

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik? Didaktik!

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Grüne Transformation



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Grüne Transformation

weiter bilden 2/2023

Die Grüne Transformation bringt einen sozialökologischen Strukturwandel mit sich, der alle gesellschaftlichen Bereiche betrifft. Wie kann die Erwachsenen- und Weiterbildung dabei unterstützen, diesen Strukturwandel zu gestalten? In welchen Bereichen ist sie selbst von diesem Strukturwandel betroffen? weiter bilden reflektiert Lösungsansätze aus der Praxis der EB/WB.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2023, 58 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik? Didaktik!

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Timm C. Feld, Prof. Dr. Sebastian Lerch

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wvb-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2023 wvb Publikation
ein Geschäftsbereich der
wvb Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2303
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2303W

Printed in Germany

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

<i>Timm C. Feld, Sebastian Lerch</i>	
Editorial	4
<i>Claudia Kulmus, Maria Stimm, Aiga von Hippel</i>	
Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung	8
<i>Julia Franz</i>	
Gedanken zu einer erwachsenengerechten Didaktik: Ein-Denken, Be-Denken, Zusammen-Denken, Weiter-Denken, Anders-Denken	21
<i>Johannes Bonnes, Julia Koller</i>	
Mediendidaktische Gelingensbedingungen im Mehrebenensystem	33
<i>Timm C. Feld, Sebastian Lerch</i>	
„Mutig sein, Mut weitergeben – der Kern einer erwachsenenpädagogischen Didaktik?“ Interview mit Stephan Schweyer-Wagenhals	45
<i>Stefanie Kretschmer</i>	
Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts	53
<i>Sarah Präßler</i>	
Aufsuchende politische Bildung	67
<i>Kim Deutsch, Petra Bauer</i>	
Design Thinking im Kontext von Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung	76
Service	
Berichte – Dokumentationen	91



Editorial

Didaktik? Didaktik!

TIMM C. FELD, SEBASTIAN LERCH

Die raumzeitliche Verdichtung des Lernens an allen Orten und Zeiten, chic, charmant und selbstgesteuert, macht die Frage nach der Didaktik überflüssig. Didaktik ist in dieser Lesart privat arrangiert, benötigt keine Begleitung und keine Aufbereitung. Wissen und Informationen sind eben überall für jede Person verfügbar.

Gerade aber deshalb sind, so könnte andererseits nun behauptet werden, zielgruppenspezifische, adresseatenbezogene oder subjektorientierte professionelle Gestaltungen der Lehr-Lernwelten notwendig. Durch eine Kolonialisierung der Lebenswelt als Lernwelt könnte freilich wieder argumentiert werden, dass die Pädagogisierung des Lebens als berufliche Zurichtung der Breite, Tiefe und Fülle des Lebens droht. Auch das spricht für eine Didaktik, eine Abgrenzung, einen klaren Auftrag, eine Positionierung, eine erwachsenengerechte Didaktik. Die Frage nach Auftrag, Anspruch, Ziel und überhaupt die Frage, ob „Didaktik“ eine zeitangemessene aktuelle Thematik darstellt, ist klar zu bejahen.

Wenn dem aber so ist, was heißt das dann? Worauf antwortet das Wort „Didaktik“ und welche Konsequenzen folgen für die Akteurinnen und Akteure eines höchst heterogenen Handlungsfeldes wie dem der Erwachsenen- und Weiterbildung? Welche Aspekte einer erwachsenengerechten Didaktik (vgl. Papenkort/Müller 2013) lassen sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und individueller Transformationen und denen der Veränderungen des Lehrens und Lernens identifizieren? Welche didaktischen Aspekte können benannt werden, um Konzepte des Lehrens zu reflektieren bzw. die Reflexion erwachsenenpädagogischen Handelns zu unterstützen? Welche mikrodidaktischen Arbeitsformen und Methoden sind in diesem Zusammenhang besonders relevant?

Allein durch die Vielfalt dieser Fragen wird die Komplexität und Unabschließbarkeit, zugleich aber die Tragfähigkeit und Reichweite von Didaktik als Begriff und Konzept deutlich. Der Versuch *einen* Kern von „Erwachsenendidaktik“ (Tietgens 1992), von Didaktik erwachsenengerechten Lehrens und Lernens, von erwachsenenpädagogischer Didaktik herauszuarbeiten usw., muss daher per se scheitern. Daher werden wir in diesem Themenheft unterschiedliche Logiken, Ordnungssysteme und auch Ebenen

identifizieren, um die Vielfalt des Begriffs herauszuschälen, die wir hier nicht als Fanal begreifen, sondern als produktive Möglichkeit des bestimmbaren Unbestimmbaren ansehen. Je nach Fokus, je nach grundlagentheoretischer Verortung (z. B. bildungstheoretisch, konstruktivistisch, kompetenzorientiert, identitätstheoretisch, subjektorientiert) oder institutionellem oder persönlichem Selbstverständnis ergeben sich unterschiedliche Perspektiven in, auf und aus Didaktik, die es ernst zu nehmen gilt und denen gleichwohl Schwierigkeit und Chance gleichermaßen innewohnen, das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung didaktisch wahrzunehmen, kennenzulernen, ihm zuzustimmen oder zu widersprechen, eigene Ordnungen zu entwerfen, unbeobachtete Zugänge zu identifizieren.

Das Themenheft möchte auf der einen Seite klassische, bisweilen aber vernachlässigte Systematik aufnehmen, auf der anderen Seite aber auch neuere Modelle (vgl. Schrader 2019) berücksichtigen und dadurch den Versuch unternehmen zu fragen, welche Anker (Plural, sic!) existieren, um einen selbstverständlich klingenden und zugleich vielschichtigen Begriff der Didaktik vor allem für das praktische Handeln in Bildungsorganisationen und das je eigene Handeln der Akteurinnen und Akteure auszuleuchten. Daher schließen unsere Überlegungen an einer Ordnung nach Ebenen didaktischen Handelns an, erweitern diese aber: (1) Auf der Makroebene wird das Gesamtsystem Weiterbildung, die Verflechtungen der Organisationen und ihrer Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen, was es uns ermöglicht z. B. aktuelle Entwicklungen wie etwa Digitalisierung, die Entgrenzung des pädagogischen Feldes, Netzwerke sowie flächendeckende Grundversorgung aufzugreifen. (2) Auf der Ebene der Meso-Didaktik wird es dann darum gehen, die Adressatinnen- und Zielgruppenorientierung im pädagogischen Handeln sichtbar zu machen und damit der Verschränkung von Theorie und Praxis einen Raum zu geben. Insofern steht hier die Betrachtung von Bedürfnissen und Interessen der Adressatinnen und Adressaten vor dem Hintergrund einer sich gegenwärtig stark wandelnden und notwendig sich selbst wandelbarer Weiterbildungslandschaft. (3) Auf der Mikroebene wird es darum gehen, Lehrende und Lernende in der konkreten Lehr-Lern-Situation in den Blick zu nehmen. Hier werden u. a. Aspekte wie Erfahrungs- und Biografieorientierung thematisiert.

Gleichwohl existieren noch andere Möglichkeiten Didaktik zu ordnen und aufzufächern, was im Themenheft auch geschieht, weshalb wir uns dazu entschlossen haben eine zweifache Perspektivierung und zugleich Einschränkung vorzunehmen: Zum einen werden wir für dieses Themenheft keine Logik streng nach Ebenen einziehen und die Beiträge nachher diesen Ebenen zuordnen, denn dies müsste aufgrund des bisher Gesagten und der unterschiedlichen gewählten Perspektiven auf und aus Didaktik der Beiträge selbst scheitern; zum anderen werden wir die gemeinhin für die Hessischen Blätter ins Feld geführte Ordnung nach Theorie und Praxis hier aufbrechen. Auch dies geschieht einerseits aufgrund der engen Verzahnung von Theorie und Praxis bei didaktischen Überlegungen, andererseits changieren die einzelnen Beiträge stets in beiden Feldern. Daher bildet die logische Linie des Themenhefts die Positionierung vom Allgemeinen zum Besonderen bzw. von thematisch aufschließenden und

einführenden Beiträgen hin zur Relevanz und Konsequenz und jeweiligen Ausformungen bzw. Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis.

Vor diesem Hintergrund wird ein überblicksartiger und umschließender Beitrag von *Claudia Kulmus, Maria Stimm und Aiga von Hippel* den Band eröffnen. Das Autorinnenkollektiv beleuchtet dabei das Feld einer Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung anhand verschiedener didaktischer Modelle und beabsichtigte durch den Beitrag insgesamt eine Selbstreflexion und Selbstverständigung der Akteurinnen und Akteure. *Julia Franz* arbeitet unter Bezugnahme auf klassische Vorstellungen didaktischer Konzepte heraus, dass es lohnenswert ist, bestehende Gerüste aufzunehmen, diese aber zu aktualisieren, weiterzudenken und umzuformen. Im Anschluss an diesen wiederum eher grundlegenden Blick auf das Thema zeigen *Julia Koller* und *Johannes Bonnes* in ihrem Beitrag auf, welche Chancen und Grenzen in einer Digitalisierung erwachsenengerechter Didaktik liegen.

Im sich anschließenden Interview durch Timm Feld und Sebastian Lerch nimmt *Stefan Schwyer-Wagenhals* Stellung zu aktuellen Herausforderungen der universitären Lehre, der wissenschaftlichen Weiterbildung und der erwachsenenpädagogischen Praxis und denkt über neue notwendigerweise sich ergebende und aufzustößende Wege der Didaktik nach. *Stefanie Kretschmer* beleuchtet anhand einer konkreten Einrichtung die Herausforderungen und Möglichkeiten der Etablierung eines institutio-nenspezifischen didaktischen Konzepts und legt dabei den Fokus aus der Praxis durch theoretische Bezugnahmen wieder zurück in die Praxis. *Sarah Präßler* zeigt anhand eines geförderten Projekts der Volkshochschule Wetzlar auf, wie stadtteilbezogene Bildungsarbeit gelingen kann, und stellt dabei die Besonderheiten in Bezug auf politische bzw. kulturenübergreifende Bildungsangebote vor. Schließlich widmet sich *Kim Deutsch* dem neuerdings überall wiederkehrenden Topos des Design thinkings, prüft dieses auf historische und semantische Konturen und führt exemplarisch in die konkrete Umsetzung in Seminaren ein.

Gute Lektüre und spannende Impulse wünschen Timm Feld und Sebastian Lerch!

Literatur

- Papenkort, U. & Müller, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. H. 4, S. 22–31. <https://doi.org/10.3278/REP1304W022>
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552835>
- Tietgens, H. (1992). *Reflexion zur Erwachsenenbildungsdidaktik*. Bad Heilbrunn.

Autoren

Timm C. Feld, Dr., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar.

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung

Zwischen reflexiver Vergewisserung und aktuellen Herausforderungen

CLAUDIA KULMUS, MARIA STIMM, AIGA VON HIPPEL

Zusammenfassung

Der Beitrag liefert einen Überblick über Didaktik als zentrales Thema der Erwachsenenbildung. Ausgehend von einem breiten Didaktikverständnis auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen wird die Kernaufgabe der Vermittlung zwischen Lernenden und Lerngegenständen in ihrer konzeptionellen wie reflexiven Dimension dargestellt und auf die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Wissensbestände verwiesen: zum Lernen Erwachsener, zu didaktischen Modellen und Prinzipien, zu entsprechender empirischer Forschung. Abschließend werden Digitalisierung und Inhaltlichkeit als zwei zentrale aktuelle Herausforderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene begründet.

Stichwörter: Didaktische Handlungsebenen; mesodidaktisches und mikrodidaktisches Handeln; didaktische Prinzipien; Digitalisierung; Inhaltlichkeit

Abstract

The article provides an overview of didactics as a central topic of adult education. Based on a broad understanding of didactics on different didactic levels of action, the core task of mediating between learners and learning objects is presented in its conceptual and reflexive dimensions and reference is made to the variety of available knowledge: on adult learning, on didactic models and principles, and on corresponding empirical research. Finally, digitalisation and content are justified as two central current challenges at micro, meso and macro level.

Keywords: Didactic levels of action; meso-didactic and micro-didactic action; didactic principles; digitalisation; content

1 Einleitung

Didaktik gehört zu den zentralen und ältesten Themen der Erwachsenenbildung und ist dabei so „klassisch“ wie aktuell: Klassisch, weil die Kernaufgabe – und damit das zentrale Definitionsmerkmal – der Erwachsenenbildung darin besteht, Erwachsene in ihrem Lernen zu unterstützen; aktuell, weil die individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Bedingungen für Bildung, Lernen und didaktisches Handeln nicht starr sind, sondern sich beständig verändern und entwickeln. Wege der Lernunterstützung müssen daher immer wieder aktualisiert und konkretisiert werden. Insofern ist es auch zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung, aktuelle gesellschaftliche Veränderungen aufzunehmen und zugleich „klassisch“-didaktisch zu reflektieren. Es bleibt Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft, dies forschend zu begleiten (von Hippel et al. 2022).

Vor diesem Hintergrund bündelt der folgende Überblicksbeitrag aus unserer Sicht zentrale „klassische“ didaktische Themenbereiche und verweist damit auf relevante Wissensbestände zur Reflexion didaktischen Handelns (2). Er zeigt zudem deren unterschiedliche Ausgestaltung auf verschiedenen didaktischen Ebenen, um so ein breites Verständnis von Didaktik für die Erwachsenenbildung zu stärken (3). Als aktuelle Herausforderungen werden dann Digitalisierung und Inhaltlichkeit entlang dieser Handlungsebenen diskutiert (4). Der Beitrag schließt mit Überlegungen für die Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung (5).

2 Didaktik: Kernaufgabe der Erwachsenenbildung mit einer Vielfalt an Wissensbeständen

Als Kernaufgabe der Erwachsenenbildung zielt Didaktik auf Fragen zur Vermittlung zwischen Lernenden und Lerninhalt(en). Dazu sei an die grafische Darstellung des didaktischen Dreiecks erinnert, welches vorrangig das Verhältnis zwischen Lernenden, Lehrenden und Lerninhalt(en) abbildet. Es zeigt die (zunächst von Distanz geprägte) Beziehung zwischen Lernenden und Lerninhalten und die Rolle der Lehrenden bei der Vermittlung: Ohne diese Distanz gäbe es gar nichts zu lernen. Der Lerninhalt hat eine gewisse Eigenlogik (nach Siebert 2012, S. 10: „Sachlogik“), die der „Psychologik“ der Lernenden (ihren individuellen Voraussetzungen und Motivstrukturen) gegenübersteht. Lehrenden kommt dabei die anspruchsvolle Aufgabe zu, potenzielle Lern- und damit Lehrinhalte nicht nur auszuwählen, sondern zwischen Lernenden und Inhalten zu vermitteln und damit Lernende beim zentralen Prozess der Aneignung von Inhalten zu unterstützen. Dies tun sie u. a. über den Einsatz von Methoden, für deren Auswahl sie maßgeblich (mit-)verantwortlich sind (von Hippel et al. 2022). In dieser Fassung des Begriffs wird herausgestellt, dass pädagogisches Handeln immer ein eingreifendes – professionelles – Handeln ist, für das theoretisch fundierte Modelle und Konzepte Orientierung geben können, indem sie begründete Entscheidungen und Positionierungen ermöglichen.

Zugleich kann didaktisches professionelles Handeln nicht rezepthaft oder standardisiert durchgeführt werden, sondern ist von Ungewissheiten und auch Unsicherheiten geprägt. Es kann damit auch als „Suchbewegung“ (Tietgens 1982) zwischen u. a. Planenden, Lehrenden und Lernenden beschrieben werden, in der es gilt, Bedürfnisse und Erwartungen der Adressatinnen bzw. Adressaten und Teilnehmenden zu antizipieren, zu identifizieren und gleichzeitig Interesse für unterschiedliche Themen zu wecken, aber auch die Suche der Adressatinnen und Adressaten nach einem für sie angemessenen Angebot im Blick zu haben. Der Begriff der (anthropologisch begründeten) Suchbewegung beschreibt damit die Charakteristika von Erwachsenenbildung (vgl. von Hippel 2022). Planende wie Lehrende legen Bildung und Bildungsbedarfe interpretativ in ihrem didaktischen Handeln aus und transformieren Themen/Inhalte in Bildungsangebote.

Daran anschließend legen wir einen umfassenden Begriff von Didaktik zugrunde. Dieser fokussiert die Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten Erwachsener auf Modelle und Konzepte des Lehrens und kann damit konkretes Handeln orientieren. Er erfordert aber auch die Reflexion des erwachsenenpädagogischen Handelns und vereint dabei theoretische Annahmen, beispielsweise zu Lernen und Bildung, und normative Setzungen nach u. a. gesellschaftlich gerahmten „wertvollen“ Bildungszielen (vgl. von Hippel et al. 2022; Klafki 1972). Didaktik ist demnach durch einen normativen Anspruch sowie eine Analyse- und Reflexionsperspektive geprägt.

Für die Reflexion und Analyse der didaktischen Gestaltung sind im Sinne eines professionellen pädagogischen Handelns Wissensbestände notwendig, mit denen die Bedingungen des Lernens Erwachsener gefasst werden und die es ermöglichen, der jeweiligen Situation und den Beteiligten Rechnung zu tragen. Abbildung 1 zeigt solche Wissensbestände und ihre Zusammenhänge auf (vgl. von Hippel et al. 2022): *Lerntheorien* entfalten Relevanz, da didaktisches Handeln theoretisch wie praktisch von Annahmen über Lern- bzw. Bildungsprozesse mitbestimmt ist. Pädagogisch tragfähige Lerntheorien sind hier besonders in den Blick zu nehmen, weil Lernen und/oder Bildung in pädagogischer Perspektive nicht ohne den Inhaltsaspekt auskommen: Wie eignen sich Menschen die Welt an? Wie können sie ihr Verhältnis zur Welt und zu sich gestalten? *Didaktische Modelle* wiederum stellen Klärungs- und Systematisierungsversuche in Bezug auf Ziele, Intentionen, Themen und Methoden des Lehrens dar. In ihrer modellierenden Funktion orientieren sie demnach das Planen von Lernunterstützungsarrangements, in ihrer heuristischen Funktion dienen sie zur Reflexion von Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und Lehrens. Als wegweisende Orientierung für die Verortung neuer Ansätze hat sich die bildungstheoretische Didaktik von Klafki (1972) erwiesen, in deren „kategorialer“ Bildung sowohl der inhaltliche (materiale) Aspekt als auch die Aneignungsprozesse selbst verbunden werden. *Didaktische Prinzipien*¹ stehen neben und gleichzeitig verbindend zwischen theoretischen Annahmen der didaktischen Modelle, normativen Setzungen zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen, empirischen Er-

1 Für die Erwachsenenbildung besonders identitätsstiftende didaktische Prinzipien sind u. E. die Prinzipien der Adressaten- und Zielgruppenorientierung, der Teilnehmerorientierung, der Sach- und Inhaltsorientierung sowie der Handlungs- und Situationsorientierung (vgl. Hippel et al. 2022).

kenntnissen und der Methodenauswahl (vgl. Flechsig 1983; zur aktuellen Systematisierung von Modellen und Prinzipien siehe auch Stanik 2020). Da sie allgemeiner als konkrete Handlungsempfehlungen sind, haben sie vorrangig eine „Orientierungsfunktion“ (Beyer 2014, S. 3) und enthalten Gestaltungshinweise für Entscheidungen im didaktischen Handeln (zu den konkreteren didaktischen Entscheidungsfeldern siehe Stanik 2016), ohne dass diese über die didaktischen Prinzipien eindeutig festgeschrieben wären. Neben diesen theoretisch-konzeptionellen Wissensbeständen gibt es zunehmend auch Erkenntnisse aus *empirischen Analysen* (z. B. aus der Lehrforschung, Lernforschung, Interaktionsforschung, Programm(planungs)forschung, Organisationsforschung), die über vielfältige Zugänge die Komplexität didaktischen Handelns abbilden und bspw. die konkrete, situationsbezogene Ausgestaltung von Entscheidungsfeldern aufzeigen (z. B. Haberzeth 2010; Stanik 2016; Fleige et al. 2022).

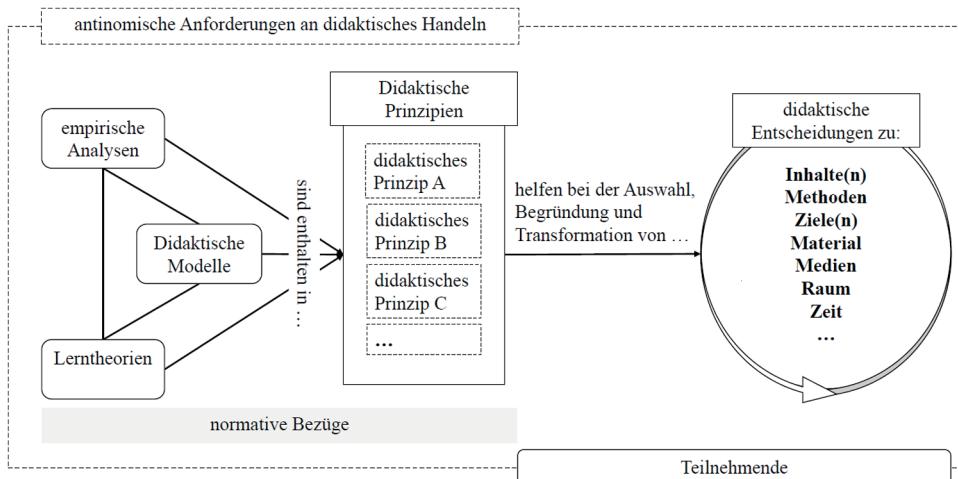


Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen Theorien, Modellen, Prinzipien und Methoden (von Hippel et al. 2022, S. 112)

Die konzeptionellen wie reflexiven Handlungsanforderungen und entsprechend notwendigen Wissensbestände finden sich in der organisierten Erwachsenenbildung ebenso wie in Kontexten außerhalb dieser Strukturen (von Hippel & Stimm 2020). Sie sind Teil der zentralen Aufgabe, Lernen Erwachsener zu ermöglichen – nicht nur durch Lehrende im engeren Sinne, sondern auch durch hauptberuflich tätige pädagogische Mitarbeiter*innen, Verwaltungspersonal und auch Leitungspersonen in Bildungseinrichtungen, die alle (im weitesten Sinne) didaktisch handeln (von Hippel et al. 2022). Die professionellen pädagogischen Entscheidungen finden demnach auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen statt, die im Folgenden aufgezeigt werden.

3 Didaktische Handlungsebenen – ein breites Verständnis von Didaktik

Didaktik in einem breiten Verständnis bezieht verschiedene didaktische Handlungsebenen mit ein. Das professionelle pädagogische Handeln findet dabei vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen und eingebettet in strukturelle Rahmenbedingungen statt, die Einfluss auf die Gestaltungsspielräume haben. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen werden vor allem über Mehrebenenmodelle analytisch und empirisch abgebildet. Sie zeigen Bedingungsfaktoren und Abhängigkeiten der didaktischen Gestaltung auf. Vor allem zwei Mehrebenenmodelle werden in der Erwachsenenbildung breit rezipiert, da sie, obgleich unterschiedlich theoretisch eingeordnet, differenziert didaktische Handlungsbereiche darstellen und im Bildungssystem verorten (siehe Abbildung 2): Dies ist zum einen das Modell der (fünf) didaktischen Handlungsebenen, wie sie von Flechsig und Haller (1975) für die Schule eingebracht und in der Erwachsenenbildung adaptiert wurden; zum anderen handelt es sich um das Mehrebenenmodell von Schrader (2011), das stärker organisations- und institutionenbezogen ausgelegt ist.

Das *mikrodidaktische Handeln* in der Lehre meint die direkte Interaktion der Lehrenden und Lernenden in einem Angebot der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Je nach begrifflicher Definition wird die Vorbereitung und Planung sowie Nachbereitung und Evaluation eines konkreten Angebots ebenfalls als mikrodidaktisches Handeln bezeichnet (oder als Angebotsplanung dem mesodidaktischen Handeln zugerechnet).

Das *mesodidaktische Planungshandeln* wiederum ist zuständig für das Lernarrangement einer Einrichtung und legt die inhaltlich-konzeptionelle Basis für deren Lernkultur (vgl. Fleige & Robak 2018). Unterschiedliche Programmplanungsmodelle bilden dies theoretisch-empirisch ab (vgl. von Hippel 2017). Zu den didaktischen Handlungsfeldern auf der Mesoebene (mit Bezügen und Abstimmungen zur Mikro- und Makroebene), bei denen didaktische Entscheidungen im Planungsprozess getroffen werden müssen, gehören als zentrale „Wissensinseln“ nach dem Modell von Gieseke (2003, S. 208; erweitert in Gieseke et al. 2022) unter anderem: Auswahl und Strukturierung der Themen, Auswahl und Ansprache von Zielgruppen, Bedarfsanalyse, Profilbildung, Finanzierung, Auswahl der Lehrenden. In den aus den Planungsprozessen resultierenden Programmen werden dann die zugrunde liegenden, einrichtungsspezifischen Lehr- und Lernkonzepte über Inhalte, Strukturen und Organisation der Bildungsangebote sichtbar. Sie sind damit bildungstheoretisch gedeutet Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse und unter bildungswissenschaftlicher Einordnung Ausdruck des mesodidaktischen Planungshandelns (vgl. Fleige et al. 2019).

Die *makrodidaktische Ebene* ist vor allem als Rahmung didaktischen Handelns relevant, z. B. als bildungspolitische Ebenen in den Mehrebenenmodellen (Schrader 2011; Franz 2016 zu einer organisationstheoretischen Rahmung von Lehrkulturen). Demnach werden im engeren Sinn didaktische Entscheidungen (auch fachdidaktische) v. a. auf der meso- und mikrodidaktischen Ebene getroffen. Auf diesen Ebenen

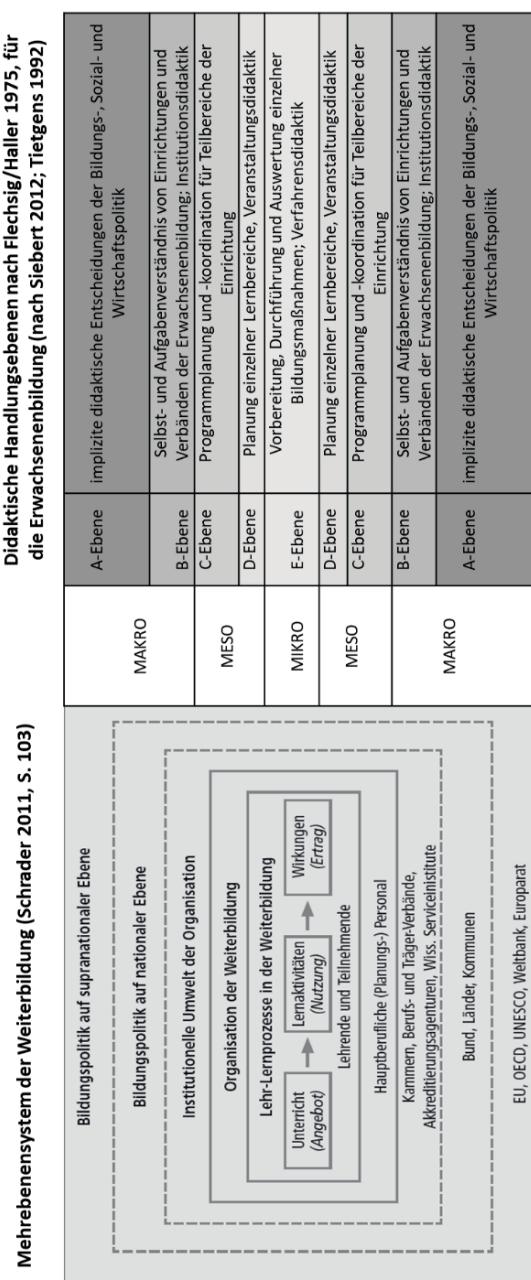


Abbildung 2: Mehrebenenmodelle und Verortung der didaktischen Handlungsebenen auf Mikro-, Meso- und Makroebene² (eigene Darstellung)

2 Im Modell der didaktischen Handlungsebenen nach Flechsig und Haller (1975) lassen sich die B- und C-Ebene sowie die D- und E-Ebene nicht ganz trennscharf der Mikro- und Mesoebene zuordnen.

findet also im Kern pädagogisches Handeln statt. Gleichwohl geht es auf allen Ebenen darum, Erwachsene in ihrem Lernen zu unterstützen, über entsprechende Entscheidungen bezogen auf Inhalte, Methoden, Medien etc. sowie über die Gestaltung von organisationalen und politischen Rahmenbedingungen.

4 Aktuelle Herausforderungen

Neben diesen „klassischen“ didaktischen Themen gilt es für professionelle Erwachsenenbildner*innen gleichzeitig aktuelle Entwicklungen wahrzunehmen, zu reflektieren und ggf. angemessen in das didaktische Handeln zu integrieren. Aus unserer Sicht sind aktuell vor allem zwei Herausforderungen konzeptionell wie auch theoretisch-empirisch zu bearbeiten: Dies sind zum einen Fragen der Digitalisierung, gerade wenn sie über den Einsatz von synchronen Unterrichtsmöglichkeiten als Notlösung hinausgehen, und es sind Fragen der Inhaltlichkeit von Lehre, konkreter die Bearbeitung von drängenden gesellschaftlichen Themen.

Digitalisierungsfragen gewinnen aktuell auf unterschiedlichen Ebenen (wieder) an Relevanz. Sie wurden befördert durch die Pandemie und das damit verbundene zwischenzeitliche Verbot von Präsenzveranstaltungen (z. B. HBV, 2/2021; ZfW, 3/2021, 2/2022). Dieses Verbot und das Angebot moderner Konferenzsoftware (z. B. BigBlue-Button, Zoom, Skype, WebEx, aber auch Möglichkeiten z. B. digitaler Whiteboards) hat auf der *Mikroebene* zur Entwicklung von digitalen, aber synchronen Weiterbildungsangeboten mit entsprechenden methodischen Neuerungen geführt. Zu jüngeren Entwicklungen auf dieser Ebene gehört daneben die Entstehung von MOOCs, Webinaren, Flipped-Classroom-Konzepten oder Learning Apps (Klinge 2020; Haberzeth & Sgier 2019), die v. a. in der Medienpädagogik verhandelt werden (Kerres 2012; Pietraß 2020) und asynchron eingesetzt werden können. Zudem werden ganz aktuell verstärkt die Chancen und Risiken von Formen der künstlichen Intelligenz diskutiert (Reinmann 2023), z. B. der Einsatz von Game based learning als methodischer Konstruktion, die KI-gestützte Erstellung von Lehrmaterialien, eine Unterstützung von Menschen mit geringeren Deutsch-Sprachkenntnissen durch Übersetzungstools oder die Unterstützung bei Bewertungen von Teilnahmeleistungen (z. B. DIE 2019; Meb 2022). Inwieweit solche „neuen“ (bzw. jetzt weiter verbreiteten) digitalen Möglichkeiten aber dauerhaft in didaktische Konzepte der Wissensvermittlung und -aneignung auch in der Erwachsenenbildung überführt werden, wird sich erst noch erweisen.

In einer *mesodidaktischen* und organisationsbezogenen Perspektive gehen damit Möglichkeiten auf der Ebene der Programmplanung einher, etwa durch eine KI-gestützte Formulierung von Kursankündigungen oder gar die Unterstützung bei Anträgen (Albers-Heinemann 2023). Gleichzeitig rücken auch Fragen der strategischen Ausrichtung als Bildungsanbietende ins Blickfeld. Die Möglichkeit, Angebote digital oder hybrid zu gestalten und damit auch überregional aktiv zu werden (Klemm & Repka 2021; Kulmus 2022), erfordert Entscheidungen; nicht nur über die Etablierung entsprechender Formate, sondern auch darüber, wie Anbietende sich in einem zuneh-

mend auch durch digitalisierte Bildungsangebote veränderten Markt positionieren wollen, welche Zielgruppen sie wie ansprechen wollen und wie sie ihr Profil (und evtl. Geschäftsmodell) weiterentwickeln wollen (Klemm & Repka 2021; Sauter 2017; Haberzeth & Dernbach-Stolz 2022; Grotlüschen 2018). Damit sind letztlich auch, zumindest bei öffentlich geförderten Anbietenden, Fragen der *Makroebene* angesprochen, etwa wenn es um die Auslegung öffentlicher Verantwortung geht. Eine flächendeckende (Grund-)Versorgung mit Weiterbildung kann allein durch digitale Angebote allenfalls in Teilen eingelöst werden (Fleige et al. 2022).

Zu aktuellen Herausforderungen gehören mit neuer Dringlichkeit auch *Fragen nach der Bedeutung von Inhalten* (und damit der materialen Seite von Bildung) – sowohl gegenüber der Gefahr einer Reduktion auf methodische oder formatsbezogene Aspekte (gerade angesichts der genannten digitalen Möglichkeiten) als auch mit Blick auf aktuell nicht nur relevante, sondern drängende Themen (Dinkelaker & Stimm 2022; Kulmus 2021; Schüßler 2020). Der Auftrag an die Erwachsenenbildung, gesellschaftlich relevante Inhalte wissenschaftsorientiert (von Hippel et al. 2022) einzubringen und zugleich Methoden des Umgangs mit Wissen zu vermitteln, hat sich als Herausforderung sowohl in der Pandemie gezeigt, als auch bspw. mit Blick auf die Klimakrise, auf den russischen Angriffskrieg in der Ukraine und die aus diesen Krisensituationen resultierende Befürchtung gesellschaftlicher Spaltung. Angesichts der Krisen- oder Transformationswahrnehmungen der letzten Jahre lässt sich die Relevanz von „Schlüsselproblemen“ (Klafki 1992) und ihre Übersetzung in didaktisches Handeln neu diskutieren. Es gilt, sie zudem in ein Verhältnis zum Anspruch einer erhöhten „Outputorientierung“ zu setzen (Dehnbostel 2011). Vermittlungsfragen müssen also nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich immer wieder neu gestellt und mit dem (Bildungs-)Anspruch verbunden werden, dass Wissen und Bildungsinhalte in ein Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung überführt werden (Klafki 1998).³

Auch inhaltsbezogen sind damit die unterschiedlichen didaktischen Ebenen adressiert: Auf der *Makroebene* ist die Frage nach der öffentlichen Verantwortung für Bildung und damit auch für die Förderung von inhaltlichen Bereichen (z. B. der politischen Bildung, Hufer 2016; Meisel 2019) angesprochen. Auf der *Mesoebene* ist die Ausrichtung eines/einer Anbietenden adressiert und ebenso die Frage nach Verbindungen von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung auf Programm- oder Fachbereichsebene. Gleichzeitig kommen die Programmplanung und ihre seismografische Entscheidung für Inhalte in der Aushandlung mit (artikulierten oder antizipierten) Teilnahmebedarfen in den Blick; zudem kann über die Platzierung von Themen und die Dozierendenauswahl der immer wichtiger werdenden Wissenschaftsorientierung Rechnung getragen werden. Auf der *Mikroebene* wird entsprechend die Ausgestaltung von Themen (z. B. Faulstich & Bachmayer 2002; Haberzeth 2010) mit Blick auf die Unterstützung der Aneignung durch Lehre, aber auch mit Blick auf langfristige Lerneffekte bei Teilnehmenden und den Transfer in eine gesellschaftlich verantwortliche Lebensführung (z. B. Schüßler 2020) relevant.

3 Zur Diagnose einer Skepsis der Erwachsenenbildung gegenüber einer zu starken Inhaltsorientierung und generell einer nahezu fehlenden Fachdidaktik siehe Schüßler 2020; Nolda 2001; Haberzeth 2010; Gieseke 2019; Kulmus 2021; DIE 2011.

5 Ausblick

Schlussendlich verbinden sich hier die Fragen der Digitalisierung und der Bedeutung von Inhalten bzw. dem zu vermittelnden Wissen: Zahlreiche (echte und vermeintliche) Wissensquellen stehen nicht nur durch Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung, sondern auch durch soziale Medien, sei es in Form virtueller Communities, etwa in Twitter, Mastodon oder Youtube, oder aber auch in Form sogenannter Weiterbildungsangebote bspw. von LinkedIn ohne erwachsenenpädagogische Expertise (Grotlüschen 2018), deren pädagogische Qualität daher weder abgesichert noch durch Teilnehmende problemlos eingeschätzt werden kann. Informelles Lernen könnte so zwar auf den ersten Blick leichter möglich werden, zugleich wird es aber noch voraussetzungsreicher.

In Zeiten, in denen durch soziale Medien und digitale „Bubbles“ zunehmend auch Falschnachrichten verbreitet werden, wächst die Notwendigkeit, die Herkunft vermeintlicher Informationen prüfen und einschätzen zu können. Daraus resultiert die verstärkte Herausforderung, entlang von Inhalten auch wissenschaftliches Denken zu vermitteln. Das beinhaltet auch, für die „Produktionsbedingungen“ wissenschaftlicher Erkenntnisse, ihrer Vorläufigkeit und ggf. Interessen- oder Perspektivgebundenheit zu sensibilisieren und so auch informelles Lernen mittelbar zu unterstützen.

Solche aktuellen Entwicklungen gilt es nicht nur didaktisch zu gestalten, sondern auch empirisch zu erforschen und in der Wissenschaftscommunity zu diskutieren. Hier liegen daher nicht nur mikro- und mesodidaktische Aufgaben, sondern auch Herausforderungen der professionellen Positionierung von Weiterbildungsanbietenden und professionellem Personal durch eine explizite pädagogische Qualität. Hierzu ist der Wert einer generalistischen universitären Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern gegenüber hochspezialisierten, oft eher methodenorientierten Aus- und Weiterbildungsangeboten zu betonen, die es den professionell Handelnden ermöglicht, über fundiertes didaktisch-pädagogisches Wissen, Reflexivität und Begründungsfähigkeit auf Basis von Wissen zu verfügen und entsprechend das eigene Handeln auszurichten (zur kritischen Diskussion von Professionalisierungsfragen der Erwachsenenbildung siehe z. B. HBV 1/2020).

Literatur

- Albers-Heinemann, T. (2023). ChatGPT in der Erwachsenenbildung: herausfordernde Möglichkeiten. <https://erwachsenenbildung-ekhn.blog/chatgpt-in-der-erwachsenenbildung-herausfordernde-moeglichkeiten/>
- Dehnbostel, P. (2011). Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 14/2011, 05-02–05-10. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.
- DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4/2011. Stiefkind Fachdidaktik. <http://www.die-bonn.de/id/9314>.

- DIE – Zeitschrift weiter bilden*, 4/2019. KI, LA & Co. Künstliche Intelligenz und Learning Analytics in der Erwachsenenbildung. <https://dx.doi.org/10.3278/WBDIE1904W>
- Dinkelaker, J. & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45 (2), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>.
- Faulstich, P. & Bachmayer, B. (2002). Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung. *Hamburger Hefte für Erwachsenenbildung*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/bachmayer-faulstich-pdf.pdf>.
- Flechsig, K. H. (1983). *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen*. Zentrum für didaktische Studien e. V.
- Flechsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Klett.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19878>
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkulturen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (S. 622–641). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_35
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1131w>
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2019). *Mythenbildung: Was ist von dem Vorwurf zu halten, die Erwachsenenbildung würde die Inhalte vernachlässigen?* https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/gieseke-w-mythenbildung-2019-04-03.pdf.
- Gieseke, W., Stimm, M. & Schmidt, C. (2022). Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel & M. Stimm (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen* (S. 237–256). Peter Lang.
- Grotlüschen, A. (2018). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis Der Medienbildung*, 30/2018, 94–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>.
- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess*. Schneider.
- Haberzeth, E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2), 347–368. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7>.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). *Digitalisierung und Lernen*. hep.

- HBV – Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2020). Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung. *HBV – Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1).
- HBV – Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2021). Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen. *HBV – Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2). <https://www.wbv.de/shop/Erwachsenenbildung-und-Umgang-mit-Corona-Krisen-HBV2102>.
- Hippel, A. v. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), 199–209. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4>
- Hippel, A. von & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 413–427. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., aktualisierte Auflage). Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/97838559568>
- Hippel, A. von (2022). Suchbewegungen – Konstitutionselemente der Erwachsenenbildung. In J. Schrader (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland* (S. 71–85). wbv Publikation.
- Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004482w>
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486716924>
- Klafki, W. (1972). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1998). *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge*. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/welcome.html>
- Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 58–657. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W007>
- Klinge, D. (2020). Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 65–75. <http://doi.org/10.3278/HBV2003W007>
- Kulmus, C. (2021). Weiterbildungsbeteiligung als Suchbewegung – Die Vergessene Bedeutung von Inhalten für Weiterbildungssentscheidungen. *EP Education Permanente* 1/2021, 8–9. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbeteiligung-als-suchbewegung-die-vergessene-bedeutung-von-inhalten-fuer-weiterbildungsscheidungen>
- Kulmus, C. (2022). Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2), 369–389. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00215-9>.
- Meb – Magazin erwachsenenbildung.at 44–45, 2022. Digitalisierung und Erwachsenenbildung. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/meb22-44-45.pdf>

- Meisel, K. (2019). Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(4), 324–334. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W324>
- Pietraß, M. (2020). Bildung in Bewegung. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 325–336). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.26>
- Reinmann, G. (2023). Wozu sind wir hier? Eine wertebasierte Reflexion und Diskussion zu ChatGPT in der Hochschullehre. *Impact Free*, 51/2023, 1–11. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/02/Impact_Free_51-1.pdf
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Schüßler, I. (2020). Bildungsziele und -inhalte in einer Gesellschaft des langen Lebens – Plädoyer für eine achtsamkeitsbasierte Bildung. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hilmert (Hrsg.), *Lebenslang Lernen können* (S. 219–239). wbv Publikation.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7., überarbeitete Auflage). Luchterhand.
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39(3), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0076-7>
- Stanik, T. (2020). Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In O. Dörner et al. (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 274–284). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x.25>
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Burgbücherei Schneider.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1992). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Band 1–3*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 44(3)/2021. Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00197-0>
- ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45(2)/2022. Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden & Ergebnisse. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-0219-5>

Autorinnen

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessur für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Maria Stimm, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Aiga von Hippel, Prof. Dr., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 11th May 2023.



Gedanken zu einer erwachsenengerechten Didaktik: Ein-Denken, Be-Denken, Zusammen-Denken, Weiter-Denken, Anders-Denken

JULIA FRANZ

Zusammenfassung

Obwohl didaktisches Handeln ein prägendes Kernthema der Erwachsenenbildung ist, wird die didaktische Theoriebildung bis heute als „offenes Projekt“ (Meueler 2011) bezeichnet. Im Anschluss an diese Beobachtung werden in diesem Beitrag Gedanken zu einer erwachsenengerechten Didaktik entfaltet. Dazu wird im Modus des Be-Denkens betrachtet, wie die Kernelemente des didaktischen Dreiecks – Inhalte, Lehrende und Lernende – in erwachsenenpädagogischen Diskursen thematisiert werden. Im Anschluss erfolgt ein Zusammen-Denken, bei dem die mikrodidaktischen Eckpunkte in ihrer Relation zueinander betrachtet werden, sowie ein darauf aufbauendes Weiter-Denken ausgewählter Orientierungsperspektiven für eine erwachsenengerechte Didaktik.

Stichwörter: Erwachsenengerechte Didaktik; didaktisches Dreieck; Relationsdidaktik; Theoriebildung

Abstract

Although didactic action is a formative core topic of adult education, didactic theory building is still described as an “open project” (Meueler 2011). Following this observation, thoughts on an adult-oriented didactics are displayed in this contribution. To this end, we will look at how the core elements of the didactic triangle – content, teachers and learners – are addressed in adult pedagogical discourses. This will be followed by a summary in which the micro-didactic cornerstones will be considered in their relation to each other, as well as a further consideration of selected orientation perspectives for adult-oriented didactics based on this.

Keywords: Adult-oriented didactics; didactic triangle; didactics of relations; theory building

1 Ein-Denken

Didaktisches Handeln ist zweifelsohne in der Erwachsenenbildung ein prägendes und omnipräsentes Kernthema, das konzeptionell und empirisch vielfältig bearbeitet wird. Gleichwohl erscheint die didaktische Theoriebildung bis heute als „offenes Projekt“ (Meueler 2011). Die Entwicklung erwachsenengerechter didaktischer Theorieperspektiven lässt sich als verhalten beschreiben, da mitunter auch eine traditionsreich unterfütterte Orientierung an freiwillig und mündigen Lernenden sowie eine disziplinäre Abgrenzung zu schulpädagogischen Diskursen eine eigenständige Theorieentwicklung erschwert. Didaktisches Denken wird in der Erwachsenenbildung – historisch betrachtet – auch in mikrodidaktischen Modellierungen sichtbar, die sich in ihrer Grundstruktur am didaktischen Dreieck orientieren und – je nach zeitgenössischer Lage – die Ziele und Inhalte, die Gestaltung durch Lehrende oder das Lernen der Subjekte in den Mittelpunkt rücken (vgl. Stanik 2019). Die Offenheit des Projekts einer erwachsenengerechten Didaktik liegt also keineswegs daran, dass es an Auseinandersetzungen dazu fehle. Im Gegenteil – didaktische Denkansätze sind vielfältig, facettenreich und beinhaltend weitreichende Prinzipien für die didaktische Handlungspraxis. Die Offenheit des Projekts besteht eher darin, die vorhandenen Überlegungen in entsprechenden Fachdiskursen zusammenzudenken, an einigen Stellen weiterzudenken und manchmal auch anders zu denken. Dazu werden im Folgenden verschiedene Vorschläge in systematisierender Absicht entfaltet. Um die dabei entstehende Komplexität zu reduzieren, wird im Beitrag die mikrodidaktische Perspektive entlang der Figur des didaktischen Dreiecks beleuchtet, während andere didaktische Handlungsebenen ausgespart bleiben. Zu Beginn wird im Modus des *Be-Denkens* betrachtet, wie Inhalte, Lehrende und Lernende in didaktischen Diskursen bislang thematisiert werden und welche blinden Flecken sich dabei zeigen (2). Danach erfolgt ein *Zusammen-Denken*, bei dem die mikrodidaktischen Eckpunkte in ihrer Relation zueinander betrachtet werden (3). Auf Basis dieser Beobachtungen wird ein *Weiter-Denken* der didaktischen Theoriebildung angeregt, bei dem ausgewählte Orientierungsperspektiven für eine erwachsenengerechte Didaktik reflektiert werden (4). Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer zum didaktischen *Anders-Denken* (5).

2 Be-Denken

Inhalte, Lehrende und Lernende wurden bislang in unterschiedlichen Fachdiskursen zum didaktischen Handeln vielfältig bedacht. Einige strukturelle Beobachtungen des bisherigen Forschungs- und Fachdiskurses werden an dieser Stelle zunächst mit einem „Be-Denken“ wahrgenommen und in erneute Erinnerung gerufen.

Inhalte: Im bisherigen theoretischen Nachdenken werden Inhalte meist in Abgrenzung zum schulpädagogischen Feld sowie im Modus der erwachsenenpädagogischen Freiheit thematisiert, wenn beispielsweise argumentiert wird, dass es keine vorgegebenen Curricula gäbe und damit große inhaltliche Spielräume bestehen würden

(z. B. von Hippel et al., S. 95). Dadurch könne auch flexibel auf gesellschaftliche Entwicklungen und damit verbundene Bedarfe und Bedürfnisse reagiert werden. Eine weitere Beobachtung besteht darin, dass die Eigenlogik spezifischer Inhalte kaum thematisiert wird. Zwar gibt es bildungstheoretisch orientierte Überlegungen zu einer „perspektivischen didaktischen Reduktion“ (Tietgens 1992, S. 138), bei denen Inhalte entlang der Relevanz für Lernende strukturiert werden. „Nicht die Vereinfachung der Sachverhalte erscheint hier der geeignete Weg, vielmehr muss der Wegweiser die Relation von Voraussetzungen und Zielen der Lernenden sein. Gegenüber dem Lernüblichen und Lernbaren kommt es darauf an, das Lernrelevante ausfindig zu machen“ (ebd.). Inhalte werden hier allerdings – wie auch in subjektorientierten oder konstruktivistischen Ansätzen – in Abhängigkeit zu Lernenden betrachtet und argumentiert, dass Inhalte für Lernende relevant, viabel, neu und anschlussfähig sein müssten (vgl. Siebert 2012, S. 141). Bei dieser Form der Thematisierung gerät die Eigenlogik der Inhalte ebenso aus dem Blick wie fachdidaktische Überlegungen¹ oder deren erwachsenenpädagogische Adaptionen einer „Aufgabenbereichsdidaktik“ (Tietgens 1992) bzw. einer „Fachbereichsdidaktik“ (Siebert 2012). Zusätzlich gibt es in der Erwachsenenbildung kaum domänenspezifische Lehr-/Lernforschungen (vgl. z. B. Kuper 2010), durch die spezifische Inhaltsbereiche untersucht werden. Ausnahmen stellen hier erste Forschungsansätze zum Fremdsprachenlernen (vgl. Nolda 2017) oder Überlegungen zu einer Didaktik der Alphabetisierung (vgl. Löffler & Weis 2016) oder Grundbildung (vgl. Brödel 2012) dar. Insgesamt kann aber für das bisherige fachliche Nachdenken über erwachsenengerechte Didaktik festgehalten werden, dass der Stellenwert von Inhalten im didaktischen Handeln nicht umfassend genug bedacht (vgl. z. B. auch Haberzeth 2011; Lehner 2013, Nolda 2001) und Fachdidaktik zuweilen auch als „Stieffkind“ bezeichnet wird (Nuissl von Rein 2011).

Lernende: Der erwachsene lernende Mensch wird seit den Anfängen des Nachdenkens über Didaktik in der Erwachsenenbildung fokussiert. Gerade in der historischen Abgrenzung zum erzieherisch orientierten didaktischen Handeln findet eine Konturierung eines *mündigen* Subjekts statt, das im Gegensatz zu Kindern oder Jugendlichen zwar nicht grundsätzlich anders lerne, aber seine Lernbegründungen und -motive „selbst entwickeln und artikulieren“ (Raapke 1985, S. 22) könne. Erwachsene Lernende werden damit als freiwillig und freiheitlich lernende Subjekte thematisiert. Diese traditionelle Subjektorientierung wird im didaktischen Denken durch konstruktivistische und subjektorientierte Ansätze der 1990er weiter zugespitzt. Lernende werden hier als autopoeatische Systeme gedacht (vgl. z. B. Arnold & Siebert 2003), die zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien (vgl. z. B. Siebert 2012, S. 35). Didaktisches Handeln wird damit als ermöglichendes Handeln gedacht, mit dem erwachsene Subjekte individuell in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen begleitet werden. Auch im Fachdiskurs zu didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung wird der erwachsene

1 Die Eigenlogik der Inhalte kommt in der theoretischen Betrachtung nicht in den Blick, da eine fachdidaktische Auseinandersetzung weitgehend aus dem Diskurs verschwunden ist. Während in früheren Didaktikhandbüchern „Fächer und Sachgebiete“ noch umfassend mit Überlegungen zu kultureller Bildung, Mathematik oder Ökologie thematisiert wurden (vgl. Raapke & Schulenberg 1985), finden sich aktuell kaum ähnliche ausdifferenzierte Überlegungen in Hand- oder Lehrbüchern zu Didaktik der Erwachsenenbildung.

Lernende vielfach thematisiert und hier besonders im Prinzip der Teilnehmendenorientierung mitsamt der weiteren Ausdifferenzierungen (z. B. Biografie-, Deutungsmuster- oder Lebensweltorientierung) als Individuum in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Tietgens 1992, S. 18). Dabei fällt auf, dass kollektive Lernphänomene und das Lernen in Gruppen weniger intensiv bedacht werden. Zwar lässt sich lesen, dass die Dynamik, Disziplinierung und Heterogenität von Gruppen lernförderliche Differenzerfahrungen ermögliche (vgl. Siebert 2012; Arnold & Siebert 2003), eine systematische theoretische Reflexion der Lerngruppe steht jedoch noch am Anfang – beispielsweise, wenn theoretisch-konzeptionelle Perspektiven der Gruppenpädagogik für die Erwachsenenbildung reflektiert werden (vgl. Klaiber 2022). Zusammenfassend betrachtet werden Lernende im didaktischen Theoriedenken in der Erwachsenenbildung vor allem als mündige, erwachsene und freiheitliche Individuen gedacht, während die Bedeutung der Lerngruppe demgegenüber weniger stark berücksichtigt wird.

Lehrende: Lehrende werden bislang vor allem im Kontext von professionstheoretischen Fragen thematisiert. Das professionspolitische und forschungsbezogene Interesse richtet sich dabei auf die Zielgruppe der nicht systematisch qualifizierten Kursleitenden und auf deren Selbstverständnisse, Lehrorientierungen oder Kompetenzen (z. B. Schöb 2018; Harmeyer 2009). Im Kontrast zu allgemeindidaktischen Fachdebatten wird über die strukturelle Funktion von Lehrenden im Lehr-Lerngeschehen der Erwachsenenbildung bislang kaum nachgedacht. Mit der Konjunktur von konstruktivistischen Ansätzen, anhaltenden Debatten zu neuen Lernkulturen und zu Lernberatung werden paradigmatische Veränderungen in der Rolle von Lehrenden thematisiert und argumentiert, dass Lehrende nicht nur frontal Inhalte vermitteln, sondern individuelle Lernprozesse moderieren, begleiten oder beraten sollen (vgl. z. B. Schüssler & Thurnes 2005, S. 71). Wie diese veränderten Rollen strukturell im didaktischen Denken verstanden oder begründet werden, bleibt weitgehend offen, sodass sogar teilweise von einem „Verschwinden der Lehrperson“ (Reichenbach 2012) gesprochen wird.

3 Zusammen-Denken

Mit der Figur des didaktischen Dreiecks können Lehrende, Lernende und Inhalte nicht nur in ihrer Eigenständigkeit, sondern auch in ihrer Relation zueinander diskutiert werden. Die theoretische Kultivierung einer Relationsdidaktik wird von Hans Tietgens bereits 1992 gefordert:

„Es müsste vielmehr, wie schon mehrfach angekündigt, etwas entwickelt werden, was am treffendsten als *Relationsdidaktik* zu bezeichnen ist. Damit will signalisiert sein, daß bei der Vorbereitung von Erwachsenenbildungsangeboten mehrere Bedingungsfaktoren, verschiedene Planungskriterien und varierende Angebotsmodelle zu beachten sind. Es gilt die Wirkungszusammenhänge zu bedenken, die zwischen den Intentionen der Veranstaltungen, den Voraussetzungen und Perspektiven der erwarteten Teilnehmenden, dem Anforderungstypus des zu Lernenden sowie der inhaltlichen

Gewichtung und Verlaufsstruktur des Vermittlungsprozesses entstehen können“ (Tietgens 1992, S. 96 f.).

Die Idee einer Relationsdidaktik wird von ihm zwar hinsichtlich makrodidaktischer Planungsperspektiven entfaltet, lässt sich aber gleichermaßen auf die mikrodidaktische Handlungsebene beziehen. Einschränkend weist Tietgens darauf hin, dass ein konsequentes relationales Denken aufgrund der Vielzahl an möglichen Verbindungen mit einer enormen Komplexität einhergehe. Daher sei es auch kaum möglich, die Idee der Relationsdidaktik zu nutzen, um konkrete didaktische Handlungskonsequenzen abzuleiten (vgl. ebd., S. 97). Vielmehr ginge es darum, das „Beziehungsgeflecht des didaktischen Denkens“ (ebd.) bewusst zu machen und es als „Reflexionsgerüst“ (ebd.) zu nutzen. Ausgehend von dieser Überlegung erfolgt im Folgenden ein weiteres Be-Denken, mit dem die mikrodidaktischen Relationen zwischen Inhalten, Lehrenden und Lernenden beleuchtet werden. Dabei soll sichtbar werden, an welchen Stellen ein noch intensiveres relationales Zusammen-Denken möglich wäre.

Lehrende und Lernende: Die Verbindung von Lehrenden und Lernenden wird im didaktischen Diskurs in Form von drei Relationsfiguren – Differenz, Passung und Asymmetrie – thematisiert. Mit der Figur der „Differenz“ werden Lernende und Lehrende aus systemtheoretischen und konstruktivistischen Theorieperspektiven in ihrer Differenz zueinander betrachtet. „Lehrende und Lernende sind unterschiedliche ‚Systeme‘ mit je verschiedenen Referenzen und Beobachtungsperspektiven“ (Siebert 2005, S. 12). Diese Differenz wird dabei als Ermöglichung von lernförderlichen Differenz-erfahrungen gesehen. Mit der Figur der „Passung“ wird das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden als Anpassungsverhalten im situativen Prozessverlauf gedeutet. Exemplarisch steht dafür der Ansatz „Reading, Flexing and Reflecting“ (Hunt 1986), bei dem es darum geht, Teilnehmende zu beobachten und zu deuten (reading), darauf aufbauend das Lehrhandeln anzupassen (flexing) und dies metakommunikativ über den Lehr-Lernprozess im Zeitverlauf zu reflektieren (reflecting). Die Figur der „Asymmetrie“ wird nur in einzelnen strukturlogischen Überlegungen verhandelt und die Relation zwischen mündigen und erwachsenen Lernenden und einer kontextbezogenen Autorität von Lehrpersonen konturiert (vgl. Rhein 2013). Diese strukturelle Perspektive wird im didaktischen Denken der Erwachsenenbildung allerdings eher selten eingenommen², sodass im (theoretischen) Zusammendenken von Lehrenden und Lernenden kaum über Asymmetrien nachgedacht wird.

Inhalte und Lernende: Wenn Inhalte und Lernende in Beziehung zueinander betrachtet werden, zeigt sich – wie bereits angedeutet –, dass Inhalte tendenziell in Abhängigkeit von den Lernenden gedacht werden. So wird argumentiert, dass Inhalte für Lernende bedeutsam und anschlussfähig sein müssten und durch eine „perspektivische didaktische Reduktion“ (Tietgens 1992, S. 138) entlang der antizipierten Relevanzen für Lernende zu strukturieren seien. Eine umgekehrte Richtung, nach der Lernende in Abhängigkeit von Inhalten betrachtet werden, kann in entsprechenden

2 Im Kontext des Diskurses um pädagogische Beratung wird die Asymmetrie zwischen Beratenden und Ratsuchenden explizit thematisiert und zwischen einer funktionalen Asymmetrie und einer personalen Symmetrie unterschieden (vgl. Fuhr 2003, S. 39).

Fachdiskursen noch nicht ausfindig gemacht werden. Bei der Einnahme einer solchen Reflexionsperspektive ginge es zum Beispiel um Fragen dazu, welche Bildungsgehalte mit spezifischen Inhalten verbunden sind und welche Potenziale darin für Lernende bestehen.

Lehrende und Inhalte: Die Verhältnissetzung von Lehrenden und Inhalten spielt im didaktischen Denken der Erwachsenenbildung nahezu keine Rolle. Tendenziell wird Lehrenden hinsichtlich der von ihnen bearbeiteten Inhalte eine gewisse Fachexpertise zugeschrieben, die theoretisch durch eine „epistemische Autorität“ (Rhein 2013, S. 17) begründet wird. Empirisch weiß man beispielsweise dazu, dass dieses Fachwissen in der Planung von Kursen durch reflexive, instrumentelle, individualisierende, strukturelle, sach- und methodenbezogene, wissenschaftsorientierte oder erfahrungsbezogene Thematisierungsstrategien bearbeitet wird (vgl. Haberzeth 2010). Gleichwohl fehlt es an weiterführenden Überlegungen dazu, wie Inhalte und Lehrende theoretisch zusammengedacht werden können. Aus Perspektiven der Professionalisierung oder der Fachbereichsdidaktik wären hier Fragen zur Passung und zur Bedeutung von Expertise weiterführend.

Insgesamt wird im Be-Denken mikrodidaktischer Relationierungen deutlich, dass einige Verknüpfungen im didaktischen Dreieck stärker als andere bedacht werden. Interessant erscheint dabei insbesondere, dass Lehrende und Lernende in der Erwachsenenbildung kaum im Modus der Asymmetrie zusammengedacht werden und dass die Verbindung von Inhalten mit Lehrenden oder Lernenden im didaktischen Denken noch wenig durchdrungen erscheint.

4 Weiter-Denken

Um eine mikrodidaktische Perspektive auf Inhalte, Lehrende und Lernende und deren Relation zueinander weiter zu denken, wird im Folgenden an den herausgearbeiteten Beobachtungen und Desideraten angeknüpft und für ein inhalts-, struktur- und diversitätsorientiertes Weiter-Denken didaktischer Theoriebildung plädiert.

Erwachsenengerechte Didaktik inhaltsorientiert weiterdenken

In der Reflexion bestehender didaktischer Theorieansätze wurde eine marginale Be- trachtung von Inhalten sichtbar, die sich als problematisch einschätzen lässt. Schließ- lich birgt eine inhaltslose didaktische Theorie die Gefahr, zu einem gegenstandslosen methodischen Moderationshandeln zu verkümmern. Gerade in sich schnell wandelnden Gesellschaften, einer unüberschaubaren Pluralisierung von Wissensbeständen und der Zunahme an Komplexität gewinnt inhaltsorientiertes didaktisches Theorie- denken an Bedeutung. Um eine solche Perspektive weiter zu denken, müsste in einem ersten Schritt über Begründungsmöglichkeiten von Inhalten jenseits curricularer Set- zungen nachgedacht werden. Eine Möglichkeit wäre, systematisch an die Bildungsauf- träge von anbietenden Bildungseinrichtungen anzuknüpfen, um Inhalte organisatio- nal zu legitimieren (vgl. Franz 2016). Darüber hinaus wäre auch eine Besinnung der

antizipatorischen Funktion von Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2015) zielführend, um epochale Schlüsselfragen und damit zukunftsrelevante, komplexe und normativ fundierte Inhalte – z. B. Nachhaltigkeit, Klimawandel, Globalisierung, Gerechtigkeit, Digitalität – zu begründen. Die Stärkung einer inhaltsorientierten Perspektive wäre auch durch die Entwicklung und Adaption didaktischer Analyseinstrumente zur Erschließbarkeit von Inhalten denkbar, bei denen die Verknüpfungen zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden strukturell ausbuchstabiert werden und über inhaltlich begründete Zu-Mutungen des Lernens (vgl. Rhein 2013, S. 18) ebenso nachgedacht wird, wie über die Passung von Lehrenden und Lerninhalten. Schließlich könnten durch eine inhaltsorientierte Perspektive fachbereichsdidaktische oder aufgabenbereichsdidaktische Zugänge reaktiviert werden, um strukturelle Differenzen von Inhaltsbereichen auszuarbeiten oder spezifischen Inhalten innewohnende Bildungsgehalte zu explizieren.

Erwachsenengerechte Didaktik strukturorientiert weiterdenken

Mit einer strukturorientierten Perspektive wird es möglich, pädagogische, asymmetrische Beziehungen unter erwachsenen Menschen weiter zu denken. Traditionell wird sich in der Erwachsenenbildung seit der Weimarer Republik davon abgegrenzt, mündige Menschen zu erziehen oder zu belehren. Diese Haltung spiegelt sich auch in dem um die Jahrtausendwende einsetzenden Paradigmenwechsel von der Vermittlung zur Ermöglichung wider, mit dem Lehrenden zunehmend die Funktion zugeschrieben wird, Lernende zu begleiten. Dabei wird tendenziell ein partnerschaftliches Bild des Lehrens und Lernens auf Augenhöhe gezeichnet, mit dem eine strukturell notwendige asymmetrische pädagogische Beziehung aus dem Blick gerät. Schließlich basieren alle institutionalisierten Lehr- und Lernsettings strukturell auf Wissens-, Erfahrungs- und Verantwortungsdifferenzen zwischen Lehrenden und Lernenden – und zwar unabhängig von der Altersdifferenz. Da diese strukturelle Selbstverständlichkeit in der Erwachsenenbildung eher implizit unterstellt als explizit reflektiert wird, bietet es sich an, eine erwachsenengerechte Didaktik strukturorientiert weiter zu denken und an bestehende Vorschläge zur „Autorität“ von Lehrenden anzuschließen. So schlägt Rüdiger Rhein eine strukturelle Differenzierung vor, nach der Autorität *pädagogisch* in Bezug auf die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses, *epistemisch* hinsichtlich der inhaltlichen Expertise und *strukturell* mit Blick auf die Evaluation und Bewertung von Lernprozessen begründet werden kann (vgl. Rhein 2013, S. 19). Vermittelndes oder begleitendes Handeln von Lehrenden könnte so strukturell gefasst werden. Damit würde zu einer theoretischen Klärung von Lehrrollen und -funktionen ebenso beigetragen werden wie zu einer Reflexion des Verhältnisses zwischen symmetrischen und asymmetrischen Beziehungen in Lehr- und Lernprozessen. „Auf Seiten der Lehrenden bedarf es dazu eines pädagogischen Ethos, das das empfindliche Zusammenspiel zwischen symmetrischer Partnerschaftlichkeit unter Erwachsenen und asymmetrischer Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden reguliert“ (Rhein 2013, S. 19). Mit dem Verweis auf ein notwendiges pädagogisches Ethos, durch das (A)Symmetrien beobachtet und bearbeitet werden können, wird didaktisches Handeln in strukturtheoretische

Professionalitätsdiskurse eingebettet, bei dem Widersprüche, Antinomien und Paradoxien eine zentrale Grundfigur pädagogischer Professionalität darstellen (vgl. Helsper 2004). Diese Perspektive wird in der Erwachsenenbildung bislang fast nur zur theoretischen Reflexion makrodidaktischer Handlungsstrukturen genutzt (vgl. von Hippel 2011). Zum Weiter-Denken einer erwachsenengerechten (Mikro)Didaktik beinhaltet diese strukturorientierte Perspektive die Chance, widersprüchliche Situationen in Lehr- und Lernsettings systematisch und in ihrer unauflösbarer Struktur zu reflektieren.

Erwachsenengerechte Didaktik diversitätsorientiert weiterdenken

Lerngruppen in der Erwachsenenbildung zeichnen sich in der Regel durch heterogene, plurale und vielfältige Zusammensetzungen aus, die in der didaktischen Theoriebildung noch nicht umfassend berücksichtigt werden. Diversität wird letztlich individualisiert über die ausdifferenzierten Orientierungen zu Teilnehmenden betrachtet. Eine erwachsenengerechte Didaktik diversitätsorientiert weiter zu denken bedeutet allerdings auch, die Heterogenität von Gruppen im Anschluss an bestehende Gedanken zu einer intersektionalen Didaktik theoretisch systematischer zu fassen (vgl. Perko & Czollek 2008). Differenzierende Struktur- und Deutungskategorien (z. B. Generation, Gender, Milieu, Bildung, Deutungsmuster, Lebensgeschichte, Lebenswelten) können so in ihrer Relation zueinander betrachtet und die daraus resultierende Diversität sichtbar gemacht werden. Damit kann an das in schulpädagogischen Diskursen breit diskutierte Konzept der Binnendifferenzierung³ angeschlossen werden, über das in der Erwachsenenbildung entweder vornehmlich konzeptionell nachgedacht (vgl. Aschemann et al. 2011) oder nur für einzelne Struktukategorien wie „Gender“ oder „Generation“ reflektiert wird (vgl. Schlüter & Bartels 2012, Franz 2014). Mit einer diversitätsorientierten Perspektive kann erwachsenengerechte Didaktik hingegen konsequent diversitäts-sensibel weitergedacht werden. Daraüber hinaus beinhaltet eine didaktische Orientierung an Diversität einen weiteren Aspekt. So setzen sich heterogene Lerngruppen in der Erwachsenenbildung vornehmlich aus freiwillig teilnehmenden Individuen zusammen. Vor diesem Hintergrund werden in Kursen Ordnungs- und Regelstrukturen etabliert (z. B. Regeln zur Pünktlichkeit oder Gesprächs- und Feedbackregeln) und damit Rahmungen für den gemeinsamen Lernprozess ausgehandelt.⁴ Dies erscheint anschlussfähig an Überlegungen zu Formen der pädagogischen „Disziplinierung“, bei der es um „Formen zur Herstellung eines Commitments hinsichtlich der gemeinsam verantworteten Gestaltung des Lehr-/Lernsettings“ (Rhein 2013, S. 17) geht. Interessant ist diese Perspektive auch im Hinblick auf die schulpädagogische Idee des Classroom Managements, die für die Erwachsenenbildung bislang – aufgrund der Betonung der Eigenverantwortlichkeit mündiger Teilnehmender (vgl. Dinkelaker 2010; Herrle 2013) – als wenig relevant eingeschätzt wurde. In einer Situation, in der Lerngruppen immer

3 Formen der äußeren Differenzierung werden in der Erwachsenenbildung bereits mit dem Prinzip der Zielgruppenorientierung bearbeitet.

4 Empirisch wird dieses Phänomen in Studien zur videografischen Kursforschung sichtbar, in denen z. B. die Aushandlung von Anfangssituationen (vgl. Herrle & Nolda 2010) oder der Prozess der aufmerksamen Teilnahme (vgl. Dinkelaker 2010) sequenziell beobachtet werden.

diverser und vielfältiger werden, erscheint es für eine erwachsenengerechte Didaktik wichtig, ein diversitätsorientiertes Kursmanagement theoretisch zu durchdenken. Schließlich geht es dabei auch um etwas, was die Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen prägt und für ihre Zukunft bedeutsam ist: Es geht um das strukturierte Aushandeln gemeinsam geteilter Bedingungs- und Beteiligungsstrukturen und damit auch um ein Erproben einer „Demokratie im Kleinen“.

5 Anders-Denken

Das Gedankenspiel endet mit dem Plädoyer, im didaktischen Weiterdenken auch *anders* zu denken. Wenn es darum geht, Überlegungen zu einer erwachsenengerechten Didaktik systematisch weiterzuentwickeln, kann das „offene Projekt“ auch anders betrachtet werden. Die Chance liegt dabei darin, jenseits disziplinärer Abgrenzungen eine relationale didaktische Theoriebildung aus einer selbstbewussten disziplinär begründeten Haltung heraus zu entwickeln. Damit ist letztlich gemeint, eine erwachsenengerechten Didaktik bzw. erwachsenengerechte Didaktiken vielfältig und plural weiter zu denken: Dies betrifft zum einen die fachliche Ausrichtung, die per se im Plural zu denken ist und je nach fachlichem Inhalt und Gegenstand differenziert werden muss. Zum anderen betrifft dies auch Offenheit für Anregungen und Inspirationen durch anschlussfähige Überlegungen aus anderen Subdisziplinen.⁵

Der für die Erwachsenenbildung prägende Gedanke der Relationalität bildet dabei – wie auch in diesem Beitrag – ein Fundament des mikrodidaktischen Denkens und bietet zugleich Anschlussmöglichkeiten für den Einbezug makrodidaktischer Handlungsebenen. Im Anschluss an die Differenzierung von didaktischen Handlungsebenen im Mehrebenensystem der Erwachsenen- und Weiterbildung (siehe den Beitrag von Kulmus, Stimm & von Hippel in diesem Heft) erscheint es lohnenswert, die Relation verschiedener Handlungsebenen (z. B. Organisation, Bildungspolitik) auf die mikrodidaktischen Dimensionen theoretisch und systematisch weiter zu denken und empirisch tiefer zu beforschen (zu Überlegungen für eine organisationale Perspektive auf Didaktik vgl. Franz 2016).

Darüber hinaus könnte ein inhalts-, struktur- und diversitätsorientierter Zugang zu einer erwachsenengerechten Didaktik auch das Mitdenken gesellschaftlicher Transformationsprozesse integrieren. Gesellschaftliche Transformationsprozesse führen letztlich auch immer zu veränderten Lernumwelten bzw. Lebenswelten erwachsener Menschen. Diese Veränderungen können in der didaktischen Theoriebildung (in der Praxis werden sie das sicherlich) noch stärker berücksichtigt werden. Beispielsweise verändert das Phänomen Digitalität die Lerngelegenheiten im Erwachsenenalter. Sprachen können über Apps erlernt werden, YouTube Tutorials stellen Erläuterungen und praktische Handlungsanleitungen zu einer unüberschaubaren Menge an Themen bereit. Dadurch potenzieren sich informelle (digitale) Lerngelegenheiten für lernende Er-

⁵ Beispielsweise könnte die Idee der Relationsdidaktik auch mit Überlegungen zu einer evolutionären Didaktik gewinnbringend verknüpft werden (vgl. Scheunpflug 2001).

wachsene, die – im Sinne einer erwachsenengerechten Didaktik – in Relation zum didaktischen Handeln in der (non) formalen Erwachsenenbildung mitgedacht werden könnten.

Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Aschemann, B., Gugler P. & Nimmerfall, M. (2011). *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Graz: Frauenservice Graz.
- Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung* (58) 2, S. 63–66.
- Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (13) 3, 377–392. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0136-5>
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1131w>
- Franz, J. (2014). *Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/43/0044w>
- Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Haberzeth, E. (2011). Inhaltsorientierung in der Lehre: das Gelingen guter Lehre entscheidet sich im gemeinsamen Bemühen um das Verstehen der Inhalte. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 26–29.
- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Harmeyer, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (15–34), Opladen: UTB. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Herrle, M. (2013). Classroom Management jenseits des Schulunterrichts. Mikroethnografische Analysen zur Ablaufsteuerung in Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 377–392. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0376-2>
- Herrle, M. & Nolda, S. (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik* (56) 3, 340–354.

- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In *REPORT* (34)1, 45–57. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>
- von Hippel, A., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838559568>
- Hunt, D. (1986). Lehreranpassung: Reading und Flexing. In A. Claude (Hrsg.), *Sensibilisierung für Lehrverhalten*. (S. 9–18). Frankfurt a. M.: PAS.
- Klaiber, S. (2022). Grundfragen der Gruppenpädagogik. Anregungen für die Entwicklung individueller „Grundsätze der Arbeit mit Gruppen“ aus der Sichtweise der Erwachsenenbildung. Berlin: Logos.
- Kuper, H. (2010). Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (13), 3, 345–362. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0140-9>
- Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (20), 10 S. – DOI: 10.25656/01:8407
- Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (365–382). Stuttgart: UTB; Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Meueler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (973–987). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_61
- Nolda, S. (2017). Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (47)1, S. 101–120.
- Nuissl von Rein, E. (Hrsg.) (2011). Stiefkind Fachdidaktik. Themenheft DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4. <http://www.die-bonn.de/id/9314>.
- Perko, G. & Czollek, Leah C. (2008). Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. *Magazin erwachsenenbildung.at* (3), 25 S. <https://doi.org/10.25656/01:7588>
- Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (Hrsg.) (1985). *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raapke, H. D. (1985). Didaktik der Erwachsenenbildung. In H. D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (17–31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2012). Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson. In H. C. Koller, R. Reichenbach & N. Ricken (Hrsg.), *Philosophie des Lehrens* (47–64). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657775873_005
- Rhein, R. (2013). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(4), 11–21. <https://doi.org/10.3278/REP1304W011>

- Scheunpflug, A. (2001). Evolutionäre Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Schlüter, A. & Berkels, B. (2012). Erwachsenenbildung, Gender und Didaktik. In M. Kampshoff & C. Wiegcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 429–441). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_31
- Schöb, S. (2018). *Wissen und Können von Lehrenden der Erwachsenenbildung. Die Bedeutung der Lernvoraussetzungen und Lernaktivitäten für den Erwerb und den Transfer von Kompetenzen mit Hilfe einer videofallbasierten Lernumgebung*. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.
- Schüßler, I. & Thurnes, C. M. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Berthmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0009w>
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Stanik, T. (2020). Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In O. Dörner u. a. (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (274–284). Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x.25>
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 11th May 2023.



Mediendidaktische Gelingensbedingungen im Mehrebenensystem

JOHANNES BONNES, JULIA KOLLER

Zusammenfassung

Mit der digitalen Transformation verändern sich die Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungs- und Lernkontexten in der Weiterbildung. Dabei ist nicht nur die Verfügbarkeit digitaler Medien auf mikrodidaktischer Ebene ausschlaggebend, um ihr mediendidaktisches Potenzial umzusetzen. Es sind weitere Einflussgrößen relevant, die von institutionellen Voraussetzungen bis zu individuellen Voraussetzungen reichen. Im Beitrag wird dies angesichts des Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodells diskutiert. Es wird deutlich, dass die Realisierung des Potenzials digitaler Medien für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen im Kontext eines interdependenten Beziehungsgefüges von Prozessoren und Inhibitoren auf Makro-, Meso- und Mikroebene der Weiterbildung betrachtet werden muss.

Stichwörter: Mediendidaktik; digitale Medien; digitale Transformation; Mehrebenensystem; Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell

Abstract

With the digital transformation, the design possibilities of educational and learning contexts in continuing education are changing. In this context, it is not only the availability of digital media at the micro-didactic level that is decisive for realising their media-didactic potential. Other influencing factors are relevant, ranging from institutional to individual prerequisites. The article discusses this in the light of the supply-use-effect model. It becomes clear that the realisation of the potential of digital media for the methodological-didactic design of teaching-learning situations must be considered in the context of an interdependent set of relationships between processors and inhibitors at the macro, meso and micro levels of continuing education.

Keywords: Media didactics; digital media; digital transformation; multi-level system; supply-use-impact model

1 Einleitung

Die digitale Transformation beschäftigt die Weiterbildung nicht erst seit der Corona-Pandemie, vielmehr ist der mikrodidaktische Einsatz digitaler Medien bereits vorher ein Thema gewesen. Praktikerinnen und Praktikern der Weiterbildung steht ein breites Spektrum an didaktischen Ansätzen, Methoden und Medien zur Verfügung, um erwachsenengerechte Lehr-Lern-Situationen zu gestalten (Hippel et al. 2022; Siebert 2010). Mediendidaktik beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, Herausforderungen und Effekten von durch digitale Medien gestalteter Lehre. Wesentliche Grundlagen der Mediendidaktik und weite Teil der Diskussion um mikrodidaktische Effekte und Potenziale digitaler Medien stammen vorwiegend aus der Schulforschung (Kerres 2022). Auffällig ist, dass sich die Weiterbildung vielfältig und zunehmend¹ mit Fragen der Digitalisierung und digitalen Transformation beschäftigt, eine Konkretisierung und Adaption einer explizit erwachsenenpädagogischen Mediendidaktik zur Realisierung der mediendidaktischen Potenziale digitaler Medien für Bildung und Lernen Erwachsener bleibt dabei jedoch randständig diskutiert, wenn überhaupt im Blickfeld der Autorinnen und Autoren. Das letzte diesem Thema gewidmete Studienbuch ist 2013 in der 2. Auflage nach seiner Entstehung 2007 veröffentlicht worden (Witt & Czerwionka 2013).

Gleichwohl im Interesse einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung stehen Fragen des im weiteren Sinne informellen Lernens vor dem Hintergrund einer integralen digitalen sozialen Praxis Erwachsener (u. a. Rosemann 2022; Thalhammer 2017). Diese Randständigkeit ist insbesondere vor dem Hintergrund überraschend, da sich die Weiterbildung traditionell stark mit einem spezifisch erwachsenenpädagogischen Zugang zur Didaktik beschäftigt. Dabei wird deutlich, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen mit Blick auf die Stabilität von Strukturen grundlegend von denen der (Hoch-)Schule unterscheiden. So integriert eine erwachsenengerechte Didaktik bspw. stets auch makrodidaktische Überlegungen der Programm- und Angebotsplanung (Breitschwerdt et al. 2022, S. 11–13). Dazu gehört es, „Lernsituation und institutionelle, soziale, politische und ökonomische Rahmenbedingungen“ (Hippel et al. 2022, S. 20) zu analysieren und zu interpretieren. Mediendidaktische Konzepte beziehen diese Rahmenbedingungen häufig nicht ein bzw. lassen sich die Bedingungen des Medieneinsatzes in der Schule nicht auf die institutionellen Bedingungen der Weiterbildung übertragen. Mit Blick auf die finanzielle Förderung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation haben Schulen bspw. eine andere Ausgangslage, bei der ihnen über den Digitalpakt Mittel zur Verfügung stehen, während die öffentliche Weiterbildung nicht auf flächendeckende Mittel zurückgreifen kann.

So lässt sich insgesamt feststellen, dass es der Weiterbildung an einer didaktischen Diskussion fehlt, bei der institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen sowie individuelle Voraussetzungen im Sinne eines Mehrebenensystems (Schrader 2019)

¹ Dies zeigt bspw. auch das 2019 gegründete Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: <https://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/forschung/projekte-erwachsenenbildung/ned-netzwerk-erwachsenenpaedagogische-digitalisierungsforschung>.

zur Ausschöpfung des mediendidaktischen Potenzials digitaler Medien vor dem Hintergrund der digitalen Transformation integriert werden.

In diesem Beitrag wird der These nachgegangen, dass intervenierende Bedingungen, die als Prozessoren oder Inhibitoren auf der institutionellen, organisationalen und individuellen Ebene Einfluss nehmen, die Ausschöpfung mediendidaktischer Potenziale wesentlich beeinflussen. Die Forschungsfrage lautet folglich:

Welche intervenierenden Bedingungen lassen sich auf der Mikro-, Meso- und Makroebene im Weiterbildungssystem identifizieren, die von Bedeutung zur Realisierung mediendidaktischer Potenziale sind?

Zur Bearbeitung der Fragestellung gehen wir wie folgt vor: Zunächst diskutieren wir die Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Lehr- und Lernmedien und ihre möglichen Potenziale. Dazu führen wir in einem nächsten Schritt das Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell (Schrader, 2018) ein, welches einen umfassenden Blick auf Bedingungen für eine Einschätzung von Wirkung in der Weiterbildung liefern kann. Mit Blick auf dieses Modell und das interdependente Beziehungsgeschehen werden auf der Makro-, Meso- und Mikroebene intervenierende Bedingungen ersichtlich, die als Prozessoren und Inhibitoren für die Realisierung des mediendidaktischen Potenzials wirken können. Die folgenden Kapitel illustrieren einzelne dieser Bedingungen und diskutieren sie hinsichtlich der eingelagerten Effekte auf mikrodidaktische Entscheidungen bzw. Entscheidungsspielräume. Wir schließen mit einem Fazit und Ausblick, der auf die Notwendigkeit von Forschung in diesem Bedingungsgeschehen hinweist.

2 Mediendidaktische Potenziale digitaler Medien

Im mediendidaktischen Diskurs zur Wirksamkeit von Medien in Lehr-Lern-Situativen und vor allem den Fragen nach einer lernwirksamen Gestaltung solcher Lehr-Lern-Situationen werden immer wieder die Potenziale von digitalen Medien betont. Diese lassen sich im Anschluss an Kerres (2022) in sechs Bereiche clustern:

- *Bereitstellung vielfältiger Lernressourcen:* Durch den Einsatz vielfältiger digitaler Medien lassen sich zusätzliche Perspektiven auf den Lerngegenstand eröffnen. Diese können bspw. genutzt werden, um Lernen hinsichtlich seiner Situierung, der kognitiven und emotionalen Aktivierung der Lernenden sowie der Interaktion zu intensivieren.
- *Erhöhung der methodisch-didaktischen Variabilität:* Digitale Medien bieten zusätzliche Optionen an, um bspw. Fälle und Projekte im Rahmen handlungs- und problemorientierter Methoden individualisiert oder kollaborativ bearbeiten zu lassen.
- *Effizienzsteigerung von Bildungsangeboten:* Je nach mediendidaktischem Setting und organisationalen sowie professionellen Anforderungen kann der Einsatz digitaler Medien bspw. durch eine verminderte Raumbelegung zur Effizienzsteigerung beitragen.

- *Flexibilisierung von Lernorten und -zeiten:* Durch die Nutzung digitaler Strukturen wie Lernplattformen können sowohl die räumliche als auch die zeitliche Strukturierung des Lernens an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Dies umfasst auch die Möglichkeiten, neue Lernorte für die jeweilige Zielgruppe zu erschließen und Lernzeiten ggf. zu verkürzen.
- *Sichtbarmachung von Lern(zwischen)ergebnissen:* In Ergänzung zu bestehenden Möglichkeiten der Leistungsbilanzierung bietet die Datafizierung des Lernens zusätzliche Optionen, um nicht nur die Kompetenz- und Wissensbestände der Lernenden am Anfang des jeweiligen Arrangements zu erfassen, sondern auch während des Lernprozesses Fortschritte zu visualisieren und daran anknüpfend individualisierte Rückmeldungen zu erstellen.
- *Medienkompetenzentwicklung:* Durch die reflektierte Nutzung digitaler Medien lässt sich nicht nur der Lerngegenstand erschließen, sondern auch der Auf- bzw. Ausbau von medien(pädagogischen) Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden fördern. Dieser ist nicht auf den instrumentellen Einsatz digitaler Medien beschränkt, sondern kann auch die reflexive Auseinandersetzung mit der digitalen Lebenswelt und Fragen der Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs über Medien umfassen.

Um diese Potenziale zu realisieren, reicht es nicht aus, digitale Medien einzusetzen. Vielmehr ist es von entscheidender Bedeutung, sie in einem lernwirksamen didaktischen Konzept einzusetzen. Da für den Bereich der Weiterbildung noch keine entsprechenden Metaanalysen vorliegen, lassen sich bspw. Ergebnisse aus den schulischen Bereichen des Bildungssystems für dieses Phänomen heranziehen. Die entsprechenden Metastudien belegen, dass mit dem Einsatz digitaler Medien ein kleiner bis mittlerer Effekt auf den schulischen Lernerfolg erreicht werden kann. Am größten fällt er dann aus, wenn interaktive Lernvideos und mobile Geräte in das Lerngeschehen eingebunden sind. Demgegenüber hat der Einsatz von Tablets und Smartphones im Unterricht einen vergleichsweise geringen Effekt (Zierer 2020). Der Lernerfolg lässt sich deutlich erhöhen, indem digitale Medien mit passenden didaktischen Maßnahmen gekoppelt werden. So führt der Einsatz von Tablets zu einem deutlich besseren Lernerfolg, wenn eine didaktische Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schüler*innen erfolgt (Tamim et al. 2015).

Für die Weiterbildung fehlen bisher einschlägige umfassende Wirkungsstudien. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Schulforschung und Mediendidaktik ist für die Weiterbildung plausibel anzunehmen, dass auch hier der Einsatz digitaler Medien allein nicht ausreichend ist, um ihr Potenzial für Bildung und Lernen Erwachsener umzusetzen. Neben den etablierten mikrodidaktischen Modellen und Prinzipien, die für die Weiterbildung einschlägig sind (Hippel et al. 2022), lassen sich weitere Einflussgrößen identifizieren, die für die Realisierung des Potenzials als maßgeblich betrachtet werden können. Sie bilden intervenierende Bedingungen, die die Umsetzung des Potenzials begünstigen (Prozessoren) oder erschweren (Inhibitoren) können. Diese lassen sich nach dem Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2019) in

Mikro-, Meso- und Makroebene aufgliedern und im Anschluss an Schrader (2018) hinsichtlich der Interdependenzen ihres Wirkens durch das Angebots-Nutzungs-Wirkungsmodell (ANW-Modell) systematisieren. Darin wird die Wirkung bzw. der Ertrag von Bildungsangeboten (bspw. Zufriedenheit, Lernmotivation, Stabilisierung bzw. Dynamisierung von Berufsbiografien sowie langfristige Effekte auf Gesundheit) über das Zusammenwirken von unterschiedlichen Einflussgrößen beschrieben, die auf den drei Ebenen des Mehrebenensystems verortet sind. Die übergeordnete (1) Makroebene bilden institutionelle Voraussetzungen der Weiterbildung, in der formale Rahmenbedingungen und gesamtgesellschaftliche Erwartungen verortet sind. Auf der (2) Mesoebene sind alle Einflüsse versammelt, die mit Aktivitäten des Organisierens und Strukturen der Organisation verbunden sind. Schließlich können auf der (3) Mikroebene sämtliche Phänomene beleuchtet werden, die auf die Lehrenden-Lernenden-Interaktion bezogen sind.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage dieses Beitrags illustrieren wir im Folgenden die Bedingungen auf den vom ANW-Modell demonstrierten Makro-, Meso- und Mikroebenen.

3 Institutionelle Voraussetzungen der Weiterbildung

Im Kontext der digitalen Transformation (Schrape 2021) erweitern sich die Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungs- und Lernkontexten in der Weiterbildung um digitale Medien und Infrastrukturen. Dabei umfasst dieser Begriff alle Phänomene der sukzessiven „Verfestigung neuartiger soziotechnischer Prozesszusammenhänge durch die soziale Aneignung digitaltechnischer (Infra-)Strukturen und die damit verbundene Rekonfiguration gesellschaftlicher Ordnungsmuster“ (ebd., S. 87). Damit wird die Interdependenz von technischen Entwicklungen und ihren gesellschaftlichen Aneignungsweisen fokussiert. In Bezug auf das Mehrebenensystem der Weiterbildung stellt sich dabei die Frage, welche Potenziale der digitalen Transformation bzw. der neuen Technik von den Akteurinnen und Akteuren des Feldes aufgegriffen werden. Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit rechtlicher und finanzieller Steuerung durch die Bildungspolitik interessant. Mit Blick auf den Fokus des vorliegenden Beitrags geht es vor allem um die Frage, unter welchen Bedingungen das medien-didaktische Potenzial digitaler Medien in der Weiterbildung realisiert werden kann.

In diesem Sinne nehmen politische Rahmenbedingungen maßgeblich Einfluss auf die didaktische Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots, indem bestimmte Themen strategisch über Projekt- oder Programmförderung forciert werden. Darüber hinaus hängen z. B. die Möglichkeiten für die Etablierung digitaler Lehr-Lernangebote direkt an gesetzlichen Rahmenbedingungen, bspw. bei datenschutzrechtlichen Vorgaben zur Nutzung von Videokonferenzsystemen. Die politikwissenschaftliche Forschung hat gezeigt, dass in den Aushandlungsprozessen zwischen Politik, Verwaltung, Wirtschaft und weiteren Akteurinnen und Akteuren eine starke Interessenpluralität und ein konfliktreiches Ringen in Fragen der digitalen Transformation maßgeblich ist

(Hamedinger 2021, S. 346). Für das gesamte Bildungssystem hat Förschler (2018, S. 46) gezeigt, dass Digitalisierung zu einem zentralen gesellschaftlichen Themenbereich und Diskurs wurde. Dabei nehmen und nahmen „nicht-staatliche Akteure (...) auf unterschiedlichste Art und Weise und auf verschiedenen Ebenen massiv Einfluss auf das politische Agenda-Setting und entsprechend auf die Implementation spezifischer Steuerungsprozesse“ (Förschler 2018, S. 46). Es zeigt sich, dass insbesondere Netzwerke und Gemeinschaften, wie z. B. auch Stiftungen und Interessenvertretungen, für die Artikulation und Einflussnahme auf die politische Agenda eine große Rolle spielen. Hoch relevant sind dabei auch wirtschaftliche Akteure (z. B. IT-Unternehmen), die über den Verkauf und die Lizenzierung von Software direkt didaktische Entscheidungen beeinflussen und steuern. Das macht Grotlüschen (2018) im Zusammenhang mit dem Einfluss von LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter deutlich. Hier wird über den Markteintritt dieser Unternehmen eine „Verschiebung in der Weiterbildungslandschaft, die wesentlich durch personalisiertes Marketing, ergo die Nutzung von Datenbeständen gekennzeichnet“ ist, deutlich (Grotlüschen 2018, S. 112). Insgesamt liegen für die Weiterbildung bisher wenige Untersuchungen des interdependenten Gefüges von Akteurskonstellationen und Steuerung im Zusammenhang mit digitaler Transformation vor (Bernhard-Skala et al. 2021).

Weiterbildungsorganisationen müssen in der Regel vielfältige Wege finden, um die gesteigerten Kosten im Zusammenhang mit der digitalen Transformation zu decken. Dazu gehören die Kosten für die technische Infrastruktur, die Professionalisierung des Personals, die möglicherweise notwendigen Veränderungen der Organisationsstruktur (Implementierung von Stabsstellen, IT-Support etc.). Dazu sind sie auf öffentliche Gelder angewiesen, die von Land oder Bund als Programm- oder Projektmittel ausgeschrieben werden. Die erfolgreiche Teilnahme an wettbewerblichen Drittmittelverfahren ist daher notwendig für eine Implementierung digitaler Medien und die Ausschöpfung ihrer Potenziale. In finanzieller Hinsicht ist darüber hinaus gerade für die primär öffentlich finanzierten Anbietenden die Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit digitaler Angebote eine Herausforderung. Das ist besonders virulent angesichts der vielfältigen, oft kostenfreien Konkurrenz im Internet (Grotlüschen 2018; Schmid et al. 2018, S. 7). Eine verschärzte Wettbewerbssituation ist auch mit Blick auf den überregionalen Charakter der Angebote abzulesen. Es wird deutlich, dass die Akteurinnen und Akteure mit ihren Entscheidungen maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung des mediendidaktischen Potenzials digitaler Medien nehmen können. Stellen sie bspw. finanzielle Anreize zur Anschaffung digitaler Medien bereit oder erstellen rechtliche Vorgaben, so bilden sie auf der Makroebene Prozessoren für die Realisierung.

Mit Blick auf das Personal der Weiterbildung wird erkennbar, dass auch deren Einstellungen und Habitus gegenüber digitalen Medien für die Realisierung ihres mediendidaktischen Potenzials bedeutsam sind. Weiterbildner*innen stehen technischen Entwicklungen zwar offen gegenüber, schätzen jedoch den Nutzen bzw. die Wirksamkeit im mikrodidaktischen Einsatz vor allem in der Arbeit mit sozial benachteiligten Zielgruppen skeptisch ein. Skeptisch-kritische Einstellungen sind abhängig

vom Alter, Schulabschluss, Beschäftigungskontext und Kompetenzentwicklung der Lehrenden. So sind Personen mit Abitur und Beschäftigte, die eine Weiterbildung zu digitalen Medien absolviert haben, bspw. deutlich positiver und chancenorientierter einzuschätzen (Rohs et al. 2020). Der mediale Habitus des Personals ist besonders für die individuelle Kompetenzentwicklung relevant. Durch medienbiografische Erfahrungen entwickeln Lehrende während ihrer berufsbiografischen Entwicklung habituelle Strukturen, die sich auf die Bereitschaft zur weiteren Auseinandersetzung mit digitalen Medien auswirken. Dabei fördert eine genuine Offenheit die Bereitschaft, während eine Ambivalenz, die auf negativen oder fehlenden Erfahrungen beruht, ihr eher entgegensteht (Bolten-Bühler 2021). Der Monitor Digitale Bildung konstatiert 2018 hinsichtlich der mediendidaktischen Professionalisierung, dass Lehrende das didaktische Potenzial digitaler Medien nicht voll ausnutzen, da entweder zu wenige Qualifizierungsmöglichkeiten bestehen oder deren Qualität ausbaufähig ist (Schmid et al. 2018). Auch der Blick auf das Personal verdeutlicht die Wirksamkeit intervenierender Bedingungen, indem eine gewisse Skepsis gegenüber digitalen Medien sowie ein hinreichend großer Professionalisierungsbedarf als Inhibitoren der Realisierung des mediendidaktischen Potenzials angesehen werden müssen.

4 Organisationen der Weiterbildung

Auch auf der Organisationsebene lassen sich intervenierende Bedingungen identifizieren, die die Realisierung des mediendidaktischen Potenzials digitaler Medien mitbestimmen. Dabei rückt das Handeln von Leitungskräften in den Fokus, die über ihre Akzente dazu beitragen können, dass das Personal das mediendidaktische Potenzial digitaler Medien ausschöpft. Bonnes und Herbrechter (2023) verweisen darauf, dass Leitungskräfte nicht nur darauf hinarbeiten, die organisationale Medienausstattung zu verbessern, sondern auch die mediendidaktischen Kompetenzen ihres Personals und damit die Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien zu fördern. Dabei unterstützen sie einerseits selbst über informelle Möglichkeiten der individuellen Professionalitätsentwicklung wie Coaching und schaffen andererseits Anreize zur Nutzung von Fortbildungsmaßnahmen und können diesbezüglich als Prozessoren auf der Mesoebene fungieren.

Egetenmeyer et al. (2020) erforschen Gelingensbedingungen der digitalen Transformation auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen der Weiterbildung. Anhand von acht Fokusgruppen kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Bereitstellung einer grundlegenden digitalen Infrastruktur für die Mitgliedseinrichtung durch den Träger von zentraler Bedeutung ist. Konkret werden hier ein gemeinsames Netzwerk- und Lern-Management-System sowie eine geteilte Wissensdatenbank benannt. Das Fehlen einer solchen Infrastruktur kann als deutlicher Inhibitor des mediendidaktischen Potenzials gewertet werden.

Zudem spielen Quantität und Qualität der organisationalen Ausstattung mit digitalen Medien eine Rolle. Zum aktuellen Zeitpunkt (März 2023) liegen keine belastba-

ren Daten für den gesamten Bereich der Weiterbildung vor. Bereits vor der Coronapandemie war die für digitales Lernen wesentliche Hard- und Software sowie die zu ihrem Betrieb notwendige IT-Infrastruktur überwiegend vorhanden (Sgier et al. 2018; Christ et al. 2020). Ergebnisse des wbmonitors 2021 zeigen zudem auf, dass die meisten Organisationen weitere Investitionen in ihre digitale Medienausstattung vorgenommen haben. Dies betrifft vor allem die Bereiche der digitalen Konferenzsysteme (83 % aller Anbietenden), Software(lizenzen) für digitale Angebote (77 %) und digitale Endgeräte für lehrendes (61 %) und sonstiges (57 %) Personal (Koscheck et al. 2022). Unterschiede in der Ausstattung zeigen sich zwischen den verschiedenen Anbiertypen. Kommerzielle Anbietende verfügen nach Daten des wbmonitors 2019 über die meisten digitalen Medien, während staatliche Einrichtungen den größten Bedarf aufweisen (Christ et al. 2020). Diese Konstellation verdeutlicht, dass sich die intervenierenden Bedingungen je nach Ausprägung sowohl begünstigend als auch hinderlich auf die Realisierung des mediendidaktischen Potenzials auswirken können.

Obwohl die Investitionen im Vergleich zur vorpandemischen Zeit insgesamt zu einer Verbesserung der organisationalen Medienausstattung beigetragen haben, lassen sich zwischen den verschiedenen Anbiertypen Unterschiede in der Bewertung der digitalen Medienausstattung registrieren. So fiel die Bewertung seitens Volkshochschulen deutlich schlechter aus als von (Fach-)Hochschulen und Akademien oder privaten kommerziellen Anbietenden. Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden die digitale Medienausstattung schlechter einstufen als die Anbietenden der jeweiligen Veranstaltung. In Kombination mit dem Ergebnis, dass die unzureichende Medienausstattung der Teilnehmenden von ihnen selbst als Barriere zur Teilnahme an Onlineangeboten benannt wird (Koscheck et al. 2022), gibt dies einen Hinweis darauf, dass für die Realisierung des Potenzials digitaler Medien für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen auch die Perspektive der Teilnehmenden beachtet werden sollte.

5 Lehr- und Lernaktivitäten

Auch auf der Mikroebene des Mehrebenensystems lassen sich intervenierende Bedingungen zur Realisierung des mediendidaktischen Potenzials digitaler Medien identifizieren.

Hinsichtlich des Medieneinsatzes der Lehrenden zeigen Befunde von Breitschwerdt et al. (2022), dass neben dem Computer/Laptop (97 %) vor allem Präsentationssoftware (86 %), Videokonferenzanwendungen (86 %) sowie das Bildungsmedium Video (81 %) hohe Akzeptanz und eine entsprechende Anwendung erfahren. Angesichts der mikrodidaktischen Prinzipien der Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung (Hippel et al. 2022) werden die individuellen Voraussetzungen der Lernenden wichtig. Hier bestehen Disparitäten, die bei der Realisierung des mediendidaktischen Potenzials als Inhibitoren fungieren. Bereits im Hinblick auf den Internetzugang zeigen sich Unterschiede nach dem verfügbaren Haushaltseinkommen. Während der Zugang in fast allen einkommensstarken Haushalten gegeben ist, verfügen nur 80 %

der einkommensschwächsten Haushalte darüber. Weitere Disparitäten zeigen sich zwischen den Geschlechtern sowie verschiedenen Altersgruppen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auch in Bezug auf das Onlinelernverhalten der Erwerbsbevölkerung zeichnen sich Ungleichheiten ab. So variiert die Teilnahme an internetbasiertem Lernen zu Berufs-, Bildungs- oder privaten Zwecken nach dem Verstädterungs- und Bildungsgrad, dem Haushaltsnettoeinkommen und der sozialen Stellung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Ergänzend zu diesen strukturellen Barrieren zeigen Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021, dass 73 % der Anbietenden angeben, dass die persönliche Begegnung vor Ort als wesentlicher Bestandteil der Veranstaltung nicht online ersetzt werden kann. Weitere Barrieren für die Teilnahme an Onlineformaten, die als Inhibitoren auf Mikroebene angesehen werden können, bestehen aus ihrer Sicht darin, dass reine Onlineformate für die Zielgruppe bestimmter Veranstaltungen als didaktisch nicht geeignet erachtet (64 %) und unmittelbare körperliche Erfahrungen als wesentlicher Bestandteil der Veranstaltung(en) angesehen werden, der online nicht adäquat repräsentiert werden kann (47 %) (Koscheck et al. 2022).

6 Fazit und Ausblick: Realisierung des mediendidaktischen Potenzials im interdependenten Beziehungsgefüge des Mehrebenensystems

Die Realisierung des mediendidaktischen Potenzials digitaler Medien muss angesichts intervenierender Bedingungen jenseits konkreter didaktisch-methodischer Fragen als Zusammenwirken von Phänomenen auf Makro-, Meso- und Mikroebene betrachtet werden. Wie der Beitrag gezeigt hat, sind auf der Makroebene der Weiterbildung die Sicherung der Finanzierung auch in Konkurrenz und Kooperation entscheidend für die Umsetzung des Potenzials digitaler Medien. Vielfältige Akteure (z. B. IT-Unternehmen, andere Bildungseinrichtungen, Sozialpartner) in der institutionellen Umwelt sind maßgeblich an der Aushandlung politischer Agenden beteiligt. Zudem sind hier die mediendidaktischen Kompetenzen sowie die Einstellungen des Personals beachtenswerte Einflussgrößen. Auf der Mesoebene des Mehrebenensystems sind zusätzlich das Handeln der Leitungskräfte, die Bereitstellung von digitalen Infrastrukturen durch Trägereinrichtungen sowie der Grad der organisationalen Medienausstattung zentral. Auf der Mikroebene bilden die Mediennutzungspräferenzen der Lehrenden und individuellen Voraussetzungen der Lernenden weitere Bedingungen, um das mediendidaktische Potenzial digitaler Medien umzusetzen.

Angesichts dieser Konstellation werden die Vorteile des ANW-Modells klar. Es kann einerseits herangezogen werden, um die Interdependenzen der intervenierenden Bedingungen vor dem Hintergrund des Mehrebenensystems zu systematisieren. Dabei wird exemplarisch erkennbar, dass eine unzureichende politische Unterstützung der digitalen Transformation über fehlenden Anreize (Makroebene) zum Ausbau der organisationalen Medienausstattung (Mesoebene) dazu führen kann, dass Lehrende ihre Skepsis gegenüber der Wirksamkeit digitaler Medien (Makroebene) schlicht deswegen

nicht abbauen können, weil sie keine praktischen Erfahrungen (Mikroebene) damit sammeln können. Andererseits kann es die Grundlage bilden, um sowohl die didaktische Orientierung an den Bedarfen der Lernenden im Blick zu behalten als auch Lehrende bei mediendidaktischen Entscheidungsprozessen zu unterstützen.

Die intervenierenden Bedingungen, die mit Blick auf das ANW-Modell diskutiert wurden, konnten hier nur randständig auf der Basis des Forschungsstands herangezogen werden. Insbesondere für die steuerungsrelevanten Bedingungen auf Makroebene gibt es wenig Forschung, wenngleich viele Fragen virulent sind. Diese betreffen bspw. die Rolle datenschutzrechtlicher Vorgaben auf das mediendidaktische Potenzial und die Veränderung der Marktsituation durch den Eintritt neuer Akteurinnen und Akteure oder die Überregionalität digitaler Weiterbildungsangebote (Territorialitätsprinzip).

Insgesamt führen diese Überlegungen zu dem Desiderat einer erwachsenenpädagogisch gerahmten und forschungsgleiteten Diskussion einer Mediendidaktik. Das ANW-Modell und die hier illustrierten Bedingungen bilden eine erste Ausgangslage, die dann auf der Basis von bildungs- und lerntheoretischen Annahmen, Aspekten der Lehr-Lern- und Wirkungsforschung sowie Adaptionen etablierter Mediendidaktiken diskutiert werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv Publikation.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv Publikation.
- Bernhard-Skala, C., Bolten, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.) (2021). *Perspektiven Erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004789w>
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004790w>
- Bonnes, J. & Herbrechter, D. (2023). Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung digitale Veränderungen im Inneren der Organisation? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.
- Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at.*, 44–45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>.
- Christ, J., Koschek, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N. & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensbedingungen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 24–33. <http://doi.org/10.3278/HBV2003W003>.
- Förschler, A. (2018). Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. *Pädagogische Korrespondenz*, 58, 31–52. <https://doi.org/10.25656/01:21106>.
- Grotlüschen, A. (2018). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik*, 30, 94–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>.
- Hamedinger, A. (2021). Neue Governance-Konzepte für die Digitalisierung: Herausforderungen und Potentiale. In M. Mitteregger, E. M. Bruck, A. Soteropoulos, A. Stickler, M. Berger, J. S. Dangschat, R. Scheuvens & I. Banerjee (Hrsg.), *AVENUE21. Politische und planerische Aspekte der automatisierten Mobilität* (S. 343–354). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63354-0_16.
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Auflage). Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/978383559568>
- Kerres, M. (2022). Mediendidaktik. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage) (S. 105–114). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_12
- Koscheck, S., Christ, J., Ohly, H. & Martin, A. (2022). *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Rohs, M., Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 363–375). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.29>
- Rosemann, T. (2022). *Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag: Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763971428>
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.36198/978383552835>
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552835>
- Schrape, J. F. (2021). *Digitale Transformation*. transcript. <https://doi.org/10.36198/978383855805>
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. SVEB & PHZH.

- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/43/0031aw>
- Thalhammer, V. (2017). *Medienkompetenzerwerb intergenerationell: Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in informellen Unterstützungsnetzwerken*. kopaed.
- Tamim, R. M., Pickup, D., Borokhovski, E., Bernard, R. M. & El Saadi, L. (2015). *Tablets for teaching and learning: A systematic review and meta-analysis*. Commonwealth of Learning.
- Witt, C. de & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0037w>
- Zierer, K. (2020). *Visible Learning 2020: Zur Weiterentwicklung und Aktualität der Forschungen von John Hattie*. Konrad-Adenauer-Stiftung.

Autor und Autorin

Johannes Bonnes, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Mediendidaktik im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen.

Julia Koller, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der AG Weiterbildung und Medien an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 11th May 2023.



„Mutig sein, Mut weitergeben – der Kern einer erwachsenenpädagogischen Didaktik?“

Interview mit Stephan Schweyer-Wagenhals

TIMM C. FELD, SEBASTIAN LERCH

Zusammenfassung

Das Interview mit dem Berater, Coach und Trainer Stephan Schweyer-Wagenhals thematisiert unterschiedliche Aspekte einer sich verändernden erwachsenenpädagogischen Didaktik. Angesprochen werden grundlegende Kategorien der Didaktik wie z. B. die didaktische Haltung, die Zielgruppenorientierung, die Klärung der Bedarfe und Ziele oder die spezifische Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals.

Stichwörter: Didaktik; Erwachsenenbildung; Professionalisierung; Haltung

Abstract

The interview with the consultant, coach and trainer Stephan Schweyer-Wagenhals addresses different aspects of changing adult education didactics. Basic categories of didactics are addressed, such as the didactic attitude, target group orientation, clarification of needs and goals or the specific professionalisation of adult education staff.

Keywords: Didactics; adult education; professionalisation; attitude

Herr Schweyer-Wagenhals, Sie sind Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Berufliche Bildung, leitender Dozent für das Kontaktstudium Erwachsenenbildung sowie freiberuflicher Berater, Coach und Trainer. Darüber hinaus arbeiten Sie als Wissenschaftler im Bereich Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung. Wenn Sie aus Ihren unterschiedlichen Rollen auf die Didaktik der Erwachsenenbildung blicken, ist es dann überhaupt zulässig, von der einen Didaktik zu sprechen oder müsste hier nicht differenziert werden?

Also ich würde schon sagen, dass es ein allgemein geteiltes Grundverständnis von Didaktik gibt, was in der Erwachsenenbildung, in der beruflichen Bildung, aber auch in der außerschulischen Jugendbildung existiert. Das basiert darauf, dass es sich beim Zusammentreffen von Lehrenden und Lernenden um einen zielgerichteten Interaktionsprozess handeln sollte und dass sich der Lehrende im ersten Schritt immer auch Gedanken machen muss, wie dieser Interaktionsprozess gestaltet werden kann, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Im zweiten Schritt geht es dann um die Überlegung, wer ist meine Zielgruppe und was benötigt diese. Ich habe in der außerschulischen Jugendbildung andere Ziele als bei einer Fortbildung für zukünftige Dozentinnen und Dozenten im Kontaktstudium Erwachsenenbildung, wo es sicherlich auch noch mal um wissenschaftliche Perspektiven geht, da gibt es durchaus Variation. Trotzdem gibt es einen gleichen Kern, der sich insbesondere über die didaktische Haltung konstituiert.

Sie haben jetzt ein paar grundlegende Kategorien von Didaktik angerissen – die didaktische Haltung, die Zielgruppenorientierung oder die Klärung der Bedarfe und Ziele. In den letzten Jahren gab es einige Krisen, die durchaus auch massive Auswirkungen auf das Bildungssystem hatten. Haben sich durch die Corona-Pandemie, die Inflation oder den Ukraine-Krieg die grundlegenden Kategorien von Didaktik verändert?

Mein Grundverständnis hat sich nicht verändert. Ich denke aber, dass jetzt sichtbarer wird, wie wichtig beispielsweise so Dinge wie der individuelle Lernbedarf oder die Bedürfnisse der Lernenden sind. Und wenn ich das aus einer bildungstheoretischen Perspektive beleuchte, dann würde ich sowohl aus einer praktischen als auch aus einer wissenschaftlichen Annahme heraus sagen, dass wir jetzt sehen, was Selbstentfaltung oder Autonomie bedeuten können. Ich persönlich habe es schon immer, seit meinem Studium der Erwachsenenbildung, für wichtig gehalten, dass eigentlich erwachsenenpädagogische Didaktik auch bedeutet, sich nicht nur über die Fachlichkeit Gedanken zu machen, sondern eben auch über diese bildungstheoretische Perspektive. Und so würde ich das beschreiben. Ich merke, um jetzt vielleicht aus der Praxis zu berichten, egal ob es die Hochschullehre ist, ob es der Berufsschulunterricht ist, ob es die Erwachsenenbildung oder die berufliche Bildung ist, dass es immer mehr Menschen beschäftigt, also diese Krisen, dieser Umgang mit Krisen, diese Fähigkeit vielleicht auch lösungsorientiert zu bleiben und dann daraus zu sehen, wie kann ich aus bestimmten Situationen auch gestärkt herauskommen. Dieser Bedarf wächst und ist durch die aktuellen Krisen sichtbarer geworden.

Sie meinten gerade, dass es eine erwachsenenpädagogische Haltung benötigt und da interessiert uns natürlich, was das genau für Sie bedeutet?

Nehmen wir als Beispiel zunächst die Hochschullehre. Ich glaube, dass das Wichtigste ist, dass ich selbst eine klare didaktische Haltung habe. Zudem ist es bedeutsam, dass man Dinge transparent macht, zum Beispiel welche Widersprüche durch Teilnehmerlisten aufkommen könnten. Es ist hier entscheidend zu verstehen, dass die Anforde-

rung von Anwesenheitslisten zu gewissen Konflikten führen kann und negative Auswirkungen auf die Lernbereitschaft der Studierenden haben kann. Die alleinige Verpflichtung, eine Unterschrift für die Anwesenheit zu erbringen, transformiert die Teilnahme von einem freiwilligen zu einem obligatorischen Akt. Man könnte darüber nachdenken, ob die Abschaffung solcher Listen die Lernmotivation steigern könnte. Jedoch wird niemand explizit aufgrund der Abwesenheit einer Liste an einer Vorlesung oder einem Seminar teilnehmen. Dies hat weitreichende Auswirkungen auf die Studienhaltung der Studierenden und ihre Beziehung zu den Dozierenden. Eine solche Praxis kann eine Kultur fördern, die das Lernen als Pflicht betrachtet, anstatt es als einen frei gewählten und persönlich bereichernden Prozess zu sehen. Dies kann dazu führen, dass Studierende eine passive Haltung gegenüber ihrem Studium einnehmen und ihre Beziehung zu den Dozierenden eher als hierarchisch und distanziert anstatt als kooperativ und auf Lernen ausgerichtet empfinden. In diesem Sinne wird die pädagogische Beziehung, die den Lernprozess fördern sollte, durch die Verpflichtung zu Anwesenheitsnachweisen potenziell untergraben.

Ich kann mit Dingen agieren, wie beispielsweise freie Prüfungswahl, möchte ich mündlich, möchte ich schriftlich, jetzt im Digitalen gibt es ja auch die Möglichkeit mal digitale Produkte zu erstellen, das stärkt wieder die Medienkompetenz. Es geht zudem tatsächlich auch darum, transparent zu sein und auch die eigenen Widersprüche aufzeigen zu können, also beispielsweise sagen zu können, dass man kein Fan von Noten-gebung ist, Noten aber vergeben muss und da auch die Notwendigkeiten begründen kann oder die Vorteile. Dann geht es darum, wie wichtig nehme ich die Anliegen der Lernenden, wie viel Zeit nehme ich mir in der Betreuung von Abschlussarbeiten, wie viel Zeit nehme ich mir vor und nach den Seminaren, wie ist meine Sprechstunde gestaltet, wie schaffen wir auch außerhalb der Seminare Räume, wo Studierende sich treffen, wo Studierende vielleicht auch die Möglichkeit haben mal mit Dozierenden außerhalb des Vorlesungsbetriebs, des Seminarbetriebs zu arbeiten. Und ich glaube insgesamt, dass wir uns in vielen Bereichen die Frage stellen müssen, an welchen Punkten kommen wir mit den bisherigen Lehrformaten noch weiter. Eignen sich Vorlesungen beispielsweise überhaupt noch oder müssen die nicht ganz anders gestaltet sein. Und um es final noch mal zu beantworten, ich glaube dass im Umbruch von Diplom auf Bachelor und Master auch manchmal die deutsche Genauigkeit dazu geführt hat, dass manche Studiengangstrukturen zu starr sind, vielleicht zu curricular orientiert und das sehe ich als große Gefahr, wenn man jetzt überlegt, wie äußern sich Grenzen in der Praxis. Insbesondere auch eine Gefahr oder Grenze, wenn ich in der Praxis mal ein anderes methodisch-didaktisches Vorgehen wähle. Wir wissen nämlich oft nicht, wie wir uns durch Rahmenbedingungen lenken lassen. Durch einen standarisierter Evaluationsbogen, bei dem nach dem Seminar die Frage drinstehrt, ob eine strukturierte und curricular-orientierte, fachliche Vorgehensweise des Dozenten zu erkennen war, ich als Dozent aber bewusst mit einer Irritation und mit dem Erzeugen von Ungewissheit einsteige, wird gegebenenfalls ein verfälschtes Bild erzeugt. Daher müssen Evaluationsergebnisse immer auch mit den Lernenden besprochen werden um gemeinsam zu überlegen, wie die Bildungsprozesse verbessert werden können.

Ich glaube das ist eine große Gefahr durch diese Standardisierung, Ökonomisierung, die uns da vielleicht manchmal die Perspektive nimmt, eigene Räume zu finden. Was dies genau bedeutet, darauf würde ich später gerne noch eingehen.

Sie haben mit der pädagogischen Haltung auf eine zentrale Grundvoraussetzung erfolgreichen didaktischen Handelns hingewiesen. Damit verbunden ist ja auch die Herstellung einer tragfähigen sozialen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Digital ist das anders. Und jeder, der sich mit digitaler Lehre beschäftigt, erfährt schnell, dass das Herstellen einer tragfähigen sozialen Beziehung zu den Lernenden anders, vielleicht auch schwieriger erfolgt. Inwieweit verändert sich das didaktische Handeln?

Also ich bin mir im Augenblick selbst noch ein Stück weit unschlüssig, wo es tatsächlich hinführen soll oder kann. Es gibt auf jeden Fall die große Herausforderung, dass der Selbstlernkompetenz bei digitalen Formaten eine deutlich höhere Relevanz kommt, als bei Präsenzveranstaltungen. Bei digitalen Lehr-Lern-Settings habe ich als Lernender viel mehr Ablenkungsfaktoren. Das heißt, diese Verantwortung, die ich haben muss als Lernende:r in Online-Settings, die können wir in unserem Schulsystem nicht ausreichend vermitteln, weil das läuft ja anders ab, da gehe ich hin, da muss ich hin. Das ist der erste Schritt der fehlt und wo ich in jeder didaktischen Überlegung für mich klären muss, wie kann ich diese Selbstverantwortung bieten und erzeugen. Also beispielsweise ganz simpel, dass ich als Lehrende:r Kamerazeiten festlege.

Ich sehe aber durchaus das Digitale auch als Chance: Also durch das Digitale die Möglichkeit entweder selbst digitale Produkte zur Verfügung zu stellen, das heißt ich kann jetzt kleine Videos, Learning-Nuggets oder wie man es auch immer benennen möchte zur Vorbereitung, zur Nachbereitung bereitstellen und habe natürlich die Möglichkeit, in bestimmten Seminarkontexten viel stärker mit den praktischen Erfahrungen zu arbeiten, viel stärker vielleicht den Fokus auf Kommunikation und Austausch zu richten. Also ich denke, das ist die eine Chance, ob das dann tatsächlich über Gamification oder wie auch immer irgendwann noch zusätzliche Perspektiven bietet, wird man sehen, aber auch das kann natürlich eine Ergänzung sein, um die Präsenz, die Aufmerksamkeit, die Selbstlernkompetenz zu steigern.

Die zweite große Chance bei Online-Lernsettings ist, dass die Teilnehmenden selbst zu Produzenten werden können. Das ist für mich die eigentlich viel größere Chance, die vielleicht dahintersteckt. Das bietet die Möglichkeit zu Inhalten einen anderen Zugang zu kriegen und wir haben auch einfach Teilnehmende heute, die großen Spaß haben, so was zu erstellen – Quizfragen, kleine Animationen, Sprachaufnahmen oder so. Auf der anderen Seite, wenn man davon ausgeht, dass Medienkompetenz mit Blick auf Fake-News – Sie merken, ich komme immer so ein bisschen zum bildungstheoretischen, aufklärerischen Ansatz zurück –, dann ist es natürlich auch wichtig selbst zu Produzenten zu werden, mit diesen vertrauter zu werden und auch zu sehen, was gibt es da inzwischen alles. Ich glaube, der Aufschrei bei ChatGPT die letzten Wochen ist ein schönes Beispiel, wie viele blauäugig noch gar nicht gewusst haben, was KI heute eigentlich schon alles kann. Und auch hier, um vielleicht gleich schon zu Chan-

cen und Grenzen des Digitalen zu kommen. Ich war aus meiner pädagogischen, didaktischen Haltung heraus etwas erschrocken, als ich dann hörte, dass die KI verboten werden soll und man aufpassen muss, dass nicht alle ihre Hausarbeit damit schreiben. Ich finde, es ist jetzt da, wir müssen damit leben, wir müssen versuchen damit umzugehen und dann muss ich mir als lehrende Person doch überlegen, wie kann ich so was nutzbar machen. Aber verhindert wird das häufig auch durch eine sozio-ökonomische Benachteiligung. Wenn ich sehe, ganz banales Beispiel eines Online-Lernsettings in einer Schule im ländlichen Allgäu, 40 Prozent der Schüler waren mit dem Handy drin, weil sie kein größeres digitales Endgerät haben. Das ist dann kein digitales Lernen, wenn ich mit dem Handy versuche auf einem Jamboard, Conceptboard oder wie auch immer sehr interaktiv, gruppodynamisch zu arbeiten. Deswegen glaube ich, müssen wir uns da gut überlegen, wann und wie welche Technik Sinn macht und dann allen bereitgestellt werden muss. Und wenn diese Voraussetzungen geschaffen sind, dann kann ich überlegen, wie wir auch Schritt für Schritt die Teilnehmenden in diese Verantwortung bringen, sich selbst aktiv zu beteiligen.

Lassen Sie uns noch einmal zum Aspekt der Lern- und Bildungserfahrungen kommen. In digitalen Lernsettings ist es ja nicht wirklich möglich reale Erfahrungen eins zu eins nachzubilden. Es ist etwas anderes, im digitalen Raum eine grüne Wiese zu zeigen als im realen mit den Teilnehmenden über eine grüne Wiese zu spazieren und etwas faktisch über die Natur zu erlernen und gleichzeitig die Natur zu spüren. Aber wie gelingt es, solche Lern- und Bildungserfahrungen auch im digitalen Lernraum herstellen zu können?

Das hat jetzt im ersten Schritt vielleicht auch was mit meiner Haltung zu tun, aber ich denke, auch mit Blick auf gewisse gesellschaftliche Herausforderungen, dass wir uns schon überlegen müssen, in welchen Momenten wir grundsätzlich mit oder gegen die Natur arbeiten, und im Augenblick glaube ich, ist das Digitale eben noch nicht ganz so weit, dass realgetreue Erleben der grünen Wiese im Digitalen zu reproduzieren. Aber ich denke auch hier gilt es zu überlegen, welche didaktischen Ideen aus der Präsenzlehre kann ich ins Digitale übernehmen, welche nicht und inwiefern lege ich eben auch hier einen Fokus, Um ein Beispiel zu nennen: Biografische Methoden, biografische Reflexionen kann ich auch im Digitalen durchführen. Ich kann auch hier in Gruppenprozesse gehen. (...) Vielleicht muss ich mir noch mal mehr Gedanken machen um die Art, mit welcher Frage gehe ich rein, wie stelle ich Aufgaben, wie schaffe ich es diese Reflexionsräume zu ermöglichen. Allerdings ist es, wie gesagt, die wichtigste Voraussetzung, dass alle – Lehrende und Lernende – über die notwendigen technischen Voraussetzungen verfügen. Denken Sie mal an ein Hybridseminar, wenn ich keine Funkmikros habe, wenn ich keine Kamera habe, die schwenkt, die aktiv mit mir mitgeht als Lehrender, das ist teilweise unerträglich. Und wenn dann nicht jeder die technische Ausstattung hat, brauche ich über so was auch nicht nachzudenken. Also es gibt noch einige Hürden, aber es gibt Chancen. Ich persönlich plädiere aus der Erfahrung heraus, dem Augenblick Stand heute, es braucht die Abwechslung, und vielleicht ist das auch eine riesige Chance, wir können ja nicht sagen, das Digitale wird es in

20 Jahren nicht mehr geben, nur weil das mit der Beziehungsebene noch nicht wirklich klappt.

Wir haben bisher eher über die Didaktik insbesondere auf der Mikro-Ebene gesprochen. Schauen wir uns einmal die Ausbildung der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner an. Welche Art von Professionalisierung brauchen wir hier, reicht das Bisherige aus, können wir das so weiterführen, oder gibt es Elemente, die eigentlich vonnöten wäre, die vielleicht noch ganz fehlen?

Also, wenn ich vergleiche mit 2003, da habe ich selbst angefangen zu studieren, da kann man glaube ich schon sagen, dass die Entwicklung sich positiv verändert hat. Das heißt, dieses Bewusstsein, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung pädagogische, erwachsenenpädagogische, didaktisch-methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen, hat enorm zugenommen. Aus meiner Sicht ist es wichtig, dass in der Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern unterschiedliche Komponenten bedacht werden. Ich sollte mir Gedanken machen, was bedeutet eigentlich für mich Lernen. Ich sollte mich vielleicht damit auseinandersetzen, wie bin ich selbst erzogen worden und groß geworden, welche Bildungserlebnisse haben mich geprägt, welche Bildungsinstanzen. Dann braucht's das Thema Kommunikation, es müssen praktische Erfahrungen gemacht werden, eventuell Spezialisierungen, ich denke etwas über Beratung zu wissen ist für jeden Didaktiker gut, Gesprächstechniken, Fragetechniken, Gesprächsstrategien, auch sich selbst spiegeln zu können, vielleicht seine eigenen Triggerpunkte kennenzulernen und trotzdem kann es dann auch je nach Arbeitsbereich noch vertiefende Spezialisierungen geben. Und dann ist es wichtig, dass die Grundausbildung immer durch kontinuierliche Weiterbildungen ergänzt wird, gerade auch mit Blick auf die Handhabung und den didaktischen Einsatz digitaler Medien im Lehr-Lerngeschehen. Ich denke beispielsweise an Grund- und Fortbildungszertifikate, wie wir das in anderen europäischen Ländern haben. Auf der anderen Seite sagt meine pädagogische Haltung, wenn ich einen Dozenten habe, der zwar schon ganz guten Unterricht macht, aber noch hier und da Defizite hat, wenn ich den verpflichte alle zwei Jahre eine Fortbildung zu machen, dann braucht das Strukturen und Ressourcen. Und dann sind wir bei den Fragen, wie baue ich solche Strukturen auf, wie implementiere ich die, kosten Fortbildungen etwas, kosten sie nichts? Das sind politische Fragen, das sind natürlich auch Fragen, wo es gesellschaftliche Diskurse darüber geben muss, welchen Stellenwert die Erwachsenenbildung im Bildungssystem hat. Und dann kommen wir zum für mich eigentlich wichtigeren Punkt und vielleicht auch zur größten Sorge. Wenn so etwas umgesetzt wird, wer macht das dann eigentlich? Und was sind dann eigentlich die Ziele, und wenn es dann darum geht zu sagen naja, wir brauchen jetzt ein Grund- und Fortbildungszertifikat, um die Volkshochschulen weiter zu effektivieren und wir müssen fortbilden im Bereich E-Learning und die müssen jetzt alle E-Learnings programmieren können – also ich übertreibe jetzt sehr stark, um so diese Problematik aufzuzeigen –, dann ist das für mich die viel spannendere Frage, wer nimmt das nachher in die Hand, wer setzt das um? Das ist für mich noch völlig ungeklärt.

Um aber wieder genauer auf Ihre Frage zurückzukommen. Also wenn ich jetzt sagen müsste, was sind die zentralen Eigenschaften oder was macht den erwachsenen-pädagogischen Profi aus, dann würde ich sagen: Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität gepaart mit Flexibilität, wenn ich mit den Teilnehmenden in den Austausch gehe, wenn ich offen bin für individuelle Bedürfnisse, dann habe ich zwar meine mikrodidaktische Vor-Planung, ich halte die aber selten 1:1 ein, beziehungsweise muss damit rechnen, ein Stück weit auch variieren zu müssen. Und dann natürlich die Herausbildung der Haltung, der menschenbezogenen, lernunterstützenden Grundhaltung. Das ist schön am Beispiel der Digitalisierung aufzuzeigen. Menschen haben eine Verantwortung inzwischen durch die Technisierung und Automatisierung, auch so was wie Ethik oder Haltung herauszubilden, nicht nur eine pädagogische. Die Auseinandersetzung damit gehört eigentlich in jedes Studium mit rein, beispielsweise zu reflektieren, was ich eventuell mit einer KI oder mit Automatisierung oder Ähnlichem irgendwann mal anrichten kann. Weil in letzter Konsequenz hat es dann doch der Mensch in der Hand, wie Technik eingesetzt wird, und genauso ist es für mich in der Didaktik auch. Am Ende haben es die Dozierenden in der Hand, wie mit Freiräumen und wie mit der Didaktik umgegangen wird und worauf der Fokus gelegt wird.

Das ist sehr spannend, dass Sie das Thema unterschiedlich geordnet haben, nämlich nach politischen Ebenen, professionstheoretischen Ebenen, pädagogisch-praktischen Ebenen. Können Sie bitte zum Abschluss unseres Gesprächs einmal einen Zukunftsblick wagen, welche Thematisierung von Didaktik haben wir in zehn Jahren? Gerne mit Bezug auf einen Ihrer Ordnungsansätze.

Ich versuche es mal so zu formulieren aus der Frage heraus, wann ist für mich Didaktik gelungen? Und das kann man vielleicht schön verbinden mit der Frage, wo möchte ich zukünftig daran arbeiten? Wenn ich einen Raum schaffe, der nicht fachlich frei ist, sondern je nach Bezug, der sich natürlich fachlich orientiert, aber trotzdem die Möglichkeit bietet, dass Menschen es anschließend schaffen mit Digitalisierung, Automatisierung, Klimawandel, politischer Fragmentierung, Bedrohungen durch Kriege, Pandemien usw. einen Umgang zu finden, dann sind das Hinweise darauf, dass es gelungen ist. Das heißt, das wäre für mich ein großer Wunsch eine Didaktik zu finden, die Teilnehmende auf die Herausforderungen in dieser sich schnell verändernden Welt vorbereiten kann und gleichzeitig Wissensinhalte vermittelt. Das beinhaltet auch Widerspruchserfahrungen zuzulassen und durch die angewendete Didaktik zu ermöglichen, an denen Teilnehmende die Relevanz des Lernstoffs für sie selbst unmittelbar erfahren können. Und das würde ich mir für mich wünschen, dass ich das weiterhin schaffe, da für mich einen Weg zu finden und auch beispielsweise in der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch eben in anderen Bereichen nicht zu sagen, ihr müsst es jetzt alle so machen, wie ich es jetzt denke, aber denkt mal darüber nach und überlegt, wie könnte ein Kompromiss aussehen, wie sehen meine eigenen Widersprüche aus, welche

man damit vielleicht auflösen kann, und in letzter Konsequenz heißt es vor allem mutig sein und den Mut weiterzugeben.

Vielen Dank für das Gespräch!

Autoren

Timm C. Feld, Dr., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar.

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.



Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts

STEFANIE KRETSCHMER

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Überlegungen zur Entwicklung eines didaktischen Konzeptes an der Berufsakademie in Wilhelmshaven vor. Ausgangspunkt bildet dabei ein Modell aus der Erwachsenenbildung, das verschiedene Ebenen des didaktischen Handelns umfasst. Vor dem Hintergrund organisationsspezifischer Besonderheiten und der Herausforderungen der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium werden zudem Spannungsverhältnisse benannt. Aufgezeigt wird, dass die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes in einer Bildungseinrichtung partizipatorisch erfolgen muss, wenn nachhaltige Veränderungen im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses initiiert werden sollen. Bezogen auf das Steuerungshandeln wird von einem ganzheitlichen Organisationsverständnis ausgegangen.

Stichwörter: Duales Studium; Didaktik; Steuerung; Organisationsentwicklung

Abstract

The article presents considerations for the development of a didactic concept at the University of Cooperative Education in Wilhelmshaven. The starting point is a model from adult education that encompasses various levels of didactic action. Against the background of organisation-specific peculiarities and the challenges of interlinking theory and practice in dual studies, tensions are also identified. It is shown that the development of a didactic concept in an educational institution must be participatory if sustainable changes are to be initiated in the sense of an organisational development process. With regard to management action, a holistic understanding of the organisation is assumed.

Keywords: Dual study; didactics; control; organisational development

1 Einleitung

Das Studienmodell des dualen Studiums hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Bereits 2013 konstatierte der Stifterverband, dass sich das duale Studium „zu einem der wachstumsstärksten Bereiche des deutschen Hochschulsystems entwickelt“ hat (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2013, S. 17). Gegenwärtig handelt es sich bei etwa einem Fünftel aller Bachelorstudiengänge um duale Studiengänge (Nickel et al. 2022, S. 79). Duale Studiengänge als „Studiengänge mit einem besonderen Profilanspruch“ (KMK 2017, S. 11) zeichnen sich in ihren unterschiedlichen Formaten durch eine je spezifische, systematische, strukturelle und inhaltliche Verzahnung von hochschulischer Bildung und beruflicher Praxis aus. Dabei bieten sie den beteiligten Akteurinnen und Akteuren nicht unerhebliche Vorteile. Die Studierenden erhalten eine Ausbildung auf akademischem Niveau mit strukturiertem Praxisbezug. Für die Praxisbetriebe spielt das duale Studium eine wichtige Rolle für die frühzeitige Rekrutierung, Ausbildung und Bindung (zukünftiger) Fachkräfte. Den ausbildenden hochschulischen Einrichtungen, in der Regel Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und duale Hochschulen (Nickel et al. 2022, S. 128), eröffnet sich die Möglichkeit einer nachhaltigen strategischen Positionierung in der Hochschullandschaft und der Erschließung neuer Zielgruppen. Mit Bezug auf die bildungspolitisch geforderte Erhöhung der Durchlässigkeit akademischer und beruflicher Bildung steht nach Johannsen und Philipp (2021, S. 83) mit dem dualen Studium damit „eine dritte, hybride und integrierende Alternative zur Verfügung, mit der das Bildungssystem insgesamt darin gestärkt wird, der Vielfalt individueller Biografien und Wissensbedarfe zu begegnen“. Dabei stellt sich jedoch die Umsetzung des Kernelements des dualen Studiums – die Verzahnung von Theorie und Praxis – zugleich als Herausforderung dar. Insbesondere die inhaltliche Verzahnung der beiden Lernorte scheint noch zu oft eher unzureichend erfüllt (Nickel et al. 2022, S. 324).

In der Literatur werden die Gründe hierfür wesentlich auch mit dem Aspekt in Verbindung gebracht, dass Theorie und Praxis unterschiedlichen Logiken folgen (Roth 2021). Ebenfalls problematisiert wird eine „konzeptionelle Unterspezifikation des Phänomens der Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Gerstung & Deuer 2021, S. 208). Am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven werden im Folgenden Überlegungen zur Entwicklung eines einrichtungsspezifischen didaktischen Konzepts vorgestellt, das wesentlich dazu dient, die Theorie-Praxis-Verzahnung inhaltlich-konzeptionell weiter zu spezifizieren. Aufgegriffen werden dabei die von Siebert (2012) für die Erwachsenenbildung formulierten Ebenen didaktischen Handelns. Entsprechend der wissenschaftlichen Diskussion in der Didaktik der Erwachsenenbildung (u. a. Schäfer 2022; Kerres & Buntins 2020) und in der Hochschuldidaktik (u. a. Kordts-Freudinger, Schäfer, Scholkmann & Szczyrba 2021) wird herausgearbeitet, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen die Organisation in ihrer Gesamtheit betrifft und ein Element in Organisationsentwicklungsprozessen sein kann (Szczyrba & Wiemer 2021).

2 Berufsakademie Wilhelmshaven

Die Berufsakademie Wilhelmshaven wurde 2018 gegründet und bietet als nicht-staatliche Bildungseinrichtung praxisintegrierende duale Bachelor-Ausbildungsgänge an, darunter seit 2018 Soziale Arbeit (B. A.) und seit Oktober 2022 Inklusive Heilpädagogik (B. A.). Bei Berufsakademien handelt es sich um besondere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereiches neben den Hochschulen (§ 1 Abs. 2 Niedersächsisches Berufsakademiegesetz). Gemessen an der Gesamtzahl von gegenwärtig 152 Studierenden und sieben hauptamtlich Lehrenden (Stand: 19.3.2023) ist die Berufsakademie in Wilhelmshaven als eher kleine Bildungseinrichtung einzustufen, die jedoch das duale Studium mittlerweile in Kooperation mit zahlreichen regionalen und überregionalen Praxispartnern durchführt und seit ihrer Gründung eine wachsende Zahl an sozialen Einrichtungen und Diensten für die gemeinsame Ausbildung zukünftiger Fachkräfte gewinnen konnte.¹

Das duale Studium wird an der Berufsakademie in einem praxisintegrierenden Format durchgeführt, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Praxisanteile systematisch im Studium integriert sind und mindestens strukturell mit dem Studium verzahnt werden (Wissenschaftsrat 2013, S. 9). Voraussetzung für die Aufnahme eines dualen Ausbildungsganges ist der Abschluss eines Ausbildungsvertrages mit einer von der Berufsakademie anerkannten Praxiseinrichtung. Es handelt sich um ein Vollzeitstudium, in dessen Rahmen die Studierenden 16 Wochenstunden an der Berufsakademie verbringen und sich in der übrigen Zeit in ihren Praxisbetrieben befinden. Die Studierenden wechseln in diesem Modell jeweils innerhalb einer Semesterwoche zwischen den Lernorten Theorie und Praxis: An zwei Tagen in der Woche erfolgt die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung an der Berufsakademie, an drei Tagen die berufspraktische Ausbildung in den Praxisbetrieben. Die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung findet entlang eines Studienverlaufsplans statt, die praktische Ausbildung basiert auf einem individuellen betrieblichen Ausbildungsplan, der sich auf den von der Berufsakademie für die Praxisbetriebe vorgegebenen Ausbildungsrahmenplan bezieht. Das duale System folgt damit, so Johannsen und Philipp (2021, S. 80), „der Idee der Komplexitätsreduktion, der Abgrenzung und der klaren Struktur“.

Die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium stellt sich als deren Strukturmerkmal und zugleich Qualitätskriterium dar (Gerstung & Deuer 2021, S. 198). Beschrieben wird sie auch „als kontinuierlich zu bearbeitende Konstruktionsleistung“ (Freis 2019, S. 176, zit. in Roth, Kriener & Burkhard 2021, S. 24) im Sinne einer „Verknüpfung und Reflexion professioneller Erfahrungen in den Praxisphasen mit Inhalten des Studiums am Lern- und Bildungsort Hochschule“ (Roth, Kriener & Burkhard 2021, S. 24). Grundsätzlich können verschiedene Dimensionen der Theorie-Praxis-Verzahnung betrachtet werden. So unterscheidet der Wissenschaftsrat (2013, S. 26–29) zwischen einer strukturellen und einer inhaltlichen Dimension der Verbindung von Theorie und Praxis. Die strukturelle Dimension beinhaltet danach u. a. die Koopera-

¹ Eine Übersicht der Praxispartner ist der Webseite der Berufsakademie Wilhelmshaven zu entnehmen: <https://berufsakademie-wilhelmshaven.de/praxispartner/>.

tionsbeziehungen mit den Praxiseinrichtungen sowie die Abstimmung des Curriculums und der Studienorganisation. Die inhaltliche Dimension bezieht sich dabei auf die „Bezugnahme praktischer und theoretischer Wissensvermittlung im Studium“ (ebd., S. 28). Didaktische Fragestellungen, die in der Praxis oftmals zunächst in der Auseinandersetzung mit der Umsetzung der inhaltlichen Dimension auftreten, sind unbedingt auch im Kontext der strukturellen Dimension zu verorten und zu diskutieren. Ein didaktisches Konzept benötigt als Bezugspunkt daher ein Modell, das diese strukturellen Dimensionen umfasst und insbesondere auch dazu geeignet ist, organisationsspezifische Besonderheiten abzubilden.

Bei der Berufsakademie Wilhelmshaven handelt es sich um eine Bildungseinrichtung, die formal zwar keine Hochschule ist, aber hochschulische Kriterien beispielsweise hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen der Studierenden, der Einstellungsvo raussetzungen auf der professoralen Ebene und der Akkreditierung erfüllen muss und in der Verpflichtung steht, das Studium auf einem wissenschaftlichen Niveau durchzuführen. Eine einrichtungsspezifische Besonderheit ergibt sich aus dem Umstand, dass sich die Konzeption der dualen Ausbildungsgänge auf ein gemeinsames fachwissenschaftliches bzw. professionelles, insbesondere kritisch-reflexives Selbstverständnis bezieht. So geht es für den Bereich der Sozialen Arbeit beispielsweise darum, die Studierenden als angehende Fachkräfte zu „einer gesellschaftstheoretisch fundierten Reflexion der Bedingungen und Folgen ihres Handelns anzuregen und zur professionellen Ausgestaltung sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Praxis zu befähigen“ (Berufsakademie Wilhelmshaven 2022a, S. 3). Die Bezugnahme auf wissenschaftlich-theoretische Wissensbestände wird dabei als unerlässlich erachtet, um „eine fachlich fundierte Haltung kritisch-reflexiver Professionalität“ (ebd., S. 7) zu entwickeln. Mit dieser Rückbindung an ein gemeinsames Fachverständnis verbindet sich auch ein spezifisches Bildungsverständnis, das den Fokus auf Prozesse der Selbstbildung (ebd., S. 5) legt. Eine überwiegend seminaristische Gestaltung der Lehre an der Berufsakademie, angeleitete selbstorganisierte Studienphasen zur Ausbildung einer forschenden, reflexiven Haltung (Wissenschaftsrat 2022, S. 29) und die Förderung der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess unterstreichen diesen Anspruch.

Bezogen auf den Aspekt der Theorie-Praxis-Verzahnung spielen also generell Fragestellungen im Kontext des sogenannten Professionalisierungsdiskurses (Roth, Kriener & Burkard 2021) eine Rolle. Im Fokus steht der Erwerb einer kritischen Reflexionskompetenz als zu erwerbende „Schlüsselqualifikation“ (Witte, Weymann & Kretschmer 2023, S. 5) sowie die „Aufforderung der Verbindung von fachlichem Wissen und Handeln“ (Burkard 2021, S. 55). Dieser hohe Stellenwert der zu erwerbenden Kernkompetenzen Reflexion und Reflexivität spiegelt sich bislang allerdings nicht in einer einheitlichen Didaktik wider (Witte, Weymann & Kretschmer 2023, S. 5). Vielmehr ist (mit Bezug auf die Förderung von Reflexionskompetenz) festzuhalten, „dass diese zentrale Rolle nicht auf einer systematischen Differenzierung des Konzepts von Reflexivität begründet ist und auch in der Lehre eher ein diffuses Bild der Lehr- und Lernbarkeit von Reflexionskompetenz besteht“ (ebd.).

Insbesondere während der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung auf die digitale Lehre wurden auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen unterschiedliche Lehr-Lern-Formate zum Erwerb von Reflexionskompetenz erprobt, darunter das Modell des Triple Teaching (Witte, Weymann & Kretschmer 2023). Im Rahmen der Entwicklung eines einrichtungsbezogenen didaktischen Konzeptes könnten diese Ansätze aufgegriffen, diskutiert und systematisiert werden, dies verbunden mit dem Ziel der Formulierung gemeinsamer didaktischer Leitlinien.

3 Ebenen eines didaktischen Konzepts

Entsprechend der oben genannten Anforderungen an ein didaktisches Konzept bieten die Ebenen didaktischen Handelns nach Siebert (2012) geeignete Ansatzpunkte. Siebert unterscheidet fünf Ebenen (ebd., S. 16–18):

- a) die Ebene der Bildungspolitik
- b) die Ebene der Institutionendidaktik
- c) die Ebene der Fachbereichsdidaktik
- d) die Ebene der Seminarplanung
- e) die Ebene der Lehr-Lern-Situation.

Auf der Ebene der *Bildungspolitik* geht es um die rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben, die einen Einfluss auf didaktische Fragestellungen einer Bildungseinrichtung haben können (Siebert 2012, S. 16). Auf dieser Ebene stellen sich für die Berufsakademie Wilhelmshaven mehrere rechtliche Rahmenbedingungen als von Bedeutung dar, darunter neben dem Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) das Niedersächsische Berufsakademiegesetz (Nds.BAkadG), die Niedersächsische Studienakkreditierungsverordnung (Nds. StudAkkVO) sowie insbesondere auch die Verordnung über die staatliche Anerkennung von Berufsqualifikationen auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der Bildung und Erziehung in der Kindheit (SozHeilKindVo). Letztere legt die Voraussetzungen zur Vergabe der Staatlichen Anerkennung fest und ist daher zwingend bei der strukturellen und inhaltlichen Umsetzung des dualen, praxisintegrierenden Studiums zu berücksichtigen. Das Niedersächsische Berufsakademiegesetz legt Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung einer Berufsakademie fest, dies u. a. bezogen auf die Organisation des dualen Studiums, hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen zum Studium und der Voraussetzungen an das Lehrpersonal. Die dualen Bachelor-Ausbildungsgänge unterliegen den Akkreditierungsvorschriften entsprechend dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag und der sich daraus ableitenden Musterrechtsverordnung. Gemäß § 21 der Musterrechtsverordnung ist zudem das Zusammenwirken der unterschiedlichen Lernorte zu überprüfen. Des Weiteren für duale Angebote darzulegen ist der besondere Profilspruch (Akkreditierungsrat 2010).

Speziell für die Berufsakademie in Wilhelmshaven sind auf dieser übergeordneten Ebene weitere Einflussfaktoren von Relevanz, weshalb hier eine Erweiterung der Aus-

führungen von Siebert (2012) stattfinden soll. Unter Zugrundelegung der Merkmalskategorien einer Bildungseinrichtung von Meisel und Feld (2009, S. 48) soll sich diese Erweiterung generell auf die Betrachtung einrichtungsrelevanter Umwelteinflüsse beziehen. Hier stellen sich insbesondere der regionale Fachkräftebedarf und die Wettbewerbssituation mit anderen vor allem hochschulischen öffentlichen Bildungseinrichtungen als relevant dar. So war etwa der (auch gegenwärtig bestehende) regionale hohe Fachkräftebedarf im Bereich der Sozialen Arbeit und das Bestreben öffentlicher und privater Träger sozialer Einrichtungen, Fachkräfte in der Region auszubilden und regional zu halten, der zentrale Beweggrund für die Gründung der Berufsakademie. Dabei ist es erforderlich, das eigene Angebot an dualen Ausbildungsgängen und die Theorie-Praxis-Verzahnung als dessen Mehrwert für Studierende und Praxisbetriebe kontinuierlich herauszustellen.

Zu den einrichtungsrelevanten Umwelteinflüssen für die Berufsakademie gehört daneben auch der hochschuldidaktische Diskurs beispielsweise zum Umgang mit heterogenen, berufstätigen Studierenden (u. a. Reinmann, Ebner & Schön 2013), zur Umsetzung digitaler Lehr- und Lernformate (u. a. Ulrich et al. 2021), was insbesondere durch die Corona-Pandemie noch einmal verstärkt als Anforderung in den Vordergrund trat, sowie zur Integration und Förderung des angeleiteten Selbststudiums und informeller Lernprozesse (Wissenschaftsrat 2022), die in die eigene Diskussion zu hochschuldidaktischen Formaten und Modellen einfließen.

Die unterhalb der Bildungspolitik liegende Ebene der *Institutionendidaktik* adressiert nach Siebert (2012) verschiedene Aspekte bezogen auf den Status der Organisation als privat oder öffentlich sowie hinsichtlich der Trägerschaft und der Zulassungsvoraussetzungen. Betrachtet werden daneben ebenfalls Aspekte der Organisationsstruktur und der Organisationsabläufe. Das Profil des Fachbereichs Soziales, an dem die Ausbildungsgänge an der Berufsakademie verortet sind, bezieht sich auf das bereits erwähnte fachwissenschaftliche, kritisch-reflexive Selbstverständnis. Didaktische Überlegungen und Ansätze zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre entstehen überwiegend zunächst im Kontext einzelner Module in der Verantwortung und Organisation der jeweiligen Lehrenden und werden regelmäßig im Kollegium thematisiert und diskutiert. Hieran können unmittelbar Überlegungen einer *Fachbereichsdidaktik* anschließen. Diese bezieht sich in dem Modell von Siebert (2012) auf die Gliederung und Ausrichtung der Fachbereiche und auf Fragen der Seminargestaltung. Die Lehrenden an der Berufsakademie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer jeweiligen disziplinären Herkunft und ihrer beruflichen Erfahrungen und verbinden daher ein je eigenes Verständnis bezüglich der inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Bedeutung und Vermittlung von Reflexionskompetenzen. Auf der Ebene der *Seminarplanung* spielen Siebert (2012) zufolge diverse Aspekte eine Rolle, darunter die Entscheidung für bestimmte Angebotsformate, Lernmaterialien und Prüfungsanforderungen, Lernorte und Lernzeiten, daneben geht es hier jedoch auch um die Zielgruppendefinition. Diese stellt einen zentralen Bestandteil der Angebotsplanung an hochschulischen und außerhochschulischen Bildungseinrichtungen dar und wird im Bereich der Erwachsenenbildung beispielsweise von Schlutz (2006) und Faulstich

(2006) hervorgehoben, für die Studiengangsentwicklung an Hochschulen u.a. von Hanft, Kretschmer und Maschwitz (2020, S. 70–74) genannt. Für die Berufsakademie Wilhelmshaven relevant stellt sich hier der Aspekt dar, dass mit dem Angebot an dualen, praxisintegrierenden Ausbildungsgängen in erster Linie zunächst Praxiseinrichtungen adressiert werden, die dieses duale Studium anbieten. Bei den Studierenden an der Berufsakademie handelt es sich überwiegend um Personen, die auf Basis einer schulisch erworbenen Hochschulreife oder einer (fachgebundenen) Fachhochschulreife ihr Studium aufnehmen, darüber hinaus jedoch zu einem nicht unerheblichen Anteil auch über den Weg einer beruflichen Vorbildung an die Berufsakademie kommen. Auf der Ebene der Seminarplanung gilt es also, Modelle zu finden, die diese Heterogenität berücksichtigen sowie vor allem auch den Aspekt, dass es sich bei dual Studierenden um Studierende aus unterschiedlichen Berufsfeldern handelt, die diesbezügliche Erfahrungen, Anliegen und Interessen in die Lehrveranstaltungen einbringen, die sich von denen Vollzeitstudierender an Hochschulen unterscheiden. Diesbezüglich gilt es also, didaktische Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung zu entwickeln, die diesen Voraussetzungen entsprechen und einen systematischen Kompetenzaufbau ermöglichen. Wie bereits erwähnt, wurden und werden unterschiedliche Ansätze bereits durchgeführt, darunter neben dem Modell des Triple Teaching vor allem das Inverted Classroom-Modell, angeleitete Projektarbeiten und Erkundungen von Praxisfeldern.

Die unterste didaktische Ebene der *Lehr-Lernsituation* bezieht sich bei Siebert (2012, S. 18) auf die Ebene der „mikrodidaktischen Feinplanung“. Hier geht es um „Methoden der Ermittlung von Vorkenntnissen und Lerninteressen, die Gestaltung von Anfangssituationen, die Eignung vorhandener und die Erstellung neuer Unterrichtsmaterialien, die Verwendung audiovisueller Medien, Möglichkeiten der Metakommunikation und der Evaluation des Lernfortschrittes“ (ebd.). Auch auf dieser Ebene existieren an der Berufsakademie modulbezogen und in Abhängigkeit wesentlich von der disziplinären Verortung der Lehrenden unterschiedliche Ansätze. Eine besondere Bedeutung kommt hier der Gestaltung der Prüfungsleistungen zu, die den Studierenden die Möglichkeit bieten sollen, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Die einrichtungsbezogene Konkretisierung dieser didaktischen Ebenen kann dabei unterstützen, die bisherigen Überlegungen zur Spezifizierung der inhaltlich-konzeptionellen Theorie-Praxis-Verzahnung an der Berufsakademie zu systematisieren und weiter zu entwickeln. Daneben ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen auch, Spannungsverhältnisse zu thematisieren, die zum einen mit dem Format des dualen Studiums zusammenhängen, sich zum anderen aus der Organisationsspezifität ergeben können.

4 Spannungsverhältnisse

Ein mit dem Format des dualen Studiums zusammenhängendes mögliches Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Dualität der beiden Lernorte Theorie und Praxis und hier vor allem darauf, dass diese sich in ihren Handlungslogiken, Routinen, Deu-

tungsmustern und letztlich auch in ihren Erwartungen an das duale Studium zum Teil unterscheiden (Roth 2021). Roth (2021) formuliert diesbezüglich den Aspekt „unterschiedlicher Positionierungen und Interessen der jeweiligen Akteur*innen“ (ebd., S. 42) und schreibt bezogen auf die Praxisphasen im Studium: „Auch können sie als Machtverhältnisse zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis gefasst werden und auf eine konflikthafte Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis hinweisen“ (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentieren Johannsen und Philipp (2021, S. 82), indem sie eine „Interessensdivergenz der beiden Lernorte“ konstatieren. Auch der Stifterverband (2013, S. 23) verweist darauf, dass in einem dualen Studium zwei Gesellschaftsbeziehungen (Wissenschaft/Bildung und Wirtschaft/Verwaltung) mit unterschiedlichen Funktionslogiken aufeinandertreffen.

Diese unterschiedlichen Funktionslogiken lassen sich auch am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven gut herausarbeiten. Im Rahmen der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung geht es darum, generalistisch für die jeweiligen Berufsfelder zu qualifizieren, dies wie beschrieben verbunden mit dem Anspruch der Entwicklung eines kritisch-reflexiven, theoretisch begründbaren professionellen Selbstverständnisses auf einem wissenschaftlichen Niveau. Die in den Lehrveranstaltungen geführte Auseinandersetzung mit diesem Selbstverständnis bedingt u. a. eine Infragestellung gesellschaftlicher, politischer, kultureller, aber auch institutioneller Normen und Ordnungen und führt dazu, dass sich für die Studierenden zum Teil Widersprüche zwischen den Lernorten Theorie und Praxis ergeben. In der Praxis werden sie im Verlauf ihres Studiums in der Regel für ein Berufsfeld ausgebildet und eignen sich entsprechend ihres individuellen Ausbildungsplanes sukzessive Handlungskompetenzen an. Die Anleitung in der Praxis erfolgt durch berufserfahrene Fachkräfte, die die Aufgabe haben, den Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen und die Studierenden beim Aufbau von Transferkompetenzen zu unterstützen. Dabei wird Praxisanleitung von der Berufsakademie als „didaktisches Mittel“ (Berufsakademie Wilhelmshaven 2022b, S. 6) definiert, das „der Entwicklung beruflichen Könnens und der Integration der gemachten Erfahrungen in das berufliche Verhaltensrepertoire der Studierenden, konkret der Information, Einübung, Vertiefung und Verselbstständigung“ (ebd.) dient. Die unterschiedlichen Funktionslogiken führen inhaltlich-konzeptionell zu Herausforderungen, wenn es darum geht, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu bestimmen. Die Aufgabe besteht hier Roth (2021, S. 45) zufolge in einer „Vergegenwärtigung dessen, wie das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis curricular definiert ist und welche Theorie-Praxis-Figuren den jeweiligen Lern- und Bildungsarten von den Beteiligten zugeschrieben werden (...“. Diese Überlegungen gilt es in den Prozess der Entwicklung eines didaktischen Konzepts einzubeziehen. Zugleich können diese „Praxisantino-

mien“ (Burkard 2021, S. 59) im Rahmen von didaktischen Modellen einer Reflexion zugänglich gemacht werden.²

Das zweite mögliche Spannungsverhältnis hängt mit der Organisationsspezifik zusammen. Als nicht-staatliche Bildungseinrichtung wird die Berufsakademie von den kooperierenden Praxiseinrichtungen getragen. Daraus können sich Fragen für die Planungskultur ergeben. Dieser von Dollhausen (2008) bezogen auf Einrichtungen der Weiterbildung verwendete Begriff soll „den forschenden Blick speziell auf die sozialen Praktiken lenken, mit denen die Planung von Angeboten in Weiterbildungsorganisationen als sinnhaftes Geschehen kenntlich und begreifbar gemacht wird“ (ebd., S. 34). Dollhausen (2008) setzt sich mit der Programmplanung aus einer spezifisch organisationskulturellen Perspektive auseinander und fragt danach, „wie das jeweilige Selbst und Aufgabenverständnis der Organisation, das Planungsverständnis und die Einbettung des Planungsprozesses in das organisatorische Gesamtgeschehen, die Finanzierungsentwicklung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung in ein jeweils kulturell geprägtes Zusammenspiel gebracht werden“ (ebd., S. 13). In den von ihr analysierten, organisationsspezifischen Planungskulturen verdeutlicht sich ein unterschiedliches Verhältnis von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen bzw. Anforderungen. Das Planungshandeln an der Berufsakademie kann in ähnlicher Weise analysiert werden: Zum einen orientiert es sich am bereits erwähnten fachwissenschaftlichen Selbstverständnis der Einrichtung, zum anderen spielen bei der Planung von Ausbildungsgängen natürlich auch ökonomische Gesichtspunkte eine Rolle, wie der diesbezügliche Bedarf des regionalen Arbeitsmarktes, die eigenen verfügbaren Ressourcen, aber auch die Angebote anderer regionaler Bildungseinrichtungen.

Diese Spannungsverhältnisse sind im Prozess der Entwicklung eines didaktischen Konzeptes miteinzubeziehen, da hierdurch unterschiedliche Interessen, Vorstellungen und auch Deutungen der Theorie-Praxis-Verzahnung erkennbar werden, die aber auf der Ebene des gemeinsamen Handelns und unter der Voraussetzung einer transparenten Kommunikation durchaus produktiv in gemeinsamen Aushandlungsprozessen genutzt werden können. Dies setzt voraus, dass die Entwicklung eines didaktischen Konzepts als partizipativer Aushandlungsprozess stattfindet und von einer organisationssoziologischen Perspektive ausgeht, die eine Dualität von Struktur und Handeln annimmt und insbesondere Prozesse auf der Ebene der Organisationskultur betrachtet.

2 Diese unterschiedlichen Funktionslogiken existieren im Übrigen nicht nur zwischen den Lernorten Theorie und Praxis, sondern ergeben sich auch intraorganisational durch die strukturelle, wesentlich bedingt durch die genannten Rechtsvorschriften verbindliche Rahmung des dualen Studiums einerseits und andererseits durch die Implikationen des spezifischen fachwissenschaftlichen Verständnisses. Für die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes ist dieser Umstand nicht nur lediglich insofern von Bedeutung, als es darum gehen sollte, im Prozess der Entwicklung diese unterschiedlichen intra- und interorganisationalen Perspektiven und die ihr inhärenten Logiken offenzulegen und diesbezüglich unter Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure – in geeigneter Form also auch der Akteurinnen und Akteure der Praxis – in einen Austausch zu gehen, bevor in einem weiteren Schritt über didaktische Ansätze und deren methodische Umsetzung nachgedacht wird. Daneben sollte ein Verständnis von Didaktik in erster Linie ausgehend von der jeweiligen Profession entwickelt werden, dies im Sinne von theoretisch begründbaren fachdidaktischen Leitlinien. Davon ausgehend wäre auch zu diskutieren, welche bislang (noch) nicht genutzten Möglichkeitsräume der organisationale strukturelle Rahmen (beispielsweise im Hinblick auf die Modulstruktur oder das Kohortenprinzip) bietet.

5 Herausforderungen für die Steuerung

In der Literatur werden die Möglichkeiten einer zentralen Steuerung von Bildungseinrichtungen als eher gering betrachtet (u. a. Hanft 2008, S. 69). Das hängt damit zusammen, dass es sich bei Bildungseinrichtungen in der Regel um sogenannte Expertenorganisationen (Mintzberg 1983) handelt, die sich durch bestimmte Merkmale beschreiben lassen, darunter die hervorgehobene Stellung der Expertinnen und Experten als „das Kapital der Organisation“ (Laske, Meister-Scheytt, Küpers & Deeg 2019, S. 136). Insbesondere für hochschulische Bildungseinrichtungen kann sicherlich festgehalten werden, dass Expertinnen und Experten sich überwiegend nach wie vor eher mit ihrer jeweiligen Profession identifizieren als mit der Organisation, in der sie tätig sind (ebd.). Veränderungsprozesse in Bildungseinrichtungen benötigen also das Commitment und die Motivation ihrer Expertinnen und Experten, um nachhaltig umgesetzt werden zu können. Aus der Perspektive der Bildungsorganisation als kulturelles Gebilde (Hanft 2008, S. 77–29) ist die Bildungsorganisation „als ein eigenständiges kulturelles System zu betrachten, und organisatorische Handlungen sind nur aus der kulturellen Verfasstheit des Systems heraus zu verstehen“ (ebd., S. 77). Entsprechend des Modells der Organisationskultur von Edgar Schein (1985) spielen hier Symbole eine Rolle (Sprache, Umgangsformen), aber auch bewusste oder unbewusste Grundannahmen, die das Handeln der Organisationsmitglieder leiten. Zugleich sind hier subjektive, auch disziplinär geprägte Deutungsmuster, Vorstellungen und Erfahrungen von Bedeutung. Diese Perspektive auf die Organisationskultur gilt es unbedingt in der Steuerung einer Bildungseinrichtung einzubeziehen, wenn ein didaktisches Konzept nicht nur Legitimität nach außen entfalten, sondern tatsächlich in der Praxis der Akteurinnen und Akteure umgesetzt werden soll.

Was grundsätzlich die Führung in Expertenorganisationen betrifft, so ergeben sich Herausforderungen zwischen der Notwendigkeit der Struktursetzung und der Ermöglichung von Partizipation und der Schaffung von Freiräumen. „Um folglich die Motivation der Experten aufrecht zu erhalten bzw. zu fördern, sollte darauf Bedacht genommen werden, dass Organisationsstrukturen und -prozesse so gestaltet sind, dass sie der Arbeit förderlich sind bzw. als solche empfunden werden. Für die mit Führungsaufgaben betrauten Personen ist dies oft ein schwieriger Balanceakt zwischen der institutionellen Sicherung von Freiräumen bei gleichzeitiger Einbindung der Experten in ein organisationales Ordnungssystem“ (Laske, Meister-Scheytt, Küpers & Deeg 2019, S. 140). Eine „Top-down“-Verordnung von Veränderungsprozessen kann zu deren Scheitern führen (Hanft 2008, S. 332).

Für die Berufsakademie kann daraus abgeleitet werden, dass ein didaktisches Konzept wesentlich von einem fachwissenschaftlich gebundenen Diskurs der Lehrenden als Expertinnen und Experten ausgehen sollte und diesbezüglich im Einrichtungsalltag bewusst Freiräume dafür zu schaffen sind, um diesen Diskurs zu ermöglichen. Daraus können sich unter Einbeziehung der bestehenden Rahmenvorgaben für die Durchführung des dualen Studiums sukzessive inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen ergeben, die dann in die Erstellung eines didaktischen Konzeptes einfließen kön-

nen. Organisationstheoretisch lässt sich hier sehr gut an die Grundannahmen der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1997) bezogen auf die Dualität von Struktur und Handeln anknüpfen. Das Steuerungshandeln sollte demnach Teil eines Führungsverständnisses sein, welchem ein ganzheitlicher Blick auf Organisation zugrunde liegt. Hier bietet sich das Modell der Integralen Führung von Laske, Meister-Scheytt, Küpers und Deeg (2019) an, das Organisationen auf einer individuellen und auf einer kollektiven Ebene betrachtet und dabei die vier interdependenten Bereiche des individuellen Bewusstseins, des individuellen Verhaltens und Handelns, der Kultur und der Strukturen analysiert.

An der Berufsakademie findet der Diskurs der Lehrenden zur Theorie-Praxis-Verzahnung gegenwärtig u. a. am Beispiel der Module zur Praxisreflexion statt, die die Studierenden aller Ausbildungsgänge vom ersten bis zum sechsten Fachsemester besuchen und die darauf ausgerichtet sind, sich mit der Praxis unter Bezugnahme auf u. a. Wertvorstellungen, Theorien und Konzepte auseinanderzusetzen. Aspekte, die hier eine Rolle spielen und diskutiert werden, betreffen das Verständnis von Reflexion und Reflexionskompetenz, das Lehren und Lernen von Reflexionskompetenz sowie mögliche didaktische Modelle zur Verzahnung der beiden Lernorte Theorie und Praxis.

6 Fazit

Ausgangspunkt dieses Beitrages war der Aspekt der inhaltlich-konzeptionellen Spezifizierung der Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium am Beispiel der Berufsakademie Wilhelmshaven. Unter Zugrundelegung des für die Erwachsenenbildung entwickelten didaktischen Modells nach Siebert (2012) konnte gezeigt werden, dass die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Verzahnung in einem didaktischen Konzept verschiedene Ebenen berücksichtigen und sich dabei auch produktiv mit möglichen Spannungsverhältnissen auseinandersetzen sollte. Dabei bewegt sich das Steuerungshandeln als Führungsaufgabe zwischen den Polen der Durchsetzung und Gewährleistung der strukturellen Rahmenvorgaben und der bewussten Schaffung von Freiräumen und damit einer Offenheit für gemeinsame Reflexions- und Diskussionsprozesse und deren Ergebnisse. Diese für die Berufsakademie formulierten Überlegungen können sicherlich auch für andere Bildungseinrichtungen u. a. im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung von Bedeutung sein. Diese sind mit vielfältigen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Umwelteinflüssen (Meisel 2019; Feld & Lerch 2022) konfrontiert, die organisationale Veränderungsprozesse erforderlich machen und in diesem Rahmen auch oftmals mit didaktischen Fragestellungen verbunden sind. Der demografische Wandel, die Veränderungen von Zielgruppen, gesellschaftliche und politische Diskussionen mit Blick auf die Umsetzung der Programmatik des Lebenslangen Lernens, die Forderung nach inklusiver Bildung und nicht zuletzt die durch die Folgen der Corona-Pandemie beschleunigte Digitalisierung der Angebote (Feld & Lerch 2022) können als Beispiele genannt werden. Vor dem Hintergrund komplexer Umweltanforderungen wird für die Erwachsenenbildung u. a. das

Konzept der Agilität in Bezug auf Management- und Organisationsentwicklungsprozesse diskutiert (Lockstedt 2022). Die Grundgedanken dieses Ansatzes wie Innovations- und Veränderungsbereitschaft, Beweglichkeit und Kreativität können auch für die Berufsakademie dahingehend leitend sein, gemeinsam neue (innovative) didaktische Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in den gegebenen Strukturen eines dualen Studiums zu entwickeln und umzusetzen.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2010). *Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010. https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022a). *Modulhandbuch Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit*. Berufsakademie Wilhelmshaven. https://berufsakademie-wilhelmshaven.de/?page_id=530
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022b). *Praxishandbuch für den Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit an der Berufsakademie Wilhelmshaven* (unveröffentlichtes Dokument).
- Burkard, S. (2021). Reflexivität als eine zentrale Kompetenz. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 53–68). Beltz Juventa.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Faulstich, P. (2006). *Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen*. Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Studienmaterialien. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Feld, T. C. & Lerch, S. (2022). „Übergänge“ als Gestaltungs- und Bearbeitungsaufgabe für das organisationale Bildungsmanagement. Ein Interview mit Prof. Dr. Klaus Meisel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 56–66. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W006>
- Gerstung, V. & Deuer, E. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein Konzeptioneller Forschungsbeitrag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 195–213. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1465>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Campus.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Verlag Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800644056>
- Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A. (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Waxmann.
- Johannsen, T. & Philipp, T. (2021). *Duales Studium*. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 79–91). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-009>

- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, 11–23. <https://www.hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2003W002/>
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.36198/9783838554082>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- Laske, S., Meister-Scheytt, C., Küpers, W. & Deeg, J. (2019). *Organisation und Führung*. Studienmaterialien. Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Lockstedt, M. (2022). Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2, 8–20. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W002>
- Meisel, K. (2019). Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4, 324–334. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W324>
- Meisel, K. & Feld, T. (2009). *Veränderungen gestalten. Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen*. Waxmann.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A. & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. Wissenschaftliche Studie*. CHE Impulse Nr. 8. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/9783763971718>
- Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.) (2013). *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. BoD – Books on Demand.
- Roth, A. (2021). Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 36–52). Beltz Juventa.
- Roth, A., Kriener, M. & Burkard, S. (2021). Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 20–35). Beltz Juventa.
- Schäfer, E. (2022). Die Digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung: Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50, 281–308. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.12.X>
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. Jossey-Bass Inc.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Waxmann.

- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis*. Positionen. <https://www.stifterverband.org/qualitaetsentwicklung-im-dualen-studium>
- Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2021). Hochschuldidaktik als Element der Organisationsentwicklung an Hochschulen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 321–333). wbv Publikation.
- Ulrich, I., Wenzel, F. C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 153–167). Beltz Juventa.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?__blob=publicationFile&v=17
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Witte, K., Weydmann, N. & Kretschmer, S. (2023). Praxisreflexion im digitalen Raum: Bedingungen von Reflexivität im Dualen Studium der Sozialen Arbeit. In N. Weimann-Sandig & J. Kleppsch (Hrsg.), *Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten*. Ergebnisse des BediRa-Barcamps (S. 19–27). Konferenzband. Evangelische Hochschule Dresden. <https://doi.org/10.25366/2023.117>

Autorin

Stefanie Kretschmer, Dr., Leiterin der Berufsakademie Wilhelmshaven.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.



Aufsuchende politische Bildung

Lernförderliche Bildungsarrangements am Beispiel eines Projekts aus dem Weiterbildungspakt Hessen

SARAH PRÄSSLER

Zusammenfassung

Die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten an Volkshochschulen ist im Vergleich zu anderen Fachbereichen gering. Zudem nehmen Menschen aus sozial benachteiligten Milieus seltener an politischen Bildungsangeboten teil. Einen Ansatz, dem Bildungsanspruch nachzukommen und Menschen darin zu bestärken, sich an gesellschaftspolitischen Debatten und Prozessen zu beteiligen, bildet die aufsuchende politische Bildungsarbeit. In diesem Beitrag werden die didaktischen Besonderheiten der aufsuchenden politischen Bildungsarbeit herausgearbeitet und anhand von drei Bildungsangeboten eines Projektes aus dem Weiterbildungspakt Hessen beispielhaft erläutert.

Stichwörter: Politische Bildung; Erwachsenenbildung; Didaktik; Zielgruppenorientierung; Projektarbeit

Abstract

Participation in political education programmes at adult education centres is low compared to other subject areas. In addition, people from socially disadvantaged milieus participate less often in political education programmes. One approach to meet the educational demand and to encourage people to participate in socio-political debates and processes is outreach political education work. In this article, the didactic characteristics of outreach political education work are elaborated and exemplified by means of three educational offers of a project from the Hesse Continuing Education Pact.

Keywords: Political education; adult education; didactics; target group orientation; project work

1 Einleitung

Die Volkshochschule als eine der wichtigsten und bekanntesten Institutionen des lebenslangen Lernens weist ein breites Bildungsangebot auf. Als kommunaler Bildungsträger verpflichtet sie sich zu Bildungsgerechtigkeit und Vielfalt. Die verschiedenen Programmbereiche erfahren jedoch unterschiedlich starke Teilnahmequoten. Während der Sprach- und Gesundheitsbereich gut angenommene Fachbereiche sind, ist die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten vergleichsweise gering oder rückläufig. Es stellt sich daher die Frage, wie politische Bildungsangebote gestaltet sein müssen, um Menschen unterschiedlicher Milieus zur Teilnahme zu bewegen. Welche Formate und Didaktiken sind hierbei von Relevanz und welche Umsetzungsschwierigkeiten gibt es?

Antworten hierauf sind in der aufsuchenden politischen Bildungsarbeit zu finden, die in diesem Beitrag näher beleuchtet wird. Dabei wird zunächst ein kurzer Überblick über politische Bildung an Volkshochschulen gegeben und der Ansatz der aufsuchenden politischen Bildungsarbeit näher beleuchtet. Im Anschluss daran wird das Projekt der Volkshochschule Wetzlar „Gemeinsam lernen im Quartier. Ein Projekt zur aufsuchenden politischen Bildungsarbeit in Wetzlar“ vorgestellt. Anhand von drei darin entwickelten Angeboten werden schließlich konkrete Beispiele für die Umsetzung didaktischer Prinzipien in der aufsuchenden politischen Bildung aufgezeigt.

2 (Aufsuchende) Politische Bildung

Politische Bildung ist traditionell ein wichtiges Themenfeld der Volkshochschulen, das sich im Programmbereich Politik, Gesellschaft und Umwelt wiederfindet. Es gibt eine Vielzahl an gesellschaftspolitischen Themen und Prozessen, die komplex und häufig auf mehreren Ebenen miteinander verwoben sind. Darunter fallen beispielsweise Flucht und Migration, Umwelt/Klimawandel, Digitalisierung, die Auseinandersetzung mit den globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung (z. B. soziale Ungleichheit, Globalisierung, Armut, Menschenrechte), Antisemitismus, Rassismus oder andere gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Extremismus u. v. m. Es ist eine zentrale Aufgabe politischer Bildung an Volkshochschulen, Menschen darin zu befähigen und zu bestärken, sich als mündige und engagierte Demokratinnen und Demokraten verantwortungsvoll an gesellschaftspolitischen Debatten und Prozessen zu beteiligen (vgl. Gill et al. 2020, S. 7).

„Politische Mündigkeit umfasst politische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Wissen sowie Kommunikations- und Kritikfähigkeit. Ziel ist es, selbstbestimmt in Politik und Gesellschaft agieren zu können – unter Berücksichtigung von Grund- und Menschenrechten.“ (ebd., S. 8)

Politische Bildung zielt also darauf, Wissen über Politik zu erlangen, das dazu befähigt, politisch zu handeln.

Als didaktisches Grundprinzip in der politischen Bildung gilt bis heute der Beutelsbacher Konsens, der die drei Kernpunkte Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip sowie Teilnehmenden-/Interessenorientierung beinhaltet. Weiterhin zählen dialogisches Lernen, Handlungs-, Konflikt- und Prozessorientierung sowie Multiperspektivität zu den didaktischen Standards in der politischen Bildung (vgl. ebd., S. 22). Politische Bildungsangebote sollten an der Alltags- und Lebenswelt der Teilnehmenden anknüpfen und Erfahrungen aus verschiedenen Lebenskontexten und Themenbereichen einbeziehen. Im Sinne des Empowerments (i. a. W. Selbstbefähigung oder Selbstermächtigung) können politische Bildungsangebote Menschen oder Gruppen darin bestärken, ihre Ziele und Interessen sichtbar zu machen und zu verfolgen und damit zu politischem Bewusstsein sowie politischer Partizipation beitragen (vgl. Transfer für Bildung e. V., 2021).

Aufsuchende politische Bildung

Der Anspruch der Volkshochschulen, politische Bildung als Volksbildung für alle zugänglich und erlebbar zu machen, scheitert jedoch häufig an der Realität. Die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten ist im Vergleich zu den anderen Programmberichen relativ gering¹ (vgl. Ortmanns et al. 2023) und systematisch mit dem sozialen Hintergrund, Habitusmustern und Milieuverortungen verbunden. Für Menschen aus unterprivilegierten Gruppen oder Milieus, beispielsweise mit einem geringen Bildungsabschluss, mit Migrationshintergrund, ohne Erwerbsarbeit oder mit geringem Einkommen, stellt politische Beteiligung (und auch politische Bildung) häufig ein „Auswärtsspiel“ dar (Bremer 2010, S. 5 ff.). In diesen Milieus sind die Wahlbeteiligung und die Repräsentation in Parteien oder Bürgerinitiativen geringer (vgl. Dubois & Blender 2022, S. 10). Zudem besteht häufig eine tief verwurzelte Skepsis gegenüber Bildungsinstitutionen, die auf früheren (meist negativen) Bildungserfahrungen beruht. Es existiert eine habituelle, kulturelle und räumliche Distanz zwischen dem politischen Feld (sowie den Bildungsinstitutionen) und ebendiesen sozialen Milieus (vgl. Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2021, S. 4).

Um ihrem Anspruch gerecht zu werden, muss politische Bildung daher sozial-kulturelle² und physisch-räumliche Distanzen³ überwinden. Einen Ansatz hierfür gewährt die aufsuchende politische Bildungsarbeit. Darin werden Bildungsformate nicht in den Räumlichkeiten der Bildungseinrichtungen angeboten, sondern vor Ort – in den Quartieren an bekannten und vertrauten Orten (wie z. B. Cafés, Vereine, Initiativen, Gemeinden, Quartierbüros), ausgerichtet nach den sozio-demografischen Bevölkerungsstrukturen, Problemstellungen und Lebensumständen. Insbesondere für die Volkshochschulen bedeutet dies eine Umstellung von der klassischen „Komm-Struktur“ in eine „Geh-Struktur“. Bildungsangebote werden nicht mehr rein angebotsorientiert.

1 So machen Kurse im Programmberich Politik-Gesellschaft-Umwelt im Vergleich zu den anderen Programmberichen einen geringen Anteil aus und liegen laut Volkshochschulstatistik aus dem Jahr 2021 deutschlandweit bei 6,9% (vgl. Ortmanns et al. 2023).

2 Sozial-kulturelle Distanz meint die fehlende Passung der Angebote beispielsweise hinsichtlich der Themen, pädagogischen Settings, Orte etc. und dem Habitus der Adressatinnen und Adressaten.

3 Physisch-räumliche Distanz meint die reale Entfernung der Lernorte vom Wohnort und von der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten.

tiert innerhalb der Bildungsinstitution gedacht. Vielmehr werden Menschen vor Ort aktiv in den Bildungsprozess eingebunden, um politische Bildung konkret in ihre Lebenswirklichkeit einzubetten und letztlich Zugangshindernisse zu überwinden sowie andere milieubezogene Zielgruppen als das (klein-)bürgerliche Milieu anzusprechen. Individuelle Themen werden mit gesellschaftlichen und strukturellen Fragestellungen des Quartiers verbunden, um die eigene Selbstwirksamkeit erlebbar zu machen.

Das Angebotsformat und der didaktische Zugang sind offen und vielfältig gestaltbar. Dies kann beispielsweise „Unterhaltungsveranstaltungen, künstlerische Aktionsformen, Stadtspaziergänge, Gründung von Nachbarschaftsgremien und regelmäßige Gesprächsrunden“ (Blender 2012, S. 3) umfassen. Es werden Begegnungsorte eröffnet, die einen niedrigschwlligen und gleichberechtigten Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Milieus schaffen. Aufsuchende politische Bildung kann somit Radikalisierungstendenzen, gesellschaftlicher Spaltung und Politikentfremdung entgegenwirken (ebd., S. 2 f.) – aus dem „Auswärtsspiel“ wird im besten Fall ein „Heimvorteil“.

„Die Teilnahme an solchen Gesprächen ermöglicht es, sich selbst bei einer Meinungsbildung, vielleicht sogar bei einer Meinungsäußerung zu erleben. Als respektvoller Austausch von Meinungen kann so Demokratie als Lebenspraxis erfahren werden.“ (Berliner Landeszentrale für politische Bildung, 2021, S. 36)

Der Zugang zu neuen (Ziel-)Gruppen bzw. Milieus erfolgt über direkte und persönliche Ansprache. Hierfür sind sogenannte „Brückennmenschen“ oder „Vertrauenspersonen“ von zentraler Bedeutung, die im Quartier (oder im Milieu der Adressatinnen und Adressaten) gut vernetzt sind und sich für diese beruflich oder ehrenamtlich einsetzen (vgl. Bremer 2010, S. 7). Hierzu zählen beispielsweise Quartiersmanager*innen, Sozialarbeiter*innen, Mitarbeitende und Ehrenamtliche in Beratungsstellen, Familien-/Nachbarschaftszentren, in Vereinen, Interessenvertretungen, Gremien oder zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure. Aufgrund ihrer Kenntnisse über die sozialen Strukturen können mit ihnen zusammen bedarfs- und lebensweltorientierte politische Bildungsangebote entwickelt werden. Zudem können sie bei der Zusammenführung verschiedener Gruppen und der Vertrauensbildung unterstützen (vgl. Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2021, S. 5). Der Aufbau und die Pflege von zuverlässigen Netzwerken und Beziehungen zu Personen und Institutionen sind daher von entscheidender Bedeutung. Gleichzeitig ist dieses Bestreben mit hohen zeitlichen Investitionen verbunden, um ebenjene Personen zu identifizieren und (langfristig) zu gewinnen.

3 Das Projekt „Gemeinsam lernen im Quartier“

Der Weiterbildungspakt 2021 bis 2025 ist eine nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz initiierte Förderung des Hessischen Kultusministeriums mit den öffentlichen und freien Trägern der Weiterbildung in Hessen. Mit einer Fördersumme von insgesamt 13 Millionen Euro hat dieser zum Ziel, „Weiterbildungszugänge zu erleichtern und Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit nachhaltig zu fördern“

sowie die Qualität der Angebote zu stärken (Hessisches Kultusministerium 2020). Diese Ziele werden in insgesamt 18 Handlungsfeldern bearbeitet. Im Handlungsfeld der politischen Bildung des übergeordneten Ziels der Förderung von Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit ist das Projekt „Gemeinsam lernen im Quartier. Ein Projekt zur aufsuchenden politischen Bildungsarbeit in Wetzlar“ angesiedelt. Die Volkshochschule Wetzlar hat sich innerhalb einer Projektlaufzeit von drei Jahren (2022 bis 2024) zum Ziel gesetzt, das Angebot an politischer Bildung durch möglichst niedrigschwellige, bedarfsoorientierte Formate in den einzelnen Stadtteilen auszubauen und damit zugleich das Fundament für eine nachhaltige, politische Bildungsarbeit in der Stadt zu legen.

Die Stadt Wetzlar besteht aus der Kernstadt und acht Stadtteilen, die sich zum Teil stark in ihren sozio-demografischen Ausprägungen, den sozialen Lagen sowie den stadtteilbezogenen Förderbedarfen unterscheiden. So stehen einige Stadtteile vor enormen Integrationsaufgaben, zeigen hohe Zustimmungswerte für rechte Parteien oder haben hohe Arbeitslosenquoten. Angebote politischer Bildungsarbeit sind in den Stadtteilen nahezu nicht zu finden (vgl. Sozialbericht der Stadt Wetzlar 2017; Projekt „Soziale Stadt“; Ergebnisse der Kommunalwahl 2021). An dieser Leerstelle setzt das Projekt „Gemeinsam Lernen im Quartier“ an. Auf der mikrodidaktischen Ebene steht die Förderung dialogorientierter und aktivierender Bildungsprozesse durch die Ermöglichung von Diskursräumen vor Ort und auf Basis subjekt- und gruppenbezogener Bildungsangebote im Fokus. Auf der Mesoebene werden innerhalb der Organisation Kompetenzen gebündelt und politische Bildung als Themenfeld der Volkshochschule Wetzlar platziert. Auf der Makroebene schließt das Projekt und die darin entwickelten Bildungsangebote die Angebotslücke im Stadtgebiet Wetzlar. Das Vorhaben soll weiterhin dazu beitragen, individuelle Beteiligungsbarrieren und strukturelle Exklusionsprozesse abzuschwächen sowie die institutionelle Vernetzung und Kooperation im Feld politischer Bildungsarbeit zu stärken. Bürger*innen, lokale Vereine, Initiativen, Wirtschaft, Bildungseinrichtungen sowie andere Einrichtungen und Personen sollen aktiv in die Angebotsgestaltung eingebunden werden.

4 Beispiele aufsuchender politischer Bildungsangebote

Für die Entwicklung möglichst niedrigschwelliger und bedarfsoorientierter Angebote arbeitet die Volkshochschule Wetzlar mit sogenannten Brückenmenschen zusammen. Zur Identifikation dieser Personen wurden das Projekt und dessen Ziele auf verschiedenen Veranstaltungen vorgestellt, woraufhin sich Personen meldeten, oder Personen wurden proaktiv von der Projektmitarbeiterin angesprochen. Hierbei entstanden beispielsweise Kontakte zu einer Quartiersmanagerin, einer Mitarbeiterin eines Familienzentrums sowie einem Mitarbeiter im Integrationsdienst. Mit diesen Personen sind drei kooperative Angebote entstanden, die aufgrund der Projektförderung kostenlos angeboten werden können. Die Angebotsplanung war gekennzeichnet durch einen intensiven Abstimmungsbedarf über passende Formate und die inhaltliche Ausrich-

tung. Alle drei Angebote richten sich an Personen mit Migrationshintergrund. Ziel ist es, Menschen unterschiedlicher Herkunft einen Ort der Begegnung zu ermöglichen, der nicht an Schule erinnert, sondern ein gemütliches Beisammensein mit Tee/Kaffee und kleinen Snacks ermöglicht. Zentral ist hierbei, das Café bzw. den Gesprächskreis als offenen Lern- und Begegnungsraum zu verstehen. Neben der Auseinandersetzung mit den thematischen Inhalten ist auch die Förderung des Dialogs untereinander und das gegenseitige Kennenlernen ein wesentliches Kennzeichen.⁴

Sprachcafé für Frauen

Das Sprachcafé für Frauen ist in Kooperation mit einer Mitarbeiterin eines Familienzentrums entstanden. Die Mitarbeiterin verfügt aufgrund ihrer Arbeit, die beispielsweise die Entwicklung von Angeboten im Familienzentrum sowie die Beratung und Hilfe in Fragen von Schwangerschaft, Geburt und Entwicklung des Kindes umfasst, sehr gute und stellenweise sehr persönliche Kontakte vorwiegend zu Frauen in ihrem Quartier. Die Ansprache, Werbung und Anmeldung erfolgten daher größtenteils über die Mitarbeiterin. Das Sprachcafé für Frauen schließt an ein früheres Angebot des Familienzentrums an, welches aufgrund der Corona-Pandemie und einer fehlenden finanziellen Förderung nicht mehr angeboten werden konnte. Es findet einmal pro Woche vormittags statt. Kinder können mitgebracht werden und bei Bedarf ist eine Betreuung möglich. Das Familienzentrum wurde bewusst als Veranstaltungsort gewählt, da es bereits durch die angeschlossene Kita, andere darin stattfindende Kurse sowie das dortige Büro der Mitarbeiterin vertraut ist.

Das Sprachcafé ermöglicht ein offenes Zusammentreffen, um Sprachkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Hierbei steht die Verbesserung des Alltagsdeutschs sowie die Erlangung von mehr Sprachsicherheit im Vordergrund. Die Teilnehmerinnen werden von einer erfahrenen Honorarkraft der Volkshochschule unterstützt, die verschiedene Methoden und Übungen je nach Anlass bereithält. Das Sprachcafé ersetzt jedoch keinen klassischen Integrations- oder Orientierungskurs und bereitet nicht auf Prüfungen vor, sondern soll einen niedrigschwlligen Zugang in die deutsche Sprache geben – ohne Prüfungsdruck und Schulatmosphäre. Das übergeordnete Ziel des Sprachcafés ist es, die Teilnehmerinnen zu ermutigen, sich mit ihren eigenen Worten auszudrücken, ihre Meinung mitteilen zu können und sie schließlich darin zu befähigen, ihre Ziele und Interessen sichtbar zu machen.

Ein weiteres Ziel des Cafés ist es, Möglichkeiten zur Teilhabe am Wetzlarer Stadtleben aufzuzeigen. Hierfür sind verschiedene Sozialraumerkundungen angedacht, die beispielsweise Möglichkeiten der Volkshochschule aufzeigen (z. B. in Form von Schnupperkursen), Ämter und Institutionen der Stadt vorstellen, Museumsbesuche oder Vorträge umfassen. Die Themen und Formate werden in Abstimmung mit den Teilnehmerinnen vorgenommen. Die Herausforderungen hierbei liegen darin, eine Verbindlichkeit für geplante Erkundungen zu schaffen sowie Informationen in ein-

⁴ Das Projekt „Gemeinsam lernen im Quartier“ weist ein breites Spektrum an Themen und Zielgruppen auf. So sind auch Formate zu gesellschaftspolitischen Bereichen wie z. B. Klimawandel, Nachhaltigkeit, Politikgeschichte oder Demokratieförderung entwickelt worden.

facher Sprache zu übermitteln. Schließlich ist es Ziel, Gesprächsanlässe auf unterschiedlicher Ebene – in der Frauenrunde mit didaktischen Sprachinputs, bei Ausflügen oder Vorträgen etc. – zu schaffen und so ausgehend von den Interessen der Teilnehmerinnen das Sprechen über vorwiegend gesellschaftliche Themen zu initiieren.

Café International

Das Café International wurde in Kooperation mit einer Quartiersmanagerin entwickelt. In ihrer alltäglichen Arbeit ist sie dafür verantwortlich, die Bürgerbeteiligung und das Bürgerengagement zu fördern sowie einen Beitrag zur Verbesserung der Wohn- und Lebensbedingungen und zum besseren interkulturellen Miteinander zu leisten. Hierfür sucht sie einen engen Kontakt zu den Bewohnerinnen und Bewohnern ihres Quartiers. Das betreffende Quartier ist durch einen hohen Migrationsanteil (über 50 %) gekennzeichnet und weist einen der höchsten Anteile benachteiligter Lebenslagen und Auffälligkeiten in Wetzlar auf. Das Café International entspringt der Idee, ein zusätzliches, offenes Angebot zu den Integrations- und Orientierungskursen der Volkshochschule anzubieten. Diese werden zum Teil im Nachbarschaftszentrum der Quartiersmanagerin durchgeführt, weshalb auch das Café an diesem Ort stattfindet. Die Ansprache und Werbung erfolgte sowohl über persönliche Kontakte der Quartiersmanagerin als auch über die Vorstellung des Angebots in den Orientierungs- und Integrationskursen der Volkshochschule.

Das Café International weist viele Überschneidungen mit dem Sprachcafé für Frauen auf. Es unterscheidet sich jedoch in einigen Punkten. So ist es kein spezifisches Angebot an Frauen. Es richtet sich vornehmlich an diejenigen, die einen Sprachkurs absolvieren – also an Neuzugewanderte. Weiterhin wurde ein niedrigschwelligerer Zugang gewählt, da keine vorherige Anmeldung notwendig ist. Neben sprachlichem Input durch eine Honorarkraft der Volkshochschule sollen auch Diskussionen oder Gespräche angeregt werden, die von den Teilnehmenden gesetzt werden, wie beispielsweise stadtteilbezogene Themen. Nach den ersten Zusammenkünften ist festzustellen, dass sich die Teilnehmenden von der ursprünglich definierten Zielgruppe unterscheiden. Das Angebot wird von Frauen wahrgenommen. Unter ihnen befinden sich auch Frauen, die noch keinen Sprachkurs absolvieren konnten oder die Kriterien für einen Integrationskurs nicht erfüllen. Gemeinsam ist der Wunsch, Anschluss zu finden und gleichzeitig Deutsch zu lernen bzw. die Sprachkenntnisse zu verbessern. Das unterschiedliche sprachliche Niveau setzt hohe Maßstäbe an die Leitung des Cafés, allen Bedürfnissen gerecht zu werden und flexibel in der Gestaltung der einzelnen Zusammenkünfte zu sein. Ein Austausch über aktuelle (politische) Themen rückt daher in den Hintergrund, vielmehr steht aktuell der Anschluss und Austausch mit Gleichgesinnten an einem Ort außerhalb der eigenen Wohnung im Zentrum des Cafés.

Gesprächskreis Integration

Der Gesprächskreis Integration ist in Kooperation mit einem Mitarbeiter eines Integrationsdienstes entstanden. Dieser verfügt aufgrund seiner Arbeit und verschiedener Ehrenämter über einen engen Kontakt zu (neu)zugewanderten Personen in Wetzlar. Zudem hat er selbst einen Fluchthintergrund und ein persönliches Interesse an der Thematik. Übergeordnetes Anliegen des Gesprächskreises ist es, in den Austausch zu gehen, was Integration für Menschen mit Migrationshintergrund in Wetzlar bedeutet. Neben inhaltlichen Impulsen wird das Angebot vorwiegend den Fokus auf einen offenen Austausch über individuell abgestimmte Themen legen. Diese nehmen ihren Ausgangspunkt in den Alltagserfahrungen der Teilnehmenden und können beispielsweise Ausgrenzungserfahrungen aufgrund von Diskriminierung und den Umgang damit sowie Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe beinhalten. In der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der politischen Partizipation und dem Austausch über aktuelle politische Geschehnisse (z. B. auch Fluchtursachen) zielt der Gesprächskreis darauf, die Teilnehmenden darin zu bestärken, ihre Ziele und Interessen sichtbar zu machen und zu verfolgen. Eine Herausforderung in der Umsetzung des Gesprächskreises Integration wird die Moderation der Diskussionen mit sich bringen, die einen einfühlsamen Umgang mit den gemachten Erfahrungen erfordert und eventuell unterschiedliche Meinungen über politische Geschehnisse einordnet.

5 Fazit

Die einführende Betrachtung (aufsuchender) politischer Bildung an Volkshochschulen und die Umsetzungsbeispiele verdeutlichen, dass politische Bildungsangebote mit aufsuchendem Charakter anderer didaktischer Formate bedürfen. Aufsuchende politische Bildung strebt danach, möglichst viele Barrieren der Weiterbildungsteilnahme abzubauen, um Menschen anzusprechen, die von den klassischen Formaten politischer Bildung nicht erreicht werden. Oberste Priorität ist es, Menschen in ihrer Lebenswelt abzuholen und sie darin zu befähigen, sich für ihre Interessen zu engagieren. Hierfür bedarf es neuer Zugänge und guter Vernetzung in den Quartieren mit unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteuren.

Aufsuchende Angebote finden vor Ort oder an öffentlichen Plätzen statt und sind an den Bedarfen der jeweiligen Menschen vor Ort ausgerichtet. Sie binden daher in zweifacher Hinsicht die Lebensrealität der Menschen mit ein. Sie zielen auf eine dialogorientierte, partizipative und erlebbare Teilnahme. In die Gestaltung der politisch ausgerichteten Lernangebote können daher zum Beispiel auch künstlerische, kulinari sche oder lebensweltliche Aspekte einfließen. Wie die drei Beispiele aufzeigen, ist Flexibilität vonseiten der Angebotsorganisation bezüglich der Inhalte, der Zielgruppen oder auch der Umsetzung notwendig.

Literatur

- Berliner Landeszentrale für politische Bildung (2021). Aufsuchende politische Bildung. Eine Bestandserhebung in Deutschland 2021.
- Blender, J. (unter Mitarbeit von Siegert, W., Quentin, J., Dubois, M. & Tak, I.) (2021). Aufsuchende politische Bildung im Quartier – Der Sozialraum Quartier als Lernort für die Förderung politischer Partizipation.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 10, 2010. Wien. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>
- Dubois, M. & Blender, J. (unter Mitarbeit von Siegert, W., Quentin, J. & Tak, I.) (2022). Aufsuchende politische Bildung im Quartier. Der Sozialraum Quartier als Lernort für die Förderung politischer Partizipation. 2. Auflage. Berlin.
- Gill, T., Hasse, J., Steenbruck, L. & Witzel, A. (2020). Politische Bildung. Ein Überblick. Zentralen für politische Bildung.
- Hessisches Kultusministerium (2020). Weiterbildungspakt für die Jahre 2021 bis 2025. Weiterbildungspakt bis 2025 | kultus. hessen.de
- Homepage der Stadt Wetzlar (2021). Informationen zum Projekt „Soziale Stadt“. Online: <https://www.wetzlar.de/sozialestadt>
- Homepage der Stadt Wetzlar: Kommunalwahl. Ergebnisse der Kommunalwahl 2021. Online: https://votemanager-gi.ekom21cdn.de/2021-03-14/06532023/html5/Gemeinde_wahl_Hessen_303_Gemeinde_Stadt_Wetzlar.html
- Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T. & Bachem, A. (2023). Volkshochschul-Statistik – 60. Folge, Berichtsjahr 2021. Tab8.xlsx (live.com)
- Sozialbericht der Stadt Wetzlar 2017 (2017). Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Wetzlar. Online: https://www.wetzlar.de/medien/bindata/lebeninwetzlar/Sozialbericht_2017.pdf
- Transfer für Bildung e. V. (27. Oktober 2021). Empowerment. <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/empowerment/>

Autorin

Sarah Präßler, Dr. Phil., Projektmitarbeiterin/pädagogische Mitarbeiterin, Volkshochschule Wetzlar.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.



Design Thinking im Kontext von Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung

KIM DEUTSCH, PETRA BAUER

Zusammenfassung

Design Thinking als innovative Problemlösungsmethodik hat Einzug in pädagogische Kontexte gehalten. In diesem Beitrag wird ein Blick darauf geworfen, welchen Mehrwert das Design Thinking-Konzept der Erwachsenenbildung bieten kann, bspw. im Rahmen systematischer Seminarkonzeption. An einem Praxisbeispiel, das Methoden der Biografiearbeit in Form eines DT-Seminars durchführt, werden die didaktischen Leitlinien verdeutlicht.

Stichwörter: Design Thinking; Biografiearbeit; Methoden

Abstract

Design thinking as an innovative problem-solving methodology has found its way into educational contexts. This article takes a look at the added value that the design thinking concept can offer adult education, for example in the context of systematic seminar design. The didactic guidelines are clarified with a practical example that implements biography work methods in the form of a DT seminar.

Keywords: Design thinking; biography work; methods

1 Einleitung

Design Thinking (DT) ist ein Begriff, der als eine Art Universal-Heilmittel in vielen Unternehmen, Organisationen, aber auch Bildungseinrichtungen Einzug gehalten hat (Meinel et al. 2017, S. 11). Durch den Fokus auf Innovation und Iteration gilt der Ansatz als besonders geeignet für den Umgang mit Problemen, die nicht klar definiert oder mehrdeutig sind und für die sich herkömmliche Ansätze zur Problemlösung als unwirksam erwiesen haben – sogenannte „wicked problems“ (vgl. Buchanan 1992, S. 14). Dadurch scheint sich DT besonders gut für den Umgang mit den Herausforderungen

unserer Gegenwart, der Schnelllebigkeit des Alltags durch Flexibilisierung und Individualisierung, zu eignen. Diese Herausforderungen stellen sich Institutionen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Individuen gleichermaßen. Mit der weiten Verbreitung in der Arbeitswelt ist DT auch für die Erwachsenenbildung relevant geworden: zunächst inhaltlich, zunehmend aber auch als Konzept für die Gestaltung von Lehrangeboten (vgl. Gläsener et al. 2019) oder Forschungsansätzen (vgl. Lindberg et al. 2009).

In diesem Beitrag werden die Verbindungslinien dargestellt, die sich zwischen dem DT-Konzept und der Didaktik in der Erwachsenenbildung ergeben. Der Text gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst gibt eine kurze Einführung in die Entwicklung des DTs einen Einblick in die relevantesten Prämissen des Konzepts. Folgend werden diese im Kontext der Erwachsenenbildung skizziert, das passiert erstens mit einem Blick auf systematische Methodenentwicklung bzw. Seminarkonzeption und zweitens anhand eines Praxisbeispiels, das Methoden der Biografiearbeit in Form eines DT-Seminars durchführt. Abschließend werden die Möglichkeiten diskutiert, die DT für die Erwachsenenbildung bereithält.

Eine kurze Skizze des Design Thinking-Konzepts

DT ist eine Problemlösungsmethodik, die zur Entwicklung innovativer Lösungen für komplexe Probleme eingesetzt wird. Die Ursprünge entstammen der Disziplin des „Designs“. Ursprünglich im Kontext des Bauhauses etabliert, verfolgte DT früh das Ziel, verschiedene Disziplinen inter- und transdisziplinär zusammenzuführen, um einen „einheitlichen Gestaltungsprozess“ zu etablieren (vgl. Meinel et al. 2015, S. 12).¹ In diesem Zusammenhang wurde im internationalen Rahmen von „Design Process“ gesprochen oder von Design als „Way of Thinking“ (vgl. Simon 1969). DT als Problemlösungsmethodik wurde 2002 maßgeblich von IDEO, einem Design- und Beratungsumternehmen um Larry Leifer, Terry Winograd und David Kelley bekannt gemacht. Anschließend etablierte sich DT in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten, vor allem bekannt das Hasso-Plattner-Institut of Design an der Stanford University (d.school) und die HPI School of DT (HPI d.school) an der Universität Potsdam (vgl. Meinel et al. 2017). Sowohl IDEO als auch die d.school und die HPI d.school entwickelten eigene Lehr-Lernmodelle und führten Forschungsprojekte zu DT in verschiedenen Lehr-Lernsettings durch. Erste Ideen zu DT als Lern- und Unterrichtsmethode finden sich auch bei Burnette (2005). Parallel zum pädagogischen Kontext hielt DT auch Einzug in die Wirtschaft zur Optimierung von Produkten und Dienstleistungen (vgl. Brown & Kätz 2009).

Die Grundprämissen des DT besteht darin, Problemlösungen aus einer auf den bzw. die Nutzer*in bezogenen Perspektive anzugehen. „Design Thinking (...) ist erfin-

¹ Kritisiert wird u. a., dass es in den verschiedenen Disziplinen des „Designs“ keine einheitliche Definition eines Prozesses gibt (vgl. Bürdek 2012, Bothner et al. 2023, i. E.). Auch bei Design Thinking kann nicht von „dem einen“ Prozess gesprochen werden.

derisches Denken mit radikaler Kunden- beziehungsweise Nutzerorientierung. Es basiert auf dem Prinzip der Interdisziplinarität und verbindet in einem strukturierten, moderierten Iterationsprozess die Haltung der Ergebnisoffenheit mit der Notwendigkeit der Ergebnisorientierung.“ (Erbeldinger & Ramge 2015, S. 13). Das bedeutet, dass die Bedürfnisse, Wünsche und Einschränkungen der Nutzer*innen, die von einem Problem betroffen sind, im Mittelpunkt des Prozesses stehen. Ziel ist es, ein tiefes Verständnis für die Perspektive dieser Personen zu entwickeln, um Lösungen zu schaffen, die deren Bedürfnissen gerecht werden.

DT umfasst in der Regel² eine Reihe von iterativen Schritten der Problemlösung, die sich wie folgt zusammenfassen lassen.

- Verstehen: In diesem Schritt geht es darum, ein Verständnis für die Bedürfnisse der Personen zu entwickeln, die von dem Problem betroffen sind.
- Beobachten: In diesem Schritt werden durch weiterführende Recherchen (bspw. die Durchführung von Interviews) weitere Einblicke in Bedürfnisse und Motivationen der betroffenen Personen gewonnen.
- Definieren: In diesem Schritt werden die in den ersten Phasen gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt, um das ggf. vorab mehrdeutige Problem zu konkretisieren.
- Ideen entwickeln: In diesem Schritt wird ein breites Spektrum an Lösungsideen für das Problem entwickelt. Dies geschieht in der Regel in einer kollaborativen und kreativen Umgebung, mit dem Ziel, so viele (auch zunächst realitätsferne) Ideen wie möglich zu generieren.
- Prototypen entwickeln: In diesem Schritt werden realitätsnähere Versionen der Ideen (Prototypen) erstellt, die in der vorangegangenen Phase entwickelt wurden. Die Prototypen bilden die möglichen Problemlösungen.
- Testen: In diesem Schritt werden die Prototypen von den betroffenen Personen getestet, um Feedback zu erhalten und die Prototypen weiter zu verfeinern bzw. der Lösung des Problems schrittweise näher zu kommen.

Obwohl der DT-Prozess mit dieser Beschreibung sequenziell wirkt, ist die Iteration eine grundlegende Prämisse des Konzepts (siehe Abbildung 1). In einem DT-Prozess findet ein häufiger Wechsel zwischen Phasen des Problemverständnisses, der Ideenfindung und der Lösungsvalidierung statt. Mit jeder Iterationsschleife kann und soll die Lösung verfeinert werden (vgl. Gürtler & Meyer 2019, S. 16).

2 In der Literatur werden eine unterschiedliche Anzahl von Handlungsschritten beschrieben, die „im Grunde alle das gleiche Ziel verfolgen, aber hierfür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden“ (Lewrick et al. 2017, S. 30). In diesem Artikel wird sich auf das Modell der HPI d.school bezogen, das mittlerweile weltweit zum Einsatz kommt (vgl. Plattner et al. 2011).

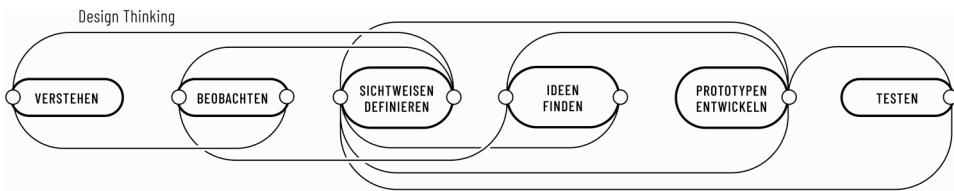


Abbildung 1: Der Design Thinking-Prozess, Abbildung Bothner et al. (2023) gemäß Meinel et al. (2017) ©

DT ist ein flexibler und anpassungsfähiger Ansatz, der in einem breiten Spektrum von Kontexten eingesetzt wird, vom Produktdesign über das Design von Dienstleistungen bis hin zu sozialen und gesellschaftlichen Kontexten. „Design“ erhält über das DT gewissermaßen Einzug in andere Disziplinen und ermöglicht einen Zugang zu kreativen Problemlösemethoden (vgl. Bothner et al. 2023 (i. E.). Trotz der zunehmenden Verbreitung und oft positiven Konnotation von DT gibt es relevante Kritik, die bisher überwiegend aus dem Feld des Designs selbst kommt und die hier nicht unbeachtet bleiben soll. Unter anderem merkt Richard Buchanan an, dass DT auf Kosten kritischer Analysen den Schwerpunkt auf Ideenfindung und Kreativität legt (vgl. Buchanan 2015). Dies kann dazu führen, dass schnelle und einfache Lösungen das zugrunde liegende Problem nicht vollständig angehen. In eine ähnliche Richtung geht die Kritik, dass sich DT zu sehr auf individuelle Lösungen konzentriert, anstatt systemische Probleme anzugehen, und so Machtdynamiken und Ungleichheit unberücksichtigt bleiben (vgl. Kimbell 2012). Die Soziologin Iskander kritisiert, dass DT breitere soziale, politische und wirtschaftliche Kontexte vernachlässigt, in denen Design bzw. Innovationen stattfinden (vgl. Iskandar 2018). Daher ist besonders im pädagogischen Kontext ein durchaus kritischer Blick auf DT nötig, denn der Fokus auf individuelle Lösungen ist aus subjektwissenschaftlicher Sicht zwar Ausgangspunkt der Lehrkonzeption – aber ebenso relevant ist hier die Relation zu der Umwelt des Subjekts (vgl. Holzkamp, 1995, S. 21). Zudem unterliegt DT einer gewissen Optimierungslogik technischer bzw. wirtschaftlicher Systeme. Ein unreflektierter Übertrag in Bildungseinrichtungen verschärft womöglich eine unternehmerische Auslegung des Lernprozesses, hier fehlt es noch an fachlicher Auseinandersetzung. Dennoch – der iterative Grundgedanke und die Unterteilung in aufeinander aufbauende Phasen weisen Ähnlichkeiten zu Lernprozessen auf. Daher scheint das Konzept auch in pädagogischen Kontexten nutzbar. In diesem Moment stehen im Zentrum des DT-Prozesses nicht länger Nutzer*innen, sondern Lernende.

Es ist diese Nutzerzentrierung bzw. der bewusste Fokus auf die Lernenden, der DT für die Erwachsenenbildung so interessant werden lässt. So spielt die Lernendenzentrierung ohnehin eine zentrale Rolle in der Erwachsenenbildung, da in diesem pädagogischen Feld eine gewisse Ergebnisoffenheit verfolgt wird, um die Lernenden möglichst unvoreingenommen zu adressieren (vgl. Faulstich & Zeuner 2006, S. 51; Siebert 2014; Tietgens 1992). Die Herausforderung für Lehrende besteht daher darin, sich auf einen „Modus des Zulassens einzulassen, Lerninhalte, Methoden und Verfahren nicht vollständig vorzugeben, sondern die Lernenden an allen Teilaktivitäten des Ler-

nens zu beteiligen“ (vgl. Lenzen 1992, S. 83; Siebert 2008). Dies schafft die Grundlage für die im Erwachsenenalter stattfindenden Lernprozesse durch Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. Reich, 2012, S. 183). DT arbeitet mit der Idee des Dekonstruierens, um neue, innovative Lösungen zu entwickeln. Interessant ist daher die Frage, inwiefern und ob DT in der Erwachsenenbildung sinnvoll eingesetzt werden kann.

Mehrwert des Design Thinking-Konzepts für die Didaktik in der Erwachsenenbildung

Neben dem Fokus auf die Nutzer*innen, im Fall von pädagogischen Kontexten die Lernenden, ist DT auch auf weiteren Ebenen zunehmend relevant für die Erwachsenenbildung, die sich wie kaum ein anderer Bereich der Pädagogik mit der sich schnell wandelnden Arbeitswelt und den damit einhergehenden Herausforderungen für das private wie auch berufliche Leben auseinandersetzt. In aller Munde sind hier die Begriffe VUCA und BANI³ sowie digitale Transformation, die in ihrem Kern den gesellschaftlichen Wandel beschreiben, der nicht nur zunehmende Individualität und Komplexität, sondern auch Chaos bzw. Überforderung mit sich bringt (vgl. Deutsch 2022, S. 46; vgl. Wössner 2023, S. 6 f.). Damit einher geht eine Erwartungshaltung, die an jede einzelne Person gestellt wird, bestimmte Kompetenzen aufzubauen, geläufig als 21st Century Skills zusammengefasst (vgl. Binkley et al. 2012).⁴ DT arbeitet von Grund auf mit einigen dieser immer relevanter werdenden Kompetenzen, u. a. Kreativität, Flexibilität, Kollaboration und Produktivität (vgl. Luka, 2014, S. 63 f.). Vor diesem Hintergrund ist DT sowohl didaktisch als auch inhaltlich gut einsetzbar, um Angebote in der Erwachsenenbildung zu schaffen, die der Anforderung nachkommen, zeitgemäße Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Zudem kann der Einsatz von DT Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern helfen, innovative Konzepte zu entwickeln. Folgend soll der Mehrwert des bisher skizzierten DT-Konzepts zunächst für die Didaktik in der Erwachsenenbildung geprüft werden. Hierbei eröffnen sich auf didaktischer Mikroebene Anhaltspunkte, die im Rahmen erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten relevant sind. Diese werden folgend in Anlehnung an das DT-Konzept schematisch skizziert.

Auf der Mikroebene geht es darum, DT als Werkzeug für die Konzeption von Lehrveranstaltungen, Seminaren und Methoden zu nutzen. Beispielsweise sind folgende Schritte denkbar:

- Die Bedürfnisse der Lernenden verstehen: Dem ersten Schritt des DT-Konzepts folgend, geht es darum, Verständnis für die Bedürfnisse, Motivationen und Lernstile der Lernenden zu entwickeln. Erwachsenenbildner*innen können Inter-

3 VUCA steht für Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous; BANI steht für Brittle, Anxious, Non-Linear, Incomprehensible. Das Akronym BANI beschreibt die vor allem im Kontext der digitalen Transformation stattgefundene Steigerung der VUCA-Attribute (vgl. Wössner 2023, S. 7).

4 Die 21st Century Skills umfassen: Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication, Information literacy, Media literacy, Technology literacy, Flexibility, Leadership, Initiative, Productivity, Social skills (vgl. European Commission 2016).

views, Umfragen und Beobachtungen nutzen, um Einblicke in die Erfahrungen der Lernenden zu gewinnen und ihre Lehrmethoden entsprechend anzupassen.

- Identifizierung von Lernbedürfnissen/Definition von Lernzielen: Sobald die Lehrenden ein besseres Verständnis ihrer Lernenden haben, kann DT genutzt werden, um spezifische und relevante Lernziele zu definieren. Diese werden in Zusammenarbeit mit den Lernenden erarbeitet, um Interessengebiete zu identifizieren und Wege zu finden, diese in den Seminarplan einzubauen.
- Entwicklung von ansprechenden Lernerfahrungen: Sobald die Lernbedürfnisse der Lernenden ermittelt wurden, kann DT eingesetzt werden, um Lernerfahrungen zu entwickeln, die auf die Bedürfnisse und Interessen zugeschnitten sind. Das bedeutet auch, gegebenenfalls etablierte Konzepte zu verwerfen oder zumindest zu überdenken und verschiedene neue Lernaktivitäten und -materialien zu erstellen. Dazu können Brainstorming, die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden und die Recherche nach neuen Lehrmethoden und Technologien eingesetzt werden.
- Prototyping und Testen: Die Lehrenden können Prototypen neuer Lehrmethoden erstellen und sie mit den Lernenden testen. So können die Methoden durch das Feedback der Zielgruppe bestätigt oder verbessert werden.
- Neue Technologien einbeziehen: DT kann auch eingesetzt werden, um neue Technologien einzubinden, indem Möglichkeiten zur Integration digitaler Tools und Plattformen für Lernerfahrungen erprobt werden. Dies kann die Erstellung von Prototypen und das Testen neuer digitaler Lernwerkzeuge sowie die kontinuierliche Zielgerichtetetheit deren Einsatzes beinhalten.
- Kontinuierliche Verbesserung: DT ist ein iterativer Prozess, was bedeutet, dass Lehrende ihn nutzen können, um ihre Methoden kontinuierlich zu verbessern und an die sich ändernden Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Das ist insbesondere im heterogenen Feld der Erwachsenenbildung und hinsichtlich VUCA und BANI gewinnbringend.
- Förderung von Zusammenarbeit und Kreativität: DT kann ein wertvoller Ansatz zur Förderung von Zusammenarbeit und Kreativität in der Erwachsenenbildung sein, da gerade die kreative Phase der Ideenfindung die Lernenden ermutigt, zusammenzuarbeiten, sich auszutauschen und neue Perspektiven zu erkunden. Das umfasst bspw. auch die Schaffung von kollaborativen Lernumgebungen und andere Aktivitäten, bei denen Lehrende ihre Ideen und Erkenntnisse miteinander teilen.

Diese einzelnen Schritte wirken aus pädagogischer Perspektive zu Teilen selbstverständlich, da viele der genutzten Methoden ohnehin zum Einsatz kommen und auch Evaluation und Selbstreflexion etablierte Bestandteile pädagogisch professionellen Handelns sind (vgl. Hippel et al. 2019, S. 32; Siebert 2019, S. 119). Jedoch ist hier vor allem der Gedanke wertvoll, DT als systematische Herangehensweise für die Konzeption neuer Lerninhalte/Veranstaltungen zu verstehen und dabei ein gewisses „Mind-set“ zu entwickeln, das der heutigen Lebens- und Arbeitswelt gleicht, aus denen die

Teilnehmer*innen stammen. Es geht also keineswegs darum, bewährte Methoden nicht länger einzusetzen, sondern vielmehr um die Intention, mit der diese eingesetzt werden, und die Bezüge, die sich zwischen etablierten Methoden herstellen lassen. Auf Basis dieser Möglichkeiten gibt es im erwachsenenpädagogischen Bereich mittlerweile eine Reihe von Angeboten im Kontext von DT, unter anderem in Volkshochschulen (z. B. VHS Köln, VHS Stuttgart, VHS Hochtaunus) oder auch bei Online-Lernplattformen (z. B. openHPI).

Praxisbeispiel „Life & Vision“

Auf inhaltlicher Ebene kann DT eingesetzt werden, um Angebote zu schaffen, die sich konkret der Individualität, Komplexität, aber auch Unsicherheit heutiger Lebensführung widmen.

Als Gegenstand des nun demonstrierten Praxisbeispiels dient das Kurskonzept „Life & Vision“. Der Kurs findet als mehrtägige Blockveranstaltung statt, entweder innerhalb einer Woche oder an einzelnen Tagen in einem Zeitraum von circa drei Monaten. Der Workshop wird seit 2019 von Dr. Petra Bauer und mir sowohl an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im regulären Erziehungswissenschaftsstudium (Schwerpunkt: Erwachsenenbildung und Medienbildung; letztes Mastersemester) angeboten als auch frei zugänglich im Rahmen verschiedener Weiterbildungsangebote (Frühjahrs-/Herbstuni, Zentrum f. Wissenschaftliche Weiterbildung, VHS, FORTHEM). Dabei wurde das Angebot auf verschiedene Zielgruppen angepasst, u. a. Berufseinsteiger*innen, Rentner*innen und Frauen. In den angebotenen Seminaren geht es darum, individuelle Orientierungsprozesse zu begleiten, bspw. der Übergang vom Studium in den Beruf, der Übergang von der Berufstätigkeit in den Ruhestand oder der Übergang von der Mutterrolle in die Selbstbestimmtheit. Das Konzept arbeitet mit Methoden der Biografiearbeit, die sich an der Systematik des DT-Konzepts orientieren.

Insbesondere biografische Methodik ist ein etablierter und wissenschaftlich fundierter Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Felden et al. 2023). Der damit einhergehende Selbst- und Kontextbezug spielt beim Lernen Erwachsener eine wesentliche Rolle und muss daher im didaktischen Handeln berücksichtigt werden. Die Professoren Burnett und Evans von der Stanford University übertrugen die Prinzipien der Innovationsmethode des DTs erstmals auf die persönliche Lebens- und Karriereplanung und konzipierten ein Wahlfach „Designing Your Life“ (vgl. Burnett & Evans, 2018; deutschsprachig Kötter et al., 2015). Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde die Seminarentwicklung durchgeführt. Das Kurskonzept „Life & Vision“ besteht aus folgenden Schritten:

- Das Problem definieren: Der ersten Phase des DT-Konzepts folgend, geht es darum, ein Verständnis für die eigene Biografie zu entwickeln. Erarbeitet wird dieses Verständnis mit einem Rückblick auf die eigene Biografie. Fragen, die mittels biografischer Methoden bearbeitet werden, sind bspw.: Was ist mir in meinem bisherigen Leben wichtig gewesen? Was ist mir momentan wichtig? Wieso sind

mir diese Sachen wichtig? Anhand dieser Beobachtungen kann dann ein Problem oder eine Herausforderung definiert werden, die es zu lösen gilt. Bspw. kann eine bestimmte Entscheidung identifiziert werden, die getroffen werden muss.

- Sich in sich selbst einfühlen: Der zweite Schritt besteht darin, sich in sich selbst hineinzuversetzen, indem vor dem Hintergrund der in der ersten Phase erörterten Fragestellung ein Verständnis für die eigenen Bedürfnisse, Werte und Motivationen entwickelt wird. Das bedeutet, über persönliche Ziele und Wünsche nachzudenken und die Faktoren zu berücksichtigen, die Entscheidungen beeinflussen. Auf Grundlage dieses nun strukturiert erörterten Wissens über das Selbst kann der Blick in die Zukunft gerichtet werden, um Wunschvorstellungen der eigenen Lebensführung zu entwickeln. Die Frage, die mittels biografischer Methoden bearbeitet wird, ist: Unterscheidet sich der Ist-Zustand meiner Lebensführung von dem Soll-Zustand?
- Optionen erkunden: Der dritte Schritt besteht darin, ein breites Spektrum an Optionen oder Lösungen für die zu treffende Entscheidung zu entwickeln. Dies kann ein Brainstorming von Ideen, die Erkundung verschiedener Szenarien und die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven beinhalten. Hierbei geht es darum, sich von limitierenden Rahmenbedingungen beruflicher, finanzieller und familiärer Art zu lösen und auch über abwegige, aber der eigenen Wunschvorstellung entsprechenden Lebensentwürfe nachzudenken, um dann wieder mit der Realität in Verbindung gebracht zu werden. So können auch zunächst unrealistische Ideen zumindest in Ansätzen in die nächste Phase integriert werden. Leitend ist hier die Frage nach bisher ungesehenen oder abgetanen Möglichkeiten.
- Prototyp und Test: Der vierte Schritt besteht darin, einen Prototyp bzw. Prototypen zu erstellen und die vorab definierten Optionen zu testen, indem die Machbarkeit deren Umsetzung geprüft wird. Dazu kann die Erstellung von „kalten Prototypen“ gehören, z. B. das Aufschreiben eines Plans oder die Erstellung einer visuellen Darstellung der Idee. In der letzten Phase geht es darum, vorab definierte Optionen möglichst niedrigschwellig, d. h. ohne zu radikale Änderungen am Ist-Zustand der Lebensführung, in die Realität zu überführen. Durch einfache „Tests“ in Form von bspw. Recherchen oder Gesprächen mit Leuten, die diese Option leben, soll verhindert werden, dass die Auseinandersetzung mit und Umsetzung der Option immer weiter hinausgeschoben wird. Zudem können so die passenden Prototypen identifiziert werden. So lässt sich der Entschluss einer (radikalen) Veränderung bewusst und zielgerichtet umsetzen.
- Iterieren und verfeinern: Der fünfte Schritt besteht darin, die Optionen auf der Grundlage von Feedback, ersten Erfahrungen und neuen Erkenntnissen zu prüfen und zu verfeinern. Dies kann bedeuten, dass Prototypen verworfen, verändert oder neu entwickelt werden müssen, bis die bestmögliche Lösung für die eingangs formulierte Fragestellung gefunden wurde.

Das gesamte Konzept „Life & Vision“ zielt darauf ab, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, ein Bewusstsein für die eigene Biografie und die vor sich liegende Zukunft zu entwickeln, um so fundierte und informierte Entscheidungen zu treffen, die mit den persönlichen Werten und Zielen übereinstimmen.⁵ Relevant ist hierbei auch der iterative Ansatz des DT-Prozesses, der dazu anregt, in verschiedenen Lebensphasen regelmäßig durchlaufen zu werden. DT in Kombination mit biografischer Methodik hat sich hier als hilfreicher Ansatz für persönliche Orientierungsphasen erwiesen, da es einen strukturierten und systematischen Prozess für die Erkundung von Optionen, die Entwicklung von Ideen und die Bewertung von Entscheidungen mit Rückgriff auf die eigene Biografie bietet. Die folgend beschriebene Beispieldmethode soll den Prozess veranschaulichen.

Beispieldmethode aus der Phase „Optionen erkunden“, Zielgruppe Berufseinsteiger*innen

Das „Stipendium“ ist eine Methode, die in der dritten Phase des DT-Prozesses durchgeführt wird.⁶ Die Teilnehmenden können daher schon auf die Erkenntnisse der ersten Phasen zurückgreifen (die definierte Fragestellung sowie die individuellen Bedürfnisse, Werte und Motivationen).

Rahmung

Wir binden uns in unserer Vorstellungskraft oft an limitierende Rahmenbedingungen, wie z. B. dass eine Tätigkeit unseren Lebensunterhalt finanzieren muss. Was wäre aber, wenn finanzielle, berufliche und familiäre Verpflichtungen keine Rolle spielen? Erkennen Sie Ihre Interessen und Talente ganz unabhängig davon.

Ablauf

1. Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie bekommen ein einjähriges Stipendium und sind finanziell unabhängig. Nach Ablauf des Jahres können Sie in Ihr aktuelles Beschäftigungsverhältnis zurückkehren. Sollten Sie familiäre Verpflichtungen haben, so sind Sie auch von diesen für ein Jahr befreit – sofern Sie das möchten.
2. Das Stipendium beruht auf einem „Nehmen und Geben“-Prinzip. Definieren Sie für sich, was Sie nehmen wollen (persönliche Lernziele, Erfahrungen, Entwicklungen, bspw. ein Auslandsjahr mit dem Fokus auf das Erlernen einer Fremdsprache), und ebenso, was Sie geben können (Erfahrungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten weitergeben, bspw. das Anbieten eines Gitarrenkurses).

⁵ Stichwort: Biographizität vgl. Alheit 2020; Alheit und Dausien 2000.

⁶ In Anlehnung an Kötter et al. 2015.

Der Arbeitsauftrag kann textbasiert oder grafisch umgesetzt werden. Die Ergebnisse werden auf freiwilliger Basis mit den anderen Teilnehmenden geteilt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem „Nehmen und Geben“-Prinzip werden die Teilnehmenden angeregt, sich sowohl über ihre persönlichen (Lern-)Motivationen als auch über etablierte Talente und Fähigkeiten bewusst zu werden.

Design Thinking in der Erwachsenenbildung: Konzept für heterogene Lernwelten?

DT und Erwachsenenbildung lassen sich in vielerlei Hinsicht miteinander verbinden. Zum einen bilden die zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung den Kontext, in dem sich Erwachsenenbildungsarbeit heute abspielt. Erwachsenenbildner*innen arbeiten daher vermehrt mit diversen Zielgruppen und in verschiedenen Kontexten. Hier bietet DT einen systematischen Leitfaden für die Entwicklung innovativer Lehrmethoden, die auf die sich schnell wandelnden Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zugeschnitten sind. Insbesondere bezogen auf die sozialen und kulturellen Kontexte steht die Erwachsenenbildung jedoch noch vor der Aufgabe, sich aus Fachperspektive mit DT auseinanderzusetzen.

Zum anderen sind auch die Lernenden selbst von vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen betroffen. Diese bieten Chancen zur Selbst- und Lebensgestaltung, verlangen aber von den Subjekten ebenso, sich zu den Veränderungen zu verhalten und mit ihnen umzugehen. Dies betrifft sowohl berufliche als auch private Felder. Diese vielfältigen Einflüsse haben Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die zukünftige Gestaltung der beruflichen und privaten Rollen. Die Herausforderung der Orientierung ist ein allgegenwärtiger Bestandteil an verschiedenen Stellen im Erwachsenenalter (vgl. Deutsch, 2022, S. 2). Deshalb scheint Biografiearbeit ein zentrales Mittel zu sein, um sich der aktuellen und zukünftigen (beruflichen) Situation zu vergewissern und eine Perspektive zu gewinnen, die hilft, die eigene Biografie als Ressource zu sehen. Die persönlichen Erfahrungen in der Lehrveranstaltung „Life & Vision“ zeigen, dass die Anwendung der Prinzipien des DTs in biografisch ausgerichteten Seminaren gut geeignet ist, um auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen und diese dabei zu unterstützen, auch in unübersichtlichen Lebensabschnitten persönliche und berufliche Ziele zu definieren.

Literatur

Alheit, P. (2020). Biografizität als „mentale Grammatik“ der Lebenszeit. In E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (1. Aufl., S. 161–183). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31252-7_8

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In *Biographische Sozialisation* (S. 257–284). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-014>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Hrsg.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (S. 17–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bothner, S., Deutsch, K. & Glaser, J. (2023 (i. E.)). Transfer gestalterischer Prozesse aus dem Design in pädagogische Kontexte. In M. Kondratjuk, A. Epp, S. Gabriel, J. Gasterstädt, M. Hinrichsen, A. K. Koevel, S. Rüger, S. Terstegen, A. Wanka & M. Zschach (Hrsg.), *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung: Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge*. Springer VS.
- Brown, T. & Kätz, B. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5. <https://doi.org/10.2307/1511637>
- Buchanan, R. (2015). Worlds in the Making: Design, Management, and the Reform of Organizational Culture. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 1(1), 5–21. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2015.09.003>
- Burnett, B. & Evans, D. (2018). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Alfred A. Knopf.
- Burnette, C. (2005). *IDESIGN*. <https://idesignthinking.com/>
- Deutsch, K. (2022). *Orientierung unter Bedingungen gesellschaftlicher Transformation: Eine biographieanalytische Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37045-9>
- Erbeldinger, J. & Ramge, T. (2015). *Durch die Decke denken: Design Thinking in der Praxis* (3. Auflage). Redline Verlag.
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Juventa Paperback. Beltz.
- Felden, H. von, Mendel, M. & Nittel, D. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Juventa Verlag.
- Gläsener, K., Afflerbach, T. & Ducki, A. (2019). *Design thinking, Digitalisierung und Diversity Management: Ein Praxisleitfaden für die Lehre. Schriftenreihe „Gender-Diskurs“ des Gender- und Technik-Zentrums (GuTZ) der Beuth-Hochschule für Technik Berlin: Band 10*. Verlag Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.3224/86388777>
- Gürtler, J. & Meyer, J. (2019). *Design Thinking: 30 Minuten* (7. Aufl.). Die 30 Minuten-Reihe. GABAL.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Bd. 5012). Ferdinand Schöningh; UTB.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

- Iskandar, N. (5. September 2018). Design Thinking Is Fundamentally Conservative and Preserves the Status Quo. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2018/09/design-thinking-is-fundamentally-conservative-and-preserves-the-status-quo>
- Kimbell, L. (2012). Rethinking Design Thinking: Part II. *Design and Culture*, 4(2), 129–148. <https://doi.org/10.2752/175470812X13281948975413>
- Kötter, R., Kursawe, M. & Schöning, P. (2015). *Design your life: Dein ganz persönlicher Workshop für Leben und Traumjob!* Campus-Verl.
- Lenzen, D. (1992). Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In D. Benner (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise: Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin* (S. 75–91). Beltz.
- Lewrick, M., Link, P. & Leifer, L. (Hrsg.) (2017). *Das Design Thinking Playbook: Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren*. Verlag Franz Vahlen.
- Lindberg, T., Noweski, C. & Meinel, C. (2009). Design Thinking: Zur Entwicklung eines explorativen Forschungsansatzes zu einem überprofessionellen Modell. *Neuwerk – Zeitschrift für Designwissenschaft* (Bd. 1), 47–53. <https://doi.org/10.11588/neuw.2009.0.30474>
- Luka, I. (2014). Design Thinking in Pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 5(2), 63–74. <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>
- Meinel, C., Weinberg, U. & Krohn, T. (2017). *Design thinking live: 30 perspectives on making innovation happen*. Murmann.
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2011). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. Wirtschaftsbuch Finanzbuch Verl.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Beltz Verlagsgruppe.
- Siebert, H. (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Ziel.
- Siebert, H. (2014). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Grundlagen der Weiterbildung*. Ziel. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_4
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Ziel.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT Press.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.
- Wössner, S. (2023). Design Thinking: Ein neuer Weg, die Welt zu verstehen – und ihre Probleme lösen zu lernen. *on. Lernen in einer digitalen Welt*(13), 4–9.

Autorinnen

Kim Deutsch, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Petra Bauer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, AG Medienbildung.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**

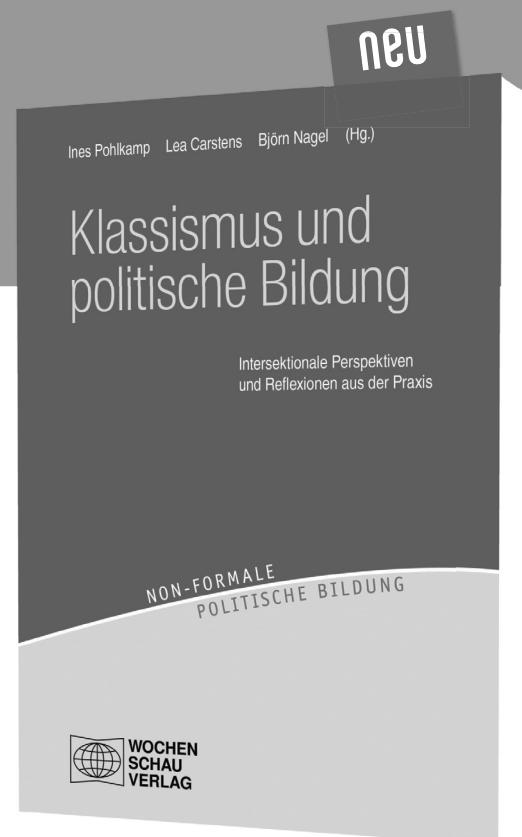
Ihr Fachverlag für politische Bildung

Non-formale politische Bildung

Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis

Die Autor*innen dieses Bandes befassen sich aus klassismuskritischer Perspektive u. a. mit(Dis-)ability, queerer Jugendbildung, Geschlechterbildung, Antisemitismus und Heteronormativität. Sie gewähren Einblicke in Empowerment-Projekte, veranschaulichen verschiedene emanzipatorische Herangehensweisen und werfen konstruktive Fragen für die Weiterentwicklung der außerschulischen politischen Bildung auf.

von Ines Pohlkamp, Lea Carstens und Björn Nagel
ISBN 978-3-7344-1540-1, 216 S., € 25,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1540-7, € 24,99



ISBN 978-3-7344-1592-0
168 S., € 18,90



ISBN 978-3-7344-1382-7
616 S., € 59,90



ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



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



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



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



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 19,80



Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.

FORSCHUNG

100 Jahre Hans Tietgens



Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Der Band widmet sich dem Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Er trägt damit zur Wissenschaftsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung der DGFÉ bei, die 2022 ihren 50. Geburtstag feiert.

wbv.de/erwachsenenbildung

 Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 42
2022, 308 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7283-8
E-Book im Open Access



Berichte – Dokumentationen

Positionspapier: Anforderungen an eine zeitgemäße und professionelle Bildungsberatung

Die Bedeutung von Bildungsberatung nimmt angesichts der wachsenden Komplexität und dem oftmaligen Informationsüberfluss in den Lebens- und Arbeitswelten seit Jahrzehnten zu. Vor diesem Hintergrund haben Forschende und Praktiker*innen aus dem Feld der Bildungsberatung zentrale Anforderungen an eine zeitgemäße Bildungsberatung herausgearbeitet. Diese beruhen wesentlich auf empirischen Studien, der Beobachtung der Arbeit von Beratungseinrichtungen und ihren professionellen Akteurinnen und Akteuren sowie der Rückbindung an erwachsenenpädagogische Theorien der (Bildungs-)Beratung und aktuelle Entwicklungen medialer wie digitaler Unterstützungsformate. Mit diesem Positionspapier möchten wir diese Punkte vorstellen und zur Diskussion stellen.

Gegenstände und Methoden

- Bildungsberatung unterstützt als pädagogische Methode persönlich und überwältigungsfrei Ratsuchende und an Rat Interessierte bei vielfältigen Beratungsanlässen im gesamten Lebenslauf.
- Sie orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen der Ratsuchenden.
- Sie hilft beim Auffinden und bei der Orientierung angesichts der vielen unübersichtlichen Informationen u. a. im Internet.
- Sie unterstützt die Entscheidungsfähigkeit und -findung der Subjekte.
- Sie bezieht gleichwertig alle Lebens- und Arbeitsbereiche (Beruf, Familie, Hobby, Ehrenamt etc.) ein.
- Sie ist ein Raum, in dem die individuellen Bildungs-/Arbeits-/Lernbiografien Berücksichtigung finden.
- Sie verwehrt sich einer von außen (z. B. durch Finanziers und Politik) gesetzten Verengung auf bestimmte Bereiche, Funktionen und Ziele.
- Sie thematisiert je nach Beratungsanlass formales, non-formales und informelles Lernen sowie deren Verschränkung.

- Sie kann auf Wunsch anonym erfolgen, z. B. am Telefon, digital/online oder hybride.
- Sie kann sowohl rein informierend als auch (biografisch) orientierend und an die individuelle Situation von Ratsuchenden angepasst agieren.

Zugang und Orientierung an Ratsuchenden

- Bildungsberatung ist kostenfrei, inklusiv und erlaubt vielfältige (mediale) Zugänge für unterschiedliche Ratsuchende.
- Neben der Bildungsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit, Weiterbildungsanbietende, berufliche Träger, Sozialpartner*innen oder entlang der Agenda politischer Akteurinnen und Akteure ist sie ebenso zwingend unabhängig zu gestalten.
- Sie reflektiert und integriert gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen.
- Sie steht digital, regional oder überregional flächendeckend in möglichst einheitlicher Mindestqualität zur Verfügung.
- Sie nutzt auch niedrigschwellige digitale Formate, greift damit aktuelle Weiterentwicklungen auf (z. B. Videokonferenz, Chatbot, Möglichkeiten der KI) und schafft wichtige Synergieeffekte.

Beratende

- Beratende haben ihre Beratungskompetenz professionell erworben und entwickeln sie kontinuierlich weiter.
- Sie leiten im Bedarfsfall zu Kolleginnen und Kollegen anderer Institutionen, Organisationen und Initiativen weiter.
- Sie haben die Möglichkeit des regelmäßigen Austauschs mit anderen Beratern.
- Sie haben Zugang zu eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten und werden ggf. bei der Weiterbildungsteilnahme durch ihre Arbeitgebenden unterstützt.
- Sie fühlen sich einer gemeinsamen Professionalität mit ethischen Standards und der Qualitätssicherung/-entwicklung verpflichtet.
- Sie können auf ein zentrales Wissensmanagementsystem zugreifen und so aktuelle Informationen schnell und unkompliziert in die Beratung integrieren.
- Sie haben je Fall ausreichend Zeit für die Beratungsgespräche und werden nicht mehr als nötig mit Dokumentationsaufgaben belastet.

Organisation

- Organisierte und koordinierte Bildungsberatung beruht auf einer fundierten, kontinuierlich aktualisierten Wissensbasis.
- Ihre Bekanntheit wird aktiv gefördert und sie präsentiert sich so, dass sie von Ratsuchenden leicht gefunden werden kann.

- Sie ist etablierte Komponente in einer Bildungslandschaft und bringt sich vor Ort und überregional in Netzwerke sowie auch im digitalen Raum und in die Diskurse um Bildung, Beruf, Beschäftigung und lebensbegleitendes Lernen ein.
- Sie geht transparent mit eventuellen Stakeholder-Interessen um. Wenn möglich, ist sie trägerneutral grundfinanziert und unabhängig.

Lebensbegleitende Bildungsberatung entsteht und entwickelt sich im Austausch mit wissenschaftlicher Forschung (auch international) zu Bildung und Beratung kontinuierlich weiter. Beide – beraterische Praxis und Beratungswissenschaft – geben einander wechselseitig Impulse zur weiteren Professionalisierung und Qualitätsentwicklung und stehen im Austausch mit bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren. Dies ist entsprechend öffentlich zu fördern.

Autorinnen und Autoren des Positionspapiers

Prof. Dr. Bernd Käplinger, Dr. Martin Reuter und Caroline Dietz von der Justus-Liebig-Universität Gießen

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und Marie Rathmann von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Henning Pätzold und Joshua Dohmen von der Universität Koblenz

Prof. Dr. Sebastian Lerch und Henrik Weitzel von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Dr.in Kathrin Ellwart, Bonn

Positive Entwicklung und überzeugende Zukunftspläne: Das DIE wurde erfolgreich evaluiert

BEATE BEYER-PAULICK

Am Dienstag hat der Senat der Leibniz-Gemeinschaft in einer abschließenden Stellungnahme zum Evaluierungsverfahren des DIE bekräftigt, dass das Institut Arbeiten von hoher Relevanz für Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung erbringe. Die Leistungen der vergangenen Jahre wurden insgesamt sehr gut bewertet. Der Senat der Leibniz-Gemeinschaft bescheinigt dem Institut eine sehr gute Entwicklung und empfiehlt, es als Einrichtung der Forschung und der wissenschaftlichen Infrastruktur für weitere sieben Jahre zu fördern.

Das DIE arbeitet auf der Grundlage von Forschungsergebnissen, dem Transfer von Wissen und durch Infrastrukturen für die Forschung daran, die Qualität von

Weiterbildung zu erhöhen und die Bildung Erwachsener zu verbessern. Es orientiert sich an der Leitfrage: Wie können die Bildung und das Lernen Erwachsener so gestaltet werden, dass individuelle Entfaltung, gesellschaftliche Integration und Beschäftigungsfähigkeit aller Erwachsener unterstützt werden?

Anfang Dezember 2022 hat sich das Institut einer Leibniz-Evaluierungskommision präsentiert und gezeigt, wo es derzeit steht und wie es sich zukünftig weiterentwickeln möchte. Die Gutachterinnen und Gutachter sind sich in ihrer Beurteilung einig, dass das DIE in den vergangenen Jahren substanzelle Beiträge zu Themen des lebenslangen Lernens geleistet habe. Die bereits in der Evaluierung 2016 anerkannte sehr gute Entwicklung sei erfolgreich weitergeführt worden; hervorgehoben werden insbesondere die verstärkte Forschungsorientierung, die verbesserte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, dem das DIE ein sehr gutes Qualifizierungsumfeld biete, und der konsequente Ausbau der Forschungsinfrastrukturen, die stark nachgefragte spezifische Daten mit hoher Relevanz für die Bildungsberichterstattung anbieten. Auch die Verschränkung von Forschungs-, Transfer- und Infrastrukturaufgaben wird gewürdigt. Der bereits eingeschlagene Weg der Internationalisierung solle entschlossen weitergegangen und Forschungsarbeiten zukünftig stärker international ausgerichtet und publiziert werden. Erwartet wird zudem eine weitere Steigerung in der Einwerbung wettbewerblicher Drittmittel.

Der Senat hebt die Beteiligung des DIE am nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ ausdrücklich hervor und empfiehlt, die Erhebung und Erschließung von empirischen Daten zur Weiterbildung in Deutschland auszubauen. Vor diesem Hintergrund haben die Gutachterinnen und Gutachter die Planungen des DIE nachdrücklich unterstützt, auf der Basis einer strategischen Erweiterung die Grundlagen für die Bildungsberichterstattung und die Bildungsforschung zur Weiterbildung durch den Aufbau eines Forschungsnetzwerks für eine integrierte Struktur-, Organisations- und Professionalisierungsforschung zu verbessern und die bereits begonnene Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) fortzuführen.

„Wir freuen uns alle sehr, dass die Gutachterinnen und Gutachter und nun auch der Senat der Leibniz-Gemeinschaft die Entwicklungen des DIE in der Forschung, im Wissenstransfer und bei den Forschungsinfrastrukturen insgesamt sehr gut bewertet haben, in einem transparenten und fairen, in vieler Hinsicht aber auch anspruchsvollen Evaluierungsverfahren. Die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Instituts decken sich in hohem Maße mit unseren strategischen Planungen und bieten eine gute Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung des DIE als einem Institut mit einem bundes- und europaweit einzigartigen Profil“, so Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, zur Senats-Stellungnahme.

Aktuelle Marktforschungsstudie der vhs belegt: Volkshochschulen können sich als Weiterbildungsanbieter mit positivem Image und hohem Vertrauensvorschuss im Wettbewerb behaupten

MARION ROOS

Im Januar 2023 hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (dvv) eine repräsentative Marktforschungsstudie erstellen lassen, die die Image-Entwicklung der Volkshochschulen seit der letzten Erhebung im Jahr 2017 untersucht hat. Darin werden unter anderem die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Erwartungen und Bedarfe der Kurs-Teilnehmenden untersucht, darüber hinaus werden notwendige Maßnahmen zur Teilnehmendenbindung und -gewinnung identifiziert. Die Ergebnisse dienen unter anderem als Grundlage für eine Marketingstrategie und entsprechende Maßnahmen für ausgewählte Zielgruppen. Diese sollen letztlich Marke und Image weiter stärken.

Das international tätige Marktforschungsinstitut Ipsos aus Hamburg hat im Rahmen der Studie 2.040 Personen online befragt, und die Ergebnisse sind durchaus interessant. Die Volkshochschulen sind nach wie vor die bekanntesten Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland mit einem sehr positiven Image. 76 % der Befragten kennen die Volkshochschulen und nehmen sie als vielseitig, sympathisch und vertrauenswürdig wahr. Die Weiterempfehlungsbereitschaft liegt bei 78 %, womit die Volkshochschulen auf Platz 2 der untersuchten Wettbewerbenden liegen.

Die Studie zeigt unter anderem, dass sich die Informationsquellen für die Suche nach Weiterbildungsangeboten verändert haben, was unter anderem auch der technischen Entwicklung geschuldet ist. Wurde früher noch das klassische Programmheft genutzt, um das Kursangebot der Volkshochschulen einzusehen, sind heute Suchmaschinen wie Google und die Websites der Anbieter mit Abstand die wichtigsten Suchorte für Weiterbildungsangebote.

Nach wie vor einen hohen Stellenwert bei der Auswahl und der Entscheidung für bestimmte Kursangebote an der Volkshochschule haben persönliche Empfehlungen aus dem Freundeskreis und der Familie. Die Umfrage belegt zudem, dass knapp die Hälfte der Befragten sich eine Weiterbildung bei der Volkshochschule vorstellen können. 55 % der weiterbildungsaffinen Bevölkerung, also Menschen, die ein generelles Interesse an persönlicher Weiterbildung haben und/oder bereits an einer Weiterbildung teilgenommen haben, können sich vorstellen, einen Kurs bei der vhs auch online zu belegen.

Die Motivation für eine Weiterbildung folgt häufig dem Interesse, sich persönlich weiterzuentwickeln, sei es, um eine Fremdsprache zu erlernen oder andere Kompetenzen zu erweitern. Besonders gefragt sind dabei Sprachkurse und Programme zur beruflichen Weiterbildung sowie Angebote zur gesundheitlichen Prävention.

2022 haben rund 6 Millionen Menschen an den über 260.000 Bildungsangeboten der Volkshochschulen in Deutschland teilgenommen. Die große Vielfalt der Angebote ist auch im bundesweiten Kursfinder auf der Website www.volkschule.de gelistet.

Insgesamt bestätigt die Umfrage das positive Image der Volkshochschulen als vertrauenswürdige und vielseitige Weiterbildungsinstitutionen – überall vor Ort oder auch online – mit einem zeitgemäßen Angebot zu aktuellen Themen und einem guten Preis-Leistungsverhältnis. Die Studie hat aber auch gezeigt, dass die Volkshochschulen auf Feldern wie Innovativität, Gestaltung der eigenen Internetseiten und der Qualität der Kursleitenden noch Verbesserungspotenzial haben. Diese Themen werden in Zukunft bearbeitet. Die hohe Kundenzufriedenheit spiegelt sich in der beachtlichen Weiterempfehlungsquote und der Bereitschaft der Teilnehmenden wider, erneut an Kursen teilzunehmen.

Die Volkshochschulen spielen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Kompetenzen für die Zukunft (Future Skills). Sie tragen dazu bei, dass Bildung für alle Menschen zugänglich ist. Durch ausgesuchte Maßnahmen und eine gezielte Unterstützung seitens der Politik sollte die Bedeutung der Volkshochschulen in der deutschen Bildungslandschaft daher im Sinne einer nachhaltigen demokratischen gesellschaftlichen Entwicklung konsequent gestärkt bzw. ausgebaut werden.

Schulenberg-Preis verliehen

BERND KÄPPLINGER

Am 14. Juni 2023 wurde in Hannover bei der Mitgliederversammlung des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung (nbeb) der Schulenberg-Preis zum vierten Mal feierlich verliehen. Die bisherigen Preisträgerinnen waren Dr. Sarah Widany, Dr. Claudia Pohlmann und Dr. Clara Kuhlen. Ausgezeichnet wurde Dr. Eva Humt (Münster) für die sehr bemerkenswerte Arbeit „„Migration‘ beobachten – Eine Studie zu personenbezogenen Umweltbeobachtungen durch Weiterbildungsorganisationen vor dem Hintergrund differenzierungsreflexiver Organisationsentwicklung“. Die Publikation wird in der Reihe Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik beim Peter Lang Verlag erscheinen. Der Preis wird von der Reihen-Herausgeberin und dem Reihen-Herausgeber, dem Peter Lang Verlag und dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung nbeb gestiftet, gesponsort und verliehen.

Bundesfachkonferenz Gesundheitsbildung 19. bis 20. Juni 2023 in der Mannheimer Abendakademie

VERENA GROH, STEFFEN WACHTER

Insgesamt waren 160 Gesundheitsbildner*innen der Volkshochschulen zur Konferenz angemeldet, wobei die Nachfrage weit höher war. Die Begrüßung der Teilnehmenden

sowie die Eröffnung erfolgte durch die geschäftsführende Direktorin des DVV, Julia von Westerholt und Susanne Deß (Mannheimer Abendakademie), die sich beide auf die Vorstandswahlen des DVV bezogen, auf Umsatzsteuer von Volkshochschulkursen eingingen und nachfolgend den Bogen über den Ukraine-Krieg, Klimawandel und die Bedeutung der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen für unsere Gesellschaft spannten.

Den Auftakt-Plenumsvortrag gestaltete Prof. Dr. Gustav Jürgen Dobos (Direktor des Zentrums für Integrative Medizin am Universitätsklinikum Essen). In seinem Vortrag „Gesundheitskompetenz stärken, individuelle Resilienz fördern – Wege zur Entwicklung körperlicher und mentaler Stärke“ nahm der Referent auch Bezug auf Pädagoginnen und Pädagogen an Volkshochschulen – keineswegs selbstverständlich bei fremdreferenzieller Expertise. Zum einen sprach er an, welche sinnvolle und bedeutende Rolle die Gesundheitsbildung an Volkshochschulen einnimmt. Stichworte waren hier der präventive Umgang mit Gesundheitsrisiken, Ernährungsverhalten und Entspannungsverfahren. Diese positive Attribuierung war schon deshalb aufbauend, weil viele disponierend-planende Mitarbeitende hohe Kursausfallquoten und einen Schwund an Kursleitenden und Teilnehmenden seit der Pandemie beklagen. Außerdem stellte Dr. Dobos – und dies ist weiterhin erstaunlich für einen Referenten, der üblicherweise nicht im vhs-Kontext aktiv ist – einen Unique Selling Point (USP) und somit einen möglichen Marketingaspekt der Volkshochschulen heraus, der bereits in vielen Volkshochschulen diskutiert wird: Einsamkeitsbekämpfung; sei es in Form von klassischen Kursen mit anschließender Kontaktpflege oder in Form „Dritter Orte“, vhs als Begegnungsort etc.

Im Anschluss folgte Prof. Dr. Johannes Schildgen (OTH Regensburg) mit einem unterhaltsamen Input zu KI, Smartwatches und Co. Sein Input wurde u. a. vom Workshop zum Projekt „Help Men“ aufgegriffen, denn Wearables, Schrittzähler und Co. stellen insbesondere für Männer Anreize dar, sich sportlich zu betätigen und dies kontinuierlich beizubehalten. Die 16 parallel angebotenen Workshops waren bunt gefächer und wechselten in zwei Reihen zu jeweils 75 Minuten.

Das Programm des ersten Tages wurde abgerundet mit orientalischer Musik des Instituts für orientalische Musik auf der Dachterrasse der Abendakademie.

Der erste Input des zweiten Tages „Klimakrise – Umweltschutz – Gesundheit: Gesundheitskompetent handeln für eine lebenswerte Zukunft“ von Dr. med. Julian Weilbacher stellte anhand verschiedener Rechenmodelle, Statistiken und sonstiger Forschungsdaten die Brisanz des Klimaschutzes in den Vordergrund. Insbesondere stellte Weilbacher die Planetary Health Diet in den Vordergrund. Bestandteil des Inputs war eine anschließende Austauschrunde, die sämtliche Themen rund ums Klima in den Blick nahm. Von „die letzte Generation“ bis „Flugscham“, „Fahrradfahrverhalten und Fußgänger“ zu „Gebärstreik“ und „alltäglichen Kontroversen am Küchentisch“ wurde teils hitzig-emotional, aber gleichsam lösungsorientiert diskutiert.

Weiteren Input bot Prof. Dr. Gerhard Trabert (Verein Armut und Gesundheit; Hochschule RheinMain). Auch wenn der Vortrag zunächst weniger auf Volkshochschulen zugeschnitten war und mehr allgemein die Themen Obdachlosigkeit, Flucht

und den Bereich der Transferleistungen adressierte, konnten wertvolle Impulse – insbesondere beim nachgelagerten Gespräch „Gesundheit als Markt“ – transportiert werden. Dabei spielen Fragen, wie Schutzsuchende bzw. Absolvierende von Integrationskursen leichteren Zugang zu Angeboten der Gesundheitsbildung erlangen, eine wichtige Rolle. Quartiersarbeit wurde als besonders vielversprechende Option benannt. Ein Partner für Volkshochschulen kann hier die Quartiersarbeit von Jobcentern sowie weiteren potenziellen Partnerorganisationen und Trägern in der Kommune bilden. Zudem wurde der ressourcenorientierte, „abholende“ Ansatz in der Sozialarbeit vorgestellt. Sichergestellt werden soll dadurch der vom Einkommen unabhängige Zugang zu Gesundheitsinformationen, -leistungen und -angeboten.

Organisatorisch erfolgte ein Lernen in Bezug auf die Sensibilität der Teilnehmenden beim Catering. Die Benutzung von Plastik für das portionierte Obst in der Pause wurde von den Teilnehmenden kritisiert und am zweiten Tag auch korrigiert.

Insgesamt gab es fast nur sehr gute Rückmeldungen, vor allem in Bezug auf die Auswahl des Themas, die Kontextualisierung der Referentinnen und Referenten und die sehr professionelle und dennoch lockere Moderation und Umsetzung vor Ort.

Tagung „Erwachsenenpädagogische Professionalität“

TEAM ERWACHSENBILDUNG/WEITERBILDUNG DER JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT

Am 23. Juni 2023 fand die Tagung „Erwachsenenpädagogische Professionalität“ des Teams Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz statt. Organisiert wurde die Veranstaltung von Prof. Dr. Sebastian Lerch und Jun.-Prof.in Dr.in Julia Koller gemeinsam mit dem gesamten Team Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Insgesamt waren an diesem Tag rund 90 Teilnehmer*innen aus Praxis, Politik, Wissenschaft und der Studierendenschaft zu Gast. Es wurde über verschiedene Aspekte von Professionalität in der Erwachsenenbildung diskutiert und in Workshops gearbeitet.

Zum Auftakt der Tagung themisierte Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz) in seiner Keynote Erwachsenenbildung als „Mission Impossible“ basierend auf dem Verständnis von Freud (1937), dass Pädagogik ein unmöglicher Beruf sei. Erwachsenenbildung als Profession grenzte Prof. Dr. Pätzold – angelehnt an aktuelle netzwerktheoretische Befunde – durch den Bildungsbegriff von anderen Professionen ab. Im Professionsverständnis kann Bildung demnach als konstitutives Element und damit als Ausgangspunkt von Erwachsenenbildung als Profession identifiziert werden.

Anschließend konnten die Teilnehmenden beim *Markt der Möglichkeiten* verschiedene Arbeitsfelder und Projekte der Erwachsenenbildung kennenlernen und sich untereinander vernetzen. In den darauffolgenden Workshops konnten die Teilnehmenden das Innen- und Außenverhältnis von Professionalität in der Erwachsenenbildung aus den Perspektiven verschiedener Referentinnen und Referenten kennenlernen und diskutieren.

Versucht man die Vielfalt an Inhalten der Tagung in einem Satz zu bündeln, so kann man sagen: Die innere und äußere Perspektive auf die pädagogische Professionalität sind aufgrund ihrer Diversität schwer zu fassen, aber darin liegt auch der Reiz des Phänomens: Die Komplexität der (pädagogischen) Professionalität bietet eine Fülle verborgener Chancen und nicht ausgeschöpfter Potenziale für unser Feld und darüber hinaus.

Hervorzuheben ist, dass durch die Tagung ein wichtiger Ort der Begegnung und Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung geschaffen werden konnte. Es kann festgehalten werden, dass es zwar noch einiges zu tun gibt, um die Professionalität in der Erwachsenenbildung stärker sichtbar zu machen und den Bedürfnissen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure gerecht zu werden, aber die Chancen bestehen bereits. Die Veranstaltung kann als ein Startschuss betrachtet werden, die genannten Ziele in Zukunft stärker zu verfolgen.

Sektionstagung „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“ an der LMU München

BERND KÄPPLINGER

Die jährliche Tagung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) findet vom 11. bis 13. September 2023 an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung statt. Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha und sein Team erwarten rund 200 Teilnehmende. Die Ergebnisse der Tagung werden 2024 in einem begutachteten Tagungsband der Reihe der Sektion beim Verlag Barbara Budrich publiziert, wo sich auch die Ergebnisse vorheriger Tagungen via Open Access kostenfrei abrufen lassen.

GEB-Forum „Inklusive digitale Erwachsenenbildung“

EDUARD JAN DITSCHEK

Innerhalb der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (GEB) hat sich 2022 eine Fachgruppe Inklusive digitale Erwachsenenbildung (FIDE) gebildet. FIDE möchte den Austausch von Erfahrungen und Vorhaben zur Nutzung digitaler Medien in der inklusiven Erwachsenenbildung fördern. Im Fokus stehen die Besonderheiten der Didaktik von der Planung, den Rahmenbedingungen, über die Umsetzung bis zur Wirksamkeitsprüfung. Mit dieser Zielstellung plant FIDE in Kooperation mit der Lebenshilfe Bildung gGmbH am 13. Oktober ein hybrides Forum (präsenz und online) in Berlin: „Inklusive digitale Erwachsenenbildung – Neue Lernräume entdecken, gestalten und nutzen“.

Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu „Krisen und Transformationen“ in 2024

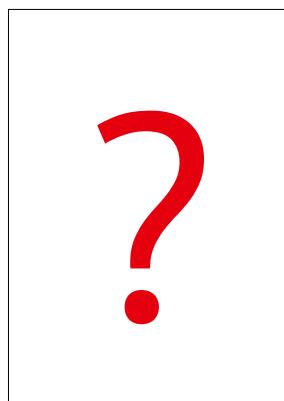
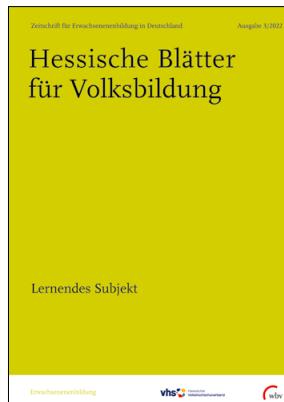
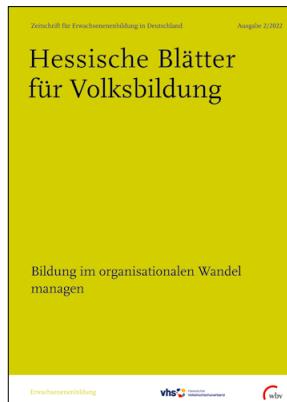
BERND KÄPPLINGER

Der alle zwei Jahre stattfindende große Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) findet vom 10. bis 13. März 2024 in Halle an der dortigen Universität statt. Die DGfE hat mehr als 4.000 Mitglieder. In Bezug auf Lebensrealitäten des 21. Jahrhunderts werden Krisen und Transformationen weltweit öffentlich und auch wissenschaftlich diskutiert. Krisen stehen für den Verlust von Selbstverständlichkeiten und gehen mit Forderungen, Wünschen und Bedürfnissen nach Transformationen einher. Für die Erziehungswissenschaft werden Krisen, Krisenwahrnehmungen und -diskurse sowie die damit verbundenen Transformationen zum Gegenstand empirischer Forschung und theoretischer Reflexion. Im Rahmen des 29. DGfE-Kongresses 2024 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sollen die Themen „Krisen“ und „Transformationen“ und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Perspektiven reflektiert, hinterfragt und diskutiert werden.

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



Hochschullehre neu betrachtet



Mirjam Braßler, Simone Brandstädter, Sebastian Lerch (Hg.)

Interdisziplinarität in der Hochschullehre

Was interdisziplinäres Lernen für Lehrende und Studierende bedeutet, welche Herausforderungen und Chancen entstehen und welche Konsequenzen sich für das Denken und Handeln in Wissenschaft und Praxis ergeben, ist Thema dieses Sammelbandes.

wbv.de/hochschule

 Interdisziplinäre Lehre, 1
2023, 176 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7460-3
E-Book im Open Access