

# Erwachsenen- Bildung

20

**II/2013**

**74084**

*gefällt mir!*

# methoden- kartothek.de

## Spielend Seminare planen

**methoden-kartothek.de** ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

**methoden-kartothek.de** vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

**methoden-kartothek.de** ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

**methoden-kartothek.de** umfasst:

- Online-Tool zur Seminarplanung
- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

Kostenloser Demozugang zum Online-Tool unter [methoden-kartothek.de](http://methoden-kartothek.de)



Ulrich Müller u.a.

### methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für  
Weiterbildung, Training und Schule

2012, 249,- € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung  
des Online-Tools: 24 €/Jahr  
(im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4

Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de

Spielend

Seminare

planen



W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)





Peter Brandt  
(Redaktionsleiter)

## ANNÄHERUNGS- VERSUCH 2.0

Liebe Leserinnen und Leser,

2.0-Komposita haben Hochkonjunktur. Allein in diesem Heft wird berichtet über Trends oder Vorhaben, die sich selbst mit »Science 2.0«, »Enterprise 2.0« oder »E-Learning 2.0« bezeichnen; wir liegen also im Trend, wenn wir die Herausforderungen des Mitmach-Web für die Bildungseinrichtungen unter der Schlagzeile »Erwachsenenbildung 2.0« diskutieren.

Bei Trendthemen liegt nun aber oft der Verdacht nahe, dass sie mit Abstand betrachtet doch nur heiße Luft sind. Vielleicht hat die Redaktion deshalb lange gezögert, dieses Thema anzugehen. DIE Zeitschrift ist ja sogar selbst nicht (oder besser: noch nicht) bei Facebook und Co. vertreten. Doch jetzt liegt dieses Heft vor, und einige von Ihnen werden sagen, es sei überfällig, andere werden die Relevanz vielleicht noch immer anzweifeln.

Manches deutet darauf hin, dass die Erwachsenenbildung in Bezug auf Web-2.0-Technologien gespalten ist. Dies spiegelt sich auch in der Teilnahme an dem Internet-Diskussionsforum »Erwachsenenbildung 2.0«, das die Redaktion vom 9. bis 23. Januar betrieben hat. Zwar hat es sich reger Beteiligung erfreut, aber waren die dort postenden Kolleginnen und Kollegen nicht mehrheitlich die »üblichen Verdächtigen« aus einer technologiefreundlichen Bildungsszene? Und haben sie deshalb im einen oder anderen Post beklagt, wir seien mit der Diskussion Jahre zu spät? Und haben andere vielleicht gar nicht verstanden, was in diesem Forum diskutiert wurde, weil ihnen die Vokabeln schlicht fremd sind?

Gesamtgesellschaftlich betrachtet sind die Werkzeuge des Mitmachnetzes weit eingedrungen in eine Vielzahl individueller Lebenswelten. Nach der ARD-ZDF-Onlinestudie 2012 nutzen inzwischen 72 Prozent der Onliner Wikipedia, und 59 Prozent YouTube. Knapp 23 Millionen Personen über 14 Jahre sind in privaten Netzwerken wie Facebook registriert. Von privaten Netzwerken abgesehen werden die Web-2.0-Anwendungen aber überwiegend nur passiv genutzt. Die Produzenten von *user generated content* bilden nach wie vor eine Minderheit. Vier Fünftel der Onliner haben kein Interesse, eigene Beiträge beizusteuern.

Das soziodemografische Profil der aktiven Web-2.0-User weist diese – holzschnittartig formuliert – als jung, männlich und beruflich erfolgreich aus. Damit steht diese Gruppe in einem deutlichen Gegensatz zur Klientel der organisierten Erwachsenenbildung, besonders der öffentlich geförderten: Die Teilnehmenden der Volkshochschulen etwa sind statistisch überwiegend älter und weiblich. Vielleicht gibt dieser Gegensatz einen Erklärungsansatz dafür, warum es noch immer Berührungspunkte zwischen der Erwachsenenbildung und dem Web 2.0 gibt.

Wie groß die Potenziale der neuen Technologien für die Erwachsenenbildung aber doch sind, davon versuchen Sie die Beiträge dieses Hefts zu überzeugen. Ob Massive Open Online Courses (MOOCs), Open Educational Resources (OER), netzgestützte Teilnehmungsformate in der Politischen Bildung oder das Marketing für einen herkömmlichen Kurs bei Facebook – für das Lernen innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen gibt es kleine und große Veränderungen. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Einwanderungs- gesellschaft

Klaus J. Bade

## Kritik und Gewalt

### Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft

Die ‚Integrationsdebatte‘ nach Thilo Sarrazins Buch ‚Deutschland schafft sich ab‘ offenbarte ein Paradox – eine wachsende Akzeptanz des kulturellen Pluralismus, besonders unter jüngeren Menschen, und zugleich massive kulturelle Ressentiments in der Einwanderungsgesellschaft. Der renommierte Migrationsforscher und Politikberater Klaus J. Bade beleuchtet Ursachen, Hintergründe und die bedrohlichen Folgen dieser paradoxen Spannung. Ihr Ergebnis ist eine gefährliche Ersatzdebatte anstelle der verdrängten Diskussion um die neue Identität in der Einwanderungsgesellschaft.

Vor dem Hintergrund auch der Terrorerfahrungen beschreibt das Buch diese Ersatzdebatte als ‚negative Integration‘: die Selbstvergewisserung der Mehrheit durch die Ausgrenzung einer großen – muslimischen – Minderheit. Politik verkennt die Brisanz dieser negativen Integration, solange sie ‚Integrationspolitik‘ nicht als Gesellschaftspolitik für alle versteht.



**Klaus J. Bade**

Prof. Dr., lehrte bis 2007 Neueste Geschichte an der Universität Osnabrück. Von Ende 2008 bis Mitte 2012 war er Gründungsvorsitzender des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in Berlin.



ISBN 978-3-89974893-2  
400 S., € 26,80

Subskriptionspreis  
bis zum 30.4.2013: € 22,00

**INFOSERVICE:** Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter [www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de) | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, [info@wochenschau-verlag.de](mailto:info@wochenschau-verlag.de)

**MAGAZIN**

Szene	6
Service	13
DIE	17

**Zum Themenschwerpunkt  
»Erwachsenenbildung 2.0«**

Web 2.0: Chance oder Risiko, neue Möglichkeiten oder das Ende der bisherigen organisierten Erwachsenenbildung? Wie wird sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ändern? Welche didaktischen Leitlinien braucht es, damit Lehren und Lernen im Web 2.0 gelingen? Diese und weitere Fragen beschäftigen Bildungsakteure aus Forschung und Praxis gleichermaßen, wie die rege Beteiligung im DIE-Online-Forum bestätigt (S. 24). Eben dort prophezeit der Forum-Experte Frank Thissen, dass sich dem Sog des Web 2.0 zukünftig weder Lehrende noch Lernende auf Dauer entziehen können werden. Oder, um es mit Alastair Clark zu sagen (s. Seite 34): »Im Web 2.0-Bildungsgarten schlummern mehr Samen als jemals zuvor – let's get gardening!«

**FORUM**

**Eine Bilanz der  
GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften**  
Steigende Antragszahlen – Zukunft unklar  
Michael Marquart

**3 VORSÄTZE****THEMA**

**22** Stichwort: **»Erwachsenenbildung 2.0«**  
Thomas Vollmer

**24** **»Eine Wirklichkeit, in der es wild und bunt zugeht«**  
Thomas Vollmer im kollaborativen Interview mit Claudia Bremer und Frank Thissen über das Web 2.0

**28** **Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung**  
Soziale Medien und Web 2.0  
Michael Kerres / Annabell Preußler

**31** **Freie Bildungsressourcen im Web 2.0**  
»Nutzer fügen dem Web 2.0 Wert hinzu«  
Alastair Clark

**35** **Politische Partizipation im Web 2.0**  
Herausforderung für die politische Bildung  
André Nagel

**39** **Social Media und informelles Lernen**  
Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum  
Matthias Rohs

**43** **Web-2.0-Anwendungen im Online-Gruppenlernen**  
Zur Rolle der Online-Moderation  
Birgit Lutzer

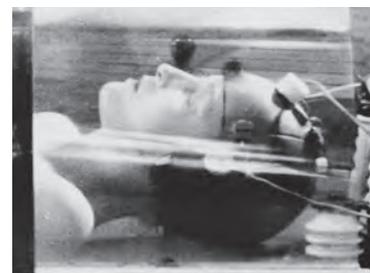
**46** Praxisumschau  
**Einsatz neuer Medien im Hessencampus**  
Web 2.0 in der Praxis  
Claudia Bremer

**50****53** SUMMARIES**54** NACHWÖRTER

Foto: Kölnmesse

Die didacta rief und 97.000 Bildungsinteressierte kamen: auch das DIE hat seine Forschungsarbeiten und wissenschaftlichen Dienstleistungen in Köln vorgestellt.

Die Möglichkeiten des Web 2.0 werden, abgesehen von hoch interessanten Leuchtturmprojekten der Gegenwart, oft als Option für zukünftiges Lernen ausgewiesen. Der Blickpunkt wagt den Blick zurück nach vorne. In einem Science-Fiction-Text von Issac Asimov aus dem Jahr 1957 wird das »Educational tape« erwähnt, welches bei Arthur C. Clarke dann als eine Art zerebraler (Lern-)Helm (»braincap«) auftaucht und eine direkte Verbindung zwischen Computer und Gehirn für das Lernen etabliert. Wie so ein Helm



Copyright: Horst von Harbou - Deutsche Kinemathek

aussehen könnte, ist Spekulation: vielleicht aber so wie im Blickpunkt-bild, welches im Film Metropolis die Verwandlung einer Frau zum Roboter zeigt?

## Schulterschluss für die Professionalitätsentwicklung

### 15. DIE-Forum versammelt Akteure der Weiterbildung in seltener Eintracht

Es könnte ein ganz besonderes Forum gewesen sein, dieses 15. DIE-Forum zum Thema »Erwachsenenbildung als Beruf«. Rund 140 Teilnehmende aus Praxis, Politik und Wissenschaft waren Anfang Dezember in Bonn Zeugen eines nicht unbedeutenden Aufbruchs. Mit »Professionalität« stand ein Dauerbrenner-Thema auf der Agenda, für das eine bahnbrechende Handlungsdynamik zunächst nicht unbedingt wahrscheinlich war. Aber der Scheintrog. Angesichts eines Generationenwechsels in den Einrichtungen der Weiterbildung ist die Frage nach den wichtigen und verfügbaren Kompetenzen des Personals offenbar dringend. Durch den für Teile der Branche verabschiedeten Mindestlohn erhielt die Debatte um den Status der zahlreichen frei- und nebenberuflich Lehrenden zusätzlich Feuer. Welche Strategien also helfen einer Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, wenn bei den prekär Beschäftigten des Bereichs die Bereitschaft zu lernen und noch besser zu werden hoch ist, die Möglichkeiten, sie ihrem Qualifikationshintergrund adäquat zu bezahlen, jedoch gering sind? Prof. Josef Schrader, der neue wissenschaftliche Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, kündigte an, mit dem diesjährigen Forum nicht nur eine Bestandsaufnahme machen zu wollen, sondern auszuloten, welchen Beitrag das DIE leisten könne: »Wir wollen den Kopf in den Wind halten«.

Prof. Klaus Meisel (VHS München) skizzierte im Eröffnungsvortrag eine umfassende Aufforderung. »Lassen Sie uns Kompetenzprofile entwickeln, lassen Sie uns Fortbildungen Kompetenzen zuordnen und lassen Sie uns den Deutschen Qualifikationsrahmen als Chance erkennen zur Zuordnung der Kompetenzen zu Niveaustufen«, mahnte Meisel. Weil »wir alle in einem Boot sitzen«, riet er, diesen Prozess dialogisch anzulegen. Die führende Rolle wies Meisel dem Veranstalter DIE zu, dessen Daten-

bank für Train-the-Trainer-Angebote entsprechend ausgebaut werden müsste. Wie haben die auf dem Forum anwesenden Vertreter aus verschiedenen Trägerbereichen auf diesen Vorschlag reagiert? Schließlich müssen die Verbände darauf achten, dass ihr Profil als Professionalitätsentwickler keine Schwächung erfährt. Quer durch alle Arbeitsgruppen, die sich mit Vorträgen und Diskussionen den unterschiedlichsten Facetten der Thematik widmeten, war die gleiche Grundstimmung zu beobachten: Partikularinteressen sind jetzt hintanzustellen; es kommt darauf an, sich bald auf einen gemeinsamen Rahmen zu verständigen. Vor diesem Hintergrund blickten die Zuhörer mit großem Interesse und



In seinem Eröffnungsvortrag forderte Prof. Klaus Meisel Anstrengungen, um einem »Fachkräftemangel in der Weiterbildung« vorzubeugen. Es sei an der Zeit, die zahlreich vorhandenen, von verschiedenen Trägern durchgeführten und sehr vernünftigen Fortbildungsangebote zu sichten und ihre Passung zu einem gemeinsamen Kompetenzprofil zu prüfen.

ein wenig Neid auf die Situation in Österreich, die von Karin Reisinger vorgestellt wurde, die in Wien die Geschäftsstelle der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) leitet. In der

Alpenrepublik haben sich die Akteure der Erwachsenenbildung auf ein Curriculum für Erwachsenenbildner verständigt und mit der wba eine Institution geschaffen, die Kompetenzen von Praktikern anerkennt und ein Basiszertifikat sowie ein wba-Diplom verleiht. Wo Kompetenzen letztlich erworben wurden, ist zunächst einmal gleichgültig; knapp 800 Bildungsangebote verschiedener Träger sind hierfür eigens akkreditiert. Es können auch Praxiszeiten angerechnet werden. Seit dem Start der wba vor sechs Jahren haben knapp 1.000 Personen ihre Kompetenzen im Rahmen von so genannten Standortbestimmungen testen lassen. Mehr als die Hälfte haben das wba-Zertifikat erhalten.

Nicht zuletzt diese Erfahrungen aus Österreich waren es, die im Plenum weiteren Rückenwind für eine gemeinschaftliche Initiative der Träger und eine koordinierende Rolle des DIE erzeugten. Das im Rahmen eines EU-Projekts entwickelte Instrument Validpack sei eine gute Grundlage zur Validierung der Kompetenzen von Erwachsenenbildnern, müsse aber noch auf ein Referenzmodell von Kompetenzen bezogen werden, so das Ergebnis einer Arbeitsgruppe. Renate Richter, Präsidentin des Dachverbandes der Weiterbildungsorganisationen (DVWO), erteilte dem DIE das Mandat, hierzu »einen nationalen Konsens zu definieren«.

In seinem abschließenden Statement nahm Schrader die Herausforderungen an das DIE sportlich: »Der Ball liegt bei uns. Wir werden Träger und Berufsverbände zusammenbringen und Strukturen entwickeln. Dabei werden wir sicher von Österreich lernen. Ohne eine zusätzliche Unterstützung der Politik ist dieser Prozess allerdings nicht zu leisten.« Anhand der Taten, die jetzt folgen, wird man den Wert des aktuellen Aufbruchs messen können.

## Ein Schutzschirm für die Weiterbildung

### Weimarer Tagung der GEW fordert mehr Bildung und weniger Ökonomie

Weimar ist ein guter Tagungsort für bildungspolitische Konferenzen: Er steht für Goethe und Schiller, für deutsche Hochkultur und Bildungstradition, er mahnt aber auch zum Gedenken an die Opfer des Terrors, die im nahen

Spannungsverhältnis von öffentlicher Verantwortung und Markt thematisiert. Hauptvorstandsmitglied Dr. Stephanie Odenwald skizzierte die Problemsicht ihrer Gewerkschaft mit deutlichen Worten: »Die öffentlich geförderte Wei-

terbildung wird im Gegensatz zu den Sonntagsreden in Deutschland immer mehr abgebaut und leidet am Mangel öffentlicher Verantwortung. Anstatt Weiterbildung als Bildungsbereich systematisch auszubauen und gesicherte Strukturen zu schaffen, haben wir es in den letzten Jahren



Foto: GEW

Engagierte Diskutanten »unter dem Schutzschirm Weiterbildung«: Prof. Rolf Dobischat, Prof. Klaus-Peter Hufer und Dr. Stephanie Odenwald von der GEW (v.l.)

Buchenwald gequält und zu Tode gefoltert wurden, und liefert damit Impulse zu einer Stärkung der politischen Bildung. Es wundert daher nicht, dass der Organisationsbereich »Berufliche Bildung und Weiterbildung« der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) seine Herbsttagungen seit 12 Jahren in dieser geschichtsträchtigen Stadt durchführt. Dieses Mal wurde das

mit zunehmender Projektorientierung, dem Abbau von festen Stellen, mehr und mehr prekärer Arbeit und immer wieder mit Beschäftigungsabbau zu tun.« Diese grundlegende Einschätzung wurde durch Analysen für das gesamte Weiterbildungssystem (Prof. Rolf Dobischat) und aus dem Blickwinkel einer Einrichtung (Prof. Klaus-Peter Hufer) unterfüttert. Zu registrieren sei eine

zunehmende »Vermarktwirtschaftlichung« der Weiterbildung, die sich auf der Einrichtungsebene als Rentabilitätsdruck mit den bekannten Folgen niederschlägt. Im Detail wurden die Gestaltungsspielräume und Gefahren für die Angebotsqualität und die Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen ausgeleuchtet.

In der Gesamtbilanz der Veranstaltung überwogen die Gefährdungsmomente und Bedrohungen für die Weiterbildung. Als Konsequenz aus dieser Entwicklung wurden die Weimarer Thesen 2012 zum »Schutzschirm für die Weiterbildung« deklariert. Als Elemente dieses Schutzschirms werden die Abschaffung prekärer Arbeit, die Verteidigung des öffentlichen Bildungsauftrags, die Förderung und der Ausbau öffentlicher Strukturen, die offensive Unterstützung der politischen Bildung, die Stärkung von Qualität durch Professionalität und der Aufbau eines öffentlich geförderten Beratungsnetzes aufgeführt. Der Begriff Schutzschirm signalisiert Schutzbedürftigkeit, macht aber in Analogie zu seiner Verwendung in der Finanz- und Bankenkrise durchaus Selbstbewusstsein deutlich: Auch die Weiterbildung ist systemrelevant.

Dieter Gnahs (DIE)

Die Weimarer Thesen 2012 zum Download:



[www.gew.de/Binaries/Binary93304/Weimarer\\_Thesen\\_-\\_Endversion.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary93304/Weimarer_Thesen_-_Endversion.pdf)

## Schlüssel zur Welt

### Bundesweite Kampagne zur Alphabetisierung

Die Informations- und Aufklärungskampagne »Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt« wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit den Partnern für Alphabetisierung in Deutschland, u.a. dem DIE, im September 2012 ins Leben gerufen. Sie ist integraler Bestandteil der »Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland«. Mit vielfältigen Angeboten und Materialien soll die bundesweite Kampagne das Thema Funktionaler Analphabetismus und die

Botschaften der Alphabetisierungskampagne in der Gesellschaft verankern und die Alphabetisierungsarbeit unterstützen. Gefördert werden öffentlichkeitswirksame Aktionen rund um das Thema Alphabetisierung in Regionen, Kommunen, Volkshochschulen, Bildungseinrichtungen oder Verbänden, Vereinen und Unternehmen. DIE/PB



[www.mein-schlüssel-zur-welt.de](http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de)



## »Lern doch, was Du willst!«

### Fachtagung resümiert Bildungsberatung in Berlin und Österreich (12.11.2012)

Die Gestaltung von (Weiter-)Bildungsberatung ist immer häufiger Gegenstand von Fachtagungen, es formt sich eine regelrechte Bildungsberaterszene – so jedenfalls die Beobachtung verschiedener Teilnehmer/innen auf einer vom Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Tagung der Koordinierungsstelle Qualität in Berlin (k.o.s GmbH).

Gegenstand der Diskussion unter etwa 170 Teilnehmenden war ein besonderer Ansatz der Qualitätsverbesserung in diesem jungen und entwicklungsbereiten Arbeitsfeld: Im Rahmen eines etwa einjährigen Peer-Review-Prozesses hatten Bildungsberater/innen aus Berlin und Österreich die Praxis der jeweils anderen Region unter die Lupe genommen. Die Ergebnisse der Review wurden in einem anspruchsvollen didaktischen Setting (Workspaces, Marktplatz, Podiumsdiskussion) aus den verschiedenen

Blickwinkeln der Teilnehmergruppen aus Praxis und Administration diskutiert. Der zugehörige Reviewbericht lag zur Tagung vor und ist publiziert ([www.kos-qualitaet.de/publikation\\_buch.html](http://www.kos-qualitaet.de/publikation_buch.html)). Den meisten Diskussionsstoff lieferten dabei die Themen Zugang/Erreichbarkeit, Dokumentation und Qualität. Wie sehr soll die Arbeit einzelner Beratungseinrichtungen auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet werden? Gelingt es, wenn einzelne Beratungsstellen besonders

zielgruppenorientiert aufgestellt sind, die »Einladung an alle« wenigstens im Rahmen von übergeordneten Netzwerken zu sichern? Wem nützt die Dokumentation der einzelnen Beratungsfälle? In welchem Maße sind entsprechend aggregierte Daten öffentlich zu machen – nicht nur als Legitimation gegenüber Geldgebern, sondern auch



Foto: kos

als öffentlichkeitswirksame Leistungsbilanz? Wie muss die Dokumentation gestaltet werden, damit sie eine produktive Analyse innerhalb der Einrichtungen erlaubt? Beim Thema Qualität wurde besonders deutlich, dass die Review für die Beteiligten nicht nur ein »lustvoller« (Peter Schlögl), sondern auch ein äußerst produktiver Prozess war. Hier sahen die Verantwortlichen am ehesten die Möglichkeit, qualitätentwickelnde Instrumente der jeweils anderen Seite zu übernehmen.

Der Know-how-Transfer zwischen Österreich und Berlin ist von der k.o.s in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung organisiert worden. Ihm lag eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Wien und der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen zugrunde.

## Strategie Europa 2020

### EAEA kritisiert Wirtschaftslastigkeit

Die EU-Strategie »Europa 2020« misst der Bildungspolitik eine Schlüsselrolle für die Förderung von Wirtschaft und Wachstum zu. »Neue Denkansätze für die Bildung« betitelt die Kommission entsprechend ihre im November 2012 veröffentlichte Mitteilung. In Zeiten krisenbedingter Budgetkürzungen spricht sie sich für eine höhere Effizienz bildungspolitischer Maßnahmen aus und will diese strategisch ganz auf die aktuell virulenten Wachstums- und Beschäftigungsziele verpflichten.

Als bildungspolitische Schwerpunktbereiche identifiziert die Mitteilung u.a. den Ausbau der Lernergebnisorientierung, eine Fokussierung auf Querschnittskompetenzen und arbeitsmarktrelevante Fertigkeiten, eine verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte, Stärkung von public private partnerships sowie die Weiterentwicklung von Technologie- und offenen Lernressourcen.

Der Europäische Erwachsenenbildungverband (EAEA) hat die zu einseitige Ausrichtung der Mitteilung jetzt in einer Stellungnahme moniert. Unterbelichtet blieben vor allem die Bereiche der non-formalen Erwachsenenbildung, des informellen Lernens und insgesamt des nicht arbeitsmarktsbezogenen Lernens. In einem Europa, das nicht nur von einer Wirtschafts-, sondern auch von einer tiefgreifenden Vertrauenskrise betroffen ist, habe Bildung aber auch eine entscheidende Funktion bei der Schaffung von Zusammenhalt und der Verständigung über gemeinsame Werte wahrzunehmen.

Susanne Lattke (DIE)

[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm)

[www.eaea.org/index.php?k=118704](http://www.eaea.org/index.php?k=118704)

## Im Durchschnitt mehr als 1.000 Euro am Tag

### Umfrage von managerSeminare zu aktuellen Honoraren in der Weiterbildung

Die Debatte um den Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche hat im vergangenen Jahr in Teilen der Weiterbildung eine Vergewisserung über die Einkünfte von Trainern und Weiterbildnern ausgelöst. Der Bundesverband für Trainer, Berater und Coachs (BDVT) hat sich in diesem Zuge für Honorarempfehlungen ausgesprochen, die kontrovers diskutiert wurden (*DIE berichtete im vorigen Heft, S. 9*). Dies hat den Verlag managerSeminare bewogen, in der Branche genauer nachzufragen, welche Honorare tatsächlich gezahlt werden. Mit 2.296 Teilnehmenden kann die Befragung eine gewisse Relevanz beanspruchen, ihre Repräsentativität für die Branche bleibt dennoch beschränkt. Der befragende Verlag bedient mit seinen Zeitschriften managerSeminare und Training aktuell vor allem die Szene der betrieblichen Weiterbildung mit Schwerpunkten im Bereich der Führungskräftebildungen. Aber die Antwortenden rekrutieren sich nicht allein

aus diesem Segment, insofern lohnt ein Blick auf die wesentlichen Ergebnisse auch für Interessierte anderer Weiterbildungsbereiche.

Die Einkommen von Trainern sind danach so vielfältig wie die Branche und die in ihr üblichen Beschäftigungsverhältnisse. Niedrige Tagessätze (bis 800 €) sind ähnlich häufig verbreitet wie mittlere (bis 1.400 €). Deutlich seltener sind Honorarsätze über 2.000 Euro. Höhere Honorare werden überwiegend durch Inhaber von Weiterbildungsinstitutionen erzielt (Durchschnittssatz 1.592 €), niedrige von freiberuflich im Auftrag von Bildungsträgern Tätigen (731 €). Das Gros der Antwortenden zählt sich zu den freiberuflichen Trainern (»Einzelkämpfer«), die überwiegend mittlere Honorare erhalten (1.389 €).

Bei einer solchen Spreizung sind Gesamtmittelwerte nur wenig aussagekräftig; differenziert nach dem Geschlecht ergibt sich ein gesellschaftlich gewohntes Bild: Das Durch-

schnittshonorar der Frauen liegt bei 1.065 Euro, das der Männer bei 1.363 Euro.

Rund 86 Prozent der Antwortenden erreichen ein Jahresbruttogehalt über 30.000 Euro. Damit ist das Problem des Weiterbildungsprekariats in dem durch die Umfrage erreichten Feld kein flächendeckendes. Aber das hatte hier vielleicht auch niemand vermutet.

*DIE/PB*

*Eine repräsentative Erhebung zu den Beschäftigungs- und Einkommensverhältnissen in der Weiterbildung wird demnächst unter dem Titel »Personal-Monitor« gemeinsam vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt. Mit ersten Ergebnissen ist Anfang 2015 zu rechnen. Der Vergleich mit den hier vorgestellten Daten dürfte interessant werden. Die zitierte Studie kann für 198 Euro bei managerSeminare bestellt werden.*



[www.managerseminare.de/Verlagsprogramm/Honorar-und-Gehaltstudie-fuer-Trainer-Berater-und-Coachs,224142](http://www.managerseminare.de/Verlagsprogramm/Honorar-und-Gehaltstudie-fuer-Trainer-Berater-und-Coachs,224142)

## Das demokratische Bewusstsein festigen

### Bundeszentrale für politische Bildung (bbp) feierte 60. Geburtstag

2.587 Ausgaben »Aus Politik und Zeitgeschichte« (APuZ) sind bis Oktober 2012 erschienen, 19 Millionen Visits hat die Homepage in einem Jahr verzeichnet, 272 Bürgeranfragen gehen bei ihr täglich per Telefon und E-Mail ein. Das sind ein paar der zahlreichen Fakten aus 60 Jahren bpb-Geschichte, die die Bundeszentrale aus Anlass ihres 60-jährigen Bestehens zusammengetragen hat. Die Aufgaben und Tätigkeiten, die Themen, Formate und Methoden der Bundeszentrale haben sich im Laufe der Jahre immer wieder verändert und den gesellschaftlichen Notwendigkeiten angepasst: Anfangs konzentrierte sie sich auf die Förderung von freien Bildungsträgern und die Schulung von Multiplikator/inn/en. So sollten die Werte und Spielregeln der Demokratie vermittelt und der Prozess

der europäischen Aussöhnung und Einigung unterstützt werden. Auch waren die Aufarbeitung des Nationalsozialismus sowie die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus zentrale Handlungsfelder. Seit der Jahrtausendwende wurden neue Zielgruppen erschlossen,



z.B. Jugendliche, junge Erwachsene und Migrant/inn/en. Die bpb greift aktuelle und zeithistorische Themen mit Veranstaltungen, Printprodukten, audiovisuellen und Online-Produkten auf. Dicke Bücher gehören ebenso zu ihrem Repertoire wie Online-Dossiers, DVDs, Zeitschriften, Social-Media-Projekte, Konferenzen, Studienreisen, der inzwi-

schon berühmte »Wahl-O-Mat«, Kinoseminare oder Journalistenfortbildungen. Über 400 Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland werden vom »Fachbereich Förderung« mit projektbezogener finanzieller Förderung sowie mit Beratung, Seminaren und Tagungen unterstützt. Der regelmäßig tagende Runde Tisch dient der vertrauensvollen Zusammenarbeit, dem fachlichen Erfahrungsaustausch, der Vereinbarung von jährlichen Schwerpunktthemen und Leitlinien für die Qualitätssicherung zwischen bpb und den Trägern.

Die wichtigsten Meilensteine in der Geschichte der Institution sind auf der Timeline im bpb-Facebook-Profil zusammengestellt.

*DIE/BP*



[www.bpb.de/die-bpb/149113/wir-werden-60](http://www.bpb.de/die-bpb/149113/wir-werden-60)



[www.facebook.de/bpb.de](http://www.facebook.de/bpb.de)

## »Mit Bildung ist zu rechnen«: Erwachsenenbildung und Ökonomie

### Eine internationale Konferenz im »Flaggschiff der Erwachsenenbildung«, der Wiener Urania

Die Konferenzen des »Arbeitskreises Historische Quellen zur Geschichte der Erwachsenenbildung« haben schon tra-



Foto: Öst. Volkshochschularchiv

Der Begriff Flaggschiff wurde zuerst von Wilhelm Filla verwendet, der das Gebäude in einem Beitrag »100 Jahre Urania-Gebäude« 2010 als Flaggschiff der Wiener Volks- und Erwachsenenbildung bezeichnete.

ditionell die Besonderheit, Vorträge zu Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft unter einem aktuellen Thema zu bündeln. Das ist immer ein gewagter Spagat und könnte als Manko empfunden werden, weil die Konferenz ja auch der Ort für den Austausch von Praktiker/innen und fachlich ausgewiesenen Zeitzeug/innen sein könnte. Dieses Spektrum zu nutzen, gelingt mal besser und mal schlechter. Bei dieser Konferenz zum Thema »Mit Bildung ist zu rechnen. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung«, die Anfang November 2012 in Wien stattfand, überwogen die hochkarätigen Vorträge der akademischen Zunft.

Dieser kurze Bericht kann nur ausgewählte Schlaglichter auf die Konferenzvorträge werfen und neugierig machen auf die Tagungsdokumentation des Österreichischen Volkshochschularchivs. Die Vorträge zum allgemeinen theoretischen Rahmen beschäftigten sich mit der Abschottung der Wirtschafts- und Politik-Eliten von den durch die Finanzkrise aufgeworfenen Systemfragen, mit dem Anteil von

Frauen in den Entscheidungsgremien von Finanzkapital und Behörden und mit einer auf Foucault basierenden Analyse des gegenwärtigen polit-ökonomischen Systems. Durch diesen aktuellen Rahmen waren für die ungefähr 40 Teilnehmenden die Grundlagen gelegt, um die folgenden praxisbezogenen und historischen Analysen über die Erwachsenenbildung in Österreich und Deutschland einzuordnen. Besonders interessant in diesem Zusammenhang war der Vortrag von Thomas Dostal, der anhand von empirischen Daten die Etatisierung der ersten hauptamtlichen Mitarbeitenden in der österreichischen Erwachsenenbildung in der Weltwirtschaftskrise 1929 nachzeichnete. In der aktuellen Professionalitätsdebatte unter dem Aspekt der Bezahlung setzte Dieter Nittel mit seinem Vortrag über erste Teilergebnisse aus einem DFG-Projekt einen neuen Akzent. Ließ auch der Vortragstitel »Materielle Entschädigungschancen von pädagogischer Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Pädagogische Berufsgruppen im Vergleich« eine aka-

demische Abschottung befürchten, so lieferte er im Ergebnis spannende Forschungsergebnisse zur kritischen Überprüfung liebgehabter erwachsenepädagogischer Selbstbilder. Danach geht es den Erwachsenenpädagog/innen/en im Vergleich mit anderen pädagogischen Berufen finanziell gar nicht schlechter.

Beeindruckend war der Vortrag »Bildungsgesellschaft und ökonomischer Erfolg – ein umstrittener wechselseitiger Zusammenhang« von Joachim Dikau, der als über Achtzigjähriger weiter zu seinem Thema der ökonomischen Bildung arbeitet und dabei sowohl die aktuellen Herausforderungen als auch die historischen Entwicklungslinien im Blick hat.

Zu wünschen ist der Konferenz für die Zukunft, dass es ihr gelingt, stärker ein junges Fachpublikum zu gewinnen und insbesondere die Chance des diskursiven Austauschs zwischen den Generationen und den unterschiedlichen Perspektiven stärker durch abwechslungsreiche Arbeits- und Präsentationsformen zu nutzen. *Klaus Heuer (DIE)*

## Zur »Freude an der Naturerkenntnis«

### Vor 125 Jahren wurde das Bildungsinstitut Urania gegründet

Der 13. März 1888 ist in der Geschichte der deutschen und internationalen Erwachsenenbildung ein ebenso herausragendes wie nicht beachtetes Datum. An diesem Tag wurde in Berlin mit der »Gesellschaft Urania« die erste Urania der Welt als völlig neues Bildungsinstitut in der Rechtsform einer Aktiengesellschaft gegründet. »Freude an der Naturerkenntnis« zu vermitteln, war ihr statutarisch festgelegtes Ziel. Die Gründung ist das Resultat der Bestrebung einer Gruppe von organisatorisch versierten und perspektivisch denkenden Männern: der Astronom, Wissenschaftsorganisator und Universitätsprofessor Wilhelm Julius Foerster, der ebenfalls als Astronom tätige Populärwissenschaftler Max Wilhelm Meyer sowie als der wichtigste Finanzier der wissenschaftlich interessierte Industrielle Werner von Siemens. Die preußische Staatsregierung war durch ihren Kultusminister Gustav Heinrich von Goßler »im Boot«. Bereits am 2. Juli 1889 konnte die Urania das neue große Haus in Betrieb nehmen. Sie verfügte damit über eine exzellente Bildungsinfrastruktur, die zumindest ansatzweise selbstständiges Arbeiten ihrer Besucher/innen zuließ. Die Berliner Urania war so erfolgreich, dass 1894 in Magdeburg, 1897 in Wien und Budapest weitere Institute gegründet wurden. Die Urania-Idee begann sich zu internationalisieren. Uranien, die vielfach nur den Namen mit dem ursprünglichen Institut gemeinsam haben, gibt es auch heute noch – vor allem in Deutschland sowie als Volkshochschulen in Österreich und Südtirol.

*Wilhelm Filla*

## Bildungsteilzeit in Österreich

### Vom neuen Weiterbildungskonzept profitieren auch die Arbeitgeber

Ab Juli 2013 können österreichische Arbeitnehmer/innen, die seit mindestens sechs Monaten in ihrem Unternehmen arbeiten, das Modell der so genannten Bildungsteilzeit nutzen. Das Motto lautet: Gleichzeitig arbeiten und lernen. Arbeitnehmer können demnach in Vereinbarung mit Arbeitgebern ihre Arbeitszeit um entweder ein Viertel oder die Hälfte reduzieren. Bei der Halbierung der Arbeitszeit erhalten sie 442 Euro pro Monat an Teilzeitweiterbildungsgeld, bei der Reduzierung um ein Viertel 221 Euro. Von der Bildungsteilzeit erhofft sich die österreichische

Bundesregierung für Arbeitgeber und für Arbeitnehmer eine bessere Möglichkeit der Vereinbarkeit von Weiterbildung und Beschäftigung. Das Angebot soll auch für Niedrigqualifizierte eine Weiterqualifikation attraktiver machen, weil finanzielle Verluste für den Lernenden in der Zeit der Bildungsmaßnahme reduziert werden.

In der Praxis wird erwartet, dass sich durch das Verbleiben im Beruf die angestrebten Qualifizierungen stärker am Bedarf des jeweiligen Unternehmens und des Arbeitsmarktes ausrichten werden. *DIE/BP*

## BIBB-Datenreport 2013

Das Schwerpunktthema des neuen BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2013 lautet »Digitale Medien – Entgrenzung von Lernen und Arbeiten«. Die IT-Innovationen fordern auch von der Berufsbildung neue Konzepte, inklusive der Nutzung von Social Media, und stellen neue, hohe Anforderungen an die Medienkompetenz des Ausbildungspersonals. Vorgestellt wird u.a. das Internetportal für Ausbilder/innen Foraus.de, ein netzgestützter Informationsdienst für die Berufsbildungspraxis mit inzwischen über 11.000 Mitgliedern. Außerdem bietet der Datenreport ein umfangreiches Glossar zum Thema. *DIE/BP*

<http://datenreport.bibb.de>

## Science 2.0

### Leibniz-Forschungsverbund untersucht soziale Medien in der Wissenschaft

Ein multidisziplinärer Forschungsverbund der Leibniz-Gemeinschaft will in den nächsten fünf Jahren erforschen, wie der inzwischen großflächige Einsatz sozialer Netzwerke, von Wikis und Blogs in der Wissenschaft die klassische Forschung verändert und unterstützt. Die

Forschungsschwerpunkte sind:  
 1. Arbeitsgewohnheiten bei Forschungs- und Publikationsprozessen,  
 2. Technologieentwicklung,  
 3. Nutzungsforschung: Welche neuen Formen der Wissenschaftskommunikation werden durch Science 2.0 ermög-

licht und wie werden die dafür nötigen Werkzeuge genutzt? Initiiert vom ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft, gehören dem Verbund inzwischen 30 Leibniz-Institute und universitäre Einrichtungen an. *DIE/BP*

[www.leibniz-science20.de](http://www.leibniz-science20.de)

## Barrierefreiheit noch nicht flächendeckend

### wbmonitor ermittelt Daten zur Inklusion in der Weiterbildung

Der **wbmonitor** hat 2012 erstmals repräsentative Daten zum Thema »Weiterbildung und Behinderung« ermittelt. In 80 Prozent der Weiterbildungsein-

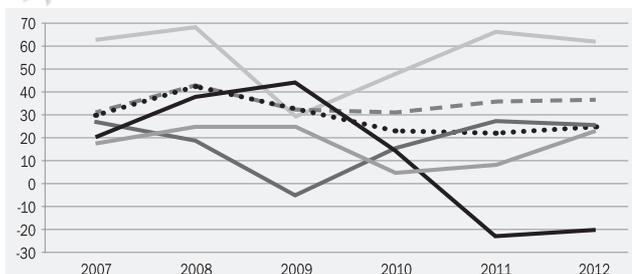
richtungen sind Gebäude und Räume zumindest teilweise barrierefrei und ermöglichen damit grundsätzlich die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an Weiterbildungsangeboten. Von den Volkshochschulen geben jedoch nur 20 Prozent an, dass ihre Einrichtungen vollständig barrierefrei sind, was oft damit zu tun hat, dass Angebote nicht nur in eigenen Gebäuden stattfinden. Neben den räumlichen Voraussetzungen wurden weitere Parameter erfragt: Internetauftritt und Programminfor-

angebot und die Qualifikation der Mitarbeiter/innen. Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass auf dem Weg zu einer inklusiven Weiterbildung noch einiges getan werden muss. Das Wirtschaftsklima in der Weiterbildungsbranche ist im Vergleich zum Vorjahr weitgehend stabil geblieben und ist mit +25 auch identisch mit dem zum Vergleich herangezogenen ifo-Geschäftsklima-Index für das Dienstleistungsgewerbe. Ebenso fast gleichbleibend ist die Schere zwischen den betrieblich finanzierten Anbietern von Weiterbildung, die ihre Wirtschaftslage und Geschäftsaussichten auch 2012 wieder weitaus positiver einschätzten als die überwiegend von der Arbeitsagentur finanzierten Weiterbildungsanbieter. *DIE/BP*

Die Umfrageergebnisse können vollständig online abgerufen werden:

[www.wbmonitor.de](http://www.wbmonitor.de)

wbmonitor Entwicklung der wbmonitor Klimawerte von 2007 bis 2012



In die Klimawerte fließen Einschätzungen zur aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen Situation ein. Sie können zwischen -100 und +100 schwanken, wobei höhere Werte eine bessere Stimmung anzeigen.

\* Anteil von 50% und mehr an den Einnahmen in der Weiterbildung

Quellen: BIBB/DIE wbmonitor Umfragen 2007-2012; ifo Geschäftsklima Dienstleistungsgewerbe 2007-2012, jeweils im Mai

## »Organisation und das Neue« Jahrestagung der Kommission »Organisationspädagogik«

Alt war auf der 6. Tagung der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wohl nur eines: die Ende des 19. Jahrhunderts erbaute »Alte Aula« der Philipps-Universität Marburg. An diesem traditionsreichen Ort versammelten sich Ende Februar rund 170 Gäste, um auf der international angelegten Veranstaltung über die Bedeutung des Neuen und die damit zusammenhängenden Herausforderungen und Gestaltungsfragen für Organisationen zu sprechen. Was ist das »Neue« überhaupt? Welche Relevanz haben Neuerungen für Organisationen und umgekehrt, wie können Organisationen in pädagogischen Feldern Innovationen mitgestalten und hervorbringen? Raum und Zeit für die intensive Diskussion dieser Fragen fanden die Teilnehmenden in acht Arbeitsforen. Dabei zeigte die Vielfalt der diskutierten theoretischen, methodologischen, konzeptionellen und empirischen Beiträge zum Themengebiet einmal mehr, dass in Zeiten sich stetig weiter dynamisierender Gesellschaften Diskurse über Zukunft, Innovation und Kreativität mehr und mehr auf die Tagesordnung von Organisationen geraten. Diese Entwicklung – so ein übergreifendes Ergebnis der Diskussionen – macht kreative Handlungsweisen erforderlich.

Impulse lieferte neben den Vorträgen von Prof. Susanne M. Weber, Ausrichter der diesjährigen Tagung, und Prof. Rudolf Tippelt die Keynote des Gastreferenten Prof. Michael A. Peters von der Universität Waikato in Neuseeland. In seinem Beitrag »Radical Openness, Creative Institutions, Creative Labour« plädierte Peters für eine schöpferische Arbeit (creative labor), die Institutionen zur Entwicklung von »Wissenskulturen« und »flachen Hierarchien« anleitet, um gegenseitigen Austausch und offenen Raum für kreative Ideen zu ermöglichen. Eine Videodokumentation, die auf der Homepage der Kommission als Vidcast

zur Verfügung gestellt werden soll, wird Einblicke in wichtige Vorträge der Tagung liefern, ebenso der geplante Tagungsband. Die Veranstaltung in Marburg wurde in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ausgerichtet. Die interorganisationalen Symposien wurden mit der Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) realisiert. Die nächste Tagung der Kommission Organisationspädagogik findet im Frühjahr 2014 in Koblenz statt und greift das Thema »Organisation und Theorie« auf.

onspädagogik findet im Frühjahr 2014 in Koblenz statt und greift das Thema »Organisation und Theorie« auf.

Melanie Franz (DIE)

Tagungshomepage:

 <http://dasneue2013.blogspot.de/>

Homepage der Kommission Organisationspädagogik:

 [www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html](http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html)

### † Prof. Dr. Jörg Knoll

Am 15. September 2012 verstarb Prof. Dr. Jörg Knoll. Wohl wissend um seine nicht zu besiegende schwere Krankheit nahm er bis zuletzt am wissenschaftlichen Leben teil und förderte die ihm anvertrauten Doktoranden, Studierenden sowie in unterschiedlichen Bereichen tätigen Erwachsenenbildner/innen. Jörg Knoll war von 1993 bis zu seiner Emeritierung 2008 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung, selbstorganisiertes Lernen, Lernende Regionen/Bürgerbeteiligung sowie Qualitätsmanagement. Als studierter Theologe und Soziologe hatte er zuvor diverse berufliche Stationen an Hochschulen und in der Evangelischen Erwachsenenbildung durchlaufen.

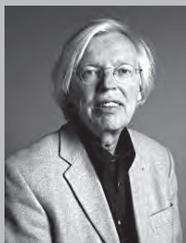


Foto: Universität Leipzig

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) war Jörg Knoll ein wichtiger Projektpartner und Autor, und er prägte die Reihe »Perspektive Praxis« als Mitglied des Herausgeberbeirats.

Auch mit meiner Dresdener Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung pflegte Jörg Knoll eine enge wissenschaftliche und bildungspolitische Zusammenarbeit: Ein Lehraustausch war Startpunkt für einen fruchtbaren Disput über Lehr- und Lernqualität. Das gemeinsame Interesse an Qualität von Erwachsenen-

bildungsarbeit führte uns im Rahmen mehrerer (vom Freistaat Sachsen bzw. dem BMBF geförderter) Forschungsarbeiten zusammen, in deren Rahmen ein Qualitätsmanagementsystem QES entwickelt wurde, das auf verstärkte Selbstevaluation von Weiterbildungseinrichtungen gerichtet war. Dieses wurde Zug um Zug weiterentwickelt zum zertifizierungsfähigen Qualitätsmanagementsystem QES<sup>plus</sup>, das in der Folge durch sächsische und auch bayrische Einrichtungen genutzt wurde.

Jörg Knoll hat regional, national, aber auch international deutliche Zeichen einer Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Lehre und Forschung gesetzt und sich auch in bildungspolitische Fragen konstruktiv eingemischt. Mit seiner stringenten wissenschaftlichen Haltung, begleitet von hoher Sensibilität und persönlicher Integrität, wird Jörg Knoll uns im Gedächtnis bleiben.

Gisela Wiesner (Dresden)

## Veranstaltungstipps

»Lifelong Learning and active citizenship: the missing links« wird das Thema der Jahrestagung von **EUCIS-LLL** (European Civil Society Platform on Lifelong Learning) sein, die am **14. Mai 2013** in Vilnius/Litauen stattfinden wird.

 [www.eucis-lll.eu](http://www.eucis-lll.eu)

»Bildungspolitik 2020: Professionalisierung und Weiterentwicklung des Bildungspersonals – europäische und nationale Impulse«. Zu diesem Thema lädt die **Nationale Agentur Bildung für Europa** (NA beim BIBB) Fachleute aus Bildungspolitik, -verwaltung und -wissenschaft zu einer Konferenz am **16. und 17. Mai** in Bonn ein.

 [www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de)

Die **54. Adult Education Research Conference** (AERC) findet in 2013 vom **31. Mai bis 2. Juni** in St. Louis/Missouri (USA) statt.

 <http://adulterc.org/Conference.htm>

Am **6. und 7. Juni 2013** wird die **Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen** (AG-F) ihre Frühjahrstagung veranstalten zum Tagungsthema: »Distance und/oder open Education«. Diskussionsschwerpunkt sollen »Massive offene Online-Kurse« (MOOCs) sein.

 <http://ag-fernstudium.de>

Das **Scil** (swiss centre for innovations in learning) lädt zu seinem fünften internationalen Kongress ein: »Lost in Translation: Pathways to successful Learning in Organisations«. Termin: **6. und 7. Juni** in St. Gallen/Schweiz.

 [www.scil.ch/kongress](http://www.scil.ch/kongress)

Die Frühjahrstagung der **Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)** wird am **13. und 14. Juni 2013** an der Hochschule Geisenheim das Thema »Akkreditierung – Audit – Zertifizierung. Qualitätssicherung für modulare Weiterbildung?« diskutieren.

 [www.dgwf.net/tagung.htm](http://www.dgwf.net/tagung.htm)

Das Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin ist in diesem Jahr Gastgeber für die **7. ESREA-Konferenz** zum Thema: »Changing configurations of adult education in transitional times«, die vom **4. bis 7. September** stattfinden wird.

 <http://ebwb.hu-berlin.de/aktuelles/esrea>

Die **Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE** findet vom **19. bis 21. September** zur Frage »Was lernt der Erwachsene?« in Frankfurt statt.

 [www.dgfe.de](http://www.dgfe.de)

Zeitgleich diskutiert die **Sektion Historische Bildungsforschung** an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg das Thema »Bildung und Differenz in historischer Perspektive«.

 [groppe@hsu-hh.de](mailto:groppe@hsu-hh.de)

»Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge« lautet das Thema der Jahrestagung der **Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.** (DGWF), die vom **25. bis 27. September** an der Universität Rostock geplant ist.

 [www.dgwf.net/tagung.htm](http://www.dgwf.net/tagung.htm)

Die Jahrestagung 2013 der **Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE** tagt vom **26. bis 28. September** an der Universität Duisburg-Essen zum Thema »Positionsbestimmungen und Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft«.

 [beate.taesch@uni-due.de](mailto:beate.taesch@uni-due.de)

Die österreichische »**Initiative kritische Erwachsenenbildung**« setzt ihre Veranstaltungsreihe »The dark side of LLL« vom **11. bis 13. November 2013** am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang fort.

 <http://kritische-eb.at/wordpress/>

## Personalien

**Ulrich Ballhausen** ist neuer Vorsitzender des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB).

**Dr. Martin Dust** ist seit dem 15. Dezember 2012 ständiger Vertreter des Abteilungsleiters Forschung und Innovation sowie Referatsleiter für Weiterbildung/Informationsmanagement im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Dust, der fünf Jahre lang Verbandsdirektor der Volkshochschulen des Saarlandes war, folgt auf **Eugen Gehlenborg**, von dem er auch dessen koordinierende Funktion für den Arbeitskreis Weiterbildung bei der Kultusministerkonferenz übernommen hat.

**Mirco Fretter** wurde im November 2012 von der Mitgliederversammlung des Forum Distance-Learning zum neuen Präsidenten gewählt. Fretter, Inhaber des Beratungsunternehmens Bildungssupport und bisheriger Vizepräsident des Verbandes, folgt auf **Dr. Martin Kurz**, der nicht mehr kandidierte. Weitere Präsidiumsmitglieder sind Peter Born, Tilman Zschiesche, Rüdiger Grebe, Jens Greefe, Michael Tim und Andreas Vollmer.

**Prof. Sabine Reh**, zuletzt Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der TU Berlin, ist auf die Professur für Historische Bildungsforschung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) berufen worden. Die Professur ist dort und an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt. Reh übernimmt gleichzeitig die wissenschaftliche Leitung der zum DIPF gehörigen Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin.

**Prof. Jürgen Zöllner**, langjähriger Landeswissenschaftsminister von Rheinland-Pfalz und Berlin, ist seit November 2012 Vorsitzender des Stiftungsrates des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt.

## Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

### Ein Service der DIE-Bibliothek

Amos, Karin/Schmid, Josef/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hg.)

#### **Kultur – Ökonomie – Globalisierung.**

Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik  
Baden-Baden: Nomos, 2013

Der Sammelband konzentriert sich auf die empirische und theoretische Reflexion von internationalen Austausch- und Übertragungsprozessen wie auch auf die nationalen Entscheidungs- und Aneignungsprozesse in der Bildungspolitik. Auch die Komplexität und die schwierige Erfassbarkeit des Faktors Kultur in der Bildungsforschung werden berücksichtigt.

Andrew, Patricia

#### **The social construction of age.** Adult foreign language learners

Bristol: Multilingual Matters, 2012

Fremdsprachenlernen und Altersabhängigkeit ist der Gegenstand dieses Forschungsberichts aus Mexiko. Untersucht wurde, wie Erwachsene im unterschiedlichen Lebensalter das Erlernen einer neuen Sprache erfahren und wie sie ihre jeweiligen altersspezifischen Identitätsentwürfe im Lernen ausagieren. Die Forschungsergebnisse eröffnen eine Perspektive auf das Alter, in der die sozialen Dimensionen wie Geschlecht, Ethnie und soziale Klasse ein stärkeres Gewicht erhalten können.

Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hg.)

#### **Jugendbewegung und Erwachsenenbildung**

Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2012

Volks- bzw. Erwachsenenbildung war immer mehr als eine nachholende Bildung für individuelle Belange. Sie umfasste auch das »Intensitätsverhältnis zur Kultur«, die »Hinwendung zum Volk« und die Bildung von Netzwerken. Dass Jugendbewegte häufig in diesem Feld anzutreffen waren, hängt einerseits mit ihrer oft bildungsbürgerlichen Herkunft zusammen, aber auch mit ihrer besonderen Affinität zu der Vermittlung

von Kulturidealen ins Volk. In diesem Band werden allgemeine Zusammenhänge dieser Art thematisiert und besondere Akteure, exemplarische Institutionen und Netzwerke »jugendbewegter Erwachsenenbildung« vorgestellt und analysiert.

Arnold, Rolf/Lermen, Markus

#### **Independent Learning.** Die Idee und ihre Umsetzung

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2013

Der Band greift das Modell der Independent Study auf. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Modell werden didaktische Konzepte sowie Praxisbeispiele für die Umsetzung des Modells an deutschen und ausländischen Hochschulen vorgestellt.

Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hg.)

#### **Erziehung, Bildung und Geschlecht.** Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies

Wiesbaden: VS Verlag, 2012

Der Sammelband liefert einen facettenreichen Beitrag zur kritischen Männlichkeitsforschung, indem er historische, erziehungssoziologische wie auch kulturtheoretische Perspektiven einnimmt. Die Kapitel unterstreichen die Komplexität der unterschiedlichen Einflussfaktoren in Bezug auf Geschlechterkonstruktionen.

Boud, David (Hg.)

#### **Feedback in higher and professional education.** Understanding it and doing it well

London: Routledge, 2013

Der Sammelband gibt einen multidisziplinären, internationalen Überblick über die Rolle des Feedbacks in der Hochschullehre und der beruflichen Weiterbildung. Es werden aktuelle Forschungsergebnisse referiert, und ihre geringe Wirkung auf die gängigen Vorannahmen wird kritisch diskutiert.

Emmerich, Johannes

#### **Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit.**

Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement

Berlin: Lit-Verlag, 2012

Wovon hängt es ab, dass Menschen sich freiwillig engagieren? Sind bestimmte Ressourcen oder besondere Wertorientierungen erforderlich? Und womit lassen sich die Unterschiede im Engagementverhalten erklären? In diesem Buch werden auf Grundlage einer systematischen Theorieintegration Thesen zur Beantwortung dieser Fragen entwickelt und anhand einer umfangreichen Sekundäranalyse des Freiwilligen-survey empirisch geprüft.

Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard/Schübler, Ingeborg (Hg.)

#### **Reflexionen zur Selbstbildung.** Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Zum 60. Geburtstag von Rolf Arnold stellt der Sammelband dessen innovativen Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung vor. Namhafte Vertreter der Berufs- und Weiterbildung prüfen kritisch, wie weit der Ansatz in den Bereichen Organisationsentwicklung, Coaching, Emotionen und Subjekte, Didaktik und Methodik sowie Zielgruppen und Lernende trägt.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.)

#### **Funktionaler Analphabetismus in**

**Deutschland.** Ergebnisse der ersten leo. - Level-One-Studie Alphabetisierung und Grundbildung

Münster: Waxmann, 2012

Der Ergebnisband versammelt alle bisherigen Analysen einschließlich der methodischen Vorgehensweise der Repräsentativstudie. Er legt Differenzierungen zu Lebenssituation, Erwerbstätigkeit, Weiterbildung, Migration, Alter und Geschlecht vor. Hinsichtlich Kompetenzniveau (Alpha-Level), Lebenssituation, Schulerfahrung und Erwerbsstatus werden die Ergebnisse der Adressatenstudie leo. mit der Teilnahmestudie AlphaPanel verglichen.

Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hg.)  
**Offene Hochschulen.** Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen  
 Münster: Waxmann, 2013  
 Es geht um eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung in einem System des lebenslangen Lernens. Diese Neuausrichtung erfordert einen Ausbau bestehender Beratungssysteme, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium, den Aufbau spezieller Programme für Berufstätige und die konsequente Umsetzung modularer Strukturen sowie die Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen- und Weiterbildung in die Hochschulbildung. Der Band greift diese Themen auf und diskutiert Reformmaßnahmen, die im Zuge des Förderprogramms Offene Hochschule Niedersachsen erprobt wurden.

Heckmair, Bernd/Michl, Werner  
**Von der Hand zum Hirn und zurück.** Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung  
 Augsburg: Ziel, 2013  
 Der Band greift die aktuellen Anregungen der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse auf und präsentiert Methoden, Modi und Arbeitsformen, die »hirngerecht« konzipiert sind. Es wird ein Kriterien- und Indikatorenkatalog zur Neurodidaktik vorgestellt, mit dessen Hilfe die Lesenden ihr eigenes pädagogisches Selbstverständnis und ihre konzeptionellen Grundlagen einer Prüfung unterziehen können. Außerdem werden Anregungen für Anfangssituationen und aktivierende Methoden vorgestellt.

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)  
**Engagement für die Erwachsenenbildung.** Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke  
 Wiesbaden: Springer VS, 2013  
 Die Fortführung der Konstitution und der Ausdifferenzierung des Faches Erwachsenenpädagogik sowie die

Sicherung der Institutionen und der dafür notwendigen Professionalität stehen im Mittelpunkt der Beiträge sowohl in realanalytischen, empirischen Fragestellungen als auch in ihrer grundlagen-theoretischen Entwicklung.

Klemm, Ulrich (Hg.)  
**Bürgerschaftliche VHS-Arbeit im ländlichen Raum.** Interkulturelle und intergenerationelle Bildungsarbeit am Beispiel des Mehrgenerationenhauses in Markranstädt. Ein Evaluationsbericht  
 Münster: Klemm + Oelschläger, 2012  
 Die Vernetzung verschiedener Lebensbereiche und kommunaler Akteure, die Selbstorganisation und -hilfe betroffener Bürger/innen und die interkulturelle sowie intergenerationelle Begegnung sind drei wesentliche Leitbilder der Bildungsformate Volkshochschule (VHS) und Mehrgenerationenhaus (MGH) im Horizont kommunaler Bildung und Kultur. Das Markranstädter Modell bietet Ansatzpunkte der Übertragung auf vergleichbare Kommunen und gibt Anregungen für eine innovative Volkshochschularbeit im 21. Jahrhundert.

Quaiser-Pohl, Claudia/Endepohls-Ulpe, Martina (Hg.)  
**Women's choices in Europe.** Influence of gender on education, occupational career and family development  
 Münster: Waxmann, 2012  
 Der Sammelband gibt einen profunden Einblick in die Unterschiede und Parallelen von Frauenleben, ihren Bildungs- und Berufswegen mit Bezug auf ihre Berufskarrieren und Familienleben in verschiedenen europäischen Ländern. Die unterschiedlichen nationalen Perspektiven und der breite Rahmen der Forschungsansätze helfen ein feinkörniges Bild gegenwärtiger Frauenleben in Europa zu zeichnen.

Roffey-Barentsen, Jodi/Malthouse, Richard  
**Reflective practice in education and training**  
 Los Angeles: SAGE, 2013  
 Diese praxisbezogene Einführung zur reflexiven Unterrichtspraxis für Leh-

rende und Einsteiger im Bereich der Weiterbildung führt systematisch in die Themenstellung ein, benennt die Vorteile dieser Methode, beschreibt die Lernprozesse und gibt Tipps zur Dokumentation.

Schmidt, Elke Heidrun  
**Altersbilder in der Erwachsenenbildung.** Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950–2000  
 Hamburg: Kovac, 2012  
 Auf Basis eines ausführlich hergeleiteten Referenzrahmens zur Identifizierung und Kategorisierung von in Ankündigungstexten aufscheinenden Altersbildern entwickelt die Autorin eine Typologie von Veranstaltungsankündigungen zur Altersbildung, die zugleich auf die bekannten Alterstheorien Bezug nimmt. Hiervon ausgehend erfolgt eine von den 1950er bis in die frühen 2000er Jahre reichende Gegenüberstellung der Altersdiskurse in Gesellschaft, Fachwissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis. Ausblicke auf zukünftige Felder der Altersbildung und auf Möglichkeiten zur Überwindung von Generationenbarrieren durch lebenslanges Lernen und »Age Mainstreaming« geben Anstöße für die aktuelle Praxis der Altersbildung.

Tummons, Jonathan/Duckworth, Vicky  
**Doing your research project in the lifelong learning sector**  
 Maidenhead: Open Univ. Press, 2013  
 Die Einführung bietet eine systematische Aufbereitung der Schritte zur Praxis- bzw. Aktionsforschung für Studierende im Bereich des lebenslangen Lernens. Das umfasst den Planungsprozess des Forschungsthemas, die Entwicklung der leitenden Fragestellungen, die Datensammlung und Analyse, ihre Dokumentation und Präsentation. Zusammen mit Fallstudien und Beispielen von studentischen Projekten der Praxisforschung bietet sie einen aktuellen und adressatengerechten Zugang für Studierende, die am Anfang ihrer Forschungen stehen.

*Klaus Heuer (DIE)*

## Forschung quergelesen [2]

### Vom fragwürdigen Nutzen des Kooperierens

Was in Heft 4/2012 begonnen wurde, findet an dieser Stelle seine Fortsetzung: die knappe Mitteilung praktisch bedeutsamer Erkenntnisse aus »harten Wissenschaftszeitschriften«. Diesmal wurde die Redaktion in aktuellen Ausgaben der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie fündig und muss einsehen, dass der Mensch nicht unbedingt zur Zusammenarbeit geboren ist.

#### Vom fragwürdigen Nutzen des Kooperierens 1: Informationsweitergabe in Lernumgebungen

Im Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe der DIE Zeitschrift wird an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam gemacht, dass das Mitmachnetz Web 2.0 von weit mehr Personen passiv als aktiv genutzt wird (vgl. S. 40). Beispielsweise ist von den Millionen Nutzern von Wikipedia nur ein geringer Anteil kooperativ an der Erstellung der Texte beteiligt. Vergleichbare Phänomene lassen sich auch in computergestützten Lernumgebungen beobachten. »Die Mehrheit der am computervermittelten Wissensaustausch beteiligten Nutzer sind »Lurker«, die Inhalte des Pools rezipieren und nutzen, aber kaum jemals eigene Beiträge leisten«, schreiben U. Cress und J. Kimmerle (*Computervermittelter Wissensaustausch als Soziales Dilemma: Ein Überblick. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie H. 1–2/2013, S. 9–26, hier: S. 10*). Sie diskutieren im zitierten Beitrag die mangelnde Beteiligung als Ausdruck des Dilemmas, Wissen zu teilen oder nicht. Sie berichten über Labor- und Online-Experimente, in denen beobachtet wurde, unter welchen Bedingungen wie viel Wissen in einer Community geteilt wurde. Eingebettet waren diese Experimente in theoretische Überlegungen zum Wissensaustausch aus sozial- und pädagogisch-psychologischer Sicht. »Aus verhaltensökonomischer Sicht stellt der Aufbau eines gemeinsamen Wissenspools [...] ein Soziales Dilemma [...] dar. Die Entscheidung, ob ein Nutzer Informationen an andere weitergibt, lässt eine Situation entstehen, in der die Interessen der Gruppe als Ganzes (!) mit den Interessen der Individuen konfliktieren« (ebd., S. 12). Denn

wer viel einspeist, verliert Zeit und Wissensvorsprung, wer hingegen wenig einspeist, profitiert relativ mehr vom Wissen der anderen. Gleichzeitig hat die Community als Ganze den größten *pay-off*, wenn alle Mitglieder maximal kooperieren. Die Experimente zeigen, dass die Versuchspersonen dieses Dilemma wahrnahmen und in seinen Auswirkungen sogar als gravierender einschätzten, als es war (vgl. ebd., S. 15). Im Blick auf diese und andere Studien halten die Autoren fest: »Tendenziell verhalten sich Personen im Informationsaustausch-Dilemma rational. Sie berücksichtigen die eigenen Kosten ihrer Handlungen genauso wie den eigenen Nutzen und den Nutzen anderer. [...] Wenn ein höherer Nutzen für andere durch höhere eigene Kosten bezahlt werden muss, verhalten sich Personen eher gemäß den eigenen Interessen als gemäß den Interessen anderer, was der dominanten Strategie im Sozialen Dilemma entspricht. Allerdings hat diese Rationalität Grenzen« (ebd., S. 19f.). Die Autoren empfehlen, zur Lösung des Dilemmas weniger strukturelle Faktoren zu bearbeiten, sondern psychologische Faktoren zu beeinflussen. Hierzu können (vgl. ebd., S. 20) Normen des Systems aktiv kommuniziert, kooperatives Verhalten einzelner Personen besonders transparent gemacht oder die persönliche Identifizierbarkeit verstärkt werden, denn diese bedient Tendenzen zur Selbstdarstellung und trägt dazu bei, dass Personen aufgrund ihrer Beiträge als Experten Reputationsgewinne erzielen. Anonymität verstärkt offenbar das Zurückhalten von Informationen und damit das »soziale Faulenzen« (ebd., S. 12) in Communities.

#### Vom fragwürdigen Nutzen des Kooperierens 2: Gemeinsam Referate halten

Während Kooperation in Communities wie beschrieben wenigstens auf die Allgemeinheit bezogen Nutzen stiftet und nur subjektiv mit zu hohen Kosten verbunden sein kann, erzielt Kooperation im folgenden Setting nicht einmal für die Nutzer wünschenswerte Effekte: Forscher der Universität Kiel haben in einem quasi-experimentellen Design überprüft, ob kooperatives Lehren individueller Lehre überlegen ist. Sie ließen 164 Lehramtsstudierende vor Oberstufenschülern Referate halten, 60 individuell, der Rest in Zweiergruppen (*Schwartz, K. u.a.: Will kooperieren gelernt sein? Ein Quasi-Experiment im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie H. 4/2012, S. 263–273*). Dabei gingen sie von der theoretischen Annahme aus, dass durch kooperative Vorbereitung und Präsentation »Referate entstehen können, die besser bewertet werden sowie zu einer besseren Lernleistung und Motivation von Zuhörenden führen als einzeln vorbereitete und präsentierte Referate« (ebd., S. 266). Im Ergebnis zeigte sich, dass unerfahrene Lehrkräfte bei kooperativem Lehrhandeln sogar schlechter abschnitten als bei individuellem; bei Studierenden in fortgeschrittenen Semestern hielten sich die Bewertungen beider Lehrformen die Waage. Die Verfasser des zitierten Beitrags weisen ausdrücklich auf die begrenzte Aussagekraft ihrer Untersuchung hin (vgl. ebd., S. 271). Gleichwohl geben sie den wichtigen Hinweis, dass der Kooperation nicht vorschnell positive Effekte unterstellt werden dürfen und auch das Kooperieren gelernt sein will. DIE/PB

## Lehren und Lernen ein Leben lang

### Das DIE auf der didacta in Köln

Mit fast 100.000 Besucher/inne/n verzeichnete die diesjährige didacta in Köln einen neuen Besucherrekord. Vor allem Fachbesucher informierten sich am Stand des DIE und besuchten die Vorträge der Wissenschaftler/innen. Erwachsenenbildung als Beruf, lebenslanges Lernen, die Ermittlung von Kompetenzen und Alphabetisierung – dies waren einige der Themen, über die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung auf der didacta informierte. Die Wissenschaftler/innen präsentierten am Messestand die Arbeit des DIE und standen für Gespräche zur Verfügung. Besonders ausgeprägt war das Interesse am Themenkomplex Professionalisierung in der Lehre und an Instrumenten zur Kompetenzermittlung. Neben dem ProfilPASS fanden daher auch die Projekte Validpack und CAPIVAL besondere Aufmerksamkeit. Sowohl am Messestand als auch im Rahmen eines Vortrags ließen sich die Besucher auch das Online-Fall-Laboratorium (OFL) erklären, das an der Universität Tübingen entwickelt und nun zusammen mit dem DIE fortgeführt wird. Das OFL stellt eine innovative Online-Lernumgebung zur theoriegeleiteten und mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit all-

täglichen Fällen aus der Lehr- und Beratungspraxis zur Verfügung und dient zur Entwicklung der Reflexions- und Diagnosekompetenz von angehenden und von erfahrenen Lehrkräften, Trainern und Beratern.

In weiteren Vorträgen stellten Wissenschaftler/innen des DIE ihre Forschungsthemen vor und vermittelten Einblicke in jüngste Entwicklungen der Forschung. Ewelina Mania ging in ihrem Vortrag »Nicht-(Teilnahme) an Weiterbildung so genannter bildungsferner Gruppen« der Frage nach, weshalb Erwachsene von Weiterbildungsangeboten nicht erreicht werden. Ausgehend von den Ergebnissen des Projekts »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung« fragte sie nach den Erwartungen an organisierte Lernkontexte und nach möglichen Barrieren. Außerdem stellte sie erfolgreiche Ansätze zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung so genannter »bildungsferner Gruppen« vor. Unter dem provokanten Titel »Zur Nachhaltigkeit verdammt?!« entwarf

Matthias Alke Perspektiven, wie Kooperationen und Netzwerke im Bildungsbereich entwickelt und nachhaltig etabliert werden können. Ihre Aufgabe besteht darin, Übergänge zu gestalten, Transparenz und Durchlässigkeit herzustellen oder neue Zielgruppen anzusprechen. Die Zielgruppe ältere Erwachsene stand im Mittel-

punkt des Vortrags von Jens Friebe und Christina Weiß. Unter dem Titel »Kompetenzen im höheren Lebensalter« stellten sie Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt des DIE vor, das die Alltagsfertigkeiten Erwachsener untersucht. Dabei handelt es sich einerseits um Begleitstudien zu dem OECD-



Foto: Kölnmesse

Die Veranstalter der didacta zogen nach fünf Messetagen eine positive Bilanz: Gegenüber der Vorjahrsveranstaltung kamen 19 Prozent mehr Besucher zur weltweit größten und Deutschlands wichtigsten Bildungsmesse in die Kölner Messehallen.

Programm PIAAC für die Altersgruppe der 66- bis 80-jährigen Menschen in Deutschland und andererseits um qualitative Forschungen zur Kompetenz Älterer im Kontext ihrer spezifischen Lebenssituation. Ziel des Projekts ist es, dem demografischen Wandel in Deutschland Rechnung zu tragen und Grundlagen für Bildungspolitik und Bildungspraxis zu erarbeiten. Auf dem Forum e-Learning des W. Bertelsmann Verlags stellte Katrin Hülsmann den »eProfilPASS in der Berufsorientierung« vor. Dabei ging sie der zentralen Frage nach, wie der eProfilPASS im Rahmen schulischer Berufsorientierung eingesetzt werden kann. Außerdem stellte sie den zusätzlichen Nutzen des eProfilPASS gegenüber dem ProfilPASS-Ordner vor. Die zahlreichen interessierten Nachfragen aus dem Publikum – vorrangig Berater/innen – machten deutlich, dass es vor allem Experten und Erwachsenenbildner waren, die auf der didacta nach Anregungen für die Praxis suchten.

Marion Steinbach (DIE)



Foto: Marion Steinbach

Das DIE präsentierte auf der didacta am Messestand und in Fachvorträgen Schwerpunkte seiner Arbeit.

## Wissenschaft im Modus der Beratung

### Experten berieten Bertelsmann Stiftung im DIE

Mit dem Lernatlas, ELLI («European Lifelong Learning Indicators») und der Mitwirkung an »Lernen vor Ort« hat sich die Bertelsmann Stiftung in der jüngeren Vergangenheit an das Thema Lebenslanges Lernen gewagt – mit durchaus gemischtem Echo im Feld der Weiterbildung. Seit wenigen Monaten nun ist daraus ein Arbeitsschwerpunkt geworden, der die Förderaktivitäten der Stiftung in Sachen Bildung von der frühen Kindheit und Jugend auf das Erwachsenenalter verschieben soll. Stiftungsvorstand Jörg Dräger strebt eine Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme gerade für gesellschaftlich Abgehängte an.

In dieser Zielperspektive trifft er sich mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das die neue Initiative der Stiftung durch eine vorgelagerte Beratung unterstützt. Ein gemeinsam im DIE veranstalteter Expertenworkshop am 26. November war Ausdruck dieser auf Wissenstransfer in die Stiftung gerichteten Zusammenarbeit. In sieben Expertenstatements sollten Antworten auf Fragen gegeben werden, die die Stiftung umtreiben: Welche Faktoren haben Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme? Welche Methoden aktivieren Bildungserferne? Welche Rolle kann Bildungsberatung spielen? Ist eine systematischere Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen eine wichtige Stellschraube?

Dabei wurden u.a. eigens für die Stiftung angefertigte Auswertungsergeb-

nisse vorgestellt: So zeichnet sich z.B. anhand der Erwachsenenkohorte im Nationalen Bildungspanel ein enger positiver Zusammenhang zwischen persönlichen Weiterbildungsaktivitäten und dem Bildungsstand der Eltern ab. Eine Untersuchung von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) wies auf die Effektstärke von Persönlichkeitsmerkmalen für kulturelle Aktivitäten hin. Die unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten interessanten Ausführungen mündeten in eine Debatte klassisch akademischen Fahrwassers, in der die knapp 40 Teilnehmenden ergebnis-, begriffs- und methodenkritisch die Kurzvorträge diskutierten.

Insgesamt hätte man gerne mehr über *beeinflussbare* Faktoren der Weiterbildungsteilnahme und über *nachweislich effektive* Instrumente der Aktivierung von bisherigen Nicht-Teilnehmenden erfahren. So aber blieb die Veranstaltung mit dem Titel »Die Zukunft des Lebenslangen Lernens« ein wenig hinter den Erwartungen zurück, die manche in sie gesetzt haben mochten. Bis auf wenige Ausnahmen wechselten die am Workshop beteiligten Wissenschaftler/innen aus dem Modus der Analyse und Deskription nicht in den Modus einer Beratung, die Gestaltungsoptionen benennt und priorisiert. Hier ist die Weiterbildungsforschung, das DIE eingeschlossen, noch in einem Lernprozess. Die Stiftung hat dies indes nicht gestört, sie zeigte sich mit den Ergebnissen zufrieden. *DIE/PB*

## Neue DIE-Projekte

### wb-personalmonitor

Das Personal in der Weiterbildung ist die zentrale Stellgröße für die Qualität des Lehrens und Lernens. Im Verhältnis zu den beiden anderen Pfeilern der Weiterbildung, den Anbietern und den Teilnehmern, liegen zum Personal jedoch kaum Daten vor. Um diese Lücke zu schließen, werden das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Universität Duisburg-Essen gemeinsam mit dem DIE den »wb-personalmonitor« durchführen. Diese quantitative und qualitative Untersuchung wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Der Fokus richtet sich auf die Aufgaben, Funktionen, Tätigkeitsprofile und die Anforderungen an Qualifikation, Kompetenz und Eigenverantwortung der in der Weiterbildung beschäftigten Personen sowie auf atypische Beschäftigungsformen, prekäre Lebenssituationen und die sich daraus ergebenden Belastungen.

*Andreas Martin (DIE)*

### Financial Literacy

Am 1. März 2013 hat das Projekt »Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge« (CurVe) begonnen. Es ist dem BMBF-Förderschwerpunkt »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« zugeordnet. Es zielt ab auf die »Weiterentwicklung und Umsetzung von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure in der Lebenswelt der Betroffenen«. Die Akteure im Arbeitsfeld »Überschuldung« sollen auf das Thema Grundbildung aufmerksam gemacht werden. Entwickelt werden Curriculum-Bausteine für verschiedene Lernsettings sowie ein Sensibilisierungskonzept für Multiplikator/inn/en. Grundlage soll das zu entwickelnde Kompetenzmodell »Financial Literacy« sein, in dem nicht nur der wissenschaftliche Diskurs, sondern auch die Perspektiven der Arbeitswelt sowie der Individuen berücksichtigt werden. *Monika Tröster (DIE)*

## Personalia intern

**Stefanie Jütten** und **Andreas Martin** arbeiten seit Jahresanfang im neuen Projekt »wb-personalmonitor« (s. diese Seite).

**Carolin Knauber** unterstützt seit dem 1. Dezember als Referentin den wissenschaftlichen Direktor Josef Schrader.

**Sasa Petkovic** ist seit März IT-Systembetreuer in der Abteilung Zentrale Dienste.

**Constanze Bölke** ist seit Februar in Mutterschutz. **Alexandra Villar Porto** ist gleichzeitig aus der Elternzeit zurück. Beide sind Mitarbeiterinnen der Bibliothek.

## Bettina Pröger neue Kaufmännische Direktorin

### Erstmals Frau im Institut-Vorstand

Mit Bettina Pröger hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen eine mit dem DIE und den Aufgaben der kaufmännischen Leitung bestens vertraute Führungspersönlichkeit gewonnen. Seit fast 27 Jahren arbeitet sie in unterschiedlichen Positionen im Institut. Dabei konnte sie ihr Fachwissen und ihre Führungskompetenz bereits seit 1998 als Leiterin des Bereichs Finanzen und Controlling sowie nationale und internationale Drittmittelprojekte unter Beweis stellen. Seit 2006 hatte sie zusätzlich zur Leitung des Bereichs Finanzen und



Controlling die stellvertretende Leitung der Abteilung Zentrale Dienste inne und übernahm seit dem Ausscheiden des bisherigen Kaufmännischen Direktors

Hans-Joachim Scholdt Ende des vergangenen Jahres die Funktion kommissarisch. »Ich freue mich sehr, dass mit Bettina Pröger eine ebenso kompetente wie erfahrene Kollegin in den Vorstand des DIE berufen wurde«, erklärte Josef Schrader anlässlich ihres Stellenantritts. Zusammen mit Josef Schrader, der im Oktober ans DIE gekommen ist, bildet sie nun seit April 2013 den Vorstand. Eine zweite wissenschaftliche Direktorenstelle ist noch vakant.

*Marion Steinbach (DIE)*

## Neues vom REPORT

### Herausbergremium komplettiert

Prof. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des DIE, ist seit Anfang des Jahres neuer Mitherausgeber des »REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung«. Mit ihm hat das führende Wissenschaftsjournal der Forschung zur Erwachsenenbildung jetzt ein vierköpfiges, internationales Herausbergremium. Neben Schrader gehören dem diesem weiterhin an: Prof. Philipp Gonon (Universität Zürich), Prof. Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) und Prof. Ekkehard Nuissl (Universität Kaiserslautern), bis Ende 2011 Wissenschaftlicher Direktor des DIE. Alle Beiträge des REPORT durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Damit ist er die erste peer-reviewte Fachzeitschrift in der Disziplin. Zukünftige Themen und call for paper werden auf der Homepage bekanntgegeben.

 [www.report-online.net](http://www.report-online.net)

## DIE-Neuerscheinungen

Nuissl, Ekkehard/Siebert, Horst

### Lehren an der VHS. Ein Leitfadens für Kursleitende

Reihe: Perspektive Praxis

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013  
Best.-Nr. 43/0042

ISBN 978-3-7639-5169-7 (Print)

ISBN 978-3-7639-5170-3 (E-Book)

Kursleitende an Volkshochschulen kommen aus unterschiedlichen Disziplinen. Neben den jeweiligen fachspezifischen Kenntnissen erfordert ihre Tätigkeit vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen und Einblicke in organisationale Zusammenhänge der Bildungseinrichtung. Diese Einführung gibt einen Überblick über die Aufgaben rund um die Planung, Durchführung und Auswertung von Kursangeboten.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2013

### Thema: **Kompetenzen**

Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013  
Best.-Nr. 23/3601

ISBN 978-3-7639-5142-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-5143-7 (E-Book)

## Neuer Juniorprofessor für Erwachsenenbildung

### Kooperation zwischen DIE und TU Kaiserslautern

Die TU Kaiserslautern hat zum 1. April 2013 Dr. Matthias Rohs auf die neu geschaffene Juniorprofessur für Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning berufen. Die Juniorprofessur wurde auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages zwischen der TU Kaiserslautern und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eingerichtet und in einem kooperativen Berufungsverfahren besetzt. Rohs hat Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der FU Berlin studiert. Nach Abschluss des Studiums war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Fraunhofer Gesellschaft tätig und dort insbesondere an der Entwicklung des deutschen IT-Weiterbildungssystems und seiner didaktisch-methodischen Konzeption



beteiligt. Er promovierte an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg zur Verbindung formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung.

Im Anschluß arbeitete er an der Universität Zürich und an der Fachhochschule Nordwestschweiz zum Lernen mit digitalen Medien an Hochschulen und in der Weiterbildung. In den letzten Jahren war Rohs für die Strategieentwicklung im Bereich Ausbildung der Deutschen Telekom verantwortlich. Die Forschungsarbeiten von Rohs bewegen sich in den Themenfeldern informelles Lernen, Lernen

mit digitalen Medien und Lernen im Prozess der Arbeit, die er im Rahmen der Juniorprofessur und seiner Arbeit im DIE im Programm »Professionalität« vertiefen wird.

*Marion Steinbach (DIE)*

# Das Internet der Dinge

## Ein zukunftsweisendes Tool

Das „Internet der Dinge“ wird als besonders zukunftsträchtiges Technologiefeld eingeschätzt. Es zielt auf die Verbreitung von selbstständig kommunikationsfähigen Infrastrukturen durch drahtlose Vernetzung von Objekten, mobilen Geräten und bestehenden Netzwerken wie dem Internet. Das „Internet der Dinge“ ist das zweite Themenfeld der neu gestalteten Initiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Ziel ist, neue Qualifikationsanforderungen früh zu erkennen und sie in den berufsbildungspolitischen Prozess einzubinden. Im Fokus dieses Sammelbands stehen drei Anwendungsfelder, die neue Qualifikationspotenziale erfordern: „Smart House“, Logistik und industrielle Produktion.



Lothar Abicht, Georg Spöttl (Hg.)

### Qualifikationsentwicklungen durch das Internet der Dinge

Trends in Logistik, Industrie und „Smart House“

FreQuenz, 15

2012, 267 Seiten, 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5080-5

ISBN E-Book 978-3-7639-5081-2

Bestell-Nr. 6004282

[wbv.de](http://wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)



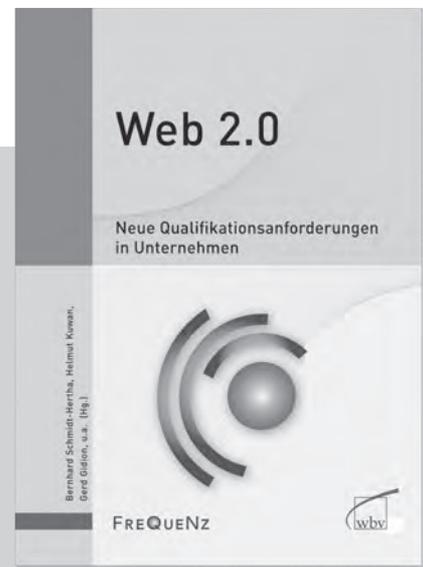
# Web 2.0

## Die Auswirkungen von Web 2.0 in der betrieblichen Bildung

Anwendungen im Web 2.0 finden zunehmend ihren Weg in den Arbeitsalltag von Fachkräften der mittleren Qualifikationsebene.

Für den kompetenten Umgang mit den neuen Medien werden auch bestimmte Fähigkeiten benötigt: So müssen die Mitarbeitenden mehr kommunizieren, den Umgang mit Kundenbewertungen lernen, interdisziplinär und interkulturell arbeiten und darüber hinaus die rechtlichen Begrenzungen kennen.

Der Band stellt Arbeitsfelder und Bereiche vor, in denen Fachkräfte bereits heute von den Qualifikationsanforderungen im Kontext von Web 2.0-Anwendungen betroffen sind und stellt die Herausforderungen dieser Thematik für die verschiedenen Bildungsbereiche vor.



Bernhard Schmidt-Hertha, Helmut Kuwan,  
Gerd Gidion u.a. (Hg.)

### Web 2.0

Neue Qualifikationsanforderungen  
in Unternehmen

FreQueNz, 14

2011, 206 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4900-7

Best.-Nr. 6004198

[wbv.de](http://wbv.de)

Erwachsenen-  
Bildung

2.0

gefällt mir!

STICHWORT:  
»ERWACHSENEN-  
BILDUNG 2.0«

Thomas Vollmer



Dr. Thomas Vollmer ist wissenschaftlicher Redakteur der DIE Zeitschrift.

Kontakt: vollmer@die-bonn.de

**Weitere zitierte Literatur finden Sie in der rechten Spalte!**

Arnold, P. u.a. (2011): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. erweiterte, aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl. Bielefeld

Bettinger, P. (2012): Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken. Glückstadt

Bremer, C./Robes, J. (2012): Open Educational Resources and Massive Open Online Courses. Neues Lernen in und mit der Datenwolke. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H 4, S. 315-334

In welchem Verhältnis stehen Erwachsenenbildung und Web 2.0? Eine Antwort verlangt zunächst Begriffsklärung: Was bedeutet »Web 2.0«? Definitorisch handelt es sich um einen eher unscharfen Ausdruck, der eine Reihe von unterschiedlichen Internetanwendungen (Blogs, Wikis, Foren u.v.m.) bezeichnet. Der gemeinsame Nenner dieser digitalen »Werkzeuge« liegt darin, dass Inhalte nicht mehr bloß passiv aufgerufen werden, sondern Nutzende sich aktiv einbringen (»**user generated content**«) (vgl. das Interview auf S. 24). Ein Beispiel: Noch in den 1990er Jahren diente das Internet allein zur Informationsvermittlung. Es entsprach den Gewohnheiten, dass man Texte wie in einer gedruckten Zeitung las oder Musik wie im Radio hörte (vgl. Kerres 2012, S. 137). Mittlerweile aber wird vom »**Mitmachnetz**« (Fisch/Gscheidle 2008, S. 356) gesprochen: Um das Beispiel fortzuschreiben: Internetzeitungen werden nicht mehr »nur« gelesen, sondern von Lesenden online kommentiert, Musik wird nicht mehr »nur« gehört, sondern es kann im »virtuellen Chor« (<http://ericwhitacre.com/the-virtual-choir>) gesungen werden. Zugleich erleichtern die Möglichkeiten der Web 2.0-Anwendungen die soziale Interaktion im Internet, so dass immer häufiger von **Social Media** bzw. im Falle von Facebook oder Google+ von **Sozialen Netzwerken** gesprochen wird. Hier können sich ohne große technische Vorkenntnisse abertausende von Menschen multimedial austauschen. Und die Erwachsenenbildung? Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Leuchtturmprojekten, die die hier kurz skizzierte Entwicklung aufnehmen. Diese Angebote sind so vielfältig wie Internet und Weiterbildungslandschaft selbst: Es finden sich »Kunstführungen im virtuellen Museum« (Käuflein 2011), Online-Seminare für »digital immigrants« (Kluth 2011), politische Bildungsprojekte wie #pb21 (<http://pb21.de/>) oder offene Internetkurse wie »Zukunft des Lernens« (sog. Massive Open Online Courses: **MOOCs**; vgl. Bremer/Robes 2012, S. 318ff.).

In **didaktischer Hinsicht** stellt das Web 2.0 die Lehrenden vor die Herausforderung, die Angebote zunehmend teilnehmerorientierter zu gestalten: »Lernende – und nicht nur Lehrende – erzeugen contents« (Kerres 2012, S. 456). Damit redefiniert sich die Aufgabenteilung zwischen **Experten** (Lehrende) und **Laien** (Lernende). Auch wenn strittig ist, wie weit diese Redefinition gehen kann oder auch darf, so wird die Funktion von Lehrenden nichtsdestotrotz häufig darauf beschränkt, den 2.0-Bildungsraum mit einer geeigneten »pädagogischen Infrastruktur« auszustatten, um eine hohe Qualität des auf »Eigenproduktion« beruhenden Lernfortschritts zu ermöglichen (vgl. Arnold u.a. 2011, S. 67). Es kommt hinzu, dass Lernen im Web 2.0 oft außerhalb der etablierten Bildungsinstitutionen, also informell abläuft. So genannte **Open Educational Resources (OER)** können mitunter ganz »ohne Zutun der Volkshochschule entstehen und dadurch eine freie, kostenlose Konkurrenz bilden« (Spannagel/Tacke 2012, S. 339). Es ist zu erwarten, dass insbesondere das **Mobile Learning** diese Entwicklung beschleunigen wird, denn dank Smartphone oder Tablet-PC kann nicht nur jederzeit, sondern von überall auf Lerninhalte zugegriffen werden (vgl. Pätzold 2006, S. 75). Das Web 2.0 ist ferner unter dem Gesichtspunkt erwachsenenbildnerischer **Professionalitätentwicklung** zu beleuchten. Auf der Ebene der Lehrenden zeigen Initiativen wie das Qualifizierungsprogramm »**Online Education Skills**«, das vom Hessischen Volkshochschulverband (hvv) und studiumdigitale der Universität Frankfurt im Rahmen des Hessencampus ([www.hessencampus.de](http://www.hessencampus.de)) angeboten wird, die Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung auf (vgl. Köck 2012, S. 347; Bremer/Robes 2012). Auch auf der Ebene professionellen Bildungsmanagements ergeben sich Chancen für ein **zielgruppengerechtes Marketing**. Die Vorteile liegen auf der Hand: Eine Programmplanung kann einen großen Adressatenkreis erreichen; die Adressaten sind »kritischer und haben den Finger noch schneller an der Maus oder am Screen, um zu liken, zu schimpfen oder zu fragen« (Nimmerfroh 2012, S. 4). Schließlich gewinnt die Frage der **digitalen Grundbildung** an Bedeutung. Lernen im Netz setzt voraus, dass die Lernenden über ein hohes Maß an Selbstorganisationskompetenz verfügen. Damit das Web 2.0 nicht zum »Privileg für eine Bildungselite« (Reinmann 2009) verkümmert, sind digitale Inklusionsanstrengungen erforderlich. Doch in der »le@rning society« (Selwyn/Gorard/Furlong 2006, S. XV) sind digitale Kompetenz nicht nur in bildungsfernen Schichten zu fördern. Die so genannten »**digital natives**«, also die in das digitale Zeitalter Hineingeborenen, sind allein aufgrund ihres Geburtszeitpunkts nicht per se medienkompetent – auch junge Menschen können »**digital naiv**« (Ganguin/Meister 2012) sein. Insofern ergibt sich für Schule, außerschulische Jugendbildung wie Erwachsenenbildung dieselbe Herausforderung: die frühzeitige Vermittlung des »**Internet-ABC**« (Grell 2012, S. 310).

## Literatur zum Thema

- Cress, U./Kimmerle, J. (2013): Computer-vermittelter Wissensaustausch als Soziales Dilemma: Ein Überblick. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 1–2, S. 9–26
- Dowes, S. (2005): E-learning 2.0. In: eLearn magazine. Education and Technology in Perspective. URL: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (Stand: 10. Januar 2013)
- Fisch, M./Gscheidle, C. (2008): Mitmachnetz Web 2.0: Rege Beteiligung nur in Communities. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2008. In: media Perspektiven, H. 7, S. 356–364
- Ganguin, S./Meister, D. (Hg.) (2012): Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München
- Grell, P. (2012): Internetgestützte Lehr- und Lernkulturen. In Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 307–313
- Holtkamp, J. (2011): Bildung im Web 2.0. Wie sich das Bildungsverhalten im Internet verändert. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 54–56
- Käuflein, A. (2011): Kunstführungen im virtuellen Museum. Ein Angebot auch für Menschen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 82–83
- Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 3., vollständig überarbeitete Aufl. München
- Kluth, D. (2011): Bildung in Second Life. Angebote für »Digital Immigrants«. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 79–80
- Köck, C.: (2012): Neue Medien im Hessencampus – ein Praxisbericht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 344–350
- Nagl, M. (2011): Game-Assisted E-Learning in der Umweltbildung. Glückstadt
- Nimmerfroh, M. C. (2012): Marketing im Web 2.0 Social Media für Bildungsanbieter. URL: [http://pb21.de/files/2012/11/pb21\\_eBook\\_Marketing\\_Web\\_2.0.pdf](http://pb21.de/files/2012/11/pb21_eBook_Marketing_Web_2.0.pdf) (Stand: 10. Januar 2013)
- Pätzold, H. (2006): Schon wieder »anytime – anywhere«? Möglichkeiten und Grenzen mobilen Lernens in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lermen, M.: eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler, S. 75–90
- Reinmann, G. (2009): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). URL: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation\\_web20\\_preprint\\_jan09.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf) (Stand: 09. Januar 2013)
- Selwyn, N./Gorard, S./Furlong, J. (2006): Adult Learning in the Digital Age. Information Technology and the Learning Society. New York
- Spannagel, C./Tacke, O. (2012): Lebenslanges Lernen und öffentliche Wissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 335–343

Im kollaborativen Interview mit Claudia Bremer und Frank Thissen über das Web 2.0

## »EINE WIRKLICHKEIT, IN DER ES WILD UND BUNT ZUGEHT«

Statt des gewohnten Dialogs zwischen Interviewer und Interviewten finden Sie an dieser Stelle des Hefts Auszüge aus unserem Diskussionsportal, welches auf der Grundlage eines offenen Forums im Zeitraum vom 09.01.–23.01.2013 im Internet entstand.

Die Entscheidung, das Diskussionsportal als eine offene Form des Interviews zu interpretieren, bedeutete, dass die Redaktion nur einzelne Gesprächsimpulse gab, moderierte und sich die Teilnehmenden ungesteuert untereinander austauschen konnten. Damit wurde einer wesentlichen Eigenschaft des Web 2.0 Rechnung getragen: der offenen Mitmachstruktur. Nicht das geschlossene Zwiegespräch des Interviews, sondern das offene Gespräch im Internet sollte für einen direkteren Dialog zwischen den Experten aus Wissenschaft und Praxis, zwischen Lehrenden und Lernenden sorgen.

Die nachfolgenden Paraphrasierungen und Zitate geben freilich nur schlaglichtartig die komplexe Diskussion des nachstehenden »user generated content« wieder. Die auszugsweise Schilderung folgt deshalb nicht der Chronologie des Forums, weil in verschiedenen Forumsbereichen und zu verschiedenen Zeiten diskutiert wurde: Der Besucherrekord liegt bei 20 Besuchern, die gleichzeitig online waren! Entsprechend fanden sich an einigen Stellen im Forum (sozusagen unbeabsichtigt gegebene) Antworten auf Fragen, die an anderen Stellen offen blieben. Ebenso

Um die Diskussion von Beginn an mit Leben zu füllen, haben wir für das Diskussionsportal zwei Experten gewinnen können:



**Claudia Bremer**  
ist Geschäftsführerin von studiumdigitale ([www.studiumdigitale.de](http://www.studiumdigitale.de)). In Kooperation mit dem hvv ist sie Mitkoordinatorin des Projektes »Neue Medien im Hessencampus«.

([www.bremer.cx](http://www.bremer.cx))  
([www.hessencampus-digital.de](http://www.hessencampus-digital.de))



**Dr. Frank Thissen**  
ist Professor für Informationsdesign an der Hochschule der Medien Stuttgart und Fachmann für Multi-Media-Didaktik.

([www.frank-thissen.de](http://www.frank-thissen.de))

Idee zum Diskussionsportal, Realisierung und Text:  
**Dr. Thomas Vollmer/DIE**

ergaben sich neue Fragen zu Themen, die andernorts als hinreichend beantwortet galten. Wer den kompletten Verlauf im Original einsehen möchte, der kann die insgesamt 81 Beiträge unter folgendem permanenten Internetlink sichten: [www.die-bonn.de/erwachsenenbildung20/index.php](http://www.die-bonn.de/erwachsenenbildung20/index.php).

### **Was heißt »Web 2.0«? Was sind Social Media? Wie ist das Verhältnis zur Erwachsenenbildung?**

Um ein besseres Verständnis der Internets im 21. Jahrhundert zu erhalten, wurde zunächst das Kompositum »Web-2.0-Tools« diskutiert: Der Begriff »Tools«

bezeichnet hierbei die konkreten Anwendungen im Internet, also »Werkzeuge« wie Wikis, Foren, Blogs, Twitter etc., die »einfach nur die eine Eigenschaft haben: user generated content zu ermöglichen, was ja auch die Definition von Web 2.0 kennzeichnet« (Claudia Bremer). Der Begriff Web 2.0 umfasst dann die Summe all dieser Tools als »das« Web 2.0. Darüber hinaus kann diese Definition noch um die Begriffe Social Media und Soziales Netzwerk (z.B. facebook oder google+) erweitert werden, in denen sich zum Teil Millionen von Mitgliedern über multimediale Kanäle austauschen. Diese soziale Interaktion auf digitaler Basis konfrontiert mit einer ganz neuen Form virtueller Realität. Es erschließt sich eine »Wirklichkeit, in der es wild und bunt zugeht. Täglich gibt es neue Tools und Formen, die Akteure sind dabei äußerst flexibel in der Kommunikation, Kollaboration, dem Austausch von Ideen und dem Lernen« (Frank Thissen).

Menschen mit ähnlichen Interessen oder Fragestellungen können sich hier vernetzen und miteinander kommunizieren und evtl. zusammenarbeiten, ohne durch räumliche oder zeitliche Grenzen eingeschränkt zu werden. Damit tauchte die Frage auf, wie man Soziale Netzwerke – die »zweite«, »bunte« wie »wilde Welt« – beispielsweise in reale Kursstrukturen oder Lernräume einer (Weiter-)Bildungseinrichtung integrieren könnte. Diese Option wurde eher skeptisch gesehen, denn die »beiden Welten sind sehr

unterschiedlich, und die zweite Welt in die Lernräume hineinzwängen zu wollen, wird für alle eine Qual sein« (Frank Thissen). Verhältnismäßig unstrittig war hingegen die Einschätzung des erwachsenenbildnerischen Werts einzelner Web-2.0-Tools, die seit längerer Zeit auch in verschiedene Lernplattformen Einzug gehalten haben. Gute Erfahrungen ließen sich beispielsweise mit der kollaborativen Erstellung von Texten in Wikis oder mit kombinierten Präsenz- und Online Phasen sammeln.

Jedoch entfaltet sich bei der Nutzung dieser Tools in formalen Bildungsettings, so die Einschränkung, meist nicht die Kommunikationsdynamik eines Sozialen Netzwerks. Entsprechend müsse stets aufs Neue geprüft werden, »ob wir als Bildungseinrichtung raus ins Netz gehen« wollen, »statt in unseren eigenen Lernplattformen zu bleiben« (Claudia Bremer). Sicherlich ist hier noch ein Qualifikationsbedarf für Dozenten und Lerner notwendig. Eine pauschale Antwort auf die Frage, wie und bis zu welchem Grad man sich in die Sozialen Netzwerke bzw. auf das Terrain der Social Media vorwagen kann und soll, lasse sich aber nicht geben. Dies hänge sowohl von der Zielgruppe als auch von der Zielsetzung der Lehr-/Lernveranstaltung ab. Als Beispiel wurden so genannte Massive Open Online Courses (MOOCs) genannt, mit denen Bildungsangebote mit Hilfe sozialer Netzwerktools durchgeführt werden können. Jedoch gebe es, so die weiterführende Überlegung, gleichzeitig auch »Zielgruppen, die das überfordert und für die es besser ist, sich in der Lernplattform einer VHS anzumelden und dort gut übersichtlich ihre Kursräume zu finden« (Claudia Bremer).

**Ergeben sich durch das Web 2.0 neue Lernräume? Falls ja: Inwiefern? Und wie können diese erwachsenenpädagogisch erschlossen werden?**

Konsens herrschte in der Einschätzung, dass das Web 2.0 eine Vielzahl an Unterstützungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für Bildungsangebote

bereitstellt. Entsprechend kann der folgende Post pars pro toto für das Meinungsbild angeführt werden: »Die Frage, ob sich hier neue Lernräume auf tun, ist sicher schon lange beantwortet – für viele. Doch erlebe ich draußen in der Praxis immer wieder, dass diese Frage nach wie vor gestellt wird und sich trotz unserer Überzeugung, dass sich hier Potenziale auf tun, viele Akteure im Zweifel und Widerstand bewegen und wirklich erst die Mehrwerte (...) selbst erleben müssen« (Claudia Bremer).

Dabei liegen, so die Verfechter des computergestützten Lernens, die Vorteile des Lernens im Web 2.0 auf der Hand. Hierzu wurde das folgende Beispiel genannt: »So lassen sich auf YouTube Schulungsvideos ebenso wie Experteninterviews, »ToDo-Anleitungen« und anderes ansehen. Diese Informationen sind zum Teil besser und authentischer als in jedem Lehrbuch, vor allem können sie aktueller sein« (Frank Thissen).

**Lernen und Informieren im Internet**

Jedoch ist kritisch zu fragen, ab wann überhaupt vom »Lernen« im Internet zu sprechen wäre. »Wenn ich schnell mal am Rhein sitzend im Internet mit dem Smartphone nachschlage, wo der Rhein entspringt, ist das Lernen oder Sich-Informieren?« (Claudia Bremer). Die Grenzen sind hier sicherlich fließend, und informelles und formales Lernen werden sich zukünftig miteinander vermischen. Zugleich wurde ein Übermaß an digitaler Kommunikation innerhalb von Lehr-/Lernprozessen moniert, so dass nach nicht-digitalen Ausgleichsmöglichkeiten Ausschau zu halten sei. Erwachsenenbilder/innen machten in diesem Zusammenhang häufig die Erfahrung: »Je mehr Angebote wir im Web für die Gruppenarbeit zur Verfügung stellen, desto stärker wächst der Bedarf an realen Gruppenarbeitsmöglichkeiten« (Richard Stang).

**Was ist bei Lehr-/Lernveranstaltungen im 2.0-Raum in didaktischer Hinsicht zu beachten?**

Der Diskussionsverlauf zeigte, dass trotz der scheinbar vielfältigen Möglichkeiten, mithilfe des Internets zu lernen, das Internet selbst nicht per se als Lernraum betrachtet werden darf. Mindestvoraussetzung für gelingende Lehr-/Lernprozesse sind didaktisch ausgereifte Settings. »Die Anwendungen von Social Media als Lernraum zu definieren, erfordert ein Konzept. Natürlich sind Social Media informelle Lernräume, aus der pädagogischen Perspektive stellt sich aber die Frage, wie sich (virtuelle) Lernräume gestalten lassen, damit sie zielgerichtet für das Lernen genutzt werden können. Die Frage gibt es natürlich schon so lange, wie es Medien gibt. Doch die Komplexität hat zugenommen, und aus meiner Sicht ist das Ganze bislang didaktisch noch nicht schlüssig aufbereitet« (Richard Stang).

**Didaktische Aufbereitung von Web-2.0-Lernsettings**

Doch auch wenn geeignete Konzepte vorliegen, ist dies kein Garant dafür, dass eine Web-2.0-basierte Lehr-/Lernveranstaltung funktioniert. Häufig fehle es an der Kompetenz der Lehrenden, ein Lehr-/Lernsetting sinnvoll zuzuschneiden: »Dann werden oftmals zu viele Tools kombiniert, Methoden nicht mit den geeigneten Tools umgesetzt, Betreuungsszenarien begonnen, die nicht durchgehalten werden (können) usw.« (Claudia Bremer).

Kritisch werde es vor allem immer dann, wenn zu offene Strukturen dem Lernen abträglich sind. Eine didaktische »Begrenzung« sei gerade beim Lernen im Internet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie das folgende Beispiel anschaulich illustriert: »Würde ich auf einen Marktplatz Stühle aufstellen und dort den Umherziehenden sagen, kommt in meinen offenen Lernraum, bringt eure Themen und Metho-

den mit! Das würde kaum erfolgreich sein. Es wäre zu laut, Neugierige würden stören, und die Lernenden würden ständig abgelenkt werden durch das Markttreiben. Was werde ich tun? Ich stelle schallschluckende mobile Wände um meine Stühle, so dass es nur noch einen Zugang gibt. Und schon bin ich sehr nah an einem klassischen Seminarraum, der bloß an einem ungewöhnlichen Lernort aufgebaut ist« (Heino Apel).

---

### Kulturverändernde Wirkung des Internets«

---

Ungeachtet dieses Vorbehaltes dürften die kulturverändernde Wirkung des Internets und die damit verbundenen Implikationen für zukünftiges Lernen in und außerhalb des Internets nicht ignoriert werden. Das Web 2.0 übe einen Sog aus, dem sich Lehrende und Lernende auf Dauer nicht werden entziehen können. Dies bedeutet in der pädagogischen Konsequenz, dass »vor allem zukünftige Lehrer in diesen Medien fit sein müssen, denn die Zahlen werden rasch steigen, die Nutzungskompetenzen (Informations- und Medienkompetenz) aber nicht, und gerade deshalb müssen Lehrer im Sinne der Medienpädagogik wissen, wovon sie sprechen« (Frank Thissen).

Damit verbunden ist dann natürlich die Frage, welche Lernformen und welche Settings im Web 2.0 zu sinnvollen Ergebnissen führen und welche Holzwege und Stolperfallen zu umgehen sind. »Was das selbstgesteuerte Lernen angeht, wo Studierende oder Weiterbildende neben den curricular festgeklopften Lehrinhalten sich selbst mit eigener Methodenwahl und eigener Inhaltswahl vertiefend oder ergänzend weiterbilden, da ist selbstredend das ganze Internet mit all seinen Formen der ideale Lernraum. Aber das ist die Sphäre, wo wir Pädagogen im eigentlichen Sinne ›draußen‹ sind. Das ist nicht institutionalisiertes Lernen« (Heino Apel).

### **Droht der organisierten Erwachsenenbildung ein Bedeutungsverlust, indem das Lernen im Web 2.0 kursgebundenes Lernen verdrängt?**

Dieser Strang der Diskussion begann mit dem folgenden Statement: »Viele Menschen nutzen das Netz zur Vertiefung von Hobbys, sind z.B. Mitglied einer Foto-Community und lernen auf diese Weise, mit dem Medium umzugehen. Ein Fotokurs wird dadurch vielleicht überflüssig. Welche Bedeutung wird dem informellen Lernen im Web 2.0 zukommen? Und was bedeutet das für die Zukunft der organisierten Erwachsenenbildung: Droht ihr ein Bedeutungsverlust?« (Peter Brandt) Diese Frage wurde mehrheitlich mit einem klaren Nein beantwortet. So wenig informelles Lernen formales ersetzt, so wenig wird das Web 2.0 die organisierte Erwachsenenbildung ablösen: »Das Stöbern auf YouTube ist doch kein Lernvorgang und der Austausch von Bildern in einer Foto-Community auch nicht. Mir fehlt die Vorstellung, dass Lernen Konzentration auf ein Thema, Sichtung und Organisation von Material und konzentrierte Aktivität, um nicht zu sagen Anstrengung, sowie Kommunikation (Fehler machen und Fehlerkorrektur) erfordert. Das Web macht Lernen nicht einfacher, nur weil Themen und Materialien im Überfluss vorhanden sind und in alle Richtungen kommuniziert werden kann. Insofern sehe ich keinen Bedeutungsverlust für die Erwachsenenbildung. Allerdings begreife ich das Internet als eine Herausforderung, die Erwachsenenbildung zu verändern. Eigentlich dürfte heute kein Kurs mehr ohne Internetunterstützung angeboten werden, eben weil es so viel im Netz zu entdecken gibt« (Eduard Jan Ditschek).

### **Welche Chancen bietet das Web 2.0 für Bildungseinrichtungen im Bereich Marketing und Kundenbeziehungen?**

Über soziale Netzwerke können Kontakte zu Kunden aus- oder aufgebaut werden. »Aber welchen Aufwand muss die Bildungseinrichtung hierfür treiben? Profis sagen: Wenn man es tut, muss

man es richtig tun. Auf der letzten Konferenz der regional arbeitenden Volkshochschulen mehrten sich die kritischen Stimmen, die Aufwand und Ertrag in keinem guten Verhältnis sahen« (Peter Brandt). Auf diese Einlassung antwortete ein Beitrag, dass insbesondere die Wahl der Zielgruppe und der Einklang aus »Nutzwert« und »Unterhaltung« entscheidend seien.

---

### Effektivität und Ziele

---

»Die Effektivität lässt sich von den Zielen nicht trennen. Was wollen wir als Bildungseinrichtung über diese Kanäle erreichen? Kennzahlen sind mehr als Likes! Wer in Social-Media-Kanälen nur Englisch A1 postet oder twittert, sollte die Ansichts-Perspektive wechseln. Die Menschen ›da draußen‹ wollen mehr als Kurse. Unterhaltung und Nutzwert sind hierbei die Leitbegriffe« (Joachim Sucker). Aber wie können Effektivität und Ziele in Einklang mit knappen Ressourcen gebracht werden? Insbesondere Weiterbildungseinrichtungen mit begrenztem Budget sollten sich diese Frage ernsthaft stellen – und zwar sinnvoller Weise »bevor man voller Enthusiasmus loslegt. Denn wenn der Dialog, von dem Social Media ja leben, nur sporadisch und stockend geführt wird, sind die vielen Chancen von Social Media vertan« (Marion Steinbach).

Interessanterweise fanden sich auch Stimmen kleinerer Weiterbildungsanbieter, die gerade aufgrund von Budgetüberlegungen ihre Zielgruppen im Web 2.0 ansprechen. »Bei uns stellte sich irgendwann die Frage: Investieren wir in (teure) Printwerbung? Wir haben das mal versucht, es hatte aber keinen wirklich positiven Effekt für die Anmeldezahlen. Und dafür war das Vorgehen einfach zu teuer. Seit einiger Zeit sind wir z.B. bei Facebook und Google+ aktiv (...) Das alles fordert wirklich viel Mühe und Engagement. Aber es bringt auch wirklich etwas! Nicht nur in reinen Anmeldezahlen (das auch ...), aber eben auch dadurch, dass man recht nahe

dran ist an den (potenziellen) Kunden und deren Wünschen und Bedürfnissen« (Anne Oppermann). Zugleich kann festgehalten werden, dass Aktionen im Web 2.0 nicht zwangsläufig viele Ressourcen verschlingen, denn es sei je nach Zielstellung oft nicht erforderlich, gleich eine komplette Community im Netz zu betreuen. Manchmal sei weniger tatsächlich mehr – so wurde im Forum ebenfalls von effektiven, aber durchaus »kostenarmen Aktivitäten« berichtet: Zum Beispiel hatte »eine Dozentin der VHS Frankfurt ihre freien Kursplätze per Twitter mitgeteilt und die wurden prompt gebucht. Einfach weil sie dort Kontakt mit Teilnehmenden hat und sowieso im Netz unterwegs ist. Es gibt also auch niedrigschwellige Aktivitäten, und ich glaube, die nehmen immer mehr zu« (Claudia Bremer).

---

### Digitale Kluft

---

#### **Spätestens seit PISA, aber auch durch zahlreiche Studien im Weiterbildungsbereich ist bekannt, dass das Bildungssystem soziale Ungleichheiten reproduziert. Wie ist das Verhältnis zwischen Inklusion und Web 2.0 zu beurteilen?**

Zweifellos benötige man, so der Tenor im Forum, ausgeprägtes Vorwissen, um sich im Web 2.0 bewegen und lernen zu können. Bereits einfache Recherchen in Suchmaschinen zeigen, dass dieser für viele Menschen selbstverständliche Vorgang überaus voraussetzungsvoll ist. »Und hier haben wir die Inklusionsproblematik. Es ist eben keineswegs so, dass jedem das Netz als riesiger Infopool zur Verfügung steht. Je mehr man weiß, desto mehr kann man mit dem Netz anfangen, je weniger man weiß, desto hilfloser steht man vor den Datenmengen« (Heino Apel). Auf der anderen Seite kann das Web 2.0 jedoch auch zu einem motivierenden Instrument der Inklusion werden. Z.B. sind »die Algorithmen bei der Suche nach einem Problem (...) sehr nachsichtig und fehlereffizient. D.h., man muss nicht eine oberschlauere Frage formulieren, um auf eine Antwort

zu kommen. Würde man in eine Bibliothek gehen, um sich Informationen zum Kündigungsschutz zu holen, wäre man sehr wahrscheinlich sehr viel schlechter bedient, als wenn man dasselbe mit einer Suchanfrage bei Google vollzieht. D.h., der Informationssuchende wird bis zu einem gewissen Grade sehr nutzerfreundlich bedient. Auf unkundige Fragen relativ gute Antworten zu erhalten, ist schon ein Stück Inklusionshilfe« (Heino Apel). Mag das Web 2.0 zumindest mit Blick auf eine erleichterte Informationssuche auch benutzer- bzw. inklusionsfreundlich sein, so ist aber die

Frage nach der Inklusion im Sinne einer »digitalen Kluft« zwischen einer Web 2.0-Bildungselite und weniger medien- und bildungsaffinen Milieus nach wie vor unbeantwortet. Dabei ist es eine erwachsenenbildnerisch grundlegende Einsicht, dass Lesen und Schreiben nur notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingungen für »active citizenship« in der modernen Gesellschaft sind: »Auch digitale Kompetenzen sind zu fördern, um dieses Ziel zu erreichen. Grundbildung und Web 2.0: ein bislang unterschätztes Thema?« (Thomas Vollmer).

#### **Weiterführende Links zu Good-Practice-Beispielen und zum Aufbau von Medienkompetenz bei Lehrenden**

##### **Good-Practice-Beispiele für Weiterbildner/innen:**

Die folgenden Links wurden von Claudia Bremer ausgewählt und im Forum gepostet. Sie sind Beispiele dafür, wie das Web 2.0 in Schulen und Seminaren eingesetzt werden kann.

- Vorträge der Ringvorlesung »Neue Medien und Gesellschaft«: <http://electure.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/index.php?cat=1&sem=4&videolist=183>
- Vorträge des Fachforums »Open Online Courses – Perspektive für (offene) Bildungsveranstaltungen für Hochschulen und Weiterbildung?«: <http://electure.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/index.php?cat=3&sem=4&videolist=285>
- Dokumentation des Fachforums »Lernen in sozialen Netzwerken«: [http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/events/va/fachforum\\_sn/index.html](http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/events/va/fachforum_sn/index.html)
- Campus Innovation 2012: Claudia Bremer und Dr. Joachim Wedekind: »MOOCs – kurzfristiger Trend oder nachhaltiges Lehr-/Lernszenario? Das Beispiel OPCO 2012«: <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14441>
- Campus Innovation 2012: Prof. Rolf Schulmeister »As Undercover in MOOCs«: <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447>

##### **Medienkompetenz bei Lehrenden:**

Beispiele für Konzepte zum Aufbau von Medienkompetenz bei Lehrenden finden Sie hier:

- Das Hessische Medienbildungskonzept für Lehrer/innen: [http://www.bremer.cx/vortrag53/Medienbildungskonzept\\_Lehrer\\_Hessen.pdf](http://www.bremer.cx/vortrag53/Medienbildungskonzept_Lehrer_Hessen.pdf)
- Das E-Learning-Zertifikat für Hochschullehrende der Universität Frankfurt: [www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/workshopreihe/index.html](http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/workshopreihe/index.html)
- Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierende der Universität Frankfurt: [www.abl.uni-frankfurt.de/41032000/Medienkompetenzzertifikat](http://www.abl.uni-frankfurt.de/41032000/Medienkompetenzzertifikat)
- Ein Konzept zur Qualifizierung von Dozierenden, Trainer/inne/n, Lehrenden, entwickelt von der Universität Frankfurt in Kooperation mit dem Hessischen Volkshochschulverband: <http://online-education-skills.de/startseite/medienkompetenzqualifizierung/>

## Soziale Medien und Web 2.0

# MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Michael Kerres / Annabell Preußler

Die Bedeutung des Internets für nahezu alle Sektoren des gesellschaftlichen Lebens ist im Alltag unübersehbar und hat in vielen Bereichen Veränderungen, teilweise sogar Umbrüche ausgelöst. Dabei hat das Internet in der kurzen Zeit seiner Existenz (seit etwa 1990) selbst eine wichtige Transformation durchlaufen, die mit der vagen Chiffre »Web 2.0« angedeutet wird. Doch welche Entwicklung verbirgt sich hinter diesem Begriff? Welche Chancen und Risiken hält das Web 2.0 für die organisierte Erwachsenenbildung bereit?

Bei der Entwicklung des Internets stand – mit dem WorldWideWeb – seit Mitte der 1990er Jahre zunächst die Verfügbarmachung von Information im Vordergrund. Seit einigen Jahren entwickelt sich das Internet, unter dem Label Web 2.0, zunehmend (auch) zu einem sozialen Raum, in dem sich Menschen aktiv einbringen und untereinander austauschen (vgl. Kerres 2012). Das Internet dient also nicht mehr nur der Verbreitung von Informationen, sondern es wird mehr und mehr als ein Ort wahrgenommen, an dem Menschen dem Bedürfnis nach interpersoneller Kommunikation nachgehen, sich aktiv in soziale Gruppen einbringen und Netzwerke – für private, berufliche oder auch gesellschaftliche beziehungsweise politische Anliegen – bilden. Mit dem Begriff Web 2.0 ist also weniger eine technische Innovation verbunden. Vielmehr geht es um eine neue Art der Wahrnehmung und Nutzung des Internets.

---

### Der User wird zum Autor

---

Statische Webseiten, wie sie noch um die Jahrtausendwende zahlreich zu finden waren, sind inzwischen überwiegend von dynamischeren Formen abgelöst worden. Ein besonderer Schwer-

punkt ist dabei der aktiven Teilnahme der Nutzenden unter dem Label »user generated content« zuzuschreiben. Menschen schreiben Blogs, posten Beiträge in Facebook, tauschen sich bei Twitter aus, nutzen Bewertungsportale – kurz: Sie teilen ihre Erfahrungen und ihr Wissen öffentlich mit anderen und werden, da technische Fähigkeiten in der Regel nicht mehr erforderlich sind, auf einfache Art und Weise zu Autor/inn/en.

In der Weiterbildung werden solche Werkzeuge oft dazu genutzt, um den eigenen Lernweg zu dokumentieren und zu reflektieren oder um zu bestimmten Themen Stellung zu beziehen. In einem Weiterbildungskurs zum Erlernen von Fremdsprachen kann beispielsweise das Führen eines Weblogs in Form eines elektronischen, offenen Lerntagebuchs einerseits dazu dienen, die Schriftsprache zu üben, und sich andererseits über einen bestimmten Aspekt mit anderen Lernenden auszutauschen. Sei es in Weblogs oder in sozialen Netzwerken – im Web 2.0 hat jeder Nutzende die Möglichkeit, eigene Beiträge zu publizieren, einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen und darüber in einen Kommunikationsprozess zu treten. Das Internet wird damit zu einem Pool von Wissen,

der durch die Flut von Beiträgen stetig gespeist wird.

---

### Das Private wird öffentlich

---

An die vorherigen Punkte anknüpfend, werden durch die einfache Möglichkeit der Autorenschaft auch zunehmend Informationen öffentlich gemacht, die traditionell eher dem Privatbereich vorbehalten waren. Damit sind nicht nur die Urlaubsfotos auf Facebook gemeint, sondern auch Daten, wie sie in Lernsituationen zustande kommen. So kann beispielsweise ein offen dokumentierter Lernprozess Fehler aufzeigen, die in traditionellen Settings nie in Erscheinung getreten wären. Ist man sich dieser Implikationen bewusst, können Web-2.0-Tools dazu dienen, hinter die Kulissen von Lernprozessen zu schauen.

---

### Jeder ist (s)ein Experte

---

Auch bedingt durch den hohen Grad der Ausstattung der Haushalte mit internetfähigen Geräten – sei es ein Computer oder ein Smartphone (vgl. Klumpe 2012) – ist der Zugang zu Informationen und Wissen nicht mehr nur privilegierten Mitgliedern der Gesellschaft vorbehalten, sondern wird allgemein verfügbar. Das bedeutet einerseits, dass grundsätzlich jede Person etwas zu Themen beitragen kann. Sie kann dadurch in der Öffentlichkeit den Status einer »Expertin« bzw. eines »Experten« gewinnen, indem sie sich im Internet (regelmäßig) kompetent äußert, beispielsweise in einem Blog oder Internet-Forum. Diese Entwicklung beinhaltet eine Reihe von Herausforderungen und Chancen. Zugespitzt könnten sich die folgenden Fragen für die Bildungsarbeit stellen:

- Wenn jeder sein Wissen kostenfrei im Internet verfügbar macht und sich auf diese Weise Expertise im Netz akkumuliert, warum sollte man Expert/inn/en für die Weitergabe von Wissen in der Erwachsenenbildung entlohnen?

- Wenn auf diese Weise zunehmend »alles« Wissen im Netz verfügbar ist: Warum sollten (Privat-)Personen Geld für Lerninhalte bezahlen?

Die organisierte Erwachsenenbildung kann hierauf unterschiedlich reagieren. Dabei ist zu beachten, dass diese Reaktionen nicht als technikdeterminiert zu interpretieren sind, d.h., die Erwachsenenbildung wird sich nicht »durch das Web 2.0« verändern. Es eröffnen sich vielmehr neue Möglichkeiten für die Bildungsarbeit. Im Folgenden werden drei verschiedene Optionen unterschiedlicher Reichweite vorgestellt.

---

### Option 1: Traditionelle Kurse

---

Weiterbildungsanbieter bieten i.d.R. »traditionelle« Kurse in einer Bildungsstätte (»face-to-face«) an. Begleitend dazu wird aber bereits heute vielfach das Internet genutzt, um den Austausch mit den Teilnehmenden zu fördern bzw. in Kontakt mit den Teilnehmenden zu bleiben. Hierzu bietet sich der Einsatz von Microblogging-Services, wie z.B. Twitter, an, wenn die Teilnehmenden ihre Überlegungen, Meinungen oder Beiträge unter einem bestimmten Schlagwort (Hashtag) posten. Auch über soziale Netzwerke wie Facebook lassen sich entsprechende (Lern-) Gruppen organisieren, über die sich die Teilnehmenden – über den Kursbesuch hinaus – fachlich, aber auch privat austauschen. Weitere Online-Werkzeuge können die Teilnehmenden nutzen, um Fotos auszutauschen oder um gemeinsam an einem Text zu arbeiten. An dem »Kerngeschäft« der Einrichtung ändert sich bei dieser Form der Mediennutzung wenig: Die Teilnehmenden nutzen Web 2.0 und Social Media, aber der eigentliche Lehr-/Lernprozess findet weiterhin im Seminarraum und vor Ort statt. Nichtsdestotrotz sollte das didaktische Setting vorab geklärt werden: Was soll die Rolle der Lehrenden in Bezug auf die Mediennutzung sein? Beteiligen sie sich beispielsweise

an der Kommunikation außerhalb des Veranstaltungsraumes oder nicht? Organisieren sie diese Kommunikation oder steht dies in der Verantwortung der Teilnehmenden? Stellt die Einrichtung dafür Plattformen und Services zur Verfügung?

---

### Option 2: Hybride Kurse

---

Über »traditionelle« Kursformen hinaus gehen so genannte hybride Kurse, in denen Präsenz- und Online-Phasen kombiniert werden. Für die Online-Phasen werden zumeist Lernplattformen, z.B. moodle, genutzt. Gefördert werden kann der Austausch und die Kommunikation mithilfe weiterer Werkzeuge, die Online-Treffen und Konferenzen im virtuellen Raum ermöglichen. Zum Brainstorming stehen digitale Werkzeuge, wie interaktive Mindmaps, zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung. Die Teilnehmenden treffen sich zu den Online-Phasen zeitgleich zu bestimmten Terminen im Netz, sie arbeiten an Materialien und Dokumenten und tauschen sich später asynchron über entsprechende Plattformen aus. Hierdurch können die Potenziale des Internets für Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung sinnvoll genutzt werden: Es sind damit Zielgruppen ansprechbar, insbesondere Berufstätige, für die ein Angebot, das auch auf Online-Elemente setzt, mehr Freiräume zur Beteiligung eröffnet. Soziale Medien dienen dabei der sozialen Gruppenbildung sowie der thematischen Zusammenarbeit. Es ist hierbei das Ziel, den Austausch zwischen den Lernenden technisch zu unterstützen. Die Rolle der Lehrenden muss dabei auch außerhalb der Präsenzphasen klar definiert sein: Sie organisieren die Online-Phasen und halten über soziale Medien Kontakt mit den Teilnehmenden, sie unterstützen den Austausch und stellen sicher, dass gruppenspezifische Prozesse konstruktiv verlaufen.

Wichtig in der Diskussion erscheint im Ganzen, die digitalen Medien und

Web-2.0-Werkzeuge nicht um ihrer selbst willen einzusetzen. So stellt beispielsweise eine online verfügbare Videoaufzeichnung eines Sprachkurses keine große Bereicherung dar, wenn der Kurs nach wie vor als Präsenzkurs konzipiert ist. Der Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen allein reicht also nicht aus, sie müssen in ihrer didaktischen Funktion von vornherein in die Planung einbezogen werden.

---

### Option 3: Offene Diskursräume

---

Eine weitere Option für die Erwachsenenbildung könnte in der Organisation offener Diskursräume im Netz, so genannter MOOCs (Massive Open Online Courses), liegen, die sich an ein breites Publikum richten. Chancen und Grenzen werden im Volkshochschulbereich aktuell im Hessencampus erprobt (vgl. Bremer/Robes 2012). Ein Element sind dabei aufgezeichnete oder Live-Vorträge von Expert/inn/en im Internet, auf deren Basis die Teilnehmenden eigene Ideen und Beiträge entwickeln, die sie wiederum über unterschiedliche Web-2.0-Werkzeuge in die weitere Diskussion einbringen. Im Mittelpunkt stehen die Beiträge von vielen hunderten, möglicherweise tausenden Menschen, die sich über die verschiedensten Kommunikationskanäle weltweit austauschen. Es können neue Kontakte und Begegnungen entstehen, mit einer teilweise auch hohen emotionalen Bindungsqualität. Durch die technische Vernetzung der vielen verschiedenen Werkzeuge und Plattformen im Netz entwickelt sich ein Diskurs, der teilweise eine hohe Dynamik entfaltet – und dies weitgehend ohne zentrale Steuerung und Kontrolle.

Die lokale Bindung des Einzugsbereiches und Auftrags der betreuenden Einrichtung löst sich hier auf. Dabei waren gerade die lokale Bindung und die Begegnung mit anderen Menschen aus dem eigenen Umfeld für viele Menschen lange Zeit ein wichtiges Argument für den Besuch von Veran-

staltungen vor Ort. Das Lernen ist in dieser Perspektive jedoch nicht mehr primär an »Kurse« im eigentlichen Sinne gebunden. Die einmal aufgebauten Kurs-Plattformen mit Materialien für den Download, mit Blogs und anderen Kommunikationsforen können Interessierten unbegrenzt zur Verfügung stehen: Sie können den Service der Institution – über die Laufdauer eines Kurses hinaus – nutzen. Auch die Initiative für ein solches Angebot muss nicht zwingend von der Einrichtung kommen; sie kann vielmehr Vorschläge und Anfragen von außen aufgreifen und entsprechende Initiativen durch Bereitstellung von Services und Support unterstützen. So lassen sich bspw. Zielgruppen ansprechen, die aufgrund ihrer beruflichen oder privaten Situation flexibel lernen wollen, aber ggf. räumlich verteilt sind.

Diese Überlegungen gehen weit darüber hinaus, wie (öffentlich finanzierte) Weiterbildung heute angelegt ist und arbeitet. Für die einen sind diese Überlegungen (deswegen) ein reines Gedankenspiel, für die anderen eine – ernsthaft zu diskutierende – Perspektive für Erwachsenenbildung in Zeiten einer von Digitaltechnik geprägten Kultur. Zumindest ist zu erkennen, dass die bisherigen Organisations- und Angebotsformen durch diese Entwicklungen durchaus herausgefordert sind. Wichtig erscheint vor allem, Menschen durch Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation einen breiten Zugang zum mediatisierten Wissen zu eröffnen. Die kritische Reflexion dieser Teilhabe ermöglicht dabei den Aufbau von Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz.

### Herausforderungen und Chancen

Die Herausforderungen und Chancen für die Erwachsenenbildung sind zum einen auf politischer, institutioneller und organisatorischer Ebene zu sehen: Es ist eine strategische Entscheidung, ob Optionen zu einer 2.0-Erweiterung der Bildungsarbeit letztlich ergriffen

werden. Die Möglichkeiten für neuartige Angebote, wie sie bereits heute schon an verschiedenen Orten erprobt werden, sind weitreichend. Inwieweit sich damit traditionelle Kursformate – zumindest für spezifische Zielgruppen – tatsächlich auflösen, wird in ihren Möglichkeiten, aber auch Risiken weiter intensiv diskutiert werden. Zum anderen ergeben sich Herausforderungen und Chancen für die Lehrenden in der Gestaltung von Lernangeboten sowie Möglichkeiten u.a. zur stärkeren Einbindung der Teilnehmenden – auch über Kurse hinaus –, zur Förderung des Austauschs der Teilnehmenden, zur Artikulation von Meinungen und der Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen.

### Lehrende als »Wegweiser«

Für Lehrende stellt sich die Möglichkeit, als Wegweiser und Begleiter im Netz tätig zu sein: zum einen, indem auf Materialien verwiesen wird, zum anderen, indem die Teilnehmenden unterstützt werden, ihre Entdeckungen und Erfahrungen im Netz zu dokumentieren und zu kommentieren. Auch dann, wenn die Lernenden sich Wissen im Web 2.0 selbstständig erarbeiten können, braucht es ausgebildetes Personal, das die Lernenden berät, ihnen Unterstützung bei der Bewältigung spezifischer Problemlagen gibt und sie am Ende zu einer kompetenten Mediennutzung anleitet.

Der Entwicklung von Medienbildung, als Kompetenz zur Orientierung in einer von digitalen Medien durchdrungenen Welt, wird dabei eine wachsende Bedeutung zukommen. Web-2.0-Plattformen sind in diesem Rahmen besonders geeignete Werkzeuge, um konstruktivistische Ansätze der Didaktik zu unterstützen, bei denen die Lernenden sich mit Themen aktiv und im Diskurs mit anderen auseinandersetzen. Online-Medien werden in der Erwachsenenbildung bereits heute vielfach genutzt. Durch die zunehmende Nutzung der Medien im Alltag

– als ubiquitäre Begleitung – wird ihr Stellenwert für formelle und informelle Weiterbildung an Bedeutung jedoch weiter zunehmen.

### Literatur

Bremer, C./Robes, J. (2012): Open Educational Resources and Massive Open Online Courses. Neues Lernen in und mit der Datenwolke. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H 4, S. 315–334

Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 3. Aufl., München

Klumpe, B. (2012): Geräteausstattung der Onlinenutzer. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. URL: [www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online12/0708-2012\\_Klumpe.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online12/0708-2012_Klumpe.pdf) (Stand: 14. Februar 2013)

### Abstract

*Der Beitrag skizziert die Entwicklung, die das Internet seit den 1990er Jahren genommen hat und sieht drei wesentliche Grenzverschiebungen: 1. »Der User wird zum Autor«, 2. »Das Private wird öffentlich«, 3. »Jeder ist (s)ein Experte«. Auf dieser Grundlage werden Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung im Web 2.0 taxiert.*



Dr. Michael Kerres ist Professor am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt:  
michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

Dr. Annabell Preußler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt:  
annabell.preussler@uni-due.de

»Nutzer fügen dem Web 2.0 Wert hinzu«

# FREIE BILDUNGS- RESSOURCEN IM WEB 2.0

**Alastair Clark**

Die so genannten »Open Educational Resources« (OER) bieten einen nicht-kommerziellen Zugang zu pädagogischen Materialien im Internet. Doch welche Angebote in welcher Qualität finden sich im Web 2.0? Welche sind für die Erwachsenenbildung interessant? Schließlich wird im Folgenden auch die ökonomisch-pädagogische Gretchenfrage gestellt: Wie ist es auf Dauer möglich, die Angebote kostenfrei zu halten und trotzdem eine hohe pädagogische Qualität zu garantieren?

Als Tim O'Reilley im Jahr 2004 den Begriff »Web 2.0« in Umlauf brachte, ging es ihm vor allem um die Idee, dass die Internet-Nutzenden dem Netz »Wert« hinzufügen (»users add value«). Er war kein Erziehungswissenschaftler, aber er erkannte die Konturen eines Geschäftsmodells, beim dem sich mit Online-Diensten, die Nutzenden die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Inhalte ins Netz zu stellen, Geld verdienen ließe – und zwar viel Geld! Facebook und YouTube haben sich als prominente Beispiele dafür erwiesen, dass diese Einschätzung zutreffend war. Viele Pädagogen hätten zwar lieber vom »Read-Write Web« gesprochen, um die neuen Instrumente zu beschreiben, die Internet-Nutzern das Mitmachen erleichtern, doch am Ende hat sich die Bezeichnung Web 2.0 durchgesetzt.

---

## Was sind OER?

---

Der Begriff »Open Educational Resources« bezeichnet frei zugängliche Lern-, Lehr- und Forschungsmaterialien. OER werden definiert als »teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use and re-purposing by others.« Diese Defini-

tion stammt selbst aus einer wunderbaren OER, nämlich der englischsprachigen Wikipedia ([http://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_educational\\_resources](http://en.wikipedia.org/wiki/Open_educational_resources)). Freie Bildungsressourcen gibt es jedoch in einer unüberschaubaren Vielzahl; sie beschränken sich nicht auf reine Informationsquellen wie Wikipedia. Es kann sich um vollständige Kurse, Kursmaterialien, Module, Aufgaben, Lehrbücher, Videos, Tests oder Software handeln.

Erstmals wurde der Begriff »Open Educational Resource« im Jahr 2002 von der UNESCO verwendet. Zehn Jahre später bekräftigte die UNESCO ihr Engagement zur Förderung der Vorteile von OER mit ihrer Pariser Erklärung, in der es heißt: »UNESCO believes that universal access to high quality education is key to the building of peace, sustainable social and economic development, and intercultural dialogue. Open Educational Resources (OER) provide a strategic opportunity to improve the quality of education as well as facilitate policy dialogue, knowledge sharing and capacity building« ([www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources](http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources)). Ich bin sicher, dass für die UNESCO ein wichtiger Teil dieser »strategic opportunity« darin besteht, das OER-Potenzial zur

Verringerung des Ungleichgewichts im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten in Ländern mit unterschiedlichem Wohlstandsniveau einzusetzen. Mittlerweile sind jedoch viele andere Akteure aus unterschiedlichen Motivationen heraus auf den OER-Zug aufgesprungen, so dass heute verschiedene Modelle der OER-Verwendung existieren.

Die gängigste Methode, OER-Inhalte für andere zugänglich zu machen, besteht darin, dass deren Urheber ihr Copyright auf das Material geltend machen und es dann mit einer Lizenz versehen, in der geregelt ist, wie das Material verwendet werden darf. Es gibt eine ganze Reihe so genannter Creative-Commons-Lizenzen (<http://de.creativecommons.org>), mit denen zum Beispiel klargestellt werden kann, ob Materialien zu kommerziellen Zwecken verwendet oder aufgebrochen und mit anderen Materialien vermischt werden dürfen.

Tatsächlich hat die Open-Education-Bewegung viel von der Philosophie der Open-Source-Bewegung übernommen, bei der die Rechteinhaber einer Software anderen Nutzern gestatten, die Software zu analysieren, zu modifizieren und uneingeschränkt weiterzubreiten ([http://de.wikipedia.org/wiki/Open\\_Source](http://de.wikipedia.org/wiki/Open_Source)) – in der Erwartung, dass dadurch vermutlich ein verbessertes Produkt entsteht, das sich weiterentwickelt, um sich wandelnden Erfordernissen zu genügen.

Bei der Durchführung innovativer kommunaler Bildungsprojekte in England vereinbarte das National Institute of Adult Continuing Education ([www.niace.org.uk](http://www.niace.org.uk)) mit dem staatlichen Geldgeber, dass alle im Rahmen der Projekte erzeugten Materialien als OER bereitgestellt werden. In diesem Fall wurde eine UK Open Government Licence ([www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/](http://www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/)) verwendet, aber der Effekt war nahezu der gleiche wie bei der Verwendung von Creative Commons. Die entwickelten Materialien zum Unterrichten und Leiten jedes

Projekts wurden in einem »Project in a Box«-Paket ([www.niace.org.uk/piab](http://www.niace.org.uk/piab)) zusammengestellt, um auch anderen Interessenten die Instrumente an die Hand zu geben, diese innovativen Bildungsmaßnahmen ebenfalls durchzuführen.

### OER in der Erwachsenenbildung

Lehrende in der Erwachsenenbildung sind sehr beschäftigte Menschen, denen es hauptsächlich darum geht, den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen gerecht zu werden. Welche spezifischen Lizenzen den Materialien zugrunde liegen, die sie für ihren Unterricht auswählen, ist für sie eher zweitrangig. Dies zeigte sich kürzlich im Gespräch mit einigen führenden Vertretern der digitalen Praxis in Großbritannien, von denen viele vehement die Ansicht vertraten, dass sie »alles, was sich da draußen auf den Haupt- und Nebenstraßen des Internets an freien Inhalten finden lässt«, auch verwenden würden. Nur wenige suchen gezielt nach Materialien, die exakt der Definition einer OER entsprechen: »Teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use and repurposing by others« ([www.hewlett-org/programs/education-program/open-educational-resources](http://www.hewlett-org/programs/education-program/open-educational-resources)). Entscheidend war, dass die Inhalte kostenlos zur Verfügung standen. Aus diesem Grund entsprechen einige der genannten Beispiele nicht exakt und in vollem Umfang der OER-Definition, dennoch zeigen sie die Vielfalt frei zugänglicher Inhalte, die Lehrende in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen.

Die Erfahrungen in Großbritannien zeigen, dass Lehrende am liebsten kleine Materialschnipsel verwenden (z.B. einzelne Bilder, Videos oder Tondateien), die sie dann in größere, von ihnen selbst erstellte Projekte integrieren, um sie dem spezifischen Niveau und Kontext der Lernenden anzupassen.

Relevante Alltagsbezüge herzustellen ist entscheidend, wenn es darum geht, Menschen, die bislang vom Lernen ausgeschlossen waren oder nur am Rande damit zu tun hatten, nachhaltig zu motivieren. Jamendo ([www.jamendo.com/de](http://www.jamendo.com/de)) hat sich hier als hervorragende Quelle für gemeinsam genutzte Musik erwiesen. Bei der Fotocommunity Flickr ([www.flickr.com/creativecommons](http://www.flickr.com/creativecommons)) gibt es eine ganze Sektion mit Fotos, die mit Creative-Commons-Lizenzen versehen sind.

Eine Ebene über solchen digitalen Einzeldateien finden wir Materialien, die Informationen oder Anleitungen bereitstellen – einige Erziehungswissenschaftler bezeichnen diese vorgegebenen, stoffbasierten, teilweise auch interaktiv programmierten E-Learning-Szenarien (Lernumgebungen und Online-Kurse) als »the stuff of learning«. Neben riesigen Mengen an textbasierten Informationen wäre hier vor allem YouTube Teachers ([www.youtube.com/teachers](http://www.youtube.com/teachers)) als wertvolle Ressource zu nennen, und hier insbesondere ein Kanal namens Dave's Tutorials ([www.youtube.com/user/DavesEasyTutorials](http://www.youtube.com/user/DavesEasyTutorials)) – ein gutes Beispiel für qualitativ hochwertiges Material, das von einem Lehrer erstellt und von vielen anderen genutzt wird.

Wir können sagen, dass die Inhalte mit dem größten pädagogischen Potenzial nicht nur »the stuff of learning« umfassen, sondern auch eine Lerndynamik, »the stir of learning«, beinhalten. Bei diesem »stir« handelt es sich natürlich um die Lernaktivitäten, in denen die Lernenden mit den Inhalten interagieren, um ihr eigenes Verständnis davon zu entwickeln. Dies ist ein Gebiet, in dem der Einsatz freier Inhalte zurzeit noch nicht so ausgeprägt ist – teils weil außerhalb universitärer Angebote noch nicht viel Material vorhanden ist, teils aber auch, weil Lehrende darauf bedacht sind, Materialien zu erstellen, die spezifischen Bedürfnissen entsprechen. Mitunter werden Materialien aus Universitätskursen wie etwa Open

University Openlearn ([www.open.edu/openlearn/tags](http://www.open.edu/openlearn/tags)) entnommen, adaptiert und von einzelnen Lehrenden auf Online-Plattformen wie TES: Teaching Resources ([www.tes.co.uk/teaching-resources/](http://www.tes.co.uk/teaching-resources/)) verbreitet.

Links zu diesen Websites und anderen Ressourcen habe ich zusammengestellt unter

 <http://tinyurl.com/ajcoer>

Bei der Bildungsfinanzierung werden OER oft als Möglichkeit gesehen, Kosten zu reduzieren und die professionelle Zusammenarbeit zu fördern. Dem stehen mitunter kommerzielle Interessen entgegen, aber es sind auf diesem Wege auch schon interessante Kooperationen zustande gekommen, bei denen einige Verlage Teile ihrer Werke kostenlos als OER zur Verfügung stellen – in der Hoffnung, dass zumindest ein paar Nutzer der Versuchung erliegen, die vollständige Publikation zu kaufen.

Manche Idealisten auf der Linken scheinen in OER eine Art Bildungssozialismus zu sehen, während die Zyniker auf der Linken warnend zu bedenken geben, dass große und mächtige Institutionen ihre Materialien nur deshalb kostenlos zur Verfügung stellen, weil sie auf diese Weise ihre »Marktposition« stärken wollen, genau wie Supermärkte Milch unterhalb des Einkaufspreises verkaufen, um ihre Konkurrenz auszustechen.

Die Lehrenden selbst sind für gewöhnlich sehr darauf aus, kostenlose Materialien zu finden und zu verwenden, aber weniger schnell dabei, wenn es darum geht, ihre eigenen Lerninhalte mit der Community zu teilen. Diese Zurückhaltung hat oft weniger mit Egoismus zu tun als mit der Befürchtung, dass ihre Materialien von anderen Kolleg/inn/en kritisch beurteilt werden!

### Wie steht es mit den Lernenden?

Und warum ist all dies nun für Lernende in der Erwachsenenbildung relevant? In vielen Fällen sind ihnen

die Urheberrechts- und Lizenzbedingungen auf den Materialien, die sie verwenden, nicht einmal bewusst. Ich finde Allison Rossets (<http://edweb.sdsu.edu/people/arossett/arossett.html>) Unterscheidung zwischen »stuff« und »stir« im Lernprozess sehr hilfreich. Unter »stuff« versteht sie den Bestand an wiederverwendbaren Web-Objekten, die die Rohmaterialien des Lernens darstellen, aber allein noch kein Wissen und keine Fertigkeiten hervorbringen können. Lernen findet nur dann statt, wenn die Informationen dynamisiert oder eben »bewegt« werden (»stirred«). In der Welt des digitalen Lernens bezeichnet der Begriff »stir« die kollaborativen Instrumente des E-Learning: die Online-Diskussionen und virtuellen Seminarräume. OER sind weitestgehend (aber nicht ausschließlich) in der »stuff«-Kategorie angesiedelt. Dies ist ein wichtiger Punkt, denn eine Überbetonung des Zugangs zu Rohmaterialien lenkt uns von der Beschäftigung mit der Qualität des Lernprozesses ab.

---

### Open Education in Aktion

---

In der Praxis kommen OER auf mehrere, flexible Arten zum Einsatz, wie die nachfolgend genannten Beispiele zeigen.

*Just-in-Time-Learning, kurze Lerninhalte:* Das wohl bekannteste Beispiel für diese Art der Verwendung von OER ist Wikipedia, denn hierbei handelt es sich um frei verfügbare, nutzergenerierte Inhalte, die Tim O'Reilleys Definition des Web 2.0 (»users add value«) wahrscheinlich am nächsten kommen. Natürlich hat dies zu einer intensiven Debatte um die Validität und Reliabilität von Inhalten geführt. Diese Debatte war aus meiner Sicht hilfreich, da sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die für das 21. Jahrhundert zentrale Informationskompetenz lenkt. Diese ermöglicht es ihnen, die Quellen und die Finanzierung all dessen, was scheinbar kostenlos im Internet angeboten wird, richtig einzuschätzen.

Es gibt noch andere OER-Formen, die auf diese Weise zur selbstständigen Erarbeitung kurzer Lerninhalte verwendet werden. Die Lernenden unterscheiden zwar nicht zwischen Materialien mit unterschiedlichen Lizenzen, aber es steht außer Frage, dass die OER-Bewegung dazu geführt hat, dass heute sehr viel mehr Materialien zur Verfügung stehen, sowohl direkt als OER als auch indirekt, weil die gewinnorientierten arbeitenden Rechteinhaber erkannt haben, dass es sich lohnt, einige Inhalte kostenlos anzubieten.

*Komplette Kurse zum Selbststudium:* Theoretisch haben wir heute alle Zugang zu den Materialien für komplette Kurse aus der grandiosen Liste an Institutionen, die als erste ihre Lehrveranstaltungen allgemein zugänglich gemacht haben – auch wenn viele dieser Kurse auf Englisch oder Spanisch angeboten werden. Das Massachusetts Institute of Technology (MIT) hat mithilfe einer Zuwendung der Hewlett Foundation den Weg bereitet, aber die Open University in Großbritannien folgte wenig später und setzte einen Trend, dem bald andere Hochschulen folgten. Praktisch erfordert diese Art des Selbststudiums viel eigene Motivation, es können durchaus zusätzliche Kosten für Lehrbücher entstehen, und zwei der wichtigsten Komponenten des Lernprozesses – Feedback von den Lehrenden und Lernprozesse, die aus der Interaktion mit anderen Lernenden entstehen – sind nicht enthalten. In Wahrheit dienen viele dieser Kurse als »Schaufenster« für die jeweilige Hochschule, aber nur sehr selten ersetzt der OER-Kurs die Präsenzveranstaltung.

*Massive Open Online Course (MOOC):* Diese kostenlosen Angebote, die den OER stark ähneln, ziehen weltweit zehntausende von Online-Teilnehmenden an. Bislang sind es überwiegend Universitätskurse, die häufig von anerkannten Experten geleitet werden. In didaktischer Hinsicht ist das alles noch ziemlich traditionell: Oft handelt es sich

um abgefilmte Vorlesungen, die um wissenschaftliche Artikel ergänzt werden. Weltweit führende Universitäten wie Harvard, MIT und Berkeley haben sich auf dieses Terrain begeben. Eine Erklärung dafür lautet, dass diese Hochschulen bestrebt sind, ihr Wissen zu demokratisieren; einer anderen zufolge benutzen sie die MOOC-Plattform lediglich dazu, ihre Produkte wettbewerbswidrig zu »Schleuderpreisen« auf den Markt zu werfen, um dadurch ihre Elitestellung noch weiter zu verstärken! Verschwörung oder Philanthropie? Entscheiden Sie selbst! MOOC ermöglichen ohne Frage den Zugang zu Lehrveranstaltungen, bei denen weltweit führende Experten unterrichten, aber die Abbruchquoten sind hoch, und diese Form des Lernens eignet sich vermutlich am besten für leistungsstarke Lernende mit hoher Eigenmotivation.

*Anerkennung von OER-Leistungen:* Fast alle der bisher angesprochenen Verwendungsmöglichkeiten von OER eröffnen den Zugang zu Lernangeboten ohne formale Anerkennung. Natürlich gibt es eine lebhaftige Debatte darüber, ob und wie sehr die Zwänge von Bewertungsmethoden gute Pädagogik verdrehen und verzerren. Dennoch ist es in einer Welt, in der Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt einen Wert haben, unerlässlich, darüber nachzudenken, wie eine formale Anerkennung von OER-Leistungen aussehen könnte. Das wahrscheinlich ambitionierteste Projekt in dieser Hinsicht ist die OER University. Dabei handelt es sich um einen Verbund von Hochschulen, die sich mit dem Ziel zusammengeschlossen haben, »to provide free learning to all students worldwide using OER learning materials with pathways to gain credible qualifications from recognised education institutions« ([http://wikieducator.org/OER\\_university/Home](http://wikieducator.org/OER_university/Home)). Auf der Grundlage ihres gemeinwohlorientierten Leitbildes planen die teilnehmenden Hochschulen, »to open pathways for OER learners to earn formal academic credit and pay reduced fees for assessment and credit«

([http://wikieducator.org/OER\\_university/Home](http://wikieducator.org/OER_university/Home)). Ein kürzlich erschiener Bericht (<http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/12/Open-Learning-Recognition.pdf?a6409c>) über das von der European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL) geleitete OER-Test-Projekt beschäftigt sich mit verschiedenen Möglichkeiten zur Entwicklung von belastbaren und gleichzeitig flexiblen und übertragbaren Leistungspunktsystemen, mit denen OER-basierte Bildungsangebote im Hochschulbereich zu geringen Kosten angeboten werden könnten. Diese Entwicklung befindet sich momentan noch im Anfangsstadium, und die Geschäftsmodelle sind noch nicht klar, aber sie birgt das Potenzial, vielen Menschen einen bezahlbaren Zugang zur Hochschulbildung zu sichern.

Viele Lehrkräfte, insbesondere in der Erwachsenenbildung, sind voller Enthusiasmus auf der Suche nach guten Materialien, mit denen sie ihren Unterricht verbessern können. Oft entdecken sie dabei nützliche Materialien im Internet und verletzen Urheberrechte, ohne es überhaupt zu merken. Die Entwicklung von Open Educational Practices (OEP) wird Lehrenden die Kompetenz vermitteln, Materialien zu finden, zu verwenden und ihren Bedürfnissen anzupassen. Gleichzeitig werden sie darauf verpflichtet, ihre selbst erstellten und angepassten Inhalte im Netz zur Verfügung zu stellen. Die OPAL Open Education Quality Initiative ([www.oer-quality.org](http://www.oer-quality.org)) hat sich mit den politischen und praktischen Aspekten der Entwicklung von OEP beschäftigt. Heute herrscht Einigkeit darüber, dass OER eine gute Idee bleiben wird, die im Regal verstaubt, wenn es nicht gelingt, institutionelle Anerkennung und ausgebildetes Personal zu sichern.

Wir wissen, dass einer der besten Wege, einmal Gelerntes dauerhaft zu festigen, darin besteht, es jemand anderem beizubringen. Die digitale Lernrevolution verändert die traditionellen Rollen, und Lernende können

selbst Inhalte erstellen. Dies mag für manche Lehrkräfte beunruhigend sein, für die Lernenden und die Zukunft des Lernens ist es hingegen eine potenziell äußerst aufregende Entwicklung. Viele Lernende verfügen heute über eine grundlegende digitale Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, bereits bestehende Materialien (z.B. Videos, Bilder) untereinander und mit ihren eigenen Ideen zu kombinieren. Das führt vielleicht nicht unbedingt zu hochklassigen Inhalten, kann aber mit Sicherheit hochklassige Lernprozesse in Gang bringen.

---

### Was sollten Lehrende in der Erwachsenenbildung tun?

---

Im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts werden wir als Lehrende in der Erwachsenenbildung unser berufliches Ziel – den Teilnehmenden der Erwachsenenbildung die bestmöglichen Lernerfahrungen zu ermöglichen – verfehlen, wenn wir uns nicht die Möglichkeiten zunutze machen, die die neuen Technologien bieten. Wir können sie uns gut oder schlecht zunutze machen, und die beste Praxis verlangt nach fachkundigen Urteilen, nicht nach einer simplen Formel.

Ich schließe mit dem Hinweis, dass wir alle bereit und offen sein sollten, die folgenden Punkte für uns selbst, unsere Mitarbeitenden und die Teilnehmenden unserer Lehrveranstaltungen zu beherzigen. Wir sollten

- uns persönlich darauf verpflichten, unsere eigenen Materialien, soweit angebracht, als Open Educational Resources verfügbar zu machen,
- unsere Institutionen darauf verpflichten, die eigenen Materialien, soweit angebracht, als Open Educational Resources verfügbar zu machen,
- öffentliche Geldgeber dazu ermuntern, die freie Verwendung der von ihnen finanzierten Materialien zu unterstützen,
- uns selbst und unsere Kollegen in den Praktiken des Umgangs mit

freien Bildungsinhalten schulen, d.h. Inhalte mit Quellenangaben versehen, sie übernehmen, anpassen und mit anderen Nutzern teilen,

- unseren Schüler/inne/n den Raum, den Mut und die Fähigkeiten geben, selbst OER-Inhalte zu benutzen und zu erstellen.

Im Web-2.0-Bildungsgarten schlummern mehr Samen als jemals zuvor – let's get gardening!

### Abstract

*Der Autor befasst sich mit Definition und Verbreitung von »Open Educational Resources (OER)« im Zeichen von Web 2.0. Dabei werden insbesondere die Fragen nach Urheber- und Lizenzrecht sowie das Problem der Finanzierung kostenfreier Materialien erörtert. Zugleich wird der potenzielle erwachsenenbildnerische »Mehrwert« von OER aufgezeigt und die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen OERs zu qualitativ hochwertigen Lehr-/Lernprozessen führen können. Der Beitrag schließt mit einer Agenda, deren Berücksichtigung durch die Lehrenden zur Zukunftsfähigkeit der OER beitragen soll.*



Alastair Clark ist Senior Research Fellow am National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) sowie Beauftragter der Association for Learning Technology (ALT).

Kontakt: [alastair@aclark.eu](mailto:alastair@aclark.eu)

Herausforderung für die politische Bildung

# POLITISCHE PARTIZIPATION IM WEB 2.0

André Nagel

Das Web 2.0 bietet Bürger/inne/n die Möglichkeit, gesellschaftspolitische Diskurse nicht nur zu verfolgen, sondern mitzugestalten. Dabei kann es – zumindest für medienaffine Zielgruppen – die Hürden für Beteiligung senken. Indem durch das Web 2.0 die Chance auf eine neue, digitale Öffentlichkeit entsteht, wird auch die Deutungshoheit von Medien und Politik infrage gestellt. Bürger/innen können beispielsweise zu Agenda-Settern werden, an politischen Entscheidungen unmittelbarer partizipieren und sich in demokratischer Mitgestaltung üben. Vorausgesetzt sie wissen um die Möglichkeiten der netzbasierten Beteiligung, zum Beispiel über Online-Netzwerke und soziale Plattformen. Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Zielgruppen durch die politische Bildungsarbeit erreicht werden sollen, welche Kompetenzen für eine *digitale* »active citizenship« vonnöten sind und welche Voraussetzung aufseiten der politischen Bildner/innen vorhanden sein müssen.

Grundsätzlich hat das »Mitmachnetz« (Fisch/Gscheidle 2008), so viel wissen wir aus Langzeitstudien, die politische Kommunikation eher moderat verändert, »von einer breiten Beteiligung durch das Netz kann nicht die Rede sein« (Vowe 2012, S. 43). Dabei artikulieren oder engagieren sich, unabhängig vom Alter, nur die wenigsten politisch im Netz. Das Medium Internet, so Gerhard Vowe, ändere nichts an der Distanz zur Politik bei denen, für die sie vorher schon bestand (vgl. ebd., S. 45). Trotzdem zeigen die Proteste um Großprojekte wie »Stuttgart 21« oder das gescheiterte Anti-Piraterie-Abkommen »ACTA«, dass die Bürger/innen nach neuen Wegen politischer Teilhabe suchen und diese auch finden.

Genau hier liegt die Herausforderung für die politische Bildung. Sie kann gesellschaftliche Wandlungsprozesse wie die hin zur digitalen Gesellschaft nicht nur begleiten, sondern die Bürger/innen befähigen, sie mitzugestalten.

Sie kann aufzeigen, welche Partizipationsinstrumente ihnen zur Verfügung stehen. Angefangen bei den Möglichkeiten, sich online politisch zu informieren, über die Ansprache des eigenen Wahlkreisabgeordneten auf Twitter bis hin zum Unterschreiben einer Online-Petition: »Das Netz ist Informationsquelle, aber auch Mittel zur Kommunikation: Hier wird gebloggt und gepostet, hier werden Meinungen ausgetauscht und gebildet, hier formieren sich Bewegungen. Damit ist das Internet ideales Instrument der Partizipation, niedrighschwellig und für alle zugänglich« (Eumann 2012, S. 105f.).

Parteien und politische Institutionen haben bereits seit längerer Zeit das Potenzial des Netzes erkannt. Was mit vereinzelt Kandidaten-Weblogs im Bundestagswahlkampf 2005 begann, ist heute um eine Vielzahl an Kommunikationsangeboten von Abgeordneten, Behörden, Institutionen und um Mitgestaltungsmöglichkeiten, z.B. im

Rahmen von Entscheidungsprozessen, Online-Konsultationen oder Bürgerhaushalten, erweitert worden. Den zahlreichen Informations- und Partizipationsangeboten fehlt es dabei häufig an klarem Profil, Glaubwürdigkeit und Nachhaltigkeit. Vom Einsatz »neuer Medien« versprechen sich Politik und Staat nicht nur ein Mehr an Legitimation politischer Entscheidungen, sondern auch eine aktive Beteiligung bis dato nicht an politischen Themen interessierter Bevölkerungsgruppen (vgl. Nanz/Fritsche 2012, S. 9).

Allerdings stehen dem Eröffnen neuer Partizipationsmöglichkeiten immer noch die starren strukturellen Rahmenbedingungen politischer Entscheidungsprozesse entgegen. Zudem handelt es sich in den meisten Fällen nicht um selbstorganisierte Formen von Partizipation. Immerhin bestimmen Akteure wie Politik und Verbände die medialen Rahmenbedingungen. Sie sind es auch, die die Angebote von Beteiligung letztendlich gestalten (vgl. Wagner/Gerlicher/Brüggen 2012, S. 7). In diesem Rahmen partizipieren zumeist vor allem diejenigen, die bereits politisch interessiert sind. Plattformen wie dem »Zukunftsdialo der Kanzlerin« ([www.dialog-ueber-deutschland.de](http://www.dialog-ueber-deutschland.de)) gelingt es aufgrund der abstrakten Fragestellungen nicht, die Hürden für Mitgestaltung auch für politik- und bildungsferne Bürger/innen zu senken. Es kommt hinzu, dass die meisten der Online-Beteiligungsprojekte im eigentlichen Sinne nur Konsultationen sind, die wenig mit echter Beteiligung zu tun haben und häufig außerhalb der virtuellen Räume stattfinden, in denen Menschen sich heutzutage bewegen.

Die Werkzeuge und Plattformen des Web 2.0 bieten nicht nur die Chance zu mehr Beteiligung und Mitgestaltung, sondern auch die Gefahr politischer Agitation. Extremistische Gruppierungen können sich die Kommunikationslogiken und viralen Effekte sozialer Netzwerke zu Nutze machen und ihre Inhalte mit subtilen Botschaften einem

breiten Publikum offerieren. Gut vernetzte und über genug Ressourcen verfügende Akteure der digitalen Welt können Meinungen nicht nur streuen, sondern machen. Bürger/innen, die sich im Netz bewegen, müssen also Inhalte in den sozialen Netzwerken und im Netz kritisch hinterfragen und einordnen können.

---

### Wer ist die Zielgruppe?

---

Um Chancen für Formate der politischen Bildungsarbeit zu identifizieren, ist es nicht nur wichtig zu wissen, wer das Internet bereits nutzt. Ebenso relevant ist das Wissen darum, wie das Internet überwiegend genutzt wird. Im Jahr 2012 waren laut (N)ONLINER Atlas 75,6 Prozent der deutschen Bevölkerung online (vgl. Initiative D21 2012, S. 4). Rund drei Viertel der Bürger/innen können also zumindest theoretisch auf das Internet und damit auch auf Web-2.0-Plattformen zugreifen. Im Umkehrschluss bedeutet das allerdings, dass circa 17,1 Millionen Deutsche bisher weder beruflich noch privat mit dem Netz in Berührung gekommen sind. Ein nicht unerheblicher Teil der deutschen Bevölkerung kann digitale Partizipationsmöglichkeiten also nicht nutzen. Dabei sind es gerade die Älteren ab 40 Jahren und insbesondere die über 60-Jährigen, die vergleichsweise wenig online aktiv sind. Hierbei ist es jedoch aufschlussreich, dass gerade die Wahlbeteiligung der über 60-Jährigen nichtsdestotrotz höher ist als bei jüngeren Alterskohorten. Die digitale Nicht-Beteiligung lässt also keine Rückschlüsse auf die Motivation zu klassischer politischer Partizipation zu.

Neben dem Zugang sind Medienhandeln und Medienkompetenz entscheidende Voraussetzungen für die digitale Partizipation. Wie bewegen sich Bürger/innen in der vernetzten Medienwelt? Wie interagieren und kommunizieren sie? Immerhin knapp 60 Prozent der Internetnutzer informieren sich mittlerweile online über aktuelle

Nachrichten aus Deutschland und dem Ausland (ARD/ZDF-Onlinestudie). Web-2.0-Dienste dagegen kennen und nutzen insbesondere ältere Erwachsene nur selten. Während Wikipedia zumindest 74 Prozent der 40- bis 49-Jährigen verwenden, bewegen sich die Nutzungszahlen bei Twitter und Blogs im einstelligen Prozentbereich. Allerdings verfügt zumindest rund ein Viertel dieser Altersgruppe über ein Profil in privaten Netzwerken und Communities – genutzt wird es allerdings nur gelegentlich ([www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=353](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=353)).

In Fragen der Mediennutzung sind es aber nicht nur die Älteren, die das Netz mit seiner Daten- und Informationsfülle schnell überfordert. So nutzen politik- und bildungsferne Jugendliche und junge Erwachsene zwar Portale wie Facebook oder YouTube, dies allerdings vorrangig unterhaltungsorientiert. Komplexe Aneignungsverfahren wie »differenzierte Zugänge zu Informationsquellen, Kreativität und Selbstbestimmung im Medienhandeln« bleiben jenen vorbehalten, »die aus bildungsmäßig und sozial besser gestellten Milieus kommen« (Wagner/Gerlicher/Brüggen 2012, S. 10).

Die digitale Gesellschaft ist segmentiert. Nur ein Bruchteil der Bürger/innen, insbesondere auch die Generation 40+, geht bereits souverän und sicher mit den digitalen Medien um. 26 Prozent sind gar »digitale Außenseiter«, die zwar mit dem PC und den Grundfunktionen des Mediums Internet umgehen können, aber darüber hinaus nicht oder nur rudimentär über die notwendigen Kompetenzen verfügen, z.B. bei der Textverarbeitung oder dem Suchen von Inhalten. Weder sehen sie einen Vorteil in der Nutzung der digitalen Medien noch verfügen sie über einen nutzbaren Wissensstand zu digitalen Themen. Die Chancen netzbasierter Beteiligung nehmen sie nicht wahr; vielmehr erzeugt die digitale Vielfalt Angst und Überforderung (vgl. Initiative D21 2011, S. 12f.: Der durchschnittliche »digitale Außenseiter« ist 62,5

Jahre alt, vorwiegend weiblich und nicht berufstätig. Er verfügt nur über ein unterdurchschnittliches Haushaltseinkommen und geringe formale Bildung).

Zur Gruppe der digital wenig Erreichten lassen sich außerdem die Gelegenheits- und Berufsnutzer zählen. Sie können zwar auf deutlich mehr Kompetenzen zurückgreifen als die digitalen Außenseiter, nutzen das Internet aber eher wenig intensiv und haben kein großes Interesse an den Möglichkeiten des Web 2.0. Nur ein Drittel der digital wenig Erreichten ist in einem sozialen Netzwerk wie Facebook oder Google+ angemeldet, nutzt also die Möglichkeiten der Vernetzung und Interaktion mit anderen Internetnutzenden oder auch mit Institutionen und Organisationen. Generell verbringt diese Gruppe, der laut D21-Studie 61 Prozent der deutschen Bevölkerung zuzurechnen sind, deutlich weniger Zeit im Netz als die »digitalen Souveränen«.

Die politische Bildung muss mit ihren Angeboten also diejenigen Bürger/innen ansprechen, die bisher das Internet noch nicht oder nur selten nutzen, die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien vermitteln und dabei unterstützen, das demokratische Bewusstsein für die netzbasierte Partizipation zu festigen. Das kann potenziellen Repräsentationsdefiziten dieser Zielgruppen in einer zunehmend digitalisierten Demokratie entgegenwirken.

Aber wie und wo kann die politische Bildungsarbeit ansetzen? Welche Kompetenzen muss sie vermitteln, um demokratische Mitgestaltung in unserer digitalen Gesellschaft zu ermöglichen?

---

### Das Web 2.0 als Chance für die politische Bildung

---

Das Internet im Allgemeinen und die sozialen Netzwerke im Besonderen sind Teil stetiger Debatten in Politik

und Medien. Thematisiert werden Datenschutzprobleme von Plattformen wie Facebook, gewarnt wird vor betrügerischen Betreibern von Websites, Foren oder Blogs oder dem Suchpotenzial des Netzes. Das demokratische Potenzial des Web 2.0 findet hier nur vereinzelt, zum Beispiel im Rahmen der Ereignisse des Arabischen Frühlings, mediale Repräsentation. Viele Bürger/innen stehen daher insbesondere dem Web 2.0 und sozialen Netzwerken kritisch gegenüber. Politische Bildung kann unterstützen, diese Skepsis in einen reflektierten Umgang mit dem Web 2.0 umzuwandeln. Ziel ist dabei weniger die politische »Aktion«, sondern vielmehr die Wissensvermittlung im Umgang mit den digitalen Medien. Ob und wie sich die Bürger/innen beteiligen, muss ihnen überlassen bleiben – in erster Linie fördert politische Bildung die Befähigung zur Partizipation.

Am besten gelingt dies immer dann, wenn das Web 2.0 im Rahmen der politischen Bildung nicht nur thematisiert, sondern als Werkzeug genutzt wird. Nur im projektorientierten Arbeiten können die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden, ob beim Erarbeiten eines gemeinsamen Seminarergebnisses in einem Blog oder bei der Lösung einer Problemstellung. Nur wenn die Teilnehmenden selbst twittern, gemeinsam eine Website gestalten oder ein Video für YouTube produzieren, erfahren sie, was es bedeutet, die Internet-Öffentlichkeit aktiv mitzugestalten. Ganz nebenbei eignen sie sich dabei die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien an. Mögliche Lehr-/Lernsettings müssen dabei offen und flexibel gestaltet sein. Auch müssen Web-2.0-Werkzeuge didaktisch sinnvoll eingebettet werden. Wie das gelingen kann, zeigt beispielsweise das Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung und des DGB-Bildungswerks [www.pb21.de](http://www.pb21.de). Das Weblog-Projekt richtet sich in erster Linie an Multiplikator/inn/en der politischen Bildung und zeigt anhand von

Praxisbeispielen, wie solche Lehr- und Lernsettings aufgebaut sein müssen.

---

### Kompetenzen für das Web 2.0

---

Klassische Medien wie Fernsehen oder Tageszeitungen filtern Informationen und bereiten sie verständlich auf. Im Internet übernehmen die Nutzenden selbst diese Funktion und müssen nicht nur über die notwendige Filter-, sondern auch über Suchkompetenz verfügen. Bürger/innen sollten qualifizierte und relevante Informationen im Netz von irrelevanten unterscheiden und Suchmaschinen wie Google richtig bedienen können. Deshalb muss in der Bildungsarbeit auch vermittelt werden, dass Suchergebnisse beeinflussbar sind und dass nicht jede Quelle vertrauenswürdig ist.

Ähnlich wie im realen Leben bewegen Einzelkämpfer im Netz nur wenig. Die große Stärke des Web 2.0 ist die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen und ohne zeitliche oder räumliche Grenzen zu einem Thema auszutauschen oder gar zusammen an einer Problemlösung zu arbeiten. Soziale Netzwerke wie Facebook oder Google+ ermöglichen das Einrichten von themen- oder interessensspezifischen Gruppen, in denen ein reger Austausch auch zu politisch und gesellschaftlich relevanten Themen stattfindet. Gerade in Kombination mit Präsenzveranstaltungen, die beispielsweise Initialzündung für das Einrichten einer Gruppe sein können, ist eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt die Folge. Im Zentrum stehen dabei die Inhalte, das Web 2.0 ist nur das Werkzeug oder Vehikel des kooperativen Arbeitens. Zudem schult das gemeinsame Erarbeiten von Positionen auch die Fähigkeit, eigene Kritik zu formulieren und mit anderen einen Kompromiss zu finden. Werden die Arbeitsergebnisse beispielsweise im Rahmen eines Seminarblogs veröffentlicht, so wird diese Art der Partizipation nicht nur simuliert, sondern »Teil des

gesellschaftlichen Diskurses« (Brombach 2012). Dadurch kann eine neue Öffentlichkeit geschaffen werden.

Damit benötigen Bürger/innen auch Kompetenzen zur Ergebnispräsentation im Web 2.0. Ob auf einem Blog, einer Website oder in einem sozialen Netzwerk: Die Art der Präsentation muss den jeweils unterschiedlichen Rezeptionslogiken der Web-2.0-Plattformen angepasst sein. Statt einer Collage gilt es heute möglichst aktivierende Inhalte zu gestalten – sei es ein interaktiver Zeitstrahl oder animierte Grafiken, die nicht nur Informationen, sondern auch Aussagen transportieren.

---

### Herausforderungen für die politische Bildung

---

Wer die partizipativen Möglichkeiten des Web 2.0 in der politischen Bildungsarbeit nutzen und vermitteln will, braucht zuallererst selbst die notwendigen Kompetenzen, um geeignete Formate und Inhalte zu konzipieren. Wer Blogs erstellen und redaktionell füllen möchte, wer Audio- und Videoaufnahmen in die Lernangebote einbetten will, der muss den Teilnehmenden die notwendigen Geräte zur Erarbeitung zur Verfügung stellen. Neuere Organisationsansätze wie »bring your own device« ermöglichen Teilnehmenden mit ihren eigenen Geräten wie z.B. Smartphones im Seminarkontext zu arbeiten. Dass dies gelingt, dazu tragen auch immer mehr browserbasierte Web-2.0-Werkzeuge bei, die keine Installation und Einrichtung auf dem jeweiligen Gerät voraussetzen. Hinzu kommen neue Gerätekategorien wie Tablets, die deutlich einfacher zu bedienen sind als herkömmliche PCs, über permanente Online-Anbindung verfügen und kaum technische Kenntnisse bei den Teilnehmenden voraussetzen.

Für die politische Bildungsarbeit herausfordernd ist die rasante Entwicklung des Internets und des Web 2.0. Fast täglich erscheinen neue Programme

und Plattformen im Netz, im Gegenzug werden Dienste manchmal unmittelbar nach der Veröffentlichung wieder eingestellt. Für die politischen Bildner/innen kann das bedeuten, nicht nur nach Alternativen suchen zu müssen, sondern teilweise auch auf Lehr-/Lernangebote, die unter Umständen nur mit Hilfe bestimmter Web-2.0-Werkzeuge umsetzbar sind, zu verzichten. Politische Bildner/innen müssen Bildungsinhalte also entsprechend offen und flexibel gestalten und die Relevanz und Potenziale neuer technischer Entwicklungen einzuschätzen wissen.

Politische Bildner/innen müssen Fähigkeiten entwickeln und sich entsprechendes Wissen aneignen, um den Bürger/innen einen reflektierten Umgang mit den neuen Medien vermitteln zu können. Nur wenn sie selbst täglich mit den digitalen Werkzeugen arbeiten, können sie sinnvolle Einsatzszenarien entwickeln. Sie müssen experimentierfreudig und flexibel sein, um sich auf unterschiedliche Voraussetzungen der Teilnehmenden einzustellen. Sie sollten aber auch begeistern können und Frustrationsphasen überwinden helfen. Als Projektmanager müssen sie coachen, aber auch Diskurse moderieren und Kompromisse organisieren können (vgl. Brombach 2012). Dazu wird nicht nur die inhaltliche, sondern auch die pädagogische Expertise benötigt.

Das Web 2.0 hat die Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Partizipation erweitert – das Diskutieren in Chat-Rooms und sozialen Netzwerken, das Schreiben von Beiträgen in politischen Blogs, das Zeichnen und Verfassen von Online-Petitionen oder das Gründen von politischen Foren (vgl. Ritzi/Schaal/Kaufmann 2012, S. 19). Bürger/innen können abseits von Wahlen und der Mitgliedschaft in Parteien partizipieren und mitgestalten. Aufgabe der politischen Bildung ist es, die Entwicklungen des Web 2.0 kritisch zu begleiten, aufbauend darauf neue Offline- und Online-Bildungsformate zu entwickeln und den Bürger/innen die

notwendigen Kompetenzen zur netzbasierten Partizipation zu vermitteln. Das kann im Seminarumfeld geschehen oder auch online, indem Bildungsangebote dort platziert werden, wo sich die Nutzenden aufhalten: beispielsweise in den sozialen Netzwerken. Hier müssen dialog-orientierte Bildungsangebote die Nutzenden nicht nur mit Inhalten erreichen, sondern sie aktiv in gesellschaftliche und politische Diskurse einbinden. Das ist Chance und Herausforderung zugleich. Gelingen kann dies, wenn sich die politische Bildung die Viralität der gesellschaftlichen und politischen Themen zu Nutze macht und den Dialog mit den Nutzenden sucht und organisiert. Bildungseinrichtungen wie Bildner/innen müssen hierbei innovativ und flexibel sein, Kontrollverluste akzeptieren und Partizipation nicht nur simulieren, sondern zulassen. Der Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen sollte dabei nur Mittel zum Zweck, nicht der Zweck selbst sein.

#### Literatur

- Brombach, G. (2012): Welche Kompetenzen braucht politische Bildung 2.0? URL: <http://pb21.de/2012/08/welche-kompetenzen-braucht-politische-bildung-2-0/> (Stand: 15. Februar 2013)
- Eumann, M. J. (2012): Aus Betroffenen Beteiligte machen. In: Gräßer, L./Hagedorn, F. (Hg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Marl, S. 105–108
- Fisch, M./Gscheidle, Ch. (2008): Mitmachnetz Web 2.0: Rege Beteiligung nur in Communities. In: Media Perspektiven, H. 7, S. 356–364
- Initiative D21 e.V. (Hg.) (2011): Digitale Gesellschaft 2011. Die digitale Gesellschaft in Deutschland – Sechs Nutzertypen im Vergleich. München
- Initiative D21 e.V. (Hg.) (2012): (N)ONLINER Atlas. Basiszahlen für Deutschland. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. München
- Nanz, P./Fritsche, M. (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Bonn, S. 9–15
- Ritzi, C./Schaal, G./Kaufmann, V. (2012): Zwischen Ernst und Unterhaltung. Eine empirische Analyse der Motive politischer Aktivität junger Erwachsener im Internet. Hamburg

Vowe, G. (2012): Digital Citizens – Partizipation über und durch das Netz. In: Gräßer, L./Hagedorn, F. (Hg.): Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Marl, S. 39–53

Wagner, U./Gerlicher, P./Brüggen, N. (2012): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. München

#### Abstract

*Der Autor vertritt die These, dass das Web 2.0 neue Chancen der politischen Partizipation der Bürger/innen ermöglicht. Zu Beginn wird die Frage nach Zielgruppen gestellt. Die zu diesem Zweck unternommene empirische Betrachtung lässt erkennen, dass hinsichtlich der Nutzungsgewohnheiten zwischen »digital Souveränen« und »digitalen Außenseitern« zu unterscheiden ist. Gerade die zweitgenannte Gruppe steht im Fokus der politischen Bildungsarbeit, damit die zunehmend »digitalisierte Demokratie« nicht langfristig zu »Repräsentationsdefiziten« führt. Abschließend wird erörtert, welche Kompetenzen politische Bildner/innen mitbringen müssen, damit das Potenzial des Web 2.0 für die politische Bildungsarbeit erschlossen werden kann.*



André Nagel ist Online-Redakteur und Social Media Manager bei der Bundeszentrale für politische Bildung.

Kontakt: [andre.nagel@bpb.bund.de](mailto:andre.nagel@bpb.bund.de)

Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum

# SOCIAL MEDIA UND INFORMELLES LERNEN

Matthias Rohs

Das Lesen von Zeitschriftenartikeln auf dem Tablet während der Zugfahrt, die kurze Internetrecherche beim Fernsehquiz auf dem Sofa zu Hause, das Anfragen von Problemlösungen in Online-Netzwerken während der Arbeit oder die Nutzung von Städte- oder Museumsführern auf dem Smartphone im Urlaub gehören mittlerweile für viele Menschen zum selbstverständlichen Alltag. Man könnte sagen, es sind Beispiele dafür, wie in unterschiedlichen Zusammenhängen mit digitalen Medien informell gelernt wird. Damit stellen sich die Fragen, welche Bedeutung Social Media für das informelle Lernen zukommt und welche Konsequenzen sich daraus für die Erwachsenenbildung ableiten lassen.

Der Begriff »informell« beschreibt ein Lernen, das nicht in einem Lehr-/Lernsetting stattfindet, sondern sich in anderen Kontexten (z.B. Unternehmen, Familie) und/oder in Verbindung mit anderen Handlungen (z.B. reisen, spielen) zeigt. Neben der Frage, wo das Lernen stattfindet, werden bei der Unterscheidung formellen und informellen Lernens auch subjektbezogene Faktoren (z.B. Intentionalität), Rahmungen (z.B. Kontextualisierung, Planung, Steuerung), Ergebnisse (Wissensart, Abschlüsse) und andere Kriterien herangezogen (für eine Übersicht der unterschiedlichen Kriterien siehe Colley/Hodkinson/Malcom 2003). Wird dieser differenzierte Blickwinkel gewählt, so hat dies zur Folge, dass keine einfache Gegenüberstellung formellen und informellen Lernens mehr möglich ist – beide Formen müssen dann als Kontinuum betrachtet werden, in dem Lernen immer Attribute formellen und informellen Lernens zugeschrieben werden können (vgl. Stern/Sommerlad 1999; Rohs 2007). Cross (2007) hat diese Differenzierung in einem »Learning Mixer« vereinfacht dargestellt (s. Abb. 1). Diesem Verständnis soll an dieser Stelle gefolgt werden, um die unterschiedlichen Facetten

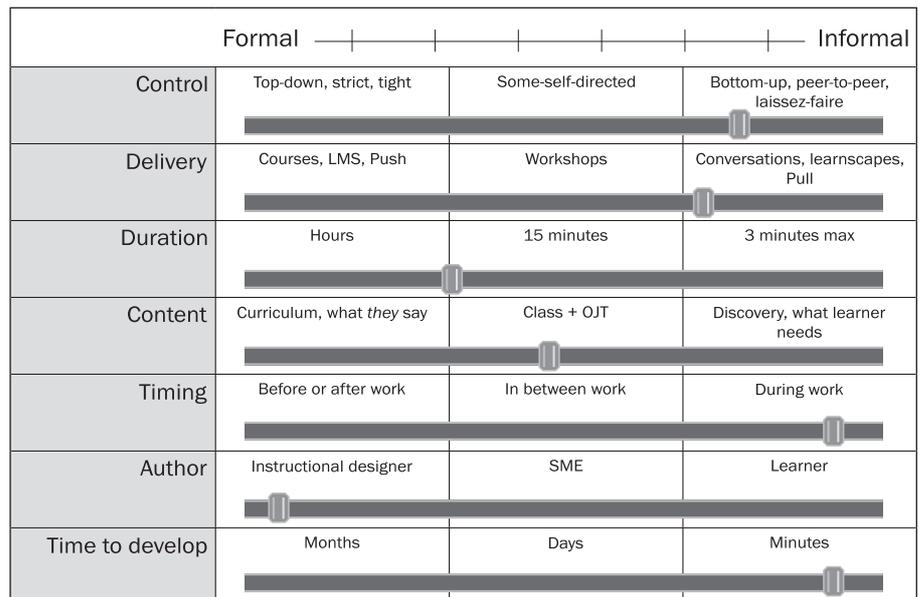
des informellen Lernens mit digitalen Medien zu beleuchten, wie sie in den eingangs erwähnten Beispielen dargestellt wurden.

Allgemein ist festzustellen, dass das informelle Lernen durch die wachsenden Möglichkeiten der digitalen Medien an Bedeutung zu gewinnen scheint. So

hebt auch der »Horizon Report«, eine der renommiertesten Publikationen für technologische Trends im Bildungsbe- reich, in seiner aktuellen Prognose die Bedeutung des informellen Lernens mit digitalen Medien hervor (vgl. Johnson/ Adams/Cummins 2012). Eine beson- dere Rolle für das informelle Lernen mit digitalen Medien wird dabei dem Web 2.0 zugeschrieben (vgl. MMB 2008). Gemeint sind damit unter anderem Anwendungen wie Blogs, Wikis und Online-Netzwerke. Sie ermöglichen sozi- ale Interaktion (Kommunikation, Koope- ration) mit dem Ziel des Austausch von Informationen, der gemeinsamen Erstellung von Inhalten u.a. Daher wird in diesem Zusammenhang auch von Social Media gesprochen.

Der wahrnehmbaren Euphorie über die Möglichkeiten von Social Media gerade in Bezug zum informellen Lernen steht aber eine noch unzureichende Empirie gegenüber. Daher ist auch ein kritischer Blick notwendig bei der konkreten Frage, was von wem wie und unter wel- chen Rahmenbedingungen informell mit Social Media gelernt wird und welche Auswirkungen sich daraus auf didakti- scher, institutioneller und gesellschaft-

Abb. 1: The Learning Mixer



Quelle: Cross 2007

licher Ebene ergeben. Im vorliegenden Artikel können mögliche Antworten auf diese Fragen nur angerissen werden. Daher ist es vor allem das Ziel, eine kritische Diskussion anzuregen, um zu einer differenzierten Einschätzung der Potenziale informellen Lernens mit digitalen Medien zu gelangen.

---

### Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen

---

Die Möglichkeiten zur Unterstützung des informellen Lernens durch digitale Medien wurden bereits in den 1970er Jahren erkannt (vgl. z.B. Burton/Brown 1979). Eine breitere intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung zum informellen Lernen mit digitalen Medien setzte aber erst Mitte der letzten Dekade ein (vgl. z.B. Selwyn 2007; Dronger/Jensen/Schröder 2008) und ist vor allem auf die zunehmende Bedeutung von Social Media zurückzuführen. Eine empirische Untermauerung der Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen ist jedoch schwierig, da zum einen die Erfassung (teilweise unbewusster) informeller Lernprozesse nur begrenzt möglich ist. Zum anderen kommt das Problem hinzu, dass durch die unterschiedlichen Definitionen informellen Lernens sowie unterschiedliche Erhebungsmethoden ein Vergleich von Ergebnissen schwer möglich ist bzw. die Ergebnisse deutlich voneinander abweichen (vgl. Rohs 2009).

Dies zeigt sich z.B. auch in den Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten (z.B. Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey). Zwar werden hier auch informelle Lernformen mit digitalen Medien, wie z.B. »computergestützte Selbstlernprogramme«, »Lernangebote im Internet« oder »Nutzung von Computer und Internet« abgefragt, insgesamt muss die Erhebung aber angesichts der unüberschaubaren Vielzahl informeller Lernmöglichkeiten bruchstückhaft bleiben. So werden auch Formen des informellen Lernens mit Social

Media nicht berücksichtigt bzw. nicht differenziert genug betrachtet.

In der Regel erfolgt die Argumentation der Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen daher über die Potenziale, die sich aus der verbreiteten Nutzung ergeben. So sind – je nach Quelle – heute zwischen 43 Prozent und 80 Prozent der Internetnutzer in Online-Netzwerken aktiv (vgl. TSN Infratest 2012; BITKOM 2011; Chui u.a. 2012). Allein über Facebook, das größte soziale Netzwerk, sind weltweit über eine Milliarde Menschen vernetzt. Besonders hoch ist der Anteil der 20- bis 29-Jährigen. Von ihnen sind in Deutschland 74 Prozent in einem privaten Netzwerk angemeldet (vgl. Busemann/Gscheidle 2012, S. 380). Es zeigt sich aber, dass mit zunehmendem Alter eine deutliche Abnahme der Nutzung von Web-2.0-Diensten wie Videoportale, Foren und Instant Messaging (z.B. Skype), aber auch bei (privaten und beruflichen) Netzwerken sowie Communities und Weblogs zu verzeichnen ist (vgl. ebd.). Damit nehmen auch mögliche Nutzungschancen für das informelle Lernen mit Social Media ab.

Während mit Rückblick auf die Entwicklungen der letzten Jahre davon auszugehen ist, dass sich die altersbezogenen Unterschiede bei der Nutzung von Web-2.0-Diensten perspektivisch weiter verringern, muss zugleich festgehalten werden, dass es einen starken Einfluss des Bildungsstatus auf das informelle Lernen gibt, der sowohl für Jugendliche (vgl. Iske u.a. 2007) als auch ältere Menschen (vgl. Schmidt 2009, S. 211) nachgewiesen wurde. Je höher der Bildungsstatus, desto eher werden formelle, aber auch informelle Lernmöglichkeiten genutzt.

Die Potenziale von Social Media werden vor allem im sozialen Lernen gesehen. Eine genauere Betrachtung der Nutzen von Social-Media-Anwendungen zeigt jedoch, dass die Nutzer in Online-Communities überwiegend passiv sind: Sehr oft werden Inhalte »nur« gelesen

(vgl. Nielsen Norman Group 2006). Dies wird auch durch Untersuchungen aus dem Hochschulbereich bestätigt (vgl. z.B. Jadin/Zöserl 2009). Das bedeutet, dass relevante Inhalte und ein aktiver Austausch nur bei großen Nutzerzahlen zu erwarten sind. Daher scheitern viele Versuche der Initiierung von Sozialen Netzwerken für das informelle Lernen auch an einer zu geringen Beteiligung. Der geringe Anteil an aktiven Nutzern bedeutet jedoch nicht, dass die passiven Nutzer nicht (informell) lernen – sie lernen nur nicht miteinander (vgl. Kahnwald in Druck).

---

### Social Media zwischen Sozialisation und formalem Lernen

---

Die Nähe des informellen Lernens zu sozialisatorischen Prozessen wirft grundlegend die Frage auf, wann bzw. ab welchem Punkt überhaupt von Lernen gesprochen werden kann. Diese Frage ist vor allem im Zusammenhang mit Social Media von Bedeutung, da bei vielen Anwendungen in Social Networks vor allem die Mitteilung des persönlichen Status (»Was machst du gerade?«) im Zentrum steht. Sozialisation wird hier verstanden als »lebenslanger Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen und natürlichen Umwelt, in dem sich Identität/Persönlichkeit, Einstellungen und Verhaltensmuster entwickeln, verfestigen und verändern« (Griese 2010, S. 93). Sozialisation grenzt sich damit insbesondere von formalen Lehr-/Lernsettings und einem intentionalen Erwerb von (Fach-)Wissen in einem unidirektionalen Prozess der Vermittlung ab. Statusmitteilungen haben damit eine große Nähe zu sozialisatorischen Prozessen, weshalb den Social Media (insb. sozialen Netzwerken und Online Communities) auch die Funktion der Enkulturation zugeschrieben wird (vgl. z.B. Gray 2004). D.h., Social Media bieten die Möglichkeit sich nicht nur mit anderen Menschen, sondern auch mit einer unbekanntem Kultur vertraut zu

machen, wobei hier nicht nur regionale Kulturen, sondern z.B. auch Unternehmenskultur oder Lehr-/Lernkultur gemeint sind.

Social Media können darüber hinaus aber auch gezielt zur Beschaffung von Informationen genutzt werden. Bezogen auf soziale Online-Netzwerke kann im Freundeskreis beispielsweise eine Frage gestellt oder es können Informationen zu einem speziellen (fachlichen) Thema abonniert werden. Neben diesen Beispielen individuellen informellen Lernens sind aber vor allem partizipative und soziale Lernformen, d.h. auch der Austausch, die Diskussion von Themen, und auch die Entwicklung von neuem Wissen charakteristisch für das Web 2.0. So können Social Media auch dazu genutzt werden, durch die Diskussion mit anderen eigene Standpunkte zu hinterfragen und zu reflektieren (peer-feedback). Dabei zeigt sich eine enge Schnittstelle zwischen informellem Lernen mit Social Media und Wissensmanagement (vgl. Hauske/Bendel 2007).

Einen Schritt weiter im Kontinuum zur formellen Seite des Lernens lassen sich auch Beispiele von Gruppen in sozialen Netzwerken anführen, die einen thematischen (fachlichen) Austausch zum Ziel haben (vgl. Leonhard/Storch 2013). Social Media sind aber

nicht allein ein Phänomen des offenen Netzes. Sie werden auch gezielt in Unternehmen unter dem Stichwort »Enterprise 2.0« (vgl. u.a. Koch/Richter 2007) oder in Bildungsinstitutionen als (Blended) »E-Learning 2.0« (vgl. u.a. Downes 2005) genutzt, um die Potenziale von Social Media und informellen Lernprozessen zu unterstützen. Social Media treten dann oft in einer Brückenfunktion zwischen formellem und informellem Lernen auf, d.h., sie öffnen und erweitern den inhaltlichen und institutionellen Rahmen des Angebots und schaffen somit Möglichkeiten für Selbststeuerung, gegenseitige Unterstützung, bedarfsorientiertes Lernen u.a. (vgl. Zürcher 2007, S. 129). Dabei ist zu beachten, dass die Nutzung von Social Media in Unternehmen (und Organisationen generell) unter anderen Rahmenbedingungen stattfindet als im offenen Netz (s. Tab. 1), was auch zu Problemen in der Akzeptanz und Nutzung führen kann. Daher ist in solchen Fällen genau zu prüfen, inwiefern durch diese Integration das informelle Lernen behindert wird, d.h. Freiheitsgerade und Selbstbestimmung eingeschränkt werden.

Social-Media-Anwendungen lassen sich für viele Zwecke nutzen, ihre Zweckfreiheit ist aber eines ihrer wesentlichen Beschreibungsmerkmale, weshalb sie auch informelle Lernprozesse so

gut unterstützen können. In diesem Sinne schränkt eine Formalisierung der Nutzung von Social Media auch deren Potenziale ein. Genaue Prognosen über die Rolle von Social Media sind angesichts der schnellen technologischen Entwicklungen und einer nicht absehbaren Akzeptanz und Nachhaltigkeit der Nutzung konkreter Technologien und Anwendungen schwer möglich.

### Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass virtuelle Kommunikation und soziales Lernen im Internet unumkehrbare feste Bestandteile des Lebens sind und in ihrer weiteren Entwicklung auch die Erwachsenenbildung und ihre Angebote weiter verändern werden. Die Entinstitutionalisierung und Rekonstituierung von »Bildungsdienstleistungen« im virtuellen Raum hat – schon aktuell – zur Folge, dass sich auch die Anforderungen an die Institutionen der Erwachsenenbildung, insbesondere der dort Tätigen, geändert haben. Wenn Lernen zunehmend außerhalb von Bildungseinrichtungen in heterogenen Lernsettings stattfindet, ergibt sich daraus die Aufgabe einer organisatorischen und didaktischen Öffnung institutioneller Bildungsangebote sowie einer Anerkennung der an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten erworbenen Lernergebnisse.

Die Anerkennung von Lernergebnissen ist aber nur zielführend, wenn die Zertifikate für die Teilnehmenden verwertbar sind. Dieser Umstand stellt in gewisser Weise ein Paradoxon dar, da sich das informelle Lernen weder auf normative noch auf funktionale Ziele ausrichten lässt, sondern sich eher zufällig ergibt und in seinen Ergebnissen unbestimmt bleibt – womit auch die Grenzen einer funktionalen Vereinnahmung des informellen Lernens angedeutet sind. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht demnach darin, die Lernenden zu einer Nutzung von Social Media

**Tab. 1: Merkmale des Web 2.0 im Netz und im Unternehmen**

Merkmal	Web 2.0 im offenen Netz	Web in Unternehmen
Hierarchien	Nicht vorhanden	Vorhanden
Nutzerzahl	Unbegrenzt	Begrenzt
Motivation	Intrinsisch	(Meist) aufgabenbezogen
Ownership von Information	Gehört allen	Personen zugeordnet
Identität	Freiwillige Identifizierung	Klare Identifikation
Prüfung der Inhalte	Kaum	Teilweise redaktionelle Prüfung
Verhaltensregeln	Netiquette	Klare Verhaltensregeln mit Sanktionsmöglichkeit

zur informellen Bildung zu befähigen sowie Formen zu finden, das informelle Lernen zu fördern und professionell zu begleiten. Das bedeutet auf der einen Seite die Etablierung einer veränderten Lehr-/Lernkultur sowie die Qualifizierung der »Lehrenden« in Bezug auf entsprechende Methoden und Technologie und auf der anderen Seite die Anpassung von Strukturen sowie die Entwicklung geeigneter IT-Anwendungen zur Begleitung des Lernens und zur Erfassung der Lernergebnisse. Grundsätzlich bedarf es aber auch der Medienkompetenz der Lernenden, um die Chancen von Social Media zu nutzen. Dies beinhaltet auch die Befähigung zum »Abschalten«, damit die Freiheit zum Lernen nicht zu einem Zwang des Lernens wird.

#### Literatur

BITKOM – Bundesverband der Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2011): Soziale Netzwerke: Eine repräsentative Untersuchung zur Nutzung sozialer Netzwerke im Internet. Berlin

Burton, R. R./Brown, J. S. (1979): An Investigation of Computer Coaching for Informal Learning Activities.

Busemann, K./Gscheidle, C. (2012): Web 2.0: Habitualisierung der Social Communities: Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012, Media Perspektiven, H. 7–8, S. 380–390

Chui, M. u.a. (2012): The social economy: Unlocking value and productivity through social technologies. URL: [www.mckinsey.com/insights/mgi/research/technology\\_and\\_innovation/the\\_social\\_economy](http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/technology_and_innovation/the_social_economy) (Stand: 4. März 2013)

Colley, H./Hodkinson, P./Malcom, J. (2003): Informality and formality learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London

Cross, J. (2007): All or nothing. Blogpost 9.02.2007. URL: [www.informl.com/2007/02/09/all-or-nothing/](http://www.informl.com/2007/02/09/all-or-nothing/) (Stand: 01. Februar 2013)

Downes, S. (2005): E-Learning 2.0. In: eLearn Magazin: Education and Technology in Perspective. URL: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (Stand: 18. Januar 2013)

Drotner K./Jensen, H.S./Schröder, C. (2008): Informal Learning and Digital Media. Newcastle

Gray, B. (2004): Informal Learning in an Online Community of Practice. In: Journal of Distance Education, H. 1, S. 20–35

Griese, H. M. (2010): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 89–102

Hauske, S./Bendel, O. (2007): Informelles E-Learning. URL: [www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_Lernen/Texte/Hauske\\_Bendel\\_2007.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Hauske_Bendel_2007.pdf) (Stand: 1. Februar 2013)

Iske, S. u.a. (2007): Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden, S. 65–91

Jadin, T./Zöserl, E. (2009): Informelles Lernen mit Web 2.0-Medien. In: bildungsforschung, H. 6, S. 41–61

Johnson, L./Adams, S./Cummins, M. (2012): The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Austin/Texas

Kahnwald, N. (in Druck): Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation. Münster

Koch, M./Richter, A. (2007): Enterprise 2.0: Planung, Einführung und erfolgreicher Einsatz von Social Software in Unternehmen. München

Leonhard, A./Storch, J. (2013): Facebook-Gruppen als Lernort für die Aus- und Weiterbildung. URL: <http://allfacebook.de/strategie/facebook-gruppen-als-lernort-fur-die-aus-und-weiterbildung/> (Stand: 15. Februar 2013)

Nielsen Norman Group (2006): Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute. URL: [www.nngroup.com/articles/participation-inequality](http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality) (Stand: 15. Februar 2013)

MMB (2008): MBB-Trendmonitor 2008. URL: [www.mmb-institut.de/monitore/trendmonitor/MMB-Trendmonitor\\_2008\\_I.pdf](http://www.mmb-institut.de/monitore/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2008_I.pdf) (Stand: 10. Januar 2013)

Rohs, M. (2007): Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Saarbrücken.

Rohs, M. (2009): Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski, M. u.a. (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen, S. 35–42

Rohs, M./Gröbhel, U. (2010): Web 2.0 im Finanzsektor: Lernen in formellen und informellen Strukturen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Loseblattwerk Deutscher Wirtschaftsdienst. 32. Ergänzungslieferung.

Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden

Selwyn, N. (2007): Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning – a critical review. Paper for OECDKERIS expert meeting. Session. URL: [www.oecd.org/edu/cei/39458556.pdf](http://www.oecd.org/edu/cei/39458556.pdf) (Stand: 1. Februar 2013)

Stern, E./Sommerlad, E. (1999): Workplace Learning. Culture and Performance. London

TSN Infratest (2012): (N)Onliner Atlas 2011: Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung. URL: <http://www.initiatived21.de/portfolio/nonliner-atlas> (Stand: 4. März 2013)

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung. Wien

#### Abstract

*Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen. Ausgehend von den Potenzialen, die Online-Communities, Online-Netzwerke, Blogs, Wikis u.a. für das informelle Lernen bieten, wird die kritische Auseinandersetzung und eine differenzierte Beurteilung der Nutzung für das Lernen gesucht. Dabei werden auch mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung in den Blick genommen, die sich aus der Entwicklung neuer informeller Lernmöglichkeiten im Internet ergeben.*



Dr. Matthias Rohs ist Juniorprofessor an der TU Kaiserslautern im Rahmen einer Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Kontakt: [matthias.rohs@sowi.uni-kl.de](mailto:matthias.rohs@sowi.uni-kl.de)

Zur Rolle der Online-Moderation

# WEB-2.0-ANWENDUNGEN IM ONLINE-GRUPPENLERNEN

**Birgit Lutzer**

Im Beitrag wird gefragt, wie Lehren und Lernen im Web 2.0 gelingen kann und welche didaktischen Grundsätze hierbei zu berücksichtigen sind. Die Autorin schildert die Funktionen und Aufgaben der Moderation am Beispiel eines Online-Seminars zum Thema »Marketing für Weiterbildner«. Teilnehmende sind Studierende des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung am Distance & Independent Studies Center der TU Kaiserslautern.

Eine besondere Bedeutung für Lehr-/Lernsituationen im Internet hat das moderierte Online-Gruppenlernen – eine virtuelle Seminarform, die entweder einem vorhandenen Nutzerkreis zur Verfügung gestellt oder wie eine offene Präsenzveranstaltung ausgeschrieben wird. Viele Erwachsenenbildner/innen und Hochschulen nutzen dieses Format auf Basis der Lernplattform Moodle ergänzend oder alternativ zu Präsenzveranstaltungen. Das System integriert eine Reihe an Web 2.0 angelehnte Kommunikationstools. Die Teilnehmenden loggen sich dann innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in die Lernumgebung ein und erfüllen Einzel- und Gruppenaufgaben nach einem festen Terminplan. Der Moderator stellt die Aufgaben ein, steuert den Ablauf, steht für Fragen zur Verfügung und kommuniziert mit der Gruppe sowie mit den einzelnen Mitgliedern.

Das Online-Seminar orientiert sich im ersten Schritt an einer »realen« Kurs-situation: Die Begrüßung und eine Einführung ins Thema sind ebenso obligatorisch wie die Schilderung des Seminarablaufs und die Erläuterung von Anforderungen an die Studierenden. Hinzu kommt natürlich ein Erkundungsrundgang im virtuellen Raum, um seine Nutzung und die technischen Aspekte

kennenzulernen. Die Abbildung 1 auf S. 42 zeigt die Seminarstruktur so, wie sie die Teilnehmenden auf ihrem Bildschirm sehen.

Durch das Seminar angeregt, sollen die Fernstudierenden zu Autoren eigener Beiträge in besonderer Qualität werden. Da die Publikation fast beliebiger Inhalte per Mausklick zur alltäglichen Beschäftigung vieler Menschen geworden ist, knüpft das Online-Seminar an dieses vorhandene Interesse an. Dies hat auch eine für die Didaktik und speziell für das internetgestützte Lernen bedeutsame Komponente: Das Verfassen, Gestalten und Publizieren eigener Inhalte, die von anderen Nutzenden rezipiert und kommentiert werden, schafft Erfolgserlebnisse und erhöht die Motivation, sich intensiv mit Inhalten auseinanderzusetzen. Neben der Nutzung der Moodle-Plattform selbst können die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis, z.B. bei Gruppenarbeiten, über andere Wege im Internet Informationen austauschen, sich vernetzen oder gemeinsam einen Blog ins Leben rufen. Die selbst erarbeiteten Lösungen oder Beiträge zu Gruppenaufgaben, die veröffentlicht werden, haben oft eine besondere persönliche Bedeutsamkeit für die Teilnehmenden.

Aus dem Marketing stammt der Begriff Involvements. Darunter ist das gedankliche Engagement zu verstehen, mit dem sich eine Person einem Sachverhalt zuwendet. Je mehr Bedeutung

---

Ich-Beteiligung durch  
Eigenbeiträge

---

dem Thema für die eigene Person zugeschrieben wird, desto höher ist ihre Ich-Beteiligung (vgl. Kroeber-Riel/Weinberg/Gröppel-Klein 2009, S. 410f.). Auch die Informationssuche im Internet gestaltet sich vielseitig. Neben dem Recherchieren in Datenbanken, dem Herunterladen und Kopieren von Skripten und anderen Beiträgen (teilweise unter Missachtung des Urheberrechts) gibt es im Web 2.0 die Möglichkeit, beliebige Fragen in Foren wie [www.gutefrage.net](http://www.gutefrage.net) zu stellen. Alle Nutzenden, die etwas Hilfreiches beisteuern wollen, können die Frage beantworten oder mit anderen darüber diskutieren. Hinzu kommen die fachspezifischen Foren, in denen sich Expert/inn/en zu unterschiedlichen Themen austauschen. Der Informationstransfer erfolgt dabei über die direkte internetgestützte Kommunikation.

Das gleiche Prinzip wird beim Online-Lernen verfolgt, wenn nämlich Gruppenmitglieder die Aufgabe erhalten, sich in einem Chatroom oder einem Diskussionsforum auszutauschen. Diese und andere Anwendungen ermöglichen sowohl strukturiertes als auch entdeckendes, manchmal auch zufälliges Lernen. Moodle kommt diesem Bedarf durch zahlreiche Bausteine entgegen. Häufig tauschen sich in internetgestützten Lerngruppen einander unbekannte Nutzende miteinander aus. Besteht die Interaktion aus Schriftsprache oder Audiobotschaften, fehlt der direkte visuelle Eindruck vom Kommunikationspartner – bezogen auf Gestik, Mimik und andere nonverbale Signale. Eine Reihe von Anwender/inne/n hilft sich deshalb mit dem Verwenden von

**Abb. 1: Marketing für Weiterbildner/innen**

**Vororientierung, Ankündigungen & Arbeitsaufträge**

- ☰ Begrüßung
- ☰ Ablauf des Seminars
- ☰ Anforderungen
- ☰ Online-Kommunikation
- ☰ Betreuung

**Foren**

- 🗨️ Ankündigungen
- 🗨️ Arbeitsaufträge

**Phasenübergreifende Kommunikation**

- 🗨️ Mitteilungen der Teilnehmer/innen
- 🗨️ Cafeteria
- 🗨️ Technische Fragen
- 💬 Chatraum

**Phase 1 – Kennenlernen**

- 🗨️ Vorstellungsrunde:  
Eine »Story« über sich erzählen
- 🗨️ Ziele & Erwartungen
- 🗨️ Eigene Marketingerfahrungen

**Phase 2 – thematischer Einstieg**

- 🗨️ Marketing für überregionale Anbieter
- 🗨️ Marketing für kleine, lokale Anbieter
- 🗨️ Trainer/innenmarketing

**Phase 3 – Gruppenarbeit**

- 📖 Wiki
- 🗨️ Gruppenforum für geschlossene Arbeitsgruppen
- 🗨️ Präsentation der Arbeitsergebnisse
- 🗨️ Reflexion zur Gruppenarbeit
- 💬 Chatraum
- 🗳️ Abstimmungstool

**Phase 4 – Evaluation**

- 📄 Abschlussfragebogen
- 🗨️ Feedback zum Seminar
- 🗨️ Trainer/innenmarketing

**Forum für Tutoren/ DISC**

- 🗨️ Forum für Tutoren

»Emoticons« wie :-D ;-D :-( :-b – Smileys mit Mimik, die ihrer Befindlichkeit Ausdruck verleihen sollen. Auch das verbale Umschreiben von Gefühlen wie beispielsweise »lach« oder »freu« ist weit verbreitet. Diese Mittel tragen zur gegenseitigen Verständigung bei. Um eventuell trotzdem auftretenden Missverständnissen und Konflikten im Lauf des gemeinsamen Lernprozesses vorzubeugen oder sie aus dem Weg zu räumen, ist die Aufmerksamkeit des Moderators in besonderer Weise gefragt.

**Formate für Online-Lehrangebote**

Am häufigsten werden im hier skizzierten Online-Lehrangebot die folgenden Formate eingesetzt:

- textlich aufbereitete Informationen,
- Visualisierungen,
- Online-Support und Sprechstunden,
- moderierte Chats zu bestimmten Fragestellungen,
- Wikis und themenspezifische Diskussionsforen,
- Blogs.

Hinzu kommen optional Formate von anderen Internetseiten wie z.B. Audio- und Videodateien. Bei entsprechender Eigeninitiative und vorhandenen technischen Möglichkeiten können die Teilnehmenden außerhalb von Moodle eine Telefon- oder Videokonferenz organisieren, die den Lernprozess ergänzt. Ein wichtiger Vorteil der integrierten und der externen Anwendungen liegt darin, dass diese den heutigen Rezeptionsgewohnheiten vieler Menschen entsprechen. Geschriebenes wird häufig nur noch auszugsweise wahrgenommen. »Jeder dritte Jugendliche und 19 % der Erwachsenen überfliegen längere Lesetexte nur noch« (Tretow 2008, S. 2). Vielleicht erfreuen sich auch deshalb Lehrvideos und mit Zeichnungen versehene schriftliche oder als Comics aufbereitete Schulungsinhalte bei vielen Teilnehmenden einer so großen Beliebtheit. Der selbstverständliche Umgang mit dem Internet, die intensive Nutzung von Web-2.0-Anwendungen und das

schnelle, gezielte Hin- und Herklicken sind für viele Schüler/innen, Studierende und junge Berufstätige fest zu ihrem Leben gehörende Elemente. Bei diesen Personenkreisen kann vorausgesetzt werden, dass die Mitglieder sich, sofern sie sich auf Online-Lehrangebote einlassen, gut damit zurechtfinden. Werden Anwendungen wie Blogs, Wikis, Chats oder Kommunikationsportale mit Online-Lernangeboten verbunden, können dadurch bestimmte, über das Lernen hinausgehende Bedürfnisse der Teilnehmenden befriedigt werden, wie die Wünsche nach Kontaktpflege oder nach Selbstdarstellung. Und die zum Teil verblüffenden Neuigkeitseffekte multimedialer Anwendungen erhöhen zumindest kurzfristig die Lernmotivation der Nutzenden. Darüber hinaus ermöglichen Online-Lehrangebote eine sehr individualisierte, an verschiedene Lerntypen angepasste Aufbereitung der Inhalte und gleichzeitig ein hohes Maß an Standardisierung. Einmal erstellt, kann das System von vielen Anwendern zum Teil zeit- und raumunabhängig genutzt werden.

**Welche Faktoren das Online-Lernen erschweren können**

Trotz aller Chancen und positiven Effekte können auch Hindernisse und Umsetzungsprobleme beim Web-2.0-gestützten Online-Lernen auftreten. Neben allgemeinen Vorbehalten gegen das E-Learning, z.B. dem Gefühl, mit schwer erfüllbaren Lernanforderungen allein gelassen zu werden, existiert eine Reihe von Barrieren speziell gegen Web-2.0-Anwendungen. Einige Teilnehmende des Moodle-Online-Seminars etwa fühlten sich von dem schnellen und zum Teil aus Wortfragmenten bestehenden Informationsaustausch im Chatroom überfordert. Die Möglichkeit, sich mit anderen Nutzern auszutauschen und Kontakte zu knüpfen, kann vom eigentlichen Ziel (z.B. einer Informationsrecherche) ablenken und in eine Zeitinvestition ausarten, die nachher bereut wird (vgl. auch Back/Gronau 2012, S. 203ff. zum Informa-

Quelle: DISC Kaiserslautern

tion Overload in Verbindung mit Web 2.0). Verlieren sich Teilnehmende eines Online-Lehrgangs z.B. im Chat in privatem Informationsaustausch (Motto: »Du hast aber ein schönes Profilbild ...«), ist es Aufgabe des Moderators, sie behutsam zum Zweck der virtuellen Zusammenkunft zurückzuführen, denn sonst verlieren andere motivierte und lernwillige Gruppenmitglieder das Interesse.

### Datenschutz als wichtiges Thema

Immer wieder Gegenstand kritischer Diskussionen sind Datenmissbrauch, Fehlinformationen und interessengetriebene Veröffentlichungen, z.B. in Online-Diskussionsforen. Auch kann die Angst, sich in der Öffentlichkeit zu blamieren, zum Rückzug, möglicherweise zum Kursabbruch führen. Den Anwender/innen fehlen das reale Zusammentreffen in der Gruppe und die Person des Dozenten, mit der sie unmittelbar in Interaktion treten können. Anders sieht es beim Medium Video aus: Anwendungen wie Skype oder Facebook ermöglichen durch das Zur-Verfügung-Stellen von Filmformaten mit der Webcam einen guten Eindruck vom Gegenüber und seinen nonverbalen Signalen. Was die Möglichkeiten betrifft, beim gemeinsamen Web-2.0-Lernen eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Teilnehmern aufzubauen, gibt es verschiedene Varianten in der Konzeption und vonseiten des Moderators. Zu Beginn des Online-Seminars sollten wie in einem Präsenzseminar Kommunikationsregeln festgelegt werden, was beispielsweise das Geben und Nehmen von Feedback innerhalb der Gruppe betrifft. Sehr sinnvoll ist die Übermittlung dieser Leitlinien im Rahmen der Begrüßung. In manchen Lernumgebungen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, wie in zahlreichen Online-Diskussionsforen anonymer Nutzer Kurzprofile mit Fotos anzulegen. Wann immer jemand einen Beitrag z.B. in einem Diskussionsforum veröffentlicht, erscheint daneben sein Foto. So ist die Äußerung für alle ande-

ren schnell zuzuordnen. Was Inhalt und Aufbau der persönlichen Informationen anbetrifft, fungiert die Gruppenleitung mit ihrer Kurzvita als Vorbild.

Die Vorstellungsrunde sollte zu einer konkreten Fragestellung erfolgen. Ein Beispiel ist die Aufforderung an alle, zu sich selbst eine kurze und bildhafte Geschichte zu erzählen. Diese Erzählung hat eine Ankerfunktion, sorgt dafür, dass die Person in Erinnerung bleibt, und bietet Anknüpfungspunkte für andere. Damit sich die Teilnehmenden möglichst schnell mit den technischen Gegebenheiten der Lernumgebung vertraut machen können, sollte zunächst Zeit für eigene Erkundungen gegeben und anschließend ein Chat angeboten werden, in dem offene Fragen geklärt werden können. Die Komplexität der Aufgaben sollte im Verlauf der gemeinsamen Lernaktivitäten gesteigert werden. Ein Weg besteht darin, mit Einzelaufgaben zu beginnen, danach Partnerübungen durchzuführen, um anschließend in Kleingruppen zu gehen. Für die Teamarbeit können sowohl die in die Lernumgebung integrierten Formate als auch externe Angebote (E-Mails, Facebook, Twitter, Blogs ...) genutzt werden. Hier muss der Moderator ggf. Hinweise geben. Darüber hinaus sollte er die Gruppe beobachten, um intervenieren zu können, wenn schlechte Stimmung auftritt oder sich Einzelpersonen immer mehr aus dem Geschehen zurückziehen. Dies betrifft sowohl die Lernumgebung selbst als auch mögliche Web-2.0-Anwendungen, die zusätzlich von den Beteiligten genutzt werden. Häufig kann das Ansprechen einzelner Teilnehmender außerhalb der Gruppe hilfreich sein, z.B. im Konfliktfall. Dann kann etwa ein Telefonat, in dem die Kursleitung den/die Betroffene/n nach den Gründen fragt, die Auseinandersetzung entschärfen. So können Risiken des Web-2.0-Lernens oftmals in Chancen umgewandelt werden, so dass auch skeptische Nutzende an einem Online-Kursangebot erneut teilnehmen.

### Literatur

- Back, A./Gronau, N./Tochtermann, K. (2012): Web 2.0 und Social Media in der Unternehmenspraxis: Grundlagen, Anwendungen und Methoden mit zahlreichen Fallstudien. München
- Kroeber-Riel, W./Weinberg, P./Groeppe-Klein, A. (2009): Konsumentenverhalten. 9. überarbeitete Aufl. München
- Tretow, A. (2008): Corporate Podcasting als PR- und Marketinginstrument. In: Kommunikationsmanagement, Beitrag 5.34, S. 1-24
- van Eimeren, B./Frees, B. (2012): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012. 76 Prozent der Deutschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte. URL: [www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online12/0708-2012\\_Eimeren\\_Frees.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online12/0708-2012_Eimeren_Frees.pdf) (Stand: 16. Januar 2013)

### Abstract

*Der Beitrag widmet sich den Besonderheiten der virtuellen Seminarform »Online-Gruppenlernen«. Am praktischen Beispiel des Online-Angebots »Marketing für Weiterbildner« im Rahmen des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung des Distance & Independent Studies Center der TU Kaiserslautern wird geschildert, wie ein derartiges Seminar abläuft. Dabei wird insbesondere nach der Rolle und Funktion der Moderation eines derartigen Seminars gefragt. Auch kritische Themen wie die Anonymität des individuellen Lernens im Web 2.0 oder das Problem des Datenmissbrauchs werden angesprochen.*



Dr. Birgit Lutzer ist Marketingberaterin für Bildungsanbieter und Dozentin am Distance & Independent Studies Center der TU Kaiserslautern.

Kontakt: [info@birgit-lutzer.de](mailto:info@birgit-lutzer.de)

Web 2.0 in der Praxis

## Einsatz neuer Medien im Hessencampus

**Claudia Bremer**

Hessencampus ist ein Verbund aus Volkshochschulen, beruflichen Schulen und Schulen für Erwachsene. Es ist Ziel dieses Zusammenschlusses, in Zusammenarbeit mit weiteren Bildungsträgern und Partnern aus der Arbeitswelt Angebote der allgemeinen und beruflichen Bildung bereitzustellen, um so einen Beitrag zum lebenslangen Lernen und zur sozialen, kulturellen und politischen Teilhabe zu leisten. Durch die regionale und überregionale Kooperation der Institutionen wird angestrebt, Synergien zu nutzen und Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte (z.B. für Erzieher/innen), netzbasierte Bildungsangebote, Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, Bildungsberatung, Kurse für Alphabetisierung und Grundbildung sowie Programme zur Fachkräftesicherung für Unternehmen und Betriebe zu entwickeln.

Seit 2010 wird in diesem Kontext das Projekt »Neue Medien im Hessencampus« umgesetzt. Hier werden drei übergeordnete Ziele verfolgt: Durch den Einsatz neuer Medien, darunter auch von Web-2.0-Werkzeugen, sollen

- Bildungsangebote qualitativ aufgewertet,
- die Lernmotivation gesteigert und
- neue Zielgruppen erschlossen werden.

Häufig finden Web-2.0-Elemente Eingang im Rahmen von Blended Learning. Hier können Teilnehmende zwischen Präsenzterminen, z.B. zur Unterstützung des Sprachunterrichts, auf interaktive Quizzes und Sprechtrainings zugreifen, mit anderen Teilnehmenden digitale Inhalte austauschen, Wissenslücken durch Zusatzmaterialien ausgleichen und eigene Inhalte beisteuern. Daneben finden auch reine Online-Settings statt, z.B. der »Realschulabschluss online« der VHS Frankfurt. Gerade für Personen in ländlichen

Regionen sowie für Personen mit hoher zeitlicher Belastung oder mit Mobilitätsproblemen bietet sich der Einsatz flexibler und mobiler Lernszenarien geradezu an, wie auch das Beispiel der Schule für Erwachsene Osthessen aufzeigt, die wie die VHS Frankfurt den abendlichen Präsenzunterricht mithilfe virtueller Klassenräume umsetzt, um so den Teilnehmenden Anreiseaufwand und -zeiten zu ersparen.

Zur Erreichung der Ziele setzt das Programm »Neue Medien im Hessencampus« Maßnahmen in drei Teilbereichen um (s. Abb. 1):

*Medienkompetenz und Qualifizierung:* Im Rahmen des Teilbereiches »Medienkompetenz und Qualifizierung« wurde vom Hessischen Volkshochschulverband und studiumdigitale, E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt, ein Qualifizierungsrahmen für Lehrende, Multiplikatoren und Entscheidungsträger entwickelt (vgl. Abb. 2), der Kompetenzstandards für diese Zielgruppen rund um den Einsatz neuer Medien, darunter auch Web-2.0-Tools, in Bildungsprozessen definiert. Daraus wurden Kompetenzstandards und Umsetzungsempfehlungen für Qualifizierungsmaßnahmen abgeleitet, die jeweils mit einem Zertifikat nachgewiesen werden können.

Während Lehrkräfte mit dem Programm »Online Education Trainer«

befähigt werden, neue Medien in ihren eigenen Veranstaltungen einzusetzen und entsprechende Konzepte inkl. Vorbereitung und Betreuung auch z.B. zum Einsatz von Web-2.0-Werkzeugen zu planen, so zielt der »Online Education Manager« auf Entscheidungsträger in den beteiligten Bildungseinrichtungen und adressiert Themen wie die Honorierung von Lehrkräften, Kosten und Aufwand für Einrichtung und Betrieb einer technischen Infrastruktur, Betreuungsaufwand, Nutzungsbedingungen und Kosten für digitale Inhalte usw. Die Multiplikatoren-Qualifizierung »Online Education Professional« befähigt Lehrkräfte, als Trainer/in zur Qualifizierung für weitere Lehrkräfte tätig zu werden. Für diese Multiplikatorenfunktion sind Erfahrungen mit dem Einsatz neuer Medien und dem Web 2.0 in Bildungsprozessen eine wichtige Voraussetzung.

*Technische Infrastruktur:* Der Teilbereich »Technische Infrastruktur« widmet sich der Bereitstellung der Plattformen, die für die Umsetzung der medial gestützten Bildungsangebote erforderlich sind. Neben einer hessenweit verfügbaren Lernplattform, auf der die einzelnen Institutionen kostengünstig Lernumgebungen einrichten können, steht auch für den Teilbereich Vernetzung eine technische Infrastruktur bereit. Da gerade die Erstellung digitalen Contents sehr aufwändig ist, sollen Lehrende im Rahmen der Community mithilfe eines »Repositories« Inhalte wie z.B. Arbeitsblätter, Animationen, Quizzes, Lernprogramme und ganze Kurse austauschen können.

**Abb. 1: Struktur des Programms »Neue Medien im Hessencampus«**



Quelle: Eigene Darstellung

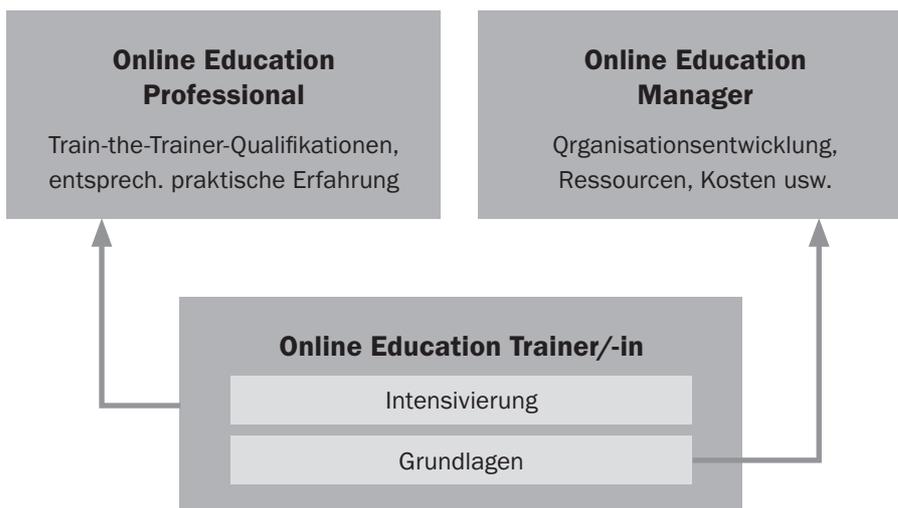
*Netzwerk & Community:* Zentrales Element des Gesamtvorhabens ist die Vernetzung der Akteure, um den Austausch von Erfahrungen, Konzepten, digitalen Inhalten und Tools zu unterstützen sowie Synergien bei der Nutzung von Lizenzen für Content und Software zu ermöglichen. Neben regelmäßigen Austauschtreffen dienen dazu ein Mailverteiler, eine Webseite mit einem integrierten Blog für neue Meldungen ([www.online-education-skills.de](http://www.online-education-skills.de)) sowie vor allem das Community-Tool, das in die technische Infrastruktur eingebettet ist und den beteiligten Akteuren ein eigenes soziales Netzwerk bereitstellt. Darin sind Community-Funktionen wie das Anlegen von Arbeitsgruppen, das Ablegen von Dateien, das Führen von Kalendern, Benachrichtigungen, das Verfolgen von Arbeitsaufträgen usw. möglich.

Nicht nur in der Fortbildung und Vernetzung der beteiligten Akteure kommen die so genannten Web-2.0-Tools zunehmend zum Einsatz, auch in den Bildungsangeboten für die Zielgruppen halten diese Tools Einzug, wie die auf dem letzten Vernetzungstreffen am 19.12.2012 vorgestellten Beispiele zeigten (Informationen finden Sie hier: <http://online-education-skills.de/startseite/vernetzung/vernetzungstreffen-dez-2012/>).

### Web 2.0 in der Bildung

Die VHS Wiesbaden nutzt in ihren Sprachkursen Tools wie Storybird (<http://storybird.com>), mit dem die Teilnehmenden Bildergeschichten erstellen und anschließend auf Webseiten oder Blogs publizieren. Mit dem Tool Comic Life ([www.plasq.com/comiclife](http://www.plasq.com/comiclife)) können Lernende aus eigenen Fotos Comics erstellen und anschließend die Sprechblasen mit Text befüllen. Das Tool Storify ([www.storify.com](http://www.storify.com)) unterstützt die Erstellung von Collagen aus Facebook, Twitter und Beiträgen anderer sozialer Netzwerke. Sogar ganze Spiele lassen sich mit e-Adventure erstellen, einem

**Abb. 2: Kompetenzrahmen rund um den Einsatz neuer Medien in Bildungsprozessen für drei verschiedene Zielgruppen**



Quelle: Eigene Darstellung

Autorentool für die Erstellung von Serious Games. (Die komplette Liste der von Karl Damke, VHS Wiesbaden und Universität Mainz, zusammengestellten und am 19.12.2012 präsentierten Tools, die auch in der Fortbildungsreihe für Sprachdozierende der VHS Wiesbaden behandelt werden, finden Sie hier: [http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue\\_medien/HC/Dez2012/Tool-Uebersicht.pdf](http://web.uni-frankfurt.de/dz/neue_medien/HC/Dez2012/Tool-Uebersicht.pdf)).

Zum Sprechtraining werden neben den z.B. an der VHS Frankfurt eingesetzten kommerziellen Produkten auch Tools wie Audioboo ([www.audioboo.fm](http://www.audioboo.fm)) und Soundcloud ([www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com)) genutzt, mit deren Hilfe Lernende sich selbst aufnehmen, den gesprochenen Text mit der Sprache eines Muttersprachler vergleichen oder an ihren Lehrenden einsenden können. Und mithilfe des Präsentationstools Prezi ([www.prezi.com](http://www.prezi.com)) können Lernende Texte, Bilder und Videos zu Präsentationen zusammenfügen, diese kooperativ online erstellen und auch online bereitstellen. Während es oftmals ein Vorteil des Einsatzes solcher Tools ist, dass Lernende Motivation durch den kreativen Ausdruck, die Veröffentlichung

eigener Werke im Internet und die Kooperation mit anderen erfahren, so ist Voraussetzung eine entsprechende Medienkompetenz der Beteiligten, die entweder beiläufig in Kursen zu anderen Themen oder explizit in speziellen Angeboten vermittelt werden kann. Gerade rund um das Funkkolleg Medien des Hessischen Rundfunks, das unter dem Titel »Wirklichkeiten 2.0« seit 3. November 2012 ausgestrahlt und durch einen offenen Online-Kurs begleitet wird, veranstalten die hessischen Volkshochschulen eine Reihe von Angeboten für Interessierte, um deren Medienkompetenz zu erhöhen und ihnen Zugang zur Nutzung von Medien wie Twitter, Facebook, Blogs usw. zu ermöglichen (Veranstaltungsübersicht: <http://funkkolleg-medien.de/termine>).

*Claudia Bremer* ([www.bremer.cx](http://www.bremer.cx)) ist Geschäftsführerin von *studiumdigitale* ([www.studiumdigitale.de](http://www.studiumdigitale.de)). In Kooperation mit dem hvv ist sie Mitkoordinatorin des Projektes »Neue Medien im Hessencampus« ([www.hessencampus-digital.de](http://www.hessencampus-digital.de)).

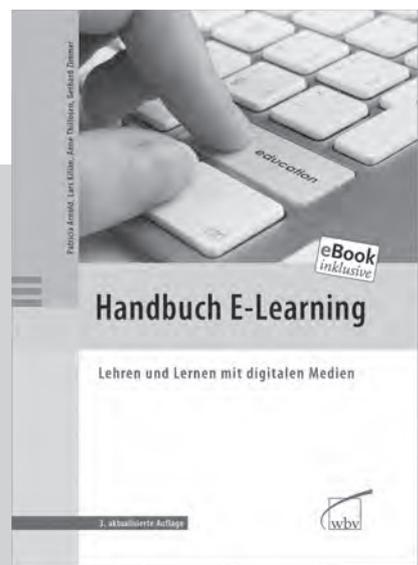
# E-Learning

## Praxisbeispiele zur Gestaltung von Bildungsräumen

Die 3. aktualisierte Ausgabe des Handbuchs E-Learning bietet einen umfassenden Überblick über die aktuelle Didaktik und Technik des virtuellen Lernens im Web 2.0.

Die Publikation richtet sich an Bildungsinstitutionen, die Lernangebote mit digitalen Medien planen, entwickeln und anbieten.

Der Band führt durch die Entstehung und Entwicklung virtueller Lehr- und Lernkulturen und stellt zukunftsweisende Konzepte vor. Schwerpunkte des Buches sind: die technische Gestaltung von Bildungsräumen, die didaktische Gestaltung der Bildungsressourcen, die Entwicklung der medialen Kompetenzen und die Prüfung der erreichten Lernerfolge. In weiteren Kapiteln werden Evaluation, Qualitätsmanagement, Standardisierung, Rechtsgrundlagen und Nachhaltigkeit von virtuellen Bildungsangeboten ausführlich behandelt.



Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thilloßen,  
Gerhard M. Zimmer

### Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

3. aktualisierte Auflage

2013, 491 S., 49,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5182-6

ISBN E-Pub 978-3-7639-5184-0

ISBN E-Book 978-3-7639-5183-3

Best.-Nr. 6004194a

Vorzugspreis E-Book 39,99 € (D)

[wbv.de](http://wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)



# Lehren an der VHS

## Ein Leitfaden für Kursleitende

Kursleitende an Volkshochschulen kommen aus unterschiedlichen Handlungsbereichen und Disziplinen. Neben den jeweiligen fachspezifischen Kenntnissen erfordert ihre Tätigkeit vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen und Einblicke in organisationale Zusammenhänge der Bildungseinrichtung. Dieses Buch gibt einen Überblick über die Aufgaben und Herausforderungen rund um die Planung, Durchführung und Auswertung von Kursangeboten in der Erwachsenenbildung. In der kompakten Form erleichtert es Lehrenden, die am Beginn ihrer Tätigkeit stehen, den Einstieg ins Handlungsfeld und dient als Leitfaden für die tägliche Praxis. Von Grund auf neu konzipiert, bringt dieses Standardwerk zur Kursleitung die Leser auf den letzten Stand der Fachdiskussion.



Ekkehard Nuissl, Horst Siebert

### Lehren an der VHS

Ein Leitfaden für Kursleitende

Perspektive Praxis

2013, 187 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5169-7

E-Book ISBN 978-3-7639-5170-3

Best.-Nr. 43/0042

[wbv.de](http://wbv.de)



W. Bertelsmann Verlag

[service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)



Steigende Antragszahlen – Zukunft unklar

# EINE BILANZ DER GRUNDTVIG-LERNPARTNERSCHAFTEN

Michael Marquart

Die Aktion »Lernpartnerschaften« aus dem GRUNDTVIG-Programm der Europäischen Union gibt es seit gut 12 Jahren. Was wurde bislang erreicht? Welche positiven Auswirkungen ergaben sich für Bildungseinrichtungen, wenn sie im Rahmen der »Lernpartnerschaften« eine europäische Zusammenarbeit eingingen? Um eine Antwort zu finden, stellt der Beitrag die Aufgaben und Ziele der Aktion, die bisherige Entwicklung in Zahlen sowie die wichtigsten Good-Practice-Beispiele vor. Dabei werden nicht nur die Erfolge, sondern auch mögliche Schattenseiten einer europäischen Zusammenarbeit im Rahmen der Lernpartnerschaften angesprochen. Abschließend widmet sich der Autor der bislang offenen Frage nach der Zukunft der Aktion.

Die Aktion Lernpartnerschaften ist im Programm GRUNDTVIG, dem Förderprogramm der Europäischen Union für die allgemeine Erwachsenenbildung, angesiedelt. Gemeinsam mit GRUNDTVIG bilden die Programme COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO DA VINCI (Berufsbildung), ein weiteres Querschnittsprogramm mit vier thematischen Arbeitsschwerpunkten (politische Zusammenarbeit, Sprachenlernen, Informations- und Kommunikationstechnik, Verbreitung) sowie das Programm Jean Monnet das Programm für lebenslanges Lernen (PLL).

Lernpartnerschaften sind Kooperationsprojekte von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung aus mindestens drei europäischen Ländern, die für zwei Jahre gemeinsam an einem Thema der Erwachsenenbildung arbeiten. Dabei unterstützen die Lernpartnerschaften Arbeitstreffen der Projektpartner/innen, den Austausch von Lehrkräften und erwachsenen Lernen-

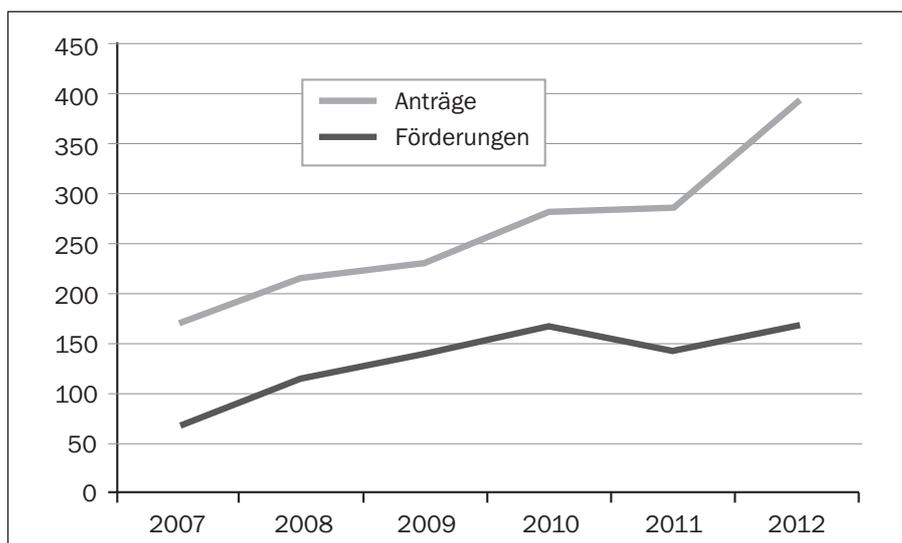
den, die Erstellung projektbezogener Materialien sowie die Erstellung kleinerer Dokumentationen zur Verbreitung der Ergebnisse. Antragsberechtigt sind alle Einrichtungen, die in der Erwach-

senenbildung aktiv sind. Insbesondere für Einrichtungen, die noch nicht viel Erfahrung in europäischer Zusammenarbeit haben, ist diese Projektform als Einstieg gut geeignet. Weitere Informationen finden Sie auf der Website der Nationalen Agentur: [www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de).

## Antragszahlen für Lernpartnerschaften steigen

Mit der Einführung einer generell zweijährigen Projektlaufzeit hat sich in den letzten Jahren die Zahl der Anträge rasant nach oben entwickelt. Wie die Grafik zeigt, liegen die Antragszahlen seit 2010 konstant über der Marke von 250, Tendenz steigend. Etwas überraschend ist dabei der Anstieg in der Antragsrunde 2012, die plötzlich über 100 Anträge mehr als im Vorjahr und damit eine Steigerung um ca. 40 Prozent brachte. Das Bild der antragstellenden Einrichtungen blieb dabei über die Jahre immer sehr gemischt und ausgewogen: Volkshochschulen, Vereine aller Art, Verbände, private Bildungsanbieter, kirchliche Träger und in geringerem Maße auch Hochschuleinrichtungen. Erfreulich ist, dass parallel zum Anstieg der Antragszahlen

**Anträge und Förderungen der Lernpartnerschaften**



Quelle: Eigene Darstellung

auch ein kontinuierlicher Zuwachs bei den Förderzahlen zu beobachten ist, was zum Teil auf das gestiegene Budget für die Aktion, zum Teil aber auch auf eine spürbar gestiegene Qualität der Anträge zurückzuführen ist. Eine gewisse Schwankung der Förderzahlen lässt sich dabei jedoch nicht vermeiden, da durch das komplizierte europäische Auswahlverfahren eine Förderung auch bei qualitativ guten Anträgen nicht unbedingt garantiert ist. Für die Antragsrunde 2013 lässt sich im Moment nicht absehen, was diese hinsichtlich der Antragszahlen bringen wird (s. Grafik).

---

### Inhaltliche Schwerpunkte 2008-2012

---

Hinsichtlich der bearbeiteten Themen bei den Lernpartnerschaften ist eine Bilanz relativ schwierig und nur bedingt aussagekräftig, denn es gibt viele Überschneidungen bezüglich der Themen wie auch der Zielgruppen. Dennoch lassen sich gewisse Tendenzen herauslesen – allerdings erst ab 2008, da 2007 durch den Übergang von einem auf das nächste Programm eine Erfassung schwierig war. Um den Projekten einen größtmöglichen inhaltlichen Spielraum zu lassen, verzichtete die Nationale Agentur 2008 bis 2011 darauf, thematische nationale Prioritäten (d.h. Sonderpunkte für ausgewählte Themen) zu setzen. Dadurch spiegeln die eingereichten und im Folgenden dargestellten Themen die selbst gesetzten Arbeitsschwerpunkte der Antragsteller wider.

Generell kann festgehalten werden, dass in jeder Antragsrunde alle gängigen Themen der Erwachsenenbildung in den Projekten vertreten sind und ein Schwerpunkt auf dem Bereich Inklusion liegt. So arbeitet ca. ein Viertel aller geförderten Projekte mit benachteiligten Gruppen: Hierzu zählen u.a. behinderte Menschen, von Ausgrenzung bedrohte Migrant/innen und ältere Menschen, Arbeitslose,

Geringqualifizierte, Analphabeten, (ehemalige) Strafgefangene sowie Personen in ländlichen Gebieten, die kaum Zugang zu Bildungsangeboten haben. Als ein Beispiel guter Praxis kann im Themenbereich Inklusion mit der Zielgruppe behinderte Menschen die Lernpartnerschaft »IDEA – Inventing dishes european art« (2008–2010) gelten: Die beteiligten Einrichtungen aus Spanien, Zypern, Großbritannien und Deutschland förderten die Teilhabe und den kulturellen Austausch von Menschen mit Lern- und geistigen Behinderungen durch gemeinsame Workshops, bei denen landestypische Gerichte gekocht und verkostet sowie kulturelle Ereignisse (z.B. das orthodoxe Osterfest auf Zypern) im jeweiligen Gastgeberland besucht wurden. Als Ergebnis ist ein Kochbuch in einfacher Sprache mit Rezepten aus den Partnerländern entstanden. Weitere Beispiele guter Praxis – nicht nur im Themenfeld Inklusion – sind auf der Website der Nationalen Agentur zu finden: [www.na-bibb.de/grundtvig/lernpartnerschaften/good\\_practice.html](http://www.na-bibb.de/grundtvig/lernpartnerschaften/good_practice.html).

Neben den Projekten im Bereich Inklusion gab es in jedem Jahr bestimmte Themenbereiche, die besonders häufig vertreten waren: 2008 waren dies Projekte im Bereich der Seniorenbildung, wobei insbesondere die Heranführung von Senioren an neue Medien und an das Internet im Vordergrund stand. 2009 bis 2011 gab es viele Projekte im Bereich der kulturellen und interkulturellen Bildung. Zudem wurden 2010 mehrere Projekte im Bereich der Familien- und Elternbildung gefördert. 2011 lagen weitere Projektschwerpunkte auf der politischen Bildung und erstmals auch auf dem Bereich der Umweltbildung.

Nachdem in den Jahren 2008 bis 2011 jedes Thema gleichberechtigt beantragt werden konnte, setzte die Nationale Agentur 2012 erstmals zwei nationale Prioritäten: Alphabetisierung/Grundbildung sowie Professionalisierung des Bildungspersonals. Diese beiden The-

men wurden zum einen aufgrund der Wichtigkeit auf nationaler und europäischer Ebene ausgewählt, zum anderen wegen der geringen Antragszahlen zu diesen Themen in den Vorjahren. Diese hatten allerdings keinen nennenswerten Einfluss auf die beantragten Projektthemen, stattdessen blieb Umweltbildung neben dem Einsatz von neuen Medien in der Erwachsenenbildung ein häufig gewähltes Thema. Aufgrund der geringen Auswirkungen der nationalen Prioritäten 2012 hat die Nationale Agentur für 2013 wieder auf die Setzung von nationalen Prioritäten verzichtet.

---

### Auswirkungen der Lernpartnerschaften

---

Die Auswirkungen von Projekten auf Einrichtungen sind teilweise schwer abzuschätzen und zu benennen, weil viele Auswirkungen erst nach Projektende eintreten und die Nationale Agentur dann oft keinen Zugang zu dieser Information mehr erhält. Zudem nehmen die Projekte bei den Einrichtungen einen sehr unterschiedlichen Stellenwert ein. Eine systematische Evaluation der Auswirkungen von Projekten ist daher kaum möglich, so dass die Nationale Agentur auf das Feedback von Projekten angewiesen ist – oftmals in informeller Weise im Rahmen von späteren Telefonaten oder Veranstaltungen.

Außergewöhnlich hinsichtlich der Auswirkung war sicherlich, dass sich aus einer Lernpartnerschaft ein großes Netzwerk von Einrichtungen der Seniorenbildung aus Ländern der gesamten Donauregion entwickelte, das mehrere Publikationen herausgebracht, zu zahlreichen weiteren Kooperationsprojekten und Aktivitäten geführt und sogar auf politischer Ebene Einfluss genommen hat (Lernpartnerschaft »Danube-Workers«, 2008–2010). Nicht nur dieses Beispiel zeigte, dass es hilfreich ist, wenn eine Einrichtung die Erkenntnisse und Ergebnisse aus

einem Projekt schon während der Laufzeit in die tägliche Arbeit und in das eigene Kursangebot integriert mit dem Ziel, die Initiative über das Projekt hinauszuführen und in andere Lernkontexte zu übertragen. So erarbeitete beispielsweise eine Lernpartnerschaft unter Einbeziehung von Lehrenden und Lernenden eine Handreichung zur Qualität im Sprachunterricht und ließ die Ergebnisse während und nach dem Projekt in den Arbeitsalltag und in die Angebote der beteiligten Einrichtungen einfließen (Lernpartnerschaft »Quality in language teaching for adults«, 2009–2011). Generell werden als häufigste positive Aspekte und Auswirkungen von Lernpartnerschaften auf Personen und Einrichtungen in Endberichten wie auch als Feedback in persönlichen Gesprächen folgende Punkte genannt:

- neue fachliche Impulse für die Arbeit gewinnen,
- die eigene Arbeitsweise durch die Zusammenarbeit mit anderen Kulturen überdenken,
- persönliche Weiterbildung hinsichtlich Sprachen und anderer Kulturen,
- Möglichkeit der Standortbestimmung der eigenen Einrichtung durch den Vergleich mit anderen Einrichtungen,
- Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung,
- (Weiter-)Entwicklung neuer Angebotsinhalte und -formen,
- neue Zielgruppen ansprechen und gewinnen,
- schnelleres und besseres Erkennen und Abschätzen von Trends in der Erwachsenenbildung durch die Vernetzung mit anderen Einrichtungen,
- leichtere Durchführung von weiteren Projekten durch ein Netzwerk von Partnern.

Diesen positiven Auswirkungen stehen negative Aspekte der europäischen Projektarbeit gegenüber, die jedoch eher den Projektablauf betreffen: viel Extraarbeit insbesondere am Wochenende, Schwierigkeiten hinsichtlich der Sprache und Kommunikation sowie Probleme in der Zusammenarbeit mit

Partnern, die vorher kaum oder gar nicht bekannt sind.

Die Lernpartnerschaften fokussieren i.d.R. nicht auf die Erstellung von vereinbarten Endprodukten, sondern vielmehr auf Prozesse, d.h. den Austausch von Erfahrungen, praktischen Verfahren und Methoden. Hierdurch entstehen große Gestaltungsspielräume für die Einrichtungen. Zudem erlauben sie durch die Förderung mittels Pauschalen eine relativ einfache administrative Abwicklung. Daher ermöglichen bzw. ermöglichen Lernpartnerschaften in der bisherigen Form einen verhältnismäßig unkomplizierten Einstieg in die europäische Zusammenarbeit.

### Die Zukunft: »Erasmus for all« oder »YES EUROPE«?

Ende 2013 werden nun das Programm für lebenslanges Lernen und damit auch alle bisherigen GRUNDTVIG-Aktionen auslaufen. Ab 2014 wird ein neues Programm für den Zeitraum von 2014 bis 2020 starten. Dabei steht jedoch noch nicht fest, wie dieses gestaltet sein wird und welche Aktionen in welcher Form vorhanden sein werden. Derzeit gibt es dazu die Mitteilung der Europäischen Kommission für ein neues Programm »Erasmus for all« von Ende November 2011 sowie einen Entwurf für eine Entschließung des Europäischen Parlaments, vorgelegt vom Kultur- und Bildungsausschuss Ende November 2012 mit dem Namensvorschlag »YES EUROPE – Programme for youth, education and sport«. Insbesondere Doris Pack, MdEP und Vorsitzende des Kultur- und Bildungsausschusses sowie Präsidentin des saarländischen Volkshochschulverbandes, setzt sich dabei sehr für die Erwachsenenbildung und die Beibehaltung der bisherigen Programmnamen (COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG) im neuen Programm ein. Der weitere Zeitplan sieht vor, dass ab Anfang 2013 ein Dialog zwischen der Europäischen Kommission, dem

Rat und dem Europäischen Parlament startet, um im Laufe des Jahres eine gemeinsame Version des neuen Programms zu beschließen. Zudem wurde im Dezember 2011 die Entschließung über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung verabschiedet, und in verschiedenen Staaten wurden nationale Koordinierungsstellen zur Umsetzung der Agenda eingerichtet, so dass die Rolle der allgemeinen Erwachsenenbildung dadurch gestärkt wird. Was das alles letztlich für die bisherigen GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften bedeutet, bleibt abzuwarten. Die 2012 und 2013 gestarteten Lernpartnerschaften können ihre Arbeit auf jeden Fall zu Ende führen, und der Mitteilung der Europäischen Kommission ist zu entnehmen, dass es weiterhin länderübergreifende Kooperationsprojekte, u.a. strategische Partnerschaften, geben soll. Es ist zu hoffen, dass diese eine den Lernpartnerschaften ähnliche Projektform aufweisen werden.

### Abstract

*Der Beitrag zeigt die Auswirkungen der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften in den Jahren 2008 bis 2012 und benennt die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte. Obschon im genannten Zeitraum steigende Antragszahlen der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften registriert wurden, ist die Zukunft dieses Projekts noch unklar. Möglich erscheint aber die Fortführung im Rahmen von »Erasmus for all« oder »YES EUROPE«.*



Michael Marquart ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Koordinator der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften und Freiwilligenprojekte 50+ bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB.

Kontakt: Marquart@bibb.de

## English Summaries

*Michael Kerres/Annabell Preußler:*  
**Options for Adult Education.** Social Media and Web 2.0 (pp. 26–28)  
 The article outlines the internet development since the 1990s and points out three substantial alterations: 1. »The user becomes the author«, 2. »Private issues become public«, 3. »Everybody is an expert«. On this basis, options and boundaries of adult education on Web 2.0 are assessed.

*Alastair Clark:* **Free Educational Resources on Web 2.0.** »Users Add Value to Web 2.0« (pp. 29–32)  
 The author covers definitions and dissemination of »Open Educational Resources (OER)« marked by Web 2.0, particularly issues of copyright and licensing law as well as the problems of financing free material. At the same time, the potential adult education surplus value of OER is pointed out and the prerequisites of high-quality learning and teaching processes are discussed. The article concludes with an agenda for teachers aimed at the sustainability of the OER.

*Andre Nagel:* **Political Participation on Web 2.0.** A Challenge for Political Education (pp. 33–36)  
 The author presents the idea of Web 2.0 providing new opportunities for the political participation of citizens. First, he evaluates possible target groups. Corresponding empirical observations reveal a distinction between those who have arrived in the world of digital content and those who have not. Political education focuses on so called »digital outsiders« to avoid long-term representation deficits caused by an increasingly digitalized democracy. In conclusion, necessary competences of political educators required for tapping the potential of Web 2.0 for political education are discussed.

*Matthias Rohs:* **Social Media and Informal Learning.** Potentials of Educational Processes in Virtual Space (pp. 37–40)  
 The article focuses on the significance of social media for informal learning. Based on the potential of online communities, online networks, blogs, wikis etc. for informal learning, the utilization for learning is critically discussed and examined differentially. Possible consequences for adult education, which result from new informal learning opportunities on the internet, are also taken into account.

*Birgit Lutzer:* **Web 2.0 Application in Online Group Learning.** The Role of Online Presentation (pp. 41–43)  
 The article focuses on the characteristics of the virtual seminar form of »online group learning«. The online programme »Marketing for Continuing Educators«, which is part of the correspondence course »Adult Education« by the Distance & Independent Studies Centre at the Technical University of Kaiserslautern, indicates the course of seminars of this sort. The role and function of presenting this type of seminar is particularly analyzed. Also, critical issues such as the anonymity of individual learning on Web 2.0 and the problem of data abuse are discussed.

*Michael Marquart:* **Drawing the Balance of GRUNDTVIG Learning Partnership.** Increasing Applications – Future Uncertain (pp. 46–48)  
 The article reveals the effects of GRUNDTVIG learning partnerships between 2008 and 2012 and points out the most significant contents. The project's future remains uncertain despite the increasing number of applications for GRUNDTVIG learning partnership. A continuation within »Erasmus for all« or »YES EUROPE« is possible.

## »De-qualifizierung für Akademiker«? April, April...!

Die zweite Ausgabe der DIE Zeitschrift erscheint jedes Jahr zum ersten April. Ein Schelm, wer sich Böses dabei denkt. Doch ist dieses Datum Grund genug, um an einen Aprilscherz der Kreisvolkshochschule Osterode zu erinnern. Die Rede ist von einem speziellen »Intensivkurs« mit dem Titel »De-Qualifizierung für Akademiker«, der schon 2012 im Kursprogramm angekündigt wurde. Das Bildungsangebot, welches 320 (!) Unterrichtsstunden umfasst, richtet sich an arbeitslose Akademiker: »Ein akademischer Abschluss oder gar eine Promotion kann beim Zugang zu bestimmten Berufen, beispielsweise als Bauhelfer, eine große Einstellungshürde sein. In diesem Kurs versuchen wir, durch Erlernen eines zielgruppenspezifischen Vokabulars, angepasste Kleidung und gezielte Verhaltensänderungen auch aus promovierten Geisteswissenschaftlern wieder echte Männer zu machen. Ein entsprechender Kurs für Frauen ist in Vorbereitung«. Sicher hatte man in Osterode nicht erwartet, dass dieser erwachsenenbildnerische Schabernack ein gewaltiges Medienecho nach sich ziehen würde (u.a. berichteten die Online-Seiten des Stern: »Einmal blöd machen, bitte!« und der ZEIT: »Sorry, Sie sind zu akademisch«). Anfänglich war wohl auch nicht jedem klar, dass die Ankündigung nicht ernst zu nehmen sei. Entsprechend sah sich die Kreisvolkshochschule zur offiziellen Klarstellung veranlasst: »De-Qualifizierung ist Aprilscherz«. Diesen gönne man sich jährlich, denn man wolle zum »Schmunzeln und Nachdenken« animieren: »Bislang hatten wir bei solchen Angeboten noch nie ernstgemeinte Anmeldungen, da die Leser unseres Programms unsere Intention an der vom Standard abweichenden Kursnummer (hier: 01.0413) und am Startdatum (hier: 01. April 2013) sowie an den offensichtlich übertriebenen Formulierungen der Kursausschreibung erkannt haben.«

DIE/TV

 [www.kvhs-osterode.de/aktuell/meldung.php?Meldung=209](http://www.kvhs-osterode.de/aktuell/meldung.php?Meldung=209)

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 3/2013 (erscheint Juli 2013): **Reisen bildet**

»Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen«, wusste schon Goethe. Aber wie ist es um das bildende Potenzial des Reisens bestellt, zumal im Lande des Reiseweltmeisters Deutschland? Was steckt empirisch hinter dem Versprechen »Reisen bildet«, das sich eine ganze Branche zu eigen macht? Wie und wodurch werden Reisen bildungshalbig? DIE Zeitschrift begibt sich auf die Suche nach der Bildung in der Reise.

Heft 4/2013 (erscheint Oktober 2013): **Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung**

Was konturiert eigentlich den Erwachsenen, den die Erwachsenenbildung im Namen trägt? Wer die jüngere Diskussion in der Zunft verfolgt hat, weiß, wie hoch hier der Klärungsbedarf ist. Die Reflexion des »unterscheidend Erwachsenenpädagogischen« kann der Erwachsenenbildung wichtige Impulse zur eigenen Weiterentwicklung geben – gerade wenn sie sich vom Begriff der Weiterbildung abgrenzen will.

Heft 1/2014 (erscheint Dezember 2013): **Five Minds for the Future – Fünf Sinne für die Zukunft**

2008 hat der amerikanische Kognitionswissenschaftler Howard Gardner mit seinem Buch »Theorie der multiplen Intelligenzen« die Debatte darüber angeregt, welche Kompetenzen das Bildungssystem vermitteln sollte, um den Menschen und die Menschheit (über-) lebensfähig zu machen. Das Heft will die Grundbotschaft für den deutschen Sprachraum publik machen und eine Debatte über Gardners Vorschläge anregen.

Wenn Sie sich mit einem Beitrag an den Themenschwerpunkten beteiligen möchten, nehmen Sie 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 viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

**Begründet** 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuisli

**Herausgeber:** Prof. Dr. Josef Schrader

#### Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE);  
Wissenschaftlicher Redakteur: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV, verantw. für dieses Heft); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

**Titel:** Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

**Signet/Gesamtausführung/Satz:** Horst Engels

**Layoutvorlage:** Gerhard Lienemeyer

**Bezugsbedingungen** für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)

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

#### Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn  
Tel. 0228 3294-208, 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: wbv.de, wbv-journals.de  
**Best.-Nr.: 15/1078, ISSN 0945-3164**  
**ISBN 978-3-7639-5151-2, DOI 10.3278/DIE1302W**  
© 2013 DIE

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



#### Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

##### Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

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

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

# Bildungsstudien

Die Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) untersuchen Curricula und ihre Umsetzung in 63 Ländern auf sechs Kontinenten.



Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich,  
Kathleen T. Drucker, Moira A. Ragan

## PIRLS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

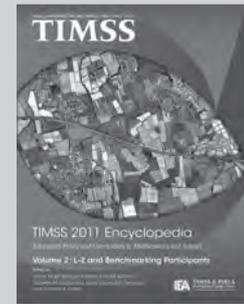
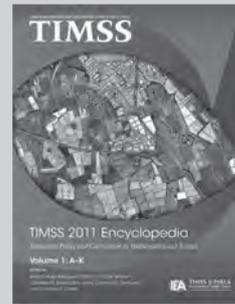
Education Policy and Curriculum in Reading

2012, 784 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-15-3

Best.-Nr. 6004302

The PIRLS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how reading is taught around the world. Each of the 49 PIRLS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the language/reading curriculum in the primary grades, and overall policies related to language/reading instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).



Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Chad A. Minnich,  
Gabrielle M. Stanco, Alka Arora, Victoria A.S. Centurino,  
Courtney E. Castle

## TIMSS 2011 Encyclopedia Vol. 1 & 2

Education Policy and Curriculum  
in Mathematics and Science

2012, 1096 S., 69,99 € (D)

ISBN 978-90-79549-14-6

Best.-Nr. 6004301

The TIMSS 2011 Encyclopedia is an extremely valuable compendium of how mathematics and science are taught around the world. Each of the 63 TIMSS 2011 countries prepared a chapter summarizing the structure of its education system, the mathematics and science curricula in the primary and lower secondary grades, and overall policies related to mathematics and science instruction (e.g., teacher education, materials, and assessment).

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



