

HR

Digitalna transformacija kadrovskih in izobraževalnih oddelkov je v polnem zagonu. E-izobraževanje omogoča vodjem kadrov učinkovito skrb in nadzor nad zaposlenimi. Hitra izvedba e-izobraževanja, priprava certifikatov za personalne mape, pregled nad kariernim razvojem posameznika. Samo z enim klikom.

Skladnost poslovanja in regulatorne vsebine

Varnost in zdravje pri delu, interni kodeksi in pravilniki, regulatorne vsebine, so v podjetju obvezne. E-izobraževanje omogoča avtomatizacijo procesa skladnosti poslovanja.

Partnerska mreža

E-izobraževanje partnerske mreže in kupcev je odlična priložnost, da zagotovite prenos znanja o svojih produktih tudi na zunanje odjemalce. E-izobraževanje omogoča celo uvedbo certificiranja in priznanj za vaše top partnerje.

eLearning Platform eCampus®

eCampus is a web application for the implementation of online training and e-testing of employees in advanced organizations (insurance companies, banks, manufacturing companies...). Some outstanding features that distinguish the application are listed below.

- Excellent user experience.

User experience is one of the key issues for the successful implementation of e-learning. eCampus is modern designed system for e-learning, where learning environment is ready in an intuitive and attractive way. Because visualization of key information (Chart learning time, transparent allocation table e-learning materials, simple index is learning it enjoyable).

- Use of cutting edge technology (tablets and mobile)

The access to the e-learning portal should be available from anywhere and anytime regardless which device is used (eg, smartphones, tablets, PC-s).

eCampus operates independently of the operating system (Apple - iOS, OS X, Google - Android, Microsoft Windows, Linux).

- Simple and easy-to-use editor.

An excellent system for the importing, creation and editing e-learning content provides a simple preparation of e-learning materials and e-tests to content developers. The combination of B2 methodology for developing e-learning materials and a powerful editor allows minimal use of time to prepare excellent custom e-learning materials.

- Detailed monitoring & BI

Accurate monitoring of user activity is of utmost importance. Based on these analyzes, a tutor can take appropriate action, encourage staff and motivate them for e-learning.

Different views and BI analyzes help mentor to respond quickly and appropriately informing participants of e-education.

- Gamification

Fresh approach to enhance intrinsic motivation for e-learning. Gamification elements additionally stimulate and motivate the user for e-learning. eCampus gamification uses the following elements:

- Badges.
- Leaderboards.
- Points.
- User Comparison.

BEWERTUNG (Marko Ivanišin)

eCampus is a state-of-the-art eLearning Platform, developed to answer the corporate challenges of employee development. It's packed with innovative and advanced e-learning solutions, ranging from Advanced reporting and BI, Rapid Content Development, Mobile eLearning, Gamification features for motivation enhancement, etc.

The product is very user-friendly, for teachers and learners, yet the reviewed DMP within LMS has limited features regarding information presentation and tests for learners. The teacher input is mostly text based, other forms of information (e.g. videos) require support of the producer.

With its game-based design and interactivity the platform motivates learners to stay focused and in progress. The product is complex yet easy to navigate and both teacher and learner can easily keep control of learning.

The product is very well designed and offers communication tools between learners and learner to teacher yet the main interaction is focused on learners work with learning materials and tests.

The product works without problems and it has a troubleshooting support team. It is compatible with mobile devices and uses diverse sources for media enrichment.

TITEL 3

UČIMse.com - interaktivne naloge za vse razrede osnovne šole

HERAUSGEBER

Založba Mladinska knjiga, Ljubljana

LINK

<https://www.ucimse.com/>

ZUSAMMENFASSUNG

Ucimse.com is an educational website with over 4000 interactive exercises and educational games for students aged 5 to 15 (grades 1 to 9).

Currently we have more than 80.000 registered users (dated 30th March 2020).

Our content boasts a high level of interactivity and elements of gamification, incorporates storytelling on multiple levels and subjects which are created in accordance with slovenian elementary school curricula.

INHALT

The content is created in cooperation with slovenian textbook authors, illustrators and children's story authors and implemented by a dedicated and enthusiastic team of experts.

Students can use interactive content available on ucimse.com in all phases of the learning process: when acquiring new knowledge, when broadening and deepening that knowledge, as well as in the evaluation phase. As the content encourages self-learning, it is important that the students are constantly supported by the content, as well as by immediate feedback that confirms their success when accomplishing goals.

The website enables the students to self-regulate their learning process by free choice of content, thus supporting the students' curiosity when exploring new topics. We put much emphasis on experiential learning by setting the students in the role of explorers, who, with their actions and by using their knowledge, successfully solve the exercises. Thus, the students are strongly attached to the learning process and highly motivated to accomplish study goals. Some of the project goals are:

- To create educational content that supports self-learning and self-regulation of educational process on all levels of primary education.
- To integrate elements of gamification and storytelling into the learning process, emphasising motivational aspects of e-learning.
- To enhance the learning experience with multi-sensory learning which includes various multimedia content: animations, simulations, educational videos, interactive maps and other.
- To achieve learning goals using the advantages of modern technology implementing the guidelines of multimedia learning.
- To emphasise metacognitive aspects of e-learning with choosing authentic situations that requires learners to actively manage their cognitive processing, including monitoring how well they are learning (knowing how to make choices about what to do next).

BEWERTUNG (Marko Ivanišin)

Učim.se is the world's biggest learning platform ... in Slovenian language... produced by the world's biggest publisher... for Slovenian language.

The platform follows curricula of Slovenian primary school and covers all courses in all of its 9 grades.

But – as we know it – size is not everything.

Ucimse.com follows the central idea of knowledge being a sea that awaits learners to explore it. Children and youth start their journeys as ship crew members and navigate from island to island, from task to task to once become ship captains. They collect rewards that enable to transform their small piece of flat, boring land into lively islands full of plants and animals.

Children can do that by learning in their own pace and by choosing the fields of interest they prefer. It is so NOT school, that it is really cool.

And it needed a Covid-Lockdown that many teachers and parents understood that Ucimse.com is a great alternative to what they thought was the best way of teaching – be it standing in the classroom or looking at framed children faces via Zoom, Teams, and Meet.

Comenius-EduMedia-Jury does not support Covid-Lockdown but it does support outstanding media for distance and self-regulated learning and therefore awards Ucimse.com with a Comenius-EduMedia-Medal 2020.

TITEL 4

Skrivnosti števil in oblik 6-9

HERAUSGEBER

Založba Rokus-Klett, Ljubljana

LINK

<https://www.izzirokus.si/>

ZUSAMMENFASSUNG

Interaktive digitale Plattform IzziRokus mit der neusten Sammlung von erstklassigen interaktiven Lern- und Unterrichtsmaterialien für Mathematik von der 6. bis zur 9. Klasse. Die Lern- und Unterrichtsmaterialien von IZZI Rokus sind an die unterschiedlichen Lerntypen angepasst, was dem einzelnen Lerner schnellere Lernfortschritte und eine effektivere Aneignung des Lernstoffs ermöglicht. Die Plattform bietet auch zahlreiche Werkzeuge und Eigenschaften, die die Arbeit des Lehrers sowie die Schüler beim Lernen unterstützen – auch für Schüler mit besonderen Bedürfnissen und für Schüler mit spezifischen Lernschwierigkeiten.

INHALT

Želite pri učencih doseči boljše razumevanje šolske snovi ter lažje in hitrejšo učenje? IzziRokus je najnovejša zbirka vrhunskih interaktivnih gradiv za različne predmete v razredih 6–9.

Ne učimo se vsi enako! Nekateri učenci se lažje učijo vizualno, drugi slušno, spet drugi pa sodijo v kinestetični učni tip. IzziRokus ponuja vsebine, ki so prilagojene različnim učnim tipom, kar pomeni hitrejši napredek in učinkovitejšo usvajanje snovi.

Odkrijte interaktivna orodja in lastnosti, ki podpirajo učence pri učenju – tudi učence s specifičnimi učnimi potrebami!

Učitelji

Z bogatimi digitalnimi in interaktivnimi vsebinami boste vzbudili zanimanje pri slehernem učencu. Učinkovito boste predstavili snov, obenem pa jo boste lahko prilagodili skladno s hitrostjo učenja in individualnimi potrebami vsakega izmed njiju. To vam omogočajo tudi orodja za otroke s posebnimi potrebami.

Učenci

Zabavni kvizi, zanimive naloge ter vrhunske animacije in filmi te bodo skozi igro pripeljali do novega znanja. V trenutku boš izvedel vse, kar te zanima.

Starši

Digitalne vsebine poskrbijo za večjo motivacijo vašega otroka za učenje doma. Interaktivnimi elementi, igra in reševanjem nalog omogočajo hitrejšo ter samostojnejšo učenje in napredovanje.

BEWERTUNG (Marko Ivanišin)

Wieso müssen Kinder Bücher und Hefte zur Schule tragen, während Erwachsene zur Arbeit mit einem Laptop gehen dürfen? Werden Kinder wirklich durch schwere Schultaschen gestärkt und können sie wirklich mehr ertragen als einige von uns Erwachsenen es wahr haben wollen?

Es finden sich viele Argumente - und einige davon sind sogar relevant - wieso Kinder in 2022 noch immer Aufsätze auf Papier schreiben und Lehrer im Unterricht stehen und reden dürfen, während Schüler auf stilles Sitzen begrenzt sind.

Digitalisierung kann viele Grenzen lösen, sie muss aber richtig gemacht werden, damit Erwachsene und Lehrer nicht im Widerstand aufgehen, sie sei nicht menschlich.

Hier haben wir ein Produkt, das am Beispiel von Mathematik für Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren, Bedürfnisse von Schüler und Lehrer gleichzeitig, mit universellen Tools löst. Alles was der Lehrer zur Präsentation in der Klasse nutzen kann, ist auch dem Schüler zugänglich. So kann sich ein Schüler leicht in die Rolle des Lehrers versetzen. Um den Widerstand des Lehrers zu vermeiden, orientieren sich Inhalte an pädagogisch-didaktischen Regeln und stürzen nicht in dekadentes Edutainment oder sogar Spielen ab. Dennoch steht Schülern an ihr Alter angepasstes Design zur Verfügung und einige Funktionen, die sie motivieren dieses Produkt sehr gut zu finden: Zusammenfassung, Wichtiges hervorheben, Text vorlesen und In Präsentationsformat umwandeln.

Für dieses Produkt, das Lehrer, Schüler und Digitalisierung zu einem Konsensus bringt, verleiht die Jury eine Comenius-EduMedia-Medaille 2022.

TITEL 5

ED360

HERAUSGEBER
Tovarna Idej d.o.o.

LINK
<https://tovarnaidej.si/sl/ed360>

ZUSAMMENFASSUNG

Die ED360 ist eine fortschrittliche Lösung der nächsten Generation, die den Verlegern, Lehrern und anderen Redakteuren eine einfache Erstellung interaktiver digitaler Inhalte bietet. Der ED360 ist für die Erstellung von eBooks und eTextbooks geeignet. Die Lösung ermöglicht es dem Kunden und Autor, ihre interaktiven Inhalte überall und jederzeit zu erstellen, zu bearbeiten und zu pflegen, ohne in teure Entwicklungslösungen investieren zu müssen.

INHALT

Interaktive Elemente, Videos, Galerien und die Fähigkeit des Wissenstests bieten den Endbenutzern (Leser) neue Dimensionen von Wissen und Inhalt, die auf und durch alle Geräte erobern. Das system bietet die Möglichkeit, das material als interaktive web-seiten, interaktive Inhalte für mobile Apps, PDF oder als benutzerdefiniertes Format zu exportieren.

Funktionen für den Benutzer (Verleger):

- Einfache Erstellung von digitalen Inhalten, Büchern und Lehrbüchern ohne vorher benötigte Programmierkenntnisse.
- Keine Beschränkungen hinsichtlich des Inhalts, der Anzahl der Kapitel, der Seitenzahl, der interaktiven und anderer Elemente.

Editor-Software-Eigenschaften:

- Hinzufügung und Bearbeitung von bereicherten Textinhalten
- Hinzufügung von Bildern, Fotos und Galerien
- Zusätzliche Erklärung knöpfe
- Math-Formel Erschaffer
- Diagram Erschaffer
- Hinzufügung von Anhängen, Videos und Musik/Ton Elementen.
- Grafisches Material mit vorgestellten Hotspot
- vielfältige JavaScript interaktive Elemente

Aufgaben:

- Richtig/falsch
- Beende den Satz
- Fragen mit mehreren möglichen voreingestellten Wahlen
- Fragen mit mehreren möglichen voreingestellten Antworten
- Beende die Sequenz
- Verbindung von Wörtern, Sätzen
- Puzzlespiele -Kreuzworträtseln
- Memory-Spiel
- Verbindung mit dem richtigen Bild

System angepasst für Bewertungen und Auswertung Automatische Archivierung Inhalt-Export in viele verschiedene Formate Möglichkeit zum Anschließen und Exportieren auf externes System Die erstellten Materialien sind für das Web, Smartphone und Tablet-Nutzung vorbereitet.

Beispiel von einen interaktives eTextbook: <http://bit.ly/2hV83zd>

BEWERTUNG (Marko Ivanišin)

Ed360 ist eine sehr einfach zu bedienende CMS, gemacht für Gestaltung von E-Learning-Kurzeinheiten und für E-Lehrbücher. Neben der intuitiven Bedienbarkeit für den Lehrenden, zeichnet sich Ed360 auch durch das attraktive Aussehen und Funktionalität für den Lernenden aus. Diese Keep-it-Simple-Lösung könnte man schlicht als Wordpress für den Unterricht beschreiben und verbirgt in sich zwei weiterreichende Konsequenzen, ich darf sagen Bildungsinnovationen: Zum einen motiviert und befähigt Ed360 auch den Computer-Ungeübten Lehrer dazu, sein Präsenzunterricht mit E-Lernstoff zu bereichern, was weiter zu mehr heute so wünschenswertem individualisierten Unterricht führt. Anders als die großen, alles umfassenden Systeme, die mit ihrer Funktions- und Einsatzvielfalt die E-Learning-Anfänger unter den Lehrenden eher abschrecken als motivieren, ist Ed360 für den Lehrer ein geeigneter erster Schritt in das E-Learning-Universum: aus Expertenperspektive vielleicht klein, aus der Lehrer-Perspektive aber vor allem machbar und gezielt einsetzbar. Zum zweiten könnte Ed360 den Erstellungsprozess von E-Lehrbüchern verändern. Autoren, die Inhalte selbst in eine ansprechende digitale Form umsetzen können, oder Studenten, die digitalen Einheimische die anstatt IT-Experten für Verlage die Inhalte in Bildungstechnologie umsetzen, machen die Produktion von E-Lehrbüchern finanziell billiger. Wie immer die Entwicklung mit Ed360 oder auch ohne weitergeht, verleiht die Jury diesem Produkt eine Comenius-EduMedia-Medaille 2017. Für Innovation.

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS ÖSTERREICH

THOMAS A. BAUER

TITEL 1

Lebensborn - Vergessene Opfer

TITEL 2

Schwester Courage

TITEL 3

Wilhelm von Habsburg – Der König der Ukraine

TITEL 4

Resilienz – die innere Widerstandskraft stärken. Von der persönlichen Resilienz zur Team-Resilienz.

TITEL 5

Anders Essen – Das Experiment. Drei Familien m Selbstversuch

TITEL 1

Lebensborn - Vergessene Opfer

HERAUSGEBER

AG AVMedien im Unterricht Medienservice Universität Wien

LINK

bmbwf.gv.at

ZUSAMMENFASSUNG

Dokumentation zum Thema „Lebensborn“ anhand des Schicksals ehemaliger Kinder aus Lebensborn-Heimen. Das Bildungsmedium ist, speziell: geeignet für Politische, historische und zeitgeschichtliche Bildung. Eine sehr gute, umfassende Dokumentation, die mit hohem Informationsgehalt und Erlebbarkeit von Geschichte durch sensibel geführtes zu Wort-Kommen von Betroffenen überzeugt, ohne dabei den Zeigefinger zu erheben und doch \"Nie Wieder\" gemahnt. Das Medienbegleitmaterial, gedacht als didaktische Stütze für die didaktische Nutzung der thematischen Weiterführungen, wirkt leider zu konstruiert und verfehlt deshalb möglicherweise dabei die Lebensrealität der Zielgruppe.

INHALT:

Das didaktische Multimediaprodukt schildert die leidensvolle Geschichte und die Schicksale der Kinder, die sie in dem „Lebensborn“-Heim während der Nazi-Diktatur ertragen mussten. Lebensborn war ein von der SS betriebener und staatlich geförderter Verein, dessen Vorhaben es ja war, im Interesse der nationalsozialistischen „Rassenhygiene“ und deren Gesundheitsideologie die Geburteziffer „arischer Kinder“ zu erhöhen. Das Medienprodukt dokumentiert die dort und damals herrschenden Selektionsmechanismen für „Untersuchungen“, die Massaker, und die Verschleppungen aus den von Deutschland besetzten Gebieten, schlussendlich die Vernichtungen (Kulmhof).

BEWERTUNG

Lebensborn ist eine klug und sensibel geführte Dokumentation mit hohem historischem Informationsgehalt, die durch das Nahebringen der Schicksale ehemaliger Lebensborn Kinder auch Geschichte näher bringt und greifbar macht. Leider wird das Begleitmaterial diesem Anspruch nicht mehr gerecht und versucht zwanghaft Bezüge zu weiteren Themen wie Posttraumatische Belastungsstörung herzustellen, die in diesem Kontext konstruiert wirken und wahrscheinlich an der Zielgruppe vorbei gehen.

TITEL 2

Schwester Courage

HERAUSGEBER

AG AV-Medien im Unterricht, Universitätsbibliothek Wien

LINK

bmbwf.gv.at

ZUSAMMENFASSUNG

Widerstand gegen das Euthanasie-Programm des NS-Regimes: Dokumentationen über die Visitatorin der „Barmherzigen Schwestern“ in Salzburg Anna Bertha Königsegg und ihren Widerstand gegen das nationalsozialistische System.

INHALT

Das Medienprodukt dokumentiert (Grundlage: die Dokumentation von Regisseur Klaus T. Steindl) den Widerstand von Anna Bertha Königsegg – sie war Visitatorin der Barmherzigen Schwestern in Salzburg - und ihre Strategien gegen die Anweisungen des Regimes zur Zwangssterilisation und gegen die Euthanasieprogramme des Nazi-Regimes, aber auch gegen die zwangsweise und systematischen Tötungen von Menschen mit Behinderungen. Die Dokumentation ruft eine in der allgemeinen Geschichtserzählung fast vergessene Figur wieder in Erinnerung.

Ein ausführliches und didaktisch-methodisch gut aufbereitetes Medienbegleitheft stützt die Vermittlung der Thematik mit zahlreichen Vorschlägen zu Diskussions- und Folgefragen sowie Arbeitsaufträgen. Der Mediengebrauch an sich dient allerdings nur der reinen Rezeption bzw. Auftakt für weiterführende Arbeitsaufgaben, eine interaktive oder individuelle Nutzung im Sinne innovativer Bildungsmedien ist offensichtlich nicht vorgesehen.

BEWERTUNG

Ein inhaltlich, optisch und durch die als Kammerspiel inszenierte Rahmenhandlung auch dramaturgisch gelungener Lehrfilm, der zur Reflexion über Zivilcourage, Widerstand und Ethik einlädt und sich auch zum Brückenschlag zu aktuellem Weltgeschehen eignet.

Das didaktische Multimediaprodukt „Schwester Courage“ hat aufgrund seiner immanenten Themen - Zivilcourage, Widerstand, Macht (der Sprache) einen hohen pädagogischen Wert, der allerdings mit der diskursiven Qualität des weiterführenden Unterrichts der Lehrperson, weil auf das weiterführende Material zugeschnitten, steht und fällt

Eine interaktive oder individuelle Nutzung im Sinne innovativer Bildungsmedien ist offensichtlich nicht vorgesehen.

TITEL 3

Wilhelm von Habsburg – Der König der Ukraine

HERAUSGEBER

AG AV Medien im Unterricht, Universität Wien

LINK

bmbwf.gv.at

ZUSAMMENFASSUNG

Wilhelm von Habsburg und die Geschichte der Ukraine auf USB-Stick mit Kapitelmenü und Medienbegleitmaterial für Lehrbereiche wie Politische, historische und zeitgeschichtliche Bildung

INHALT

Der Medieninhalt konzentriert sich auf die historische Figur Wilhelm Franz von Habsburg-Lothringen, der als informeller habsburgischer Thronanwärter, damals allerdings als österreichischer Offizier der K.u. K. Armee für die Unabhängigkeit der Ukraine (damals genannt die Ruthenen) von der Sowjetunion kämpfte. Dabei wird nicht nur die damals herrschende politisch-strategische Zerissenheit der Interessen des Hauses Habsburg (Polen – Ukraine) thematisiert, sondern auch die Schwierigkeiten der Verteilung von Sympathien des Herrscherhauses auf verschiedene Volksgruppen – einerseits, um das Haus Habsburg bzw. Österreich soweitläufig wie möglich zu halten, andererseits aber auch, um die persönlich-individuellen Interessen der Machsphären. Der „König der Ukrainer“ gegenüber einem „König von Polen“: die habsburgische Familiengeschichte als Rahmen bzw. Spiegel der im Grunde verunglückten Bemühungen um die politisch-religiös-ethnisch-kulturell definierte Identität der Regionen im Osten des „Reiches“, aufbereitet als Vorgeschichte der national-sozialistischen Identitätsideologie.

BEWERTUNG

Der informativ-pädagogische Wert dieser Dokumentation ergibt sich nicht zuletzt aus ihrem Bezug zum aktuellen Weltgeschehen und dem laufenden Krieg in der Ukraine und eignet sich sicherlich als Bindeglied zwischen Vermittlung historischen Wissens und kritischer Reflexion von aktuellen Konzepten, Medien und Diskursen. Diese kritische Reflexion ist eindeutig Ziel des Medienbegleitheftes, vermischt allerdings die kritische Rezeption von Historischem und erfundenen Dokumentationssequenzen. Hier wäre eine klarere Trennung im Sinne der Medienkompetenz der Schüler:Innen wünschenswert. Eine wegen dem laufenden Ukraine Krieg wertvolle und aktuelle Dokumentation, die verdeutlicht, dass Geschichte laufend passiert und die Gegenwart begründet. Der Spielfilmrahmen erleichtert der Zielgruppe (Sekundarstufe II) das Hineinfinden in die historischen Zusammenhänge, allerdings wird doch ein sehr umfangreiches historisches Basiswissen vorausgesetzt. Das sorgfältig ausgearbeitete Medienbegleitmaterial regt zur kritischen Auseinandersetzung mit Konzepten an und fördert ethische sowie (tages)politische Diskussionen, ist letztlich aber Hilfsmaterial für die Lehrperson und entbehrt innovativer Aspekte.

TITEL 4

Resilienz – die innere Widerstandskraft stärken. Von der persönlichen Resilienz zur Team-Resilienz.

HERAUSGEBER

TÜV Austria Akademie, Brunn am Gebirge

Regina Hainz-Swoboda / Alois Schrems

LINK

tuv-akademie.at

ZUSAMMENFASSUNG

Wer resilient ist, besitzt die innere Widerstandsfähigkeit, Krisen zu bewältigen und steckt private wie berufliche Rückschläge leichter weg. Das Web Based Training stellt die Bedeutung und den Nutzen von persönlicher Resilienz und Team-Resilienz vor, geeignet für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Ethische, soziale und eurokulturelle Bildung

INHALT

Das Web-basierte Trainingsprogramm zeigt den Weg von persönlicher Resilienz zu Team-Resilienz und demonstriert, wie jeder seine Resilienz stärken und zugleich einen Beitrag zur Team-Resilienz leisten kann. Dazu werden 8 Kompetenzbereiche ausführlich vorgestellt. Diese acht Kompetenzfelder zur Steigerung der Resilienz werden in Theorie und Praxis vorgestellt. Einstiegstest, Übungen und Praxistipps laden zur aktiven Teilnahme und Reflektion ein.

BEWERTUNG

Das AMP (Allgemeine Medienprodukt) „Resilienz“ gibt nicht nur einen sehr sauber und theoretisch-analytisch aufgeschlüsselten Einblick in mögliche Bereiche der Resilienzentwicklung, sondern zeichnet auch in diskursivem Modus Wege vor, wie Einzelne im sozialen Umfeld eines Teams jenen Habitus erwerben und entfalten können.

TITEL 5

Anders Essen – Das Experiment. Drei Familien m Selbstversuch

HERAUSGEBER

AG AV Medien im Unterricht Universität Wien

LINK

bmbwf.gv.at

ZUSAMMENFASSUNG

Dokumentationen zum Thema nachhaltige Ernährung und Klimaschutz auf USB-Stick mit didaktischem Bildungsmaterial zum Film und zum Thema nachhaltige Ernährung

INHALT

Anders Essen - Das Experiment, hält mehr als der Titel errahnen lässt und besticht durch großen Informationsgehalt, Lebensnahe Beispiele, lebendige Bilder und klug gewählte Expert:Innenstimmen ohne zu moralisieren. Gleichzeitig gelingt nicht zuletzt durch die Verbildlichung des "Ackers des durchschnittlichen Verbrauchs\" das Begreifbarmachen einer wichtigen Message: Wir die Verbraucher haben die Macht etwas zu verändern. Das Begleitmaterial lädt auf gelungene Art und Weise die Jugendlichen dazu ein, nicht nur Rezipienten des Gesehenen zu bleiben, sondern über Möglichkeiten der Veränderung in ihrem Alltag nachzudenken und konkrete Projekte ins Leben zu rufen.

BEWERTUNG

Anders Essen verdeutlicht eindrücklich aber ohne dem moralischen Zeigefinger, dass Essen und Einkaufen nicht nur eine persönliche Entscheidung ist, sondern weitreichende politische und umwelttechnische Folgen hat. Anhand der dargestellten Familien, dem \"Acker des durchschnittlichen Verbrauchs\" und einer guten Mischung aus Fakten, Zahlen, Bildern und Expert:Innenwissen, wird Jugendlichen wie auch Erwachsenen entlang ihrer Lebensrealität vor Augen geführt, dass wir als Verbraucher die Macht hätten, etwas zu verändern, wenn wir uns dafür entscheiden. Das Begleitmaterial lädt auf gelungene Art und Weise die Jugendlichen dazu ein, nicht nur Rezipienten des Gesehenen zu bleiben, sondern über Möglichkeiten der Veränderung in ihrem Alltag nachzudenken und konkrete Projekte ins Leben zu rufen.

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE
ERWACHSENENBILDUNG AUS DEN NIEDERLANDEN

MARLIES BITTER-RIJPKEMA

TITEL 1
On the Ground Reporter

TITEL 2
You've got the power

TITEL 3
Teachers Channel

TITEL 4
TOOL voor onderzoekend en ontwerpend leren

TITEL 5
3D VIP Room

TITEL 1

On the Ground Reporter

HERAUSGEBER

Uitgeverij Deviant

LINK

<http://onthegroundreporter.nl/>

<https://www.uitgeverij-deviant.nl/>

ZUSAMMENFASSUNG

DE:

On the Ground Reporter ist ein interaktives Programm für Bürgerschaftskurse. Die Methode besteht aus einem Lernspiel On the Ground Reporter Niederlande und zusätzlichen Unterrichtspaketen. Im Spiel schlüpft der Schüler in die Rolle eines Journalisten und geht gesellschaftlichen Problemen auf den Grund. In dieses Programme werden die Schüler auf eine Mission geschickt um eine problematische Situation (in Uganda) untersuchen. Die Aufgabe ist es um in nur einige Stunden zuverlässige Informationen zu sammeln, Menschen zu sprechen, die Information zu beurteilen und in einen Reportage fürs Publikum zu präsentieren. Das Programm bietet eine fotorealistische Umgebung. in der durch durchdachte Spielmechanik die Schüler schnell im Situation eintauchen. Sie müssen dort mit Zeitdruck, und widersprüchliche Informationen arbeiten.

NL

On the Ground Reporter is een interactief programma bij cursussen burgerschap. De methode bestaat uit een educatieve game On the Ground Reporter Netherlands en aanvullende lespakketten. In de game kruipt de student in de rol van journalist en zoekt hij maatschappelijke problemen tot op de bodem uit.

In dit programma worden studenten op missie gestuurd om een problematische situatie (bijvoorbeeld in Oeganda) te onderzoeken. De taak is om in slechts enkele uren betrouwbare informatie te verzamelen, met mensen te praten, de informatie te evalueren en te presenteren in een rapport voor het publiek. Het programma biedt een fotorealistische omgeving. In de goed doordachte spelmechanica gaan de leerlingen snel op in de situatie en moeten ze werken met tijdsdruk en tegenstrijdige informatie.

E:

On the Ground Reporter is an interactive program for citizenship courses. The method consists of an educational game On the Ground Reporter Netherlands and additional teaching packages. In this serious game, the student takes on the role of a journalist and gets to the bottom of social problems. In this program students are sent on a mission to investigate a problematic situation (in Uganda). The task is to collect reliable information in just a few hours, talk to people, evaluate the information and present it in a report for the public. The program offers a photorealistic environment. In the well thought-out game mechanics, the students quickly immerse themselves in the situation. They have to work there with time pressure and conflicting information.

BEWERTUNG

DE

On the Ground Reporter bietet eine innovative Lernumgebung die ein gutes Unterrichts Entwurf (LD) mit intelligente LernspielMechanik eingebettet in einem fortgeschrittenen technischen attraktive interaktive ((360⁰) fotorealistische Umgebung kombiniert.

So ermöglicht Sie das eintauchen in die nahezu reale Welt des Reporters. Waherdn ihre auftrag erwerben die Studenten fast unbemerkt, Kompetenzen um komplexe Problemen zu untersuchen und darüber zu berichten. Die Entwickler ist es gelungen ein motivierendes Lernspiel Erfahrung zu realisieren mit übertragbaren Lerneffekten.

NL

On the Ground Reporter biedt een innovatieve leeromgeving die een goed instructieontwerp (LD) combineert met intelligente educatieve spelmechanica ingebed in een geavanceerde technisch aantrekkelijke interactieve ((3600) fotorealistische omgeving.

Hierdoor kun je jezelf onderdompelen in de bijna echte wereld van de verslaggever. Tijdens hun opdracht verwerven studenten bijna ongemerkt vaardigheden om complexe problemen te onderzoeken en te rapporteren. De ontwikkelaars zijn erin geslaagd een motiverende leerervaring te creëren met overdraagbare leereffecten.

E

On the Ground Reporter offers an innovative learning environment that combines good instructional design (LD) with intelligent educational game mechanics embedded in an advanced technical attractive interactive ((3600) photorealistic environment.

This allows you to immerse yourself in the almost real world of the reporter. During their assignment, students almost unnoticed acquire skills to investigate and report on complex problems. The developers have succeeded in creating a motivating learning experience with transferable learning effects.

TITEL 2

You've got the power

HERAUSGEBER

Podium Bureau voor Educatieve Communicatie bv

LINK

<https://www.podiumvooronderwijs.nl/>

ZUSAMMENFASSUNG

DE

Das niederländische Edumedia-Unternehmen Podium und das niederländische Energieunternehmen ENECO haben ein kurzes digitales Energiewende-Spiel entwickelt, das für Schüler der Sekundarstufe geeignet ist. In diesem Spiel vereinbaren die Inselbewohner, gemeinsam 100 % nachhaltige Energie zu erzeugen. Studierende in unterschiedlichen Stakeholder-Rollen sollten gemeinsam versuchen, einen gemeinsamen Plan zur Zielerreichung zu finden

Wenn Schüler im Lernspiel die Rolle des Stadtrats oder Energieversorgers übernehmen, sollten sie sich fragen: Wie viel Strom sollen sie kaufen oder verkaufen? Ob sie für ein neues Kraftwerk noch eine Förderung bekommen und wie und mit wem sie zusammenarbeiten sollen.

NL

Het Nederlandse edumediabedrijf Podium en het Nederlandse energiebedrijf ENECO ontwikkelden een kort digitaal energietransitiespel geschikt voor studenten op middelbare scholieren niveau. In dit spel spreken eilandbewoners af om samen 100% duurzame energie te creëren. Leerlingen in verschillende stakeholderrollen moeten samen proberen s een gemeenschappelijk plan te vinden om het doel te bereiken

Wanneer leerlingen in het educatieve spel in de rol van wethouder of energieleverancier kruipen, moeten ze zich afvragen: hoeveel elektriciteit ze moeten ze kopen of verkopen? Of ze nog subsidie krijgen voor een nieuwe energiecentrale en hoe en met wie ze moet samenwerken.

E

The Dutch edumedia company Podium and the Dutch energy company ENECO developed a short digital energy transition game suitable for students at secondary school level. In this game, islanders agree to create 100% sustainable energy together. Students in different stakeholder roles should try together s to find a common plan to achieve this goal

When students take on the role of councilor or energy supplier in the educational game, they have to ask themselves: how much electricity should they buy or sell? Whether they will still receive a subsidy for a new power plant and how and with whom they should work together.

BEWERTUNG

DE:

"You've got the power" gelingt es durch ein „herausforderendes“ innovatives lernspiel design, jung Erwachsene für die Energiewende zu interessieren und Sie auf eine Spielerische Art und Weise zum Umdenken und Handeln zu sensibilisieren. Die Stärke des Spiels ist die Komplexität des Problems auf eine konkrete Situation zurückzuführen. Ziel ist herauszufinden, wie man effektiv mit anderen Partnern verhandelt und zusammenarbeitet, um gemeinsam eine machbare und nachhaltige Lösung zu finden. Die Spielmechanik mit einer nationalen Rangliste motiviert die Schüler zusätzlich, das Optimum zu erreichen. Die Lehrer werden mit zusätzlichen Informationen und Unterrichtsvorschlägen gut versorgt und haben die Möglichkeit, das Spiel an die jeweilige Situation anzupassen und Parameter wie Teamgröße und Zeitrahmen festzulegen

NL

You have the power" gebruikt een "uitdagend" innovatief educatief spelontwerp om jongvolwassenen te interesseren voor de energietransitie en om ze spelenderwijs te sensibiliseren voor heroverweging en handelen. De kracht van het spel is de omzetting van de complexiteit van het probleem tot een concrete casus. Het doel is om erachter te komen hoe je effectief kunt onderhandelen en samenwerken met andere partners om samen tot een haalbare en duurzame oplossing te komen. De game mechanisme met o.a. nationale rangschikking motiveert de studenten bovendien om het optimum te bereiken. Docenten worden goed ondersteund met gedetailleerde lessuggesties, aanvullende informatie, en ze hebben mogelijkheden om het spel aan de situatie aan te passen en parameters zoals teamgrootte en tijdschema in te stellen

E:

You've got the power" offers a "challenging" innovative learning game design to get young adults interested in the energy transition and to sensitize them to rethinking and acting in a playful way. The strength of the game is to translate the complexity of the problem to a specified situation. The aim is to find out how to effectively negotiate and work together with other partners to find a feasible and sustainable solution together. The game mechanics with a national rankings additionally motivates the students to achieve the optimum. Teachers are supported via additional information, lesson suggestions, and they also have the ability to customize the game to suit the situation and set parameters such as team size and timeframe

TITEL 3

Teachers Channel

HERAUSGEBER
Teachers in Media

LINK
<https://www.teachersinmedia.nl/> , <https://www.teachersinmedia.nl/portals-en-websites>

ZUSAMMENFASSUNG

DE

Teachers Channel ist eine (White Label) webbasierte Plattform zur Verwaltung und Erleichterung des lebenslangen Lernens von Bildungsfachleuten. Lehrer, Pedagogen usw. Da dies im Kontext ihrer Schulen angestrebt wird, bietet der Teachers Channel eine „Überragendes“ Plattform mit Strukturen, die Gebraucher anpassen können an die Bedürfnisse der jeweiligen Institution, ihre Fachbereich oder Zielgruppe der Lernenden. Mit seiner Teachers Channel Lernplattform kanal zielt es auf langfristige Beziehungen ab und bietet über Jahre hinweg maßgeschneiderte Plattform arrangements. Leute können sich kostenlos offenes Material ansehen, bevor sie an kostenpflichtigen Kursen teilnehmen oder selber Kursen entwickeln.

NL

Teachers Channel is een (white label) webgebaseerd platform voor het beheren en faciliteren van levenslang leren van onderwijsprofessionals. aangepast aan de behoeften van de specifieke (onderwijs) instelling, het studiedomein en het leerpúblik. TeachersinMedia streeft met haar Teachers Channel leerplatform naar langdurige betrekkingen met gebruikers om hen passende platformarrangementen te bieden. Geïnteresseerden kunnen egratis naar het open materiaal kijken voordat ze aan betaalde cursussen beginnen of eigen online cursussen willen ontwikkelen.

E

Teachers Channel is a (white label) webbased platform to manage and facilitate life long learning of educational professionals, As it aims at doing so within the context of their schools,the teachers Channel offers an “umbrella”like platform with a structures that can be customized to the needs of the of the specific institution, the study domain and learner audiences. With its Teacher channel learning platform it aims at long term relationships providing customized platform arrangements over years. People can have a look for free at open material before entering into paid courses or develop own courses.

BEWERTUNG

DE

Teachers Channel hat eine vielseitige, gut strukturierte Lernumgebung für Lehrer entwickelt. Ich kann an die Bedürfnisse von Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen angepasst werden, von der Vorschul- und Grundschulbildung bis hin zu (PABO) einem Universitätslehramtsstudiengang. Es unterstützt selbstorganisiertes Einzel- und Gruppenlernen von Lehrkräften sowie anderen pädagogischen Fach- und Führungskräften an der Schule. In Zusammenarbeit mit seinen Partnern passt der Lehrerkanal die Plattform an bestimmte Lehrergruppen an. Zu den Online-Lernfunktionen gehören Lernportfolio und 360-Grad-Bewertung. Lehrerkanäle fungieren auch als übergreifende Struktur, in der Partner ihre eigenen Kurse und Materialien entwickeln. Die Kanalplattform für Lehrer ist so skaliert, dass sie ein großes Publikum bedienen kann.

NL

Teachers Channel ontwikkelde een veelzijdige, goed gestructureerde leeromgeving voor docenten. Ik kan worden aangepast aan de behoeften van de leraren van verschillende schooltypes, variërend van kleuter- en lager onderwijs tot (PABO) een universitaire lerarenopleiding. Het ondersteunt zelfgeorganiseerd individueel en groepsgebaseerd leren van zowel leraren als andere onderwijsprofessionals en managers op school. In samenwerking met zijn partners, past het lerarenkanaal het platform aan op specifieke lerarengroepen. Online leerfunctionaliteiten omvatten leerportfolio en 360 graden assessment. Lerarenkanalen fungeren ook als een overkoepelende structuur waarin partners eigen cursussen en materialen ontwikkelen. Leraren channelen platformschaal om een groot publiek te bedienen.

E:

Teachers Channel developed a versatile well-structured learning environment for teachers. I can be customized to the needs of the teachers from different school types ranging from preschool and primary education to (PABO) a university based teacher training college. It supports self-organized individual and group based learning of teachers as well as other school based educational professionals and managers. In collaboration with its partners Teacher channel trims the platform to fit specific teacher groups. Online learning functionalities include learning portfolio and 360 degree assessment. Teachers channel also function as an overarching structure in which partners develop own courses and materials. Teachers channel platform scale to serve a large audience..

TITEL4

TOOL voor onderzoekend en ontwerpend leren

HERAUSGEBER

Podium Bureau voor Educatieve Communicatie. Wkku
Wetenschapsknooppunt Wageningen University- Christelijke Hogeschool Ede

LINK

<https://www.podiumvooronderwijs.nl/tool-onderzoekend-leren>

ZUSAMMENFASSUNG

DE:

TOOL ist eine „Forschung“ (Untersuchung) Lern-App, die Lernenden (ab der Grundschule) hilft, ihre Fragen strukturiert zu untersuchen. Die App verwendet eine Reihe von 7 methodischen Schritten, um eine Frage zu untersuchen. Die Web-App führt die Studierenden Schritt für Schritt durch die Recherche, damit Sie das anschließend selbstständig durchzuführen können. Der digitale Coach gibt bei jedem Schritt Tipps und Hintergrundinformationen. Kommt der Schüler nicht voran? Dann kann er die Hilfe des Lehrers und des digitalen Coachs in Anspruch nehmen

NL

TOOL is een app voor onderzoekend leren die leerlingen (van de basisschool) helpt hen hun vragen gestructureerd te onderzoeken. De web app leidt de leerling stap voor stap door het onderzoek zodat deze ze vervolgens zelfstandig kan uitvoeren. De app gebruikt een set van 7 algemene methodisch stappen om een vraag te onderzoeken. De digitale coach geeft bij elke stap tips en achtergrondinformatie. Komt de leerling niet verder? Dan kan hij zowel de hulp inroepen van de leraar als de digitale coach.

E:

TOOL is an inquiry research learning app that helps learners (primary school level) to investigate their questions in a structured way. The web app guides the student step by step through the research method in a way they later can carry it out independently. The app uses a set of 7 methodical steps to investigate a question. A digital coach provides tips and background information for each. When a student gets stuck, calling in the help of the teacher and the digital coach will help to proceed.

BEWERTUNG

DE

TOOL trägt auf innovative Weise dazu bei, „Untersuchungs“-Methoden in das tägliche Lernen auf Grundschulebene zu übersetzen. Es lernt auf offene und einfache Weise, wie Jugendliche ihre Fragen und Interessen in einen „Forschungsrahmen“ einordnen können. Die Zusammenarbeit von Akademikern, Schüler- und Lehrerausbildern führte zu einer pädagogisch gut gestalteten minimalistischen App, die sich auf Kernelemente konzentriert, um einen generischen methodischen Ansatz für Fragen zu erwerben. Die Verinnerlichung des Gelernten in Tool und ihre Nachfolger über die Schulzeit hinweg kann später systematischer Ansätze unterstützen. So kann ein methodisches Vorgehen zur Gewohnheit statt zum Muss werden.

NL

TOOL app draagt bij aan het vertalen van “onderzoeksmethoden” naar het dagelijkse leren op basisschool. Het leert jongeren op een open en gemakkelijke manier hun vragen als onderzoeksvraag te benaderen. De samenwerking van academici, studenten- en lerarenopleiders resulteerde in een educatief goed ontworpen minimalistische app gericht op kernelementen van een generieke “onderzoeks”methode. Gesteund door soortgelijke tools kan de systematische benadering geïnternaliseerd worden. En wordt een methodische aanpak eerder vanzelfsprekend als een must.

E:

TOOL contributes in a innovative translate “investigation ” methods into daily learning at primary school level .It learns in an open and easy way youngster to frame their questions and interest an “research frame”. Which if supported along students will support them by internalizing systematic approaches. Thus a methodic approach might become a habit instead of a must. The collaboration of academics, student and teacher trainers resulted educationally well designed minimalistic app focusing on core elements to acquire a generic methodical approach questions

TITEL 5

3D VIP Room

HERAUSGEBER

Uitgeverij Deviant

LINK

<https://www.uitgeverij-deviant.nl/>

ZUSAMMENFASSUNG

DE:

In der App können Schüler virtuell (dank VR) Orte besuchen und sich mit Menschen in einer realistischen virtuellen Umgebung unterhalten. Mit der integrierten Spracherkennung können Sie Ihre Konversationsfähigkeiten üben, ohne sich befürchten zu müssen, vor Mitschülern oder Lehrern Fehler zu machen

Die virtuellen Aktivitäten sind in das vor Unterrichtsplan eingebettet, den die Lehrkräfte anhand von Begleitmaterial zusammenstellen. Das Programm gibt Feedback und geht dann auf Basis der gegebenen Antworten und Aussprache fort

NL:

In de app kunnen studenten virtueel (dankzij VR) plaatsen bezoeken en gesprekken aangaan met mensen in een realistische virtuele omgeving. Dankzij ingebouwde spraakherkenning is het mogelijk je gespreksvaardigheid oefenen zonder bang te zijn om fouten in te maken waar hun medeleerlingen of leraren bij zijn

De virtuele activiteiten zijn ingebed in de lesopzet die de leraar aan de hand van begeleidende materiaal samenstelt. Het programma biedt feedback en gaat verder op basis van de gegeven antwoorden en uitspraak

E:

In the app, students can virtually (thanks to VR) visit places and have conversations with people in a realistic virtual environment. Built-in speech recognition allows you to practice your conversation skills without fear of making mistakes in front of their peers or teachers. The virtual activities are embedded in the lesson plan that the teacher puts together on the basis of accompanying material. The program provides feedback and proceeds based on the given answers and pronunciation

BEWERTUNG (M. Bitter-Rijkema)

DE:

Virtuelle Realität im Klassenzimmer? Der 3D-VIPRaum ist interessant, weil es die Möglichkeiten zeigt, eine Sprache in einer sicheren "reale" Umgebung zu lernen, weil Sie es ermöglicht die Sprache und Aussprache im "Praxis" üben können, inklusive Fehler machen, und davon zu lernen durch Aktionen des Programms und die Unterstützung des Lehrers. Wie dies zu motivierendes und effektives lernen führen kann, zeigt dieses didaktisch Gut durchdachtes Programm

NL:

Virtuele Realiteit in de klas? 3d VIP room is interessant omdat het laat zien welke mogelijkheden er zijn om in een veilige "net „echte“omgeving bijvoorbeeld een taal te leren, doordat je de taal en uitspraak kunt oefenen in de "praktijk" waarbij je te oefenen en fouten te maken en er van te leren door de acties van het programma en de ondersteuning van de leraar De didactisch doordachte opzet van het programma van taalleren op een motiverende en effectieve manier in praktijk

E:

Virtual Reality in the classroom? 3d VIP room is interesting because it shows the possibilities to learn a language in a safe "just "real" environment, because you can practice the language and pronunciation in "practice" by learning by doing and making mistakes to then learn from them through the actions of the program and the support of the teacher. The didactically well thought-out design and development of the program show how this can lead to a motivating application

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS ZYPERN

CHRISTOS GIANNOULIS

TITEL 1
MARLA / Masters of Malfunction

TITEL 2
Last Exit Flucht

TITEL 3
Visuell, mehrsprachig, einfach – mit planet-beruf.de in die Ausbildung

TITEL 4
Hubro Education Business & Marketing Simulations

TITEL 5
COFFE Enterprise Simulation

TITEL 1

MARLA / Masters of Malfunction

HERAUSGEBER

Technische Universität Berlin, Berlin Handwerkskammer Osnabrück-Emsland-Grafschaft Bentheim, Osnabrück Handwerkskammer Koblenz, Koblenz Game Studio the Good Evil, Köln Wissenschaftsladen Bonn e.V., Bonn

LINK

<https://marla.tech/>

ZUSAMMENFASSUNG

Gewerblich-technische Ausbildung im Bereich der Metall- und Elektrotechnik

INHALT

Die Virtual-Reality (VR)-Lernanwendung MARLA wurde für die gewerblich-technische Ausbildung im Bereich der Metall- und Elektrotechnik entwickelt. In einer virtuellen Offshore-Windkraftanlage erleben die Auszubildenden mit Hilfe einer VR-Brille den strategischen Fehlerdiagnoseprozess direkt im Klassenzimmer. Das Spiel kann in Kursen an Berufsschulen und Ausbildungszentren eingesetzt werden. Das dazugehörige Unterrichtsmaterial gibt konkrete Hinweise zur Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde.

BEWERTUNG (*Christos Giannoulis*).

Das Produkt MARLA Masters of Malfunction befasst sich mit der Fehlerdiagnosefähigkeit von Auszubildenden der Elektro- und Metalltechnik, am Beispiel der Fehlerdiagnose in einer Offshore-Windkraftanlage und durch eine Virtual-Reality-Anwendung. Denjenigen, die gemeinsam an der Verwirklichung dieser innovativen Idee gearbeitet haben, ist es gelungen, ein sehr benutzerfreundliches Produkt zu präsentieren, das in Bezug auf Ästhetik, Optik und Akustik überzeugt. Die Unterstützung, die dem Lernenden durch den Vertreter zugeteilt wird, erleichtert und bereichert die Bildung und das Lernen, wobei alle pädagogischen Regeln sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auch auf die Methodik eingehalten werden. Es ist ein sehr nützliches Instrument für alle Bildungsprozesse, die in einer virtuellen Umgebung durchgeführt werden müssen, entweder weil sie mit Risiken für den Auszubildenden verbunden sind, oder weil es unmöglich ist, sich dem Ort geografisch zu nähern. Das Produkt ist also skalierbar und in Dutzenden von Wissenschaftsbereichen einsetzbar. Aus all diesen Gründen, war der Preisausschuss überzeugt, dass das Produkt MARLA Masters of Malfunction, eine Comenius-Medaille verdient.

TITEL 2

Last Exit Flucht

HERAUSGEBER

des UN-Flüchtlingskommissariat

LINK

<http://www.lastexitflucht.org/>

ZUSAMMENFASSUNG

“Last Exit Flucht” bietet Jugendlichen einen spielerischen Zugang zum Verständnis einer für viele Menschen existenziellen Bedrohung: Die Flucht aus dem eigenen Land. In den drei Bereichen “Krieg und Konflikt”, “Grenzland” und “Ein neues Leben” können die Nutzer in Spiel-Simulationen testen, wie sie sich in der jeweiligen Lebenssituation verhalten würden und welche Konsequenzen dieses hätte. Zusätzlich gibt es ein “Fakten-Web” mit Hintergrundinformationen und Lehrer-Leitfäden für den Unterrichtseinsatz

INHALT

Mit dem Online-Rollenspiel will das UN-Flüchtlingskommissariat (UNHCR) Kindern und Jugendlichen anschaulich vermitteln, was es bedeutet, die eigene Heimat verlassen und in einem fremden Land ganz von vorn anfangen zu müssen. "Last Exit Flucht" liefert Hintergrundinformationen zum Thema Flüchtlinge und Menschenrechte sowie einen Lehrerleitfaden mit zahlreichen Vorschlägen für den Einsatz im Unterricht.

BEWERTUNG (*Christos Giannoulis*).

LastExitFlucht ist ein interaktives Onlinespiel des UN-Flüchtlingskommissariats (UNHCR, wonach Jugendliche ab 13 Jahren die Frage nachgehen können, "Wie ist es, ein Flüchtling zu sein?" Es dreht sich alles darum, was es bedeutet, seine Heimat verlassen und in einem fremden Land ganz von vorn anfangen zu müssen. Das Spiel besteht aus drei Teilen: In "Krieg oder Konflikt" muss sich der Spieler einem Polizeiverhör stellen: Im zweiten Teil ist die Grenze endlich überschritten, sind damit noch längst nicht alle Hürden überwunden: Man muss zuerst den Dolmetscher finden, um sich überhaupt verständlich machen zu können. Im dritten Teil wird das Leben in der neuen Heimat organisiert. Der wichtigste Teil dieser Spiel-Ebene: Das Quiz "Flüchtling oder Einwanderer?" : Zusätzlich bietet Last Exit Flucht Hintergrundinformationen zum Thema Flüchtlinge und Menschenrechte sowie einen Lehrerleitfaden mit zahlreichen Vorschlägen für den Einsatz im Unterricht. Die Kombination von spielerischer Erfahrung und detaillierter Information soll ein Bewusstsein für die Schutzbedürftigkeit von Flüchtlingen und die Notwendigkeit von Lösungen für deren Probleme schaffen. Technisch, pädagogisch und Ästhetisch ist das Produkt ausgezeichnet. Aber warum Sonderpreis und nicht ein normalen Comenius Preis? Kriege und Konflikte haben in den letzten zehn Jahren zu einem Anstieg von Flüchtlingen und Binnenvertriebenen geführt. Das ist vor allem eine Folge der Syrienkrise, gleichzeitig sind neue Konflikte ausgebrochen und alte Konflikte wurden nicht gelöst. Etwa 65 Millionen Menschen wurden aus ihrer Heimat vertrieben. Knapp 20 Millionen von ihnen sind Flüchtlinge, die gezwungen waren, über internationale Grenzen hinweg zu fliehen. Damit wollte der Jury sowohl die 35 Arbeitsjahre des UN-Flüchtlingskommissariats als auch tausenden von freiwilligen, die in Afrika, Asien, in Idomeni, in Lesbos, in Lampedusa und überall in der Welt, die sich dafür

einsetzen, Flüchtlingen ein besseres Leben zu schaffen, würdigen. Dessen allen möchten wir heute für ihre humanitäre Arbeit nicht nur gratulieren sondern auch ein grosses "Danke Schön" aussprechen, und einen riesigen Applaus schenken der bis letzten Mittelmeerinsel zu hören wird.

TITEL3

Visuell, mehrsprachig, einfach – mit planet-beruf.de in die Ausbildung

HERAUSGEBER

BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH

LINK

<https://bwverlag.de/>

ZUSAMMENFASSUNG

Einfach Schritt für Schritt zur Berufswahl Barrierefreiheit

INHALT

Für Jugendliche mit schwierigen Startbedingungen beispielsweise aufgrund von Lern- und Sprachdefiziten ist der Weg in die Ausbildung eine große Herausforderung. Deshalb unterstützt „planet-beruf.de“ auch diese Zielgruppe mit speziellen Medien wie kurzen Videos, dem Subportal EINSTEIGEN und dem Schülerarbeitsheft „Einfach Schritt für Schritt zur Berufswahl“.

BEWERTUNG (*Christos Giannoulis*)

Das Produkt ist sehr gut für die angesprochene Zielgruppe. Seine technische Konfiguration ist ausgezeichnet und seine Ästhetik ausgezeichnet. Gegenüber der letztjährigen Ausgabe gab es keine nennenswerten Verbesserungen, insbesondere im Bereich Pädagogik und Didaktik, so dass er in diesem Jahr ein Siegel beanspruchen kann

TITEL 4

Hubro Education Business & Marketing Simulations

HERAUSGEBER

Hubro Education AS

LINK

www.hubro.education

ZUSAMMENFASSUNG

Simulationen für Wirtschaft und Marketing

INHALT

Hubro Business und Hubro Marketing bieten Studenten die Möglichkeit, ihr eigenes virtuelles Unternehmen zu führen. Auf diese Weise können sie alle Aspekte der Unternehmensführung kennen lernen, während der Ausbilder (ihr Lehrer oder Dozent) mit ihnen daran arbeitet, Bewertungen auf der Plattform vornimmt und alle Entscheidungen, die sie im Spiel treffen, überwacht. Unsere Simulationen bieten einen fesselnden und praktischen Ansatz für Studenten, die etwas über Wirtschaft und Marketing lernen wollen.

BEWERTUNG (*Christos Giannoulis*).

Bei der Bewertung eines Bildungsprogramms und insbesondere einer Bildungssimulation für junge Menschen, sollte die Frage beantwortet werden: Inwieweit ist die Simulation für die Zielgruppe attraktiv? Was ist der beste Weg, um ihr Interesse zu wecken, damit sie nicht als monoton und langweilig angesehen wird. Die Simulation, Hubro Education Business & Marketing Simulations kann in jeder traditionellen oder modernen Unternehmensgründung eingesetzt werden. Die Schöpfer wählten jedoch ein Gebiet, das einerseits die Vorstellungskraft jedes Menschen und noch mehr junger Menschen anregt. Das heißt, es zeigt ihnen den Weg zur Innovation und lehrt sie, die Zukunft zu sehen und zu planen. Wer von uns hat noch nie davon geträumt, allein zu fliegen? Dies vom sich selbst macht das Produkt für die Zielgruppe attraktiv. Ziel ist den Studenten die Möglichkeit, ihr eigenes virtuelles Geschäft zu führen, anzubieten. Auf diese Weise können sie alle Aspekte des Geschäftsbetriebs erlernen, während der Ausbilder mit ihnen zusammenarbeitet, Bewertungen auf der Plattform festlegen und alle Entscheidungen, die sie im Spiel treffen, überwachen kann. Pädagogisch ist es ausgezeichnet, es folgt allen Bildungsregeln, die den zuverlässigen Wissenstransfer gewährleisten und die Autonomie bei Geschäftsentscheidungen ermöglichen. Es führt das Lernen auf einfache und verständliche Weise in den Methoden, Mitteln, aber auch in der Sprache, die sie verwendet. Seine visuelle Einfachheit mindert in keiner Weise seinen pädagogischen Wert. Es macht es verständlicher und ergonomisch komfortabler. Die Simulation deckt alle operativen und finanziellen Aspekte des Geschäfts ab und die Schüler erledigen Marktprognosen, Forschung und Entwicklung, Produktion, Marktanalyse, Finanzierung und Budgeting, in jedem Quartal (Das entspricht eine Runde im Spiel): Sie haben Zugriff auf Berichte und Kontoauszüge, einschließlich Verkaufs- und Marktberichte. Es ist ein ausgezeichnetes Produkt, ein ernstzunehmender Kandidat für die Comenius-Medaille

TITEL 5

COFFE ENTERPRISE SIMULATION

HERAUSGEBER

Educational institution (University of Economics and Innovation, Poland)

LINK

<https://www.facebook.com/COFFE-Enterprise-simulation-615027655228109>

ZUSAMMENFASSUNG

Simulation für die Gründung eines neuen Unternehmens

INHALT

Das COFFE-Projekt schlägt die Übertragung und Modernisierung eines Online-Tools "Unternehmenssimulation" vor, das sich an Berufsschüler richtet und es den Nutzern ermöglicht, ein virtuelles Unternehmen zu führen, das Mobiltelefone herstellt, und es in einer Umgebung zu verwalten, die reale wirtschaftliche Bedingungen widerspiegelt. Das Spiel konzentriert sich auf die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten und ermutigt die Benutzer, in Zukunft ein eigenes Unternehmen zu führen.

BEWERTUNG (*Christos Giannoulis*).

Durch meine tägliche Beschäftigung, habe ich mit jungen Menschen zu tun, die in der Phase der Suche von Werte, Talente und beruflichen Ziele sich befinden. Ich lebe in einem Gebiet, das von den Auswirkungen der Wirtschaftskrise leidet , wo die Menschen unter Panik für die Zukunft stehen , wo die berufliche Unsicherheit junger Menschen herrscht und die dazu führt, berufe auszuwählen die Sicherheit versprechen, auch wenn es nicht ihren Talente und Wünsche erfüllen Ich beziehe mich auf Süd Europa, aber es ist nicht dramatisch anders in anderen europäischen Ländern. In eine Umfrage von 200 jungen Leute der technischer beruflicher Ausbildung, über ihren Wunschberuf, 70% antworteten dass sie auf einem Arbeitsplatz im Öffentlichen Dienst zielen. Ich werde natürlich nicht auf die Rolle und die Verpflichtung der Staaten, Schule und Eltern stehen, die eigentlich den Jugendlichen helfen müssen, ihre Talente zu zeigen , ihre Erwartungen und Ziele zu verwirklichen. Es ist ihre Rolle junge Menschen zu überzeugen, dass die Möglichkeiten vor ihnen stehen und nicht hinter einem Schreibtisch des öffentlichen Dienstes. Krisen bringen mit sich auch Möglichkeiten, man braucht nur diejenigen zu entdecken, die zu ihrem Wissen, Talenten und Vorstellungen passen. COFFE ENTERPRISE SIMULATION eröffnet jungen Menschen eine andere Tür. Die der Kreativität und der unabhängigen Karrierewege. Es ist ein neues Trainingsinstrument für junge Menschen im Unternehmertum. Ermöglicht denen, in ein Unternehmen ihre Traume zu üben, mit anderen ähnlichen Unternehmen zu konkurrieren und um ihre beruflichen Vorstellungskraft zu erweitern. Es ist eine umfassende Simulation die eine Vielzahl von Szenarien anbietet, die mit der Schaffung einer kleinen oder großen Unternehmen beginnt und die weiter zur Organisation, Produktion , Vermarktung von Produkten oder Dienstleistungen geht. Es fordert den Erwerb von grundlegenden wirtschaftlichen Wissen und progressive zielt auf die Verbesserung und Spezialisierung. Die Hilfsmaterialien die die Simulation begleiten sind umfassend, erklären die Spielregeln in 6 verschiedenen Sprachen und ermöglichen die einfache Nutzung des Prozesses. Die neue verbesserte Version ist Technisch vollständig konfiguriert, nachdem das Konsortium die letzte verbleibende Schwächen der ersten Ausgabe eliminiert hat. In Pädagogischer, sozialer, ästhetischer, inhaltlicher und technischer Hinsicht ist COFFE Enterprise Simulation ein

hervorragendes Produkt. Dafür und für die ausgezeichnete Arbeit, die die Organisationen aus Polen, Zypern, Slowenien, Spanien und Rumänien durchgeführt haben, hat sich die Comenius Jury entschieden COFFE ENTERPRISE SIMULATION mit dem Comenius-Medaille auszuzeichnen.

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS UNGARN

Livia Kovácsévics

TITEL 1

Introduction to Accessible E-Learning

TITEL 2

The Prevention of Food Waste

TITEL 3

Further training on basic knowledge of radiation protection

TITEL 4

Games for Business Learning Platform

TITEL 5

Zanza Tv

TITEL 1

Introduction to Accessible E-Learning

HERAUSGEBER

<https://www.neting.hu>

LINK

Neting Informatika Kft.

ZUSAMMENFASSUNG

E-learning Kurs für die Barrierefreiheit

INHALT

Barrierefreiheit ist eine immer wichtigere Anforderung an E-Learning-Materialien, da barrierefreies E-Learning sicherstellt, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, barrierefrei an webbasierten Lernaktivitäten teilzunehmen. Der Kurs vermittelt E-Learning-Entwicklern wichtige Überlegungen zur Erstellung barrierefreier Lernmaterialien.

BEWERTUNG (Livia Kovácsévics)

Barrierefreiheit ist eine immer wichtigere Anforderung an E-Learning-Materialien, da barrierefreies E-Learning sicherstellt, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, an geeigneten webbasierten Lernaktivitäten teilzunehmen. Das Produkt „Introduction to Accessible E-Learning“ vermittelt E-Learning-Entwicklern wichtige Überlegungen zur Erstellung barrierefreier Lernmaterialien.

Die Bearbeitung dieses Kurses dauert etwa 30 Minuten und beinhaltet Quizfragen und Aktivitäten, um das erlernte Material zu überprüfen. Das Lernziel ist übersichtlich, basiert sich auf aktives Lernen, das Lernmaterial ist gut strukturiert, die Lernerfläche ist selbsterklärend.

Das Produkt wird daher für das Comenius Siegel empfohlen.

TITEL 2

The Prevention of Food Waste

HERAUSGEBER

Neting Informatika Kft.

LINK

<https://www.neting.hu>

ZUSAMMENFASSUNG

E-learning Kurs für Tesco MitarbeiterInnen um die Vermeidung von Lebensmittelabfällen

INHALT

Das Lehrmaterial über die Vermeidung der Lebensmittelverschwendung wurde im Auftrag von Tesco Central-Europe Plc. erstellt. Das E-Learning Lehrmaterial bereitet die ungarischen, slowakischen, polnischen und tschechischen Mitarbeiter der Tesco-Hypermärkte auf die richtige Weise der Lebensmittelspenden vor. Bei der Bearbeitung des Themas setzt sich eine stark aufgabenorientierte Didaktik mit 3D-Animationen durch.

BEWERTUNG (Livia Kovácsévics)

Das Produkt „The Prevention of Food Waste“ unterstützt die MitarbeiterInnen des Unternehmens in einer einfachen und übersichtlichen Form, um das nötige Wissen im Bereich Vermeidung von Lebensmittelverschwendung erlernen zu können. Das Lernmaterial ist gut strukturiert, leicht zu betätigen, die Funktionen sind selbsterklärend, die Benutzeroberfläche fordert keine vorherige Bildung. Das Lernmaterial kann in einem eigenen Tempo aneignet werden, die Ergebnisse können einfach kontrolliert werden, der Lehrer kann den Lernprozess verfolgen. Das Produkt entspricht dem Lernziel, in einigen Elementen besteht noch ein Weiterentwicklungsbedarf.

Das Produkt wird daher für das Comenius Siegel empfohlen.

TITEL 3

Further training on basic knowledge of radiation protection

HERAUSGEBER

Neting Informatika Kft.

LINK

<https://www.neting.hu>

ZUSAMMENFASSUNG

E-Learning Kurs für MitarbeiterInnen des MVM Atomkraftwerks Paks gAG

INHALT

Das Lehrmaterial zur Weiterbildung in Grundlagenkenntnissen des Strahlenschutzes wurde im Auftrag der MVM Paksi Atomerőmű Zrt. (MVM Atomkraftwerk Paks gAG) erstellt. Das autodidaktische e-Learning-Lehrmaterial bereitet Mitarbeiter, die einen Arbeitsbereich in Verbindung mit strahlungsgefährdeten Tätigkeiten ausüben, auf diese Arbeitsverrichtung vor. Bei der Aufarbeitung des Themas kommt eine stark auf Aufgaben abstellende, mit 2D- und 3D-Animationen unterstützte praxisorientierte Methodik zur Geltung.

BEWERTUNG (Livia Kovácsévics)

Das Produkt liefert eine ausgewogene Standardlösung was Lerninhalt bzw. Lernziele auf dem Markt der e-learning Methoden betrifft. Grundkenntnisse im Strahlenschutz sind leicht übersichtlich und klar strukturiert aufbereitet, erworbene Kenntnisse sind im Bereich Abschlusstest leicht zu prüfen. Jedoch überzeugt das Produkt was visuelle und auditive Gestaltung betrifft, nicht ganz. Auditive Elemente haben leider keine einwandfreie Qualität, da ist noch ein wenig Nachholbedarf in der Entwicklung, was den heutigen Standard betrifft.

TITEL 4

Games for Business Learning Platform

HERAUSGEBER

Games for Business Ltd.

LINK

<https://gamesforbusiness.com/>

ZUSAMMENFASSUNG

Die Lernplattform Games for Business ermöglicht erfahrungsbasiertes Lernen in Themenbereichen, in denen herkömmliche E-Learning-Systeme versagen, indem Informationen in die transparente, geregelte und motivierende Welt der Spiele integriert werden.

INHALT

Gamification: Erlebnis, Unterhaltung

Durch die Anwendung von Gamification und die Nutzung von Forschungsergebnissen der kognitiven Psychologie schaffen wir einen neuen, einfachen Ansatz: Mitarbeiter trainieren ihr Gehirn, indem sie Soft-Skills-Spiele mit integrierten organisatorischen Informationen spielen, wie z. B. Richtlinien, Kollegen, die Marke, usw.

Gamification ist ein skalierbarer Rahmen, um Mitarbeiter zu motivieren, sich in gewünschten Verhaltensweisen zu engagieren, ohne dass das Unternehmen Druck ausübt. Mit unserer Spieleplattform wird das Training freiwillig.

Kontinuierliches Feedback und personalisiertes Lernen

Unser System liefert detaillierte und visuelle Berichte über den Wissensstand und die kognitiven Fähigkeiten des Unternehmens sowie über die Benutzeraktivitäten. So kann Ihr Unternehmen die Ergebnisse und die kontinuierliche Entwicklung verfolgen und auch die Leistungen verschiedener Mitarbeitergruppen vergleichen.

Sie können verschiedene Kategorien von Unternehmensinformationen definieren, die in den Spielmodulen für die jeweiligen Mitarbeitergruppen angezeigt werden. Die einzelnen Benutzer folgen ihrem eigenen Schulungsprogramm, haben aber immer die Wahl und die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln.

BEWERTUNG (Livia Kovácsévics)

Es ist für mich eine grosse Freude, die Comenius Medaille an die „Games for Business Learning Platform“ überreichen zu dürfen.

Jeder kann sich bestimmt an solche Situationen erinnern, sei es in der Prüfungszeit an der Uni, oder in der Arbeitswelt, wo man lange, trockene, schwer erlernbare Lernmaterialien in relativ kurzer Zeit erlernen musste. In solcher Situation wünscht man sich oft, diese mühsame Arbeit mit ein bisschen Spiel unterbrechen zu können, um sich zu entspannen, um danach wieder den langweiligen Lernstoff effizienter bearbeiten und erlernen zu können. Können aber die zwei Sachen – Lernen und Spass – auch gemeinsam funktionieren? Was wäre, wenn wir sogar interne Unternehmensregelungen locker lernen könnten?

Game for Business gibt genau auf diese Fragen eine Antwort. Ihr Ziel ist ein motivierendes Lernsystem in der Unternehmenswelt zu etablieren, wo Lernen keine Aufgabe, sondern ein regelmässiges inneres Bedürfnis wird. Die Learning Plattform sichert für MitarbeiterInnen von Grossunternehmen gerade in solchen Gebieten ein erlebnisorientiertes Lernen, wo die traditionellen e-learning Systeme versagen (z.B. Unternehmensinformationen, Regelungen, Datensätze). Das Ziel wird durch die Methodik eines personalisierten, sg. gamifizierten Lernen erreicht. Die gamifizierte Lernplattform wandelt die – oft langweiligen und trockenen – Unternehmensinhalte in einen motivierenden Lernprozess. Diese sind personalisiert, geben eine sofortige Rückmeldung über den Lernprozess und ermöglichen, den Lernstoff in kleinen Einheiten aneignen zu können, sind eher unterstützend als gesteuert, und vor allem mobil und online zugänglich, um die technische und audiovisuelle Anforderungen von heute auch zu erfüllen. Das Produkt bietet auch multinationalen Unternehmen effektive Lösungen in den Bereichen, wie z.B. onboarding, employer branding, oder verschiedene Trainings. Die junge Firma ist bereits in 13 Ländern präsent, von Europa bis dem Nahen Osten oder Asien. Ich bin mir sicher, dass sie sehr bald auch im deutschsprachigen Raum Fuss fassen werden.

Daher wird das Produkt im 2017 mit einer Medaille ausgezeichnet. Herzlichen Glückwunsch!

TITEL 5

Zanza TV

HERAUSGEBER

Eduweb Multimédia Zrt.

LINK

<https://zanza.tv/>

ZUSAMMENFASSUNG

„zanza.tv“ ist ein kostenloses Video-Lernportal für Schüler der Klassenstufen 9-12. im ungarischen Sprachraum. Sie bietet mehr als 500 Lernvideos, interaktive Testübungen und herunterladbare Aufgabenblätter an und deckt damit die volle vierjährige Thematik der Abiturfächer Ungarisch, Mathematik und Geschichte ab.

INHALT

zanza.tv ist ein Video-Tutorial-Portal für Schüler der Sekundarstufe mit Hunderten von Tutorial-Videos, interaktiven Tests und Arbeitsblättern, die mit einem Klick in 8 Fächern sofort verfügbar sind:

- Literatur
- Ungarische Sprache
- Geschichte
- Mathematik
- Leibeserziehung und Sport
- Philosophie
- Sozialkunde
- Ethik

Das Portal zanza.tv enthält die vollständigen Lehrpläne für die Sekundarstufe in 8 Fächern, die 550 Themen umfassen. Jedes von ihnen enthält ein 5-minütiges Video, das den Inhalt, die Konzepte und Fakten eines bestimmten Themas zusammenfasst und erklärt. Das wiederholte Anhören oder Auswendiglernen dieses Videos wird den Schülern helfen, den Stoff zu verstehen und zu lernen. Danach folgt ein interaktiver Test mit 10 Fragen, um die wichtigsten Fakten herauszufinden. Zu diesem Thema gibt es auch ein Arbeitsblatt zum Ausdrucken oder Herunterladen, das eine längere Bearbeitung und weitere Erklärungen erfordert, sowie einen Lösungsschlüssel. Dies ist sehr nützlich, da es Ihnen hilft, über die trockenen Fakten hinaus zu einem tieferen Verständnis des Themas zu gelangen.

Da das Portal auf den aktuellen Rahmenlehrplänen für die Jahrgangsstufen 9-12 basiert, ist es nicht nur eine große Hilfe beim täglichen Lernen, sondern auch bei der Vorbereitung auf das Abitur.

Der gesamte Inhalt von zanza.tv ist für alle frei zugänglich. Mit einer einfachen E-Mail-Anmeldung können Sie jedoch auch auf eine Reihe von Diensten zugreifen, die das Lernen unterstützen und erleichtern.

Ziel der Entwicklung

Das Hauptziel von zanza.tv ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, die intrinsische Motivation erfordert und entwickelt, sinnvolles Lernen fördert, interpretativ ist und auf Problemlösung und übergeordnetem Denken basiert.

Die Beobachtung des eigenen Lernprozesses und der Lernergebnisse unterstützt die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung. Erleichtert wird dies durch interaktive

Tests am Ende der Themen, die das Verständnis und die Kommentierung des in den Lernvideos verarbeiteten Wissens überprüfen und auch zum Üben dienen. Der Testteilnehmer erhält eine sofortige Rückmeldung über seine Ergebnisse. Sie können auch ihre eigenen oder die richtigen Antworten überprüfen, indem sie auf den Check-Antwort-Text klicken, und finden manchmal differenzierte Erklärungen bei der Auswertung.

Innerhalb der Objekte helfen die Auswahl der Themen und die kurze, prägnante, auf den Punkt gebrachte Struktur der Lernvideos, die einen Lernrahmen bieten, sowie eine Vielzahl von visuellen Hilfsmitteln und Beispielen aus dem Leben der Jugendlichen, individuelles Wissen aufzubauen und auf dem persönlichen Vorwissen aufzubauen. Dazu tragen auch die herunterladbaren Arbeitsblätter bei, die zur eigenständigen Recherche und Quellenanalyse nach individuellen Interessen anregen.

BEWERTUNG (Livia Kovácssevis)

Es ist für mich eine grosse Freude, die Comenius Medaille an den Eduweb Multimedia AG überreichen zu dürfen.

Zanza TV ist ein online Bildungsportal, die von einem Konsortium mit der Leitung von Eduweb Multimedia AG entwickelt wurde, dessen Zielgruppe vor allem Schüler der 9. bis 12. Klasse sind. Die Inhalte des Portals beruhen sich auf dem Ungarischen Nationalen Lehrplanes, und fördern das selbstständige Lernen in Bereichen, wie Literatur, Philosophie, Ethik, Sport oder Mathematik mit der Hilfe von digitalen Lehrmaterialien.

Das breit angelegte Team besteht aus Bildungseinrichtungen, vor allem Gymnasien und deren Fachexperten, sowie aus kreativen Fachleuten, wie z.B. Animation, Tonarbeit, Drehbücher.

„Zanza TV“ stellt Lerninhalte und Lernziele hervorragend dar, ist zielgruppengerecht zusammengestellt und hat eine innovative Struktur, was selbständige Entscheidungen zur Bewältigung der Aufgabenstellung unterstützt.

Das Produkt erfüllt weitgehende didaktisch-methodische Anforderungen die für eine gute Produktqualität sprechen.

„Zanza TV“ eignet sich besonders für die Lösung von Problemen im allgemeinen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen.

Ich bin darüber überzeugt, dass dieses Produkt die jüngere Generation erfolgreich ansprechen kann, daher wird das Produkt im 2015 mit einer Medaille ausgezeichnet. Herzlichen Glückwunsch!

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS GRIECHENLAND

DIMITRIS CHARALAMBIS

Titel 1

Entscheidung in der Demokratie verstehen – Kampf um die A49 (DMP)

Titel 2

Zmudri – Get Smart (AMP)

Titel 3

Wildes Griechenland. Ökologie, Evolution und Verhaltensbiologie (DMP)

Titel 4

Kaffee-Rund um die Bohne (DMP)

Titel 5

OHA – Lernmaterialien zur Digitalisierung. Ökologie und Nachhaltigkeit (DMP)

TITEL 1

Entscheidungen in der Demokratie verstehen – Der Kampf um die A49 (DMP)

HERAUSGEBER

Megahertz GmbH

LINK

<https://www.megahertzcampus.de/product/entscheidungen-in-der-demokratie-verstehen/>

ZUSAMMENFASSUNG

E-Learning Kurs für das komplexe Verhältnis zwischen Umweltschutz, Protest und Demokratie (deutsch/griechisch)

INHALT

Neben Wahlen ist es möglich mit Bürger-und Volksentscheidungen, Bürgerprotesten oder Demonstrationen Regierungsentscheidungen zu beeinflussen. Im Film zeigt Willi Weitzel am Beispiel des Ausbaus der A49 durch den Dannenröder Forst, wie mit diesen Mitteln um einen Kompromiss gerungen wird. Ein Diskurs für Schüler, der alle Seiten des Themas aufzeigt.

BEWERTUNG

Das Thema des komplexen Verhältnisses zwischen Demokratie und Umwelt ist in Griechenland, zumindest im Vergleich mit der Ausreifung der Problematik in Nordeuropa und in Deutschland insbesondere, noch ziemlich neu. Das DMP Produkt „Entscheidungen in der Demokratie verstehen – der Kampf um die A49“ zeigt die ganze Bahnbreite der Problematik und ist deswegen äußerst geeignet die Spannung zwischen den Erfordernissen des Umweltschutzes und den verschiedenen gesellschaftlichen legitimen Interessen in einer Demokratie aufzuzeigen. Die „Brücke“ der Darstellung der Probleme, die durch die Bürgerproteste entstehen, trotz ihres legitimen demokratischen Charakters, ist ein besonders geeignetes Mittel, um die verschiedenen Perspektiven zu zeigen, die in einer Demokratie unbedingt berücksichtigt werden sollten.

TITEL 2

Wildes Griechenland. Ökologie, Evolution und Verhaltensbiologie (DMP)

HERAUSGEBER

AG AV-Medien im Unterricht (Kostenstelle FA 150005), Universitätsbibliothek Wien.

Universität Wien

LINK

<https://www.bmbwf.gr.at/Themen/Schule/schulpraxis/ugbm/medienservice.html>

ZUSAMMENFASSUNG

E-Learning Kurs über Ökologie, Artenvielfalt, Evolution und Verhaltensbiologie (deutsch/griechisch)

INHALT

Unterrichtsfilm-Dokumentationen zum Thema auf Ökologie, Evolution und Verhaltensbiologie am Beispiel Griechenlands auf USB-Stick mit Kapitelmenü und interaktiven Medienbegleitmaterial sowie Begleitmaterial zum Ausdrucken für Schulen. (USB-Stick BMBWF Medienservice Reg.Nr.14495).

BEWERTUNG

Griechenland ist ein „Hot Spot“ der Artenvielfalt. Es zählt, auf Grund seiner vielfältigen Ökosysteme, zu den artenreichsten Ländern Europas. Griechenland weist auch eine außergewöhnlich hohe Anzahl an endemischen Tier- und Pflanzenarten auf. Die BMBWF-Unterrichtsfassung „WILDES GRIECHENLAND – Ökologie, Evolution und Verhaltensbiologie“ befasst sich in vier unabhängig voneinander einsetzbaren kurzen Filmteilen mit ökologischen, evolutionsbiologischen und verhaltensbiologischen Aspekten in diesem faszinierenden Lebensraum. Allgemeingültige Sachverhalte werden im Film anschaulich anhand konkreter Beispiele aus der Tier- und Pflanzenwelt Griechenlands erklärt. Der mediterrane Lebensraum Macchie und die typischen Lebewesen in diesem Ökosystem werden vorgestellt. Anhand von konkreten Beispielen von endemischen Arten, wie der Milosvipere und Gebirgspflanzen, werden die evolutionsbiologischen Mechanismen der geografischen Isolation auf Inseln und durch Gebirge, welche zur allopatrischen Artbildung führen, erklärt. Chamäleon und Tintenfisch dienen als Beispiele zur Erklärung von Konvergenz in der Evolution. Die Nutzung unterschiedlicher ökologischer Nischen zur Vermeidung von Konkurrenz bei der Jagd wird am Beispiel von unterschiedlichen Fang- und Sägeschneckenarten sowie Wasservögeln erläutert. Verhaltensbiologische Anpassungen bei Krauskopfpelikanen und Kormoranen bei der Jagd dienen als Beispiel für Allianzen zu beiderseitigem Nutzen im Tierreich und für Mutualismus. Es handelt sich um eine didaktisch äußerst erfolgreiche Vermittlung der Phänomene der Evolution und der Verhaltensbiologie, die unsere Umwelt – am Beispiel der vielfältigen Natur Griechenlands – formen und bestimmen.

TITEL 3

Zmudri – Get Smart (AMP)

HERAUSGEBER

Zmudri, Budapest

LINK

www.zmudri.sk

ZUSAMENFASSUNG

E-Learning Kurs über das praktische und politische Wissen des modernen Staatsbürgers (englisch/griechisch)

INHALT

The mission of the courses of Zmudri, the content of the courses, is to provide latest and applicable educational content through short, comprehensible and entertaining video courses dealing with practical and civic issues (writing a CV, critical thinking, EU functioning, difference between government and parliament, importance of elections,...).

BEWERTUNG

Zmudri (in English “Get Smart”) is a civic organization established in November 2018. The mission of the organization is to provide latest and applicable educational content through short, comprehensible and entertaining video courses dealing with practical and civic issues (writing a CV, critical thinking, EU functioning, difference between government and parliament, importance of elections etc.). Content of the courses is created in cooperation with experts, produced in-house by the Zmudri team and distributed online, together with methodology and activities that can be used during their lectures offline and online. The content is not national oriented but applicable in all democratic societies and so of a high value also for the civic education in Greece.

TITEL 4

Kaffee – Rund um die Bohne

HERAUSGEBER

Miele & Cie, Gütersloh

LINK

<https://miele-elearning.com/content/52/23801/de/index.htm>

ZUSAMMENFASSUNG

E-Learning Kurs über das gesamte Spektrum der Herkunft, der Geschichte und der verschiedenen Arten der Zubereitung des Kaffees und über seine sozialen Implikationen.(deutsch/griechisch)

Διακρίνω μια αποφυγή απονομής ρούμπου και μια αποφυγή των κακοτοπιών. Δύο αποφυγές δηλαδή. Όχι τίποτε άλλο, αλλά επειδή είμαι πολύ διακριτική, ευγενής, σεβαστική και ήσυχη είχα πάρει τη μαλακιά πατσαβούρα και την είχα πλύνει, απολυμάνει και σιδερώσει για να είναι comme il faut, δηλαδή καθαρή κι ελαφριά. „Wo liegt der Ursprung von Kaffee?“ „Woran erkennt man einen perfekten Espresso?“ und „Was haben thailändische Elefanten und indonesische Schleichkatzen mit Kaffee zu tun?“ In dem WBT „Kaffee – rund um die Bohne“ geht es um die tiefergehende Beschäftigung mit interessanten Details und nützlichem Wissen zum Thema Kaffee

BEWERTUNG

In insgesamt sechs Kapiteln werden die Zielgruppen, vorrangig VerkäuferInnen des Fachhandels, mit einem Thema vertraut gemacht, bei dem es sich ausnahmsweise nicht um ein Miele Produkt im klassischen Sinne handelt. Vielmehr betrachtet das eLearning-Modul etwas, was man in einem Miele Produkt – im konkreten Fall in einem Miele Kaffeevollautomat – nutzen und genießen kann. Dabei wird der inhaltliche Bogen von einem historischen Abriss zum Kaffee über Anbau, Aufbereitung und Röst-Verfahren bis hin zu Fragen nach dem perfekten Espresso gespannt. Fragen zu Mythen und Vorurteilen („können Kaffeereste als Dünger eingesetzt werden?“, „entzieht Kaffee dem Körper Wasser“?) werden auf den Grund gegangen, abgerundet durch Informationen, die in anderen Publikationen vermutlich als „Unnützes Wissen“ deklariert würden.

Ein hoher Grad an Interaktivität, verbunden mit ansprechenden Texten und einer liebevollen grafischen Aufbereitung der Informationen sorgt für ein kurzweiliges Lernmedium, welches mit einem Kaffee-Quiz abgerundet wird. Hier kann das Erlernte nochmals unter Beweis gestellt werden.

TITEL 5

OHA! Lernmaterialien zu Digitalisierung. Ökologie und Medienbildung (DMP)

HERAUSGEBER

PH - Wien

LINK

<https://oeha.phwien.at/>

ZUSAMMENFASSUNG

E-Learning Kurs über den immensen ökologischen Fußabdruck der digitalen Technologie(deutsch/griechisch)

INHALT

Das im Rahmen des Projekt ÖHA! entstandene multimediale Lehr-und Lernmaterial orientiert sich am Lebenszyklus eines Smartphones. Gemeinsam mit SchülerInnen wurde eine Webseite, App mit AR Elementen und Videos und Arbeitsbücher für Primarstufe und SEK1 erstellt. Das OER Material soll zu einem ökologisch-nachhaltigeren Medienhandeln sensibilisieren.

BEWERTUNG

Wissen wir Bescheid über das Recycling eines Mobiltelefons, wenn wir uns ein neues Smartphone wünschen? Dies sind nur einige der vielen Fragen, mit denen sich das Projekt auseinandersetzt.

Der Lebenszyklus eines Smartphones kann schematisch auf die folgenden fünf Stationen heruntergebrochen werden: Entwicklung, Rohstoffgewinnung, Herstellung, Nutzung und Entsorgung/Recycling. Die entstandenen Lernmaterialien sind entlang der genannten fünf Stationen aufgebaut. Sie können aber sowohl parallel als auch hintereinander bearbeitet werden. Denn die Stationen sind nicht eindeutig voneinander getrennt. Digitale Nachhaltigkeit ist in Griechenland noch nicht, wie in Österreich im Lehrplan für digitale Grundbildung verankert (und auf www.digikomp.at), es ist aber geplant diesen Schritt zu machen, da seine Notwendigkeit auf der Hand liegt. Es ist daher besonders wichtig, Kinder und Jugendliche so früh wie möglich für dieses Thema zu sensibilisieren. Denn Digitalisierung bringt nicht nur umwälzende gesellschaftliche Veränderungen mit sich, sondern digitale Technologien hinterlassen auch einen enormen ökologischen Fußabdruck. So haben beispielsweise der Energieverbrauch und Schadstoffausstoß des Internets mittlerweile Dimensionen erreicht, die zu den bisherigen „Energiefressern“ wie Heizung und Verkehr aufschließen – Tendenz extrem steigend, nicht zuletzt auch durch die Corona Pandemie. Das Projekt ÖHA! sucht diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und beschäftigt sich mit dem Themen Nachhaltigkeit und ökologisches Bewusstsein. Um dieses Thema attraktiv und zugänglich für Kinder und Jugendliche zu machen, wurde im ÖHA! Projekt das Smartphone als Endgerät zur Veranschaulichung gewählt. Entscheidung, die auch fuer Griechenland sehr wirkungsvoll ist.

Im partizipativen Projekt ÖHA! werden multimediale Lehr-Lernmittel mit und für Schüler*innen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 zum Thema ökologisch-nachhaltiges Medienhandeln am Beispiel des Lebenszyklus eines Smartphones entwickelt. Es fokussiert auf Sensibilisierung zum ökologisch-verantwortlichen Medienhandeln in Schule und darüber hinaus. Dabei steht neben der Sensibilisierung für dieses Thema insbesondere die Frage im Raum, wie wir vom WISSEN ÜBER zu einem ökologisch-nachhaltigeren MedienHANDELN kommen können. Ausgangspunkt der Überlegungen ist das kritische Hinterfragen von Smartphones und deren Nutzung in unserem Alltag. Wie sind die Arbeitsbedingungen in afrikanischen Coltan-Minen oder bei asiatischen IT-Produzenten? Wissen wir Bescheid über

das Recycling eines Mobiltelefons, wenn wir uns ein neues Smartphone wünschen? Dies sind nur einige der vielen Fragen, mit denen sich das Projekt auseinandersetzt.

Der Lebenszyklus eines Smartphones kann schematisch auf die folgenden fünf Stationen heruntergebrochen werden: Entwicklung, Rohstoffgewinnung, Herstellung, Nutzung und Entsorgung/Recycling. Die entstandenen Lernmaterialien sind entlang der genannten fünf Stationen aufgebaut. Sie können aber sowohl parallel als auch hintereinander bearbeitet werden. Denn einerseits sind die Stationen nicht eindeutig voneinander zu trennen; sie fließen ineinander über, andererseits handelt es sich nicht um einen einmaligen Zyklus, sondern eher um eine Spirale, die sich unendlich weiterdreht.

Orientiert an diesem Lebenszyklus eines digitalen Endgeräts wurden gemeinsam mit SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe I eine Reihe von multimedialen Lehr- und Lernmaterialien sowie didaktisches Begleitmaterial entwickelt. Alle Materialien wurden über eine – von Schülern einer HTL mitentwickelten – Webseite und App (sowie in der Eduthek) veröffentlicht, was auch für SchülerInnen in Griechenland den Zugang zum Thema erleichtert.

BEISPIELHAFTE DIGITALEN BILDUNGSMEDIEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG AUS ÖSTERREICH

PÉTER CSIZMÁR

TITEL 1
Deutsche Bahn e-Akademie & cBook Blended Learning

TITEL 2
Easy Cheesy

TITEL 3
digi.skills education

TITEL 4
Ability Learning Landscape - Barrierefrei Lernen

TITEL 5
e-Learning \"DCP - Digital Competence Pass\"

TITEL 1

Deutsche Bahn e-Akademie & cBook Blended Learning

HERAUSGEBER

CREATE.21st century

LINK

<https://create.at/>

ZUSAMMENFASSUNG

Learning Experience Plattform mit punktgenauen Lernvorschlägen, unterstützt durch Artificial Intelligence

INHALT

Für die Führungskräfteweiterbildung wurde zusammen mit der Personalentwicklung von Deutsche Bahn aus der Kombination cBook (digital) und Präsenztraining eine ganzheitliche Blended Learning Experience geschaffen. Die interaktive Gestaltung der neuen e-Akademie legt den Grundstein für eine innovative eLearning Strategie im gesamten DB Konzern.

BEWERTUNG (Péter Csizmár)

CREATE.21st century ist es gelungen die Lernplattform e-Akademie der Deutsche Bahn Akademie nach dem s.g. „Relaunch in 2016“ auf einem neuen Level im Bereich eLearning zu präsentieren, und dabei eine innovative und progressive Blended Learning Tool zu schaffen, die aus den integrierten Komponenten cBooks (digital) und Präsenztrainings besteht. Das Ziel, nämlich “gestiegenen digitalen Trainings- und Qualifizierungsbedarf im Bereich der täglichen Führungspraxis gerecht zu werden” wurde auf jedem Fall erreicht.

Das Produkt präsentiert sich im neuen Look, gut strukturiert, die Bedienung erfolgt ohne Schwierigkeiten, einzelne Funktionen können mit geringen technischen Kenntnissen bedient werden. Die Inhalte werden in verschiedenen Medien (Audio, Video, Text, Bilder) vorgeführt, dabei ist eine abwechslungsreiche Lernumgebung gesichert. Die visuelle Gestaltung widerspiegelt Inhalte und spricht die Zielgruppe, also die Führungskräfte innerhalb des DB Konzerns an.

TITEL 2

Easy Cheesy

HERAUSGEBER

AMA-Marketing GesmbH

LINK

<https://b2b.ama.info.at/fuer-schulen/kaesekennercom/kaesekennerin/easy-cheesy/>

ZUSAMMENFASSUNG

Schulbuch der AMA-Marketing zur Ausbildung zum/r diplomierten Käsekenner/in

INHALT

Das approbierte Lehrbuch „Easy Cheesy“ dient als Grundlage zur Ausbildung von diplomierten Käsekennerinnen und Käsekennern. In der Neuauflage wurde das Lehrbuch vollständig überarbeitet und durch kompetenzorientierte Aufgabenstellungen erweitert. Neben einem Bündel an Arbeitsaufgaben zur kapitelweisen Überprüfung der erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten ist die Kombination mit der Lern-App ein wichtiges Onlinetool für eine altersgerechte Wissensvermittlung. Nach Registrierung der Schülerinnen und Schüler können direkt oder durch ein einfaches Scannen der kapitelspezifischen QR-Codes, die Buchinhalte auch digital abgerufen werden. Vertiefendes Knowhow, Videos, Quizspiele, etc. erleichtern die Wissensaneignung und Nachhaltigkeit der Lerninhalte.

BEWERTUNG (Péter Csizmár)

Easy Cheesy ist ein empfehlenswertes Produkt, entspricht den gesetzten Qualitätskriterien. Es setzt geprüfte Sachinformationen ein, um den Zielgruppen neue Informationen und Wissen rund um das Thema Käse und deren Zubereitung zu vermitteln. Die Benutzeroberfläche ist klar, präzise und verständlich. Die Navigation ist einfach und ermöglicht die Konzentration auf den Inhalt. Das dazu gehörende Lehrbuch ergänzt gut den Lehrstoff mit kompetenzorientierten Beispielen und der Möglichkeit zum Üben. Die Lernkarten und Quizfragen sind motivierend, unterstützen SchülerInnen spielerisch beim Lernen. Das Produkt wird für das Comenius Siegel empfohlen.

TITEL 3

digi.skills education

HERAUSGEBER

bit media e-solutions GmbH

LINK

<https://www.bitmedia.at/digi-skills>

ZUSAMMENFASSUNG

Lernplattform zur Förderung von Digitalkompetenzen an Schulen

INHALT

digi.skills dient der Förderung von Digitalkompetenz bei Lehrpersonen und Schüler:innen. Die Plattform überzeugt durch eine effiziente Kombination aus Kompetenz-Check mit anschließender Lernempfehlung und individualisierten Online-Lerninhalten.

Mit digi.skills werden digitale Kompetenzen rund um digitales Unterrichten, Lernen, Arbeiten und Zusammenarbeiten gefördert und gestärkt, welche mehr denn je zu den Schlüsselfaktoren im Bildungswesen zählen. Die Kurspakete „Teacher Base“ und „Student Base“ bestehen aus neun Modulen mit jeweils einem skills.check und zusätzlich 15-20 e-Learning Lektionen, welche einem Umfang von ca. 20 Lernstunden entsprechen.

digi.skills schafft die perfekten Voraussetzungen für das Vorhaben „Digitale Schule“.

digi.skills bietet einen integrierten Kompetenz-Check („skills.checks“) Der „skills.check“ erhebt den Kompetenzstand der Lernenden und gibt daraufhin eine individuelle und maßgeschneiderte Lernempfehlung ab, die an die Bedürfnisse und das Potenzial angepasst ist. Nach Durchlaufen eines Kompetenz-Checks haben Sie die freie Wahl, den Kompetenz-Check anzuwenden oder alles von A-Z zu erlernen und zu vertiefen.

Um das Lernen und das digitale Unterrichten einfach und strukturiert gestalten zu können, werden die e-Learning Inhalte über die einfach zu bedienende und smarte digi.skills Lernumgebung zur Verfügung gestellt. Es stehen immer alle Lektionen zum Lernen, Nachschlagen und Wiederholen zur Verfügung – vom Start bis zum Abschluss. Durch die kurzen Lern-Nuggets in der digi.skills Lernumgebung kann jederzeit und allerorts auf allen digitalen Endgeräten gelernt werden.

Während des gesamten Lernprozesses passt sich die Lernampel den Lernfortschritt an. Durch die Lernampeln werden bereits die Ergebnisse des skills.checks ersichtlich gemacht. Die Lernbedürfnisse werden automatisiert angepasst, um ein bedarfsgerechtes Lernen mit dem Fokus auf „rote“ Lektionen zu ermöglichen. Ist ein Kurs auf „Grün“ gestellt, kann dieser weiterhin gelernt werden und als Nachschlagewerk dienen und so ein selbstständiges und flexibles Lernen zu ermöglichen.

Nach Abschluss einzelner Kurse bzw. der gesamten Kursreihe bekommen Lernende direkt über die digi.skills Lernumgebung ein persönliches Zertifikat ausgestellt. Dieses Zertifikat dient als Erfolgsnachweis und Teilnahmebestätigung und kann unmittelbar nach Abschluss heruntergeladen werden.

BEWERTUNG (Péter Csizmár)

Das Produkt liefert eine ausgewogene Standardlösung was den allgemeinen digitalen Kompetenzen, wie z.B. die Verwaltung von E-Mails betrifft. Mit dem Kompetenzcheck kann der persönliche Wissenstand erhoben, und der Kurs damit maßgeschneidert angeboten werden. Grundkenntnisse sind in den einzelnen Modulen leicht übersichtlich und klar strukturiert aufbereitet. Die einzelnen Module funktionieren technisch einwandfrei, die Oberfläche ist benutzerfreundlich. Das Lernmaterial kann in einem eigenen Tempo aneignet werden.

Das Produkt wird daher für das Comenius Siegel empfohlen.

TITEL 4

Ability Learning Landscape - Barrierefrei Lernen

HERAUSGEBER

CREATE.21st century

LINK

<https://create.at/>

ZUSAMMENFASSUNG

18,4% der Bevölkerung der DACH-Region haben aufgrund ihrer Behinderungen aller Art tagtäglich mit Hindernissen zu kämpfen, sowohl im privaten Bereich als Kund:innen oder aber als Mitarbeiter:innen in einem Unternehmen. Oft sind diese Behinderungen weder sichtbar noch dem Arbeitgeber bekannt. myAbility hat es sich deswegen zum Ziel gemacht eine chancengerechte und barrierefreie Gesellschaft zu schaffen, indem es Unternehmen unterstützt, ein erfolgreiches DisAbility Management aufzubauen. Anhand verschiedener Beratungsangebote, Maßnahmen und Trainings gelingt schrittweise der Weg in die Barrierefreiheit und hin zu einer inklusiven Unternehmenskultur, wodurch sich den Unternehmen eine neue Zielgruppe erschließt und wirtschaftliche Vorteile generiert werden.

INHALT

Die bei myAbility eingeführte Lernplattform wird im Zuge der internen Aus- und Weiterbildung in Unternehmen eingesetzt, unter anderem eingebettet in ein Blended Learning-Format. Durch persönliche Gespräche zum Einsatz des Gelernten im (Arbeits-)Alltag kann der Lernerfolg sowie eine langfristige Nachhaltigkeit sichergestellt werden. Mithilfe von Learning-on-the-job werden Routinen entwickelt und chancengerechte, barrierefreie Inhalte dauerhaft in den Unternehmen etabliert.

Als bedeutendste Innovation des Projekts kann die Zusammenarbeit der beiden Unternehmen CREATE und myAbility sowie deren Wunsch, eine barrierefreie Lernplattform für alle zu schaffen, genannt werden. Das Ziel, mithilfe von „Touren“ allen User:innen die Möglichkeit zu geben, verschiedene inklusive Lernwelten auf einer Lernlandkarte nach dem AA-Standard zu erforschen, darf höchst innovativ genannt werden.

Die genannten Touren führen die Interessierten auf der Ability Learning Landscape durch verschiedene Welten des alltäglichen Lebens. Die Teilnehmer:innen durchwandern unterschiedliche Situationen und lernen so einen inklusiven Umgang zwischen Unternehmen, Menschen mit Behinderungen und durch eine inklusive Kultur mit allen Mitarbeiter:innen kennen. Erste Inhalte wurden zum Beispiel zum chancengerechten Umgang im Human Resource Management eines Unternehmens erstellt. Hier erleben die Teilnehmenden schrittweise, welche unterschiedlichen Betrachtungs- und Herangehensweisen sowie neue Aspekte es bei der Einstellung von Menschen mit Behinderung im Unternehmen geben kann. Und welche Erwägungen konkret dahinterstecken und inwieweit diese empirisch gedeckt sind. Viele Unternehmen scheuen sich nach wie vor, Menschen mit Behinderungen einzustellen, da sie sich vor allem über die Vorteile einer Einstellung, beispielsweise auf gesetzlicher Basis, überhaupt nicht im klaren sind. Hier kann durch die Basis- bzw. die HR-Tour Abhilfe geschaffen werden: Neben der allgemeinen Sensibilisierung für das Thema werden auch erste Handlungsempfehlungen für einen Umgang auf Augenhöhe gegeben.

BEWERTUNG (Péter Csizmár)

Das Produkt liefert eine ausgewogene Standardlösung was Barrierefreiheit in der Arbeitswelt betrifft. Grundkenntnisse sind in den einzelnen Modulen leicht übersichtlich und klar strukturiert aufbereitet. Das Lernmaterial kann in einem eigenen Tempo angeeignet werden, die Ergebnisse können einfach kontrolliert werden.
Das Produkt wird daher für das Comenius Siegel empfohlen.

TITEL 5

e-Learning \"DCP - Digital Competence Pass\"

HERAUSGEBER

bit media e-solutions GmbH

LINK

<https://www.bitmedia.at/onlineshop/digital-competence-pass/>

ZUSAMMENFASSUNG

Das e-Learning „DCP – Digital Competence Pass“ fördert die Stärkung digitaler Kompetenzen von Schüler:innen (ab Sek I / 7.Schulst.). Die im Kurspaket enthaltenen Inhalte dienen dem gezielten Kompetenzaufbau und zur Vorbereitung auf die Prüfungen des internationalen Zertifikats „DCP“, dessen Lernzielkatalog auf dem digitalen Kompetenzmodell (DigComp 2.2 AT) beruht.

INHALT

Das Lernprogramm bietet Einblick in:

Grundlegende Kenntnisse im Bereich IKT und von den Zusammenhängen zwischen Hard- und Software

Erstellung, Verwaltung und Sicherung von Dateien und Ordnern

Kennen von Bedrohungen von Daten und Verwenden von Maßnahmen zum Schutz von Daten und Profilen

Bedeutung von rechtlichen Grundlagen wie Urheberrecht, Lizenzrecht und Datenschutzgesetz und noch vieles mehr.

Erstellung und Bearbeitung von Textdokumenten, Präsentationen und Arbeitsmappen

Einsatz von Tabellen, Diagrammen und Grafiken in verschiedenen Anwendungen

Programmspezifisches Arbeiten (Word, Excel, Power Point, Internet Explorer, etc.) zur Bewältigung schülerzentrierter- und kompetenzorientierter Aufgaben, die ein vernetztes Arbeiten erfordern

Regeln für die Verwendung fremder Werke (Texte, Grafiken, etc.) kennen und umsetzen

Programmspezifische Druckoptionen anwenden

Beschaffung von Informationen, Zitierbarkeit, Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit

Grundlegende Bestandteile, Formatierung, Grundaufbau

Direkte und indirekte Zitate, Zitierweisen, Zitieren in MS Word, Abbildungen, Tabellen und Diagramme

Verzeichnisse, Dokumentdesign

Rechtschreib- und Grammatikprüfung, Suchen, Ersetzen und Silbentrennung

Effizienter Einsatz von Microsoft Excel

Importieren, Exportieren und Verknüpfen von Daten

Verwendung von Vorlagen und bedingten Formatierungen

Verwendung von Arbeitsmappen (durch unterschiedliche Personen)

Arbeit mit Listen und Funktionen

Unterschiedliche Analysewerkzeuge

Ortsunabhängige Zusammenarbeit

Justieren, Einstellen und Verwenden des Online-Arbeitsplatzes

Werkzeuge: E-Mails, Online-Kalender, Foren, Lernplattformen, Desktop-, Web- und Mobile Anwendungen

Verwendung, Vor- und Nachteile des Online-Kalenders

E-Mailing: E-Mail- und digitale Signatur, Verschlüsselung, Accounts anlegen und verwalten, Kontaktgruppen und Verteilerlisten, CC und BCC

Datennutzung in der Cloud

Verwendung und Verwaltung von digitalen Notizen

Verhalten in Online-Meetings, Vor- und Nachteile, Zugriffsrechte, Chat-Funktionen

Grundfunktionalitäten von Microsoft Teams.

BEWERTUNG (Péter Csizmár)

Das Produkt liefert eine ausgewogene Standardlösung was den allgemeinen digitalen Kompetenzen betrifft. Grundkenntnisse sind in den einzelnen Modulen leicht übersichtlich und klar strukturiert aufbereitet. Die einzelnen Module funktionieren technisch einwandfrei, die Oberfläche ist benutzerfreundlich. Das Lernmaterial kann in einem eigenen Tempo angeeignet werden, die Ergebnisse können einfach kontrolliert werden.

Das Produkt wird daher für das Comenius Siegel empfohlen.

AUTORENREGISTER

Thomas A. Bauer

O. Univ. Prof. em. Dr. phil. habil. Dr. hc, lic. theol.

Professor emeritus at the Department of Communication at University of Vienna, Austria nominated in 1993 as Ordinarius for Audio-visual Media and developing over the years a research-, teaching and publication program in Media Cultural Studies, Media Literacy Studies, Media Theory, and Media and Communication Science Epistemology.

Member of the international Jury of Comenius EduMedia Award, president of ESEC, (European Society for Education and Communication), president of AAFA (Austrian-American Film Studies), founder of University TV and Radio at University of Vienna (1995), founding president and head of the Board of Editors of OKTO Community TV Vienna (2005). His academic work always has been oriented to international and trans-cultural contexts. Out of this interest he has established and maintained as visiting professor or guest lecturer many relations of academic- and inter-university cooperation with institutions in different countries of EU, of South-East Asia, China, Latin America, USA, Middle East Countries, Turkey, and the Balkans. Since 2015 he is working as the scientific coordinator and advisor of Media Literacy Programs related to social media culture, societal politics, public health, and environment and sustainability habits, trans-cultural dialogue of religions, realized with academic partner universities mainly from South East Asia, Brazil, and EU.

Among many articles and books the opus magnum summarizing a life-long learning was published 2014 on a genuine theoretical concept of societal communication under the title “Kommunikation wissenschaftlich denken. Perspektiven einer kontextuellen Theorie gesellschaftlicher Verständigung”, Vienna: Böhlau. As well a three-volume publication on media literacy. „Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung”. Wien 1980: Böhlau.

Born 1945, Diessen/Ammersee, Germany. After completing the studies in Philosophy and Theology in German universities (1971), Thomas Bauer completed studies in Communication and Media Sciences and in Cultural Sociology with a doctorate in philosophy at University of Salzburg, Austria (1973). 1980 he achieved the academic certification of teaching and research (habilitation) at University of Salzburg in the field of Communication Studies with focus on Media Literacy Studies, in 2018 he received the honorary doctorate of Academy of Journalism and Communication (AJC) University Hanoi, Vietnam.

Daniel Becker

Dipl. Biol. Dr rer. nat.

Studied biology with a focus on microbiology at the Christian-Albrechts-University in Kiel. Subsequent research work on salmonella as a model organism for alternatives to conventional infection therapies at the Max Planck Institute for Infection Biology, Berlin, Department of Molecular Biology and doctorate at the Humboldt University in Berlin. Subsequent continuation of the work as a postdoctoral fellow at the Max-Planck-Institute with an expansion of the spectrum to therapeutic small RNAs and in the function as responsible project manager (GenTSV) in the areas S2 and S3. In parallel, scientific lead and experimental conduct of an EU project on *Mycobacterium tuberculosis* at RNAX GmbH.

Since 2017, he works at itw – Institut für Aus- und Weiterbildung gGmbH in vocational training and organization and administration as well as public relations and occasionally as a lecturer.

A member of the GPI since 2019, he has taken care of the marketing, organization and expansion (internationalization) as well as the corporate design and public relations of the Comenius-EduMedia-Awards together with Dr Elke Raddatz. Since 2020, he has been working on the board to shape the future of the society.

Marlies Bitter-Rijkema

Dr. phil.

Graduate in Contemporary History from Radboud University in the Netherlands and holds a PhD in Educational Technology on “Knowledge Discovery Support for Virtual Multi-Expertise Teams” from the Dutch Open University. She worked in secondary education as a teacher and trainer, and has held a research position as an assistant professor at the Open University of the Netherlands (OUNL). Her research and development interests focus on media literacy, co-creation and self-organized professional learning.

Her drive to find new methods and applications to meet adult learning needs led to the launch of Bitviser (2018), from where she currently works as an independent researcher and developer in EU projects such as “MedLit” (2015-2018) and “DigiMedia” (2019-2022). She is a member of GPI (Society for Education, Information and Media e.V. Berlin) and a board member of ESEC, Vienna (European Society for Education and Communication).

Dimitris Charalambis

Dr. phil. Univ. Prof. em.

Professor emeritus for Political Science of the National and Kapodistrian University of Athens, School of Economics and Political Sciences, Department of Communication and Media Studies, president of the Hellenic Political Science Association (HPSA). He studied Political Science, Sociology and Philosophy at the University of Freiburg in Germany and has a PhD of the University of Muenster in Germany on Political Sociology (summa cum laude, Award for the Humanities of the University of Muenster for 1980). After a post Doc Diss. in the University of Freiburg he was elected Assistant Professor in the Panteion University in Athens. 1991 he was elected Associate Professor and then (1998) full Professor at the National and Kapodistrian University of Athens, in which he continues teaching since 2019 as Professor Emeritus. Between 1994 and 2002 he was Director of the Institute of Political Sociology at the National Center for Social Research (NCSR-EKKE). 2002 and until 2008 he was appointed Vice-President of the National Council for Radio and Television (Independent Authority for Broadcasting-ESR) through unanimous decision of the Greek Parliament. He was Deputy Head (1991-1993) and Head of the Department of Communication and Media Studies of the National and Kapodistrian University of Athens (UoA) (2014-2016) and Director of the Section of Political and Social Analysis at the same Department (1994-2004). Between 2005 and 2018 he was Deputy Director and since 2018 Director of the University Research Institute of Applied Communication (URIAC). Charalambis was visiting Professor at the Athens University of Economics and Business and at the Postgraduate Program of the Department of Political Science and Public Administration of the UoA. He was Professor for Political Science at the National School of Judges (ESD), at the National School of Public Administration (ESDDA), at the Hellenic Naval War College (HNWC) and at the Higher Interdisciplinary Warfare School of the General Staff of National Defence (ADISPO). He was also Media and Political Expert of the European Program (Institution Building) “Deepening

Democracy in Uzbekistan". He was appointed Evaluator of the University of Crete and Evaluator of the National University of Kosovo in Pristina. He is member of the European Society for Communication and Education (ESEC) in Vienna and member of the Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI) in Berlin.

Prof. Charalambis is author and editor of several books in Greek, German and English and of more than 50 scientific articles on political theory, the Greek political system, theory of democracy, inequality, nationalism and globalization, political irrationalism, European integration and crisis, comparative politics, social change, identity politics, traditional and digital media and democracy published in Greek and international reviews and readers. He also was speaker in more than 60 national and international symposia and congresses and was invited for lectures in several Universities : Université Louvain-la-Neuve/Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Département de Science Politique, Université Libre de Bruxelles/Institut des Sciences Politiques, The New School of Social Research-New York/Department of Politics, University of Vienna/Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, London School of Economics/Department of Sociology, Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Sociología, University of Manchester/Faculty of Humanities, School of Social Sciences, University of Essex/Faculty of Social Sciences, Department of Government, University of Nicosia/School of Humanities and Social Sciences, Beijing Normal University (BNU)/School of Sociology and School of Arts and Mass Media, Fudan University/School of International Relations and Public Affairs (SIRPA), Concordia University-Montreal/Faculty of Art and Science, McGill University-Faculty of Arts/Department of Political Science.

Péter Csizmár

MSc

Master's degree in Social Policy at the Faculty of Philosophy of the University of Pécs/Hungary; Master's degree in Economics in Management and Leadership at the Faculty of Economics of the University of Pécs.

Péter Csizmár has worked at Empirica Economic and Social Research Institute Ltd. Sopron/Hungary since 2004, where he was responsible for strategic planning in the areas of European labour market and education policy as Managing Director.

During 2009-2016, he was the coordinator of the Austrian-Hungarian cross-border partnership EURES-T Pannonia, which promoted worker mobility in the border region and carried out employment policy research and projects.

Since 2016, he has been head of the International Project Unit at ipcenter.at GmbH Vienna, where he is responsible for international project development in the field of education and labour market for Europe, North Africa, Middle East and Asia.

Christos Giannoulis

MSc.

Studied Business Administration at RWTH Aachen University and Carl von Ossietzky University Oldenburg, Diploma Trainer - Coach Sport School Cologne.

He is a member of the Board of the Cyprus Association of Business Consultants, a member of the Board of the Cyprus Association of Vocational Training Institutions, a member of the Jury "COMENIUS Prize " for the award for outstanding European educational multimedia, a member of the Board of the European Society for Education and Communication and a

member of GPI. He is AUDITOR / LEAD AUDITOR (ISO 9000:2000 SERIES STANDARDS) of TÜV NORD

Since 1990 he has been working as a management consultant in the fields of strategic planning, marketing, market research and surveys, human resources management, identification of training needs and management training. In this context, he has conducted more than 450 studies and training programs

Since 2001, he has been leading a group of consulting and training organizations such as ERCI (Educational, Research / Consultancy Institute), Ratio, Technical Vocational Centre, BIA (Business & Investment Advisors) involved in business consulting and management of European programs, as project manager or member of project teams. He has implemented more than 650 European development and training projects.

Marko Ivanišin

Dr. phil.

holds since 2004 a PhD from University of Vienna in Communication Science and was for 12 years first teaching assistant and then assistant professor for Media Communication at University of Maribor. He was lecturing on interpersonal, corporate and intercultural communications, and publishing research on communication management and digital education. After that, since 2016 he has been teaching programming and robotics to children and youth in courses he developed. Recently he is most engaged in project management in the field of education, combining work in Slovenian national projects and international projects funded by the EU.

He has been a member of GPI since 2004 and since 2018 a member of its steering comity. Since 2018 he is also a member of the Board for Education, Youth and Sport at the Municipality of Maribor.

Lívia Kovácssevis

MSc

Master's degree in Sociology and Communication Studies at the Faculty of Philosophy of the University of Pécs; postgraduate training in the theory and practice of specialist translation at the Eötvös Lóránd University of Budapest; examination for certified translator for German and Hungarian with a specialisation in social sciences at the State Examination Office for Translators in Berlin.

Lívia Kovácssevis worked at the Südost-Institut in Munich and at the Stiftung Wissenschaft und Politik in Berlin, specialising in minority studies in Southeast European countries.

Since 2004 she has been working in the private sector, currently at Projective Consulting GmbH, where she is responsible for international projects and regional development and carries out projects in the fields of labour market and education, also PR/communication of EU projects.

Research areas: Media and minority policy.

Bernd H. Mikuszeit

Dr. phil.

Bernd H. Mikuszeit has studied sports science and mathematics at the Technical University of Karl-Marx-Stadt and at the Potsdam University of Education. Graduate teacher, teaching sport and mathematics for the upper school level. Several years of teaching practice at secondary schools in the district of Bad Freienwalde. Aspirant and 1981, doctorate in general education, media in the classroom at the Academy of Educational Sciences in Berlin.

From 1971 to 1990, Bernd Mikuszeit was a research assistant at the Academy of Educational Sciences in Berlin for research and development work on teaching media for physical education and mathematics classes. In cooperation with the sections

sports science at colleges and universities, he coordinated research work on media in sports.

Since 1991 Bernd Mikuszeit has been managing director of the Institute for Education and Media of the Society for Education, Information and Media e.V. and project manager and project coordinator for German and European media and education projects.

As a member of the board of the Society for Education, Information and Media e.V., he is active as deputy chairman and chairman of the board (2016-2018).

Main areas of work of Bernd Mikuszeit are media didactics, media documentation, evaluation of media and media projects. Numerous publications on educational media for physical education, media for contemporary history and ethical education and media didactics.

Gerhard E. Ortner

Dr. rer. comm Dr. rer. soc. oec. Dkfm. Mag. rer. soc. oec. Mag. iur.

University professor at the FernUniversität in Hagen, honorary professor at the University of Paderborn and the Freie Universität Berlin (until 2007), visiting professor at the University for Continuing Education Krems/Donau

Gerhard E. Ortner (born 1940) has studied law, economics and social sciences at the University of Vienna and the Vienna University of Economics and Business, received his doctorate with studies on information management and andragogy and received the academic certification of teaching (habilitation) for cumulative achievements founding an operational theory of educational organization(s) at the University of Paderborn.

Among other things, he headed the Institute for Educational Business Administration at the State Research Center FEOll of the State of North Rhine-Westphalia, the Central Institute for Distance Study Research at the FernUniversität in Hagen, and as Scientific Director the Memmingen site of the University for Continuing Education Krems/Donau. He is currently teaching and researching as an honorary professor for multimedia-philosophy transfer at the University of Paderborn.

Gerhard E. Ortner has been chairman and honorary president of the Society for Education and Information - GPI e.V. for many years, scientific director of its institute for education and media - IB&M, and chairman of the jury of the international Comenius Award for exemplary educational media. He is the recipient of numerous academic and state awards.

The focus of R&D work in the field of educational sciences is on the one hand the development of an operational theory of educational institutions as the basis of educational economics and educational planning ("educational business teaching", FEOll, Paderborn 1974), on the other hand the further development of the educational technology theory of objectified teaching and learning methods for "digital didactics" (B&B-Verlag im MedienHaus, Paderborn 2022) as a theory of "autonomous teaching" with the aim of complete personal learning.

Elke Raddatz

Dr. techn.

Active in adult education since 1993. From 1998 head of the itw - Institut für Aus- und Weiterbildung gGmbH as Managing Partner in Berlin. Extensive networking and committee activities with a focus on the design and development of adult education.

Since 2012 member of the board of GPI e. V. and member of the Comenius Award jury.

Studies as well as research and teaching activities at the Technical University of Berlin.

Doctorate 1992, Born 1956

Marina Rigou

PHD, Ass. Prof.

Marina Rigou is an Assistant Professor of Journalism and New Media at the Department of Communication and Media Studies - National and Kapodistrian University of Athens (UoA). Member of the Laboratory Teaching Staff at the Department of Communication, Media and Culture at Panteion University since 2004 till 2017 she taught “Multi Media Journalism”, “Radio Broadcast Production” and “Introduction to Reporting”.

She holds a PhD Degree (marked Excellent) from the University of Athens on “Contemporary Forms of Publicity, New Media and Politics”. At the same University she has also accomplished her studies on Physics Sciences at the Department of Physics, Faculty of Mathematics and Physics, followed by a Degree in Communication and Mass Media Studies, in which field she acquired her postgraduate degree too.

She is the author of a book titled *From Digital Revolution to Digital Surveillance. New Media, Publicity and Politics* (Sideris Publishing House, 2014). Many articles and research papers of hers dealing with issues concerning communication, media and politics, have been published in scientific journals and books. She has conducted researches on the topics of the Internet, Politics, Public Opinion, Journalism and Mass Media. She has also carried out extended research on “Macedonian Issue” and the “Imia Islands Incident” as well. Among the multidiscipline conferences she was invited to speak are indicatively the 5th Greek-Turkish Journalists Conference “Reporting the Normal” organized by the Greek Turkish Friendship Association, the Greek Tourism Ministry and the Turkish Press Ministry on June 2008 and the International Workshop: “Europe’s new Mediterranean Reality: Migration and Asylum”, conducted by the European Parliament Offices in Greece, in Malta and Cyprus on July and September 2011.

She is a member of: Greek Journalists Association, International Federation of Journalists, Hellenic Political Science Association and Hellenic Sociological Society.

Marina Rigou has been a journalist for more than 32 years and has worked for many organisations like Greece's Public Broadcaster, Flash Radio, USA Today, The Christian Science Monitor, Global Post, and many others. Occasional reporting for BBC Radio5, Sky News, i24news, Berlingske (2018).

On June 2008 she was awarded the radio broadcasting European Journalism Award for her program “A trip at space and time” on the Lisbon Treaty.