

III/2017

74084

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
24. Jahrgang € 14,90

D A
digital / analog

Migration und Diversität

Die empirische Studie liefert Daten zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen. Die Autor:innen beleuchten Strategien sowie Konzepte und diskutieren Empfehlungen für die diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit.



Halit Öztürk, Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

2017, 140 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5812-2

Als E-Book bei wvb.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wvb.de



Josef Schrader
(Herausgeber)

DIGITALE POTENZIALE

Liebe Leserinnen und Leser,

seit wann ist der Computer Teil Ihres Arbeitsplatzes? Wie lange schon nutzen Sie Ihr Smartphone für die Suche im Internet? Und an wie vielen Online-Kursen haben Sie bislang teilgenommen? Die uns vorliegenden empirischen Befunde legen nahe: Zeitdauer, Intensität und Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien nehmen ab, wenn wir von der Arbeitswelt auf den Alltag und schließlich in den Bildungsbereich blicken. Und doch suggeriert die Vielzahl an Expertisen, Stellungnahmen und Veranstaltungen zur Digitalisierung des Bildungsbereichs eine große Dynamik.

Blickt man hingegen auf die Praxis, ist der Weg dort eher suchend, behutsam und in hohem Maße pfadabhängig von den je unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und den Lehr- und Lerngewohnheiten der Anbieter und Adressaten – und eben gerade (noch) nicht so »disruptiv« (Ingrid Schöll) wie die Debatte. Eine erste Barriere zur Nutzung digitaler Medien zeigt sich in der Verfügbarkeit informationstechnischer Infrastrukturen. Diese Barriere wird aber Schritt für Schritt überwunden, wenn auch unterschiedlich schnell in Betrieben und öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen: Weiterbildungsangebote werden heute selbstverständlich auch im Internet präsentiert, Teilnahmefälle mit EDV-Programmen administriert und Lernmaterialien über Plattformen bereitgestellt. Die zweite Barriere, der kompetente Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen, scheint dagegen schwieriger zu überwinden. Dafür gibt es nicht nur problematische, sondern auch gute Gründe. So zeigt die Forschung keinesfalls eine generelle Überlegenheit digitaler gegenüber analogen Medien, vielmehr erst dann, wenn diese didaktisch reflektiert eingebunden werden. Auf die Pädagoginnen und Pädagogen und ihre Konzepte kommt es also an! Digitale Medien sind kein Selbstzweck, wie es Christian Sellmann und Klaus-Peter Hufer übereinstimmend hervorheben.

Was bleibt zu tun? Es geht um die Sicherung informationstechnischer Infrastrukturen, die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle für offene Lernangebote und eine angemessene, nicht länger auf Präsenzzeiten reduzierte Bezahlung von Lehrkräften, um die Klärung von Fragen des Datenschutzes und der Urheberrechte. Dies alles wird nicht von einzelnen Verbänden, Einrichtungen oder gar Personen bewältigt werden können. Erforderlich ist vielmehr eine konzertierte Aktion von Forschung und Praxis, von Erwachsenenbildnerinnen und Medienexperten, von Einrichtungen und Verbänden, von Instituten und Verlagen, möglichst gerahmt und unterstützt von bildungspolitischen Förderprogrammen, die eine systemische Anlage haben und nicht auf Modell-Versuche fixiert bleiben.

Unverzichtbar ist vor allem die Qualifizierung des pädagogischen Personals. Dabei ist es notwendig, wie Friedrich Hesse eindringlich betont, den Einsatz digitaler Medien nicht auf eine Kopie analoger Medien sowie überkommener Lernformate zu begrenzen. Vielmehr zeichnen sich neue Formen der Arbeitsteilung zwischen pädagogischem Personal und digitalen Medien ab. Viele Aufgaben von Lehrenden können heute von digitalen Medien übernommen werden: Dazu gehört die Analyse von Test- und Nutzungsdaten oder der geschriebenen und gesprochenen Sprache; und die Suche nach geeigneten Unterrichtsmethoden und didaktischen Materialien kann heute durch spezielle Programme unterstützt werden, so dass differenzierte und personalisierte Angebote und Lernwege für heterogener werdende Lerngruppen angeboten werden können.

In diesem Sinne wird sich das DIE auch in Zukunft weiter engagieren, um die Potenziale digitaler Medien für die Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener besser als bisher auszuschöpfen.



**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Jugendbildung

Ole Jantschek, Klaus Waldmann (Hrsg.)

Shape the Future

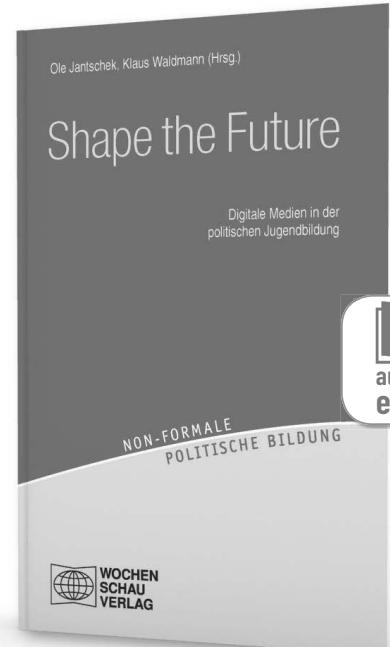
Digitale Medien in der politischen Jugendbildung

Welche Chancen ergeben sich aus der Entwicklung des Internets zum Mitmachnetz und durch die rasante Verbreitung von sozialen Medien unter Jugendlichen für die politische Jugendbildung?

Die Beiträge dieses Bandes geben Einblicke in vielfältige Praxisprojekte. Aus diesen Erfahrungen heraus werden Anregungen für die Praxis im dynamischen Feld der außerschulischen politischen Bildung formuliert.

ISBN 978-3-7344-0011-7, 192 S., € 19,80

ISBN 978-3-7344-0073-5 (eBook), € 15,99



auch als
eBook



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0142-8
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0412-2,
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG
wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als eBook erhältlich

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

MAGAZINSzene **6**
Service **16**
DIE **19****VORSÄTZE****THEMA**

- 22** Stichwort »**Digital**«
Jan Rohwerder
- 24** »**Der gute Lehrer rückt wieder mehr in den Vordergrund**«
Im Gespräch mit Christian Sellmann über Chancen und Grenzen des Online-Lernens
- 27** **Digitalisierte Lehr-/Lernprozesse neu denken!**
Über die Notwendigkeit einer kognitiven Schnittstelle
Friedrich Hesse
- 30** **Lob des Analogen**
Warum Lernen nicht immer digital sein muss
Klaus-Peter Hufer
- 32** **(Keine) Zeit für Experimente**
Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen
Ingrid Schöll
- 35** **Fit für die digitale (Lern-)Welt?**
Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen
Bernhard Schmidt-Hertha/Matthias Rohs/
Karin Julia Rott/Ricarda Bolten
- 38** **Was bleibt, wenn die Bücher gehen?**
Betrachtungen zum Wandel der Buchkultur
Thomas Jung
- 42** **Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen?**
Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung
Felix Lukowski
- 45** Praxisumschau
- 46**
- 49** SUMMARIES
- 50** NACHWÖRTER



Mit hoher Prominenz wurde Anfang Mai das Katholisch-Soziale Institut des Erzbistums Köln (KSI) neu eröffnet. Mehr dazu auf S. 14.

Zum Themenschwerpunkt**»Digital/Analog«:**

Noch findet Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hauptsächlich in analogen Settings statt – aber eben immer häufiger in Verbindung mit und mit Unterstützung durch digitale Hilfsmittel. Was bedeuten diese Veränderungen und diese Verbindung von Digitalem und Analogem genau? Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung auf die Lehrenden und Lernenden? Diesen Fragen spürt das vorliegende Heft nach.

FORUM

Erwachsenenbildungszentren in Mali
Erfahrungen und Konzepte in und nach der Krise
Gerhard Quincke



Jeder spricht von »der Digitalisierung« – der Arbeit, der Bildung, der Gesellschaft. Doch was bedeutet Digitalisierung, was ist der Unterschied zwischen »digital« und »analog«? Anregungen dazu in Wort und Bild in den »Blickpunkten«.

Raum für intensiven Austausch

Eindrücke von der neuen Weiterbildungsmesse myQ

In Düsseldorf fand am 17. und 18. März die Premiere der myQ-Messe statt. *My Qualifications* und *my IQ* stehen hinter dem Kürzel und bilden den Konzeptrahmen: Individuell und berufsorientiert sollte die neue Messe sein, berichtete im Vorfeld der Gründer Patrick Ernst (*Exhibit One*). In kleinem ausgewählten Rahmen – sowohl auf der Anbieter- als auch auf der Nachfrage-Seite – sollen persönliche Bildungs- und Karrierewege im Vordergrund stehen. So soll durch gebündelte Informationen über berufsbegleitende Weiterbildungen, Fern-, Wochenend- und Abendstudien für Berufstätige, Personalverantwortliche und Führungskräfte eine Marktlücke geschlossen werden. Hält die Praxis der myQ, was sie theoretisch verspricht?

schiedlichsten Themen gehalten werden. Die Größe der Zuhörerschaft variiert entsprechend. Einige Referentinnen und Referenten dürfen sich über einen halb vollen Raum freuen, während andere mit drei oder vier Besuchern vorlieb nehmen müssen. In den folgenden Räumen reihen sich die Messestände jeweils links und rechts von den Besuchern. Hier liegt der Fokus klar auf persönlichem Kontakt und prägnanter Information. Ein interessierter Blick und ein kurzes Innehalten genügen, um ins Gespräch zu kommen. Bei der Cafeteria gibt es einen weiteren Bereich für Vorträge, welcher durch den kleineren Raum durchaus besser besucht wirkt. Noch genügsamer als die Messestände präsentieren sich in

Universitäten mit Optionen zum Fernstudium (z. B. *EBS Universität*). Darüber hinaus werden innerbetriebliche Fortbildungsmöglichkeiten im Managementbereich (z. B. *Buhr & Team*) oder zur Innovationsförderung (z. B. *Protostart*) präsentiert, ebenso wie individuelle Möglichkeiten zur berufsbegleitenden Fortbildung (z. B. *wbs*) oder Umschulung (z. B. *BTB, paracelsus*). Immer wieder werden die Besucher mit virtuellen Lernräumen konfrontiert, wodurch die Aktualität der Angebote unterstrichen wird. In der Coaching-Zone erhält man zusätzlich reichhaltige Informationen über persönliche Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch zur strategischen Onlinepräsenz auf *Xing*, *LinkedIn* oder ähnlichen Portalen. Stiftung Warentest ist mit allgemeinen Informationen zu Qualitätskriterien von Bildungs- und Finanzierungsmöglichkeiten vor Ort. Schließt die myQ nun eine Marktlücke? Neue Informationen liefert sie nicht. Eine größere Vielfalt als andere Messen, wie z. B. die *didacta*, bietet sie ebenfalls nicht. Viel zum Erleben und Anfassen ist aufgrund der schlichten Stände auch nicht zu erwarten. Das spricht nicht für ein großes Publikum. Aber, und das ist wohl entscheidend: Die myQ präsentiert ausschließlich renommierte Bildungsanbieter, die sich nationalen Zertifizierungsrahmen anschließen. Sie bietet Gelegenheit, sich in Ruhe und intensiv mit persönlichen Potenzialen auseinanderzusetzen. Anstelle von möglichst vielen Angeboten wird Wert auf Qualität und ruhige Austauschmöglichkeiten gelegt. Ob das auch den Ausstellern genügt und wie sich die Besucherzahlen entwickeln, bleibt bei den kommenden myQ Messen (z. B. 24. und 25. November in München) abzuwarten.

Ina E. Rüber (DIE)

Foto: DIE/Lichtensehrt



Im Vortragsprogramm werden auch kritische Fragen gestellt: So erörterten bspw. Prof. Esther Winther und Ina E. Rüber, ob und wann Weiterbildung sinnvoll ist.

Der März bot wettertechnisch ideale Voraussetzungen: Regnerische, frische und ungemütliche Tage laden dazu ein, sich lange und ausgiebig in den Messeräumen aufzuhalten. Während der Online-Auftritt der myQ hochmodern und informativ ist, sind die Messeräume überraschend schlicht. Vorbei an einer ruhigen Ecke mit Zeitschriften rund um das Thema Weiterbildung führt der Rundgang zuerst in das Forum, wo im 45-Minuten-Takt Vorträge zu den unter-

der angrenzenden »Coaching-Zone« die Coaches: Nur jeweils ein Stehtisch und ein Poster genügen, um zum individuellen Gespräch zu laden.

Erreicht zu sein scheint das Ziel der Akzentuierung des Individuellen. Offen bleibt, ob die Besucher auch inhaltlich ausreichende Informationen erhalten. Besonders gut abgedeckt sind die Möglichkeiten für berufsbegleitende Studiengänge durch Fernuniversitäten (z. B. *Fernuniversität Hagen*) und

www.myq-messe.de

www.myq-messe.de/blog/myq-news/myq-messe-frischer-wind-im-messegescfaeфт

Sprachbegleitung einfach machen!

Digitaler Werkzeugkoffer für Ehrenamtliche

Viele erwachsene Geflüchtete sprechen kaum Deutsch. Sprachkenntnisse sind aber Voraussetzung für eine Teilhabe an der Gesellschaft. Ehrenamtliche leisten hier einen wichtigen Beitrag. Das der DIE Zeitschrift beiliegende Plakat ermutigt, Sprachbegleitung *einfach zu machen*, und macht Sprachbegleitung *ein wenig einfacher*, indem es Empfehlungen für diese besondere Form der Erwachsenenbildung kompakt zur Verfügung stellt.

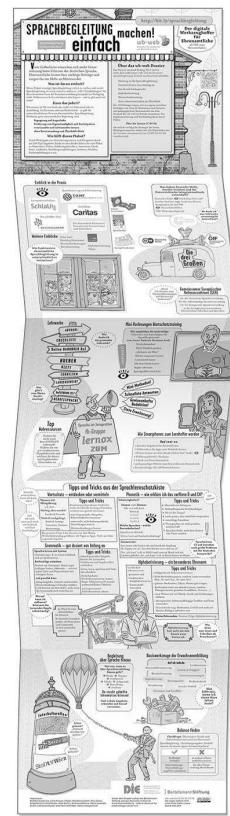
Kann das jede/r?

Ob im Kursraum oder am Küchentisch – es gibt unterschiedlichste Formen ehrenamtlicher Sprachbegleitung. Merkmale sind:

- Begegnung auf Augenhöhe,
- Förderung von Eigenständigkeit und Partizipation,
- voneinander und miteinander lernen,
- ohne Bevormundung und Überheblichkeit.

Wie hilft dieses Plakat? Durch Weitergabe von Orientierungswissen und Navigation durch die DaF/DaZ-Angebote! »Wir danken den kooperierenden Organisationen aus dem ehrenamtlichen Bereich. Ihre Beteiligung am Dossier und am anschließenden Auswahl- und Verdichtungsprozess macht die robuste Qualität des Plakats aus«, freut sich Redaktionsleiterin Lotte Krisper-Ulliyett.

Über das wb-web-Dossier Das Dossier entstand Anfang 2017. 120 Beiträge sind in sechs Folgen auf dem Portal wb-web.de unter dem Dossier »Sprachbegleitung einfach machen!« abrufbar. Hinter dem Projekt stehen die



Bertelsmann Stiftung, das DIE, das Portal wb-web.de und die DaFWebKon. Inhaltliche Kooperationspartner: Bildungszentrum Caritas Wien, Bildungswerk der Erzdiözese Köln, DAMF Dresden, Pädagogische Hochschule Vorarlberg und SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik München.

Angelika Güttl-Strahlhofer
(Projektkoordinatorin
»Sprachbegleitung einfach machen!«)

Bildungsträger können Tools nutzen

Digitaler Weiterbildungscampus Baden-Württemberg

Der »Digitale Weiterbildungscampus Baden-Württemberg« ermöglicht Weiterbildungseinrichtungen die Nutzung von Applikationen zur digital unterstützten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Nicht nur baden-württembergische Einrichtungen können hier ihre ganz individuelle Lernumgebung zusammenzustellen, um darin die unterschiedlichsten Bildungsszenarien zu realisieren. Der integrative Ansatz des digitalen Campus kommt in der Zusammenfassung verschiedener, eigenständiger Applikationen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen unter einer einzigen Oberfläche zum Ausdruck: ILIAS als Lernplattform, zwei unterschiedliche *virtual classrooms*, ein xmpp-Chat speziell für Beratungssituationen, Single-sign-on über Shibboleth-Server, etherpad für das gemeinsame Erstellen und Bearbeiten von Dokumenten, ein Lizenzmanager

usw. Unter dieser Oberfläche vermitteln die unterschiedlichsten Tools dabei den Eindruck, eine einzige große Anwendung zu sein. Trotz der Komplexität des Systems konnte so die Handhabung relativ einfach gehalten werden. Die Oberfläche kann bei Bedarf auch dem eigenen CI angepasst werden, so dass das wiedererkennbare Profil des Bildungsträgers nicht verloren geht. Die Individualität der jeweiligen Einrichtung kann so gewährleistet werden, gleichzeitig können diese aber von allen Vorteilen einer großen zentralen Infrastruktur profitieren. Das integrative Konzept des Campus spiegelt sich auch in der technischen Umsetzung wider, indem die einzelnen Funktionalitäten durch separate virtuelle Server realisiert werden. Der Campus gibt Antworten auf viele Fragen, die sich zwangsläufig mit der Digitalisierung im Bereich Weiterbildung stellen:

1. Monopolisierungstendenzen entschärfen und der digitalen Spaltung des Weiterbildungsmarktes entgegen wirken;
2. gewachsene regionale Strukturen und deren soziale Verankerung erhalten,
3. Bildungsbedarfe und Bildungsangebote örtlich entkoppeln und zusammenführen, wodurch lebenslanges Lernen nun wirklich für ALLE möglich wird,
4. Datenschutz und Datensicherheit zentral gewährleisten,
5. Kernkompetenzen bündeln und hohe Synergieeffekte erzielen.

Für diese Antworten wurde der Campus am 17. Februar 2017 auf der Bildungsmesse didacta mit dem eLearning- AWARD 2017 ausgezeichnet.

Roland Bauer
(Referat Weiterbildung im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)

Aufbruchstimmung in Berlin

Eindrücke von der B13 Open Access 2020

Am Ende des Gutenberg-Zeitalters herrscht wieder einmal Aufbruchstimmung. Unter dem Motto »Let's build capacity for the transformation to full open access by 2020« trafen sich im März 2017 in Berlin mehr als 200 Akteure, die in mehr als 30 Ländern für den freien Zugang zu wissenschaftlichem Wissen arbeiten. Dabei ist die Rede vom goldenen Open Access inzwischen mehr als ein Jahrzehnt alt: Bereits 2003 fand am selben Ort die erste Berliner Open-Access-Konferenz, initiiert von der Max Planck Gesellschaft, statt. Doch noch immer sind nicht einmal 15 Prozent der wissenschaftlichen Publikationen frei zugänglich. Noch immer zahlen die Bibliotheken deutscher Hochschulen und Forschungseinrichtungen 200 Millionen Euro für ihre Zeitschriftenabonnements. Noch immer zieht eine Handvoll großer Konzernverlage einen goldenen Profit aus einem archaischen, über Jahrhunderte gewachsenen Subskriptionsmodell, das die internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie den Austausch von Forschungsdaten und -ergebnissen behindert. Auch wenn es Open-Access-Plattformen wie ArXiv.org, PLOS und Sci-Hub gibt, auf denen mittlerweile Hunderttausende von peer-reviewed Artikeln frei verfügbar sind, so gibt es von Seiten der Großverlage kaum Zugeständnisse, sich fairen Geschäftsmodellen für goldenen Open Access zu öffnen. Sie sind (noch) im Vorteil, agieren transnational und mit einer quasi monopolistischen Marktmacht, während die Forschenden und ihre jeweiligen Wissenschaftsorganisationen an nationalstaatliche Spielregeln gebunden sind oder in föderalen Strukturen und im Konkurrenzdenken um staatliche Förderungen verharren. Und doch sind kleine Fortschritte auszumachen. So hat die aus der »Berliner Erklärung« zum Open Access von 2003 hervorgegangene Open-Access-Bewegung 83 Institutionen aus mehr

als dreißig Ländern ein gemeinsames Memorandum unterzeichnen lassen. Auch in Deutschland laufen – wenn auch derzeit stockend – Verhandlungen zwischen der Allianz der Wissenschaftsorganisationen und dem Konzernverlag Elsevier. Gespräche mit Springer und Wiley sollen folgen. Ziel der so genannten DEAL-Verhandlungen sind Nationallizenzen für einen kostenfreien digitalen Zugang zu Fachzeitschriften dieser Verlage. Längst weiß man, dass mit den derzeit für Subskription verwendeten Geldern eine zumindest kostenneutrale Umstellung auf Open Access möglich ist, bei dem die Autoren bzw. ihre jeweiligen Einrichtungen die Kosten für die Publikationsdienstleistungen der Verlage tragen.

Auf der nunmehr 13. Berliner Konferenz wurden Open-Access-Studien (mit Blick auf Publikationsaufkommen und auf Kosten für Subskriptionen und Article Processing Charges) sowie Transformationskonzepte aus verschiedenen Ländern vorgestellt, in denen es letztlich immer um die Suche nach neuen Geschäftsmodellen mit und ohne die Verlage ging. Vorgestellt wurde auch die Arbeit verschiedener Akteure der Wissenschaftslandschaft, nicht zuletzt der neu eingerichteten »National Contact Points«, die die Transformation zu (mehr) Open Access in ihren jeweiligen Ländern koordinieren sollen.

Bis zum Jahr 2020 ist nicht mehr allzu viel Zeit. So bleibt das vage Gefühl, dass das große Ziel einer umfassenden Umstellung auf den goldenen Open Access bis dahin kaum zu erreichen ist. Aber Papier ist bekanntlich geduldig – auch das digitale. Und wenn der freie Zugang zum Wissen bis zum Jahr 2030 eingelöst würde, so hätten sich die Mühen der Erkundungen, Verhandlungen und Gespräche sicher gelohnt.

Thomas Jung (DIE)

 <https://oa2020.org/b13-conference>

»Offene Wissenschaft«

Open Science Conference 2017

Vom 20. bis 22. März fand die 4. Open Science Conference in Berlin statt. Die Konferenz widmete sich zwei zentralen Punkten von »Offener Wissenschaft«: Sie soll 1. (anonyme) Forschungsdaten und Erkenntnisse dauerhaft, offen für alle und wiederverwendbar zur Verfügung stellen und 2. Wissenschaft verständlich für alle und zugänglich für möglichst viele Interessierte betreiben. Die Tagung will als Fortführung und Weiterentwicklung der »Science 2.0 Conference« der Leibniz-Gemeinschaft die aktuellen Entwicklungen der (europäischen) Open-Science-Bewegung aufgreifen. Weitere Themen waren Forschungsinfrastruktur und Open Educational Resources (OER). Zu Letzteren leistet das DIE seit Jahren Beiträge, nicht zuletzt in Form der Weiterbildungsplattform wb-web.de, die ab 2018/2019 um das Lernportal des Projekts EULE ergänzt wird. Kritisch wurde angemerkt, dass eine offene Wissenschaft Untersuchungen zur Rezeption wissenschaftlicher Beiträge durchaus auch erschwert, indem klassische Verfahren der Reputationsmessung zum Beispiel durch Impact-Faktoren allein nicht mehr tragen. »Altmetrics« können hier eine Antwort sein, indem sie Verbreitung und Wirkung in Sozialen Netzwerken oder der Netzöffentlichkeit nachweisen. Aber auch sie wurden in Berlin kritisch aufgenommen. Das vorausgehende Barcamp wurde als Austauschort zur gegenseitigen Anregung in diesem Sinne genutzt. Hier wurden auch unangenehme Fragen zu Privatsphäre und Beteiligung von marginalisierten Gruppen offen und leidenschaftlich diskutiert.

Kolja P. Debus (DIE)

 www.open-science-conference.eu

KMK-Strategie »Bildung in der digitalen Welt«

Erweiterung um das Kapitel Weiterbildung

Die im Dezember 2016 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedete Strategie »Bildung in der digitalen Welt« wird um die Handlungsfelder allgemeine und politische Weiterbildung ergänzt. In der derzeitigen Fassung des Strategiepapiers beschäftigt sich die KMK bisher mit den Auswirkungen der zunehmenden Digitalisierung auf die Bereiche Schule, Hochschule und berufliche Bildung.

In einer Pressemitteilung vom 8. Dezember 2016 unterstreicht die KMK, dass mit dieser Strategie ein klares Handlungskonzept für die Gestaltung einer der größten gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit vorgelegt werde: »Digitale Medien halten ein großes Potential zur Entwicklung und zum Einsatz neuer Lehr- und Lernprozesse bereit. Sie tragen dazu bei, Schülerin-

nen und Schüler individuell noch besser zu fördern und damit unsere Anstrengungen für mehr Chancengerechtigkeit durch Bildung zu unterstützen.«

Der Arbeitskreis Weiterbildung der KMK wurde in der Folge von der zuständigen KMK-Lenkungsgruppe beauftragt, zum Thema Weiterbildung – als integralem Bestandteil lebenslangen Lernens – bis Ende 2017 ein separates Kapitel der Strategie zu verfassen. Inhaltlich wird in diesem Kapitel der Einfluss der Digitalisierung auf das Lehren und Lernen in der Weiterbildung thematisiert. Auch weitere erforderliche Rahmenbedingungen, wie z. B. die technische Infrastruktur oder Aspekte der IT-Sicherheit, spielen eine Rolle. Dargestellt werden vor allem die Chancen, unterschiedliche Gruppen der Gesellschaft mit digitalen Lernformaten zu erreichen und ihre sozi-

ale, berufliche und politische Teilhabe zu gewährleisten. Da die Weiterbildungslandschaft zum Teil große Unterschiede zur schulischen und beruflichen Bildung sowie zum Studium aufweist, erfahren ihre spezifischen Merkmale besondere Berücksichtigung.

Eine Phase der öffentlichen Anhörung des Kapitels durch Verbände und wissenschaftliche Institute der Weiterbildung ist in Kürze geplant. Zeitliches Ziel der Verabschiedung des Weiterbildungskapitels wird die Sitzung der Kultusministerkonferenz am 7. Dezember 2017 sein.

Norbert Lurz

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)

 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Forschen auf Augenhöhe

15. Werkstatt Forschungsmethoden

Am 1. und 2. März 2017 fand – gefördert vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und von der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung – die 15. Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Wilhelm-Kempf-Haus in Wiesbaden statt. Insgesamt 22 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die an unterschiedlichen Lehrstühlen aus dem gesamten Bundesgebiet und der Schweiz sowie an außeruniversitären Forschungsinstituten an ihren wissenschaftlichen Qualifikationen arbeiten, nahmen an der Veranstaltung teil. Die in den Arbeitsgruppen behandelten Forschungsprojekte bilden dabei sowohl die thematische Breite als auch die methodische Vielfalt der Erwachsenenbildungsforschung ab. So befassen sich die Qualifizierungsprojekte etwa mit Beratung, mit (berufsbiografischen) Entwicklungsprozessen, mit erwachsenenpädagogischer

Professionalität oder mit der Analyse und Bilanzierung von Kompetenzen. Die zugrunde liegenden Daten werden dabei mit Interviews, Gruppendiskussionen, Videografien oder Audioaufnahmen gewonnen und mit entsprechend vielfältigen Verfahren der empirischen Sozialforschung wie der Inhaltsanalyse, der Dokumentarischen Methode, der Interaktionsanalyse oder der Grounded Theory ausgewertet.

Auch in diesem Jahr gab es einen intensiven kollegialen Austausch in moderierten Arbeitsgruppen, so dass Fragen zum Forschungsdesign und zur Entwicklung von Erhebungsinstrumenten erörtert, Datenmaterial exemplarisch ausgewertet oder Perspektiven der theoretischen Einbettung von Befunden diskutiert werden konnten. Die hier initiierten Lernräume und peer-learning-Prozesse waren aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

und des Organisationsteams von einer hohen gegenseitigen Wertschätzung, von Vertrauen und einer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit den Projekten geprägt. Darüber hinaus trug die Werkstatt in zahlreichen Zwischen gesprächen während der Pausen und beim gemeinsamen »geselligen Abend« zur Vernetzung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler innerhalb der Disziplin bei.

Die Rückmeldungen zeigten auch in diesem Jahr wieder, dass die Werkstatt als überaus wertvolle Unterstützung wahrgenommen wird, um »auf Augenhöhe« forschungsmethodische Fragen zu erörtern, Herausforderungen zu teilen und Perspektiven zu verschränken.

Für das Organisationsteam:
Tim Stanik und Anita Pachner

Die »Alpha-Kurzdiagnostik« des DVV

Kompetenzen einschätzen und passendes Unterrichtsmaterial auswählen

Über welche Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (potenzielle) Teilnehmende an Alphabetisierungskursen? Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) bietet Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen seit Februar 2017 ein schnelles und einfaches Verfahren an, um individuelle Lese- und Schreibkompetenzen zu überprüfen: die »Alpha-Kurzdiagnostik«. »Seit Jahren ist bekannt, dass es in Deutschland rund 7,5 Millionen funktionale Analphabeten gibt. Außerdem wissen wir, dass viele zugewanderte Menschen nach einigen Jahren die deutsche Sprache zwar gut sprechen, aber häufig Probleme mit der Schriftsprache haben. Nur wenn der Bedarf im Einzelfall erkannt wird,

können Betroffene eine angemessene Förderung erhalten«, sagt DVV-Direktor Ulrich Aengenvoort.

Mit nur wenigen Aufgaben können die Kenntnisse von Menschen mit Problemen in der Schriftsprache einem der vier Alpha-Levels zugeordnet werden, die aus der »Level-One-Studie (leo.)« der Universität Hamburg entlehnt wurden. Die Einstufung des individuellen Lernstands erleichtert es, Interessierten den passenden Kurs zu empfehlen und geeignete Unterrichtsmaterialien aus den DVV-Rahmencurricula »Schreiben« und »Lesen« für sie auszuwählen. »Eine gezielte Steuerung in passende Bildungsangebote ist essenziell. Für die

berufliche und gesellschaftliche Integration sind neben der Sprechfähigkeit auch Kenntnisse der deutschen Schriftsprache unerlässlich«, betont Aengenvoort.

Die Alpha-Kurzdiagnostik ist mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im DVV-Projekt »Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung« entstanden. Sowohl die Alpha-Kurzdiagnostik als auch die dazugehörigen Unterrichtsmaterialien können kostenlos auf den Grundbildungsseiten des DVV bestellt und heruntergeladen werden.

Monika Socha (DVV)

 www.grundbildung.de

Digitalisierung und Alphabetisierung zusammen denken

Regionalkonferenz »Grundbildung im digitalen Wandel« in Hamm

Üblicherweise werden Digitalisierung und Alphabetisierung/Grundbildung als zwei sehr unterschiedliche Herausforderungen benannt, auf die Erwachsenenbildung antworten kann und muss. Während die Expertise der Erwachsenenbildung für das zweite Thema unbestritten sein dürfte, ist sie beim Thema Digitalisierung nicht unbedingt selbstverständlich. Umso interessanter wird es, wenn sich Akteure versammeln, um den digitalen Wandel nicht als Problem, sondern als Lösung zu thematisieren (um mal eine Anleihe bei Jörg Dräger, Bertelsmann Stiftung, zu nehmen). Genau das war der Fall bei einer so genannten Regionalkonferenz, die unter dem Titel »Grundbildung im digitalen Wandel« am 3. März in Hamm stattgefunden hat. Verantwortet wurde die Konferenz, zu der v.a. Vertreterinnen und Vertreter von Weiterbildungseinrichtungen eingeladen waren, von einem Konsortium aus namhaften Playern, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Volkshochschul-

verband Nordrhein-Westfalen, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) sowie der Nationalen Koordinierungsstelle Europäische Agenda Erwachsenenbildung. Folgende Fragen standen im Mittelpunkt:

- Welche Bedeutung haben digitale Medien in der Alphabetisierung und beim Zweitspracherwerb bei Flüchtlingen?
- Welche Lernsettings/Formate spielen beim Einsatz digitaler Medien in der Alphabetisierungsarbeit eine Rolle?
- Wie kann die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Digitalisierung vorangetrieben werden?

Antworten gab es anhand von Projekten, die das Potenzial digitaler Medien für Alphabetisierung und Grundbildung ausnutzen. Folgt man der Einschätzung von Keynote-Redner Prof. Schrader (DIE), so blieben manche Projekte noch zu sehr den Strukturen und Mög-

lichkeiten des analogen Lernens verhaftet, die sie 1:1 in digitale Umwelten übertragen. Ihr Potenzial entfalteten digitale Lösungen dann, wenn sie Lehrkräfte wirksam entlasteten und eigenständige Lösungen fanden, die analogen Tools verschlossen blieben. Die für Weiterbildung (noch) zuständige Landesministerin Sylvia Löhrmann erläuterte am Beispiel von Erklärvideos, wie Lerner beim eigenaktiven Gestalten zu Experten und Erklärern werden. Teilhabe durch Digitalisierung ist ihr ein wichtiges Anliegen. In ihrem Grußwort verwies sie auf das neue Leitbild ihres Ministeriums, das den digitalen Wandel thematisiere. Auch im Gesprächskreis der Landesorganisationen werde ein entsprechendes Strategiepapier erarbeitet.

Man darf gespannt sein, wie die Teilnehmenden die Fülle von Anregungen zur Weiterarbeit und -entwicklung aufnehmen und umsetzen können.

DIE/PB

Kompetenzorientierung in der Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Forschungsprogramm der »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« (WiFF)

Kompetenzorientierung hat in den letzten Jahren hohe Durchschlagskraft erzielt, unter anderem durch die Verbreitung des »Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen« (DQR) oder in der Diskussion um Kompetenzstandards Lehrender in der Erwachsenenbildung. Auch in der beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern schlägt sich dieser Ansatz nieder und eröffnet für Berufe in personenbezogenen Dienstleistungen neue Wege. Mit dem Forschungsprogramm der »Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte« (WiFF) werden diese Auseinandersetzungen aufgegriffen, und es wird versucht, sie fachwissenschaftlich und didaktisch zu modellieren. Dabei geht es auch um die Durchlässigkeit bzw. Anschlussfähigkeit von Berufs- und Hochschulbildung. Erzieherinnen und Erzieher gelten als ausgesprochen weiterbildungsaffine Berufsgruppe. Durch Arbeitsbücher der WiFF (»Wegweiser Weiterbildung«) sollen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte Impulse gesetzt werden. Die Kompetenzprofile, die diesen Büchern zugrunde liegen, werden in einem dialogischen Setting zusammen mit Expertinnen und Experten aus Wissen-

schaft, Ausbildung, Fachpolitik und -praxis erarbeitet. Kompetenzprofile geben Anregung für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung mit Fokus auf personaler Kompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz) und Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten). Ziel ist es, über die kompetenzorientierte Weiterbildung die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte zu erweitern. Dabei werden Akzente gesetzt, Weiterbildung und Praxis stärker zu verbinden.

In den Expertengruppen gelingt es, aktuelle Handlungsanforderungen im Praxisfeld unter verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Dadurch erhalten Weiterbildende mit dem »Wegweiser Weiterbildung« ein multiperspektivisches Instrument, um für ein hoch heterogenes Arbeitsfeld je adaptive und kompetenzorientierte Weiterbildungen zu gestalten.

Um Einblick in den tatsächlichen Umgang mit Kompetenzorientierung zu bekommen, wurde in WiFF auch eine empirisch-qualitative Erkundungsstudie durchgeführt. In den Interviews hat sich unter anderem gezeigt, dass die befragten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in ihrer eigenen Interpretation des Konzepts besonderes Gewicht auf

die Anregung der Sozialkompetenz ihrer Teilnehmenden legen. Hier wird also offenbar nur ein Teil des Kompetenzkonzepts ausgeschöpft.

Die Studie setzt Impulse, um das Konzept der Kompetenzorientierung in der Weiterbildung von fröhlpädagogischen Fachkräften zu reflektieren und dadurch auch tiefgreifender zu verorten. Daran anknüpfend wurde das Thema Kompetenzorientierung auch didaktisch aufgegriffen und in Expertenworkshops beraten. Dabei wurden vier Prinzipien herausgearbeitet: Subjektorientierung, Komplexitätsorientierung, Reflexionsorientierung und Performanzorientierung. Anhand methodischer Umsetzungsbeispiele wird für die Praxis der Weiterbildung von fröhlpädagogischen Fachkräften beschrieben, wie die unterschiedlichen didaktischen Schritte – von der Bedarfsermittlung über die Angebotsvorbereitung bis zur Programmevaluation – von diesen vier didaktischen Prinzipien getragen sein können. Der erste Konzeptentwurf wird derzeit in der Praxis erprobt. Damit wird versucht, zu einer berufsfeldspezifisch angemessenen Umsetzung von Kompetenzorientierung beizutragen, die dieses Konzept aus seiner allgemeinen Anlage herauslöst und somit auch größere Akzeptanz erlangen kann.

Anke König (Leiterin WiFF)
Jelena Kovačević (ehem. Wissenschaftliche Referentin WiFF)



Beim WiFF-Fachforum fokussierte Prof. Dr. John Erpenbeck (Steinbeis-Hochschule Berlin) den Zusammenhang von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Sein Ansatz bietet eine gute Ausgangsbasis, um Kompetenzorientierung auch disziplinär und arbeitsfeldbezogen weiterzuentwickeln. (Foto: Felix Krammer)

WiFF ist ein Forschungsprogramm, das seit 2009 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung am Deutschen Jugendinstitut in München durchgeführt wird. Mit dem Projekt wird das Ziel verfolgt, Kindertageseinrichtungen als Basis des deutschen Bildungssystems zu stärken und auf diese Weise allen Kindern Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Weitere Informationen unter

www.weiterbildungsinitiative.de

»Theoretisch wie methodisch anspruchsvoll«

Internationale Fachtagung

»Research on Intervention and Implementation in Education«

Wie kann Bildungsforschung praktisch werden? Und was können Wissenschaft und Forschung dazu beitragen, Praxis und Politik bei anstehenden Handlungen und Entscheidungen zu unterstützen? Diese Frage wurde in den vergangenen Jahren national wie international mit der Leitvorstellung einer evidenzbasierten Bildungspolitik und Bildungspraxis diskutiert. Mit dieser Programmatik ging ein massiver Ausbau der empirischen Bildungsforschung in Deutschland einher, der sich vornehmlich auf die Schule und die frühe Bildung konzentrierte, aber auch die Erwachsenen- und Weiterbildung einbezog. So leisten Survey- und Monitoringstudien (z. B. der Adult Education Survey oder der wb-personalmonitor) und Large Scale Assessments (z. B. PIAAC oder level one) einen unverzicht-

entwickelt und erprobt werden, die notwendige und wünschenswerte Veränderungen in Politik und Praxis ermöglichen. Ob diese Konzepte und Strategien halten, was sie versprechen, muss sich in der Praxis entscheiden, kann also nur in Interventions- und Implementationsstudien geprüft werden. Doch solche Studien sind selten, u. a. weil sie oft teuer, da längerfristig angelegt sind, vor allem aber, weil sie sowohl theoretisch wie methodisch anspruchsvoll sind. Vor diesem Hintergrund haben das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE, Josef Schrader), das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Marcus Hasselhorn), das Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und

Mathematik (IPN, Olaf Kölle) und das Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen (HIB, Ulrich Trautwein) gemeinsam eine zweitägige internationale Fachtagung »Research on Intervention and Implementation in Education – Current State, Challenges and Perspectives for Empirical Educational Research« veranstaltet.

Mitfinanziert wurden die beiden Veranstaltungstage am 22. und 23. Mai 2017 in Berlin durch den Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale (LERN, www.leibniz-bildungspotenziale.de).

Der erste Tag fokussierte theoretische und methodische Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven von Interventions- und Implementationsforschung in Bildungskontexten. Hierzu trugen internationale und nationale Experten über Vorträge zu spezifischen Teilthemen bei: Eckhard Klieme vom DIPF (Frankfurt a. M.) eröffnete die

Tagung mit seiner Keynote »Towards Better Theory and More Relevance: Educational Research in Germany between Large Scale Surveys and Intervention Studies«, in der er u. a. nach einer Status-quo-Bilanzierung gegenwärtige Herausforderungen sowie Empfehlungen für künftige Bildungsforschung und den Transfer ihrer Erkenntnisse in Politik und Praxis skizzierte. Robert Slavin (Johns Hopkins Universität, USA) richtete in seinem Vortrag »Randomized Experiments in Education: Principles, Procedures and Problems« den Fokus auf Interventionsforschung und randomisierte Experimente. Daran anschließend vertiefte Mirjam Moerbeek (Universität Utrecht, NL) in ihrem Vortrag »Optimal Designs in Longitudinal Trials with Varying Treatments« den Aspekt der Planung von längsschnittlich angelegten Interventionsstudien im Blick auf wissenschaftliche Standards und praktische Zumutbarkeit. Die breite Implementation wissenschaftlich abgesicherter Innovationen in die Mehrebenenstruktur von Bildungssystemen wurde von Dean Fixsen (Universität North Carolina at Chapel Hill, USA) und Chris Brown (University College of London, UK) in ihren jeweiligen Vorträgen »Implementation of Educational Interventions at the Intersection of Individual, Organization and Institution« und »Evidence-Based Practice – Diverse Approaches and Challenges« thematisiert.

Daran anschließend wurden am zweiten Tag Ausgangslagen, Anforderungen und Potenziale eines möglichen gemeinsamen DFG-Forschungsverbundvorhabens zu Interventions- und Implementationsforschung in Bildungskontexten diskutiert. Wissenschaftliche Mitarbeitende aus den beteiligten Instituten nahmen daran teil und gaben hierzu Einblick in ihre aktuellen oder geplanten Forschungsarbeiten. Detlev Leutner (Universität Duisburg-Essen, langjähriges Mitglied des Senats der DFG) beriet die vorgestellten Projekte und die Initiatoren der Veranstaltung im Blick auf aussichtsreiche Antragsstrategien.



baren Beitrag, um Ausgangs- und Problemlagen des Bildungssystems zu identifizieren. Sie bieten aber in der Regel noch keine Erklärungen für die beobachteten Phänomene, können also noch nicht hinreichend begründen, warum z. B. die Beteiligungschancen oder die Kompetenzen Erwachsener sich zwischen sozialen Gruppen, Regionen oder Staaten z. T. beträchtlich unterscheiden. Erst wenn solches Erklärungswissen vorliegt, für das in der Regel (Feld-)Experimente oder Längsschnittstudien notwendig sind, können in der Wissenschaft auch Strategien und Konzepte

Erasmus+: Zwischenbilanz und Zukunftsblick

Positionsschreiben der NA-Direktorinnen und -Direktoren

Erasmus+, das Programm für Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union, ist die Zusammenfassung bisheriger EU-Programme für Lebenslanges Lernen und europäischer Kooperationsprogramme im Hochschulbereich. Durch das 2014 gestartete und bis 2021 laufende Programm sollen mehr als vier Millionen Menschen von den EU-Mitteln profitieren und ihre Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeiten verbessern können: Mit Erasmus+ erwerben jährlich rund 670.000 junge und erwachsene Europäer an zehntausend teilnehmenden Einrichtungen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, um ihre Anschlussfähigkeit an Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zu stärken. Überdies sollen durch das Programm die Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung sowie der Kinder- und Jugendhilfe modernisiert werden. Eine aktuelle Zwischenbilanz zu Erasmus+ ziehen die Direktoren der europäischen Nationalen Erasmus+-Agenturen für Bildung und Ausbildung in einem Positionsschreiben, das im März 2017

verabschiedet und an die Leitung der Delegation für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission übergeben wurde. Das Positionsschreiben betont den guten Ruf des Programms sowie die öffentliche Sichtbarkeit und die sehr guten Maßnahmen zur Steigerung des Wertes von Bildung. Erasmus+ gewährleiste die Möglichkeit einer Zusammenarbeit über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg. Kritisiert wurde die aktuell noch fehlende Benutzerfreundlichkeit für die Programmteilnahme. Verbesserungen bei den Programmzugangsmöglichkeiten und die Steigerung der Benutzerfreundlichkeit gehörten deshalb auch zu den dringlichsten Wünschen für die Zukunft. Wünschenswert wäre es, den Programmteilnehmenden und Institutionen den Eindruck zu vermitteln, dass Erasmus+ für sie maßgeschneidert ist. Die Vorteile der Digitalisierung und das Potenzial der sozialen Medien sollen für das Programm europäischer und weltweiter Begegnungen als unterstützendes Element genutzt werden, um die Mobilität und Erreich-

barkeit zu steigern. Darüber hinaus sei für das aktuelle und das ab 2021 startende Nachfolgeprogramm eine kontinuierliche und graduelle Verbesserung sinnvoll, eine umfangreiche Umstrukturierung sei nicht notwendig. Einen besonderen Stellenwert müsse neben der Integration Geflüchteter das Thema Inklusion erhalten. Im Zentrum dessen, was Europa und die Europäische Union ausmache, stehe Bildung – und damit verbunden die Meinungs-, Forschungs- und Versammlungsfreiheit sowie Respekt, Toleranz und die Akzeptanz von Andersartigkeit. Das neue Programm soll deshalb nach Ansicht der Direktorinnen und Direktoren im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes für Bildung und Ausbildung einen Schwerpunkt auf Bürgersinn, politische Bildung, kritisches Denken und soziale Beteiligung legen. Eine Erhöhung des Gesamtbudgets, um den Finanzierungsstand von 2020 auch für nachfolgende Jahre aufrechterhalten zu können, wird angestrebt.

DIE/NK

 www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/Dateien-vom-Altsystem/Presse/News/Erasmus__expectations_for_the_future.pdf

»HANDELkompetent«

Ein Projekt zum arbeitsintegrierten Lernen

Die Digitalisierung und der demografische Wandel stellen Unternehmen vor immer neue Herausforderungen. Durch innovative Technologien, wie beispielsweise digitale Verkaufs- und Geschäftsstrategien, und die Veränderung in der Altersstruktur ist ein kurzlebiger, dynamischer Wandel zu beobachten. Der aktuellen Herausforderung, Fachkräfte zu rekrutieren und langfristig zu halten, können die Unternehmen mit neuen Formen der Qualifizierung und Weiterbildung begegnen. Hier setzt das vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt »HANDELkompetent« mit innovativen und technologiebasierten Lernformen an. Durch den kombinierten Einsatz von Tablet, App und iBeacons können Lernprozesse

überall am Arbeitsplatz stattfinden. Mithilfe der Bluetooth-gesteuerten iBeacon-Sender erkennt eine App Lernorte und ruft situationsgerecht kontext- und kompetenzbezogene Lerninhalte ab. So wird das Lernen aus dem Klassenzimmer in die Arbeitssituation hinein getragen: Die kontextbezogenen Lerninhalte ermöglichen arbeitsintegriertes Lernen, indem Kontextbedingungen wie unterschiedlich hohe Geräuschpegel, verschiedenartige Lernorte, die Anwesenheit oder Abwesenheit Externer oder auch unterschiedliche Tätigkeiten berücksichtigt werden. Dagegen ist der Ausgangspunkt kompetenzbezogener Lerninhalte die Erfassung des IST-Standes ausgewählter Kompetenzen im Rahmen von erstellten Mitarbeiterprofilen. Entsprechend des

Kompetenzlevels werden den Lernenden unterschiedliche Lerninhalte angeboten, die entweder die Entwicklung der vorhandenen Kompetenzen fördern oder dazu dienen, erreichte Kompetenzlevel zu konsolidieren. Berührungsängste mit den neuen Lerntechnologien können durch generationsübergreifende Tandempartnerschaften gemildert werden. »HANDELkompetent« bildet so die ideale Schnittstelle von analogem und digitalem Lernen und Lehren.

Martin Templer
(systemkonzept GmbH)

Kontakt:
handelkompetent@systemkonzept.de

 www.handelkompetent.de

»Endlich mal eine gute Einladung«

Neueröffnung des Katholisch-Sozialen Instituts des Erzbistums Köln (KSI)

Eine unter 150 geladenen Prominenten aus Kirche, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft würdigte die Eröffnung des neuen KSI-Gebäudes mit den Worten »Endlich mal eine gute Einladung« – Angela Merkel. »Sonst hätte ich dieses Kleinod nicht kennenlernen dürfen«, so drückte die Bundeskanzlerin die Freude über ihre Eindrücke am 3. Mai 2017 aus. Nach mehr als fünf Jahren Planung und Umbau ist das KSI von seinem Gründungsort Bad Honnef nach Siegburg umgezogen, nachdem dort die Benediktiner die Abtei auf dem Michaelsberg verlassen hatten. Das KSI, der einst von Kardinal Frings als Akademie für eine Erwachsenenbildung auf Basis der Katholischen Soziallehre ins Leben gerufen, rückt damit noch stärker in die öffentliche Wahrnehmung, nicht zuletzt, da der Michaelsberg ein zentraler Orientierungspunkt im Großraum Bonn/Siegburg ist.

Das Erzbistum Köln kostete der Umbau 41 Millionen Euro – dementsprechend hohe Erwartungen verbinden sich mit der neuen Adresse. Das KSI möchte, so Kardinal Woelki, einen Beitrag zu sinnerfülltem Leben leisten und in bewegten Zeiten Orientierung bieten, die Frage nach

sozialer Gerechtigkeit inmitten einer komplexer werdenden weltweiten Vernetzung bearbeiten. Es habe auch eine »Türöffner-Funktion« für Menschen, deren »erster und manchmal einziger Begegnungsort mit der Kirche« das KSI sei.

Merkel äußerte sich zum Stellenwert der Bildung: »Religiöse Bildung war seit jeher verbunden mit der Förderung eigenständigen Denkens und kritischer Urteilsfähigkeit. Es ist daher das allerwichtigste, dass Sie die Menschen in Ihrer Bildungseinrichtung dazu ermutigen, ihnen auch die Selbstgewissheit geben, dass sie eigenständig urteilen können.«

Vier Tage nach Merkels Besuch wurde das KSI nach einer Heiligen Messe auf dem Siegburger Marktplatz von Kardinal Woelki feierlich eingesegnet. KSI-Direktor Prof. Bergold kündigte an, das KSI werde als Wahrzeichen der Stadt baulich wie inhaltlich strahlen, »programmatisch weit hinaus ins Land und bewusst in die Stadt hinein«. Im Rahmen eines Tages der Offenen Tür konnten sich die Rheinländer bereits von der hervorragenden Ästhetik des neuen Bildungshauses überzeugen.

DIE/PB; DIE/NK



Foto: Erzbistum Köln/ Robert Boecker

Für das KSI wünscht sich die Kanzlerin – hier mit Kardinal Woelki –, dass es zu einem Ort werde, an dem die gemeinschaftliche Suche nach Lösungen für die zeitaktuellen Fragen entsteht und die Werte der Demokratie weitergegeben werden. Sie appellierte an den Mut zum Nachdenken, um sich Zeit zu nehmen, bestimmte Entscheidungen zu treffen, »weil alles immer schnell gehen muss, aber nicht schnell geht«.

🌐 <http://tagen.erzbistum-koeln.de/ksi/>

Zehn Jahre »Quizlet«

Vor zehn Jahren legte Entwickler Andrew Sutherland den Grundstein für die heutige Lernplattform Quizlet. Sie weckte schnell das Interesse zahlreicher Schülerinnen und Schüler und verzeichnet inzwischen bis zu 40 Millionen Nutzer monatlich. Quizlet ist vielseitig einsetzbar: Z. B. unterstützt das Medium, welches seit 2012 auch als App erhältlich ist, das lebenslange (Er-)Lernen von Fachvokabular in Disziplinen wie beispielsweise Medizin oder Kunstgeschichte.

DIE/NK

🌐 <https://quizlet.com/>

Impulskarten für Sprechenlernen mit Spaßfaktor

Der Beltz-Verlag hat ein Set aus 60 Impulskarten für »SprechSport« vorgelegt. Das Konzept entwickelte Sprecherzieherin Dagmar Puchalla (Leuphana Universität), die Text-Übungen basieren auf Texten von Deutschlands schnellstem Sprecher, Dr. Georg Winter.

Mithilfe der Karten können spielerisch Körperhaltung, Gestik, Stimme, Artikulation sowie die Atemmuskulatur trainiert werden. Die Übungen sind in Gruppen oder als Einzeltraining möglich. Zudem erläutern die Karten die wichtigsten Regeln des Hochdeutschen und geben Entspannungstipps

gegen Stress an die Hand. Trainer, Coaches und Logopäden können die Impulskarten in ihren Trainingseinheiten einsetzen.

Puchalla, D. (2017). *60 Impulskarten Sprechtraining, Sprechspaß mit Sprechsport*. Weinheim, Beltz. 29,95 Euro.

DIE/NK

🌐 **Sprech Sport**

🌐 www.sprechsport.de

»Das Politische in der Erwachsenenbildung«

Das Vermächtnis von Peter Faulstich

»Die Tagung hatte eine ganz besondere Atmosphäre, die als familiär beschrieben werden kann. Zudem erzeugte die Vielzahl an unterschiedlichen Fachforen ein Bewusstsein für die Breite der Arbeiten und Themen, mit denen sich Peter Faulstich auseinandergesetzt hat, und somit auch, wie politisch die Erwachsenenbildung eigentlich ist.«



Foto: Sijja Heinrichs

Hannelore Faulstich-Wieland, Silke Schreiber-Barsch im Fachforum »Raum und Lernort in gesellschaftlichen Verhältnissen«

So berichtet Franziska Bonna, Dr. des. am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, über die Tagung »Das Politische in der Erwachsenenbildung«, die im März mit ca. 200 Teilnehmenden aus Wissenschaft, Verbänden und Weiterbildungspraxis

stattfand. Zu der Veranstaltungsatmosphäre eines »wissenschaftlichen Familientreffens« – aber eben nicht eines andenkenden und voller Ehrfurcht abgehaltenen Kolloquiums – haben die unauffällige, aber effiziente Tagungsorganisation und -regie wesentlich beigetragen. Die veranstaltenden Hamburger Professorinnen Anke Grotlüschen, Silke Schreiber-Barsch, Christine Zeuner und Sabine Schmidt-Lauff hatten sich mit drei großen Diskussionsforen und zehn Fachforen ein Format ausgedacht, in dem die Breite der Forschungsthemen von Peter Faulstich zur Geltung kam. Die Bestückung der Forschungsthemen wurde komplett in die Hände der Moderatoren der Foren gelegt. Die daraus entstandene Freiheit bei der Auswahl der Referenten entlastete in gewisser Weise auch davon, das »Politische in der Erwachsenenbildung« zu eng auszulegen. Die mehr als 30 Vorträge, die in zwei Tagen vorgestellt wurden, standen dann auch stärker für das breite Spektrum und die aktuellen Aneignungswege der Forschungsthemen – aber eben auch für die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Disziplin.

So trug zum Beispiel Franziska Bonna in dem von Prof. Dieter Nittel moderierten Fachforum Biographizität Ergebnisse ihrer gerade abgeschlossenen Dissertation zum Thema »Subjektiv und biographisch begründete Vorstellungen von der beruflichen Zukunft Langzeitarbeitsloser« vor. Heide von Felden reflektierte »Biographie als sozialwissenschaftliches Konzept in der Biographieforschung – und das Politische daran«. Klaus Heuer (DIE) setzte sich im Rahmen der Veranstaltung mit dem biografischen Lernen in großen gesellschaftlichen Krisen auseinander: »Das Große und das Kleine zusammenbringen – Anmerkungen zum Wechselverhältnis von Demokratisierung und reflexiven Erinnerungskulturen«.

Die Tagung ist ein Beleg für die öffentlichen Bezüge der Disziplin der Erwachsenenbildung, aber auch für ihre theoretische Fundierung, die von Faulstichs Generation mit vorangetrieben worden war. Und das ist sicherlich in einem guten Sinne ein weiter wirkendes Vermächtnis von Peter Faulstich.

Klaus Heuer (DIE)

»Bildet Banden, bildet euch!«

Dokumentarfilm über die Schule für Erwachsenenbildung, Berlin

Die Schule für Erwachsenenbildung (SFE) ist Mittelpunkt des neuen Films von Alexander Kleider. Der ehemalige SFE-Schüler und Dokumentarfilmer begleitet in »berlin rebel high school« eine bunte Klasse von ehemaligen Schulabrecherinnen und Schulabbrechern auf ihrem Weg zum Abitur. Entstanden ist ein äußerst sehenswertes Porträt über eine alternative Schule, die sich wie keine andere im deutschsprachigen Raum seit über 40 Jahren konsequent selbst verwaltet – ohne jegliche Förderung, lediglich durch das Schulgeld der Lernenden finanziert.

Dass es hier weniger um Schule und mehr um Erwachsenenbildung geht, wird schnell deutlich. Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig, die Schülerinnen und Schüler sind für ihr Lernen selbst verantwortlich, sie entscheiden, was sie wann und wie lernen. Und so gehört es zu den wichtigsten Anliegen der Lehrenden, die jungen Menschen erfahren und erkennen zu lassen, dass Lernen Spaß macht und neue Lebensmöglichkeiten eröffnet. Steinig ist der Weg zum Abitur dennoch: Nach anfänglicher Begeisterung erleben viele Lernende Ernüchterung: Sein Schicksal selbst in die Hand zu neh-

men verlangt viel Selbstdisziplin, die Abbruchquote an der SFE ist hoch. Kleider begleitet »seine« Klasse durch alle Höhen und Tiefen. Das Filmpublikum erhält einen Einblick in die vielseitigen Formen des Unterrichtens, die gelebte Basisdemokratie, die Freundschaftlichkeit zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch in die Phasen des Zweifels und der Langeweile. Der Film zeigt unprätentiös und selbstverständlich auf, wie Inklusion gelebt werden kann. Nach der Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis im Jahr 2016 erhält diese bemerkenswerte Schule durch »berlin rebel high school« eine weitere große Würdigung.

Katrin Hülsmann (DIE)

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Arnold, Rolf

Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiografie

Bern: hep-Verl., 2017

Der handlungsorientiert und nachdenklich geschriebene Band stellt Denkhorizonte und Methoden vor, wie die Über-60-Jährigen ihre restliche Lebenszeit bewusst gestalten und reflektieren können. Er skizziert die Möglichkeit, eine klarsichtige und reflektierte Lebenshaltung zu entwickeln, statt die verbleibende Zeit untätig an sich vorüberziehen zu lassen.

Brunnhuber, Stefan

Die Kunst der Transformation. Wie wir lernen, die Welt zu verändern

Freiburg: Herder, 2016

Das Buch nutzt Erkenntnisse der Psychologie und Nachhaltigkeitsforschung – Stichworte hierfür sind Dissoziation und Kollusion –, um Barrieren des Wandels aufzuzeigen. Brunnhuber macht strukturelle Vorschläge für gesellschaftlichen Wandel, insbesondere für Komplementärwährungen, ein Grundeinkommen oder Lebensstilmodifikationen.

Campiche, Roland J./Kuzeawu, Afi Saka
Die jungen Alten. Vom Bildungssystem vergessen

Zürich: Seismo Verl., 2017

Campiche und Kuzeawu analysieren die aktuelle Situation der Seniorenumiversitäten in der Schweiz. Nach einer Beschreibung der Struktur der bestehenden Institutionen werden Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden vorgestellt und Anstöße für eine teilnehmerorientierte Pädagogik für ältere Menschen entwickelt.

Chomsky, Noam

Was für Lebewesen sind wir?

Berlin: Suhrkamp, 2017

Die Aufsatzsammlung versammelt vier Texte, die das sprachwissenschaftliche Wirken von Noam Chomsky in seiner Breite vorstellen. Chomskys Aufmerksamkeit gilt der allen Sprachen zugrunde

liegenden Universalgrammatik und den Beschränkungen, denen unser Denken durch die menschliche Sprache unterliegt. Durch diese Beschränkungen, so Chomsky, können uns einige Geheimnisse der Natur für immer verborgen bleiben. Zugleich eröffne die Sprache aber eine kreative Freiheit; einen Freiheitsinstinkt, der uns gegen Herrschaft aufbegehren und eine freie Entfaltung suchen lässt.

Curtius, Ernst Robert

Elemente der Bildung

München: C. H. Beck Verlag, 2017

Die sorgfältige Edition macht Curtius' Buch, in den 1930er Jahren geschrieben und nie veröffentlicht, erstmals der Öffentlichkeit zugänglich. In einem ausführlichen Nachwort geht Ernst-Peter Wieckenberg der Frage nach, welche persönlichen und politischen Umstände das Erscheinen verhindert haben. Er verortet das Buch in Curtius' Denken und den Debatten der Zeit, insbesondere auch des Hohenrodter Bundes, und zeigt eindrucksvoll, wie sich ein deutscher Geisteswissenschaftler gegen die ideologische Vereinnahmung der Bildung stemmte und dabei selbst im Strom der Ideologien mitschwamm.

Desjardins, Richard

Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies and constraints

London [u.a.]: Bloomsbury, 2017

Auf der Basis vergleichender Statistiken zur Erwachsenenbildung aus PIAAC und Fallstudien einzelner Länder analysiert der Autor, welche Weiterbildungsstrukturen und Weiterbildungspolitiken das Lernen Erwachsener fördern. Dabei umfasst das Spektrum Angebote des weiterbildenden Universitätsstudiums, der betrieblichen Weiterbildung, compensatorischer, zivilgesellschaftlicher und Freizeit-Angebote. Diskutiert werden die Beispiele Vereinigtes Königreich, Südkorea, Dänemark, Finnland, Norwegen, Deutschland und die Niederlande.

Erpenbeck, John/Sauter, Werner (Hrsg.)

Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt

Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2017

Im Handbuch geht es um die Entwicklung von Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ mit den technischen und kommunikativen Möglichkeiten elektronischer Datennetze umzugehen, sie für die eigene Kompetenzentwicklung wie auch für die von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Mitarbeitenden zu nutzen. Praktikern kann es helfen, bedarfsgerechte Konzepte und Instrumente des Kompetenzaufbaus mit innovativen Lernformen zu entwickeln und umzusetzen.

Hartleb, Florian

Die Stunde der Populisten. Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können

Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl., 2017

Dieser Band beschreibt Begründungszusammenhänge für den seit den 1980er Jahren entstandenen Populismus insbesondere in Europa und gibt Analysekriterien und Argumente zur Orientierung in der Auseinandersetzung mit diesem erstarkenden Phänomen.

Hill, Burkhard/Banffy-Hall, Alicia de (Hrsg.)

Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive

Münster: Waxmann, 2017

Dieser Sammelband enthält Beiträge aus internationaler und nationaler Perspektive, die die Community Music in Theorie, Praxis und Ausbildung beleuchten. Es ist zugleich die erste deutschsprachige Textsammlung zu diesem Thema.

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion/Hippel, Aiga von/ Gieseke, Wiltrud
Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives

Frankfurt a.M.: Lang, 2017

Der aus einer internationalen Konferenz entstandene Band setzt internationale und vergleichende Forschungen

zu Programmplanung in Beziehung und führt in die Forschungsmethode der Programmanalyse ein. Außerdem stellen die drei deutschsprachigen Programmarchive ihre Bestände und Forschungsinfrastrukturen vor.

Klemm, Ulrich (Hrsg.)

Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart

Hannover: Offizin-Verl., 2017

Die Autoren des Bandes reflektieren die Aufgaben, Ressourcen und Perspektiven gegenwärtiger VHS-Arbeit im Kontext der politischen Gegenwart kritisch. Sie kommen zu dem Schluss, dass die VHS noch stärker zu einem bürger-schaftlichen und öffentlichen Ort der Demokratieentwicklung werden muss.

Koppel, Ilka

Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung.

Eine Design-Based Research-Studie [Elektronische Ressource]

Wiesbaden: Springer VS, 2017.

Die Studie geht der Frage nach, wie eine Online-Diagnostik zur literalen und mathematischen Kompetenzmessung für die Zielgruppe gebrauchstauglich zu gestalten ist. Der Zugang zur Fragestellung wird über aktuelle Erkenntnisse sowie theoretische Hintergründe zu den Themen computerbasierte Diagnostik, funktionaler Analphabetismus, Usability und Kognitionspsychologie hergestellt. Für die Studie wurden außerdem funktionale Analphabeten beobachtet und befragt. Auch Experten der Alphabetisierungspraxis kommen zu Wort. Vorgestellt werden insbesondere Ergebnisse zu Computererfahrungen und zum Nutzungsverhalten der Testpersonen.

Löw Beer, David

Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung [Elektronische Ressource]

Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, 2016
Auf Grundlage eines Literaturberichts werden zwei Schlüsselmodelle der relevanten Bezugsdisziplinen bestimmt,

nämlich die ökonomische Bewertung und das Management von Ökosystemdienstleistungen und umweltpolitische Instrumente. Danach werden die beiden identifizierten Modelle inhaltlich entsprechend der Anforderungen des Literacy-Ansatzes detailliert aufgearbeitet. Im zweiten Teil der Arbeit werden Präkonzepte, d. h. Vorstellungen, die bei Lernenden vor einem Bildungsprozess bestehen, zu Phänomenen erforscht, die anhand der beiden ausgewählten fachlichen Modelle bearbeitet werden können.

Marquard, Markus

Internetnutzung weiterbildungsin- teressierter Älterer als Kompetenz- entwicklung.

Eine Fallstudie zum Zusammenhang von Internetnutzung, lebenslangem Lernen und aktivem Alter(n) im Kontext des »Virtuellen und realen Lern- und Kompetenz-Netzwerks älterer Erwachsener (ViLE) e. V« Ulm: Klemm + Oelschläger, 2016
Der Band beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von aktivem und gelingendem Altern, lebenslangem Lernen und der Internetnutzung durch Ältere. An der Schnittstelle zwischen Altersforschung und Erwachsenenbildung wird dabei der Begriff »Kompetenzentwicklung« im und für das Altern herausgearbeitet. Medienpädagogische Fragestellungen werden in Bezug auf das Lernen älterer Menschen mit Hilfe des Internets diskutiert und Online-Communities als ein Ermöglichungsraum für Lernen und Kompetenzentwicklung im Alter analysiert.

Schiffauer, Werner/Eilert, Anne/Rudloff, Marlene (Hrsg.).

So schaffen wir das – eine Zivilgesell- schaft im Aufbruch.

90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten Bielefeld: transcript, 2017
Zwischen 2015 und 2016 sind etwa 15.000 Projekte entstanden, in denen kreative Antworten auf die vielfältigen Herausforderungen der Zuwanderung gefunden wurden. In diesem Band werden 90 Projekte beispielhaft dargestellt. Sie zeigen, welche Kraft zur

Bewältigung von gesellschaftlichen Pro- blemen in der Zivilgesellschaft zu finden ist – und welches Potenzial zu einem neuen Miteinander nicht nur im Umgang mit Zuwanderern, sondern auch innerhalb der Zivilgesellschaft steckt.

Siegemund, Horst

Die Transformationsperiode der Volks- hochschule Leipzig 1990 bis 1997

Ulm: Klemm + Oelschläger, 2017

Die Quellenstudie stellt Kontinuität und Wandel in der Geschichte der Volks- hochschule Leipzig in den 1990er Jah- ren vor. Im Mittelpunkt steht die Phase der deutschen Wiedervereinigung, die hier mit dem Begriff der Transformation beschrieben wird.

Willner, Sarah

Geschichte en passant. Archäologi- sches Themenwandern in den Alpen als wissenskulturelle Praxis

Münster: Waxmann, 2017

Die Studie untersucht die Art und Weise, wie aus einem alpinen Wan- derweg ein *Themed Environment* wird, in dem Wissen über Ötzi und seine Lebensweise vermittelt werden kann. Zum anderen beschreibt Willner die Aneignung dieses Wissens über die Körpertechnik des Bergwanderns bzw. Bergsteigens und untersucht die Rolle physisch-sensorisch-emotionaler Erfah- rungen bei dieser Wissensaneignung.

Zimmermann, Therese E./Jütte, Wolf- gang/Horváth, Franz (Hrsg)

Arenen der Weiterbildung

Bern: hep-Verl., 2016

Die Festschrift für Karl Weber, den langjährigen Leiter des Zentrums für universitäre Weiterbildung der Universi- tät Bern, will zu handlungspraktischen Reflexionen, bildungspolitischen Debat- ten und zur weiterführenden Forschung der Weiterbildungslandschaft in der Schweiz anregen.

Klaus Heuer (DIE)

Personalia

Prof. Dr. Hendrik Drachsler ist neuer Professor für Informatik mit dem Schwerpunkt Educational Technologies am Deutschen Institut für Internationale



Foto: DIPF

Pädagogische Forschung (DIPF) und an der Goethe-Universität. Mit der gemeinsamen Berufung stärken die beiden Institutionen die deutsche Forschung zur Digitalisierung von Bildung.

Karl Heinz Eisfeld ist neuer Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Katholische Erwachsenenbildung München und Freising. Er löst Pater Alfons Friedrich SDB ab. Als Stellvertreterin folgt Ursula Lay (1. Vorsitzende des KBW Traunstein) Dieter Thalhammer nach.

Am 17. März 2017 wurde das Präsidium des Dachverbandes der Weiterbildungsgesellschaften (DVWO) satzungsgemäß neu gewählt: **Joerg-Friedrich Gamper** ist neuer Präsident.

Dr. Reinhold Hugenroth leitet die Geschäftsstelle des Netzwerkes Alphabetisierung und Grundbildung der KEB Sachsen-Anhalt, die gemeinsam von der Ländlichen Erwachsenenbildung, von Arbeit und Leben und der KEB getragen wird.

Heike Riedel ist seit dem 1. April 2017 Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenen- und Familienbildung NRW e.V. und hat somit die Nachfolge von Klaus Wittek angetreten.

Veranstaltungstipps

8. Werkstatt für Kritische Bildungstheorie

Die Werkstatt Kritische Bildungstheorie 2017 findet vom **10.–12. Juli** in Bad Alexandersbad statt. Die Veranstaltung richtet sich an Praktiker, Studierende und Forschende in Pädagogik, Theologie und Erwachsenenbildung sowie benachbarter Disziplinen.

www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de

International PhD Summer School

Unter dem Motto »Lifelong Learning and Professional Development« steht die International PhD Summer School vom **08.–11. August 2017** an der Universität von Roskilde (RUC) in Zusammenarbeit u.a. mit der University of Lower Silesia (Polen) statt.

https://www.die-bonn.de/docs/Roskilde_Summer_School_2017.pdf

ECER 2017

Die Europäische Konferenz für Bildungsforschung – European Conference on Educational Research (ECER), die vom **22.–25. August 2017** in Kopenhagen stattfindet, lädt die Teilnehmenden dazu ein, über die Rolle der Bildungsforschung bei der Reform der Bildung und dem Imperativ des ständigen Wandels nachzudenken.

www.eera-ecer.de/ecer-2017-copenhagen

17. EARLI-Konferenz

Die Europäische Vereinigung für Lern- und Erziehungsforschung (EARLI) veranstaltet vom **29. August–02. September 2017** die 17. EARLI-Konferenz an der Universität Tampere in Finnland. Die Konferenz richtet sich an internationale Nachwuchswissenschaftler und widmet sich dem Thema »Bildung an der Schnittstelle von Wirtschaft und Politik«.

<https://earli.org/earli-2017>

DGWF-Jahrestagung 2017

Vom **13.–15. September 2017** findet die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) an der Hochschule Magdeburg-Stendal statt. Mit den Themen »Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag« rückt die DGWF mögliche Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung in den Fokus der Jahrestagung 2017.

<https://dgwf.net>

»Enhancing Digital Competences in Education and Training«

Vom **17.–20. September 2017** organisiert die estnische Nationale Agentur Erasmus+ ein sektorübergreifendes Kontaktseminar für alle Erasmus+-Programmländer. Das Seminar findet in Tallinn statt, während Estland die

EU-Ratspräsidentschaft hält. Der Leitgedanke des Kontaktseminars besteht darin, Partner mit ähnlichen Interessen zu finden und Ideen zum Thema digitale Kompetenzen zu entwickeln. Das Seminar steht Teilnehmenden aus den Bereichen Schulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung offen.

www.agence-erasmus.fr/docs/2529_programme-tca-estonie.pdf

Fachtagung

»Erwachsenenbildung 2027«

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behindern e.V. (GEB) lädt am **23. September 2017** zur Fachtagung »Erwachsenenbildung 2027 – Inklusive Bildungshäuser als Orte der selbstbestimmten Teilhabe?«. Die Tagung richtet sich an Bildungsorganisationen, Einrichtungen der Behindertenhilfe und Interessierte aus den Bereichen Selbsthilfe, Interkulturelle Bildung und Erwachsenenbildung. Die Veranstalter möchten mit den Teilnehmenden herausarbeiten, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um die Interessen der Besucherinnen und Besucher inklusiver Bildungshäuser bedarfsgerecht bedienen zu können. Dabei soll es um Kooperation und Vernetzung, aber auch um die praktische Erprobung neuer Ansätze und Möglichkeiten gehen.

www.geseb.de

DIE schärft sein Forschungs- und Dienstleistungsprofil

Ausbau der Nachwuchsförderung und des forschungsbasierten Wissenstransfers

Die Erwartungen an die Wissenschaft, neues Wissen schnell und wirksam an Politik und Praxis zu vermitteln, sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Das gilt zumal für die Institute der Leibniz-Gemeinschaft, die nach Auftrag und Selbstverständnis dem Ziel verpflichtet sind, »Wissenschaft zum Wohle der Gesellschaft« zu betreiben. In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind es derzeit u.a. die verstärkte Zuwanderung, der demografische Wandel, die Digitalisierung der Arbeits-, Lebens- und Bildungswelten sowie der hohe Anteil Erwachsener mit nur geringen schriftsprachlichen und alltagsmathematischen Kompetenzen, die den Wissenstransfer vor große Herausforderungen stellen. Für die Forschung bedeutet dies, nicht nur unverzichtbares Beschreibungs- und Erklärungswissen anzubieten, Vielmehr besteht auch ein Bedarf an Interventions- und Implementationsstudien, die die Wirksamkeit wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse unter wechselnden Praxisbedingungen erforschen.

An solchen Studien fehlt es europaweit derzeit nicht nur in der Weiterbildung. In der Erfüllung dieser Aufgabe wird das DIE nun weiter unterstützt: Es ist gelungen, in einem wettbewerblichen Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft insgesamt 16,5 zusätzliche Stellen für die Weiterentwicklung des Forschungsprofils und der Dienstleistungsaufgaben des DIE einzuwerben. Im Mittelpunkt steht die Einrichtung von vier Nachwuchsgruppen mit je zwei Doktorandenstellen, die sich auf die Erprobung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis konzentrieren sollen.

Der jetzt bewilligte so genannte »kleine strategische Sondertatbestand«, der die vorhandenen 49 institutionellen Stellen um 16,5 Stellen ergänzt, verbessert das Potenzial des Instituts beträchtlich. Im Mittelpunkt der strategischen Erweiterung stehen vier Nachwuchsgruppen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Post-Doc-Phase geleitet und mit je zwei Doktorandenstellen ausgestattet werden. Zusätzliche

Stellen widmen sich dem Wissenstransfer, u.a. mit Hilfe von Open Educational Resources im neu aufgebauten Portal wb-web, der Entwicklung von Fortbildungsangeboten sowie der methodischen Beratung der geplanten Studien. Weitere Stellen dienen dem Aufbau und der Pflege von Kontakten zu Weiterbildungseinrichtungen, die bei der Erprobung wissenschaftlicher Konzepte eng mit dem DIE zusammenarbeiten, sowie dem Management der anfallenden Forschungsdaten.

Prof. Dr. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, bedankte sich bei der Bundes- und Landespolitik für die erweiterte institutionelle Förderung des DIE. »Diese zusätzlichen Stellen verbessern das Forschungs- und Dienstleistungspotenzial des Instituts erheblich. Wir sehen uns damit in der Verantwortung, unsere forschungsbasierten Dienstleistungen noch breiter und effektiver anzubieten als bisher.«

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Zurück zu universitärer Forschung

Prof. Dr. Esther Winther verlässt das DIE

Prof. Dr. Esther Winther, seit Oktober 2014 Wissenschaftliche Direktorin und Mitglied des Vorstandes des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), ist zum

1. April 2017 an die Universität Duisburg-Essen zurückgekehrt. Dort wird sie sich wieder stärker ihren Forschungsschwerpunkten in der Modellierung,

Messung und Förderung berufsrelevanter Kompetenzen sowie in der empirischen Lehr-/Lernforschung widmen.



Winther betonte zu ihrem Abschied, dass sie die Vielseitigkeit der Forschung und Entwicklung an einem Leibniz-Institut vermissen werde, sich aber gleichzeitig auf neue wissenschaftliche Herausforderungen freue: »Die evidenzbasierte und transferstiftende Idee einer grundlagenorientierten Anwendungsforschung gilt es verstärkt auch in universitäre Kontexte zu tragen. So kommen wir ein gutes Stück darin weiter, nachhaltige und innovative Entwicklungen in der Bildungsforschung voranzutreiben und für Probleme der Bildungspraxis tragfähige Antworten zu finden.«

Der Vorstand und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIE danken Frau Winther für drei erfolgreiche Jahre

gemeinsamer Arbeit, die u.a. durch die erfolgreiche Evaluierung des Instituts im Jahr 2016 zum Ausdruck kam. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE: »Ich kann persönlich sehr gut nachvollziehen, dass Prof. Winther sich berufsbiografisch gegen die doppelte Herausforderung von eigener Forschung und Leitungstätigkeit entschieden hat. Ich wünsche ihr, dass sie ihre wissenschaftlichen Ziele und Vorhaben verwirklicht, und freue mich auf zukünftige gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Rahmen der Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen.«

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Wenn die Farbe ruft

Kunstausstellung am DIE

Am 24.05.2017 hat das DIE zum dritten Mal den **DIE-Preis für Nachwuchskünstlerinnen und Nachwuchskünstler** im Rahmen der Kooperation mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft vergeben. Ausgezeichnet wurden drei Studierende der Alanus Hochschule: Sabrina Endres, Sven Oliver Hollatz und Hannah Koepller. Die Preisübergabe markierte den Auftakt zu einer Ausstellung unter dem Titel »Wenn die Farbe ruft«, die noch bis zum **09. August** in den Räumen des DIE zu sehen ist. Die Besichtigung der Ausstellung ist nach Absprache und Anmeldung möglich.

Kontakt: vogt-foempe@die-bonn.de;
koehn@die-bonn.de

DIE/NK

Plus durch Migration

Ergebnisse des »wbmonitor« 2016

Die Weiterbildungslandschaft profitiert von der Zuwanderung. Dies ergab die Umfrage »wbmonitor«, die Weiterbildung diesmal vor allem unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Vielfalt beleuchtet hat. Denn Zugewanderte nutzen Deutschkurse in großer Zahl. Die Migration aus anderen Ländern hat aber auch einen Bildungseffekt auf die Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft. Für den »wbmonitor« hat das DIE 2016 gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 1.878 Weiterbildungseinrichtungen befragt. Die Ergebnisse finden Sie unter

www.wbmonitor.de

Beate Beyer-Paulick (DIE)

DIE-Forum Weiterbildung

Save the date für das Forum 2017

Das »DIE-Forum Weiterbildung« wird in diesem Jahr am 12. Dezember stattfinden. Es widmet sich der Bedeutung von Erwachsenenbildung für Zivilgesellschaft und öffentliche Meinungsbildung. Tagungsort ist das Katholisch-Soziale Institut in Siegburg. Detaillierte Informationen zum Programm erhalten Sie ab dem Sommer unter



www.die-forum.de

Beate Beyer-Paulick (DIE)

DIE-Jahresbericht

Interessieren Sie sich für Themen, Projekte und Schwerpunkte des DIE im Jahr 2016? Unser Jahresbericht ist online:

www.die-bonn.de/doks/2017-jahresbericht-01.pdf



Gerne senden wir Ihnen auch ein Printexemplar zu, mailen Sie an info@die-bonn.de

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Projekt EULE: Erste Beiratssitzung



Der vom Projekt EULE gebildete wissenschaftliche Beirat kam am 11.5.2017 zu

seiner konstituierenden Sitzung am DIE zusammen. EULE steht für »Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden der Erwachsenenbildung« und ist ein vom BMBF gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit einer Laufzeit von drei Jahren (April 2016 – März 2019). Über die gesamte Laufzeit beraten die sechs ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus den Fachbereichen Medienpädagogik, Erwachsenenbildung und Psychologie das Projektteam hinsichtlich der Konzeption und Realisation und unterstützen die Kommunikation von EULE in Wissenschaft und Praxis.

Dem Beirat gehören an: Maria Brosch (BMBF), Prof. Dr. Petra Grell (TU Darmstadt, Vorsitz), Prof. Dr. Christiane Hof (Goethe-Universität Frankfurt), PD Dr. Udo Käser (Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn), Prof. Dr. Karsten D. Wolf (Universität Bremen) und Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Regina Kahle (DIE)



Das EULE-Team mit seinen Beiräten Maria Brosch (BMBF), PD Dr. Udo Käser (Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn), Prof. Dr. Petra Grell (TU Darmstadt), Prof. Dr. Christiane Hof (Goethe-Universität Frankfurt) und Prof. Dr. Karsten D. Wolf (Universität Bremen)

DIE-Neuerscheinungen

Matthias Alke

Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen

Den Leistungswechsel strategisch planen und gestalten

Reihe: Perspektive Praxis

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2017

Bestell-Nr. 43/0052

144 Seiten, 19,90 Euro

ISBN 978-3-7639-5908-2

ISBN E-Book 978-3-7639-5909-9

Der Wechsel und die Nachfolge von Leitungskräften stellen eine besondere Übergangssituation in Organisationen dar: Langjährige Leitungskräfte scheiden aus, neues Personal steigt ein und bestehende Mitarbeitende übernehmen neue Führungsfunktionen. Um die vielfältigen Herausforderungen im Leistungswechsel erfolgreich zu bewältigen, braucht es eine richtungsweisende Stra-

egie, auf deren Grundlage konkrete Maßnahmen festgelegt werden. Der vorliegende Band liefert konzeptionelle Grundlagen und handlungsorientierte Anregungen für die strategische Planung und praktische Umsetzung des Leistungswechsels in Weiterbildungsorganisationen.

Personalia intern

Seit Juni ist **Martin Steber** Mitarbeiter im Projekt »EULE«.

Jana Richter arbeitet seit Juli als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Manage2Integrate«.

Ab August übernimmt **Dr. Sarah Widany** die Leitung der Abteilung »System und Politik«. Sie löst Institutedirektor Prof. Dr. Schrader ab, der die Abteilung bislang kommissarisch geleitet hatte.

Online-Magazin ELM in neuem Outfit

ELM – das European Lifelong Learning Magazine – hat seine Website relauncht, für alle gängigen Bildschirme, Smartphones und Tablets optimiert und sein journalistisches Konzept überarbeitet. Der inhaltliche Anspruch hat sich nicht verändert – ELM will die gesellschaftliche Relevanz des lebenslangen Lernens sichtbar machen. Das DIE unterstützt dieses Ziel und das ELM-Editorial Board strategisch und finanziell.

 www.elmmagazine.eu

Beate Beyer-Paulick (DIE)

DIE-Projekt CurVe II zieht Kreise

Finanzielle Grundbildung immer mehr im Fokus des Interesses

Das Projekt »Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II«, das im Jahr 2016 seine Arbeit aufgenommen hat, zieht eine erste Bilanz (Förderer: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Laufzeit: 01/2016 – 11/2020). Da Finanzielle Grundbildung als Teil einer ganzheitlichen Grundbildung immer mehr in den Blick genommen wird, werden im Rahmen des Projekts CurVe II Ergebnisse erzeugt, die für die Ebenen Wissenschaft, Praxis und Politik von Nutzen sind.

Im ersten Projektjahr stand hinsichtlich der Professionalisierung Finanzieller Grundbildung die Sensibilisierung und Vernetzung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Schnittstellenakteuren aus Bereichen wie bspw. Sozial- und Schuldnerberatung, Jobcenter, Betriebe, Verbraucherberatung, Lehrende und Planende aus der Erwachsenenbildung, Familienbildung) im Mittelpunkt. Das im Vorgängerprojekt »Schuldnerberatung

als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge – CurVe entstandene Sensibilisierungs-konzept wurde weiterentwickelt und bundesweit implementiert. Die Nachfrage war sehr hoch. Stattgefunden haben insgesamt acht ganztägige Workshops, die in zwei Erhebungswellen evaluiert worden sind. Zusätzlich sind Sensibilisierungsworkshops bei den Projekten ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung an der Moschee sowie MENTO/DGB durchgeführt worden, die Finanzielle Grundbildung im Kontext ihrer Projektarbeit in ihre Beratungs- und/oder Lernangebote einbeziehen wollen. Ergänzend zu den Veranstaltungen sind spezifische Informationsmaterialien entstanden, die als Serviceleistung online zur Verfügung stehen. Des Weiteren sind erste Schritte im Hinblick auf die Entwicklung des geplanten Curriculums zu verzeichnen. So haben fünf Expertenworkshops zum Thema »Angebotsentwicklung und

-gestaltung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung und Entwicklung Curriculum Finanzielle Grundbildung« mit Planenden in der Weiterbildung und Lehrenden in der Grundbildung stattgefunden, um die Praxisanforderungen zu curricularen Fragen (Inhalte, Methoden, Lernziele, Ansprache etc.) zu ermitteln. Die Datenerhebung erfolgte in Anlehnung an die Methode der Forschenden Lernwerkstatt nach Grell. Der Diskurs in der Wissenschaft und der Austausch mit dem Praxisfeld wurden national und international durch die Veröffentlichung der Projektergebnisse in relevanten Fachzeitschriften sowie durch Vorträge auf Fachtagungen intensiv gefördert.

Weitere Informationen über das Projekt finden Sie auf der Projektwebseite

 www.die-curve.de

Monika Tröster (DIE)

Digital / A analog

Stichwort:

»Digital«

Jan Rohwerder



Jan Rohwerder ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Zentrum für Lebenslanges Lernen.

Kontakt: rohwerder@die-bonn.de

Literatur

Bremer, C. (o.J.). *Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens*. Verfügbar unter www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf

Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA.

Grosjean, G. & Sork, T. (2007). Going Online: Uploading Learning to the Virtual Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Learning* (113), 13-24.

Köck, C. & Will, S. (2015). *Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV*. Verfügbar unter https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf

Will, S. (o.J.). *Grundsatzstrategie Erweiterte Lernwelten – Masterplan beschlossen*. Verfügbar unter www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/03_Standortbestimmung_Will_ELW.pdf

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Unzählige Publikationen – online wie offline – beschäftigen sich mit der

»**Digitalisierung der Bildung**« (Kerres, 2016). Neben vielen Ratgebern zur (technischen) Umsetzung von Lernformaten, teilen sich die Diskutanten oftmals in **Euphoriker und Skeptiker** und streiten über die Frage, ab welchem Alter Menschen mit digitalen Medien konfrontiert werden sollen – so früh und so umfassend wie möglich (bspw. Dräger & Müller-Eiselt, 2015) oder dosiert und eher später als früher (bspw. Spitzer, 2012; Lembke & Leipner, 2015). Auffällig ist, dass gerade diese öffentliche Debatte durch **Nichtpädagogen** geprägt ist.

Auf politischer Ebene geht es weniger um das *ob*, sondern eher um das *wie* der Digitalisierung. Es werden **Digitalisierungsstrategien** entworfen, die – ebenso wie die allgemeine Debatte – stark auf schulische, hochschulische und Berufsbildung konzentriert sind (KMK, 2016; Bundesregierung, 2014). Auf dezidiert **erwachsenenbildnerischer Ebene** hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) eine Strategie zu

»**Erweiterten Lernwelten**« (Köck & Will, 2015) entwickelt – die aber »keine digitale Strategie [ist], es ist vielmehr eine Strategie, wie Lehre und Lernen, wie **selbstverantwortliches Handeln und Gestalten** in einer digitalen Gesellschaft aussehen sollen« (Will, o.J., S. 1).

Die einfachste Form der »Digitalisierung der Bildung« ist die **Verwendung digitaler Medien** im Unterricht. Werden Powerpoint und Beamer verwendet statt Folien und Overhead-Projektor oder wird ein Smartboard genutzt anstelle von Tafel und Kreide, sind die verwendeten Geräte und Materialien jedoch nichts weiter als **digitale Repräsentationen des Analogen**. Digitalisierung kann aber mehr bedeuten: Digitale Medien sind oftmals **flexibel** (bleiben also auch nach der Austeilung an die Teilnehmenden veränderbar), **responsiv und interaktiv** und können unter Einbeziehung der Teilnehmenden, also **kollaborativ** geschaffen oder geändert werden. In diesen Fällen sind die digitalen Inhalte nicht nur Derivate des Analogen, sondern gewinnen eine neue Qualität.

Insofern bedeutet »Digitalisierung der Bildung« **mehr als nur die Ausstattung von Lernräumen** mit Computern, Smartboards oder anderen technischen Hilfsmitteln. Auch eine einfache Übertragung analoger Lehr-/Lernkonzepte in die Welt des Digitalen ohne Anpassung der Inhalte scheint auf Dauer unzureichend (Grosjean & Sork, 2007). Zwar bieten die digitalisierten Inhalte in manchen Bereichen deutliche Vorteile

gegenüber ihren analogen »Counterparts« – sie lassen sich schneller und einfacher überarbeiten und aktualisieren, zügiger und günstiger verbreiten und sind zumeist zeitunabhängig verfügbar. Anbieter können so mit **geringeren Kosten** eine wesentlich größere Anzahl an Teilnehmenden und andere Zielgruppen erreichen (MOOCs mit zehntausenden Teilnehmenden), Lernende erleben vor allem eine deutlich größere **räumliche**, bei den meisten Formaten auch **zeitliche Flexibilität** – sofern ein Tablet oder Computer und ein Internetzugang vorhanden sind.

Doch sollte es neben dieser Flexibilisierung des Lehrens und Lernens auch um die **Entwicklung pädagogischer Konzepte** zur Ausschöpfung der neuen Möglichkeiten gehen. Bezogen auf digitale Formate kann man drei Konzepte unterscheiden: das **Anreicherungskonzept**, das

Integrationskonzept und das **Virtualisierungskonzept** (Bremer, o.J.).

Letzteres ist eine vollständige Verlagerung der Lehrveranstaltung in die digitale Welt (beispielsweise bei MOOCs oder Online-Seminaren), während bei Veranstaltungen nach dem Integrationskonzept auf eine »Verzahnung« von Online- und Offline-Elementen gesetzt wird (beispielsweise beim »blended learning«). Beim Anreicherungskonzept werden analog stattfindende Veranstaltungen durch Online-Elemente ergänzt, beispielsweise durch Online-Diskussionsforen oder anderweitige digitale Kommunikation.

Aber auch jenseits der Formate bietet die Digitalisierung weitreichende Möglichkeiten: von **computergestützten Lernstandserhebungen** über Lernbegleitungen zu »**Intelligenten Tutorsystemen**« (Koedinger, Anderson, Hadley & Mark, 1997). Algorithmen können dabei helfen, Lerngruppen sinnvoll zusammenzusetzen (Manske et al., 2015) oder individuelle Lernarrangements zu schaffen, die einzelne Lernende lernstandsgerecht und mit den von ihnen bevorzugten Mitteln zum Lernerfolg führen sollen. Hierüber werden überdies große Mengen an **Daten zum Lernverhalten und Lernerfolg** generiert, die wiederum von der Bildungswissenschaft zu Forschungszwecken genutzt werden können.

Diese Möglichkeiten des Digitalen setzen aber **(neue) Kompetenzen** auf Seiten der **Lehrenden** sowie der **Bildungsorganisationen** insgesamt voraus. Dies betrifft nicht nur ein technisches Grundverständnis, sondern eine entsprechende Aufbereitung der Lerninhalte, damit sie sinnvoll digital angeboten werden können. Auch auf Seiten der **Lernenden** werden neue Kompetenzen benötigt. Ein gewisses Maß an technischem Verständnis ist die Voraussetzung dafür, digitale Medien und Lernprogramme verwenden zu können. Darüber hinaus ist eine **kritische Medienkompetenz** in dem Sinne unerlässlich, dass in Hinblick auf die Informationsvielfalt und die schier unendlichen Lernmöglichkeiten die Güte der angebotenen Inhalte hinterfragt werden kann – gerade in einer Zeit, in der sich »**Expertentum**« verflüssigt und praktisch jeder die Möglichkeit hat, Informationen und Lerninhalte im Internet zu publizieren.

Literatur zum Thema

Arnold, R., Lermen, M. & Günther, D. (Hrsg.) (2016). *Lernarchitekturen und (Online-) Lernräume*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bundesregierung (2014). *Digitale Agenda 2014–2017*. Verfügbar unter www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf;jsessionid=1B045BC56345FBE1BEC5E9D394DF121F.s2t2?__blob=publicationFile&v=6

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kerres, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*, Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. 61. Ergänzungslieferung. (<http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf>)

Knaus, T. & Engel, O. (Hrsg.) (2016). *Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. München: kopaed.

Koedinger, K. R., Anderson, J. R., Hadley, W. H., & Mark, M. A. (1997). Intelligent tutoring goes to school in the big city. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 8(1), 30–43.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Lembke, G. & Leipner, I. (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. München: Redline-Verlag.

Manske, S., Hecking, T., Chounta, I.-A., Wenneburg, S. & Hoppe, H. U. (2015). Using Differences to Make a Difference: A Study of Heterogeneity of Learning Groups. In O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschmann, P. Tchounikine & S. Ludvigsen (Hrsg.), *Exploring the Material Conditions of Learning. The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2015* (Bd. 1) (S. 182–189), Göteborg: The International Society of the Learning Sciences.

Mayrberger, K., Fromme, J., Grell, P. & Hug, T. (Hrsg.) (2017). *Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*. Wiesbaden: Springer.

Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.

Thöne, A. (2016). *Digital adult education. A key to global development*. Bonn: DVV.

Im Gespräch mit Christian Sellmann über Chancen und Grenzen des Online-Lernens

»DER GUTE LEHRER RÜCKT WIEDER MEHR IN DEN VORDERGRUND«

DIE: Auf der Online-Plattform Learnity können Menschen Lehrvideos zu unterschiedlichsten Themen hochladen und kostenfrei oder kostenpflichtig anbieten. Jeder kann diese Angebote wahrnehmen und etwas zu den unterschiedlichsten Themen lernen. Wie kam es zur Gründung von Learnity?

Sellmann: Ich bin Jurist und habe bei der Unternehmensberatung Boston Consulting Group gearbeitet. Dort haben wir Pro-bono-Projekte mit der Bucerius Law School durchgeführt, über die ich mit Online-Kursen in Berührung gekommen bin. Als dann im Jahr 2013 große Online-Lernplattformen wie Coursera oder Udacity durchgestartet sind – große Reichweite, große Wachstumszahlen, insgesamt großes Potenzial –, war das für mich eine Initialzündung. Daraus ist dann die Idee zu Learnity entstanden, das Anfang 2016 – nachdem wir einen Investor gefunden hatten – gestartet ist.

Es gab ja eine Zeit lang einen regelrechten Hype um *Online Education* – es würde die Welt verändern, Menschen aus ärmeren Gegenden der Welt bekämen mit einfachen Mitteln die Möglichkeit, an guter Bildung teilzuhaben – die Devise lautete: »Harvard für alle Welt«. So ganz ist das ja nicht eingetreten.

DIE: Sie sprechen hier das vielbeachtete MOOC-Beispiel des Stanford-Kurses zu Künstlicher Intelligenz an, zu dem sich über 160.000 Menschen aus der ganzen Welt angemeldet hatten?

Sellmann: Genau. Immerhin haben zwar von den 160.000 Angemeldeten gut 20.000 den Kurs auch abgeschlossen, aber die Anzahl derer, die aus Dritte-Welt-Ländern teilgenommen und dann auch durchgehalten haben, war dann doch nicht sehr groß. Da



Dr. Christian Sellmann ist Gründer und Geschäftsführer von Education Gateway, der Firma, die hinter der Online-Lernplattform Learnity.com steht. Über die Digitalisierung der Bildung und die Tücken guter Online-Kurse sprach mit ihm für die DIE-Redaktion **Jan Rohwerder**.

ist insgesamt ein wenig Ernüchterung eingetreten, und viele der Plattformen, die damals gegründet worden sind, sprechen inzwischen auch stärker den Bereich der beruflichen Weiterbildung an, da sich dort leichter Geld verdienen lässt.

DIE: Aber da gibt es unterschiedliche Geschäftsmodelle: Anbieter wie Coursera, die in Zusammenarbeit mit namhaften Universitäten Online-Kurse anbieten, die bezahlpflichtig sind, wenn man sie mit einem Zertifikat abschließen will; Anbieter wie die Khan Academy, die ihre Inhalte vollständig kostenfrei anbieten und die über Stiftungsgelder finanziert werden; und

eben Anbieter wie Learnity, die eine Plattform bereitstellen, über die die User selbst Kurse anbieten können und einen Teil der Erlöse als Gebühren an die Plattform abführen.

Sellmann: Das ist richtig. Was Learnity angeht, muss ich aber doch ein wenig weiter ausholen. Learnity ist das erste Standbein unserer dahinterstehenden Firma Education Gateway, insgesamt haben wir vier Geschäftssäulen. Mit der zweiten Säule engagieren wir uns in Business-to-Business-Joint Ventures. Hier stellen wir etwa gemeinsam mit der Bucerius Law School eine Lernplattform zu Verfügung und produzieren für diese Plattform auch die Lernvideos selbst. Seit diesem Jahr kooperieren wir aber auch verstärkt mit Unternehmen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, zum Beispiel mit sehr traditionellen Fernschulen, die bislang noch stark auf das Papierformat setzen. Das sind Joint Ventures mit einem hohen Qualitätsanspruch, dort achten wir sehr auf die inhaltliche und auch handwerkliche Qualität der Angebote.

In der dritten Säule schaffen wir für Firmen Lernplattformen für deren berufliche Aus- und Weiterbildung. Dazu gehört dann oftmals die Produktion von Lernvideos, die wir für diese und andere Unternehmen machen – das ist die vierte Säule. Dabei sind wir meistens nicht nur Technologie-Provider, sondern bieten auch didaktische Konzeptionen an, das geht meist Hand in Hand.

DIE: Stellen Sie auch auf Learnity eigene Inhalte bereit?

Sellmann: Learnity ist für uns »Wissenscrowdsourcing«. Hier stellen wir nicht nur die Plattform zu Verfügung, sondern auch darüber hinausgehende Tools, mit denen Sie beispielsweise umsonst Webinare veranstalten oder

Videos mit interaktiven Elementen versehen können. Inhaltlich halten wir uns da ganz bewusst raus und spielen nicht Schiedsrichter, d.h. entscheiden auch nicht, welche Angebote aufgenommen werden und welche nicht. Auf Learnity gibt es gute Inhalte, es gibt auch schlechte Inhalte, es gibt gut produzierte Videos und schlecht produzierte, wenn man so will – da entscheidet letztlich der Markt, also die Nutzer, über den Erfolg. Wenn man die eingesetzten Inhalte kostenpflichtig anbietet, bekommt man 50 Prozent der Umsätze, stellt man sie frei zu Verfügung, kann man über uns Werbung davorschalten und bekommt dann 50 Prozent der Werbeeinnahmen. Anders als in den anderen Geschäftsbereichen haben wir hier keine Hoheit über die angebotenen Inhalte. Auf der Learnity-Plattform sind maximal zwei Prozent der Inhalte selbst von uns produziert, vor allem im Bereich der Jura-Repetitorien.

DIE: Bei diesen Lernvideos bürgen Sie auch auf Learnity selbst für die Qualität, bei den anderen 98 Prozent liegt das Risiko beim Kunden?

Sellmann: Ja, so kann man es sehen. Allerdings gibt es zu vielen Kursen schon Bewertungen, die ich vor dem Kauf konsultieren kann, und es gibt einen Meldebutton, mit dem man Kurse melden kann, die völlig falsch deklariert sind – also wenn beispielsweise ein Computerkurs beworben wird und dann im Video ein Häkelkurs präsentiert wird. Und wie bei allen Onlinekäufen haben Sie natürlich auch auf Learnity.com ein Rücktrittsrecht vom Vertrag und bekommen dann Ihr Geld zurück erstattet – das kommt allerdings relativ selten vor.

Zu den einzelnen Kursen gibt es Foren, in denen man die Hersteller der Kurse, die Experten, auf Fehler aufmerksam machen oder sie kritisieren kann. Bei den gut besuchten Kursen gibt es darüber eine Art Crowd-Regulativ, wenn man so will – bei den weniger gut besuchten Kursen funktioniert das natürlich nicht so gut. Man kann aber auch mit den Experten über die Webseite direkt in

Kontakt treten und sie auf Fehler hinweisen. Da liegt es dann am Experten selbst, ob er darauf reagiert oder nicht.

DIE: Trägt sich Learnity wirtschaftlich?

Sellmann: Die Gesamtfirm mit allen vier Geschäftsbereichen trägt sich. Wir werden in diesem Jahr mehr Monate plus machen als minus. Learnity.com allein trägt sich derzeit noch nicht. Das soll und wird sich natürlich ändern. Die Herausforderung ist, mit der Plattform eine entsprechend große Bekanntheit zu erreichen, um vor allem mehr Nutzer zu erreichen. Da es auf learnity.com einen so großen und bunten Fächer an Themen gibt, ist es anspruchsvoll, das mit Werbemaßnahmen zu unterstützen, weil die Zielgruppen so unterschiedlich und divers sind – dies bedarf einer gewissen Investition.

»Es ist schwer, die Zielgruppen zu erreichen«

DIE: Es ist also sehr aufwendig und kostenintensiv, die Zielgruppen zu erreichen – damit haben Sie ein Problem, was die klassische, »analoge« Erwachsenenbildung genauso hat.

Sellmann: Ja, genau. Es ist dasselbe Problem wie in der Offline-Erwachsenenbildung oder auch bei anderen Online-Angeboten im Business-to-Customer-Markt. Deshalb arbeiten wir in den anderen Geschäftsbereichen auch eher mit anderen, etablierten Playern im jeweiligen Bereich zusammen, sei es aus der Erwachsenenbildung oder aus der beruflichen Bildung. Hier ist unser Ziel, diese auf den Weg der Digitalisierung zu bringen. Von den ca. 500 Fernschulen etwa ist nur ein marginaler Anteil digitalisiert – und das in einem Bereich, der für die Digitalisierung eigentlich prädestiniert ist. Da sind wir dann, je nach Modell, Dienstleister oder Partner.

DIE: Braucht man eigenständige didaktische Konzepte für Online-Angebote?

Sellmann: Ich denke, man muss sich im Vorfeld gut überlegen, was man

möchte. Aber man darf didaktische Konzepte auch nicht überbewerten. Es gibt eine ganze Reihe handwerkliche Dinge, die man beachten sollte: beispielsweise, dass Videos nicht zu lang sind, eher nur 10 bis 15 Minuten. Dann sollten es multimediale Angebote sein, also kombiniert mit Zusatzmaterialien, kombiniert mit Seminaren, also interaktiven Elementen, oder gar kombiniert mit Präsenzveranstaltungen. Die Kunst ist also, verschiedene Medien zu ihrem je besten Nutzen einzusetzen. Dazu gehört natürlich auch, dass die Videos technisch perfekt produziert sind. Alles, was dann darüber hinaus geht, etwa Fragen der »Gamification« von Inhalten, ist m.E. mit Vorsicht zu genießen – das ist gut gemacht wahnsinnig teuer und schlecht gemacht einfach großer Mist. Und das meiste, was man hierzu im Online-Lernbereich findet, ist schlecht gemachter Mist.

DIE: D.h. der Grundstock des Online-Lernens sind die Videos. Die unterscheiden sich ja zunächst nicht von Vorlesungen, lässt man die Länge mal aus dem Spiel.

Sellmann: Ja, aber die Länge ist wichtig. Lernvideos haben einen stärkeren Stakkato-Stil, sie sind präziser als Vorlesungen mit 90 Minuten. Es ist eine sehr viel schnellere Wissensvermittlung, weil Sie das gesamte Lametta drumherum – sich vorstellen, Kaffeepause usw. – wegnehmen. Alle Fragelemente sind weg, und bei professionell produzierten Videos gibt es zumeist noch passgenau erstellte Animationen im Hintergrund, die das Lernen unterstützen. Was das rein passive Lernen angeht, sind gut produzierte Videos von einer höheren Qualität als das, was Sie im Hörsaal vorfinden. Allerdings fehlt natürlich das interaktive Element.

DIE: Muss man dann nicht umso genauer darauf achten, wie man erklärt, wenn das interaktive Element fehlt?

Sellmann: Ja, das ist richtig. Wenn wir Videos produzieren, coachen wir die Dozentinnen und Dozenten im Vorfeld:

So sollte die Körpersprache sein, das ist die Höchstzahl an Wörtern pro Satz, es sollte eine dialogische Form der Präsentation sein, d.h. man muss sich als Dozent selbst Fragen stellen usw. Es ist ein durchaus lehrreicher Prozess selbst für erfahrene Dozenten. Das andere Element ist, dass man sich im Vorfeld sehr gut überlegen muss, welche Interaktivitätslevel man erreichen will und kann – das geht von Fragen in Videos über Webinare bis hin zu Präsenzveranstaltungen.

»Ein guter Dozent bleibt gut – egal ob online oder offline«

DIE: Sie haben selber sowohl offline als auch online unterrichtet. Worin liegt da für Sie der Unterschied?

Sellmann: Also, zunächst mal bleibt meiner Erfahrung nach ein guter Dozent ein guter Dozent, egal ob er im Hörsaal oder vor der Kamera steht. Der Unterschied ist, dass man vor der Kamera präziser ist, dass man mehr auf seine Sprache achtet, dass die Themen kondensierter und aggregierter verhandelt werden. Man ist vor der Kamera selbstdisziplinierter. Deswegen werden die Einheiten auch kürzer. Ich hatte mal eine Videoproduktion mit einem Dozenten, der seit zwanzig Jahren Verhandlungs-training macht, der brachte seine Unterlagen mit und war sicher: »Das reicht für einen ganzen Tag.« Nach zwei Stunden war er fertig und sagte: »Wow, das ist ja alles viel schneller gegangen!« Das ist zum einen ein psychologisches Phänomen, zum anderen vergisst man, wie viel Zeit draufgeht – auch konstruktiv! – mit Rückfragen, Pausen und organisatorischen Themen im Präsenzseminar.

DIE: Aber wenn ich Sie richtig verstehe, gehen Sie nicht davon aus, dass Online-Kurse Präsenzveranstaltungen vollständig ersetzen.

Sellmann: Natürlich nicht. Es gibt bestimmte Inhalte, die sich gut online lehren und lernen lassen, und andere,

bei denen Interaktivität und Präsenz wichtig sind. Jura zum Beispiel ist etwas, was man in meinen Augen nicht nur online vermitteln kann. Der typische Jura-Student sollte heutzutage vier Stunden lesen, zwei Stunden im Hörsaal verbringen und zwei Stunden über Online-Videos lernen. Oder nehmen Sie Unternehmen, die ihre Mitarbeiter in Verhandlungsführung oder Leadership schulen wollen. Da können die Grundlagen vielleicht über Onlineinhalte vermittelt werden, aber Praxisbeispiele sollten im Präsenzbereich vermittelt werden. Dass Online-Learning Präsenzveranstaltungen vollständig ersetzen kann, ist nur in wenigen Bereichen der Fall, oft ist es besser als gute Ergänzung, also als Teil von *Blended Learning* zu verstehen.

DIE: Sehen Sie sich mit Ihren Angeboten, vor allem auch mit der Lernplattform Learnity, als Konkurrenz oder Ergänzung zu anderen Anbietern der Erwachsenenbildung?

Sellmann: In Konkurrenz stehen wir am ehesten mit Angeboten auf YouTube, die grundsätzlich frei angeboten werden. Deshalb fragen wir uns auch immer wieder gemeinsam mit unseren Experten, welche Zusatzangebote die bei uns eingestellten Kurse attraktiver machen – also zum Beispiel zum Kurs dazugehörige Lernmaterialien oder Webinare, die angeboten werden. Sonst würde ich eher sagen, dass wir eine Ergänzung zur Erwachsenenbildung darstellen – die Onlineangebote werden die Präsenzangebote nicht verdrängen. Sicherlich gibt es einige überlappende Themenbereiche und Angebote, aber auch viel Arbeitsteiliges. Insgesamt scheint sich die Erwachsenenbildungswelt bei der Digitalisierung aber sehr langsam zu bewegen. Bei vielen Präsenzveranstaltern nehme ich ein ungutes Gefühl wahr, dass man aktiver sein müsste, was den Online-Bereich angeht, aber es bleibt die große Frage, wie man es angeht, und es gibt, denke ich, eine große Sorge, man würde sich mit Technik verheddern, wenn man dieses Feld betritt.

DIE: Und da kommen Sie dann ins Spiel – auf der technischen und auch auf der didaktischen Ebene. Sie sind Jurist; woher holen Sie sich die pädagogische Expertise für die Ausarbeitung und Umsetzung ihrer didaktischen Konzepte?

Sellmann: Die haben wir uns selbst angeeignet. Auf dem Papier gibt es sie bei uns im Team nicht – wir haben beispielsweise keine Lehrämmler, dafür aber viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Medienwissenschaften studiert haben. Wir haben uns über die letzten Jahre einfach eine große Expertise erarbeitet, was in Lernvideos funktioniert und was nicht. Wie müssen die Videos aussehen, wie muss die Storyline sein, aber auch, wie müssen Präsentationen aussehen – rein handwerkliche Fragen zum Teil. Was ich, und was wir auch als Team gelernt haben, ist, wie man Inhalte rüberbringen muss, damit einen die Leute auch verstehen. Inzwischen sehen wir uns als professioneller Anbieter zur digitalen Vermittlung von Wissen.

Renaissance der Didaktik?

Die technischen Hürden im Onlinebereich und in der Videoproduktion sind immer weiter gesunken. Wenn wir nach technischer Machbarkeit gefragt werden, ist unsere Antwort eigentlich immer, dass das technisch umsetzbar ist, aber dass man ein gutes Konzept für die Kursreihen braucht. In dem Moment, in dem die Technik so weit vorangeschritten ist, dass man schon mit dem Handy relativ professionell aussehende Videos gestalten kann, rückt die Frage der didaktischen Aufbereitung der Inhalte wieder stärker in den Mittelpunkt. Will man sich von anderen Anbietern absetzen, geht das kaum noch über die Technik, sondern eher über die Vermittlung der Inhalte. Dadurch rückt der gute Lehrer wieder mehr in den Vordergrund.

DIE: Wir danken Ihnen für das spannende Gespräch!

analog und digital

Alle Welt spricht von »der Digitalisierung« – der Arbeit, der Bildung, gar der Gesellschaft. Und wir alle haben eine Ahnung davon, was damit gemeint ist – die Verwendung »digitaler« Medien, das Lesen und Lernen auf Bildschirmen, die Ablösung des »Analogen« (wie kürzlich wieder geschehen beim Fernsehen, bei dem das analoge DVB-T durch das digitale DVB-T2 ersetzt wurde). Doch eigentlich

ben, Silben, Worten und Sätzen eingeschrieben ist. Und so schaut unser menschliches Auge noch immer auf Bildschirme, die in ihrer jeweiligen Größe verschiedene traditionelle Formate von Büchern und anderen früheren Trägermedien perpetuieren – von der Tontafel (Tablet) bis zur Schriftrolle (Blog), vom Folianten (PC-Bildschirm) bis zum Taschenbuch (Smartphone). Noch immer präferiert

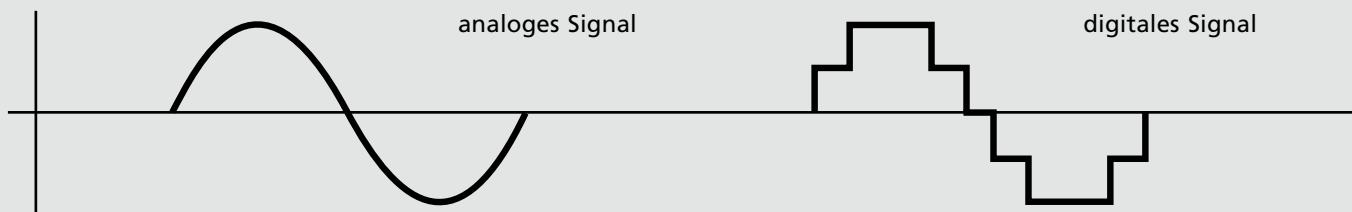


Abb. 1: Unterschied analoges und digitales Signal

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Analogsignal#/media/File:%C3%9Cbersicht_kontinuierliche_und_diskrete_Signale.svg

geht es dabei nur um unterschiedliche Formen der Signalübertragung – ein analoges Signal, stufenlos und unterbrechungsfrei mit theoretisch unendlich vielen möglichen Zuständen, wird ersetzt durch das aus Nullen und Einsen bestehende, gestufte digitale Signal (s. Abb. 1).

Der große Vorteil dieser Art der Signalübertragung ist, dass Fehler bei der Übertragung im Gegensatz zum analogen Signal kompensiert werden können, dass Informationen komprimiert, einfach vervielfältigt, verlustfrei weitergegeben und unendlich oft gespeichert werden können. Für unser Gehirn ist es einerlei, ob die Information, die wir sehen, hören oder lesen, digital oder analog an uns herangetragen wird. Das Endprodukt, das entschlüsselte Signal, ist identisch – es bleibt Schrift, Bild oder Ton, egal, auf welches Medium es gebannt ist (Audophile mögen widersprechen und die klanglichen Vorteile der analogen Schallplatte gegenüber der digitalen CD oder gar dem stark datenreduzierten Stream hervorheben).

Das Lesen beispielsweise, als Fähigkeit und Tätigkeit, bleibt Voraussetzung jeder an Schriftsprache gebundenen Kommunikation, die der Wissensvermittlung (als Angebot) und dem im Subjekt stattfindenden Lernen (als Aneignung) vorausgeht – egal ob digital oder analog übermittelt und präsentiert. So streift das Auge noch immer über eine lineare Abfolge von Buchstaben unserer Alphabete. So entsteht Sinn noch immer aus dem Erschließen der Semantik, die der Abfolge von Buchsta-

ben, Silben, Worten und Sätzen eingeschrieben ist. Und so schaut unser menschliches Auge noch immer auf Bildschirme, die in ihrer jeweiligen Größe verschiedene traditionelle Formate von Büchern und anderen früheren Trägermedien perpetuieren – von der Tontafel (Tablet) bis zur Schriftrolle (Blog), vom Folianten (PC-Bildschirm) bis zum Taschenbuch (Smartphone). Noch immer präferiert

unser Auge, eigentlich unser Gehirn, eine ideale Zeilenlänge von 60 Zeichen sowie eine harmonische Typographie, die sich auch bei Texten wiederfindet, die auf dem Bildschirm konventionelle Buch- und Zeitschriftenseite simulieren. Nicht zuletzt dominiert das PDF im A4-Format bei den wissenschaftlichen und amtlichen Publikationen, die ins Internet gestellt werden. Dabei entstammt dieses Format doch auch nur der Buchkultur.

So bleibt die medientheoretische Grundannahme in Erinnerung zu rufen: Es geht immer um Information (Verbreitung von Daten, Fakten, Wissen) und um Kommunikation (zwischen zwei oder mehreren Personen über einen spezifischen Inhalt). Daran knüpfen sich Lernprozesse an. So aber erscheint der Fokus der Rede über »digitale Medien« oder die »Digitalisierung« ein aus (erwachsenen)pädagogischer Sicht eher als nebensächlicher, wenn auch in bildungs- und infrastrukturpolitischen Debatten fast schon inflationär betonter Aspekt.

Nicht das Lesen oder Lernen wird digital oder »digitalisiert«. Allein die Artefakte bzw. jegliche Manifestationen von Information und Wissen (eingeschlossen sind hier auch Lernmaterialien sowie Kunstwerke und Kulturgüter) werden in einen universellen digitalen Code aus Null und Eins übertragen. Nur so, d.h. in ihrer digitalen Erscheinungsform, können sie in das gigantische, weltumspannende Netz von Computern, Servern und Datenkanälen eingespeist, archiviert und von dort aus über oder als

Digital Orca by Douglas Coupland with view of Stanley Park, Vancouver, BC (Foto: Xicotencatl, via Wikimedia Commons, CC BY-SA 3.0)



»Medien« all den digitalen »Natives«, »Immigranten« und »Nomaden« (zumeist) kosten- und barrierefrei zugänglich gemacht werden.

Der Übergang aus der analogen in die digitale Medienzeit scheint zeitlich schwer zu fassen und eher als ein gleitender zu bezeichnen zu sein. Denn Personalcomputer und das Internet sind seit vier Jahrzehnten Bestandteil des Alltags in unserer westlichen Welt. Auch literarische Texte, die jenseits des Buches veröffentlicht werden, gibt es seit mehr als zwei Jahrzehnten; anfänglich sprach man noch von »elektronischer« oder »Hypertext«-Literatur. Film und Fernsehen sind längst digital verfügbar, aktuelle Kinofilme – auch nicht-animierte – stammen längst großteils aus dem Computer. Wollte man noch weiter zurückgehen, so ließe sich über die elektrische Schreibmaschine reden, auf der Texte entstanden sind, die auf kleinen vierzeiligen Displays Textmengen zwischenspeichern konnten, die länger als ein Tweet sind, mit dem heute US-amerikanische Politik weltweit verkündet wird. Auch schnurlose Telefone tragen wir seit langem in unserer Tasche. Sie lassen uns über digitale Signale miteinander kommunizieren, mündlich wie schriftlich. Nicht zu vergessen sind die Fremdsprachlektionen, die schon in den 1970er Jahren auf den flimmernden Bildschirm des öffentlich-rechtlichen Fernsehens übertragen wurden und unseren heutigen Tutorials auf Youtube oder anderen Lernplattformen mit ihren – heute nicht durch feste Programmzeiten begrenzten – aufrufbaren Videoclips und Podcasts vorwegzunehmen scheinen.

Warum aber intensiviert sich die Rede von der Digitalisierung aller Lebensbereiche seit geraumer Zeit? Und was steht hinter diesem Phänomen, das unsere Umgangssprache mit dem quasi omnipräsenen Attribut »digital« auflädt? Alles scheint digital zu sein, oder »smart« (letzteres verweist eigentlich nur darauf, dass die »Dinge« über das Internet vernetzt sind).

War es der Auftritt der globalen Anbieter von Informations- und Kommunikationsdienstleistungen im Internet mit ihren neuen sozialen Netzwerken vor ca. einem Jahrzehnt?

War es etwa jener Moment, da wir begannen, uns beim Anblick überquellender Umzugskisten und Bücherregale von Büchern zu trennen? Da wir mit dem E-Reader in den Urlaub fahren statt mit dem halben Koffer voller Bücher?

War es jener Moment, da die Verlage – nach der Zeitschriftenkrise in den späten 1990er Jahren – nun ein weiteres Mal gezwungen sind, sich über E-Books einerseits oder über Preissteigerungen und immer aufwendigere Marketingevents für ihre gedruckten Bestseller anderer-

seits zumindest einen Teil des Umsatzes zu sichern oder aber sich ganz neue Geschäftsfelder im digitalen Medien- und Bildungsbereich zu erschließen?

War es jener Moment, da die Kommunikation im öffentlichen Raum jenseits der tradierten »Gatekeeper« und Qualitätssicherungsinstanzen erfolgen kann und praktisch jeder Mensch Urheber seiner eigenen Veröffentlichung, also Autor eines Buches, sei es Roman, Gedichtband, Koch- oder Lehrbuch, werden kann?

War es jener Moment, da das Teilen, Liken und Meinen, das Tweeten, Posten und Re-tweeten zur neuen Kulturtechnik in den neuen sozialen Netzwerken avancierte?

Vieles deutet darauf hin, dass es eben jener Zeitpunkt war, da Daten, Informationen und Wissen – und eben auch ungefilterte Meinungen – weltweit veröffentlicht werden können, ohne dass es Einschränkungen durch die »Gatekeeper« in den Redaktionen und Verlagslektoraten, in den Amtsstuben und Behörden gibt. »Freiheit der Rede« nennen es die einen. Entfesselte »Informationsflut« oder großes »Hintergrundrauschen« die anderen (vorausgesetzt immer, man hat Zugang zu den medientechnologischen Errungenschaften unserer westlichen Zivilisation – und ist nicht finanziell oder politisch oder durch seinen Aufenthaltsort ausgeschlossen).

Was also ist das Neue am »Digitalen«? Was macht das »Digitale« aus? Folgende Aspekte sehe ich als Kern unserer digitalen Welt, einer Welt, die sich von allen vorgängigen medientechnologischen Entwicklungen unterscheidet:

- weltweite Vernetzung von Sendern und Empfängern über eine Vielzahl von digitalen Endgeräten, Schnittstellen und Kanälen;
- Permanenz der Information, der Kommunikation und des Konsums;
- Effizienz (d. h. für den Nutzer relativ aufwandsarm) und hohe Geschwindigkeit der Informationsübertragung (nahezu in »Echtzeit«);
- Möglichkeit für unbegrenzte Kollaboration zwischen Sendern und Empfängern (»Prosument«);
- Abschied vom Verlangen, platz- und kostenraubende Artefakte und Werke zu besitzen, da diese im Netz flexibel verfügbar gemacht werden können (»Streaming«);
- künstliche Intelligenz bzw. selbstlernende Algorithmen, mit der u.a. die computergenerierte Textproduktion durch sogenannte »Roboterjournalisten« für Zeitungsredaktionen (AP will bis 2020 80 Prozent des Angebots für Sport- und Finanznachrichten, Wetterbericht von Algorithmen schreiben lassen), aber auch für kreative Kunstformen (wie Kurzfilme) möglich wird.

Über die Notwendigkeit einer kognitiven Schnittstelle

DIGITALISIERTE LEHR-/LERN- PROZESSE NEU DENKEN!

Friedrich Hesse

Bisherige Formen digitalisierter Lehrformate sind selten mehr als eine Übersetzung ihrer analogen Pendants, so der Autor. Dabei wird das Potenzial digitalisierter Lehr-/Lernprozesse nicht ausgeschöpft. Die fortschreitende Digitalisierung und Vernetzung macht Informationen überall zugänglich und interaktiv nutzbar. Um das daraus entstehende Potenzial für Wissensprozesse zu heben und das »Wissen« in digitalen Ressourcen optimal nutzen zu können, braucht es allerdings eine »kognitive Schnittstelle«. Wie kann man sich eine solche Schnittstelle vorstellen?

Wenn man aktuell die Berichte in der Presse verfolgt, so gibt es kaum eine Tages- oder Wochenzeitung, die sich nicht mit dem so genannten Digitalen Wandel beschäftigt. Zumeist geht es um die Digitalisierung von Produktionsprozessen und die damit verbundenen Chancen und Implikationen für Ökonomie und Arbeitsplätze. Häufig geht es auch um Sicherheit, Privatheit und Persönlichkeitsrechte, und dabei mehr um die Bedrohungen. Begriffe und Schlagworte schmücken sich mit einem »2.0« oder »4.0«, lauten »Internet der Dinge« oder »virtuelle Realität« – und beeinflussen längst unsere Alltagswelt. Sie ist bereits durchmischt mit den Möglichkeiten, die sich aus der digitalen Entwicklung ergeben haben: Buchungen, Tickets, Routen, Wetter, Nachrichten und verschiedene Arten von Kommunikation laufen zumeist schon über die Handys, die jeder immer mit sich führt. Hier wird die Ubiquität der digitalen Informationen umfänglich genutzt. Besonders intensiv wird in der Presse neuerdings diskutiert, was ein Roboter alles übernehmen kann – in Produktionsprozessen und im Alltag, aber auch, als sog. »Bot«, in den Kommunikationsnetzen. Gerade Letzteres geschieht in einer Weise, dass man gar nicht mehr erkennt, dass es sich nicht um eine

menschliche Leistung handelt. Dahinter stehende Gefahren solcher Möglichkeiten oder gar damit verbundene Machtprozesse sind noch weitgehend unklar. Auch ist nicht geklärt, wer dabei welche Verantwortung übernimmt. Dies wird deutlich, wenn es um das so genannte autonome Fahren geht. Hier wird diskutiert, wie das Zusammenspiel zwischen der Person sein muss, die (in) ein(em) Fahrzeug fährt, und der Leistung des technischen Systems. Wer ist verantwortlich, wenn es zu einem Unfall kommt? Offensichtlich glaubt man, dass letztlich doch der Mensch einen Teil der Arbeit übernehmen muss, um das Gesamtsystem zu steuern und zu verantworten.

Diese Diskussionen sollen Anlass sein, um den Sprung von der Arbeits- und Alltagswelt zur Bildungswelt vornehmen zu können. Im Bildungsbereich und beim Lehren und Lernen geht es nicht darum, Roboter zu bauen. Es geht auch nicht um die gleichen Eigenschaften der digitalen Technik wie bei der digitalen Unterstützung von Produktionsprozessen, sondern um solche, die ein besonderes Potenzial für die Bildung haben. In diesem Beitrag soll dabei der Fokus auf kognitive Prozesse gelegt werden, auf solche kognitiven Prozesse und Fähigkeiten, wie sie nach einer

Ausbildung in der Berufswelt von 2017, 2020 und darüber hinaus erforderlich sind.

Zu den kognitiven Prozessen gehört die Fähigkeit, richtige Inferenzen zu bilden (also Zusammenhänge und Ähnlichkeiten zu erkennen und die geeigneten Schlussfolgerungen zu ziehen), möglichst gute Entscheidungen zu treffen und unterschiedliche Probleme lösen zu können – natürlich auf der Basis von fundiertem Wissen und einer zuvor aufgebauten Expertise. Betrachtet man die Arbeitswelt heute und blickt in die Zukunft, so haben wir es mit einer steigenden Komplexität von Entscheidungen und Problemen zu tun und gleichzeitig mit einer Welt, in der immer mehr Informationen in digitalen Systemen verfügbar sind. Und doch bleibt der Mensch (wenn es nicht, wie in einigen Bereichen um vollautomatisierte Prozesse geht), der eigentlich Handelnde, der diese Inferenzen ziehen, die Entscheidungen treffen und die Probleme lösen muss.

Grenzen des menschlichen Gedächtnisses

Die dafür erforderlichen Prozesse laufen unter Nutzung des menschlichen Arbeitsgedächtnisses ab, wobei man sehr genau weiß, dass die Menge an Informationen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt dort direkt verfügbar, bearbeitbar und kombinierbar sind und die dort mit neuen Informationen verknüpft werden können, begrenzt ist. Die Gründe für die recht engen Grenzen des Arbeitsgedächtnisses hängen mit der »Hardware« des kognitiven Systems zusammen. Die chemischen Prozesse an unseren Synapsen können nicht beliebig beschleunigt werden. Gleichzeitig existiert bei Problemen und Entscheidungen eine Menge an relevanten Informationen, die einbezogen werden können – und diese Menge vergrößert sich stetig. Also ergibt sich eine zunehmende Lücke zwischen der Kapazität des kognitiven Systems, unserer menschlichen Hardware, und

den wachsenden Herausforderung bei einem wachsenden »Wissen« in der Welt. Diese Befundlage ist nicht neu und wird sich in absehbarer Zukunft auch nicht verändern. Wie aber soll nun Schule, wie soll nun die Erwachsenenbildung darauf reagieren, wie kann sie überhaupt darauf reagieren? Ein wichtiger Teil der Aufgaben von Schule und Erwachsenenbildung ist es, Wissen und Expertise in den Köpfen der Lernenden aufzubauen, um sie möglichst handlungsfähig für den (beruflichen) Alltag zu machen. Die Entwicklung des Internets und die damit verbundenen Möglichkeiten der Digitalisierung sind über die letzten zwei Jahrzehnte in großem Umfang daran beteiligt gewesen, diese Aufgabe zu unterstützen. Unter den Begriffen »E-Learning« und »E-Teaching« sind viele digitale Lern- und Lehrmöglichkeiten entstanden, die aktuell weit verbreitet und verfügbar sind. Dazu gehören zeit- und ortsunabhängige Gruppenarbeit, die Prüfung von (zusätzlichen) Kompetenzen durch E-Assessment oder ein digital verfügbarer Semesterapparat, aber auch virtuelle Labore, die es erlauben, Versuche kostengünstig und gefahrlos durchzuführen, oder Instrumente wie »WebQuest«, mit dem Problemlösekompetenz und Transfer von Erlerntem in einen größeren Rahmen geprüft werden können.

Zu einer Analyse der Entwicklung von E-Learning gehört aber auch die Erkenntnis, dass der Einfluss von E-Learning auf den Alltag von Lernen und Lehren in Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung in Bezug auf die Wissensprozesse selbst relativ klein geblieben ist. Viel ist geschehen, wenn es um das geht, was um die Lernprozesse herum wichtig ist: welche Veranstaltungen wann und wo angeboten werden, welche Literatur dazu relevant ist, wer die anderen Teilnehmer sind, wann und wie Klausuren anstehen, welche Inhalte (zumeist in Form von PowerPoint-Folien) in einer Veranstaltung gezeigt werden (teilweise ist die gesamte Vorlesung als Videoaufzeichnung verfügbar) usw. – diese

Informationen sind dank digitaler Technik schnell und leicht zu finden. Aber all dies betrifft nicht die Unterstützung und Veränderung des eigentlichen Lernprozesses. Zur Analyse gehört auch eine Reflexion über die zugrunde liegenden Annahmen. Aus meiner Sicht hat man zu stark an einer Übersetzung der analogen Lernformate festgehalten, die Möglichkeiten des digitalen Wandels zu wenig genutzt und Lehr-/Lernprozesse nicht neu gedacht. Es wurde an dem Ziel festgehalten, dass das Wissen im Kopf sein sollte. Die Möglichkeiten der Digitalisierung sollten, durchaus intelligent umgesetzt, diesen Prozess unterstützen, aber auch nicht mehr. Welche darüber hinausgehenden Möglichkeiten existieren, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Ubiquität und Interaktivität

Diejenigen Eigenschaften der Digitalisierung, die für die Wissensprozesse wichtig sind, um über den Tellerrand hinauszuschauen und digitalisierte Lern- und Lehrprozesse tatsächlich neu zu denken, haben mit zwei Eigenschaften zu tun: *Ubiquität* und *Interaktivität*. Das umfangreiche Wissen der digitalen Welt ist durch die existierenden Netze und die ständige Verfügbarkeit der Endgeräte in nahezu jeder Situation prinzipiell abrufbar, also ubiquitär verfügbar. Die Informationen sind auf Handys, Tablets und Multi-Touch-Tischen individuell abrufbar und können so aufbereitet werden, dass sie die Wissensarbeit unterstützen und dabei den Beschränkungen des kognitiven Systems mit den Kapazitätsengpässen des Arbeitsgedächtnisses entgegenwirken.

Die *Ubiquität*, also die allgemeine Verfügbarkeit von Endgeräten, mit denen ein Zugriff auf die unterschiedlichsten Informationen (Wissen in digitalen Ressourcen) an nahezu jedem Ort und zu jeder Zeit möglich ist, ist bereits in der Realität weitestgehend erreicht. Das gilt nicht in gleicher Weise für

eine *Interaktivität*, wie sie hier für die Inferenzen, Entscheidungen und Problemlösungen und damit die Wissensarbeit hilfreich sein kann. Will man also das Potenzial eines Zusammenspiels von Wissen im Kopf und Wissen in digitalen Ressourcen zum Tragen bringen, müssen einerseits die Informationen (Wissen in digitalen Ressourcen) gut ausgewählt sein und in einer verständlichen Form angeboten werden. Noch ist das Internet nicht reich genug an Informationsangeboten mit hoher Verlässlichkeit. Für die Informationsangebote gilt auch, dass eine gut verstehbare sprachliche Darstellung gewählt wird und dass, im Sinne einer zunehmenden Nutzung von grafischen Darstellungen und Visualisierungen, nicht nur das Zusammenspiel von Text und Bild, sondern auch eine gute Verstehbarkeit von Visualisierungen gelingt. Die damit zusammenhängende Forschung gibt es bereits seit einiger Zeit – sie hat schon vor den Entwicklungen der digitalen Medien eine wichtige Rolle gespielt, beispielsweise bei der grafischen Weiterentwicklung von Lehrbüchern. Sicherlich sind durch die Möglichkeiten der Digitalisierung zusätzliche Aspekte aufgekommen, die weit über die Bedingungen einer statischen, papierbasierten Darstellung hinausgehen, die aber in der Tradition dieser Forschung einbezogen worden sind. Eine dieser zusätzlichen Möglichkeiten bezieht sich auf eine Form der Interaktivität, die die Linearität gedruckter Texte überwindet, die dem Nutzer erlaubt, selbst zu bestimmen, wann er was in welcher Reihenfolge und auch in welchem Ausschnitt liest, inklusive der Möglichkeit, sich über »Vergrößerung« tiefer in das Thema hineinzuzeigen (zoomen). Nutzt man dies alles, dann ergeben sich bereits auf dieser Basis Möglichkeiten, Inferenzen, Entscheidungen und Problemlösungen so vorzunehmen, dass sie als Produkte von Wissen im Kopf und »Wissen« in digitalen Ressourcen erfolgen können. Will man aber die Schnittstelle zwischen diesen beiden System weiter optimieren, so

dass sie den Eigenschaften des kognitiven Systems besser gerecht wird und dabei die vorhandenen Möglichkeiten der Digitalisierung nutzt, muss Interaktivität noch weitergehend ausgebaut werden. Dabei spielt es eine Rolle, dass Informationen auf den Endgeräten in einem »visuellen Raum« angeboten werden und vom Nutzer, häufig über direkte Berührungen (z.B. bei *touchable interfaces*) manipuliert und exploriert werden können.

Unterstützung in Wissensarbeit

In der physikalischen Umwelt gibt es eine Reihe von Interaktionsmöglichkeiten, die sich evolutionär entwickelt haben und uns sehr vertraut sind. Durch die Möglichkeiten der Digitalisierung gibt es aber zusätzlich eine zunehmende Verschmelzung der digitalen Umwelt mit unserer physikalischen Umwelt, z.B. beim »Internet der Dinge«. Das führt dazu, dass wir neben der direkten Interaktion mit der physikalischen Umwelt in zunehmendem Maße über Schnittstellen mit der digitalen Umwelt interagieren. Hinzu kommt, dass es eine digitale Umwelt gibt, die nicht in direkter Interaktion mit der physikalischen Umwelt existiert. Will man versuchen, die Schnittstelle zur digitalen Umwelt so zu gestalten, dass sie in hohem Maße geeignet ist, erfolgreich mit unserem kognitiven System und dem Wissen im Kopf zu interagieren, so könnten wir von einer »kognitiven Schnittstelle« sprechen.

Die Gestaltung der kognitiven Schnittstelle sollte dem Ziel dienen, unser kognitives System in seiner Wissensarbeit zu unterstützen, und dabei gezielt versuchen, die Kapazitätsengpässe des Arbeitsgedächtnisses zu berücksichtigen. Dabei ist es ein Vorteil, dass in vielen Endgeräten die Informationen im visuellen Feld des Nutzers verfügbar sind und ein Nutzer in diesem Raum interaktiv handeln kann. Informationen, die dort verfügbar sind, müssen nicht gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden und kön-

nen trotzdem mit den Informationen im Arbeitsgedächtnis verbunden werden. Bei Wissensprozessen im Arbeitsgedächtnis gehen wir davon aus, dass dort u.a. Elemente oder Aspekte auf Ähnlichkeit geprüft werden, dass das ein Prozess ist, in dem temporär vermutete Ähnlichkeiten auch wieder reorganisiert werden, in dem Elemente und Aspekte nach Wichtigkeit und persönlicher Relevanz bewertet oder für eine spätere Bearbeitung zwischengelagert werden. Wird in diesen Endgeräten der verfügbare visuelle Raum so gestaltet (programmiert), dass im Arbeitsgedächtnis angenommene Prozesse teilweise auch dort möglich sind, kann man von einer Augmentierung des Arbeitsgedächtnisses sprechen und auf diese Weise das Zusammenspiel von Wissen im Kopf und Wissen in digitalen Ressourcen günstig gestalten. Die räumliche Darstellung erlaubt es, Ähnlichkeit über Nähe zu realisieren und über die Eingriffe des Nutzers nach Bedarf zu verändern. Der Raum lässt es auch zu, Wichtiges groß oder nah am Nutzer zu platzieren und anderes für eine spätere Verwendung in der Peripherie abzulegen. Ein so gestalteter visueller Raum mit seinen Interaktionsmöglichkeiten ist dann ähnlich nutzbar wie das Arbeitsgedächtnis und kann als kognitive Schnittstelle zwischen dem Individuum und der digitalen Umwelt dienen.

Wenn das Potenzial der Digitalisierung für Wissensarbeit so gegeben ist, wie es oben aufgezeigt wurde, dann sollte in Ausbildung, Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung einiges verändert werden. Nach dem Aufbau von unverzichtbarem Wissen und der Entwicklung von Expertise kann es auch Wissensinhalte geben, die aufgrund ihrer hohen Verfügbarkeit in digitalen Ressourcen nicht im Kopf sein müssen. Die Aufbereitung dieser Wissensinhalte bedarf dann aber einer besonderen Qualität, damit ihre Nutzung über eine optimierte kognitive Schnittstelle entsprechend möglich ist. Die Ausbildung muss ihrerseits dazu beitragen, die Zusammenarbeit von Wissen im Kopf

und Wissen in digitalen Ressourcen zu erlernen, also eine Arbeitsteilung dieser beiden Systeme einzuüben.

»kognitive Schnittstellen«

Der hier vorgenommene Versuch, eine neue Arbeitsteilung bei Wissensprozessen aufzuzeigen und damit ein Potenzial anzusprechen, das sich aus der digitalen Entwicklung ergeben hat, geht explizit davon aus, dass es auch in Zukunft einen hohen Bedarf an Expertise und Wissen im Kopf geben wird, dass aber auch über die Verfügbarkeit von Wissen in digitalen Ressourcen bisherige (Kapazitäts-)Grenzen überschritten werden können. Hierfür müssen Wissensinhalte in besonderer Form aufbereitet und Techniken des Umgangs mit neuen »kognitiven Schnittstellen« erlernt werden. Die neuen Möglichkeiten der Technik beinhalten also nicht nur Aufgaben, Herausforderungen und Möglichkeiten für Technikexperten, sondern ebenso für all diejenigen, die in Bildungsorganisationen arbeiten.

Abstract

Um die Möglichkeiten für Lehr-/Lernprozesse auszunutzen, die die Digitalisierung bietet, bedarf es neuer Überlegungen zur Unterstützung des menschlichen Arbeitsgedächtnisses. Zur Verbindung des Wissens im menschlichen Gedächtnis und des »Wissens« in digitalen Ressourcen wird eine neue »kognitive Schnittstelle« benötigt.



Prof. Dr. Friedrich Hesse ist Gründungsdirektor des Leibniz-Instituts für Wissensmedien in Tübingen und Wissenschaftlicher Vizepräsident der Leibniz-Gemeinschaft.

Kontakt: fh@iwm-tuebingen.de

Warum Lernen nicht immer digital sein muss

LOB DES ANALOGEN

Klaus-Peter Hufer

Der Weg ist nicht das Ziel, so der Autor in seinem Zwischenruf zur Digitalisierung von Bildungsveranstaltungen. Dabei geht es ihm nicht um eine Verdammung aller digitalen Medien und Hilfsmittel, die Lehr-/Lernprozesse unterstützen können. Vielmehr plädiert er dafür, sie dort einzusetzen, wo sie sinnvoll genutzt werden können – und Lehren und Lernen mit digitalen Hilfsmitteln eben nicht als Selbstzweck zu verstehen. Vor allem aber zeigt er auf, welche Vorteile »analoge« Präsenzkurse haben – gerade was das Zwischenmenschliche und die gemeinsame Erarbeitung von Erkenntnissen betrifft.

Es ist Donnerstagabend, der Kurs beginnt. Die Freude am Wiedersehen ist groß. Die über 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer begrüßen sich herzlich, einige umarmen sich. Das Thema heißt diesmal »Postmoderne Philosophie« – eigentlich kein Grund zur Freude. Aber alle sind sie wieder gekommen. Es gibt noch ein Geplänkel über das, was in der Semesterpause jeweils geschehen ist, dann geht es los. Seit 1978 leite ich diesen VHS-Kurs, es geht immer um Philosophie. Die Gruppe hat einen festen Kern, einige sind seit über zwanzig Jahren dabei. Ein Paar hat sich da getroffen, gefunden und dann geheiratet. Einige Teilnehmende sind im Laufe der Jahre gestorben, jedes Mal hat jemand ein Blümchen auf die verwaisten Plätze gelegt. Einige sind feste Freunde geworden und treffen sich auch außerhalb der Seminarzeiten. Die Stimmung ist gelöst. Etwas Bekommen wirken da die neu Hinzugekommenen, aber sie werden immer sofort von den »Alteingesessenen« willkommen geheißen. Dann geht es los. Sehr schnell entsteht eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Die vorher verschickten Texte sind gelesen, einige haben sich die für sie wichtigsten Stellen markiert. Stück für Stück werden diese Unterlagen erarbeitet, interpretiert und diskutiert. Das geht über den großen runden Tisch, an dem alle sitzen, hinweg. Man reagiert aufein-

ander, entwickelt Gedanken, spinnt sie fort, baut auf, widerspricht, überlegt weiter. Es wird auch miteinander gelacht. Meine Aufgabe als Kursleiter ist es, grundlegende und zusätzliche Informationen zu dem Thema der jeweiligen Sitzung zu geben, auf paritätische Wortbeiträge zu achten, auf Mimik, Gestik und Körpersprache der Entschiedenen und der Zögerlichen zu schauen, sie gegebenenfalls zu bremsen oder zu ermuntern. Wenn ich am Ende einer Sitzung frage, was gefallen oder missfallen hat, dann wird immer wieder das gemeinsame Nachdenken, das Bedenken und das Weiterdenken genannt.

Analoge Freuden

Dieser Kurs arbeitet ohne digitale Medien. Ich glaube, es würde ihm schaden, denn die Freude an der Arbeit würde zu einem erheblichen Teil verlorengehen. Das gemeinsame Gespräch würde – zumindest teilweise – ersetzt durch das Schauen auf ein digitales Medium: statt Papier ein PC, statt Bücher ein Internet, statt Haptik die Optik, statt Präsenz eine Virtualität. Ich bezweifle, dass eine so angelegte Bildungsveranstaltung die Freude mit sich brächte, die ich in unserem konservativen Seminararrangement feststelle.

Und ob am letzten Abend dann alle, so wie es bei uns üblich ist, etwas zum Essen und Trinken mitbringen und nach der Arbeit noch zwei Stunden, also bis in den späten Abend hinein, zusammensitzen, glaube ich auch nicht.

Gut, ich muss relativieren. Das Durchschnittsalter »meiner« Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer liegt etwa bei 50 Jahren. Da werden neue Lernformen nicht immer gerne und bereitwillig akzeptiert. Ich kann mir aber auch nur schwer vorstellen, dass schwierige Themen, sperrige Texte und dichte Gedanken anders erarbeitet werden können als durch das genaue Lesen, einmal alleine zu Hause und dann gemeinsam im Kurs. Solche Texte müssen markiert und mit Randnotizen versehen werden.

Bildung ist nicht nur Spaß, zumindest dann nicht, wenn »harte Brocken« zu erarbeiten sind. Der Lustgewinn kommt, wenn es geschafft ist. Sicherlich kann man Platons Höhlengleichnis, Kants kategorischen Imperativ oder Habermas' Diskurstheorie auch durch YouTube-Clips nachvollziehen. Aber ist das medial (nicht immer) perfekt Dargestellte und eingängig Aufgenommene nachhaltiger als das mehrfach Gelesene, mühsam Erarbeitete und dann Besprochene? »Bildung« – so Hegel – »ist (...) die harte Arbeit gegen die blosse Subjectivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde« (Hegel, 1853, S. 14).

Es gibt nicht nur Oberfläche, sondern auch Tiefgang, nicht nur Fenster, sondern auch Raum. Diese Zuspitzung ist unfair, ich weiß. Aber bei dem Hype, der um das »digitale Lernen« kreist und bei dem fast schon sozialen Zwang, immer mehr und nahezu ausschließlich sich der neuen Techniken zu bedienen, ist es angebracht, einmal ein hartes Kontra zu formulieren. Wer das macht, wird dann schnell an den Pranger gestellt, auf dem »Maschinenstürmer« steht. Na und? Ein Blick in Geschichte und Gegenwart zeigt, tau-

sendfach, dass Maschinen nicht immer Glück, Wohlstand und ein besseres Leben gebracht haben.

Aber einen Druck zur Rechtfertigung spüre ich dann doch. So sei der Form halber mitgeteilt, dass ich PC und Laptop besitze und eifrig nutze sowie PowerPoint und Internet in Vorträgen einsetze. Und in den Sitzungen meiner Uni-Seminare recherchieren die Studierenden und teilen ihre Funde und Befunde medial und interaktiv. Aktuell beschäftigt sich mein Seminar mit Rechtsextremismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen. Da ist das Internet unverzichtbar. Aber es kommt immer auf den Zusammenhang an.

Grundsätzlich darf in den Bildungsveranstaltungen der Weg nicht das Ziel sein. Das aber beobachte ich bei Berichten über das »digitale Lernen«, die in ihrer Vielzahl ja nahezu inflationsären Charakter angenommen haben. Ich habe oft den Eindruck, dass die Faszination für die Technik die Begeisterung für das gemeinsame Lernen und das angestrebte Ziel überdeckt oder gar ersetzt. Marshall McLuhans bekannter Spruch »The medium is the message« wird in unserer sich rasant verändernden Gesellschaft permanent bestätigt. Aber: Der Inhalt ist die Botschaft. Dem hat sich jedes methodische Werkzeug unterzuordnen, die altgediente Kreidetafel genauso wie das interaktive Whiteboard.

Doch Medien verselbstständigen sich schnell und gewinnen dann ein Eigenleben. Beispielsweise schwärmt der stellvertretende Direktor des »Digital Society Institute« an der »European School of Management and Technologie« von den Social Bots als »digitale Helfer«, als »Menschenverstärker« und »Komplexitätsreduzierer« (Schallbruch, 2017). Dieser Mann hat Orwell gelesen und eindimensional verstanden. Die Sprache ist Teil der Ideologie (nach Marx: gesellschaftlich notwendiges falsches Bewusstsein), die hinter dieser Technik-Inbrunst steckt. Man könnte die hier beschönigenden Metaphern

auch umdeuten: Bots wären dann Menschenersetzer und Erkenntnisbehinderer.

Auf Bildung übertragen wäre das eine schreckliche Vorstellung. Alles, was für eine an Aufklärung orientierte Bildung bedeutsam ist, würde unter den Fanfarenlängen der digitalen Enthusiasten zusammenfallen. Bei Bildung geht es um den Einsatz der Vernunft und die Erweiterung derselben. Als Beleg sei ein hundertprozentiger »analoger« Denker zitiert, Kant: »Alle unsere Erkenntnis hebt von den Sinnen an, geht von da zum Verstande und endigt bei der Vernunft, über welche nichts Höheres in uns angetroffen wird, den Stoff der Anschauung zu bearbeiten und unter die höchste Einheit des Denkens zu bringen« (Schmidt, 1975, S. 139).

»Der Weg ist nicht das Ziel«

Noch ist nicht bewiesen, dass digitales Lernen tatsächlich zur alles ordnenden Vernunft führt. Die inszenierten Effekte können ja durchaus veranlassen, bei den »Sinnen« stehen zu bleiben. Und wenn dann die ständigen Verweise auf weiterführende Links kommen, bleibt offen, ob sich die Rezipienten nicht in der unendlich erscheinenden Vielfalt des virtuellen Raums verlieren. Wer ordnet wie, wer wählt aus und das alles mit welchen Kategorien? Muss man alles wissen, was man – potenziell – wissen kann? Muss man nicht eher mehr Wissen ignorieren als immer mehr anhäufen? Sicherlich leben wir in einer Informationsgesellschaft, doch ist das auch eine Bildungsgesellschaft?

Reden wir über Online-Seminare. Im Vergleich zum eingangs geschilderten Präsenz-Seminar fehlt da die Wahrnehmung von Körperlichkeit und Persönlichkeit, von Mimik und Gestik, von Stimmung und Emotion, von Ton und Schweigen, von Freude und Abwehr. Dagegen »(sind) Online-Seminare [...] in sozialemotionaler Hinsicht eher nüchtern und unpersönlich« (Siebert, 2015,

S. 119). Wenn man lernt, will man etwas BeGREIFEN und BeHANDELN. Allein die Sprache zeigt, dass es da um taktile und haptische Vorgänge geht. Vielleicht spricht man ja irgendwann vom »Bechatten« und »Bescrollen«. Das ist aber noch schwer vorstellbar.

Literatur

Hegel, G. F. W. (1853). *Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, sowie zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art, aus Hegels sämmtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet von Dr. Gustav Thaulow, Professor an der Universität zu Kiel. Kiel.*

Schallbruch, M. (2017). Bots brauchen Kontrolle. *Süddeutsche Zeitung* vom 8.4.2017, 2.

Schmidt, R. (Hrsg.) (1975). *Immanuel Kant. Die drei Kritiken in ihrem Zusammenhang mit dem Gesamtwerk*. Stuttgart: Kröner.

Siebert, H. (2015). *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Abstract

Es gibt schon fast einen sozialen Zwang, sich in Lehrveranstaltungen neuer digitaler Techniken und Medien zu bedienen. Dabei, so Klaus-Peter Hufer in seinem Zwischenruf, bieten Veranstaltungen, die vollständig auf digitale Medien verzichten, auch Vorteile. Gerade Textarbeit und dazugehörige Diskussion seien taktile und haptische Vorgänge, die nur schwerlich vollständig ins Digitale auszulagern seien.



Dr. Klaus-Peter Hufer ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: Klaus-Peter.Hufer@t-online.de

Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen

(KEINE) ZEIT FÜR EXPERIMENTE

Ingrid Schöll

Die fortschreitende Digitalisierung ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Die Autorin stellt sie als eine »disruptive Transformation« dar, die auch den Bildungssektor im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen erfasst hat. Sie zeichnet drei große Herausforderungen für Bildungseinrichtungen nach, die Beachtung in der täglichen Arbeit finden müssen.

Die Digitalisierung ist ein Phänomen, das viele gesellschaftliche Bereiche transformiert – auch den Bildungssektor. Diese Transformation ist disruptiv in dem Sinne, dass sie viele Arbeits- und Verfahrensabläufe, aber auch Kommunikationsgewohnheiten grundsätzlich verändert und Althergebrachtes in Frage stellt. Diese Transformation und die Herausforderungen, die aus ihr erwachsen, möchte ich anhand von Beobachtungen aus dem VHS-Alltag auf drei Ebenen – der Ebene der Kommunikationswerkzeuge, der Ebene der Inhalte und Lerngegenstände im digitalen Zeitalter und der Ebene des Lernens mit digitalen Medien selbst – kurz vorstellen.

Wie elektronische Servicewerkzeuge die Arbeit verändern

Elektronische Service- und Werbeworkzeuge, wie Homepages und Social-Media-Kanäle, werden von Weiterbildungseinrichtungen seit längerem – mehr oder minder intensiv – genutzt. So haben die Homepages der meisten Bildungseinrichtungen heute eine gut handhabbare »Warenkorbfunction«, die eine Anmeldung »rund um die Uhr« ermöglicht und das Anmeldegeschäft auf beiden Seiten erleichtert. Verfolgt man einmal die Buchungs-

protokolle der Internetseiten, wird deutlich, dass diese »Freiheit jenseits der Öffnungszeiten« vielen Interessenten entgegenkommt.

Seit langem beschweren sich die Menschen schneller über eine suboptimale Homepage als über ein schlecht gestaltetes Printprodukt. Im seit geraumer Zeit praktizierten kollegialen Austausch mit anderen Volkshochschulen hat die Volkshochschule Bonn daher in den letzten drei Jahren an einer mobilen Internetseite gearbeitet und letztlich mehr Zeit darein investiert als in die Gestaltung des Programmheftes. Dies geschah (und geschieht auch weiterhin) deshalb, weil viele kurs- und teilnehmendenbezogene Funktionalitäten über das Internet flexibler handhabbar sind als über das Programmheft. Künftig geht es um ein Suchen nach der Wertigkeit digitaler und analoger Publikationswege. Wahrscheinlich fragen sich viele Weiterbildungseinrichtungen, wie lange man noch beides – Programmheft und Internet – parallel vorhalten kann. Wir stellen uns seit geraumer Zeit die Frage, wie wir die Investitionen in den beiden Bereichen in den kommenden Jahren möglichst vernünftig austarieren und wie wir durch die Nutzung digitaler Medien mehr Qualitätszeit (also Planungszeit für pädagogische Prozesse) gewinnen können. Offen ist, wie der Gesetzgeber

den schwindenden Einfluss des seit Bestehen vieler Erwachsenenbildungsge setze als Aktivitätsausweis gelgenden Programmhefts beurteilt – diese Diskussionen stehen noch aus. Offen ist auch, inwieweit eine stärkere Konzentration auf die Online-Inhalte exkludierend wirken kann. In der Volkshochschule Bonn laufen das Erscheinen des Programmhefts und die Freischaltung des Kursangebots über das Internet zeitlich parallel. Wir möchten hiermit ein dezidiert inklusives Zeichen für die Offliner setzen, denn sie sollten – nach Möglichkeit – nicht benachteiligt werden (auch wenn dies angesichts länger dauernder Postwege und eingeschränkter Öffnungszeiten nicht mehr ganz auszuschließen ist). Umgekehrt müssen wir uns auch anpassen, wenn wir Jüngere ansprechen wollen – gerade was Kursbeschreibungen und das »Wording« der Inhalte angeht. Wie aber halten wir uns in diesem Kontext auch für die Älteren attraktiv und offen, ohne exkludierend zu wirken oder es zu sein?

Wie die meisten Weiterbildungseinrichtungen versuchen auch wir uns in Social-Media-Aktivitäten. Doch wo liegen – etwa bei der Werbung – die berufsethischen Grenzen? Wie stark dürfen wir Werbung personalisieren und die uns zur Verfügung stehenden Daten unserer Teilnehmenden oder Webseitenbesucher/innen nutzen? Wir werden nicht umhin kommen, Social-Media-Kanäle noch stärker als bisher in unsere Werbeaktivitäten zu integrieren. Doch fehlt momentan noch der dazu gehörige berufsethische Diskurs, denn die »Werbemaschine« im Social-Media-Bereich funktioniert anders als alles, was wir bislang genutzt haben. Hier werden vor allem datenschutzrechtliche Herausforderungen auf uns zukommen (Hofstetter, 2016).

Die digitale Entwicklung verstehen

Beim Lernen über Digitalisierung und digitale Medien geht es darum, Bildung im wörtlichen Sinne als »Aufklärung« zu verstehen und generations- sowie

milieuübergreifend Raum zu bieten, über die Konsequenzen der Digitalisierung zu debattieren. Die disruptive Transformation jedoch, die der Digitalisierung inhärent ist, bringt Beschleunigungen mit sich, denen Einrichtungen, die ihre seit Jahrzehnten eingeübte Funktionslogik (Refinanzierung der Kurse durch Teilnehmendengebühren) haben, kaum gewachsen sind.

Wie begegnen wir dieser Beschleunigung, wenn ständig neue gesellschaftliche und berufliche Felder hinzukommen, die von der Digitalisierung erfasst werden? Wie sichern wir bereichsübergreifendes Arbeiten in der eigenen Einrichtung, denn letztlich sind alle Fachbereiche von der disruptiven Transformation mehr oder minder betroffen? Welche Weiterbildungsmöglichkeiten gibt es für das pädagogische Personal? Auch die Kursleitenden benötigen Wissen, das über das Lernen mit neuen Medien hinausgeht. Wie viele andere VHS auch, orientieren wir unsere Dozententreffen seit einiger Zeit an diesen Themen und versuchen, zu experimentieren, etwa mit kleinen YouTube-Filmen zur Social-Media-Nutzung (wobei auch hier die Finanzierung das zentrale Problem ist). Nicht jede dieser Fortbildungen ist von Anfang an erfolgreich, und auch nach zwei Jahren Nutzung stehen viele Kursleitende unseren interaktiven Whiteboards noch skeptisch gegenüber. Doch es ist ein Innovationsfeld, das Experimentierzeit und -geld benötigt.

In unserer konzeptionellen Arbeit an unserem Schwerpunktthema 1/2016 »Digitale Kultur und Big Data« (www.vhs-bonn.de/digitale-kultur-und-big-data) haben wir festgestellt, dass wir uns neu und anders vernetzen müssen, um die vielen aktuellen Entwicklungen der jungen Digitalszene zu verstehen und pädagogisch nutzen zu können. So haben wir eine Zusammenarbeit mit einem Startup (bonn.digital) und einer gesamtstädtischen Digitalinitiative (Digitales Bonn) gestartet. Über diese Kontakte erfuhren wir in Ansätzen, wie junge IT-Unternehmen und

Startups denken und arbeiten, welche Verständnishürden sie mit den »digital immigrants« sehen, welche Erwartungen sie an die Älteren in puncto digitaler Zukunft und Entwicklung haben. Es ist viel Arbeit, diese Netzwerke zu erschließen, und es kostet viel Zeit (und manchmal auch Nerven). Wenn man sich auf Augenhöhe mit dieser Szene verständigen will, ist die »Bringschuld« – so unsere Erfahrung – bei der älteren Generation. Sie darf sich der Mediennutzung nicht verschließen, sonst sind die Diskurse mit diesen für die Erarbeitung neuer Angebotsformate wichtigen jungen Digital-Szenen schwierig und unglaublich. Pädagogisch gewendet heißt das: Das Thema eignet sich für einen produktiven intergenerationalen Diskurs. Führen wir ihn nicht, riskieren wir – mitten im demographischen Wandel – dass wenige junge »digital natives« mit einer großen Gruppe älter werdender »Verweigerer« konfrontiert sind (Burkhart 2016). Selbstverständlich ist, dass beide Seiten dabei voneinander lernen sollten. Die Einführung der Personal Computer wurde durch die Weiterbildungseinrichtungen (vor allem die Volkshochschulen!) mehr als zwei Jahrzehnte lang konzeptionell und curricular begleitet. Vielfach standen standardisierte und meist prüfungsorientierte Konzepte zur Verfügung, die stetig weiterentwickelt und qualitativ überwacht wurden. Das ist beim Querschnittsthema Digitalisierung ungleich komplexer. Noch haben wir kein Rahmencurriculum »Digitalisierung und Gesellschaft«. Noch versuchen sich viele Akteure eher an Zielgruppenkampagnen, noch werden viele Debatten über die Auswirkungen der Digitalisierung in einer wenig hilfreichen »Entweder-Oder«-Rhetorik geführt (vgl. u. a. Dräger & Müller-Eiselt 2015; Spitzer 2012). Wo ist das Innovationskapital, das gerade in diesem Feld benötigt wird (denn nicht alles lässt sich direkt als sich refinanzierendes Angebot darstellen)? Investitionen in Hardware (PCs) waren lange Zeit relativ problemlos möglich. Innovationsinvestitionen in Bildung

(wie jetzt hier erforderlich) müssen aber nachhaltiger sein als bisherige Projektförderungen – und sie können nicht immer auf transferierbaren Erfolg ausgerichtet sein. Vieles muss einfach ausprobiert werden.

Lernen mit digitalen Medien

Auch beim Lernen mit digitalen Medien kommt es in vielen Volkshochschulen zu disruptiven Entwicklungen (in der Regel haben nur die wirklich Großen die Möglichkeit, zu experimentieren und dauerhaft, über einzelne Kurse hinaus, Erfolge zu erzielen). Die Erfahrung zeigt, dass der Wunsch vieler Teilnehmenden und Interessierten, mit digitalen Medien zu lernen, eher gering ausgeprägt ist. Zu sehr dominieren Computer und Smartphone ohnehin Alltag und Beruf. Es ist unbestritten, dass es weitere Online-Prüfungsformate und weitere Online-Angebote zum Sprachenlernen geben wird – insbesondere im DaF-Bereich. Dort, wo Fahrzeit zum Kursort und dort verbrachte Zeit immer disproportionaler werden (dies ist in Deutschland insbesondere in zunehmend entvölkerten ländlichen Räumen der Fall, die allerdings noch gravierende Anbindungsdefizite an schnelle Netze haben), wird es sicherlich eher Bedarfe geben als dort, wo die vorhandenen analogen Angebote (partiell ergänzt durch digitales Seminarmaterial) den Teilnehmenden eine »analoge Erholungszeit« gewähren (z. B. das Projekt Digitale Dörfer: www.iese.fraunhofer.de/de/innovation_trends/sra/digitale_dorfer.html). Technik ist und bleibt ein Werkzeug und kein Selbstzweck! Ende 2016 haben wir eine kleine segmentspezifische Auswertung zum Sprachenlernen in Auftrag gegeben, in der erfragt wurde, welche digitalen Lernangebote bei großen Volkshochschulen und einigen anderen Trägern dauerhaft erfolgversprechend waren und sind. Damit besitzen wir eine wichtige Ausgangsüberlegung für weitere Planungen und wissen, wo andere, ressourcenstärkere Einrichtungen

stehen und wie wir uns mittelfristig positionieren werden. Auch die Ergebnisse des Projekts Digidircles und der Erweiterten Lernwelten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Köck & Will, 2015) versprechen neue Aufschlüsse über die fortschreitende Digitalisierung der Erwachsenenbildung. In diesem Rahmen könnten ggf. auch Ansätze aufgegriffen werden, die auf europäischer Ebene bereits diskutiert werden, beispielsweise zur Digitalkompetenz (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) oder zur digital citizenship (Ribble, 2017).

»Räume zur Selbstvergewisserung«

Das Ziel für unsere Einrichtung lautet: Offen sein für neue Entwicklungen beim Lernen mit, insbesondere jedoch beim Lernen über digitale Medien; aber – trotz der Wichtigkeit des Suchens und Versuchens – kein Verschleissen knapper Personalressourcen durch überflüssige Experimente in der digitalen Bildung. Wir versuchen, unsere Kursleitenden mitzunehmen, sind uns aber im Klaren darüber, dass dies nicht bei jedem und jeder gelingen wird – aber auch nicht muss. Wir hoffen mittelfristig auf gute, reproduzierbare Produkte, die einen Lernmehrwert bieten (und das ist dann mehr als die interaktive Whiteboard-Nutzung oder das Einbinden von Moodle in Kurskontexte). Aber: Wer liefert diese Produkte und klärt vorab die Nutzungsrechte? Sind es unsere Kursleitenden, und wenn ja, wie bezahlen wir sie für diese Dienstleistungen? Sind es unsere Verbände, und wenn ja, läuft die Finanzierung hier über ein Lizenzmodell, das die kontinuierliche Qualitätssicherung und die notwendige (wahrscheinlich in kürzeren Rhythmen erfolgende) Weiterentwicklung im Blick hat? Sind es Dritte, die uns (auf Dauer möglicherweise alternativlos) mit digitalen Lernvarianten konfrontieren, weil sich die analogen nicht mehr lohnen? Zusätzlich muss für grundsätzlichere Fragen, die über das Instrumentelle des »digitalen Lernens« hinausgehen, mehr

Raum vorhanden sein. Zurzeit sind es Neurowissenschaftler, Psychologen oder IT-Spezialisten, die die Fragen diskutieren, die eigentlich die Pädagogik diskutieren müsste: Wie informieren wir über die Auswirkungen der Digitalisierung? Wo bleiben die Räume zur Selbstvergewisserung über Jahrzehntelange Konstanten unseres gesellschaftlichen Miteinanders? Diese Konstanten drohen zu erodieren (gemeinsame Werte), die Überlast an verfügbarem Wissen verführt zu digitaler Oberflächlichkeit (tl: drl¹) und nährt den Narzissmus (Social-Media-Kanäle als Selbstpräsentation) (s. auch Kucklick 2016). Es geht nicht nur darum, Kinder in Kita und Schule im Umgang mit digitalen Medien und Endgeräten zu schulen; alle Mitglieder der Gesellschaft benötigen diese Kompetenzen, alle sollten ein Grundverständnis des digitalen Wandels besitzen – denn die Auswirkungen der Digitalisierung werden auf Dauer alle Menschen ausnahmslos betreffen. Beim Thema Digitalisierung ist daher kein Platz für föderalen Streit und kein Raum für segmentspezifische Abgrenzung der Bildungsbereiche. Die digitale Bildung benötigt auf allen Ebenen Zeit, Raum und Geld für Experimente. Ohne die wird es nicht gehen. Nehmen wir die Herausforderung zügig in Angriff und gestalten wir mit, ehe mit uns gestaltet wird.

Literatur

- Burkart, S. (2016). *Die spinnen, die Jungen. Eine Gebrauchsanweisung für die Generation Y*. Offenbach: Gabal.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Verfügbar unter http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_%28online%29.pdf
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA.

¹ tl:dr! entstammt dem Netzjargon und ist die Abkürzung für »too long: did not read!«

Hofstetter, Y. (2016). *Sie wissen alles. Wie Big Data in unser Leben eindringt und warum wir um unsere Freiheit kämpfen müssen*. München: Penguin.

Köck, C. & Will, S. (2015). *Strategiepapier »Erweiterte Lernwelten« des DVV*. Verfügbar unter www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf

Kucklick, C. (2016). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Berlin: Ullstein.

Ribble, M. (2017). *Nine Themes of Digital Citizenship*. Verfügbar unter www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html

Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.

Abstract

Die fortschreitende Digitalisierung ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, der Umgang mit ihr eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Für den Bildungsbereich geht es dabei nicht nur um eine Veränderung von Lehr-/Lernsituationen durch digitale Medien, sondern v.a. auch um die Frage, wie zum Verständnis dieses Wandels beigetragen werden kann – und dies, ohne bestimmte Gruppen zu exkludieren. Deshalb, so die Autorin, ist beim Thema Digitalisierung kein Platz für föderalen Streit und segmentspezifische Abgrenzungen der Bildungsbereiche.



Dr. Ingrid Schöll ist Leiterin der Volkshochschule Bonn.

Kontakt: ingrid.schoell@bonn.de

Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen

FIT FÜR DIE DIGITALE (LERN-)WELT?

**Bernhard Schmidt-Hertha/Matthias Rohs/
Karin Julia Rott/Ricarda Bolten**

Auch wenn digitale Medien noch eher selten und rudimentär Anwendung in der Erwachsenenbildung finden, ist der Trend zur stärkeren Digitalisierung von Lehr-/Lernkontexten auch hier unübersehbar. Medienpädagogische Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden sind Voraussetzung für einen sinnvollen Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung. Deshalb ist es unumgänglich, sich mit den medienpädagogischen Kompetenzanforderungen auseinanderzusetzen, die an Erwachsenenbildnerinnen und -bildner gestellt werden. Im Projekt MEKWEP wurde ein auf die Erwachsenenbildung ausgerichtetes medienpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt, das die Autorinnen und Autoren hier vorstellen.

Angesichts einer seit fast drei Jahrzehnten andauernden intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien in Lehr-/Lernkontexten sickern diese Technologien eher langsam in die Angebote der Erwachsenenbildung ein. Vor diesem Hintergrund erscheint es unklar, inwieweit neuere Mediatisierungs- und Digitalisierungsschübe – z. B. durch Industrie 4.0 – zu einer Beschleunigung dieser Entwicklung führen. Dennoch ist der grundlegende Trend in Richtung eines vermehrten Einsatzes von digitalen Medien auch in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern unübersehbar – und wohl auch unumkehrbar (vgl. Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger, & Korte, 2016; Köck & Will, 2015). Dabei halten digitale Medien in (mindestens) zweierlei Hinsicht Einzug in die Erwachsenenbildung. Zum einen erfordert die fortlaufende Entwicklung neuer Technologien und deren Anwendung in Beruf und Alltag die stetige Aktualisierung medienbezogener Kompetenzen – die Technologien sind also Gegenstand und deren kompetente Verwendung

ist das Lernziel von Angeboten. Zum anderen bieten digitale Medien eine große Vielfalt an Möglichkeiten, unterschiedliche Lernszenarien anzureichern, zu begleiten und zu gestalten sowie den Anforderungen heterogener Zielgruppen und flexibler und situativer Lernbedarfe gerecht zu werden. Diese Möglichkeiten scheinen in verschiedenen Erwachsenenbildungskontexten in unterschiedlicher Form und Intensität ausgeschöpft zu werden. So nutzten nach Daten des wbmonitor 2013 »59 % der Anbieter Lernformen mit digitalen Medien« (Koscheck & Weiland, 2013, S. 8), wobei der Anteil bei (Fach-)Hochschulen bzw. Akademien mit 80 Prozent deutlich darüber lag (ebd.).

Der Verzicht auf den Einsatz digitaler Medien kann z. B. auf didaktische Begründungen oder auf unzureichende Finanzierung zurückzuführen sein. Die nach Expertenmeinungen größte Herausforderung der Digitalisierung (nicht nur) in der Weiterbildung sind allerdings noch immer mangelnde Fähigkeiten der Lehrenden (mmb, 2016, S. 6). Da »die Gesellschaft mit der Komplexität der Digitalisierung scheinbar zunehmend

schlechter zurechtkommt« (Initiative D21, 2017), wird der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in diesem Feld eine strategische Bedeutung beigemessen (European Commission, 2015). Dementsprechend findet sie sich in den politischen Programmen auf nationaler (Bundesregierung, 2014) und Landesebene (z. B. KMK, 2016) wieder. Die Erwachsenenbildung sieht sich also in ihrem Bildungsauftrag herausgefordert, sowohl bei der Aneignung einer allgemeinen und berufsbezogenen Medienkompetenz zu unterstützen als auch die Potenziale digitaler Medien für Lehr-/Lernprozesse zu nutzen.

Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen

Der Einzug digitaler Medien in Weiterbildungsszenarien verändert dabei die Anforderungen an Lehrende in vielfältiger Weise. Nicht nur, dass sich die aus konstruktivistischer Perspektive schon lange geforderte Verlagerung des erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses vom Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter durch die Mediatisierung von Lernarrangements fast zwangsläufig vollzieht. Gleichzeitig stellen sich Anforderungen an die Medienkompetenz und die medienpädagogische Kompetenz von Erwachsenenbildner/innen (vgl. Bertelsmann Stiftung & ECORYS, 2015; Kraft, 2002) – nicht nur an Kursleiterinnen und Kursleiter, sondern ebenso an die die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, die primär für die Planung, Organisation und Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten verantwortlich sind, sowie für Mitarbeitende aus den Bereichen des Managements, der Öffentlichkeitsarbeit und der Beratung.

In den einschlägigen Anforderungskatalogen der Erwachsenenbildung (z. B. Lencer & Strauch, 2016; Buiskool et al., 2010) sind medienbezogene Kompetenzanforderungen bislang sehr unterschiedlich verankert und konzentrieren

sich in der Regel exklusiv auf den Einsatz von Medien in Lehr-/Lernkontexten (vgl. Rohs, Bolten, & Kohl, 2017). Die weiteren von Digitalisierung betroffenen erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder kommen hier noch kaum in den Blick. Im Mittelpunkt der medienbezogenen Anforderungen stehen mediendidaktische Aspekte, also Fragen des gelungenen Medieneinsatzes in Lehr-/Lernsituationen und der Vermittlung medienbezogener Kompetenzen. Während die mediale Rahmung von Lehr-/Lernprozessen jedoch für alle Professionellen in der Erwachsenenbildung relevant wird, ist die Bedeutung der Medienkompetenzvermittlung abhängig von den Inhalten und Zielen des jeweiligen Angebots.

Ein Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Erwachsenenbildner/innen

In der Lehrerforschung haben mediapädagogische Kompetenzen schon etwas länger Einzug in die einschlägigen Modelle und Diskurse gefunden und wurden insbesondere von Blömeke (2005) und daran anknüpfend von Herzig (2007) und Mayrberger (2012) detaillierter beschrieben. Blömekes Differenzierung von medienerzieherischer, mediendidaktischer, organisationsbezogener und sozialisationsbezogener Kompetenz sowie persönlicher Medienkompetenz und Medienbildung als Bestandteile der mediapädagogischen Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern (Blömeke, 2005) wurde im Projekt MEKWEP – Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings – für erwachsenenpädagogische Handlungsfelder weiterentwickelt. Mit Hilfe zahlreicher Interviews und Workshops mit Lehrenden und Expertinnen und Experten aus Erwachsenenbildung und Medienpädagogik wurde ein entsprechendes Modell formuliert, in dem fünf mediapädagogische Kompetenzfa-

cetten unterschieden werden (vgl. Rohs, Rott, Schmidt-Hertha, & Bolten, 2017). Diese berücksichtigen die spezifischen Anforderungen im Feld der Erwachsenenbildung und sind entsprechend mit fünf allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten assoziiert (siehe Abb. 1).

1. *Mediendidaktische Kompetenz* setzt einerseits profundes mediendidaktisches und mediapsychologisches Wissen als Grundlage für die Gestaltung mediengestützter Lehr-/Lernarrangements voraus. Andererseits sind hier aber auch Kenntnisse über Lehr-/Lerntechnologien erforderlich sowie die Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, erwachsenenpädagogische Lernszenarien mit Lehr-/Lernmedien anzureichern und zu gestalten.
2. *Fachbezogene Medienkompetenz* integriert eine fachliche und fachdidaktische Dimension und trägt der Tatsache Rechnung, dass sich der Medieneinsatz auch am Lerngegenstand ausrichten muss.
3. *Medienbezogene Feldkompetenz* rekuriert auf die Lebenswelt der Lernenden und deren Mediennutzungsgewohnheiten und Medienkompetenz. Lehrende müssen über diese zielgruppenspezifischen Voraussetzungen ebenso informiert sein wie über die mit der Digitalisierung einher gehende Veränderungen in den Lebens- und
4. *Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung* thematisieren die selbstreflexive Vergewisserung der Lehrenden über ihr eigenes Medienhandeln und die persönlichen mediabbezogenen Einstellungen, die das eigene professionelle Handeln mitbestimmen. Hierzu gehören auch ein Bewusstsein über die mit Digitalisierung verbundenen Veränderungen der eigenen professionellen Rolle sowie eine grundlegende Veränderungs- und Lernbereitschaft in einer sich kontinuierlich verändernden digitalen Welt.
5. *Medienkompetenz* als Grundlage mediapädagogischer Handlungskompetenz unterstreicht die Bedeutung eines grundlegenden Verständnisses über Funktionsweisen moderner Medien, die Fähigkeit, diese anzuwenden, mitzustalten sowie mit ihnen Kommunikationsprozesse gestalten zu können und schließlich die Reflexion des eigenen Medienhandelns vor dem Hinter-



Abb. 1: Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung
Quelle: eigene Darstellung

Arbeitsbereichen der Lernenden sowie die damit verbunden Lernchancen und -hindernisse. Für die Erwachsenenbildung spielen darüber hinaus noch Kenntnisse und Erfahrungen über den Medieneinsatz sowie mediabbezogene Kulturen in den unterschiedlichen Weiterbildungskontexten und bei verschiedenen Anbietern eine wichtige Rolle, um Entscheidungen über den Medieneinsatz zu treffen.

Arbeitsbereichen der Lernenden sowie die damit verbunden Lernchancen und -hindernisse. Für die Erwachsenenbildung spielen darüber hinaus noch Kenntnisse und Erfahrungen über den Medieneinsatz sowie mediabbezogene Kulturen in den unterschiedlichen Weiterbildungskontexten und bei verschiedenen Anbietern eine wichtige Rolle, um Entscheidungen über den Medieneinsatz zu treffen.

Arbeitsbereichen der Lernenden sowie die damit verbunden Lernchancen und -hindernisse. Für die Erwachsenenbildung spielen darüber hinaus noch Kenntnisse und Erfahrungen über den Medieneinsatz sowie mediabbezogene Kulturen in den unterschiedlichen Weiterbildungskontexten und bei verschiedenen Anbietern eine wichtige Rolle, um Entscheidungen über den Medieneinsatz zu treffen.

grund ethischer Maßstäbe und dem Bewusstsein über Grenzen und Risiken digitaler Technologien.

Das Zusammenspiel aller genannten Kompetenzfacetten im Lehr-/Lernkontext ermöglicht einen fach- und kontextspezifischen Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen oder auch zu deren Begleitung, z. B. in Beratungskontexten. Im oben beschriebenen Sinne medienpädagogisch kompetente Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sind überdies in der Lage, sich sowohl partizipierend als auch (individuell oder kollektiv) aktiv gestaltend mit digitalen Lehr-/Lernmedien und deren organisatorischen Auswirkungen auseinanderzusetzen.

Ausblick

Das vorgestellte Kompetenzmodell ist Basis weiterer empirischer Überprüfung. Aktuell wird im Rahmen des Projekts MEKWEP ein Test entwickelt, der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit geben soll, ihre medienpädagogischen Kompetenzen zu überprüfen, um dann auch gezielt die eigene Professionalisierung in diesem Bereich vorantreiben zu können.

Projekt MEKWEP – Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings

Weitere Informationen unter

 <https://www.die-bonn.de/mekwep>

Literatur

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. *Die Österreichische Volks hochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 67 (259), 3–9.

Bertelsmann Stiftung & ECORYS (2015). *Adult Learners in Digital Learning Environments*. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14407&langId=en>

Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 76–97). Landau: Empirische Pädagogik.

Buiskool, B.-J., Broek, S. D., van Lakerfeld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010): *Key Competences for Adult Learning Professionals*. Verfügbar unter [www.frae.is/files/Kennarafærni%2010_1168938254.pdf](http://www.frae.is/files/Kennarafærni%202010_1168938254.pdf)

Bundesregierung (2014). *Digitale Agenda 2014–2017*. Verfügbar unter www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf

European Commission (2015). *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision in Adult Education*. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf

Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In W. Sesink, M. Keres & H. Moser (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 283–297). Wiesbaden: VS Verlag.

Initiative D21 (2017). *D21-Digital-Index 2016. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Verfügbar unter <http://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/studie-d21-digital-index-2016.pdf>

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Köck, C. & Will, S. (2015). *Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV*. Verfügbar unter www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf

Koscheck, S. & Weiland, M. (2013). *Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013: Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen*. Verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor-Ergebnisbericht_Umfrage_2013_mit_URN.pdf

Kraft, S. (2002). Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildung/innen. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.). *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 163–173). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf

Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestal-

tung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 389–412). Wiesbaden: Springer VS.

mmB – Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2016). *Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025*. Verfügbar unter www.learntec.de/data/studie-zur-25.-learntec/schlussbericht_studie-im-rahmen-der-25.-learntec.pdf

Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5.

Rohs, M., Rott, K., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30.



Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Kontakt: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Dr. Matthias Rohs ist Juniorprofessor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Fernstudium und E-Learning an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Kontakt: matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Karin Julia Rott ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Kontakt: karin-julia.rott@uni-tuebingen.de

Ricarda Bolten ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Kontakt: bolten@die-bonn.de

Betrachtungen zum Wandel der Buchkultur

WAS BLEIBT, WENN DIE BÜCHER GEHEN?

Thomas Jung

Mit der fortschreitenden Digitalisierung all jener Prozesse und Medien, über die Informationen verbreitet und Kommunikation sowie Konsumption ermöglicht werden, wird das Ende der Buchkultur vielerorts beschworen. Die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg hatte die unbegrenzte Verbreitung von Büchern ermöglicht und damit die Weitergabe von Wissen revolutioniert – und das Ende einer oralen Tradition manifestiert. Ausgelöst durch digitale Medien und die Möglichkeit, auch nicht schriftbasierte Informationen über das Internet zu verbreiten, steht nun eine neue Revolution bevor – die Rückkehr zu einer »sekundären Oralität«. Welche Auswirkungen kann dies auf die Buch- und damit auch auf die Wissenschafts- und Lernkultur haben?

Beim Spaziergang durch die Nachbarschaft sehe ich jedes Wochenende neue Pappkartons mit Büchern vor Haustüren stehen, Bücher, von denen die Besitzer sich, warum auch immer, trennen. Und dennoch scheint es eine Scheu zu geben, diese der blauen Tonne zu übergeben.

In einer Schule, in der Freunde unterrichten, eine knappe Stunde von Berlin entfernt, gibt es ein Computerkabinett, das an die Frühzeit des Informatikunterrichts erinnert. Auf den Rechnern läuft ein Betriebssystem aus dem letzten Jahrhundert, gängige Software fehlt gänzlich, und der Aufbau einer Internetseite dauert mehrere Minuten. WLAN gibt es nur in diesem einen Raum. Und die Lehrer bedienen sich lieber der Kreidetafel und Lehrmaterialien, die aus der analogen Vorzeit stammen. Von Smartboards, Lehrbüchern auf dem iPad oder virtueller Interaktion über Social-Media-Plattformen keine Spur. Viele Kinder aber beherrschen die Kulturtechnik, den Touchscreen mobiler Endgeräte zu bedienen, schon bevor sie lesen und schreiben können.

Wenn die Deutschlehrerin ihren Schülern freie Leseübungen zu Hause nahelegen, so gibt es Eltern, die beim Elternabend einräumen, dass es in ihrem Haus keine Bücher mehr gibt. Ob sie zu jenen Menschen gehören, die vergangenen Sonntag ihre letzten vor der Haustür abgestellt haben?

In meinem E-Mail-Postfach finde ich eine Einladung zu einer wissenschaftlichen Konferenz unter dem Titel »Post-digitales Zeitalter«. Während manche also gerade erst im digitalen Zeitalter ankommen, sind andere schon darüber hinaus. Ich frage mich, ob die Konferenz nicht besser »Digital Divide« heißen sollte.

Das Ende von Gutenberg und die Wiederentdeckung der Mündlichkeit

Gutenberg revolutionierte nicht das Lesen und Schreiben, sondern die Art und Weise, wie Informationen, Wissen und Meinungen vervielfältigt und verbreitet werden. Das Buch – in hand-

schriftlicher Tradition oder im Holzschnittdruck – existierte lange vor ihm und galt als der zentrale Wissensträger und als das kulturelle Gedächtnis der Menschheit. Marshall McLuhan beschrieb Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern und die daraus entstehende Buchkultur, die genaugenommen mit der Entstehung einer neuen Druck- und Verlagskultur einherging, jedoch nicht nur als positiv zu sehende Kulturrevolution, sondern zuweilen auch als Verarmung und Verstümmelung der zwischenmenschlichen Interaktion. Jede Wissensverbreitung sei auf das Auge und den Lesevorgang beschränkt. Alle anderen Sinne würden ausgeschaltet, und nur so sei es denkbar, dass das Buch in seiner physischen Existenz für fünfhundert Jahre als das Inbild für Bildung, Wissen und Reputation galt. Die poststrukturalistisch kritische Theorie der 1970er Jahre sprach von Schrift und Buchdruck gar als Machtinstrument, das Herrschaft befestigen und Versklavung erleichtern würde (Levi-Strauss, 1982).

So ist McLuhans Diktum, das Medium sei die eigentliche Botschaft, eine Verkürzung jener visionären Annahme, dass die audiovisuellen Medien, wie das in den 1950er Jahren in Nordamerika zum Massenmedium avancierende Fernsehen, unsere verkümmerten menschlichen Sinne für eine multimodale Kommunikation wiederbeleben würden und das Buch damit seine dominante Rolle in der Informations- und Wissensvermittlung verlieren werde. Auch Norbert Bolz verwies noch in den 1990er Jahren, als das Internet allmählich die Kommunikationsverhältnisse zu verändern begann, auf den restriktiven Charakter des Buches: »Die Technologie des gedruckten Wortes – das typografische Prinzip der Segmentierung, Fragmentierung, Analytizität, Uniformität, Kontinuität, Linearität, Reproduzierbarkeit und zentralistischen Ordnung – ist zum Vernunftmodell der Gutenberg-Galaxis geworden. Ihr

Subjekt ist der passive, stille Leser« (1993, S. 194). Auch hier wie im Titel seines Buches wird das »Ende der Gutenberg-Galaxis« beschworen, das weitreichende Veränderungen in der gesellschaftlichen wie in der wissenschaftlichen Kommunikation nach sich ziehe.

Tom Pettit (2010) hat die Diskussion um den Medienwandel vom Analogien hin zum Digitalen aus einer auf McLuhans Mediengenealogie aufbauenden Perspektive, aber dennoch mit einem neuen Aspekt befruchtet. Sein Modell einer Abfolge von Kommunikationsverhältnissen geht von einer primären Mündlichkeit in der zwischenmenschlichen Kommunikation aus, die durch Gutenbergs Buchdruck eingefangen und diszipliniert worden sei, bevor sie mit der Aufkommen der audiovisuellen Massenmedien, insbesondere des Film zu Beginn des 20. Jahrhundert, wiederentdeckt wurde, den gesellschaftlichen Diskurs allmählich dominierte und die Buchkultur sukzessive ablösen werde. Unter dem Begriff der »secondary orality« werde jedwede Kommunikation aus dem Buchkörper herausgeholt und könne sich (wieder) anderer Sinne und (neuer) digitaler Kanäle bedienen. So sind die 500 Jahre Buchkultur sinnbildlich in einer Klammer eingeschlossen, vor und nach der die Mündlichkeit Grundlage aller Kommunikation sei.

Damit ist einmal mehr die Grundlage für die aktuelle Affirmation der digitalen Medien und des Internet bedient: Neues Wissen, selbst wenn es mittels einer *One-to-many*-Kommunikation (d.h. Buch, Zeitschrift oder klassische Massenmedien wie Rundfunk oder das Internet 1.0) verbreitet wird, entsteht heute nur noch selten in der Abgeschiedenheit des genialen Denkers, sondern in global vernetzten Kommunikationsverhältnissen, die auf einem *Many-to-many* der Kommunikation basieren. Andere Autoren sehen das Internet als eine Metapher für ein

»globales Gehirn« (Fitch, 2011) oder als »kollektives Gedächtnis« (Gigerenzer, 2011).

Buchkultur und Wissenschaft

Das Ende der Gutenberg-Ära ist dennoch (noch) nicht als der Abschied vom gedruckten Buch zu lesen. Das Buch (und nicht nur sein digitales Pendant, das E-Book) wird wie die Schallplatte, die Glühbirne oder die Zigarette weiterexistieren – und zwar neben seinen Derivaten, die den Gebrauchswert des ursprünglichen Gegenstands technologisch weiterentwickeln und als neue Produkte auf den Markt kommen. Die Zahl der jährlichen Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt liegt noch immer bei über 80.000 Titeln, auch wenn die Absatzzahlen von Nicht-Bestsellern kontinuierlich rückläufig sind. Das Buch bleibt Wissensspeicher, Repräsentationsgegenstand und Luxusgut. Der Gebrauchswert ist – allein mit Blick auf das Lehrbuch – unbestreitbar und gegenüber den digitalen Medien auf charmante Weise konkurrenzfähig. Erkennbar ist dies beispielsweise daran, dass *textbooks* derzeit in US-amerikanischen Campus-Antiquariaten boomen, weil in ihnen kanonisches Wissen aufgehoben ist, das von früheren Lesern mit Markierungen und Notizen ergänzt und aufgewertet worden ist und so den Lernprozess anderer Studierender nachvollziehbar macht und den Text wie einen Hypertext mit fremden Gedanken und Verweisen ergänzt.

Dramatischer sind die Auswirkungen des digitalen Medienwandels zum einen auf das Mediennutzungsverhalten der nachwachsenden Generationen, auf das sich die Anbieter von »Inhalten« sowie die Bildungsinstitutionen, die die »Kulturtechniken« des Umgangs mit den neuen Medien vermitteln und selbst nutzen, einstellen müssen. Studien hierzu liegen zahlreich vor, nicht zuletzt sind die Erhebungen des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest aussagekräftig, was

das Nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen anbelangt (*JIM Studie – Jugend Information und (Multi-)Media 2015; KIM Studie – Kinder Medien Computer und Internet 2016*). Auch für den Umgang mit digitalen Medien in der beruflichen und in der Hochschulbildung hat die Bertelsmann Stiftung jüngst erste Studien vorgelegt (Bertelsmann Stiftung, 2016; 2017).

Zum anderen wirkt sich der digitale Wandel massiv auf die Verlagskultur aus. Mit den quasi unbegrenzten Möglichkeiten, Inhalte jeglicher Art und jeglichen Modus (Text, Bild, bewegtes Bild, Ton) im Internet zu veröffentlichen, droht der Zusammenbruch jenes verlegerischen Geschäftsmodells, in dem der potenzielle Leser für die Qualitätskontrolle, Kanonisierung und Archivierung des Inhalts zahlt und so dem Verlag die wirtschaftliche Existenz und gesellschaftliche Legitimation sicherte.

Sind OA und OER der neue Quell des Wissens?

Wird vom Ende des Gutenbergzeitalters geredet, so wird häufig auf die zunehmende Bedeutung von OA (Open Access) und OER (Open Educational Resources) verwiesen. Open Access gewann in den letzten Jahren gesellschaftlich an Anerkennung. Auch wenn der freie Zugang zu Inhalten von den Lesern goutiert wird, so ist das Publizieren im Open Access unter wissenschaftlichen Autoren noch längst nicht populär. Dies hat verschiedene Gründe: angefangen bei der Reputation von verlagsgebundenen Zeitschriften oder Buchreihen bis hin zur Frage der Finanzierung der Veröffentlichung. Denn für Letzteres zahlt der Autor zuweilen horrende Article Processing Charges (APC), so lautet zumindest das gängige Geschäftsmodell der Verlage. Gesucht wird daher noch immer nach einem *neuen und tragfähigen Geschäftsmodell*, das die Autoren ent- die abonnierenden Institutionen – Bibliotheken, (wissenschaftliche) Institute – aber

nicht belastet und zugleich verlegerische Infrastrukturen am Leben erhält. Auch wenn die Rede vom Open Access seit mehr als einem Jahrzehnt in aller Munde ist, so sind noch nicht einmal 15 Prozent des wissenschaftlichen Publikationsaufkommens frei zugänglich.

Und was ist mit OER, also kostenlos zu Verfügung gestellten und damit frei zugänglichen Lernmaterialien? Sind sie der Wissensträger des 21. Jahrhunderts, der das Buch ablösen wird? Die Frage mag falsch formuliert sein. Denn von Ablösung des einen durch ein anderes Medium – genau genommen müsste man von »Kanal« sprechen, da OER in der Regel nur eine Plattform für die Verbreitung multimedialer Inhalte und Materialien für Lehr-Lernprozesse darstellen – kann keine Rede sein. Zum einen ist auch hier noch kein dauerhaft tragbares Geschäftsmodell erkennbar, dass die Erstellung, Verbreitung und vor allem auch Qualitätssicherung der Open Educational Resources gewährleistet. Zum anderen liegt ja einer der vielfach kolportierten Vorteile von OER in ihrer kollaborativen Erstellung, in der Möglichkeit des Erweiterns, der Veränderung, des »Remixes«. Für einen solchen Umgang mit OER aber bedarf es nicht nur inhaltlicher, sondern auch Medienkompetenz. Wenn man davon ausgeht, dass die Grundlagen für eine »digitale Sozialisation«, also für den Erwerb einer kritischen Medienkompetenz, in der Schule gelegt werden, so erlaubt ein Blick auf das, was Schule derzeit zu leisten vermag, wenig Optimismus. Denn die Nutzung digitaler Endgeräte beginnt in der Regel bereits mit dem Vorschulalter. Die Kompetenz, mit diesen Geräten umzugehen – und das ist noch lange keine Medienkompetenz –, wird zunächst informell erworben und erst Jahre später im Kontext von institutionellen, also schulischen Lernprozessen kritisch reflektiert. OER finden im System Schule aber noch keine oder nur wenig Beachtung. Sie werden erst im Kontext von Hochschule, beruflicher oder postgradualer Weiterbildung verwendet.

So sei zunächst ein Blick in das System Schule erlaubt. Vor knapp zehn Jahren kündigte eine Allianz der Schulbuchverlage an, dass binnen weniger Jahren die Inhalte der Schulbücher bald schon digital vorliegen würden. Es hieß, dass die Schüler künftig statt in schweren Büchern auf leichten Tablet-PCs lesen und arbeiten, dass sie ihre Unterrichtsmaterialien im Intranet der Schule ablegen, teilen und kollaborativ weiterverwenden würden. Trotz zweier Modellprojekte in Berliner Schulen, die im Jahr 2014 einzelne Klassen für die Dauer eines Jahres mit Klassensätzen Tablets ausgestatten, ist aber seither nicht viel passiert.

»Viel ist nicht passiert«

Und wenn man im Jahr 2017 auf den Buchmessen die Stände der Schulbuchverlage besucht, so finden sich dort weiterhin in erster Linie gedruckte Schulbücher, Landkarten und Plakate. Die imposanten Medienkoffer für Physik- und Chemieunterricht, die daneben zu finden sind, gibt es schon seit Jahrzehnten. Auch die großen Wissenschaftsverlage haben sich aus der Entwicklung digitaler Lehrbücher zurückgezogen und warten Entwicklungen in anderen Branchen ab. Das Investitionsvolumen sei zu groß, der Verkaufserlös zu unsicher. Allein die Plattform *digitalersemesterapparat.de* vereint häppchenweise Auszüge oder ganze Werke von mehr als 50 Verlagen in digitaler, aber nicht kostenfreier Form. Allenfalls vereinzelt werden digitale Zusatzmaterialien angeboten, die sich aber am Ende als farbige Druck-PDFs entpuppen, die es für die Lehrende kostenpflichtig oder über Lizenzverträge zu den Büchern zu erwerben gibt und die als Kopiervorlagen oder als Ersatz für Präsentationsfolien verwendet werden können.

Im Jahr 2016 hatte das Bildungsministerium fünf Milliarden Euro ausgelobt, die für den Ausbau der digitalen Infrastruktur an den Schulen zur Verfügung

stehen sollen. Doch fehlt es – das pfeifen die Spatzen von den Dächern – zum einen an basalen digitalen Kompetenzen aufseiten der Lehrer und zum anderen an der notwendigen baulichen Infrastruktur in den Gebäuden. So kann man es allenfalls als vielversprechenden Auftakt in eine »digitale Zukunft« sehen, wenn jüngst in einer Initiative des Hasso-Plattner-Instituts, unterstützt vom Bildungsministerium, eine Schul-Cloud für 26 bundesweit ausgewählte Schulen des nationalen Excellence-Schulnetzwerks MINT-EC, einem Verbund naturwissenschaftlich-mathematisch profilierter Gymnasien, ans »Netz« gegangen ist. Diese Cloud ermöglicht es Schülern und Lehrern, auf digitale Lehr- und Lerninhalte zuzugreifen. Diese Cloud aber wird von bereits privilegierten Schulen genutzt. So stellt sie letztlich nur einen Tropfen auf den heißen Stein dar – und verstärkt die digitale Spaltung der Gesellschaft: auf der einen Seite stehen die Exzellenz-Schulen in urbanen Gebieten, auf der anderen Seite jene Schulen, die ohne Vorzeigeprojekte von der digitalen Entwicklung abgehängt bleiben werden.

Und wie sieht es in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus? Es werden allein digitale Strategiepapiere lanciert, es gibt zahlreiche Konferenzen zu OER und eine unüberschaubare Vielzahl von Anbietern für technologische Lösungen. Dass die *didacta* 2017 die Digitalisierung zum Leitthema gemacht hat, kann als Kulminationspunkt eines allgemeinen Hypes angesehen werden. In der Praxis aber wird – außer in der betrieblich-beruflichen Aus- und Weiterbildung, in Assessment-Centern und in Leuchtturmprojekten regionaler Bildungsverbünde – wenig mit und ausschließlich anhand digitaler Medien gelernt. Ja, es gibt sie, die Foren, Wikis, Blogs, Learning Games, Online-Tutorials, Moocs, Lernportale und Apps. Aber diese Aufzählung stellt nichts anderes dar als eine Abfolge von technologischen Innovationen in immer kürzeren Rhythmen. Auch kommerzielle Fernlerninstitute und

Ratgeberverlage bieten ihre Inhalte, also ihre Lernmaterialien, partikularisiert und fragmentarisiert im Internet an. Und selbst die Hochschulen stellen ihre Semesterapparate zwar längst digitalisiert auf Plattformen wie Moodle ins Netz (wenn nicht gerade eine Gesetzesinitiative zum Urheberrecht Unsicherheit mit sich bringt) – aber eben vereinzelt und auch fragmentiert. Nicht zuletzt außeruniversitäre Bildungs- und Forschungsinstitutionen verbreiten ihre Publikationen, darunter ihre Lehr-Lernmaterialien, über eine kaum mehr überschaubare Anzahl von Repositorien und Plattformen.

»Eine kaum überschaubare Komplexität der Dinge«

So hat es den Anschein, als stürbe das Medium Buch unter der Hand weg, als verflüchtigten sich die Inhalte in den virtuellen Raum und als hätten die digitalen Medien den Wettstreit mit den analogen gewonnen. Doch bei genauerem Hinsehen finden wir im Netz Materialien, die der Buchkultur entstammen: A4-formatige Seiten, die mit Text und Bild gefüllt sind, in der Regel als PDF zum Ausdrucken oder Projizieren auf Bildschirm, Board oder Leinwand. Zuweilen werden sie als Print-on-Demand angeboten und kommen als gebundene oder geheftete Broschüren, Zeitschriften oder gar Bücher ins Haus. Unbestreitbar stehen daneben die Töne und (Bewegt-)Bilder, die im konventionellen Buch nicht abbildbar waren. So können auf einer Bildschirmoberfläche die Darstellungsmodi ineinander verschrankt werden – als wechselseitige Ergänzung von Text, Ton und Bild. Und damit holen sie eben jenes Theorem ein, das von McLuhan beschworen und von Pettit als »sekundäre Oralität« beschrieben wurde.

Bei einem Umsatzanteil von knapp sechs Prozent aber machen digitale Bücher noch immer einen nur mehr verschwindend geringen Anteil an der Buchproduktion aus. Vielleicht ist die

große Utopie einer Demokratisierung der Medien und der Informationsverbreitung auch durch Fake News, Shitstorms, Cyber Mobbing und Social Bots der jüngsten Vergangenheit, die nun einmal nur in ungefilterten digitalen Netzwerken möglich sind, ein wenig in Frage gestellt. Vielleicht ist das Geschäftsmodell der Verlage für gehaltvolle und qualitätsgesicherte Publikationen doch tragfähiger als eine noch immer vage Zukunft, in der von Open Access und Open Educational Resources geredet, aber nicht über deren Finanzierung nachgedacht wird. Doch ohne die klassischen »Gatekeeper«, wie Redakteure, Moderatoren, Lektoren und Experten, wird keine Ordnung in eine schier überwältigende Flut von Daten, Fakten und Informationen, in eine kaum überschaubare Komplexität der Dinge und in eine schier erstaunliche Verbreitung ungefilterter Meinungen und Ansichten in den sozialen Netzwerken zu bringen sein. Das haben viele Nutzer erfahren – und wenden sich wieder den analogen Leitmedien und Printprodukten zu. Für eine solche Qualitätssicherung für OA und OER aber bedarf es neuer Geschäftsmodelle und urheberrechtlicher Rahmungen.

So bleibt an dieser Stelle nicht mehr zu sagen, als dass es künftig neben all den digitalen Angeboten und den immer neuen Hypes um OER immer auch klassisch gedruckte Publikationen geben wird, die zum Lesen, zum Sich-Vertiefen und zu einem ganz auf die kognitive Erkenntnis basierenden Lernen einladen werden. Vielleicht werden gerade sie die Zeit überdauern, so wie die in den Bibliotheken seit Jahrhunderten aufbewahrten Bücher und Zeitschriften, auf die man über Generationen hinweg immer wieder Zugriff haben wird. Oder wer wird in fünfzig – oder nur fünf – Jahren noch wissen, für welches Portal er welche App verwenden musste oder wo all die digitalen Text- und Bildschnipsel geblieben sind, die er auf (s)einer Festplatte abgelegt hat?

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2016). *Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter*. Abgerufen von www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung/

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Abgerufen von www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf

Bolz, N. (1993). *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. München: Fink.

Fitch, T. (2011). Die Entwicklung eines globalen Gehirns. In J. Brockmann (Hrsg.), *Wie hat das Internet Ihr Denken verändert. Die führenden Köpfe unserer Zeit über das digitale Dasein* (S. 263–267). Frankfurt a.M.: Fischer.

Gigerenzer, G. (2011). Die Verlagerung des Geistes nach außen. In J. Brockmann (Hrsg.), *Wie hat das Internet Ihr Denken verändert. Die führenden Köpfe unserer Zeit über das digitale Dasein* (S. 213–214). Frankfurt a.M.: Fischer.

Levi-Strauss, C. (1982). *Traurige Tropen*. (frz. Orig. 1955). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract

Das Gutenberg-Zeitalter nähert sich dem Ende. Ausgelöst durch die Verbreitung digitaler Medien und fortschreitender Vernetzungsmöglichkeiten steht nach der Revolution des Buchdrucks nun eine weitere bevor – die einer »secondary orality«. Dies hat Auswirkungen nicht nur auf Verlage, sondern auf die gesamte Wissenschafts- und Lernkultur, so der Autor.



Dr. Thomas Jung ist Leiter des Teams Publikationen in der Abteilung Wissenstransfer des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.

Kontakt: thomas.jung@die-bonn.de

Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung

ANSPRUCHSVOLLER ARBEITEN, MEHR LERNEN?

Felix Lukowski

Die Digitalisierung verändert nicht nur das Berufsleben, sondern auch das Weiterbildungsverhalten in Unternehmen – dies zeigen die Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanels. Je stärker die Digitalisierung in einem Betrieb vorangeschritten ist, desto kommunikationsintensiver und kognitiv anspruchsvoller sind die Tätigkeiten der Beschäftigten. Was bedeutet das für die Anforderungen, die an die Beschäftigten gestellt werden? Was folgt daraus für die (betriebliche) Weiterbildung? Diesen Fragen geht der Autor im folgenden Beitrag nach.

Der digitale Wandel verändert unser Arbeitsumfeld in besonderem Maße. So bieten neue Technologien zahlreiche Möglichkeiten zur Verbesserung von Arbeits- und Geschäftsprozessen. Allerdings sorgt die mit diesen Veränderungen einhergehende Unwissheit darüber, wie wir in Zukunft arbeiten werden, auch für Ängste in der Gesellschaft. In der wissenschaftlichen Debatte wird kontrovers diskutiert, wie sich die Arbeitswelt im Zeitalter der Digitalisierung verändern wird. Werden Mensch und Maschine zunehmend komplementär – also als Team – zusammen arbeiten oder sind Roboter als Konkurrenten zum menschlichen Arbeitnehmer zu sehen und werden diesen letztendlich ersetzen (z.B. Autor 2015; Brynjolfsson & McAfee 2014)? Insbesondere die Studie von Frey und Osborne (2017) sorgte für Aufsehen, in der 47 Prozent der Berufe in den USA als »durch Maschinen ersetzbar« eingestuft wurden. Diese Einschätzung scheint die so genannte »Polarisierungsthese« zu bestätigen. Diese besagt, dass insbesondere Tätigkeiten im mittleren Qualifikationsbereich von einer potentiellen Ersetzung durch Maschinen betroffen wären und infolgedessen eine Verschiebung zugunsten an-

ungelernter sowie hochqualifizierter Beschäftigter stattfinden wird (Helmrich et al., 2016, S. 10–13). Für den deutschen Arbeitsmarkt zeigen langfristige Prognosien (Wolter et al., 2016) allerdings insgesamt einen eher geringen Nettoeffekt der Digitalisierung auf die Beschäftigung, d.h., es ist nicht davon auszugehen, dass es im Zuge der Digitalisierung zu massiven Arbeitsplatzverlusten in Deutschland kommen wird. Darüber hinaus ist für den deutschen Arbeitsmarkt bislang kein Trend zu einer technologiegetriebenen Polarisierung zu beobachten.

Und doch ist zu erwarten, dass es zu starken Veränderungen von Berufen und deren Tätigkeitsinhalten sowie zu Verschiebungen innerhalb der deutschen Berufslandschaft kommt (Helmrich et al., 2016). Neue Berufe entstehen, bestehende Berufe fallen weg oder verändern sich. Betrachtet man die Tätigkeitsprofile von Beschäftigten, so lässt sich erkennen, dass die Tätigkeiten mit zunehmender Technologienutzung anspruchsvoller werden und insbesondere interaktive, zwischenmenschliche Tätigkeiten und wissensintensive, kognitiv fordernde Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen (Lukowski & Neuber-Pohl, 2017). Wie

aber unterscheiden sich Tätigkeitsprofile abhängig von dem Digitalisierungsniveau des Betriebs? Was bedeutet das für die (berufliche) Weiterbildung?

Das BIBB-Qualifizierungspanel als Datenbasis

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist das BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (kurz: BIBB-Qualifizierungspanel), eine deutschlandweit durchgeführte, jährliche Wiederholungsbefragung von circa 3.500 Betrieben. Schwerpunkte bilden dabei das Human-Resource-Management, die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe sowie die Rekrutierung von Fachkräften. Darüber hinaus wurde in der Erhebungswelle 2016 ein Sondermodul zur Digitalisierung der Berufswelt eingeführt, in dem Angaben zu den im Betrieb genutzten digitalen Technologien enthalten sind. Hieraus lassen sich der jeweilige Digitalisierungsgrad des Betriebs und das Nutzungsverhalten ableiten. Weiterhin werden Tätigkeitsprofile der Beschäftigten erfasst, indem erhoben wird, wie häufig Beschäftigte (1) repetitive Routinetätigkeiten, (2) manuelle Tätigkeiten, (3) interaktive, soziale Tätigkeiten und (4) wissensintensive Tätigkeiten ausführen.

Veränderung der Tätigkeitsprofile

Um den Einfluss der Digitalisierung auf das Weiterbildungsverhalten in Betrieben zu analysieren, bietet es sich an, die Tätigkeiten, die Beschäftigte in ihren Berufen ausüben, zu betrachten. In Abbildung 1 wird der Zusammenhang zwischen dem betrieblichen Digitalisierungsgrad – gemessen an der Anzahl der im Betrieb genutzten digitalen Technologien – und der Häufigkeit, mit der die Beschäftigten des Betriebs bestimmte Tätigkeiten ausüben, betrachtet. Zunächst lässt sich feststellen, dass

interaktive, soziale Tätigkeiten, bei denen der zwischenmenschliche Kontakt im Vordergrund steht, am häufigsten ausgeübt werden. Repetitive Routinetätigkeiten werden am seltensten ausgeübt, während manuelle und wissensintensive Tätigkeiten dazwischen liegen. Betrachtet man die Unterschiede abhängig vom Digitalisierungsgrad, lässt sich ein Anstieg der Tätigkeiten für alle vier Kategorien beobachten.¹ Das bedeutet: Je stärker die Digitalisierung in einem Betrieb vorangeschritten ist, desto intensiver werden grundsätzlich alle Arten von Tätigkeiten ausgeführt. (Ob dies eine Folge der Digitalisierung ist oder umgekehrt Betriebe mit arbeitsintensiven Arbeitsplätzen stärker auf digitale Hilfe setzen, lässt sich mit den erhobenen Daten nicht beantworten.) Am deutlichsten ist dieser Zusammenhang für wissensintensive Tätigkeiten, d.h., die kognitiven Anforderungen an die im Beruf ausgeübten Tätigkeiten sind in stärker digitalisierten Betrieben höher. Dies könnte bedeuten, dass Beschäftigte, die den Umgang mit neuen Technologien erlernen, eher in der Lage sind, den kognitiven Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden. Weiterhin verdeutlicht die Abbildung den hohen Stellenwert interaktiver Tätigkeiten, d.h., zwischenmenschliche Kommunikation stellt – insbesondere mit zunehmender Digitalisierung der Betriebe – eine der zentralen Kompetenzen für Beschäftigte dar.

Mehr Digitalisierung – mehr Weiterbildung

Es ist also davon auszugehen, dass mit steigender Digitalisierung die Arbeitsintensität höher wird und die

¹ Dieser Zusammenhang ist allerdings für repetitive Tätigkeiten statistisch nicht signifikant. Daher wird in der folgenden Diskussion der Ergebnisse ausschließlich Bezug auf die im Zuge der Digitalisierung höheren interaktiven, manuellen und kognitiven Tätigkeiten genommen.

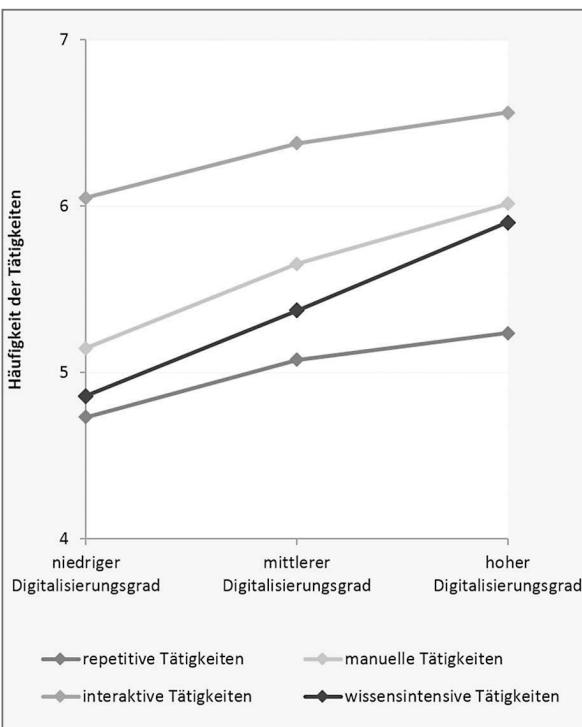


Abbildung 1: Tätigkeitsprofile der Beschäftigten nach Digitalisierungsgrad des Betriebs

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel, Erhebungswelle 2016; n = 3.549. Häufigkeitsskala der Tätigkeiten: 1 (nie) – 3 (sehr selten) – 5 (eher selten) – 7 (eher häufig) – 9 (sehr häufig)

Anforderungen an die Beschäftigten steigen. Wie reagieren die Betriebe darauf? Um Beschäftigte für den digitalen Wandel und seine Auswirkungen fit zu machen, sind regelmäßige betriebliche Weiterbildungen ein wichtiges Instrument. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass Beschäftigte den Umgang mit neuen Technologien lernen. Dies wird offenbar auch

von den Betrieben so gesehen. Auswertungen des BIBB-Qualifizierungspanels zeigen für Betriebe mit einem höheren Digitalisierungsgrad eine höhere Weiterbildungsquote (Anzahl der Mitarbeiter, die an Weiterbildungsmaßnahmen/Gesamtzahl der Mitarbeiter).

Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, nehmen in Betrieben mit einem niedrigen Digitalisierungsgrad nur rund 26 Prozent der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen teil, während die Weiterbildungsquote in Betrieben mit einem hohen Digitalisierungsgrad fast doppelt so hoch ist (50 Prozent). Betriebe mit einem mittleren Digitalisierungsgrad liegen genau dazwischen. Ein höheres

Digitalisierungsniveau des Betriebs steht also im direkten Zusammenhang mit mehr Weiterbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter. Angesichts der – zuvor beschriebenen – sich im Zuge der Digitalisierung verändernden Tätigkeitsprofile der Beschäftigten sollte hierbei zum einen Wert auf das Erlernen des Umgangs mit neuen Maschinen und Technologien sowie

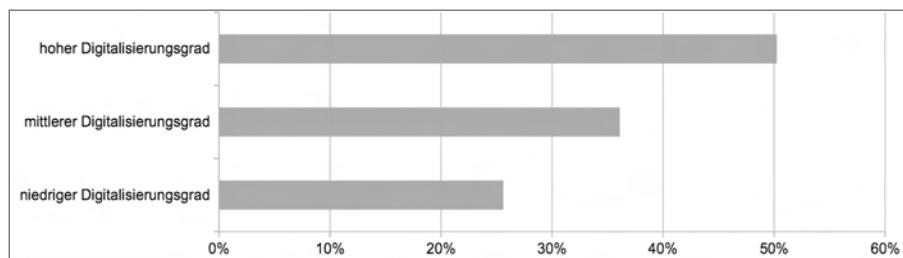


Abbildung 2: Betriebliche Weiterbildungsquote nach Digitalisierungsgrad des Betriebs
Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel, Erhebungswelle 2016; n = 3.539

auf die kognitiven Fähigkeiten (z. B. Problemlösungskompetenz) gelegt als auch kommunikative Fähigkeiten geschult werden.

Fazit

Durch den Umgang mit digitalen Technologien erhöhen sich die an die Beschäftigten gestellten Anforderungen. Auch manuelle Fertigkeiten, die den geschickten Umgang mit Werkzeugen und Maschinen ermöglichen, werden insgesamt anspruchsvoller und gewinnen gleichzeitig an Bedeutung. Darüber hinaus nimmt der Stellenwert zwischenmenschlicher Tätigkeiten zu, da Maschinen diese (noch) nicht ausführen können. Um diesen höheren Anforderungen zu begegnen, setzen die Betriebe auf mehr Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Beschäftigten. Dies zeigt sich anhand einer deutlich höheren Weiterbildungsquote in Betrieben mit einem höheren Digitalisierungsniveau. Folglich rückt das Konzept des Lebenslangen Lernens im Zuge der Digitalisierung noch stärker als bisher in den Fokus.

Literatur

- Autor, D. H. (2015). Why are there still so many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *The Journal of Economic Perspectives* (29), 3–30.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of brilliant Technologies*. Kulmbach: Plassen Verlag.

Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2017). The Future of Employment: how susceptible are Jobs to Computerisation? *Technological Forecasting and Social Change* (114), 254–280.

Helmrich, R., Tiemann, M., Trotsch, K., Lukowski, F., Neuber-Pohl, C., Lewalder, A.C. & Güntürk-Kuhl, B. (2016). *Digitalisierung der Arbeitslandschaften – Keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwechsel*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere BIBB (180).

Lukowski, F. & Neuber-Pohl, C. (2017). Digitale Technologien machen die Arbeit anspruchsvoller. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), 9–13.

Woller, M. I., Mönnig, A., Hummel, M., Weber, E., Zika, G., Helmrich, R., Maier, T. & Neuber-Pohl, C. (2016). *Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie: Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*. IAB Forschungsbericht (13).



Felix Lukowski ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim BIBB-Qualifizierungspanel in der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung« des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Kontakt: Lukowski@bibb.de

Abstract

Beschäftigte sind heutzutage in einem sehr dynamischen Arbeitsumfeld tätig, welches maßgeblich von einer zunehmenden Digitalisierung geprägt ist. Dadurch verändern sich sowohl die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen als auch die Tätigkeitsinhalte am Arbeitsplatz. Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanels zeigen, dass ein höherer Digitalisierungsgrad von Betrieben mit höheren Tätigkeitsanforderungen an die Beschäftigten einhergeht. Die stärker digitalisierten Betriebe weisen zudem eine deutlich höhere Anzahl an Weiterbildungsmaßnahmen auf. Dies deutet darauf hin, dass Beschäftigte für den digitalen Wandel fit gemacht werden sollen.

Leapfrogging in der Sahelzone

Dörflerinnen und Dörfler in Mali lernen lesen, schreiben, rechnen und chatten

Die Republik Mali in Westafrika besteht zu zwei Dritteln aus Wüste. Sahara und Sahelzone prägen das Land und die Landwirtschaft. Mali hat, wie alle Länder der Region, eine sehr junge Bevölkerung: 2013 waren laut Statistischem Institut der UNESCO knapp 48 Prozent der Bevölkerung jünger als 15 Jahre, 19 Prozent ist zwischen 15 und 24 Jahren alt. Technisch wurde in Mali, wie in allen Ländern Subsahara-Afrikas, das Mobiltelefon eingeführt, ohne dass es vorher einen flächendeckenden Ausbau von Festnetzanschlüssen gab. In der Entwicklungspolitik bezeichnet man dieses Überspringen wirtschaftlicher oder technologischer Entwicklungsschritte des Nordens als »leapfrogging«. Die Abdeckung des Landes mit Mobilfunknetzen und die zunehmende Verbreitung mobiler Endgeräte eröffnet der Erwachsenenbildung die Chance, viele Menschen in entlegenen Gebieten zu erreichen.

Die malische Gesellschaft bewegt sich seit Jahren – trotz eines im letzten Jahr ausgehandelten Friedensvertrages – in prekären ökonomischen und politischen Verhältnissen. Immer noch leben 145.000 Menschen als Flüchtlinge in Mauretanien, im Niger und in Burkina Faso. Die Zahl der Binnenflüchtlinge beläuft sich derzeit auf 52.000 (OCHA Bericht 03/2016). Zudem ist Ernährungssituation laut OCHA Bericht 03/2016 derzeit für über zwei Millionen Menschen kritisch. Eine der Hauptvoraussetzungen, um in ganz Mali wieder auf einen Entwicklungspfad zu kommen, wäre, den mangelhaften Bildungsstand der lokalen Bevölkerung zu verbessern, die zu drei Vierteln Analphabeten sind – Männer zu ca. 60 Prozent und Frauen zu über 80 Prozent (Statistisches Institut der UNESCO). Die Mehrheit der produktiven Bevölkerung ist über das formale Schul- und Berufsbildungswesen nicht mehr erreichbar und bedarf non-formaler Ansätze des Lernens, die ihren Vorkenntnissen und ihrer Lebenssituation Rechnung tragen. Genau hier ist über die

Jahre hinweg – trotz der Anstrengungen der Erwachsenenbildungsnetzwerke und ihrer Mitglieder und internationalen Partner, darunter auch DVV International – aber viel zu wenig investiert worden. Und im formalen Bildungssystem haben sich die Indikatoren krisenbedingt seit 2011 wieder verschlechtert. Die Dauer des Schulbesuchs ist mit Wiederholungsraten von ca. 20 Prozent und einer Abbrecherquote von offiziell 38 Prozent problematisch. Zudem ist die Qualität der Bildung sehr niedrig und die tatsächlichen Chancen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger auf dem Markt für Weiterbildung und Arbeit sehr schlecht. Angesichts der Altersstruktur der malischen Bevölkerung wird deutlich, dass es dringend ein funktionsfähiges System für Lebenslanges Lernen braucht, denn das formale Bildungswesen vermittelt nur einer Minderheit die Kenntnisse und Fertigkeiten, die nötig sind, um in Würde den eigenen Lebensunterhalt verdienen zu können.



Education for Everyone. Worldwide.
Lifelong.

Um dieses Problem anzugehen, hat DVV International die Chance des Mobilfunkes genutzt und hat eine Lern-App entwickelt, die Neu-Alphabetisierten in dörflichen Gemeinschaften hilft, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Die App mit dem Namen »Balikukalansoba« – wörtlich übersetzt »Raum, um zu lernen/sich weiterzubilden« – kann kostenfrei heruntergeladen werden und ist in verschiedenen Landessprachen Malis, wie beispielsweise Bambara oder Peul, verfügbar. Zu den Zielgruppen gehören insbesondere Frauen, die zuvor etwa zwei Jahre lang lesen und schreiben gelernt haben. Ihnen soll die App ermöglichen, das Gelernte zu festigen und zu vertiefen.

Die App wird seit Oktober 2016 in den malischen Regionen und Städten Bougouni, Kayes, Kati, Koutiala, Markala, Mopti und Yangasso getestet. Um die App nutzen zu können, erhalten jeweils fünf Frauen ein Tablet und eine Schulung für die Nutzung des Gerätes und der App. Zusätzlich erhalten sie eine solare Ladestation, mit der sie das Tablet aufladen können. Eine über die Ladestation betriebene Lampe ermöglicht das Lesen und Lernen mit analogen Medien in den Abendstunden. Durch die Vermietung der Ladestation können die Frauen darüber hinaus kleine finanzielle Gewinne erzielen und mit diesen die Internetnutzung refinanzieren. Bislang erreichte das Pilotprojekt, finanziert durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), im Zeitraum Oktober bis Dezember 2016 mit 60 Tablets 270 Personen.

Mithilfe der App können sich die Lerngruppen in ihrer neu erworbenen Lese- und Schreibkompetenz zu Themen wie Ernährung, Landwirtschaft, Gesundheit, Erziehung, Arbeit und Leben informieren und austauschen. So chattet beispielsweise Aminata aus Kati mit ihren Freundinnen aus der Lerngruppe im Nachbardorf und tauscht sich über den Reisanbau oder die Kartoffelernte, den Grundwasserspiegel des Ackerbrunnens oder die Bronchitis der Kinder aus. Auch Probleme im Dorffalltag wie die Kartoffelkrankheit und die schlechten Ernteausichten werden diskutiert. Mit diesen kurzen Chats halten Aminata, Fatoumata, Hawa und Mariam das Gelernte wach und bleiben beim Lesen der Kurznachrichten in Übung. Viele sind im Lesen und Schreiben mittlerweile so geübt, dass sie nicht nur chatten, sondern auf der zur App gehörenden Webseite über ihre Erfahrungen berichten. Insgesamt wurden inzwischen über 150 kürzere und längere Blogeinträge von den neo-literaten Dörflerinnen und Dörflern verfasst.

Sylvia Schmitt
(DVV International)

Erfahrungen und Konzepte in und nach der Krise

ERWACHSENBILDUNGS- ZENTREN IN MALI

Gerhard Quincke

Bildungsarbeit in krisengeschüttelten Regionen Afrikas erfordert neue Konzepte. Der vorliegende Beitrag schildert die Arbeit von *DVV International* in Mali und versucht Antworten zu geben auf die dortigen Herausforderungen. Mit welchen Organisationsformen und Programmschwerpunkten kann Erwachsenenbildung die Bevölkerung unterstützen – in Flüchtlingslagern und bei der Rückkehr? Mit welchen Strukturen kann in Regionen gearbeitet werden, in denen die staatliche Ordnung nach und nach zurückgewonnen wird? Welche Erfolgsfaktoren müssen bei all dem beachtet werden? Die Ausführungen berücksichtigen in jahrzehntelanger Arbeit gesammelte Arbeitserfahrungen aus Konfliktländern.

Als separatistische Gruppen und Djihadisten im Jahr 2012 den Norden Malis besetzten, war die Bildungssituation schon gravierend genug: 70 Prozent der Bevölkerung waren Analphabeten ohne jedweden Zugang zu Bildungseinrichtungen. Der formale Bildungssektor litt unter anderem durch die Nichtbesetzung von Lehrerstellen in abgelegenen Landstrichen. Mit der Besetzung Nordmalis brach das Bildungssystem dort zusammen: Schulen und andere Bildungseinrichtungen wurden zerstört. Lehrer wie auch weite Teile der Bevölkerung flohen aus dem Norden in Nachbarstaaten in Flüchtlingslager oder kamen im Süden des Landes bei anderen Familien oder Freunden unter. Mit der Stabilisierung der politischen Lage vor Ort kam die geflüchtete Bevölkerung allmählich wieder zurück, die Rehabilitierung von Bildungseinrichtungen blieb aber zögerlich und schwach. Dies liegt v. a. an der weiterhin schwierigen und unsicheren Lage in Nord- und in jüngster Zeit auch in Zentralmali. Daher fehlt dort trotz der formalen Rückgewinnung staatlicher Ordnung den Bildungseinrichtungen weitenteils das Personal.

Von den noch aus 2010 stammenden staatlichen Bildungsplänen, die landesweit 1,5 Millionen Menschen durch (funktionale) Alphabetisierung erreichen sollten, sind bis heute nur Aktivitäten für ca. 150.000 Lernende finanziert. So haben geschätzt weniger als fünf Prozent der nichtliteraten drei Millionen junger Menschen und Erwachsener die Möglichkeit, sich im Sinne des vierten globalen Ziels für nachhaltige Entwicklung weiterzubilden.

Das UN-Amt für die Koordinierung humanitärer Angelegenheiten (OCHA) hat angesichts der Krise eine umfassende Notfall- und Bedarfsanalyse erstellt. Deren bildungsbezogener Teil fand jedoch nur zu kleinen Teilen Unterstützung, die fast ausschließlich von NROs sowie UNICEF geleistet wurde. Sie bestand aus Schulunterricht in Flüchtlingslagern, aus Bildungs- bzw. Schulungsmaßnahmen sowie aus psycho-sozialer Unterstützung für Lehrpersonal, das nach Massakern in den Süden geflohen war. Beeindruckend war in dieser ersten direkten Krisenphase die Selbsthilfe und Selbstorganisation der Malier, an die die interna-

tionale Gebergemeinschaft erfolgreich anknüpfen konnte, z. B. mit Infrastrukturmaßnahmen – gerade auch im Bereich Bildung und Berufsbildung. Selbst die UN-Mission (MINUSMA, Mission des Nations Unies Multidimensionnelle Intégrée pour la Stabilisation au Mali) legte Mikroprojekte mit Bildungs- und Entwicklungscharakter auf. Dies sollte djihadistische Anwerbungsversuche unterbinden und Perspektiven für Beschäftigung und Frieden schaffen. Dies gelang jedoch v. a. aus Sicherheitsgründen nicht überall.

Auf Anfrage und mit Finanzierung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung reagierte auch DVV International auf die interne Fluchtsituation: Dies beinhaltete Angebote für Binnenflüchtlinge zum Erwerb von Lese- und Rechtschreibkompetenz, berufliche Qualifizierungsmaßnahmen und Unterstützung bei der Existenzgründung. In einer zweiten Finanzierungsphase weitete der DVV das Bildungsprogramm auf benachteiligte Menschen unter der aufnehmenden Bevölkerung aus. Die Maßnahmen zielen auf die Stärkung lokaler Beratungsstrukturen, z. B. des lokalen Handwerks und Kleingewerbes. Mit diesem verzahnten Ansatz wurden erfolgreich 2.800 Klein(st)unternehmer erreicht, darunter zwei Drittel Frauen.

Seit 2016 implementiert DVV International ein auf drei Jahre angelegtes Programm für Bevölkerungsgruppen in Nord- und Zentralmali. Es besteht einerseits aus der Förderung von Gruppen von bis zu 30 Menschen nach der von Paolo Freire inspirierten REFLECT-Methode, die funktionale Alphabetisierung mit Training für Einkommenschaffende Aktivitäten und Gemeinwesenentwicklung verbindet. Andererseits wird bei Vereinigungen von Handwerk und Kleingewerbe Trainings- und Beratungskapazität auch außerhalb der größeren Städte aufgebaut. Mit dieser Arbeit können solide Grundlagen für den Aufbau von kommunalen Bildungszentren gelegt werden.

Wie kann der Aufbau solcher lokaler Erwachsenenbildungszentren in Regionen wie Nordmali gelingen? Zunächst einmal gilt in Mali wie auch anderswo: Rein militärische Lösungen schaffen keinen dauerhaften Frieden. Und sicherlich ist es angesichts der Umstände nötig, auch hier weiterhin in die Sicherheitsinfrastruktur und in deren Personal (für dieses auch durch Bildungsmaßnahmen!) zu investieren.

Daneben werden in Mali zivile Lösungen und Antworten benötigt, wie die stabilisierenden und friedensstiftenden Kräfte und Selbsthilfepotenziale von Kindern, Jugendlichen, Frauen und Männern befördert werden können. Kurzzeitprojekte von nur wenigen Monaten Dauer können kaum nachhaltige Wirkung erzielen. Die Strategie von Malis Entwicklungspartnern sollte auf die Stärkung lokaler Gemeinschaften, lokaler Wertschöpfungsketten und Kapazitäten fokussieren.

Erwachsenenbildungszentren

Um ein Leben und Einkommen in Würde zu erreichen, braucht die überwiegend junge Bevölkerung Malis Zugang zu nachholender Grundbildung, verbunden mit technischer Weiterbildung. Die Menschen können in Bezug auf ihre Bildungsbedürfnisse nur zum kleineren Teil über eine Reintegration in das formale System erreicht werden, da dies schon mit den nachwachsenden Generationen überfordert ist.

Hier kommen die Erwachsenenbildungszentren ins Spiel: Unsere langjährigen Erfahrungen zeigen, dass es auch in einem Krisen- und Post-Krisenkontext möglich ist, ganzheitliche Bildungsangebote für entsprechende Zielgruppen durchzuführen. Dies kann neben Einkommen schaffenden Bildungsangeboten ebenso darüber hinausgehende lebensweltliche Bedarfe wie auch Friedensbildung, Demokratiebildung oder Versöhnungsbildung beinhalten. Investitionen in Jugend- und Erwachsenenbildung in kommunalen Lernzentren sind kostengünstig, wirksam und

nachhaltig. Ein kommunales Bildungszentrum kann große Wirkungen für den lokalen Arbeitsmarkt und lokale Bevölkerung befördern. Lokale Einrichtungen können so Informationsplattformen oder Raum für kulturelle Aktivitäten und Stabilisierungsfaktoren für Frieden und Versöhnung sein.

Das Mali-Programm von DVV International nutzt dabei

- den laufenden Dezentralisierungsprozess, der Kommunen und Städten die Verantwortung für Grundbildung zuschreibt, was das Friedensabkommen von Algier und Geber unterstützt (kommunale Lernzentren können von städtischen oder kommunalen Budgets profitieren);
- die Arbeitserfahrungen der von DVV International erfolgreich im ländlichen Raum von Mali und Guinea erprobten Lernzentren von »VITAL« (Dörfer des lebenslangen Lernens);
- ein IT-gestütztes Programm, mit dem neo-literate Dorfgemeinschaften in verschiedenen Landessprachen den Lese- und Schriftgebrauch verstetigen und Informationen austauschen können;
- den interdisziplinären und ressortübergreifenden Dialog zwischen verantwortlichen Ministerien und relevanten Akteuren der Zivilgesellschaft (inkl. der Privatwirtschaft).

Staat und internationale Geber dürfen Bildungsinvestitionen nicht nur in die physische Infrastruktur für Zielgruppen des formalen Systems lenken. Schon jetzt ist dieser Bereich dramatisch unterfinanziert. Lokal verantwortete, auf Dauer angelegte integrierte Lernzentren können die dringend benötigte komplementäre Ergänzung zur Arbeit der formalen Schulen sein. Wie wenig tragfähig kurzfristige, nicht auf institutionelle, lokale Träger angelegte Ansätze sind, lässt sich auch an der Wiederkehr der malischen Staats- und Sicherheitskrise 2012 ablesen. Nachdem es bereits früher

eine Krise und einen »Goldrausch« im Zuge der Befriedung gegeben hatte, konnte eine neue Krise nicht verhindert werden.

Erfolgsfaktoren

Interventionen der Jugend- und Erwachsenenbildung wie etwa der Aufbau von kommunalen Zentren gelingen nur unter spezifischen Bedingungen. Bei seiner Reaktion auf die (Post-)Konfliktsituation in Mali stützt sich DVV International auf seine lokale Verankerung und langjährige Präsenz vor Ort sowie auf Erfahrungen aus der Programmarbeit in Georgien, Afghanistan, Guatemala und Kolumbien. Daraus ergeben sich Erfolgsbedingungen für Konzept- und Interventionsphasen, die am Ende des Beitrags aufgeführt sind.

Selbst in Zeiten bewaffneter Krisen und Konflikte geht das Leben der Bevölkerung weiter, wenn auch unter schwierigen Bedingungen. Und wenn staatliche, formale Strukturen fehlen, findet Lernen trotzdem statt, braucht aber Vertrauen und soziale Kohärenz als Grundvoraussetzung.

Außerhalb von Flüchtlingslagern und in Übergangszeiten, in denen öffentliche Dienstleistungen wie Bildung langsam wiederhergestellt werden, brauchen die Menschen ein Vertrauen gebendes, lokales Umfeld, bei dessen Gestaltung sie mitreden können. Kommunale Bildungszentren können ein solches Umfeld bieten bzw. schaffen. Sie müssen dafür weder aufwendig gebaut noch teuer ausgestattet sein.

Wichtig sind

- Fachkräfte, die lokale Märkte »lesen«, die Potenziale der Menschen analysieren und dementsprechend Lernprozesse organisieren können;
- Lehrende beiderlei Geschlechts, die im Hinblick auf partizipative und angemessene Methoden weitergebildet werden;

- Unterweisung in den jeweiligen Landessprachen;
- ein Zentrumsmanagement aus i.d.R. höchstens zwei Personen, das Querschnittsthemen bedient (lokale Konfliktkonstellationen, Ressourcenschutz, Geschlechterverhältnisse).

Kooperation mit lokalen Autoritäten ist eine Erfolgsbedingung. Damit und mit kompetentem Management können kommunale Lernzentren fast überall lokal bzw. regional vorhandenes Wissen und Fachkompetenz mobilisieren, deren Zusammenspiel lokale Wirtschaftskreisläufe aufbauen oder wiederbeleben kann. Wird ein solches Umfeld geschaffen, können kommunale Lernzentren einen Raum für jegliche Art von Erfahrungsaustausch und Entwicklung eröffnen, z.B. im kulturellen Bereich (bis hin zur Anbindung an die digitale Welt), als

Foren für friedenschaffende Aktivitäten oder als Förderer des Klein(st)gewerbes (mit Informationen z.B. zu technologischen Innovationen oder Verbindungen zum Kleinkreditwesen). In (Post-)Konfliktregionen gibt es oft Räumlichkeiten, die für Bildungsaktivitäten nutzbar sind bzw. gemacht werden können. DVV International orientiert seine Arbeit – wenn möglich mit weiteren Partnern – an Investitionen in Lehrkräfte und in die entsprechenden Lehr- und Lernmittel. Kommunale Lernzentren sind nicht in erster Linie Gebäude. Es sind qualifizierte Fachleute, die auch in Krisenzeiten Prozesse lebenslangen Lernens ermöglichen, die auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. So können Menschen, denen fast alles fehlt, die aber offen für Neues sind, in die Lage versetzt werden, ihre Lebensverhältnisse zu verbessern.

Abstract

In dem Beitrag werden die Erfahrungen von Bildungsarbeit in (Post-)Krisenregionen am Beispiel der Arbeit von DVV International in Mali vorgestellt. Erwachsenenbildungszentren, so eine Erkenntnis, können erfolgreich ganzheitliche Bildungsangebote anbieten. Darüber hinaus werden Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren dargelegt.



Gerhard Quincke ist Regionalleiter des Westafrikaprogramms von DVV International in Bamako.

Kontakt: quincke@dvv-international-ao.org

Erfolgsfaktoren für Interventionen in Krisengebieten und (Post)-Konfliktsituationen

Für die Konzeptphase:

- bereits (langjährig) bestehende Vertrauensbeziehungen zu lokalen Partnerorganisationen;
- die Qualität von Vorprüfungen (*baselines*) ist ausschlaggebend;
- Begleitung der lokalen Partnerorganisationen und Kompetenztraining in der Projektentwicklungsphase durch
 - Projektmitarbeiter (*backstopping*)
 - Finanzcontrolling (Fachberatung)
 - Qualitätsmanagement (inkl. Trainingsmaßnahmen zur besseren Unterrichtsqualität).

Für die Implementierungsphase:

- Einbindung lokaler und traditioneller Instanzen für den Aufbau von Kapazitäten und im Hinblick auf die nötige konflikt sensible Herangehensweise;
- kontinuierliches Monitoring von Meilensteinen in der Umsetzung im Hinblick auf Lernende, Lehrpersonal und die entstehenden lokalen Strukturen (Kooperativen, lokale Bildungszentren);
- breit aufgestellte Interventionen, die neben nachholender Grundbildung auch berufliche Fertigkeiten und Grundwissen der Betriebsführung beinhalten; so führen auch Schulungen für *internally displaced persons* (IDPs, Binnenflüchtlinge) zumindest zu einem mittel- und längerfristigen Nutzen, denn in Flüchtlingscamps bzw. in einer Interims-situation gibt es meist keine »Arbeitsmärkte«;
- Einbindung wichtiger Wissensträger unter den Flüchtlingen und ihrer Gastgemeinschaft (inkl. nicht mehr im Arbeitsleben stehender oder im Privatsektor tätiger Personen) als zentrale Multiplikatoren;
- Gestaltung einer Überführung der Projekte in langfristige entwicklungspolitische Entwicklungen auch bei humanitären Kurzzeitprojekten: erste Schritte sind mit allen Partnern und Gebern, der Zivilgesellschaft, NROs, den betroffenen Bevölkerungsgruppen bzw. Selbsthilfegruppierungen zu definieren;
- bereits im Vorfeld Abstimmungen und arbeitsteilige Konzeptionen zwischen verschiedenen Projekten der Not- und Übergangshilfe;
- Überzeugungsarbeit bei der Regierung, ihren Entwicklungspartnern und bei Geldgebern aus dem Kontext der humanitären Hilfe für Jugend- und Erwachsenenbildung in fragilen Ländern und in (Post-)Konfliktsituationen: non-formale Bildung und der Aufbau darauf spezialisierter Strukturen führen nachweislich zu positiven Wirkungen.

English Summaries

Friedrich Hesse

A new light on teaching/learning processes.

The necessity of a cognitive interface (pp.)
New ideas for supporting the human working memory are required to take advantage of the options of teaching/learning processes provided by digitalisation. A new »cognitive interface« is necessary for connecting human knowledge with the knowledge of digital resources.

Klaus-Peter Hufer

Praise of the analogue. Why learning does not always need to be digital (pp.)
The use of new digital techniques and media in class is almost socially mandatory. In his interjection, Klaus Peter-Hufer points out the advantages of programmes that do completely without digital media. Particularly text work are tactile and sensory processes, which are difficult to transfer into digital processes.

Ingrid Schöll

(No) time for experiments. Observations on the digitalisation of adult education centres (pp.)
Continuing digitalisation is a macrosocial phenomenon – dealing with it is a macrosocial task. For the educational field, it does not only concern a change of teaching-learning situations due to digital media but also the issue of contributing to the changing situation – without excluding certain groups. According to the author, the issue of digitalisation does not allow federal disputes and segment-specific separation of educational areas.

Bernhard Schmidt-Hertha/Mathias Rohs/Karin Julia Rott/Ricarda Bolten

Fit for the digital (learning) world?

Media educational competence requirements for adult educators (pp.)
The development of digital media continuously provides new opportunities for developing teaching/learning processes. As a result, the media educational requirements for teachers to assess the relevant chances and risks and to use digital media effectively as a learning support, is growing. The article points out the demand for paying increased attention to this specific competence. It presents a media educational competence model for adult educators, which was developed on a theoretical and empirical basis.

Thomas Jung

What is left when books are gone?

Contemplating a changing book culture (pp.)
The Gutenberg era is coming to an end. Caused by the expansion of digital media and progressing networking opportunities, another technical revolution after the invention of the printing press is forthcoming – »the secondary orality«. The author points out the effects on both publishers and the entire academic and learning culture.

Felix Lukowski

Working more ambitiously – learning more?

Vocational continuing education in the age of digitalisation (pp.)
Nowadays, employees are part of a rather dynamic working environment, which is significantly marked by increasing digitalisation. As a result, qualification and competence requirements as well as job contents are changing.

Findings by the qualification panel of the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) indicate that a company's higher digitalisation level requires higher skill profiles. More digitalised companies also have a larger number continuing education measures, which reveals the aspiration to prepare employees for the digital change.

Gerhard Quincke

Adult education centres in Mali. Experience and concepts during and after the crisis (pp.)

The article presents experiences gained in educational work in (post) crisis areas based on the work conducted by the DVV in Mali. According to the findings, adult education centres can be successful providers of holistic education programmes. In addition, conditions and factors for success are presented.

Schönes neues 1984

Die Sache mit dem Blick in die Zukunft ist, dass er nah an der Realität sein kann und doch meilenweit danebenliegt. Dies trifft auch auf Dystopien zu. Vieles von dem, was sich George Orwell in seinem zurzeit wieder vielzitierten Roman 1984 für die Zukunft ausgedacht hatte, erscheint gleichzeitig übertrieben und überholt (obwohl anderes wieder erschreckend real wird, beispielsweise die Kaperung von Kamera und Mikrofon des Smart-TV durch die NSA). Was für Orwell wohl unvorstellbar war, ist die Freiwilligkeit, mit der wir heutzutage unsere Daten, unsere Einstellungen und Überzeugungen für (fast) alle einsehbar über die sozialen Medien preisgeben – ohne ständige Gehirnwäsche. Unvorstellbar auch die sanften (Selbst-)Disziplinierungsmöglichkeiten und -zwänge, die daraus erwachsen.

Nicht mehr ganz so sanft sind diese Disziplinierungsmöglichkeiten nun in China. Wie die Süddeutsche Zeitung berichtete, werden dort in Modellregionen bis zu 1.000 Einzeldaten über Individuen aus fast 100 staatlichen Quellen zusammengeführt und

mit einem Punktesystem ausgewertet. Ziel: die einfache Frage zu beantworten, ob man ein »guter Bürger« ist oder nicht. Beispiel gefällig? Sich nicht um seine alten Eltern kümmern -50 Punkte; Hundekot nicht weg- räumen -5 Punkte; Knochenmark spenden +50 Punkte; eine Kalligraphieklasse unterrichten +5 Punkte. Dieses System des »social credit scores« soll bis 2020 chinaweit ausgebaut werden; dann sollen nicht nur Informationen aus staatlichen Datenbanken, sondern auch aus sozialen Netzwerken in die Bewertung einfließen. Die Konsequenzen sind schon jetzt spürbar: Wer ein gutes Rating besitzt, darf in öffentlichen Bibliotheken Bücher umsonst entlei-

hen oder bekommt günstigere Kredite für den Hauskauf. Wer als »schlechter Bürger« gilt, kriegt nicht nur schwerer einen Kredit, sondern wird vom Hauskauf ausgeschlossen; auch Flug- oder Zugtickets darf man nicht kaufen. Davon waren in den letzten Jahren schon über fünf Millionen Menschen betroffen – Big Data sei Dank. Ach ja: die dazugehörige App zur Selbstauskunft gibt es natürlich auch schon!

DIE/JR



Graffiti auf den Resten der Berliner Mauer

Foto: Victor Grigas

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Franziska Loreit (DIE/FL, wiss. Mitarbeit); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Nelly Kohn (DIE/NK, Redaktionsassistentin). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Dr. Johannes Sabel (Katholisches Bildungswerk Bonn; DIE/JSa).

Titel & Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer (Idee, Design)

Signet: Horst Engels

Gesamtausführung/Satz: Christina Grasmann

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßiges Abonnement für Studierende € 39,- (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-344, Fax 0228 3294-4344
E-Mail: diezeitschrift@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wvb.de, Internet: wvb.de, wvb-journals.de

Best.Nr.: 15/1095, ISSN 0945-3164

DOI 10.3278/DIE1703W

© 2017 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2017 (erscheint Oktober 2017): Alter und Teilhabe

Selbstbestimmung und Teilhabe sind Voraussetzungen und zugleich grundlegende Bestandteile menschlichen Daseins. Doch gerade im Alter sinkt die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und wird Teilhabe – ohne berufliches Umfeld, mit oftmals abnehmenden sozialen Kontakten, mit geringeren finanziellen Ressourcen und durch abnehmende körperliche und/oder kognitive Fähigkeiten – schwieriger zu erreichen. Welche Rolle kann Bildung – und hier vor allem: Erwachsenenbildung – bei der Verhinderung sozialer Exklusion und der Aufrechterhaltung von Teilhabe im Alter spielen? Das Heft fokussiert praxisnah auf die Erweiterung erwachsenenbildnerischer Angebote, aber auch auf neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Alter und Bildung.

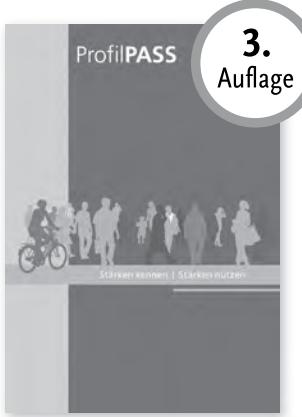
Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de

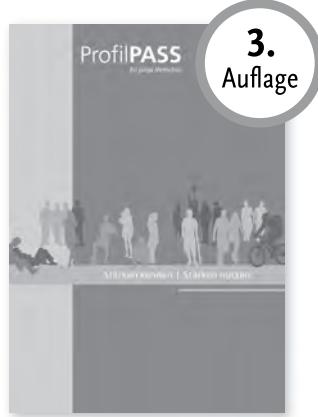


Kompetenzen entdecken

↗ profilpass.de



3.
Auflage



3.
Auflage

ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

Die Arbeit mit dem ProfilPASS-Workbook verschafft Klarheit über eigenes Wissen und Kompetenzen und unterstützt Menschen in Umbruchsituationen bei der Planung ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung.

3. überarbeitete Auflage

2016, 92 S., 12,95 € (D)

ISBN 978-3-7639-5778-1

Kostenloser Download:

profilpass.de

ProfilPASS für junge Menschen

Stärken kennen – Stärken nutzen

Was kann ich? Worin bin ich gut? Was interessiert mich? Aus den Antworten auf diese Fragen können Jugendliche ab 13 Jahren ein klares Selbstbild entwickeln, das sie bei der Berufswahl unterstützt.

3. überarbeitete Auflage

2016, 89 S., 12,95 € (D)

ISBN 978-3-7639-5632-6

Kostenloser Download:

profilpass-fuer-junge-menschen.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv

A *analog | digital* D