

**Reflektierende Dokumentation über die Planung, Durchführung und Evaluation des Projektes
„Angewandtes Englisch in für die TeilnehmerInnen berufsrelevanten Situationen“**

Hausarbeit zum Modul 3B
„Praxis der Mediendidaktik“
Modulbetreuerin und Prüfer:
Cathrin Vogel & Prof. Dr. Bastiaens

Angefertigt im BA Bildungswissenschaft
an der FernUniversität in Hagen
Sommersemester 2016

von

Martina Tichenor
von-Mader-Str. 21
88662 Überlingen
Matr.-Nr. 8819106

E-mail: martina_tichenor@hotmail.com

Tel.: 0176-57770939

Abgabedatum:
15.08.2016

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	2
1 Einleitung	3
2. Praktikumsreflexion	4
2.1 Praktikumsbeschreibung	4
2.2 Planung des Projektmanagements	6
2.3 Didaktische Planung und Durchführung	8
2.4 Evaluation und Qualitätsmanagement	12
3 Blogreflexion	14
4 Fazit	17
Anhang	19
Literaturverzeichnis	30
Eigenständigkeitserklärung	33

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kommunikationsebenen	5
Abb. 2: Das ADDIE-Modell	6

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Rahmenbedingungen	5
Tab. 2: Einbettung der Bildungsveranstaltung	5
Tab. 3: Das Motivationsdesign	8
Tab. 4: Methoden und Medien	11
Tab. 5: Qualitätskriterien	13

I. Teil Einleitung

Um der stetig wachsende Komplexität der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, in der Lernen und Wissen zur vierten Produktivkraft avanciert ist, wird Lebenslanges Leben zum „politisch-ökonomischen Programm“ (Siebert, 2005, S. 54). 1996 wurde im Rahmen der OECD-Bildungskonferenz eine Deklaration verabschiedet, die Lebenslanges Lernen als Leitlinie und Ziel der Bildungspolitik festlegt (BLK, 2004, S. 11). Den Grundstein hierfür legte bereits der im Jahre 1970 veröffentlichte Strukturplan des Deutschen Bildungsrats, der das bis dahin aus drei Bereichen bestehende deutsche Bildungssystem um den quartären Bereich der institutionalisierten Weiterbildung erweiterte (Deutscher Bildungsrat, 1970). Dies löste eine andauernde Diskussion um die Begriffe der Weiterbildung und Erwachsenenbildung aus (Siebert, 1988). Im Folgenden wird Erwachsenenbildung im Sinne von Siebert (1988, S.19) oder auch Geissler & Kade (1982, S.19) als Oberbegriff festgelegt, da Erwachsenenbildung (EB) die individuellen Bildungsbedürfnisse des einzelnen Erwachsenen berücksichtigt, wohingegen der Weiterbildungsbegriff auf den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf ausgerichtet ist (Siebert 1988, S19). Das bedeutet, dass die Bildung Erwachsener, wie Bildung an sich, im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft stattfindet (Tietgens, 1979, S. 11). Somit wird EB wissenschaftlich als Teildisziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaft untersucht.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine reflektierende Dokumentation (RD) über die Planung, Durchführung und Evaluation eines Projekts im Rahmen eines Praktikums, in der die Praktikantin die Rolle der Kursleiterin (KL) einer organisierten Bildungsveranstaltung (BV) übernahm. Im bildungswissenschaftlichen Interesse soll reflektiert werden, inwieweit das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in einer organisierten BV im Rahmen eines institutionalisierten Weiterbildungsprogramms aufrecht erhalten wurde. Dazu sollen die Theorien und Modelle, die der Planung, Durchführung und Evaluation der BV zugrunde lagen transparent dargelegt und deren Umsetzung reflektiert werden. Eingebettet ist die BV in eine vom Arbeitsamt geförderte Maßnahme für Arbeitslose, die die berufliche Eingliederung durch die Vermittlung von Englischkenntnissen unterstützen soll. Öffentlich geförderte Lehrgänge müssen bestimmte Anforderungen erfüllen, die im SGB III festgelegt sind. Dabei führt das Arbeitsamt diese Lehrgänge nicht mehr selbst aus, sondern vergibt die Durchführung unter Anwendung des Vergaberechts an einen akkreditierten Träger. Ein Auszug der relevanten Paragraphen (§ 45 und §179) befinden sich im Anhang. Im ersten Teil der RD wird das Praktikum und bildungswissenschaftlich eingeordnet. Danach wird im zweiten Teil die Planung, Durchführung und Evaluation der BV anhand der zugrunde liegenden Theorien und deren Anwendung in der Praxis re-

flektiert. Im dritten Teil geht es um die Reflexion eines Lerntagebuchs, das prozessbegleitend in Form eines Blogs geführt wurde. Dabei wird kritisch auf die Nutzung eines Blogs als Lern- und Kommunikationsmedium eingegangen. Den Abschluss bildet das Fazit, das den Fokus auf die pädagogische Kompetenzentwicklung der Praktikantin durch die Reflexion der Planung, Durchführung und Evaluation der BV legt.

II. 1 Praktikumsbeschreibung

Die regionale Agentur für Arbeit beauftragte unter Anwendung des Vergaberechts die bfz (Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH) als zugelassenen Bildungsträger mit der Durchführung eines achtwöchigen Englischkurses mit insgesamt 160 Unterrichtseinheiten zur Unterstützung der beruflichen Eingliederung von Arbeitslosen. Die TeilnehmerInnen wurden von der Integrationsfachkraft (IFK) der Agentur für Arbeit bestimmt. Der Lehrgang fand zwischen dem 28. September und 20. November 2015 jeweils von montags bis freitags in den Einrichtungen der bfz am Standort Überlingen statt. Die bfz wiederum beauftragt ReferentInnen auf Honorarbasis, die die BV an sich planen, durchführen und evaluieren. In diesem Falle wurden hierfür zwei Honorarkräfte eingesetzt, da die Lehrgangsführung der bfz gute Erfahrungen damit gemacht hatte, freitags eine handlungsorientierte BV mit einer zweiten Honorarkraft in den Lehrgang zu integrieren. In einem Gespräch mit der Lehrgangsführung wurden der Praktikantin die Rahmenbedingungen der BV dargelegt (Tab.1). Der komplette Lehrgang lief unter dem Titel „Kenntnisvermittlung Englisch“. Um die Handlungsorientierung der FreitagsBV (BV2) auch für KursleiterInnen zukünftiger Lehrgänge hervorzuheben, einigte man sich auf den internen Titel „Angewandtes Englisch in für die TeilnehmerInnen beruflich relevanten Situationen“. In einem Treffen der beiden Kursleiterinnen (KL) stimmten diese die Aufgabenverteilung ab. Aufgabe der BV2 war es, den TeilnehmerInnen (TN) Sprechzeit in der englischen Sprache zu ermöglichen. Zum einen, um Themen, die ihnen unter der Woche unklar waren nochmals aufzugreifen und gemeinsam zu klären; zum anderen, um die Sprachkompetenz der TN in Situationen, die eine mündliche Kommunikation auf Englisch erfordern, zu fördern. Zudem wurde vereinbart, dass die KL während des Lehrgangs via Email in Kontakt stehen würden, um sich über den Kursinhalt auszutauschen. Die KL unterliegen unter Einhaltung der Rahmenbedingungen (Tab.1) bei der methodisch-didaktischen Gestaltung der BV keinerlei Weisung. Der entsprechende Auszug aus dem ReferentInnenvertrag befindet sich im Anhang. Während des gesamten Lehrgangs stand die Lehrgangsführung bei Fragen und für die Bereitstellung gewünschter Medien, sowohl persönlich vor Ort, als auch via Email oder Telefon, zur Verfügung. Eine Tabelle der Aufgabenverteilung

auf den verschiedenen Ebenen (Arbeitsamt, bfz, Hororarkräfte) befindet sich im Anhang (Tab. A1).

Tab.1: Rahmenbedingungen

Thema:	Kenntnisvermittlung Englisch
Ort:	Räumlichkeiten bfz Überlingen
Zeit:	Freitags von 8.30 bis 11.45 Uhr
Dauer:	8 Wochen
Veranstaltungsform:	Präsenzveranstaltung

In Anlehnung an die Rekonstruktionsbereiche nach Flechsig und deren Erweiterung durch Baumgartner (2014, S. 64) lässt sich die BV2 tabellarisch in ein Gesamtgefüge einbetten. Im Sinne der Entscheidungsfindung wird es als sinnvoll erachtet auch die zugehörigen Entscheidungsebenen darzustellen (Tab.2). Einfluss auf die Entscheidungen auf den jeweiligen Ebenen haben zusätzlich das Leitmotiv des lebenslangen Lernens als „politisch-ökonomisches Programm“ (Siebert, 2005, S. 54), sowie die Bundesagentur für Arbeit als Finanzträger und Auftraggeber, die einen sozialpolitischen Auftrag zu erfüllen hat.

Tab.2: Einbettung der Bildungsveranstaltung(1)

		Entscheidungsebene
Nationales Bildungssystem	Deutsches Bildungssystem, Quartärer Bereich	bildungspolitisch
Bildungseinrichtung	Bfz Oberschwaben Unterallgäu, Überlingen	makrodidaktisch
Lehrgang	Kenntnisvermittlung Englisch	makrodidaktisch
Bildungsveranstaltung	Angewandtes Englisch in für die TeilnehmerInnen beruflich relevanten Situationen	mikrodidaktisch
Bildungsblock a 4 Unterrichtseinheiten	Authentische Lernaufgaben, z.B. Vorstellungsgegespräch auf Englisch	mikrodidaktisch
Lehr-Lernsituation	z.B. Rollenspiel, <i>Interviewer - Interviewee</i>	mikrodidaktisch

(1)Im Verlauf der RD werden die Begriffe Bildungsveranstaltung (BV) und Bildungsblock (BB) im Sinne dieser Darstellung benutzt werden

Für das Gelingen der Planung, Durchführung und Evaluation der BV2 ist eine konstruktive Verständigung zwischen den Personen auf den unterschiedlichen Ebenen von großer Bedeutung (Siebert, 2009, S.18). Idealerweise sollten dabei die TN die übergeordnete Position einnehmen (Abb.1), um so ihre Bedürfnisse direkt kommunizieren zu können.

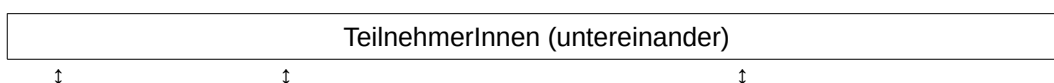


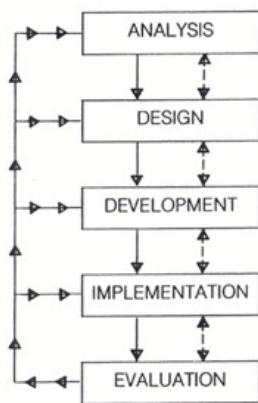
Abb. 1 Kommunikationsebenen

Um diese Verständigung zu gewährleisten, wird als Planungsinstrument das ADDIE-Modells gewählt (Abb.2), da es sich hierbei um ein leicht nachvollziehbares Rahmenmodell handelt, das auch in der Planung von Instruktionsdesigns zum Einsatz kommen kann, die nur von einer Person durchgeführt wird (Allen, 2012, S. 33), wie es hier der Fall ist. Das ADDIE-Modell unterteilt den Planungsablauf in fünf Phasen,

Analyse, Design, Development, Implementation und Evaluation

deren Anfangsbuchstaben das Akronym ADDIE bilden. Als Planungsinstrument hilft es dabei, Entscheidungen, die während der Planung getroffen werden, systematisch einzuordnen und transparent zu gestalten. (Gustafson 2002, S.22). Das folgende Kapitel beschreibt den Einsatz dieses Modells während der BV2.

II.2. Planung des Projektmanagements



Quelle: Grantager, 1988 (zitiert nach Molekda, 2003, S.2)
Abb.2: Das ADDIE-Modell

Das ADDIE Modell ist ursprünglich ein Phasenmodell (Allen, 2012). Um die Nachteile eines sequentiellen Ablaufs zu vermeiden, bei welchem eine Phase erst abgeschlossen sein muss, bevor die nächste Phase beginnt und somit Fehlüberlegungen in einer vorangegangenen Phase evtl. nicht rechtzeitig entdeckt werden können, wird auf ein modifiziertes ADDIE Modell zurückgegriffen, dass die 5 Hauptelemente (Analyse – Design – Development – Implementation – Evaluation) in ein iteratives

Verhältnis zueinander setzt (Abb.2). Da jeder BB der BV2 die Phasen der Entwicklung, Durchführung und Evaluation durchlief, konnten so gewonnene Erkenntnisse direkt in die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des nächsten BB einfließen, sowie die Bedingungsanalyse z.B. durch die Ergebnisse der Motivationsanalyse erweitert werden.

In der ersten Phase, der Analyse, geht es in Anlehnung an Branch (2008) um die Erhebung von Informationen zu den Bedingungen und dem Bedarf. Der Bedarf wird dabei aus der Differenz des Ist-Zustandes und des Soll-Zustandes ermittelt, nachdem im Vorfeld abgeklärt wird, ob es sich überhaupt um einen Bedarf handelt, dessen Ursache in Qualifikationsdefiziten einer bestimmten Personengruppe liegt (Niegemann, Schatta & Müller, 2016, S.20). „If the performance gap is caused by other reasons than a lack of knowledge and skill, then stop the ADDIE process.“ (Branch, 2008, S.23). Denn nur dann ist eine Qualifizierungsmaßnahme sinnvoll. Diese Entscheidung lag im vorliegenden Fall nicht im Ermessen der

Kursleiterin, sondern bei der IFK, deren KundInnen den Wunsch äußerten, im Kontext ihrer Beschäftigungsfähigkeit, ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Bei der Art des Bedarfs handelt es sich daher um einen „subjektiv empfundenen Bedarf“ (Niegemann et al., 2016, S. 20). Die Teilnahme an der entsprechenden Qualifizierungsmaßnahme „Kenntnisvermittlung Englisch“ wurde daraufhin von der IFK genehmigt und die TN verpflichteten sich durch die verbindliche Anmeldung zur regelmäßigen Teilnahme, Mitarbeit und Vorbereitung.

Analyse – Design – Development – Implementation - Evaluation

Für die Bedarfsanalyse wurde als Ist-Zustand die anfängliche Sprachkompetenz der TN von der KL2 im Rahmen des ersten BB durch Gespräche mit den TN auf Englisch in einem Gesprächskreis ermittelt. Als Grundlage für Einstufung galten die Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, der im Anhang zu finden ist. Dabei sind diese Richtlinien sehr weit gefasst, was zu einer subjektiven Interpretation und somit Einschätzung durch die KL2 führte. Um diese subjektive Perspektive zu kompensieren, fragte die KL2 die TN nach ihren Erfahrungen mit der englischen Sprache und nach Wünschen bzgl. ihrer Sprachkompetenz in Situationen, die eine Kommunikation auf Englisch erforderte. Dabei wurden keine konkreten Wünsche geäußert, sondern eine allgemeine Verbesserung der Sprachkompetenz gewünscht. Dies wurde somit als Soll-Zustand definiert und floss als Zielsetzung der BV2 in die Bedingungsanalyse mit ein. Da die Sprachkompetenz der TN individuell unterschiedlich ausfiel, folgte daraus, dass auch der Bedarf individuell unterschiedlich war. Als weitere Bedingungsfaktoren wurden die Rahmenbedingungen (Tab.1), die Ressourcen, die TN (Anzahl, Altersgruppe, Motivation) und die Kursleiterin (Menschenbild, Lernerbild, Selbstbild, Instruktionsziele, Erwartungen) erachtet. Die Bedingungsanalyse der BV2 befindet sich im Anhang.

Für die didaktische Planung sind vor allem drei Faktoren ausschlaggebend: TeilnehmerInnen, KursleiterIn, Gegenstand, die das didaktische Dreieck bilden (Gruschka, 2002, Kap.3). Für das Gelingen der BV2 wurde bei der Planung von besonderer Wichtigkeit erachtet, dass es sich bei den TN um Erwachsenen handelte und somit die Motivation eine besondere Rolle spielte (Siebert, 2009, S. 194). Damit wurde auch dem bildungspolitischen Ziel entsprochen, Motivation in den Mittelpunkt zu stellen und der Förderung der Lernbereitschaft ebenso große Bedeutung beizumessen, wie der Beherrschung der Lerninhalte (Bildungsanalyse, 2001, S. 9). In diesem Sinne wurde für die zweite Phase der Planung, der Designphase, das motivationale ID-Modell ARCS nach Keller (1987) gewählt. Dieses deckt allerdings ausschließlich die motivationalen Aspekte ab und kann damit nicht die einzige Grundlage für die didaktische Gestaltung sein (Keller, 1987). Für die didaktische Planung und Durchführung wählte die TN in Einklang

mit ihrem Weltbild den konstruktivistischen Ansatz nach Siebert, der die konstruktivistische und die bildungstheoretische Didaktik verknüpft (Jank & Meyer, 2005, S.298). Der Titel der BV2 gibt die eine handlungsorientierte Vorgehensweise vor. Im nächsten Kapitel wird aufgezeigt, wie das ARCS in Verbindung mit der bildungstheoretisch-konstruktivistischen Didaktik bei der didaktischen Planung und Durchführung der BV2 umgesetzt wurde.

II.3 Didaktische Planung und Durchführung

Analyse – **Design** – Development – Implementation – Evaluation

Tab.3: Das Motivationsdesign

The Motivational Design Model	
Define Classify problem Analyze audience motivation Prepare motivational objectives	Develop Prepare motivational elements Integrate with instruction
Design Generate potential strategies Select strategies	Evaluate Conduct developmental try-out Assess motivational outcomes

Quelle: Keller 1987

Um Verwirrungen vorzubeugen, ist es wichtig, klarzustellen, dass ID eine Sammelbezeichnung darstellt, die sich einerseits auf den gesamten Planungs- und Entwicklungsprozess bezieht, und sich andererseits auf eine bestimmte Phase innerhalb dieses Prozesses bezieht, die Designphase (Bastiaens, Deimann, Schrader & Orth, 2014). Das bedeutet, dass das ARCS als Designphase in das ADDIE-Modells eingebettet ist. Generell beruhen ID-Modelle auf der Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit von gewünschten Lernprozessen und Lernresultaten erhöht werden kann, indem bekannte psychologische Gesetzmäßigkeiten für die Gestaltung von Lernumgebungen systematisch genutzt werden (Niegemann, 2001, zitiert nach Bastiaens et al., 2014). So beruht das ARCS auf Erkenntnissen aus der Motivationsforschung, die besagen, dass es Faktoren gibt, die die Lernmotivation beeinflussen und anhand einer systematischen Vorgehensweise (Tab.3) Beeinträchtigungen der Lernmotivation identifiziert und beseitigt werden können (Keller, 1987).

Dabei setzt das ARCS, wie auch das ADDIE bei einer Analysephase an, die Keller (1987) „Define“ nennt. In dieser Phase geht es darum, festzustellen, ob es ein Motivationsproblem gibt, welches „Motivationsprofil“ (Siebert, 2012, S.249) die TN haben und welche Motivationsziele gesteckt werden. In der BV2 wurde von einer Normalverteilung (Keller, 1987)) ausgegangen, d.h. einer Mischung aus intrinsischen Motiven (Interesse am Thema, inhaltliche Neugier) und extrinsischen (äußere Anreize, evtl. Steigerung der Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt), da die TN sich freiwillig für die Teilnahme entschieden hatten. Dar-

aus folgte, dass es darum ging, die Motivation der TN zu erhalten, sie nicht zu „entmutigen“ (Siebert, 2012, S.195). Keller (1987) identifiziert vier Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit Personen motiviert sind zu lernen und es auch bleiben: Aufmerksamkeit, Relevanz, Erfolgszuversicht und Zufriedenheit. Zu jedem dieser Punkte erarbeitet er Strategien, die die KL2 dabei unterstützten, diese Bedingungen zu erfüllen. Die ausführliche Auflistung der Strategien, sowie die Umsetzung ausgewählter Strategien befinden sich im Anhang. Hier wird der Prozess an einem konkreten Motivationsziel aufgezeigt.

Analyse – Design – **Development** – **Implementation** - Evaluation

In der *Define*-Phase (Tab.3) wurde als Motivationsziel die aktive Beteiligung der TN an der BV2 festgelegt und die Strategie A5.3 „give learners the opportunity to select topics, projects and assignments that appeal to their curiosity and need to explore“ (Keller, 1987, S. 4) gewählt. In der *Develop*-Phase wurde diese Strategie folgendermaßen umgesetzt: Im Rahmen des ersten BB wurden in einer UE im Plenum Themen gesammelt, die die TN im Rahmen der acht BB behandeln wollten. Dabei wurde zum einen die Bedingung festgelegt, dass es sich um berufsrelevante Themen handeln sollte, da der Finanzträger die Agentur für Arbeit war, und zum anderen, dass es sich um Situationen handeln sollte, die in Einklang mit dem festgelegten Soll-Zustand, eine mündliche Kommunikation auf Englisch erforderte. Diese wurden schriftlich fixiert und am Ende eines jeden BB wurde darüber abgestimmt, welches Thema im nächsten BB behandelt werden sollte. So sollte sicher gestellt werden, dass die Themen im Sinne einer Teilnehmerorientierung (Tietgens, 1979, S. 139) die Situation der TN widerspiegeln und eine aktive Beteiligung durch Mitbestimmung gewährleistet werden. Um den Erfolg dieser Strategie in der *Evaluate*-Phase zu überprüfen, wurde als einfach überprüfbarer Indikator die Abbrecherquote im nächsten BB gewählt. Obwohl im nächsten BB alle TeilnehmerInnen da waren, ist sich die KL2 bewusst, dass dieser Indikator nicht repräsentativ ist, da es außer Motivation verschiedene andere Faktoren gibt, die zum Abbruch bzw. zum Weitermachen beitragen können, wie z.B. Belastungsfaktoren oder Kursfaktoren (Siebert, 2012, S. 247). Die Motivation sollte als Mittel dienen, eine förderliche Lernumgebung zu gestalten. Wie Keller (1987) identifiziert auch Siebert (2009) die Relevanz des Themas als einen Faktor hierfür. Während Keller (1987) damit den motivationalen Aspekt bedient, sieht Siebert (2009) hierin die Möglichkeit des „Anschlusslernens, d.h. eine Verknüpfung des Neuen mit dem Bekanntem“ (S.248). Um eine Lernumgebung zu schaffen, die ein Anschlusslernen ermöglicht, wird auf die handlungsorientierte Methode des situierten Lernens zurückgegriffen, genauer gesagt, auf das verankerte Lernen, ein Modell des situierten Lernens. Hier allerdings nicht im Sinne des ID Modells, *anchored instruction*, das eine systematische Vorgehensweise darstellt, sondern

im Sinne der konstruktivistischen Didaktik in der EB, nach welcher Lernen nur stattfinden kann, wenn die TN das neue Wissen in ihrer Erfahrungswelt verankern können (Arnold, 2003). d.h. Handlung und Verankerung. Bei dem Sprechen einer Zweitsprache kann man von „kommunikative[m] Handeln“ (Burwitz-Melzer & Quetz, 2002, S. 117) sprechen, das dann in Situationen stattfinden muss, die es den TN erlaubt, neue Strukturen in ihrer „Erfahrungswelt“ zu verankern. Die Lernumgebung musste von der KL2 derart gestaltet werden, um den TN authentische Erfahrungen und Begegnungen mit dem Themengebiet zu ermöglichen (Bastiaens et al., 2014, S. 78).

Zu den Grundannahmen des Konstruktivismus gehört, dass jedes Lebewesen ein „autopoietisches System“ (Siebert, 2009, S.195) und somit alles Wissen konstruiert und vorläufig ist (Jank&Meyer, 2008, S. 292). Das Lernen Erwachsener kann somit nicht von außen gesteuert sondern nur angestoßen werden (Terhart, 1999, S. 629). Dies soll durch die Erfüllung der Kriterien situierten Lernens geschehen, wie sie von Bastiaens et al. (2014) dargelegt werden: eine komplexe Ausgangssituation, Authentizität und Situietheit, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, Multiple Kontexte und multiple Perspektiven (S.77). Die Aktivierung der Vorkenntnisse liefert dabei den „Ankerplatz“ (Siebert, 2012, S. 304), an dem neues Wissen verankert werden kann. Es wird nun die Umsetzung dieses Konzepts anhand eines konkreten Themas und der zum Einsatz kommenden Methodik skizziert. Die Methodik der EB setzt sich zusammen aus Artikulationschema, Sozialform und Aktionsform (Siebert, 2009, S. 327). Hinzu kommen die eingesetzten Medien. Das Thema war Vorstellungsgespräch auf Englisch. Hierbei handelte es sich um eine **komplexe Ausgangssituation** (welche Fragen sind zu erwarten, wie reagiere ich darauf). Da dies ein Thema war, das von den TN vorgeschlagen und gewählt wurde, war davon auszugehen, dass es sich um ein Thema handelte, das für sie bedeutungsvoll war und ein **authentisches** Problem darstellte. Die Aktivierung der Vorkenntnisse erfolgte durch das Erstellen einer mind-map zuerst in Einzelarbeit, damit gewährleistet war, dass das Thema **individuell verankert** werden konnte. Danach wurden nach dem Zufallsprinzip Paare gebildet, die ihre mind-maps im Gespräch verglichen und ergänzten; **Lernen im sozialen Austausch**. In einem dritten Schritt wurde im Plenum eine mind-map an das white board gezeichnet, in der jeweils ein/e VertreterIn der Paare nacheinander ihre Assoziationen eintrugen, **Artikulation und Reflexion**. Das Zufallsprinzip sollte verhindern, dass durch bestimmte Konstrukte die die KL2 von den TN bildete in Verbindung mit dem Prinzip der selbsterfüllenden Prophezeiung (Rosenthal & Jacobson, 1992) einige TN bevorzugt oder benachteiligt wurden. Anschließend wurden Paare gebildet, die im Rollenspiel und mithilfe von Arbeitsblättern Vorstellungsgespräche führten, wobei die Rollen des Interviewers

und des Interviewees, sowie die Interviewpartner gewechselt werden, so dass **multiple Kontexte** entstanden und ein **Perspektivenwechsel** stattfinden konnte.

Tabelle 4 zeigt eine Zusammenfassung der Methodik und Medien.

Tab. 4: Methodik und Medien

Artikulationsschema	Sozialform	Aktionsform	Medium
Motivierung	Plenum	präsentieren	White board, Stift
Vorwissen aktivieren	Einzelarbeit	schreiben	Mind map, Papier und Stift
Wissen austauschen	Partnerarbeit	reden und sich austauschen	Mind map, Papier und Stift
Informationsvermittlung	Plenum	Reden & zuhören	Mind map, White board, Stift
Übung	Partnerarbeit	Rollenspiel - handeln	Arbeitsblatt

Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass sich der Situationsbegriff auf zwei Ebenen der EB bezieht, auf die Lebenssituation der TN und auf die didaktische Situation. Ziel ist es, dass EB zu einer Einheit von Lebenssituation und didaktischer Situation wird (Geissler, 1982, S. 7). Die didaktische Situation wurde für die TN zur Lebenssituation, indem sie mit der Unterrichtssprache Englisch konfrontiert werden. d.h. sie befanden sich in einer Lebenssituation, in der sie selbst Mittel und Wege finden mussten, um sich mit der KL2 zu verständigen. Dies sollte den Anspruch des selbstorganisierten Lernens und der Transferfähigkeit fördern, indem das Erkennen von Sprachmustern und Beziehungen geübt wurde (Tietgens, 1979, S.181). Zur Lebenssituation gehört auch der Bildungsgehalt des Themas. Anhand der didaktischen Analyse nach Klafki (Meyer & Meyer, 2007, S.12), die sich im Anhang befindet, machte die KL2 den Bildungsgehalt des Themas „Vorstellungsgespräch auf Englisch“ transparent. Dabei handelte es sich aus ihrer Sicht um die Entwicklung interkultureller Kompetenz, die zur Lösung eines der von Klafki definierten Schlüsselprobleme beitragen kann, der Friedensfrage (Jank & Meyer, 2008, S. 232). Im Sinne der Aufklärung kann interkulturelle Kompetenz auch als interkulturelle Mündigkeit bezeichnet werden, die den Menschen in Anlehnung an Kant dazu befähigt, sich in interkulturellen Angelegenheiten seines eigenen Verstandes zu bedienen, oder im Sinne von Jahns (2013) als subjektive Bildungsbewegung zum Aufbau eines interkulturellen Selbst- und Weltverhältnisses. Um zu einer „Perspektivenverschränkung“ (Siebert 2009, S.132) zu kommen, wurde interkulturelle Mündigkeit thematisiert und die TN konnten sich darüber austauschen, was sie darunter verstehen. Damit sollte gewährleistet werden, dass interkulturelle Mündigkeit nicht zum allgemeinen Ziel wurde, sondern das, was interkulturelle Mündigkeit aus der Perspektive der einzelnen TN jeweils bedeutet (Geissler & Kade, 1982, S. 124).

In der EB geht es aber nicht nur um Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen, sondern auch um „intersubjektiv nachprüfbare Qualifikationen“ (Siebert, 2009, S. 31). Ein Verfahren, um Qualifikationen intersubjektiv nachzuprüfen, sind Evaluationen. Das nächste Kapitel fasst die Thematik der Evaluation auf, zeigt deren Verbindung zum Begriff der Qualität und setzt beides in Bezug zur BV. Am Ende des Kapitels wird kurz auf die unterschiedlichen Verfahren der Qualitätssicherung eingegangen, die Evaluation und das Qualitätsmanagement (QM).

II.4 Evaluation und Qualitätsmanagement

Nach Nuissl (2013) ist Evaluation „der bewertende Blick auf einen Prozess oder ein Ergebnis“, „die Vergewisserung, ob und was erreicht wurde, bzw. dass alles so läuft, wie man sich das wünscht“ (S.9). Alles soll gut sein! Dieses Gute und Wertvolle schwingt in dem normativen Begriff der Qualität mit, „[quality] is subjectively associated with that which is good and worthwhile (Dochy et al., 1990; Pfeffer & Coote, 1991 zitiert in Harvey & Green, 2006, S. 12). Daher ist es attraktiv Gegenstände, seien es nun Prozesse oder Ergebnisse, mit dem Qualitätsbegriff zu verknüpfen. Bei Evaluation geht es also darum, sich zu vergewissern, ob ein Gegenstand Qualität aufweist und in welchem Masse. Wie Stockmann (2016, S.41) anmerkt, wird der Begriff Evaluation dabei weniger im Kontext alltäglicher Bewertungen benutzt, sondern in der Wissenschaft. Um dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, unterliegen Evaluationen einem Regelsystem. Dies beinhaltet, dass bei einer Evaluation im Vorfeld bestimmte Kriterien festgelegt werden müssen, die eine intersubjektive Nachprüfbarkeit möglich machen (Stockmann, 2016), S.41). Stockmann (2016) führt folgende Kriterien an: Zweck (wozu), Aufgaben (was), Verfahren (wie), wer evaluiert, wer legt die Kriterien fest. So kommt es zu unterschiedlichen Evaluationsdimensionen. Eine Evaluation kann je nach Aufgabe summativ oder formativ sein, intern oder extern, Fremd- oder Selbstevaluation und kann verschiedene Funktionen erfüllen, Kontrolle, Erkenntnisgewinnung, Entwicklung, Legitimation, „allerdings sind diese (...) eng miteinander verbunden“ (Stockmann, 2016, S. 44).

In der BV2 wurden die Kriterien der Evaluation von der KL2 festgelegt. Zum einen wurde eine formative Evaluation durchgeführt, die die Aufgabe der Beobachtung der KL2 während des BB hatte, und zum anderen um eine summative Evaluation, die am Ende der Veranstaltungsreihe stattfand und die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Veranstaltung bestimmen sollte. Die Erhebungsmethoden, die hier zum Einsatz kamen, war einmal die Selbstbeobachtung der KL2 und zum anderen die offene Befragung der TN durch die KL2 (Reinmann-Rothmeier, Mandel & Prenzel, 2016, S.87). Nach Stockmann (2016) handelte es sich somit beide Male um interne Selbstevaluationen, da die durchführende Person auch mit

der operativen Durchführung betraut war (S.46). Zweck der Evaluationen war die Erkenntnisgewinnung, die Entwicklung (wobei es sich um Kompetenzentwicklung handelte), sowie die Legitimation der didaktisch-methodischen Durchführung, um dann anhand der Ergebnisse in einem nächsten Schritt informierte Entscheidungen treffen zu können. Im Anhang befindet sich eine Tabelle mit den Evaluationskriterien (Tab.A3).

Um dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden, war zudem transparent zu machen, was die KL2 unter dem Qualitätsbegriff versteht. Harvey und Green (2006) gehen davon aus, dass es unterschiedlichen Begriffsverständnisse von Qualität gibt, die sich in fünf unterscheidbare, aber miteinander verknüpfte Gruppen einteilen lassen: „Quality can be viewed as exceptional, as perfection (or consistency), as fitness for purpose, as value for money and as transformative“ (S. 12). Je nach Begriffsverständnis unterscheiden sich die Kriterien, nach welchen Qualität beurteilt wird (Tab.5).

Tab. 5 Qualitätskriterien (Harvey & Green, 2006, S.13)

Begriffsverständnis von Qualität	Kriterium
<i>Exceptional</i>	Standards
<i>Perfection / consistency</i>	Spezifikationen
<i>Fitness for purpose</i>	Zweckerfüllung
<i>Value for money</i>	Rendite
<i>Transformative</i>	Veränderung

Im Sinne der Weiterentwicklung sowohl der Sprachkompetenzen der TN als auch der pädagogischen Kompetenz der KL2 liegt der Evaluation der BV2 das transformative Qualitätsverständnis zugrunde, das Harvey und Green (1993) folgendermaßen definieren: „transformation refers to enhancement and empowerment of students or the development of new knowledge“ (zitiert nach Harvey & Green, 2006, S.12). Für das Kriterium der Veränderung evaluieren zu können, müssen Indikatoren festgelegt werden, anhand welcher die gewünschte Veränderung überprüft werden kann. Bei der BV2 war ein Indikator die Lernersprechzeit. Dieser Indikator hatte zwei Funktionen, zum einen sollte er als Indikator der Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz der TN dienen, und zum anderen als Indikator der Entwicklung der pädagogischen Kompetenz der KL2. Je höher die Lernersprechzeit desto mehr haben sich diese Kompetenzen verändert. In der Praxis stellte sich als sehr schwierig heraus, die individuelle Lernersprechzeit der TN zu kontrollieren. Deshalb hat sich die KL2 für die Planung der nächsten BV vorgenommen, mit den TN zusammen Indikatoren festzulegen, anhand welcher die TN ihren Lernprozess selbst überprüfen können.

Aus der Reflexion dieser Erfahrung hat die KL2 die Erkenntnis gewonnen, dass

der Planung der Evaluation mehr Zeit gewidmet werden muss und im Sinne einer Teilnehmerorientierung (Tietgens, 1979, S. 139), die Tn in diesen Prozess mit einzubeziehen sind. Diese Entscheidungsfindung ist dabei nicht mehr Teil des Evaluationsprozesses selbst, womit sich dieses Verfahren von dem des Qualitätsmanagement (QM) unterscheidet. Bei QM handelt es sich um ein geschlossenes System, das den gesamten Prozess von Informationsbeschaffung und -bewertung über Managemententscheidungen bis zur Umsetzung und Umsetzungskontrolle umfasst (Stockmann, 2016, S. 49). Beide Verfahren werden zur Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) eingesetzt, unterscheiden sich aber hinsichtlich Einsatz, Funktion, Beteiligung, Kundenorientierung und Zielsetzung. Während der Fokus von TQM auf Gewinnmaximierung liegt, ist der Fokus der Evaluation auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit gerichtet (Stockmann, 2016, S. 49). Aus diesem Grund kam bei der QSE der BV2 das Verfahren der Evaluation zum Einsatz. Wenn nun Selbstbeobachtung eine Erhebungsmethode für Evaluationen darstellt und Evaluationen bedeutet, sich zu vergewissern, dass ein Prozess oder Ergebnis Qualität aufweist und es sich bei dieser Qualität um transformative Qualität handeln kann, die durch das Kriterium der Veränderung bestimmt ist, dann ist Selbstreflexion eine Selbstevaluation durch Selbstbeobachtung, die die Veränderung des Selbst beinhaltet. Auch hier können somit Kriterien festgelegt werden, wie die Selbstbeobachtung von statten gehen soll. Ein Mittel, das auch in der EB zur Selbstreflexion eingesetzt werden kann, ist das Lerntagebuch „as a means for assisting them obtain the maximum amount of (...) personal growth“ (Hiemstra, 2001, S.19).

Im nächsten Kapitel wird der Einsatz eines Blogs als Lern- und Kommunikationsmedium reflektiert.

III. Blog Reflexion

Teil der reflektierenden Dokumentation bildet die Reflexion über den Einsatz eines projektbegleitenden Lernblogs auf der Plattform Mahara. Blogs finden eine zunehmende Verbreitung im Internet und es gibt mehrere Studien, die die Vorteile von Blogs zur Reflexion von Seminarinhalten herausarbeiten (Bernhardt & Wolf, 2012; Pullich, 2007). In ihrer Studie zur „Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs als Lernmedium in Onlinekursen“ kommen Bernhardt und Wolf (2012) zu dem Schluss, dass Teilnehmende, die wenig bloggten, den Aufwand für das Schreiben neuer Beiträge, die Reflexion über das Gelernte und Bezug auf andere Beiträge zu nehmen, als viel höher einschätzten als andere Studierende (S. 150). Was in der Studie allerdings nicht zum Ausdruck kommt, sind die Gründe aus welchen die TN den Aufwand als unangemessen erachteten. Die Erfahrung, die die Praktikantin (P.), hier in der Rolle als Studentin und TeilnehmerIn an dem

Modul „Praxis der Mediendidaktik“ (in dessen Rahmen der Lernblog zum Einsatz kam) mit dem Lernblog gemacht hat, gehen in diese Richtung. Der Aufwand für die Einrichtung des Blogs, das Einstellen von Blogeinträgen, das Verfolgen anderer Blogs und das Kommentieren wurde als unangemessen hoch eingeschätzt. Die P. sieht die Gründe hierfür zum einen in ihrer Unerfahrenheit mit Lernjournalen allgemein, mit dem Bloggen an sich (sowohl selber bloggen als auch einen Blog verfolgen) und zum anderen in der als nicht benutzerfreundlich empfundenen Bedienungsstruktur der Mahara Plattform. Die anfängliche Motivation und Neugier verwandelte sich nach dem dritten Blogeintrag in Frustration, da Erwartungen wie eine intuitive Bedienung oder ein rasches Überblicken der Einträge anderer Blogger in Augen der P. nicht erfüllt und damit das Einstellen von Blogeinträgen und das Kommentieren für die P. mit einem als unangemessen hoch empfundenen Aufwand verbunden waren. Inwieweit Vorteile, wie die „vertiefte Auseinandersetzung mit dem gebloggtten Inhalt“ (Bernhardt & Wolf, 2012, S. 142) tatsächlich auf den Lernblog zurückzuführen sind, kann nicht nachvollzogen werden, da sich die Aufgabenstellung zu den Blogeinträgen nicht wesentlich von den Themen der RD unterschied, so dass die vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten im Falle der P. im Rahmen der RD erfolgte. So konnte diese Auseinandersetzung in einem zeitlichen Rhythmus stattfinden, der mit der Lebenssituation der P. vereinbar war, sich aber von dem vorgegebenen Rhythmus des Lernblogs unterschied. Daher wurde eine Strategie gesucht, um trotzdem die geforderten Blogeinträge einzustellen, die dahin ging, dass bei Beendigung der RD die fehlenden Beiträge eingestellt wurden. Was als positiv empfunden wurde, war der Austausch mit den KommilitonInnen, der sich dann aber sehr schnell über andere Kommunikationsmedien stattfand, da der Lernblog mehr als wissenschaftliche Plattform wahrgenommen wurde und nicht als soziale. Durch die Deutung der subjektiven Erfahrungen vor den „Weltbilder, Denkgewohnheiten und Argumentationsmuster [ihrer] Erfahrungswelt“ (Arnold, 2003, S.53) kommt die P zu der Erkenntnis, dass sie aus dem Lernblog selbst keine Erkenntnisse für die Reflexion des Praktikums gewinnen konnte, wohl aber aus ihren Erfahrungen mit dem Medium an sich, die sich mit den Erkenntnissen Hiemstras (2001) decken „ The point is to find a recording device that feels comfortable and enhances frequent writing.“ (S. 20). Weitergedacht bedeutet das für die KL2, dass sie in ihrer Rolle als KL in der organisierten EB bei der Auswahl von Methoden und Mitteln, die das selbstorganisierte Lernen unterstützen sollen, darauf achten wird, inwieweit diese den Erwartungen der TN entsprechen, da eine fehlende Passung zwischen den Erwartungen der KL bei der Gesättigung der Lernumgebung und den Erwartungen der TN dazu führen kann, dass die gewünschten Lernziel nicht erreicht werden (Jenert, 2008, S.9). Dies bedeutet für die P, sich als KL darüber klar zu

sein, dass jeder Vermittlungslogik eine Aneignungslogik entspricht (Gruschka, 2002, S. 89). Die Frage, die sich dann stellt ist, inwieweit entspricht ein Lernblog den Erwartungen der Lernenden, die durch dieses Medium zum reflektierenden Lernen und damit zum selbstorganisierten Lernen befähigt werden sollen. Kritisch zu hinterfragen ist auch, welchem Zweck selbstorganisiertes Lernen dient. Ist es die Befähigung zu selbstorganisiertem Lernen zur Selbstbildung, oder steht sie im Dienste eines politisch-ökonomischen Programms wie dem des lebenslangen Lernens (Siebert, 2005, S. 54), und „lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss“ (Busch, 2015, S. 5)? Anthropologisch gesehen, ist „der Mensch (...) das Lebewesen, das sich zu sich selbst verhalten, das an sich arbeiten kann“ (Tietgens, 1979, S.63). Der Mensch kann nicht nicht lernen (Arnold, 2002). Im Sinne der Selbstbildung, geht es darum, sich des Lernens bewusst zu sein, um reflexives Lernen. Inwieweit werden nun Blogs als Lern- und Kommunikationsmedium im Hinblick auf reflexives Lernen eingesetzt? Schmidt und Mayer (2006) haben eine Studie angelegt und ausgewertet, die untersucht, wer Weblogs für kollaborative Lern- und Wissensprozesse nutzt. Es geht hier vor allem um die sogenannten „W-Blogger“, also diejenigen Personen, die ihren Weblog führen, um Wissen mit anderen zu teilen“ (Schmidt & Mayer, 2006, S. 2). Ein zusätzlicher Aspekt ist dabei die Erweiterung und die Stabilisierung sozialer Beziehungen, die „dem Einzelnen Sozialkapital zur Verfügung [stellen], das für erfolgreiche Lern- und Wissensprozesse mobilisiert werden kann“ (Schmidt & Mayer, 2006, S.2). Der Blog dient somit dem Lernen in sozialer Interaktion. Ein Zeichen für soziale Interaktion sind dabei Kommentare, die laut Schmidt & Mayer (2006) bei ca. fünf Kommentaren pro Blogeintrag lagen (S.12). Anknüpfend an diese Studie könnte nun untersucht werden, inwieweit diese Kommentare den Lernprozess des Bloggers unterstützen und ob daraus ein lernförderlicher Dialog erwächst, der zu reflexivem Lernen führt. Pullich legte 2007 eine Studie vor, die Weblogs als Lernjournale im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten untersuchte. Interessant wäre es jetzt die Nutzung von Weblogs als Lernjournale in der freien Bloggersphäre zu untersuchen. Wie viele Studierenden, die im Rahmen einer Abschlussarbeit einen Lernblog geführt haben, führen diesen zur „Entwicklung der Selbstkompetenz“ (Son & Schwarz, 2002, zitiert nach Jenert, 2008, S. 1) nach dem Studium weiter?

Gelernt wird in der öffentlichen Blogosphäre kollektiv mit individuellen Ergebnissen, d.h. in „sozialer Interaktion“ (Laat & Simons, 2002, S. 17). Ausgesprochene Lernblogs haben somit zwei Komponenten, die untersucht werden können, als kollektives Lernen im sozialen Austausch und als individuelles Lernen bei der Reflexion der eigenen Einträge. Interessant ist die Feststellung, dass für die Mehrheit der W-Blogger das Teilen des eigenen Wissens meist nur ein Grund unter

mehreren ist. Es besteht eine hohe Korrelation zu dem Bedürfnis, sich über eigene Ideen und Erlebnisse auszutauschen (Schmidt & Mayer, 2006, S.14), was darauf hinweist, dass ein Wissensblog auch als Kommunikationsmittel gesehen wird

IV. Fazit

Reflexion erlaubt uns, aus gemachten Erfahrungen zu lernen, d.h. in konstruktivistischen Verständnis, vor dem Hintergrund der „Weltbilder, Denkgewohnheiten und Argumentationsmuster unserer Erfahrungswelt“ (Arnold, 2003, S.52) viable Erklärungen zu konstruieren, die ein weiterführendes Handeln ermöglichen. Anders ausgedrückt, durch das Gewinnen von Erkenntnissen, können wir unsere Handlungskompetenz weiterentwickeln. Durch die Reflexion der Erfahrungen, die die P während der Planung, Durchführung und Evaluation der BV2 als KL2 in der organisierten EB gemacht hat und die damit verbundene Bewusstmachung und Verknüpfung von Theorien mit der Praxis, konnte die P ihre Handlungskompetenz weiterentwickeln. Dabei war es nicht einfach, sich der Theorien, die das Handeln leiten bewusst zu werden. Dazu war es notwendig, sich erst einmal einen Überblick über verschiedene Theorien zu verschaffen, um dann die Verbindung herstellen zu können. Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass „Models, of necessity, simplify, because often reality is too complex to portray“ (Gustafson & Branch, 2002, S. 21). Das bedeutet, dass Theorien nie die gesamte Wirklichkeit von organisierten Bildungsveranstaltungen abbilden können. Es geht also darum, die dominierenden Theorien transparent zu machen. Dies geschieht nicht zuletzt, um dem Anspruch auf Professionalität in der EB gerecht zu werden, indem die Professionalität der KL ein Qualitätskriterium der BV darstellt (Tietgens, 1979, S. 109). Was aber bedeutet Professionalität in der EB? Nieke (2002) hat hierzu die Theorie einer basalen pädagogischen Kompetenz für alle pädagogischen Professionen aufgestellt, anhand welcher überprüft werden kann, ob professionell pädagogisch gehandelt wird. Pädagogische Kompetenz besteht nach Nieke (2002) aus vier Komponenten: der Gesellschaftsanalyse, der Situationsdiagnose, der Selbstreflexion und dem professionellen Handeln, das im Rahmen der anderen drei Komponenten stattfindet (S. 17). Diese Komponenten werden in der RD reflektiert, wobei die RD selbst die Selbstreflexion darstellt. Die Gesellschaftsanalyse findet sich in der Einleitung wieder, in der das Praktikum der Erwachsenenbildung zugeordnet und das Programm des lebenslangen Lernens als gesellschaftlicher Rahmen dargestellt wird. Der Praktikumsbericht sowie die Bedingungs- und Bedarfsanalyse als Phase des ADDIE Planungsmodells lassen sich der Situationsdiagnose zuordnen. Am meisten Zeit floss während des Praktikums in das professionelle Handeln, das sowohl die didaktische Planung als auch die Durchführung und die Evaluation umfasst, wobei der Evaluation zu wenig Auf-

merksamkeit gewidmet wurde. Bei der Gestaltung der Lernumgebung kam das motivationales Design Modell ARCS, sowie die konstruktivistische Didaktik im Sinne von Siebert zum Einsatz, wobei anhand der einer verkürzten Form der didaktischen Analyse nach Klafki der Bildungsgehalt der Bildungsinhalte bestimmt wurde. Eine Prämisse der konstruktivistischen Didaktik ist, dass Wissen nur durch Handlung konstruiert werden kann. Daher wurde als Methode das situier-ten Lernens in Verbindung mit verankertem Lernen und der Demokratie im Klei-nen gewählt. Die Evaluation erfolgte sowohl formativ als auch summativ, wobei es sich bei der formativen Evaluation um eine Selbstevaluation der KL durch Selbstbeobachtung handelte. Diese Art der Evaluation lässt sich der Selbstrefle-xion zuordnen, im Sinne der „permanenten Selbstaufmerksamkeit“ (Nieke, 2002, S. 22). Dabei ist Professionalität kein Zustand, der erreicht werden kann, son-dern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Lei-stung“ (Nittel, 200, S. 85).

Anhangsverzeichnis

SGB III §45	20
SGB III §178	21
Referentenvertrag	22
Strategien des motivationalen Designs	25
Auswahl und Umsetzung von Strategi- en aus dem motivationalen Design	27
ARCS nach Keller	
Verkürzte Didaktische Analyse nach Klafki	28

Tabellenverzeichnis

Tab. A1: Aufgabenverteilung	23
Tab. A2: Bedingungsanalyse	24

Zweiter Abschnitt

Aktivierung und berufliche Eingliederung

Überschrift neu gefasst durch G v. 20.12.2011 (BGBl. I S. 2854), in Kraft ab 01.04.2012

45 Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung

(1) 1Ausbildungssuchende, von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitssuchende und Arbeitslose können bei Teilnahme an Maßnahmen gefördert werden, die ihre berufliche Eingliederung durch

1. Heranführung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt,
2. Feststellung, Verringerung oder Beseitigung von Vermittlungshemmnissen,
3. Vermittlung in eine versicherungspflichtige Beschäftigung,
4. Heranführung an eine selbständige Tätigkeit oder
5. Stabilisierung einer Beschäftigungsaufnahme

unterstützen (Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung). 2Für die Aktivierung von Arbeitslosen, deren berufliche Eingliederung auf Grund von schwerwiegenden Vermittlungshemmnissen, insbesondere auf Grund der Dauer ihrer Arbeitslosigkeit, besonders erschwert ist, sollen Maßnahmen gefördert werden, die nach inhaltlicher Ausgestaltung und Dauer den erhöhten Stabilisierungs- und Unterstützungsbedarf der Arbeitslosen berücksichtigen. 3Versicherungspflichtige Beschäftigungen mit einer Arbeitszeit von mindestens 15 Stunden wöchentlich in einem anderen Mitgliedstaat der Europäischen Union oder einem anderen Vertragsstaat des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum sind den versicherungspflichtigen Beschäftigungen nach Satz 1 Nummer 3 gleichgestellt. 4Die Förderung umfasst die Übernahme der angemessenen Kosten für die Teilnahme, soweit dies für die berufliche Eingliederung notwendig ist. 5Die Förderung kann auf die Weiterleistung von Arbeitslosengeld beschränkt werden.

(2) 1Die Dauer der Einzel- oder Gruppenmaßnahmen muss deren Zweck und Inhalt entsprechen. 2Soweit Maßnahmen oder Teile von Maßnahmen nach Absatz 1 bei oder von einem Arbeitgeber durchgeführt werden, dürfen diese jeweils die Dauer von sechs Wochen nicht überschreiten. 3Die Vermittlung von beruflichen Kenntnissen in Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung darf die Dauer von acht Wochen nicht überschreiten. 4Maßnahmen des Dritten Abschnitts sind ausgeschlossen.

(3) Die Agentur für Arbeit kann unter Anwendung des Vergaberechts Träger mit der Durchführung von Maßnahmen nach Absatz 1 beauftragen.

(4) 1Die Agentur für Arbeit kann der oder dem Berechtigten das Vorliegen der Voraussetzungen für eine Förderung nach Absatz 1 bescheinigen und Maßnahmeteil und -inhalt festlegen (Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein). 2Der Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein kann zeitlich befristet sowie regional beschränkt werden. 3Der Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein berechtigt zur Auswahl

1. eines Trägers, der eine dem Maßnahmeteil und -inhalt entsprechende und nach § 179 zugelassene Maßnahme anbietet,
2. eines Trägers, der eine ausschließlich erfolgsbezogen vergütete Arbeitsvermittlung in versicherungspflichtige Beschäftigung anbietet, oder
3. eines Arbeitgebers, der eine dem Maßnahmeteil und -inhalt entsprechende betriebliche Maßnahme von einer Dauer bis zu sechs Wochen anbietet.

4Der ausgewählte Träger nach Satz 3 Nummer 1 und der ausgewählte Arbeitgeber nach Satz 3 Nummer 3 haben der Agentur für Arbeit den Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein vor Beginn der Maßnahme vorzulegen. 5Der ausgewählte Träger nach Satz 3 Nummer 2 hat der Agentur für Arbeit den Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein nach erstmaligem Vorliegen der Auszahlungsvoraussetzungen vorzulegen.

(5) Die Agentur für Arbeit soll die Entscheidung über die Ausgabe eines Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheins nach Absatz 4 von der Eignung und den persönlichen Verhältnissen

der Förderberechtigten oder der örtlichen Verfügbarkeit von Arbeitsmarktdienstleistungen abhängig machen.

(6) 1Die Vergütung richtet sich nach Art und Umfang der Maßnahme und kann aufwands- oder erfolgsbezogen gestaltet sein; eine Pauschalierung ist zulässig. 2§ 83 Absatz 2 gilt entsprechend. 3Bei einer erfolgreichen Arbeitsvermittlung in versicherungspflichtige Beschäftigung durch einen Träger nach Absatz 4 Satz 3 Nummer 2 beträgt die Vergütung 2000 Euro. 4Bei Langzeitarbeitslosen und behinderten Menschen nach § 2 Absatz 1 des Neunten Buches kann die Vergütung auf ei-

ne Höhe von bis zu 2500 Euro festgelegt werden. 5Die Vergütung nach den Sätzen 3 und 4 wird in Höhe von 1000 Euro nach einer sechswöchigen und der Restbetrag nach einer sechsmonatigen Dauer des Beschäftigungsverhältnisses gezahlt. 6Eine erfolgsbezogene Vergütung für die Arbeitsvermittlung in versicherungspflichtige Beschäftigung ist ausgeschlossen, wenn das Beschäftigungsverhältnis

1. von vornherein auf eine Dauer von weniger als drei Monaten begrenzt ist oder

2. bei einem früheren Arbeitgeber begründet wird, bei dem die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer während der letzten vier Jahre vor Aufnahme der Beschäftigung mehr als drei Monate lang versicherungspflichtig beschäftigt war; dies gilt nicht, wenn es sich um die befristete Beschäftigung besonders betroffener schwerbehinderter Menschen handelt.

(7) 1Arbeitslose, die Anspruch auf Arbeitslosengeld haben, dessen Dauer nicht allein auf § 147 Absatz 3 beruht, und nach einer Arbeitslosigkeit von sechs Wochen innerhalb einer Frist von drei Monaten noch nicht vermittelt sind, haben Anspruch auf einen Aktivierungs- und Vermittlungsgutschein nach Absatz 4 Satz 3 Nummer 2. 2In die Frist werden Zeiten nicht eingerechnet, in denen die oder der Arbeitslose an Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung sowie an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen hat.

45 neu gefasst durch G v. 20.12.2011 (BGBl. I S. 2854), in Kraft ab 01.04.2012

§ 178 Trägerzulassung

Ein Träger ist von einer fachkundigen Stelle zuzulassen, wenn

1. er die erforderliche Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit besitzt,
2. er in der Lage ist, durch eigene Bemühungen die berufliche Eingliederung von Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt zu unterstützen,
3. Leitung, Lehr- und Fachkräfte über Aus- und Fortbildung sowie Berufserfahrung verfügen, die eine erfolgreiche Durchführung einer Maßnahme erwarten lassen,
4. er ein System zur Sicherung der Qualität anwendet und
5. seine vertraglichen Vereinbarungen mit den Teilnehmenden angemessene Bedingungen insbesondere über Rücktritts- und Kündigungsrechte enthalten.

BESONDERE BESTIMMUNGEN FÜR REFERENTENVERTRÄGE / HONORARVERTRÄGE (Stand Dezember 2013)

Diese „Besonderen Bestimmungen für Referentenverträge/Honorarverträge“ sind notwendiger Vertragsbestandteil des zwischen „Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH“ und dem freien Mitarbeiter/der freien Mitarbeiterin geschlossenen Referentenvertrages/Honorarvertrages.

1. Aufgabengebiet, Weisungsfreiheit

Der Stundenplan für die abzuhaltenden Unterrichtseinheiten wurde zwischen dem freien Mitarbeiter/der freien Mitarbeiterin und der bfz gGmbH vereinbart, wobei dem freien Mitarbeiter/der freien Mitarbeiterin soweit wie möglich eine Entscheidungsfreiheit bei der zeitlichen Festlegung der Dienstleistung eingeräumt wurde.

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin ist frei von Weisungen hinsichtlich der Vorgehensweise, des Ablaufs und des Aufbaus des Unterrichts im Einzelnen. Innerhalb des vertraglich vereinbarten Leistungsinhalts kann der freie Mitarbeiter/die freie Mitarbeiterin den Unterricht methodisch und didaktisch zweckmäßig und nach eigenem Ermessen gestalten. Ein Weisungsrecht der bfz gGmbH besteht dafür nicht.

Die Tätigkeit umfasst auch die übliche Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes.

Unterrichtsvertretungen und Verwaltungsaufgaben sind im Rahmen dieses Honorarverhältnisses nicht auszuführen.

Dem freien Mitarbeiter/Der freien Mitarbeiterin steht es frei, ein ihm/ihr unterbreitetes Angebot zum Abschluss eines Referentenvertrages/Honorarvertrages anzunehmen oder abzulehnen.

2. Keine Höchstpersönlichkeit

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin kann sich zur Unterrichtsdurchführung, soweit der Auftrag es gestattet, auch der Hilfe von Mitarbeitern als Erfüllungsgehilfen bedienen, wenn im Einzelfall und in Absprache mit der bfz gGmbH deren fachliche und pädagogische Qualifikation sichergestellt ist.

3. Honorar

Die Abrechnungen sind monatlich spätestens am letzten Tag des Folgemonats mit einer spezifizierten Aufstellung der geleisteten Tätigkeitsstunden vorzulegen.

Bei Ausfall der Lehrveranstaltung (z.B. bei Nichtzustandekommen oder Abbruch der Maßnahme) besteht weder ein Anspruch auf anderweitigen Einsatz noch auf Ausfallgeld.

Bei Leistungsausfall durch den freien Mitarbeiter/die freie Mitarbeiterin (z.B. Krankheit, Urlaub) erfolgt keine Honorarzahung.

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin hat die Vergütung eigenverantwortlich und selbstständig nach den gesetzlichen Vorschriften zu versteuern.

Eine Anmeldung in der gesetzlichen Sozialversicherung erfolgt nicht. Sozialabgaben gehen zu Lasten des freien Mitarbeiters/der freien Mitarbeiterin. Die bfz gGmbH weist darauf hin, dass der freie Mitarbeiter/die freie Mitarbeiterin als selbstständig tätige/r Lehrer/in der Rentenversicherungspflicht unterliegt, sofern er keine versicherungspflichtigen Arbeitnehmer beschäftigt, § 2 Satz 1 Nr. 1 SGB VI.

Sämtliche Steuern sind von dem freien Mitarbeiter/der freien Mitarbeiterin unmittelbar selbst zu entrichten. Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin stellt die bfz gGmbH von jeglicher Inanspruchnahme für die Entrichtung von Steuern frei.

Die Umsatzsteuerpflicht richtet sich nach den gesetzlichen Bestimmungen. Für den Fall der Umsatzsteuerpflichtigkeit enthält der vereinbarte Honorarsatz die gesetzliche Umsatzsteuer. In diesem Falle ist die Umsatzsteuer auf den Honorarabrechnungen vom freien Mitarbeiter/von der freien Mitarbeiterin gesondert auszuweisen. Sollte der freie Mitarbeiter/die freie Mitarbeiterin nicht der Umsatzsteuerpflicht unterliegen, hat er/sie dies der bfz gGmbH in geeigneter Form nachzuweisen.

4. Arbeitsmittel, Voraussetzungen der Tätigkeit

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin setzt für die Ausübung seiner/ihrer Tätigkeit ausschließlich eigene Arbeitsmittel/Betriebsmittel auf eigene Kosten und eigenes Risiko ein.

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin ist allein für die Beschaffung und Aufrechterhaltung der für seine/ihre Tätigkeit nach diesem Vertrag erforderlichen Erlaubnisse und sonstigen zivil- und öffentlich-rechtlichen Voraussetzungen verantwortlich.

5. Verhältnis des freien Mitarbeiters/der freien Mitarbeiterin zu Dritten

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin hat das Recht, auch für dritte Auftraggeber tätig zu werden. Einer vorherigen Zustimmung der bfz gGmbH bedarf es hierfür nicht.

6. Versicherung

Der freie Mitarbeiterin/Die freie Mitarbeiterin hat für eine Versicherung gegen die Folgen von Arbeitsunfällen selbst Sorge zu tragen.

7. Verschwiegenheit

Der freie Mitarbeiter/Die freie Mitarbeiterin verpflichtet sich, über alle ihm/ihr im Rahmen der Tätigkeit zur Kenntnis gelangenden vertraulichen Angelegenheiten und Vorgängen auch nach Beendigung des Vertragsverhältnisses Dritten gegenüber Stillschweigen zu bewahren.

8. Vertragsdauer und Kündigung

Der Referentenvertrag/Honorarvertrag ist befristet auf die in Punkt 1 des Vertrages aufgeführte Dauer.

Das freie Mitarbeiterverhältnis endet mit diesem Datum, ohne dass es einer Kündigung bedarf.

Der Referentenvertrag/Honorarvertrag kann darüber hinaus beiderseitig ohne Angabe von Gründen mit einer Frist von zwei Wochen ordentlich gekündigt werden. Eine Kündigung aus wichtigem Grund ist jederzeit möglich.

Die Kündigung bedarf der Schriftform.

9. Verfallklausel

Alle wechselseitigen Ansprüche aus diesem Vertrag verfallen, wenn sie nicht innerhalb von zwei Monaten schriftlich geltend gemacht werden.

10. Schlussbestimmungen

Änderungen und Ergänzungen des Vertrages bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Schriftform.

Sollten einzelne Bestimmungen des Vertrages unwirksam sein oder werden, so berührt dies nicht die Wirksamkeit der übrigen Regelungen des Referentenvertrages/Honorarvertrages.

Die Vertragspartner verpflichten sich vielmehr bereits heute, die unwirksame Bestimmung so umzudeuten, zu ergänzen, dass der mit der unwirksamen Bestimmung beabsichtigte oder durch die Vertragslücke gefährdete wirtschaftliche Zweck des Vertrages erreicht wird.

11. Nebenbestimmungen

Vertragsinhalt sind ferner folgende Regelungen:

Hausordnung

Tab. A1: Aufgabenverteilung

Person	Institution	Aufgaben
IFK	Agentur für Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Themenstellung; • Teilnehmerauswahl; • Vergabe der Durchführung der Maßnahme an einen Träger; • AnsprechpartnerIn der LehrgangsteilnehmerIn des bfz
LehrgangsteilnehmerIn	Bfz Oberschwaben Unterallgäu	<ul style="list-style-type: none"> • Koordination und Bereitstellung der Räumlichkeiten; • Bereitstellung benötigter Medien; • Administrative Abwicklung des Kurses; • Einstellung der Honorarkräfte; • AnsprechpartnerIn der IFK, TeilnehmerInnen, KursleiterInnen; • Einstufungstest d. TeilnehmerInnen; • Endevaluation des Lehrgangs durch Befragung der TN anhand eines online-Fragebogens
KursleiterIn 1	freiberuflich	<ul style="list-style-type: none"> • Methodische und didaktische Planung, Durchführung und Evaluation der BV1 (Mo-Do); • Durchführung und Auswertung eines Test und schriftliche Beurteilung der TeilnehmerInnen am Ende des Lehrgangs
KursleiterIn 2	freiberuflich	<ul style="list-style-type: none"> • Methodische und didaktische Planung, Durchführung und Evaluation der BV2 (Fr)

Tab. A2: Bedingungsanalyse

Rahmenbedingungen:	Aufgabe	Kenntnisvermittlung Englisch
	Ort	Räumlichkeiten bfz Überlingen
	Zeit	Freitags von 8.30 bis 11.45 Uhr
	Dauer	8 Wochen
TeilnehmerInnen	Altersgruppe	Erwachsene
	Anzahl	12
	Motivation	
	Gemeinsamkeit der Situation	arbeitssuchend
Veranstaltungsform		Präsenzveranstaltung, Qualifizierender Lehrgang (Siebert 2012, S.248)
Kursleiterin	Philosophie	Konstruktivismus
	Weltbild	„Es gibt keinen objektiven Massstab für die Richtigkeit dessen, was wir wahrzunehmen und zu wissen glauben“ (Jank & Meyer, 2008, S. 288)
	Menschenbild	Menschen sind autopoietische Systeme, die sich selbst organisieren und ihre ihre Wirklichkeit subjektiv konstruieren (Jank & Meyer, 2008, S.290)
	Lernerbild	-Erwachsenenbildung unterstellt die Lernfähigkeit des Menschen (Tietgens, 1979, S.41) -Die Lernfähigkeit von Erwachsenen ist im Vergleich zu Jugendlichen nicht geringer, aber sie ist anders strukturiert (Tietgens, 1979, S.43). -
	Lernprozess	„Lernen erfolgt durch Vernetzung. je vielfältiger die Netzwerke, desto komplexer und nachhaltiger die Lernprozesse. - Lernen ist ein emergenter Prozess, der auf biografisch gewachsenen Mustern und Erfahrungen basiert. Dieser Emergenz des Lernens kann von aussen zwar stimuliert, aber nicht reguliert werden. Das Lernen Erwachsener ist also prinzipiell selbstgesteuert“ (Siebert, 2012, S. 33).
	TeilnehmerInnen	Auch die TeilnehmerInnen sind Konstrukte der KL. Die Konstruktion beeinflusst die Behandlung der TN (Siebert, 2012, S. 40)
	Veranstaltungsziel	- die Entwicklung der Sprachkompetenz der TN in Situationen, die eine mündliche Kommunikation auf Englisch erfordert Lernumgebung - Perspektivenverschränkung von interkultureller Mündigkeit
Ressourcen	Raum	Hell, freundlich, geräumig, sauber, mit Tageslicht, schöne Aussicht

	Möbeliar & Utensilien	Bewegliche 2er Tische, bewegliche Stühle, ausreichend für 12 TN, Büromaterial
	Medien	Kopierer, White board, Stifte, Papier, Lehrwerk

Strategien des motivationalen Designs, Keller (1987)

Table 1
Attention Strategies

- A1: Incongruity, Conflict**
A1.1 Introduce a fact that seems to contradict the learner's past experience.
A1.2 Present an example that does not seem to exemplify a given concept.
A1.3 Introduce two equally plausible facts or principles, only one of which can be true.
A1.4 Play devil's advocate.
- A2: Concreteness**
A2.1 Show visual representations of any important object or set of ideas or relationships.
A2.2 Give examples of every instructionally important concept or principle.
A2.3 Use content-related anecdotes, case studies, biographies, etc.
- A3: Variability**
A3.1 In stand up delivery, vary the tone of your voice, and use body movement, pauses, and props.
A3.2 Vary the format of instruction (information presentation, practice, testing, etc.) according to the attention span of the audience.

A3.3 Vary the medium of instruction (platform delivery, film, video, print, etc.)
A3.4 Break up print materials by use of white space, visuals, tables, different typefaces, etc.
A3.5 Change the style of presentation (humorous-serious, fast-slow, loud-soft, active-passive, etc.).
A3.6 Shift between student-instructor interaction and student-student interaction.
- A4: Humor**
A4.1 Where appropriate, use plays on words during redundant information presentation.
A4.2 Use humorous introductions.
A4.3 Use humorous analogies to explain and summarize.
- A5: Inquiry**
A5.1 Use creativity techniques to have learners create unusual analogies and associations to the content.
A5.2 Build in problem solving activities at regular intervals.
A5.3 Give learners the opportunity to select topics, projects and assignments that appeal to their curiosity and need to explore.
- A6: Participation**
A6.1 Use games, role plays, or simulations that require learner participation.

Table 2
Relevance Strategies

- R1: Experience**
R1.1 State explicitly how the instruction builds on the learner's existing skills.
R1.2 Use analogies familiar to the learner from past experience.
R1.3 Find out what the learners' interests are and relate them to the instruction.
- R2: Present Worth**
R2.1 State explicitly the present intrinsic value of learning the content, as distinct from its value as a link to future goals.
- R3: Future Usefulness**
R3.1 State explicitly how the instruction relates to future activities of the learner.
R3.2 Ask learners to relate the instruction to their own future goals (future wheel).
- R4: Need Matching**
R4.1 To enhance achievement striving behavior, provide opportunities to achieve standards of excellence under conditions of moderate risk.
R4.2 To make instruction responsive to the power motive, provide opportunities for responsibility, authority, and interpersonal influence.
R4.3 To satisfy the need for affiliation, establish trust and provide opportunities for no-risk, cooperative interaction.
- R5: Modeling**
R5.1 Bring in alumni of the course as enthusiastic guest lecturers.
R5.2 In a self-paced course, use those who finish first as deputy tutors.
R5.3 Model enthusiasm for the subject taught.
- R6: Choice**
R6.1 Provide meaningful alternative methods for accomplishing a goal.
R6.2 Provide personal choices for organizing one's work.

Table 3
Confidence Strategies

-
- C1: *Learning Requirements*
C1.1 Incorporate clearly stated, appealing learning goals into instructional materials.
C1.2 Provide self-evaluation tools which are based on clearly stated goals.
C1.3 Explain the criteria for evaluation of performance.
- C2: *Difficulty*
C2.1 Organize materials on an increasing level of difficulty; that is, structure the learning material to provide a "conquerable" challenge.
- C3: *Expectations*
C3.1 Include statements about the likelihood of success with given amounts of effort and ability.
C3.2 Teach students how to develop a plan of work that will result in goal accomplishment.
C3.3 Help students set realistic goals.
- C4: *Attributions*
C4.1 Attribute student success to effort rather than luck or ease of task when appropriate (i.e. when you know it's true!).
C4.2 Encourage student efforts to verbalize appropriate attributions for both successes and failures.
- C5: *Self-Confidence*
C5.1 Allow students opportunity to become increasingly independent in learning and practicing a skill.
C5.2 Have students learn new skills under low risk conditions, but practice performance of well-learned tasks under realistic conditions.
C5.3 Help students understand that the pursuit of excellence does not mean that anything short of perfection is failure; learn to feel good about genuine accomplishment.
-

Table 4
Satisfaction Strategies

-
- S1: *Natural Consequences*
S1.1 Allow a student to use a newly acquired skill in a realistic setting as soon as possible.
S1.2 Verbally reinforce a student's intrinsic pride in accomplishing a difficult task.
S1.3 Allow a student who masters a task to help others who have not yet done so.
- S2: *Unexpected Rewards*
S2.1 Reward intrinsically interesting task performance with unexpected, non-contingent rewards.
S2.2 Reward boring tasks with extrinsic, anticipated rewards.
- S3: *Positive Outcomes*
S3.1 Give verbal praise for successful progress or accomplishment.
S3.2 Give personal attention to students.
S3.3 Provide informative, helpful feedback when it is immediately useful.
S3.4 Provide motivating feedback (praise) immediately following task performance.
- S4: *Negative Influences*
S4.1 Avoid the use of threats as a means of obtaining task performance.
S4.2 Avoid surveillance (as opposed to positive attention)
S4.3 Avoid external performance evaluations whenever it is possible to help the student evaluate his or her own work.
- S5: *Scheduling*
S5.1 Provide frequent reinforcements when a student is learning a new task.
S5.2 Provide intermittent reinforcement as a student becomes more competent at a task.
S5.3 Vary the schedule of reinforcements in terms of both interval and quantity.
-

Auswahl und Umsetzung von Strategien aus dem motivationalen Design ARCS nach Keller (1987)

Aufmerksamkeit:

Punkt A5: Inquiry – A5.3: Give learners the opportunity to select topics, projects and assignments that appeal to their curiosity and need to explore.

Umsetzung:

Gesprächskreis mit den TeilnehmerInnen, indem Inhalte gesammelt wurden, die die TeilnehmerInnen im Rahmen der acht Veranstaltung behandeln wollten. Diese wurden schriftlich fixiert und nach jeder Veranstaltung wurde über den Inhalt der nächsten Veranstaltung abgestimmt, der dann von der Sprachtrainerin didaktisch vorbereitet wurde.

Punkt A6: Participation - A6.1 Use games, role plays, or simulations that require learner participation

Umsetzung: z.B Inhalt „Telefonieren auf Englisch“ in Form eines Rollenspiels

Relevanz:

Punkt R1: Experience - R1.3 Find out what learners' interests are and relate them to the instruction

Umsetzung:

In der ersten der acht Veranstaltung fand ein Gesprächskreis statt, indem die TeilnehmerInnen über ihre berufliche Erfahrung und Ambitionen berichteten. Die Sprachtrainerin hat dann bei der Entwicklung des Lernmaterials die von den TeilnehmerInnen gewählten Inhalte mit den beruflichen Erfahrungen und Ambitionen der TeilnehmerInnen verknüpft.

Punkt R4: Need Matching

R4.3 To satisfy the need for affiliation, establish trust and provide opportunities for no-risk, cooperative interaction.

Umsetzung:

In der ersten der acht Veranstaltung wurden in Gruppenarbeit Interviewfragen erarbeitet (siehe Anhang) anhand welcher sich die TeilnehmerInnen in Paarbeit gegenseitig interviewten (Zeitlicher Rahmen: 20 Minuten). Anschliessend stellten die TeilnehmerInnen ihren Gesprächspartner der restlichen Gruppe vor. Die Sprachtrainerin nimmt an dieser Aktivität teil.

Erfolgszuversicht

Punkt C5: Self-Confidence - C5.1 Allow students opportunity to become increasingly independent in learning and practicing a skill.

Umsetzung:

Aufgabe in Gruppenarbeit: Erstelle einen Zeitplan zu einem Firmenbesuch inklusive angemessener Freizeitaktivitäten in der Umgebung.

Zufriedenheit

Punkt S1: Natural Consequence - S1.3 Allow a student who masters a task to help others who have not yet done so.

Umsetzung:

Bei jeder Paar- bzw. Gruppenarbeit wurden die Paare bzw. Gruppen neu zusammengesetzt, so dass alle TeilnehmerInnen vom Wissen der anderen profitieren und alle mit und voneinander lernen konnten. Bei Fragen an die Lehrkraft wurden diese an die anderen TeilnehmerInnen weiter gegeben, so dass TeilnehmerInnen, die den Sachverhalt erklären konnten, die Gelegenheit dazu hatten.

Verkürzte Didaktische Analyse nach Klafki (1991)

Thema: Vorstellungsgespräch auf Englisch

Gegenwartsbedeutung: die TN waren alle schon berufstätig und befinden sich momentan in einer Situation der Arbeitslosigkeit. Da die TN das Thema selbst gewählt haben, ist davon auszugehen, dass es für sie in der Gegenwart bedeutungsvoll ist.

Zukunftsbedeutung: Englisch ist die globale Verkehrs- und Handelssprache. Die Beherrschung der englischen Sprache dient oft als Auswahlkriterium bei der Stellenbesetzung => die Beherrschung der englischen Sprache kann die Wahrscheinlichkeit einer Integration in den Arbeitsmarkt erhöhen

Exemplarische Bedeutung: Sprache ist Ausdruck einer Kultur. Mit dem Erlernen einer Sprache geht interkulturelle Bildung, interkulturelle Kompetenzentwicklung einher. Interkulturelle Kompetenz wird von der KMK (2016) als Schlüsselkompetenz für ein respektvolles und friedliches Miteinander gesehen und adressiert somit eines der von Klafki genannten Schlüsselprobleme: die Friedensfrage (Jank& Meyer, 2008, S. 232) (<https://www.kmk.org/themen/kultur/interkulturelle-bildung.html>).

Evaluationskriterien	
Aufgabe:	Beobachtung der Lern-Lehrveranstaltung = ongoing evaluation = formativ
	Bestimmung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lern-Lehrveranstaltung = ex-post evaluation = summativ
Wo:	Intern, im Kurs selbst
Wer:	Formativ: Selbstevaluation durch die KL2
	Summativ: Selbstevaluation durch die KL2
Funktion:	Erkenntnisgewinnung
	Entwicklung
	Legitimation
Verfahren:	Selbstbeobachtung
	Offenes Interview

- Arnold, R. (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3/2003: Gehirn und Lernen*, (3), 51–61. URL: <http://www.die-bonn.de/id/1823> [13.08.2016]
- Bastiaens, T; Deimann, M; Schrader, C, & Orth, C. (2014). *Instructional Design und Medien*. Hagen: FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft. Studienbrief 33073.
- Baumgartner, P. (2014). *Mediendidaktische Szenarien*. Hagen: FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft. Studienbrief 33074.
- Bernhardt, T., & Wolf, K. D. Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs als Lernmedium in Onlinekursen. In *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S.141–152).
- Bildungspolitische Analyse, 2001*. (2001). *Bildungspolitische Analyse*. Paris: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- BLK (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; Heft 115*. Bonn: BLK, Geschäftsstelle. URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/325/pdf/heft115.pdf> [10.08.2016]
- Branch, R. M. (2008). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York, London: Springer.
- Busch, W. (2015). *Max und Moritz - Eine Bubengeschichte in sieben Streichen, Jubiläumsausgabe*. Esslingen am Neckar: Esslinger.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Geißler, K. A., & Kade, J. (1982). *Die Bildung Erwachsener: Perspektiven e. subjektivitäts- u. erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. U-und-S-Pädagogik / Erwachsenenbildung u. Gesellschaft*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik - das Kreuz mit der Vermittlung: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb* (Orig.-Ausg). *Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster: Vol. 9*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed). Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Harvey, L., & Green, D. (2006). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. doi:10.1080/0260293930180102
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for*

Adult and Continuing Education, 2001(90), 19–26. doi:10.1002/ace.17

Jahns, K. (2013). *Der Begriff der Mündigkeit zwischen Kants praktischem Vermögen und dem Konzept der Kompetenz: Eine systematische Studie zu einem vernachlässigten Thema in didaktischer Absicht. Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung: Vol. 165*. Hamburg: Dr. Kovač.

Jank, W., & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (10. Aufl). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jenert, T. Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In *Bildungsforschung* . URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76> [13.08.2016]

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10. doi:10.1007/BF02905780

Laat, M. de, & Simons, Robert, Jan. (2002). Kollektives Lernen:: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, (27), 15–28. URL: <http://www.ecampus.fh-burgenland.at/download/2229624.1>

Meyer, M. A., & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36. doi:10.1002/pfi.4930420508

Niegemann, H.M.; Schatta, A., & Müller, C. (2016). *Planung und Management von Medienprojekten*. Hagen:FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft. Studienbrief 33078.

Nieke, W.(2002). *Kompetenz*. In *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S.13–27).

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, Frankfurt: Bertelsmann; DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: <http://www.die-bonn.de/id/392>

Nuissl, E. (2002). *[Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?]. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Vol. 49*. Bielefeld: Bertelsmann.

Pullich, L. (2007). *Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs; Impuls* Schriftreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung. 2007.03; Hagen: FernUniversität in Hagen

Reinmann-Rothmeier, G., & Mandel, Heinz & Prenzel, Manfred. Systematische

- Darstellung einzelner Phasen und verschiedener Erhebungsmethoden für die Qualitätssicherung. In *Qualitätssicherung und Evaluation* (S.75–95).
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed.). New York: Irvington Publishers.
- Schmidt, J., & Mayer, F. (2006). *Wer nutzt Weblogs für kollaborative Lern- und Wissensprozesse?: Ergebnis der Befragung "Wie ich blogge?!" 2005* (No. 06-02). Retrieved from Universität Bamberg URL: <http://wissensstrukturplan.de/wissensstrukturplan/images/fonkbericht0602.pdf>
- Siebert, H. (1988). Rückkehr zum Begriff „Erwachsenenbildung“? *Bildung und Erziehung*, 41(1). doi:10.7788/bue.1988.41.1.13
- Siebert, H. (2005). Nachgefragt: Die Konstruktion lebenslangen Lernens. In R.Voss (Hrsg.) *LernLust und EigenSinn: Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 54-64). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6., überarb. Aufl). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Stockmann, R. (2016). Qualitätsmanagement und Evaluation in Vergleich. In T.Bastiaens. *Qualitätssicherung und Evaluation* (S.37-52). Hagen:FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft. Studienbrief 33079.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung. Die Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Martina Tichenor, dass ich die vorliegende Reflektierende Dokumentation über die Planung, Durchführung und Evaluation des Projekts

Angewandtes Englisch in für die TeilnehmerInnen berufsrelevanten Situationen

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Hausarbeit oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder an einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Martina Tichenor

Überlingen, 12.August 2016