



# Handbuch für Trainer:innen

zur Förderung digitaler Chancengerechtigkeit  
von Kursteilnehmer:innen mit  
Migrationshintergrund

Dieses Handbuch wurde im Rahmen des Projektes „DigiChaG - Digitale Chancengerechtigkeit fördern durch zielgruppengerechte Unterstützungsangebote“, gefördert aus Mitteln des Projektfonds Arbeit 4.0 der Arbeiterkammer Niederösterreich erstellt.

Autorinnen und Autoren: Manfred Zentner, Friedrich Altenburg, Isabella Skrivanek, Lydia Rössl-Grobbauer, Irmgard Fallmann, alle Universität für Weiterbildung Krems.

Die Graphik „DigiChaG“ wurde mit Hilfe von KI (Copilot) erstellt

Krems, 2026

## Danksagung

Dieses Handbuch ist aus einem partizipativen Forschungsansatz heraus entstanden, der einen added value zur allgemeinen Literatur bringen sollte. Es ist das Ergebnis von vielen Beiträgen und Anstrengungen vieler Menschen, die auf unterschiedlichen Ebenen zur Entstehung beigetragen haben. Ihnen allen wollen wir hier unseren Dank aussprechen.

An erster Stelle aber wollen wir uns bei den Teilnehmer:innen der Partizipativen Aktionsforschung bedanken, die sich auf dieses Abenteuer eingelassen haben, bereit waren, ihre eigenen Erfahrungen zu dokumentieren, reflektieren und zu hinterfragen und sich als Forscher:innen ins „Feld“ begeben haben. Damit waren nicht nur zeitlicher Einsatz, sondern auch viele Schritte aus der Komfortzone verbunden.

Der Kontakt zu diesen Teilnehmer:innen wäre nicht möglich gewesen ohne die beiden Partnerorganisationen Berufsförderungsinstitut Niederösterreich (BFI) und das Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung (zb). Wir danken den Ansprechpartner:innen und Koordinator:innen ebenso wie den zahlreichen Trainer:innen, die uns in zahlreichen Workshops mit ihren Erfahrungen, Beobachtungen und Vorschlägen und Anregungen zur Verfügung gestanden haben.

Wir wollen uns bei dem Team der Universität für Weiterbildung Krems bedanken, das in großartiger Kollaboration in diesem Projekt mitgewirkt hat, insbesondere bei Irmgard Fallmann und bei Maximilian Stecher vom MediaLab für die kreative Unterstützung und bei Alexandra Zeilinger für die administrative Unterstützung.

Das Projekt wäre nicht möglich gewesen ohne die Finanzierung durch den Projektfonds Arbeit 4.0 der Arbeiter Kammer Niederösterreich. Danke an das gesamte Team für die freundliche und immer verständnisvolle Unterstützung von der Antragsphase bis zum Abschluss des Projektes!

Das Projekt Team DigiChaG des Departments Migration und Globalisierung

## Inhalt

Danksagung .....	3
1. Hintergrund und Projektkontext .....	6
2. Zielsetzung und Zielgruppe .....	9
3. Definitionen und Eingrenzung des Handlungsfeldes .....	9
4. Lernkontext der Kursteilnehmer:innen.....	13
4.1 Erkenntnisse aus der Literaturanalyse .....	13
4.1.1 Digitale Kompetenz, Lücken und Ansatzpunkte – Internationale Perspektiven und die Ausgangslage in Österreich.....	13
4.1.2 Besonderheiten in Österreich .....	16
4.2 Ergebnisse der PAR Forschung.....	17
5. Ableitungen und Empfehlungen aus der PAR Forschung .....	22
6. Handlungsleitende Prinzipien zur Förderung digitaler Chancengerechtigkeit.....	24
7. Umsetzung und Gestaltungsmöglichkeiten.....	27
7.1 Zielgruppenanalyse und Einbeziehung.....	27
7.1.1 Allgemeine Aspekte.....	27
7.1.2 Individuelle Aspekte:.....	28
7.2 Lernziele.....	30
7.3 Content Gestaltung und Vermittlung .....	31
8 Einsatz digitaler Tools .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
8.1 Übersetzungstools .....	35
8.1.1 Ausgewählte Übersetzungstools .....	35
8.1.2 Didaktische Hinweise für Trainer:innen .....	36
8.1.3 Grenzen von Übersetzungstools .....	38
8.2 Lernvideos.....	38
8.2.1 Lernvideos, Sprache und kulturelle Anpassung .....	39
8.2.2 Hinweise zur Erstellung von Lernvideos .....	41
8.2.3 Didaktische Einbettung von Lernvideos.....	42

8.3 Umfragen und visuelle Unterstützungstools.....	43
8.4 Lern-Management Systeme (LMS) .....	44
8.4.1 Funktion von Lern-Management Systemen .....	44
8.4.2 Beispiele für Lernplattformen: .....	46
8.4.3 Zur Handhabung des LMS-Einsatzes.....	47
9 Fazit und Ausblick .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
10 Literatur .....	53
11 Abbildungsverzeichnis .....	54
12 Anhänge .....	55
Anhang 1 Checkliste für Trainer:innen zur Gewährleistung Digitaler Chancengerechtigkeit mit Fokus auf Frauen mit Migrationshintergrund.....	56
Anhang 2 Planungsschritte und digitale Implikationen .....	59
Anhang 3 Leitfragen zur Zielgruppenanalyse bzw. Vorabbefragung der Teilnehmer:innen .....	61
Anhang 4 Beispiel für Befragung Zielgruppe mit Mentimeter .....	62
Anhang 5 Netiquette für digitale und hybride Lernsettings .....	63
Anhang 6 Tipps zur Lernvideogestaltung .....	66

# 1 Hintergrund und Projektkontext

Dieses Handbuch wurde entwickelt im Rahmen des Projektes „DigiChaG - Digitale Chancengerechtigkeit fördern durch zielgruppengerechte Unterstützungsangebote“ und gefördert vom Projektfonds Arbeit 4.0 der AK Niederösterreich. DigiChaG ist ein partizipatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt, um digitale Chancengerechtigkeit zu fördern. Entwickelt wurden im Rahmen des Projekts zielgruppenspezifische Unterstützungsmaßnahmen, die es jungen erwachsenen weiblichen Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund erleichtern, digitale Fort- und Weiterbildungsangebote erfolgreich zu absolvieren.

Das Projekt wurde durchgeführt in Kooperation mit zwei Anwendungs-Partnerinstitutionen, dem [Berufsförderungsinstitut Niederösterreich](#) (BFI)<sup>1</sup> und [dem Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung](#) (zb)<sup>2</sup> sowie im Rahmen des Lehrprogramms des [Departments für Migration und Globalisierung](#)<sup>3</sup> der Universität für Weiterbildung Krems (UWK), und umfasste folgende Projektmaßnahmen:

1. Desk Research
2. Workshops mit den Trainer:innen von BFI und zb
3. Participatory Action Research (PAR) mit Kursteilnehmer:innen von BFI und zb
4. Co-Creation Workshops für den idealen Kurs Design
5. Pilotierung

Diese fünf Schritte haben zur Entwicklung dieses Handbuchs geführt und sind in ihren Ergebnissen darin abgebildet.

(Digitale) Weiterbildungsangebote leiden oftmals darunter, dass viele Teilnehmende die Kurse nicht zeitgerecht abschließen, unterbrechen oder überhaupt nicht beenden. Hinzu kommt, dass sie aufgrund der digitalen Ausrichtung von vornherein nicht alle Zielgruppen gleich gut ansprechen.

Digitale Ungleichheit lässt sich in mehreren Ebenen feststellen, so zeigen sich selbst bei den Jugendlichen genderspezifische Unterschiede in der Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen, worauf zum Beispiel auch in der AK Jugendstudie [“Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt”](#) (Ikraht/Speckmayr 2016) hingewiesen wird. Unterschiede hinsichtlich digitaler Kompetenzen sind entlang der Generationen nachweisbar, wobei hier die jungen Erwachsenen und Erwachsenen deutlich besser abschneiden als ältere Personen oder auch Jugendliche.

---

<sup>1</sup> <https://www.bfinoe.at/>

<sup>2</sup> <https://www.zb-beratung.at/>

<sup>3</sup> <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/fakultaeten/wirtschaft-globalisierung/departments/migration-globalisierung.html>

Sozio-ökonomische, aber nach wie vor auch regionale Faktoren beeinflussen den Zugang zur Internet-Infrastruktur und damit zur Teilnahme an einer digitalen Arbeits- und Lebenswelt.

Mehrere Forschungsberichte weisen auf starke Ungleichheiten in der Nutzung digitaler Medien zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund hin. Dabei wird auf ein Bündel von Einflussfaktoren hingewiesen: So ist die sozio-ökonomische Situation von Haushalten mit Personen mit Migrationshintergrund (MH) deutlich schlechter als jene ohne MH – was zu einer Herausforderung bezüglich Geräteausstattung führt. (vgl. dazu u.a. die Daten der EUSILC Studie 2021)

Ein weiterer Grund für digitale Ungleichheit wird in mangelnder Sprachkenntnis gesehen, und in geringeren digitalen Kenntnissen aufgrund geringer Ausbildung.

Als zunächst angenommene primäre Zielgruppe wurden daher Frauen mit Migrationshintergrund angenommen.

Das Projekt DigiChaG zielt daher auf einen speziellen Bereich ab: Entwicklung (digitaler) Schulungs- und Unterstützungskonzepte, um auf mangelnde digitale Kompetenzen weiblicher junger Erwachsener (bis 35 Jahre) mit Migrationshintergrund durch ein adäquates Unterstützungsangebot zu reagieren.

Die Einbindung von KursanbieterInnen, TrainerInnen, ExpertInnen der digitalen Bildung und vor allem Vertreterinnen der Zielgruppe selbst in Form von Co-Creation Workshops ermöglichte die Entwicklung tatsächlich handhabbarer und effizienter bzw. barrierefreier Instrumente zur Unterstützung des digitalen Lernens.

Das Handbuch gliedert sich in mehrere Abschnitte, die theoretische Grundlagen, empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Empfehlungen miteinander verbinden:

Kapitel 1–3 führen in den Projektkontext ein, beschreiben Zielsetzung und Zielgruppen des Handbuchs und klären zentrale Begriffe sowie den begrenzten Handlungsrahmen digitaler Bildungsangebote im Kontext von Weiterbildung.

Kapitel 4 beleuchtet den Lernkontext der Kursteilnehmer:innen. Es verbindet Erkenntnisse aus der internationalen und nationalen Forschung zu digitalen Kompetenzen mit Ergebnissen der partizipativen Aktionsforschung (PAR), insbesondere zu Lerngewohnheiten, Barrieren und Unterstützungsbedarfen von Frauen mit Migrationshintergrund.

Kapitel 5 leitet aus den empirischen Ergebnissen konkrete Empfehlungen für die Gestaltung von Kursen und Unterstützungsangeboten ab.

Kapitel 6 formuliert handlungsleitende Prinzipien zur Förderung digitaler Chancengerechtigkeit, die als Orientierungsrahmen für Trainer:innen, Kursanbieter:innen und Programmverantwortliche dienen.

Kapitel 7 widmet sich der praktischen Umsetzung: Zielgruppenanalyse, Formulierung von Lernzielen sowie didaktischer Gestaltung und Vermittlung von Lerninhalten stehen hier im Mittelpunkt.

Kapitel 8 behandelt den Einsatz digitaler Tools. Vorgestellt und reflektiert werden unter anderem Übersetzungstools, Lernvideos, Umfrage- und Visualisierungstools sowie Lern-Management-Systeme – jeweils mit Blick auf Nutzen, Grenzen und didaktische Voraussetzungen.

Abschließend runden Beispiele, Visualisierungen, Checklisten und ein Fazit mit Ausblick das Handbuch ab und unterstützen die Übertragung der Inhalte in die Bildungspraxis.

Dieses Handbuch versteht sich als Orientierungsrahmen, um eine chancengerechte Gestaltung von Bildungs- und Lehrangeboten sicherzustellen. Auch wenn es auf konkrete Tools hinweist und an manchen Stellen konkrete Anleitungen beinhaltet, erhebt es nicht den Anspruch, den gesamten didaktischen Werkzeugkasten abzubilden bzw. zu ersetzen.

Im Sinn eines digitalen Zugangs ist bewusst als elektronisches Dokument gestaltet. Wo möglich, sind Verlinkungen gesetzt, um direkt Zugang zu weiterführenden Ressourcen zu erhalten.

Es ist an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass die wesentlichen Forschungsschritte der Participatory Action Research im ersten Halbjahr 2024 erfolgen. Die rasante Entwicklung der Künstlichen Intelligenz (KI) und die breit gestreute Verwendung von Tools wie ChatGBT oder Copilot ist im Rahmen der Ergebnisse nur rudimentär abgebildet.

## 2 Zielsetzung und Zielgruppe

Dieses Handbuch richtet sich an folgende direkte Zielgruppen:

- Unterrichtende
- Trainer:innen
- Koordinator:innen von (Weiter)bildungsprogrammen

Als mittelbare oder indirekte Zielgruppen werden Personen angesprochen, die aufgrund vorwiegend sozioökonomischer Merkmale mit unterschiedlichen Barrieren im Zugang zu digital vermittelten Inhalten konfrontiert sind. Zu diesen Merkmalen zählen unter anderem (nicht umfassend und auch verschränkt auftretend)

- Alter
- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- Bildungsgrad
- Wohnsituation
- Einkommen

Indirekt soll es dazu dienen, den End-Usern, also Kursteilnehmer:innen in unterschiedlichen Kontexten einen leichteren Umgang mit digitalen Lernmitteln und damit einen leichteren Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen. Dafür gilt es ein Bewusstsein unter Trainer:innen über die Herausforderungen der User zu schärfen und in einem zweiten Schritt Anleitungen zur Planung und konkrete Hilfsmittel vorzustellen.

## 3 Definitionen und Eingrenzung des Handlungsfeldes

### **Lernkontexte**

Wie eingangs erwähnt dient dieses Handbuch dazu, End-Usern, also Kursteilnehmer:innen in unterschiedlichen Kontexten einen leichteren Umgang mit digitalen Lernmitteln und damit einen leichteren Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen. Die Notwendigkeit, digitale Lernmittel zu verwenden bzw. die Unterstützungsmöglichkeiten gelten für unterschiedliche Lernsettings:

### **Lernen in Präsenz**

In dieser klassischen (Seminarraum) Situation kann einerseits der Vortrag bzw. die Lehrintervention mit digitalen Hilfsmitteln wie Powerpoint und Beamer erfolgen, was aber noch nicht unbedingt digitale Kompetenzen der Teilnehmer:innen erfordert. Allerdings sind vier Szenarien denkbar, wo dies der Fall sein kann:

1. Einzelne Lehrinterventionen können digitale Hilfsmittel voraussetzen, etwa Mentimeter Umfragen oder Aufträge zur Recherche über ein Smartphone.
2. Digitale Hilfsmittel, insbesondere Übersetzungstools, können die Teilnahme an der Lehrveranstaltung erleichtern.
3. Nutzung digitaler Geräte bzw. der Umgang mit Software kann auch Gegenstand des Kurses an sich sein.
4. Digitale Ressourcen können das Nach-Lernen und Üben des in Präsenz Gelernten unterstützen und erleichtern.

All diese Szenarien sollen hier mitbedacht und behandelt werden.

### **Lernen in Online-Präsenz**

Diese auch als „zeitsynchrone, raumversetzte Bildungsveranstaltung“ (Mündemann 2003) beschriebene Lehr – und Lernform hat mit den Maßnahmen im Zuge der COVID Pandemie enorm an Bedeutung gewonnen, wobei sich Plattformen wie [Zoom](#), [MS-Teams](#), [Webex](#) als Marktführer erwiesen haben, aber auch andere wie [Big Blue Button](#) etc. zu nennen wären.

Im Gegensatz zur Lernsituation in Präsenz reduziert sich Kommunikation auf stimmliche und ausgesuchte bzw. limitierte optische Signale, zumeist fokussiert auf den/die Vortragende:n bzw. die von dieser/m zur Verfügung gestellten Bild- und Textunterlagen (via Powerpoint). Andere Informationen, wie Körpersprache, Signale anderer Teilnehmer:innen, Emotionen etc. fallen weitgehend weg, ebenso die Möglichkeit eines bilateralen Austausches abseits der Aufmerksamkeit des/der Vortragenden.

In diesem Setting kommt die Vormachtstellung bzw. zentrale Steuerungsfunktion des/der Vortragenden noch mehr zur Geltung bzw. ist diese Funktion gefordert, ihre Steuerungskompetenzen zielführend einzusetzen.

Gleichzeitig setzt Online-Präsenz wie auch Online Selbststudium eine Mindestausstattung (in aufsteigender Qualität Smartphone, Tablet, PC) und Zugang zu Internet (Modem und WLAN) ebenso voraus wie die Kompetenz, diese Tools auch zu nutzen.

Neben diesen Herausforderungen sowohl für Teilnehmer:innen als auch Vortragende sollen aber positive Aspekte der Online Präsenz nicht unerwähnt bleiben:

- Erhöhung von Vereinbarkeit von Lernen, Beruf und Familie
- Reduktion von Anfahrtskosten und Zeiten
- Möglichkeit, Interaktion zwischen den Teilnehmer:innen zu gestalten und zu fördern über Breakout-Sessions, Whiteboards und ähnliche Mitteln

### ***Lernen im asynchronen Online Setting***

Hier erfolgt der Lernprozess weitgehend im Selbstlernmodus, unterstützt durch digital bereitgestellte Lerninhalte in Form von Texten, Videos oder spielerische Interventionen. Hinzu kann eine zeitversetzte Kommunikation zu Vortragenden (über Mail und Chat Funktionen) bzw. mit anderen Teilnehmer:innen (über Foren u. ä.) erfolgen.

Diese Lernform zeichnet sich durch einerseits höchste zeitliche und örtliche Flexibilität aus, andererseits aber auch durch höhere technische und nutzungskompetente Anforderungen und setzt mehr als alle anderen Formen Sprachkenntnisse und Kompetenzen voraus.

### ***Blended Learning***

Diesen Begriff verwenden wir hier als Sammelbegriff bzw. als abgestimmte Kombination einer oder mehrerer der oben skizzierten Lehr- und Lernformen.

### ***Vortragende***

Unter diesem Begriff werden für den Zweck dieses Handbuchs alle Lehrenden bzw. Unterrichtenden subsummiert. Dies inkludiert Funktionsbeschreibungen wie Lehrer:in, Trainer:in, Tutor:in, etc.

Vortragende sind dadurch charakterisiert, dass sie für die Konzeption und Durchführung einer Lehreinheit (s. u.) zuständig sind und damit auch in einer Verantwortung gegenüber den Kursanbieter:innen und den Teilnehmer:innen gleichermaßen stehen. In der Beziehung zu den Teilnehmer:innen wohnt dieser Funktion eine Macht Asymmetrie bzw. Vormachtstellung inne.

### ***Teilnehmer:innen***

Unter diesem Begriff werden die Zielpersonen von Bildungs- und Schulungsangeboten beschrieben. Synonyme wären unter anderem Schüler:innen, Klient:innen, Kund:innen und andere. Es spielt hierbei keine Rolle, ob die Teilnahme verpflichtend oder freiwillig, entgeltlich oder kostenlos erfolgt.

### ***Kurs***

Unter Kurs verstehen wir hier eine längere Lernstrecke, die einem vorgegebenen Syllabus bzw. Curriculum folgt, mit einem beschriebenen Lernziel, vorgegebenen Inhalten und einer zeitlichen Struktur, die sich von einem (Halb)Tag bis zu einem Semester erstrecken kann. Ein Kurs kann aus einer oder mehreren Lehreinheit bestehen.

Kurse können, müssen aber nicht notwendigerweise mit einem Zertifikat oder Zeugnis abgeschlossen bzw. dokumentiert werden.

### ***Lehreinheit.***

Als Lehreinheit verstehen wir eine zeitlich zusammenhängende Lehrintervention, die durchgängig von einer/m Vortragenden oder einem Vortragenden-Team gestaltet wird und zeitlich zwischen einer Stunde und einem Tag bemessen sein kann bzw. eine bis 10 Unterrichtseinheiten umfassen kann.

Mehrere Lehreinheiten können zu einem Kurs zusammengefasst werden (s. o.) bzw., kann eine Einheit für sich einen abgeschlossenen Kurs ergeben.

### ***Kursanbieter:in***

Unter Kursanbieter:in verstehen wir eine Organisation, die einen Kurs anbietet und den strukturellen Rahmen zur Verfügung stellt. Mögliche Anbieter:innen wären Bildungseinrichtungen, Unternehmen (etwa für In-House Trainings) oder Coaching- und Beratungs-Dienstleister:innen. Diese können auch wiederum im Auftrag einer anderen Stelle, etwa des Arbeitsmarktservices (AMS) o. ä. agieren.

## 4 Lernkontext der Kursteilnehmer:innen

### 4.1 Erkenntnisse aus der Literaturanalyse

Isabella Skrivanek

#### 4.1.1 Digitale Kompetenz, Lücken und Ansatzpunkte – Internationale Perspektiven und die Ausgangslage in Österreich

Digitale Kompetenz umfasst gemäß [Empfehlung des Rates der Europäischen Union](#) vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Europäische Union 2018).

*„...die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken.“*

Internationale Forschungsbefunde zeigen, dass eine digitale Kluft in mehrfacher Hinsicht besteht. Zum einen betrifft sie den Zugang zu digitaler Infrastruktur („access divide“), zum anderen die Fähigkeiten und Kompetenzen zur Nutzung digitaler Geräte und Angebote („skills divide“) (West et al. 2019). Fehlende oder unzureichende Teilhabe an der digitalen Welt verstärkt bestehende Benachteiligungen (Davis/Farmer 2016).

Zudem nehmen Geschlechterunterschiede mit der Komplexität digitaler Aufgaben zu – ein Befund, der sowohl für die EU-28 als auch für Österreich und im internationalen Vergleich gilt (Martínez-Cantos 2017; Statistik Austria 2023; vgl. West et al. 2019).

Auffällig ist dabei das sogenannte „ICT Gender Equality Paradox“: In Ländern mit hohem Gleichstellungsniveau ist der Anteil von Frauen mit einem Hochschulabschluss in Informatik und verwandten Fächern am geringsten, während Länder mit geringer Gleichstellung den höchsten Anteil an Frauen in fortgeschrittenen technischen Studiengängen verzeichnen. Hinzu kommt das „education-to-work bottleneck“, das den Übergang von Ausbildung zu Beschäftigung erschwert.

Gemäß EU Digital Skills Indikator liegen die digitalen Kompetenzen der österreichischen Bevölkerung im EU-Vergleich im oberen Bereich (vgl. Abbildung 1). Der Indikator basiert auf der EU-Erhebung über die Nutzung von IKT in Haushalten und Einzelpersonen. Er setzt sich aus ausgewählten Aktivitäten im Zusammenhang mit der Nutzung des Internets oder von Software in fünf spezifischen Bereichen zusammen. Dazu gehören Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, sowie Sicherheit und Problemlösung. Es wird davon ausgegangen, dass die Befragten (im Alter von 16-74 Jahren), die bestimmte Aktivitäten ausgeführt haben, über die entsprechenden

Fähigkeiten verfügen. Die Indikatoren werden als Näherungswert für die digitalen Kompetenzen von Personen herangezogen.<sup>4</sup>

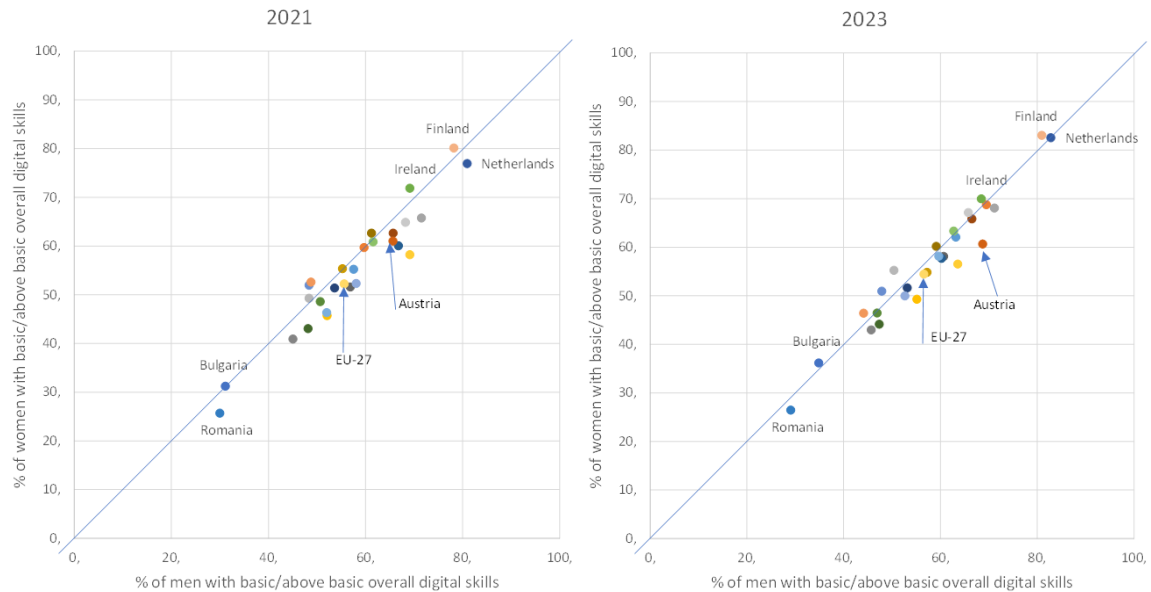


Abbildung 1 Digitale Kompetenzen nach Geschlecht in der EU-27, 2021 und 2023

\* Personen mit grundlegenden oder über den Grundkenntnissen liegenden digitalen Fertigkeiten (skills), d.h. alle fünf Komponentenindikatoren liegen auf grundlegendem Niveau oder darüber.

Quelle: Eurostat (tepsr\_sp410), eigene Darstellung.

<sup>4</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tepsr\\_sp410/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tepsr_sp410/default/table?lang=en)

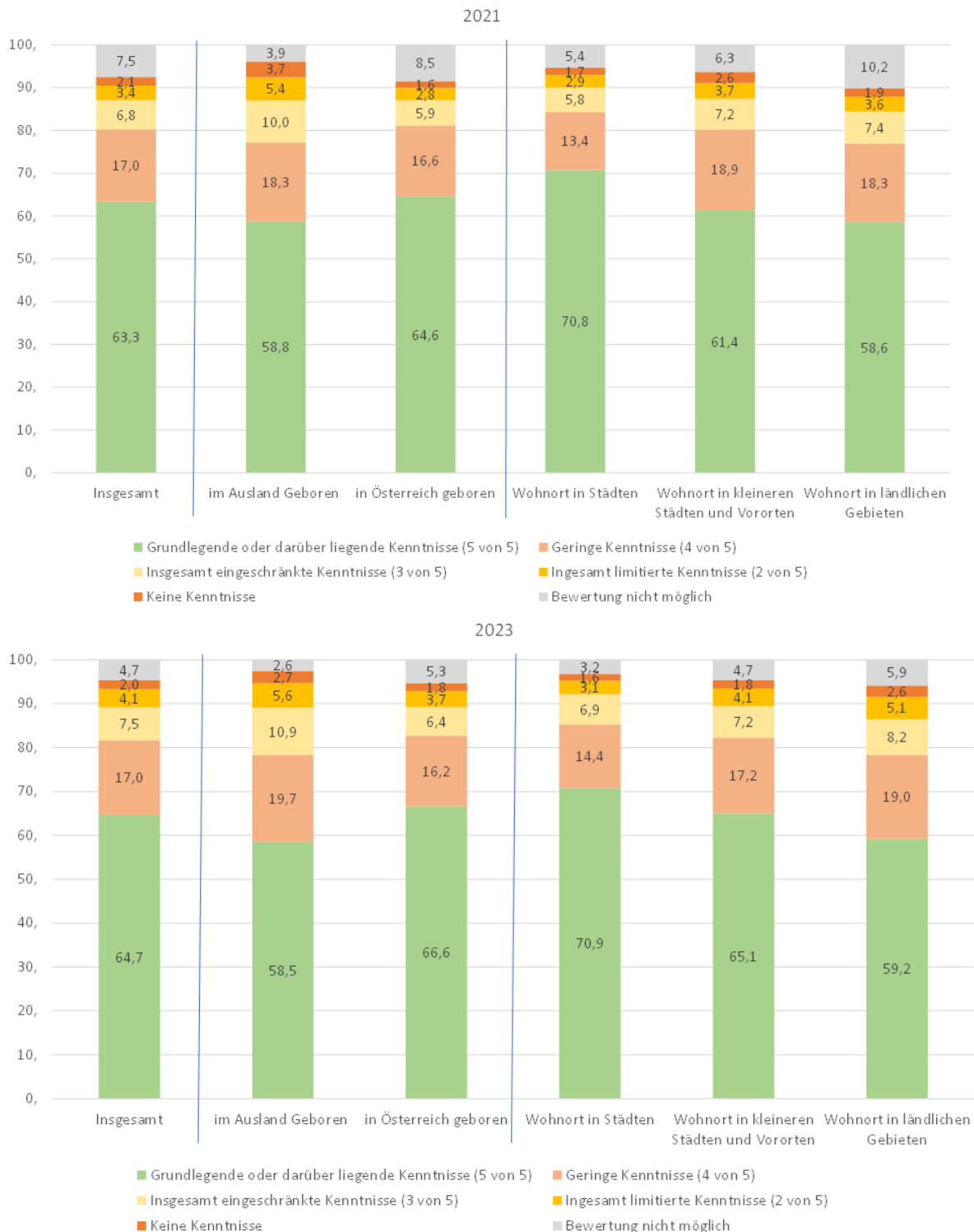


Abbildung 2 Digitale Kompetenzen der österreichischen Bevölkerung nach Geburtsort und Wohnort 2021/2023

\* Personen mit grundlegenden oder über den Grundkenntnissen liegenden digitalen Fertigkeiten (skills), d.h. alle fünf Komponentenindikatoren liegen auf grundlegendem Niveau oder darüber.

Quelle: Eurostat (isoc\_sk\_dskl\_i21\_custom\_9020264), eigene Darstellung.

#### 4.1.2 Besonderheiten in Österreich

Studien zeigen für Österreich Studien weitere Besonderheiten. Die Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenz liegt häufig über dem tatsächlichen Wissen. Schwachstellen bestehen insbesondere in den Bereichen Problemlösung, Innovation und kontinuierliches Weiterlernen. Der Kompetenzerwerb erfolgt überwiegend informell, da nur etwa zehn Prozent in formellen Kursen stattfinden. Zudem wirken sich Alter und Bildungsniveau deutlich aus. Ein Gender-Gap ist erkennbar: Frauen schätzen ihre Fähigkeiten geringer ein und verfügen im Durchschnitt über weniger Wissen als Männer, wobei der Unterschied bei älteren Frauen (65+) besonders ausgeprägt ist. Auch im Ausland geborene Personen weisen im Schnitt geringere digitale Kompetenzen auf, und es besteht ein Stadt-Land-Gefälle. (vgl. Abbildung 2)

**Die Forschungsergebnisse verdeutlichen Unterschiede sowohl beim Zugang als auch bei den Kompetenzen. Digitale Fähigkeiten werden überwiegend informell erworben. Alters- und Bildungseffekte sind klar erkennbar, ebenso Geschlechterunterschiede, die vor allem bei höheren Kompetenzstufen und älteren Frauen (65+) ausgeprägt sind:**

Die größten Effektstärken zeigen sich bei den Bildungsabschlüssen. Im Vergleich zur Referenzkategorie „maximal Pflichtschulabschluss“ haben Personen mit einer Lehre oder einem Abschluss an einer berufsbildenden mittleren Schule mehr als doppelt so hohe Chancen, zumindest ein grundlegendes digitales Kompetenzniveau zu erreichen (Odds Ratio: 2,35). Mit Matura steigt die Chance auf beinahe das Siebenfache (6,52), und Hochschulabsolvent:innen haben sogar mehr als elfmal so hohe Chancen (11,46) (Statistik Austria 2023, S. 63).

Ein relativ starker Alterseffekt ist ebenfalls erkennbar: Gegenüber der Referenzgruppe der 16- bis 24-Jährigen sinkt die Wahrscheinlichkeit, zumindest grundlegende digitale Kenntnisse zu besitzen, in den mittleren Alterskategorien (25–34 Jahre, 35–44 Jahre und 45–54 Jahre) um beinahe 60 %. Bei den 55- bis 64-Jährigen reduziert sich die Chance um mehr als 70 %, und bei den 65- bis 74-Jährigen sogar um über 80 % (Statistik Austria 2023, S. 63).

Unterschiede beim Erwerbsstatus sind nur bei Nicht-Erwerbspersonen signifikant: Ihre Chance auf zumindest grundlegende digitale Kompetenzen ist gegenüber Erwerbstätigen um 45 % reduziert (Statistik Austria 2023, S. 63).

Ein moderater Geschlechtseffekt ist vorhanden, jedoch nicht gleichmäßig über alle Alterskohorten verteilt. Er wird vor allem durch die geringere Kompetenz älterer Frauen verursacht. Insgesamt ist die Chance von Frauen, zumindest digitale Grundkompetenzen zu erreichen, gegenüber Männern um 17 % reduziert. Dieser Unterschied geht jedoch hauptsächlich auf die Gruppe der ältesten Frauen zurück: Im Modell für die Altersgruppe 65–74 Jahre ist ihre Chance gegenüber Männern um 63 % geringer (Odds Ratio: 0,37) (Statistik Austria 2023, S. 63f.).

Hinsichtlich des Urbanisierungsgrads zeigt sich kein signifikanter Effekt. Zwar bestehen tendenziell leichte Vorteile für Personen in Städten gegenüber der Bevölkerung in kleineren Städten, Vororten oder ländlichen Gebieten, doch sind diese Unterschiede statistisch nicht signifikant (Statistik Austria 2023: 64).

### **Für Maßnahmen zur Stärkung der digitalen Kompetenzen sind bei Migrant:innen weitere Faktoren zu beachten:**

Daten für Österreich zeigen, dass die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung mit **Sprachniveau** zusammenhängt. 58,6 % der Personen mit Deutsch als Erstsprache nehmen an Aus- und Weiterbildungsaktivitäten teil. Je höher das Sprachniveau in Deutsch, desto häufiger nehmen Personen an Bildungsaktivitäten teil. Das geht aus der Erwachsenenbildungserhebung 2022/23 von Statistik Austria hervor. 58,6 % der 25- bis 64-jährigen Befragten mit Deutsch als Erstsprache nahmen im Jahr vor der Erhebung an Weiterbildungen teil. Bei Personen, die nur über elementare oder äußerst eingeschränkte Sprachkenntnisse verfügen, lag der Anteil bei 41,2 % (Statistik Austria 2024).

## 4.2 Ergebnisse der PAR Forschung

Für das Projekt war die Einbeziehung der beiden Hauptzielgruppen – der Kursanbieter:innen und der Teilnehmer:innen solcher Kurse – unerlässlich. Dabei wurden die Mitglieder der Zielgruppe zu Citizen Scientists und übernahmen mehr Verantwortung für das Projekt. Durch Recherchen mit und von Teilnehmenden zum Thema Lernen und zur Nutzung digitaler Medien wurde die spezifische Situation für die Zielgruppe analysiert. Im Rahmen dieser PAR Forschungen kamen vor allem zwei Methoden zum Einsatz. Zum einen wurden Lerntagebücher geführt, zum anderen wurden Befragungen zum Lernverhalten konzipiert und unter anderen Mitgliedern der Zielgruppen durchgeführt.

Die Kursteilnehmer:innen von zb und BFI-NÖ, die sich zu einer aktiven Mitarbeit bei dem Projekt bereit erklärt hatten, führten zunächst ein Lerntagebuch, und machten anschließend kleine Umfragen in ihrem Umfeld.

Die Lerntagebücher führten zu einer intensiven Reflexion mit dem eigenen Lernen: Die Teilnehmenden wurden sich bewusst, dass sie für viele Lebensbereiche eine Reihe verschiedener Informationsmedien nutzen. Andererseits nutzen sie Lernmedien aber in Hinblick auf die Kurse, die sie absolvieren, stark fremdbestimmt, wenn sie nur den Vorschlägen der Vortragenden folgen, bzw. bloß die Aufgaben bearbeiten.

Zudem wurden im Rahmen des Projektes Workshops mit Trainer:innen beider Bildungspartnerinnen durchgeführt, deren Beobachtungen und Erfahrungen ebenfalls in diesen Teil eingebracht werden.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse dargestellt und Empfehlungen abgeleitet.

### **Lernwunsch und-verhalten**

Alle Befragten machten Angaben dazu, wie sie nach einer geeigneten Weiterbildung suchen. Die Befragten verwenden vor allem das Internet, gefolgt von dem Arbeitgeber und Büchern/Zeitschriften, Radio/Podcast und dem AMS. Wichtige weitere Bezugspunkte sind Freund:innen bzw. Bekannte, die als zusätzliche Kanäle genannt wurden.

Des Weiteren gaben die meisten an, am besten durch Zuhören und Mitschreiben zu lernen, gefolgt von Lesen und selbst Erarbeiten sowie aktiv Mitmachen/Projekte. Mehrere Personen kombinieren diese Methoden, was darauf hinweist, dass eine Mischung aus passivem und aktivem Lernen bevorzugt wird.

In den Workshops mit Trainer:innen wurde die Möglichkeit, aus dem Workshopangebot selbst zu wählen, als Beitrag zur Selbstermächtigung der Teilnehmer:innen beschrieben. Sie hätten die Entscheidungsfreiheit, aus dem Angebot zu wählen und wie eine PAR-Forscherin es formulierte „Ich buche nur die Workshops, die mich interessieren“.

### **Sprache**

Die Trainer:innen der Weiterbildungseinrichtungen haben als primäre benachteiligte Gruppen Mütter und Personen mit sehr schlechten Deutschkenntnissen charakterisiert. Bei den Teilnehmenden mit Sprachproblemen zeigt sich, dass sowohl während der Kurse, aber auch für die aktive Lernarbeit Übersetzungssoftware genutzt wurde. Dabei sind vor allem Google Lense und Google Translate zum Einsatz gekommen

### **Geschützter Raum**

Gerade weil Sprachschwierigkeiten und mangelnde digitale Kompetenzen gleichermaßen mit Schamgefühlen und dem Bewusstsein einer gegenderten (Macht)Asymmetrie verbunden sind, können geschützte Räume eine hilfreiche Gegenstrategie sein. Die Tatsache, dass bei einer der Kursanbieter:innen nur Frauen Vortragende und Teilnehmerinnen sind, wird positiv hervorgehoben. Dieses Lernsetting gibt Teilnehmerinnen Sicherheit. Frauen könnten sich in die Situation der Betroffenen besser einfühlen, insbesondere wenn es um persönliche Dinge, Ausnahmesituation (Arbeitslosigkeit) und frauenspezifischen Themen und Fragen geht (z.B. gesundheitliche Beschwerden im Zusammenhang mit der Monatsblutung, Endometriose und damit zusammenhängend Leistungsfähigkeit für den Job). Eine PAR-Forscherin beschrieb es u.a. so „*Bei reinen Lernkursen, wie Sprachen oder Finanz- und Rechnungswesenassistenten sind auch Männer gut.*“

### **Lebenswelten und Lernräume**

Aus den Lerntagebüchern kann man auch ableiten, dass die Personen meist abends, allein oder mit ihren Kindern lernen (zur Hilfe bei technischen Problemen aber auch zur Unterstützung bei Deutsch – übrigens vorrangig Töchter). Außerdem ist das Smartphone ein gutes Instrument, um am Weg in öffentlichen Verkehrsmitteln, lernen zu können.

Auch bei der Befragung zeigte sich, dass der Großteil der Teilnehmenden meist daheim zwei- bis dreimal pro Woche und vorrangig abends lernt. Dabei wird zum Lernen am häufigsten das Smartphone genutzt, gefolgt von PC/Laptop – nur eine von 50 Befragten nutzt Bücher.

### **Zugang und Nutzung zu digitalen Tools**

Die Workshops mit den Kursanbieter:innen zeigten, dass vielfach Zugang zu digitaler Infrastruktur und zu digitalen Grundkenntnissen für eine erfolgreiche Teilnahme an Kursen zwar nicht Voraussetzung aber jedenfalls sehr vorteilhaft ist. Das zeigt sich bei Materialien wie Links, Dokumenten etc., die zur Verfügung gestellt werden, aber auch bei manchmal notwendigen online-Angeboten, oder bei Voraussetzungen für die Implementierung des Gelernten am Arbeitsmarkt. Dabei wird der Zugang zu einem PC oder Laptop fast selbstverständlich vorausgesetzt. Daher gibt es auch Angebote, die notwendige Hardware auszuleihen.

Der Befragung zufolge wurden vor allem Laptop und Mobiltelefon beim Lernen verwendet, PC und Tablet (konkret I-Pad) waren nur für eine Minderheit das Mittel der Wahl bzw. zur Verfügung. Insbesondere das Smartphone scheint das bevorzugte Gerät zu sein, so berichtet eine PAR-Forscherin, dass die Befragten zum Beantworten der Fragen auf ihr Smartphone zurückgriffen, um etwa nachzuschauen, welche Apps sie (zum Lernen) verwenden.

Die Hälfte der Befragten nutzt digitale Hilfsmittel vier- bis fünfmal pro Tag; als Indikator für die technische Kompetenz und Selbstwirksamkeit der Befragten wurde abgefragt, ob man ein neues Handy oder Laptop selbst in Betrieb nehmen könne, was ebenfalls auf die Hälfte zutraf, die diese Geräte selbst installiert. Die andere Hälfte nimmt Hilfe in Anspruch, z.B. durch Familienangehörige oder im Fachgeschäft.

Die Hälfte der Befragten erledigt diverse Alltagstätigkeiten ohne technische Hilfsmittel, wozu Bankgeschäfte, Suche nach dem Weg bzw. einem Geschäft, Kochrezepte aus dem Kochbuch sowie Zeitung lesen, Kopfrechnen, Lexikon statt Google und ohne Navi in die Stadt gehen gezählt werden können.

Des Weiteren verzichten die meisten bewusst in bestimmten Situationen auf digitale Hilfsmittel. Dazu zählen das Wochenende, beim Schlafen bzw. kurz vorm

Schlafengehen, im Unterricht oder beim Sport bzw. versuchen generell, so oft wie möglich ohne digitale Hilfsmittel auszukommen.

### **Medien und Apps**

Die Befragten verwenden dabei am häufigsten Suchmaschinen und die Plattform der Kurs-/Weiterbildungsanbieter:in, gefolgt von Apps, Zoom, Kalender, während E-Books, Spiele und Microsoft Teams seltener genannt wurden.

Bei den konkreten Tools zeigt sich, dass Sprach-Lern-Apps und Video-Plattformen die dominierenden digitalen Hilfsmittel sind, ergänzt durch Übersetzungs- und Lern-Apps sowie einzelne spezialisierte Anwendungen. Am häufigsten genannt wurde YouTube, gefolgt von Babbel sowie Duolingo, Instagram und Spotify. Weitere Apps, die jeweils einmal genannt wurden, sind Google Übersetzer, DeepL, Leo Übersetzer, Mondly, Anki, Studo, Veritas Vokabeltraining, Teams, ChatGPT, Cookidoc, Workday und Sport-Apps.

YouTube ist insgesamt die wichtigste Informationsquelle, um etwas Neues zu lernen, dabei kann es um handwerkliche Dinge ebenso gehen wie um Softwareanwendungen oder Sprache. Neben YouTube werden auch TV-Sendungen zur Vertiefung der Allgemeinbildung genutzt, wohin Printmedien als Lernmedien offenbar an Bedeutung verloren haben. Das Potenzial von Lernvideos wird durch diese Befunde deutlich unterstrichen

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die größten Herausforderungen für Lernende die folgenden sind:

- Sprachliche Kompetenz
- Lernzeit oft nicht selbst bestimmbar – besonders für Frauen.
- Oftmals Lernen mit den Kindern (meist Tochter)
- Keine selbst erstellten Lernpläne, wenig Organisation beim Lernen
- Hauptsache des Lernens in den Kursen – zu Hause: üben und Aufgaben machen
- Zu geringe digitale Kompetenzen, um bestehende digitale Unterstützungsangebote effektiv nutzen zu können
- Scham bei Inkompetenz
- Zugang zu Laptop/Computer nicht garantiert – Smartphone oft einziges digitales Lerngerät
  - Zugang zu Zoom etc. sehr schwierig
  - Ausfüllen/Downloaden von Dokumenten schwierig
- Lernen mit digitalen Medien: YouTube, Übersetzungsprogramme
- Wunsch nach Selbstüberprüfung

Die Ergebnisse der Workshops mit den Trainer:innen wie ein idealer Kurs und ideale Unterstützungsangebote aussehen sollten, zeigte, ein Kurs wird als gelungen angesehen, wenn

- wenn die Teilnehmenden ihre selbstgesteckten Ziele erreichen können
- sie Erfolgserlebnisse haben,
- sie das Gelernte im Alltag verwenden können und
- ihnen Lernen Spaß macht.

Zur Überprüfung, ob es erreicht wurde, greift man meist auf Feedbackrunden zurück, aber auch zu Abschlussarbeiten und Tests. Als Unterstützung für Lernende wurden Lernplattformen mit Lernfortschrittsüberprüfung genannt, die folgende Funktionen erfüllen könnten bzw. sollten:

- Unterstützung der TrainerInnen für Teilnehmende
- Zur Selbstorganisation
- Zur Gruppenbildung und gegenseitigem Austausch
- Bereitstellung von Lernmaterialien
- Weiterführende Informationen

## 5 Ableitungen und Empfehlungen aus der PAR Forschung

Unter Bezug auf eigene Lernerfahrungen der PAR-Forscherenden bzw Erfahrungen der Trainer:innen lässt sich feststellen, dass die Nutzung digitaler Tools entweder in Online-Lernsettings oder zur Unterstützung des Lernprozesses in einem Präsenz-Setting bzw. während des Selbststudiums voraussetzungsvoll sind. Daraus lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

### **Vorbereitung auf Online-Teilnahme:**

Es sollte sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer:innen die technischen Voraussetzungen haben, um am Kurs teilzunehmen sowie die Kompetenz, die jeweilige Online-Lernumgebung zu nutzen, z.B. Zoom. Dies inkludiert die erforderliche technische Infrastruktur. Die PAR-Forscherin verweist u.a. darauf, dass am Handy/Tablet nicht alles umgesetzt werden kann und das wiederum störend ist, für Teilnehmerinnen, die ‚voll‘ dabei sind. Eine Empfehlung aus der PAR-Forschung ist, schon bei Anmeldung diese Voraussetzungen abzufragen und eventuell den Kurs in 2 Gruppen zu teilen bzw. jene mit Unterstützungsbedarf vorab zu unterstützen.

### ***Information über das Kursformat und Ablauf und Erwartungsklärung vorab***

*Erwartungshaltungen/-klärung sind wichtig.* Beispielsweise kann ein Teil der Teilnehmer:innen konkrete Übungen erwarten. Für sie kann es in Folge wenig produktiv sein, wenn eine Vorstellungsrunde dann den halben Vormittag in Anspruch nimmt. Gerade weil die Trainer:innen und Lehrenden, die an der Untersuchung teilgenommen haben, der aktiven Partizipation der Kursteilnehmer:innen große Bedeutung zuweisen, sollte man sich mit digitalen Möglichkeiten zur Einbindung der Zielgruppe von der Planung bis zur Evaluierung der Kursangebote auseinandersetzen.

### ***Aktive Gestaltung von (Online)-Kleingruppen-Austausch***

Es gibt Teilnehmerinnen, die schüchtern sind und eventuell auch die Kurssprache (hier für Deutsch beschrieben) nicht so gut sprechen. Das kann zu Zurückhaltung und Schweigen in den Kleingruppenrunden führen. Ansatzpunkte können sein, eine klare Aufgabenstellung zu formulieren, für die Kleingruppe aus den Teilnehmerinnen eine Moderatorin zu bestimmen, sowie ‚Besuche‘ im Online-Gruppenraum durch die Kursleiterin, um Hürden zu klären und Vorschläge für die Umsetzung zu finden.

### ***Online-Etiquette vereinbaren***

Zu spät kommen wird als störend empfunden, ebenso die Umgebung, in der Teilnehmerinnen den Online-Termin wahrnehmen, z.B. ‚Kinder laufen durchs Bild‘, jemand nimmt vom Auto aus Teil und ist nur halb dabei. Klare Regeln und deren Umsetzung können Abhilfe schaffen, etwa den Teilnahme-Link am Vortrag zu teilen, Pünktlichkeit einzufordern und ein klares Pausenmanagement zu garantieren.

### ***Lernziele:***

Die klare Darstellung von Lernzielen hilft den Teilnehmer:innen bei der Überprüfung ihrer Lernfortschritte, außerdem hilft es den Vortragenden bei der Erstellung der Lehrinhalte, der Aufgabenformulierung und der Vermittlung.

### ***Hybride Vermittlungsformen:***

Gerade weil die Zielgruppe der weiblichen Personen – mit und ohne Migrationshintergrund – oftmals aufgrund familiärer Betreuungspflichten herausgefordert ist, immer an Veranstaltungen in Präsenz teilzunehmen, ist die Schaffung von hybriden Vermittlungsformen wünschenswert. Dabei muss darauf geachtet werden, dass diese hybriden Angebote nicht der Normalfall, sondern die notwendige Unterstützung für benachteiligte Teilnehmer:innen darstellt.

### ***Digitale Hilfsmittel:***

Sie helfen, den Lernprozess abwechslungsreich und nachhaltig zu gestalten – beispielsweise Lernvideos, Quizze oder Beteiligungs-Apps. Dabei müssen sich die Kursanbieter:innen und Trainer:innen bewusst werden, dass sie bereits jetzt mit sehr vielen digitalen Hilfsmitteln arbeiten: angefangen von e-mail-Zusendungen von digitalisierten Texten, über Videotipps bis hin zu digitalen Kommunikationsmitteln wie WhatsApp oder Signal. In jedem Fall sind bei der Nutzung von digitalen Hilfsmitteln stets die Datensicherheit und Zugänglichkeit zu beachten.

### ***Nutzung von Lernplattformen:***

Von der Sammlung und dem Anbieten von Lehr- und Lernmaterialien, über Kommunikationsmöglichkeiten mit Kommiliton:innen bis zur Lernkontrolle eignen sich digitale Lernplattformen. Vor allem die Möglichkeit, den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen, wird von den Teilnehmer:innen gewünscht.

## 6 Handlungsleitende Prinzipien zur Förderung digitaler Chancengerechtigkeit

Auf Basis der Forschungsschritte werden im folgenden 11 Prinzipien formuliert, die sicherstellen können, dass digitale Chancengerechtigkeit und Teilhabe für benachteiligte Gruppen, insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund, gefördert und unterstützt werden.

Zur Umsetzung bzw. Sicherstellung der Einhaltung findet sich zum einen im Anhang eine Checkliste für Trainer:innen zur Überprüfung ihrer Planungsdesigns im Vorfeld bzw. Reflexion umgesetzter Kursmaßnahmen im Nachgang.

Zum zweiten wird in den nachfolgenden Kapiteln auf einzelne Aspekte noch vertieft eingegangen.

### **1. Prinzip der Voraussetzungsorientierung**

Digitale Bildungsangebote müssen an den realen Lebens-, Lern- und Nutzungsvoraussetzungen der Teilnehmer:innen ansetzen – nicht an impliziten Annahmen der Trainer:innen oder Anbieter:innen.

→ Demzufolge Digitale Ausstattung, Sprachkompetenzen, Lernzeiten, familiäre Care-Arbeit und digitale Vorerfahrungen sind vor Kursbeginn systematisch zu erfassen und in das Kursdesign einzubeziehen.

### **2. Prinzip der niedrighwelligen Zugänglichkeit**

Digitale Lernangebote sind so zu gestalten, dass sie ohne hohe technische, sprachliche oder organisatorische Hürden nutzbar sind.

→ Smartphone-Tauglichkeit, einfache Navigation, klare Sprache, reduzierte Tool-Vielfalt und wiederholte Erklärungen sind keine „Vereinfachung“, sondern Voraussetzung für Teilhabe.

### **3. Prinzip der sprachlichen Unterstützung und Mehrsprachigkeit**

Sprache ist ein zentraler Hebel digitaler Ungleichheit.

→ Der legitime Einsatz von Übersetzungstools, mehrsprachige Materialien (z. B. Videos, Visualisierungen, Icons) sowie verständliche, einfache Formulierungen sind als didaktisches Mittel anzuerkennen und aktiv zu integrieren.

#### **4. Prinzip der Enttabuisierung von Nicht-Wissen**

Scham und Unsicherheit im Umgang mit digitalen Tools sind zentrale Barrieren.

→ Lernsettings müssen so gestaltet sein, dass Nicht-Wissen, Fragen und Fehler explizit erlaubt und normalisiert sind.

→ Dies erfordert eine reflektierte Macht- und Rollenwahrnehmung der Vortragenden.

#### **5. Prinzip des geschützten Lernraums**

Vertrauen ist eine Voraussetzung für digitales Lernen.

→ Geschützte, respektvolle Lernräume – etwa durch klare Netiquette, wertschätzende Kommunikation, transparente Regeln und ggf. geschlechtshomogene Settings – fördern Beteiligung, Selbstwirksamkeit und Lernbereitschaft.

#### **6. Prinzip der Selbstwirksamkeit und Ermächtigung**

Digitale Chancengerechtigkeit entsteht nicht nur durch Zugang, sondern durch erlebte Handlungsfähigkeit.

→ Lernangebote sollen gezielt darauf abzielen, dass Teilnehmer:innen digitale Aufgaben selbstständig bewältigen, Fortschritte erkennen und Erfolge sichtbar machen (z. B. durch Quizzes, Lernstandsüberprüfungen, Micro-Erfolge).

#### **7. Prinzip der Flexibilität und Vereinbarkeit**

Zeitliche, räumliche und soziale Rahmenbedingungen der Zielgruppe müssen berücksichtigt werden.

→ Asynchrone Elemente, Wiederholbarkeit von Inhalten, kurze Lernsequenzen sowie hybride Formate unterstützen insbesondere Frauen mit Care-Verantwortung und begrenzten Lernzeiten.

#### **8. Prinzip der sozialen Einbettung des Lernens**

Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess.

→ Digitale Lernangebote sollten Austausch, Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung aktiv ermöglichen (z. B. Kleingruppen, Foren, Peer-Learning), ohne Teilnehmende zu überfordern.

### **9. Prinzip der didaktischen Reduktion und Klarheit**

Überforderung wirkt exkludierend.

→ Inhalte und digitale Werkzeuge sind klar strukturiert, begrenzt und nachvollziehbar aufzubereiten. Weniger Tools, klare Lernziele und transparente Abläufe erhöhen Lernerfolg und Teilhabe.

### **10. Prinzip der partizipativen Entwicklung**

Nachhaltige digitale Chancengerechtigkeit entsteht dort, wo Zielgruppen mitgestalten können.

→ Erfahrungen, Feedback und Perspektiven der Teilnehmer:innen sind systematisch in Planung, Durchführung und Weiterentwicklung von Kursen einzubeziehen (z. B. durch PAR-Elemente, Feedbackformate, Co-Creation).

### **11. Prinzip der reflektierten Digitalisierung**

Digitale Werkzeuge sind kein Selbstzweck.

→ Jeder Einsatz digitaler Tools muss sich am konkreten Unterstützungswert für die Zielgruppe messen lassen – hinsichtlich Lerngewinn, Zugänglichkeit, Datenschutz und tatsächlicher Nutzungskompetenz.

## 7 Umsetzung und Gestaltungsmöglichkeiten

Um einen Kurs/Lehrgang/Seminar erfolgreich umzusetzen und zu gestalten, ist es also erforderlich, sich mit der Zielgruppe im Detail auseinanderzusetzen, für diese passende Lernziele zu formulieren (bzw. gegebenenfalls anzupassen, sofern möglich) und darauf aufbauend die Inhalte zu gestalten und erst in letzter Konsequenz den Einsatz digitaler Hilfsmittel zu definieren.

### 7.1 Zielgruppenanalyse und Einbeziehung

Wie aus der PAR-Forschung und den Workshops mit Trainer:innen ersichtlich, ist es wichtig, die Zielgruppe eines konkreten Kurses/Lehrangebots bereits vor der Veranstaltung zu erfassen und idealerweise auch deren Erwartungshaltungen vorab einzuholen, um die Ziele auf einer erreichbaren Ebene anzulegen und Inhalte und didaktische Konzepte optimal darauf abzustimmen.

Dies ist im Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung durchaus als Herausforderung zu sehen, da im Gegensatz zum Schulbetrieb in der Regel keine strukturierten Curricula vorliegen. Das Kennenlernen der Gruppe erst bei Kursbeginn erschwert die Orientierung an der Zielgruppe zusätzlich (Schrader/Schöb 2016).

Um den Kurserfolg zu maximieren, ist daher für die Planung von Kursen und Kursmodulen noch vor der konkreten Planung eine Zielgruppenanalyse angebracht. Diese Analyse sollte allgemeine und individuelle Aspekte umfassen.

#### 7.1.1 Allgemeine Aspekte

Dabei geht es um die Erfassung und Beschreibung der Zielgruppe von Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund bestimmter Kriterien, die sich vorrangig aus dem Ziel des Kurses ergeben.

Unterschiedliche Kompetenzniveaus beim Beginn und erwartete/gewünschte Niveaus nach der Absolvierung des Kurses sind ausschlaggebend für die inhaltliche und didaktische Planung der Kurse und Module. Die verschiedenen Erwartungen müssen vor der Kursplanung erfasst oder abgeschätzt werden.

Auch die Frage, für welchen Zweck Menschen eine bestimmte Schulung absolvieren, ist relevant: Geht es den Teilnehmer:innen um verpflichtende

Kompetenzerweiterung für die Ausübung des Berufes oder für die Erlangung bestimmter Zertifikate, bzw. ist die Absolvierung eines Kurses von einem Amt verordnet worden, oder sind die Personen von einem intrinsischen Interesse getrieben? Natürlich sind die verschiedenen Gründe nicht per se gegenseitig exkludierend, allerdings haben Teilnehmer:innen von verpflichtenden Kursen daher oft unterschiedliche Motivationsniveaus.

Hinzu kommen externe Lernzieldefinitionen: Gerade bei angeordneten Kursen (z.B. Nachschulungen für Führerschein, Wertekurse, Deutschkurse) sind Lernziele unabhängig von der Zusammensetzung der Zielgruppe definiert, die ihrerseits sehr breit und divers sein kann. Auftraggeber:innen beachten dabei nicht, ob die Teilnehmer:innen verschiedenen individuellen Herausforderungen ausgesetzt sind.

### 7.1.2 Individuelle Aspekte:

Im Anhang finden sich dazu entsprechende Fragen zur Vorbereitung für die Vortragenden bzw. auch Fragen an die Teilnehmer:innen, die vorab gestellt werden können, sie sollten jedenfalls die individuellen Erwartungen an den Kurs/das Lehrangebot aber auch das Vorwissen abfragen.

Folgende Faktoren können für einen erfolgreichen Verlauf eines Kursangebotes ausschlaggebend sein:

- Gruppengröße
- Altersstruktur
- Geschlechter bzw. Gender Verteilung
- Sprachvermögen und Herkunft
- Familienstruktur
- Bildungshintergrund
- Berufserfahrung
- Ökonomisches Kapital
- Verfügbarkeit digitaler Lernmittel
- Wohnort, Mobilität oder Religion

Diese letztendlich sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Kategorien können in Vorfeld erfasst werden, auch um Angebote für bestimmte Gruppen zu definieren. Die Berücksichtigung von Bedarfen und Bedürfnissen einzelner Gruppen wird rasch zu einer großen logistischen Herausforderung, wenn Kombinationen von Kategorien analysiert werden.

Auswirkungen einzelner Kriterien:

Geschlecht und Alter haben oftmals einen Impact auf die Wahl der Trainer:innen aber auch auf die didaktischen Methoden, oder die Auswahl praktischer Übungen.

Familienstand, Religion und Wohnort haben Auswirkungen auf den Zeitpunkt der Weiterbildungsangebote.

Bildungshintergrund, Sprachkenntnisse und Berufserfahrung haben Auswirkungen auf das Lernniveau und die didaktischen Methoden.

Ökonomisches Kapital hat schließlich einen Impact auf unbewusst gewählte Voraussetzungen im Zugang zu technischer Infrastruktur, aber auch auf Ruhe und Ungestörtheit für Lernaufgaben.

Letztlich darf aber nicht aus sichtbaren Kategorien (Alter, Geschlecht, u.U. Religion, Statussymbole, etc.) auf bestehende Bedarfe und Bedürfnisse geschlossen werden, die nur durch individuelle Befragungen abgeklärt werden können, jedoch ist es hilfreich in der Planung bestimmte Kategorisierungen zu berücksichtigen.

Idealerweise werden diese Informationen bereits vor Kursbeginn eingeholt, entweder bei den Kursanbieter:innen oder sogar direkt bei den Teilnehmer:innen (siehe dazu auch Kapitel 8.3 Umfrage Tools).

Dennoch ist es zweckmäßig, auch zu Beginn des eigentlichen Kurses nochmals Erwartungen, Ziele und auch individuelle Vorkenntnisse oder beruflicher Hintergrund der Teilnehmer:innen in der Gruppe dargestellt werden. Dadurch ist es möglich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Kursgruppe aufzuzeigen und auch auf einzelne Punkte einzugehen.

So eine Sammlung an Erwartungen kann als Übergang zur Vorstellung der Kurs-/Lehrangebotsinhalte verwendet werden, und auf Erwartungen, die nicht erfüllt werden können, sollte hingewiesen werden. Die Sammlung sollte aber auch – ggf. mit den Kommentaren der Trainer:innen – für die Evaluierung des Kurses aufbewahrt werden, um die Erfüllung der Erwartungen überprüfbar zu machen.

Für diese einleitende Gruppenbeschreibung eignen sich sowohl analoge wie digitale Methoden. Die einfachste Methode ist, während einer Vorstellungsrunde gleichzeitig die Erwartungen, individuellen Ziele und Vorkenntnisse resp. Berufserfahrung einzusammeln und in Form von mehreren Flipcharts zu präsentieren. Dazu empfiehlt es sich, die Fragen in der Vorbereitung auf den Flipcharts zu notieren.

Alternativ können die Fragen auch als vorbereitete Fragebögen an die Kursteilnehmer:innen verteilt werden, um allen die Möglichkeit zu geben, unbeeinflusst von den Antworten der anderen Teilnehmenden, ihre persönliche Sichtweise darzustellen. Aber auch in diesem Fall sollten die Antworten allen

zugänglich gemacht werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen (Siehe dazu ebenfalls Kapitel 8.3).

## 7.2 Lernziele

Für eine erfolgreiche Lehrveranstaltung ist es wichtig, den Lernprozess als einen Veränderungsprozess zu begreifen, der auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist, das idealerweise zu erreichen ist. Wie bei jedem Veränderungsprozess liegt also ein Delta zwischen der Ausgangslage und der prognostizierten Zielerreichung, verbunden mit einem Risikopotential, dieses Ziel nicht zu erreichen. Dennoch ist für die Zielerreichung ein formuliertes Lernziel bzw. Lernergebnis unabdingbare Grundlage.

Das Qualitätsmanagement der Universität für Weiterbildung Krems definiert Lernergebnisse (Learning Outcomes) als „Aussagen darüber, was ein:e Lernende:r weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun, nachdem er/sie einen Lernprozess abgeschlossen hat.“ Diese können in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterschieden werden, die im Rahmen eines Kurses bzw. einer Lehrveranstaltung erworben wurden.

Beim Lesen der Definition zeigt sich, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Es geht vor allem darum, was die Lernenden wissen und können und ob sie diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zeigen können. Lernergebnisse schaffen Transparenz für gleichermaßen für Lernende wie für Lehrende, aber auch die Bildungseinrichtungen und darüber hinaus für den Arbeitsmarkt.

Im Kontext von Kursanbieter:innen ist es daher notwendig, diese Lernergebnisse zu formulieren und

- Mit externen Auftraggeber:innen (z. B. AMS, Ministerien oder Profit-Unternehmen) abzustimmen und auf deren Bedarfe zuzuschneiden
- Mit den Zielgruppen der Lernintervention bzw. den Kursteilnehmer:innen zu kommunizieren, um Erwartungsmanagement und Zielerreichung sicherzustellen.

Lernergebnisse sind zwar der Ausgangspunkt eines erfolgreichen Lehr- und Lernprozesses, jedoch nicht unverrückbar und unverhandelbar. In der didaktischen Literatur spricht man vom „konstruktiven Abstimmungsprozess“ bzw. „constructive alignment“ (Biggs/Tang 2011) zwischen den zentralen Planungselementen, wie sie in der folgenden Graphik dargestellt sind:

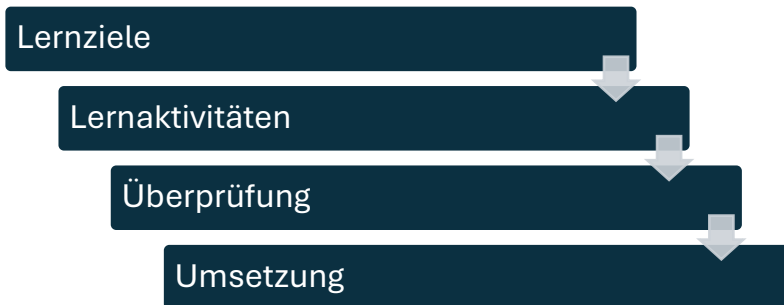


Abbildung 3 Von den Lernzielen zur Umsetzung

Die Interdependenz von Zielen und Aktivitäten ist umso bedeutsamer in Hinblick auf heterogene Lerngruppen, die ja im Fokus dieses Handbuches stehen: Bildungsstandards bzw. verpflichtende Lernziele und Heterogenität erscheinen auf den ersten Blick als ein Widerspruch bzw. Konfliktfeld, macht es doch die Heterogenität zu einer unüberwindbaren Herausforderung, alle Teilnehmer:innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen auf einen gleichen Endstand zu bringen.

Auf den zweiten Blick sind Standards gerade für heterogene Gruppen unverzichtbar. Sie sind notwendig als Orientierungsrahmen bei gleichzeitig „graduell differenzierende[r] und zeitlich versetzt laufende[r] Individualisierung.“ (Prenzel 2009)

Insofern sind die Adaptierung und Vereinbarung der Lernziele wichtige Prozessschritte, die an den Beginn eines Kurses gestellt werden müssen. Sie dienen der Transparenz, der Identifikation der Teilnehmenden und abschließend auch als Basis für die Evaluierung der Zielerreichung.

### 7.3 Content Gestaltung und Vermittlung

Während Inhalte weitgehend sich aus den Lernzielen ergeben und von diesen diktiert werden, ist die didaktische Umsetzung der Gestaltungsraum, in dem Interventionen auf die Zielgruppen und ihre potentiellen Vulnerabilitäten ebenso wie auf ihre Ressourcen abgestimmt werden können.

Aus der Forschung wissen wir, dass Lernerfolge durch die Überlastung aus drei unterschiedlichen Quellen gefährdet werden (Schrader/Schöb 2016) die im Hinblick auf potenziell vulnerable Zielgruppen noch verstärkt zum Tragen kommen:

- Komplexität der Materie
- Komplexität der Vermittlung (zu viel Text)
- Zu linearer Prozess ohne Iteration

Daraus ergibt sich zwingend, dass die Vermittlung mehrkanalig, jedoch nicht redundant erfolgen sollte. Die Kombination aus mündlicher Erklärung, visueller Unterstützung (z. B. Screenshots, Icons, Markierungen) und unmittelbarer praktischer Anwendung unterstützt unterschiedliche Lernzugänge. Dabei ist zu beachten, dass das Smartphone für viele Teilnehmer:innen das primäre Lerngerät darstellt. Inhalte müssen daher auch mobil-tauglich, übersichtlich und sprachlich klar gestaltet sein.

Sprachliche Barrieren stellen eine der größten Herausforderungen dar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Inhalte sprachlich zu vereinfachen, Fachbegriffe gezielt zu reduzieren oder zu erklären und visuelle Elemente als Orientierungshilfe einzusetzen. Der Einsatz von Übersetzungstools ist dabei als legitimes didaktisches Hilfsmittel anzuerkennen und aktiv zu ermöglichen. Verständlichkeit ist in diesem Zusammenhang ein Qualitätsmerkmal gelungener Vermittlung.

Zugleich findet Lernen im sozialen Raum statt, wobei die Person des bzw. der Lernenden, die bzw. der Vortragende, die Gruppe als Ganzes und das Thema (des Kurses) miteinander in Verbindung treten, wie es in der folgenden Grafik, angelehnt an die Theorie der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn verdeutlicht wird (vgl. Bergedick et al. 2011).

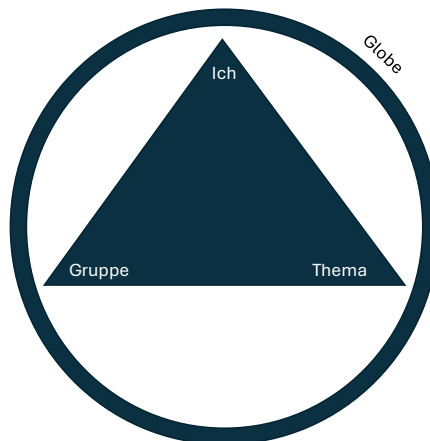


Abbildung 4 Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn

Störungspotenziale ebenso wie Ressourcen für Lösungen können demnach bei der einzelnen Person, bei der Gruppe, dem Thema oder den Rahmenbedingungen (verdeutlicht im TZI Modell durch den „Globe“ benannten Kreis. Das Modell verdeutlicht auch, dass Beziehung zwischen den Einzelnen, der Gruppe und auch

dem Thema von essenzieller Bedeutung ist. Dies gilt ebenso für den digitalen Raum, bzw. stellt für die Lehrenden eine zusätzliche Herausforderung dar, ebendiese Beziehung herzustellen bzw. die für eine positive Lernerfahrung notwendigen und förderlichen Emotionen zu erzeugen (Reinmann 2006).

- Neugier
- Flow
- Vertrauen

Sowohl aus der PAR Forschung als auch den Workshops mit Trainer:innen wurde die zentrale Rolle der Vortragenden vielfach unterstrichen. Sie sind also angehalten

- Vertrauen herzustellen
- Inhalte zu übersetzen
- Verständnis zu überprüfen
- Die Ressourcen der Gruppe zu nutzen

Die PAR-Forschung unterstreicht außerdem die Bedeutung des Lernens durch Tun. Digitale Kompetenzen werden nicht durch Erklärung allein erworben, sondern durch angeleitete Praxis. Kurze Inputphasen sollten daher stets mit klar strukturierten Übungsphasen kombiniert werden, in denen Teilnehmer:innen digitale Schritte selbst ausprobieren können. Fehler und Unsicherheiten sind hierbei ausdrücklich zuzulassen und gemeinsam zu bearbeiten.

Ein besonders sensibles Thema stellt der Umgang mit Nicht-Wissen und Unsicherheit dar. Viele Teilnehmer:innen erleben mangelnde digitale Kompetenz als beschämend. Lernsettings müssen daher bewusst so gestaltet werden, dass Fragen stellen, Fehler machen und langsames Lernen normalisiert werden. Eine reflektierte Rollenwahrnehmung der Vortragenden sowie die explizite Enttabuisierung von Unsicherheit sind hierfür zentrale Voraussetzungen.

Um den letzten Punkt zu stärken, stehen folgende Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung:

- Gruppenarbeiten
  - Einteilung nach sprachlich gleichen Gruppen
  - Nach sprachlich heterogenen Gruppen
- Buddy Systeme
- Peer Review (Wechselseitiges Korrigieren und Kommentieren von Arbeitsschritten)
- Murrelgruppen

Wichtig ist hierbei, unterschiedliche Vorerfahrungen nicht zu nivellieren, sondern als Lernressource sichtbar zu machen.

Dies gilt sowohl für das Präsenz Setting wie für das Online Setting, wobei das Einteilen und Organisieren von Breakout Sessions eine Aufgabe und Herausforderung für sich sein können.

Schließlich ist das Sichtbarmachen von Lernfortschritten ein wesentlicher Faktor für Motivation und Selbstwirksamkeit. Klare Teilziele, kurze Selbstüberprüfungen, Quizze oder Checklisten helfen den Teilnehmer:innen, eigene Fortschritte wahrzunehmen und zu evaluieren. Gerade für Teilnehmende mit wenig positiven Bildungserfahrungen sind solche Erfolgserlebnisse zentral für den Verbleib im Kurs.

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine chancengerechte Content-Gestaltung nicht in erster Linie durch eine Ausweitung digitaler Mittel erreicht wird, sondern durch klare Strukturen, lebensweltnahe Inhalte, verständliche Sprache, angeleitete Praxis und einen respektvollen Umgang mit Unsicherheit.

Dennoch können einzelne digitale Tools hilfreich sein, insbesondere Lernvideos, Umfrage Apps, Übersetzungstools und Lernplattformen.

## 8 Einsatz digitaler Tools

### 8.1 Übersetzungstools

Wie schon vielfach herausgearbeitet, stellen sprachliche Barrieren eine der zentralen Ursachen digitaler Ungleichheit dar – insbesondere im Zusammenspiel mit digitalen Lernformaten. Die PAR-Forschung im Projekt DigiChaG zeigt, dass viele Kursteilnehmer:innen mit Migrationshintergrund Übersetzungstools bereits informell nutzen, um Kursinhalte zu verstehen, Aufgaben zu bearbeiten oder digitale Anwendungen zu erschließen. Übersetzungstools können daher eine wichtige unterstützende Brücke darstellen, um Lernprozesse zu ermöglichen und Teilhabe zu sichern.

Aus didaktischer Perspektive erfüllen Übersetzungstools mehrere Funktionen:

- Verständnissicherung bei Arbeitsaufträgen, Lernplattformen und digitalen Anwendungen,
- Reduktion von Abbruch und Frustration bei sprachlichen Hürden,
- Förderung von Selbstständigkeit, da Teilnehmende Inhalte selbst erschließen können,
- Brücke zwischen Lern- und Alltagssprache, insbesondere bei Fach- und Bedienbegriffen.

Wichtig ist dabei, Übersetzungstools nicht als Ersatz für Sprachlernen, sondern als temporäre Lernhilfe zu begreifen, die Teilhabe ermöglicht und Lernprozesse absichert.

Im Folgenden werden verbreitete, auf Smartphones verfügbare Übersetzungstools kurz vorgestellt und Hinweise gegeben, wie Trainer:innen deren Nutzung sinnvoll begleiten können.

#### 8.1.1 Ausgewählte Übersetzungstools

##### [Google Übersetzer](#)

Der Google Übersetzer ist eines der am weitesten verbreiteten Tools und steht kostenlos für Android und iOS zur Verfügung. Er unterstützt eine große Anzahl an Sprachen und bietet verschiedene Funktionen:

- Text-Übersetzung (Eingabe per Tastatur oder Sprache),
- Sprach-zu-Sprach-Übersetzung,
- Kamera-/Bildübersetzung (z. B. von Arbeitsblättern oder Screenshots),
- Offline-Übersetzungen (nach vorherigem Download von Sprachpaketen).

In der PAR-Forschung wurde der Google Übersetzer von vielen Teilnehmer:innen als niedrigschwelliges und vertrautes Tool genannt, insbesondere die Kamera-Funktion für gedruckte Materialien oder Bildschirmtexte.

### Google Lens

Google Lens ist vor allem für die Bild- und Text-erkennung relevant. Mit der Smartphone-Kamera können Texte erfasst und direkt übersetzt werden, etwa aus Skripten, Präsentationen oder Formularen. Für viele Teilnehmer:innen stellt Google Lens einen intuitiven Einstieg dar, da kein aktives Abtippen erforderlich ist.

### DeepL

DeepL wird häufig für seine vergleichsweise hohe Übersetzungsqualität, insbesondere bei europäischen Sprachen, geschätzt. Die App bietet Text- und Dokumentübersetzung, ist jedoch in der kostenlosen Version funktional eingeschränkter als Google Translate. Für kurze Texte oder zentrale Begriffe kann DeepL dennoch eine wertvolle Ergänzung sein.

Je nach Sprachraum werden auch andere Übersetzungssapps genutzt (z. B. Microsoft Translator, Leo Übersetzer). Die konkrete Wahl ist weniger entscheidend als die Verfügbarkeit, Verständlichkeit und Routine der Teilnehmer:innen im Umgang mit dem jeweiligen Tool.

## 8.1.2 Didaktische Hinweise für Trainer:innen

### ***Übersetzungstools explizit legitimieren***

Ein zentrales Ergebnis der PAR-Forschung ist, dass Teilnehmer:innen Übersetzungstools teilweise „heimlich“ nutzen, aus Angst als inkompetent zu gelten. Trainer:innen sollten die Nutzung daher explizit erlauben und ansprechen, etwa:

*„Sie können gern Übersetzungstools verwenden – das ist völlig in Ordnung und hilft beim Lernen.“*

Damit wird Scham reduziert und die Nutzung enttabuisiert.

### ***Kurze Einführung statt stiller Voraussetzung***

Nicht alle Teilnehmer:innen kennen die Funktionen der Tools oder deren sinnvolle Anwendung. Eine kurze gemeinsame Einführung (z. B. „*Wie übersetze ich einen Screenshot mit dem Handy?*“) kann Barrieren abbauen. Dabei reicht oft ein kurzes Vormachen ohne technische Details.

### ***Einsatz klar rahmen***

Übersetzungstools sollten gezielt und eingebettet eingesetzt werden:

- für Arbeitsaufträge,
- zur Klärung von Begriffen,
- zur Orientierung in Lernplattformen.

Gleichzeitig sollten zentrale Fachbegriffe auch gemeinsam besprochen und nicht ausschließlich automatisiert übersetzt werden.

### ***Sprache nicht zusätzlich verkomplizieren***

Damit Übersetzungstools wirksam sind, sollte die Ausgangssprache möglichst klar und einfach sein. Kurze Sätze, klare Struktur und konsistente Begrifflichkeiten verbessern die Qualität der Übersetzung deutlich.

### ***Datenschutz und Sensibilität beachten***

Trainer:innen sollten darauf hinweisen, dass sensible persönliche Daten (z. B. Gesundheits- oder Behördendaten) möglichst nicht ungefiltert in Übersetzungssapps eingegeben werden. Für Kursmaterialien und Lernaufgaben ist die Nutzung jedoch in der Regel unproblematisch.

### ***Smartphone als Lerngerät ernst nehmen***

Da das Smartphone für viele Teilnehmer:innen das einzige oder wichtigste digitale Endgerät ist, sollten Übersetzungstools nicht als Notlösung, sondern als realistische Lernunterstützung anerkannt werden. Materialien und Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass sie mit Smartphone-Übersetzung praktikabel bleiben.

### 8.1.3 Grenzen von Übersetzungstools

Trotz ihres Nutzens haben Übersetzungstools auch Einschränkungen:

- Fachbegriffe oder kontextabhängige Bedeutungen werden nicht immer korrekt übersetzt.
- Grammatikalische Feinheiten gehen verloren.
- kulturelle Bedeutungen und implizite Annahmen werden nicht abgebildet.

Diese Grenzen können didaktisch genutzt werden, indem Unsicherheiten gemeinsam reflektiert und Übersetzungen verglichen werden

## 8.2 Lernvideos

Unter einem Lernvideo bzw. „Educational Video“ verstehen wir mit Madritsch einen Film, der zu Unterrichtszwecken erstellt wird und in unterschiedlichen Settings Verwendung finden kann, von der Präsenz Lehre im Seminarraum bis zum asynchronen Selbststudium (Madritsch 2020). Dazu zählen aufgenommene Vorträge mit Powerpoint (Screencast) ebenso wie Animationsfilme und interaktive Videos.

Abhängig von Art des Einsatzes, dem vorhandenen Budget, der zeitlichen Ressourcen und den zu vermittelnden Inhalte gibt es unterschiedliche Möglichkeiten zur Gestaltung von Lernvideos. Für alle Arten von Lernvideos sollten folgende Kriterien zutreffen: Lernvideos

- sind eher kurz (die Literatur empfiehlt eine Maximallänge von 6 Min.)
- dienen nicht der Unterhaltung, sondern transferieren Lehr-/Lerninhalte
- sind didaktisch strukturiert und gestaltet
- sind häufig ein Mikroelement eines ganzheitlichen, didaktischen Konzeptes

Lernvideos können zum einen in eigens dafür ausgestatteten Studios oder MediaLabs erstellt werden, unter Zuhilfenahme von spezialisiertem Equipment, angefangen bei einer professionellen Kamera und Mikrofonanlage, bis hin zu Mischpult, Teleprompter (zur Einspielung des Redetextes) und einer Greenbox (ein großer, gleichmäßig grün gefärbter Hintergrund, der optimale Aufnahmequalität mit digitalen Mitteln ermöglicht).

Lernvideos können aber auch selbst produziert werden mit Hilfe der [Aufzeichnungsfunktion von Powerpoint](#), die sowohl eine Vertonung einer

Präsentation als auch eine Videoaufnahme des Sprechers, zumindest mit Gesicht und Oberkörper, ermöglicht.<sup>5</sup>

### 8.2.1 Lernvideos, Sprache und kulturelle Anpassung

Im Rahmen dieses Projektes wurde vom Projekt Team zu Demonstrations- und Testzwecken für eine Kursgruppe in einem interkulturellen, sprachlich diversen Kontext ein Lernvideo erstellt, das folgende Funktionen erfüllen sollte:

- Awareness zum Nutzen und zur Notwendigkeit der Nutzung einer elektronischen Lernplattform
- Anleitung zum Umgang mit einer elektronischen Lernplattform
- Überwindung sprachlicher und/oder kultureller Barrieren

Um den letzten Punkt zu erreichen, wurde das Video mit Hilfe von KI Tools in unterschiedliche Sprachen übersetzt. Anhand dieses Beispiels soll hier zum ersten der mögliche Nutzen von Lernvideos und auch von weiteren Tools zur Übersetzung demonstriert werden.

---

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_l-2IEQcj30](https://www.youtube.com/watch?v=_l-2IEQcj30)

Als Sprecher fungierte zum einen der Lehrgangleiter des Kurses (Bild rechts), der für alle Teilnehmer:innen eine Bezugsperson darstellt. Dank KI und auf Basis eines Scripts ist es möglich, ein Video in unzählige Sprachen zu übersetzen. In diesem Fall wurde das Video auf Englisch aufgenommen und in weiterer Folge auf Deutsch rückübersetzt, sowie auf Arabisch, Türkisch und Kroatisch produziert.



Abbildung 5 Screenshot Lernvideo mit realem Sprecher

### Return Migration EN

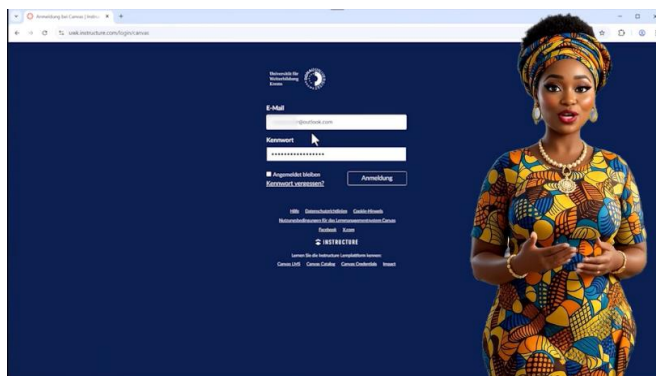


Abbildung 6 Screenshot Lernvideo mit Avatar "Afrikanische Frau"

### Return Migration AR

angepasst werden.

In der Evaluation mit Zielgruppen kam klar zutage, dass die reale Person der Lehrgangleitung den höchsten Identifikationswert und damit Vermittlungswert für den Inhalt des Videos hatte, wobei die KI generierte Sprachübersetzung als förderlich empfunden wurde. Der Einsatz von Avataren wurde – abseits von dem Risiko der Reproduktion kultureller oder auch Gender bezogener Stereotypen als weniger hilfreich empfunden. Hier wäre im

Um kulturelle Barrieren noch weiter zu überwinden wurde zu Testzwecken im Rahmen des DigiChaG Projektes mit dem Einsatz von Avataren experimentiert (Bild links bzw. rechts unten). Avatare können in Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe, Kleidung etc. programmiert werden, und so können auch Tonfall und Sprache an Zielgruppen

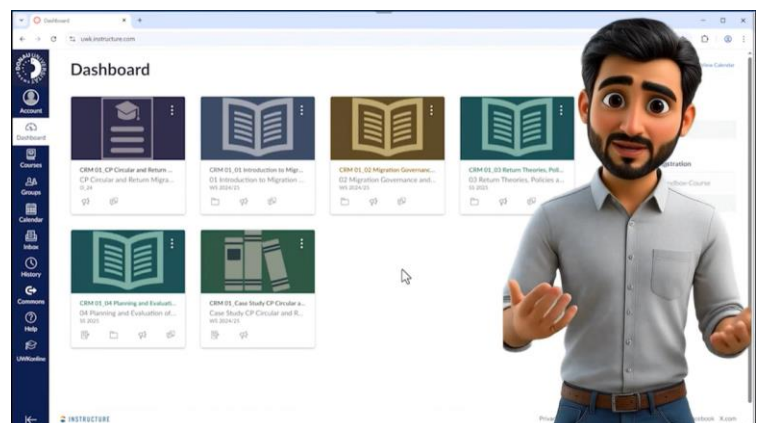


Abbildung 7 Screenshot Lernvideo mit Avatar "Arabischer Mann"

### Return Migration TR

Zweifelsfall die Präferenz für eine neutrale Grafik, die eine menschliche Person nur andeutet.

## 8.2.2 Hinweise zur Erstellung von Lernvideos

Lernvideos sollten klar auf Lernergebnisse abgestellt sein und einem klaren Skript folgen, das auch den empfohlenen Zeitrahmen (s. o.) berücksichtigt. Im Anhang finden sich Empfehlungen für Lernvideos sowie für eine Anleitung zur SKript Erstellung. Generell gelten folgende Handlungsempfehlungen:

- Beschränken Sie Ihr Lernvideo auf das Wesentliche. Vermeiden Sie ablenkende Hintergrundmusik, Töne, Bilder zur reinen Dekoration ohne inhaltlichen Mehrwert, übermäßigen Einsatz von Animationen und ausschweifende, inhaltliche Exkurse (Kohärenzprinzip).
- Lenken Sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche (z. B. durch Überschriften/einleitende Übersichten). Heben Sie zentrale Inhalte durch Visualisierungen hervor. Dies kann direkt bei der Aufnahme (z. B. in einem begleitenden Foliensatz) oder in der Postproduktion erfolgen (Einblendung von Stichwörtern, Symbole, Spotlights, akustische Signale, etc. (Signalisierungsprinzip).
- Grundsätzlich wird davon abgeraten, gesprochenen Text zusätzlich am Bildschirm zu zeigen (Risiko: Lernende konzentrieren sich weniger auf Inhalte und mehr auf Vergleich von gesprochenen mit gehörtem Text). Wenige, redundante Stichwörter können aber dennoch lernförderlich sein. Allgemeiner Tipp: gesprochenen Text durch passende Grafik/ Bilder ergänzen (Redundanzprinzip).
- Visualisierungen sollen mit dem gesprochenem Text abgestimmt sein. Sprechen Sie z. B. nicht von einer Grafik, die erst später im Video zu sehen ist. Stellen Sie zusammengehörige Inhalte (Prozesse, Überblicksgrafiken) immer auf einer Ansicht (Folie) dar. Versuchen Sie, eine "Zerstückelung" von Information aus Platzgründen zu vermeiden (Prinzip der zeitlichen Kontiguität).
- Planen Sie Ihr Lernvideos auf Basis einer Zielgruppenanalyse. Knüpfen Sie bei der Inhaltsgestaltung an deren Vorwissen an. Erklären Sie anfänglich zentrale Begriffe (direkt im Video oder auch an einer dem Video vorgelagerten Stelle z. B. im Lernmanagementsystem) oder stellen Sie Pre-Readings etc. zur Verfügung, um einheitliche Eingangsvoraussetzungen sicherzustellen (Vorwissensprinzip).

- Achten Sie auf einen authentischen, eher informellen als zu formellen Präsentationsstil. Nutzen Sie die erste und zweite Person ("Wir" und "Sie"). Stellen Sie Fragen und richten Sie direkte Kommentare an die Lernenden (Wussten Sie, dass ...? Sehen wir uns an, wie ...) (Personalisierungsprinzip).

Zur Sichtbarkeit der Person und der Auswirkung auf den Lernerfolg gibt es keine eindeutigen, empirischen Befunde. Laut Split-Attention-Effekt lenkt ein Sprecher/nen-Bild vom zentralen Inhalt ab. Befunde zu emotionalen Aspekten des Lernens zeigen hingegen eine positive Wirkung einer erklärenden Person auf die Lernmotivation.

Zeigen Sie die vortragende Person nur punktuell. Starten Sie z. B. in der Einleitung mit der Person, wechseln Sie zur reinen Inhaltsvermittlung auf einen Screencast und integrieren Sie die Personenansicht erneut, wenn das Publikum emotional angesprochen werden soll.

Zu diesen und weiteren Prinzipien verweisen wir auch auf drei englischsprachige Lernvideos unter folgenden Links:

<https://www.youtube.com/watch?v=Uk3eNZaywqM>

<https://www.youtube.com/watch?v=Z3YeLri6J1U>

<https://www.youtube.com/watch?v=cGYDuANOPQ8>

### 8.2.3 Didaktische Einbettung von Lernvideos

Erklärvideos sind ein Mikroelement einer (digitalen) Lerneinheit. Isoliert tragen sie nur bedingt zum Kompetenzerwerb bei, da ihnen die Interaktivität fehlt. Es ist daher wichtig, bereits bei der Konzeption von Lernvideos deren Einbettung in ein didaktisches Gesamtkonzept mitzudenken. Durch geeignete didaktische Maßnahmen werden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv mit den Inhalten des Videos zu interagieren (Active Learning).

- Erklärvideos erläutern oft zentrale Konzepte oder wichtige Inhalte von Informationstexten wie Skripten, Lehrbücher oder wissenschaftliche Artikel. Achten Sie darauf, dass das Erklärvideo keine widersprüchlichen Inhalte zu den Informationstexten beinhalten.
- Erschließungsfragen sollen Lernende anregen, den Videoinhalten aktiv zu folgen. Sie werden VOR Sichtung des Videos präsentiert und stellen eine didaktische Verbindung zwischen den Informationstexten und dem Erklärvideo dar.

- Umsetzungsaufgaben werden NACH dem Video präsentiert. Sie regen dazu an, die Inhalte des Erklärvideos (und der Informationstexte) anzuwenden und auf neue Situationen zu übertragen. Sie setzen also voraus, dass die dargebotenen Inhalte verstanden wurden.
- Um den Wissenszuwachs nach Sichtung des Erklärvideos zu prüfen, können (digitale) Tests angeboten werden (z. B. Multiple-Choice-Fragen, Zuordnungsfragen, offene Fragen). Sie dienen entweder der summativen oder formativen Leistungsüberprüfung.

### 8.3 Umfragen und visuelle Unterstützungstools

Es würde zu weit führen, hier die Fülle an unterschiedlichen Befragungs-Apps vorzustellen, auch deshalb, weil ja nicht eine wissenschaftliche, statistische Auswertung der Daten das Ziel der Erfassung bestimmter individueller Ausgangsbedingungen ist. Am einfachsten sind die Daten mit Formularen zu erheben. Dazu bieten sich [Microsoft Forms](#) und auch [Google Forms](#) an. Beide Apps sind intuitiv nutzbar, bei beiden finden sich auch Vorlagen, die bearbeitet und erweitert werden können. Die erhobenen Antworten können jederzeit eingesehen werden und auch in den jeweiligen Tabellenprogrammen übersichtlich angezeigt werden. Will man nicht mit den großen Anbietern arbeiten, bieten sich [jotform.com](#) und das Programm [formbricks](#) an, allerdings muss letzteres in der freien Version auf dem eigenen Server installiert werden – dafür bleiben die Daten aber auch bei einem selbst.

Als besonders effektive und leicht einsetzbare digitale Mittel für die Einbindung der Zielgruppe eignen sich die Befragungstools [Mentimeter](#) und [Slido](#). Beide sind für einzelnen Umfragen als Gratistool verwendbar. Sie eignen sich um, Antworten in Wortwolken oder Tabellen zu präsentieren, aber auch um Umfragen und Quizze, die vor allem für die Lernzielkontrolle hilfreich sind, zu erstellen.

Ausgezeichnete digitale Möglichkeiten zur Zusammenarbeit – egal ob im Lehrsaal-Setting, hybrid oder in online Lehrveranstaltungen – sind Programme und Apps, die Brainstorming und übersichtliche Sammlungen verschiedenster Datentypen ermöglichen. Heute gibt es bereits sehr viele dieser sogenannten online-whiteboard Apps, die ein gemeinsames Bearbeiten wie mit einer Pinwand ermöglichen. Leider sind die meisten dieser Angebote kostenpflichtig, aber fast alle bieten auch die Option eines dauerhaften freien Accounts. Besonders empfehlenswert – vor allem zum Ausprobieren – erscheint nach wie vor [Padlet](#), das erste große Programm in dieser Sparte. Es gibt aber auch [TaskCards](#), das außerdem eine europäische

Alternative darstellt, deren kommerzielle Versionen obendrein derzeit auch noch günstiger sind als Padlet. Arbeitet man mit dem Google-Drive als Plattform für gemeinsame Dateienbearbeitung, empfiehlt sich die App kollaboratives Whiteboard; weiters sind [Miro](#), [Jamboard](#) oder auch [Mural](#) zu nennen. In den freien Versionen gibt es meist nur eine beschränkte Anzahl von padlets oder Pinwänden; zwei oder drei solcher Wände zu erstellen und zugänglich zu machen bzw. zu halten, ist für eine Nutzung in einem Kurs oder Modul aber auch absolut ausreichend. Dann muss man für den nächsten Kurs die Inhalte eben wieder löschen – wie man ja auch die Kärtchen von einer Pinwand vor dem nächsten Gebrauch wieder herunternimmt.

Wichtig ist in jedem Fall auch, auf die Einhaltung der Datenschutzrichtlinien (besonders relevant die DSGVO) zu achten, denn bei vielen Programmen werden nicht nur die Daten der Trainer:innen erfasst, die die einzelnen Pinwände und Boards erstellen, sondern auch von jenen Teilnehmer:innen, die etwas posten – daher ist die Erfüllung der EU-weiten DSGVO (Englisch: GDPR) immer Grundvoraussetzung. Außerdem ist es für eine erfolgsorientierte Einbindung solcher Apps zur Lernunterstützung wichtig, dass die Programme auch mit dem Smartphone gut nutzbar sind!

## 8.4 Lern-Management Systeme (LMS)

Um all diese (und weitere) digitalen Hilfsmittel zu bündeln, empfiehlt sich der Einsatz einer digitalen Lernplattformen bzw. Lern-Management Systeme (LMS), wie auch in der PAR Forschung bzw. den Workshops mit Trainer:innen herausgearbeitet wurde.

In letzter Zeit – vor allem infolge der Corona-Pandemie – haben sich viele neue Systeme etabliert und bestehende haben ihre Angebote ausgebaut, um auf die Notwendigkeit von online Unterricht reagieren zu können. Hauptanliegen bei der Verwendung von Lernplattformen sind einerseits das gebündelte und gezielte Anbieten von Lernmaterialien für bestimmte Lehrveranstaltungen und/oder Trainingseinheiten und andererseits eine Möglichkeit das Arbeiten der Kursteilnehmer:innen zu erleichtern und deren Leistungen festzuhalten.

### 8.4.1 Funktion von Lern-Management Systemen

LMS sollten im Wesentlichen vier verschiedene Ansprüche erfüllen:

1. Bereitstellung von Lehrinhalten in digitalen Dateien: verschiedene Dokumente wie Texte oder Präsentationen, Videos und Audio-Dateien, die alle das Ziel haben, Informationen zur Verfügung zu stellen.
2. Kooperation und Bearbeitung: Kursteilnehmer:innen können sich austauschen, miteinander kooperieren und Aufgaben bearbeiten.
3. Lern- und Leistungsüberprüfung: Kursteilnehmer:innen können ihre Arbeiten hochladen, sowie in einigen Fällen auch ihren Lernfortschritt überprüfen und Prüfungen absolvieren.
4. Ggf. Teilnehmer:innenverwaltung: Notengebung, Anwesenheitsverwaltung, Information an Teilnehmer:innen

Demzufolge haben Lernplattformen einen klassischen Aufbau, der folgende Strukturelemente vorsieht

Strukturelement	Inhalte
Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursziele und Programm und Ablauf</li> <li>• Informationen zu Anreise bzw. virtuellem Zugang bei Online Veranstaltungen</li> <li>• Kontaktpersonen</li> </ul>
Personen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vortragende</li> <li>• Andere Kursteilnehmer:innen (mit der Möglichkeit ein individuelles Profil anzulegen)</li> </ul>
Ankündigungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationskanal der Kursanbieter:in bzw der Vortragenden</li> </ul>
Foren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Austauschmöglichkeit</li> <li>• Mit der Kursleitung</li> <li>• Unter den Kursteilnehmer:innen</li> <li>• in einem geschützten Raum</li> </ul>
Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte (Buchausschnitte, Artikel, Skripten</li> <li>• Videos (Eigene Lernvideos, YouTube Videos, sonstige)</li> <li>• Präsentationen</li> <li>• Animierte Lernstrecken</li> <li>• Andere</li> </ul>
Umfragen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zur Abklärung von Bedarfen und Themen</li> <li>• Zur Findung gemeinsamer Zeitfenster</li> <li>• andere</li> </ul>
Prüfungsbereich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiz bzw. Multiple Choice Tests</li> <li>• Hochladebereich für Aufgabenstellungen</li> </ul>

### 8.4.2 Beispiele für Lernplattformen:

Nicht jede Plattform bietet in der Basisversion alle diese Eigenschaften, aber fast immer kann man Plattformen mit notwendigen Elementen ergänzen, bzw. Schnittstellen zu spezialisierten Programmen erzeugen. Nachstehend stellen wir die gängigsten Beispiele vor.

Diese Gegenüberstellung zeigt zentrale Nutzen und Möglichkeiten der Plattformen [Google Drive](#), [Dropbox](#), [Microsoft Teams](#) und [Moodle](#) im Kontext kollaborativen Lernens.

Kriterium	Google Drive	Dropbox	MS Teams	Moodle
Art der Plattform	Cloud-Speicher & Office-Tools	Cloud-Speicher	Kommunikations- & Kollaborationsplattform	Lernmanagementsystem
Kollaboration in Echtzeit	Ja (Google Docs, Sheets, Slides)	Begrenzt möglich (Dropbox Paper)	Ja (Office-Dokumente, Chats)	Begrenzt (Plugins/Tools)
Dateiverwaltung	Sehr gut integriert	Sehr gut	Integriert in Teams/SharePoint	Gut, LMS-basiert
Kommunikation	Kommentare, Chat in Docs	Kommentare	Chats, Video-Calls, Kanäle	Foren, Chats (abh. von Plugins)
Integration externer Tools	Viele Add-ons & API	Begrenzt	Tiefe MS 365 Integration	Viele Plugins & Erweiterungen
Eignung für Bildung	Sehr gut für Gruppenarbeiten	Gut für Dateiablage	Sehr gut für Online-Unterricht	Optimal als vollwertiges LMS

### 8.4.3 Zur Handhabung des LMS-Einsatzes

Der Einsatz eines LMS bringt auch Herausforderungen und Risiken mit sich, die insbesondere für vulnerablere Zielgruppen relevant sind:

- Hohe implizite Voraussetzungen: LMS setzen häufig digitale Basiskompetenzen voraus (Login, Navigation, Dateupload, Passwortmanagement), die bei vielen Teilnehmer:innen nicht selbstverständlich vorhanden sind.
- Überforderung durch Komplexität: Zu viele Funktionen, Menüpunkte oder parallele Kommunikationskanäle können schnell zu Verwirrung, Frustration und Rückzug führen.
- Ungleicher Gerätezugang: Viele LMS sind primär für die Nutzung am Laptop oder PC optimiert. Wenn das Smartphone – wie im Projekt DigiChaG vielfach beobachtet – das Haupt- oder einzige Endgerät ist, entstehen funktionale Einschränkungen.
- Sprachliche Barrieren: LMS-Oberflächen, Systemmeldungen und Anleitungen sind oft nicht in einfacher Sprache verfasst oder nur einsprachig verfügbar. Übersetzungstools greifen hier nur bedingt.
- Unsichtbare Beschämung: Schwierigkeiten im Umgang mit dem LMS (z. B. falsches Hochladen, Verpassen von Aufgaben) werden von Teilnehmer:innen häufig als persönliches Versagen erlebt und selten offen angesprochen.
- Scheineffizienz: Die bloße Bereitstellung von Materialien oder automatisierten Tests ersetzt keine didaktische Begleitung. Lernen wird sonst auf das „Abarbeiten“ von Aufgaben reduziert.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, den LMS-Einsatz konsequent kritisch zu reflektieren: Wem nützt das System – und wem nicht? Welche Hürden entstehen dadurch zusätzlich?

Aus den Projekterkenntnissen lassen sich folgende zentrale Gestaltungsprinzipien für den Einsatz von Lern-Management-Systemen ableiten:

#### **1. Didaktik vor Technik**

Die Auswahl und Konfiguration eines LMS muss sich an den Lernzielen und der Zielgruppe orientieren – nicht an der maximalen Funktionsvielfalt. Jede Funktion sollte sich durch einen konkreten Lern- oder Unterstützungsnutzen legitimieren lassen.

Leitfrage: Was erleichtert den Lernprozess tatsächlich – und was ist verzichtbar?

## **2. Niedrigschwelliger Einstieg**

Der Umgang mit dem LMS darf nicht vorausgesetzt werden. Ein gelungener Einstieg umfasst:

- eine gemeinsame, angeleitete Ersteinführung (live oder per Lernvideo),
- klare Schritt-für-Schritt-Anleitungen (idealerweise visuell unterstützt),
- ausreichend Zeit zum Ausprobieren ohne Leistungsdruck.

Gerade zu Kursbeginn ist es wichtig, technische Lernschritte bewusst zu entschleunigen.

## **3. Reduktion und klare Struktur**

Empfehlenswert sind:

- eine klare, wiederkehrende Kursstruktur (z. B. Wochen- oder Modulsystem),
- konsistente Bezeichnungen und Abläufe,
- eine begrenzte Anzahl an Kommunikationskanälen.
- Komplexität wirkt exkludierend – Klarheit schafft Sicherheit.
- 

## **4. Smartphone-Tauglichkeit ernst nehmen**

Da viele Teilnehmer:innen primär mit dem Smartphone lernen, sollten alle zentralen Funktionen des LMS mobil nutzbar sein:

- Materialien übersichtlich und datensparsam,
- Aufgaben auch am Smartphone bearbeit- oder zumindest einsehbar,
- keine implizite Verpflichtung zur Nutzung eines PCs ohne Unterstützung.

Wo dies nicht möglich ist, müssen Alternativen oder zusätzliche Unterstützungsangebote bereitgestellt werden.

## **5. Sprachliche Unterstützung integrieren**

LMS-Inhalte sollten in einfacher, klarer Sprache verfasst sein. Zusätzlich hilfreich sind:

- kurze Erklärvideos oder Visualisierungen,
- Glossare zentraler Begriffe,
- explizite Legitimation von Übersetzungstools.
- Verständlichkeit ist ein Qualitätsmerkmal – kein didaktischer Kompromiss.

## **6. Begleitung statt Kontrolle**

LMS-Funktionen zur Lernstandsüberprüfung sollten primär der Selbstreflexion und Motivation dienen, nicht der Kontrolle. Kleine, freiwillige Tests, Checklisten oder Fortschrittsanzeigen fördern Selbstwirksamkeit, ohne zusätzlichen Druck zu erzeugen.

## **7. Soziale Einbettung sicherstellen**

Digitale Lernräume benötigen soziale Struktur. Trainer:innen sollten:

- Foren oder Austauschformate aktiv moderieren,
- zu Beginn klare Kommunikationsregeln vereinbaren,
- Beteiligung niederschwellig ermöglichen (auch anonym oder schriftlich).

So kann das LMS zu einem geschützten Lernraum werden – statt zu einer anonymen Ablagefläche.

## **8. Datenschutz und Transparenz**

Teilnehmer:innen müssen verstehen, welche Daten im LMS erhoben werden und wofür sie genutzt werden. Transparente Information stärkt Vertrauen – insbesondere bei Zielgruppen mit negativen Vorerfahrungen mit Behörden oder Institutionen.

Lern-Management-Systeme können einen wichtigen Beitrag zur Förderung digitaler Chancengerechtigkeit leisten – wenn sie bewusst, zielgruppenorientiert und begleitet eingesetzt werden. Sie sind kein Allheilmittel, sondern ein sensibles Werkzeug, dessen Wirkung sich erst im Zusammenspiel von didaktischer Klarheit, technischer Reduktion und wertschätzender Lernkultur entfaltet. Entscheidend ist nicht, ob ein LMS eingesetzt wird, sondern wie: als unterstützender Lernraum oder als zusätzliche Barriere.

## 9 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Handbuch ist aus dem Projekt DigiChaG – Digitale Chancengerechtigkeit fördern durch zielgruppengerechte Unterstützungsangebote hervorgegangen und bündelt zentrale Erkenntnisse aus Literatur, partizipativer Forschung (PAR), Workshops mit Trainer:innen sowie der Erprobung konkreter didaktischer Maßnahmen. Ausgangspunkt des Projekts war die Beobachtung, dass digitale Bildungsangebote zwar formell offenstehen, jedoch nicht für alle Zielgruppen gleichermaßen zugänglich, nutzbar oder erfolgreich sind. Insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund sind häufig mehrfach von digitalen Ausschlussmechanismen betroffen – durch sprachliche Barrieren, eingeschränkte Zugänge zu technischer Infrastruktur, zeitliche Belastungen durch Care-Arbeit sowie durch negative Lernerfahrungen und Scham im Umgang mit digitalen Anforderungen.

Die Ergebnisse des Projekts verdeutlichen, dass digitale Ungleichheit nicht auf einen einzelnen Faktor reduziert werden kann. Vielmehr wirkt ein Zusammenspiel aus sozialen, sprachlichen, technischen und institutionellen Bedingungen, das sich im Lernkontext konkret bemerkbar macht. Digitale Chancengerechtigkeit entsteht daher nicht allein durch die Bereitstellung digitaler Tools oder Formate, sondern durch deren reflektierte didaktische Einbettung und durch eine bewusste Ausrichtung an den realen Lebenswelten der Lernenden.

Zentral für die im Handbuch formulierten Empfehlungen ist die Erkenntnis, dass Verständlichkeit, Niedrigschwelligkeit und Beziehung tragende Säulen chancengerechter digitaler Bildung sind. Die PAR-Forschung hat eindrücklich gezeigt, dass viele Teilnehmer:innen digitale Medien bereits intensiv nutzen – insbesondere Smartphones, Suchmaschinen, Video-Plattformen und Übersetzungstools – jedoch häufig informell, fragmentiert und ohne systematische Unterstützung. Gleichzeitig wird deutlich, dass formale Lernsettings diese vorhandenen Praktiken bislang zu wenig aufgreifen und anerkennen. Das Handbuch versteht sich daher als Brücke zwischen der tatsächlichen Mediennutzung der Teilnehmer:innen und den oft impliziten Erwartungen institutionell organisierter Bildung.

Ein wiederkehrendes Motiv ist die Rolle der Trainer:innen und Kursanbieter:innen. Sie nehmen eine Schlüsselposition ein, da sie nicht nur Inhalte vermitteln, sondern Lernräume strukturieren, Erwartungen rahmen und den Umgang mit Nicht-Wissen maßgeblich prägen. Die im Handbuch formulierten handlungsleitenden Prinzipien zielen darauf ab, diese Rolle zu reflektieren und zu stärken: durch bewusste Reduktion technischer Komplexität, durch transparente Lernziele, durch die Legitimation unterstützender Hilfsmittel wie Übersetzungstools sowie durch die

aktive Gestaltung geschützter und wertschätzender Lernumgebungen. Digitale Chancengerechtigkeit wird damit als pädagogische und organisationale Aufgabe verstanden – nicht als individuelles Defizit der Lernenden.

Die Auseinandersetzung mit konkreten digitalen Werkzeugen – von Lernvideos über Umfragetools bis hin zu Lern-Management-Systemen – zeigt, dass diese Instrumente ein hohes Potenzial zur Unterstützung von Lernprozessen besitzen, aber auch neue Hürden erzeugen können. Entscheidend ist daher eine reflektierte Digitalisierung, die stets danach fragt, welchen konkreten Nutzen ein Tool für die Zielgruppe hat, welche Voraussetzungen es implizit setzt und welche Alternativen oder Unterstützungsangebote notwendig sind. Das Handbuch plädiert klar gegen eine technikzentrierte Logik und für eine didaktisch begründete, bedarfsorientierte Auswahl digitaler Mittel.

### ***Ausblick: Weiterentwicklung im Kontext zunehmender KI-Nutzung***

Abschließend ist hervorzuheben, dass die im Projekt DigiChaG durchgeführte PAR-Forschung im Jahr 2024 stattfand – zu einem Zeitpunkt, an dem Künstliche Intelligenz (KI) im Bildungsalltag zwar bereits präsent, jedoch noch nicht in jener Breite und Selbstverständlichkeit genutzt wurde, wie dies aktuell der Fall ist. Insbesondere generative KI-Anwendungen (z. B. text-, sprach- oder bildbasierte Assistenzsysteme) haben seither stark an Bedeutung gewonnen und finden zunehmend Eingang in Lern-, Arbeits- und Alltagspraxen.

Diese Entwicklungen eröffnen neue Chancen für digitale Chancengerechtigkeit: KI-gestützte Übersetzungen, vereinfachte Erklärungen, adaptive Lernhilfen oder sprachbasierte Interfaces können bestehende Barrieren weiter abbauen und Lernprozesse individueller unterstützen. Zugleich bergen sie Risiken, etwa durch neue Kompetenzanforderungen, Abhängigkeiten von proprietären Systemen, mangelnde Transparenz oder datenschutzrechtliche Herausforderungen. Für Zielgruppen mit ohnehin eingeschränkten digitalen Ressourcen besteht die Gefahr, dass sich Ungleichheiten verschieben oder vertiefen.

Für eine Weiterentwicklung der im Handbuch formulierten Ansätze ist es daher unerlässlich, KI konsequent mitzudenken – sowohl didaktisch als auch ethisch und organisatorisch. Zukünftige Unterstützungsangebote sollten KI nicht als Ersatz menschlicher Begleitung verstehen, sondern als ergänzendes Werkzeug, das sensibel, legitimiert und begleitet eingesetzt wird. Die im Handbuch beschriebenen Prinzipien – insbesondere Niedrigschwelligkeit, Enttabuisierung von Nicht-Wissen, Sprachunterstützung und reflektierte Digitalisierung – behalten auch im Kontext von KI ihre Gültigkeit und gewinnen sogar an Relevanz.

Das Handbuch versteht sich somit nicht als abgeschlossene Anleitung, sondern als dynamischer Orientierungsrahmen, der zur Reflexion, Anpassung und Weiterentwicklung einlädt. Digitale Chancengerechtigkeit ist kein Zustand, der einmal erreicht und danach verwaltet werden kann, sondern ein fortlaufender Prozess, der sich mit technischen, gesellschaftlichen und institutionellen Veränderungen weiterentwickeln muss. Das Projekt DigiChaG leistet hierzu einen fundierten Beitrag – und eröffnet zugleich Perspektiven für zukünftige Forschung, Praxis und Innovation im Feld chancengerechter digitaler Bildung.

## 10 Literatur

Bergedick, Alexandra/Rohr, Dirk/Wegener, Anja (2011): *Bilden mit Bildern. Visualisieren in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Biggs, John/Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw Hill.

Davis, Hilary/Farmer, Jane (2016): *Digital Participation: Engaging Diverse and Marginalised Communities*. Präsentiert auf: 2016, *Proceedings of the 28th Australian Conference on Computer-Human Interaction - OzCHI '16*, Launceston: University of Tasmania, 672–675.

Europäische Union (Hrsg.) (2018): *EMPFEHLUNG DES RATES vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel. Text abrufbar unter: *EMPFEHLUNG DES RATES vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (Zugriff am 10.1.2026).

Ikrath, Philipp/Speckmayr, Anna (2016): *Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt*. Wien: AK Wien. Text abrufbar unter: [https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Digitale\\_Kompetenzen\\_Langbericht.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Digitale_Kompetenzen_Langbericht.pdf) (Zugriff am 10.1.2026).

Madritsch, Reinhold (2020): *Handout zur Erstellung von Educational Videos*. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol. Text abrufbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/62986523/handout-educational-videos/1> (Zugriff am 15.1.2026).

Martínez-Cantos, José Luis (2017): *Digital Skills Gaps: A Pending Subject for Gender Digital Inclusion in the European Union*. In: *European Journal of Communication*, 32 (5), 419–438.

Mündemann, Friedhelm (2003): *Methodik und Didaktik synchroner Online-Seminare*. In: *Online lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 51–75.

Prenzel, Annedore (2009): *Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht*. In: *Heterogenität in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz, 168–177.

Reinmann, Gabi (2006): *Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? Anregungen für eine Förderung von Lernkultur und Emotionen in unseren Bildungsinstitutionen*. In: *eLearning-Didaktik*, Bd. 48. Baltmannsweiler: Schneider, 31–47.

Schrader, Josef/Schöb, Sabine (2016): *Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde*. In: *Zeitung für Weiterbildungsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39 (3), 331–347.

Statistik Austria (Hrsg.) (2023): *Digitale Kenntnisse in Österreich Und Der Europäischen Union*. Wien. Text abrufbar unter: [https://www.statistik.at/fileadmin/pages/284/Digitale\\_Kenntnisse\\_in\\_Oesterreich\\_und\\_der\\_Europaeischen\\_Union.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/pages/284/Digitale_Kenntnisse_in_Oesterreich_und_der_Europaeischen_Union.pdf) (Zugriff am 10.1.2026).

Statistik Austria (Hrsg.) (2024): Teilnahme an Aus- und Weiterbildung hängt mit Sprachniveau zusammen. Pressemitteilung . Wien. Text abrufbar unter: [https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/10/20241002AES22\\_23.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/10/20241002AES22_23.pdf) (Zugriff am 10.1.2026).

West, Mark/Kraut, Rebecca/Ei Chew, Han (2019): I'd blush if I could.Closing Gender Divides in Digital Skills through Education. UNESCO. Text abrufbar unter: [https://www.equalsintech.org/\\_files/ugd/04bfff\\_06ba0716e0604f51a40b4474d4829ba8.pdf](https://www.equalsintech.org/_files/ugd/04bfff_06ba0716e0604f51a40b4474d4829ba8.pdf). (Zugriff am 10.1.2026).

## 11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Digitale Kompetenzen nach Geschlecht in der EU-27, 2021und 2023. 14	
Abbildung 2 Digitale Kompetenzen der österreichischen Bevölkerung nach Geburtsort und Wohnort 2021/2023 .....	15
Abbildung 3 Von den Lernzielen zur Umsetzung .....	31
Abbildung 4 Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn.....	32
Abbildung 5 Screenshot Lernvideo mit realem Sprecher .....	40
Abbildung 6 Screenshot Lernvideo mit Avatar "Afrikanische Frau" .....	40
Abbildung 7 Screenshot Lernvideo mit Avatar "Arabischer Mann" .....	40

## 12 Anhänge

## Anhang 1 Checkliste für Trainer:innen zur Gewährleistung Digitaler Chancengerechtigkeit mit Fokus auf Frauen mit Migrationshintergrund

### **1. Vor dem Kurs: Planung & Vorbereitung**

#### **Zielgruppe & Rahmenbedingungen**

- Habe ich mir ein klares Bild von der Zielgruppe gemacht (Alter, Sprachkenntnisse, Bildungshintergrund, Care-Verpflichtungen)?
- Wurden digitale Ausstattung und Internetzugang der Teilnehmer:innen vorab erhoben (Smartphone, Laptop, PC)?
- Ist mir bewusst, dass Smartphones oft das primäre Lerngerät sind – und ist mein Kurs dafür geeignet?

#### **Sprache & Verständlichkeit**

- Sind Kursbeschreibung, Einladungen und Informationen sprachlich einfach und klar formuliert?
- Sind Fachbegriffe erklärt oder bewusst reduziert?
- Plane ich den legitimen Einsatz von Übersetzungstools (z. B. Google Translate, DeepL, Bild-Übersetzung)?

#### **Lernziele & Erwartungen**

- Sind die Lernziele explizit und realistisch formuliert?
- Wurden Erwartungen der Teilnehmer:innen vorab oder zu Kursbeginn abgefragt?
- Habe ich geprüft, ob externe Vorgaben (z. B. AMS) zu möglichen Überforderungen führen?

### **2. Kursdesign: Didaktische Entscheidungen**

#### **Niedrigschwelliger Tool-Einsatz**

- Nutze ich so wenige digitale Tools wie nötig, nicht so viele wie möglich?
- Sind alle eingesetzten Tools mobil-tauglich und möglichst intuitiv?

- Gibt es klare Anleitungen (Schritt-für-Schritt, Screenshots, Videos)?

### ***Struktur & Entlastung***

- Sind Inhalte klar gegliedert und in überschaubare Einheiten aufgeteilt?
- Gibt es Wiederholungen, Zusammenfassungen oder Visualisierungen?
- Habe ich ausreichend Zeit für Nachfragen und Üben eingeplant?

### ***Flexibilität***

- Sind Lernzeiten und Abgaben flexibel gestaltbar?
- Gibt es asynchrone Elemente (Videos, Materialien), um Vereinbarkeit zu erleichtern?
- Können Inhalte nachgeholt oder erneut abgerufen werden?

## ***3. Durchführung: Arbeiten mit der Gruppe***

### ***Vertrauensvoller Lernraum***

- Habe ich zu Beginn aktiv zur Enttabuisierung von Nicht-Wissen beigetragen?
- Sind Fragen, Fehler und Unsicherheiten ausdrücklich erlaubt?
- Gibt es klare, wertschätzende Regeln zur Kommunikation (Netiquette)?

### ***Macht- & Rollenreflexion***

- Bin ich mir meiner Rolle und meiner Machtposition bewusst?
- Spreche ich Teilnehmer:innen auf Augenhöhe an und vermeide Beschämung?
- Achte ich darauf, niemanden wegen Sprache oder Technik bloßzustellen?

### ***Aktivierung & Beteiligung***

- Biete ich verschiedene Beteiligungsformen an (mündlich, schriftlich, anonym)?
- Sind Kleingruppen klar strukturiert und gut begleitet?
- Ermutige ich stille oder unsichere Teilnehmer:innen gezielt, ohne Druck?

## 4. Digitale Kompetenzen gezielt stärken

- Wird der Umgang mit digitalen Tools explizit erklärt und geübt – nicht vorausgesetzt?
- Haben Teilnehmer:innen Gelegenheit, selbst auszuprobieren und Erfolge zu erleben?
- Werden Lernfortschritte sichtbar gemacht (z. B. kleine Tests, Selbstüberprüfung)?

## 5. Nach dem Kurs: Reflexion & Weiterentwicklung

- Habe ich Feedback der Teilnehmer:innen eingeholt – auch zu digitalen Hürden?
- Welche Barrieren sind sichtbar geworden (Sprache, Technik, Zeit, Organisation)?
- Was kann ich im nächsten Kurs niedrighschwelliger, klarer oder unterstützender gestalten?

*Digitale Chancengerechtigkeit entsteht nicht durch mehr Digitalisierung,  
sondern durch passende, verständliche und  
unterstützende Lernarrangements.*

## Anhang 2 Planungsschritte und digitale Implikationen

Prozessschritt	Digitale Implikationen		Mögliche Strategien und Handlungsoptionen
<b>Klärungen im Vorfeld</b>			
Zusammensetzung Zielgruppe Siehe Fragenkatalog im Anhang	Möglichkeit: Umfrage Vorstellungsvideo Trainer:in Vorstellungsvideo Teilnehmer:in  Risiko: Barrierenaufbau Geringer Zugang zu digitalen Geräten		Direkter Kontakt KI generierte Übersetzungen  (Leihweise) Ausstattung der TN mit Geräten
Lernziele und Inhalte	Gibt es Vorgaben zur Verwendung digitaler Hilfsmittel? Liegen die Inhalte und Ziele an sich im Feld digitaler Kompetenzen?		
Erwartungen der Teilnehmer:innen	Umfrage (s. o.)		Explizite Auslagerung in die Eröffnungsphase
<b>Umsetzung</b>			
<b>Unterrichtsform</b>	<b>Präsenz</b>	<b>Online</b>	
<b>Eröffnungsphase</b>			
Herausarbeiten der Diversität der Gruppe	Differenzierungsübungen Mentimeter (o. ä. Tools) Umfrage zur anonymen Datengewinnung und Erweckung von Neugierde	Mentimeter (siehe li.)	Nutzung der Intervention, um Barrieren zu überwinden Einplanung zusätzlicher Zeitressourcen
Klärung der Erwartungen	Offene Fragerunde Mentimeter (s. o.9)		
Klärung Netiquette	Insbesondere für den Umgang mit digitalen Tools		
Erarbeitung von Strategien zur Nutzung digitaler Hilfsmittel	Welche Hilfsmittel stehen zur Verfügung? Wie kann ihre Nutzung unterstützt werden?		
<b>Content Vermittlung</b>			

Content Vermittlung	Powerpoint Präsentationen Externe Videos	Powerpoint Online Vortrag Video Vorträge Externe Videos	Nutzung von Videos als Infotainment Intervention Erzeugung eigener Videos Auswahl externer Videos Möglichkeit fremdsprachiger Videos
Vermittlung digitaler Inhalte bzw. Kompetenzen	Sicherstellung der Anwendungs- und Übungsmöglichkeit	Begleitung und Monitoring, am besten über ein LMS	
Austausch	Kleingruppen im Seminarraum Setting	Breakout Sessions	
Dokumentation	Lernmaterialien und Unterlagen über LMS		Nutzen des LMS, um Barrieren zu überwinden. Training on the Tool Extra Zeitressourcen
<b>Überprüfung</b>			
Überprüfung	Hochladen von Prüfungsaufgaben Test/Quiz Evaluationsfragebögen		Wie oben

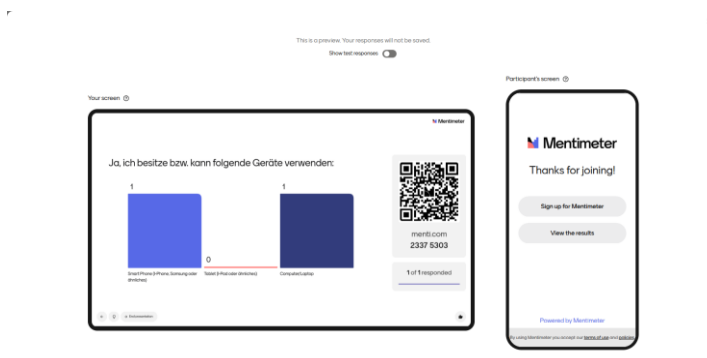
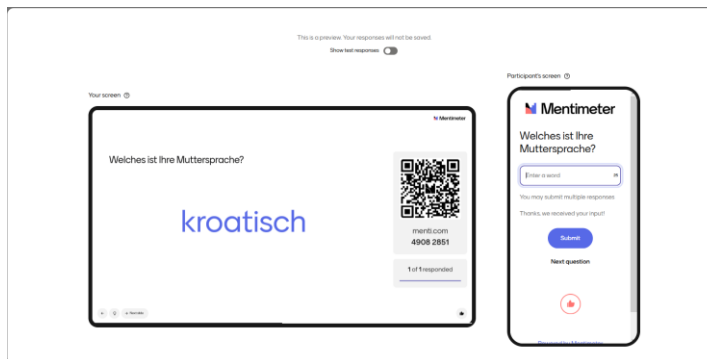
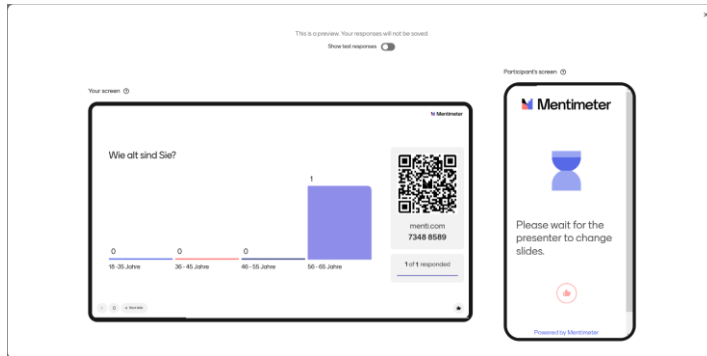
## Anhang 3 Leitfragen zur Zielgruppenanalyse bzw. Vorabbefragung der Teilnehmer:innen

Was muss ich über die Zusammensetzung meiner Zielgruppe wissen

Kategorie	Merkmale
Geschlecht	Frauen Männer Divers
Alter	Unter 18 18 – 35 Jahre 36 – 45 Jahre 46 – 55 Jahre 55 – 65 Jahre Alter als 65
Sozio-ökonomischer Background	Berufstätig Welche Branchen Arbeitsuchend Etc.
Bildungsstand	Schulabschlüsse Abbrecher:innen Neueinsteiger:innen
Sprachbeherrschung	Muttersprache Deutschkenntnisse
Familiensituation	In Partnerschaft Single Kinder Anzahl Alter
Technische Ausstattung	Smart Phone Tablet Laptop/PC Internetzugang Gar nicht
Teilnahme	Verpflichtet Freiwillig Selbst organisiert

Diese Daten werden idealerweise vom Träger/Anbieter der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt. Sollte dies nicht der Fall sein oder nicht möglich sein, kann eine Abfrage dieser Informationen auch zum Beziehungsaufbau und gleichzeitig zur Überprüfung dienen. Gleichzeitig muss die Abfrage so gestaltet sein, dass sie nicht zusätzliche (Scham)Hürden aufbaut oder anderswie abschreckend wirkt.

## Anhang 4 Beispiel für Befragung Zielgruppe mit Mentimeter



## Anhang 5 Netiquette für digitale und hybride Lernsettings

### *Gemeinsame Regeln für einen respektvollen, sicheren und lernförderlichen Raum*

Digitale Lernräume sind soziale Räume. Damit Lernen für alle Teilnehmenden möglich ist – unabhängig von Sprache, technischer Erfahrung oder Lebenssituation – braucht es gemeinsam getragene Regeln. Diese Netiquette dient als Orientierung für Teilnehmer:innen und Trainer:innen.

#### Grundhaltung

Wir begegnen einander respektvoll, geduldig und wertschätzend.

Fehler, Unsicherheiten und Fragen sind erlaubt und normal.

Jede Person trägt Verantwortung für einen geschützten Lernraum.

---

### Do's – Was erwünscht ist

#### ✓ Respekt und Kommunikation

- Sprechen Sie andere respektvoll an und lassen Sie sie ausreden.
- Nutzen Sie eine klare, sachliche und freundliche Sprache.
- Melden Sie sich zu Wort, wenn etwas unklar ist – Nachfragen ist erwünscht.
- Nutzen Sie Chat-, Handhebe- oder Reaktionsfunktionen, wenn diese angeboten werden.

#### ✓ Privatsphäre und Schutz

- Achten Sie darauf, keine sensiblen persönlichen Informationen (eigene oder fremde) im Chat oder vor der Kamera preiszugeben.
- Respektieren Sie, wenn Personen ihre Kamera ausgeschaltet lassen.
- Verwenden Sie – wenn möglich – einen neutralen Hintergrund (real oder virtuell).

#### ✓ Umgang mit Kindern und familiären Situationen

- Das kurzzeitige Auftauchen von Kindern oder anderen Betreuungssituationen wird nicht kommentiert oder bewertet.
- Informieren Sie die Kursleitung kurz, wenn Sie aufgrund von Betreuungspflichten eingeschränkt teilnehmen können.

### ✓ Technik und Aufmerksamkeit

- Prüfen Sie nach Möglichkeit vor Beginn Ihr Mikrofon, Ihre Kamera und die Internetverbindung.
- Schalten Sie Ihr Mikrofon stumm, wenn Sie gerade nicht sprechen.
- Melden Sie technische Probleme frühzeitig – sie sind kein persönliches Versagen.

### ✓ Verantwortung im digitalen Raum

- Halten Sie vereinbarte Zeiten, Pausen und Regeln ein.
- Nutzen Sie digitale Tools (z. B. Übersetzung, Chat, KI-Hilfen sofern erlaubt) unterstützend und verantwortungsvoll.
- Gehen Sie sorgsam mit gemeinsamen Materialien und Beiträgen anderer um.

---

## Don'ts – Was zu vermeiden ist

### ✗ Respektloses Verhalten

- Keine abwertenden, beschämenden oder ironischen Kommentare – weder mündlich noch im Chat.
- Keine Unterbrechungen oder Dominanz im Gespräch.

### ✗ Verletzung der Privatsphäre

- Keine Screenshots, Ton- oder Videoaufnahmen ohne ausdrückliche Zustimmung aller Beteiligten.
- Keine Weitergabe von Kursinhalten, Chats oder persönlichen Aussagen an Dritte.

### ✗ Störungen des Lernraums

- Keine Teilnahme aus stark ablenkenden Situationen (z. B. Autofahren).
- Telefonate, Nebengespräche oder laute Hintergrundgeräusche während des Kurses vermeiden.

### ✗ Beschämung und Bewertungsdruck

- Keine Kommentare über das Sprachniveau, die Technikfähigkeit oder die Wohn- bzw. Familiensituation anderer.
- Keine Bloßstellung bei Fehlern oder Verzögerungen.

## ✘ Unsensibler Umgang mit Kindern

- Keine negativen Kommentare über anwesende Kinder oder familiäre Unterbrechungen.
- Keine Diskussionen über private Familien- oder Betreuungssituationen anderer.

---

## Rolle der Trainer:innen/Kursleitung

- Die Kursleitung achtet aktiv auf die Einhaltung der Netiquette.
- Regelverstöße werden **wertschätzend und transparent** angesprochen.
- Ziel ist nicht Kontrolle, sondern der **Schutz eines sicheren Lernraums für alle**

## Anhang 6 Tipps zur Lernvideogestaltung

### 1. Inhalte definieren und gestalten



- **Lernziele im Fokus:**

- Starten Sie mit der Definition von Lernzielen.
- Prüfen Sie stets, ob die Inhalte die Ziele unterstützen.

- **Weniger ist mehr:**

- Vermitteln Sie das Wesentliche prägnant und präzise.
- Konzipieren Sie kurze Videos (max. 6 Min. Gesamtlänge).



- **Inhalte zum Leben erwecken:**

- Starten Sie mit etwas Außergewöhnlichem, das Aufmerksamkeit erregt.
- Binden Sie die Themen und Inhalte in gute Geschichten ein.
- Vermeiden Sie Vorträge.
- Erklären Sie abstrakte Konzepte durch konkrete Beispiele.

### 2. Inhalte visualisieren



- Nutzen Sie Illustrationen und Animationen zur Veranschaulichung.
- Heben Sie Wichtiges hervor (Texteinblendungen, farbliche Kennzeichnung).
- Achten Sie auf die Passung von Bild und Ton („Text-Bild-Schere“ vermeiden).
- Verzichten Sie auf alles, was vom Inhalt ablenkt (z.B. Bild zur reinen Dekoration, ablenkende Hintergrundmusik).

### 3. Inhalte dem Publikum präsentieren



- **Kennen Sie Ihre Zielgruppe**

- Verstehen Sie deren Bedürfnisse und sprechen Sie diese bewusst an.
- Berücksichtigen Sie deren Vorkenntnisse.
- Nutzen Sie - nach Möglichkeit - die Sprache Ihrer Zielgruppe.
- Bauen Sie eine soziale Beziehung durch direkte Ansprache auf (“Kennen Sie das Problem...”, “Hast du dich schon mal gefragt, warum...”)



- **Selbstbewusst vor der Kamera**

- Treten Sie möglichst authentisch und enthusiastisch auf.
- Gewöhnen Sie sich an Ihre Stimme. Nutzen Sie diese als kraftvolles Werkzeug!
- Achten Sie auf eine aufrechte Körperhaltung.
- Sprechen Sie klar und deutlich und haben Sie Mut zu Pausen.