weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

TRANSFER. WISSENSCHAFT. TRANSFER. PRAXIS.

Differenzierung statt Distanzierung
10 Thesen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis

Orte des Austauschs
Räume für Theorie und Denkbewegungen schaffen

Erwachsenenpädagogische Professsionalität
Perspektiven nach dem Auslaufen der GRETA-Projektphasen

AUSGABE 3 — 2022

BEM in Unternehmen und Organisationen umsetzen

Regina Richter (Hg.)

Das Betriebliche Eingliederungsmanagement

25 Praxisbeispiele

An 25 Praxisbeispielen wird gezeigt, wie die juristischen Vorgaben des BEM im Unternehmensalltag für individuelle Lösungen genutzt werden können. Schwerpunkte sind die Wiedereingliederung nach psychischen Erkrankungen und die aktuelle Rechtsprechung.

wbv.de/personalentwicklung

2022, 340 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7154-1
Auch als E-Book

PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

in den vergangenen Jahren ist eine ganze Reihe bedeutender Fußballer zwischen den Vereinen Borussia Dortmund und Bayern München gewechselt, zum Beispiel Mario Götze oder Robert Lewandowski. Diese Transfers haben gewaltige Summen gekostet, waren aber nicht immer erfolgreich. Während Lewandowski bei den Bayern an seine Dortmunder Leistungen anknüpfen und diese noch überbieten konnte, hat Götze in München nie eine Form und Rolle finden können, die ihm oder dem neuen Verein gefallen haben. Er ist dann schnell wieder nach Dortmund zurückgegangen. Warum beginne ich das Editorial mit diesen Beobachtungen?

Transfer findet in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen statt. Mal gelingt er, mal nicht. Im Kontext des vorliegenden Hefts geht es um den Transfer von Wissen zwischen Akteuren in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Sie, liebe Leserinnen und Leser, können im Heft Akteure kennenlernen, die sich um diesen Transfer bemühen, auch wenn die Aufgabe herausfordernd ist. Ein wenig hilft es, das Geschehen als Erwachsenenbildung zu verstehen, wie es das Interview mit Rolf Arnold versucht. Die Erwachsenenbildung hat simple Sender-Empfänger-Modelle längst verabschiedet und sieht einen Schlüssel zum Verständnis auf der Aneignungsseite. Das hilft, zwischen einem bloß *erfolgten* und einem *erfolgreichen* Transfer zu unterscheiden.

Erfolgreich ist Wissenstransfer, wenn es auf der Seite der rezipierenden Person oder Organisation (in Praxis oder Wissenschaft) zu Aneignungsprozessen kommt; wenn das neue Wissen Anschlüsse an bereits Gewusstes, Verstandenes, Verankertes findet und dieses produktiv ergänzt. Und »produktiv« kann dann heißen: bestehendes Wissen verändernd, neue Deutungen ermöglichend, neue Potenziale erschließend, womöglich Handlungen verändernd.

Um auf Götze und Lewandowski zurückzukommen: Beide Transfers waren erfolgt, weil der Spieler und im Gegenzug Geld »transferiert« wurden. Der Transfer von Lewandowski aber war erfolgreich, weil die Bayern ihn sich »produktiv angeeignet« haben: Es ist gelungen, Taktik, Spielweise und Tempo auf ihn einzustellen. Sie haben mit ihm und für ihn ihr Spiel verändert. Er hat, und das ist nicht unwichtig, (sich) einfach auch (r)eingepasst (und sich, anders als Götze, nicht schnell verletzt).

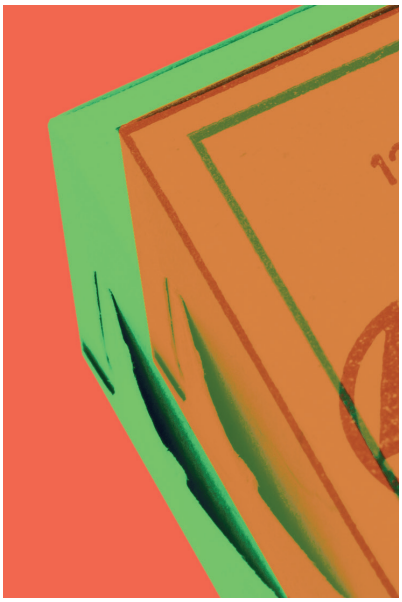
Was können diejenigen, die an (Wissens-)Transfer beteiligt sind, aus diesen Analogien lernen? Zunächst mal, dass Übermittlung (z. B. eines Texts) nur die notwendige, aber niemals eine hinreichende Bedingung für Wissensaufbau beim Rezipienten sein kann. Vielleicht auch, dass das »Vermittelte« dann größere Chancen hat, angeeignet zu werden, wenn es an vorhandene Denkweisen anschließt. Dazu müssen beide Seiten mitwirken. Allen Lesenden wird die zweifellos anstrengende Arbeit zugemutet, Gelesenes anzuschließen, in bestehende Strukturen zu integrieren, diese ggf. zu transformieren und im besten Falle die eigene Spielweise neu auszurichten.

Wissenschaft als diejenige, die häufiger die schreibende Seite bedient, könnte den Text mit Anschlussmöglichkeiten versehen. Sie könnte auch Fragen bearbeiten, die die Praxis stellt. Spätestens hier hinken die Fußball-Vergleiche: Denn welche Mannschaft möchte ihren Gegner durch einen Transfer schon stärken! Und bei aller diagnostizierten Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung: Gegner sind sie nicht.

VORSÄTZE
3

TICKER
6—8

ANBLICK
10—11



STICHWORT
12—13
Transfer
PETER BRANDT

GESPRÄCH
14—17
»Transformation ist der bessere Begriff.«
WEITER BILDEN spricht mit ROLF ARNOLD

BEITRÄGE
18—21
Differenzierung statt Distanzierung
Zehn Thesen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung
FALK SCHEIDIG

22—25
Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis
Wie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann
SONJA MUDERS
CHRISTIAN SPODEN

26—29
Gemeinsam fundiert entwickeln
Die INA-Pflege-Toolboxen als Beispiel gelungener Wissenschaft-Praxis-Kooperation
STEFFI BADEL
ANTONIA BURKHARDT
ANNIKA LÖBSIN
REGINA RYSSEL

TAFELBILD
30—31
Transfer

BEITRAG
32—35
Orte des Austauschs
Räume für Theorie und Denkbewegungen schaffen
DANIELA HOLZER

EINBLICKE
37
Forschung und Praxis miteinander verschränken
Das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation am DIE
BRIGITTE BOSCHE (DIE)

38
Transfer ist Vermittlung
Die Transferstelle politische Bildung von Transfer für Bildung e. V.
HELLE BECKER

39
Die Quintuple-Helix als Modell für Wissenstransfer auf Augenhöhe
INKA ENGEL
MIRIAM VOIGT

NACHFRAGE
40
»Transfer ist die Brücke von der Wissenschaft in die Wirtschaft und die Gesellschaft.«
4 Fragen an ANJA STEINBECK

LERNORT
41
Moorwelten

AUSLESE
42
Übersetzungsverhältnisse

TAGUNGSMAPPE
44
15. Volkshochschultag

45
CONFINTEA VII

46
OER-Strategie des BMBF vorgestellt

47
Fachkongress berufsqualifizierende Sprachförderung

NEUE MEDIEN
48—51

KALENDER
51

IMPULS
52—56
Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln
Perspektiven nach dem Auslaufen der GRETA-Projektphasen
AUTORENGRUPPE GRETA-KONSORTIUM

FINGERÜBUNG
57
Sabine Stallbaum

FUNDSTÜCK
58
Mitwirkung erwünscht!

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
29. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER
PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT (PB)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

REDAKTION
JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL)
MAREN OTTO (MO)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (vhs Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU (Ford Aus- und Weiterbildung e.V)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches Bildungswerk Bonn)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.)

REDAKTIONSANSCHRIFT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT
CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN
Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,– ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,– (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von 1 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.

ANZEIGEN
sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB
©wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2203, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2203W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Globale Kampagne »We are ALE«

Erwachsenenbildung (EB), wie wir sie in Deutschland kennen – mit zahlreichen Angeboten, Förderungen und einem geteilten Verständnis der Bedeutung von Weiterbildung – stellt nicht die globale Realität dar. In weiten Teilen der Welt ist EB nur für Minderheiten zugänglich, es existieren keine Strukturen, um bildungsbenachteiligten Menschen Zugänge zu ermöglichen, und die Vorstellungen von ihrer Rolle unterscheiden sich sehr. Um die globale Sichtbarkeit von EB zu fördern, wurde mit dem von DVV International initiierten »Branding-ALE-Projekt« der Grundstein gelegt: ein geteiltes Verständnis von dem, was EB bedeutet, nämlich Adult Learning and Education (ALE) als Treiber von Wohlbefinden, Gerechtigkeit und Wandel. Im März 2021 wurde dies in die fünfjährige ALE-Kampagne überführt, die weltweit die politische Aufmerksamkeit erhöhen sowie die Anerkennung von EB international fördern soll. Als Meilenstein fand die UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA statt, auf der im Marrakech Framework of Action (→ HTTPS://BIT.LY/3RLCGDV) die Schlüsselregionen festgehalten wurden, wo Handlung nötig ist, um die Ziele der nächsten Jahrzehnte zu erreichen. Die Wirksamkeit der Kampagne steigt mit der Beteiligung möglichst vieler – auch kleinerer – Akteure und Akteurinnen. Hierbei ist Weiterbildungseinrichtungen und -verbänden die Gestaltung der Aktionen frei überlassen, alles Material steht kostenlos nach einer Anmeldung auf der Kampagnenseite zur Verfügung.

→ WWW.WE-ARE-ALE.ORG

Erster Nationaler Preis – Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Mai wurde erstmals der »Nationale Preis – Bildung für nachhaltige Entwicklung« vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der deutschen UNESCO-Kommission an besonders engagierte Akteurinnen und Akteure für deren Einsätze für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit einem Preisgeld von je 10.000 Euro verliehen. Dabei waren die Sieger der Kategorie »Lernorte« das Karlsruher Institut für Technologie (KIT), das Klimahaus Bremerhaven und der Landweg e. V. In der Kategorie »Multiplikatorinnen und Multiplikatoren« gewannen das Projekt »Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung«, die »KinderKulturKarawane« und »netzwerk n«. Als »Bildungslandschaften« wurden die Initiative »Hamburg lernt Nachhaltigkeit« (HLN) sowie die Städte Münster und Freiburg ausgezeichnet. Der »BNE-Newcomer-Preis« wurde an den Ernährungsrat Oldenburg vergeben.

→ HTTPS://BIT.LY/3AAMCK5

Bildungs- und Berufsberatung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben dieselben Fragen zu ihrer beruflichen Zukunft wie Beratungssuchende ohne Lernschwierigkeiten. Der AMS report 154 im Auftrag der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des Arbeitsmarktservice (AMS) Österreich legt dies offen und thematisiert, welche gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Hürden die Bildungs- und Berufsberatung für die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten mit sich bringt. Zur Begegnung mit Herausforderungen wie beschränkten Angeboten, eingeschränkter Mobilität oder einem geringen Selbstbewusstsein der Beratungssuchenden werden auf mehreren Ebenen Empfehlungen gegeben. Dazu wird neben dem Stärken von Selbstvertrauen genannt, Formate und Materialien auszubauen, Informationsmaterial zu adaptieren sowie Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit zum Thema »Arbeit und Behinderung« zu fördern.

→ HTTPS://BIT.LY/3OHPY3A

Nach- und Zusatzqualifizierung als Chance

Teilqualifikationen (TQ) erhöhen die Jobchancen deutlich. Dies geht aus einer Studie zu Erfolgen von Maßnahmen zur beruflichen Nachqualifizierung der Bertelsmann Stiftung hervor. Dabei verbessern sich die Aussichten auf eine Beschäftigung sowie ein höheres Einkommen nicht nur durch den Erwerb eines nachgeholten bzw. weiteren Berufsabschlusses oder durch langfristige Weiterbildungen. Vielmehr stellen hier die oft kürzeren und kostengünstigeren TQ eine echte Alternative zu Umschulungen oder Berufsausbildungen dar, wie die Zahlen zeigen (diese und mehr zur Studie: → HTTPS://BIT.LY/3OIFZ7E). Während der Erwerb modularer TQ zu einem anerkannten Berufsabschluss qualifiziert, eröffnen Microcredentials als Zusatzqualifikationen im Rahmen kleinerer Lerneinheiten weitere

Chancen zur Nach- und Weiterqualifizierung. In einer Kurzumfrage der Nationalen Agentur für Erasmus+ Hochschulzusammenarbeit (NA) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) geben 20 Prozent der befragten Hochschulen an, bereits Microcredentials anzubieten. Als wichtigste Einsatzfelder werden wissenschaftliche Weiterbildung, lebenslanges Lernen sowie Internationalisierung gesehen. Um die Potenziale der kompakten Lerneinheiten hier noch weiter auszuschöpfen, bejahten mehr als die Hälfte der Befragten, dass auf europäischer Ebene Reglungsbedarf besteht.

→ HTTPS://BIT.LY/3AOIBBQ

Chancen und Unsicherheiten wissenschaftlicher Weiterbildungen

Eine Forsa-Umfrage im Auftrag von hoch & weit, dem ersten bundesweiten Weiterbildungsportal, das alle Hochschulangebote bündelt (→ HTTPS://HOCH-UND-WEIT.DE), zeigt das steigende Interesse an wissenschaftlichen Weiterbildungen. Die Hälfte aller Befragten kann sich vorstellen, in Zukunft eine solche zu absolvieren, bereits 17 Prozent haben schon an einer teilgenommen. Als wichtigste Gründe für die Teilnahme an einer von einer Hochschule durchgeführten Weiterbildung werden die persönliche Weiterentwicklung sowie der Erwerb konkreten Fachwissens für den derzeitigen Beruf gesehen, als größter Vorteil eine Weiterbildung auf dem neuesten Stand der Wissenschaft. Während der Bedarf sowie die Nachfrage an Weiterbildungsangeboten an den Hochschulen steigen, sehen sich diese mit der rechtlichen Unsicherheit bei der Verwendung öffentlicher Mittel im Rahmen der EU-Beihilfevorschriften konfrontiert. Am Beispiel Brandenburgs zeigt sich, dass die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen gehemmt ist, da unklar ist, ob Weiterbildung als nichtwirtschaftliche Tätigkeit angesehen wird und somit von den EU-Beihilfevorschriften ausgenommen ist. Der OECD-Bericht enthält eine rechtliche Analyse des EU-Beihilferechts bezogen auf wissenschaftliche Weiterbildung und spricht Empfehlungen aus.

→ HTTPS://BIT.LY/3Z5NZHT

Digitale Bildung entlang der Bildungskette

Gute digitale Bildung kann nur entlang der Bildungskette gedacht werden. Wie dies möglich sein soll, wurde im Rahmen eines vom Forum Bildung Digitalisierung zusammen mit dem Netzwerk Bildung Digital organisierten gemeinsamen Austauschs zwischen Expertinnen und Praktikern aller Bildungsbereiche diskutiert. Es wurden fünf Handlungsfelder identifiziert, die im Fokus bildungspolitischer Betrachtung stehen sollten: Zielfindung, Haltung entwickeln, technische Ausstattung, Fortbildung und Beratung, Kommunikation und Austausch. Die Leitlinien zu ihrer Gestaltung sehen die Voraussetzung eines gemeinsamen definitorischen Rahmens, um sich über die Bildungsbereiche hinweg verständigen zu können, aber auch die technische Ausstattung sowie daran anschließende Versorgung und Förderung als grundlegend an. Neben den organisatorischen Aspekten wird auch auf die relevante Rolle der persönlichen Haltung verwiesen, wozu der Abbau von Sorgen und Ängsten sowie die Unterstützung der Medienkompetenz gehören (mehr zu den Leitlinien: → HTTPS://BIT.LY/3OWEKN8).

Das Netzwerk Bildung Digital möchte zusätzlich die bereichsübergreifende Vernetzung entlang der Bildungskette mit dem neuen Format der »Experimentierräume« anhand konkreter Projekte und Fragestellungen zur digitalen Bildung fördern. Die Schwerpunktthemen hierbei sind »Digitale Kompetenzen entlang der Bildungskette sichern«, »Institutionen entlang der Bildungskette stärken« sowie »Rahmenbedingungen entlang der Bildungskette neu denken«. Während sich der erste Experimentierraum Fragen zu Bildungsübergängen und zur Sicherstellung eines bereichsübergreifenden souveränen Umgangs mit sozialen Medien stellte, stehen beim zweiten Fragen zur Zusammenarbeit und Aufgaben von Institutionen im Vordergrund, die die digitale Transformation fördern sollen. Mit dem übergeordneten Ziel des Formats, Synergien aus verschiedenen Bildungsbereichen zu bündeln, wird auch der letzte Experimentierraum mit dem Dialogforum am 5. Oktober eröffnet. Alle Veranstaltungsberichte zu den Räumen können auf der Website nachgelesen werden.

→ HTTPS://BIT.LY/3OFNWPC

OER-Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Das BMBF hat am 29. Juli seine Strategie zu Open Educational Resources (OER) veröffentlicht. Die OER-Strategie soll dazu beitragen, mit allen Akteurinnen und Akteuren Konzepte für offene, freie Bildungsmaterialien

zu entwickeln und Antworten auf zentrale Fragen zu finden und darüber hinaus Impulse in der digitalen Bildung zu setzen sowie eine veränderte Lehr- und Lernkultur anzuregen. Als Handlungsziele werden das Schaffen von Anreizsystemen zur Erstellung und Nutzung von OER sowie das Ausbauen und Verbessern technischer, pädagogischer und organisatorischer Rahmenbedingungen genannt. Es sollen eine Kultur der Offenheit und das Change-management in Bildungsinstitutionen gestärkt werden. In den Mittelpunkt der Fördermaßnahmen wird die Etablierung offener Bildungsinhalte und -praktiken als selbstverständlicher Bestandteil digitaler Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems gerückt.

→ HTTPS://BIT.LY/3KCBXDO

Siehe hierzu auch den Bericht von Jan Koschorreck auf S. 46 und das Gespräch mit Jens Brandenburg in Heft 1/22 der WEITER BILDEN.

Pandemic Preparedness

Auf zukünftige Pandemien vorbereitet sein – dazu hat die interdisziplinäre Kommission für Pandemieforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) in einer nun veröffentlichten Stellungnahme Schlussfolgerungen und Ableitungen zur »Pandemic Preparedness« formuliert. Die 17 »Lessons Learnt« reichen von der Unterstützung nationaler wie internationaler Vernetzung der Wissenschaften als wichtiger Baustein der Krisenbewältigung über die Stärkung der digitalen Infrastruktur des Wissenschaftssystems sowie der Justierung von Fördermaßnahmen für Chancengleichheit in der Wissenschaft bis hin zur Optimierung von Wissenschaftskommunikation. Nicht nur sollen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu befähigt werden, gute Wissenschaftskommunikation zu betreiben, es sollen auch das Wissenschaftsverständnis bei Journalistinnen und Journalisten gefördert und eine zentrale Kommunikationsstruktur für wirksame Gesundheits- und Krisenkommunikation geschaffen werden. Weiterer Handlungsbedarf besteht darüber hinaus u.a. bei der Formulierung von klaren Regeln für wissenschaftliche Politikberatung.

→ HTTPS://BIT.LY/3XBUJ3F

Personalia

Am 21. Juni 2022 wurde DR. THEODOR NIEHAUS als Präsident des Didacta Verbandes zusammen mit DR. HANS-JOACHIM PRINZ als Vizepräsident Messen wieder gewählt. Im Vorstand wurden PROF. DR. JULIA KNOPF, DR. MARION MÜLLER, GEONAT KASSEL und GERHARD ZUPP bestätigt. Ergänzt wurde er durch das neue Mitglied JÜRGEN BÖHM.

Nach langjähriger Erfahrung in der politischen Bildungsarbeit bei verschiedenen Verbänden und Vereinen sowie in Universität und Schule ist ANDREA RÜHMANN seit dem 1. April 2022 die neue Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB).

Am 24. Juni 2022 wurde ANDREAS BELLOF zum neuen GABAL-Vorstandssprecher gewählt. Die bisherige Stellvertretende Vorstandssprecherin DR. KATJA BETT wurde in ihrem Amt bestätigt, ebenso die Vorstandsmitglieder KASSIA ECKER, ANDRÉ JÜNGER und ERNA THERESIA SCHÄFER, während MONIKA WEITZ neu dazu gewählt wurde.

Aus der Redaktion

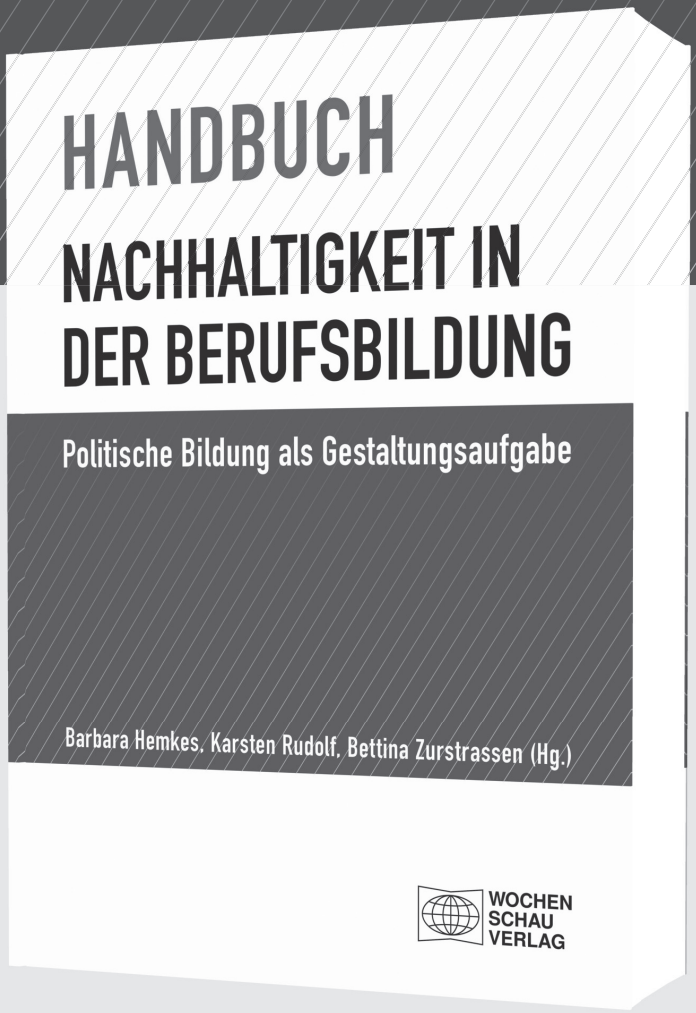
Mit SONJA GRUNAU, Geschäftsführerin Training & Beratung des Ford Aus- und Weiterbildung e.V., haben wir eine profilierte Vertreterin der Praxis für die Mitarbeit in der Redaktionsgruppe der WEITER BILDEN gewinnen können. Sie unterstützt die Arbeit der Redaktionsgruppe mit ihrem erfahrenen Blick auf berufliche und betriebliche Weiterbildung.

JULIA LYSS verlässt das Institut zum 16. Oktober. Seit 2018 war sie in der Redaktion der WEITER BILDEN tätig und hat deren Entwicklung mit geprägt.

WOCHEN SCHAU VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

Das Handbuch für alle, die Nachhaltigkeit in der Berufsbildung stärken wollen.



ISBN 978-3-7344-1422-0, 360 S., € 49,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1423-7, € 48,99

Politisches Lernen stärken durch Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung: Wie kann die Leitidee nachhaltiger Entwicklung in der Berufsbildung erschlossen werden und was ist dabei der Beitrag politischer Bildung? In diesem Handbuch gehen Expert:innen aus Wissenschaft, Bildungspraxis, Unternehmen, Politik, Zivilgesellschaft und NGOs diesen Fragen auf theoretischer Ebene und mit praktischen Tipps nach. Es kommen alle relevanten Protagonist:innen der Berufsbildung zusammen und entwickeln eine gemeinsame Perspektive auf die Herausforderung Nachhaltigkeit.

Zielgruppen: betriebliches Ausbildungspersonal, Berufsschullehrer:innen, Nachhaltigkeitsbeauftragte, Auszubildende, Studierende und Multiplikator:innen, die an Nachhaltigkeit interessiert sind.

Herausgeber:innen

Barbara Hemkes
ist Leiterin des Arbeitsbereichs „Innovative Weiterbildung, Durchlässigkeit, Modellversuche“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn

Dr. Karsten Rudolf
ist Prokurist bei der Provadis Partner für Bildung und Beratung GmbH in Frankfurt-Höchst. Er ist Mitglied im Arbeitskreis Nachhaltigkeit des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie

Dr. Bettina Zurstrassen
ist Professorin am Lehrstuhl für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld

www.wochenschau-verlag.de @ Wochenschau_Ver @ wochenschau.verlag @ wochenschau_verlag

Über

lagerung

DIE/Christine Lange, CC BY-SA 4.0
[nach einem Foto von Gode Nehler via Wikimedia Commons:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MEK_II-424.jpg]

Es ist nicht leicht, den eigenen Blick auf die Welt zu kommunizieren. Nicht nur, dass schon die Versprachlichung des Gesehenen, Gehörten, Gefühlten nur ein Abbild darstellt, das die Komplexität des Erlebten notwendigerweise reduziert. Zudem ist unklar, wie das Gesagte oder Geschriebene angenommen, erfasst, verstanden wird. Auch die Grundlagen der Verständigung und der Wahrnehmung selbst können infrage gestellt werden: Ist mein »Grün« vielleicht dein »Rot«?

Dennoch kann es sich lohnen – nein, ist es oftmals notwendig –, mit anderen in den Austausch zu gehen, Erlebnisse und Wahrnehmungen zu teilen, mitzuteilen, gemeinsam zu reflektieren. Denn manchmal ergibt erst die Überlagerung von Perspektiven ein klares Bild. (JR)

Stichwort **Transfer**

PETER BRANDT

TRANSFER. WISSENSCHAFT. TRANSFER. PRAXIS

Ob Fußballspieler, Geldsummen oder binärer Zahlencode: Verschiedene Dinge des Lebens oder gar Personen können Objekte von *Transfer* sein, d. h. in einen anderen Kontext übertragen werden als den, aus dem sie stammen. So vielfältig wie die Praxis sind auch die Versuche einer wissenschaftlichen Bezugnahme auf Transfer: Keine Disziplin kann hier eine Alleinzuständigkeit beanspruchen. Im Kontext der Erwachsenenbildung können mehrere Begriffsverwendungen zu Transfer identifiziert werden, welche ganz unterschiedliche, aber durchaus verwandte Diskurse betreffen.

Eine Verwendung ergibt sich beim *Lerntransfer,* der die Übertragung von Gelerntem auf andere Kontexte meint – zum Beispiel in die eigene berufliche Praxis. Für Unternehmen, deren Mitarbeitende weitergebildet werden wollen oder sollen, ist der zu erwartende *Lerntransfer* ein zentrales Entscheidungskriterium für die Wahl eines Angebots. Lerntransfer ist jedoch, trotz Relevanz (Wißhak, 2022), nicht der Fokus dieses Heftes.

Im Mittelpunkt steht hier der Wissenstransfer, ein im Unterschied zum Lerntransfer nicht nur bildungsbezogener Begriff. Wissenstransfer

> »bezeichnet die Übertragung von (z. B. wissenschaftlichem) Wissen in einen anderen Kontext als den seines Entstehens. Eine disziplinübergreifend anerkannte Definition gibt es nicht; hierfür sind die Anwendungsfelder des Begriffs zu verschieden. Häufig wird der interorganisationale und interpersonale Transfer von Wissen zwischen Forschung und Praxis, zwischen Expertinnen bzw. Experten und Laien, zwischen Wissenschaft und Gesellschaft oder zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsfeldern (z. B. der Industrie) betrachtet« (Brandt, i. E.).

Wo wirtschaftliche Verwertung von Forschung im Fokus steht, wird Wissens- mit *Technologietransfer* gleichgesetzt. Seltener wird die *Politikberatung* als Kommunikationsform zwischen Forschung und Praxis mit Wissenstransfer assoziiert – obschon dies passend wäre.

Wissenstransfer tritt heute neben Forschung und Lehre als dritte Dimension in den Leistungskatalog von Wissenschaftseinrichtungen. Hochschulen und außeruniversitäre Wissenschaftseinrichtungen werden zunehmend an der gesellschaftlichen Relevanz ihrer Forschung gemessen oder daran, welche technologischen Innovationen ihre Forschung ermöglichen (WR, 2016). Wissenschaftliche Theorien und Befunde in eine zielgruppenspezifische Sprache zu überset-

DR. PETER BRANDT

leitet die Abteilung »Wissenstransfer«
am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

brandt@die-bonn.de

.TRANSFER. WISSENSCHAFT

zen, wird insofern relevanter. Wissenstransfer agiert in einer Schnittmenge mit *Wissenschaftskommunikation.* Diese

> »kann für Wissenschaft begeistern, das wissenschaftliche Wissen der breiten Bevölkerung nahebringen (*Science Literacy,* Popularisierung, Universitätsausdehnung), sowohl Wissenschaftseinrichtungen als auch ihre Leistungen sichtbar machen und Vertrauen herstellen … oder eine kritische Kontrollfunktion der Gesellschaft gegenüber der Wissenschaft einnehmen« (Brandt, i. E.).

Was hat der so umrissene Wissenstransfer mit Erwachsenenbildung zu tun? Folgende drei Bezüge lohnen nähere Betrachtung:

1. Einige Einrichtungen der Erwachsenenbildung übernehmen transferbezogene Aufgaben: Dies gilt zuvorderst für *Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung,* deren Gründungen sich der Idee der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens verdanken. Aber auch heute, wo berufsbegleitende Studienangebote die wissenschaftliche Weiterbildung dominieren, ist Praxistransfer oft deren konstitutives Merkmal. Dies wird auf zweierlei Weise gesichert: Praktikerinnen und Praktiker wirken in der Lehre mit, und die Berufserfahrung der Teilnehmenden wird in die didaktische Gestaltung integriert (Mörth & Cendon, 2019).
2. Was hier über Wissenschaftseinrichtungen gesagt wurde, betrifft auch die Bildungswissenschaften. Wollen diese – etwa dem Programm evidenzbasierter Bildungsreform folgend – Innovationen im Bildungssystem schaffen und ihre Implementierung forschend begleiten? In welchem Maße wird etwa die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft dem Anspruch gerecht, praxisrelevantes Wissen zu produzieren, ihr eigenes Forschungshandeln adressatengerecht zu kommunizieren oder gar Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten? Die Fragen führen ins »Herz« der Selbstverständnisdebatten einer wissenschaftlichen Disziplin, die sich in Teilen unabhängig von praktischen Nützlich- und Verwertbarkeitsanforderungen sieht (s. a. den Beitrag von Scheidig in diesem Heft). Sie rühren auch an Erfahrungen (nicht) gelingender *Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis* (Brandt, Herbrik & Weiß, 2022).
3. Als dritte Verbindung ergibt sich: Wissenstransfer ist Erwachsenenbildung. Die Übertragung von Wissen an kontextfremde Rezipienten ist Vermittlungsarbeit, die mit Begriffen der Erwachsenenbildung erfasst und weiterentwickelt werden kann. Damit drängt sich die kritische Sicht in den Vordergrund, dass Bildung mehr durch *Aneignung* als durch Vermittlung entsteht. Dieser Gedanke korrespondiert mit einem gängigen Motiv der Transferforschung: Transfer gilt nur dann als erfolgreich, wenn auf der Seite des rezipierenden Kontexts Wissen produktiv verarbeitet und in eigene Horizonte transformiert wurde (Weber, 2004). Dies erfordert, Transfer nicht als unidirektionales Sender-Empfänger-Geschehen zu konzeptionalisieren, sondern als *Dialoggeschehen auf Augenhöhe,* bei dem sich beide Seiten um Perspektivverschränkung bemühen. Wissenstransfer gelingt vermutlich dann, wenn er nach den Grundregeln der Erwachsenenbildung verfährt und im Sinne der Teilnehmerorientierung das hierarchische Gefälle zwischen Forschung und Praxis zu nivellieren versucht. Ob dann der Begriff Wissenstransfer überhaupt noch als relevant für die Struktur des Geschehens angesehen werden kann, darf an dieser Stelle bezweifelt werden. Noch ist er aber im Wissenschaftssystem etabliert.

Brandt, P. (i.E.). Art. Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brandt, P., Herbrik., R. & Weiß, M. (2022). Wie gelingt Forschung-Praxis-Zusammenarbeit? Innensichten eines neuen Netzwerks der Erwachsenen-/Weiterbildung. *Bildungsforschung, 19* (2). https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/887/880

Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung,* 2019 (1), 40–47.

Weber, T. (2004). Gemeinsames Wissen. Unter welchen Bedingungen wir sagen, dass Wissenstransfer gelungen ist. In S. Wichter & O. Stenschke (Hrsg.), *Theorie, Steuerung und Medien* (S. 17–32). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45*(2), 69–88.

WR – Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien.* Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1

»Transformation ist der bessere Begriff.«

WEITER BILDEN spricht mit ROLF ARNOLD

In der Diskussion über Transfer zwischen Praxis und Wissenschaft wird häufig eine Distanz zwischen den beiden Bereichen festgestellt. Im Gespräch erläutert Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold, Seniorprofessor für Pädagogik an der TU Kaiserslautern, inwiefern es jedoch nicht nur Distanz, sondern auch Involviertheit gibt – und warum es sinnvoll sein kann, auf den Transferbegriff zu verzichten. Das Gespräch führte Dr. Lars Kilian.

WEITER BILDEN: Forschung in der Erwachsenenbildung dient unter anderem dazu, die Praxis der Lehrenden zu unterstützen. Aber das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft in der Erwachsenenbildung bezeichnete Hans Tietgens als »gespannt«. Würdest du das ebenso einschätzen?

ROLF ARNOLD: Erwachsenenpädagogik ist eine Lebenslaufwissenschaft; sie fragt nach den Formen der möglichen Identitäts- und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund einer normativ wirkenden Vorstellung darüber, was Menschsein eigentlich bedeutet bzw. bedeuten kann. Diese Wechselbezogenheit zwischen Empirie und Normativität im Hinblick auf die Fragen einer erfolgreichen Förderung und Begleitung auszuloten, ist das, worum es m. E. geht. Die dabei aufbrechenden Fragen und Themen kann man zudem nicht nur in einer beobachtenden Distanz zur Praxis des Lernens Erwachsener begreifen; es bedarf vielmehr zugleich einer Involviertheit, das heißt eigener Praxis, um sich überhaupt mit dem »Gegenstand« in eine Resonanz zu bringen, in der Substanzielles aufzuscheinen vermag, das nicht den – vertrauten – eigenen inneren Regelsystemen entstammt. Auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind Erwachsene und damit selbst Teil der Themen und Prozesse, die im Fokus der Erwachsenenbildungsforschung liegen.

Ich würde das Verhältnis deshalb vielleicht nicht »gespannt« nennen, es ist vielmehr grundlegend anders als für die Ingenieurwissenschaften oder die evidenzbasierte Engführung der Sozialwissenschaften: Das beobachtende – forschende – Subjekt, das heißt der erwachsene Forscher, die erwachsene Forscherin, ist vielmehr selbst Bestandteil der Wirklichkeit, die es zu begreifen sucht. Deshalb ist die »selbsteinschließende Reflexion« nach Francisco Varela eine wichtige innere Bewegung, die aller hermeneutischen Annäherung gewissermaßen vorgelagert ist. Schließlich – so meine Erfahrung – kann sich auch dem forschenden Blick nur das zeigen, was innerlich – als mögliche Wirklichkeit – bereits vorbereitet ist. Die Erwachsenenbildungspraxis funktioniert zudem auch ohne ihre wissenschaftliche Durchdringung. Sie wird dann auf wissenschaftliche Konzepte zurückgreifen, wenn sie diese als »nützlich« erlebt. »Usability« für die Gestaltung einer bildungswirksamen Wirklichkeit ist deshalb für mich ein wesentliches – weiteres – Gütekriterium zur Professionalisierung einerseits und zur Disziplinentwicklung andererseits.

> »Wissenschaft findet ihre Berechtigung darin, dass sie zum besseren Verständnis und zur menschlicheren Gestaltung der Wirklichkeit beizutragen vermag.«

Wie kommst du zu dieser Einschätzung?

Es sind meine internationalen Erfahrungen in der didaktischen Organisationsbegleitung sowie in der Qualifizierung von Lehr- und Führungspersonen. Diese konnten dort, wo sie nachhaltige Prozesse mitgestalten konnten, bloß »from inside out«, das heißt in Anknüpfung an und in Wertschätzung der »einheimischen« Lesarten und Konzepte Veränderungen initiieren und begleiten. Dies gilt in besonderem Maße für die internationale Zusammenarbeit, aber gleichermaßen für die Veränderungsbegleitung in Unternehmen, Bildungsorganisationen und Hochschulen.

Wie begründet sich diese Distanz zwischen Theorie und Praxis deiner Meinung nach?

Nach meinem Eindruck transportiert bereits der Begriff »Transfer« eine Illusion, die nicht wirksam werden kann. Mein Lieblingsbeispiel ist die deutsche Entwicklungszusammenarbeit, die sich über mehrere Jahrzehnte mit vielen Millionen Euro, aber ohne nachhaltigen Erfolg darum bemühte, das Duale System der deutschen Berufsausbildung in andere – ärmere – Länder zu transportieren. Es war ein weiter Weg, bis man zu begreifen begann, dass es darum zu gehen habe, einheimische Formen der Bildung und Berufsbildung sowie Formen des Lernens in den informellen Sektoren der Partnerländer in Afrika, Asien und Lateinamerika nach Maßgabe derer zu begleiten, die diese angepassten Formen tagtäglich gestalten und entwickeln. Ich habe hierüber selbst sehr viel gelernt in unseren Projekten in Eritrea, Bosnien-Herzegowina, Kolumbien, Honduras und anderswo.

Welche Rolle spielt Transfer für die Bildung im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen?

Wie gesagt, ich würde den Transfer-Begriff meiden, da er eine unsystemische und nicht selten arrogante Sicht auf fremde Systeme im Gepäck hat. Besser ist es nach meinem Eindruck, von Transformation zu sprechen und stets zu berücksichtigen, dass es das Gegenübersystem ist, welches »darüber entscheidet, von was es sich beeindrucken lässt«, wie der Systemtheoretiker Helmut Wilke dies einmal ausdrückte. Wenn du hier allerdings die »Anwendbarkeit« generell im Blick hast, so bewegen wir uns in den Bereich der Berufsbildung hinein,

für die schon immer der Anspruch grundlegend gewesen ist, meist junge Menschen auf die sachgemäße Gestaltung komplexer – beruflicher – Aufgaben vorzubereiten. Dass dies bloß gelingen kann, wenn diese Aufgabe auch eine Persönlichkeitsbildung beinhaltet, haben bereits Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger oder Theodor Litt und Herwig Blankertz deutlich artikuliert – mit allerdings eher geringem Erfolg in der Überwindung der Vorherrschaft des Allgemeinbildungsideals.

Was die Erwachsenenbildungsdebatte anbelangt, so verdeutlichen die immer wieder aufflammenden Debatten um das Verhältnis von Qualifikation und Bildung, dass wir es auch in diesem Bereich bzw. in den Kommentierungen und Stellungnahmen von Vertreterinnen und Vertretern der Erwachsenenpädagogik immer noch mit einer unzeitgemäßen Ausgrenzung zu tun haben, die von Wilhelm von Humboldt und seinen Epigonen ausgelöst wurde. Heute kommt diese in einer Skepsis gegenüber dem Kompetenzbegriff daher, um alte Vorbehalte gegenüber jeglichem zweckorientierten Lernen im Gespräch zu halten.

Transfer ist doch seit jeher eine Aufgabe, der sich die Pädagogik stellen will, ja stellen muss. Wieso tun wir uns als Pädagogen in Theorie und Praxis mit dem Thema so schwer? Warum ist es so schwer, allen alles zu lehren, wie es Comenius in seiner großen Didaktik im 16. Jahrhundert verfolgte?

Die Frage ist ja, was Lehren anderes sein kann, als einen Zugang zu Wissen und Fähigkeiten zu ermöglichen. Während der Lehrbegriff verblasst, gewinnt der Aneignungsbegriff an Kraft – ganz im Sinne von Horst Siebert, der u. a. in der »Konstruktivistischen Erwachsenenbildung« davon spricht, dass Erwachsene »lernfähig, aber unbelehrbar« seien. Für mich liegt in dieser Einsicht eine wesentliche Begründung für unser Konzept der Ermöglichungsdidaktik. Diese löst sich von der Vorstellung, allen alles zu lehren, und geht vielmehr davon aus, dass die Menschen heute bereits 80 Prozent und mehr ihres Wissens und ihrer Kompetenzen außerhalb und unabhängig von Bildungsvermittlungen entwickeln, weshalb es angezeigt ist, sich von der Fixierung auf das Lehren zu lösen und stärker diese selbstorganisierte Aneignung zu unterstützen, wie wir dies in Kaiserslautern mit den Fernstudiengängen sowie auch den Angeboten des »Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz« versuchen.

Haben die bisherigen didaktischen Modelle, die entwickelten Methoden, die Multi-Medien versagt? Oder gar die Pädagoginnen und Pädagogen und damit die Stätten, die sich wissenschaftlich mit ihrer Ausbildung beschäftigen?

Von Versagen würde ich nicht sprechen, schließlich entspringen ja auch die ermöglichungsdidaktischen bzw. handlungsorientierten Didaktiken der universitären Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Ich beobachte bloß eine gewisse Trägheit der Kolleginnen und Kollegen, die sich jahrelang mit der Optimierung der überlieferten Didaktik und Methodik abgemüht haben, sich von den lehrtheoretischen Didaktikkonzepten wirklich zu lösen, um sich den Formen der selbstorganisierten Aneignung wirklich zuzuwenden und die Frage des Methodenbesitzes – durch die Lernenden! – neu zu klären.

Transfer – hier verstanden als Wissenstransfer – wird auch für Forschungseinrichtungen eine immer wichtigere Aufgabe. Wieso werden diese Einrichtungen nun auch verstärkt bezüglich ihrer Transferleistungen beurteilt?

Überall dort, wo es der Wissenschaft gelingt, ihre Einsichten in einer Weise zu verbreiten, dass bei den Adressaten Resonanz und Interesse entstehen kann, unterstütze ich dies ausdrücklich. Deshalb habe ich ja selbst einige »Ratgeber« zum Erziehen, Lehren, Führen und zu Beziehung geschrieben, die bei genauerem Hinschauen gar keine sind (aber so daherkommen). Wissenschaft hat nach meinem Eindruck in sich keine Berechtigung; sie findet ihre Berechtigung bloß darin, dass sie zum besseren Verständnis und zur menschlicheren Gestaltung der Wirklichkeit beizutragen vermag.

Der Transferbegriff mit Fokus auf Wissen müsste dir als Vertreter der konstruktivistischen Erwachsenenbildung doch auch suspekt sein. Du verwehrst dich auch gegen den Begriff Vermittlung bei Bildungsangeboten. Vielmehr sprichst du von der Unterstützung bei der Entwicklung von Wissen und Kompetenzen. Oder schätze ich das falsch ein?

Ja, wie gesagt: Ich meide sämtliche Interventionsrhetorik, da diese Illusionen der Verfügbarkeit und Gestaltbarkeit transportiert, welche das pädagogische Denken auf den Holzweg führen. Ich bevorzuge einen zurückhaltenden – reflexiven – Sprachgebrauch, der uns zu einer demütigen Form des Umgangs mit Lernenden oder Ratsuchenden führt und Möglichkeiten eröffnet, dass Neues in Erscheinung treten kann. Ich folge hierbei den Veränderungsforschern des Massachusetts Institute of Technology, wie Peter Senge, Otto Scharmer und Ed Schein, die nach Formen tasten, »von der Zukunft her« zu denken und Menschen, Teams, Organisationen zu sich selbst zu führen und zu begleiten.

Was unterscheidet deine Perspektive von der der Vermittlung?

Ich denke, dazu habe ich schon vieles gesagt. Mit den Worten von Manfred Spitzer: »Man kann eine Wohnung vermitteln, eine Ehe, aber keine Inhalte«. Jean Piaget würde sagen: »Dies muss

der Lernende vom Grunde seiner Seele selbst erzeugen.« Was bei diesen Inside-Out-Aktivitäten des Subjekts tatsächlich geschieht, wie dies geschieht und inwieweit Lerntypologien oder Motivationstheorien dieses Geschehen wirklich aufzuhellen oder gar zu fördern helfen können, ist m. E. noch immer weitgehend ungeklärt. Auf alle Fälle ist dies aber keine Vermittlung.

Wenn Transfer im Sinne einer Übertragung nicht möglich ist: Welchen Wert hat dann die Erwachsenenbildungswissenschaft, die versucht, Innovationen im Bildungsbereich zu implementieren, zu begleiten oder zu beforschen?

Ich denke, auch die Erwachsenenbildung kann lediglich Aneignungs-Kontexte gestalten. Ob und inwieweit sich die Lernenden von diesen beeindrucken lassen, entscheiden sie selbst. In dieser Kontextgestaltung können wir vielfältiger werden. Selbstlernmaterialien, virtuelle Lernumgebungen, Lernlandschaften und so weiter sind in diesem Zusammenhang wichtige Formen. Vor allem die Einbindung und Nutzung virtueller Formen des Zugangs zu Lernressourcen gilt es auszuweiten.

Was wären aus einer konstruktivistischen Perspektive erfolgreiche Faktoren, die einen Wissenstransfer zwischen Forschenden und den Menschen in der Praxis möglich machen – auch wenn er nicht garantiert werden kann? Was ist mit der umgekehrten Richtung – woher bekommt der Forscher Rolf Arnold Anregungen für seine Forschungsfragen?

Von den Akteuren selbst. Um ein Beispiel zu nennen: Nachdem wir in einem Bundesland alle Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aus den Studienseminaren in Themen der Systemischen Pädagogik in Präsenzform trainiert hatten, kam der Wunsch auf, sie jetzt doch nicht in ihrer alltäglichen Praxis allein zu lassen. Deshalb entwickelten wir eine »Virtuelle Akademie für Systemische Pädagogik«, die jetzt so funktioniert, dass wir uns fast wöchentlich im Netz zu Gesprächsrunden treffen. Einmal im Monat verständigen wir uns mit den Teilnehmenden über ein drängendes Problem, mit dem sie es zu tun haben. Zu diesem Problem wird dann ein »Werkstattimpuls« geschrieben, der ein neues Licht auf die Thematik wirft. Darüber wird erneut diskutiert, bis ein weiteres Problem identifiziert wurde, zu dem dann auch ein Impuls geschrieben wird. Dies ist das Beispiel einer umgekehrten – inverted – Weiterbildung, in der die Lernenden ihre Themen und Lerninteressen einbringen.

PROF. DR. DR. H. C. ROLF ARNOLD

geht davon aus, dass die Erwachsenenbildung ihr eigenständiges Erkenntnisinteresse begrifflich, theoretisch sowie im Sinne einer professionellen Wirksamkeit schärfen sollte.

arnold@sowi.uni-kl.de

Du hast zahllose Publikationen verfasst. Warum glaubst du an das Medium Buch, und warum gelingt dir hier deiner Meinung nach der Wissenstransfer?

Es klingt vielleicht unglaubwürdig, aber nahezu alle meine Bücher habe ich für mich geschrieben, um mir etwas klar zu machen, Wege auszuloten oder Erfahrungen zu dokumentieren. Dass auch andere mit diesen Texten etwas anfangen können, freut mich, war aber zumeist nicht meine Absicht – außer vielleicht bei den erwähnten Ratgebern, die keine sind.

Was würdest du Akteuren der Erwachsenbildungspraxis und -forschung auf den Weg geben, damit diese einen Wissenstransfer zwischen Praxis und Forschung gelingend gestalten können?

Ich würde sagen: Professionalität braucht schlaues Denken und Selbstbildung. Deshalb lohnt sich die Lektüre von wissenschaftlichen Texten, da diese meist einen komplexeren Blick auf komplexe Wirkungszusammenhänge richten und zur Reflexion anregen. Ein weiterer Rat wäre: Beschäftigen Sie sich mit Ihrer eigenen Transformation bzw. Ihrem »erwachsen« – ein Wort, das ich gerne als Verbum einführen würde.

Welcher Begriff oder welches Thema wird oder könnte deiner Meinung nach dem Transferbegriff in Zukunft den Rang ablaufen?

Das erwähnte ich schon: Es ist der Begriff »Transformation«. Dieser Begriff eignet sich besser für den Sachverhalt, dass Veränderung stets ein Inside-Out-Vorgang ist, wie übrigens Erziehung und Bildung auch. Deshalb markiert ja auch der Satz von Jürgen Oelkers, »Erziehung ist nötig, aber nicht möglich!«, ja auch nicht den Abschied von jeglicher Erziehung, sondern öffnet die Tür für ein anderes – transformatives – Erziehungsdenken.

Lieber Rolf, danke für das Gespräch!

Zehn Thesen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung

Differenzierung statt Distanzierung

FALK SCHEIDIG

In zehn Thesen lotet der Autor das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung aus. Beide Bereiche sind an vielen Stellen eng miteinander verwoben, ihr Verhältnis aber ist komplex und nicht friktionsfrei. Gleichwohl bleibt es, so das Fazit des Autors, im Sinne einer gegenseitigen Perspektivenanreicherung gestaltbar.

Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung gilt seit langem als »gespannt« (Tietgens, 1987, S. 7) oder gar »gebrochen« (Wittpoth, 1987, S. 70), auch jüngere Veröffentlichungen problematisieren »die (wachsende) Distanz zwischen Praxis und Wissenschaft« (Robak & Käpplinger, 2015, S. 47). Dieser Problemzusammenhang wurde wiederholt in der erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsdebatte reartikuliert (Nittel, 2000), zugleich irritiert er das disziplinäre »Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft« (Rosenberg, 2018, S. 20). Es handelt sich um ein grundlegendes Thema – nicht nur der Erwachsenenbildung –, das die Pädagogik seit ihrer Konstituierung als wissenschaftliche Disziplin begleitet und wiederholt Lamentos über wissenschaftsferne Praxis und praxisferne Wissenschaft hervorbrachte. Mit dem vorliegenden Beitrag wird eine thesenartige Problemexplikation vorgenommen, an die sich Überlegungen zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis anschließen.

Praxis der Erwachsenenbildung

(1) Erwachsenenbildungspraxis ist interdisziplinär aufgestellt, nicht nur aufgrund der Entpädagogisierung verschiedener Tätigkeiten im Bildungsmanagement, die z. B. betriebswirtschaftliche Kenntnisse erfordern. Neben die didaktische Dimension der Erwachsenenbildung tritt vor allem die inhaltliche Facette der zu erschließenden fachlichen Gegenstände. Dies spiegelt sich oftmals in den Biografien von Kursleitenden, die primär als Expert*innen für ein Sachgebiet rekrutiert werden und hieran etwaige Wissenschaftsbezüge ausrichten. Mit (erwachsenen-)pädagogischer Theorie und Forschung und einschlägigen wissenschaftlichen Kommunikationskanälen kommen viele von ihnen nicht systematisch in Kontakt, einigen ist die Existenz einer Erwachsenenbildungswissenschaft gar nicht bekannt (Scheidig, 2016). Vice versa erlangen Fragen der Erwachsenenbildung auch in anderen Disziplinen Aufmerksamkeit, etwa in der Psychologie und der Medienwissenschaft, aber z. B. auch in der Medizin mit Blick auf ärztliche Fortbildungen. Erwachsenenbildungspraxis besitzt demgemäß – neben der Erwachsenenbildungswissenschaft – verschiedene Bezugswissenschaften (Christ et al., 2019, S. 16).

(2) Die Praxis der Erwachsenenbildung geht über die organisierte Erwachsenenbildung hinaus und übersteigt so den Radius erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit. Verwiesen sei zum einen auf alltäglich im Lebensvollzug hervorgebrachte informelle, nicht-arrangierte Lernaktivitäten, die – in praxeologischer Perspektive – ebenfalls einen legitimen Gegenstand erwachsenenpädagogischer Theoriebildung und Forschung

darstellen. Zum anderen sind auch mit der Praxis organisierter Erwachsenenbildung wissenschaftliche Fragestellungen assoziiert, deren Bearbeitung nicht direkt handlungsrelevantes Wissen für Erwachsenenbildungspersonal generiert – z. B. die sehr bedeutsame Frage danach, welche Faktoren Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz beeinflussen. Wissenschaftliche Praxisorientierung verhält sich demgemäß nicht kongruent zum Nutzwert für die in der Praxis Tätigen.

(3) Auch die in der Praxis Tätigen generieren und kultivieren Wissen zur Erwachsenenbildung, das, geronnen zu erfahrungsgesättigter Theorie, handlungswirksam wird. Dieses praxisgenerierte Wissen folgt anderen Logiken als wissenschaftliches Wissen: Es ist an die Person und die Wahrnehmung des Wissensträgers sowie an die Partikularität des konkreten Entstehungs- und Verwendungskontexts gebunden und folgt den Erfolgskriterien pädagogischer Aufgabenbewältigung. Damit ist es entbunden vom Anspruch der Intersubjektivität und der fallübergreifenden Geltung, der dem methodisch gewonnenen und explizit formulierten wissenschaftlichen Wissen zugrunde liegt. Wissenschaftliche Theorieangebote treffen folglich auf berufsförmiges Handeln in der Erwachsenenbildung, das (auch) eine vorwissenschaftliche theoretische Fundierung aufweist; das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis lässt sich entsprechend auch als friktionsgeladenes Theorie-Theorie-Verhältnis konzeptualisieren (Ludwig, 2015, S. 19f.; Scheidig, 2016, S. 114–119).

Wissenschaft der Erwachsenenbildung

(4) Den Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft, der die Disziplin überhaupt erst begründet, kennzeichnet ein unübersichtlicher Facettenreichtum. Allein das Spektrum organisierter Erwachsenenbildung reicht von Volkshochschulen über kommerzielle Weiterbildungsunternehmen bis zur innerbetrieblichen Weiterbildung, von der Programmplanung über die Beratung bis zur Kursleitung, von der Sprachreise über den Nähkurs bis zum theologischen Abendvortrag. Diese Vielfalt erschwert es, der Erwachsenenbildung in ihrer Ausdifferenzierung wissenschaftlich gerecht zu werden (zumal mit Aussagen von segmentübergreifender Gültigkeit). Angesichts limitierter wissenschaftlicher Kapazitäten können nicht alle relevanten Fragen gleichrangig oder in gebotener Intensität einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugeführt werden.

(5) Die Abnehmerseite erwachsenenpädagogischer Forschung und Theoriebildung beschränkt sich nicht nur auf die in der Bildungspraxis Tätigen. Wissenschaft adressiert auch Politik, und mit der stärkeren Akzentuierung evidenzbasierter Steuerung im Bildungswesen gewann Politikberatung in den letzten beiden Dekaden an Bedeutung (Schrader, 2015), es finden sich auch Voten für einen »Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik« (Robak & Käpplinger, 2015). Zudem erfordert der Modus kumulativer, arbeitsteiliger Wissensgenerierung und -prüfung eine Orientierung am disziplinären Fachdiskurs; in diesem Sinne ist Wissenschaft selbst zentraler Adressat wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Und schließlich ist die Disziplin der Idee von Erwachsenenbildung verpflichtet – Studien zur Erwachsenenbildungsgeschichte, international-vergleichende Arbeiten oder die Auseinandersetzung mit der akademischen Professionalisierung sind so besehen auch (implizit) identitätsstiftende Einsätze auf der Metaebene, deren Bedeutung sich nicht an unmittelbarer Praxisrelevanz bemisst.

(6) Wissenschaft stellt selbst eine Praxis dar, deren Signum u. a. die methodisch kontrollierte und theoretisch informierte Wissensproduktion ist. Daneben markiert die Lehre in grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten ebenfalls einen Bereich wissenschaftlicher Praxis. Auf das spezifische Wesen wissenschaftlicher Praxis rekurrierend, lässt sich die Beziehung zum Gegenstandsbereich der Bildungspraxis als Verhältnis zweier inhaltlich eng verknüpfter Praxen formulieren, die jedoch auf verschiedenen Ebenen operieren.

Wissenschaft-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung

(7) Die in der Rede vom Wissenschaft-Praxis-Verhältnis transportierte Gegenüberstellung von »der Wissenschaft« und »der Praxis« mutet als kollektive Zuschreibung und dichotome Trennung problembehaftet an. Zum einen trägt sie weder dem angesprochenen Facettenreichtum des erwachsenenpädagogischen Praxisfeldes (in dem in Deutschland immerhin mehrere hunderttausend Personen agieren) noch dem Spektrum disziplinärer Perspektiven und der Binnenheterogenität der Erwachsenenbildungswissenschaft Rechnung. Zum anderen sind – auch jenseits der erwähnten Relationierung als Theorie-Theorie-Verhältnis (3) oder Praxis-Praxis-Verhältnis (6) – Erwachsenenbildner*innen zuweilen wissenschaftlich aktiv (z. B. in Kooperationsprojekten), und Wissenschaftler*innen betätigen sich gelegentlich in der Erwachsenenbildungspraxis (z. B. als Dozierende), es finden sich ferner Beispiele für beidseits agierende »Grenzgänger*innen« ebenso wie für berufliche Wechsel von einem ins andere Feld. Die gleichwohl berechtigte Hinwendung zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sollte diese Verwobenheit im Bewusstsein halten.

(8) Die praxisbezogenen Erträge von Erwachsenenbildungswissenschaft sind polyfunktional, sie reichen von Deutungsangeboten (z. B. zum Phänomen des Weiterbildungswiderstands) über normative Erörterungen (z. B. zu ethischen Fragen der Digitalisierung) bis hin zur Bereitstellung empirisch gewonnenen

Wissens (z. B. zur Wirkung spezifischer Lehr-/Lernsettings). Aus wissenschaftlicher Forschung und Theorie können in der Praxis Begründungen für Entscheidungen und Handlungsalternativen abgeleitet sowie Begriffe, Kategorien und Modelle für das Erfassen komplexer Wirklichkeit gewonnen werden. Ausgestattet mit dem Privileg, vom konkreten Handlungsdruck entlastet zu sein, spannt sich ein wissenschaftlicher Reflexionsrahmen, der zur distanzierten Neubetrachtung von (vermeintlich) Selbstverständlichem, zur Entwicklung von Gegenentwürfen, zur Antizipation von Zukünften sowie mal vergewissernden, mal sensibilisierenden, mal irritierenden Ein- und Rückblicken einlädt. Wissenschaft orientiert und fungiert zugleich als kritisch-konstruktives Korrektiv.

(9) Die mitunter von Erwachsenenbildner*innen vertretene instrumentelle Erwartung eines Transfers wissenschaftlichen Wissens mit dem Ziel sozialtechnischer Anwendung im Praxisfeld (so bereits Thomssen et al., 1988, S. 552; aktueller: Scheidig, 2016, S. 191) erscheint in mehrfacher Hinsicht inadäquat. Wissenschaft strebt nach allgemeingültigen Aussagesystemen, und dem daraus resultierenden hohen Abstraktionsgrad wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung steht die Komplexität situativer Praxis diametral gegenüber. Die Singularität einer reziproken und kontingenten sozialen Praxis erfordert die fallindividuelle Mobilisierung und Übersetzung von Wissen (Ludwig, 2015) – dies beschreibt zugleich den Kern pädagogischer Professionalität. Einem linearen Praxistransfer steht sowohl der Umstand entgegen, dass die Wissensverwendung durch die selektive Wahrnehmung, Rezeption und situative Einpassung aufseiten der Praxisakteure zu »Implementationsbrüchen« führt (Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017), als auch die Beschaffenheit wissenschaftlichen Wissens selbst: Es fehlt nicht nur der notwendige Situationsbezug, sondern Wissenschaft generiert und prüft Wissen, das als vorläufig zu betrachten ist, und es bestehen mitunter widersprüchliche Befunde und Theorieangebote. Aufgrund des Technologiedefizits pädagogischen Handelns (Luhmann & Schorr, 1979) kann bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung keine Werkzeuge bereitstellen (dies würde auch die Praxis entmündigen), wohl aber Wissen, das die Reflexivität im Berufsfeld befruchtet.

(10) Die Vorstellung einer Einheit aus organisierter Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft verkörpert kein realistisches Zielbild oder stellt gar einen Kategorienfehler dar (Praxis als situativ angemessenes Handeln, Wissenschaft als Wissensgenerierung). Es handelt sich um zwei strukturell getrennte Systeme mit je eigenen Logiken, Kriterien und Kontextbedingungen, die jedoch nicht kommunikationslos koexistieren können, sondern in einem Verweisungszusammenhang stehen: Erwachsenenbildungswissenschaft legitimiert sich als Reflexionsinstanz der Erwachsenenbildungspraxis, und professionelles Handeln im Berufsfeld der Erwachsenenbildung sucht idealiter seine Begründungen in Rückbindung an Wissenschaft. Die damit verbundene Erwartung kann als gegenseitige Perspektivenanreicherung beschrieben werden.

Zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses

Die in den Thesen nur ansatzweise und unvollständig konturierte Komplexität des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses setzt antagonistischen und pauschalisierenden Einschätzungen eine Dimensionierung als vielschichtiges Phänomen entgegen. Mit Blick auf das Verhältnis von organisierter Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft – als lediglich einer, wenngleich zentralen Dimension des erwachsenenpädagogischen Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses – gilt es im Verständnis gegenseitiger Perspektivenanreicherung kommunikative Kontaktzonen zwischen Disziplin und Berufsfeld auszubauen und aktiv zu nutzen. Dabei sind mit Blick auf traditionelle Kommunikationskanäle beidseits realistische Erwartungen vonnöten: Die wissenschaftliche Publikationskultur hat sich dahingehend gewandelt, dass immer häufiger auf Englisch und für ein inhaltlich und insbesondere forschungsmethodisch spezialisiertes Fachpublikum publiziert wird (Robak & Käpplinger, 2015). Aufgrund des wissenschaftlichen Publikationsdrucks und wachsender Interdisziplinarität steigt die Unübersichtlichkeit des zur Erwachsenenbildung veröffentlichten Wissens. Bezüglich der damit verbundenen Hürden der Rezeption in der Praxis ist überdies – und ungeachtet der Wissensangebote anderer Bezugswissenschaften – auch fraglich, inwieweit z. B. von einer nebenberuflichen Honorarkraft mit Kleinstpensum das Konsultieren erwachsenenpädagogischer Fachliteratur eingefordert werden kann, vor allem wenn sie der individuelle fachliche Hintergrund bislang nicht mit einschlägigen Wissenskorpora und Publikationsorganen in Berührung brachte.

Vor diesem Hintergrund sind niedrigschwellige Formate des Kontakts von Wissenschaft und Praxis, wie sie in den letzten Jahren entwickelt und etabliert wurden, als voraussetzungsärmere Kontaktzonen weiter zu forcieren, z. B. Web-Angebote wie → www.wb-web.de, Online-Weiterbildungen wie der EBmooc, Newsletter, Podcasts, themenbezogene Veranstaltungen mit offenem Charakter, Social-Media-Kanäle, aber auch dezidiert praxisnahe (Online-)Journale. Beachtenswert sind ferner Clearing-House-Initiativen, die themenspezifisch wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis aufbereiten. Ein Beispiel hierfür ist die Fachstelle politische Bildung (s. den »Einblick« von Helle Becker in diesem Heft), die zudem u. a. mit einem »Matching Portal« Akteure aus Wissenschaft und Praxis projektbezogen zu vernetzen anstrebt.

Ungeachtet der Bedeutung tradierter und innovativer Institutionalisierungsformen des Austauschs darf die abstrakte Rede vom Wissenschaft-Praxis-Verhältnis nicht verdecken, dass es sich stets um einen von den Akteuren in beiden Feldern gestaltbaren Rahmen handelt. Dies setzt u. a. in der Bildungspraxis eine Offenheit und Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensangeboten ebenso voraus wie eine der Praxis zugewandte Wissenschaft. Letztgenannte sucht den Dialog mit und inhaltliche Anschlüsse in der Bildungspraxis, nimmt Entwicklungen, Perspektiven und Forschungsfragen auf – ohne verwertbare Antworten versprechen zu können –, validiert feldnah Befunde und reichert Interpretationen an, initiiert Implementierungs- oder andere Projekte an der Schnittstelle zur Praxis. In Verantwortung für die akademische Professionalisierung drückt sich wissenschaftliche Praxisorientierung auch in einer Anlage von Studienangeboten aus, die – bei aller Problematik (ausführlich: Scheidig, 2020) – als Perspektiverweiterung und -kontrastierung Praxiskontakte etwa durch Exkursionen, Gastreferent*innen aus dem Berufsfeld und Studienprojekte in bzw. mit der Praxis anbahnt. Dies arbeitet bestenfalls – gerade auch unter Mitwirkung von Studierenden als potenziellen künftigen Berufsrollenträger*innen in der Praxis – einem aufgeklärten Wissenschaft-Praxis-Verhältnis zu, das ebenso Fundament wie Ertrag entsprechender Bemühungen um gegenseitige Perspektivenanreicherung ist.

Foto © RUB, Marquard

DR. FALK SCHEIDIG

ist Universitätsprofessor für Lebenslanges Lernen unter besonderer Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens an der Ruhr-Universität Bochum.

falk.scheidig@rub.de

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018.* Bonn: BIBB.

Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(2), 182–205.

Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65*(1), 17–26.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 25*(3), S. 345–365.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65*(1), 46–55.

Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte, 1*(1), 15–29.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(1), 28–38.

Schrader, J. (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65*(1), 27–45.

Thomssen, W. et al. (1988). *Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen.* Bremen: Universität Bremen.

Tietgens, H. (1987). Vorbemerkungen. In H. Tietgens (Hrsg.), *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung* (S. 7–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wittpoth, J. (1987). *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann

Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

SONJA MUDERS · CHRISTIAN SPODEN

Die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis wird für den Transfer von Forschungsergebnissen ertragreich, wenn sie auf einem vertrauensvollen Dialog auf Augenhöhe und einem wertschätzenden Miteinander basieren. Auf dieser Basis können innovative, wissenschaftlich basierte Lösungen für Praxisanliegen implementiert werden.

Klagen über eine praxisferne Forschung sind in der Weiterbildung vernehmbar. Deutlich ist auch, dass ein großer Bedarf an wissenschaftlich basierten Lösungen für die Herausforderungen und Probleme der Weiterbildungspraxis bestehen. Dies lässt sich beispielsweise an Ergebnissen des *wbmonitors* – der größten jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland – ablesen: Mehr als zwei Drittel der Befragten äußern einen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen (Christ, Koscheck, Martin & Widany, 2019). Um die stark voneinander getrennten Sphären zwischen Wissenschaft und Praxis stärker zu verknüpfen, ist Forschungstransfer als »Third Mission« an Hochschulen und in Forschungseinrichtungen inzwischen fest etabliert. In der empirischen Weiterbildungsforschung wird diese Stärkung des Forschungstransfers auch als Teil eines neuen Forschungsverständnisses interpretiert. *Top-down*-orientierte Implementationsstrategien erweisen sich in vielen Bereichen des Bildungswesens aufgrund ihres Fremdsteuerungscharakters als nicht tragfähig. Diese Implementationsstrategien sind zunehmend durch *symbiotische Ansätze* ersetzt worden: Personen aus der Forschung und aus Weiterbildungseinrichtungen erarbeiten gemeinsam Lösungen für relevante Praxisprobleme und setzen diese um.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Metavorhabens »Digitalisierung im Bildungsbereich« haben wir in beratender Tätigkeit die Transferstrategien verschiedener Forschungsprojekte zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien und zur Bildungstechnologie aus verschiedenen Feldern der Bildungsforschung begleitet. Auf der Basis von *Good-Practice*-Beispielen wurden von uns Gelingensbedingungen abgeleitet (Muders et al., 2022) und Handlungsempfehlungen für den Aufbau einer geeigneten Transferstrategie aufgezeigt (Spoden, Bernhard-Skala, Koschorreck & Rohwerder, 2022). Diese werden wir nachfolgend zusammenfassend darstellen.

Wissenschaft und Praxis: getrennte Sphären?

Die getrennten Sphären von Bildungsforschung und Bildungspraxis offenbaren sich in unterschiedlichen Werthaltungen und Einstellungen sowie in der Reaktion auf unterschiedliche Anreizsysteme. Die Wissenschaft ist geprägt von einer abstrakten Fachsprache und einem »unnahbaren« akademischen Habitus. Meriten werden hier durch Veröffentlichungen in

möglichst hoch bewerteten wissenschaftlichen Zeitschriften und durch Drittmittelakquirierung erworben. Die praxisnahe und verständliche Verbreitung von Forschungsergebnissen in die Bildungspraxis ist bislang bestenfalls Beiwerk. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass oftmals Erfahrung zur adressatengerechten Vermittlung von Forschungswissen an die Praxis fehlt. Allerdings sind hier jüngst durchaus Entwicklungen zu erkennen: Im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie haben Virologinnen und Virologen vorgemacht, wie wichtiges Forschungswissen und wichtige Interpretationen von Forschungsbefunden eine breite Masse der Bevölkerung erreichen können. Dies wurde auch in der Weiterbildungsforschung wahrgenommen. Die Wissenschaft muss sich responsiv gegenüber zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemlagen der Praxis zeigen und bereit sein, ihre Forschungsagenda entsprechend anzupassen. In der oben skizzierten Befragung des *wbmonitors* gab immerhin auch ein bedenklich hoher Anteil von 22 Prozent der befragten Weiterbildungseinrichtungen an, dass ihnen *gar keine* für sie relevanten wissenschaftlichen Arbeiten bekannt seien.

»Die Wissenschaft muss sich responsiv gegenüber zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemlagen der Praxis zeigen und bereit sein, ihre Forschungsagenda entsprechend anzupassen.«

Die Praxis der Erwachsenenbildung ist hingegen von vielfältigen Anforderungen unterschiedlicher Akteurskonstellationen und durch gesellschaftliche Themen wie Migration, Covid-19-Pandemie, Alterspyramide etc. sowie von oftmals rasch auftauchenden Problemen in diesen Zusammenhängen geprägt. Diese erfordern eine unmittelbare Lösung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Wie unterschiedlich die Einrichtungen beispielsweise auf das gesellschaftliche Thema Migration eingehen, zeigen die großen Unterschiede in der interkulturellen Öffnung von Weiterbildungsorganisationen (Muders & Martin, 2022).

Aus eigenen Kooperationserfahrungen mit Leitungspersonal wissen wir, dass die Erwachsenenbildungspraxis nicht selten von der Wissenschaft möglichst zeitnah, leicht und ressourcenschonend umsetzbare Lösungen für ihre alltägliche Arbeit erwartet. Die Bildungspraxis sollte jedoch im Gegenzug ihre Anliegen in den forschungsbasierten Diskurs einbringen (Schemme, 2017) und die Rahmenbedingungen (z. B. zeitliche Ressourcen) für die Umsetzung von Innovationen darlegen. Schließlich liefert ein »mantraartiges« Rezitieren des Vorwurfs, »der Forschung fehle der Praxisbezug«, keine Anhaltspunkte für eine praxis- oder nutzeninspirierte Forschung (etwa im Sinne von Schrader & Goeze, 2011). Was ist der Schlüssel für einen gelungenen Dialog von Wissenschaft und Praxis als Voraussetzung für einen Transfer von Forschungswissen?

Transfer für beide Seiten gewinnbringend gestalten

Im Rahmen der von uns analysierten *Good-Practice*-Beispiele bei Forschungsprojekten zum digitalen Lehren und Lernen konnten einige durchaus erwartbare Gelingensbedingungen zum Forschungstransfer herausgearbeitet werden. Beispielsweise ist hier eine gewisse Technikaffinität der Lehrenden als zentrales Merkmal des Weiterbildungspersonals sowie der Bildungseinrichtung zu nennen. Eine große Rolle spielen allerdings auch transferspezifische Merkmale: So wurden Austausch- und Netzwerkstrukturen über alle Bildungsetappen (Schulbildung, betriebliche Berufsausbildung und Erwachsenenbildung) als zentrales Merkmal der Transferunterstützung in allen berücksichtigten Forschungsprojekten hervorgehoben. Allerdings ist über die verschiedenen Bildungsetappen auch ein weiterer Aspekt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, der deutlich macht, inwiefern Transfer gestaltet sein muss. Es bedarf der Kooperationsfähigkeit und einer kommunikativen Anpassungsleistung aufseiten von Forschung und Praxis. Damit Bildungsherausforderungen von Forschung und Praxis gemeinsam bewältigt werden können, ist es erforderlich, die oben skizzierten unterschiedlichen Perspektiven, Werte- und Anreizsysteme, aber auch unterschiedliche Rahmenbedingungen der Tätigkeiten des jeweils anderen im Blick zu haben.

Grundlagen für die Zusammenarbeit sind die Bereitschaft eines gegenseitigen »Verstehen-Wollens« der jeweils anderen Perspektive, eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Sichtweisen auf eine gemeinsam als relevant erachtete Problemstellung sowie eine professionelle, konstruktive und wertschätzende Kommunikationskultur. Voraussetzung für den Erfolg des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis ist es, dass beide Seiten einander auf Augenhöhe ansprechen und die betreffenden Themen als relevant erachten (Koschorreck, Al-Baghdadi, Spoden & Muders, 2022; Koschorreck & Gundermann, 2021).

Wir haben im Rahmen unserer Tätigkeit in einem weiteren Schritt außerdem Handlungsempfehlungen für den Aufbau einer geeigneten Transferstrategie (Spoden et al., 2022) erarbeitet. Diese betonen, dass für eine gelungene Wissenschaft-Praxis-Partnerschaft Investitionen in diese Partnerschaft notwendig sind.

»Der Wissenschaft-Praxis-Dialog sollte folglich so gestaltet sein, dass er auf einem gegenseitigen Verständnis aufbaut und sich auf ein gemeinsames Ziel bezieht.«

Konkret beinhaltet dies:

- eine angemessene Vorbereitung der zumindest auf eine gewisse Dauer angelegten Zusammenarbeit,
- deren kontinuierliche Pflege und die Bereitstellung von finanziellen Ressourcen für den Transfer (z. B. die Beantragung von Stellen für den Forschungstransfer),
- Incentives für die partizipierenden Praxiseinrichtungen (etwa die kostenfreie Bereitstellung von praxisorientierten Publikationen und kostenfreie Teilnahme an Veranstaltungen).

Auf dieser Basis ist es möglich, ein Partner- bzw. Kooperationsnetzwerk mit langfristigen Kontakten zu etablieren. Ein gelungenes Beispiel ist das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation, welches in der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) koordiniert wird. Kooperationsverträge verstetigen diese Zusammenarbeit schließlich. Der Wissenschaft-Praxis-Dialog sollte folglich so gestaltet sein, dass er auf einem gegenseitigen Verständnis aufbaut und sich auf ein gemeinsames Ziel bezieht.

Erreichen einer Win-win-Situation

In der wissenschaftlichen Forschung konnten bereits empirische Belege erbracht werden, dass Kooperationen zwar zusätzliche Arbeit bedeuten, sich gleichzeitig aber im Hinblick auf bestimmte Zielstellungen der Bildungspraxis lohnen. Beispielsweise zeigt sich, dass aus der Zusammenarbeit von Volkshochschulen mit anderen Einrichtungen wie etwa Schulen, Vereinen und anderen (Kreis-)Volkshochschulen ein Anstieg der Teilnehmendenzahlen im Folgejahr resultiert (Martin & Muders, 2018). Diese seit langer Zeit bereits sehr anwendungs- oder nutzenorientiert ausgerichteten Forschungstraditionen der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft (Schrader & Goeze, 2011) begünstigen Fragestellungen zu wissenschaftlich begründeten *Implementationslösungen* für Bildungsanliegen (Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020). Gleichzeitig erleichtern sie Kontakte in die Weiterbildungspraxis sowie den Aufbau und die Verstetigung der Forschung-Praxis-Netzwerke.

Im Feld der Weiterbildung existieren bereits geeignete Austausch- oder Dialogformate, welche die Begegnung zwischen Forschenden und Praktizierenden sowie einen Dialog auf Augenhöhe ermöglichen und langfristige Forschung-Praxis-Netzwerke vorbereiten. Im Rahmen des eingangs erwähnten Metavorhabens »Digitalisierung im Bildungsbereich« ist beispielsweise die digitale Veranstaltungsreihe »dialog digitalisierung«, organisiert von Saniye Al-Baghdadi (Projekt Digitalisierung in der Bildungsforschung), entwickelt worden. Hier sollen Forschung und Praxis über aktuelle Themen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien und der Bildungstechnologie ins Gespräch kommen (Koschorreck et al., 2022).

»Ein gelungener Dialog beinhaltet die Begegnung auf Augenhöhe und eine Wertschätzung des jeweiligen anderen Partners.«

Sofern es gelingt, den Transfer als wechselseitige Beziehung zu konzipieren und eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis als Wissenschaft-Praxis-Netzwerk zu verstetigen, kann eine echte *Win-win*-Situation entstehen: Der Wissenschaft wird im Idealfall durch die Praxiskontakte ein leichterer Feldzugang für empirische Erhebungen ermöglicht. Sie kann ferner die gesellschaftliche Relevanz und den praktischen Nutzen einschätzen und gewinnt zur Theoriebildung wichtige Impulse aus der Praxis (Schrader & Goeze, 2011). Die Bildungspraxis wiederum erhält unmittelbaren Zugang zu theoretischen Grundlagen. Insbesondere aber kann sie sich frühzeitig und aus erster Hand über Forschungserkenntnisse informieren und erhält unverzichtbare Empfehlungen zur Implementation von wissenschaftlich abgesicherten Innovationen. Die Praxis kann somit ggf. konkrete wissenschaftliche Ergebnisse ein- bzw. umsetzen.

Die beschriebene Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis kann in eine Symbiose aus Wissenschaft und Praxis münden, die nützlich bzw. ertragreich für beide Seiten ist, indem für Praxisbelange wissenschaftlich basierte Lösungen bereitgestellt werden.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – wie kommt die Wissenschaft in die Praxis?* (Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018, 1. Aufl.). Bonn. http://www.die-bonn.de/id/37002

Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2021). Gemeinsam digital. Kooperationen als Vielzweckwerkzeug für die Digitalisierung in der Weiterbildung. *weiter bilden, 28*(3), 22–25.

Koschorreck, J., Al-Baghdadi, S., Spoden, C. & Muders, S. (2022). *Wie gelingen Forschung-Praxis-Dialogveranstaltungen zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Evaluation einer Veranstaltungsreihe.* https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/870/891

Martin, A. & Muders, S. (2018). Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21,* 383–405. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0779-6

Muders, S. & Martin, A. (2022). Task of leadership for intercultural opening strategies. Organizations in Adult and Continuing Education. *Journal Leadership, Education and Personality.* https://doi.org/10.1365/s42681-021-00027-4

Muders, S., Spoden, C., Breitschwerdt, L., Delbrouck, R., Egetenmeyer, R., Freiling, T., Jäkel, H. R. & Saidi, A. (eingereicht, 2022). *Forschung – Praxis – Dialog und Transfer bei digitalen Lern- und Bildungsmedien: Beispiele für Good-Practice* [manuscript submitted for publication].

Schemme, D. (2017). Wissenstransfer als mehrseitiger responsiver Prozess jenseits der Linearität. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung (Berichte zur beruflichen Bildung),* 13–40. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34*(2), 67–76. www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-04.pdf

Schrader J., Hasselhorn M., Hetfleisch P. & Goeze A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23* (März), 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z

Spoden, C., Bernhard-Skala, C., Koschorreck, J. & Rohwerder, J. (2022). *Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis.* www.die-bonn.de/id/41542

DR. SONJA MUDERS

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

muders@die-bonn.de

DR. CHRISTIAN SPODEN

Ist Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt Allgemeine Psychologie, Methodenlehre und Differenzielle Psychologie an der Hochschule Emden/Leer.

christian.spoden@hs-emden-leer.de

Die INA-Pflege-Toolboxen als Beispiel gelungener Wissenschaft-Praxis-Kooperation

Gemeinsam fundiert entwickeln

STEFFI BADEL · ANTONIA BURKHARDT · ANNIKA LÖBSIN · REGINA RYSSEL

Gerade die Erstellung von Lehrmaterialien benötigt wissenschaftliche Fundierung und Input aus der Praxis. Wie die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis erfolgreich verlaufen kann, beschreiben die Autorinnen aus Sicht der Wissenschaft.

Die Nachrichten über die Personalsituation in der Pflege sind dramatisch: Für 2030 ist ein Mehrbedarf an 186.800 Pflegekräften im Vergleich zu heute zu erwarten (Blum et al., 2019), andere Quellen gehen sogar von 300.000 zusätzlich benötigten Pflegekräften aus. Dabei werden vor allem Pflegehilfskräfte gebraucht, in der Altenpflege liegt der zusätzliche Bedarf mit einer Steigerung von 69 Prozent zum jetzigen Personalstand am höchsten (Rothgang et al., 2020). Um dem noch weiter steigenden Pflegebedarf gerecht zu werden, ist es notwendig, auf bisher nicht oder unzureichend qualifiziertes Personal zurückzugreifen und potenzielle Pflegehilfskräfte für die anspruchsvolle Tätigkeit im Pflegebereich auszubilden. Nicht alle verfügen jedoch über die notwendige Grundbildung, um den hohen Anforderungen in ihrem Arbeitsalltag gerecht werden zu können.

Neben diesen quantitativen Herausforderungen verändert sich der Arbeitsalltag von Beschäftigten in der Pflege auch qualitativ: Digitalisierung und verstärkter Einsatz von innovativer Technik, aber auch häufiger auftretende Hochaltrigkeit und Multimorbidität der Pflegebedürftigen erhöhen die Arbeitsanforderungen und machen eine zunehmende Professionalisierung auch in Assistenzberufen der Pflege notwendig. Aber auch im kommunikativen Bereich werden hohe Anforderungen an Pflegekräfte gestellt. Das Feld der Pflegeberufe ist ein äußerst kommunikationsbetontes Arbeitsfeld, in welchem mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen gleichermaßen gefordert sind. Auch hieraus leitet sich die Notwendigkeit ab, das Thema Grundbildung in Wissenschaft und Fachöffentlichkeit weiter zu erhellen und alle an der Pflege Beteiligten beim Erwerb von Grundbildung zu unterstützen.

Die Projekte INA-Pflege und INA-Pflege 2 fokussieren auf die Qualifizierung von Pflegehilfskräften mit Grundbildungsbedarf. Dabei arbeiteten Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Fachrichtungen (aus Erziehungswissenschaften, Germanistik, Soziologie) mit Praktiker*innen zusammen, die in und für die Pflegehilfe tätig sind. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, diese kooperative Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, ohne die die Produkte von INA-Pflege nicht hätten erstellt werden können, anhand ausgewählter Vorgehensweisen in unserer Projektarbeit vorzustellen.

Wissenschaft und Praxis in der Projektarbeit

Die Kooperation von Wissenschaft und Praxis war für die gesamte Projektlaufzeit von INA-Pflege kennzeichnend, angefangen bei der Konzeptionierung der beiden Projekte, ihrer Durchführung bis hin zur Phase der Fertigstellung, Evaluation und Verwertung der entstandenen Produkte. Projekte, in denen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zusammenarbeiten und gemeinsame Produkte erstellen, sind zweifelsohne spannend und sinnvoll, stellen aber gleichzeitig für

INA-Pflege und INA-Pflege 2

In den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekten INA-Pflege (2012–2015) und INA-Pflege 2 (2016–2020) wurde ein »**I**ntegriertes **A**ngebot zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung im **Pflege**bereich« entwickelt. Der Schwerpunkt in beiden Projekten lag in der Erstellung von Toolboxen mit passgenauen Lehr- und Lernmaterialien für gering literalisierte Erwachsene, die für die Pflegehilfe qualifiziert werden oder bereits dort tätig sind. INA-Pflege wurde im Rahmen der »Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012–2016)« durchgeführt, INA-Pflege 2 im Rahmen der »Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026)«. Das zurzeit laufende Anschlussprojekt INA-Pflege PLUS (**I**ntegriertes **A**ngebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im **Pfle**gebereich; **P**rofessionalisierung-**L**iteralisierung-**U**nterstützung-**S**ensibilisierung, 2022–2024) ist ebenfalls in der AlphaDekade verortet und befasst sich mit dem Aufbau, der Weiterentwicklung und der Verstetigung eines bundesweit agierenden Netzwerkes von Akteurinnen und Akteuren auf unterschiedlichen Strukturebenen der Pflege(-hilfe).

Die Toolboxen und das dazugehörige Handbuch sind unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht und können über den Verlag wbv Publikation bezogen werden.

→ WWW.WBV.DE/INA-PFLEGE-TOOLBOX.HTML

Weitere Informationen zu den Projekten finden sich unter

→ WWW.ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN.HU-BERLIN.DE/DE/WIPAED/INTERNATIONAL/ABGESCHLOSSENE_PROJEKTE/INA-PFLEGE

→ WWW.ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN.HU-BERLIN.DE/DE/WIPAED/INTERNATIONAL/PROJEKTE/INA-PFLEGE-PLUS

beide Seiten eine Herausforderung dar. Hintergrund ist, dass beide Gruppen ihre gewohnten und oft auch bewährten Komfortzonen ihrer Arbeit im eigenen Feld verlassen müssen, sich auf die jeweils andere Seite einstellen und sich immer wieder selbst reflektieren müssen. Wissenschaft und Praxis erhalten unter diesen Umständen klare Rollenzuschreibungen. Die Wissenschaft nutzt die Praxis primär als Objekt der Forschung; die Praxis braucht die Wissenschaft als Legitimation für das eigene Handeln. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ist hierbei sowohl von Distanz als auch von gegenseitigen Abhängigkeiten geprägt.

Wie wir – die im Projekt arbeitenden Wissenschaftlerinnen – dieser Situation in unserer Projektarbeit produktiv begegnet sind, soll an folgenden Beispielen gezeigt werden:

Auswahl der Themen für die INA-Pflege-Toolboxen

Ein Schwerpunkt der Projektarbeit war die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien für die Qualifizierung von Pflegehilfskräften. Insgesamt wurden drei INA-Pflege-Toolboxen mit Arbeitsblättern erstellt, in denen Grundbildungsinhalte (v. a. Lesen, Schreiben, Rechnen, Kommunizieren) eng verzahnt mit Fachinhalten der Pflege vermittelt werden. 13 Themen wurden in Form von Modulen bearbeitet, u. a. »Kommunikation«, »Sterben und Tod«, »Wahrnehmung«, »Pflegedokumentation«, »Interkulturelle Herausforderungen in der Pflege« oder »Stress und Belastungen im Beruf«.

»Die Kooperation von Wissenschaft und Praxis war für die gesamte Projektlaufzeit von INA-Pflege kennzeichnend.«

Um diese 13 Themen zu identifizieren, zu denen die Lehrenden Lehr- und Lernmaterialien benötigen, wurden zu Beginn der Projektarbeit Lehrende aus unterschiedlichen Lernsettings mithilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung gebeten, Themenbereiche und Übungsformen zu nennen, für die sie sich Lehr- und Lernmaterial wünschen. In einem nächsten kollaborativen Schritt wurden diese Ergebnisse in gemeinsamen Diskussionsrunden von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen vorgestellt und spezifiziert. Insbesondere waren hier die Praktiker*innen gefragt, um die Themen entsprechend den Tätigkeitsanforderungen in der Pflege mit dem Ziel der unmittelbaren Praxisanwendung auszuwählen.

Erste inhaltliche Erarbeitung der Arbeitsblätter durch die Praktiker*innen

Da die Projektmitarbeitenden nicht unmittelbar in Qualifizierungsvorhaben der Pflegehilfe tätig sind, wurde die Expertise der Lehrenden einbezogen, die selbst in der Ausbildung zur Pflegehilfe/Pflegeassistenz unterrichten. Diese Praktiker*innen erstellten einen Erstentwurf der Unterrichtsmaterialien zu den einzelnen Themen. Sie trafen damit

Entscheidungen bzgl. der vertikalen und horizontalen Reduktion und beeinflussten, in welcher Breite und Tiefe die Inhalte bearbeitet werden sollen. Während die vertikale Reduktion auf eine Reduzierung von Inhalten zielt, geht es bei der horizontalen Reduktion um die Anschaulichkeit abstrakter Aussagen durch unterschiedliche Hilfsmittel wie Fotos, Versuche oder Skizzen u. a.

»Da die Projektmitarbeitenden nicht unmittelbar in Qualifizierungsvorhaben der Pflegehilfe tätig sind, wurde die Expertise der Lehrenden einbezogen.«

Die Entwürfe der Praktiker*innen wurden in mehreren »Schleifen« immer wieder in gemeinsamen Runden der Projektmitarbeiter*innen der Universität und den Praktiker*innen diskutiert und an den gemeinsam im Vorfeld erarbeiteten theoretischen Grundlagen überprüft. So wurde beispielsweise untersucht, ob die Materialien den inhaltlichen, sprachlichen und didaktisch-methodischen Anforderungen an Unterrichtsmaterialien für Menschen mit geringeren Grundbildungskenntnissen entsprechen.

Evaluierung der Lehr- und Lernmaterialien

Nach mehrfacher Überarbeitung der Lehr- und Lernmaterialien wurden diese im Unterricht beispielhaft verwendet und evaluiert. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden wurden im Anschluss interviewt. Auf diese Weise wurden Verbesserungsvorschläge aufgenommen und eingearbeitet. Durch den evaluativen Einsatz der Materialien konnte konkret erfahren werden, ob z. B. die Lehr- und Lernmaterialien an den Lernvoraussetzungen ansetzen oder die Arbeitsaufträge und Fachbegriffe verständlich formuliert sind.

Lernen Erwachsener mit Grundbildungsbedarf

Neben der gemeinsamen Erarbeitung der Themen für die Arbeitsmaterialien wurde ein weiteres Thema sichtbar: Die befragten Praktiker*innen äußerten Unsicherheiten in der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts mit gering Literalisierten und wünschten sich weiterführende Informationen zum Lernen von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf und zum didaktisch-methodischen Einsatz der Materialien, um im Unterrichtsgeschehen zielgruppenorientiert und kompetent handeln zu können. Dies war Anlass für die Weiterentwicklung eines Konzepts, wie das Thema Grundbildung Erwachsener in der Pflegehilfe umgesetzt werden kann. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind vor allem in die Erstellung zweier Handbücher eingeflossen, die den INA-Pflege-Toolboxen beiliegen.

Weitere gemeinsame Projektaktivitäten von Wissenschaft und Praxis

Neben Fragen zum Lernen Erwachsener mit Grundbildungsbedarf wurden Themen wie arbeitsplatzorientierte Grundbildung, Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, Sprachförderung im Sinne eines integrierten Sprachfördermodells oder Anforderungen an die Gestaltung von schriftlichen Lehr- und Lernmaterialien einschließlich ihres Einsatzes diskutiert. Dabei haben sowohl die Praktiker*innen als auch die Wissenschaftler*innen ihre Erfahrungen zu diesen Themen eingebracht und an dem gemeinsamen Ziel der Erstellung einer Toolbox mit passgenauen Arbeitsblättern mitgewirkt.

Verbreitung von Lehr- und Lernmaterialien für die Pflegehilfe

Der Transfer der Unterrichtsmaterialien in die Praxis erfolgt u. a. durch Workshops, die durch die Projektmitarbeiter*innen der Universität konzipiert und durchgeführt wurden. Sie richteten sich sowohl an Lehrende als auch Bildungsplanende. In den Workshops wurden die Lehr- und Lernmaterialien der drei INA-Pflege Toolboxen vorgestellt, aber auch konkrete Einsatzmöglichkeiten entsprechend curricularer Vorgaben gemeinsam erarbeitet und diskutiert. Die Teilnehmenden erhalten während des Workshops die Möglichkeit, sich auszutauschen, zu netzwerken und ihr Praxiswissen zu teilen. Die Erfahrungen und Perspektiven aus der Praxis sind wiederum hilfreich für unsere Projektarbeit. Wir erhalten z. B. unmittelbar eine Rückmeldung zur Praxistauglichkeit und Verwendbarkeit der Lehr- und Lernmaterialien sowie weitere thematische Anregungen zur Verbreitung der Materialien.

Wissenschaft-Praxis-Kooperation auf Augenhöhe – ein lohnender Weg

Das beispielhaft geschilderte Vorgehen im Projekt INA-Pflege demonstriert eine Arbeitsauffassung von Projektarbeit, in der Wissenschaft und Praxis in einem kooperativen Verhältnis auf Augenhöhe stehen. Wir als Wissenschaftler*innen geben uns nicht damit zufrieden, die Praxis als Objekt unserer Forschungsarbeit zu sehen. Wir wissen um den Bedarf an passgenauen Lehr- und Lernmaterialien für Menschen mit Grund-

bildungsdefiziten in der Pflegehilfe. Es liegen aber bis dato kaum Modelle oder gar empirisch gestützte Befunde vor, die eine Orientierung für die Lehrenden zum Umgang mit gering Literalisierten bieten könnten. Diese Herausforderung haben wir aufgenommen und anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien gemeinsam mit Praxispartnern bearbeitet. Ziel war und ist es, die Ergebnisse wieder der praktischen Anwendung zuzuführen. Praxis wird in diesem Sinne als eine Kooperations- und Forschungspartnerin im Rahmen einer »Innovationspartnerschaft« (Hemkes, Srbeny, Vogel & Zaviska, 2017, S. 2) verstanden – wie die Ergebnisse der Projekte zeigen, ein lohnender Weg.

Badel, S. (Hrsg.) (2022). *INA-Pflege-Toolbox 1. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe.* www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html

Badel, S. (Hrsg.) (2020). *INA-Pflege Toolbox 2. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe.* www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html

Blum, K., Offermanns, M. & Steffen, P. (2019). *Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030. Deutsches Krankenhausinstitut e. V. Düsseldorf.* www.dki.de/sites/default/files/anylink/DKI%202019%20-%20Pflege%202030%20-%20Bericht_final.pdf

Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. In K. Büchter et. al. (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Winter 2017* (Nr. 33), S. 1–23. www.bwpat.de/ausgabe/33/hemkes-etal

Rothgang, H. et al. (2020). *Abschlussbericht im Projekt und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß §113c SGB XI (PEBEM).* https://doi.org/10.26092/elib/294

PD DR. STEFFI BADEL

ist Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaften/Abt. Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin.

steffi.badel@rz.hu-berlin.de

ANTONIA BURKHARDT

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege PLUS.

hanertan@hu-berlin.de

ANNIKA LÖBSIN

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege PLUS.

annika.loebsin@hu-berlin.de

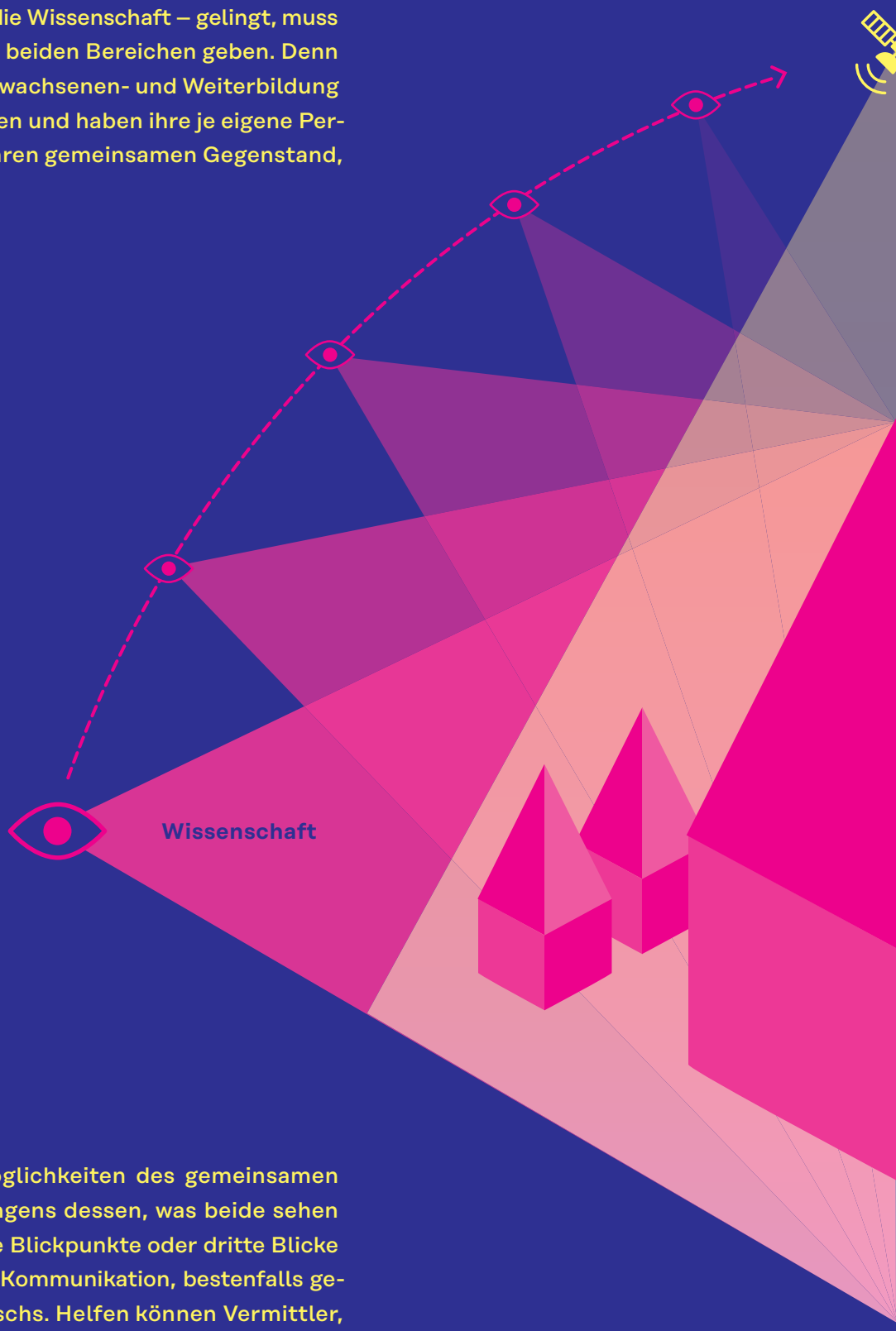
DR. REGINA RYSSEL

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege PLUS.

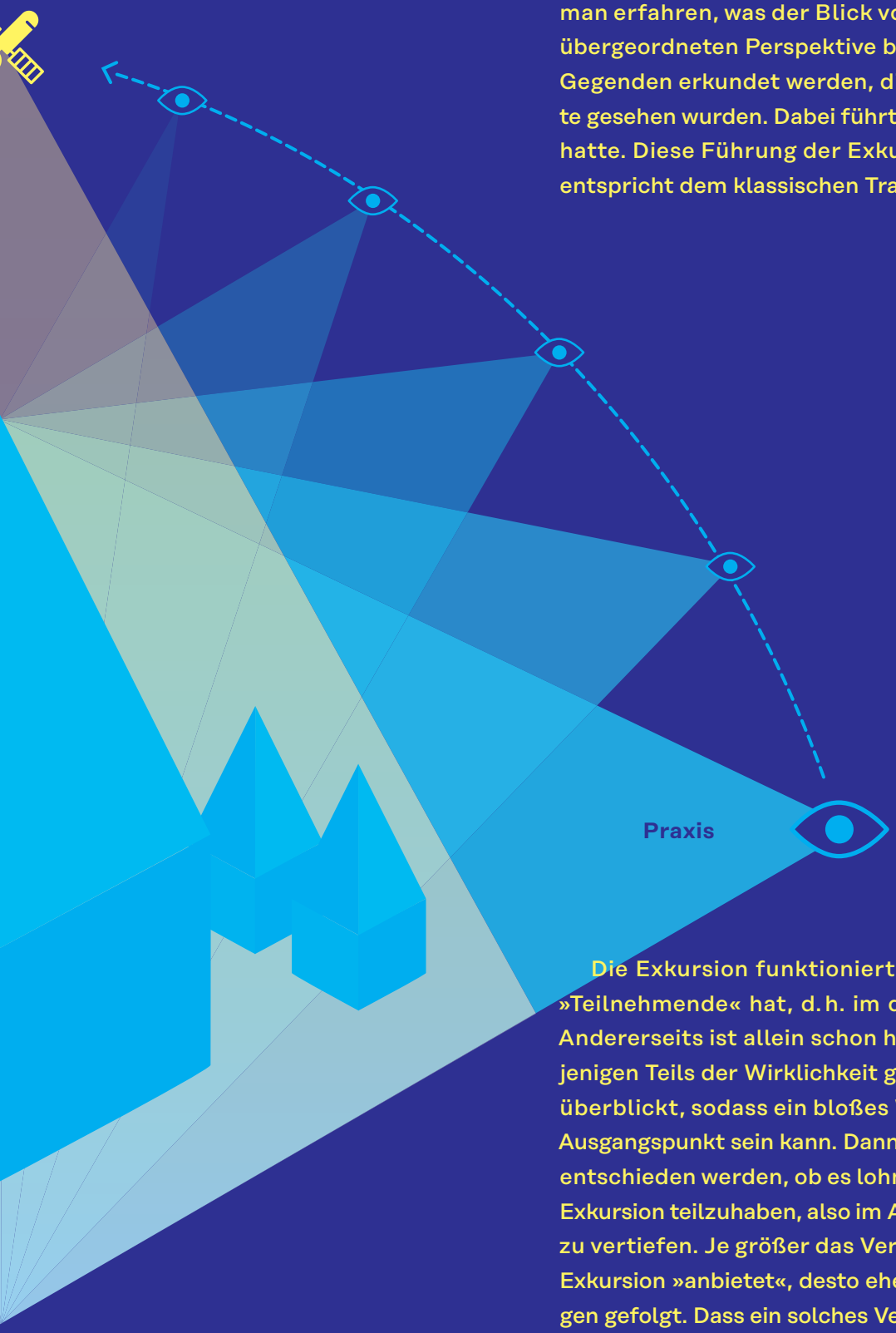
regina.ryssel@hu-berlin.de

Transfer

Damit Transfer in beide Richtungen – von der Wissenschaft in die Praxis und von der Praxis in die Wissenschaft – gelingt, muss es Berührungspunkte zwischen beiden Bereichen geben. Denn Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung folgen unterschiedlichen Logiken und haben ihre je eigene Perspektive auf die Welt und auf ihren gemeinsamen Gegenstand, das Lernen Erwachsener.



Gesucht wird also nach Möglichkeiten des gemeinsamen Erkennens, des Zusammenbringens dessen, was beide sehen können. Es werden gemeinsame Blickpunkte oder dritte Blicke benötigt. Hierfür bedarf es der Kommunikation, bestenfalls gemeinsamer Räume des Austauschs. Helfen können Vermittler, beispielsweise Transferorganisationen.



Ist man an einem gemeinsamen Blickpunkt angelangt, kann man erfahren, was der Blick von der anderen Seite oder einer übergeordneten Perspektive bringt. Anschließend können die Gegenden erkundet werden, die bislang nur von der einen Seite gesehen wurden. Dabei führt die Seite, die den Sehvorsprung hatte. Diese Führung der Exkursion ins Neuland der anderen entspricht dem klassischen Transfergedanken.

Praxis

Die Exkursion funktioniert dann besonders gut, wenn sie »Teilnehmende« hat, d. h. im direkten Austausch stattfindet. Andererseits ist allein schon hilfreich, wenn es ein »Bild« desjenigen Teils der Wirklichkeit gibt, den man selbst (noch) nicht überblickt, sodass ein bloßes Wissensangebot ein hilfreicher Ausgangspunkt sein kann. Dann kann anhand der Informationen entschieden werden, ob es lohnend erscheint, weiterhin an der Exkursion teilzuhaben, also im Austausch zu bleiben oder diesen zu vertiefen. Je größer das Vertrauen in die Instanz ist, die die Exkursion »anbietet«, desto eher wird den Erkundungsvorschlägen gefolgt. Dass ein solches Vertrauen wachsen kann, kann wiederum durch vermittelnde Institutionen unterstützt werden.

Räume für Theorie und Denkbewegungen schaffen

Orte des Austauschs

DANIELA HOLZER

Interesse und Zeit sind für den Austausch und die Kommunikation zwischen den Angehörigen von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung erforderlich, findet die Autorin dieses Beitrags. Sie zeigt anhand zweier Beispiele auf, wie der Transfer zwischen den beiden Feldern erfolgreich gelingen kann.

Es ist eine seltsame Sache: Erwachsenenbildungswissenschaft[1] ist aus der Praxis hervorgegangen, als Volksbildungsstätten ein Interesse daran entwickelten, mehr über ihre Teilnehmenden zu erfahren (Filla, 2014; Ludwig, 2015). Als es aber ab den 1970er Jahren gelang, Erwachsenenbildung als eigenes Wissenschaftsfeld zu etablieren, wurde gleichzeitig die gegenseitige Kommunikation immer schwieriger. Indem also der Wunsch der Praxis nach wissenschaftlich fundiertem Wissen erfüllt wurde, trennten sich die Wege umso mehr.

Der Austausch auf Augenhöhe, die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen spezifischen Expertise und die Forderung nach einem Transfer in beide Richtungen sind erklärter Konsens. Dennoch halten sich gegenseitige Vorwürfe der Praxisferne auf der einen und der Wissenschaftsresistenz auf der anderen Seite überaus hartnäckig (z. B. Faulstich, 2015, S. 8). Eine Erklärung für die Distanz ist unter anderem, dass es sich um jeweils »eigensinnige Aktionsfelder« (Ludwig, 2015, S. 20) mit eigenen Routinen und Logiken handelt (Faulstich & Trumann, 2016). Praxisorientierung oder Transfer sind für wissenschaftliche Anerkennung sogar hinderlich (Robak & Käpplinger, 2015, S. 47).

Sind die gegenseitigen Vorwürfe vielleicht aber lediglich Unterstellungen? Studien zeigen, dass Praktikerinnen und Praktiker höchst unterschiedliche, aber auch durchaus offene Zugänge zu Wissenschaft und Theorie haben (z. B. Scheidig, 2016; Ludwig, 2015). In der Wissenschaft gibt es zahlreiche Forschungsansätze, in denen eine enge Kooperation mit der Praxis, mit Praktikerinnen bzw. Praktikern eine große Rolle spielt. In Österreich kommt hinzu, dass es Forschenden gar nicht gelingen kann, *nicht* mit Praktikerinnen und Praktikern in Austausch zu geraten, da das Wissenschaftsfeld sehr klein ist und wissenschaftliche Veranstaltungen zwangsläufig ein häufiges Zusammentreffen erzeugen. Nicht zuletzt kommt zumindest ein Teil der in der Erwachsenenbildung Tätigen inzwischen in ihrer pädagogischen Ausbildung unweigerlich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien in Berührung. Pauschale Urteile einer unweigerlichen Distanz sind also höchst unzureichend.

»Vorwürfe der Praxisferne auf der einen und der Wissenschaftsresistenz auf der anderen Seite halten sich überaus hartnäckig.«

1 Ich verwende im Folgenden Erwachsenenbildung als Sammelbegriff für alle Formen des Lehrens und Lernens, der Bildung und Weiterbildung von Erwachsenen.

Mich interessiert nun die Frage, inwiefern wir als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Zementierung der Abgrenzung beitragen – besonders aber, wo ich selbst Lücken für Übergänge miterzeugen kann. Ich möchte daher im Folgenden einen reflexiven Blick auf zwei »Räume« richten, in denen ich als Wissenschaftlerin auf (zukünftige) Praktikerinnen und Praktiker treffe und mir die Frage zu stellen habe, inwiefern ich durch mein Handeln zu einem angestrebten Austausch beitragen kann. Die zentrale These meiner Reflexion ist, dass die Gestaltung der Begegnung und Kommunikation wesentlichen Einfluss darauf hat, wie Wissenschaft und Theorie für Praktikerinnen bzw. Praktiker interessant werden können.

Fundierte Begegnungsgestaltung?

Ich beginne mit einer Provokation: Wie soll ein Transfer oder eine Begegnung auf »Augenhöhe« überhaupt gelingen, wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre eigenen Erkenntnisse nicht ernst nimmt und diese nicht umsetzt? Weitgehend übereinstimmend werden beispielsweise differente Wissens- oder Theorieformen – beispielsweise wissenschaftliche Theorien und Alltagstheorien – als gleichermaßen bedeutsam, mit jeweils eigenen Stärken und Schwächen angesehen (z. B. Forneck & Wrana, 2003, S. 125ff.), und selbst wissenschaftliche Theorien sind höchst unterschiedlich (z. B. Rieger-Ladich, 2020). Jeder Begegnung müsste außerdem Grundwissen von erwachsenengerechtem Lernen als Anschlusslernen und damit die Anerkennung des Gegenübers mit der jeweils eigenen Biografie und dem persönlichen Interesse ebenso zugrunde gelegt werden wie die Erkenntnis, dass Bildung auch der Irritation und Herausforderung bedarf, der Aneignungsprozess aber prozessoffen bleiben muss. Das alles wird zwar »gelehrt«, aber nicht unbedingt gelebt – weder an Universitäten noch in der Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern. Eine rege und fundierte Begegnung kann aber meines Erachtens nur gelingen, wenn solche Erkenntnisse konsequent einfließen, vor allem aber – so meine These – wenn Begegnungen eine lustvolle und bereichernde Beschäftigung mit wissenschaftlichem und theoretischem Wissen entfesseln.

Universitäre Lehre: Studierende für Theorie interessieren?

Ein Studium ist per se Transfer, und wenn dieser weder Abwehr hervorrufen noch einseitig erfolgen soll, ist eine aufmerksame Herangehensweise gefragt. Universitäre Lehre kann und soll zukünftige Praktikerinnen und Praktiker wissenschaftlichem Wissen und theoretischen Erkenntnissen aussetzen. Es ist aber wenig hilfreich, von Studierenden zu erwarten, dass sie dieses Wissen »gefälligst« inhalieren, um es dann anzuwenden. Eine solche – an Universitäten leider weit verbreitete – Haltung erzeugt kein theoriefundiertes Handeln. Es reproduziert vielmehr das Bild des einseitigen direkten Transfers von der Wissenschaft in die praktische Umsetzung, welches vielfach mit einer wissenschaftlichen Überheblichkeit gepaart ist. Universitäre Lehre erfordert vielmehr ein erwachsenenpädagogisch fundiertes – und Studierende sind Erwachsene – Lehr-Lern-Verhältnis, vor allem aber eine Begegnung, in der Wissenschaft und Theorie vielleicht interessant gemacht werden können. Wissenschaft und Theorie sind dabei nicht gleichzusetzen, auch wenn Studierende meist mit der sich immer noch hartnäckig haltenden Wortkombination von »Theorie und/versus Praxis« (Faulstich, 2015) an die Universität kommen. Das Begriffspaar ist häufig mit einer Vorstellung einer unüberbrückbaren Gegnerschaft aufgeladen und bei Studierenden mit einem ausgeprägten Interesse an der Praxis gepaart.

Wie kann es also gelingen, Studierende für Wissenschaft oder sogar für Theorie einzunehmen? Wie die Sinne für den »Sinn pädagogischer Theorie« (Pongratz, 2010, S. 9) öffnen? Meine Lehre orientiert sich daran, möglichst das Denken in Bewegung zu setzen, denn: Theorie ist analysieren, kritisieren, verstehen, erklären, vor allem aber nach- und weiterdenken. Theorie und theoretisches Denken sind dazu da, einen Gegenstand »angemessen kompliziert zu machen« (Steinert 2007, S. 176) und einen »Naivitätsverlust« zu bewirken (ebd., S. 177).

In meiner Einführungsvorlesung für Studierende im ersten Semester des Bachelor-Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz lege ich den Schwerpunkt auf Einblicke in gesellschaftskritische und bildungsphilosophische Theorien mit entsprechend hochkomplexen Denkstilen. Mit rund 400 Studierenden sind die Möglichkeiten eines dialogischen Prozesses deutlich beschränkt, aber mit meiner Vorgehensweise verfolge ich drei Anliegen:

1. Studierende für Theorie entzünden,
2. Studierende mit anspruchsvollen Gedanken in Berührung zu bringen und so das Denken in Bewegung zu setzen,
3. die Praxisrelevanz von Theorie erlebbar zu machen.

Konkret werden diese Anliegen darin, dass wir zwar durch zahlreiche Theorien streifen, ich aber die Studierenden vor allem in Prozesse des Mit- und Nachdenkens darüber mitnehmen möchte. Mein eigener Enthusiasmus für diese Denkvorgänge und für theoretische Einsichten kann sie vielleicht ein wenig »Feuer fangen« lassen. Mehr aber noch versuche ich, bei den Studierenden selbst Denkprozesse auszulösen. Ich führe in den Vorlesungen quasi Denkbewegungen vor und entfalte vor ihren Augen und Ohren Abwägungen, Differenzierungen sowie Gegenargumente. Statt »fertige« eindeutige Wissensbestände vorzusetzen, diskutiere ich verschiedene

Sichtweisen, stelle Zusammenhänge her, verfolge differente Argumentationen. Auch die vollständig verschriftlichten Unterlagen sind in dieser Weise formuliert. Und nicht zuletzt ist die – leider notwendige – Prüfung kein Abfragen von »auswendig gelerntem« Wissen, sondern eine Aufforderung, mögliche Verbindungen zwischen theoretischen Ansätzen und der eigenen Lebenswelt, zwischen theoretischen Erklärungen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen auszuprobieren und eigenständige Reflexionen zu theoretischen Gedankengängen anzustellen. Ein Mindestmaß an Verstehen und Mitdenken ist also erforderlich.

»Theorie ist analysieren, kritisieren, verstehen, erklären, vor allem aber nach- und weiterdenken.«

Ist das ein zu hoher Anspruch an Erstsemestrige? Sollen sich Studierende nicht vielmehr zuerst ein Grundwissen »erwerben«, bevor sie nachdenken »dürfen«? Solche – weit verbreiteten – Ansichten erzeugen m.E. erst die kritisierte schiefe Ebene von Wissenschaft zu Praxis und verhindern Transfer eher, als dass sie ihn ermöglichen. Studierende sind nicht dumm, und wenn mein Denkangebot Anknüpfungspunkte findet, kann Theorie vielleicht als sinnvoll und interessant erlebt werden. Prüfungsantworten und Rückmeldungen zeigen mir, dass ich Studierende mit dieser ungewohnten Herangehensweise zwar verunsichere und teilweise überfordere. Doch sehe ich auch, dass das Denken zuweilen in Bewegung gerät, und vor allem, dass Theorien mit der eigenen Lebenswelt verknüpft werden. Wie lässt sich besser für Theorie und die Praxisrelevanz von Wissenschaft werben, als damit, von Theorien »gerockt« zu werden?

Die Nachhaltigkeit und die Auswirkung auf das spätere professionelle Handeln sind leider nicht überprüfbar, und die Vorlesung ist nur ein kleiner Baustein im gesamten Studium, wo an manchen Punkten die »geöffneten Fenster« zu Theorie eher wieder verschlossen werden. Ich kann derzeit lediglich unaufhörlich nach Anzeichen suchen, ob und wie mein Anliegen vielleicht landet und mich dabei ständig selbstkritisch fragen: Wie kann es vielleicht noch besser versucht werden?

The dark side of adult education – ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis

Ein zweiter Ort meines engen Austauschs mit der Praxis ist die Veranstaltungsreihe »The dark side of adult education«. Seit 2009 begegnen sich jährlich rund 20 bis 25 Praktikerinnen und Praktiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung drei Tage lang für gemeinsame kritische Analysen. Ich gestaltete die »dark side« im Lauf der Jahre immer stärker theorielastig, verringerte die Vorträge und erweiterte die Diskussionsräume, weil dies von allen Beteiligten als besonders bereichernd empfunden wurde. Eine reflexive Rückschau bestärkt nun meinen Eindruck, dass sich die Dynamik eines wechselseitigen Transfers wesentlich aus vier Elementen speist: einer pluralen Teilnehmendenschaft, einem gemeinsamen kritischen Interesse, einer gepflegten Stimmung der Gleichwertigkeit, besonders aber: unendlich viel Kommunikationsraum.

In den Vorträgen entfalten größtenteils Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre – meist theoretisch anspruchsvollen – Ausführungen. Die Teilnehmenden kommen aber von Anfang an aus Wissenschaft und Praxis. Die Gründe hierfür liegen darin, dass die veranstaltende Einrichtung primär Erwachsenenbildungspraxis adressiert, aber in Österreich auch als Ort für den Austausch von Wissenschaft und Praxis geschätzt wird und dass meine Verbindungen vor allem in die Wissenschaft reichen. Darüber hinaus führt uns ein gemeinsames Interesse an kritischer Erwachsenenbildung zusammen, für die derzeit weder in der Wissenschaft noch in der Praxis viel Raum ist. Die Stimmung der Gleichwertigkeit wurde von mir zunächst wohl eher intuitiv, dann zunehmend bewusst gepflegt, unter anderem durch hierarchiefreie Gesprächssituationen und möglichst gleiche Aufmerksamkeit für jeden und jede. Als besonders relevant für die Dynamik erachte ich allerdings – und das ist mein zentraler Ansatzpunkt dieser Reflexion – den unendlich großen Kommunikationsraum.

An zwei halben und einem ganzen Tag werden in nur drei Vorträgen Gedanken entfaltet und an einem halben Tag in Arbeitsgruppen weitere, teilweise spontan geplante Themen bearbeitet. Bereits die Relation zwischen einer Vortragszeit von ca. 45 Minuten und der anschließenden Zeit von rund zwei Stunden für Diskussionen, in denen Gedanken und Ideen weiterentwickelt werden, verschiebt die Sprechräume in Richtung aller Teilnehmenden. Durch den Klausurcharakter der Veranstaltung kommen noch weitere, deutlich umfangreichere Zeiten hinzu: Pausen, programmfreie Zeiten, gemeinsame Essen und gemeinsam verbrachte Abende in stetig wechselnden Gesprächsformationen. Die Kommunikation bewegt sich dadurch weit weg davon, dass vorwiegend Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sprechen und dann noch maximal

ein Nachfragedialog entsteht. Vielmehr werden vorgetragene Gedanken in vielfältigen Gesprächen weitergedacht und daraus je nach Interessen und eigenem Tätigkeitsfeld neue Ideen gesponnen. Die Vortragenden werden in diese Konstellation hineingezogen, werden Teil der Gespräche und nicht lediglich Impulsgebende. Manche waren davon – so mein Eindruck – etwas irritiert, sind doch praxisnahe Veranstaltungen zu oft so konzipiert, dass die Wissenschaft »liefert« und die Praxis »empfängt«. Einige haben sich auf unsere Dynamik eingelassen, andere haben sich eher entzogen.

Bei der »dark side« wird ein leider seltener Luxus gepflegt – so die Worte von sowohl wissenschafts- als auch praxisnahen Teilnehmenden: Zeit zu haben, sich intensiv und gemeinsam auseinanderzusetzen, entsprechend dem Gedanken »Wir brauchen mehr Muße denn Performanz« (Robak & Käpplinger, 2015, S. 51). Dieser Luxus ist sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung nicht selbstverständlich und für viele derzeit wohl leider nicht realisierbar – aber anscheinend dringend notwendig. Praktikerinnen und Praktiker formulieren die Wichtigkeit der lustvollen Auseinandersetzung mit Theorie und Wissenschaft, wofür im Arbeitsalltag sonst kaum Raum ist. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erleben Anliegen und Nöte der Praxis. Sie sind gefordert, sich darauf mit ihren Theorien einzulassen. Zumindest für mich persönlich wage ich zu resümieren: Der Austausch ist in beide Richtungen bereichernd. Ich habe eindrückliche Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung erhalten. In der »dark side« kristallisieren sich geteilte Anliegen für eine kritische Erwachsenenbildung heraus. Nicht zuletzt ging ein Arbeitsbündnis daraus hervor: die »Kritische Erwachsenenbildung« – eine kleine Gruppe von kritisch interessierten und engagierten Personen aus Praxis und Wissenschaft, die nach der ersten »dark side« entstand. Die Gruppe, zu der einige Personen dazugekommen sind und andere wegfielen, ist nun gemeinsam verantwortlich für die aktuelle und hoffentlich auch für zukünftige »dark side«-Veranstaltungen. Aus meiner Sicht ein überaus gelungener, beidseitiger Transfer.

Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 1,* 8–16.

Faulstich, P. & Trumann, J. (2016). Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. *Magazin erwachsenenbildung.at, 27*(11). https://doi.org/10.25656/01:11949

Filla, W. (2014). *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Forneck, H. J. & Wrana, D. (2003). *Ein verschlungenes Feld. Einführung in die Erziehungswissenschaft.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 1,* 17–26.

Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien. Zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung, 1,* 46–55.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Steinert, H. (2007). *Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm.* Münster: Westfälisches Dampfboot.

DR. DANIELA HOLZER

ist Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung.

daniela.holzer@uni-graz.at
http://kritische-eb.at

Gegensteuern als didaktisches Prinzip

Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hg.)

Versachlichen – Deuten – Gegensteuern

Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung

Die Geschichte der politischen Bildung ist eng verbunden mit Hans Tietgens. Zu seinem 100. Geburtstag würdigen namhafte Autorinnen und Autoren sein Lebenswerk, das bis heute hohe Relevanz für das Selbstverständnis außerschulischer Bildung hat.

wbv.de/erwachsenenbildung

2022, 236 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6250-1
E-Book im Open Access

Forschung und Praxis miteinander verschränken

Das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation am DIE

BRIGITTE BOSCHE (DIE)

Forschung lebt vom Austausch mit der Praxis, etwa um Fragestellungen im Vorfeld einer Projektbeantragung zu schärfen oder um Produkte zu entwickeln, die einen direkten Anwendungsbezug haben. Davon wiederum profitiert die Praxis. Doch nicht immer nehmen beide Seiten ausreichend aufeinander Bezug, wie die Ergebnisse des *wbmonitors* 2018[1] verdeutlichen. So zeigen sich Weiterbildungseinrichtungen zwar an einem intensiven Austausch mit der Wissenschaft interessiert, doch mangelt es im Alltag oft an Ressourcen, um Forschungsergebnisse zu analysieren und daraus nützliche Erkenntnisse für eigene Problemstellungen zu gewinnen. Manchmal ist es auch die abstrakte Wissenschaftssprache, die einer Rezeption von Forschungsergebnissen im Weg steht und den Wissenstransfer erschwert.

Dabei ist insbesondere für die Forschungsinstitute der Leibniz-Gemeinschaft der Wissenstransfer ein erklärtes Ziel, um mit ihren Forschungsergebnissen und Wissensbeständen zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen beizutragen und die gesellschaftliche Reflexionsfähigkeit zu stärken. Auch das DIE stellt sich als Teil dieser Gemeinschaft unter diesen Anspruch und hat sein Verständnis von Wissenstransfer in einem Papier[2] geschärft.

Um den Austausch zwischen Forschung und Praxis im Feld der Erwachsenenbildung zu verbessern, wurden am DIE mit der Plattform wb.web, dem ProfilPASS, PortfolioPlus aus dem GRETA-Projekt und der digitalen Veranstaltungsreihe »dialog digitalisierung« in den letzten Jahren gezielt praxisrelevante Produkte und Austauschmöglichkeiten zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis geschaffen. Wenn es allerdings darum geht, Forschungsfragen mit der Praxis zu entwickeln oder Innovationen in der Praxis zu implementieren, braucht es verbindlichere Kooperationen in einem verlässlichen Rahmen. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2020 das *DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation* ins Leben gerufen. Weiterbildungseinrichtungen, die ein Interesse an der Integration von forschungsbasiertem Wissen in ihre Praxis haben, waren bundesweit dazu eingeladen, ihr Interesse an einer Zusammenarbeit im Netzwerk zu bekunden. Um arbeitsfähig zu sein, einigte man sich auf eine Anzahl von 25 Einrichtungen. Bei der Auswahl der Bildungseinrichtungen wurde darauf geachtet, die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung, Angebotsschwerpunkte und Regionen abzudecken. Die Zusammenarbeit ist über einen Kooperationsvertrag geregelt, in dem auch die beiderseitigen Nutzenerwartungen fixiert sind. Zweimal jährlich kommen die Partner in Netzwerkveranstaltungen zusammen, diskutieren über aktuelle und zukünftige Herausforderungen der Weiterbildungspraxis und loten Möglichkeiten aus, wie die Praxis gemeinsam mit der Forschung den Herausforderungen begegnen kann und welcher konkreten Maßnahmen es dazu bedarf. Interessierte Einrichtungen können ihre Rolle im Netzwerk erweitern und als »Modelleinrichtung« an der Implementation konkreter Innovationen aus dem DIE in der Praxis mitwirken. Zusätzlich organisieren die Netzwerkpartner einmal jährlich eine Veranstaltung, die sich auch an Externe richtet. Das »DIALOG-Raum« genannte Format lädt dazu ein, anhand von konkreten Fällen aus der Praxis Herausforderungen der alltäglichen Arbeit zu identifizieren und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen. Insgesamt wird so der Anspruch eingelöst, zugleich Ort als auch Treiber forschungsgestützter Innovation zu sein.

Die Netzwerkpartner profitieren auf verschiedene Weise: Sie erhalten Forschungsbefunde aus erster Hand, kommen im Dialog mit Forschenden und Praktikern aus anderen Trägerbereichen zu neuen Deutungen des Alltags und zu einem erweiterten Handlungsrepertoire. Umgekehrt regen sie Forschende an, Wissensbedarfe der Praxis aufzugreifen und zu erforschen.

Das DIE koordiniert das Netzwerk, gestaltet in Abstimmung mit den Partnern die Netzwerktreffen und trägt die laufenden Kosten für die personelle und infrastrukturelle Ausstattung des Netzwerks. Denn nur mit Ressourcen, klaren Kommunikationsstrukturen und einem verlässlichen Rahmen kann eine solche Art der diskursiven Auseinandersetzung ermöglicht werden, von der beide Seiten – Forschung und Praxis – profitieren.

Weitere Informationen zum Praxisnetzwerk unter

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/DIALOG-PRAXISNETZWERK

BRIGITTE BOSCHE

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

1 www.bibb.de/de/95945.php
2 www.die-bonn.de/docs/Wissenstransfer%20am%20DIE_2022_07.pdf

Transfer ist Vermittlung Die Transferstelle politische Bildung von Transfer für Bildung e. V.

HELLE BECKER

Transfer für Bildung e. V. (TFB) hat es sich mit der Transferstelle politische Bildung zur Aufgabe gemacht, den Austausch zwischen und innerhalb von Wissenschaft und Praxis zu organisieren. Dies soll zu mehr Forschung zur politischen Bildung und damit zu mehr Wissen für die Praxis beitragen und das Bild vor allem der außerschulischen Praxis in Öffentlichkeit und Politik schärfen.

Ausgangspunkt ist der Befund, dass die Situation in Forschung und Lehre prekär ist. Es fehlt an Studiengängen, Lehrstühlen und Mitteln, um zur Praxis der politischen Bildung zu forschen und zu lehren. Politische Bildung wird in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich theoretisch kontextualisiert und bezieht sich auf ausgewählte Praxen (Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) und Personengruppen (Kinder/Jugendliche, Schüler*innen, Erwachsene, Fachkräfte in Schule und außerschulischen Kontexten). Der akademische Diskurs teilt sich damit in viele Fachdiskurse auf, zwischen denen selten eine Verbindung besteht. Die Forschung ist zudem stark von Drittmitteln abhängig – damit sind oft bestimmte Forschungsdesigns vorgegeben oder von vornherein ausgeschlossen. Ein Großteil der Auftragsforschung wird nicht veröffentlicht und trägt damit kaum zum fachlichen Diskurs bei. Die Gesamtsituation macht es für die Praxis schwierig, ausreichende, übertragbare und valide Erkenntnisse zu erhalten und zu nutzen.

Die Segregation des wissenschaftlichen Feldes prägt die Professionalität der Praxis. So gibt es keine einheitliche Ausbildung für die außerschulische politische Bildung, und je nach Verortung ihrer Arbeit beziehen sich die Akteure auf ausgewählte Wissenschaftsdisziplinen und Fachkreise. Eine Folge ist, dass die vorhandene und gewollte (!) Vielfalt der Praxis kaum als Gewinn wahrgenommen wird, da für viele Fragen gemeinsame Diskursräume fehlen.

Aus dieser Situation ergeben sich die Aufgaben der *Transferstelle politische Bildung* und der *Fachstelle politische Bildung,* die nicht partikular von einzelnen Disziplinen oder Praxisfeldern geleistet werden können. In enger Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen der Praxis und Unterstützer*innen wurden zahlreiche Instrumente entwickelt (alle im Folgenden kursiv gesetzten Instrumente finden sich auf der Webseite der Transferstelle unter den Rubriken Dossiers und Transfermaterial). Neben einer Online-*Landkarte der Forschung zur politischen Bildung* gibt es eine *Literaturdatenbank,* in der aktuelle empirische Studien zugänglich gemacht werden, *Online-Dossiers* mit weiterführenden Informationen zu aktuellen Forschungsfeldern, ein *Matching-Portal,* mit dem Forscher*innen und Praktiker*innen für Forschungsprojekte zusammenfinden, und eine interaktive *Topografie der Praxis* mit Informationen über Praxisfelder, in denen politische Bildung vorkommt. Daneben informieren wir auf unserer Webseite, über soziale Medien und einen elektronischen *Newsletter* über aktuelle Forschungsprojekte und wissenschaftlich begleitete Praxis. Außerdem betreiben wir eine gezielte Vernetzungs-, Informations- und Beratungsarbeit mit Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Vorträgen, in Gremien und Beratungsrunden.

Unsere Transferleistungen zielen nicht darauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Praxis anzuwenden oder für diese Anwendung aufzubereiten. Wir gehen nicht von einem unmittelbaren Ableitungs- und Anwendungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis aus. Wir sind stattdessen davon überzeugt, dass nicht nur zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern auch innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen und der Praxisfelder, die im Feld der politischen Bildung arbeiten, unterschiedliche Logiken, systematische Differenzen bestehen, die den jeweiligen strukturellen Bedingungen und systemischen Perspektiven geschuldet sind und die sich nicht auflösen, aber konstruktiv in Beziehung setzen lassen.

Diese Beziehungs- oder Vermittlungsleistung besteht für uns darin, als unabhängige Instanz zu identifizieren, wann und wie diese Logiken Unverständnis oder Missverständnisse produzieren, und diese gemeinsam »besprechbar« zu machen. Die bisherige positive Resonanz und große Unterstützung aus Wissenschaft und Praxis zeigt, dass dieser Weg, der allen Seiten gleiche Aufmerksamkeit für ihre Interessen garantiert, erfolgreich sein kann.

Webseite der Fachstelle politische Bildung:

→ HTTPS://TRANSFER-POLITISCHE-BILDUNG.DE

Eine Langfassung des Artikels gibt es unter:

→ HTTPS://WWW.QFI-OZ.DE/INDEX.PHP/INKLUSION/ARTICLE/VIEW/52

DR. HELLE BECKER

ist Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e. V. und leitet die Transferstelle politische Bildung sowie die Fachstelle politische Bildung.

Die Quintuple-Helix als Modell für Wissenstransfer auf Augenhöhe

INKA ENGEL & MIRIAM VOIGT

Transfer an Hochschulen wird neben Forschung und Lehre als Third Mission bezeichnet und ist als gleichwertiger Funktionsbereich anzusehen. Ein immanenter Zusammenhang von Forschung, Lehre und Transfer wird in den allermeisten Transferstrategien der Hochschulen anerkannt und der wechselseitige Bezug der drei Bereiche gefördert. Der damit verbundene Ideen-, Wissens- und Technologietransfer (IWTT) mit der Praxis regt nicht nur zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen an, sondern führt langfristig auch zu einer Erhöhung der technologie- und wissensintensiven Ausgründungen sowie Unternehmensaktivitäten. Dabei wird Transfer nicht als Einbahnstraße, sondern als ein wechselseitiger Austausch auf Augenhöhe verstanden. Transfer wird als ein Prozess definiert, der eng mit dem lebenslangen Lernen aller Akteurinnen und Akteure verbunden ist. Er führt zu einer Transformation von Wissen und Kompetenz in zirkulären Wertschöpfungs- und Innovationsketten – von der Grundlagenforschung über das Produkt bis zum Gemeinwohl –, die durch die unterschiedlichen Kernpunkte, Sichtweisen und Aufgaben der verschiedenen Akteure, wie die Schaffung von Werten und Neuheiten, optimal ergänzt werden. Um die Erwartungen möglichst aller Stakeholderinnen und Stakeholder zu berücksichtigen, kann Transfer in einem Innovationsmodell neu gedacht werden.

Der Ausbau des Transfers erfolgt an der Universität Koblenz aktuell mit dem Modell der Quintuple-Helix. Diese umfasst fünf unterschiedliche Funktionsbereiche: die Wissenschaft, die Wirtschaft, die Politik, die Zivilgesellschaft und als Kontext die Umwelt, womit ein auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes Gleichgewicht zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem angestrebt wird. Als Modell hilft sie zu verstehen, wie Wissen für eine gemeinschaftliche Innovationsentwicklung geschaffen und ausgetauscht werden kann, und betont insbesondere die Wechselwirkungen zwischen den Bereichen und den darin arbeitenden Transferakteurinnen und -akteuren. Die Helix hilft, die für die Entstehung von Innovationen notwendigen Wege des IWTT zu beleuchten und zielt dabei auf eine Win-win-Situation zwischen Ökologie, Wissen und Innovation, die auf Synergien zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik aufbaut.[1] Der Wissenschaft kommt dabei innerhalb der verschiedenen transferbezogenen Akteurskonstellationen eine Schlüsselrolle zu, sie fungiert als Bindeglied zwischen den Funktionsbereichen. Sie agiert dabei aber nicht im Sinne einer fordernden und allwissenden Akteurin, sondern vielmehr als aktive Partnerin in der Helix, die – mit einer gewissen Neutralität – sowohl Probleme als auch Herausforderungen erkennt. Die Prozesse innerhalb der Akteurskonstellationen der Quintuple-Helix verlaufen dabei stets partizipativ und werden von Beginn an von möglichst vielen Akteurinnen und Akteuren mitbestimmt.

Im konkreten Beispiel erkennt die Wissenschaft, hier die Universität, mithilfe eines umfassenden Transfernetzwerks und stetiger Forschung frühzeitig Impulse aus Gesellschaft und Wirtschaft und wandelt diese unter Einbezug von Akteurinnen und Akteuren aller Bereiche der Helix in kooperative Aktivitäten um. Da die Freiheit der Wissenschaft einen gewissen Spielraum in der Interpretation und Übernahme von (Forschungs-)Aufgaben lässt und da die Universität als Institution von den Themen, die Wirtschaft und Gesellschaft als Impulse einbringen, häufig nicht direkt betroffen ist, kann sie als Akteurin im Netzwerk oftmals als eine Art Mediatorin fungieren. An der Universität in Koblenz sind mit Hilfe des Innovationsmodells bereits mehrere Projekte entstanden, die Akteurinnen und Akteure aus allen Bereichen der Helix einbeziehen sowie Nachhaltigkeit mitdenken. Zuletzt entstanden im Rahmen der Vorbereitung auf die Bundesgartenschau 2029 in der Kulturlandschaft Oberes Mittelrheintal mehrere Projekte; aktuell läuft das Projekt »Starke Netzwerke für starke Gemeinden« mit der Verbandsgemeinde Rhein-Mosel, welches sich mit dem Forschungsansatz der Citizen Science nicht nur dem Thema »Wasser und seine Nachhaltigkeit« widmet, sondern auch den Zusammenhalt der in der Verbandsgemeinde zusammengeschlossenen Gemeinden stärken soll.

Nähere Informationen sowohl zum Modell als auch zu den Projekten finden Sie unter

→ WWW.UNI-KOBLENZ.DE/DE/TRANSFER

1 S. Carayannis, E. G., Barth, T. D. & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of innovation and entrepreneurship, 1*(1), 1–12; Cavallini, S., Soldi, R., Friedl, J. & Volpe, M. (2016). *Using the quadruple helix approach to accelerate the transfer of research and innovation results to regional growth.* The Committee of the Regions, the European Union.

DR. INKA ENGEL und DR. MIRIAM VOIGT

sind Teil des Transferteams der Universität Koblenz.

transfer@uni-koblenz.de

»Transfer ist die Brücke von der Wissenschaft in die Wirtschaft und die Gesellschaft.«

4 Fragen an ANJA STEINBECK

Was verstehen Sie unter Transfer?

Der Stifterverband hat jüngst im Rahmen des Projektes »Transferbarometer« eine Übersicht (samt Indikatorik) erstellt, die die Bandbreite möglicher Transferaktivitäten von Forschungseinrichtungen anschaulich vor Augen führt.[1] Transfer umfasst danach nicht nur die traditionellen Bereiche wie Ausgründungen und forschungsbasierte Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen, vielmehr gehören zum Transfer auch der Wissenschaftsdialog mit der Zivilgesellschaft und mit Entscheidungsträgern sowie die Beteiligung der Gesellschaft am Forschungsprozess im Wege der Citizen Science.

Hat sich die Anerkennung der Relevanz von Transfer in den letzten Jahren erhöht?

Meines Erachtens ja. Transfer ist die Brücke von der Wissenschaft in die Wirtschaft und die Gesellschaft. Die Partizipation der Gesellschaft an Prozessen der Wissensgewinnung erhöht die Akzeptanz der Forschungsergebnisse und trägt dazu bei, das Vertrauen in die Wissenschaft zu erhöhen. Zudem bietet der Austausch mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren einen Mehrwert für die Forschung, denn durch den rekursiven Dialog erhält die Wissenschaft wichtige Impulse für die Erkenntnisgewinnung und die Generierung von Forschungsfragen.

Inzwischen wird Transfer oft als »Third Mission« von Universitäten und Hochschulen verstanden, also als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre. Immer mehr Hochschulen – auch die Heinrich-Heine-Universität – haben eine eigene Transferstrategie entwickelt oder Transferstellen geschaffen. Und auch in der Politik wird die Relevanz von Transfer anerkannt – was nicht zuletzt an den Planungen zu einer Deutschen Agentur für Transfer und Innovation (DATI) erkennbar ist, die im Koalitionsvertrag zwischen SPD, Grünen und FDP festgeschrieben wurden.

Was soll DATI erreichen?

Vereinfacht gesagt: Das Geld, das in die Forschung gesteckt wird, soll schneller und sichtbarer etwas bewirken und die Gesellschaft als Ganzes und für alle erkennbar voranbringen. Allerdings sind aktuell noch viele Fragen offen: Wer wird überhaupt berechtigt sein, Fördergelder bei DATI zu beantragen? Wie wird sich DATI von der erst vor wenigen Jahren gegründeten Agentur für Sprunginnovation (SPRIND) abgrenzen, deren erklärtes Ziel es ist, Antworten auf die sozialen, ökologischen und ökonomischen Herausforderungen unserer Zeit zu finden und Produkte, Dienstleistungen und Systeme zu entwickeln, die unser aller Leben spürbar und nachhaltig besser machen?

Was erhoffen Sie sich von DATI?

Die Planer der DATI möchten nicht nur technische, sondern auch soziale Innovationen fördern. Insoweit möchte ich die Bundesregierung nachdrücklich ermutigen, bei der zukünftigen Planung konsequent von einem weiten Transferverständnis auszugehen. Nur so können Forschungsergebnisse umfassend wirtschaftlich, gesellschaftlich und sozial nutzbar gemacht und das Transferpotenzial der Hochschulen voll ausgeschöpft werden.

Für die weitere Konkretisierung des Konzeptes ist deshalb zu wünschen, dass das Bekenntnis zu einem weiteren Transferverständnis nicht nur ein Lippenbekenntnis bleibt, sondern die geplanten Maßnahmen wie Vernetzung, Community Building und Clusterung den Unterschieden zwischen sozialen und technologischen Innovationen hinreichend Rechnung tragen.

Foto © HHU/Susanne Kurz

PROF. DR. ANJA STEINBECK

ist Rektorin der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und Mitglied des Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz.

Rektorin@hhu.de

1 www.stifterverband.org/transferbarometer

Foto: Moorwelten

Moorwelten

Auf dem Sande 11, 49419 Wagenfeld-Ströhen

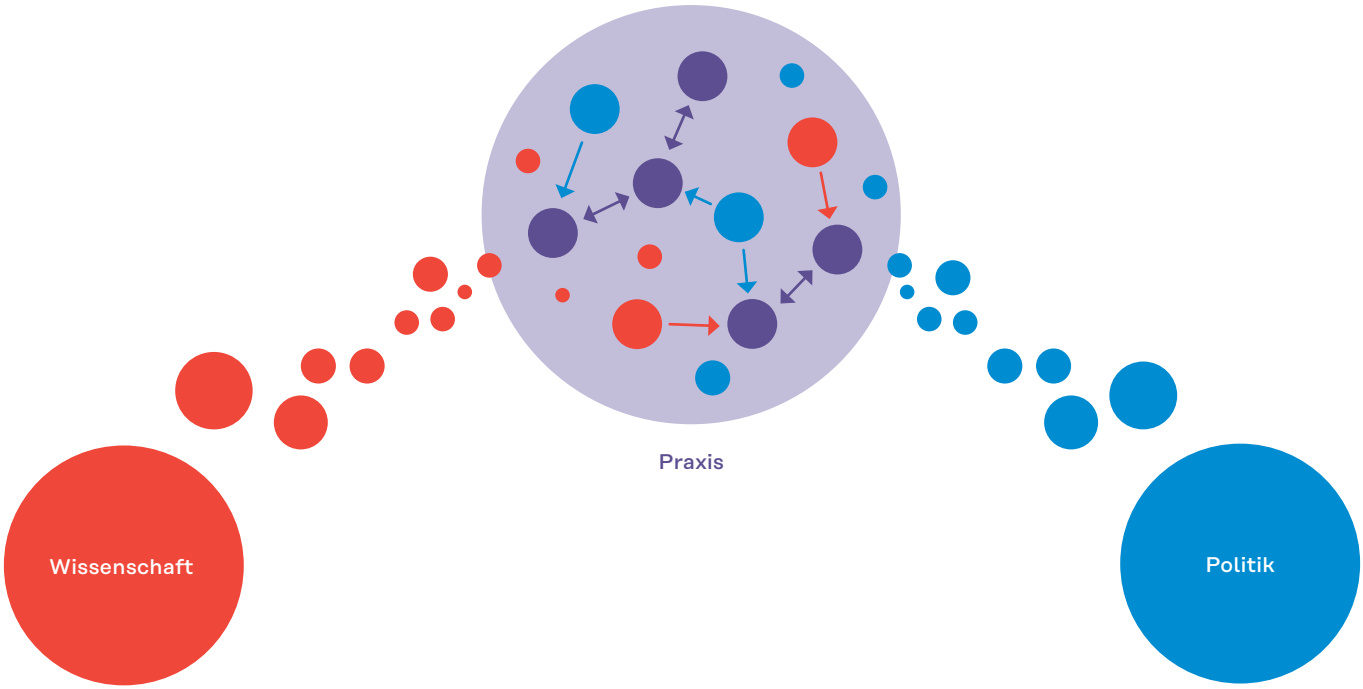
→ WWW.MOORWELTEN.DE

Nass, matschig, vielfältig und einzigartig: Moore bieten Natur- und Lebensraum für besondere Tier- und Pflanzenarten. In der Diepholzer Moorniederung kann insbesondere das Naturschauspiel der Kranichrast bestaunt werden, denn das Moor bietet den Kranichen einen optimalen Zwischenstopp auf dem Weg von und zu ihren Überwinterungsgebieten. Im Frühjahr und im Herbst können geführte Exkursionen zu Beobachtungspunkten unternommen werden, Wissenswertes über den Kranich ist in einer Ausstellung zu erfahren.

Das Erlebniszentrum Moorwelten, das im Oktober 2014 eingeweiht wurde, beschäftigt sich aber nicht nur mit dem Kranich, sondern zeigt die gesamte Vielfalt des Moores auf. In der Innenausstellung können auf interaktive und multimediale Weise weitere Tiere und Pflanzen kennengelernt werden. Ebenso können Besucherinnen und Besucher etwas über die Nutzung des Moores, seine Entstehung und Pflege- und Entwicklungsmaßnahmen erfahren. So tragen Moore z. B. als Speicher für Treibhausgase bedeutend zum Klimaschutz bei, was in einem »Klimagarten« aufgegriffen wird.

Der Außenbereich mit dem Klimagarten lädt dazu ein, das Moor – am besten barfuß – sinnlich zu spüren und zu erleben. Dieses Naturerlebnis kann mit einer Führung durch das Neustädter Moor abgerundet werden: Mit der Moorbahn geht es in das nahegelegene Moorgebiet, und auf dem »Moorpadd« kann der besondere Natur- und Lebensraum bestaunt werden. Feucht, moosig, kalt, warm: Das Moor mit allen Sinnen wahrzunehmen und schätzen zu lernen – das ermöglichen die Moorwelten. (MO)

Übersetzungsverhältnisse



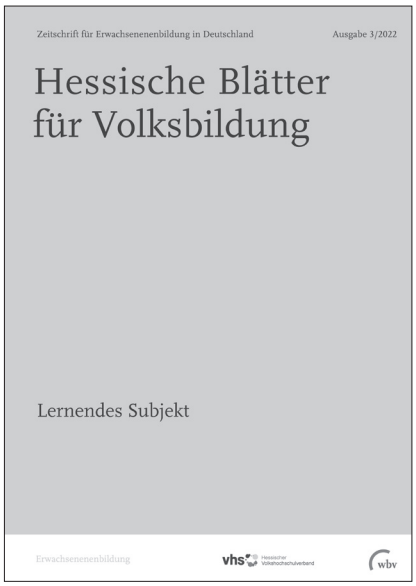
Transfer bezieht sich oft auf die möglichst reziproke Übertragung von Wissen zwischen den drei Bereichen Praxis, Wissenschaft und Politik. Doch wie werden wissenschaftliches Wissen und politische Anforderungen in der pädagogischen Praxis rezipiert, aufgenommen, verarbeitet? Am Beispiel von Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher in der Frühpädagogik untersucht Christiane Thompson den »Umgang mit Wissen« (S. 233) und bietet für die Analyse den Begriff der »›Übersetzung‹ bzw. ›Übersetzungen‹« an – »im Sinne von ›Verhandlungen pädagogischen Wissens‹« (S. 234).

Thompson sieht gerade Fortbildungen als sinnvolle Aneignungsräume, als Ort, in dem in der gemeinsamen Auseinandersetzung das Theorie-Praxis-Verhältnis ausgelotet wird, in dem sich »Theoretisches und Praktisches in vielfältiger Weise« überlagern (S. 235). Denn wie (theoretisches) Wissen verwendet wird und zum Einsatz kommt, ist nicht durch den Inhalt des Wissens selbst geregelt: Auch wenn wissenschaftliche Aussagen und auf solchen Aussagen basierende politische Programme wie z. B. Bildungspläne möglichst verbindlich sind und auf abgesichertem Wissen beruhen, also »eineindeutig« formuliert sind, kann es passieren, »dass die eineindeutige Sprache bereits bei der ersten Rezeption … zusammenbricht« (S. 257).

Insofern kommt gerade der »Übersetzung« in der gemeinsamen Auseinandersetzung eine besondere Bedeutung zu – denn durch solche »Übersetzungen« werden »das pädagogische Denken und Handeln maßgeblich moderiert« (S. 234). Es entsteht die Möglichkeit, dass »Räume eines anderen Denkens [eröffnet werden], welche die eigene Position herausfordern« (S. 259). Spätestens mit solchen Folgen einer gemeinsamen Auseinandersetzung, eines »Übersetzungsverhältnisses«, erlangen wissenschaftliche Theorien und politische Konzepte praktische Relevanz.

Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson, Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-13811-0

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Lernendes Subjekt

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2022

Innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt das (lernende) Subjekt im Zusammenhang mit biografischen, organisationalen, angebots- und zielgruppenbezogenen Aspekten eine zentrale Kategorie dar. Diese Ausgabe greift das Thema auf.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?
Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 36,75 €!
Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de

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

Weiterbildung als Mittel gegen Mutlosigkeit

15. Volkshochschultag, Leipzig, 20./21. Juni

BRIGITTE BOSCHE (DIE)

Unter dem Titel »VHS 2030: Zusammen in Vielfalt. Nachhaltig. Vernetzt« lud der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) zum europaweit größten Weiterbildungskongress nach Leipzig ein, der coronabedingt um ein Jahr verschoben worden war. Das Leitmotiv des Volkshochschultages wurde über einen Baum visualisiert, dessen starke Wurzeln die mehr als 100-jährige Geschichte der Volkshochschule symbolisieren und dessen Äste die Titelthemen halten – ein Plakat mit diesem Motiv traf im Nachgang der Veranstaltung auf große Nachfrage und kann beim DVV bestellt werden.

An zwei Tagen diskutierten etwa 1.000 Teilnehmende aus den Volkshochschulen und ihren Verbänden sowie Persönlichkeiten aus Politik und Wirtschaft, Wissenschaft und Weiterbildung und Gäste aus Partnerländern des Instituts für internationale Zusammenarbeit des DVV über Herausforderungen der Zukunft. In verschiedenen Foren und Podiumsdiskussionen ging es darum, wie die Weiterbildung wirksam dazu beitragen kann, den Zusammenhalt in einer vielfältigen Gesellschaft zu festigen und die Demokratie zu stärken, die breite Bevölkerung zur digitalen Teilhabe zu befähigen und für die Dringlichkeit einer nachhaltigen Lebensweise zu sensibilisieren.

Angesichts vielfältiger gesellschaftlicher und globaler Krisen haben die Volkshochschulen die Aufgabe, Veränderungen zu gestalten und Handlungsfähigkeit herzustellen, sagte die Präsidentin des Volkshochschultages, Annegret Kramp-Karrenbauer, in ihrer Eröffnungsrede. »Weiterbildung ist das beste Mittel gegen Mutlosigkeit«. Die Weiterbildung in den Volkshochschulen als Zeitvertreib und Freizeitvergnügen abzuwerten, nannte Kramp-Karrenbauer despektierlich und unangemessen.

Im Gespräch zwischen dem Präsidenten des DVV, Martin Rabanus, und Annegret Kramp-Karrenbauer forderten beide die Abschaffung der Umsatzsteuer auf VHS-Kurse und eine diesbezüglich klare gesetzliche Grundlage. So gebe es in den Kommunalverwaltungen große Unsicherheit, ob Teile des Angebots von den Finanzbehörden als umsatzsteuerpflichtig bewertet werden könnten oder nicht. Ebenso forderten Rabanus und Kramp-Karrenbauer eine Initiative für digitale Weiterbildung.

An beiden Tagen betonten Politikerinnen und Politiker mehrfach die herausragende Rolle, die die Volkshochschulen bei der Integration von Menschen mit Fluchtgeschichte und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten. Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Reem Alabali-Radovan, richtete einen Ausblick auf Änderungen in der Integrationspolitik, die allen Zugewanderten Zugang zu Bildung ermöglichen will, unabhängig von Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive. Ebenso plane der Bund, Integrationskurse besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden auszurichten, bürokratische Hürden abzubauen und die Honorare für Kursleitende in diesem Bereich anzuheben. Die Ministerin will sich für eine stärkere Vielfalt auch bei der Verwaltung einsetzen, ein Anspruch, den auch die Volkshochschulen an sich richten und den sie auf alle Tätigkeitsfelder ausweiten wollen. Das neue Demokratiefördergesetz, das der Bund noch in diesem Jahr verabschieden will, soll dazu beitragen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Mit dem Gesetz soll es möglich sein, die politische Bildung an Volkshochschulen weiter auszubauen und dauerhaft zu etablieren. Dies erklärte die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Lisa Paus, die dem Volkshochschultag live aus Berlin zugeschaltet war.

Julia von Westerholt, Direktorin des DVV, bei der Eröffnung des Volkshochschultages 2022. © Sandrino Donnhauser

Zum Abschluss der Veranstaltung beschrieb die Ehrenpräsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Prof. Dr. Rita Süssmuth, ihre Eindrücke vom Volkshochschultag. Aus ihrer Sicht habe der Tag sehr viel positive Energie ausgestrahlt, statt Resignation nimmt sie viel Ermutigung wahr. Für ihr entschlossenes Plädoyer unter dem Titel »Keine Zeit mehr, abzuwarten« erhielt sie stehende Ovationen. Anknüpfend an das Motto des Volkshochschultages blickte sie abschließend in die Zukunft: »Die Frage, die wir uns stellen müssen, lautet: Wie schaffen wir Zugehörigkeit in Vielfalt?«

Niemand wird zurückgelassen

CONFINTEA VII, Marrakesch, 15.–17. Juni 2022

SUSANNE LATTKE (DIE)

Eine Konferenz, die nur alle 12 Jahre stattfindet, ist etwas Besonderes. Im Juni war es wieder so weit: Die UNESCO hatte zur siebten Ausgabe der Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) nach Marrakesch eingeladen. Erstmals war auch eine reine Online-Teilnahme möglich. Die technische Organisation inklusiver simultaner Übersetzung in alle sechs UNESCO-Amtssprachen funktionierte dabei bemerkenswert reibungslos.

Als Regierungskonferenz dient die CONFINTEA in erster Linie der politischen Willensbildung. Die Teilnahme ist nicht offen, sondern Regierungsdelegationen sowie Vertretern ausgewählter Nichtregierungsorganisationen vorbehalten (die Autorin nahm für das DIE als Mitglied der deutschen Delegation online an der Konferenz teil). Höhepunkt der diesjährigen Konferenz war die Verabschiedung des »Marrakech Framework for Action« (MFA), welches für die kommende Dekade den gemeinsamen Rahmen für bildungspolitisches Handeln absteckt. Das MFA bohrt erkennbar dicke Bretter: (Erwachsenen-)Bildung wird als grundlegendes Menschenrecht bekräftigt, die 142 beteiligten Regierungen bekennen sich zu einer Vielzahl ambitionierter Ziele und weichen dabei selbst der Gretchenfrage nicht aus: Ausdrücklich verpflichten sie sich, die öffentlichen Finanzen für die Erwachsenenbildung zu erhöhen. Auch wenn abzuwarten bleibt, was von all diesen Selbstverpflichtungen Realität wird, stellt schon die Aufnahme derartiger Ziele in das formale Abschlussdokument einen politischen Gewinn für die Erwachsenenbildung dar.

Erarbeitet wurde das »Marrakech Framework« in langwierigen Debatten bereits im Vorfeld der Konferenz. Auf der Konferenz selbst wurde nicht mehr verhandelt, sondern ein dichtes Programm an Präsentationen und Statements zu einer Fülle von Themen geboten. Fast alle dieser Themen – prominent vertreten waren insbesondere Digitalisierung und Klimawandel – waren unmittelbar an den deutschen Diskurs anschlussfähig. Man gewann so erneut den Eindruck einer globalen Gemeinschaft, deren Mitglieder alle mit ganz ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind.

Zu vertieftem inhaltlichen Austausch kam es indes kaum. In den Plenarsitzungen verhinderte dies schon die organisatorische Rahmung: Jede individuelle Einlassung musste vor der jeweiligen Sitzung schriftlich angemeldet werden. Spontane Reaktionen auf die dargebotenen Präsentationen waren so praktisch ausgeschlossen. Die Sitzungen gerieten denn auch überwiegend zur Leistungsschau: Die vorgesehenen Rednerinnen und Redner präsentierten innovative Errungenschaften ihrer Länder; die sich per Voranmeldung zu Wort meldenden Delegierten taten dasselbe. Als Zuhörerin konnte man auf diese Weise immerhin die eine oder andere Anregung mitnehmen. Möglichkeiten zur Diskussion gab es in gewissem Umfang zudem in den zahlreichen parallelen Themenworkshops.

Allgegenwärtig war an den drei Konferenztagen das Titelmotto des 4. Weltberichts zur Erwachsenenbildung (2019): »Leave no one behind«. Erwartbar funktionierte es zumeist als eine keiner näheren Ausführung bedürfende Konsensformel, doch punktuell konnte es auch die eine oder andere Irritation auslösen. So etwa, als jemand im Chat den Fokus auf Ärmere und Marginalisierte im Zusammenhang mit Umweltbildung kritisierte: Schließlich hätten die Mittelklassen und Eliten mit ihrem schädigenden Lebensstil eine solche Bildung nötiger. Progressiv gesinnte Teilnehmer werden diese Interpretation von »leave no one behind« wohl zustimmend zur Kenntnis genommen haben. Eher unangenehme Assoziationen rief dagegen bei der Autorin dieses Beitrags ein anderer Fall hervor: als ein chinesischer Regierungsvertreter im Plenum die digitalen Bildungsprogramme seines Landes für Ältere und marginalisierte Gruppen präsentierte und anschließend die Moderation emphatisch die Anstrengungen Chinas, »niemanden zurückzulassen«, als vorbildlich und nachahmenswert pries. – Manchmal wäre es wohl die bessere Option, in Freiheit vor staatlichem Zugriff »zurückgelassen« zu werden.

→ WWW.UIL.UNESCO.ORG/EN/ADULT-EDUCATION/CONFINTEA/SEVENTH-INTERNATIONAL-CONFERENCE-ADULT-EDUCATION-CONFINTEA-VII?HUB=39

Ein notwendiger erster Aufschlag

OER-Strategie des BMBF vorgestellt, Frankfurt a. M./ hybrid, 29. Juli 2022

JAN KOSCHORRECK (DIE)

Die OER-Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die der parlamentarische Staatssekretär Dr. Jens Brandenburg, MDB, Ende Juli vorstellte, wurde 2021 in einem zweistufigen Konsultationsverfahren entwickelt und soll in den kommenden Jahren als Grundlage für die Entwicklung von Konzepten für verschiedene Herausforderungen in Verbindung mit offenen Bildungsmaterialien dienen. Ziele sind neben der Schaffung von systematischen Anreizen zur Erstellung und Nutzung von Open Educational Resources (OER) auch die Förderung einer entsprechenden Kultur der Offenheit, Zusammenarbeit und des Teilens inklusive der notwendigen Technologien und Veränderungen auf institutioneller Ebene. Dazu definiert die Strategie sechs Handlungsfelder, namentlich:

1. OER-Kompetenz pädagogischer Fachkräfte verankern und aufbauen
2. Neue Kooperationen entwickeln: Von OER zu Open Educational Practices (OEP)
3. Technische Grundlagen und Strukturen für OER und OEP etablieren
4. Innovation und lernortübergreifende Bildung mit OER unterstützen
5. OER mit nutzerzentrierter, anwendungsorientierter und vernetzender Forschung begleiten
6. Umsetzung: Initiativen und Akteure digital unterstützter OER-Praxis zusammenführen

Vorbehaltlich der Zustimmung des Bundestages soll es in Anlehnung an diese Handlungsfelder mehrere Förderbekanntmachungen für entsprechende Projekte geben, mit einem Gesamtvolumen von 16 Mio. Euro bis zum Ende der Legislaturperiode 2025. Eine erste Förderbekanntmachung stellte er für den Herbst 2022 in Aussicht. Brandenburg betonte mit Blick auf diese Zahlen, dass die Strategie nicht nur Worte auf Papier sei; außerdem würde sie ganz im Sinne des OER-Gedankens zukünftig in einem partizipativen Prozess fortlaufend angepasst – ein notwendiges Unterfangen, wie die Details zeigen:

Aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Strategie des BMBF begrüßenswert. OER haben sich als Standard im Lernen noch lange nicht durchgesetzt. Bei der Lektüre der Strategie stellt sich jedoch eine gewisse Ernüchterung ein: Das Wort Erwachsenenbildung kommt im Text nicht vor, der Begriff Weiterbildung ausschließlich im Zusammenhang mit dem OER-Kompetenzaufbau bei pädagogischen Fachkräften. Lediglich die Volkshochschulen werden in einem Satz zum Potenzial von OER für kommunal getragene, non-formale Bildung erwähnt. Gerade für den Bereich der Weiterbildung mit der speziellen Konfiguration von öffentlich finanzierten und kommerziellen Anbietern wären hier konkretere Ausformulierungen insbesondere in den Handlungsfeldern 2 und 4 sinnvoll und notwendig.

Zudem bleibt der Bereich der Unterstützung in juristischen Fragen in der Strategie außen vor. Dabei zeigt die Erfahrung aus der OER-Praxis, dass – obschon die gängigen CC-Lizenzen den Umgang mit urheberrechtlichen Fragen vereinfachen – bei der Erstellung und Veröffentlichung in der Praxis immer wieder Details auftauchen, die eine entsprechende Einschätzung verlangen: sei es bei der Öffnung von bestehenden Materialien, die ursprünglich nicht als OER konzipiert waren, oder beim (Re-)Mix von vorhandenen Werken mit und ohne freie Lizenz. Diese juristische Beratung können und dürfen OER-Expertinnen und -Experten in aller Regel nicht leisten. Die Einrichtung einer kostenfrei nutzbaren Clearingstelle ist meines Erachtens deshalb absolut überfällig, aber nicht Teil der vorgestellten Strategie.

Zudem ist die Ausformulierung der Handlungsfelder bisweilen stark auf einen Bildungsbereich konzentriert, bleibt aber in den Formulierungen vage und unkonkret. In diesem Stadium ist das vielleicht nicht immer ganz zu vermeiden, jedoch mindern solche Formulierungen den Orientierungswert für die Bildungspraxis unabhängig vom Bildungsbereich erheblich – und erschweren aus meiner Sicht die Umsetzung in der Breite. Es bleibt zu hoffen, dass die kommenden Förderbekanntmachungen zum Thema OER entsprechende Konkretisierungen vornehmen, die dann wieder in die Überarbeitung der Strategie einfließen. Spannend ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich zukünftige Konsultationen von OER-Expertinnen und -Experten nicht nur auf die Strategie, sondern auch auf die Formulierung dieser Ausschreibungen erstrecken werden. So bleibt am Ende die Feststellung, dass die OER-Strategie des BMBF ein notwendiger erster Aufschlag ist, der als durchaus bemerkenswert gelten darf, der aber auch viel Potenzial verschenkt.

Im Doppelpack – Verzahnung von Sprach- und Fachlernen

Fachkongress »Neue Wege in der berufsqualifizierenden Sprachförderung«, Frankfurt am Main, 23. & 24. Mai 2022

SABINE SCHWARZ

Rund 400 Teilnehmende fanden sich zum 4. Kongress zur berufsqualifizierenden Sprachförderung in den Räumlichkeiten der IHK Frankfurt am Main ein. Der Gewinn des Europapokals der Eintracht Frankfurt lag erst wenige Tage zurück – kurze Bemerkungen, etwa zu kollektiver Mannschaftsleistung oder zum Erreichen von Außergewöhnlichem, zogen sich als erheiternde Einsprengsel in vielen Wortbeiträgen durch die beiden Kongresstage. Dabei wurde die Relevanz des Themas – weniger heiter – bereits in den beiden Eröffnungsreden deutlich. Bundestagsvizepräsidentin Aydan Özoguz und der hessische Minister für Soziales und Integration, Kai Klose, betonten u. a. die arbeitsmarktpolitische Bedeutung einer berufsqualifizierenden Sprachförderung zur Gewinnung von Fachkräften bei bundesweit aktuell ca. 558.000 offenen Stellen in ca. 70 Arbeitsbereichen.

Die Keynote der Veranstaltung übernahm Dr. Thomas Liebig, Chefökonom der OECD, Paris. Er richtete einen international vergleichenden Blick auf Ansätze der beruflichen Sprachförderung und resümierte, dass diese durchaus erfolgreich, aber eben aktuell auch noch in vielen Ländern unterentwickelt seien. Ein frühzeitiger Arbeitsmarktbezug bei der Sprachförderung, so Liebig, erfordere Investitionen, Raum für Innovationen (etwa Mentorenprogramme) und zukünftig auch einen stärkeren Einbezug von Unternehmen. Dass die berufsqualifizierende Sprachförderung kein abstraktes Konzept, sondern in Hessen bereits in Bildungspolitik und -praxis angekommen ist, zeigten Dr. Christian Mittermüller, Leiter des Referats »Hessische Arbeitsmarktförderung«, und Prof. Dr. Jörg Roche vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München in ihrem gemeinsamen Vortrag auf. Sie wiesen darauf hin, dass im neuen Europäischen Sozialfonds+ (ESF+) eine Programmlinie namens »Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus (BQS+)« eingerichtet werden soll, die Bildungsträgern die Möglichkeit biete, Maßnahmen zu entwickeln, die Sprachförderung und Arbeitsmarktintegration miteinander verzahnen. Die Idee: Qualifizierung und Sprachförderung sollen nicht länger voneinander getrennte Sphären sein, sondern sich gegenseitig bedingen und miteinander gedacht werden.

Barbara Wagner, die Geschäftsführerin der GFFB gGmbH, die für die Planung und Organisation des Kongresses verantwortlich war, knüpfte in ihrem kurzen Impuls an die Beiträge ihrer Vorrednerinnen und Vorredner an. Sie weitete dabei den Blick auf unterschiedliche Zielgruppen, die jeweils andere Voraussetzungen mitbringen, die bei der Angebotsentwicklung berücksichtigt werden müssen. So ist es etwa ein Unterschied, ob langjährig in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten mit nicht ausreichenden deutschen Schriftsprachkenntnissen ein berufsbegleitendes Sprachförderangebot besuchen oder ob es sich um neu zugewanderte Fachkräfte handelt, die in den deutschen Arbeitsmarkt einmünden wollen. Grundsätzlich unterteilt Wagner dabei Angebotsformate in die drei Handlungsfelder »berufsorientierende«, »berufsqualifizierende« sowie »berufsbegleitende« Sprachförderung.

Im Anschluss berichteten ehemalige Umschülerinnen der GFFB von ihren Erfahrungen mit der berufsqualifizierenden Sprachförderung. Marion Freddy Krämer ergänzte diese Erfahrungen aus der Perspektive des Deutschen Hotel- und Gaststättenverbands. In dieser Branche werden händeringend Fachkräfte gesucht, und der Sprachförderbedarf gehöre, so Krämer, durchaus mit in den Verantwortungsbereich auch der Betriebe. In fünf Foren wurden zentrale Themen rund um die berufsqualifizierende Sprachförderung vertieft. Schwerpunkte waren dabei etwa das digitale Lehren und Lernen sowie Möglichkeiten durch Virtual Reality, aber auch »Berufsqualifizierendes Sprachenlernen im Betrieb«.

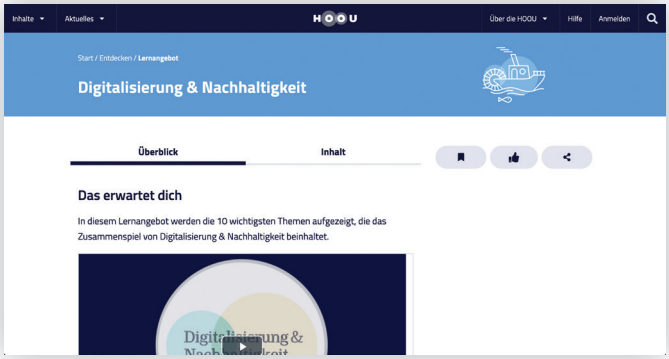
Am zweiten Kongresstag nutzten 220 Personen das Angebot von 21 Workshops. Vorgestellt wurden u. a. branchenorientierte Konzepte, Möglichkeiten der sprachlichen Qualifizierung in Betrieben sowie unterschiedliche Angebotsformate integrierten Fach- und Sprachlernens. Der 4. Kongress verdeutlichte die Relevanz der berufsqualifizierenden Sprachförderung vor allem im Kontext von Fachkräftegewinnung und Arbeitsmarktpolitik. Dabei zeigte sich, dass nur eine Mannschaftsleistung (um im Fußballbild zu bleiben) mit vielen engagierten und aus unterschiedlichen Disziplinen und Institutionen stammenden Akteurinnen und Akteuren dazu führen kann, möglichst vielen Menschen Zugänge zu Sprache und Arbeitsmarkt zu eröffnen.

Eine ausführliche Dokumentation des Kongresses findet sich unter

→ WWW.GFFB.DE/TERMINE/VERANSTALTUNGEN/DOKUMENTATION-FACHKONGRESS-2022

Digitalisierung und Nachhaltigkeit – nachhaltig digital

JAN ROHWERDER
MAREN OTTO



Digitalisierung und Nachhaltigkeit sind die beiden Megathemen, die Gesellschaften derzeit weltweit beschäftigen und prägen. Dabei haben diese Themen mehr miteinander zu tun, als es auf den ersten Blick scheint. So führt jede Anfrage bei Google zu einem Ausstoß von 0,2 Gramm klimaschädlichem CO_2, und die Einsparung von Ressourcen, die beim Streamen mit dem Verzicht auf physische Datenträger wie CDs oder DVDs einhergeht, wird durch den stark erhöhten Stromverbrauch von Datencentern und Routern konterkariert. Auf der anderen Seite kann Digitalisierung helfen, nachhaltiger zu leben und den Ressourcenverbrauch zu verkleinern, zum Beispiel mithilfe Künstlicher Intelligenz (KI) in der Landwirtschaft. Auch für den Bereich der Bildung ist es kaum übertrieben, Digitalisierung und Nachhaltigkeit als Megathemen zu beschreiben – als Lerninhalte und als Themen, die die Einrichtungen und ihr (pädagogisches) Handeln direkt betreffen. Doch auch hier kommt beiden Themen zumeist nur getrennt voneinander große Aufmerksamkeit zu. Zwei unterschiedliche, frei im Netz zugängliche Angebote fokussieren nun auf die Verbindung der beiden Themenfelder: der Onlinekurs »Digitalisierung & Nachhaltigkeit – vom Duell zum Duett« der Hamburg Open Online University (HOOU) und die »Praxisboxen nachhaltig digital«, eine Handreichung für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, die von der VHS Bonn entwickelt und von der Stadt Bonn im Rahmen ihrer Mitgliedschaft im internationalen Netzwerk der Learning Cities herausgegeben wurde.

Unter nachhaltiger Digitalisierung verstehen Saskia Dörr und Ingrid Schöll, die Autorinnen der Praxisboxen, »eine Digitalisierung, die sich einbettet in die Werte und Normen der Gesellschaft sowie die planetaren Grenzen beachtet.« Entsprechend stellen die Praxisboxen die Themen Klimagerechtigkeit und soziales Miteinander sowie Digitalisierung in einen Lernkontext. Teilhabe, Klima- und Ressourcenschutz, Privatheit, Selbstbestimmung und Wohlbefinden sind die Themenfelder nachhaltiger Digitalisierung, die in bislang neun Modulen aufgegriffen werden. Diese befassen sich beispielsweise mit dem »Ökologischen Rucksack des Smartphones« oder »Sharing is Caring«. Die als PDF erhältlichen Module bieten unter anderem Informationen zum Lehrbezug des jeweiligen Themas, zu Herausforderungen oder zu Handlungsmöglichkeiten. Neben Praxistipps werden auch Hinweise auf »Gute Initiativen« gegeben.

Der Online-Kurs der HOOU wiederum richtet sich an alle, die mehr über die Verbindung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit erfahren wollen. Er widmet sich in zehn Videos dem Verhältnis der beiden Trendthemen Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Dabei bietet der Kurs eine große Themenvielfalt – von »think global, act local« über »Vernetzte Mobilität« und der Frage, was wir in Bezug auf das Digitale alles lernen müssen (»Lesen, Schreiben, Rechnen, Smartphone«) bis hin zur Frage, ob smarte Technik ein Fluch oder ein Segen für die Umwelt ist. Jedes Video ist mit kleinen Aufgaben versehen, und zu jedem Thema gibt es Tipps zum eigenen Verhalten oder zum Ausprobieren und weiterführende Links für diejenigen, die sich in ein Unterthema weiter einarbeiten wollen.

»Digitalisierung & Nachhaltigkeit – vom Duell zum Duett«
Online-Kurs, Hamburg
Open Online University

→ WWW.HOOU.DE/PROJECTS/DIGITALISIERUNG-NACHHALTIGKEIT/PREVIEW

*»Praxisboxen nachhaltig digital: Handreichung für Dozent*innen und Weiterbildner«*
Handreichung, VHS Bonn/Stadt Bonn

→ WWW.BONN.DE/LEARNING-CITY

Nationaler Bildungsbericht 2022

Die Folgen der Corona-Pandemie, der daraus resultierende gesteigerte Einsatz digitaler Lern- und Bildungsmedien und veränderte politische Rahmenbedingungen haben die Entwicklung der Weiterbildung in den letzten zwei Jahren entscheidend beeinflusst. Der Nationale Bildungsbericht weist im Bereich Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter noch auf einige Lücken in den Bereichen digitaler Infrastrukturen und Medienkompetenzen aller Beteiligten hin, die es in den nächsten Jahren zu schließen gilt. Zudem zeigten sich als bleibende Herausforderung abermals die sozialen Unterschiede im Lern- und Bildungsverhalten. Gleichzeitig zeichnet sich ein regionaler Angebotsunterschied ab. Diese Entwicklungen ebenso wie der steigende Stellenwert von Weiterbildungen aufgrund des sich verändernden Arbeitsmarktes bleiben für die nächsten Jahre zu beobachten.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* Bielefeld: wbv Publikation.

Der Bildungsbericht kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ HTTPS://BIT.LY/3CT7N8M

Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung

Verändern sich gesellschaftliche Bedingungen, verändert sich auch die Beratungsarbeit in Deutschland. In der an aktuelle Entwicklungen angepassten Broschüre zu lebensbegleitender Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland wird ein Überblick über gegenwärtige Beratungsangebote und -strukturen gegeben. Dabei wird auf verschiedene Lebenslagen und Beratungsbereiche, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung sowie europäische und internationale Zusammenarbeit im Bereich der BBB-Beratung eingegangen.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb) (Hrsg.) (2022). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote* (3. überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ HTTPS://BIT.LY/3VEHRHO

Bildungspsychologie

Das Lehrbuch stellt die Bildungspsychologie anhand des auf dem Strukturmodell der Bildungspsychologie basierenden Aufbaus entlang der drei Dimensionen Bildungskarriere, Aufgabenbereiche und Handlungsebene eingehend vor. Diese Neuauflage wurde um Kurzzusammenfassungen inklusive Reflexionsfragen am Ende jedes Themenblocks ergänzt, um den Einsatz des Buches in der Lehre zu fördern.

Spiel, C., Götz, T., Wagner, P., Lüftenegger, M. & Schober, B. (Hrsg.) (2022). *Bildungspsychologie. Ein Lehrbuch.* (2. vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Bildung und Resilienz

Dass Krisen auch immer eine Chance bergen, ist seit der beschleunigten Digitalisierung durch die Corona-Pandemie spürbar geworden, doch der Weg dorthin – ohne jegliche Vorbereitung – brachte enorme Hürden mit sich. Ist unser Bildungssystem auf künftige Krisen ausreichend vorbereitet? Dazu bedarf es der Resilienz, der Fähigkeit, aus bewältigten Krisen zu lernen und mit angepassten Strategien auf zukünftige reagieren zu können. Was ein gutes, resilientes Bildungssystem ausmacht und wie dieses auf individueller wie systemischer Ebene gestärkt werden kann, sind zentrale Fragen des Gutachtens des Aktionsrates Bildung, welches Handlungsempfehlungen ausspricht und erforderliche Reformen aufzeigt, allen voran das Selbstverständnis des Bildungssystems als lernende Organisation.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten.* Münster: Waxmann.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ HTTPS://BIT.LY/3BARWT3

Zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung

In Milena Prekodravac' Studie zu erneuter Bildungsteilnahme bei im Ausland erworbener Qualifikation werden anhand von Fallbeispielen die individuellen Erfahrungen mit der Wiederaufnahme eines formalisierten Bildungsangebots in Deutschland in einen systemischen Zusammenhang gebracht und analysiert. Dabei zeigt das Buch bestehende Grenzen und Widersprüche auf.

Prekodravac, M. (2022.) *Grenzjustierungen. Bildungsbiografien Zugewanderter zwischen Qualifikation und Re-Qualifizierung.* Bielefeld: transcript Verlag.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ HTTPS://BIT.LY/3P8UIOK

Umgang mit sozialen Medien

Mit dem Schwerpunktthema werden in verschiedenen Beiträgen Chancen und Risiken sozialer Medien für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder kognitiven Beeinträchtigungen in den Blick genommen. Dabei wird insbesondere auf die Voraussetzungen und Zugänge zur Nutzung sozialer Medien eingegangen. Es wird gezeigt, dass diese verschiedene Anforderungen mit sich bringen, die von Zugängen zu Geräten bis hin zu speziellen Kenntnissen digitaler Prozesse reichen. Zudem wird herausgearbeitet,

wie diese im Rahmen inklusiver EB bedacht werden müssen. Dabei sollte nicht pauschalisiert, sondern abhängig von der Art der Beeinträchtigung sowie der Unterstützungsbedarfe differenziert werden.

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (Hrsg.) (2022). *Umgang mit sozialen Medien. Chancen und Risiken.* (Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung 33 [1]). Merseburg: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V.

Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe

Wie erleben junge Menschen in Europa die Politik des lebenslangen Lernens? Der Band stellt in vergleichenden Fallstudien die unterschiedlichen Lebensrealitäten sowie die komplexen Zusammenhänge lebenslangen Lernens junger Erwachsener vor. Es wird gezeigt, welche Möglichkeiten sowohl geboten als auch genutzt werden, während gleichzeitig Fragen sozialer und räumlicher Gerechtigkeit adressiert werden.

Benasso, S., Bouillet, D., Neves, T. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.) (2022). *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe. Comparative Case Studies.* (Reihe: *Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning.)* Cham: Springer International Publishing/Palgrave Macmillan.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter:

→ HTTPS://BIT.LY/3OXVCOY

Steuerung von Bildungseinrichtungen

Der Sammelband thematisiert steuerungsbezogene Fragen in Bildungseinrichtungen. In den einzelnen Beiträgen werden diese sowie Steuerungsprobleme aus system-, institutionen- und konventionstheoretischen Perspektiven beleuchtet und empirisch angereichert. Dabei werden Potenziale und Grenzen aufgezeigt und Anregungen zum Umgang mit Steuerungsfragen gegeben.

Alke, M. & Feld, T. C. (Hrsg.) (2022). *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung.* (Reihe: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens.) Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Medien und Bildung

Mit den digitalen Entwicklungen hin zur Mediatisierung in Bildungsbetrieben eröffnen sich neben betrieblichen auch pädagogische Fragen zum professionellen Umgang mit Medien. Diese versucht Volker Ladenthin im Anschluss an seine »Allgemeine Pädagogik« mit seiner Medienpädagogik zu beantworten. Dabei werden neben Fragen, was Medien eigentlich sind (ob Instrumente oder Bedingungen für pädagogische Handlungen), wie das Verhältnis von Medien und Wirklichkeit ist, auch die Konsequenzen für pädagogisches Handeln besprochen.

Ladenthin, V. (2022.) *Medien und Bildung. Grundzüge einer bildungstheoretischen Medienpädagogik.* Baden-Baden: Ergon Verlag.

Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung

Mit technologischen Entwicklungen verändern sich auch Berufe, es entstehen neue oder bestehende sterben aus. Die Berufsbildung passt sich entsprechenden Entwicklungen an. Insbesondere Künstliche Intelligenz (KI) kann tiefe Veränderungen hervorbringen. Daher thematisieren die Autorinnen und Autoren in den Beiträgen des Sonderhefts der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Auswirkungen von KI auf wichtige Berufsfelder sowie Forschungseinrichtungen zur KI in der beruflichen Bildung.

Seufert, S., Guggemos, J., Ifenthaler, D., Ertl, H. & Seifried, J. (Hrsg.) (2021). *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31.) Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Diversität der Altersbildung

Altersbildung ist auf allen Ebenen durch Diversität geprägt. Der Band skizziert dies und zeigt auf, wie mit dieser Vielfalt in der Praxis umgegangen werden kann. In den Fachbeiträgen werden sowohl bewährte als auch innovative Methoden und Konzepte zum Lernen und zur Bildung für das Altern, mit alten und älteren Menschen zusammengeführt. Ziel ist, zu zeigen, wie dies angepasst an die spezifischen Lebenslagen gestaltet werden kann.

Schramek, R., Steinfort-Diedenhofen, J. & Kricheldorff, C. (Hrsg.) (2022). *Diversität der Altersbildung.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Grundfragen der Gruppenpädagogik

Es gehört zum Alltag dazu, den unterschiedlichsten Gruppen anzugehören und dabei individuelle Rollen einzunehmen, sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten. Wie aber lässt sich das Konstrukt Gruppe genauer fassen und wie sieht eine entsprechende Gruppenpädagogik aus? Der Autor beschäftigt sich professionell mit dem alltagsbestimmenden Konstrukt, indem dieses definiert und die Geschichte der Gruppenpädagogik beleuchtet wird. Es werden aktuelle Anwendungs- und Handlungsfelder sowie grundlegende Ansätze und Konzepte der Arbeit mit Gruppen in der Erwachsenenbildung vorgestellt und Hinweise für praktisches gruppenpädagogisches Arbeiten in der EB gegeben.

Klaiber, S. (2022). *Grundfragen der Gruppenpädagogik. Anregungen für die Entwicklung individueller »Grundsätze der Arbeit mit Gruppen« aus Sicht der Erwachsenenbildung.* Berlin: Logos Verlag.

DIE-Veröffentlichungen

Volkshochschul-Statistik 2020 (DIE Survey)

In der vom DIE jährlich erstellten Statistik der deutschen Volkshochschulen liegen im Jahr 2020 bei einer Beteiligungsquote von ca. 98 Prozent zu 852 Volkshochschulen Informationen vor. Neben der regulären Erhebung zu Struktur und Leistungen wurde eine Corona-Ergänzungsabfrage zur VHS-Statistik durchgeführt. Der Band bietet Übersichten in Form von kommentierten Tabellen sowie Abbildungen.

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020.* Bielefeld: wbv Publikation.

DIE RESULTATE

In der Open-Access-Reihe »DIE RESULTATE aus Forschung und Entwicklung« wurden zwei neue Beiträge veröffentlicht: »GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar« und »Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis«. Als Beitrag zum Wissenstransfer richten sich diese »Mikropublikationen« an Forschende, Studierende und Personen, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, sowie an bildungspolitische Akteurinnen und Akteure.

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0.* Bonn. https://www.die-bonn.de/id/41543

Spoden, C., Bernhard-Skala, C., Koschorreck, J. & Rohwerder, J. (2022). *Transfer von Forschungsergebnissen zur Digitalisierung in die Bildungspraxis.* Bonn. https://www.die-bonn.de/id/41542

24–26 OKTOBER 2022

Hybrid: Hamburg und online

#OERCamp 2022

Das OERCamp bietet einen Austausch für alle Bildungs- und Arbeitsbereiche zu offenen Lehr-Lern-Materialien an. Dabei finden in Workshops, Keynotes und Austauschrunden Netzwerken und Neues Lernen zugleich statt. Im Mittelpunkt steht zusätzlich die Diskussion der kürzlich veröffentlichten OER-Strategie der Bundesregierung. Hierzu gibt es Themenwerkstätten zu den sechs Handlungsfeldern, die in der OER-Strategie genannt werden.

→ HTTPS://BIT.LY/3XKY9UL

27–28 OKTOBER 2022

Bonn

BIBB-Kongress 2022: Future Skills – Fortschritt denken

Mit einer Keynote der Bundesministerin für Bildung und Forschung Bettina Stark-Watzinger sowie weiteren Vorträgen und Talkrunden zu den Themen »Anforderungen einer nachhaltigen und wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft« und »Chancen der Berufsbildung für den Wandel: Technologie, Zuwanderung, Qualifizierung« soll auf dem Kongress des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eine aktuelle Standortbestimmung erfolgen. Denkräume zu Anforderungen und Gestaltungsoptionen für die Berufsbildung bieten die Möglichkeit, Lösungsansätze sowie Perspektiven für die Zukunft gemeinsam zu diskutieren.

→ HTTPS://BIT.LY/3EHXSXO

26–27 OKTOBER 2022

Hybrid: Hamburg und online

Feier zum 70-jährigen Bestehen des UIL

1952 in Hamburg gegründet, feiert das UNESCO Institute for Lifelong Learning dieses Jahr 70 Jahre der Förderung von lebenslangem Lernen weltweit. In einer virtuellen Ausstellung wird auf die Geschichte des UIL zurückgeblickt (→ HTTPS://BIT.LY/3BJOLOI), wichtige Meilensteine können gemeinsam bei der Auftaktveranstaltung u. a. mit einer Keynote von Bundesaußenministerin Annalena Baerbock gefeiert werden. Den Blick auf Zukunft und Gegenwart gerichtet, bieten vier Panels die Auseinandersetzung mit den großen Herausforderungen für globales lebenslanges Lernen.

→ HTTPS://BIT.LY/3RCQU9V

9 NOVEMBER 2022

online

FachForum 2022 – Zukunftskongress

Der Zukunftskongress richtet zum Abschluss des Aktionsjahrs »Digitale Bildung – Nachhaltig in die Zukunft« einen Blick in die Zukunft der Bildung und des digitalen Lernens. Auf dem jährlichen FachForum des Bundesverbandes der Fernstudienanbieter sollen anschließend an zwei Keynotes die Themen »Zukunft der Arbeit« und »Politik & digitale Bildung – Bremse oder Wegbereiter?« diskutiert werden.

→ HTTPS://FACHFORUM.DE

Perspektiven nach dem Auslaufen der GRETA-Projektphasen[1]

Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln

AUTORENGRUPPE GRETA-KONSORTIUM

Über einen Zeitraum von acht Jahren hinweg sind mit Förderung des Bundes Instrumente und Verfahren entwickelt worden, mit denen sich erwachsenenpädagogische Kompetenzen Lehrender bilanzieren und anerkennen lassen. Diese Inventare firmieren unter »GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar«. In dem vorliegenden Beitrag reflektiert das GRETA-Konsortium, bestehend aus sieben deutschlandweit tätigen Weiterbildungsverbänden[2] und dem DIE, den erreichten Stand zu Projektende und erschließt Möglichkeiten und Vereinbarungen zur Weiterarbeit mit den Ergebnissen.

Erreichter Stand

Das zentrale Projektergebnis von GRETA ist ein Anerkennungsverfahren, das allen Personen offensteht, die im weitesten Sinne Lehraufgaben in der Erwachsenen- und Weiterbildung übernehmen (z. B. als Kursleiter/in, Dozent/in, Teamer/in, Trainer/in, Lernbegleiter/in). Das sind allein in Deutschland zwischen 600.000 und einer Million Menschen. GRETA ermöglicht die Sichtbarmachung ihrer allgemein-pädagogischen, also ihrer nicht-fachspezifischen Kompetenzen. Hierzu bearbeiten Interessierte ein »PortfolioPlus« und lassen sich auf dieser Basis von einem qualifizierten GRETA-Gutachtenden eine GRETA-Kompetenzbilanz ausstellen. Sie erhalten so einen Nachweis ihrer Kompetenzen und Hinweise für die eigene professionelle Weiterentwicklung. Ein weiteres niedrigschwelliges Instrument ist der »GRETA-Reflexionsbogen«, der ohne Begutachtung und Bilanz auskommt und als erste Beschäftigung mit dem Thema eine systematische Reflexion der eigenen Kompetenzen ermöglicht. Beide Instrumente beruhen auf dem vom DIE wissenschaftlich verantworteten GRETA-Kompetenzmodell (Lencer/Strauch 2016; Alberti/Strauch/Brandt 2022) und den zugehörigen Kompetenzbeschreibungen und Indikatoren für Kompetenzstufen (Alberti/Hillerich/Strauch 2022). Das Produktangebot wird vom GRETA-Konsortium ideell verantwortet und über das DIE und sein Webangebot greta-die.de präsentiert und administriert.

GRETA ist eine Antwort auf eine Ausgangslage, die zunächst ganz praktische Herausforderungen enthält:

- Wie können Lehrende ihre Kompetenzen berufsbegleitend weiterentwickeln, und wie können Einrichtungen, Verbände oder die öffentliche Hand dies unterstützen? Welche Fortbildungen eignen sich dazu?

1 2014–2018 GRETA I (Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung) und 2018–2022 GRETA II (Pilotierung der GRETA Anerkennungsinstrumente und -verfahren), Förderkennzeichen W1455GRETA.

2 Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AUL), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF), Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV), Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO), Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP).

- Nach welchen Kriterien und auf welcher Grundlage können Weiterbildungseinrichtungen »gute« Lehrkräfte rekrutieren? Über welche Kompetenzen sollten diese verfügen?

»Das GRETA-Konsortium hat auf eine Strategie individueller Professionalitätsentwicklung gesetzt.«

GRETA beantwortet diese Fragen vor dem Hintergrund von Rahmenbedingungen, die eine breite Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung erschweren:

- Es gibt keine in der Breite des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung etablierte Regelung für den Berufszugang.
- In der Erwachsenen- und Weiterbildung arbeiten viele Personen ohne formale pädagogische Qualifikation.
- Es gibt keinen für die Breite des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung zuständigen Berufsverband.
- Ein großer Teil lehrender Tätigkeiten wird nicht in sozialversicherungspflichtigen Angestelltenverhältnissen ausgeübt, sondern im Nebenberuf oder freiberuflich.
- Die Einkommenssituation ist von großer Varianz geprägt und nicht selten prekär. Zwar konnte in Teilen des Feldes ein tariflicher Mindestlohn durchgesetzt werden, doch ist – von Ausnahmen abgesehen (Integrationskurse, Alphabetisierung und Grundbildung) – eine Verbesserung der Einkommenssituation nicht in Sicht. Sie würde umfangreiche ordnungspolitische und strukturelle Veränderungen der Weiterbildung erfordern, die zwar immer wieder politisch gefordert, aber bislang nicht konkret umgesetzt wurden.

In dieser Gemengelage hat das GRETA-Konsortium auf eine Strategie individueller Professionalitätsentwicklung gesetzt, in der vorhandene Kompetenzen sichtbar gemacht werden und so Anerkennung finden können. Dies erscheint gerade auch vor dem Hintergrund einer überproportional hohen Weiterbildungsbereitschaft der Lehrenden zielführend. Flankiert werden soll dies durch Unterstützung der Berufs- und Trägerverbände, durch staatliche Supportstrukturen und durch Fördermöglichkeiten. Die Bilanzierung und die ihr vorausgehende Reflexion der eigenen Kompetenzen können in der Weiterbildung Nutzen stiften und perspektivisch Qualität verbessern. Hierzu bieten die GRETA-Inventare vielfältige Ansatzpunkte.

Perspektiven

Aus den Partnerschaften mit Weiterbildungseinrichtungen in der bisherigen Erprobung sind uns folgende Nutzendimensionen der GRETA-Inventare bekannt:

Lehrende erhalten ...
- die Möglichkeit einer systematischen Reflexion ihrer eigenen Kompetenzen,
- einen Nachweis über ihre individuellen Lehrkompetenzen,
- Anerkennung für ihr professionelles Wissen und Können,
- eine Beratung zur eigenen professionellen Weiterentwicklung,
- Hinweise für ihre individuelle Karriereplanung,
- die Möglichkeit einer langfristig verbesserten Wettbewerbsfähigkeit.

Einrichtungen können ...
- eine Orientierung über Kompetenzanforderungen erhalten,
- ihr Personal strukturiert rekrutieren,
- ihre Personal- und Organisationsentwicklung strategisch betreiben,
- eine Bestandsaufnahme der Kompetenzen ihres Lehrpersonals vornehmen,
- die Qualität ihres Lehrpersonals ausweisen,
- Train-the-Trainer-Angebote entwickeln oder weiterentwickeln.

Herausheben möchten wir folgende Einsatzperspektiven:

1. GRETA als Nachweis der Qualität im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren:

Bildungsorganisationen müssen in der Regel die Qualität ihres Angebots und ihres Bildungspersonals im Rahmen von zertifizierten Qualitätsmanagementverfahren nachweisen. Für die Zertifizierung müssen Bildungseinrichtungen u. a. Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an Lehrende definieren, einschließlich fachlicher, didaktisch-methodischer und personaler Kompetenzen. Die GRETA-Kompetenzbilanz bietet diese Nachweismöglichkeit. Einige Einrichtungen haben sich bereits explizit für GRETA entschieden, um darüber Nachweise der Qualität zu erbringen, etwa bei der Zertifizierung nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) oder im Rahmen des Siegels der European Foundation for Quality Management (EFQM).

QM-Verfahren rekurrieren zuweilen auf nationale und internationale Normen (etwa DIN oder ISO). GRETA sollte in solchen Normen als eine unter mehreren Möglichkeiten aufgeführt werden, Lehrkompetenzen nachzuweisen. Als Beispiel kann die im

Ablauf PortfolioPlus

Oktober 2021 veröffentlichte Norm DIN 33459 gelten (»Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern – Anforderungen an Personen«), in die GRETA Eingang gefunden hat.

Wir ermuntern die fachkundigen Stellen, GRETA-Prozesse flächendeckend als Nachweise für Personalqualität zu akzeptieren.

2. GRETA als Referenz für Fortbildungen:
Die Weiterbildungslandschaft erhält mit dem GRETA-Kompetenzmodell einen über Träger- und Teilfeldgrenzen hinweg integrierenden Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung und Qualität. Das stärkt die Erwachsenen- und Weiterbildung als eigenständigen vierten Bildungsbereich. Das Kompetenzmodell kann aufgrund seines generischen Charakters als Referenz verwendet werden, wo immer ein strukturiertes Set an Kompetenzen Lehrender benötigt wird. Hierfür steht es frei zugänglich im Internet zur Verfügung (→ www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv).

Praktisch relevant wird das GRETA-Kompetenzmodell, wenn sich erwachsenenpädagogische Aus- und Fortbildungen daraufhin ausrichten.

Bereits jetzt wird GRETA in der Neufassung der »Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung« (EPQ) des Landesverbandes der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen als Orientierung für die Modellierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen genutzt, ebenso beim Fortbildungsprogramm für Kursleitende des Servicezentrums der Berliner VHS und bei den Trainerfortbildungen von WBS Training. Auch die Lernplattform EULE als Teil des DIE-Portals wb-web folgt dieser Struktur.

Wir regen an, diesen Beispielen zu folgen. Dies würde helfen, passend zu der eigenen Kompetenzbilanz und sich daraus ergebenden Entwicklungsfeldern geeignete Lernmöglichkeiten zu finden.

3. GRETA als Rahmen für die Professionalisierung in Berufsgruppen:
Die GRETA-Inventare können im Rahmen der Weiterbildungspolitik für gezielte Professionalisierungsinitiativen adaptiv verwendet werden. Dies sollte keinesfalls so erfolgen, dass ein in der gesamten Erwachsenen- und Weiterbildung gleichermaßen gültiger Mindeststandard an Kompetenzen definiert wird. Dies widerspräche der Heterogenität des Feldes und wäre nur mit sehr hohem Aufwand umsetzbar. Für einzelne Berufsgruppen allerdings kann auf eine Verständigung auf jeweils passende Kompetenzstandards hingearbeitet werden, die den Zugang zu einer Berufstätigkeit in dem Bereich regeln können. Daran mitzuwirken sehen die Dachverbände auch als ihre Aufgabe an. Noch gibt es keine Umsetzungserfahrungen dazu, allerdings wurden hierzu im Gespräch mit bildungspolitischen Akteuren geeignete Personengruppen identifiziert. Aktuell bieten die Handlungsempfehlungen des Kuratoriums Alphabetisierung und Grundbildung eine Grundlage, GRETA-Kompetenzbilanzen zum Nachweis generischer Lehrkompetenzen für die Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld heranzuziehen. Ähnliche Lösungen könnten für die abschlussbezogene Weiterbildung nach SGB II etabliert werden.

Förder- und Unterstützungsstrukturen

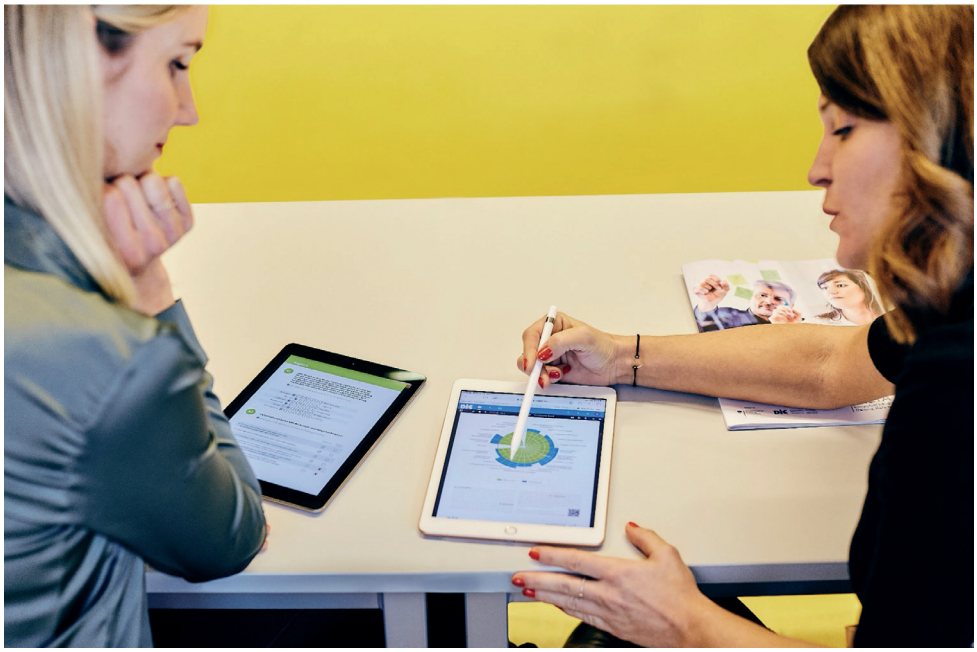
Zur Sicherung eines bundesweiten Supports und als Voraussetzung breiterer Implementation im Feld benötigt GRETA eine Zentrale Koordinierungsstelle. Die Verbände im Konsortium haben dem DIE das Mandat erteilt, diese zu betreiben. So übernimmt das DIE nach Projektende Aufgaben wie Ausstellung der Bilanzen, Gutachterqualifizierung, Qualitätssicherung der Instrumente, Gewinnung und Beratung der Nutzungspartner, Vernetzung von Akteuren sowie Marketing und den Betrieb des Webangebots. Das DIE erbringt die wissenschaftlichen und infrastrukturellen Leistungen aus institutionellen Mitteln von Bund und Ländern. Der GRETA-Reflexionsbogen kann gebührenfrei genutzt werden. Wer seine Kompetenzen über das »PortfolioPlus« bilanzieren lassen möchte, kann hierzu verschiedene Module im Preisspektrum von 180 bis 350 Euro zzgl. 7 Prozent MWST erwerben, die als »Kompetenzprüfung« deklariert steuerlich absetzbar sind. Die vorbereitenden Gespräche mit Lehrkräften ergaben, dass

ein solcher Preisrahmen als zumutbar und angemessen eingeschätzt wird.

Für einen Teil der Zielgruppe stellt die Kompetenzbilanzierung eine Investition in die eigene berufliche Zukunft dar. Dies dürfte vor allem bei denjenigen Personen der Fall sein, die Weiterbildung im Haupterwerb betreiben. Doch dürfen wir daraus nicht den Schluss ziehen, die finanzielle Last der Professionalisierung ganz überwiegend den ohnehin schon belasteten Lehrenden zu übertragen. Hier sind vielmehr Einrichtungen, Verbände sowie die öffentliche Hand gefragt. Unsere Empfehlungen für die verschiedenen Akteure lauten daher:

- Wir regen an, dass Weiterbildungseinrichtungen und Träger den bei ihnen tätigen Lehrkräften Angebote einer Fortbildung unterbreiten, für die vergünstigte Pakete an GRETA-Kompetenzbilanzierungen eingekauft werden können.
- Lehrende können über Bildungsgutscheine Fortbildungsteilnahmen (teil-)finanzieren.
- Einrichtungen, Träger und Verbände können eigene Mitarbeitende als GRETA-Gutachtende qualifizieren lassen, die innerhalb von Fortbildungen GRETA-Kompetenzbilanzen ausstellen, die dann für Lehrende kostenfrei wären.
- Es liegt in der Zuständigkeit und im Aufgabenbereich der Länder, die Professionalisierung der Lehrkräfte als ein wichtiges Fundament der Weiterbildung voranzutreiben. Hier sollten Förderprogramme aufgelegt werden, die Lehrkräften ermöglichen, die in GRETA aufgeführten Kompetenzen systematisch zu erwerben und bilanzieren zu lassen. Eine solche Förderung kann auch ESF-Mittel einschließen. Eine weitere Möglichkeit wäre, Bilanzierungsgutscheine auszugeben und finanzielle Unterstützung für die Durchführung oder Teilnahme an Fortbildungen zu gewähren. Das GRETA-Konsortium wird sich weiterhin für solche Fördermöglichkeiten einsetzen.
- Wir empfehlen, dass sich – den Beispielen aus der Projektlaufzeit folgend – weitere Erprobungsregionen etablieren, die sich durch eine politische Flankierung und den Betrieb einer dezentralen Supportstelle auszeichnen. Im Projekt firmierten die Bundesländer Sachsen und Schleswig-Holstein als Erprobungsregionen mit besonderer Unterstützung des Verbandes Sächsischer Bildungsinstitute (VSBI) und des ver.di-Forums Nord als sog. GRETA-HotSpots. Neben landespolitischen Flankierungen können auch Lösungen auf der Ebene anderer Gebietskörperschaften oder regionaler Zusammenschlüsse zielführend sein (z. B. Metropolregionen).

»Die dringend notwendige Professionalisierung der EB/WB ist nur mit einer gemeinsamen Anstrengung zu leisten.«



Feedbackgespräch
Foto © DIE/Rothbrust.

- Auf Landes- und Bundesebene ergeben sich Förderperspektiven mit der Adaption der GRETA-Instrumente in bestimmten Angebotsbereichen (z. B. Alphabetisierung und Grundbildung, abschlussbezogene berufliche Weiterbildung).
- Auf Bundesebene können infrastrukturelle Innovationen gefördert werden, die GRETA nutzen und weiterentwickeln. So wird zum Beispiel im BMBF-INVITE-Verbundprojekt KUPPEL (KI-unterstützte plattformübergreifende Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Lehrkräfte) ein GRETA-basiertes Curriculum für ein digitales Lernangebot zum Erwerb von digitalen Lehrkompetenzen entwickelt. Dem digitalen Nachweis erfolgter GRETA-Kompetenzentwicklung widmet sich das BMBF-Projekt TrainSpot.

Die Beispiele zeigen: Die dringend notwendige Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland ist nur mit einer gemeinsamen Anstrengung von staatlichen, gemeinschaftlichen und privaten Akteuren zu leisten. Die in den GRETA-Projekten entwickelten Inventare können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. In diesem Sinne werden die an GRETA beteiligten Verbände auch über die Projektlaufzeit hinaus die Arbeit der Zentralen Koordinierungsstelle unterstützend begleiten. Mit den vorgeschlagenen Maßnahmen wählt das Konsortium einen Mittelweg zwischen einer vollständig den Marktgesetzen überlassenen Qualitätspolitik der Weiterbildung auf der einen Seite und einer Reglementierung durch staatliche oder verbandliche Akteure auf der anderen Seite.

Die gemeinsame Arbeit an den GRETA-Projekten hat nicht nur praktisch nutzbare Instrumente und Verfahren hervorgebracht, sondern dazu beigetragen, jenseits der Bedürfnisse und Sichtweisen der Teilfelder und ihrer Vertretungen immer das Gemeinsame, Verbindende, Generische zu identifizieren, das eine Kontur von Erwachsenen- und Weiterbildung als einem Bildungsbereich stiftete.

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0.* http://www.die-bonn.de/id/41543

Alberti, V., Strauch, A. & Brandt, P. (2022). Digitale Kompetenzen Lehrender. Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA. *Magazin erwachsenenbildung.at* (44/45). https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16939-digitale-kompetenzen-lehrender.php

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung (texte.online).* https://www.die-bonn.de/id/34407

Die Autorengruppe
GRETA-Konsortium besteht aus

DR. JUDITH AUST
Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP)

BRIGITTE BOSCHE
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

DR. PETER BRANDT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

DR. FRIEDRUN ERBEN
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (ADB)

GUNDULA FRIELING
Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)

JÖRG-FRIEDRICH GAMPPER
Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO)

PEER-OLAF KALIS
Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)

BARBARA MENKE
Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AUL)

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

STEFAN SONDERMANN
Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB)

DR. ANNE STRAUCH
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

Kontakt: brandt@die-bonn.de

Sabine Stallbaum

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unerwartetes von sich preis. Nicht nur, weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

vernetzt geplant und bietet dem Lernenden Raum.

Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich alle Beteiligten bei der Planung und Auswertung der Angebote für einen echten Dialog an einen Tisch holen.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

mich beim Auftreten struktureller Barrieren im richtigen Moment zu entspannen und mich in konstruktiver Geduld zu üben.

Mein berufliches Steckenpferd

Deutsch am Arbeitsplatz
Angebote für eine nachhaltige Weiterbildung im Betrieb

Ich bin die geborene Dozentin für ...

eine Veranstaltung mit dem Titel:
"Warum gelingende Vernetzung Ihr Leben schöner macht"

SABINE STALLBAUM leitet für das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung beim AWO KV Bielefeld e.V. ein Teilprojekt zum Thema Berufsbezogenes Deutsch.

Mitwirkung erwünscht!

Weiterbildungssuche IWWB ermöglicht Bewertung der Suchfunktion

Viele werden die Metasuchmaschine des InfoWeb Weiterbildung (IWWB) kennen, in der nach Weiterbildungsangeboten gesucht werden kann. Nun wurde eine frei zugängliche Umfrage zur Bewertung der Suchfunktion auf IWWB gestartet. Die Bewertungen helfen dem Projekt IWWB-PLUS von DIE und DIPF, das Nutzungserlebnis durch neue Web- und Informatiktechnologien entlang der Bedürfnisse von Weiterbildungsinteressierten zu verbessern. Bitte weisen Sie Teilnehmende und Weiterbildungsinteressierte auf die Umfrage hin – vielen Dank!

Der Link zur Umfrage erscheint nach der Nutzung der Suchfunktion auf
→ WWW.IWWB.DE

Start einer groß angelegten Studie zum Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der für jeden Einzelnen und für die Gesellschaft von großer Bedeutung ist. Das Personal der Erwachsenen- und Weiterbildung spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Motivation, die Qualifikation und die Kompetenzen der Lehrenden entscheiden über die Qualität und den Erfolg von Bildungsprozessen. Im quartären Bildungsbereich sind fast 90 Prozent der Beschäftigten in der Lehre, der Weiterbildungsberatung, der Programmplanung oder der Teilnehmerbetreuung tätig, sehr häufig auf der Basis von Honorarverträgen.

Das Ziel der Studie ist es, ein möglichst umfassendes Bild des Lehrpersonals in der Weiterbildung nachzuzeichnen. Dabei geht es nicht nur um die soziale Lage, sondern auch um pädagogische und fachliche Qualifikationen und Kompetenzen, z. B. in der Nutzung digitaler Medien. Außerdem sollen die Bedingungen untersucht werden, unter denen Kompetenzentwicklung gezielt durch Fortbildung gefördert werden kann. Dafür werden mehrere tausend Aktive befragt, um mit diesen Informationen eine verlässliche Grundlage für wichtige politische und strukturelle Entscheidungen zu schaffen. So kann langfristig wirksame Weiterbildung mit besseren Rahmenbedingungen und entsprechenden Förderangeboten für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung gesichert werden.

Nehmen Sie an dieser Studie teil und gestalten Sie die Weiterbildung von morgen mit: → WWW.TAEPS.DE

Die Studie »Lehrpersonal in der Weiterbildung (TAEPS)« wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIFBI) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 4 — 2022

Lebensweltorientierung
In dieser Ausgabe werden das Konzept Lebenswelt untersucht und sein Potenzial für das Weiterbildungshandeln, aber auch seine Grenzen ausgeleuchtet. Wie kann der Anspruch an Lebensweltorientierung eingelöst werden, wenn es zahlreiche limitierende Faktoren gibt? Welche Orientierung kann der Lebensweltbegriff bieten?

AUSGABE 1 — 2023

Blendend lernen?
Wie können Online- und Offlineangebote verzahnt werden? Ist »hybrid« oder »blended« die Lösung? Neben einer grundlegenden Klärung von Begrifflichkeiten ermöglicht das Heft die Reflexion über unterschiedliche Kombinationen von Präsenz- und Onlinelernen. Zugleich bieten praxisnahe Beiträge einen Blick auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen.

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf. weiter-bilden@die-bonn.de

Herausforderung lebenslanges Lernen

Chistiane Schiersmann
Beraten im Kontext lebenslangen Lernens
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 1. A. 2022. 177 S.
ISBN 978-3-8252-5826-9
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

- didaktisierte Darstellung des Grundlagenwissens mit Übungen und Leitfragen
- entspricht den Studienmodulen in der Erwachsenenbildung
- praxisorientierter Wissenstransfer und Begleitung von Lehrveranstaltungen

Die Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien in einer globalen Wissensgesellschaft ist von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Brüchen gezeichnet. Bei daraus resultierenden Orientierungsbedürfnissen kann Beratung unterstützen. Dieses Lehrbuch zeichnet ein zugleich theoretisch fundiertes wie praxisorientiertes Bild von professioneller Beratung im Kontext lebenslangen Lernens.

Auf Basis verschiedener theoretischer Ansätze erläutert das Buch Optionen für die Gestaltung des Beratungsprozesses. Zudem diskutiert es Kompetenzanforderungen an Beratende sowie Fragen der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements von Beratung.

utb.

utb.de | utb. Lesen. Lernen. Verstehen

PRAXIS. TRANSFER. WISSENSCHAFT. TRANSFER.

Gespannt, distanziert, produktiv – das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft in der EB/WB wird unterschiedlich beschrieben. WEITER BILDEN schaut auf die Gründe und beleuchtet, wie ein Transfer von Wissen zwischen Praxis und Wissenschaft gelingen kann.

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen