

III/2009

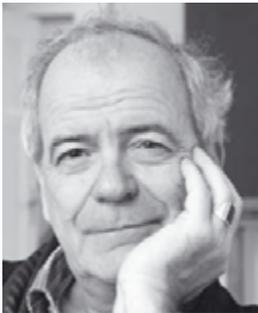
74084

die

16. Jahrgang
€ 11,90

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

BU
DL
DU
NG
UG
ND
PS
IEL



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

SIEDLER UND SOLITÄR

Hans Tietgens ist tot. Sein Name ist verbunden mit dem Entstehen des vierten Bildungsbereichs in Deutschland, der Erwachsenen- und Weiterbildung – dies nicht nur in chronologischer Koinzidenz mit seiner über dreißigjährigen Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) von 1960 bis 1991, sondern in seinem konkreten Wirken: als Theoretiker und Autor, als Impulsgeber und Kommentator, als Politikberater und Visionär, als Begleiter und Unterstützer. Sein Einfluss auf die deutsche Erwachsenenbildung in dieser Zeit kann kaum überschätzt werden, er wird unvergessen bleiben. Wir widmen Hans Tietgens in dieser Nummer den zentralen Innenteil.

Damit ist dieser Nachruf technisch im Themenschwerpunkt »Spiele« platziert – das passt nicht gut zusammen, auch wenn Hans Tietgens bis zuletzt ein begeisterter Anhänger des Fußballspiels war. Andererseits: Widersprüchlichkeit und Widerständigkeit waren für Tietgens zeitlebens zentrale Motive. Und pädagogische Spiele waren für ihn immer die Nagelprobe zur Frage, ob Lernen weh tun muss oder Spaß bringen kann. Damit wäre Hans Tietgens heute im Zentrum der Diskussion: Spielen wird assoziiert mit Leichtigkeit, Freude, Unterhaltung, Vergnügen, mit Kindheit und Freiheit. Immer noch wenig mit Erwachsensein, obwohl es seit vielen Jahren nicht nur Familien-, sondern explizit auch Erwachsenenspiele gibt – z.B. die »Siedler«. Und obwohl seit langer Zeit Spiele eine Rolle in der Praxis der Weiterbildung »spielen«, z.B. in der Moderation, der Gruppenarbeit, der Zukunftswerkstatt. Es stimmt nachdenklich, warum heute das Thema »Spielen« stärker in die (erwachsenen-)pädagogische Diskussion gerät. Sind es die Medien, die immer mehr Spielmöglichkeiten für Erwachsene offerieren? Oder verhält es sich analog zur Diskussion um Lernen: Lernen war vor einigen Jahrzehnten auch nur mit dem Kindheits- und Jugendalter verknüpft, bevor es heute – wie scheinbar selbstverständlich – als »lebenslang« gesehen wird. Nimmt »Spielen« hier einen ähnlichen Verlauf in der gesellschaftlichen Wertigkeit?

Wird die Ernsthaftigkeit des Erwachsenenalters mit Arbeit, Familiengründung, Verantwortung und jetzt auch lebenslangem Lernen durch die akzeptierte Verlängerung des Spiels über das Jugendalter hinaus nun erträglicher gemacht? Gewissermaßen ein Motivationsschub (vor allem für Männer, die ja ohnehin lebenslang verspielter sein sollen als Frauen ...) für die immer schwierigere Bewältigung eines Lebens, das mehr an Kompetenzen und Aktivitäten von den Menschen fordert und größere Risiken aufweist? Spielen ist verbunden mit Fantasie und Kreativität! Es könnte aber auch sein, dass nur in zunehmendem Maße akzeptiert wird, was sprachlich ohnehin schon in der Interpretation der Welt angelegt ist: die Durchdringung des »ernsten« Lebens mit dem Spielerischen, dem freien und menschlichen Modus der Aneignung und Ausübung. »Eine Rolle spielen« ist – in der ganzen Varianz seiner Bedeutungen – ein Schlüsselwort für das Harlekinhafte, das so manchem »Erwachsenen« hinterliegt. Zumal in Deutschland, dem Land, in dem es die größten Schwierigkeiten gibt, E(rnsthafte)- und U(nterhaltungs)-Musik zu verbinden.

Man kann vor der Folie des Spiels vieles anders interpretieren (siehe den Beitrag von Orthey in diesem Heft). Ob das der Relevanz, die manche Dinge für das konkrete Leben der Menschen haben, gerecht wird, mag dahingestellt sein. Bildungsprämie und -scheck, Stipendien und Hochschulzugang ohne Abitur (davon u.a. handelt das »Magazin«) können Leben verändern, Leben ermöglichen. Das Spiel hat natürlich auch eine »ernsthafte« Seite: die Gestaltung, den Aufbau und das Verhalten in einer »eigenen« Welt. Sie mit anderen zu teilen bedarf ebenso bestimmter Regeln wie das Leben im gesellschaftlichen Alltag. »Solitär« ist sicherlich der Typ Spiel, der am wenigsten motivierende soziale Kraft entwickelt, auch wenn immer mehr Spiele in diese Richtung gehen. Allerdings, und das lässt nach vorne sehen, nicht in der Erwachsenenbildung. Wir sollten nicht »mit dem Feuer spielen« und wo nötig, wie Hans Tietgens es geraten hätte, »gegensteuern«.

Perspektive Bildungs- management

Netzwerke zwischen Unter- nehmen und Kommunen erfolgreich gestalten

Auf der 6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungsmanagement** stellen Ihnen namhafte Referentinnen und Referenten die Facetten von Bildungsmanagement in intelligenten Netzwerken zwischen Bildungsträgern, Unternehmen und Kommunen vor.

Kommen Sie ins Gespräch mit Fachleuten und Kollegen. Informieren Sie sich in Fachvorträgen, Expertengesprächen und Podiumsdiskussionen.



6. wbv-Fachtagung **Perspektive Bildungs- management**

Netzwerke zwischen
Unternehmen und
Kommunen erfolgreich
gestalten

28. – 29. Oktober 2009
in Bielefeld

www.wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail fachtagung@wbv.de



MAGAZIN

- Szene 6
 Service: Veranstaltungstipps 18
 Service: Neue Medien 18
 Service: Neue Bücher 20
 DIE 22



**Zum Themenschwerpunkt
 Bildung und Spiel:**

Bildung und Spiel – das ist mehr als die mutmaßlich gewürfelte Schulnote, die eine Bildungsbiografie ausbremst. Spiele, das ist die These dieses Hefts, sind anders als das Leben, aber weil sie uns in Distanz zur Wirklichkeit setzen, ermöglichen sie Bildung. Ihr Lern- und Bildungspotenzial entfalten sie als Computerspiel ebenso wie als Gruppen- oder Strategiespiel. Der Einsatzbereich, das zeigen die Beiträge dieses Hefts, reichen von der Alphabetisierungsarbeit bis in die betriebliche Weiterbildung.

FORUM

- Bildungsscheck NRW**
 Evaluation eines Förderinstruments
 Peter Jablonka

3 VORSÄTZE

6

18

18

20

22

THEMA

- 24 Stichwort: **»Spiel und Bildung«**
 Benjamin Jörissen

- 26 **»Ein Mensch, dessen Fähigkeit zu spielen verkümmert ist, verkümmert in gewisser Weise selbst.«**
 Im Gespräch mit *Bernward Thole*, dem Leiter des Deutschen Spiele-Archivs

- 29 **Spielpädagogische Perspektiven für die Erwachsenenbildung**
 Gerhard Knecht

- 32 **In oder mit Spielen lernen?**
 Digital Learning Games aus Sicht der Lern-, Emotions- und Motivationspsychologie
 Jan Ulrich Hense/Heinz Mandl

- 37 **Der Lerner als virtueller Experte**
 Ein Game Based Training für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit
 Thorben Wist/Steffen Malo/Barbara Cramm

- 40 Service: Links zum Thema

- 41 **Die Spielweisen einer Community**
 Spielbetrieb Erwachsenenbildung
 Frank Michael Orthey

45

- 49 SUMMARIES

- 50 NACHWÖRTER



Von den geplanten 600 Beratungsstellen für die Bildungsprämie sind bereits knapp 300 aktiv. Eine Zwischenbilanz aus dem Hause BMBF auf S. 8.

Hans Tietgens, der langjährige Leiter (1960–1991) der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), ist am 8. Mai im Alter von 86 Jahren in Eschborn im Taunus verstorben. Ihm gilt die Würdigung im Mittelteil der Zeitschrift, sonst »Blickpunkte«. Hier sagen sechs Weggefährten und ein Nachfolger, was die Erwachsenenbildung am PAS-Leiter hatte und warum



Tietgens »die PAS war«. Auf das großformatige Mittelfoto verzichteten Redaktion und Leser/innen im Andenken an den »Bilderfeind« Tietgens sicher gerne.

»Weiterbildungs-Weihnachten«?

Die globale Wirtschaftskrise wirft ihre Schatten voraus, aber auch Licht

»Wir hatten Erwartungen, und sie wurden übertroffen.« Was der rheinland-pfälzische Landtagspräsident Mertens (Vorsitzender des VHS-Verbandes RLP) über die Auswirkungen des Konjunkturprogramms II auf die Weiterbildung zu sagen hat, klingt so gar nicht nach Krise. Seine Verbandsdirektorin Steffi Rohling nennt es auf der Mitgliederversammlung in Daun gar »Weiterbildungs-Weihnachten«: Förderungen für 165 Vorhaben mit einem Volumen von 3,4 Millionen Euro aus Bundes- und Landesmitteln wurden im Rahmen des Konjunkturpakets II für Einrichtungen der rheinland-pfälzischen Weiterbildung (soweit gesetzlich anerkannt) in Aussicht gestellt.

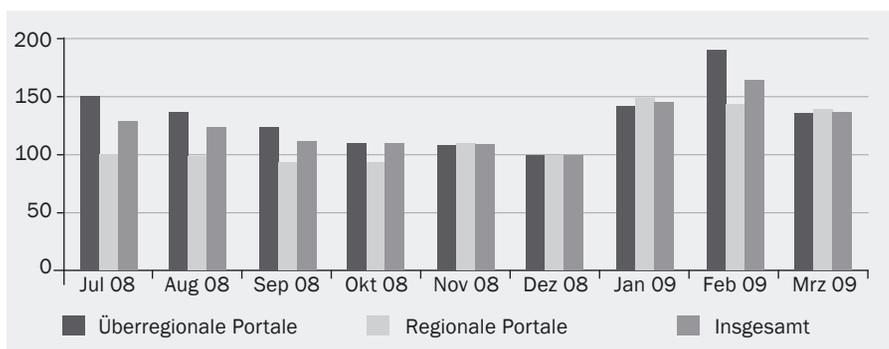
Mit den Fördermitteln können die Weiterbildungseinrichtungen Bausanierungsmaßnahmen mit einem Schwerpunkt auf energetischer Sanierung durchführen. Ein weiterer Förderschwerpunkt liegt auf der Neuanschaffung bzw. Aufrüstung von IT- bzw. bildungsbezogener Ausstattung in den Einrichtungen, die überwiegend für Zwecke der Weiterbildung genutzt werden. Die Förderungen waren möglich geworden, weil der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) um Weihnachten herum erreicht hatte, dass die Weiterbildung noch in den Gesetzentwurf aufgenommen wurde. Und die Landesregierung hatte sich, so Ministerin Doris Ahnen, in den Verhandlungen mit dem Bund und den anderen Ländern erfolgreich dafür eingesetzt, dass auch kirchliche und freie Träger an den Maßnahmen des Konjunkturprogramms II partizipieren können. Einen ähnlich beeindruckenden Zuschuss wie in Rheinland-Pfalz erfuhr offenbar auch die Weiterbildung in Sachsen-Anhalt. In Fachkreisen hält man ein Konjunkturpaket III für wahrscheinlich, das Investitionen in Bildung ermöglichen könnte ohne den lästigen Umweg über energetische Sanierung und co. Ist das alles, was die Weiterbildung derzeit von der globalen Wirtschaftskrise zu spüren bekommt?

Sicher nicht. Es steht zu vermuten, dass die Krise zuerst die betriebliche, anschließend die öffentlich geförderte und zuletzt die SGB-geförderte Weiterbildung trifft. Die Unternehmen sind bereits voll von der Krise erfasst und sparen – natürlich auch an Weiterbildung. Ist die Krise via Neuverschuldung erst einmal in den öffentlichen Haushalten angekommen, beginnen Einschränkungen, die sich z.B. in der Landesförderung niederschlagen könnten. Auch das noch nicht endgültig etablierte Weiterbildungsdarlehen des Bundes könnte in die Fänge der Bankenkrise geraten. Einstweilen wird die derzeit rasant wachsende Zahl der Kurzarbeiter und Arbeitslosen die Teilnehmerszahlen an Maßnahmen der Arbeitsagentur steigen lassen – wenigstens solange hierfür noch Mittel zur Verfügung stehen. Harte Belege für diese Vermutungen gibt es noch nicht; derzeit muss, wer sich dazu ein Bild machen will, Indizien sammeln. Der Anstieg der Weiterbildungsteilnahmen auf SGB-III-Basis jedenfalls ist schon gut beobachtbar – ob er allein auf die konjunkturelle Entwicklung zurückzuführen ist oder in Teilen auch auf eine veränderte Politik der BA, muss derweil offen bleiben. Im April 2009 nahmen 214.300 Personen an einer Weiterbildungsmaßnahme im

Bereich des SGB III teil. Gegenüber dem Vorjahresmonat war dies eine Zunahme um 27 Prozent. Und seit Jahresbeginn sind 202.600 Personen in eine Förderung der beruflichen Weiterbildung eingetreten. Dies sind 41 Prozent mehr als im Vorjahr – und bereits mehr als in den Jahren 2004 und 2005 insgesamt (185.000 bzw. 132.000). Rechnet man die April-Zahlen auf das ganze Jahr hoch, würden gut 600.000 Eintritte zu verzeichnen sein – mehr als in allen anderen Jahren dieser Dekade. Indizien steigenden Weiterbildungsinteresses will auch das InfoWeb Weiterbildung (IWWB) anhand der monatlichen Besucherzahlen von derzeit 37 Weiterbildungsdatenbanken ausmachen. Die Suchmaschinen für Weiterbildungskurse verzeichnen seit Jahresbeginn einen signifikant erhöhten Traffic in den Datenbanken (vgl. Abb.). Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bringt diese Zahlen in einer Pressemeldung mit dem Anstieg der Kurzarbeit und wachsender Freizeit in der Bevölkerung in Zusammenhang. Inwieweit sich aus dem Recherchieren in Datenbanken konkrete Teilnahmen ergeben, kann auch das DIPF nicht messen. Hier sind repräsentative Bevölkerungsbefragungen wie der Adult Education Survey oder – schwächer – Institutionalstatistiken auszuwerten. Auf entsprechende Zahlen für 2009 muss aber noch eine Weile gewartet werden.

DIE/PB

Abb.: Index des Weiterbildungsinteresses anhand von Datenbank-Besuchen



Besuche bzw. Visits bei regionalen und überregionalen Weiterbildungsdatenbanken (Dezember = 100); Quelle: InfoWeb Weiterbildung

Bildungsurlaub zu Marktbedingungen

Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz NRW unter dem Druck der EU

Das Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz NRW sichert das Recht auf Freistellung für individuelle Weiterbildung. Fünf Tage jährlich sind für politische und/oder berufliche Bildung für Arbeitnehmer/innen vorgesehen. Seine kurze Geschichte ab 1984 weist es als ein konfliktbeladenes Gesetz aus. Die Arbeitgeberverbände bestritten seine Rechtmäßigkeit in Klagen bis zum Bundesverfassungsgericht, das diese 1987 feststellte. Die Novellierung 2000 führte zu einem rapiden Rückgang der Zahl der Arbeitsgerichtsprozesse bei Inanspruchnahme auf niedrigem Niveau. Nun erfolgt der erste direkte Eingriff der EU in die nordrhein-westfälische Weiterbildung.

Es geht um die Anwendung der Dienstleistungsrichtlinie der Europäischen Union: »Die EU-Kommission hat Maßnahmen ergriffen, um den Beschränkungen der Dienstleistungsfreiheit in Deutschland entgegenzuwirken. Sie wird Deutschland eine zusätzliche, mit Gründen versehene Stellungnahme zum Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen übermitteln. Eine mit Gründen versehene Stellungnahme ist die zweite Stufe des

Vertragsverletzungsverfahrens nach Art. 226 EG-Vertrag. Erhält die EU-Kommission binnen zwei Monaten keine zufriedenstellende Antwort, kann sie den Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaft anrufen« (zit. nach Plenarprotokoll 14/102 vom 22.10.08, Anfrage 248).

Die EU-Kommission bemängelt vor allem, dass

- nur ein kleiner Kreis von Bildungsanbietern in Europa das AWbG NRW in Anspruch nehmen kann; und zwar nur jene, die eine staatliche Anerkennung nach WbG NRW (Weiterbildungsgesetz – ein Finanzierungsgesetz) erhalten haben. Die EU wertet dies als einen Verstoß gegen gleiche Bedingungen für alle Anbieter auf dem Markt,
- die Bildungsorte auf NRW und seine Nachbarländer sowie auf antifaschistische Gedenkstätten bzw. Standorte der EU-Legislative oder -Exekutive beschränkt sind,
- das Verbot der Gewinnerzielungsabsicht gegeben ist.

Damit will die EU Marktbedingungen in der Arbeitnehmerweiterbildung durch-

setzen. Es ist ein weiterer Schritt in Richtung Privatisierung der Weiterbildung. Private Weiterbildungseinrichtungen sollen partizipieren können und Gewinnerzielungsabsichten nicht ausgeschlossen sein. Idee und Grundsatz einer öffentlich verantworteten Weiterbildung sind ausgeblendet.

Bei der Weiterbildungskonferenz im November 2008 hat die zuständige Ministerin für Schule und Weiterbildung in NRW, Barbara Sommer, differenziert die Kritik der EU-Kommission am Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz benannt und eine Gesprächseinladung für Akteure der Landespolitik, der Weiterbildungslandschaft, der Gewerkschaften und der Arbeitgeber angekündigt. Das Ergebnis dieses Gesprächs ist, dass der Versuch unternommen wird, das AWbG NRW und die EU-Anforderungen aufeinander abzustimmen. Das heißt, die Trennung von AWbG und WbG vorzunehmen sowie eine Novellierung des AWbG NRW zügig vorzubereiten. Dies muss noch im Jahr 2009 geschehen. Andernfalls droht ein Prozess beim EU-Gerichtshof. Das Saarland hat ihn vermieden und die Novellierung seiner gesetzlichen Grundlage zur Bildungsfreistellung eingeleitet.

Klaus Brülls (DGB-Bildungswerk NRW)

Studieren ohne Abitur

Hochschulzugang für Berufserfahrene

Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009 steht ab sofort vielen beruflich Qualifizierten ohne Abitur die Tür zur Universität offen. Eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten zum Beispiel Meister/innen und Techniker/innen, Inhaber von Fachschulabschlüssen oder Inhaber von Fortbildungsabschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz, deren Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfasst haben.

Daneben wird es auch eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung geben nach einer zweijährigen Berufsausbildung plus dreijähriger Berufser-

fahrung oder nach dem erfolgreichen Bestehen einer spezifischen Eignungsprüfung. Diese Prüfung kann auch ersetzt werden durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium von einem Jahr.

Mehr Weiterbildungsstipendien

Parallel zum Beschluss der Bundesländer verzeichnet das Programm »Aufstiegsstipendium« im Rahmen der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung unter dem Titel »Aufstieg durch Bildung« positive Resonanz. Laut einer vom BMBF veröffentlichten Studie verbessert das Stipendium die beruflichen Aufstiegschancen für leistungsfähige Berufseinsteiger, es eröffnet Perspektiven für das Lernen im gesamten Lebenslauf und schafft Anreize, Berufs-

karrieren erfolgreich zu gestalten. Die Zahl der vergebenen Stipendien ist in den letzten Jahren gestiegen: von 4.200 im Jahr 2005 auf mehr als 6.000 im Jahr 2008. Die Mittel wurden dementsprechend aufgestockt und betragen für 2009 20 Millionen Euro.

Das Stipendium dient dazu, dass beruflich Begabte sich auf ihr Studium konzentrieren und zügig ins Berufsleben zurückkehren können. Gefördert werden Bewerber, die über eine mindestens zweijährige Berufserfahrung verfügen, wahlweise in einem Vollzeitstudium oder einem berufsbegleitenden Studiengang.

DIE/BP



www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/veroeffentlichungen-beschluesse.html



www.aufstieg-durch-bildung.info

Bildungsprämie praxistauglich

Zwischenbilanz zu Gutscheivergabe und Prämienberatung

Seit im Januar 2007 das Gutachten von Rürup und Dohmen zur Konzeption des »Weiterbildungssparen« veröffentlicht wurde, stand das neuartige Finanzierungsinstrument in der öffentlichen Diskussion: Wie kann ein nachfrageorientiertes Förderangebot in den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der 16 Länder wirksam und praxistauglich für individuelle berufliche Weiterbildung mobilisieren? Mittlerweile heißt das Angebot »Bildungsprämie«, und zwei der drei geplanten Komponenten sind seit rund einem halben Jahr in der Praxis angekommen:

- Einen Prämiegutschein in Höhe von max. 154 Euro können Erwerbstätige erhalten, deren zu versteuerndes Jahreseinkommen derzeit 20.000 Euro (oder 40.000 Euro bei gemeinsam Veranlagten) nicht übersteigt. Mindestens die gleiche Summe müssen sie selbst für die Weiterbildung aufbringen.
- Mit dem »Weiterbildungssparen« wird im Vermögensbildungsgesetz zur Finanzierung von Weiterbildung eine Entnahme aus den Guthaben erlaubt, auch wenn die Sperrfrist noch nicht abgelaufen ist.

Der Startschuss fiel im Dezember 2008 mit der Öffnung der ersten Beratungsstellen in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

Diese Stellen zur Prämienberatung sind der Kern der notwendigen neuen Infrastruktur. Im Rahmen einer »Prämienberatung«

- wird geklärt, ob die notwendigen Voraussetzungen für die Förderung erfüllt sind,
- werden drei oder mehr sinnvolle Angebote ausgewählt,
- wird ggf. der Prämiegutschein und/oder der Spargutschein ausgestellt.

Zielsetzung ist es, bundesweit rund 600 etablierte Beratungsstellen zur Ausgabe von Prämien- und Spargutscheinen zuzu-

lassen. Weil die Beratungslandschaft in den 16 Ländern sehr unterschiedlich aussieht, werden die Beratungsstellen nur mit Zustimmung des jeweiligen »Sitzlandes« ausgewählt. So kann die Prämienberatung optimal an die Gegebenheiten und die Planungen des Landes angepasst werden. Durch die verschiedenartigen Voraussetzungen verläuft der Aufbau in den Ländern sehr unterschiedlich. So zeigt die Deutschlandkarte im Moment eine heterogene Verteilung der Beratungsstellen in den Regionen (vgl. Abb.).



In Kürze wird in jedem der 16 Länder mindestens eine Beratungsstelle aktiv sein. Die Bildungsprämie wird aus Mitteln des BMBF und des ESF gefördert.

Nach der Auswahl für die Förderung müssen die Beratungsstellen vor allem zwei wesentliche Arbeiten erledigen: Die Berater/innen werden geschult und Fragen des Datenschutzes geklärt. Für diese Schritte sind acht Wochen vorgesehen. Sie dauern im Einzelfall aber auch länger, damit die eintägige Präsenzschiung möglichst ortsnahe angeboten werden kann oder weil

die Datenschutzbestimmungen eines Landes oder einer Organisation Anpassungen erfordern. Diese notwendige Vorbereitungszeit führt dazu, dass von den bereits für die Förderung ausgewählten 415 Stellen bislang 291 aktiv sind (Stand 8. Mai 2009) – deutlich mehr als im Vorfeld zu diesem Zeitpunkt geplant war. Wie schon bei vergleichbaren Instrumenten zu beobachten war – etwa beim »Bildungsscheck NRW« oder den »Individual Learning Accounts« im Vereinigten Königreich –, verläuft die nutzerseitige Aufnahme zunächst langsam und mit entsprechendem Abstand zur neu errichteten Infrastruktur. So wurden in den ersten hundert Tagen bis Anfang März rund 650 Prämiegutscheine aus-

gegeben. Anfang Mai – nur knapp zwei Monate später – haben schon über 1.600 Lerner/innen einen Gutschein erhalten.

Die Einlösung der Prämiegutscheine durch die Anbieter erfolgt wiederum mit einiger Verzögerung nach Ausgabe, so dass noch keine verlässlichen Erfahrungen zur Einlösequote und zum durchschnittlichen Wert der Gutscheine vorliegen.

Die Erfahrungen mit der Prämienberatung und der Gutscheinausgabe sind bislang durchaus zufriedenstellend. Eine Reihe von Fragen, die sich im Beratungsalltag ergaben, konnte bereits geklärt werden – etwa zur Frage von Kursfolgen und Modulen. Andere werden sicher folgen – hoffentlich weiterhin so konstruktiv und konfliktarm wie bisher. Insofern ist es durchaus ermutigend, dass der Praxisstart bislang weniger mediale Beachtung fand als die intensive Debatte über Konzepte und Theorie: Es belegt, dass die Bildungsprämie grundsätzlich praxistauglich ist.

Eckart Lillenthal (BMBF)

Infoseite des BMBF:

www.bildungspraemie.info

Beratungsstellensuche unter:

www.iwwb.de/beratung

Wieder mehr Bildungspolitik des Bundes?

Föderalismuskommission II beschließt eine Lockerung des Kooperationsverbots in der Bildungspolitik

Am 5. März 2009 hat die sogenannte Föderalismuskommission II Beschlüsse zur Modernisierung der Bund-Länder-Finanzbeziehungen unter dem Titel »Nachhaltigkeit als Perspektive« verabschiedet. Anlass für die Föderalismusreform II waren die Wirtschafts- und Finanzkrise und das daraufhin von der Bundesregierung verabschiedete Konjunkturpaket (DIE berichtete, H. II/2009, S. 6). Die dort für Bildung vorgesehenen Gelder durften bisher nach Verfassungsanierung, nicht jedoch für inhaltliche Bildungsqualität verwendet werden. Ein Umstand, den viele Bildungsverbände und -institutionen in der Vergangenheit bereits kritisiert haben und der dem mit der Föderalismusreform I im Jahr 2006 verhängten Kooperationsverbot von Bund und Ländern in der Bildungspolitik geschuldet war: Bildung war danach ausschließlich Ländersache, eine Beteiligung des Bundes nicht vorgesehen. Bei der Umsetzung des Konjunkturpakets II und der Ausgabe der Bildungsinvestitionen stellte sich dieses Kooperationsverbot für die Bundesländer als problematisch heraus.

Es soll nun quasi durch die gesetzgeberische Hintertür gelockert werden. Unter der komplizierten Überschrift »Allgemeine horizontale und vertikale Kooperationsmöglichkeiten und die Öff-

nung der Finanzhilfen des Bundes« hat die Föderalismuskommission die Änderung des Art. 104b des Grundgesetzes beschlossen, der die Finanzhilfen des Bundes für Investitionen regelt. Danach sollen Gemeinschaftsinitiativen von Bund und Ländern im Bildungsbereich wieder möglich sein.

Das Gesamtpaket der Vorschläge zur Grundgesetzänderung ist nun im Gesetzgebungsverfahren des Bundestages; geplant ist, dass es mit der letzten Sitzung des Bundesrates vor der Sommerpause im Juli 2009 und damit noch in dieser Legislaturperiode vor den Bundestagswahlen abgeschlossen werden kann. Unterstützt wird dies vor allem von der SPD, deren Fraktionsvorsitzender Peter Struck, der auch Vorsitzender der Föderalismuskommission ist, sich bei der ersten Lesung im Bundestag im März explizit dafür aussprach. Ebenso Ernst Dieter Rossman, bildungs- und forschungspolitischer Sprecher der SPD-Fraktion, sowie Ulla Burchardt (SPD), Vorsitzende des Bildungsausschusses im Deutschen Bundestag. Unterstützt wird diese »Bildungsreform« auch von den Fraktionen der Grünen und der Linken. Auch einige CDU-geführte Bundesländer haben ihre Zustimmung signalisiert. *DIE/BP*



www.bundestag.de/Parlament/gremien/foederalismus2/index.html

Weiterbildungstag erst wieder 2010

Die Bilanz der Veranstalter zum Weiterbildungstag 2008 war zwar durchaus positiv, z.T. sogar überschwänglich. Dennoch wird es 2009 keine Neuauflage geben, sondern eine Verschiebung auf einen zweijährigen Rhythmus. Voraussichtlicher Termin für den dritten Weiterbildungstag ist der 24. September 2010. Die Initiatoren, der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) und der Deutsche

Volkshochschul-Verband, begründen die Verschiebung mit dem Wunsch der Unternehmen, Verbände und Bildungseinrichtungen nach längerer Vorbereitungszeit. Interessierte Bildungsträger finden auf der Website des Weiterbildungstages bereits Anregungen zur Beteiligung. *DIE/BP*



www.deutscher-weiterbildungstag.de

Weiterbildungsuniversität

Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) nimmt im Oktober 2009 ihren Studienbetrieb auf. Die staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität beginnt ihren Studienbetrieb mit zunächst drei Masterstudiengängen und neun Zertifikatskursen in den Departments Wirtschaft und Management, Bildung und Gesundheit. Die zweijährigen Masterstudiengänge qualifizieren für die Fachrichtungen Compliance (M.A.), Bildungs- und Kompetenzmanagement (M.A.) und Drug Research and Management (M.Sc.). Insgesamt sind an der DUW mittelfristig bis zu 30 postgraduale Studiengänge und weitere Angebote geplant.

Das Angebot der DUW richtet sich an Berufstätige mit erstem Studienabschluss und einer mindestens einjährigen Berufserfahrung, die sich mit der Aussicht auf neue Aufgaben oder eine leitende Position weiterbilden wollen oder eine berufliche Neuorientierung anstreben. Die DUW arbeitet nach dem Ansatz des Blended Learning: Die Teilnehmer studieren flexibel von zuhause aus und treffen sich quartalsweise zu Seminaren in Berlin oder wahlweise an einer Partnereinrichtung im Ausland. Initiatoren und Gesellschafter der DUW sind die Freie Universität Berlin und die Stuttgarter Klett-Gruppe. In die als Public Private Partnership angelegte gemeinsame Einrichtung lässt die FU Berlin als Exzellenzuniversität ihr umfassendes wissenschaftliches Know-how einfließen. Die Klett-Gruppe bringt die Kompetenz in Sachen Lehr- und Lernlogistik, Fernstudium sowie Beratung und Betreuung ein.

Zur Gründungspräsidentin wurde die ehemalige Vizedirektorin der Donau-Universität Krems, Prof. Dr. Ada Pellert, ernannt. Sie ist habilitierte Wirtschaftswissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Organisationsentwicklung, Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement und seit Anfang 2009 im Amt. *DIE/BP*



www.duw-berlin.de

Diskussionswürdige Selbstzuschreibungen

Fortbildungsinteressen des Weiterbildungspersonals als Thema beim KOMWEIT-Projektabschluss

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung auf 50 Prozent der Erwerbsbevölkerung ist das erklärte Ziel der Bundesregierung für 2015. Hierzu setzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf verschiedene Maßnahmen, die derzeit oft auf der Ebene der Individuen angesiedelt sind (vgl. z.B. den Beitrag zu Prämien-

in den Einrichtungen, also bei HPM, beim Leitungs-, Verwaltungs- und v.a. Lehrpersonal, die Attraktivität von Weiterbildung und damit die Bereitschaft zu weiteren Teilnahmen an Weiterbildung in der Bevölkerung steigern könnte, war eine schnell akzeptierte Erkenntnis. Und dass hierfür Fortbildung des Personals eine geeignete

qualitätssichernde Maßnahme sein dürfte, ebenso. (Dass eine verstärkte Fortbildungsaktivität von geschätzt 600.000 Weiterbildnern in Deutschland die Weiterbildungsquote auf die Bevölkerung hochgerechnet positiv beeinflussen würde, ist dabei politisch sicher nicht die unangenehmste Nebenwirkung.)

Für Diskussionsstoff sorgten vielmehr die Ergebnisse zu den von den Weiterbildnern geäußerten Fortbildungsinteressen.

Als die drei wichtigsten Themen für Fortbildungen auf den jeweiligen Ebenen erwiesen sich anhand der KOMWEIT-Interviews:

- Mesoebene (HPM, Bildungsplaner): Angebotsentwicklung, Zielgruppenansprache, Finanzierung (der Weiterbildung),
- Mikroebene (Kursleitende): Finanzierung (Erschließen neuer Quellen für persönliche Einkünfte), fachliche Fortbildung, Konfliktmanagement,
- Verwaltungspersonal (OPM = organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter): Medien/Medientechnik, fachliche Fortbildung, Controlling/Finanzwesen.

Für Irritation bei den Teilnehmenden der Bonner Tagung sorgte, dass Theorien erfolgreichen Lernens hier ebenso wenig auf den Spitzenplätzen zu finden sind wie die Themen »Interkulturelles«, »Beratung« oder »Mediengestütztes

Lernen«. In der Diskussion zeigte sich, dass sich beim Thema Medien unter den Weiterbildnern offenbar eine gewisse Selbstgenügsamkeit breitgemacht hat, die mit dem weitgehend folgenlosen E-Learning-Hype zu tun hat. Dies mag eine gefährliche Entwicklung sein, wandten einige der Gäste angesichts wachsender junger internet-affiner Milieus ein. Was Fortbildungsbedarfe im Bereich Beratung angeht, so gibt es in der Praxis anscheinend latente Vorbehalte gegen Beratung als Teil pädagogischer Professionalität – allen Funktionsredens zum Trotz. So sagt die Empirie der Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal dann doch eine Menge aus über das Selbstbild der Profession. Projektleiter Tippelt resümierte: »Der Befund ist, wie er ist. Aber vielleicht sehen wir hier die eine oder andere gefährliche Selbstzuschreibung.«

DIE/PB

 www.komweit.de



Aiga von Hippel (München) stellt KOMWEIT-Projektergebnisse vor.

gutscheinen S. 8). Eine eher selten fokussierte Stellschraube der Weiterbildungsbeteiligung ist die Kompetenz des Weiterbildungspersonals. Zu diesem Sachzusammenhang hat das BMBF von 2007 bis 2009 ein Forschungsprojekt gefördert, dessen Ergebnisse am 14. Mai im Ministerium der Öffentlichkeit vorgestellt wurden.

»KOMWEIT« – »Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen« – ist von der LMU München (Lehrstuhl Tippelt) in Zusammenarbeit mit der HHU Düsseldorf (Lehrstuhl Barz) bearbeitet worden. Die Wissenschaftlerinnen kooperierten dabei mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie dem Rat der Weiterbildung – KAW.

Dass eine qualitativ hochwertige Arbeit

TU Kaiserslautern bietet Master-Fernstudium für Weiterbildner

Das Distance and International Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern bietet im Wintersemester 2009/2010 ein postgraduales Master-Fernstudium »Erwachsenenbildung« an. Das viersemestrige, berufs begleitende Studienangebot ist aufgrund seines breiten Themenspektrums und modularen Aufbaus insbesondere für bereits im Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsbereich Tätige geeignet, die sich umfassend weiterqualifizieren möchten. Es ist aber auch für diejenigen interessant, die eine Tätigkeit in diesem Bereich anstreben.

Das Fernstudium schließt mit dem akademischen Titel »Master of Arts« ab. Zulassungsvoraussetzung ist ein erster Hochschulabschluss (Universität oder FH) sowie eine mindestens einjährige Berufstätigkeit nach dem Erststudium. Die Kosten betragen derzeit 630 Euro pro Semester.

 www.zfuw.de

Bis zur Rente oder bis zur Bahre?

Tagung der Böckler-Stiftung offenbart Schwächen des Nationalen Bildungspanels

Das Graduiertenkolleg »Lebenslanges Lernen« der Hans-Böckler-Stiftung vereinte am 8. und 9. Mai 2009 unter dem thematischen Dach »Bildung über die Lebensspanne« Vertreter aus Bildungsforschung und -praxis in Dresden. Im Mittelpunkt stand die empirische Erfassung von Bildungsbiographien im Lebensverlauf.

Bereits der Einführungsvortrag des wissenschaftlichen Leiters des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Hans-Peter Blossfeld (Bamberg), machte deutlich, dass trotz aller forschungspraktischen Innovationskraft dieser neukonzipierten Längsschnittuntersuchung die lückenhafte empirische Darstellung lebenslangen Lernens nicht gänzlich gewährleistet werden kann. Zwar bietet das Panel von der methodischen Anlage her die besten Voraussetzungen dafür, die aktuellen Diskussionen etwa um das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung oder die Effekte kumulierter Lernerfahrungen empirisch zu unterfüttern, es krankt jedoch an der Sampleerstellung, die eine entscheidende Gruppe derzeit nicht erfasst: Personen in der nachberuflichen Phase. Dies mag daran liegen, dass sich für die Konstruktion der entsprechenden NEPS-»Bildungsetappe« das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) verantwortlich zeigt, welches von Hause aus die Erwerbsbevölkerung im Blick hat. Bildungs- und Kompetenzverläufe im Erwachsenenalter werden im NEPS demnach über die Lebensspanne von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter erhoben, d.h. vom 23. Lebensjahr bis zur Verrentung. In Blossfelds Darstellung hieß es dann auch »mit dem NEPS von der Wiege bis zur Rente«, während sich die Vorstellung eines lebenslangen Lernens per definitionem doch eher am Lebens- als am Erwerbende und demnach an der »Bahre« orientieren sollte.

Die Kritik an der Erwerbs- und in diesem Zusammenhang auch an der Öko-

nomiezentrierung, die sich damit – so scheint es – ihren Weg noch stärker in die empirische Bildungsforschung bahnt, fand sich dann auch im Tagungsbeitrag von Prof. Peter Alheit (Göttingen) wieder. In seiner diskursanalytischen Auseinandersetzung mit der bildungspolitischen Programmatik des »lebenslangen Lernens« entlarvte er die Dominanz der Humankapitaldimension und die ihr innewohnende ökonomische Perspektive.

Auch Anja Ehlers (TU Dortmund) betonte aus der Perspektive der Lebenslaufforschung, wie notwendig es sei, die Fokussierung auf die männliche – stark an der Erwerbsphase orientierten – Normalbiographie zu überwinden. Ehlers sprach sich zudem aus der Perspektive der Lebenslaufforschung für die längst überfällige Berücksichtigung der immer häufiger auftretenden und fragiler werdenden Patchwork-Biographien aus.

Reinhard Pollak vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) machte deutlich, dass sich trotz NEPS an dieser Situation in absehbarer Zeit nicht viel ändern werde. In seinen quantitativen Analysen von Bildungsverläufen und Übergängen nehmen der Austritt aus dem Erwerbsleben und die damit beginnende nachberufliche Bildungsphase einen relativ geringen Anteil ein. Zwar kann mit dem NEPS zukünftig auch der Verrentungsübergang verfolgt werden, allerdings handelt es sich hierbei – da nicht explizit in dem Multi-Kohorten-Sequenzdesign des NEPS berücksichtigt – zumindest innerhalb der nächsten Jahre – um eine verschwindend geringe Fallzahl und dementsprechend auch um schwer verwertbare Analyseergebnisse.

Umso positiver wurden die Ergebnisse der Münchner EdAge-Studie (Prof. Rudolf Tippelt, Dr. Bernhard Schmidt) aufgenommen, die erstmals das Weiterbildungsverhalten sowie die Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jäh-

rigen auf Basis einer repräsentativen Stichprobe erhoben hat.

Ulrike Strate (TU Berlin) erinnerte in ihrem Beitrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung im höheren Lebensalter an eine Bemerkung des ehemaligen Leiters des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker: Dieser hatte bereits Ende der 1980er Jahre angekündigt, dass wir auf eine politische Katastrophe zusteuern, sollten »wir die Masse der alten Menschen in einem Zustand intellektueller Dummheit belassen«. Wie immer man zur Bedeutsamkeit der nachberuflichen Bildungsphase steht, Fakt ist: Wer von lebenslangem Lernen spricht, darf nach der Bildungsphase Erwachsener im erwerbsfähigen Alter keinen Schlussstrich ziehen. So ist es ausgesprochen schade, dass auch im NEPS – als »neuem Leuchtturm in der Bildungsforschung« (Schavan) – die Chance auf lebenslange Bildung weiterhin mit Arbeitsmarktchancen gleichgesetzt wird.

Kristina Enders (DIE)

Erwachsenen-PISA

Die nationale Studie zur Kompetenzmessung Erwachsener startet

Das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC), die von der OECD geförderte Studie zur Messung des Kompetenzniveaus Erwachsener im internationalen Vergleich, wird für Deutschland vom GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim koordiniert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat Dr. Beatrice Rammstedt mit der Projektleitung beauftragt. GESIS wird mit zahlreichen externen Experten zusammenarbeiten, darunter auch mit Wissenschaftler/inne/n des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Die Studie wird zeitgleich in 30 Ländern durchgeführt. Die Vorarbeiten zur Umsetzung haben bereits begonnen, 2011/2012 wird die Datenerhebung stattfinden. Die Publikation von Ergebnissen ist für März 2013 geplant.

DIE/BP

Neubestimmung eines Verhältnisses

Organisation und Beratung als Thema der DGfE-AG Organisationspädagogik

Die zweite Tagung der AG Organisationspädagogik beschäftigte sich mit Beratung in und von Organisationen als Unterstützung von Lernprozessen. Am 12. und 13. März 2009 kamen in Marburg 170 Personen zusammen, um sich über eine neue Verhältnisbestimmung der Phänomene »Organisation« und »Beratung« auszutauschen.

Die 2007 gegründete und der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE angeschlossene AG Organisationspädagogik ist mit dieser zweiten Tagung nicht nur auf dem Weg, einen organisationspädagogischen Austausch zu etablieren, sondern verfolgt außerdem das Ziel, ein entsprechendes Netzwerk im deutschsprachigen Raum herauszubilden, so Michael Göhlich, Vorstand der AG Organisationspädagogik.

Beratung gilt spätestens seit ihrer Kennzeichnung als unstetige Form der Erziehung durch Bollnow und seit Mollenhauers Plädoyer als ein pädagogisches Phänomen. Die Beratung von Organisationen war allerdings lange Zeit im Bereich von Psychologie und Betriebswirtschaft angesiedelt. Mit der Etablierung eines ausdrücklich organisationspädagogischen Diskurses wird die Beratung in und von Organisationen als Unterstützung individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse und damit als originär pädagogische Praxis wahrgenommen. Dieser pädagogische Blick auf das Verhältnis von Beratung und Organisation wirft allerdings eine Reihe von Fragen auf, die sowohl theoretischer als auch empirischer Klärung bedürfen. Besonders die neuen, speziell auf das Verhältnis von Organisation und Beratung zugeschnittenen Fragen bzw. Themen standen bei der Marburger Tagung im Mittelpunkt der Diskussion.

Christiane Schiersmann (Universität Heidelberg) plädierte in ihrem Vortrag für eine eigenständige Beratungstheorie, welche stärker präzisiert und etabliert werden sollte. Eine Beratungs-

wissenschaft ist laut Schiersmann als multidisziplinäres Konzept anzusehen und zu gestalten (vorrangig Psychologie, Bildungswissenschaft, Soziologie, Betriebswissenschaft). In ihrem Fazit hob sie den Bedarf einer verstärkten Verwissenschaftlichung und Professionalisierung von Beratung hervor. Höhepunkte waren neben dem Vortrag von Christiane Schiersmann die beiden Vorträge von Rainer Zech von ArtSet und von Ewald J. Brunner, Prof. em. in Jena.

Zech setzte sich mit der Beratung von Organisationen auseinander. In seinem Eröffnungsvortrag »Organisation und Beratung. Funktionsgrammatiken, Selbstberatung, pädagogische Zugänge« verdeutlichte er, dass eine organisationsbezogene Beratung nicht die Veränderung von Personen, sondern für die in Organisationen vorherrschenden Regelsysteme zum Ziel hat. Ewald J. Brunner, der an der Universität Jena pädagogische Organisationspädagogik lehrte, nahm die pädagogische Organisationsberatung als Profession in den Blick. Für Brunner stellt Organisationsberatung einen Ko-Evolutionsprozess dar, bei welchem der Berater und der Kunde gemeinsam Lösungen erarbeiten; die Rolle des Organisationsberaters ist dementsprechend die des Begleiters und Lernhelfers, der »in Zeiten des Übergangs von einem alten Ordnungszustand in einen neuen durch kluge Hinweise und durch bedachte Anregungen mit sanfter Hand Anstöße geben [kann], die zu einem Neuanfang beitragen können«.

In fünf Arbeitsgruppen wurde weiter die Dyade Beratung und Organisation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: (1) organisationsinterne Beratung, (2) professionelle Beratung in und von Organisationen, (3) Beratungsorganisationen, (4) die Evaluation der Beratung in und von Organisationen und schließlich (5) das Verhältnis von (Organisations-)Forschung und (-)Beratung. In

der Auseinandersetzung mit Evaluation der Beratung in und von Organisationen wurde beispielsweise die Notwendigkeit einer begrifflichen Klärung der »beraterischen Kommunikation« festgestellt. Dieser schillernde Begriff wurde von den Referent/inn/en selbst eher noch wenig differenziert gebraucht. Was kennzeichnet eine dezidiert »beraterischer« Kommunikation in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Settings? Diese und andere Definitionsaufgaben gilt es weiter zu bearbeiten.

Die in Kooperation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg ausgerichtete Tagung kann rundum als gelungen bewertet werden: eine Tagung, die zum Austausch anregte und in einer äußerst angenehmen Atmosphäre zur Netzworfbildung beitrug. Besonders hervorzuheben ist die heterogene Teilnehmerschaft: Sowohl Vertreter/innen aus verschiedenen (erziehungs-)wissenschaftlichen Disziplinen als auch Teilnehmende aus der Praxis führten intensive Diskussionen zu Fragen des Verhältnisses von Beratung und Organisation.

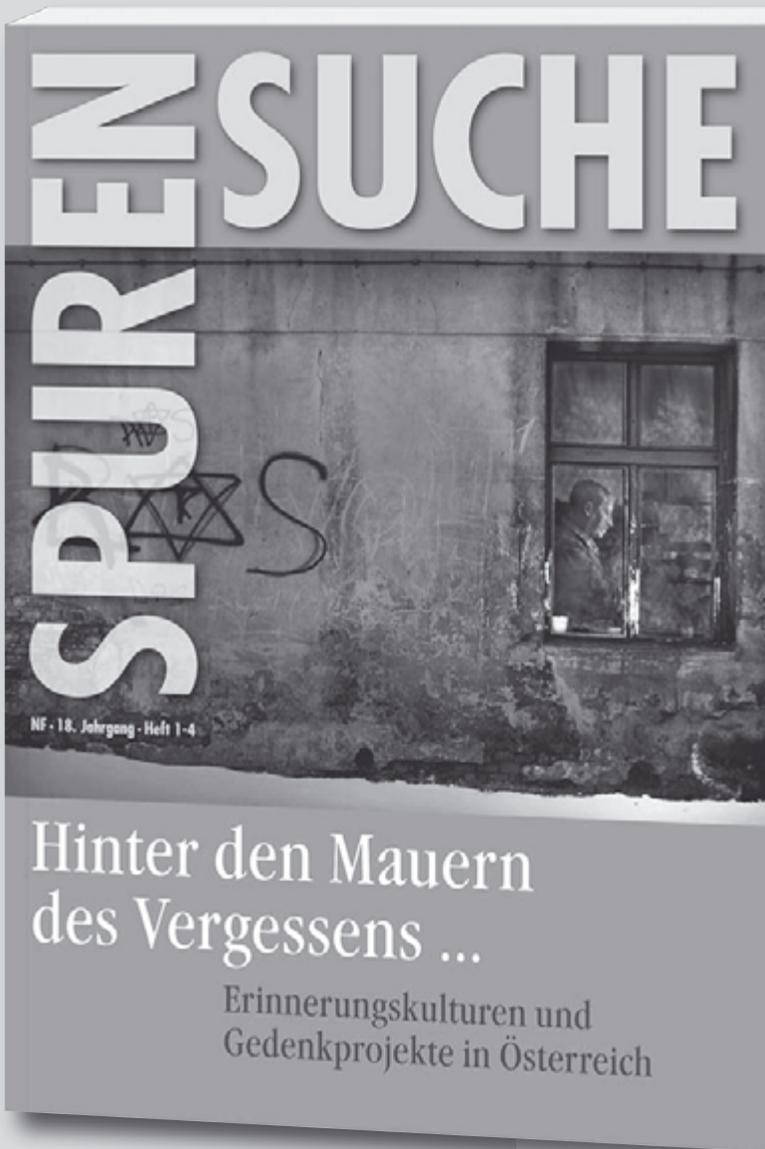
Die thematische Bandbreite der Forschungen und das wissenschaftlich hohe Niveau waren wie im vergangenen Jahr höchst erfreulich. In einem für Frühjahr 2010 geplanten Tagungsband werden die einzelnen Berichte nachzulesen sein.

Unter dem Thema »Organisation und Führung« findet im Frühjahr 2010 die dritte Tagung der AG Organisationspädagogik in Heidelberg statt. Ausgerichtet wird sie in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg.

Sandra A. Habeck (Universität Marburg)

 www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/Tagung2008/index_html

 Homepage der AG Organisationspädagogik: http://dgfe.pleurone.de/ueber/sektionen/folder.2004-09-09.5045997312/AGOrganisation/index_html



Schwerpunktausgabe

»Erinnern und Gedenken«

mit 30 Beiträgen zu folgenden Themenbereichen:

- Gedenken und Erinnern in Österreich
- Fundamente des Erinnerns
- Lokale und regionale Gedenkprojekte
- Spuren zu den Orten der Vernichtung
- Die Zukunft des Erinnerns - Vermittlungsprojekte

Einige der Autoren und Autorinnen:

Robert Streibel, Brigitte Bailer, Eva Blimlinger, Adam Sitarek, Hannah Landsmann, Bogdan Bialik, Christian Angerer, Heimo Halbrainer, Joanna Podolska, Gerhard Pazderka

SPURENSUCHE

Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.
18. Jg., Heft 1-4, ca. 300 Seiten, illustriert. Preis: 15,50 Euro

Bestellungen unter: Tel.: +43/1/25 91 862
Fax: +43/1/25 91 862-15
E-mail: office@vhs-archiv.at

Erstmalig verliehen: Preis politische Bildung

Preisträger in Berlin ausgezeichnet

Der »Bundesausschuss Politische Bildung« hat in diesem Jahr erstmalig den »Preis Politische Bildung« ausgelobt. Der Themenfokus in diesem Jahr lag auf Projekten und Veranstaltungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die Sozial- und Bildungsbenachteiligte mit Migrationshintergrund mit der demokratischen Kultur vertraut machen und zur Partizipation anregen. Der Preis, der in Zukunft alle zwei Jahre vergeben wird, wird vom Bundesfamilienministerium und von der Bundeszentrale für politische Bildung finanziell unterstützt.

Geschichte speziell für Menschen mit Migrationshintergrund sind bisher wenig bekannt (www.asf-ev.de). Der Titel des zweiten erfolgreichen Sieger-Projektes lautet »Junge Migrantinnen und Migranten: Fit für den Beruf und engagiert in der Gesellschaft«. Dabei handelt es sich um eine Konzeption zweier Migranten-Selbsthilfeorganisationen, bei der mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und speziell für sie politische Bildungsangebote entwickelt, erprobt, dokumentiert und evaluiert wurden. Langfristig sollen so auch die Chancen der Jugendlichen

auf dem Arbeitsmarkt und bei der Ausbildungsplatzsuche verbessert werden. Dieses Projekt verbindet somit berufliche Ausbildung und Orientierung mit politischer Bildung und wurde deswegen als bemerkenswert und innovativ eingestuft (www.asm-hh.de). Mit einem zweiten Preis wurde das Projekt »Jugend

entdeckt Demokratie« ausgezeichnet, das sich generationenübergreifend dem Thema Rassismus widmet. Ein Sonderpreis ging an »ungeduldig – ein Filmprojekt von jungen Flüchtlingen«, bei dem als geduldete Flüchtlinge in Deutschland lebende Jugendliche, die von vielen Bildungsangeboten und politischer Teilhabe weitgehend ausgegrenzt sind, mit der Kamera begleitet und so von Opfern zu Akteuren gemacht wurden. Der erste Preis war mit 10.000 Euro, der zweite mit 5.000 Euro dotiert.

DIE/BP

Personalia

Dr. Andrea Binder arbeitet seit Februar 2009 bei der Robert Bosch Stiftung in Stuttgart. Sie leitet dort das Programm »Bildung und Gesellschaft«. Vor ihrem Wechsel zur Robert Bosch Stiftung war Binder stellvertretende Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft.

Prof. Dr. Max Fuchs, Direktor der Akademie Remscheid, wurde einstimmig und zum fünften Mal zum ehrenamtlichen Vorstand des Deutschen Kulturrates gewählt. Seine Stellvertreter sind **Christian Höpner**, Generalsekretär des Deutschen Musikrates, und **Dr. Georg Ruppelt**, Direktor der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek in Hannover.

Ina Nottebohm ist zur neuen Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Demokratische Bildungswerke e.V. (ADB e.V.) in Bonn, einem Zusammenschluss von zwölf unabhängigen Bildungsträgern der politischen Bildung, gewählt worden. Geschäftsführer ist **Wilfried Klein**.

Dr. Volker Otto ist am 17. März 2009 im Alter von fast 70 Jahren in Leipzig verstorben. 1970 begann seine Arbeit für die Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Eintritt in die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), die er später stellvertretend leitete. Von 1977 bis 1989 war er Verbandsdirektor des Hessischen und von 1989 bis zu seinem Ruhestand 2001 Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (dvv) in Bonn. 2002 kehrte er in seine Heimatstadt Leipzig zurück. Dort wurde er 2003 vom Institut für Erwachsenen-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zum Honorarprofessor ernannt. Lange Jahre war er Mitglied der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung. Otto hat in all diesen Funktionen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung genommen.

MdB Ernst Dieter Rossmann (SPD) ist neuer bildungs- und forschungspolitischer Sprecher seiner Bundestagsfraktion.



Die Festrede hält der Schirmherr des Preises, Prof. Dr. Norbert Lammert, Präsident des Deutschen Bundestages.

Am 5. Mai wurden in Berlin zwei erste Preise vergeben: Ausgezeichnet wurde zum einen das Projekt »Stadtteilwörter auf den Spuren der Geschichte« der Aktion Sühnezeichen in Berlin, ein Projekt, bei dem es um die Vermittlung deutscher Geschichte speziell für Menschen mit Migrationshintergrund geht. Was wie eine überambitionierte Projektidee politischer Bildner für eine vermeintlich »bildungs- und politikferne« Zielgruppe erscheint, war in Wirklichkeit ein Anliegen ehrenamtlich engagierter Frauen mit Migrationshintergrund. Das Projekt wurde von der Jury als einzigartig und innovativ gewertet, denn Angebote zur Vermittlung deutscher



Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009

Zentrale Indikatoren zur beruflichen Aus- und Weiterbildung

Der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erscheint jährlich seit 1977. Erstmals in diesem Jahr veröffentlicht das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit dem ergänzenden Datenreport ein »neues Standardwerk« zur Berufsbildung. Er bietet umfassende Informationen, Daten und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland.

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 besteht aus vier Kapiteln: In den ersten beiden Kapiteln werden zentrale Indikatoren zur beruflichen Ausbildung und zur beruflichen Weiterbildung dargestellt und Entwicklungen im Zeitverlauf abgebildet. Darüber hinaus werden jeweils unterschiedliche Schwerpunktthemen behandelt. Thema des Berichtes 2009 sind »Aus-

bildungsbausteine«. Außerdem werden Entwicklungen in der europäischen und internationalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung beleuchtet.

Im nächsten Datenreport (2010) werden die bisherigen Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ergänzt um zentrale Indikatoren zur individuellen Weiterbildungsbeziehung und zu Anbieterstrukturen. Die bisher vorliegenden Indikatoren signalisieren für die betriebliche Weiterbildung weiterhin Handlungsbedarf für eine Intensivierung. Dieser steht unter anderem auch im Zusammenhang mit einem Rückgang des Arbeitskräfteangebots ab 2010 und einer „alternden“ Belegschaft. Bezogen auf die öffentlich geförderte Weiterbildung haben sich nach den starken Rückgängen in

der Vergangenheit die Eintritte wieder positiv entwickelt. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie aufgrund der Veränderungen in der Förderpolitik weit unter den Zahlen der 1990er Jahre liegen. *DIE/EK*

Der Datenreport erscheint als Druck- und Online-Version:
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.):
Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009.
Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009

 www.bibb.de/datenreport

Meldungen

Handbuch EB/WB online

Im März 2009 ist die 3. überarbeitete und erweiterte Auflage des »Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, erschienen. Das Handbuch enthält unter anderem einen Beitrag des Deutschen Bildungsservers, in dem Internetquellen rund um das Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorgestellt und kommentiert werden.

Der Deutsche Bildungsserver hat in Kooperation mit dem VS Verlag für Sozialwissenschaften eine Begleitseite zum Handbuch eingerichtet, die unmittelbaren Zugang zu der Auswahl einschlägiger Internetquellen sowie zu weiteren Informationsmaterialien bietet. Die Begleitseite zum Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist kostenfrei zugänglich unter:

 www.bildungsserver.de/link/handbuch_erwachsenenbildung

Masterstudiengang

»Alphabetisierung und Grundbildung«

Im Wintersemester 2009 wird an der Pädagogischen Hochschule Weingarten erstmals in Deutschland ein weiterbildender Masterstudiengang »Alphabetisierung und Grundbildung« angeboten. Die Konzeption des Studiengangs wird im Rahmen eines BMBF-Projektes erarbeitet. Das Studium umfasst vier Semester, kann berufsbegleitend absolviert werden und wird einen starken Praxisbezug haben. Es richtet sich hauptsächlich an Praktiker/innen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Zulassungsvoraussetzungen sind ein Jahr Berufserfahrung und ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss.

 www.ph-weingarten.de/stag

Zur Rolle des sozialen Nahraums

Das Kompetenzzentrum Integra.net, ein Netzwerk zur beruflichen Integration von Migrant/inn/en in Hessen, hat ein Dossier herausgebracht, das die Rolle des Wohnumfeldes bei der beruflichen Integration von Migrant/inn/en thematisiert. Die Publikation mit dem Titel »Qualifizierung im Sozialen Nahraum« erläutert die Rolle des unmittelbaren Umfelds von Arbeitslosen und zeigt neue Wege zu Qualifizierung und beruflicher Integration.

Das Dossier kann im Internet als PDF heruntergeladen oder per Mail bestellt werden.

 www.integra-net.org;
E-Mail: firlus.juliane@bwhw.de

Serbiens Regierung wacht auf

Nationale Konferenz zur Erwachsenenbildung

Eigentlich sind Bildungsministerien ja die geborenen Partner, wenn nicht Schlüsselakteure für lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung. Aber das gilt nicht überall. Manchmal kann ein Ministerium auch die stärkste Bremse sein für die Entwicklung eines modernen Erwachsenenbildungssystems oder eine Festung einer konservativen, traditionellen und schulorientierten Denkungsart. Das war zum Beispiel in Serbien so, und zwar nicht nur während der Ära Milosevic, sondern auch danach. Die »neuen« Regierungen schalteten auch mehr oder weniger aufstur, wenn es um das Thema ging. Die Vorkämpfer für Erwachsenenbildung lernten in dieser Zeit, das Ministerium der Kategorie »W« ihrer SWOT-Analysen zuzurechnen.

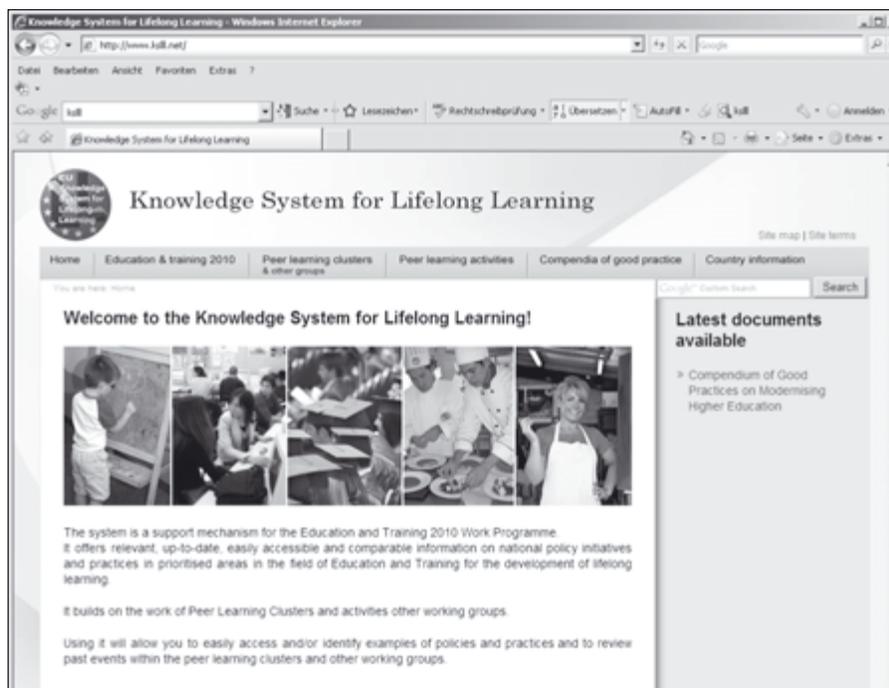
So ist es umso überraschender, dass die 2008 ins Amt eingeführte Regierung dem Thema wachsendes Interesse entgegenbringt – mehr, als man von einer sozialistischen Partei (die in den 1990er Jahren von Milosevic geführt worden war) hätte erwarten können. Der sozialistische Minister Dr. Zarko Obradovic hat die Vorbereitungen des nationalen CONFINTEA-Berichts ebenso unterstützt wie die Teilnahme an UNESCO-Konferenzen. Er hat intensive Partnerschaften im Bereich der Erwachsenenbildung initiiert und im März sogar eine große landesweite Konferenz anberaumt.

Die serbische NGO »Adult Education Society« wurde eingeladen, als Mitveranstalter aufzutreten, und der »dvv international« unterstützte die Veranstaltung. Das Programm wurde von nationalen und internationalen Experten vorbereitet. Es war damit 2009 das erste Mal, dass ein serbisches Bildungsministerium eine Konferenz abgehalten hat, die sich allein der Erwachsenenbildung widmete. 250 Gäste, darunter Vertreter aller relevanten serbischen Ministerien und Sozialpartner, verhandelten das Thema »Erwachsenenbildung – eine Chance

für die sozio-ökonomische Entwicklung Serbiens«. Das Ministerium stellte dafür einen Festsaal in einem Regierungsgebäude der »sozialistischen Ära« zur Verfügung. Zur Überraschung einiger beließ es der Minister nicht bei einem Auftritt zur Publikumseröffnung samt Fototermin, sondern moderierte die gesamte Konferenz. Er kündigte eine Reihe wichtiger Schritte an: die Implementierung einer nationalen Strategie zur Entwicklung der Erwachsenenbildung und des zuletzt vom Parlament verabschiedeten »Action Plan for Adult Education« oder den Aufbau neuer Institutionen. Er fügte hinzu: »Wir halten es für nötig,

ein Erwachsenenbildungsgesetz zu verabschieden, das lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung fördert und unterstützt und das die finanzielle und materielle Grundlage und die Professionalitätsentwicklung im Feld sichert.« Dies hat der Minister sicher weder aus reiner Menschenfreundlichkeit gesagt noch als Demagoge. Doch es ist unsicher, ob wir Gelegenheit haben werden, die Dinge zu überprüfen. Die lange erwartete Initiative des Ministeriums hat einen neuen Feind: die globale Wirtschaftskrise, deren lokale Auswirkungen den ambitionierten Plänen die finanzielle Grundlage rauben könnte.

Katarina Popovic (Belgrad) für InfoNet



KSLL: Neues Wissensportal zum lebenslangen Lernen

Die Europäische Kommission hat ein neues Wissensportal, das »Knowledge System for Lifelong Learning (KSLL)« freigeschaltet. Das Portal soll zur Unterstützung des EU-Arbeitsprogramms »Education & Training 2010« regelmäßig aktualisierte Informationen über nationale politische Initiativen im Bereich des lebenslangen Lernens bereitstellen und das sog. Peer-Learning fördern und erleichtern. Darüber hinaus bietet es Hintergrundinformationen über die jeweiligen nationalen Bildungssysteme, deren LLL-Strategien und Reformen.

Mit Bildungsmaßnahmen gegen den Klimawandel

UNESCO-Weltkonferenz fordert globale Ausrichtung der Bildungssysteme

Die UNESCO-Weltkonferenz »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE) fand vom 31. März bis 2. April 2009 in Bonn statt. Anlass war die Halbzeitevaluation der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2005–2014). Über 900 Vertreter von 150 UNESCO-Mitgliedstaaten und der UNESCO-Generaldirektor für Bildung, Nicholas Burnett, forderten, die Bildungssysteme weltweit neu so auszurichten, dass eine menschenwürdige Zukunft gesichert werden kann. Formal wurde dies in der »Bonner Erklärung« hervorgehoben, die zum Abschluss der UNESCO-Weltkonferenz verabschiedet wurde. »Investitionen in Bildung und Nachhaltigkeit sind Investitionen in die Zukunft. Bildung muss zu einer umfassenden Verantwortung erziehen von frühester Kindheit bis ins Erwachsenenalter«, heißt es in der Erklärung. Nur so könne jeder lernen, dass eigenes Handeln globale Konsequenzen hat. Insgesamt fanden 22 Workshops statt, die unterschiedliche Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung thematisierten. Darunter waren Nachhaltigkeitsherausforderungen wie Wasser- und Nahrungsmittelversorgung oder Biodiversität in ihrem Bezug zur Bildung. Auch der Klimawan-

del müsse stärker mit Bildungsmaßnahmen bekämpft werden. Die Konferenzklärung verfolgt dabei das Ziel, angesichts globaler Herausforderungen wie Klimawandel und Finanzkrise Bildung so zu gestalten, dass sie jedem Einzelnen die Möglichkeit gibt, die Kompetenzen, Fertigkeiten, Kenntnisse und Werte zu erwerben, die für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft erforderlich sind. Vorausgesetzt wurde von den Konferenzteilnehmern, dass die Dimensionen der globalen Herausforderungen bekannt seien und die Politik gleichzeitig über das Wissen verfüge, wie Nachhaltigkeitskompetenzen in die Bildung integriert werden können.

Etwa 40 deutsche Akteure waren an 14 Projektworkshops beteiligt, darunter InWEnt, die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ und der Deutsche Entwicklungsdienst DED mit dem Thema globale Gerechtigkeit. Mit Hilfe der Medien wollen die UNESCO-Länder das Thema Nachhaltigkeit in der Öffentlichkeit noch sichtbarer werden lassen. Auf der Konferenz wurden Forderungen laut, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auch bei den Treffen der G8- und G20-Staaten diskutiert werden

müsse, denn die Finanzkrise habe deutlich gemacht, welche Auswirkungen ein Handeln hat, das an kurzfristigen Interessen orientiert ist. »Bildung für nachhaltige Entwicklung ist entscheidend, um ein neues ökonomisches Paradigma zu entwickeln«. Außerdem sollen in einem »Call for Action« Leitlinien für die weitere Umsetzung der UN-Dekade vorgegeben und die Mitgliedstaaten aufgefordert werden, »Bildung für nachhaltige Entwicklung« voranzutreiben und ausreichend finanzielle Mittel dafür bereitzustellen. Die UNESCO soll ihre koordinierende Rolle ausbauen sowie BNE als wichtiges Element der Bekämpfung des Klimawandels herausstellen. Die »Bonner Erklärung« soll zukünftig als zentrales Referenzdokument die UNESCO und ihre Mitgliedstaaten bei der Umsetzung der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« unterstützen, und Deutschland wird sie mit dem Ziel einer Indossierung in den UNESCO-Exekutivrat und die UNESCO-Generalkonferenz einbringen.

Stefan Baumeister (AKSB) für InfoNet

Informationen zur UNESCO-Weltkonferenz sowie die »Bonner Erklärung« zum Download:



www.esd-world-conference-2009.org/de/home.html

Learning in Later Life

EU-Grundtvig-Seminar in Larnaka

Vom 22. bis 26. April 2009 richtete die Zypriotische Assoziation für Erwachsenenbildung zum zweiten Mal ein Seminar zu Fragen der Bildung im höheren Lebensalter und des intergenerationalen Lernens aus. 44 Teilnehmende aus 17 Ländern trafen sich, um unter fachlicher Anleitung der Moderatoren J. Soulsby, J. Klercq und K. Symeonides intensiv zum Thema zu diskutieren. In den inhaltlichen Inputs zum demografischen Wandel und zum Lernen im Alter und sowie in den anschließenden Diskussionen zeigte sich, dass in den

letzten zehn Jahren die Bedeutung älterer Menschen für die Erwachsenenbildung stark gewachsen ist. Belege dafür lieferten nicht nur Daten und aktuelle Diskurse in der EU, sondern auch einzelne Projekte aus den Ländern. Einige Aktivitäten und Projekte wurden im Seminar vorgestellt: zum Beispiel die Verknüpfung von Stadtentwicklung und Weiterbildung in Edinburgh, die Förderung des Alterslernens in der afrikanisch-karibischen Gemeinde in einem Vorort Londons, Trainings im Rahmen des nationalen Zentrums für freiwillige Arbeit in Rumänien oder ein EU-Projekt aus Ungarn mit dem Titel »Training Older Persons«, das Qualifikationen für Trainer anbietet. Kritisch wurden im

Seminar Projekte betrachtet, die Bildung im höheren Lebensalter stark am Konzept der »Employability« orientieren und die Selbstbestimmung Älterer vernachlässigen.

Die teilnehmerorientierten Seminarerfahren unterstützten die internationale Kommunikation und den Erfahrungsaustausch und legten so neue Grundlagen für gemeinsame Projektaktivitäten. Die Diskussionen in der Gruppe, das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben und die informellen Gespräche beim abendlichen Essen stellten einen besonderen Mehrwert dieses europäischen Fortbildungsseminars dar.

Jens Friebe (DIE)

Veranstaltungstipps

»**E-Learning 2009 – Lernen im Digitalen Zeitalter**« lautet der gemeinsame Titel einer Konferenz, die mehrere Schwerpunkte vereint: die 14. europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW09), die 7. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik (DeLFI2009) und zum zehnten Mal die Verleihung des Medida-Prix. Die Konferenz findet statt vom **14. bis 17. September** an der Freien Universität Berlin.

 www.e-learning2009.de/home/index.html

Ziele und Status künftiger universitärer Weiterbildung in Niedersachsen will eine Tagung erörtern, die von der **Evangelischen Akademie Loccum** vom **18. bis 20. September** unter dem Motto »Forschen, Lehren – Weiterbilden?« veranstaltet wird.

 www.loccum.de/programm/prog.html

Die »**European Association for the Education of Adults**« (EAEA) und die schwedische »**Association for Adult Education**« (SAEA) organisieren gemeinsam eine Konferenz in Gothenburg/Schweden zum Thema »Active citizenship in europe«. Termin: **29. und 30. September 2009**.

marie@studieforbunden.se

Vom **8. bis 10. Oktober 2009** findet die **ESREA Gender Network Conference** am Centre for Lifelong Learning der Universität von Hull/Großbritannien statt. Titel der Veranstaltung ist »Researching Gender: Participation, Flexibility and Identity in Adult Learning«.

 www.hull.ac.uk/cfl/esreagenderhtml

Der **22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** (DGfE) findet zum Thema »Bildung in der Demokratie« vom **15. bis 17. März 2010** statt. Mitveranstalter und gleichzeitig Veranstaltungsort ist das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz.

 www.dgfe2010.de

Leichtere Recherche und größere Transparenz

BMBF-Online-Portal zur Förderung empirischer Bildungsforschung

Auf dem seit Anfang April freigeschalteten Online-Portal zur empirischen Bildungsforschung sind alle Förderaktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Bereich der empirischen Bildungsforschung nutzerfreundlich zusammengestellt und leicht recherchierbar gemacht. Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat die Plattform für das BMBF erstellt und wird sie weiterhin betreuen. Das BMBF verspricht sich vom neuen Portal einen Fortschritt bei der Weiterentwicklung der empirischen Bildungsforschung, eine Rechercheerleichterung sowie Transparenz der BMBF-Förderaktivitäten. Hintergrund ist das Rahmenprogramm zur Förderung der

empirischen Bildungsforschung, das die internationale Position Deutschlands in diesem Bereich ausbauen und stärken soll. Eines der in diesem Zusammenhang bedeutsamsten Projekte ist das Nationale Bildungspanel (www.uni-bamberg.de/neps; DIE berichtete: H. I/2009, S. 13, H. II/2009, S. 11). Zentrale thematische Schwerpunkte sind u.a. die Nachwuchsförderung von Bildungsforscher/inne/n, die Professionalisierung des pädagogischen Personals, die Forschung zur Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene sowie zur Steuerung im Bildungssystem. *DIE/BP*

 www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de

Zahlen und Fakten

Statistikangebot der bpb

Das Online-Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung »Zahlen und Fakten: Die soziale Situation in Deutschland« ist vollständig aktualisiert und um ein Wissensquiz ergänzt worden. In zwölf Kapiteln und durch zahlreiche anschauliche Grafiken werden grundlegende Fragen zu Themenbereichen wie Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Familie und Kinder, Migration und Erwerbstätigkeit beantwortet. Ein eigenes Kapitel ist dem Thema »Bildung, Forschung und Entwicklung gewidmet«, das sich wiederum in zehn Unterbereiche gliedert, u.a. »Kennzahlen aus dem Bildungsbe- reich«, »Volkshochschulen«, »Ausgaben für Forschung und Entwicklung« sowie »Bildungsausgaben nach Bildungsbe- reichen«. Texte und Grafiken dürfen für nichtkommerzielle Zwecke weiter veröffentlicht werden.

»Zahlen und Fakten« ist inklusive aller Grafiken und Tabellen als CD für vier Euro erhältlich oder online abrufbar unter

 www.bpb.de/sozialesituation

Neue Websites

 www.frauenseminarfinder.de

FrauenSeminarFinder ist ein bundesweites Internetportal, das sich speziell dem Thema Weiterbildung für Frauen widmet. Es präsentiert Qualifizierungsangebote von Einzel-Anbietern, Institutionen und Firmen in Deutschland und den europäischen Nachbarländern. Die thematische Bandbreite umfasst berufliche, allgemeine und politische Weiterbildungsveranstaltungen. Zahlreiche Servicereubriken bieten zusätzliche Informationen.

 www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Eine Website ausschließlich zum Thema »Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen«, angeboten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK). Informiert wird über Ziele und Funktionen des DQR, über Gremien und Akteure sowie deren Positionen. Zudem gibt es eine Verlinkung zu europäischen und internationalen Dokumenten.

Edukative Ensembles – handkoloriert

Urania-Glasbildarchiv in Österreich veröffentlicht

Interview mit *Dir. Mag. Christian H. Stifter*

DIE: Das Österreichische Volkshochschularchiv hat ein stark beachtetes Publikationsprojekt mit einzigartigem historischem Bildmaterial gestartet. Wie kam es dazu?

Stifter: Wir wussten bereits mit der Übernahme des Urania-Glasbildarchivs in den Bestand des Österreichischen Volkshochschularchivs von der Einzigartigkeit dieses grandiosen Bildmaterials. Konkret handelt es sich dabei um rund 60.000 hochwertige Glasdiapositive, die ab 1897 von der Urania Wien zur Illustration von Vorträgen angekauft wurden.

Leider fehlten uns bislang sowohl die personellen als auch die finanziellen Ressourcen, um diesen großen und faszinierenden Bestand fachhistorisch aufzuarbeiten.

Dennoch waren wir bemüht, so gut es ging, diesen Bestand einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. In Wien gab es bald Interesse an dieser Sammlung. So wurde Material aus unserem Bestand bei Ausstellungen im Technischen Museum, im Jüdischen Museum oder im Wien Museum gezeigt. Auch Fernsehanstalten wie z.B. der ORF, die BBC oder 3sat haben für verschiedene Dokumentationen bei uns recherchiert und auf dieses einzigartige Material zurückgegriffen. Letztes Jahr gab es in Wien eine Großausstellung über den Beginn der Sozialreportagefotografie in europäischen Metropolen, wo wir als Kooperationspartner agierten und das Herzstück der Ausstellung lieferten: den faszinierenden Lichtbildvortrag über die »Wiener Quartiere des Elends und Verbrechens« (1906) von Hermann Drawe und Emil Kläger.

Durch diese und andere Aktivitäten hatten wir dann das Interesse des Brandstätter-Verlages geweckt. In Besprechungen mit Dr. Christian Brandstätter

war rasch klar, dass man hier eine interessante Kooperation aufbauen könnte, indem ein Teil dieses Bilderschatzes kommerziell vermarktet wird und die Sammlung darüber hinaus in Form von repräsentativen Buchprojekten publiziert werden könnte. Immerhin handelt es sich beim Brandstätter-Verlag um einen der führenden europäischen Kunstbuch-Verlage. Im September letzten Jahres kam dann der erste Bildband der geplanten Reihe heraus: »Wien. Die Welt von Gestern in Farbe«. Die Presse reagierte mit überwältigend positiver Kritik auf diese Neuerscheinung (u.a. die Süddeutsche Zeitung und der Spiegel), und innerhalb nur weniger Monate waren bereits die ersten zwei Auflagen verkauft.

DIE: Was macht den Bildband so einzigartig?

Stifter: Das Besondere an dieser Sammlung ist, dass es sich nicht bloß um einen großen Fundus an hochqualitativen Aufnahmen handelt, der zudem thematisch eine ungeheure Vielfalt an Themen und Regionen abdeckt, sondern dass es sich um Bebilderungen zu schriftlich ausgearbeiteten Volkshochschulbildungsvorträgen handelt, um »edukative Ensembles«, die ein Thema durch ausgewählte Illustrationen »veranschaulichen« sollten. Das weltweit Einzigartige und geradezu sensationelle an diesem geschlossenen Bestand ist, dass es sich bei etwa 60 Prozent der Glasdiapositive um Aufnahmen handelt, die von Künstlern der Zeit handkoloriert wurden. So finden sich u.a. auch handkolorierte Aufnahmen von Manhattan um 1900. Historische Städteaufnahmen gibt es ja viele, aber nur wenige zeigen die Vergangenheit in dieser farblichen Brillanz.

DIE: Wie wird sich das Publikationsprojekt weiterentwickeln?

Stifter: Auf Basis der Kooperation zwischen dem Österreichischen Volkshochschularchiv und dem Brandstätter-Verlag ist die Herausgabe einer ganzen Reihe an hochqualitativen Bildbänden geplant: Im Frühjahr 2009 folgen die beiden Bände zu »Niederösterreich« und »Salzkammergut« und im Herbst 2009 erscheint ein »Steiermark«-Band. 2010 folgen dann Bildbände zu Tirol und Venedig. Daran anschließend ist die Herausgabe von Bildbänden über »Bäuerliche Lebenswelt«, »Handwerk« und »Mode« geplant.

DIE: In welcher Weise tragen Publikationen dazu bei, ein stärkeres Interesse an der Geschichte der Erwachsenenbildung zu wecken?

Stifter: Schon in den zurückliegenden Jahren waren wir durch verschiedene Projekte über die Erwachsenenbildung hinaus präsent, indem unter anderem Material aus unserem Bildbestand für verschiedene Fernseh- und Kinoproduktionen verwendet wurde, beispielsweise für eine New Yorker Film-Dokumentation zu Sigmund Freud oder für einen Kinofilm über den »Wiener Prater«, der auch den Preis der Filmkritik bei der Berlinale erhielt. Derartiges macht sowohl das Volkshochschularchiv und seine Bestände als auch – wenn auch nicht in direkter Form – die Geschichte der Volksbildung einem breiteren Publikum bekannt. Zunehmend interessieren sich auch internationale Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, wie etwa Wissenschaftsforschung, Fotogeschichte oder Sozialgeschichte, für unsere Bestände und Forschungspublikationen. Das Österreichische Volkshochschularchiv taucht dadurch zusehends in Kontexten auf, wo Erwachsenenbildung im Normalfall eher selten anzutreffen ist. In Summe trägt dies alles mittel- und langfristig sicher dazu bei, dass die Beschäftigung mit der Entwicklungsgeschichte moderner Erwachsenenbildung eine größere gesellschaftliche Öffentlichkeit erreicht.

Die Fragen stellte Klaus Heuer (DIE)

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.)
Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs
 Wiesbaden: VS Verlag, 2009
 Der Band erweitert den Forschungsblick der Biographieforschung auf eine europäische Ebene und verbindet das bildungspolitische Konzept »Lebenslanges Lernen« mit grundlagentheoretischen Forschungsansätzen.

Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar
Politische Erwachsenenbildung am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Marburg: Schüren, 2009
 Die Autoren, selbst erfahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, entwickeln einen subjektorientierten Ansatz gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, der sich an der Lerntheorie von Klaus Holzkamp orientiert. Sie beschreiben zunächst wesentliche Charakteristika gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und geben einen Überblick über die historische Entwicklung. Im Mittelpunkt stehen die lerntheoretische Begründung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und Anregungen zur didaktischen Einlösung. Es werden darüber hinaus auch Themen wie Qualitätssicherung und Bildungsplanung aufgegriffen.

Bolte, Annegret/Neumer, Judith/Porschen, Stephanie
Die alltägliche Last der Kooperation. Abstimmung als Arbeit und das Ende der Meeting-Euphorie
 Berlin: Edition Sigma, 2008
 Anhand von Fallstudien arbeitet dieses Buch typische Abstimmungskulturen in Betrieben heraus und zeigt widersprüchliche Anforderungen, die solchen Abstimmungskulturen innewohnen und zu spezifischen Belastungskonstellationen führen können. Die Autorinnen zeigen Gestaltungsansätze auf, die die informelle Kooperation stärken können.

Conolly, Brid
Adult Learning in Groups
 Maidenhead: Open Univ. Press, 2008
 In dieser Einführung werden die grundlegenden Elemente der Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung, auch für die Gemeinwesenarbeit, in einer leicht verständlichen und praxisbezogenen Art und Weise vorgestellt. Diskutiert werden die Prinzipien, auf denen Gruppenarbeit aufbaut. Dabei werden auch Ursprünge und Entwicklungslinien in diesem Fachgebiet skizziert und technische Aspekte der Gruppenentwicklung und der Gruppendynamik herausgearbeitet.

Dehnbostel, Peter
Berufliche Weiterbildung. Perspektiven aus arbeitnehmerorientierter Sicht
 Berlin: Edition Sigma, 2008
 Dieses Buch reflektiert die berufliche Weiterbildung aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. In einem umfassenden, systematischen Zugriff widmet sich der Autor sowohl Prozessen der Kompetenzentwicklung und Vernetzung als auch Konzepten der betrieblichen Bildungsarbeit, der Begleitung und Beratung sowie der Personalentwicklung, dem beruflichen Bildungsweg und der rechtlichen, qualitätsbezogenen und finanziellen Absicherung. Grundzüge des Deutschen und des Europäischen Qualifikationsrahmens runden das Bild ab.

Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.)
Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung
 Wiesbaden: VS Verlag, 2008
 In den Aufsätzen des Sammelbandes wird die Pluralisierung von Lernanlässen und Lernorten diskutiert und dabei der Blick auf die jeweils von den Subjekten hergestellten Bezüge biografischen Lernens gerichtet. Die einzelnen Forschungsperspektiven versuchen dabei zu klären, wie Menschen in ihren

jeweils konkreten Lebenswelten Lern- und Bildungsanlässe herstellen und welche Konsequenzen daraus für die institutionell verwalteten Wissensordnungen abzuleiten sind. Die Autor/innen beschreiben anhand materieller wie nicht-materieller Lernorte, wie Lernanlässe von Individuen wahrgenommen werden und wie aus problematisierbaren Erfahrungen, aus der Vorläufigkeit von Wissen und der Bezogenheit auf lebensweltliche Handlungsstrukturen neue Lernformen erwachsen.

Faulseit-Stüber, Andrea/Gernentz, Johanna/Kron, Ulrike/Weiss, Karin (Hrsg.)
Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis
 Bielefeld: Bertelsmann, 2009
 Dieser Abschlussbericht des Modellprojekts »Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen« (LEWUS) präsentiert Erfahrungen, Ansätze und Tipps für Weiterbildungseinrichtungen. Dabei werden Theorien zum gesellschaftlichen Wandel aus verschiedenen Perspektiven erörtert, Ergebnisse aus der Projektarbeit vorgestellt sowie Methoden und Instrumente für die Praxis erläutert. Die Autor/innen zeigen Möglichkeiten auf, wie sich Weiterbildungseinrichtungen im Gemeinwesen erfolgreich engagieren können, um auf gesellschaftliche und soziale Veränderungen einzugehen. Kommunale und regionale Akteure erhalten Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit im Hinblick auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens.

Faulstich, Peter
Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft
 Bielefeld: transcript, 2008
 Seit Entstehung der modernen Wissenschaft stellt sich die Frage nach der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an diejenigen, die nicht unmittelbar an der Wissenschaftsproduktion beteiligt sind. Vorgestellt werden die Positionen sowie Biographien von

Maria Sibylla Merian, Christian Thomasius, Dorothea Christiane Erxleben, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Alexander von Humboldt, Emil Adolf Roßmäßler, Ludo Moritz Hartmann und Otto Neurath – viele von ihnen Wissenschaftler, die nicht in die Routinen institutionalisierter Wissenschaftsproduktion eingebunden waren.

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) **Lernorte.** Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten
Hamburg: VSA-Verlag, 2009
In dem Sammelband werden Konzepte für Lernorte vorgestellt. Das Spektrum reicht von Lernen am Arbeitsplatz, in Bibliotheken, Museen, Gedenkstätten, auf Reisen, im Internet bis zur politische Bildungsarbeit im Stadtteil.

Holford, John/Ridell, Sheila/Weedon, Elisabeth/Litjens, Judith/Hannan, Guy **Patterns of lifelong learning.** Policy & practice in an expanding Europe
Münster: Lit-Verlag, 2008
Dargestellt werden die Forschungsergebnisse eines EU-Projekts, in dem untersucht wurde, wie lebenslanges Lernen in den unterschiedlichen nationalen Kontexten, insbesondere der neueren Mitgliedstaaten, verstanden und operationalisiert wird. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass ein einheitliches Modell lebenslangen Lernens für die EU kaum erreicht werden kann.

Koch, Sascha/Schemmann, Michael **Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft.** Grundlegende Texte und empirische Studien
Wiesbaden: VS Verlag, 2009
Der Band legt deutsche Übersetzungen zentraler Grundlagentexte des Neo-Institutionalismus vor, resümiert die theoretische Weiterentwicklung, präsentiert aktuelle empirische Studien zu den Bereichen Schule, Hochschule sowie Weiterbildung und entwirft Konturen zukünftiger Forschungsmöglichkeiten. Der Fokus der Beiträge reicht von einzelnen Bildungsorganisationen über organisationale Felder bis hin zu der

globalen Rahmung von Bildungsorganisationen durch eine World Policy.

Konrad, Klaus **Erfolgreich selbstgesteuert lernen.** Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008
Die Abhandlung will die Idee des selbstgesteuerten Lernens näherbringen, seine Vor- und Nachteile darlegen und Möglichkeiten aufzeigen, wie diese Lernform genutzt bzw. gefördert werden kann. Zentrale Fragestellungen sind dabei: Wie sollten Lernprozesse aus theoretischer Sicht gestaltet sein, um zukünftiges Lernen motivational und prozessual zu erleichtern und damit zu verstetigen? Sind selbstgesteuert Lernende auch erfolgreich Lernende? Mit welchen Unterrichtsmethoden und -techniken können Lehrer/innen das selbstgesteuerte und verstehende Lernen ihrer Schüler/innen fördern?

Mörchen, Annette (Hrsg.) **Lernort Gemeinde.** Ein neues Format der Erwachsenenbildung
Bielefeld: Bertelsmann, 2009
Lernort Gemeinde wird als ein neuartiges Format der katholischen Erwachsenenbildung zur pädagogischen Unterstützung alltäglichen Lernens in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen vorgestellt. Die Beiträge aus Forschung, Theorie und Praxis beziehen sich auf programmatische Leitvorstellungen, Strukturen, (Architektur) und Prozesse des Gesamtprojekts, konzeptionelle Prinzipien, Deutungsperspektiven und Praxis der Projektstandorte, strukturelle Figurationen und Profile der Projektrealisierung auf Gemeindeebene, Perspektiven für weitere Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Formats.

Paschen, Wolf/Schmitz, Michael **Evaluation in der Erwachsenenbildung.** Eine Langzeitstudie über vierzehn Jahre am Beispiel eines berufs begleitenden Studiengangs
Berlin: Lehmanns Media, 2009
Anhand des Weiterbildungsstudien-

ganges Sozialmanagement der Universität Lüneburg wird eine Langzeitevaluation in ihren methodischen und inhaltlichen Aspekten dargestellt. Durch die vielfältigen Diagramme und Schaubilder wird auch eine Verbindung zu möglichen Verwendungsbereichen von Evaluationsergebnissen und ihrer Aufbereitung für Zwecke der Öffentlichkeitsarbeit beispielhaft aufgezeigt.

Schlutz, Erhard/Schneider, Heinrich (Hrsg.) **Berufsgeschichte der Erwachsenenbildner/innen – Geschichte als Berufswissen**
Bremen: Zentraldruckerei der Universität, 2008
Der Tagungsband enthält Berichte aus eigener Forschung (H. Altenhuber, W. Filla, D. Nittel), Reinterpretationen vorhandenen Wissens (J. Wollenberg, Ch. H. Stifter), Erinnerungen von Zeitzeugen (E. Schlutz, H. Ufer, J. Weinberg), Diskussionsergebnisse und Vorschläge für die wissenschaftliche Weiterarbeit am Thema (H. Schneider, R. Siewert) und die Skizze eines Archivprojekts des DIE (K. Heuer).

Tosana, Simone **Bildungsgang, Habitus und Feld.** Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium
Bielefeld: transcript, 2008
Im Zentrum dieser Studie stehen die außerschulischen und innerschulischen Bedingungen für die Teilhabe an Bildung und Schule. Durch die Verknüpfung der Theorie Bourdieus mit der Lebenslauforschung wird ein eigenständiger theoretischer und empirischer Ansatz entwickelt. Die besonderen Bedingungen des Abendgymnasiums ermöglichen es, allgemeine Mechanismen aufzuzeigen, die die Teilhabe am Bildungsgang bestimmen.

Klaus Heuer (DIE)

»Science Meets Parliament«

Die NRW-Institute der Leibniz-Gemeinschaft zu Gast im Düsseldorfer Landtag

Am 5. und 6. Mai 2009 wurden die Düsseldorfer Landtagsabgeordneten von Wissenschaftler/innen aus den nordrhein-westfälischen Leibniz-Instituten in ihren Büros besucht. Unter vier Augen konnte über aktuelle gesellschafts- und forschungsrelevante Fragen diskutiert und über wichtige, zukunftsweisende Entwicklungen in der Forschung informiert werden. Auf unkompliziertem Weg entstanden so Dialoge zwischen Wissenschaft und Politik.

Auch bei der abschließenden Abendveranstaltung unter dem Motto »Wissenschaf(f)t Kontakte« stand das Ziel im Mittelpunkt, den Austausch zwischen Wissenschaft und Politik zu

und Wissenschaftlern. Es wurde deutlich, dass den Landtagsabgeordneten die differenzierte Fachkompetenz der Leibniz-Institute in ihrem Bundesland so bislang noch nicht bewusst war.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wurde von Ingrid Ambos und Mona Pielorz im Landtag vertreten. Der Kontakt zu den Politikern in dieser Form war auch für sie eine neue Erfahrung. Überraschend war, mit welcher Intensität sich die Abgeordneten in unbekannte Themen einarbeiteten, so dass lebhafte Diskussionen entstanden und »der Austausch zwischen Politik und Wissenschaft

für beide Seiten bereichernd war und ist« (Mona Pielorz).

Letztes Jahr hat die Leibniz-Gemeinschaft in Berlin mit großem Erfolg ein »Science Meets Parliament« durchgeführt, dieses Konzept wurde nun von den 12 Leibniz-Instituten in NRW übernommen. Die Einrichtungen bilden mit 750 Wis-

wissenschaftler/innen ein Rückgrat des Forschungsstandorts NRW und spiegeln eine Vielzahl von wissenschaftlichen Fragestellungen wider. Die positiven Rückmeldungen aus Politik und Wissenschaft zeigen, dass sich auch hier das Konzept bewährt hat, und so wird es auch nächstes Jahr ein »Science Meets Parliament« in Düsseldorf geben.

Sarah Maur (DIE)



Prof. Dr. Dr. h.c. Ernst Th. Rietschel, Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, im Gespräch mit Abgeordneten des Düsseldorfer Landtags.

fördern. Der NRW-Forschungsminister Prof. Dr. Andreas Pinkwart, der Rektor der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Prof. Dr. Dr. Hans Michael Piper, und der Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, Prof. Dr. Dr. h.c. Ernst Th. Rietschel, eröffneten den Abend mit einer Podiumsdiskussion.

Die in den Abgeordnetenbüros begonnenen Gespräche konnten im Anschluss mit den wissenschaftlichen Vertretern der Leibniz-Institute fortgeführt werden, und es entwickelte sich ein spannender Austausch zwischen Abgeordneten

Personalia intern

Nach ihrer Elternzeit ist **Brigitte Bosche** seit dem 1. März 2009 wieder im DIE und betreut die Projekte *WoLLNET* und *Terminology* als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Dr. Stefanie Greubel hat zum 1. März 2009 im Programm *Strukturdaten zur Weiterbildung* ihre wissenschaftliche Mitarbeit begonnen. Sie arbeitet dort im Projekt *Evaluation der Wirksamkeit des Weiterbildungsgesetzes NRW*.

Kristina Enders ist seit dem 1. April 2009 ebenfalls für dieses Projekt und in der *Statistik* als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE beschäftigt.

Dr. des. Thomas Vollmer verstärkt seit dem 1. April 2009 das Lektorat als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum. Er ist für die Buchpublikationen zuständig und wird in diesem Rahmen insbesondere die Reihe *Studentexte* betreuen.

Susanne Meermann hat das DIE zum 30. April 2009 verlassen, ihre Funktion der Leitung des Programms *Inklusion durch Weiterbildung* hat kommissarisch **Hans-Joachim Scholdt** übernommen.

DIE-Forum 2009

Zum Thema »Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das Lebenslange Lernen« findet am 1. und 2. Dezember 2009 im Rheinischen Landesmuseum in Bonn das 12. DIE-Forum Weiterbildung statt. Zu verschiedenen Schwerpunkten aus diesem Themenfeld wird es, neben einer Podiumsdiskussion und Vorträgen, mehrere Arbeitsgruppen geben. Wir laden Sie herzlich ein, teilzunehmen. Weitere Informationen zu Forum, Referenten und Programm finden Sie in Kürze auf der Homepage des DIE.

DIE-Neuerscheinungen

Steffen Kleint

Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
Best.-Nr. 42/0025, 103 S., 18,90 €
Dieser Studentext beschreibt den nationalen und internationalen Stand der Forschung zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus. Der Autor grenzt Begrifflichkeiten voneinander ab, veranschaulicht Argumentationsstränge und schafft damit eine fundierte Basis zur Entwicklung neuer Perspektiven und Ansätze für die weitere empirische und theoretische Erforschung von Lese- und Schreibfertigungsdefiziten. Studierende der Erwachsenenbildung und interessierte Akteure im Umfeld der Alphabetisierungsprogramme erhalten hier eine theoretische Fundierung für wissenschaftliche Grundlagenstudien oder praktische Projektarbeit.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2/2009

Thema: **Popular Education**

Gastherausgeber: Rick Flowers (Sydney)
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009
Best.-Nr. 23/3202, 96 S., 14,90 €

Neu und online

Gerhard Bisovsky/Sandra Schaffert

Lehren und Lernen mit dem E-Portfolio – eine Herausforderung für die Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen

Die Autoren beschreiben Konzept und Methode der E-Portfolio-Arbeit und stellen erfolgreiche Projekte vor. (21 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/bisovsky0901.pdf

Timm C. Feld

Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung

Der Forschungsbericht widmet sich der Darstellung und Systematisierung des aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskussions- und Forschungsstands zum Thema »inter-

DIE baut Kontakte nach Asien aus

Aufbau eines asiatisch-europäischen Netzwerkes

Am 25. und 26. März 2009 erhielt das DIE Besuch von zwei Kollegen aus Asien: Frau Shaheen Attique-ur-Rahman, Vizepräsidentin der Bunyad Foundation in Lahore/Pakistan, und Herr K. C. Choudhary, Präsident und Kanzler der Indian Adult Education Association aus Neu Delhi/Indien.

Teil des Besuches war ein intensiver Austausch mit Wissenschaftlern des DIE zum Thema Professionalisierung von Weiterbildungspersonal und eine Diskussionsrunde mit Gästen des BMBF, des DVV und inWEnt. Des Weiteren berichteten die beiden Gäste in einem DIE-Seminar für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Hauses über die Situation der Erwachsenenbildung in Pakistan und Indien. Die Kollegin aus Pakistan legte im Seminar einen Schwerpunkt auf die Darstellung von Alphabetisierungsprogrammen in Pakistan im Kontext der Millenniums-Entwicklungs-Ziele. Der Kollege aus Indien beschrieb Aufgaben und Historie des Indischen Instituts für Erwachsenenbildung, das bereits seit 1936 besteht. Dabei verwies er auf die in Indien ebenfalls seit mehreren Jahrzehnten publizierten englischen Journals in der Erwachsenenbildung.

organisatorische Vernetzung«. Anhand einer sekundäranalytischen Literaturauswertung wird ein Überblick zu Anlässen, Formen, Zielen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung dargestellt. (120 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf

Dirk Koob

Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Ökonomie und Pädagogik. Ein kritischer Einwurf

In seinem Tagungsbeitrag vertritt der Dirk Koob die These, dass die derzeitige Debatte um die Professionalisierung von Lehrenden in der Weiterbildung eine ökonomisch-technische Schlagseite aufweist und es daher

Im Rahmen des Besuchs wurden Kooperationsmöglichkeiten diskutiert, die vor allem in der Zusammenarbeit im Feld der Professionalisierung der Erwachsenenbildung liegen sollen. Mit dem Besuch der Kollegen baut das DIE seine asiatischen Kooperationen aus. Bereits seit dem Jahr 2000 besteht eine Kooperation zur Universität Zhejiang in Hangzhou/China. Beide asiatischen Kollegen haben ihr Interesse an der Mitwirkung der von DIE initiierten Konferenz Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Developments in Asia and Europe in Bergisch Gladbach zugesagt, für die auch die Kollegen aus Hangzhou gewonnen werden konnten. Der Besuch der asiatischen Kollegen steht im Kontext des Aufbaus eines asiatisch-europäischen Netzwerkes zur Professionalisierung unter dem ASEM-Hub for Lifelong Learning das am DIE von Ekkehard Nuisl von Rein und Regina Egetenmeyer koordiniert wird (www.die-bonn.de/asem) und in dem verschiedene europäische und asiatische Netzwerke des Instituts zusammengeführt werden sollen.

DIE/Regina Egetenmeyer

sinnvoll ist, pädagogische Fragen wieder etwas stärker zu betonen. (12 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/koob0901.pdf

Thorben Wist

Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung. Ergebnisse einer Kursleitendenbefragung im Projekt »Alphabit«. Im Rahmen des Projekts »Alphabit« wurden mit Kursleitenden aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung telefonische Interviews durchgeführt. Ziel der Interviews war es, die Möglichkeiten für den Einsatz von neuen Medien in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit besser einschätzen zu können. (11 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/wist0901.pdf

BILDUNG UND SPIELUNG

STICHWORT: »SPIEL UND BILDUNG«



Dr. Benjamin Jörissen ist Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft/Angewandte Medienwissenschaft an der Universität der Bundeswehr München.

Kontakt: benjamin@joerissen.name

Literatur

Callois, R. (1982): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Frankfurt a.M.

Gebauer, G. (1997): Spiel. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, S. 1038-1048

Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek

Huizinga, J. (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg

Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.

Wenige soziale Phänomene haben auf so vielfältige Weise Eingang in den pädagogischen Diskurs gefunden wie das Spiel. Es wurde – unter anderem – in **ästhetischer** (Schiller), **erzieherischer** (Fröbel), **sozialisierungstheoretischer** (Mead), **entwicklungspsychologischer** (Piaget) und **pädagogisch-anthropologischer** (Gebauer/Wulf) Perspektive thematisiert. In all diesen unterschiedlichen Thematisierungsformaten gilt das Spiel als in hohem Maße **bildungsrelevant**. Es scheint geradezu, als sei das Spiel in seinen historisch-kulturell variierenden, lebensbegleitenden Praxisformen eine *conditio sine qua non* der Entwicklung und Herausbildung menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse.

Dabei ist das Phänomen Spiel nicht leicht zu fassen. Zwar existieren einschlägige Unterscheidungen – George Herbert Mead unterschied zwischen **Rollenspiel** (*play*) und kooperativem **Mannschaftsspiel** (*game*); Roger Callois unterschied die vier Idealtypen des nachahmenden Spiels (**Mimikry**), des Wettkampfs (**Agon**), des Glücksspiels (**Alea**) und des Rausches (**Illinx**), doch zeigen diese Typologien eher die Heterogenität des Feldes auf, als begriffliche Klarheit zu schaffen. Wie der Philosoph und Anthropologe Gunter Gebauer hervorhebt, scheinen die vorliegenden Definitionsversuche das Spiel letztlich von dem her zu bestimmen, was es *nicht* ist: als **Gegensatz von Ernst, von Arbeit, von Alltag** usw.

Um die Bildungsrelevanz von Spielen zu verstehen, ist jedoch ein klareres begriffliches Verständnis davon, was Spiele überhaupt sind, unumgänglich. Klassischerweise werden Spiele durch zwei Strukturmomente charakterisiert: Zum einen seien sie – in welcher Form auch immer – **räumlich und zeitlich abgegrenzt**; zum anderen weise das Spiel **strukturierende Regeln** auf, die seinen Charakter bestimmen. Diese bereits von Johan Huizinga 1938 herausgestellten Aspekte bieten lei-

der nur auf den ersten Blick klare Unterscheidungskriterien. Einerseits verweisen sie auf die mit Spielen in der Tat einhergehende **Rahmung**, durch welche das Spiel von anderen Alltagshandlungen abgegrenzt wird. Rahmungen allerdings zeichnen nicht nur Spiele, sondern auch andere Formen sozialer Interaktionssituationen (z.B. Rituale) aus; sie sind für Spiele nicht spezifisch. Was andererseits das Geschehen *innerhalb* dieses Rahmens betrifft, also die **Regeln**, so bilden diese kein homogenes Merkmal von Spielen: manche Spiele haben explizite Regeln, in anderen entstehen und verändern sich Regeln während des Spiels, indem sie ausgehandelt werden; manche Formen des Spiels sind durch **Spielziele** gekennzeichnet, andere sind nicht an Ziele gebunden; manche Spiele haben festgelegte **Choreographien** oder sind an bestimmte Räume oder Gegenstände gebunden, andere nicht.

Eher als durch ein starres Regelkonzept kann der »Innenraum« des Spiels vielleicht durch eine spezifische **paradoxe Struktur** charakterisiert werden, die sich unmittelbar aus dem »Als-ob«-Charakter des Spiels ergibt. Gunter Gebauer und Christoph Wulf verstehen Spiele in diesem Sinne als »**mimetisch geschaffene Welten**, die sich auf die Alltagswelt beziehen. Jede Handlung innerhalb dieses Spannungsfeldes ist, wie Gregory Bateson aufgezeigt hat, sie selbst, und *zugleich* ist sie *nicht* sie selbst: Die Gendarmen erschießen die Räuber, und doch erschießen sie sie nicht (die allgegenwärtige Frage nach der Wirkung der sog. »Killer-spiele« arbeitet sich an dieser Paradoxie unaufhörlich ab). Der Rahmen des Spiels ist auf den *Glauben* an das Spiel angewiesen, zugleich aber muss dieser Eindruck des »Im-Spiel-Seins«, mit Pierre Bourdieu gesprochen die *il-lusio*, potenziell durchschaut werden: Das implizite Wissen um den Status des Spiels, eine **potenzielle »des-illusio«**, muss alle meine Vorstellungen im Spiel begleiten können (wohlgemerkt ist dies eine *logische* Voraussetzung: Wer sie nicht erfüllt oder nicht erfüllen kann, spielt *de facto* nicht).

Spielende befinden sich mithin gleichzeitig **in zwei verschiedenen Welten**, deren Symbole, Gesetze, Regeln auf komplexe Weise aufeinander Bezug nehmen. Durch die gegebene Differenz zwischen diesen Welten entsteht eine doppelte Distanz: Einerseits gewährt mir meine Verortung in der Alltagswelt eine Distanz zum Spielvollzug; andererseits aber schafft das Spiel auch eine Distanz zur Alltagswelt – und macht diese somit verhandelbar. Nicht zuletzt in diesem **Distanzierungsmoment**, das mimetischen und kreativen, aber auch unvorhersehbaren und subversiven Prozessen Raum gibt, liegt die Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse. – Durch die aktuelle Entwicklung digitaler Spiele, zumal solcher, die mit neuen Sozial- und Kulturräumen einhergehen, ist eine erhebliche **Komplexitätssteigerung** von Spielen zu verzeichnen, die erneut dazu auffordert, das Verhältnis von Bildung und Spiel in seinen neuen Potenzialen und transformativen Aspekten zu betrachten.

Literatur zum Thema

- Arbeitsstelle für Neues Spielen (Bremen) (1993): **Sag beim Abschied ...** Spiele, Materialien und Methoden für Schlussphasen in der Gruppenarbeit. Remscheid
- Baer, U. (1994): **666 Spiele für jede Gruppe, für alle Situationen.** Seelze-Velber
- Belgrad, J. (1983): **Leben und Lernen.** Lernspass und Spiele zur Selbstentfaltung. Weil der Stadt
- Flitner, A. (2002): **Spielen-Lernen.** Praxis und Deutung des Kinderspiels. 11. erw. Neuaufl. Weinheim
- Fromme, J./Jörissen, B./Unger, A. (2008): **Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen.** In: MedienPädagogik Bd. 15/16. URL: www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf (Stand: 10.5.2009)
- Gudjons, H. (1983): **Spielbuch Interaktionserziehung.** Einhundertachtzig Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 2., neu gestalt. Aufl. Bad Heilbrunn
- Huizinga, J. (1994): **Homo ludens.** Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Mit einem Nachwort von A. Flitner. Reinbek (erstmalig 1938)
- Lück, W. (1999): **Spielerische Elemente in der Erwachsenenbildung.** Spielerisch planen – planvoll spielen. In: Einblicke, H. 1, S. 28–30
- Oerter, R. (1993): **Psychologie des Spiels.** Ein handlungstheoretischer Ansatz. München
- Rieck, Ch. (2008): **Spieltheorie – eine Einführung.** 8. Aufl. Eschborn
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1991): **Theorien des Spiels.** 11. überarb. u. erg. Aufl. Weinheim
- Schiller, F. (2000/1795): **Über die ästhetische Erziehung des Menschen.** Leipzig
- Seifert, J. W. (1998): **Games.** Spiele für Moderatoren und Gruppenleiter. Kurz, knackig, frech. Offenbach
- Sutton-Smith, B. (1978): **Die Dialektik des Spiels.** Schorndorf
- Thiesen, P. (2006): **Freche Spiele.** Starke Spielideen gegen Frust und Lustverlust in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Weinheim
- Wallenwein, G. F. (2003): **Spiele.** Der Punkt auf dem i: kreative Übungen zum Lernen mit Spaß, 5. neu ausgestattete Aufl.. Weinheim

Im Gespräch mit Bernward Thole, dem Leiter des Deutschen Spiele-Archivs

»EIN MENSCH, DESSEN FÄHIGKEIT ZU SPIELEN VERKÜMMERT IST, VERKÜMMERT IN GEWISSER WEISE SELBST.«

DIE: Herr Thole, verraten Sie uns Ihr Lieblingsspiel?

Thole: Eigentlich sind es zwei Spiele, Doppelkopf und Halma. Doppelkopf, weil es ein immens kommunikatives Spiel ist, bei dem sich erst im Spielverlauf klärt, wer Freund ist und wer Feind. Ich muss mich selbst durch das Spiel zu erkennen geben. Halma habe ich aus der Kindheit herübergerettet, es ist elegant, taktisch, eine Grundlage für viele andere Spiele.

DIE: Sie sind Ehrenmitglied im Verein »Spiel des Jahres« und waren von 1979 bis 2004 Jurymitglied. Was macht ein richtig gutes Spiel aus?

Thole: Der Homo ludens erwartet von einem guten Spiel, dass es seine Phantasie beflügelt und zugleich gemeinsames Vergnügen an der Fähigkeit des Denkens in vernetzten Systemen vermittelt. Und es ist dann »richtig gut«, wenn es dabei einen langen »Spielatem« hat, also über einen längeren Zeitraum immer wieder erneut zum Spielen herausfordert.

DIE: Die Jury arbeitet bei der Spiele-Beurteilung mit der Kategorie »Spielwert« – was genau ist damit gemeint?

Thole: Oberflächlich betrachtet wäre das die schlichte ökonomische Frage: Ist das Spiel seinen Preis wert? Stehen Preis und Leistung in einem angemessenen Verhältnis? Das ist aber hier nicht gemeint. Aus Sicht der Spielekritik verbindet sich mit der Einschätzung des Spielwerts über die eben angesprochenen spielerischen Qualitäten hinaus die Frage nach den ethisch-



Dr. Bernward Thole, Jahrgang 1936, ist Akademischer Oberrat i.R. für Literatur-, Theater- und Medienwissenschaft. Zum Medium Spiel veranstaltete er eine Reihe von Seminaren an der Philipps-Universität Marburg. Der Mitbegründer des Kritikerpreises »Spiel des Jahres« schrieb zahlreiche Aufsätze zur Spieltheorie und Spielpädagogik. Mit der Spielekritik begann er 1973 in der Zeit, danach schrieb er Spieleskolumnen u.a. für die Frankfurter Rundschau. Seit 1985 leitet Thole das Deutsche Spiele-Archiv in Marburg. In Anerkennung seines Engagements für das Spiel erhielt er 1997 den Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland. Mit ihm sprach Dr. Peter Brandt (DIE).

moralischen Werten, die ein Spiel nun einmal transportiert: die Frage also nach den Inhalten, nach den Spielthemen und Einkleidungen. Die Diskussion gewalt- und kriegsverherrlichender Spiele zeigt, dass im öffentlichen Bewusstsein weithin diese

Dinge eher oberflächlich als kritisch gesehen werden. Spiel – so die weitverbreitete Meinung – ist doch ein Freiraum, in dem alles erlaubt ist, was Spaß macht, in dem nichts wirklich ernst zu nehmen ist. Ein solcher Standpunkt verkennt, dass unter diesem Deckmantel in der Vergangenheit wie in der Gegenwart das Spiel oft genug ideologisch und politisch missbraucht wurde. Verherrlichung von Krieg und Gewalt im Bereich der Brettspiele werden von der ernst zu nehmenden Spielekritik des deutschsprachigen Raumes einhellig abgelehnt.

»Kommunikativ, konstruktiv,
nicht zerstörerisch«

DIE: Das »Spiele-Feld« ist ein weites: Ob Glücksspiel, Wettkampf, Mimikry oder Rausch, was macht die bleibende Faszination des Spiels aus?

Thole: Das sind nun mal die Ingredienzien der Brett- und Tischspiele: die geistesgegenwärtige Nutzung des (Würfel-)Glücks, der Spaß am Wettstreit, der Bluff und die ständige Überprüfung einer Spielstrategie. Sie treten – je nach Spielgattungen – in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen auf.

Aber das ist längst nicht alles: Ohne den oder die Mitspieler würde das nur halb so viel Spaß machen. Und da sind wir schon

bei einem weiteren Kriterium für ein »richtig gutes« Spiel. Es sollte alle Mitspieler interaktiv und kommunikativ in das Spielgeschehen einbeziehen und mit dieser Ausrichtung in seiner Struktur konstruktiv, nicht zerstörerisch sein.

DIE: Was lernen Menschen, die spielen?

Thole: Der Homo ludens weiß durch spielerische Erfahrungen, dass es unterschiedliche Lösungsstrategien für spielerische Probleme gibt. Insofern fördert Spielen die Entwicklung von Intelligenz und Kreativität. Er erfährt aber auch, dass er auf Mit- und Gegenspieler angewiesen ist und dass er sie als unbekannte Größen in seine Strategie mit einbeziehen muss. Gemeinsam erlebte und »durchlittene« Emotionalität fördert die Sozialentwicklung und zugleich auch die Sprachentwicklung, denn Spielen ist immer hochgradig kommunikativ. Und das nicht nur bei Buchstaben-, Sprach- und Wortspielen.

DIE: Macht Spielen schlau?

Thole: Das ist einfach und direkt zu beantworten: Spielen in Maßen fördert die Intelligenz und Kreativität und einiges mehr. Spielen im Übermaß dagegen macht eher dumm. So ist es nun mal im Leben.

DIE: Das Spiel wird mehr und mehr für erwachsenpädagogische Zwecke instrumentalisiert: Wie bewerten Sie diese Entwicklung? Kommen dabei nicht einige entscheidende Facetten des Spiels abhanden?

Thole: Die Instrumentalisierung des Spiels für pädagogische oder andere Zwecke ist ja nicht gerade neu. So etwas wird nach meinen Beobachtungen immer mal wieder neu entdeckt. Das reicht von Lernspielen für Kinder aller Altersstufen bis hin zu der von Ihnen angesprochenen »Erwachsenenpädagogik«. Ein putziger Begriff übrigens, wenn man auf seine Wortbedeutung schaut. Schauspieler üben mit Managern, in Rollen zu schlüpfen; Strategiespiele

werden in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt; Entscheider besuchen spieltheoretische Fortbildungen, um sich in die ursprünglich mathematische Theorie von Entscheidungssituationen einzuarbeiten, damit sie Handlungsmöglichkeiten erweitern lernen. Und das Ganze erhält schließlich auch noch einen nobelpreislichen Segen.

Bei genauerer Betrachtung wird hier nicht das Spiel selbst instrumentalisiert, sondern einzelne Elemente des Spiels werden zur Vermittlung expliziter Lernziele genutzt. Und das Faszinierende

Intelligenz und Kreativität, im Bereich von Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung bleibt allemal seine besondere Stärke.

DIE: Sie beobachten sicher auch das Feld der Spieleforschung. Welcher Art ist diese Forschung? Und wie ausgeübt ist sie?

Thole: Wenn Sie unter Spieleforschung die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Board- and Table-Games verstehen, so befinden wir uns da nach meinem Eindruck nach wie vor in einer

Phase der Jäger und Sammler. Wenn man einmal von den Kartenspielen und ihrer Geschichte absieht, gab es Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts vielversprechende Ansätze etwa in der spielhistorischen Forschung, die aber ganz offensichtlich nicht weitergeführt wurden. Eine wissenschaftlich fundierte Kultur- und Sozialgeschichte des Spiels ist aber bis zum heutigen Tag noch nicht geschrieben.

Diese Sachlage war

für mich einer der Gründe, zumindest für die jüngere Spielentwicklung im Rahmen eines wissenschaftlichen Archivs eine Materialbasis zu schaffen. In den zurückliegenden 25 Jahren ist hier eine ganze Reihe wissenschaftlicher Arbeiten mit einer enormen Bandbreite entstanden bzw. von uns begleitet worden.

Mit dem gleichen interdisziplinären Ansatz entstand 1995 an der Universität Leiden eine internationale Arbeitsgruppe für »Board Games Studies«. Historiker und Archäologen, Ethnologen und Anthropologen, Mathematiker, Ökonomen und Vertreter unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher Disziplinen treffen sich alljährlich in einem anderen



Im Fundus des Spiele-Archivs werden auf einer Fläche von etwa 800 qm über 30.000 Spiele dokumentiert.

dabei ist, dass diese Ziele umso besser erreicht werden, je mehr es gelingt, entscheidende Facetten des Spiels in das Programm einzubeziehen: eine Parallelwelt aufzubauen, Impulse zu setzen an die Fantasie- und Gefühlswelt, das kreativ-spielerische Entwickeln von Problemhandlungen auszulösen.

»Ein spiritueller Vorgang«

Das Spiel selbst aber ist immer ein spiritueller Vorgang und entzieht sich auf Dauer allen manipulierenden und instrumentalisierenden Eingriffen. Und das von mir angesprochene implizite Lernen im Bereich der Entwicklung von

Land oder Erdteil zu einem Kolloquium, auf dem sie neueste Forschungsergebnisse austauschen. Diese sind dann jeweils im »International Journal for the Studies of Board Games« nachzulesen.

DIE: Weiß man aus der Spielforschung, ob Menschen heute mehr als früher spielen?

Thole: Zunächst einmal erfreuen sich Spiele historisch gesehen vor allem in Hochkulturen einer besonderen Beliebtheit. Aus China kam die Spielkarte nach Europa, aus Indien das Schachspiel, wohl aus Afrika die Mancala-Spiele und aus Ägypten die Vorlage für Backgammon. Die Reihe ließe sich über Griechenland und Rom bis in unsere Zeit fortsetzen.

DIE: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Spielhäufigkeit und Bildungsstand?

Thole: Dass es immer einen Zusammenhang zwischen Spielhäufigkeit und Bildungsstand gegeben hat, kann man locker behaupten. Aber eine historisch-soziologisch fundierte Untersuchung, die auch geschlechtsspezifische Aspekte einbeziehen müsste, liegt nicht einmal in Ansätzen vor. Dabei gibt es hier viele interessante Motive: Ägyptische Darstellungen zeigen Frauen beim Spiel mit dem Pharao – und das war kein Liebespiel. Und aus dem Mittelalter wird die Frau beim Schachspiel bildlich überliefert. Das wirft doch Fragen auf. Warum werden Frauen beim professionellen Schachspiel nicht ernst genommen?

DIE: Gab es milieuspezifische Spiele?

Thole: Es gab das Spiel der »Kinder und gemeinen Leute«. Als solches beschreiben die französischen Enzyklopädisten das Mühlespiel abwertend. Im Stundenbuch von Petrarca spielen Äffchen Mühle und die besseren Leute Schach und Backgammon.

DIE: Wurden Spieler geächtet?

Thole: Vor allem Kartenspiele müssen wohl in ihren Auswirkungen »gefährlich« gewesen sein. Zeugnis dafür sind die zahlreichen obrigkeitlichen Spielverbote. Von Brettspielen ist etwas Vergleichbares nicht bekannt, sieht man einmal von den Verbrennungsaktionen des Bußpredigers Capistrano ab. Der zog durch die Lande und warf alles auf Scheiterhaufen, was ablenkte vom Pfad der Tugend. Da blutet das Herz eines jeden Spielefans.



Demnächst dann in Nürnberg? Das Spiele-Archiv wird Marburg verlassen.

DIE: Was ist dran an Schillers berühmtem Satz, der Mensch sei »nur da Mensch, wo er spielt«?

Thole: Schiller konnte nicht ahnen, wie oft dieser sein »berühmter Satz« falsch zitiert und/oder aus dem Zusammenhang gerissen interpretiert wird. Ich will mich daran nicht auch noch beteiligen, sondern mein eigenes Credo formulieren: Spiele in den unterschiedlichsten Ausformungen und Intensitäten begleiten den Menschen über sein ganzes Leben, sie kennen kein Alter. Ein Mensch, dessen Fähigkeit zu spielen verkümmert ist, verkümmert in gewisser Weise selbst.

DIE: Sie haben das Deutsche Spiele-Archiv aufgebaut: Wie können an Spielen interessierte Pädagogen davon profitieren?

Thole: Das Deutsche Spiele-Archiv in Marburg ist ein Arbeitsarchiv, das

als gemeinnützige Einrichtung seinen reichen Fundus von 30.000 Spielen allen Nutzern zugänglich hält. Alle Neuerscheinungen können gesichtet und auf ihre Einsatzmöglichkeiten geprüft werden. Die Fachbibliothek ist mit etwa 15.000 Büchern und vielen Zeitschriften zum Thema Spiele und Spielen ausgestattet. Es ist allerdings eine Präsenzbibliothek, das heißt, dass Bücher und Spiele nicht ausgeliehen werden, sondern vor Ort bearbeitet werden müssen. Einzelne Projekte und auch Projektwochen unterstützt das Archiv nach seinen Möglichkeiten gerne mit Rat und Tat.

DIE: Bis zu welchem Grad sind digitale Spiele berücksichtigt?

Thole: Die allererste Phase der Konsolenspiele ist dokumentiert, auch die diesbezügliche Literatur. An einem Punkt habe ich entschieden, aus der Masse der Neuerscheinungen nur noch Spiele aufzunehmen, die klassische Tisch- und Brettspiele »übersetzen«. Das ist eine

Frage des Sammlungsschwerpunkts. Brett- und Tischspiele, Board Games eben, sichern unsere eigene Identität im Archiv.

DIE: Wie geht es weiter mit dem Deutschen Spiele-Archiv?

Thole: Da die Stadt Marburg sich außerstande sah, eine Institution dieser Größenordnung zu finanzieren, wurden erfolgversprechende Kontakte zu Nürnberg aufgenommen. Der Kulturausschuss der Stadt hat jetzt einstimmig dem Magistrat die Übernahme des Archivs vorgeschlagen. Es besteht somit die berechtigte Hoffnung, dass das Archiv als städtische Einrichtung seine Arbeit fortführen und für die Idee des Spiels in Familie und Gesellschaft weiter ausbauen kann.

DIE: Dafür viel Glück und vielen Dank!

SPIELPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Gerhard Knecht

Was macht das Spiel pädagogisch interessant? Welche Bildungspotenziale bieten Spiele? Was rechtfertigt den Spiele-Einsatz in der Erwachsenenbildung? Der folgende Beitrag, verfasst von einem Mitarbeiter der Akademie Remscheid als einer führenden spielpädagogischen Fortbildungseinrichtung, gibt Antworten auf diese Fragen – nicht zuletzt anhand von zahlreichen BeiSpielen aus der Praxis.

Anregungsreiche Spiel- und Lernlandschaften ermöglichen Bildung. Im Spiel werden Erfahrungen gemacht, diese reflektiert und daraus Schlüsse für das eigene Verhalten gezogen. Dies gilt für alle Altersgruppen. In einer sich ständig wandelnden Gesellschaft ist das Spiel eine geeignete Methode zur Einübung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen produktiv und gestaltend umgehen zu können. Spiele in der Erwachsenenbildung sind oftmals aus anderen Zusammenhängen her bekannte Spiele, die für das Lernziel, das in der Bildungsveranstaltung erreicht werden soll, in ihrer Regel oder Bedeutung verändert wurden und als Übung oder Interaktionsmethode präsentiert werden.

Einige BeiSpielen

Für die Einstiegs- und Kennenlernphase: Es ist eine bekannte Situation: Zu Kursbeginn suchen sich die Teilnehmenden einen Platz in angemessener Entfernung zu den anderen Unbekannten. Hier stellt sich vor allem die Frage nach der Beziehungsebene der Kursteilnehmer untereinander. Ein altes, aber sehr informatives und kreatives Spiel dafür ist die Lügenpostkarte.

Die Postkarte ist ein guter Einstieg für das Erzählen in Gruppen: Man erzählt über sich selbst, begründet Zusammenhänge, hört zu, wägt ab und hinterfragt das Dargestellte.

Lügenpostkarte

Material: Stifte, DIN-A3-Papier, Klebstoff, Wachsmalstifte
Gruppengröße: ab 12 Personen
Dauer: 30 bis 60 Minuten
Anleitung: Jeder Spieler hat die Aufgabe, auf einem Bogen Papier im Format DIN A3, aufgeteilt in vier gleiche Felder, eine Postkarte mit Informationen über sich zu gestalten. Die Felder werden mit Stiften ausgemalt oder mit aus Illustrierten ausgeschnittenen Bildern oder Texten beklebt. In Feld 1 gestaltet man etwas zu seinem Lieblingsessen, in Feld 2 zu seinen Urlaubswünschen, in Feld 3 zum Hobby, und in Feld 4 teilt man mit, was man schon immer über sich sagen wollte. Allerdings sind die Informationen in einem oder zwei Feldern frei erfunden. Die Bögen werden aufgehängt. Jeder hat die Aufgabe, seine eigene Postkarte vorzustellen. Die einzelnen Felder werden so kommentiert, dass man nicht erkennen kann, was wahr oder erfunden ist. Die Zuhörenden können nach dem Vortrag noch Rückfragen stellen. Dann wird geraten, welche der Informationen erfunden wurden und welche stimmen.

Zur Schärfung der Wahrnehmung: Das Spiel »Schau genau« zeigt, wie unterschiedlich andere Personen wahrgenommen werden und was sich als Bild festsetzt.

Schau genau

Material: keines
Gruppengröße: ab 3 Personen, die sich in Dreiergruppen finden
Dauer: 10 bis 20 Minuten
Anleitung: Drei Personen spielen zusammen. Spieler 1 betrachtet Spieler 2 ganz genau und merkt sich alle sichtbaren Dinge. Er hat dazu drei Minuten Zeit. Er merkt sich alles, was ihm auffällt: den Ohrring, die Augenfarbe, die Haarlänge usw. Ist die Zeit vorbei, setzt sich Spieler 1 mit dem Rücken zu Spieler 2. Spieler 3 fragt nach Einzelheiten: Hat Spieler 2 graue Haare? Hat er ein Muttermal? Sind die Fragen beantwortet, wechseln die Rollen, sodass alle Spieler einmal in allen Rollen waren.

Ausdruck: Das folgende Spiel fördert die Spieler in ihrer sprachlichen und gestischen Entwicklung.

Professohaeli

Material: keines
Gruppengröße: ab 6 Personen
Dauer: 10 bis 20 Minuten
Anleitung: Ein Professor aus dem fernen Haeli hält eine Rede in Professohaeli. Die Seminarteilnehmer sind zu einem Vortrag eingeladen, dessen Thema sie sich wünschen dürfen. Beispiel: »Nutzen eines haelischen Tischstaubsaugers für das Leben in Indien.« Sie verstehen aber nichts. Zum Glück gibt es einen Übersetzer. Auch die Gebärden und die Gestik des Professors geben Anhaltspunkte für den Verlauf der Geschichte. Die Rollen werden verteilt: Eine Person ist der Professor. Eine andere ist Übersetzer, der für alle verständlich den Vortrag aus der Phantasiesprache ins Deutsche übersetzt. Der Professor beginnt mit dem Vortrag. Der Dolmetscher konzentriert sich auf Tonlage und Gestik des Professors als Hilfsmittel für seine Übersetzung. Er erfindet durch seine Übersetzung der Phantasiesprache sowie der Körperhaltung und der Tonlage des Vortragenden den Inhalt der Rede. Er kann auch Fragen der Zuhörer/innen übersetzen.

Kreativität wird immer wichtiger, um zu neuen Antworten und Lösungen für Fragen komplexer werdender Umwelten zu kommen. Beim nächsten Spiel geht es darum, aus vorhandenen Materialien, die eine bestimmte Bedeutung haben, neue Möglichkeiten zu entwickeln.

Und wofür noch?

Material: Sammelsurium an Materialien: Schuhhöffel, Gartenzweig, Matchbox-Auto, Federboa usw.
Gruppengröße: ab 4, in Kleingruppen von 4 bis 6 Personen organisiert.
Dauer: 10 bis 15 Minuten in der Kleingruppe und weitere 10 bis 15 Minuten für die Präsentation in der Großgruppe.
Anleitung: Die Spieler bekommen die Gegenstände zur Verfügung gestellt mit der Aufgabe, sich noch weitere originelle Verwendungsformen für die Materialien vorzustellen und sie in einer Gruppenpräsentation einzubringen.

Bildungspotenziale

Welche Bildungspotenziale den Praxisbeispielen innewohnen, möchte ich an einem Beispiel, der lebendigen Murmelbahn, ausführlich vorstellen.

Soziales Lernen: In einem Team soll die Zusammenarbeit optimiert werden.

Jeder in der Gruppe soll eine wichtige Rolle bei der Lösung der Aufgabe erhalten, und das Ziel soll optimal erreicht werden. Hierfür bietet sich die lebendige Murmelbahn an.

Murmelbahn

Material: Randleisten für Parkettbögen, Murmeln oder Plastikrinnen, Bälle, Eimer.
Gruppengröße: ab 12 Personen
Dauer: 15 bis 30 Minuten
Anleitung: Die Gruppe bekommt so viele Leisten oder Rinnen, wie sie Personen hat. Die Entfernung vom Startpunkt zum Zielpunkt ist doppelt so groß wie die Länge aller aneinander gelegten Leisten. Ziel ist es, eine Kugel über die Wegstrecke hinweg zum Zielpunkt zu bringen. Die Kugel, die stellvertretend für ein gemeinsam zu bearbeitendes Projekt steht, muss nach bestimmten Spielregeln von Punkt A nach Punkt B transportiert werden: Sie darf nicht liegen bleiben und nicht rückwärts rollen, wer die Kugel auf seiner Bahn hat, darf sich nicht auf das Ziel zu bewegen, die Kugel darf nicht herunterfallen und auch nicht neben das Ziel, eine Tasse oder ein Becher, fallen.

Die Murmelbahn wird von den beteiligten Personen gebaut, indem sie die Holzleisten in ihren Händen halten. Aus spielpädagogischer Sicht ist nun spannend zu beobachten, welche

Lösungen der Gruppe zum Bau der Murmelbahn einfallen und welche der Lösungen die Kugel erfolgreich zum anvisierten Ziel bringt.

Zum erfolgreichen Bewältigen dieser Aufgabe ist es notwendig, sich mit dem Material vertraut zu machen und sich in der Gruppe zu einigen, wie man diese Aufgabe lösen möchte. Man erfährt dabei, dass es nicht nur einen Weg gibt, der zum Ziel führt. Ausprobieren, in Frage stellen, intuitiv oder analytisch vorgehen, alle diese Vorgehensweisen sind möglich und richtig. Somit bedarf es vieler Versuche und Entscheidungen sowohl beim Einzelnen wie auch in der Gruppe, um die für diese Gruppe bestmögliche Varianten zu entwickeln. Auf der Spielebene geht es darum, zielorientiert zusammenzuarbeiten, an Schnittstellen zu kommunizieren und effektiv zu arbeiten.

Dabei steht das Spiel als Erfahrungsfeld für folgenden realen Sachverhalt: Aufgaben brauchen zu ihrer Erfüllung viele Personen, die mitarbeiten und die das Projekt weiterbefördern und nicht zum Stillstand bringen. Wie wichtig eine geregelte Übergabe und eine gute Kommunikation an Schnittstellen sind, wissen alle, die große Projekte leiten oder geleitet haben.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Spielen keine Spielerei ist. Viele Spiele für Erwachsene werden mit anderen Begriffen belegt wie »Übung«, »gruppendynamisches Experiment« oder »Interaktionsmethode«. Oft jedoch sind die Methoden in der Spielpädagogik entwickelt worden und haben von dort aus ihren Weg in die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung genommen. Der Begriff Spiel ist inzwischen so schillernd, dass jede Institution, die spielpädagogisch arbeitet, ihren Spielbegriff definiert, damit ein gemeinsames Verständnis unter den Beteiligten entstehen kann.

Zum Verständnis von Spiel

Die Akademie Remscheid fasst im Rahmen ihrer spielpädagogischen Arbeit den Begriff »Spiel« wie folgt:

Spielpädagogische Weiterbildungsangebote

In Deutschland gibt es zwar viele Weiterbildungsmöglichkeiten für Spiel- und Theaterpädagogik, aber nur wenige Angebote, die sich der Spielpädagogik in ihrer ganzen Breite annehmen. Die Akademie Remscheid ist hier eine Ausnahme. Sie bietet als bundeszentrales Weiterbildungsinstitut Spielpädagogik für pädagogische Fachkräfte in Praxis und Fortbildung an. Die Bandbreite reicht vom Spiel in Gruppen über das darstellende Spiel bis hin zum Spiel im öffentlichen Raum sowie in virtuellen Welten.

- **Spielmarkt:** Jedes Jahr nach Aschermittwoch findet der Spielmarkt statt mit Fachvorträgen, Aktionsräumen, Workshops, Materialständen. Es ist das bundesweite Forum für das Spiel in pädagogischen Zusammenhängen.
- **Werkstattkurse:** Die einwöchigen Werkstattkurse setzen sich mit speziellen und aktuellen Fragen auseinander. Der internationale Werkstattkurs »Wenn Spielen Wissen schafft« fokussiert das Spiel in Bildungsprozessen, ein anderer befasst sich mit Entscheidungsspielen.
- **Qualifizierungskurse:** Die mehrphasigen berufsbegleitenden Kurse bieten eine umfangreiche Qualifizierung zum Spielpädagogen.



www.spielmarkt.de



www.akademieremscheid.de

Spielen ...

- ist eine aktive, freiwillige Handlung, die Spieler in ihrer ganzen Person beansprucht,
- ist eine »Als-ob-Realität«, die jedoch einen Bezug zur Wirklichkeit hat,
- macht Spaß,
- ist gekennzeichnet durch An- und Entspannung, Zufall und Regel, Eingriff und Eigendynamik.

Spielen heißt ...

- Erfahrungen machen mit Personen, Sachen, Räumen und Ideen,
- Verhalten erproben und die Wirkungen in der Umwelt kennen lernen,
- Zusammenhänge erkennen, begreifen und daraus Schlüsse für das eigene Verhalten ziehen,
- beim spielerischen Erproben Orientierung finden und Einstellungen entwickeln.

Spiel dient damit auch Erwachsenen im zunehmenden Maße zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit. Eine spielerische Haltung zeigt Möglichkeiten des Wandels auf, sie bietet Anregungen, etwas Neues auszuprobieren, und dient somit der Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Spiele spiegeln auch gesellschaftliche Realitäten wider, sei es bei den Spielformen, den Spielideen oder den Spielmaterialien. Die Bandbreite des Spiels reicht vom Solitärspiel über Schach und das mannschaftsorientierte Ballspiel bis hin zum weltweiten Computerspiel im Internet.

Um bei den neuen Medien mitspielen zu können, braucht es Fähigkeiten und Fertigkeiten, die besonders gut im Spiel gelernt werden. Onlinespiele helfen, sich in der Welt des Internets zu orientieren und weltweit Mitspieler zu finden. Sie ermöglichen es, sich mit Menschen aus anderen Ländern im Spiel zu messen und gemeinsam Erfahrungen zu machen.

Viel wichtiger und verbreiteter als die Spiele im Netz sind Spielaktionen im öffentlichen Raum und Spiele in der Gruppenarbeit. Sie ermöglichen unmittelbare sinnliche Erfahrungen und bieten Möglichkeiten, sich mit Kopf, Herz und Hand auf das Spiel einzulassen und aus den Erfahrungen Schlüsse für das eigene Leben zu ziehen.

Für nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung werden überwiegend Gruppenspiele und Simulationen eingesetzt, die aufgrund der Spielerfahrungen Anlass zur Reflexion und Auseinandersetzung geben.

Durch die Auswahl der Spiele werden Werte und Haltungen vermittelt: Wettkampf oder Kooperation, Vertrauen oder Konkurrenz. Der Spielleiter einer Gruppe muss sich bewusst sein, welches Menschenbild er vertritt, welche Werthaltungen er vermitteln möchte und welchen Einfluss das auf die Auswahl der von ihm eingesetzten Spiele hat.

Spiele sind Lernfelder vor allem für

- **Soziales Lernen:** In der Gruppe kann mit spielerischen Methoden unterschiedliches Verhalten erprobt werden. Im Rahmen von Kooperations- und Konkurrenzspielen werden unterschiedliche Gefühle und Gedanken spielerisch erlebt. Was löst das eine Verhalten aus, welche Gefühle verhindert das andere? Gerade die Reflexion nach dem Spiel eröffnet neue Blickwinkel.
- **Wahrnehmung:** Die individuell unterschiedliche Wahrnehmung von Gegenständen, Räumen, Personen im Spiel und der Austausch darüber ermöglichen die Darstellung individueller Erlebnis- und Sichtweisen. Der Austausch in einer angstfreien Atmosphäre fördert das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven.
- **Ausdruck:** Das darstellende oder gestalterische Spiel fördert den Ausdruck ohne Druck durch eine bewertende Instanz. Gemeinsam in der Gruppe kann in der Reflexion erlebt werden, welche unterschiedlichen Standpunkte es gibt, welche Kriterien zugrunde liegen, wie diese gesellschaftlich bestimmt sind.
- **Kreativität:** Spiele in der Gruppe sind für die Entwicklung von Kreativität von großer Bedeutung. Man erlebt, dass eine Gruppe mehr Ideen ent-

wickelt als eine Einzelperson, dass man sich gegenseitig inspiriert und das Zusammenspiel beim Erfinden neuer Ideen Spaß macht.

- **Lösungsstrategien:** Plan- und Simulationsspiele leisten die notwendige Reduktion von Komplexität, um gesellschaftliche Mechanismen zu durchleuchten. Phänomene und Regelkreisläufe können in einer Als-ob-Situation im Spiel durchschaubar gemacht und Strategien ihrer Bewältigung gelernt werden, wobei Lernräume sowohl die Gruppe wie auch der öffentliche Raum sein können. In diesen Lernlandschaften kann das Individuum etwas für sich selbst lernen und Selbstkompetenz erwerben, im Zusammenhang mit anderen seine Sozialkompetenz verbessern und dabei Fertigkeiten erwerben, die ihm die Gestaltung seiner Lebensumwelt ermöglichen – in der tätigen Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Räumen.

Abstract

Aus Sicht der Akademie Remscheid, eines führenden Anbieters spielpädagogischer Fortbildungen, werden in diesem Beitrag bildungsrelevante Facetten des Phänomens Spiel vorgestellt und anhand von vielen Spiele-Beispielen illustriert, die in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen können. Dabei liegt der Fokus auf Gruppenspielen, die mit einfachen Materialien durchgeführt werden können. Als zentrale spielpädagogische Lernfelder werden identifiziert: das soziale Lernen, Wahrnehmung, Ausdruck, Kreativität und Lösungsstrategien.



Gerhard Knecht ist Dozent für Spielpädagogik an der Akademie Remscheid.

Kontakt: knecht@akademieremscheid.de

Digital Learning Games aus Sicht der
Lern-, Emotions- und Motivationspsychologie

IN ODER MIT SPIELEN LERNEN?

Jan Ulrich Hense / Heinz Mandl

Das Lernen in digitalen Spielen hat in den letzten Jahren viele ökonomische und pädagogische Hoffnungen geweckt. Zweifellos finden im Rahmen des Spiels Lernvorgänge statt, und mit gesteigener Komplexität dieser Spiele sind durchaus erhebliche Kompetenzzuwächse möglich. In einem Dreischritt von der Lehr-Lern-Forschung über die Emotions- zur Motivationspsychologie werden die Potenziale des Lernens im Spiel ausgelotet. Dann erfolgt der entscheidende Schritt zur Gestaltung intentionaler Lernprozesse in Digital Learning Games. Lässt sich das Lernpotenzial des Spiels hierhin gefahrlos übertragen? Die Autoren zeigen dabei vor allem eines: Das Lernen *in* Spielen kann nicht ohne weiteres durch das Lernen *mit* Spielen nachempfunden werden.

Digitale Lernspiele, lange Zeit eher noch ein *new kid on the block*, sind gerade dabei, sich zum *next big thing* im Bereich der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Vergleichbar zu früheren Megatrends wie etwa dem E-Learning werden derzeit von verschiedenen Seiten enorme Erwartungen in diesen Bereich gesetzt. Diese Erwartungen beziehen sich einerseits auf ökonomische Aspekte, indem den *digital learning games* (DLGs) ein großes Wachstumspotenzial zugesprochen wird (vgl. Picot/Zahedani/Ziemer 2008). Vor allem aber sind die pädagogischen Erwartungen bei einigen Verfechtern des Lernens mit Computerspielen exorbitant.

An der Spitze dieser Bewegung finden sich derzeit US-amerikanische Autoren wie etwa Gee (2007) oder Prensky (2001). Ihre erstaunlich einfache, aber auch eingängige Argumentation lautet folgendermaßen: In reinen Computerspielen, die ursprünglich nur zu Unterhaltungszwecken gespielt werden, finden umfangreiche Lernprozesse statt. Je nach Spielformat werden etwa

bei Action- und Rennspielen motorische und Wahrnehmungsfähigkeiten, bei Aufbau- und Strategiespielen vorausschauendes Planen und bei Adventure-Spielen das komplexe Problemlösen trainiert. Zusätzlich wird je nach Hintergrundstory und Szenario des Spiels inhaltliches Wissen erworben, etwa über die vielschichtige Arbeit eines Sondereinsatzkommandos im Rahmen eines taktischen »Ego-Shooters«, oder geschichtliches Wissen bei historisch angelegten Handels- oder Strategiespielen. All diese Lernprozesse vollziehen sich, so die Verfechter dieser Argumentationslinie, ohne dass es von den Spielern als anstrengend, lästig oder unangenehm empfunden würde. Im Gegenteil, die Spiele setzen bei den Spielenden eine enorme Motivation frei, die zu einer intensiven, ausdauernden und emotional involvierten Auseinandersetzung mit den Spielinhalten und -mechanismen führt. Teils geht dieses Engagement auch weit über das Spiel im eigentlichen Sinne hinaus, etwa wenn Spieler Online-Communities für den Austausch rund um ein Spiel bilden

oder beginnen, eigenen Spiele-Content im Form von sogenannten *mods* (Modifikationen) zu entwickeln.

Spieleverfechter wie Gee oder Prensky argumentieren nun, dass das Potenzial, das digitale Spiele für unsystematische und implizite Lernprozesse zweifellos haben, planmäßig und gezielt genutzt werden kann, um auch den Erwerb curricularer Lerninhalte zu ermöglichen. Sie beziehen sich dabei vor allem auf exemplarische Modellprojekte, wie beispielsweise das Programm »Revolution« (www.educationarcade.org/node/357). Dieses basiert auf einer Modifikation des 3D-Rollenspiels »Neverwinter Nights« und ermöglicht den Spielern, die sozialen Gegebenheiten im Vorfeld des amerikanischen Unabhängigkeitskriegs aus erster Hand zu erleben, um so geschichtliches Wissen über diese Epoche zu erwerben (vgl. Foreman 2004). In diesem optisch und technisch aufwändig gestalteten MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Game) können die Lernenden unterschiedliche Rollen wie Farmbesitzer, Handwerker oder Sklave einnehmen, sich dabei frei in der authentisch nachgeahmten Siedlung Williamsburg bewegen und mit menschlichen Mitspielern und computergesteuerten Nonplaying Characters (NPCs) interagieren. Im Rahmen von Spieleepisoden (Kapiteln) wird ein Erzählstrang vorangetrieben, der die Entwicklung zum Revolutionskrieg nachvollziehbar machen soll.

So eindrucksvoll Leuchtturmprojekte wie »Revolution« wirken, so stellt sich doch die Frage, ob das Prinzip tatsächlich in der Breite tragfähig ist, wie es die Verfechter von DLGs unterstellen. Sieht man einmal von der Ressourcenfrage ab, also dem Aufwand, der zur Entwicklung solch komplexer Lernspiele erforderlich ist, so geht es hierbei vor allem um das Problem der didaktischen Qualität. Denn zweifellos ist es nicht so, dass Spiele *per se* lernwirksam sind, vielmehr lässt sich mit Negativbeispielen belegen, dass auch ein aufwändig gestaltetes DLG letztlich keine effektive Lernumgebung sein muss.

Um die Frage nach der Qualität von DLGs zu beantworten, brauchen wir daher ein genaueres Verständnis der Lernprozesse, die beim Spielen stattfinden. Es macht Sinn, diese Analyse zunächst einmal auf reine Unterhaltungsspiele zu beziehen, da es ja darum gehen soll, die lernwirksamen Mechanismen konventioneller digitaler Spiele auf die Entwicklung digitaler Lernspiele zu übertragen. Zusätzlich müssen bei einer lerntheoretischen Analyse von Computerspielen nicht nur lehr-lern-theoretische Aspekte im engeren Sinne berücksichtigt werden, sondern auch motivationale und emotionale Gesichtspunkte, da diese besonders beim Spiel eine herausgehobene Rolle einnehmen (vgl. Bartlett/Ander-son/Swing 2009).

Lehr-lern-theoretische Perspektive

Bei einer lehr-lern-theoretischen Analyse des Lernens in und mit digitalen Spielen sind verschiedene lerntheoretische Ansätze zu berücksichtigen. Die wichtigsten sind Behaviorismus, Kognitivismus, individueller sowie sozialer Konstruktivismus (vgl. Hense/Mandl 2009). Diese schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich, da die jeweiligen Lernmechanismen einerseits in Bezug auf unterschiedliche Lernziele und -ergebnisse wirksam sind und andererseits in verschiedenen Spieltypen und -genres in unterschiedlichem Maße aktiviert werden.

Aus *behavioristischer Perspektive* ist vor allem das Prinzip der operanten Konditionierung mit den beiden Mechanismen Verstärkung und Bestrafung relevant. Verstärker finden sich vielfach in Computerspielen, etwa indem das Fortkommen durch das Erreichen neuer Spielstufen (*levels*) belohnt wird, indem immer neue Fähigkeiten erworben werden können oder schlicht in Form von Punkten und dem Schlagen eines *high-scores*. Am deutlichsten erkennbar sind solche Verstärker in Action-, Renn- und Sportspielen, wo die Spieler jederzeit

ein sehr unmittelbares Feedback über Erfolg und Misserfolg einer Handlung erhalten. Bestrafungen im behavioristischen Sinne bestehen etwa im Verlust eines »Lebens« oder in der Niederlage gegen menschliche oder computergesteuerte Gegner. Behavioristische Lernmechanismen sind vor allem effektiv in Bezug auf das Einüben und Wiederholen von Routinen, primär im Wahrnehmungs- und motorischen Bereich, aber auch beim Erwerb von Faktenwissen. Aus *kognitivistischer Sichtweise* können viele digitale Spiele vor allem als Problemlösungsaktivitäten interpretiert werden. Dies geschieht etwa, wenn die Spieler auf Basis von Informationen, die in den Spielkontext oder das Spielgeschehen eingebettet sind, mehr oder weniger komplexe kognitive Probleme lösen müssen. Spiele, die auf diesem Prinzip basieren, enthalten eine starke narrative Komponente, und die Spieler müssen sich oft zwischen verschiedenen Lösungsmöglichkeiten oder Alternativwegen entscheiden. Klassisches Beispiel sind vor allem Abenteuer- und Rollenspiele. Neben der Problemlösung kann in diesen Spielen auch der Erwerb von Fakten- und Verständniswissen gefördert werden, wenn dieses in den Kontext der Handlung und der zu lösenden Aufgaben eingebettet ist.

Aus *individuell-konstruktivistischer Perspektive* können Spiele als realitätsnahe und aktivierende Umgebung für selbstgesteuerte, kooperative und problemorientierte Lernaktivitäten betrachtet werden. Voraussetzung sind dabei herausfordernde Aufgaben oder Problemstellungen, die die Spieler als authentisch und relevant empfinden, entweder in Bezug auf die Spielrealität, mit der sie sich identifizieren, oder in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen. Ausgehend von solchen Problemstellungen ermöglicht das Spiel dann über die inhaltliche Auseinandersetzung und das Ausprobieren verschiedener Lösungsansätze, Erfahrungen mit einem bestimmten Gegenstandsbe- reich oder Phänomen zu sammeln und zu reflektieren. Exemplarisch sind hier

Strategie- und Aufbauspiele, da sie auf mehr oder weniger naturgetreuen Simulationen spezifischer Ausschnitte der Realwelt basieren, die als exemplarischer Kontext für die genannten Aktivitäten dienen können.

Aus der Perspektive des *sozialen Konstruktivismus* schließlich rücken soziale und kooperative Aspekte von Computerspielen in den Vordergrund. Lernen im Kontext von Computerspielen lässt sich hier interpretieren als gemeinsame Konstruktion von sozial geteiltem Wissen, wie sie etwa in der Forschungs- tradition zu Learning Communities oder zur kollektiven Informationsverarbeitung untersucht wird. Am deutlichsten lassen sich die entsprechenden Prozesse im Kontext von MMORPGs beobachten. Dort schließen sich die Spieler gewöhnlich zu Teams mit klarer Rollenverteilung zusammen, um Aufgaben zu meistern, deren Lösung oft einen erheblichen gemeinsamen Planungs- und Koordinationsvorlauf erfordern. Die Spieler kommunizieren und kooperieren dazu nicht nur innerhalb der Spielwelt, sondern nutzen oft auch Community-Elemente wie Online-Foren, Chats oder Instant Messaging zur Koordination und zum Erfahrungsaustausch.

Emotionspsychologische Analyse

Der Einfluss von Emotionen auf Lernprozesse wurde im Kontext der Lehr-Lern-Forschung bisher eher vernachlässigt (vgl. Astleitner 2000). Gerade im Kontext des Lernens in Computerspielen liegt es aber auf der Hand, sie in die Betrachtung einzubeziehen. Auch wenn der Forschungsstand insgesamt relativ dünn ist, so lässt sich doch mit einiger Sicherheit im Allgemeinen sagen, dass *positive Emotionen* wie Freude oder Zufriedenheit einen positiven Einfluss auf effektives Lernen haben. Bei *negativen Emotionen* dagegen ist zu unterscheiden zwischen deaktivierenden negativen Emotionen wie Langeweile oder Hoffnungslosigkeit und aktivierenden negativen Emotionen wie Angst oder Ärger. Während von

deaktivierenden Emotionen angenommen werden kann, dass sie generell ungünstig für Lernprozesse sind, ist der Einfluss aktivierender negativer Emotionen komplexer. Sie können einerseits in der richtigen Dosis aktivierend wirken, andererseits können sie aber im Übermaß auch blockieren (vgl. Rheinberg 1999). Selbst bei richtiger Dosierung ist allerdings Vorsicht geboten, da die motivationale Wirkung negativer Emotionen wie Angst oder Ärger extrinsisch ist, also vom eigentlichen Lerninhalt und -prozess eher ablenkt.

Betrachtet man die einzelnen Emotionen in Bezug auf Computerspiele genauer, so sind zweifellos Spaß und Freude diejenigen, die als erste ins Auge springen. Versucht man allerdings zu identifizieren, was genau den Spielern Spaß und Freude macht, so erhält man sehr heterogene Antworten (vgl. Choi/Kim/Kim 1999). Sie reichen von ästhetischen Designmerkmalen wie Grafik, Animation, Musik und Soundeffekten über Aspekte der Spielhandlung (*story*), die Möglichkeit zum »Eintauchen« in eine als faszinierend empfundene Spielwelt oder zur Übernahme einer künstlichen Identität, bis hin zu der Freude an Erfolgserlebnissen oder sozialen Aspekten des Spielens. Gleichzeitig geht es auch darum, den Spielspaß nicht zu trüben, etwa durch ein zu niedriges oder zu hohes Anforderungsniveau, durch subjektive Ungerechtigkeiten oder auch Usability-Probleme. Neben Spaß und Freude sind vor allem Neugier, Zufriedenheit und Stolz weitere positive Emotionen, die in Computerspielen insbesondere in Bezug auf Lernprozesse förderlich sein können.

Im Bereich der negativen Emotionen versteht es sich von selbst, dass Computerspiele darauf angelegt sind, deaktivierende Emotionen wie Langeweile oder Hoffnungslosigkeit zu minimieren. Aktivierende negative Emotionen werden dagegen teils ganz bewusst eingesetzt. So ist ein gewisser Ärger, wenn Spielziele nicht im ersten Anlauf erreicht werden, sicherlich Voraussetzung, um es ein weiteres Mal zu versu-

chen. Auch Angst spielt in bestimmten Spielgenres wie Ego-Shootern eine gewisse Rolle, vor allem wenn sie in Horrorszenarien spielen. Damit ist aber gleichzeitig auch schon die Zwiespältigkeit von negativen Emotionen thematisiert, denn entsprechende Mechanismen will vermutlich niemand ernsthaft für intendierte Lernprozesse fruchtbar machen. In Bezug auf die Nutzung von Computerspielen zu Lernzwecken lässt sich damit wohl das Fazit ziehen, dass man nichts falsch macht, wenn man sich bemüht, positive Emotionen zu maximieren und negative Emotionen generell weitgehend zu vermeiden. Analysiert man erfolgreiche Computerspiele in Bezug auf ihre emotionspsychologische Gestaltung, so zeigt sich, dass es diesen in der Regel exemplarisch gelingt, den oben genannten Aspekten weitgehend gerecht zu werden. Beispielhafte Techniken, die dazu eingesetzt werden, sind ein State-of-the-art-Design, ein adaptiver Schwierigkeitsgrad, zielgruppenspezifische Spielwelten und -handlungen oder eine selbsterklärende Bedienung. Gleichzeitig fällt aber auch auf, dass klare Defizite in Bezug auf einzelne der genannten Aspekte Spiele nicht unbedingt davon abhalten, erfolgreich zu werden. Dies spricht einerseits dafür, dass emotionspsychologisch förderliche Merkmale bis zu einem gewissen Grad untereinander kompensatorisch wirken und dass hier individuell unterschiedliche Präferenzen der Spieler eine starke Rolle spielen und berücksichtigt werden wollen.

Motivationspsychologische Analyse

Eine letzte wichtige theoretische Perspektive auf das Lerngeschehen in Computerspielen liefert die Motivationstheorie, wobei eine Reihe von Ansätzen herangezogen werden kann, um zu verstehen, warum Computerspiele für viele Spieler so attraktiv und motivierend sind. Zu den relevantesten gehören sicherlich Konstrukte wie Lei-

stungsmotivation, soziale Motivation, Selbstwirksamkeit, Interesse und Flow-Erleben (vgl. Urhane 2008). Besonders interessant ist die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993), die teils Elemente der zuvor genannten Ansätze integriert. Sie konzentriert sich auf das Erklären intrinsischer Motivation, die als besonders lernwirksam gilt, da sie nicht von externen Anreizen getrieben wird, sondern sich auf die jeweilige Tätigkeit selbst richtet. Daher lohnt es sich gerade im Kontext des Lernens in Computerspielen, auf sie genauer einzugehen.

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert, dass intrinsische Motivation auf die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit angewiesen ist. *Kompetenzerleben* entspricht in etwa dem Selbstwirksamkeitskonstrukt und beschreibt die Erfahrung, dass man in der Lage ist, in einer Situationen erfolgreich agieren zu können. Zweifellos gehört es zu den wichtigsten und attraktivsten Eigenschaften von Computerspielen, dass sie den Spielern kontinuierlich Selbstwirksamkeitserlebnisse vermitteln. Besonders interessant ist dabei natürlich, dass diese auch in Kontexten möglich sind, zu denen man in der Realität in der Regel keinen Zugang hat, sei es das Steuern eines Rennautos im Rennspiel, das Regieren einer Stadtgemeinde in einer Aufbausimulation oder der Kampf gegen Drachen im 3D-Rollenspiel.

Autonomie beschreibt im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie die Möglichkeit, frei von fremdbestimmten Zwängen eigenen Zielen, Interessen und Neigungen nachzugehen. Während manche Computerspiele einen sehr linearen Spielverlauf vorgeben, bieten doch die meisten zumindest in einzelnen Aspekten gewisse Freiheitsgrade. Exemplarische Beispiele für weitestgehende Autonomie in Computerspielen finden sich in den schon erwähnten MMORPGs. Ihr Hauptanreiz besteht darin, dass sie eine simulierte Realität zur Verfügung stellen und es den Spie-

lern überlassen, sowohl ihren Spielcharakter als auch dessen Handlungen in eine beliebige Richtung zu entwickeln. Ein konkretes Spielziel oder -ende gibt es hier oft nicht mehr. Natürlich sind der Autonomie dabei durch die Simulationsgesetze und -beschränkungen Grenzen vorgegeben, und es liegt an der Simulation, den Spielern ausreichend Spielräume und Anreize zur Ausgestaltung dieser Spielräume zu bieten. Als dritte wichtige Voraussetzung motivierten Handelns postuliert die Selbstbestimmungstheorie *soziale Eingebundenheit*. Gemeint ist damit das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft, seien es Gleichgesinnte, Peers oder auch Kollegen. Auch hier bieten insbesondere die sozialen Elemente moderner Multiplayer-Spiele natürlich ein enormes Potenzial. Deutlich wird dies vor allem außerhalb der eigentlichen Spielwelten in den vielen Online-Communities, die rund um populäre Spiele entstehen. Interessant ist aber, dass Gefühle der sozialen Eingebundenheit auch mit virtuellen Charakteren entstehen können. Dies können etwa virtuelle Familienmitglieder im Rahmen von Simulationen wie der populären »Sims«-Reihe sein oder computergesteuerte »Party«-Mitglieder in Adventures oder kampforientierten Spielen, denen mit Hilfe von filmartigen Zwischensequenzen ein eigener Charakter eingehaucht wird.

Qualitätskriterien von Digital Learning Games

Was folgt aus den obigen lern-, emotions- und motivationstheoretischen Analysen des Lernens in Computerspielen? Schließt man sich der Argumentation an, dass sich digitale Lernspiele die in konventionellen Unterhaltungsspielen wirksamen Mechanismen zunutze machen können, um intendierte Lernprozesse zu unterstützen, dann können unsere Analysen zur Ableitung von Qualitätskriterien für DLGs aus lernpsychologischer Sicht herangezogen werden. Auf Basis dieser

Überlegungen haben wir ein Kriterienraster erarbeitet, das im Rahmen der Konzeption, der Qualitätsanalyse und der formativen Evaluation von verschiedenen kommerziellen und Non-Profit-Lernspielen eingesetzt werden konnte. Dabei zeigte sich, dass sich mit Hilfe des Kriterienrasters konstruktive Vorschläge zur lernpsychologischen Optimierung identifizieren lassen, die in der gemeinsamen Diskussion mit Spielentwicklern zur Umsetzung gebracht werden können. Einige wichtige Erfahrungen lassen sich zum Einsatz des Kriterienrasters bereits jetzt festhalten. Zunächst wird deutlich, dass viele DLGs das lernpsychologische Potenzial von Computerspielen nur in Ansätzen ausnutzen. An der Oberfläche fällt bei der Analyse oft als erstes ins Auge, dass viele DLGs aufgrund des meist viel geringeren Budgets technisch nicht mit kommerziellen Spielen mithalten können. Wie bereits angedeutet, muss aber ein einfacheres Erscheinungsbild nicht notwendigerweise dem Erfolg eines (Lern-)Spiels im Wege stehen, wie schon der wachsende Markt der Casual Games und Handy-Spiele zeigt. Viel gravierender als die technische Unterlegenheit ist aber die lernpsychologische, die mit dem Kriterienraster aufgedeckt werden kann. Drei Probleme sind vielen DLGs gemeinsam.

- Erstens werden teils unpassende Lernmechanismen für Lernziele und -inhalte eingesetzt. So hat das behavioristische Verstärkungslernen durchaus seinen Platz, aber eher dort, wo es um Einüben und Wiederholen von Faktenwissen geht, und nicht beim Erlernen neuer Inhalte oder wenn es zu einem tieferen Verständnis der Lerninhalte kommen soll.
- Zweitens wird oft nicht die Bandbreite zur Verfügung stehender lernförderlicher Mechanismen ausgenutzt und in sinnvoller Weise kombiniert. Stattdessen ist oft eine einseitige Konzentration auf einzelne Aspekte wie attraktives Design, häufige Verstärker oder ein starkes narratives Element festzustellen. Ein

gutes Design hilft aber nicht, wenig attraktive Spiel- und Lernmechanismen zu kaschieren, häufige Verstärker verlieren ihre Motivationskraft, wenn sie zu leicht zu erreichen sind, und ein starkes narratives Element fesselt nur dann auf Dauer, wenn die Spieler auch ausreichend Gelegenheit zum Interagieren mit der Spielwelt bekommen.

- Drittens, und hier liegt die vermutlich größte Herausforderung, geht es immer darum, Spielen und (intendiertes) Lernen zu einer organischen Synthese zu führen. In der Analyse zeigt sich aber, dass manches Lernspiel in Wahrheit ein E-Learning-Programm ist, das um zusätzliche Spielelemente ergänzt wurde. Obwohl also eine spielerische Rahmenhandlung vorhanden ist, werden die eigentlichen Inhalte dann wieder in Form von Folienpräsentationen oder gesprochenen Instruktionstexten transportiert, nur dass diese mehr oder weniger geschickt in die Spielhandlung eingebettet werden.

Ausblick

Dass Computerspiele einflussreiche Lernumgebungen darstellen, wurde bis heute vor allem im Kontext der Medienwirkungsforschung thematisiert. Sie hat sich in der Vergangenheit primär auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen konzentriert und inzwischen recht eindeutige Belege dafür erbracht, dass diese sowohl kurz- als auch langfristige Effekte auf das Erleben und Verhalten der regelmäßigen Spieler haben (vgl. Barlett/Anderson/Swing 2009). Trotz dieser negativen Aspekte sehen wir keinen Grund, das Lernpotenzial von Computerspielen nicht im positiven Sinne für produktive Lernprozesse nutzen zu wollen.

Welche Herausforderungen das mit sich bringt, zeigen die dargestellten Schwierigkeiten, mit denen viele DLGs bis heute zu kämpfen haben. Hinter all diesen Schwierigkeiten steht vermutlich ein Grundproblem in Bezug

auf die Hypothese, dass die Vorteile von reinen Computerspielen ohne Weiteres auf DLGs zu übertragen sind. Dieses Grundproblem besteht darin, dass das Lernen *in* Computerspielen etwas anderes ist als das Lernen *mit* Computerspielen. Nur wenn es gelingt, intendierte Lernprozesse in einer echten Synthese mit Spielprozessen zu verknüpfen, wird sich die obige Hypothese erfüllen lassen.

Dennoch sehen wir gute Möglichkeiten für die effektive Nutzung von DLGs, wenn zentrale lernpsychologische Erkenntnisse Berücksichtigung finden, wie wir sie in unserer Kriterienliste zusammengefasst haben. Verlässt man sich aber auf die Lernwirksamkeit des Mediums Computerspiel allein, so steht zu befürchten, dass wieder einmal ein an sich vielversprechender Ansatz mit viel Potenzial zur effektiven Förderung von Lernprozessen aufgrund von Defiziten in der lehr-lern-theoretisch fundierten Umsetzung zu großen Ernüchterungen führt, wie es ähnlich auch schon beim E-Learning der Fall war.

Literatur

- Astleitner, H. (2000): Designing emotionally sound instruction. The FEASP-approach. In: Instructional science, H. 28, S. 169–198
- Barlett, C. P./Anderson, C. A./Swing, E. L. (2009): Video Game Effects – Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence. In: Simulation & Gaming, H. 40 (3), S. 377–403
- Choi, D./Kim, H./Kim, J. (1999): Toward the Construction of Fun Computer Games: Differences in the views of developers and players. In: Personal Technologies, H. 3 (3), S. 92–104
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223–238

Foreman, J. (2004): Video Game Studies and the Emerging Instructional Revolution. In: Innovate, H. 1(1). URL: www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=2 (Zugriff: 12.5.2009)

Gee, J. P. (2007): Good Video Games + Good Learning. Collected essays on video games, learning and literacy. New York

Hense, J./Mandl, H. (2009): Bildung im Zeitalter digitaler Medien – Zur wechselseitigen Verflechtung von Bildung und Technologien. In: Henninger, M./Mandl, H. (Hrsg.): Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Weinheim, S. 21–40

Picot, A./Zahedani, S./Ziemer, A. (Hrsg.) (2008): Spielend die Zukunft gewinnen. Wachstumsmarkt Elektronische Spiele. Berlin

Prensky, M. (2001): Digital Game-Based Learning. St. Paul (MN)

Rheinberg, F. (1999): Motivation und Emotion im Lernprozess. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, S. 189–204

Urhahne, D. (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: Psychologische Rundschau, Jg. 59, S. 150–166

Abstract

Anhand von Unterhaltungsspielen werden lernwirksame Mechanismen des Computerspiels namhaft gemacht. Dies erfolgt zunächst im Blick auf lehr-lern-theoretische Forschungen. Dabei werden Ansätze des Behaviorismus, des Kognitivismus, des individuellen und des sozialen Konstruktivismus nebeneinandergestellt. Im emotionspsychologischen Zugriff werden aktivierende und deaktivierende Emotionen im Blick auf ihren Lerneffekt unterschieden. Unter motivationspsychologischer Perspektive wird besonders der Selbstbestimmungstheorie Bedeutung beigegeben, da sie auf die Grundbedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomie

und soziale Eingebundenheit abhebt. Dann erfolgt der Perspektivwechsel zu eigens für Lernzwecke gestalteten Spielen. Die Autoren liefern ein Raster für Qualitätskriterien, deren Beachtung ein Maximum an Lernförderlichkeit sichern hilft.



Dr. Jan Ulrich Hense ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: jan.hense@psy.lmu.de



Dr. Heinz Mandl ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: heinz.mandl@psy.lmu.de

Ein Game Based Training für die
Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

DER LERNER ALS VIRTUELLER EXPERTE

Thorben Wist / Steffen Malo / Barbara Cramm

Der virtuelle Raum eines Computerspiels macht's möglich: Der funktionale Analphabet erlebt sich als schriftsprachkompetent – relativ zu einer Umwelt vollständigen Analphabetentums. Auf solche Effekte setzt das Projekt Alhabit, das sich zum Ziel gesetzt hat, ein motivierendes Lernspiel für Erwachsene zu entwickeln, die erhebliche Probleme mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen haben. Alhabit ist ein Verbundprojekt des Fraunhofer-Instituts für Graphische Datenverarbeitung in Rostock, des Deutschen und des Mecklenburg-Vorpommerschen Volkshochschul-Verbands sowie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Das Projekt wird im Rahmen des Förderschwerpunkts »Alphabetisierung/ Grundbildung für Erwachsene« vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

In der öffentlichen Debatte wurden in den letzten Jahren Computerspiele zumeist äußerst kritisch betrachtet. Dabei diskutierte man häufig die negativen Folgen des Konsums von Computerspielen. Schlagwörter wie »Killerspiele«, »Computerspielesucht« und »soziale Isolation« durch Computerspiele waren in der Debatte zu vernehmen (vgl. Mies 2008). Bei einer differenzierteren Betrachtung von Computerspielen wird deutlich, dass sie neben den Risiken auch durchaus positive Wirkungen haben, die für Schule und berufliche Qualifikation genutzt werden können (vgl. Breitlauch 2008). Denn Benutzer von Computerspielen beschäftigen sich häufig über einen längeren Zeitraum mit komplexen Inhalten, ohne nach kurzer Zeit frustriert aufzugeben. Dies wird durch verschiedene »Faszinationselemente« von Computerspielen unterstützt (vgl. Freitag 2005), die z.T. struktureller Natur sind (z.B. Regelsystem), im Medium liegen (z.B. Grafik und Audio) oder auch inhaltlicher Natur sind (z.B. Story und

Charaktere). Dennoch eignen sich nicht alle Genres von Computerspielen gleich gut zur Vermittlung von Lerninhalten. Vorrangig werden Adventures zum spielerischen Lernen genutzt (z.B. die Reihe Global Conflicts, www.globalconflicts.eu). Diese bieten durch »Storytelling« und Dialoge die meisten Möglichkeiten, Lernmaterial zu vermitteln (vgl. Bopp 2008, S. 7).

»Balance zwischen Herausforderungen und Möglichkeiten«

Spielerisches Lernen und eine damit unterstellte Leichtigkeit erscheinen verlockend im Gegensatz zum mühsamen, anstrengenden, ernsthaften Lernen. Dabei besteht hinsichtlich der Anforderungen nicht unbedingt ein Gegensatz zwischen Spielen und Lernen. Spielen ist keine leichte Sache, denn es macht nur dann Spaß, wenn die Balance zwischen der Herausforderung durch das Spiel und den eigenen Möglichkeiten zur angemessenen Bewältigung des

Spiels in etwa ausgewogen ist. Das ist beim Lernen (nicht beim Belehrt-Werden!) ähnlich. Spielerisches Lernen verbindet die Anstrengung und Motivation, ein Spiel zu gewinnen, mit dem Erlernen, Anwenden und Trainieren von Wissen und Fertigkeiten, wobei der Fokus sowohl auf neuen als auch auf der Vertiefung bereits vorhandener Kompetenzen liegen kann. Die Verbindung von Spielen und Lernen wird bisher für Erwachsene eher kritisch und als unernst betrachtet, dabei ist dies z.B. für Kinder selbstverständlich (vgl. Flitner 2007)

Welche Eigenschaften unterstützen nun das Lernen im Spielen? Spielende sind prinzipiell eher hoch motiviert, denken problemlösungsorientiert und je nach Anforderungen auch strategisch, sind einem zunehmenden und adaptiven Schwierigkeitsgrad ausgesetzt, müssen sich zwischen verschiedenen Lösungswegen entscheiden und die Spielziele meist mit begrenzten Ressourcen erreichen. Dies sind durchaus Ansatzpunkte, die erfolgreiche Lernprozesse unterstützen können. In jedem Spiel werden die Regeln genutzt (und manchmal auch missbraucht), um das Spiel zu gewinnen oder möglichst viele Punkte zu erreichen. Dabei werden Informationen über die spielinternen Regeln und Regelzusammenhänge benötigt, die dann entsprechend angewendet werden müssen.

Diese Umstände macht sich auch das Game Based Training (GBT) zunutze: Im Kontext dieses Artikels wird unter GBT die Konkretisierung spielerischen Lernens in computerbasierten Lernspielen verstanden (zur Gegenüberstellung von Serious Games, Game-based Learning etc. vgl. Lampert u.a. 2008), wobei der Fokus weniger auf dem Erwerb neuer Kompetenzen, sondern vielmehr auf der vertiefenden Anwendung und Festigung bereits erlernter Fähigkeiten liegt. Zugleich ermöglicht das GBT durch den geschützten Rahmen auch das Ausprobieren alternativer Handlungsoptionen. Die zu erlernenden oder zu trainie-

renden Inhalte werden bei GBTs in das Regelsystem integriert und dadurch Bestandteil des zum Spielgewinn führenden Spiel- und Lernprozesses. Das GBT kann den Spielenden dabei auf verschiedenen Ebenen mit Hilfen unterstützen: beim Erlernen der Bedienung des GBT, soweit sie nicht intuitiv ist, beim Finden und Erkennen von Aufgaben und bei der (inhaltlichen) Lösung von Aufgaben.

Wenn man nun GBTs zum Kompetenzerwerb oder in formellen oder informellen Bildungskontexten einsetzen möchte, sind verschiedene Ansätze denkbar: Entweder wird entsprechend den Lernzielen ein geeignetes GBT oder auch ein kommerzielles Computerspiel ausgesucht, das didaktisch eingebettet werden muss (evtl. hoher Aufwand für die didaktische Einbettung), oder man entwickelt ein für genau den gewünschten Kontext und die Zielgruppe geeignetes GBT (meist kostenintensiv) oder bindet bei Eignung der Zielgruppe diese in die Entwicklung ein und gestaltet damit auch den Entwicklungsprozess didaktisch bzw. macht den Entwicklungsprozess zum Bestandteil des Lernprozesses (ergebnisoffen und zielgruppenabhängig) (vgl. van Eck 2006, S. 6). Im Kontext des Projekts Alphabit (www.projekt-alphabit.de) wird ein GBT explizit für die Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt.

Damit rückt eine Zielgruppe in den Fokus von Spieleentwicklern, die zuvor gesellschaftlich wenig beachtet wurde, aber bereits seit einiger Zeit erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit erfahren hatte: die Gruppe der Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, um an der Gesellschaft angemessen zu partizipieren; genauer: Geringqualifizierte, deren vorhandene Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen (insbesondere bezogen auf Schriftsprache) nicht dem entsprechen, was zur erfolgreichen Lebensbewältigung erforderlich wäre (vgl. Elfert 2006). Computerbasierte Lernspiele wurden bei dieser Zielgruppe bereits eingesetzt. Dabei handelte es sich zumeist um Computerlernspiele

aus dem Grundschulbereich. Speziell für diese Zielgruppe entwickelte Software ist kaum vorhanden (vgl. Tröster 2004). Seit Beginn der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen im Jahr 2003 (vgl. UNESCO 2003) wurden auch in Deutschland mehr Initiativen zu diesem Thema angestoßen. Ein besonderer Meilenstein war die Einrichtung der Internet-Plattform www.ich-will-lernen.de. Hier können Geringqualifizierte anonym und zugleich tutoriell betreut Lesen, Schreiben und Rechnen lernen und trainieren.

GBTs für die Zielgruppe gibt es indes noch nicht. Das BMBF-Forschungsprojekt Alphabit hat sich die Aufgabe gestellt, ein szenarienbasiertes GBT für geringqualifizierte junge Erwachsene zu realisieren. Das GBT besteht aus einer Rahmenhandlung und damit



Avatar Alex

verknüpften Aufgaben aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Ausgangspunkt der Geschichte sind die Probleme des arbeitslosen Hauptakteurs Alex, der in wirtschaftlichen Schwierigkeiten ist. Nach einem Blackout befindet sich Alex in einer vortechnischen Welt (Abb. unten) aus der er dringend wieder nach Hause muss, um sich um seine Mutter zu kümmern. Die vortechnische Welt wird durch einige Anachronismen aufgelockert, also Begebenheiten, die sich auf die aktuelle Zeit beziehen. Zugleich

stellt der Hauptakteur in dieser vortechnischen Welt einen Experten dar, weil nur wenige Personen überhaupt Rechnen, Lesen und Schreiben können. Alex ist neben anderen Charakteren



Eine Ratte hilft dem Spieler

eine Ratte zur Seite gestellt, welche ihm Hinweise gibt, um wieder in die Wirklichkeit gelangen zu können. Der erste Hinweis der Ratte ist, dass der Hauptakteur eine Hexe befreien muss, die ihn

in seine Welt zurückbringen kann. Um im Spielverlauf voran zu kommen, muss Alex verschiedene Aufgaben lösen und dadurch anderen Bewohnern der Spielwelt helfen. Diese Aufgaben sind an berufliche Tätigkeiten angelehnt, welche die verschiedenen Charaktere in dieser Welt ausüben. Diese beruflichen Tätigkeiten bieten immer Bezugspunkte zu beruflichen Tätigkeiten aus der wirklichen Welt (z.B. Gerichte nach Rezept zubereiten und kellnern) (Abbildung rechts).

In dem geschützten virtuellen Raum eines Computerspiels und speziell in alltags- und berufsbezogenen Settings können somit die Lerninhalte der Bereiche Alphabetisierung/Grundbildung orts- und zeitunabhängig trainiert und gefestigt werden. Da die Zielgruppe teilweise ein negatives Selbstbild und nur ein geringes Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten hat, kann ein virtueller Raum ohne reale negative Sanktionen förderlich sein. Aus diesem Grund wurde die Rahmenhandlung in



Irgendwo zwischen Rothenburg ob der Tauber und Dinkelsbühl: Mittelalter als Lebenswelt

eine andere Realität verlegt, um dem Spielenden die Möglichkeit zu geben, selbstständig Aufgaben zu lösen und so die eigene Kompetenz als solche zu erfahren.

Durch das Feedback des Spiels erfährt der Spielende zugleich auch eine Wertschätzung seiner »Hilfe«. Die Schwierigkeit der Aufgaben passt sich den Kompetenzen des Spielenden durch die Analyse der bisherigen Bearbeitung der Aufgaben an. Es soll dabei erreicht werden, dass der Spieler die Aufgaben als herausfordernd, aber auch als lösbar einschätzt. Mit diesem Prinzip werden die intrinsische Motivation und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit beim



Beim Kochen ist Schriftsprachkompetenz gefragt.

Spielenden gefördert. Fehler des Spielenden in den Aufgaben werden nicht negativ sanktioniert, sondern der Spielende wird durch die Ratte ermutigt, es weiter zu probieren, und es werden verschiedene Hilfen angeboten. Das Lernspiel wird als DVD im neu entstehenden Netzwerk Alphabetisierung ab Ende 2009 verteilt und alternativ im Internet zum Download bereitgestellt. Es kann grundsätzlich ohne tutorielle Begleitung gespielt werden. Ergänzende Lehrungsunterlagen und Workshops für Multiplikatoren und Kursleitende bieten die Chance, einzelne Aspekte des Spiels in den Kursen aufzugreifen und didaktisch einzubinden.

Dabei entsteht die Frage, wie ein solches GBT möglichst effektiv eingesetzt werden kann und wie die Wirkung in den Kursen sein wird. Eine genaue

Betrachtung der Wirkung kann nur im Kontext des Einsatzes erfolgen. Denn wie bei allen Lernmaterialien hat der Lehrende einen erheblichen Einfluss auf die Wirkung des Materials, das eingesetzt wird (vgl. Kerres 2003, S. 272). Weiterhin kann das GBT nicht als Ersatz für »klassische« Angebote, sondern nur als eine sinnvolle Erweiterung eingesetzt werden, um vorher vermittelte Inhalte zu trainieren und zu vertiefen. Deshalb ist die Frage nach einer effektiven Einbettung von GBT in bisherige Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung von hoher Bedeutung. Lehrende sollten sich zur Vorbereitung intensiv mit dem Spiel auseinandersetzen, um die Kursteilnehmenden in das Lernmaterial einführen zu können. Bevor ein GBT eingesetzt wird, sollten Lehrende ihre eigene Einstellung zu Computerspielen reflektieren, da diese das Kursgeschehen und damit auch die Kursteilnehmenden beeinflussen könnte. Die Einbindung in den Unterricht ist ein weiterer Aspekt, welcher bei der Vorbereitung beachtet werden muss. Derzeit erfolgt die erste Erprobung des GBT Alphabit in Grundbildungskursen in Mecklenburg-Vorpommern, erste Ergebnisse werden im Juli 2009 vorliegen.

Innerhalb des Unterrichts sollte den Kursteilnehmenden die Möglichkeit des Austausches von Lösungswegen und Erfolgserlebnissen angeboten werden, um kooperatives Lernen zu ermöglichen und Kommunikationsprozesse über thematische Aspekte oder Aufgaben des GBT anzustoßen.

Die Feststellung, dass der Einsatz von neuen Medien selbstgesteuertes Lernen einerseits fördert, andererseits aber auch voraussetzt (vgl. Kerres 2001, S. 269) verlangt im Rahmen des Einsatzes von Computerspielen im Bereich der Grundbildung eine besondere Aufmerksamkeit. In der vorhandenen Literatur (vgl. Döbert 1997) zur Lernsituation von Menschen in Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen wird deutlich, dass bei den Lernenden

möglicherweise nicht alle Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen vorhanden sind. Während des Einsatzes des GBTs müssen neben der Vermittlung von Wissen, um die Aufgaben lösen zu können, auch Lernstrategien vermittelt werden, wie ein GBT erfolgreich zu bewältigen ist.

»Motivierendes Szenario«

Bei dem Einsatz eines GBT gilt es, dies zu beachten, und falls notwendig, sollten die Kursleitenden während des Einsatzes hier unterstützend eingreifen. Im Rahmen des Projektes Alphabit werden auch entsprechende Qualifizierungsangebote für Kursleitende entwickelt. Der Erfolg von GBT in Grundbildungskursen ist allerdings nicht nur von den Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden abhängig, sondern auch von den vorherrschenden strukturellen Bedingungen. Dazu zählen etwa die Ausstattung von Computerräumen, der regelmäßige Zugang zu diesen Räumen sowie die Möglichkeit, neue Programme installieren zu können.

Ausgehend von der alltagskulturellen Bedeutung von Computerspielen für junge Erwachsene und den Möglichkeiten und Zugängen spielerischen Lernens wurden anhand des Projektes Alphabit Möglichkeiten diskutiert, wie GBTs auch in Alphabetisierung und Grundbildung unterstützend eingesetzt werden können. Wenn sich GBTs in diesem Kontext als geeignete Lernmaterialien erweisen, wird die bisherige Bandbreite möglicher Methoden und Materialien um ein sehr motivierendes Lernszenario ergänzt.

Literatur

Breitlauch, L. (2008): Lernst du noch, oder spielst du schon? URL: www.bildungaktuell.at/media/BILDUNGaktuell_12_2008.pdf (Stand: 19.01.2009)

Bopp, M. (2008): Storytelling und parasoziales Design als Motivationshilfen in Computerlernspielen. In: *Medienpädagogik*, H. 15, URL: www.medienpaed.com/15/bopp0812.pdf (Stand: 27.05.2009)

Cobb, S./Stanton Fraser, D. (2005): Multimedia Learning in Virtual Reality. In: Mayer, R. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge, S. 525–548

Döbert, M. (1997): Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In Eicher, T. (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen, S. 117–139

Eck, R. van (2006): Digital Game-Based Learning. In: EducauseReview, H. 2, S. 16–30

Elfert, M. (2006): Analphabetismus und Alphabetisierung weltweit und in Europa. In: Knabe, F. (Hrsg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 33–37

Flitner, A. (2007): Spielen – Lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim

Freitag, D. (2005): Faszinationselemente in Computerspielen: Erkenntnisse von Fachjournalisten und Wissenschaftlern im explorativen Vergleich. Augsburg

Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung 2. Aufl. München

Kerres, M. (2003): Zu Wirkungen und Risiken neuer Medien in der Bildung: Warum Medien keine Arznei für die Bildung sind. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld, S. 261–278

Lampert, C./Schwinge, Ch./Tolks, D. (2008): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. H. 15/16, URL: www.medienpaed.com/15/lampert0903.pdf (Stand: 01.05.2009)

Mies, M. (2008): Aufruf gegen Computergewalt. URL: www.nrhz.de/flyer/media/13254/Aufruf_gegen_Computergewalt.pdf (Stand: 19.01.2009)

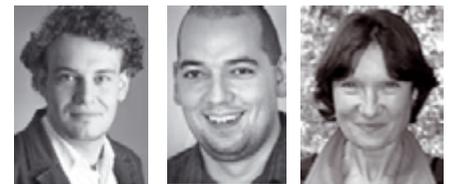
Tröster, M. (Hrsg.) (2004). Von der Praxis für die Praxis. Kurleiter/innen-Berichte über Erfahrungen mit Lernsoftware in Grundbildung und Alphabetisierung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/troester04_02.pdf (Stand: 28.05.2009)

UNESCO (2003). About the Decade: UNESCO Education. URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand: 17.03.2009)

Abstract

Im Rahmen eines Verbundprojekts wird derzeit ein Lernspiel für erwachsene funktionale Analphabeten entwickelt. Nach den generell positiven Erfahrungen mit der Rolle neuer Medien in der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe erproben die Projektpartner, darunter das Deutsche Institut für

Erwachsenenbildung, dezidiert das Game Based Training. Der Beitrag führt ein in die grundlegende Konzeption des Spiels und formuliert erfolgskritische Faktoren seines Einsatzes. Das Spiel arbeitet mit dem Effekt, den Lerner in eine Welt zu versetzen, in der er – relativ zur Umwelt – als schriftsprachlicher Experte gelten kann.



Thorben Wist ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: wist@die-bonn.de

Steffen Malo ist Projektleiter von Alphabet beim Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung in Rostock.

Kontakt: steffen.malo@igd-r.fraunhofer.de

Barbara Cramm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV).

Kontakt: Cramm@dvv-vhs.de

Links zum Thema

 www.akademieremscheid.de

Der Fachbereich Spielpädagogik der Akademie Remscheid bietet u.a. eine Übersicht über Fortbildungsangebote zu spielerischen Formen des Lernens und Informationen zum »Netzwerk Spielpädagogik«, das sich an der Akademie gegründet hat.

 www.deutsches-spiele-archiv.de

Das Deutsche Spiele-Archiv in Marburg ist ein wissenschaftliches Dokumentations- und Forschungszentrum, das sich im Schwerpunkt mit den Spielen im Sinne der »Board and Table Games« beschäftigt. Im Zentrum der Archivarbeit steht die Dokumentation und Archivierung der Spielentwicklung im deutschsprachigen Raum nach 1945.

 www.e-s-g.eu

Die Europäische Spiele-Sammler Gilde e.V. ist ein Verein zur Förderung des Kulturguts Spiel und der Erforschung seiner Geschichte sowie zur Förderung des Erfahrungsaustausches bei der Erfassung und Sicherung des europäischen und internationalen Spiele-Erbes.

 www.ludovico.at

Das österreichische Institut für Spielkultur und Spielpädagogik in Graz ist ein Verein zur Förderung des Spiels, der sogar eine eigene »Spielosophie« entwickelt hat. Ludovico bietet auch Weiterbildung für Pädagog/innen zu unterschiedlichen Themen an.

 www.spiel-des-jahres.com

Der Kritikerpreis »Spiel des Jahres« wird seit 1978 vergeben. Die Auszeichnung ist aber

nur Mittel zum Zweck: Mit ihr will der gleichnamige Verein Impulse für die Entwicklung wertvoller, entsprechend gestalteter neuer Spiele geben. Auf diese Weise sollen Akzente gesetzt und die Verbreitung von Gesellschafts- und Brettspielen gefördert werden.

 www.spielgut.de

Der »spiel gut Arbeitsausschuss Kinderspiel und Spielzeug e.V.« ist eine auf Spielzeug und Spiele spezialisierte gemeinnützige Verbraucherberatung. Er wurde 1954 von Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen aus Medizin, Psychologie, Pädagogik, Kunst und Architektur gegründet. Ihre Idee war es, den Spielwarenherstellern aus wissenschaftlich-künstlerischer Sicht zu zeigen, was unter gutem Spielzeug zu verstehen ist. Er berät Eltern, Erzieher/innen, Hersteller und alle sonstigen mit Kindern und Spielen beschäftigten Personen und Institutionen.

Spielbetrieb Erwachsenenbildung

DIE SPIELWEISEN EINER COMMUNITY

Frank Michael Orthey

In der erwachsenenpädagogischen Praxis wird das Spiel als Formgebungsprozess mit langer Tradition sehr geschätzt. Spielen eröffnet einen »Möglichkeitsraum« (Jakob L. Moreno), um die eigenen Fähigkeiten in einem ganzheitlichen Spektrum zu erfahren und zu entwickeln. Lernspiele, Planspiele, Rollenspiele, Spielen in Theaterformen, Warm-Up- und andere Spiele mehr sprechen eine deutliche Pro-Spiel-Sprache aus der Praxis der Erwachsenenbildung. Ganz anders stellt sich dies in der Theoriebildung bzw. in der selbstbezüglichen disziplinären Reflexion dar. Während in anderen Disziplinen für spieltheoretische Zugänge Nobelpreise verliehen werden, verspielt die Erwachsenenbildung stattdessen lieber die Potenziale von spielerischen Zugängen. Nichtsdestoweniger unterhält die Erwachsenenbildung – wie dieser Beitrag zeigen wird – einen aufwändigen und anspruchsvollen Spielbetrieb, aber eben ohne das »Spiel« konzeptionell-inhaltlich oder gar (selbst-)reflexiv zu nutzen. Obschon die Erwachsenenbildung damit sicher nicht alleine dasteht, treibt auch sie hier womöglich ein verschwenderisches Spiel. Dem geht dieser Beitrag in einer zuspitzenden Diskursart nach. Spielerisch eben.

»Der Begriff des Spiels (...) erweist sich als recht gut geeignet, die eigentümliche Verschränkung von Kontrolle und Konsens, von Zwang und Freiheit einzufangen, um die es uns zu tun ist.« Denn »im Spiel kommen Spiel und Ernst, Vernunft und das andere der Vernunft, Wirklichkeit und Wirklichkeitsflucht, schließlich: Freiheit und Zwang (Spielregeln) auf ganz merkwürdige Weise zusammen: fast wie im Leben« (Ortmann 1988, S. 21, 24).

Insofern sind Spiele doch ernst – es sei denn, das Leben wär's nicht! Mal sind sie raffiniert, mal unfair, asymmetrisch, unbestimmt und multi-optional, nicht auf eine Lösung fixiert, unter Bedingungen unvollständiger

Information operierend, persönlich geprägt durch Mitspieler, konstituiert durch Tricks, Täuschungen, Bluff, illusionistisch, verharmlosend, eskalierend usw. Und sie könnten eben immer auch anders sein! Spiele sind hochkontingente Formen der Kommunikation. Was anders macht die Faszination des Schachspiels aus?

Der »Mehrwert« von Spielen entsteht aus den Anschlusskommunikationen, den folgenden Spielzügen, die sie in Gang setzen und die zu *Durchbrechungen der personalen, sozialen und organisationalen Routinen und Beschränkungen* führen – und auch derjenigen Routinen, die das Spiel selbst bislang etabliert hat.

Spiele werden hier als zirkuläre Ausdrucksweisen der Autopoiesis des Systems verstanden; es sind Spiele ohne fixes Zentrum, ohne vorgegebene Struktur, ohne vorentschiedenen Sinn, ohne eindeutige Identität. Im Spiel stellen sich lediglich immer wieder neu Strukturen ein, es entstehen temporär begrenzte Eindrücke eines Ganzen, es tauchen Identitäten auf, die wieder verschwinden, es entsteht *Sinn* und er wird auch wieder flüchtig (vgl. Baecker 2003, S. 333). Denn in der Reflexion der vorhergegangenen Spielzüge, der damit einhergehenden (verdeckten) Strategien, der offiziellen Spielregeln und der besten Verfahren, diese Regeln wirkungsvoll zu unterlaufen, wird der gerade beobachtbare Sinn auf den Prüfstand gestellt. Dies geschieht bei den ins Spiel inkludierten *Personen*, und es geschieht – und das ist eine zweite Dimension – in deren *Kommunikationen*. Sie spielen ein *soziales Spiel* um Identität, Beziehungen und Bindungen.

Und so spielen denn Personen mit sich und um sich, mit anderen um Beziehungen, um Macht und Akzeptanz und manchmal auch um weniger pompöse, sondern eher feine Unterschiede.

Sie spielen beispielsweise gerne das Statusspiel (»Wer ist der Schlaueste im ganzen Land?«), das Attraktivitätsspiel (»Wer ist der/die Schönste im ganzen Land?«), das Besonderheitsspiel (»Wer ist der Kreativste, die Gefragteste?«), das Aufmerksamkeitsspiel (»Wer bekommt die meiste Resonanz?«) usw. – und auch Mitspielen-Wollen-Spiele sind häufig zu beobachten (»Ich weiß auch noch was zu diesem Thema!« oder »... und ich weiß es auch – nur noch besser!«). Teilnehmer auf Kongressen und Tagungen beobachten die Spielzüge von *scientific communities* immer wieder gerne: Sie werden deutlich in Besetzungen für Eröffnungs- und andere prominente Vorträge, Workshopleitungen, setzen sich über die Reihenfolge von Wortmeldungen fort bis zu dem, wie etwas gesagt, gehört und ggf. beantwortet wird – oder eben auch nicht.

Zudem werden diese Spiele – und das ist eine dritte Dimension – in Organisationen gespielt. Das, was im *organisationalen Spiel* beobachtet werden kann, ist mehr turbulenter mikropolitisch hinterlegter Tumult als kindliches Spiel. Es wird »gekämpft« (meist um Macht), es gibt offene und verdeckte Strategien, offene und strategisch eingefärbte Kommunikationen, es gibt Spielmacher, Spielzüge, Mitspieler und Nicht-Mitspieler, Spielverderber, bestimmte Spielregeln, Regelbrecher und immer wieder neue kreative Spielideen. Die Organisation kann als *kommunikatives Spiel* verstanden werden, das sich mittels der inkludierten Personen und deren vielfältig motivierter Kommunikationen in seinen Routinen und deren Infragestellung und Modifizierung selbst aufrecht erhält (vgl. Orthey 2005, S. 139ff.).

Zuletzt finden diese personalen, sozialen und organisationalen Spiele auch *gesellschaftliche Niederschläge*. Denn sie ersetzen – als »kleine Erzählungen« – die verlustig gegangenen »großen Erzählungen« der auf Vollendung und Machbarkeit gerichteten Moderne. Postmoderne eben – nun eingelöst in den Wirklichkeiten dessen, was das überstrapazierte Motto des *anything goes* uns tagtäglich beschert und zumutet. Und wenn es keine Letztlichkeiten und -orientierungen mehr gibt, dann wird darum gespielt, wessen Angebote gerade mal (wieder) Sinn machen. Vielfalt und Pluralität ist die Folge – mit allen Ressourcen, die das der Gesellschaft beschert, aber eben auch mit den schon lange prognostizierten Folgen und Nebenwirkungen einer Risikogesellschaft. Je einfacher die Regeln des Gesellschaftsspiels angelegt sind, umso depressiver und gleichzeitig homogener erscheint eine Gesellschaft. Je mehr Sprachspiele eine Gesellschaft kennt und möglich macht, umso pluraler, konfliktreicher, aber auch demokratischer ist sie. Das ist die Hoffnung der Postmoderne, aber auch ihre Ambivalenz.

In allen vier Dimensionen der hier markierten Spiele – der *personalen, sozialen, organisationalen und gesellschaftlichen* – ist Erwachsenenbildung eingewoben, denn ihr Medium »Lernen« ist längst zum Standardreflex ange-sichts sich einstellender Ratlosigkeit bei Spielmachern wie auch bei gescheiterten, ratlosen und erfolgreichen Mitspielern geworden. Wenn es im Team, in der Organisation hakt, wird Lernen verordnet – und gesellschaftlich hat Lernen als Kommunikationsmedium schon lange den Nimbus der Nichthinterfragbarkeit inne – immer wieder neu manifestiert in Nacherzählungen zum »lebenslangen Lernen«. Deshalb wird heutzutage so viel gespielt. Nicht nur in der Erwachsenenbildung. Aber auch hier immer mehr. Grund genug, sich deren Spiele etwas verspielter anzuschauen.

System und Theorie

In diesem Sinne kann Erwachsenenbildung als Spiel betrachtet werden, das darauf angelegt ist, eine *bestimmte Form von Anschlusskommunikationen wahrscheinlicher* zu machen und andere auszuschließen. Durch das Spiel mit immer neuen Anschlusskommunikationen wird *System-Identität geschärft und generiert*. »Diese Identität wird jedoch als (...) ergänzend und ergänzungsbedürftig markiert: Sie erfüllt sich nicht in dem, was es ist, sondern in dem, was war oder werden kann. Das Spiel ist daher eine Bewegung (...), die Abwesendes anwesend sein lässt und Anwesendes auf Abwesendes verweist. Die Paradoxie macht es möglich: Sie markiert den Anschlussbedarf, denn irgend etwas muss geschehen, um die Paradoxie zu entfalten. Sie legt jedoch weder auf bestimmte Anschlüsse noch auf bestimmte Anschluss-handlungen fest. Sie bietet gerade so viel Identität, dass Anschlüsse möglich sind, und so viel Paradoxie, dass kein Anschluss sich als einzig möglichen behaupten kann« (Baecker 1993, S. 152f.).

Alle Spielzüge, die darauf angelegt sind, dass das *Spiel des Lernens* weiter gespielt wird, sind insofern erlaubt und werden im System mit Anerkennung honoriert – übrigens auch Formen skeptischer Erwiderungen oder kritischer Diskurse. Dass Letztere auch zum Spiel gehören, zeigt lediglich, dass dies einen sehr ausgereiften Status erreicht hat. Version 2.0 quasi (mit Spielebenen zweiter und dritter Ordnung).

Das Spiel verfügt damit sogar über Spielzüge, die die Mitspieler und insbesondere die Umwelt glauben machen können, das System sei selbstreflexiv und stelle sich gar selbst in Frage. Dass es sich nur um besonders raffiniert eingefädelte Spielzüge zweiter und dritter Ordnung handelt, die der Selbsterhaltung und Selbststabilisierung dienen, das wird von der Vielfalt und Komplexität der Spielzüge wirkungsvoll übertüncht. Das führt dazu, dass viel Energie investiert wird, um das System in seinen Spielen – und das heißt zunächst auch einmal: in seiner Sprache – zu verstehen. Oder auch, um über die Beherrschung der Spezialsprache des Systems in dieses inkludiert zu sein, also dazuzugehören. Damit wird von einer grundsätzlichen Infragestellung des Systems höchst wirkungsvoll abgelenkt. Ein Spielverderber, wer dies so benennt!

Die Spiele, die in wissenschaftlichen Publikationen und Disputen ablaufen, dienen letztlich also der *Erhaltung und Reproduktion des Systems Erwachsenenbildung durch immer wieder neue Schärfung der Systemgrenzen*. Deshalb wird Erwachsenenbildungstheorie betrieben, deshalb gibt es Institutionen und Organe der Erwachsenenbildung, deshalb gibt es Kommunikationen und Diskurse der *scientific community* oder »der Szene« der Inkludierten, und deshalb gibt es Praxis ohne Ende, die wie wild beforscht wird, damit sich das System ständig der Grundlagen seines Spiels vergewissern kann. Indem es sich selbst forschend

befragt und reflektiert, verfestigt es sich in seinen grundlegenden Spielregeln, deren prominenteste heißt, »dass der Mensch was lernen muss«. Ja, so lautet der Beschluss!

Kommunikation und Diskurse

Und weil das zwangsläufig nur auf neue Defizite aufmerksam machen kann, geht das lebenslänglich so weiter. Um den Zwangscharakter dieser Veranstaltung zu verschönern, gibt es eben darüber *disziplinäre Diskurse* – damit Lernen in bestem Wissen und natürlich kritisch hinterfragt weitergespielt werden kann. Über diese Diskurse regelt das Erwachsenenbildungssystem zudem die Frage der Zugehörigkeit, z.B. in Prüfungen, in Dissertations-, Habilitations- und Berufungsverfahren. Das geschieht über die Weiterentwicklung der professionellen Sprachformen, die diejenigen, die mitspielen dürfen, von denjenigen unterscheiden, die rausgeworfen werden. Meist müssen diese dann wie beim »Mensch ärgere dich nicht« zurück auf »Los« und dürfen nochmals von vorne anfangen. Andere fliegen ganz raus, weil sie z.B. zu unwissenschaftlich schreiben oder sich bei Theorien bedienen, die nicht anschlussfähig sind an gerade präferierte Ansätze und Moden. Natürlich wird auch dies dadurch relativiert, dass manche in ausgeflaggten und gut kontrollierten Nischen den Hofnarren spielen dürfen, der bei Tagungen oder in Publikationen für die Belustigung der ernsthaften Spielmacher zuständig ist. Und letztlich dafür sorgt, dass deren Status gefestigt wird.

Weiteres besorgen ganz bemüht die Heerscharen der Schönspieler, die ungehemmt und gelegentlich mit speichelflussartigen Reflexen immer und immer wieder das bestätigen, was gerade forschend bestätigt werden muss. Es sind diejenigen Mitspieler, ohne die das Spiel nicht funktioniert – oder auch uninteressant ist. Monopoly zu zweit ist eben öde. Es braucht auch solche – meist unauffälligen – Spieler,

die Spannung dadurch vermitteln, dass sie da sind und schön mitmachen, sich rauswerfen lassen, sich aufkaufen lassen, sich zum Verbünden anbieten, die gegebenenfalls auch den Looser geben und sich dabei noch freuen, dass sie auch zukünftig weiter mitspielen dürfen. Mitspieler, ohne die kein Spieleabend funktionieren würde.

All dies läuft nach einem Regelwerk ab, das durch das Immer-weiter-Spielen ständig verfeinert wird. Und damit sind nicht nur diejenigen subtilen Regeln gemeint, die den langjährigen Mitspielern wie selbstverständlich klar sind, sondern auch Kriterien und Standards, z.B. für wissenschaftliche Publikationen, die explizit benannt sind. Damit alles seine Ordnung hat, hat auch das Erwachsenenbildungssystem entsprechende Organe ausdifferenziert: Kommissionen, Gremien und Arbeitsgruppen, deren Aktivitäten daraufhin angelegt sind, dass es bei den innerdisziplinären Kommunikationen und Diskursen mit rechten Dingen zugeht und Falschspieler keine Chance haben. Irgendwo ist nämlich auch »Schluss mit lustig«, denn das Spiel ist Ernst. Es geht um zuviel. Um Fragen der *Identität* (»Was ist Erwachsenenbildung?«) und der *Macht über das Identitätsspiel* (»Und wer sagt, was Erwachsenenbildung zu sein hat?«). Und um Fragen von *Inklusion und Exklusion* (»Wer darf mitspielen?«).

Das Lernpublikum dieses disziplinären Spiels der Erwachsenenbildung soll von alledem natürlich profitieren. Vom Fachdiskurs bleibt es weitgehend ausgeschlossen, weil es durch die Sprache ausgegrenzt ist. Das System hat es jedoch raffinierter Weise bereits seit langem eingefädelt, dass es für gesellschaftsstabilisierend gehalten wird. Deshalb wird es durch die etwas grobschlächtigen Sprachspiele der Politik flankierend gestützt. Und da erreichen dann die verdünnten Sinnweisheiten der Erwachsenenbildung auch die letzte Nische der Klientel. Deshalb werden Eltern, Senioren, Langzeitarbeitslose

oder andere Zielgruppen pädagogisch entdeckt und zum Immer- und Weiterlernen genötigt. Sie markieren damit das sehr große Spielfeld, auf dem sich immer wieder neue Spiele inszenieren lassen, die z.B. regelmäßig entsetzliche Kompetenzdefizite zu Tage fördern.

Praxis

Die anhaltenden und immer wieder neuen Steigerungsquoten der Erwachsenenbildungspraxis, die heute im *wording* auch anders ge- und verkleidet daherkommt, sind einem Spiel geschuldet, das etwas unhandlich »Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen« (vgl. Geissler/Orthey 1995) heißt.

Erwachsenenbildung bildet die Subjekte – so die aufklärerisch gedachte Einbildung ihrer Funktion für unterschiedliche Systeme: Familie, Betriebe, Organisationen und Gesellschaft. Das Erwachsenenbildungsspiel steht für die Illusion möglicher gelingender Interventionen in funktionale Subsysteme der Gesellschaft. Dazu setzt es beim spielsüchtigen »Subjekt« an. Es erzeugt aus der Differenz von Subjekt und Systemen *Einheit in den konkreten vergleichzeitigen Lehr-/Lernsituationen*. Und es suggeriert den *Bestand dieser stabilisierenden Einheit in der Zukunft*. »Ich habe was gelernt!« Das ist die Versprachlichung der temporär begrenzten Einheitsvorstellung. Und doch hat dieses raffinierte Spiel tatsächlich schon wieder Differenz erzeugt, indem es Unterschiede zu dem zugänglich gemacht hat, was nicht gelernt wurde, aber doch *hätte gelernt werden können* oder eben zukünftig noch gelernt werden muss. Dieser Differenzwahrnehmung nimmt sich das Spiel dann in einer neuen Runde sicher wieder an!

Die derart süchtig Gemachten danken es mit erhöhten Lernanstrengungen. Das Spiel, das für die Subjekte Kompetenzgewinne verheißt und für die Systeme meistens Profitgewinne, heißt

»Mehr desselben«. Die Spieler hecheln in diesem Hamsterrad hinter der modernen Einheitsvorstellung hinterher, doch irgendwann »fertig« zu sein und »ausgelernt« zu haben – und wissen gleichwohl insgeheim um ihre Sucht, die das nicht zulassen wird.

Ausgespielt!?

Sicher nicht. Wie auch?

Damit weitergespielt werden kann, muss weitergespielt werden. Zuviel hängt ja auch davon ab: die persönlichen Existenzen der Spielerinnen und Spieler, geschätzte Spiel- und Sozialbeziehungen (regelmäßige Spieleabende, z.B. bei Tagungen oder Kongressen), unzählige Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung und, wenn man der Politik glauben darf, gar die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft! Infragestellungen der »Spiel-Sache Erwachsenenbildung« kommen also einem Spiel mit dem Feuer gleich. Mann und Frau können sich leicht die Finger verbrennen (und dürfen derart gezeichnet natürlich nicht mehr mitspielen). Gefährliches Spiel!

Dem Autor – hier als Spiel-Beobachter zweiter (dritter?) Ordnung unterwegs – fällt jedenfalls auch kein besseres

als das Erwachsenenbildungsspiel ein. Günstigstenfalls wird es ja tatsächlich ein Lern-Spiel. Also weiter so. Nur immer anders!

In einem etymologischen Wörterbuch heißt es: »Spiel: Die Ausgangsbedeutung scheint ‚Tanz, tanzen‘ zu sein – alles weitere ist unklar.«
So ist's – alles nur ein Spiel.
Play it again, Sam.

Literatur

Baecker, D. (1993): Die Form des Unternehmens. Frankfurt a.M.

Baecker, D. (2003): Organisation und Management. Frankfurt a.M.

Geißler, K.A./Orthey, F.M. (1995): Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekt und Systemen. Ein Beitrag zur Ungleichheit der Subjekte und zur Gleichheit der Zumutungen. In: Euler, P./Pongratz, L.A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim, S. 101–128

Orthey, F.-M. (2005): betriebe – lernen – systeme. Wie Unternehmen sich durch Lernen verändern. Bielefeld. URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source_opus=859

Ortmann, G. (1988): Macht, Spiel, Konsens. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 13–26

Abstract

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung werden in diesem Beitrag zuspitzend als ein System beschrieben, das sich aufgrund bestimmter Spielregeln am Leben hält. Zunächst gibt der Autor eine Einführung in den Spielbegriff, der besonders darauf abhebt, dass das Spiel Anschlusskommunikationen, weitere Spielzüge in Gang setzt. Anschließend werden vier Dimensionen unterschieden, in denen Spielweisen beobachtet werden können: die personale, die soziale, die organisationale und die gesellschaftliche Dimension. In allen vier Dimensionen ist Erwachsenenbildung eingewoben. Am Beispiel des Theoriediskurses wie auch der Praxis werden Aspekte des »Spiels Erwachsenenbildung« herausgearbeitet: Spieltypen, Spielfelder, Spielregeln, Spielertypen (Schönspieler, Hofnarren, Falschspieler).



PD Dr. phil. habil. Frank Michael Orthey ist Trainer und Berater, Autor, Privatdozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld und Gastprofessor in Klagenfurt und Wien.

Kontakt: Frank@Ortheys.de

Evaluation eines Förderinstruments

BILDUNGSSCHECK NRW

Peter Jablonka

Der Bildungsscheck in Nordrhein-Westfalen ist eines der bedeutenden nachfrageorientierten Förderinstrumente für berufliche Weiterbildung. Im vorliegenden Beitrag werden die zentralen Ergebnisse aus der im Dezember 2008 veröffentlichten Evaluationsstudie zum Bildungsscheck vorgestellt. Der Text gibt Antworten auf Fragen wie: Wie viele KMU werden erreicht? Wie hoch ist die Reichweite unter Beschäftigungsgruppen? Wie bewerten die Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen das Förderinstrument? Ist der Markt der Gutscheine einlösenden Einrichtungen gesättigt? Wie hoch sind die Mitnahmeeffekte?

Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit Beginn des Jahres 2006 ein Programm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung gestartet. Von Mai 2007 bis Juni 2008 wurde dieses Programm im Auftrage des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (MAGS) von der Forschungsgruppe SALSS, Bonn, in Kooperation mit Univation, Köln, evaluiert.

Im Rahmen dieser Studie fanden mehrere Primärerhebungen statt (Befragung von Beratungsstellen und Weiterbildungsanbietern, Repräsentativerhebung unter KMU in NRW). Zudem wurden Sekundäranalysen von Daten des Monitorings und des Berichtssystems Weiterbildung (BSW IX) durchgeführt, und in einer Literaturstudie (ergänzt durch Expertengespräche) wurden Erfahrungen mit ähnlich ausgelegten Förderprogrammen des europäischen Auslands aufgearbeitet.

Nach dem Berichtssystem Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geht die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Deutschland seit etwa dem Jahre 2000 zurück bzw. stagniert. Dabei nimmt Deutschland im internationalen Vergleich lediglich einen mittleren Rangplatz ein, ebenso wie NRW nur im Durchschnitt aller Bundesländer liegt. Besonders gering fällt die Weiterbildungsbeteiligung bei Beschäftigten kleiner und mittlerer Unternehmen, mit

niedriger Qualifikation, ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshintergrund aus.

Eine Reihe von europäischen Ländern hat in den letzten zehn Jahren neue Instrumente und Modelle zur Förderung der Weiterbildung eingeführt und erprobt. Dabei lassen sich vor allem zwei Modelle der Mitfinanzierung der Weiterbildung identifizieren: die Vergabe von Bildungsgutscheinen und die Einrichtung von Lernkonten. Zudem stellt in den verschiedenen Ländern die Förderung mehr oder weniger speziell auf bildungsferne Gruppen ab.

Das Förderinstrument

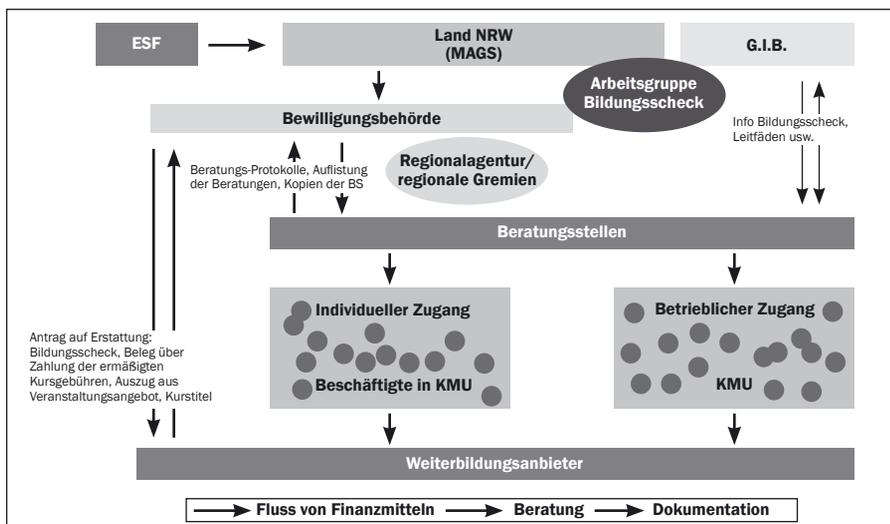
Um der rückläufigen Weiterbildungsbeteiligung entgegenzuwirken und unter Berücksichtigung vorliegender Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern wurde in Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Jahres 2006 das Förderinstrument »Bildungsscheck NRW« eingeführt. Damit wird die berufliche Weiterbildung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen finanziell unterstützt.

Einen Bildungsscheck können die Beschäftigten direkt (im Rahmen des »individuellen Zugangs«) oder über ihren Arbeitgeber erhalten (»betrieblicher Zugang«). Voraussetzung ist jeweils, dass man im laufenden und im voran-

gegangenen Jahr an keiner betrieblich veranlassten Weiterbildung teilgenommen hat. Alle Beschäftigten können über beide Zugänge jeweils bis zu zwei Schecks pro Jahr erhalten. Mit jedem Scheck wird die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung mit 50 Prozent der Kosten, maximal aber 500 Euro, bezuschusst. (Die Beschreibung des Programms bezieht sich auf den Stand zur Mitte des Jahres 2008.) Die Bildungsschecks werden ausschließlich im Rahmen einer Beratung durch eine der flächendeckend eigens für dieses Programm eingerichteten Beratungsstellen ausgegeben. Eingelöst werden die Schecks bei dem Veranstalter der Weiterbildung, der diese wiederum bei der Bewilligungsbehörde zur Erstattung einreicht.

Für die Steuerung des Programms ist im Ministerium vorrangig das Referat »Berufliche Weiterbildung« verantwortlich. Es wird in seiner Arbeit durch die »Arbeitsgruppe Bildungsscheck« unterstützt und kooperiert vor allem mit dem Bereich »Presse/Öffentlichkeitsarbeit« und dem für die Abwicklung der ESF-Förderung zuständigen Referat. Vielfältige Aufgaben im Rahmen des Programms (von der Beratung des Ministeriums über die fachliche Begleitung der Umsetzung in den Regionen bis zum Monitoring und Controlling des Programms) nimmt die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung (G.I.B.) wahr. Die Abrechnung und Erstattung der eingereichten Bildungsschecks liegt in den Händen der Bewilligungsbehörde (anfangs waren dies die Versorgungsämter, seit Anfang 2008 sind es die Bezirksregierungen). Die Aufgabe der regionalen Umsetzung des Programms liegt in den Händen der Regionalagenturen der 16 arbeitspolitischen Regionen des Landes. Sie waren zuständig für den Aufbau der Beratungsinfrastruktur und sind auch weiterhin verantwortlich für das flächendeckende und ausreichende Beratungsangebot in den Regionen. Zudem organisieren sie den Erfahrungsaustausch unter den Beratungsstellen (»Runde Tische«). Auch unterstützen sie

Abb. 1: Strukturlandkarte Bildungsscheck: Akteure und Adressaten



die zentrale Öffentlichkeitsarbeit durch eigene entsprechende Aktivitäten vor Ort.

Die insgesamt rund 200 Beratungsstellen, die speziell im Rahmen des Programms eingerichtet wurden, stellen in mehrfacher Hinsicht den Mittler zwischen der direkten Steuerungsebene und den Adressaten des Programms dar. Sie sind verantwortlich für eine den Richtlinien konforme Ausgabe der Bildungsschecks. Sie haben also die Anspruchsberechtigung der Antragstellenden zu prüfen, und sie haben Sorge dafür zu tragen, dass nur geeignete Anbieter für die geförderten Weiterbildungsveranstaltungen ausgewählt werden. Dabei sind sie dem Gebot der Neutralität verpflichtet, das heißt, sie müssen die Ratsuchenden unabhängig von den Interessen des Trägers der Beratungsstelle (der unter Umständen selbst als Weiterbildungsanbieter am Markt auftritt) beraten. In diesem Zusammenhang haben sie auch die vorgesehenen Daten zu erfassen und über das Online-System weiterzumelden. Die zentrale Aufgabe der Beratungsstellen besteht in der Beratung von Unternehmen und Beschäftigten im Hinblick auf die für diese am besten geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen. Dies kann im Einzelfall bis zu einer individuellen Berufswegeplanung und einer Analyse des betrieblichen Weiter-

bildungsbedarfs gehen. Schließlich sind die Beratungsstellen häufig auch an Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit zum Bildungsscheck, insbesondere im Rahmen von Veranstaltungen, beteiligt. Das gesamte Verfahren der Programmabwicklung und -steuerung stößt auf sehr hohe Akzeptanz auf Seiten der Adressaten, also in erster Linie bei den Beschäftigten und den Unternehmen, aber im Wesentlichen auch bei den Bildungsanbietern. Die mittelbar betroffenen Regionalagenturen und Beratungsstellen äußern sich ebenfalls weit überwiegend sehr positiv. Dies betrifft alle Dimensionen der Information und Kooperation wie auch weitgehend alle

beteiligten Stellen in gleicher Weise. Abgesehen von Details betreffenden Wünschen wird keine Notwendigkeit zur Optimierung des Programms bzw. des Verfahrens gesehen.

Auf der anderen Seite bleibt aber auch festzuhalten, dass eine wirksame und zielgerichtete Einflussnahme auf Ausgabe und Inanspruchnahme der Bildungsschecks schwierig ist. So greifen Veränderungen der Förderrichtlinien zwar durchaus, sie wirken sich aber vielfach erst verzögert aus und sind in ihrer Reichweite nur schwer vorab einzuschätzen. Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit sind noch schwieriger in ihrer Wirkung zu steuern und zu bewerten – insbesondere dann, wenn sich diese nicht an die breite Öffentlichkeit, sondern gezielt an spezielle Zielgruppen richten (sollen).

Inanspruchnahme und Reichweite

Bereits im ersten Halbjahr der Programmlaufzeit wurden pro Monat ca. 1.500 Beratungsgespräche durchgeführt und über 3.000 Bildungsschecks ausgegeben. Zu den Spitzenzeiten des beobachteten Zeitraums stiegen diese Zahlen auf über 7.000 Beratungen bzw. ca. 15.000 Schecks monatlich an (Abb. 2). Insgesamt wurden im Jahr 2006 gut 61.000 Bildungsschecks ausgegeben und im darauf folgenden

Abb. 2: Ausgegebene Bildungsschecks pro Monat

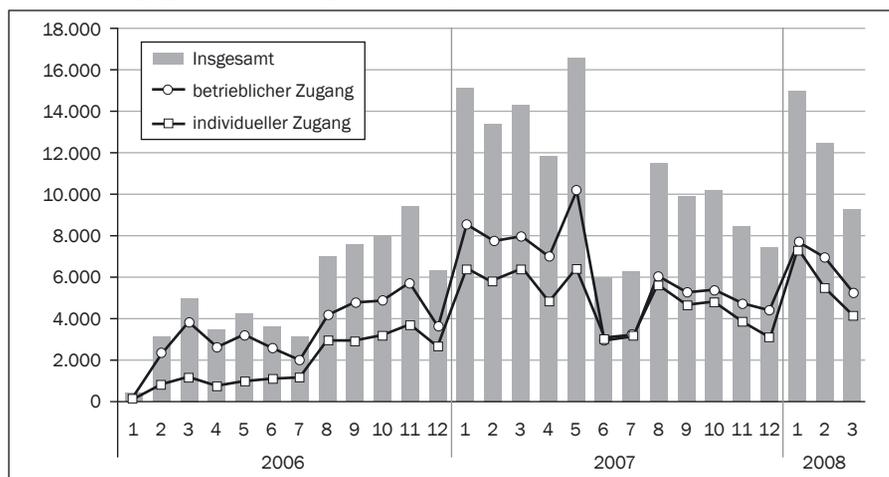
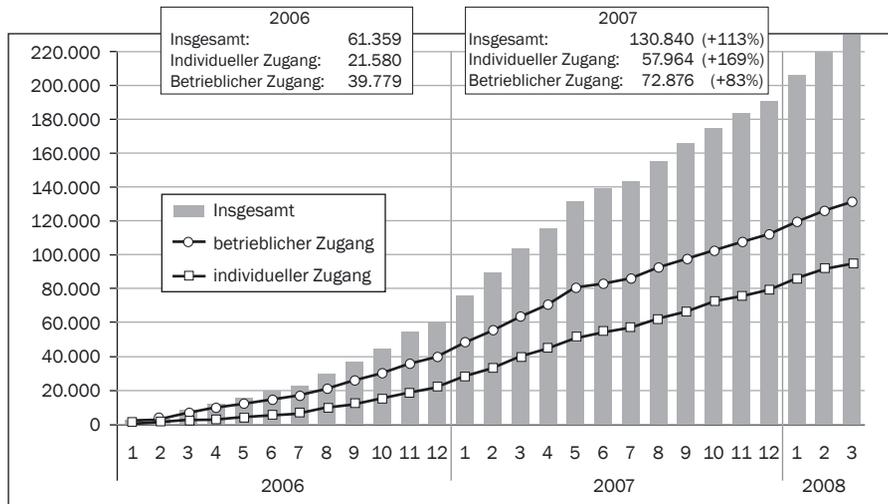


Abb. 3: Ausgegebene Bildungsschecks, kumuliert, nach Zugang



Jahr mit rd. 131.000 noch einmal mehr als doppelt so viele (Abb. 3). Bis Anfang 2009 waren es bereits insgesamt mehr als 330.000.

Zur Erstattung eingereicht, also in eine berufliche Weiterbildung umgesetzt, wurden bis Ende März 2008 rd. 109.000 Schecks. Damit wurden bis zu diesem Zeitpunkt 47 Prozent aller ausgegebenen Schecks auch eingelöst. Zu erwarten ist, dass die Einlösequote letztlich bei knapp 70 Prozent liegen wird (denn der Großteil der Bildungsschecks wird erst innerhalb von drei bis acht Monaten nach der Ausgabe von der Bewilligungsbehörde erstattet). Für das erste Förderjahr sind knapp 20.000 geförderte Teilnahmen zu verzeichnen, für das zweite Jahr bereits über 70.000.

Bei einem durchschnittlichen Förderbetrag, der von anfangs ca. 340 Euro auf etwa 320 Euro gesunken ist, ergab sich eine Fördersumme von gut sieben Millionen Euro in 2006 und fast 30 Millionen Euro für den Zeitraum bis Ende 2007.

Erreicht wurden von dem Programm bis Ende März 2008 fast 26.000 KMU. Das heißt, gut sechs Prozent aller anspruchsberechtigten Unternehmen haben an einem betrieblichen Beratungsgespräch teilgenommen und damit (in der Regel) auch Bildungs-

schecks erhalten. Auf der Ebene der Beschäftigten liegt die Reichweite des Programms bei gut vier Prozent; das heißt gut 160.000 von insgesamt etwa 3,8 Millionen Beschäftigten in KMU hatten bis zu dem Zeitpunkt einen Bildungsscheck erhalten (Abb. 4).

Bewertung durch die Adressaten

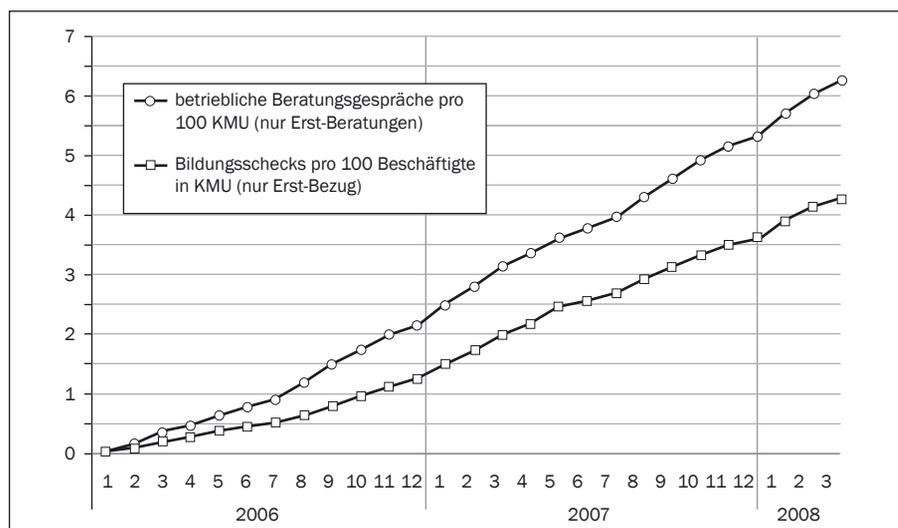
Von den Adressaten des Programms, also vorrangig von den Beschäftigten und Unternehmen, aber auch von den Bildungsanbietern wird das Programm

hoch geschätzt und – soweit bereits genutzt – überwiegend sehr positiv bewertet. Immerhin gut der Hälfte der Unternehmen ist das Förderinstrument bekannt (für die Beschäftigten liegen keine vergleichbaren Informationen vor).

Zwar gibt es relativ viele Unternehmen (ca. 50 %) und Beschäftigte (ca. 60 %), die Schecks bezogen haben und zugleich sagen, auch ohne einen Zuschuss hätten sich ihre Beschäftigten bzw. sie selbst an der entsprechenden Weiterbildung beteiligt, aber dieser Mitnahmeeffekt wird erheblich abgemildert: Denn zugleich geben fast zwei Drittel aller Unternehmen und 85 Prozent aller Beschäftigten (des betrieblichen Zugangs) an, sie seien durch die Förderung zu zusätzlichen Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung angeregt worden. Zukünftig wollen die große Mehrheit der Unternehmen, die bereits Bildungsschecks bezogen haben (ca. 80 %), und ebenfalls große Teile derjenigen, die dies noch nicht getan haben (ca. 60 %), das Förderinstrument (wieder) nutzen. Es ist somit mit einem weiteren Anstieg der Nachfrage zu rechnen.

Bis zum September 2007 hatten fast 4.200 Weiterbildungsanbieter Bildungsschecks zur Erstattung eingereicht. Gut jeder zweite Anbieter hatte bis zu dem

Abb. 4: Reichweite des Förderinstruments



Zeitpunkt (also innerhalb von knapp zwei Jahren Laufzeit des Programms) weniger als fünf Schecks eingereicht. Weitere etwa 40 Prozent kamen auf eine Zahl von fünf bis unter 50 abgerechneten Schecks. Die verbleibende Gruppe mit 50 und mehr eingereichten Schecks macht ca. sechs Prozent der Gesamtheit aus. Diese 270 Anbieter decken aber – mit rund 33.000 Schecks – mehr als die Hälfte aller insgesamt bis zu der Zeit abgerechneten Bildungsschecks ab.

Drei Viertel aller Anbieter – insbesondere die größeren unter ihnen – haben bereits im ersten Jahr der Laufzeit des Förderinstruments Bildungsschecks entgegengenommen. Im zweiten Halbjahr 2007 sind nicht einmal mehr fünf Prozent von ihnen neu hinzugekommen – insofern dürfte der Markt inzwischen gesättigt sein. Praktisch alle Weiterbildungsanbieter, die bisher Schecks entgegengenommen haben, akzeptieren diese auch weiterhin. Die Bedeutung des Bildungsschecks für die Anbieter besteht vor allem darin, dass sich das Förderinstrument gut in der Werbung für die eigenen Angebote einsetzen lässt, dass darüber auch neue Kundengruppen zu erschließen sind und zum Teil bereits die Nachfrage nach den eigenen Produkten spürbar gestiegen ist. Zwar bezeichnet gut jeder dritte Anbieter den Aufwand, der im Rahmen der Abrechnung entsteht, als »zu hoch«; Schwierigkeiten und Konflikte treten dabei jedoch nur in Ausnahmefällen auf – auch wenn die Zahl der Klagen über zu lange Bearbeitungszeiten bis zur Erstattung zeitweise angestiegen war.

Realisierung der Zielvorgaben

Das Förderinstrument »Bildungsscheck NRW« ist den Bemühungen des Ministeriums zuzuordnen, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmer/innen/n des Landes nachhaltig zu erhöhen. Das Programm richtet sich vorrangig darauf, die Qualifikation der abhängig Beschäftigten in KMU zu sichern und zu erweitern.

Angestrebt wurde deshalb unter anderem, im Rahmen des Programms und innerhalb der laufenden ESF-Förderperiode (also spätestens bis Ende 2013) insgesamt 212.000 Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung zu fördern. Im Jahre 2007 lag die Zahl der geförderten Teilnahmen bereits bei ca. 70.000. Sofern das Programm im bisherigen Umfang weiterläuft, wäre die Zielgröße also bereits innerhalb von gut drei Jahren (d.h. bis Anfang 2010) zu erreichen. Gleichzeitig wurde das Ziel gesetzt, 42.000 Unternehmen zu fördern. Da in 2007 insgesamt ca. 12.900 KMU an einem Beratungsgespräch teilgenommen (und in der Regel auch Bildungsschecks bezogen) haben, wäre eine Realisierung des Ziels innerhalb von etwas mehr als drei Jahren zu erwarten, also bis etwa zum Ende des ersten Quartals 2010.

Darüber hinaus wurde das Ziel formuliert, die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten in KMU um zwei Prozent zu erhöhen, dies wäre ein Plus von ca. 20.000 Teilnehmenden pro Jahr. Die Zahl der Beschäftigten, die im Jahr 2007 an einer geförderten Weiterbildung teilgenommen haben, lag bei ca. 55.000 Personen. Bei einem Mitnahmeeffekt von bis zu 62 Prozent sind damit bereits im zweiten Förderjahr ca. 21.000 zusätzliche Teilnehmer/innen gewonnen und die Zielvorgabe verwirklicht worden. Dabei wurde dieser Mitnahmeeffekt auf Grundlage einer Befragung geschätzt, und die ebenfalls auftretenden (erheblichen) Anschubeffekte blieben hier unberücksichtigt. Neben der generellen Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung wurde von dem Programm aber auch ein qualitativer Effekt erwartet: Disparitäten der Beteiligung sollten abgebaut werden, das heißt, in besonderem Maße sollten bildungsferne oder -ungewohnte Gruppen erreicht werden. Dieses Ziel wurde insofern realisiert, als immerhin zwischen 36 (beim individuellen) und 48 Prozent (beim betrieblichen Zugang) der geförderten Beschäftigten in den letzten fünf Jahren keine berufliche Weiterbildungsveranstaltung besucht haben.

Zudem sind insbesondere Frauen, aber auch »ältere« Beschäftigte (ab 40 Jahre) unter den Geförderten stärker vertreten als unter allen Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung.

Beschäftigte mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind unter den Beziehern des Bildungsschecks zwar deutlich unterrepräsentiert, aber dies gilt in etwa gleicher Weise für die Teilnehmergemeinschaft an beruflicher Weiterbildung generell (für den weiter gefassten Kreis der Beschäftigten mit Migrationshintergrund liegen keine Daten vor).

Nur in geringem Maße werden allerdings gering Qualifizierte von dem Förderangebot erreicht: Sowohl Personen mit (höchstens) Hauptschulabschluss wie auch solche ohne jegliche Berufsausbildung oder mit einer Ausbildung unterhalb eines Fortbildungs- oder Hochschulabschlusses finden wir unter den Empfänger/innen/n des Bildungsschecks wesentlich seltener als unter allen Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung.

Auch die Unternehmen werden bisher in sehr unterschiedlichem Maße von dem Programm angesprochen: Zwar profitieren Kleinbetriebe (absolut gesehen) in beträchtlicher Zahl von der Förderung, aber die (relative) Reichweite liegt bei Betrieben mit weniger als zehn Beschäftigten bei unter drei Prozent, von den »großen« Unternehmen (mit 100 bis 250 Beschäftigten) hat dagegen mehr als die Hälfte bereits Bildungsschecks erhalten. Vor diesem Hintergrund sollen im Verlauf des Programms verstärkt Aktivitäten zur Mobilisierung der bildungsfernen Gruppen und der Kleinbetriebe gestartet werden.



(Abstract gegenüber)

Peter Jablonka ist Geschäftsführer von SALSS – Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH in Bonn

Kontakt: peter.jablonka@salss-gmbh.de

English Summaries

Gerhard Knecht: Prospects for education through play in adult education (pp. 29–31)

From the viewpoint of Akademie Remscheid, a leading provider of further education courses involving education through play, this article presents the facets of the phenomenon of play as relevant to education and illustrates them using several examples of play that can be applied to adult education. The focus is on group games which can be played using simple materials. The central fields of learning targeted by play are identified as social skills, perception, expression, creativity and problem-solving strategies.

Abstract

Der Bildungsscheck des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ist ein seit 2006 laufendes nachfrageorientiertes Förderinstrument. Aus einer 2008 abgeschlossenen Fremdevaluierung werden hier zentrale Ergebnisse vorgestellt. Die quantitativen Zielvorgaben wurden oder werden voraussichtlich noch erreicht (212.000 geförderte Teilnahmen und 42.000 erreichte Klein- und Mittelbetriebe bis 2013; Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in KMU um zwei Prozent). Kritisch hält der Beitrag fest: Es sind erhebliche Mitnahmeeffekte zu beobachten. Qualitative Zielvorgaben wurden teilweise noch nicht eingelöst, etwa das Erreichen bildungsferner Gruppen oder die Mobilisierung von Kleinbetrieben.

Jan Ulrich Hense/Heinz Mandl: Learning in or with games? Digital learning games in light of the psychology of learning, emotions and motivation (pp. 32–36)

The ways in which computer games can affect learning are identified using the example of games for fun, starting out with the aspect of research into learning and teaching theory. Approaches used in behaviourism, cognitivism and individual and social constructivism are compared. In the psychology of emotions, activating and deactivating emotions are distinguished with regard to their learning effect. From the point of view of the psychology of motivation, special emphasis is placed on the self-determination theory, as it stresses the basic needs for experiences of one's own competence, for autonomy and for social integration. The spotlight then moves on to games which are specially designed for learning purposes. The authors provide a quality criteria grid which, if followed, ensures learning is encouraged as much as possible.

Thorben Wist/Steffen Malo/Barbara Cramm: The learner as a virtual expert. A game-based training course for those working in literacy and basic education (pp.37–40)

As part of a joint project a learning game is currently being developed for adults who are functionally illiterate. Following a generally positive experience with the role of the new media in teaching work with this target group, the partners in the project, including the German Institute for Adult Education (DIE), are now focussing specifically on game-based training. This article introduces the reader to the basic concept of the game and identifies the factors in its use which are critical to its success. The game works based on the effect of placing learners in a world where, compared with those around them, they are experts in the written language.

Frank Michael Orthey: Running games in adult education. How a Community plays games (pp. 41–44)

In this article the theory and practice of adult education are described as a system which sustains itself using certain rules of play. The author starts out with an introduction to the term »play/game« placing particular emphasis on the fact that this game sets off further acts of communication: further moves are made. Next, four dimensions are identified in which ways of playing games can be observed: the personal, the social, the organisational and the community dimension. Adult education is interwoven into all four dimensions. Using the example of theoretical discussion and of practice, aspects of the »game of adult education« are singled out: the types of game, where they are played, the rules and the types of player (playing by the rules, playing the fool, cheating).

Peter Jablonka: North Rhine-Westphalia education cheques. Evaluation of a funding instrument (pp. 45–48)

The education cheque, introduced in North Rhine-Westphalia, is a funding instrument which has been running since 2006 and is based on demand. This article presents the central results of an independent evaluation carried out in 2008. The quantitative aims have been achieved, or are likely to be achieved (212,000 attendees funded, 42,000 small and medium-sized enterprises approached by 2013; increasing attendance of continuing education courses in SMEs by two percent). On the negative side the article points out that many effects would have happened without the funding. Qualitative targets have only been partly achieved so far, such as reaching out to groups not in contact with education, or mobilising small companies.

sprachspielweise

Die »Wii«

Wii bewegt. Die »Wii« ist eine Spielkonsole, die ihre Spieler durch den dreidimensionalen Raum schickt. Eine Art Fernbedienung in der Hand (»Wiimote«) misst die Bewegung im Raum und übersetzt sie in virtuelle Bewegungsdaten, deren »Wirkungen« auf einen Bildschirm übertragen werden. Wer so tut, als werfe er eine Bowlingkugel, der wird sie Sekundenbruchteile später auf dem Bildschirm die Bahn entlang rollen sehen. Gespielt werden können Bewegungsspiele aller

Art, auch zu zweit. Über die Wirkungen des Wiimotes sind sich Fachleute noch uneins. Verglichen mit herkömmlichen Computerspielen dürfte eine positive Wirkung auf den

Bewegungsapparat auszumachen sein. Das New England Journal of Medicine berichtet indes bereits sieben Monate nach der Markteinführung der Wii von Fällen einer »Acute Wiitis«, einer Sehnenentzündung [Vol. 356 (2007), pp. 2431f.].

Wii erschließt die Welt. Wir können Skispringen, ohne uns zwangsläufig wehzutun. Insgesamt scheinen unerwünschte Nebenwirkungen die Ausnahme zu bleiben. Wikipedia berichtet von gelegentlichen

Zerstörungen des Fernsehbildschirms durch versehentlich weggeworfene Wiimotes oder Blaue Augen bei Mitspielern. Wii erschließt die digitale Spielewelt für alle Generationen: Aus dem Sunrise Home-Altersheim zu Birmingham wird bereits von hauseigenen Wiiligen berichtet.

Wii macht schlank. Wii straft alle Lügen, die behaupten, dass Spielkonsolen Bewegungsmangel und Übergewicht verursachen. Im Laufe einer Wii-Stunde lassen sich Schätzungen zufolge

bis zu 500 Kilokalorien verbrennen (Boxen), was einer mäßigen Betätigung im Fitnessstudio entspricht. *Wii macht Schule.* Aus Kalifornien ist die Idee Internetberichten zufolge an

deutsche Schulen geschwemmt worden: *Wii Sports* und *Wii Fit* treiben Jugendliche zu neuer Leistungsbereitschaft im Sportunterricht. Erfahrungen aus dem Projekt »Sport mit neuen Medien« an der Gifhorner Alfred-Teves-Schule zeigen, dass besonders »Couchpotatoes«, die sonst nur schwer zum Sporttreiben zu motivieren sind, vom Spielkonzept begeistert sind und keine Übung auslassen. Bekommen traditionelle Sport- und Fitnessangebote nun Konkurrenz? DIE/PB



Foto: Timothy Eichmann

Wii macht peinlich. Das ist leider auch wahr.

In den nächsten Heften:

Heft 4/2009 (erscheint Oktober 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: Weiterbildung weltweit

Im Herbst 2009 jährt sich der Mauerfall und damit die Auflösung der Machtblöcke von Ost und West zum zwanzigsten Mal. Anlässlich dieses Ereignisses fragt das Oktober-Heft nach der Rolle von Weiterbildung für Transformationsprozesse.

Heft 1/2010 (erscheint Dezember 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: Kooperation und Konkurrenz

Heft 2/2010 (erscheint April 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Beratung

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

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert vierteljährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisel von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Kregel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titelgestaltung/Titellayout: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Satz/Grafik: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten) Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208 E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de **Best.-Nr.: 15/1063, ISSN 0945-3164**

© 2009 DIE

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

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

DIE

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

**UND
SPIEL
BILDUNG**