

Hessische Blätter für Volksbildung

Neue Medien

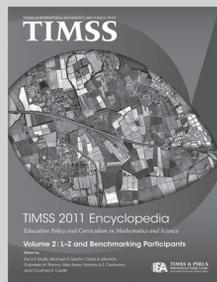
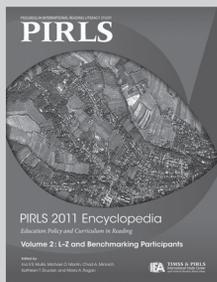
Neue Medien als
Infrastruktur des Lernens

4 | 2012

Infrastruktur des Lernens

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



Hessische Blätter für Volksbildung 4/2012

Thema | Neue Medien als Infrastruktur des Lernens

	Editorial	
<i>Edeltraud Moos-Czech, Christoph Köck</i>	Neue Medien als Infrastruktur des Lernens	303
	Wissenschaft	
<i>Petra Grell</i>	Internetgestützte Lehr- und Lernkulturen	307
<i>Claudia Bremer, Jochen Robes</i>	Open Educational Resources und Massive Open Online Courses Neues Lernen in und mit der Datenwolke	315
<i>Christian Spannagel, Oliver Tacke</i>	Lebenslanges Lernen und öffentliche Wissenschaft im Web 2.0	335
	Praxis	
<i>Christoph Köck</i>	Neue Medien im Hessencampus – ein Praxisbericht	344
<i>Regina Seibel</i>	Neue Medien im HESSENCAMPUS Main-Taunus Ein Erfahrungsbericht aus Volkshochschulperspektive	351
<i>Stefan Will</i>	Was ein bisschen Glas mit Elektronik bedeuten kann Eine Geschichte von neuer Technik und social media in der Volkshochschule	357
<i>Guido Brombach</i>	Educaching	361
	Service	
	Berichte	368
	Nachrichten –Personalia	382
	Dokumentation	391
	Rezensionen	393
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 62. Jg. 2012 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christoph Köck, Edeltraud Moos-Czech

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten

hbv 1/2012 Gesundheit und Bildung

hbv 2/2012 Wissenschaftliche Weiterbildung

hbv 3/2012 Kooperation mit Betrieben

hbv 4/2012 Neue Medien als Infrastruktur des Lernens

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2012 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_04/2012

ISBN 978-3-7639-4999-1

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1204W

Editorial

Neue Medien als Infrastruktur des Lernens

Christoph Köck, Edeltraud Moos-Czech

Kaum eine gesellschaftliche Veränderung wird im Kontext von Bildung in den letzten Jahren so kontrovers diskutiert wie der „digital turn“. Und das mit Recht: denn der Begriff impliziert ja einen Umbruch, der einen grundlegenden Wandel in gesellschaftlichen Beziehungen auslöst. Inmitten eines solchen Wandlungsprozesses befinden wir uns heute: das Internet mit seinen vielen vernetzten Interessengemeinschaften (Communities) greift mit seinen offenen und öffentlichen Kommunikationsformen und Wissensproduktionen die hoheitlichen Definitionsansprüche von institutionell anerkannten Bildungsinstitutionen an. Und da diese Ansprüche – von Hochschulen, Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie von Verlagen, Archiven, Museen, Bibliotheken und Medienanstalten – zum Teil über lange Zeiträume tradiert sind, ist dieser Umbruch, der sich durch eine hohe Dynamik auszeichnet, besonders bedeutsam. In Analogie zur Phase der Erfindung des Buchdrucks hat das (gar nicht mehr so) neue Medium Internet das Potenzial, grundlegende Beziehungsveränderungen auszulösen. Über die Wirkmächtigkeit dieses Potenzials sind sich die pädagogischen Wissenschaften uneins. Das, was in den Medienwissenschaften gern als „digitaler Graben“ beschrieben wird, zieht sich mitten durch eine Profession, zu deren Aufgaben es gehört, über pädagogische Prozesse zu reflektieren und gleichzeitig Handlungsempfehlungen für eine ausgewogene pädagogische Praxis zu erarbeiten.

Kritisch eingeschätzt wird etwa auf der einen Seite das mangelnde sinnliche Potenzial der bunt schillernden Netzkultur für pädagogische Prozesse, eine Haltung, die gerne mit Warnungen vor Gewaltwirkungen sowie physischer und psychischer Gesundheit verbunden ist. Andererseits wird dieser Kritik entgegengesetzt, dass die Sinnlichkeit des Netzes genau aufgrund der distanten Haltung der Kritiker erst gar nicht erkennbar und erlebbar sei.

Zuletzt war dies in der Auseinandersetzung des Ulmer Hirnforschers Manfred Spitzer (Grundthese: die Lern-Erfahrungen des Internets sind unsinnlich und daher schädlich – „Digitale Demenz“) und des Mathematikers und Philosophen Gunter Dueck (Grundthese: das Internet verschafft reichhaltige sinnliche Erfahrungen und ist daher zum Lernen ein ideales Instrument – „Digitale Potenz“) beobachtbar.¹

Auf die Fortführung dieser Auseinandersetzung haben wir in diesem Band bewusst verzichtet, so spannend sie auch ist. Wir mahnen hier zur analytischen Gelassenheit, denn es wäre absolut verfrüht, nur wenige Jahre nach dem Einsetzen des digitalen Umbruchs bereits langfristige psychische oder physische Konsequenzen bei den aktiven Nutzerinnen und Nutzern zu diagnostizieren. Reflektiertes Beobachten und kritische Analytik sind die methodischen Zugänge, die uns helfen werden, Bewertungen des Einsatzes „neuer Medien“ im Rahmen pädagogischer Prozesse adäquat vorzunehmen. Die Artikel in dieser Ausgabe der Hessischen Blätter verdeutlichen in Ausschnitten, welche Prozesse für Bildungsinstitutionen relevant werden, die Möglichkeiten und Grenzen einer Internet gestützten Pädagogik im Hinblick auf eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung beurteilen wollen.

In dem einführenden Beitrag „Neue Medien als Infrastruktur des Lernens“ beschreibt *Petra Grell*, wie wichtig es ist, durch den Einbezug Internet gestützter Medien neue Kommunikations- und Bildungsräume zu erschließen und damit Lernenden Zugänge zu selbstgesteuerten Lernerfahrungen zu ermöglichen. Dabei spielt die Verzahnung von Online- und Offline-Räumen eine immer größere Rolle. Auch gilt es, in Bildungsprozessen spezifische Internetkompetenzen zu entwickeln: Experimentiergeist, die Fähigkeit zum „Remixen“ von Inhalten sowie die Kompetenz, sich neue Perspektiven über das Einbringen in Online-Communities zu verschaffen.

Mögliche neue Erschließungspraxen von Bildungsinhalten und neue Umsetzungsformen mit potenziell großer Reichweite greifen *Claudia Bremer* und *Jochen Robes* in ihrem Aufsatz „Open Educational Resources und Open Courses. Neues Lernen in und mit der Datenwolke“ auf. Die „OER-Bewegung“ gewinnt aktuell immer stärker an Boden und es ist hilfreich, einen theoretischen wie auch einen didaktikorientierten Einblick in diese neuen Formen der Organisation und des Austausches von Wissen zu bekommen, bei denen es unter anderem um die Einbindung informeller Lernprozesse in formale Bildungsbezüge geht.

Das sich aufgrund der Offenheit der Internet basierten pädagogischen Ansätze zwangsläufig wandelnde Verhältnis von Wissenschaft, Lebenslangem Lernen und Öffentlichkeit analysieren *Christian Spannagel* und *Oliver Tacke* in ihrem Beitrag „Lebenslanges Lernen und öffentliche Wissenschaft im Web 2.0“.

Im Praxisteil werden aktuelle Projekte und Erfahrungsbeispiele aus dem Bereich Online-Pädagogik dokumentiert. Der Bericht „Neue Medien im Hessencampus“ von *Christoph Köck* beschreibt Ziele und Konzepte des gleichnamigen hessischen Landesprojektes. Der „Erfahrungsbericht aus Volkshochschulperspektive“ von *Regina Seibel*, vhs Main-Taunus-Kreis, knüpft daran an und beschreibt einen Entwicklungsprozess, der einsetzt, wenn eine Volkshochschule sich auf den Weg macht, konsequent Internet gestütztes Lernen zu implementieren. Ergänzend dazu schildern *Stefan Will* und *Guido Brombach* in ihren Beiträgen Anwendungsbeispiele aus der Seniorenbildung und der Politischen Bildung.

Angesichts der Inhalte dieses Bandes stellt sich vielen Leserinnen und Lesern zweifelsfrei die Frage nach dem Modus von wissenschaftlichen Publikationen vor dem

Hintergrund Internet basierter didaktischer Formate. Die Beiträge dieser Ausgabe (und der hbv insgesamt) werden ja dankenswerterweise auch in elektronischer Form vom Bertelsmann Verlag publiziert, und dies ist sicher eine erste Schwelle, die akademische Literatur überschreitet, wenn es darum geht, Öffentlichkeit jenseits der Hochschulwelt und der Abonnenten herzustellen. Für uns als herausgebende Einrichtung, dem Hessischen Volkshochschulverband, ist abzustimmen, ob wir mit unseren Publikationen künftig nicht sehr viel stärker als bisher öffentliche Kontexte von Wissenschaft bedienen und nutzen sollten, solche, die den veränderten Kommunikationsmodi des Internets Rechnung tragen. Angesichts der hohen Qualität, die etwa Wissenschaftsblogs, Wissenschaftswikis oder Offene Online Kurse heute aufweisen (können), ist es in der Tat eine Überlegung wert: den Weg von der Wissenschaft zu den neuen Online-Wissensgemeinschaften zu ebnen, der allerdings kein eindirektionaler sein darf. Denn es ist ja schon ein wenig bedauerlich, dass wir mit dem Format „Buch“ an der Vielfalt und der Multidirektionalität des Netzes nicht unmittelbar teilhaben. Dies wird einem spätestens dann bewusst, wenn wir die Fülle der online-basierten Quellen dieser Ausgabe – die zahlreichen Verlinkungen und E-Zitate – am Ende der Fachbeiträge betrachten. Wären Sie nicht auf gedrucktem Papier, könnten Sie sich als Leserin und Leser gleich dorthin bewegen und die Vorzüge der „Hypermediatext-Navigation“ für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess erfahren und nutzen. „Liquid Learning“ wäre eine geeignete Bezeichnung für diese Form der Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensperspektiven.

Unabhängig davon: auch das gedruckte Papier hat (im pädagogischen und wissenschaftlichen Prozess) seine erkennbaren Vorteile. Die in der Buchkultur Aufgewachsenen wissen es zu schätzen, logisch kausale, systematisch aufeinander folgende Zusammenhänge erschließen zu können, die in der Regel nicht im Unvollendeten münden, sondern in „fest geschriebenen“ Thesen und Schlussfolgerungen. Offensichtlich koexistieren heute unterschiedliche Wahrnehmungsmodi: die der Buchkultur und der Hypermediakultur. Franz-Josef Röhl hat diese Differenz bereits im Jahr 2003 in seiner „Pädagogik der Navigation“² beschrieben, und sie ist auch noch heute, wo wir (fast) alle „irgendwie online sind“ relevant – wenn auch nicht mehr in einer so deutlich ausgeprägten Diskrepanz.

Als Erkenntnis bleibt: Mitten in einem Medienumbruch zu leben, der Beziehungen verändert, ist nichts Beschauliches. Die Taktfrequenz des Neuen ist hoch, und der prozessuale Abstand zwischen dem, was technologisch machbar ist (auch an Lernformaten), und dem, was wissenschaftlich beobachtbar und in der pädagogischen Praxis umsetzbar ist, wird immer größer. Das ist bedenklich einerseits, und hochsensibilisierend zum anderen. Ob dies letztlich zu einer gänzlich neuen Infrastruktur des Lernens führt, bleibt abzuwarten, wobei eines gewiss ist: mit Warten allein werden wir dem Umbruch nicht gerecht, wir sind handelnde Akteure und somit in der professionellen Verantwortung.

Anmerkungen

- 1 Manfred Spitzer: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, München 2012; Gunter Dueck: www.scilogs.de/wblogs/wild-dueck-blog (12.9.2012 und 11.10.2012)
- 2 Franz-Josef Röll: Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien, München 2003.

Internetgestützte Lehr- und Lernkulturen

Petra Grell

Zusammenfassung

Onlinegestützte Kommunikations- und Bildungsräume sind Bestandteile unserer Gesellschaft, doch ihre Bedeutung, insbesondere für das Lehren und Lernen, wird in der Erwachsenenbildung unterschätzt. Fehlvorstellungen behindern die Auseinandersetzung darüber, in welcher Weise Menschen ihre Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft behaupten können. Erwachsenenpädagogische Praxis und Forschung stehen vor der Aufgabe, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

„Damit kenn’ ich mich nicht so aus. Dafür haben wir einen Spezialisten.“ Eine häufige Reaktion, wenn es darum geht, Bildungsangebote mit den sogenannten neuen Medien zu gestalten. Viele Akteure in der Bildung denken dabei an „E-Learning“, einige an Social Media. Im Normalfall wird versucht, diesen Bereich an Medien-Spezialisten zu delegieren, und zwar so selbstverständlich als wäre es heutzutage noch möglich und angemessen, über Bildung nachzudenken ohne den veränderten Zugriff auf Informationen durch onlinebasierte Medien zu realisieren. Wir leben aber mittlerweile in einer Kultur, die erheblich durch digitale Informationsangebote und Kommunikationswege geprägt ist und jede und jeder ist herausgefordert, sich in dieser Kultur zu orientieren und sie mitzugestalten.

Verzahnung von Online- und Offline-Räumen

Internetbasierte Kommunikations- und Bildungsräume sind längst Bestandteile unserer Gesellschaft geworden. Doch die Bedeutung dieser Räume und des Lernens in ihnen wird unterschätzt. Insbesondere Personen, die ihre Strategien der Informationsbeschaffung und ihre Routinen alltäglicher Kommunikation vor dem „Siegeszugs des Internets“ entwickelt haben, betrachten das Internet gelegentlich so, als handle es sich um eine nur partiell relevante, klar begrenzte Spielwiese. Es wird ignoriert, dass „Online-Welt“ und „Offline-Welt“ längst auf eine Weise ineinander verzahnt sind, so dass eine „zwei-Welten-Betrachtung“ (wie sie sich in der Differenzierung von „virtueller Welt“ und „realer Welt“ wiederfindet) absurd erscheint. Man kann

heutzutage nicht mehr ernsthaft über Bildungsprozesse sprechen ohne das Internet und die Möglichkeiten kollaborativer Informationsgenerierung zu reflektieren. Utopien wie Dystophien helfen dabei wenig. Das Internet löst keine grundlegenden Probleme der Weiterbildungsbeteiligung oder der sozialen Ungleichheit. Doch Blindheit gegenüber den gravierenden Veränderungen, die durch die digitalen Medien in unserer Gesellschaft erfolgen, stellt ein Problem dar – nicht nur für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unkenntnis (etwa die Übertragung traditioneller Vorstellungen von Massenmedien) führt zu Fehleinschätzungen bezüglich der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Relevanz der digitalen Medien im Kontext des lebenslangen Lernens.

Verbreitete Fehlvorstellungen

Beispielhaft lassen sich zwei typische Fehl-Vorstellungen beschreiben. Die erste Fehlvorstellung ist, dass das Internet im Grunde nur eine Art moderner Bibliothek (alternativ mit abwertendem Tonfall: „eine große Müllkippe“) sei, die durch eine Hochgeschwindigkeits-Rohrpost „E-Mail“ – dieses hält man dann für nützlich – ergänzt werde. Das Internet wird hier völlig unzutreffend als eine Art Objekt missverstanden, nicht als eine prinzipiell unbegrenzte Struktur bestehend aus vernetzten Rechnern, auf denen ein standardisiertes Protokoll zum Austausch von Datenpaketen verwendet wird. Das Internet war von Anfang an auf Kommunikation und wechselseitigen Zugriff angelegt und musste nicht erst durch ein „Web 2.0“ zu einem interaktiven Raum werden. Und es wurde von Anfang an auch dazu genutzt. Es ist zwar möglich, das Internet zu nutzen, ohne es verstanden zu haben, als Dienst zum Versenden von Mails oder zum bibliotheksähnlichen gezielten „Nachschlagen“ von Informationen, doch entspricht diese Nutzungsweise weder den Möglichkeiten noch den von jüngeren Menschen bereits gelebten Realitäten. Smartphones schließlich haben den Zugriff auf das Internet in handlicher Weise mobil und allverfügbar gemacht.

Eine zweite Fehlvorstellung ist, dass internetgestützte Bildung in klar separierten virtuellen Räumen stattfindet. Zwar existieren beispielsweise dreidimensionale Simulationen, doch deren funktionale Abgeschlossenheit, die Interaktionen in andere digitale Räume unmöglich macht (vgl. Grell/Grotlüschen 2009), ist problematisch. Eine ähnliche Abgeschlossenheit findet sich meist auch auf sogenannten E-Learning-Plattformen oder Content-Management-Systemen. Geschlossene Systeme – sie mögen in Einzelfällen sinnvoll zur Anwendung kommen – vernachlässigen, dass es gerade die nahezu unbeschränkten Möglichkeiten der Verknüpfung von Informationen unterschiedlicher Couleur sind, die das Potential internetgestützter Bildungsräume ausmachen. Dieser „Überfluss“ an Möglichkeiten stellt dabei gleichermaßen eine Herausforderung dar.

Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft

Im Fokus der erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Aufmerksamkeit stehen digitale Kultur- und Bildungsräume, die neue Formen der Kommunikation, des Informationsaustausches, der kollaborativen Generierung von Wissen, der Reflexion von Erfahrungen und Erkenntnissen bieten (vgl. Grell/Marotzki/Schelhowe 2010). Und es werden Fragen aufgeworfen, welche Kompetenzen Menschen benötigen, um sich in der sich durch digitale Informations- und Kommunikationstechnologien so rapide wandelnden Welt zu entfalten und aktiv gestaltend einbringen zu können (vgl. Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung, Schelhowe et al. 2010). Zweifellos kann diese durch Technologien angestoßene Entwicklung von Informations- und Kommunikationsformen und die gesellschaftliche Anforderung, auch in diesen Kontexten kompetent agieren zu können, von den Subjekten als Zumutung erlebt werden, insbesondere, wenn diese Entwicklung auf dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen und im Blick auf die eigene Lebenswelt als nicht sinnvoll eingeschätzt wird. Ein entsprechender erwachsenenpädagogisch geprägter Diskurs um medienbezogene Kompetenzen, nicht im Sinne einer funktionalen Anpassung, sondern im Sinne einer Verfügung über sich selbst (vgl. Heydorn 1980) und der Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Gesellschaft ist notwendig.

Nutzung und Bedeutungszuschreibungen

Nutzen alle das Internet? Die Daten des (N)Onliner-Atlas 2011 vermitteln, dass mittlerweile drei Viertel (74,7 Prozent) der Bevölkerung über 14 Jahre das Internet nutzen. Diese Pauschalangabe verstellt aber eher den Blick, denn die Nutzung der älteren Personen unterscheidet sich erheblich von denen der jüngeren. Betrachtet man Haushalte, in denen Kinder oder Jugendliche heranwachsen, so stellt sich die Ausstattung und Nutzung anders dar. Die Ergebnisse der JIM-Studie (2011) zeigen, dass in Haushalten, in denen Jugendliche leben, zu 99 Prozent ein Internetzugang vorhanden ist und dass 89 Prozent der Jugendlichen das Internet täglich oder mehrmals in der Woche nutzen (JIM 2011, S. 5, S. 13). Nutzungsunterschiede lassen sich weiter beschreiben und es zeigt sich, wie so oft, ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und der Online-Nutzung: Personen mit hohen und höchsten Bildungsabschlüssen nutzen das Netz zahlreicher. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich nur noch ausgeprägt in den älteren Jahrgängen. In der Gruppe der 14- bis 19-jährigen nutzen sogar mehr Frauen das Netz, doch unterscheiden sich insgesamt in den jüngeren Altersgruppen – bis zu den Unter-40-Jährigen – die Werte um höchstens 3 Prozent. Doch die Internetnutzung der Frauen zwischen 50 und 59 Jahren liegt mit 70,6 Prozent mehr als zehn Prozentpunkte unter denen der Männer (Nonliner-Atlas 2011, S. 44). In der Altersgruppe der 60 bis 69-jährigen sind weniger als die Hälfte der Frauen Internetnutzerinnen (48,5 Prozent), während zwei Drittel der Männer (66,7 Prozent) online sind (ebd.). Unterschiede bezüglich der Bil-

dungsgänge oder Geschlechter lassen sich bei Heranwachsenden in Bezug auf die Frage „online oder nicht online“ nicht mehr erkennen.

Augenfälligstes Beispiel für die unterschiedliche Nutzung jüngerer und älterer Personen ist die Verwendung digitaler Formen der Kommunikation, Vernetzung und Beteiligung an Communities, welche für ältere Erwachsene kaum relevant sind. Nur 9 Prozent der ab 60-jährigen, 17 Prozent der 50- bis 59-jährigen und 20 Prozent der 40- bis 49-jährigen nutzen private Communities mit einem eigenen Benutzerprofil; aber 81 Prozent der 14- bis 19-jährigen, 65 Prozent der 20- bis 29-jährigen und bereits 44 Prozent der 30- bis 39-jährigen sind online untereinander vernetzt (ARD-ZDF-Online-Studie, Busemann/Gscheidle 2010, S. 364). In den Online-Communities erleben wir neue Formen der Selbstdarstellung und Handlungsdokumentation aber ebenso altruistische Formen des Sich-wechselseitig-Unterstützens und eine unfassbare Bereitschaft, Anleitungen und (Video-)Tutorials zu allmöglichen Gegenständen und Problemstellungen zu verfassen und zu verbreiten.

Dass jüngere bildungsaffine Personen die Fähigkeit, kompetent mit dem Internet umgehen zu können, eher für nützlich halten als ältere bildungsferne Personen, zeigten auch die Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage zum lebenslangen Lernen in Europa (Chisholm et al. 2004, S. 27). Während die Menschen europaweit den herkömmlichen Fähigkeiten wie Lesen/Schreiben, Rechnen und Allgemeinbildung eine durchweg hohe Bedeutung zugewiesen wird, differenziert die Nützlichkeits einschätzung von informations- und kommunikationstechnologischen Kompetenzen aber nicht nur nach Alter, sondern auch nach sozioökonomischem Status und Lebensbereich. Personen mit hohem Bildungsstand und hoch qualifizierter Beschäftigung schätzen die Nützlichkeits dieser Kompetenzen wesentlich höher ein als Personen mit niedrigem Bildungsstand und gering qualifizierter Beschäftigung oder Personen mit niedrigem Bildungsstand ohne Beschäftigung. (Chisholm et al. 2004, S. 37). Vertritt man die Auffassung, dass die Fähigkeit, produktiv mit der digitalen Welt umzugehen, zu einer hochgradig relevanten Kulturtechnik geworden ist, sowohl für die berufliche wie auch die persönliche Weiterentwicklung, dann erschüttert die Abstinenz ebenso wie das Ignorieren dieser Kompetenzen.

Doch nicht nur Gruppen, die bislang keinen Kontakt mit den Möglichkeiten der kollaborativen Informations- und Wissensgenerierung durch das Internet gemacht haben, bilden die Adressaten einer auf Medienbildung abzielenden Erwachsenenbildung. Während unmittelbar einleuchtend ist, dass Personen, die keinen Zugang zum Internet gefunden haben, auch keine Kompetenzen im Umgang mit diesem entwickelt haben können, ist der Umkehrschluss keineswegs möglich. Aus der Tatsache, dass jemand das Internet in irgendeiner Weise nutzt, lässt sich keineswegs eine erfüllende und kompetente Umgangsweise ableiten. Es ist ein Missverständnis zu glauben, dass „digital natives“, die ggf. das Internet-ABC beherrschen, automatisch auch kompetent in der Vielfalt der digitalen Welten agierten. Die Frage: „digital native oder digital naive?“ (Ganguin/Meister 2012) ist berechtigt. Untersuchungen (vgl. Schulmeister 2009) entmystifizieren die Vorstellung der kompetenten „digital natives“. Die Frage ist, wie Erwachsenenbildung auf diese Bündel von Herausforderung im Zuge der Förderung lebenslangen Lernens reagiert.

Praxen der Erwachsenenbildung

Die erwachsenenbildnerische Praxis nimmt sich angesichts dieser Herausforderungen noch recht bescheiden aus. Es zeigen sich im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien zwei Segmente, auch wenn diese in Kombination auftreten. Wir sehen immer noch einen starken Fokus auf der Vermittlung von Anwendungswissen, exemplarisch am Modell eines Computerführerscheins zu verdeutlichen. Die Fähigkeit zur Anwendung verbreiteter bürobezogener Software soll „arbeitsmarktfähig“ machen, dabei bleiben umfassendere Dimensionen einer Medienkompetenz tendenziell unberücksichtigt. Zum anderen werden digitale Medien als Werkzeuge des Zeigens oder Aufgaben-Stellens im Lehr-Lern-Geschehen – etwa im E-Learning, E-Teaching oder Blended Learning – genutzt. Ein Blick auf die Forschungslage (Zeuner & Faulstich 2009) verdeutlicht, dass Forschung über Medienpraxis in der Erwachsenenbildung nicht im Vordergrund steht. Untersuchungen von Pietraß (2006), Schäffer (2003) und Holm (2003) fokussieren auf das Medienhandeln von Erwachsenen. Untersuchungen von Grotluschen (2003, Grotluschen & Brauchle 2004, 2006) oder Pfeffer-Hoffmann (2007) analysieren eindrücklich, wie die E-Learning-Angebote – auch Angebote explizit für bildungsferne Milieus – hinter den Möglichkeiten einer umfassenden Medienbildung zurück bleiben.

Im Kontext der Hochschulbildung werden interaktive, online-basierte Angebote wesentlich intensiver diskutiert. Die Möglichkeiten, in einem didaktischen Szenario aktiv (und nicht bloß aufgabenerfüllend) zu partizipieren, werden unter anderem durch den Einsatz von Wikis oder Blogs umgesetzt. Jenseits der Debatte von räumlicher und zeitlicher Flexibilität wird als ein zentrales Potenzial von Wikis und Blogs die Möglichkeit gesehen, Begrenzungen und Rollenzuschreibungen zu flexibilisieren. Michael Kerres weist darauf hin, dass diese Relativierung einer klaren Trennlinie bereits im Zusammenhang der Umsetzung konstruktivistischer mediendidaktischer Ansätze erfolgt ist (Kerres 2006, S. 4). So wie sich mit der Veralltäglichen des Internets die Grenzen zwischen medialen Produzenten und Konsumenten verändert haben, so verändern sich beim Einsatz von sogenannter Social Software in Bildungsräumen auch die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden. Lernende werden zu Produzenten von rezipierbaren Wissensinhalten. Offen bleibt im Kontext dieser Grenzverschiebung, inwiefern die Akteure – insbesondere die Lernenden, aber auch die Lehrenden – die Fähigkeit mitbringen oder entwickeln, produktiv mit der Grenzverschiebung umzugehen. Reinmann macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass man „beim Web-Nutzer geradezu zwangsläufig von einer hohen Selbstorganisation und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen ausgehen [müsse]: Nur dann nämlich können diese Potenziale auch genutzt werden“ (Reinmann 2010, S. 77). Die Grenzverschiebungen gelten folglich als Potenzial, erzeugen aber auch neue Herausforderungen. Dass die anvisierte Partizipation der Teilnehmenden nicht immer wie gewünscht erreicht wird, konnten wir in einer Sekundäranalyse von Case-Studies verdeutlichen. (Grell/Rau 2010, 2011) Die Analyse von empirisch basierten Artikeln in zwei englischsprachigen Fachzeitschriften und deutschsprachigen Kongressbänden zum Einsatz von Social Software im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen

zeigte, dass ausbleibende Partizipation zwar thematisiert wird, dass jedoch die Folgen spezifischer Interventionen (z. B. die Einführung verpflichtender Aufgaben) zur Erhöhung der Beteiligung ausgesprochen selten reflektiert werden.

Und doch: Eine Besonderheit von Social Software liegt darin, dass in neuer Weise Ideen und Gedankengänge Einzelner dokumentierbar artikuliert werden – wodurch neue Möglichkeiten der eigenen und wechselseitigen Referenzierung entstehen. Iske und Marotzki weisen darauf hin, dass durch diese Artikulation „Erfahrungen sowohl für den Autor wie auch für Dritte überhaupt erst sichtbar, adressierbar und referenzierbar und damit zum Ausgangspunkt individueller wie kollaborativer Nutzung (‘sharing’) [werden]“ (Iske & Marotzki 2010, S. 146). Kollaboration erfolgt in diesem Sinne im Kontext inhaltlicher Auseinandersetzung und basiert auf dem Teilen von Informationen, Erfahrungen und Erkenntnissen. Wikis zielen, so Iske und Marotzki, „grundsätzlich auf die Transformation von Nutzern zu Autoren, von der Rezeption von Wissen zur Generierung von Wissen, von der individuellen Nutzung zur Nutzung in einer Gruppe“ (Iske & Marotzki 2010, S. 149). Die aktive Einbeziehung onlinegestützter Räume eröffnen in neuer Weise Möglichkeiten individueller und kollektiver Transformationsprozesse durch die Teilhabe an gemeinsamer Informations- und Wissensproduktion.

Recht neu sind Ansätze des „mobile learning“ im betrieblichen Kontext (Pachler, Simmer & Seipold 2011). Smartphones und hochmobile Netbooks werden z. B. für das gezielte Abrufen von Informationen und Wissensbeständen in alltags- bzw. berufsbezogenen Handlungssituationen präpariert oder für das Lernen in Arbeitspausen verwendet. De Witt et al. (2011) von der Fernuniversität Hagen beforschen dies derzeit. Eine Untersuchung, wie Neil Selwyn et al. (2006) sie etwa in UK durchgeführt haben – eine Bestandsaufnahme des Lernens Erwachsener im digitalen Zeitalter – wäre notwendig, um aufbauend auf den Handlungspraxen und ohne Defizitdenken angemessene Angebote der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Herausforderungen

„Für das Lernen im Lebenslauf sind verstärkt neue Bildungstechnologien auszubauen und zu nutzen, um insbesondere Erwachsenen neue Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen zu ermöglichen.“ (Empfehlungen des Innovationskreis Weiterbildung, S. 29). Zugänge für Erwachsene zu diesem Ressourcenfeld Internet zu schaffen ist unabdingbar. Zugänge zum kompetenten Umgang mit den Möglichkeitsräumen des Internets zu schaffen, um sie für eigene Interessen als Kommunikations- und Bildungsräume erschließen zu können, ist nicht minder wichtig. Und dieser kompetente Umgang erschöpft sich nicht in Sachkenntnissen oder Anwenderfähigkeiten. Henry Jenkins et al. thematisieren einige für die deutschsprachige Community sicherlich ungewöhnliche neue „Skills“, von denen ich hier nur drei nenne: die Fähigkeit mit den Gegebenheiten zu spielen und zu experimentieren („Play“), die Fähigkeit, Bestehende Medieninhalte aufzunehmen und neu zu „remixen“ („Appropriation“), die Fähigkeit sich über verschiedene Communities hinaus zu vernetzen und Perspektiven und alternative Normen neu auszuhandeln („Negotiation“) (Jenkins et al. 2009, S 35 ff.) Es

geht darum, digitale Medien und onlinegestützte Angebote und Strukturen nicht nur als Herausforderung für eigene Orientierungs- und Bildungsprozesse zu begreifen, sondern mit und in diesen eigene Bildungsinteressen produktiv zu realisieren. Dies setzt ein erhebliches Maß an Wissen (um die vielen Personen kaum vorstellbaren Möglichkeiten) und Fähigkeiten voraus. Um zu verhindern, dass nur die bildungsaffinen Personengruppen die Chance erhalten, hiervon zu profitieren, sind flächendeckend Angebote notwendig. Angebote, die an den lebensweltbezogenen Interessen anknüpfen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)(2008):Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin.
- Busemann, K.; Gscheidle, C. (2010): Web 2.0: Nutzung steigt – Interesse an aktiver Teilhabe sinkt Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2010. In: Media Perspektiven 7-8/2010. Verfügbar unter: www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/07-08-2010_Busemann.pdf.
- Chisholm, L.; Larson, A.; Moussoux, A. (2004): Lifelong learning. Citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer Survey. Luxembourg.
- De Witt, C.; Ganguin, S.; Kuszpa, M.; Mengel, S. (2011): Mobile Learning in the process of work – Participation on Knowledge and Experience for occupational qualification. In: Pachler, N.; Pimmer, Ch.; Seipold, J. (Hrsg.): Work-based mobile learning: concepts and cases. Oxford. S. 147-171.
- Ganguin, S.; Meister, D. (Hrsg.) Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München 2012.
- Grell, P.; Paul, B.: Weiterbildung trotz Familie und Beruf. Hamburg 2000.
- Grell, P. (2011): Lebensbegleitendes Lernen in virtuellen Räumen. In: Arnold, Rolf; Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Hohengehren: Schneider, S. 185-191.
- Grell, P.; Rau, F. (2011): Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 21 Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten. Artikel (Vollversion) als PDF www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf.
- Grell, P.; Rau, F. (2010): Participation under compulsion. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning (i-JET) Vol. 5, No. 4, pp. 26-30. [Online zugänglich://online-journals.org/i-jet/article/view/1458].
- Grell, P.; Grotlüschen, A. (2009): Lernort Second Life. In: Faulstich, P.; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg (VSA). S. 111-128.
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Weiterbildung. Münster 2003.
- Grotlüschen, A.; Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Münster 2004.
- Grotlüschen, A.; Brauchle, B. (2006) Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt a. M.: Syndikat.

- Iske S.; Marotzki, W. (2010). „Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation.“ Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und die britische Diskussion. Hrsg. von Ben Bachmair. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 141–151.
- Jenkins, H. (2009): *Confronting the Challenges of a Participatory Culture*. Media Education for the 21st Century. Cambridge, MIT Press.
- Kerres, Michael (2006). „Potenziale von Web 2.0 nutzen.“ Handbuch E-Learning. Hrsg. von Andreas Hohenstein & Karl Wilbers. München: DWD Verlag. Vorläufige Fassung://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/sites/medida/files/web20-a.pdf (29.12.2010).
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.): JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2011.
- Initiative D-21/TNS Infratest (Hrsg.): *Nonliner-Atlas 2011*. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Online verfügbar unter://nonliner-atlas.de/.
- Pachler, N.; Pimmer, C.; Seipold, J. (Hrsg.) (2011): *Work-based mobile learning: concepts and cases*. Oxford.
- Pfeffer-Hoffmann, C. (2007): *E-Learning für Benachteiligte*. Eine ökonomische und medien-didaktische Analyse. Berlin.
- Pietraß, M. (2006): *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld.
- Prensky, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*, in: *On The Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 6, Dezember 2001. Online: www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf
- Reinmann, Gabi (2010). „Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit).“ *Digitale Lernwelten*. Hrsg. von Kai-Uwe Hugger & Markus Walber. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 75–89.
- Schelhowe, H.; Grafe, S.; Herzig, B. et.al. (2009): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur*. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bonn
- Schulmeister, R. (2009): *Gibt es eine „Net Generation“? Erweiterte Version 3*. Hamburg. Online: www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=148.
- Selwyn, N.; Gorard, S.; Furlong, J. (2009): *Adult Learning in the Digital Age*. Information Technology and the Learning Society. Routledge.
- Zeuner, C.; Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim.

Open Educational Resources und Massive Open Online Courses

Neues Lernen in und mit der Datenwolke

Claudia Bremer, Jochen Robes

Zusammenfassung

Längst ist der kleine Zusatz „open“, der viele Systeme und Angebote im Internet kennzeichnet, auch in der Bildung angekommen. Den Anfang machten freie Lehr- und Lernmaterialien, für die sich schnell der Begriff Open Educational Resources durchgesetzt hat. Seit einigen Jahren ergänzen offene Online-Kurse, auch Open Online Courses oder Massive Open Online Courses genannt, das Spektrum an Bildungsangeboten und ziehen weltweit Tausende von Interessierten an. Sie repräsentieren neue Formen des informellen, gemeinsamen und vernetzten Lernens und setzen auf den Plattformen und Netzen des Internets, Social Media und Social Networks, auf. Der folgende Beitrag stellt das in Deutschland noch weitgehend unbekanntes Konzept vor und setzt es in den Kontext politischer Initiativen und pädagogischer Ideen. Anschließend werden einige zentrale Herausforderungen skizziert, die das offene, informelle Lernen im Netz für die Rollen und Aufgaben der Bildungsakteure mit sich bringt.

Im Wintersemester 2011/2012 startete an der Brigham Young University (BYU) in Provo/Utah das Seminar „Introduction to Openness in Education“. Es wurde geleitet von David Wiley, Associate Professor of Instructional Psychology & Technology an der BYU, und besaß einige besondere Merkmale:

- Das Seminar war nicht nur für Studierende der BYU offen, sondern für alle am Thema Interessierten. Die Agenda des Kurses sowie alle wichtigen Informationen zum Ablauf und zur Organisation der Veranstaltung wurden frei im Internet publiziert. Es gab für Teilnehmende keine formale oder verpflichtende Anmeldung.
- Die Infrastruktur des Seminars war offen. Die Teilnehmenden mussten sich auf keiner Lernplattform anmelden, sie mussten keinen geschlossenen Kursraum betreten, um ihre Diskussionsbeiträge zu veröffentlichen, sondern konnten dafür die Plattformen und Systeme im Internet nutzen, die sie kennen und mit denen sie vertraut sind. Um ihre Beiträge mit denen anderer Seminarteilnehmer zu ver-

netzen, wurde ihnen empfohlen, sie mit einem bestimmten Schlüsselwort, auch *Hashtag* genannt, zu kennzeichnen.

- Die Lernmaterialien des Seminars, vor allem die vom Lehrenden empfohlene Lektüre, standen im Internet zur Verfügung. Ausgesucht wurden vor allem Lernmaterialien, die mit einer offenen Lizenz gekennzeichnet waren, also Nutzern eine Verwendung und Weiterverarbeitung erlauben, die über das bestehende Urheberrecht hinausgehen. Auch die Webseite des Seminars nutzte eine solche offene Lizenz.
- Die Teilnehmenden mussten keine Abschlussarbeiten verfassen oder Tests absolvieren, um ihre Lernerfolge zu dokumentieren. Stattdessen konnten sie im Laufe des Seminars eigeninitiativ verschiedene Aufgaben ausführen, die wiederum mit unterschiedlichen Rollen und Abzeichen, sogenannten Badges, verknüpft waren, die auf der Kursseite im Internet vorgestellt wurden.

„Introduction to Openness in Education“ war eine offene Lernveranstaltung im weitesten Sinne. Die Lernmaterialien, die Beiträge und Diskussionen der Teilnehmenden sind im Internet zugänglich. Das Seminar repräsentiert ein Lernformat, das als *Massive Open Online Course* (MOOC) bezeichnet wird. Massive Open Online Courses schließen schon begrifflich an Bewegungen und Trends an, die die Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen an den Themen und Diskussionen der Gegenwart ermöglichen wollen. Sie sind die Weiterentwicklung von Bildungsinitiativen wie die der Open Educational Resources und die Übersetzung von Bildungskonzepten wie dem des Connectivism in eine neue Lehr- und Lernpraxis.

Open Educational Resources

Die Modernisierung von Lehr- und Lernkonzepten ist heute fest mit der Entwicklung des Internets verknüpft, mit den Möglichkeiten, die das Netz und vor allem die Palette an Social Media-Technologien bieten, sowie ihrer fortschreitenden Integration in alle Bereiche des täglichen Lebens, der Arbeit wie der Freizeit. Hier werden Kompetenzen entwickelt, hier werden Maßstäbe gesetzt und Erwartungen geweckt. Die institutionalisierte Bildung kann sich diesen Anforderungen nicht entziehen. Hinzu kommt, dass mit der Entwicklung des Internets auch die Prinzipien des offenen Zugangs, der Partizipation, des Teilens und des kreativen Gestaltens auf die Agenda des nationalen wie globalen Bildungsdiskurses gelangt sind. Dabei lässt die wachsende Zahl von Lehr- und Lernmaterialien, die online zur Verfügung stehen, häufig vergessen, dass die dahinter stehende Bewegung noch sehr jungen Datums ist. Sie schließt unmittelbar an die Erfolge der Open Source- und Open Access-Initiativen an, die seit Mitte der 1990er Jahre weite Verbreitung gefunden haben. Trotzdem wird die Ankündigung des Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), die am 4. April 2001 über die New York Times verbreitet wurde, als der eigentliche Startschuss dieser Entwicklung betrachtet. Dort hieß es u. a.: „Other universities may be striving to market their courses to the Internet masses in hopes of dot-com wealth. But the

Massachusetts Institute of Technology has chosen the opposite path: to post virtually all its course materials on the Web, free to everybody.” (Goldberg 2001)

Mit einer Unterstützung der William and Flora Hewlett Foundation begann das M.I.T. in der Folgezeit schrittweise die Publikation seiner Kurse. Im November 2007 stand schließlich das gesamte M.I.T.-Curriculum, über 1.800 Kurse in 33 Disziplinen, online zur Verfügung (M.I.T. 2007). Zu diesem Zeitpunkt verzeichneten die Kursangebote bereits über 2 Millionen Besuche im Monat. Längst hatte das Projekt ein breites Interesse in der Bildungswelt gefunden, so dass 2005 das OpenCourseWare-Consortium (www.ocwconsortium.org) als unabhängige Non-Profit-Organisation entstand, in der sich bis heute (2012) über 250 Hochschulen und Bildungsinstitutionen zusammengeschlossen haben, um die OpenCourseWare-Idee weiter zu verfolgen.

Von „Open Educational Resources“ (OER), dem Begriff, der heute für den offenen Zugang und die freie Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien steht, war zum ersten Mal auf einem UNESCO-Forum 2002 die Rede, das „will look at the impact of open courseware on higher education in developing countries“ (UNESCO 2002). Dort wurden Open Educational Resources bezeichnet als: „...teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions.“ In den darauf folgenden Jahren entstanden weitere Initiativen, die der OER-Idee folgten. Im Oktober 2006 begann, wiederum mit Unterstützung der Hewlett-Foundation, die britische Open University, unter dem Titel „OpenLearn“ Kursmaterialien zu veröffentlichen. Im Februar 2007 entstand OER Commons als ein wichtiger „single point of access“ für eine Datenbank von Links auf heute über 30.000 Open Educational Resources. Und im September 2007 wurde von OER-Verfechtern die Cape Town-Deklaration entworfen und unterzeichnet, um „gemeinsam das Potenzial von „Open Educational Resources (OER)“ (zu) realisieren“, wie es in der deutschen Übersetzung der Deklaration heißt (www.capetowndeclaration.org).

Ein wichtiges Element aller OER-Initiativen und eine Voraussetzung für den freien und offenen Umgang mit Bildungsressourcen sind Lizenzmodelle, die den Einsatz und die Nutzung entsprechender Materialien unterstützen. Seit 2001 entwickelt z. B. die gemeinnützige Organisation Creative Commons verschiedene Lizenzen, mit denen Autoren und Autorinnen der Öffentlichkeit auf einfache Weise Nutzungsrechte an ihren Werken einräumen können. Der einfachste CC-Lizenzvertrag verlangt vom Nutzer lediglich die Namensnennung des Urhebers bzw. Rechteinhabers. Darüber hinaus kann der Rechteinhaber entscheiden, ob er eine kommerzielle Nutzung zulassen und Bearbeitungen erlauben will und ob Bearbeitungen unter gleichen Bedingungen weitergegeben werden müssen. Heute sind über 400 Millionen Werke „CC-lizensiert“, darunter auch M.I.T. „OpenCourseWare“ und Open University's „Open Learn“ (Creative Commons 2011).

Die Zahl der OER-Initiativen und -Aktivitäten sowie der Plattformen und Linksammlungen ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Längst gibt es Netzwerke und Arbeitskreise, die die Entwicklung entsprechender Materialien, ihre Verbreitung,

Kennzeichnung und Auffindbarkeit sowie den Umgang mit offenen Lizenzformaten unterstützen. In der „2012 Paris OER Declaration“ wurde die bildungspolitische Bedeutung dieser Bewegung noch einmal unterstrichen und Entscheidungsträger aufgefordert, sie weiter aktiv zu fördern (UNESCO 2012).

Massive Open Online Courses

Es besteht weitgehend Einigkeit, dass Open Educational Resources eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine neue, innovative Lehr- und Lernpraxis bilden. Netzwerke wie OPAL, die „Open Educational Quality Initiative“, sind deshalb bestrebt, nicht nur den offenen Zugang und die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien zu fordern, sondern auch die Entwicklung darauf aufbauender Bildungskonzepte, die auch den Lerner als „Co-Producer“ im Lernprozess stärken (vgl. Ehlers 2011). „Massive Open Online Courses“ wie das Seminar „Introduction to Openness in Education“ an der BYU gehen diesen Weg, indem sie nicht nur Lernmaterialien online zur Verfügung zu stellen, sondern ein Format des vernetzten Lernens mit den neuen Möglichkeiten des Internets, Social Networks und Social Media, erproben.

Der Begriff „Massive Open Online Courses“ ist im Umfeld eines Kurses entstanden, zu dem George Siemens und Stephen Downes im Herbst 2008 unter dem Titel „Connectivism and Connective Knowledge“ eingeladen hatten. Der Grundstruktur dieses unter dem Kürzel CKK08 bekannt gewordenen, offenen Online-Kurses sind seitdem weltweit eine Reihe von Bildungsanbietern gefolgt:

- „Massiv“ bedeutet in diesem Kontext, dass sich an dem Kurs eine große Teilnehmerzahl beteiligen kann. Ein MOOC ist skalierbar. So hatten sich zum „Connectivism and Connective Knowledge“-Kurs innerhalb kurzer Zeit über 2.200 Teilnehmende aus aller Welt angemeldet. Stephen Downes benannte in einem Interview die Zahl, ab der ein MOOC „massiv“ ist, mit 150, da dies die Größenordnung ist, ab der man Personen nicht mehr einzeln kennen kann. Mit der Größe des Kurses wächst die Zahl die Möglichkeiten, Beziehungen zu anderen Lernenden zu knüpfen und somit Erfahrungen in vernetzten Lernarrangements zu sammeln.
- „Open“ bedeutet, dass die Teilnahme an einem MOOC an keine formellen Voraussetzungen gebunden ist und dass ein Kurs potentiell für alle Interessierten offen ist. So werden z. B. keine Teilnahmegebühren erhoben. Nichtsdestotrotz kann „open“ noch mehr bedeuten. Es kann auch beinhalten, dass die Lehrmaterialien des Kurses offen im Sinne der Open Educational Resources sind, dass die im Kurs geschaffenen Artefakte, z. B. Texte, Fotos, Zeichnungen, Audios und Videos, unter eine offene Lizenz gestellt werden und dass die Infrastruktur eines MOOC nur auf Open Source-basierten Systemen aufbaut. Inzwischen muss man im Zuge kommerzieller Interessen rund um die Nutzung dieses Konzeptes das Prädikat „open“ in vielen Kursen genauer betrachten: So ist in einigen der zur Zeit auch kommerziell angebotenen Kurs zwar der Zugang offen, jedoch werden Gebühren auf Prüfungen oder den Erwerb von Zertifikaten erhoben, in anderen

Kurs bedeutet „Offenheit“ einen Zugang für alle, d. h. ohne formale Zulassungsvoraussetzungen, jedoch sind nicht alle Materialien frei zugänglich.

- „Online“ bedeutet, dass die zentrale Infrastruktur eines MOOC das Internet bildet. Insofern können offene Online-Kurse auch als Weiterentwicklung bestehender E-Learning-Angebote, gleichsam als „E-Learning 2.0“ (Downes 2005; Ehlers 2011), bezeichnet werden. Online bedeutet jedoch nicht, dass die Aktivitäten auf das Internet und seine virtuellen Netzwerke beschränkt sind. Gerade die Integration dieser Lernform in bestehende, formale Bildungsangebote und -aktivitäten vor Ort ist eine der großen Herausforderungen für ihre weitere Verbreitung und ihren Erfolg.
- „Course“ bedeutet, dass ein MOOC in der Regel einen Zeitplan, eine Agenda sowie eine Reihe wiederkehrender Aktivitäten besitzt. Dieser Rahmen scheint gerade in den informellen Informationsströmen der Netzwerke eine notwendige Voraussetzung für Begegnungen und Austausch zu bilden. Da mit dem Begriff „Course“ jedoch formale Rollen und Strukturen transportiert werden, von denen sich die Praxis eines MOOC bewusst absetzen will, wird er immer wieder zur Diskussion gestellt (z. B. Holton 2012).

Massive Open Online Courses sprechen Lernende an, die über ein hohes Maß an Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen verfügen (Quinn 2012). Im Idealfall setzt der Teilnehmende eines MOOC selbst Lernziele, wählt die für ihn wichtigen Informationen aus, vernetzt sich mit den für ihn relevanten Knotenpunkten des Kurses und definiert das Zeitbudget, das er für den gesamten Kurs oder einzelne Themen investieren will. In der Praxis stößt dieses Bild, wie auch in anderen partizipativen Bildungskonzepten, immer wieder an Grenzen. Entweder verfügen Teilnehmer nicht oder nur in Teilen über die geforderten Selbstlernkompetenzen; oder sie fallen in tradierte Rollenmuster zurück und geben Verantwortung an Lehrende, Experten oder Veranstalter zurück. Initiatoren eines MOOC versuchen, diese Hindernisse auszuräumen, indem sie den Umgang mit wichtigen Technologien und Routinen des vernetzten Lernens zu einem festen Bestandteil ihrer Kurse machen und entsprechende Handreichungen bieten. Zugleich werden in der Regel unterschiedliche Formen der Teilnahme beschrieben, die Lernenden eine schrittweise Annäherung an das neue Format und einen schonenden Umgang mit den eigenen Ressourcen ermöglichen. Formen der Teilnahme können folgende aufeinander aufbauende Schritte umfassen:

1. das Orientieren im Informationsangebot des MOOC,
2. die Ordnung dieser Informationen auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Anknüpfungspunkte,
3. das aktive Beitragen, in dem aus Informationen und individuellem Kontext etwas Neues entsteht und
4. schließlich das Teilen, mit dem der neue Beitrag in das Netzwerk des Kurses zurückgespielt wird und so zum Ausgangspunkt weiterer Vernetzungsprozesse wird.

Im „Personal Learning Environments and Knowledge Networks Online Course“ (PLENK2010) wurden diese Schritte mit „Aggregate“, „Remix“, „Repurpose“ und „Feed Forward“ bezeichnet (Cormier u. a. 2010).

Die Initiatoren der ersten Massive Open Online Courses, allen voran George Siemens und Stephen Downes, unterstreichen, dass nicht die Vermittlung und Aneignung eines fixen Kanons von Wissensbausteinen im Vordergrund steht. Es geht vielmehr um das vernetzte Lernen, die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander sowie mit den für sie relevanten Informationen. Massive Open Online Courses greifen hier unmittelbar auf die Prinzipien des Connectivism zurück, die von George Siemens in „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age“ (Siemens 2004) erstmals beschrieben wurden. Auslöser für die Umriss dieser neuen Lerntheorie bildet der soziotechnologische Wandel sowie die mit ihm einhergehenden wachsenden Informationsflüsse, eine stetig abnehmende Halbwertszeit des Wissens sowie die zunehmende Bedeutung von Netzwerken. Vor diesem Hintergrund ist der Einzelne nicht mehr in der Lage, Wissen nur durch eigene Erfahrungen aufzubauen. Er ist auf Netzwerke angewiesen und er benötigt die Kompetenz, entsprechende Netzwerke zu erkennen, aufzubauen und zu entwickeln.

Ein kurzer Ausflug in den Konnektivismus

Aus Sicht des Konnektivismus, wie Siemens ihn beschreibt, geht es dabei um die konsequente Anwendung von Netzwerkprinzipien, die sowohl die Organisation von Wissen als auch den Prozess des Lernens betreffen. Nach seiner Ansicht braucht es in Zeiten stetig wachsender Informationsflut einen neuen Lernansatz, um dieser Herausforderung zu begegnen. So reicht es heute nicht mehr, große Mengen an Faktenwissen aufzunehmen, nach Siemens wird es ebenso wichtig, wenn nicht sogar bedeutsamer zu wissen, WO etwas zu finden ist. Für sein Konzept führte er den Begriff des „Knotens“ ein: Ein Knoten ist ein Träger von Informationen. Das kann eine Person sein, aber auch eine Webseite, ein Netzwerk, eine Informationsquelle. Wichtig ist nun, diese Knoten miteinander zu vernetzen und sozusagen für sich ein Netzwerk an Knoten zu schaffen, die uns mit relevanten Informationen versorgen. Wissen erscheint als eine bestimmte Struktur von Beziehungen. Lernen wird definiert als die Entwicklung neuer Beziehungen und Muster sowie die Fähigkeit, mit bestehenden Netzwerken, Beziehungen und Mustern umzugehen. Kurz: „Knowledge is distributed and networked. Learning is the process of forming and pruning connections through social and technological networks“ (Siemens 2010). Dabei wird auch die Fähigkeit, relevante von weniger bedeutsamen Informationen unterscheiden zu können, zu einer der wichtigsten Fähigkeiten der Menschen in der Informationsgesellschaft, wobei sich diese Relevanz täglich ändern kann aufgrund veränderter Umweltbedingungen und neu bewertet werden muss.

Auch wenn sich der Konnektivismus aufgrund seines Verständnisses von Lernen von bekannten Lerntheorien, allen voran Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, abgrenzt, ist sein Status umstritten (z. B. Verhagen 2006, Kop & Hill 2008). Seine Kritiker konstatierten beispielsweise, dass sich der Ansatz wenig bis gar

nicht auf bisherige Veröffentlichungen über Lerntheorien bezieht und auch vorangegangene Arbeiten wie z. B. Wengers „communities of practice“ nicht aufnimmt (Wenger 1998) oder sich zu wenig von solchen Ansätzen unterscheidet. Verhagen (2006) kritisiert, dass viele der Ideen eher didaktische Handlungsanleitungen darstellen, denn eine fundierte Theorie. Doch während Siemens im Jahr 2005 seinen Ansatz noch als Lerntheorie bezeichnete, so hat er inzwischen davon Abstand genommen, wohl auch um diese Debatte zu vermeiden. Ein Zitat von ihm belegt, dass ihn viel stärker die praktische Umsetzung als die theoretische Debatte interessiert:

„And we were both tired of arguing about connectivism (‘is it a theory’). We decided that experiencing networked learning was important to understanding networked learning. Instead of talking connectivism, we wanted to create an experience that was essentially connectivist: open, distributed, learner-defined, social, and complex.” (Siemens 2012)

Auch wenn der Konnektivismus als Lerntheorie umstritten ist, spielt er zur Zeit eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Umsetzung neuerer pädagogischer Ansätze, in denen sich die Kontrolle vom Lehrenden hin zum autonom Lernenden verschiebt – was auch Kop und Hill (2008) trotz aller Kritik bestätigen.

Eine neue Lehr- und Lernpraxis

Mit der Didaktik und dem didaktischen Design geht die Vorstellung von der systematischen und angeleiteten Planung und Steuerung von Lernprozessen einher. Eine Mediendidaktik, die sich mit Lernprozessen beschäftigen soll, deren Rahmenbedingungen nicht oder nur in Teilen bestimmbar sind, stößt schnell an ihre Grenzen und lässt möglicherweise der Medienerziehung, also der Definition und Entwicklung entsprechender Selbstlernkompetenzen, den Vortritt. Nun ist es jedoch nicht so, dass in offenen Online-Kursen alle didaktischen Regeln außer Kraft gesetzt sind. Zwar weisen Initiatoren wie George Siemens und Stephen Downes gerne Teilnehmende darauf hin, dass MOOCs „anders“ ablaufen: „This course will be a different type of learning experience.“ (Downes/Siemens 2008) Trotzdem bewegen sich MOOCs auf einem didaktischen Kontinuum, in dem sie an bestimmte Strukturen anknüpfen, andere wiederum bewusst neu definieren:

So machen Massive Open Online Courses Lehrende nicht überflüssig, aber justieren ihre Rolle und Aufgaben neu. Sie sind weniger als Experten, Vermittler von Inhalten oder „letzte Instanz“ gefragt, sondern mehr als Moderatoren netzgestützter Konversationen und „Aushandlungsprozesse“ sowie als Schaltstellen für das Aggregieren und Weiterleiten von Informationen, die im Verlauf der netzgestützten Kommunikation entstehen. In der angelsächsischen Praxis der offenen Online-Kurse hat sich die Bezeichnung „Facilitator“ durchgesetzt. Der „Facilitator“ lenkt z. B. die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf einzelne Ideen und Konzepte; er arrangiert Ressourcen, um Konzepte zu stützen; er unterstützt Lernende in der Kommunikation und Vernetzung ihrer Beiträge, er hebt wiederkehrende Muster und Modelle in den Diskussionen und Beiträgen, weist auf erfolgreiche Diskurse im Kursverlauf hin und zeigt auch in kritischen Momenten der Online-Kommunikation Präsenz (vgl.

Cormier/Siemens 2010). Massive Open Online Courses sind insofern eine Form des betreuten Online-Lernens. In der Mediendidaktik wird diese Form der Betreuung traditionell in der Rolle des Online-Tutors oder -Coaches ausformuliert (z. B. Katzlinger 2011). Die offenen, netzwerkorientierten Strukturen eines MOOC verlangen jedoch von allen Beteiligten Kompetenzen, die bis heute nur ansatzweise definiert sind (BMBF 2010).

Die Teilnahme an einem MOOC erfolgt in der Regel freiwillig. Interesse am Thema, die Motivation zu lernen sowie die Bereitschaft, sich auf das Format eines offenen Online-Kurses einzulassen, dürfen bei den Teilnehmenden vorausgesetzt werden. Die Rollenerwartungen und Regeln, mit denen die Akteure in formalen Lernprozessen vertraut sind, müssen für das informelle und netzbasierte Lernen neu ausgehandelt werden. Das beginnt mit dem Lernenden, der mit sich selbst eine Vereinbarung über seine Ziele, seine Form der Teilnahme sowie sein zeitliches Engagement trifft. Dieser Kontrakt betrifft jedoch auch Lehrende und Mitlerner, denn ein offener Online-Kurs baut auf der Partizipation und aktiven Vernetzung der Teilnehmenden auf. Der Lehrende bietet hier Unterstützung und Orientierungshilfen an. Schwieriger wird es, wenn im Verlaufe des Kurses Engagement und sichtbare Beteiligung der Lernenden abnehmen. In formalen Bildungsprozessen steht Lehrenden eine Palette an bewährten Interventionsmöglichkeiten offen. In informellen, offenen Lernumgebungen und Online-Communities wird immer wieder festgestellt, dass nur eine kleine Gruppe der Teilnehmenden aktiv am Kursgeschehen teilnimmt, eine etwas größere Gruppe zumindest in irgendeiner Form „sichtbar“ ist, der weitaus größte Teil der Teilnehmenden jedoch „unsichtbar“ bleibt (vgl. die als ‚90-9-1-Regel‘ bekannt gewordenen Werte für Online-Communities: 90 Prozent der Teilnehmenden schauen zu, 9 Prozent tragen wenig bei, 1 Prozent sind sehr aktiv (Nielsen 2006)). Hinzu kommt eine Zahl von Teilnehmenden, die nach anfänglichem Engagement nur noch rezipierend teilnimmt oder den Kurs unbemerkt verlässt. Auf die Frage nach der Rolle des „Lurkers“, also des „passiven Zaungastes“, hat auch die Didaktik des Präsenzunterrichts keine abschließende Antwort: Lave und Wenger sehen eine legitime „peripheral participation“. (1991) Die Facilitators der MOOCs werden dagegen nicht selten in die Pflicht genommen, die Teilnehmenden zu motivieren, zu aktivieren und an die Einhaltung ihres Kontrakts zu erinnern. Folgt man Nielsen (2006), so sind Lurker einfach ein Teil von Online Communities: „The first step to dealing with participation inequality is to recognize that it will always be with us. It’s existed in every online community and multi-user service that has ever been studied.“ Gleichzeitig kann Lurking auch als ein Teil eines individuellen Entwicklungsprozess im Hinblick auf Online-Partizipation und als eine Phase im Rahmen der Online-Sozialisation gesehen werden: Als stiller Beobachter an der Peripherie macht man sich mit dem Geschehen vertraut, um sich vielleicht später stärker zu beteiligen. Lurking kann auch als eine Form der Teilnahme gesehen werden, mit der Lurker schon durch das Lesen von Beiträgen Spuren im Netz hinterlassen. Und sicherlich lernen viele Lurker auch einfach durch Beobachtung und nehmen in MOOCs wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse auch ohne eine für andere sichtbar werdende Beteiligung mit.

Die Anerkennung des informellen und non-formalen Lernens bzw. informell erworbener Kompetenzen steht schon lange auf der bildungspolitischen Agenda. Durch das stetig wachsende Angebot an frei zugänglichen Lernressourcen im Internet erhält es zusätzliche Aktualität. Auf Seiten der Teilnehmenden besteht ein großes Interesse, ihre Teilnahme an offenen Online-Angeboten, ihre Aktivitäten sowie mögliche Wissens- und Kompetenzgewinne zu dokumentieren. Gesucht wird deshalb eine Struktur, die allen Beteiligten ein gewisses Maß an Verbindlichkeit und Transparenz verspricht, ohne einen technisch-administrativen Überbau für das offene Lernen zu entwickeln. Die aktuelle Entwicklung von „Open Badges“, mit denen auch David Wiley in seinem offenen Online-Kurs experimentiert und die auch in dem unten beschriebenen Open Online-Kurs, den die Autoren 2012 durchführten, eingesetzt wurden, könnte hier eine interessante Diskussionsgrundlage bieten und die Lücke zwischen formloser Teilnahmebescheinigung und staatlich anerkannter Zertifizierung schließen (The Mozilla Foundation/Peer 2 Peer University 2012).

Empirie aus zwei Open Online-Kursen: „Zukunft des Lernens“ (2011) und „Trends im E-Teaching“ (2012)



The image shows a screenshot of the OpenCourse 2011 website. The main heading is 'OpenCourse 2011' followed by 'Zukunft des Lernens'. On the right side, there is a large, abstract, grey, cloud-like graphic. Below the heading, there is a navigation menu on the left with items like 'Willkommen', 'Idee', 'Agenda', 'Aktivitäten', 'Kursblog', 'Links', 'Veranstalter', 'Anerkennung CP', 'Impressum', and 'Kontakt'. The main content area is titled 'Agenda' and lists five weeks of the course with their respective topics. At the bottom right, there is a search bar with the text 'Suchen' and a section titled 'Letzte Artikel' with several article titles and dates.

OpenCourse 2011

Zukunft des Lernens

Willkommen
Idee
Agenda
Aktivitäten
Kursblog
Links
Veranstalter
Anerkennung CP
Impressum
Kontakt

Agenda

Stand 26.04.2011 (kurzfristige Änderungen sind möglich)

Woche 1 (2. – 8. Mai):
Warum sich etwas verändern muss.
Lern- und Bildungsvisionen

Woche 2 (9. – 15. Mai):
Nicht ohne meine Community!
Social & Networked Learning

Woche 3 (16. – 22. Mai):
Von iPads, eBooks & Virtual Classrooms.
Lerntechnologien

Woche 4 (23. – 29. Mai):
Gehen wir zu Dir oder zu mir?
Lernumgebungen/ Personal Learning Environments

Woche 5 (30. Mai – 5. Juni):
Wie mobil wird das Lernen?

Letzte Artikel

Folien zur Auswertungssession
Wissensgemeinschaften und
CorporateLearningCamp
Tools jenseits von Google...
Meine Woche im Netz: Kachelmann 2.0, die
Klarnamen-Debatte um GooglePlus usw. | KW 29
2011
Fortsetzung meiner Auswertung zu OpenCourse 2011
educamp 18.-20.11.2011 in Bielefeld

Abb. 1: Startbild des Open Online-Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011

2011 organisierten die Autoren dieses Beitrags und studiumdigitale der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main den Open Online Course „Zukunft des Lernens“ (www.opencourse2011.de), zu dem sich innerhalb von wenigen Tagen ca. 900 Interessierte anmeldeten. Der Kurs thematisierte über 14 Wochen hinweg wöchentlich ein neues Thema, welches von mobilem Lernen über spielbasiertes Lernen,

Microlearning, Medienkompetenzen bis hin zum Lernen in sozialen Netzwerken reichte.

Der wöchentliche Rhythmus und damit die Struktur des Kurses sahen wie folgt aus:

- Montags: Eröffnungsbeitrag als Newsletter und Blogpost durch die Veranstalter
- Mittwochs eine einstündige moderierte Videosession in Adobe Connect mit jeweils einem oder zwei Experten
- Freitags oder spätestens am Wochenende folgte eine Zusammenfassung der Diskussion durch die Veranstalter, welche als Blogbeitrag bereitstand und als Newsletter an die angemeldeten Teilnehmenden verschickt wurde.

Die Platzierung des Live-Events in die Mitte der Woche war bewusst gewählt, um deutlich zu machen, dass nicht Experten das Thema eröffnen, sondern die Mitwirkung der Teilnehmenden zählt: Deren Diskussion untereinander ist ein zentrales Element in dieser Form von Open Online-Kursen. Die Teilnehmenden konnten die Themendiskussion eröffnen, bevor die Expertenbeiträge erfolgten (eine Entscheidung, die auch auf früheren Untersuchungen zur Wirkung von Expertenbeiträgen in Foren gründet, in denen festgestellt wurde, dass die Beteiligung von Experten die Zahl der Teilnehmerbeiträge absenkte, vgl. Hesse & Giovis 1997; Bremer 1999).

Zu jedem Thema wurden zudem Literaturhinweise, Links auf Online-Texte und in einigen Fällen – vor den Live-Sessions – auch die Beiträge (Foliensätze oder Vortragsaufzeichnungen) der Expertinnen und Experten bereitgestellt. In jedem Fall gab es im Nachgang die Aufzeichnung der Session, so dass Teilnehmende, die live nicht dabei waren, diese auch später abrufen konnten. Abbildung 2 zeigt den Zugriff auf die zwei Formate der Live-Sessions über den Wochenverlauf:

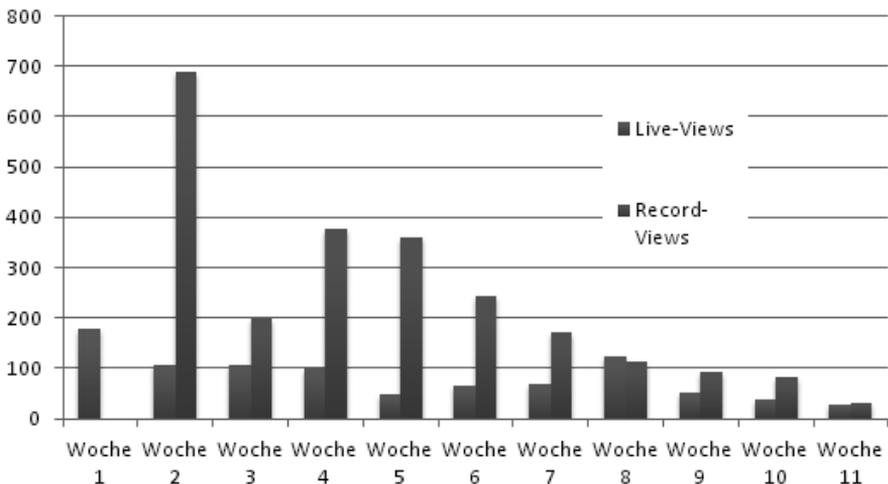


Abb. 2: Zugriff auf Live-Sitzung und Aufzeichnung im Wochenverlauf

Die bereit gestellte technische Infrastruktur bestand neben den erwähnten Live-Sessions auf der Basis von Adobe Connect und der Bereitstellung der Aufzeichnungen in einem Ustream-Kanal vor allem aus einem Blog. Ein wichtiges Element zur Umsetzung des Open Online Courses war der so genannte *Aggregator*, ein Tool, das die Beiträge der Teilnehmenden in ihren eigenen Blogs in dem Hauptblog des Kurses integrierte. Dazu meldeten die Teilnehmenden ihren Blog, den sie zum Aggregieren bereitstellen wollten, bei dem Veranstalter an und kennzeichneten ihre Beiträge mit einem so genannten *Hashtag*, in diesem Fall lautete dieser *opco11*.

Daneben brachten die Teilnehmenden selbst noch viele weitere kollaborative Tools in den Kurs ein: So wurden begleitend zum Open Course eine Online-Zeitung betrieben, Audio- und Videobeiträge bereitgestellt und Etherpads eingesetzt. Überraschenderweise war aus Sicht der Teilnehmenden, die an einer Abschlussbefragung teilnahmen Twitter das wichtigste Kommunikationsinstrument (s. Abb. 3):

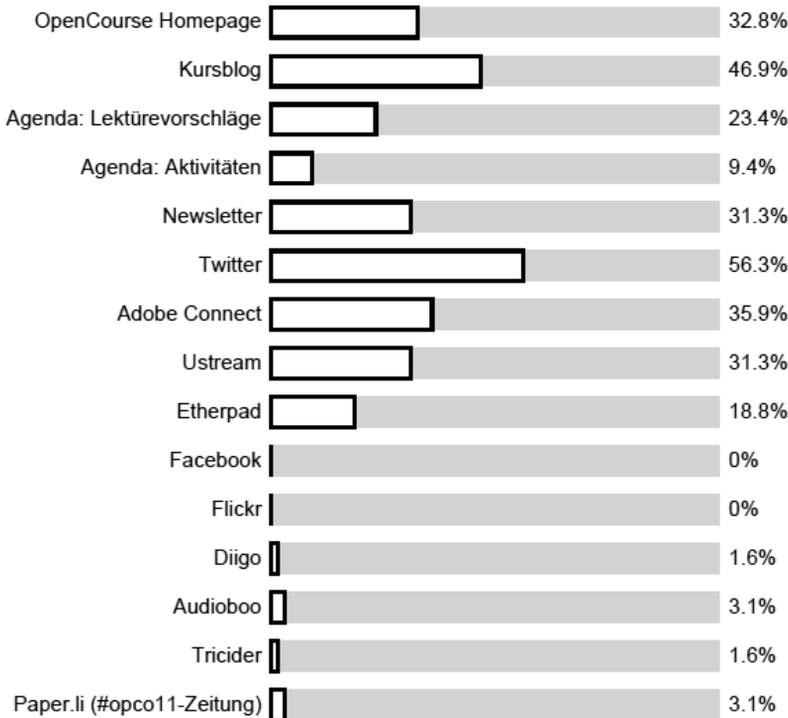


Abb. 3: Bewertung der Wichtigkeit der eingesetzten Medien im Open Online-Kurs 2011

Weitere Befragungsergebnisse gaben Aufschluss über die Zusammensetzung der Teilnehmenden (s. Abb. 4): Nur 6 Prozent der Teilnehmenden der Befragung waren Studierende, 43,5 Prozent von den 62 befragten Personen Angestellte oder Beamte

und 24,2 Prozent DienstleisterInnen im Bildungsbereich. Der Anteil der der Freiberufler lag bei ca. 14,5 Prozent.

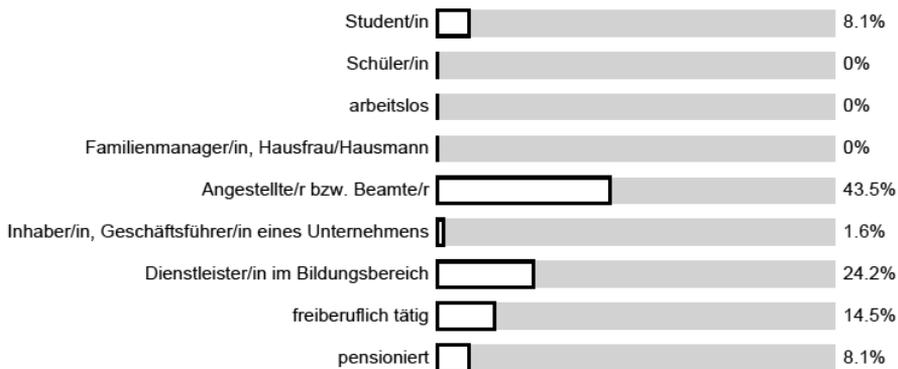


Abb. 4: Zusammensetzung der Kursteilnehmenden

Wie wurden die Teilnehmenden auf den opco11 aufmerksam? Noch vor dem Einsatz von Printwerbung im Vorfeld des Kurses hatte opco11 schon ca. 400 Anmeldungen. Dies spiegelt sich auch in den Befragungsergebnissen in Bezug auf die Bekanntwerdung des Kurses: Die meisten hatten über soziale Netzwerke von dem Kurs erfahren, 46,9 Prozent über Blogs und Twitter und ähnliche Tools, gefolgt von Freunden und Bekannten (28 Prozent) und den Blogs der Veranstalter (studiumdigitale und weiterbildungsblog.de, jeweils ca. 22-23 Prozent). Dagegen spielte Printwerbung, wie z. B. Flyer und Postkarten, eine eher untergeordnete Rolle (6 Prozent).

Im Hinblick auf ihre Motivation zur Teilnahme (hier waren Mehrfachantworten möglich) gaben ca. 74 Prozent der befragten Personen an, aus Gründen der persönlichen Entwicklung teilgenommen zu haben (45,3 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 29,1 Prozent „Trifft zu“, n=64). Das Feld „Für die berufliche Entwicklung“ kreuzten ca. 60 Prozent von 64 Personen an (33,3 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 30,2 Prozent „Trifft zu“). Für ein eigenes Studium spielte die Teilnahme an dem Kurs eher eine geringe Rolle (75,8 Prozent „Trifft überhaupt nicht zu“). Die meisten Beteiligten (84,4 Prozent) nahmen aus Spaß und Interesse teil (50 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 34,4 Prozent „Trifft zu“) und aus Interesse an dem Hauptthema des Kurses (53,1 Prozent „Trifft vollkommen zu“ und 31,3 Prozent „Trifft zu“), wogegen das Interesse am OPCO-Format etwas niedriger ausfiel. Ebenso waren die Wochenthemen und Referenten nicht ganz so ausschlaggebend für die Teilnahme wie das Gesamthema „Zukunft des Lernens“. Blickt man dagegen auf die freien Kommentare in der Rubrik „Folgendes hat mir gefallen“, so wird dort oft auch der Austausch in der Community und das Experimentieren mit dem Format und den technischen Tools explizit als motivierender Faktor während des Kursverlaufs genannt.

Interessant ist ein Blick auf die Beteiligung im Gesamtverlauf des Kurses: Während bis Woche 7 die Zugriffe auf die Aufzeichnungen und Blogbeiträge abnehmen,

so springt die Kurve ab den Wochen 8 und 9 nochmals nach oben. Dies liegt an der äußerst interaktiven Gestaltung der Live-Session durch den Referenten in Woche 8, was zu zahlreichen Diskussionsbeiträge und nachträglichen Abrufen der Aufzeichnung führte. Konkret für die Umsetzung eines solchen Kurses bedeutet dies, eine entsprechende Dramaturgie zu entwickeln, die auch in den späteren Wochen noch Überraschungen zulässt.

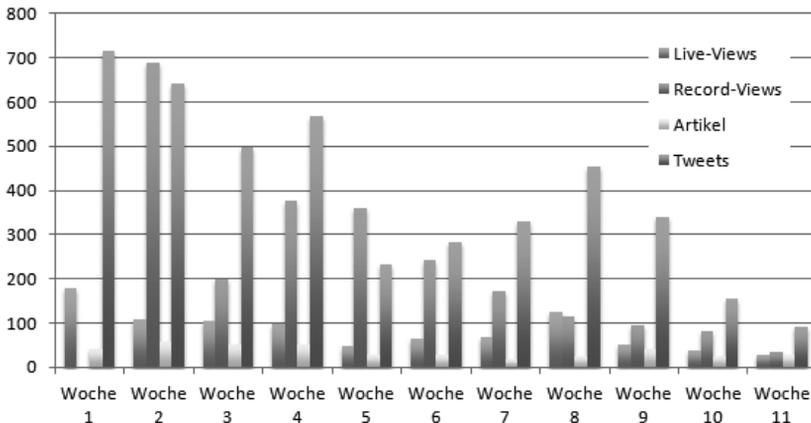


Abb. 5: Beteiligung im Kursverlauf

2012 führten das Autorenteam und studiumdigitale gemeinsam mit zwei anderen Institutionen (eTeaching.org und MultimediaKontor Hamburg) erneut einen Open Online Course durch, der sich diesmal dem Thema „Trends im E-Teaching – der Horizon Report unter der Lupe“ widmete (www.opco12.de) (s. Abb. 6).

OPCO12
 OpenCourse 16.4. - 21.7.2012
 Trends im E-Teaching
 Der Horizon Report unter der Lupe

Über OPCO12
 Kursblog
 Aktivitäten
 Programme
 Anerkennung
 Veranstalter
 Impressum

Anmeldung
 Teilnahmemotiv
 OnlineBadges
 Downloads
 FAQs

Willkommen zum OpenCourse 2012

Der OpenCourse, der unter dem Titel **Trends im E-Teaching – der Horizon Report unter der Lupe** vom 16.4. bis 21.7.2012 im Netz stattfindet, richtet sich an alle, die sich für die Entwicklung neuer Lehr-Lernformen interessieren. Er greift in einem 14-tägigen Rhythmus unter anderem die sechs Technologietrends auf, die im Rahmen des Horizon Report 2012 identifiziert wurden:

- Mobile Apps
- Tablet Computing
- Game-Based Learning
- Learning Analytics
- Gesture-Based Computing
- Internet of Things

Die Teilnahme am OpenCourse ist kostenfrei und ein Einstieg auch jederzeit möglich – also auch während des Kurses!

Ziel des Kurses
 ist, heute ermittelte technologische Trends in ihrer Wirkung für den Bildungsbereich auf den Prüfstand zu stellen. Die bildungstechnologischen Entwicklungen der letzten 40 Jahre haben gezeigt, dass viele propagierte Konzepte, Technologien und Werkzeuge schnell wieder aus der Diskussion verschwunden sind. Daher sollen auf Basis des HorizonReports in den 14 Wochen durch Diskussionen, Beiträge und Reflexionen im Netz die Fragen erörtert werden: Was kann konkret erwartet werden?

Suchen

Letzte Artikel
 PLE 2012: Im E-Learning nichts Neues
 Factbook "Open Content und Rechrastagen" - 8.11.2012 in Frankfurt/AM
 Das MOOC-Use
 Mobiles Lernen: Herbstimpulse am 5.11.2012 und DELFI-Präferenzkonferenz Stand online
 What I expect from #MOOC2012 as organizer and guide on the side

Letzte Kommentare
 Claudia Bramer bei Abschluss des OPCO12: Fraktisierung des Badges – letzte Bearbeitungsmöglichkeit bis 20.8.2012
 videogameschool bei Abschluss des OPCO12: Fraktisierung des Badges – letzte Bearbeitungsmöglichkeit bis 20.8.2012
 OpenCourse (OPCO) 2012: Online-Event zum Thema "Mobile Apps" mit PD Dr. Christoph Igel | CelTech

Abb. 6: Startseite des Open Online-Kurses 2012

In diesem Durchgang wurden einige der Erfahrungen aus 2011 aufgegriffen und versucht, diese durch Veränderungen zu verbessern:

- Die Zeitspanne wurde auf zwei Wochen je Thema verlängert, um die Taktung zu entspannen.
- Zugleich wurden Blogbeiträge im Kursblog stärker in die einzelnen Themen kategorisiert, um deren Wiederauffindbarkeit zu verbessern.
- Um Neulingen den Einstieg zu erleichtern, wurde ein Teilnehmerblog angeboten, der die Möglichkeit zum Erproben von Beiträgen unterstützen sollte. Dieser wurde jedoch so gut wie gar nicht genutzt.
- Zudem wurde die Moderation verstärkt, und es wurden weitere inhaltliche Zusammenfassungen angeboten.

Auch in der Beteiligung zeigten sich einige Verschiebungen: Während die Live-Sessions 2011 von ca. 40-60 Personen besucht wurden nahmen 2012 bis zu 180 Personen gleichzeitig an den Sessions teil (s. Abb. 7 als Beispiel einer Live-Session). Zugleich erzeugten die 900 angemeldeten Teilnehmenden in 2011 mehr Blogbeiträge (388 Postings von 111 verschiedenen Teilnehmenden) als die 1.400 Teilnehmenden in 2012 (319 Postings).



Abb. 7: Abbildung des Live-Events des OPC012

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war ähnlich wie im Kurs 2012, was in der institutionellen Verankerung der Veranstalter begründet sein kann: 27 Prozent der befragten Teilnehmenden (n = 610) sind in zentralen Hochschuleinrichtungen tätig,

27 Prozent im außerschulischen Bereich in der Bildung, 19 Prozent Lehrende an Hochschulen und 11 Prozent Lehrende an Schulen, 15 Prozent sind in der Wirtschaft, 14 Prozent selbständig/freiberuflich und 13 Prozent sind Studierende. Immerhin konnte die Zahl der studentischen Beteiligten erhöht werden, was auf die curriculare Verankerung des Kurses an einigen Universitäten zurückzuführen ist. Nur 20 Prozent der Befragten brachten Vorerfahrungen in Bezug auf die Teilnahme an einem Open Online Course mit, dagegen konnten jedoch 80 Prozent auf Erfahrungen mit Online-Lehrangeboten zurückgreifen. So waren beispielsweise 43 Prozent derjenigen, die sich an den Evaluationen beteiligten, seit 1-5 Jahren im Bereich E-Learning tätig, 43 Prozent sogar seit über 5 Jahren! Dies lässt auch Rückschlüsse auf die vor dem Kurs vorhandene Medienkompetenz der Beteiligten zu. Die Motivation zur Teilnahme spiegelt die Befragungsergebnisse aus 2011 wider, wobei die Rubrik „Spaß“ diesmal fehlte (Mehrfachnennungen waren hier möglich, n=610):

- 90 Prozent nannten „Interesse am Thema“,
- 67 Prozent „Interesse am Veranstaltungsformat“,
- 62 Prozent „Berufliche Entwicklung“,
- 12 Prozent „Bekanntheit der Veranstalter“ und
- 9 Prozent „Relevant für mein Studium“

Vergleicht man die beiden Kurse miteinander, so ergibt sich ein interessantes Bild: Auf die Frage, ob diejenigen, die sich an beiden Open Courses beteiligt hatten, einen Unterschied empfanden, antworteten über 80 Prozent zustimmend. Unterschiede, die die Teilnehmenden mitteilten, waren, dass der Kurs 2011 attraktiver war, die Teilnehmenden mehr Bezug zueinander hatten, es ein größeres Community-Feeling und mehr Interaktionsmöglichkeiten (Wiki, Etherpad) gab. Im Kurs 2012 sahen sie mehr Aktivität zu den einzelnen Themenbereichen, eine bessere Struktur und einen besseren Rhythmus durch die 2-Wochentaktung sowie eine bessere Organisation. Auch die Online-Sessions verliefen nach Ansicht einiger Teilnehmender 2012 reibungsloser – Unterschiede, die auch die Autoren, die als Veranstalter beide Kurse betreut hatten, wahrnahmen. Die Analyse dieser Unterschiede ist noch nicht abgeschlossen, erste Hypothesen liegen vor. Wir vermuten, dass Personen, die von der Neuigkeit des ersten Open Online-Kurses angezogen waren und selbst viel beizutragen hatten, 2012 nicht mehr dabei waren, da ihre Neugierde auf das neue Format befriedigt war.

Die größte Neuerung gegenüber dem ersten Kurs in 2011 lag in dem Einsatz der oben bereits erwähnten „Online Badges“, einer Form der Online-Dokumentation und des Nachweises von Kompetenzzuwächsen, die im englischsprachigen, vor allem dem amerikanischen Raum in Weiterbildungskontexten zunehmend zum Einsatz kommt. Die Badges wurden eingeführt, nachdem 900 der 1.400 angemeldeten Teilnehmenden den Wunsch nach einer Teilnahmebestätigung äußerten. Mit Hilfe der Badges konnten die Teilnehmenden ihre geplante Beteiligung drei Ebenen zuordnen. Wer den Level „Kommentator“ oder „Kurator“ erreichte, erhielt eine Teilnahmebestätigung (s. Abb. 8). Am Ende können die Teilnehmenden ihre Badges auf der eigenen Webseite oder auf der eigenen Profildatei in einem sozialen Netzwerk, wie beispielsweise XING oder Facebook, ausweisen.

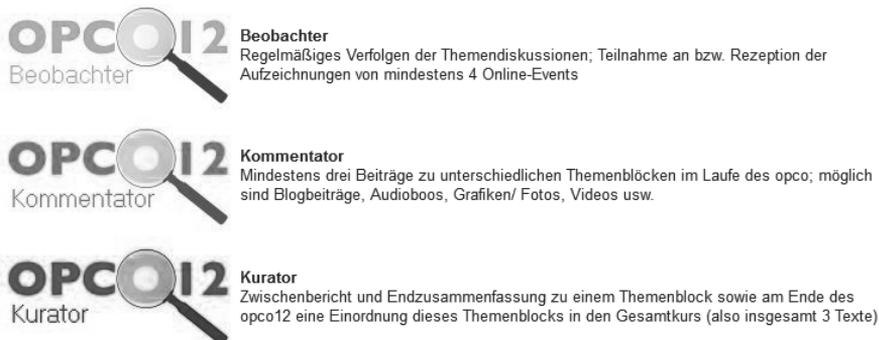


Abb. 8: Drei Ebenen der Online Badges im Open Online Course 2012

Von den 900 angemeldeten Teilnehmenden erreichten am Kursende 56 den Level „Beobachter“ (wobei hier sicherlich mehr Personen in Frage gekommen wären, sofern diese ihre Badge-Seite ausreichend gepflegt hätten), 65 den Level „Kommentator“ und 15 den des „Kurator“.

Die Frage ist, welche Wirkung der Einsatz der Badges auf das Teilnahmeverhalten hatte. Eine Interpretation ist, dass die Teilnehmenden im Kurs 2011 gänzlich aus einer inneren Motivation heraus angeregt waren, Beiträge beizusteuern. 2012 war der Motivationsbasis bei einigen die Erlangung des Badges. So waren 2012 auffällig mehr Beiträge rückblickend, einordnend und einen Themenstrang zusammenfassend, anstatt wie in 2011 neue Impulse einbringend. Diese Hypothese, wie auch die wahrgenommene höhere Vernetzung der Teilnehmenden untereinander, bleibt mit Hilfe des qualitativ und quantitativ auszuwertenden Datenmaterials noch zu verifizieren.

Zusammenfassung und Einschätzung

Die Erfahrungen mit den beiden deutschsprachigen Open Online-Kursen legen nahe, dass das Format zur Zeit noch vor allem im Spektrum von Bildungs- und Technologiethematen eingesetzt wird.¹ Die abschließende Diskussion im Kurs 2011 ergab zudem die Einschätzung, dass sich das Format nicht eignet, um bei den Teilnehmenden grundlegende Medienkompetenz aufzubauen: Die meisten brachten bereits eine gewisse Kompetenz mit und Teilnehmende ohne eigenen Blog nahmen oftmals eher beobachtend und zurückhaltend teil. Vor allem die Rolle der Veranstalter gestaltet sich, wie oben angedeutet, in den konstruktivistisch und konnektivistisch angelegten Open Online Courses neu: Sie sind eher Informationsanbieter und Moderatoren und führen weniger instruktional durch den Kurs. Auch sind die entstehenden Beiträge oftmals so zahlreich und vielfältig, dass eine inhaltliche Gewichtung und Zusammenfassung kaum möglich sind.

Zugleich bilden sich zur Zeit auch aufgrund kommerzieller Interessen MOOC-Formate heraus, die eine gewinnbringende Nutzung anstreben. Oftmals unterliegen diese Kurse didaktisch stärker instruktional angelegten Vorgaben, haben Lernziele

und erzeugen einen geringeren Austausch der Teilnehmenden untereinander. Diese Kurse werden oftmals auch als „Stanford MOOCs“ bezeichnet, aufgrund des ersten Angebots von Stanford (s. Abb. 9 in Anlehnung an Reich 2012). In diesem Kontext sind 2012 Unternehmen und Netzwerke wie Coursera, Udacity und edX entstanden, die mit großen Teilnehmerzahlen für ihre Kurse werben.²

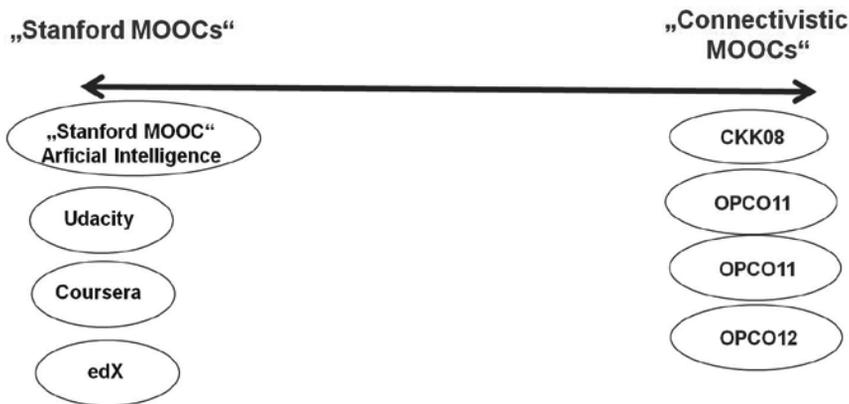


Abb. 9: Kategorisierung von MOOCs auf Basis ihres Lern(theoretischen) Ansatzes

Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage nach der Vergabe von Teilnahmebestätigungen und Zertifikaten. In der Nutzung der Online Badges liegen sicherlich Potentiale für die Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen im Weiterbildungsbereich. Zugleich stellen MOOCs für Hochschulen eine Chance dar, sich für den Weiterbildungsbereich zu öffnen und offenere Lernformen zu erproben. Doch diese Entwicklung wird nicht nur positiv gesehen. So kommentierte der in den USA im Bereich Bildungsmedien bekannte Blogger Michael Feldstein in der Online-Zeitung *Inside Higher Ed*, nachdem in dem ersten großen Stanford-MOOC mit 160.000 Teilnehmenden nicht die Universität selbst, sondern die Hochschullehrenden das Zertifikat ausstellten: „Wenn einzelne Hochschullehrende damit beginnen, die studentischen Leistungen zu zertifizieren, unterhöhlen sie damit die Rolle einer Hochschule.“³ Eine Frage, die von *Inside Higher Ed* in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgeworfen wurde, war, ob kleinere Bildungsinstitutionen überhaupt eine ausreichende Zahl an Interessierten zu einem Thema gewinnen können, um einen MOOC durchzuführen. Einen Versuch startet im Herbst 2012 der Hessische Rundfunk (hr) in Kooperation mit dem Hessischen Volkshochschulverband und unterstützt durch die beiden Autoren: Begleitend zum hr-Funkkolleg, das sich dem Thema „Wirklichkeiten 2.0“ widmet, wird ein Open Online-Kurs angeboten, der diesmal sicherlich mit Lehrerinnen und Lehrern und interessierten Hörern eine etwas andere Zielgruppe ansprechen wird und daher ein spannendes Experiment darstellt. Vor allem auch, da die Funkkollegsendungen das Live-Event ersetzen.

Ausblick

„Open“ ist längst mehr als eine einfache Zustandsbeschreibung. Es ist, auch bedingt durch die technische Vernetzung sowie das Verhalten und die Erwartungen der Nutzer, eine Bewegung, die die bildungspolitische Diskussion erreicht hat. Open Educational Resources sind Gegenstand von OECD- und UNESCO-Resolutionen wie von einzelnen landes- und hochschulpolitischen Initiativen. Mit neuen Lernformen und -formaten wie Open Courses oder Massive Open Online Courses hat diese Bewegung die Bildungs- und Lernpraxis erreicht. Aus *bildungspolitischer* Perspektive stellt sich dabei die Frage, ob nicht erst durch die Verbindung von Open Educational Resources und Open Courses eine neue Qualität des Lernens geschaffen wird, mit neuen Spielräumen des informellen und lebenslangen Lernens. Aus der *institutionellen* Perspektive sind bestehende Bildungseinrichtungen und -träger herausgefordert, sich der neuen Lernpraxis zu stellen. Immerhin eröffnen die neuen Lehr- und Lernformate die Chance, eigene Lernräume zu öffnen, die Palette an Bildungsformaten zu erweitern, neue Zielgruppen anzusprechen, ja sogar, Bildung in neuen Maßstäben zu skalieren. Dass das nicht ohne die Reflektion der jetzigen und zukünftigen Rolle im Bildungsbetrieb geht, liegt auf der Hand. Aus der *individuellen* Perspektive des Lernenden, der Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung übernimmt, eröffnet die wachsende Zahl an Selbstlernangeboten neue Möglichkeiten, sich zu informieren, weiterzubilden und zu vernetzen. Dass die Wahrnehmung dieser Möglichkeiten an verschiedene Voraussetzungen und Bedingungen geknüpft ist, wurde bereits erwähnt. Aus *mediendidaktischer* Perspektive besteht die größte Herausforderung darin, Kriterien zu entwickeln, um die Rahmenbedingungen offener Online-Kurse abzustecken, um mit Blick auf die Heterogenität der Angebote bald über eine „Typologie des offenen Online-Lernens“ zu verfügen und schließlich ein erstes Bild davon zu vermitteln, was die neue Lehr- und Lernpraxis für die beteiligten Akteure bedeutet.

Anmerkungen

- 1 Siehe den Überblick zu Beispielen von MOOCs in Wikipedia unter: [//en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course#Examples_of_MOOCs](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course#Examples_of_MOOCs)
- 2 Siehe bspw. [//chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/](http://chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/) (letzter Zugriff 10.10.12) zur Entwicklung von Geschäftsmodellen am Beispiel von Coursera und auch die Übersicht unter www.sonicfoundry.com/sites/default/files/comparison_of_mooocs_06_2012.pdf (letzter Zugriff 10.10.12), in denen die konnektivistischen MOOCs nicht einmal mehr Erwähnung finden, wie Stephen Downes in einem Beitrag auf seinem Blog beobachtet (www.downes.ca/post/58563, letzter Zugriff 10.10.12).
- 3 www.insidehighered.com/news/2012/01/24/stanford-open-course-instructors-spin-profit-company

Literatur

- Bremer, C. (1999): Die Virtuelle Konferenz „Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft“. In: C. Bremer, M. Fechter (Hrsg.). Die Virtuelle Konferenz. Neue Möglichkeiten der politischen Kommunikation, Essen: Klartext.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bonn. In: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Cormier, D. et. al. (2010): PLENK 2010. In: [//connect.downes.ca/how.htm](http://connect.downes.ca/how.htm) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Cormier, D. & Siemens, G. (2010): Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *EDUCAUSE Review*, Vol. 45, Nr. 4 (Juli/August. In: [//tinyurl.com/73uboe5](http://tinyurl.com/73uboe5) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Creative Commons (2011): The Power of Open. In: [//thepowerofopen.org/assets/pdfs/tpoo_eng.pdf](http://thepowerofopen.org/assets/pdfs/tpoo_eng.pdf) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Downes, S. (2005): E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*, 16. Oktober 2005. In: www.downes.ca/post/31741 (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Downes, S.; Siemens, G. (2008): Connectivism and Connective Knowledge Online. In: [//lrc.umanitoba.ca/wiki/Connectivism_2008](http://lrc.umanitoba.ca/wiki/Connectivism_2008) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Ehlers, U.-D. (2011): From Open Educational Resources to OpenEducational Practices. In: *eLearning Papers* 23, März 2011.
- Ehlers, U.-D. (2011): Qualität für neue Lernkulturen des „Next Generation“ E-Learning. In: Klimsa, P./Issing, L.J. (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München 2011, 2. Aufl., S. 339-356.
- Goldberg, C. (2001): Auditing Classes at M.I.T., on the Web and Free. In: *New York Times*, 4.04.2001.
- Hesse, F. W.; Giovis, C. (1997): Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren. In: *Unterrichtswissenschaft*, 25, S. 34-55.
- Holton, D. (2012): What's the „problem“ with MOOCs? *EdTechDev*, 4. Mai 2012. In: [//edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs](http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Katzlinger, E. (2011): Online-Tutoring. In: Klimsa, P./Issing, L.J. (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München 2011, 2. Aufl., S. 243-253.
- Kerres, M. (2012): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München 2012, 3. Aufl.
- Kop, R.; Hill, A. (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? In: *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 9, No 3. Online: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103 (Letzter Zugriff: 10. Juli 2012).
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.
- M.I.T. (2007): Milestone Celebration. *Unlocking Knowledge, Empowering Minds*. In: [//ocw.mit.edu/about/our-history/milestone-celebration](http://ocw.mit.edu/about/our-history/milestone-celebration) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Nielsen, J. (2006): Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute, in: Jakob Nielsen's Alertbox, 9. Oktober 2006. Online: www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).
- Quinn, C. (2012): MOOC reflections. In: *Learnlets*, 28. Februar 2012. Online: [//blog.learnlets.com/?p=2562](http://blog.learnlets.com/?p=2562) (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).
- Reich, J. (2012): Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey. In: [//blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html) (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).

- Siemens, G. (2004): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. elearnspace, 12.12.2004. In: www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Siemens, G. (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005 In: Online: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (Letzter Zugriff: 10. Juli 2012).
- Siemens, G. (2010): *Connectivism in the Enterprise*. elearnspace, 15.07.2010. In: www.elearnspace.org/blog/2010/07/15/connectivism-in-the-enterprise (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Siemens, G. (2012): *MOOCs for the win!*, in: *ELEARNSPACE*, 5. 5. 201. Online: www.elearnspace.org/blog/2012/03/05/moocs-for-the-win (Letzter Zugriff: 27. Juli 2012).
- The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University (2012): *Open Badges for Lifelong Learning*. In: [//tinyurl.com/7hhxate](http://tinyurl.com/7hhxate) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- UNESCO (2012): *2012 Paris OER Declaration*. In: [//tinyurl.com/84leccn](http://tinyurl.com/84leccn) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Verhagen, P. (2006): *Connectivism: a new learning theory?* In: [//tinyurl.com/78eq56s](http://tinyurl.com/78eq56s) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lebenslanges Lernen und öffentliche Wissenschaft im Web 2.0

Christian Spannagel, Oliver Tacke

Zusammenfassung

Öffentliche Wissenschaft bietet Menschen Gelegenheiten, nicht nur Einblicke in neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, sondern auch wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen kennen zu lernen. Wissenschaftler und Nicht-Wissenschaftler können in gemeinsamen Forschungsprojekten von den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personen profitieren. Das Web 2.0 bietet hierfür eine praktische Kommunikations- und Kooperationsbasis. Durch die Öffnung von Lehre und Forschung im Web werden dabei Anknüpfungspunkte für den gemeinsamen Austausch gebildet.

Einleitung

Unser Leben ist von Wissenschaft stark geprägt. Unzählige menschliche Errungenschaften beruhen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, und wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen gelten als effektiv in zahlreichen Problemsituationen: Sie sorgen für eine verlässliche Datengrundlage, deren Interpretation Antworten auf Fragen liefert, und sie bieten systematische Vorgehensweisen zum Lösen von Problemen. Dies spiegelt sich beispielsweise in wissenschaftsorientierten Ansätzen für die Formulierung von Schulcurricula wider, die sich neben zentralen Inhalten („structure of the discipline“) auch an wesentlichen Methoden („process as content“) der jeweiligen Wissenschaften orientieren (vgl. Zendler/Spannagel/Klaudt, 2008; Peterßen, 1998, S. 382-393). Trotz dieser herausragenden Stellung fehlt vielen Menschen der Bezug zur Wissenschaft. Deren verdeckte Alltäglichkeit sorgt dafür, dass ihr kaum Aufmerksamkeit geschenkt und vielfach nicht erkannt wird, wie lohnenswert es sein kann, sich aktiv mit ihr zu befassen.

Gerade im Sinne *Lebenslangen Lernens* kann daher festgehalten werden, dass nicht nur wissenschaftliche Ergebnisse von Bildungsinteresse sind, sondern auch die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen – ein Leben lang. Dieser Gedanke steht in der Tradition der Aufklärung in dem Sinne, möglichst vielen Menschen den Zugang zu Wissen zu ermöglichen (vgl. Faulstich, 2011, S. 18). Nun

hat aber nicht jeder die Chance zu studieren, anschließend wissenschaftlich zu arbeiten und sich gleichermaßen weiterzuentwickeln und weiterzubilden. Wie aber könnte wissenschaftliches Arbeiten allgemeiner in Situationen Lebenslangen Lernens verankert werden?

Aus lerntheoretischer Sicht lässt sich hierzu leicht eine Vision entwickeln: Im Geiste situierten Lernens (vgl. Lave/Wenger, 1991) wäre es wünschenswert, wenn Menschen, die an bestimmten wissenschaftlichen Themen interessiert sind, in echten Forschungsprozessen mitwirken und dabei mit Wissenschaftlern zusammenarbeiten. Solche Themenbereiche könnten sich beispielsweise aus dem beruflichen Arbeitskontext, aus privaten Lebenslagen oder schlicht aus Hobbys ergeben. So könnte etwa ein praktizierender (oder ehemaliger) Lehrer daran interessiert sein, an bildungswissenschaftlichen Forschungsprozessen mitzuwirken, oder ein Bankkaufmann daran, sich in Forschungsprojekte mit Bezügen zur Ökonomie einzubringen.

Aus Sicht von Wissenschaftlern (Personen, die beruflich in wissenschaftlichen Kontexten arbeiten, beispielsweise an Universitäten oder Forschungseinrichtungen) ergibt sich allerdings zunächst kein Bedürfnis, den eigenen Forschungsprozess zum Bildungsangebot für Menschen zu machen, die nicht im wissenschaftlichen Feld arbeiten. Speziell im betrieblichen Umfeld ist es aus Geheimhaltungsgründen oft gar nicht möglich, Inhalte und Vorgehensweisen für Außenstehende zu öffnen. Dennoch haben „Nicht-Wissenschaftler“ (Personen, deren Beruf nicht-wissenschaftlichen Kontexten zuzurechnen ist) auch für die Wissenschaft etwas anzubieten: reichhaltige praktische Erfahrungen in ihrem Arbeits- und Interessengebiet. Wissenschaftler und Nicht-Wissenschaftler können ihre jeweilige Expertise in gemeinsame Forschungsvorhaben einbringen und voneinander profitieren. Die „Praktiker“ lernen die Arbeitsweise der Wissenschaft kennen, und die Wissenschaftler machen Bekanntschaft mit der ihnen oft nicht vertrauten Perspektive der Praxis (vgl. Spannagel, im Druck). Es ergeben sich transdisziplinäre Projekte im Sinne der Mode-2-Wissensproduktion (vgl. Gibbons et al., 1994). Ihr Nutzen für die Wissenschaft wird von einigen Kritikern zwar vehement angezweifelt (vgl. Kieser/Leiner, 2012), jedoch zeigen Beispiele, dass Gruppen von Amateuren sogar selbständig bedeutsame Erkenntnisse gewinnen können, wenn ihnen Ressourcen und angemessene Rahmenbedingungen bereitgestellt werden (vgl. Nielsen, 2012, S. 133-142). Darüber hinaus bietet die Mitwirkung von Praktikern in Forschungsprojekten die Chance, dass Ideen, die in reinakademischen Kontexten geboren wurden, sich bereits in ihrem Entstehungsprozess der Relevanzfrage der Praxis stellen müssen (vgl. Martin, 2008; Spannagel, 2012).

Schwierigkeiten bei einem solchen Unterfangen ergeben sich speziell aus der Tatsache, dass Wissenschaftler und Nicht-Wissenschaftler mit ähnlichen Interessen auch zueinander finden müssen. Im „echten Leben“ wirft dies größere Probleme auf, denn Angebot und Nachfrage sind regional begrenzt, besonders bei Nischenthemen. Gibt es zu wenige Überschneidungen, lohnt sich die Unternehmung nicht. Im Internet hingegen lassen sich viel mehr Menschen für das eigene Angebot erreichen. Die Wahrscheinlichkeit, auch auf exotischen Gebieten Partner zum Austausch zu finden, liegt ungleich höher (*designed serendipity*, vgl. Nielsen, 2012, S. 26-28). Es stellt sich weniger die Frage, ob das Angebot überhaupt auf Nachfrage trifft, sondern lediglich,

wie beide zueinander geführt werden können – ein Phänomen, das in der Betriebswirtschaftslehre unter dem Begriff „Long Tail“ bekannt ist (vgl. Anderson, 2009, S. 192-194).

Entsprechende Möglichkeiten bieten insbesondere neuere Internet-Entwicklungen wie Web-2.0-Umgebungen und Social Media. Das Grundprinzip der Reziprozität gebietet es dort, dass Personen eigenes Wissen preisgeben (beispielsweise durch das Bloggen über bestimmte Themen oder durch das Ablegen von Lesezeichen in Social-Bookmarking-Diensten), dadurch von anderen Menschen mit ähnlichen Interessen gefunden werden können und so eine kommunikative Basis für die Zusammenarbeit entsteht. Unverzichtbare Voraussetzung dabei ist allerdings, dass sowohl Wissenschaftler als auch Nichtwissenschaftler sich auf diese Situation einlassen und sich öffnen (vgl. Tacke, 2010, S. 41-42).

Öffentliche Wissenschaft im Web 2.0

Für Wissenschaftler bedeutet dies, Einblicke in den eigenen wissenschaftlichen Arbeitsprozess zu bieten und andere daran teilhaben zu lassen. Öffentliche Wissenschaft betrifft dahingehend nicht nur die allgemeinverständliche Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse (zum Beispiel in populärwissenschaftlichen Zeitschriften oder TV-Sendungen; vgl. auch Faulstich, 2006), sondern bereits die Abläufe der wissenschaftlichen Wissensproduktion transparent zu gestalten. In der „alltäglichen Arbeit“ des Wissenschaftlers kann ersteres tendenziell mit der Öffnung von Lehre in Zusammenhang gebracht werden, letzteres mit der Öffnung von Forschungsprozessen.



Abbildung 1: Beispiel eines Vorlesungsvideos auf YouTube, abrufbar unter www.youtube.com/pharithmetik (Stand: 24.9.2012)

Wissenschaftler, zu deren Aufgabe neben der Forschung auch die Lehre gehört, können ihre Lehrveranstaltungen beispielsweise durch die Bereitstellung von Vorlesungsvideos im Internet öffnen. Hierdurch ermöglicht man Menschen auch ohne entsprechende formale Qualifikation (Hochschulzugangsberechtigung), sich in entsprechende Themen einzuarbeiten und sich durch den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen weiterzubilden. Zahlreiche Beispiele für frei zugängliche Videos finden sich im Netz (vgl. z. B. Loviscach, 2011; Fischer/Spannagel, 2012; vgl. auch Abbildung 1). Die Bereitstellung solcher Filmbeiträge muss dabei nicht nur „selbstloser Service“ des Wissenschaftlers für die Öffentlichkeit sein, sondern kann auch die Veränderung der Hochschullehre anstoßen: So schauen sich im Modell des „inverted classroom“ auch die Studierenden vor Ort die Videos im Internet an – und zwar in Vorbereitung auf die eigentliche Vorlesung, die dann besser „Plenum“ genannt wird. Dadurch wird in der Präsenzphase mehr Raum für Fragen, Diskussionen und Interaktionen geschaffen (vgl. Lage/Platt/Treglia, 2000; Handke/Sperl, 2012; Fischer/Spannagel, 2012).

Eine weitere Möglichkeit der Öffnung von Lehre besteht im Angebot offener Kurse („open course“), wie dies beispielsweise beim „Open Course 2011 bzw. 2012“ (vgl. Bremer/Robes in dieser Ausgabe) oder beim „Open Course Workplace Learning 2011“ (vgl. Moskaliuk, 2012) der Fall war. Offene Kurse gehen über die Bereitstellung von Vorlesungsvideos hinaus, da hier Lernende innerhalb und außerhalb der Hochschule vernetzt werden und miteinander lernen (vgl. auch Spannagel/Schimpf, 2009). Teilnehmende von außen können dabei zwar in der Regel keine formale Qualifikation erwerben, es wird ihnen aber ermöglicht, aktiv am Lerngeschehen zu partizipieren.

Der Forschungsprozess kann geöffnet werden, indem soziale Medien in die tägliche Forschungsarbeit integriert werden. Der Wissenschaftler kann Lesezeichen per social bookmarking ablegen (und nicht privat in seinem Webbrowser), er kann ein öffentliches Lab-Notebook in einem Wiki führen und dort Notizen eintragen (siehe Abbildung 2), er kann in einem etherpad „brainstorming“ betreiben, er kann einzelne Gedanken twittern oder längere Gedankengänge bloggen. Die zur Verfügung stehenden Werkzeuge sind vielfältig und für ganz unterschiedliche Zwecke geeignet. Allen ist jedoch gemein, dass Inhalte nicht privat vorgehalten werden, sondern öffentlich allen Interessierten zugänglich sind. Dabei können alle Schritte des Forschungsprozesses für andere zugänglich gemacht werden (vgl. Mietchen, 2012): Forschungsideen können online aufgeschrieben und mit anderen diskutiert werden, die erhobenen Rohdaten können zum Download bereit gestellt werden, und wissenschaftliche Artikel können online unter Beteiligung auch von Nicht-Wissenschaftlern geschrieben werden.

Darüber hinaus können im Sinne forschenden Lernens Studierende, die an Forschungsvorhaben arbeiten, mit Menschen außerhalb des Wissenschaftsbetriebs zusammenarbeiten. Dies steht in direktem Zusammenhang mit dem *Shift from teaching to learning*, welcher der Ermöglichungsdidaktik zugeordnet werden kann (vgl. hierzu speziell in der Erwachsenenbildung etwa Siebert, 2009, S. 94): Der Dozent vermittelt weniger Inhalt, sondern betreut die Lernenden bei der Durchführung eigener Projek-

te. Im Lichte Öffentlicher Wissenschaft bedeutet dies, dass die *Lernenden* nicht unbedingt *Studierende* sein müssen, gerade wenn Praktiker in Prozesse involviert sind. Als Beispiel sei ein Seminar im Fach Betriebswirtschaftslehre genannt, in dessen Rahmen schriftliche Hausarbeiten in einem frei zugänglichen Wiki angefertigt wurden und es ausdrücklich erwünscht war, dass Unternehmensangehörige sich daran beteiligen (vgl. Tacke/Hobus, 2010, S. 21).

The image shows a screenshot of a Wikiversity profile page for the user 'Benutzer:O.tacke'. The page layout includes a header with navigation tabs (Benutzerseite, Diskussion, Lesen, Bearbeiten, Versionsgeschichte) and a search bar. On the left, there is a sidebar with the Wikiversity logo and a list of navigation links: Hauptseite, Letzte Änderungen, Campus, Schule, Cafeteria, Bibliothek, Spenden, Hilfe, Glossar, and a 'Werkzeuge' section with links to 'Links auf diese Seite' and 'Änderungen an'. The main content area displays the user's name 'Benutzer:O.tacke' and a welcome message in German: 'Lieber Besucher, herzlich willkommen auf meiner Profiseite in der Wikiversity! Sie soll mein kleiner Beitrag zum Thema Öffentliche Wissenschaft sein. Darunter verstehe ich zum einen, ein bisschen Transparenz in wissenschaftliche Vorgänge für Jedermann zu bringen. Meist lernt man als Interessierter ja bloß die Ergebnisse kennen, nicht aber die Entstehungswege oder die Menschen dahinter. Zum anderen heißt öffentliche Wissenschaft aber auch, an gewissen Stellen am Forschungsprozess teilhaben zu können, sei es bloß durch Diskussionen oder auch durch Übernahme von Teilaufgaben.' Below the text, there is a photo of Oliver Tacke and a caption 'Oliver Tacke'. At the bottom of the profile, there is a note: 'Aufmerksam wurde ich auf das Thema Öffentliche Wissenschaft/Open Science über einen Podcampus-Beitrag von Christian Spannagel. Wer mehr Informationen über mich benötigt, kann zum Beispiel in meinen Lebenslauf schauen oder mich bei Fragen auch gerne direkt kontaktieren.'

Abbildung 2: Öffentliches Lab Notebook des Autors Oliver Tacke in wikiversity, abrufbar unter [//de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:O.tacke](http://de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:O.tacke) (Stand: 24.9.2012)

Öffnung auch von Einrichtungen der Erwachsenenbildung?

Auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen können sich durch eine stärkere Öffnung diesem Prozess anschließen. So können im Rahmen von VHS-Kursen die Teilnehmer für bestimmte Lernschritte soziale Medien nutzen. Diese Öffnung kann zur Einbindung anderer Personen (auch Wissenschaftler) in die Lernprozesse führen. Es ist beispielsweise denkbar, dass Teilnehmer eines Geschichtskurses über ihre Gedanken bloggen und dabei ein Netz mit einem Geschichts-Seminar an der Universität bilden. Speziell ältere Teilnehmer der VHS-Kurse können so vielleicht sogar selbst erlebte Geschichte einbringen und wertvolle Informationen liefern, die aus Forschungssicht interessant sind.

Lehrende können zudem Vortragsaufzeichnungen und sonstige Bildungsmedien vielen Menschen online zur Verfügung stellen, die nicht am Kurs „offline“ teilnehmen. Kritiker werden einwerfen, dass eine Öffnung von VHS-Kursen nicht in demselben Maße erfolgen kann wie die Durchführung von Open Courses an den Hochschulen, weil andere Finanzierungsmodelle zu Grunde liegen und die kostenlose Bereitstellung von Lernmaterialien für Volkshochschulen ein größeres wirtschaftliches Risiko darstellt. Dem muss entgegen gehalten werden, dass immer mehr freie Lernmaterialien („open educational resources“) auch ohne Zutun der Volkshochschulen entstehen und dadurch eine freie, kostenlose Konkurrenz bilden. Diese Tendenz muss sowohl Volkshochschulen als auch Universitäten deutlich machen, dass sie sich

auf andere Qualitäten besinnen und einen Mehrwert zu freien Bildungsmedien bietet müssen: die Schaffung von Diskussions-, Beratungs- und Betreuungsszenarien, ähnlich wie dies im „inverted classroom“ der Fall ist.

Die Einsatzmöglichkeiten für öffentliche Wissenschaft in der Erwachsenenbildung beschränken sich jedoch nicht auf VHS-Kurse, auch eine Verflechtung mit beruflicher Weiterbildung in Unternehmen scheint denkbar. Gerade in einer Wissensgesellschaft, die sich durch Vernetzungen mit anderen Menschen und eine außerordentliche Bedeutung von Wissenskapital auszeichnet (vgl. Wüstner, 2006, S. 16), kann der Kontakt zur Hochschule nicht nur individuelle Bildungschancen für Mitarbeiter eröffnen, sondern letztlich der gesamten Sozialstruktur zu Gute kommen. Es bestünde im Rahmen Öffentlicher Wissenschaft nicht bloß unmittelbarer Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen, es würden ebenfalls Einblicke in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen gewährt und diese gar selbst vollzogen. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Ansatzes wäre zwar, dass Unternehmen ihren Angestellten ausreichend Zeit einräumen, um sich an öffentlicher Wissenschaft zu beteiligen, doch sie können dies flexibler handhaben als etwa bei formalen Weiterbildungsveranstaltungen in Präsenzphasen. Durch die oft asynchrone Kommunikation im Internet gewinnen sie Souveränität über Zeit und Ort. Mitarbeiter müssen sich nicht notgedrungen zu einem bestimmten Termin in einem bestimmten Raum einfinden und just dann beteiligen, sie können ihre Beteiligung vielmehr selbst steuern und ihrer Lebenswirklichkeit anpassen.

Grenzen

Sicher ist eine Öffnung des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses nicht in allen Wissenschaftszweigen und wissenschaftlichen Arbeitsfeldern in derselben Art und Weise möglich. In vielen Bereichen sind Arbeiten unter Umständen patentrelevant oder müssen aus sonstigen Gründen geheim gehalten werden. Nichtsdestotrotz bedeutet Öffentliche Wissenschaft im oben genannten Sinne nicht, alle Aktivitäten in naiver Weise öffentlich zu machen und ständig online zu sein. Darüber hinaus können sich auch Wissenschaftler, die Stillschweigen über ihren Forschungsprozess bewahren müssen, in anderen Bereichen öffnen (wie beispielsweise der Lehre oder in Randbereichen ihrer Forschung). Das Problem der Geheimhaltung gilt gleichsam auf Seiten von Unternehmen, die besorgt sein könnten, dass betriebliches Wissen ihrer Mitarbeiter ungewollt nach außen dringt.

Öffentliche Wissenschaft im Web ist darüber hinaus ein „hartes Geschäft“. Diskussionen sind oft nicht zielführend, und man muss sich gelegentlich auch mit abseitigen Beiträgen und Kommentaren auseinandersetzen. All das kostet Zeit, und diese Zeit werden Wissenschaftler nur investieren, wenn sie auch einen Nutzen darin sehen, Nichtwissenschaftler einzubeziehen. Diese Erwägung bleibt jedem Wissenschaftler selbst überlassen.

Zeit für die Öffnung kann unter anderem durch die Änderung der Priorisierung wissenschaftlicher Tätigkeiten gewonnen werden. Hierzu zählen solche, die letztlich weniger dem Erkenntnisgewinn gewidmet sind, sondern der persönlichen Karriere,

beispielsweise das Schreiben vieler (auch oft redundanter) Veröffentlichungen, das Einwerben möglichst zahlreicher Drittmittelprojekte und die Betreuung von Doktoranden in so großer Zahl, dass man von Betreuung gar nicht mehr sprechen kann. Diese Handlungen folgen natürlich den Bedingungen des Wissenschaftssystems. Insofern muss die Öffnung der Wissenschaft auch mit einer Änderung der Wissenschaftskultur einhergehen (vgl. Spannagel, 2012).

Weitere Grenzen finden sich besonders in der betrieblichen Weiterbildung. In Projekten der Öffentlichen Wissenschaft wird wohl nur selten exakt das angeboten, was etwa ein Unternehmen konkret als Schulungsbedarf seiner Mitarbeiter ansieht. Eine gezielte Fortbildung, etwa für ein spezielles, klar und eng umrissenes Thema, kann nicht ersetzt werden und erfordert andere Herangehensweisen. Einschränkungen wird es zudem in der oft wichtigen Frage der Zertifizierung geben. Obwohl es theoretisch bei formalen Lehrveranstaltungen mit Anbindung an die Außenwelt möglich sein sollte, über den Weg eines Gasthörerscheins auch Externen einzelne Leistungen zu bescheinigen, wird dies nicht immer gelingen. Bei Forschungsprojekten scheidet dieser Weg gänzlich aus. Interessant wird es sein, wie sich in diesem Zusammenhang die Diskussion um „Open Badges“ entwickeln wird. Die von Bildungseinrichtungen oder auch von informellen „Communities“ vergebenen Auszeichnungen sollen sowohl für Erbrachtes loben als auch die Ergebnisse von Lernprozessen sichtbar machen und Fähigkeiten bestätigen (vgl. Goligoski, 2012, S. 3).

Fazit und Ausblick

Viele Formulierungen in diesem Beitrag sind mit „kann“ und „könnte“ versehen. Dies ist Absicht und mit Bedacht geschehen – denn vieles sind Ideen, die zwar einzeln erprobt wurden, aber aus unserer Sicht noch umfangreicher empirischer Untersuchung bedürfen. Das „social web“ ist relativ neu, langjährige Erfahrungen in dieser Form Öffentlicher Wissenschaft liegen noch nicht vor. Einige erste Beispiele sind aber vielversprechend (vgl. Martin, 1998; Spannagel/Schimpf, 2009; Bremer/Robes in diesem Band; Moskaliuk, 2012; Nielsen, 2012).

Folgt man den Gedanken des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Schmidt, können durch die Öffnung wissenschaftlicher Arbeitsprozesse und die Integration von Praktikern in den Forschungsprozess auf der einen Seite Wissenschaftler ihrer sozialen Verantwortung nachkommen, nicht losgelöst vom Geschehen der Welt zu forschen (vgl. Schmidt, 2011); man würde es umgangssprachlich wohl mit „nicht die Bodenhaftung verlieren“ umschreiben. Auf der anderen Seite bleibt ein gesellschaftlich reflektierter Wissenschaftstransfer eine unverzichtbare Bedingung für zivilisatorischen Fortschritt (vgl. Faulstich, 2011, S. 157), der durch eine entsprechende Öffnung der Wissenschaftswelt nachgekommen werden kann.

Eine stärkere Verankerung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen und auch eine Etablierung einer wissenschaftlichen Grundhaltung in der Gesellschaft führen letztlich auch zu einer Redefinition des Begriffs des Wissenschaftlers. Es ist dann nicht mehr so, dass sich Wissenschaftler und Nichtwissenschaftler begegnen, sondern vielleicht mehr „Berufswissenschaftler“ und „Hobbywissenschaftler“. Menschen, die

nicht in wissenschaftlichen Berufsfeldern tätig sind, können dann ebenso gute Wissenschaftler sein wie gute Köche, Tänzer oder Gärtner. Gemeinsam können sie mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen dazu beitragen, das Wissen über die Welt transdisziplinär als Ganzes zu erweitern: „Wo der Brodgelehrte trennt, vereinigt der philosophische Geist.“ (Schiller, 1789, S. 8).

Die (Weiter-)Entwicklung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen erfolgt dabei nicht im Sinne eines formalen Lernarrangements, sondern eher beiläufig: Menschen außerhalb des Wissenschaftsbetriebs erfahren in gemeinsamen Projekten, wie Wissenschaftler arbeiten, und unwissenschaftliche Herangehensweisen werden in gemeinsamen Diskussionen identifiziert. Letztlich müssen auch nicht alle zu „Wissenschaftsexperten“ werden – es ist bereits viel erreicht, wenn die Gesellschaft „ein Stück wissenschaftlicher“ wird.

Literatur

- Anderson, C. (2009): *The Long Tail*. München.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung*. Bielefeld.
- Fischer, M./Spannagel, C. (2012). Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In: Desel, J./Haake, J. M./Spannagel, C. (Hrsg.): *DeLFI 2012 – Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.*, Bonn, S. 225–236.
- Goligoski, E. (2012): *Motivating the Learner: Mozilla's Open Badges Program*. Access to Knowledge. In: *A Course Journal* 4, H. 1, https://www.stanford.edu/group/opensource/cgi-bin/showcase/ojs/index.php?journal=AccessToKnowledge&page=article&op=view&path_Prozent5B_Prozent5D=217&path_Prozent5B_Prozent5D=211 (zuletzt abgerufen am 10.06.2012).
- Handke, J./Sperl, A. (2012): *Das Inverted Classroom Model*. Begleitband zur ersten deutschen ICM Konferenz. München.
- Kieser, A./Leiner, L. (2012): *Collaborate With Practitioners: But Beware of Collaborative Research*. In: *Journal of Management Inquiry* 21, H. 1, S. 14–28.
- Lage, M. J./Platt, G. J./Treglia, M. (2000): *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*. In: *The Journal of Economic Education* 31, H. 1, S. 30–43.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York.
- Lovisach, J. (2011): *Mathematik auf YouTube: Herausforderungen, Werkzeuge, Erfahrungen*. In: Rohland, H./Kienle, A./Friedrich, S. (Hrsg.): *DeLFI 2011 – Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.*, Dresden, S. 91–102.
- Martin, J.-P. (1998): *Forschungshomepage – Homepageforschung*. In: Piepho, H.-E./Kubanek-German, A. (Hrsg.): „I beg to differ“ – Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. *Festschrift für Hans Hunfeld*. München, S. 205–213.
- Martin, J.-P. (2008): *Optimierung von Uniangebot*: [//de.wikiversity.org/w/index.php?title=Benutzer:Jeanpol/Optimierung_von_Uniangebot&oldid=99980](http://de.wikiversity.org/w/index.php?title=Benutzer:Jeanpol/Optimierung_von_Uniangebot&oldid=99980) (zuletzt abgerufen am 13.06.2012).

- Mietchen, D. (2012): Wissenschaft zum Mitmachen, Wissenschaft als Prozess: Offene Wissenschaft. In: Herb, U. (Hrsg.): Open Initiatives: Offenheit in der digitalen Welt und Wissenschaft. Saarbrücken.
- Moskaliuk, J. (2012): Open Course Workplace Learning 2011 – Offene Bildung zwischen Universität und Praxis-Community. URL: www.wissenmaldrei.de/ocwl11_konzept/ (zuletzt abgerufen am 13.06.2012).
- Nielsen, M. (2012): Reinventing Discovery. The New Era of Networked Science. Princeton.
- Peterßen, W. H. (1998): Handbuch Unterrichtsplanung, 8., überarb. u. erw. Aufl. München.
- Schiller, F. (1789): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Jena.
- Schmidt, H. (2011): Verantwortung der Forschung im 21. Jahrhundert.; www.mpg.de/990353/Verantwortung_der_Forschung (zuletzt abgerufen am 06.06.2012).
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Augsburg.
- Spannagel, C. (2012): Die sieben Todsünden eines Wissenschaftlers. In: Ludwig, M./Kleine, M. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2012, Münster, S. 41-48.
- Spannagel, C. (im Druck): Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Nomen est omen? Erscheint in Erwägen Wissen Ethik.
- Spannagel, C./Schimpf, F. (2009): Öffentliche Seminare im Web 2.0. In: Schwill, A./Apostolopoulos, N. (Hrsg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. Workshop-Band. Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI 2009. Berlin, S. 13-20.
- Tacke, O. (2010): Open Science 2.0: How Research and Education can benefit from Open Innovation and Web 2.0. In: Bastiaens, T. J./Baumöl, U./Krämer, B. J. (Hrsg.): On Collective Intelligence, Berlin, Heidelberg, S. 37-48.
- Tacke, O./Hobus, B. (2010): Learning to integrate knowledge: experiences with public wikis in academic seminars. In: Learning Technology 12, H. 33, S. 21-23.
- Wüstner, K. (2006): Arbeitswelt und Organisation. Wiesbaden.
- Zendler, A./Spannagel, C./Klaudt, D. (2008): Zur Kombination von Inhalts- und Prozesskonzepten für den Informatikunterricht: eine empirische Grundlegung. In: Notes on Educational Informatics – Section A: Concepts and Techniques 4, H. 2, S. 1-18.

Neue Medien im Hessencampus – ein Praxisbericht

Christoph Köck

Zusammenfassung

Seit dem Jahr 2010 führt das hvv-Institut des Hessischen Volkshochschulverbandes in Kooperation mit studiumdigitale der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main das landesweite Projekt „Neue Medien im Hessencampus“ durch. Hessencampus-Initiativen (HC) sind Verbünde aus Volkshochschulen, Berufsschulen, Schulen für Erwachsene (Abendgymnasien) und anderen Bildungseinrichtungen, die in Hessen regionale Bildungsk Kooperationen eingehen und insbesondere in den Feldern des Übergangsmanagements, der Bildungsberatung sowie des selbstgesteuerten Lernens aktiv sind. Die Maßnahme wird seit Ende 2010 als „HC-Leitprojekt“ vom Hessischen Kultusministerium finanziell unterstützt, das hvv-Institut ist vor allem mit Personalressourcen beteiligt. Ein wichtiger Partner der Projektallianz ist zudem der HC Frankfurt am Main.¹

Zielrichtung

Dass der Einsatz von Internet flankierten Lernarrangements an Bedeutung gewinnt und auch für die Erwachsenenbildung eine Bereicherung ihres Angebots darstellt, ist mittlerweile – und nach teilweise sehr zähen Implementierungsbemühungen in den „Nuller Jahren“ – eine gesicherte und weitgehend akzeptierte Haltung unter den Entscheidungsträgern.

Der „point of no return“ scheint als allgemeine Wegmarke akzeptiert zu sein, so dass die persistent argumentierenden Bedenken (Lernen mit dem Internet führt zur sozialer Isolation, ist technisch nicht ausgereift, ist pädagogisch kaum weiterführend, kostet zu viel Geld und Arbeit, ist unsicher und rechtlich gesehen waghalsig, ist gesundheitsschädlich, führt zur Informationsflut) nun allmählich abebben, und dies nicht aus Resignation, sondern aufgrund von guter Praxis aus der Welt des Internetlernens. Zudem setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass analoge und digitale Welten heute nicht mehr als voneinander trennbaren Lebenswirklichkeiten beschreibbar sind.

Die Mehrwerte des Einsatzes neuer Medien und vor allem von so genannter „Blended Learning-Szenarien“ liegen zum einen in der flexiblen organisationalen Ge-

staltung von Angebotsformen. Es eröffnen sich neue Möglichkeiten von Erreichbarkeit und Verfügbarkeit in erwachsenenpädagogischen Lernkontexten, vor allem auch in ländlichen Regionen oder für Teilnehmende mit wenig Zeit für Präsenzsitzungen. Zum anderen werden mit Blended Learning-Angeboten kognitive und pädagogische Prozesse (durch Visualisierungen, Animationen, Simulationen) sowie die Betreuung und Organisation von Selbstlernphasen durch online Lernangebote unterstützt. Intendiert wird darüber hinaus die Integration informeller Informations- und Lernprozesse in formale Bildungsprozesse.

Landesweite Strukturen zu schaffen, die es den beteiligten Institutionen ermöglichen, Internet gestützte Pädagogik sinnvoll einzusetzen, ist die Mission des Neue Medien-Projektes in Hessen. Dieses Unterfangen ist keine Angelegenheit von einem Semester, es sind dazu systematische Aufbau- und Transferarbeiten notwendig, sowohl in technischer, in pädagogischer wie auch in ökonomischer Hinsicht. Zusammenfassend geht es (in der Reihenfolge) um die Etablierung

1. einer technischen Infrastruktur, mit deren Hilfe Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen komfortablen und sicheren Zugang zu den neuen Lernformen erhalten;
2. von Qualifizierungen für die Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen der Bildungseinrichtungen, konkret um die Ausarbeitung von Multiplikatorenkonzepten und um deren Durchführung, Evaluation und Fortentwicklung;
3. von Interessensgemeinschaften (Communities), die sich überinstitutionell in fachlich orientierten Online- Netzwerken zusammen finden, dort miteinander diskutieren, und perspektivisch auch (Contents) miteinander austauschen
4. von Geschäftsmodellen, die die HC-beteiligten Institutionen in die Lage versetzen, langfristig mit eigenen ökonomischen Ressourcen Blenden-Learning-Angebote zu realisieren.

Technik basierte Pädagogik muss nicht technisch sein

Sich mit einer Form der „Technik basierten Pädagogik“ auseinanderzusetzen, die Lernen mit dem Internet so ermöglicht, dass individualisiertes, selbstgesteuertes und gleichzeitig kollaboratives Lernen stattfindet, erscheint zunächst als janusköpfiges Unterfangen. Und doch sind die technischen und pädagogischen Konzepte, die dies ermöglichen, relativ weit fortgeschritten. Der „Markt“ bietet heute einiges an tauglichen Lernmanagementsystemen (LMS), so dass Bildungseinrichtungen oftmals die Qual der Wahl haben. Kriterien wie „Usability“ (Nutzungsfreundlichkeit), Verbreitung im Bildungsmarkt und (Folge-)Kosten sind zumeist die entscheidenden Einführungs-Kriterien. Das Projekt Neue Medien im Hessencampus hat sich für eine Doppellösung entschieden, die zwei Schwerpunkte setzt: erstens im Hinblick auf die Funktionalität „Einsatz in andragogischen Lernkontexten“ und zweites im Hinblick auf die Funktionalität „Kommunikation und Community-Bildung“.

Für den ersten Aufgabenbereich wurde das LMS „Moodle“ gewählt. Diese Lernsoftware ist derzeit weltweit in ca. 80.000 Bildungseinrichtungen (Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung) im Einsatz, auch einige größere Unternehmen nutzen sie als Lernplattform für ihre betriebliche Fortbildung. Moodle ist mediendidaktisch

betrachtet heute sehr weit fortgeschritten: die Software stellt sinnvolle Lerntools zur Verfügung, regelmäßige Updates sorgen für die Anbindung an neue Entwicklungen der (Moodle-)Internetgemeinde. Gängig sind die Nutzung der Lerntools „Forum“, „Chat“, „Aufgabe“, „Datei/Bild/Video hochladen“, „Feedback“ und „Umfrage“. Weniger verwendet werden Werkzeuge wie „Datenbank“, „Buch erstellen“ oder „Journal anlegen“. Moodle bietet heute die Möglichkeit, die Lerncontents von Drittanbietern einzubinden, z.B. Sprachinhalte von Unternehmen wie Auralog, Digital Publishing, Hueber oder Klett. Viele dieser Verlage produzieren spezifische Kurse, die von Beginn an „moodlefähig“ sind. Ein stark differenzierbares Rechtssystem erlaubt, es, unterschiedliche Rollen im Online-Kurs einzunehmen (z.B. als Dozent/in, Teilnehmer/in oder auch nur als Beobachter/in).

Das Projekt Neue Medien im Hessencampus stellt den beteiligten Bildungseinrichtungen Moodle in zwei Varianten zur Verfügung: werden erst wenige online begleitete Kurse durchgeführt, können die Hessencampus-Initiativen auf einer gemeinsamen Instanz (Instanz meint die technische Online-Kurs-Verwaltungseinheit) eine erste Erfahrungen sammeln. Bei einer größeren Anzahl von Lernangeboten ziehen die Einrichtungen auf eine eigene Instanz um. Wichtig ist dabei, dass die Teilnehmer/innen ihr „persönliches Lernmoodle“ visualisiert bekommen – unabhängig davon, ob sie in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen oder auf unterschiedlichen Instanzen registriert sind (PLE- Personal Learning Environment).

Nach den ersten Erfahrungen zeigte sich, dass Moodle primär als Lernplattform und nicht – wie eingangs erwartet – auch als Kommunikationstool für die beteiligten Anwendergruppen (Mitarbeiter/innen der Hessencampi, Fachgruppen der Dozenten/innen) genutzt wurde und wird. Möglicherweise trägt hierzu die etwas spröde Oberfläche der Software bei, die zwar eine hohe Usability aufweist, grafisch gesehen jedoch „unsexy“ ist und eher der gängigen „Depotästhetik“ von Bildungseinrichtungen entspricht (tabellarisch, viel Text, wenige dynamische Bilder und Icons). Als Ergänzung wurde dementsprechend das Kommunikationstool „Alfresco“ für das Hessencampus-Plattform adaptiert. Auf einer grafisch attraktiven Oberfläche können sich hier Mitarbeiter/innen und Fachgruppen vernetzen und auch Dokumente austauschen und in sogenannten „Repositories“ archivieren. Alfresco ist nutzungs-freundlich, eine ca. zweistündige Einführung reicht, um das Programm zu beherrschen. Geplant ist zudem, Moodle und Alfresco soweit miteinander zu verweben, dass mit einem einzigen Zugang beide Plattformen erreicht werden (Single-Sign-On-Verfahren).

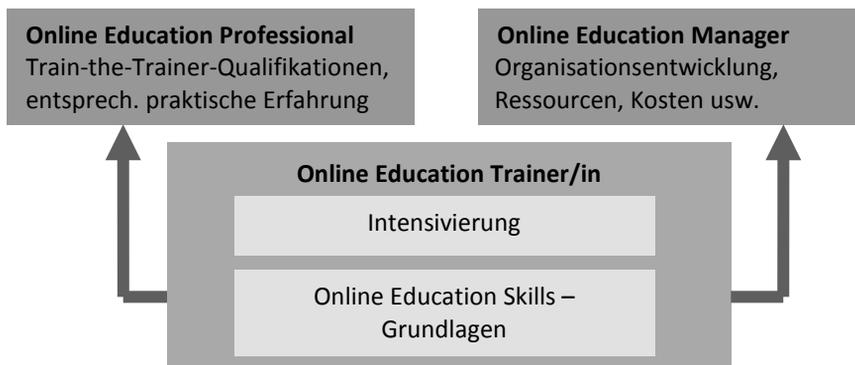
In jedem Fall ist festzustellen, dass sich die Welt des „Online-Lernmanagements“ wesentlich „untechnischer“ präsentiert als noch vor zehn Jahren. Mitverantwortlich für diese Entwicklung ist zweifelfrei der sehr viel größere medienpädagogische Einfluss auf die Fortschreibung der Softwares. Gefühlt bewegen wir uns im beim „Inter-netlernen“ heute eindeutig in einer pädagogisierten Umgebung, was sicherlich das Erreichen der Wegmarke des „point of no return“ begünstigt hat.

Online Educations Skills: Die Kompetenz, Lernen mit dem Internet zu managen und zu unterrichten

Erwachsenenbildner/innen, unabhängig ob sie im Bildungsmanagement oder im Unterricht tätig sind, weisen heute in der Mehrheit eine hohe professionelle Distanz zum Leitmedium Internet auf. Diese Einschätzung stützt sich auf mehrjährige Beobachtungen des Einsatzes Internet gestützter Lernszenarien und Marketingtools in Volkshochschulen. Wir haben es in der Erwachsenenbildung vorwiegend mit den sogenannten „digital immigrants“ zu tun, also mit Kolleginnen und Kollegen, den nicht mit dem Netz aufgewachsen sind. Viele Internetphänomene, die für die jüngere Generation völlig „natürlich“ sind, lösen zunächst Unverständnis oder eine eher abwartende Haltungen aus (z.B. die schnelle und permanente Reaktion auf Botschaften und Informationen, die starke Bild- und Zeichenorientierung, die spezifische Sprache und Etikette des Internets, der sorgenfreie Umgang mit technischen Vorgängen oder auch die Unbekümmertheit bezüglich der rechtlichen Folgen des Einsatzes von Internetmedien).

Die Zielrichtung der Qualifizierungsprogramms „Online Education Skills“, das der Hessencampus Neue Medien seit 2011 entwickelt und evaluiert hat (HC Frankfurt, HC Vogelsbergkreis), liegt allerdings nicht darin, aus einem Defizitansatz heraus, diese Haltungen zu transformieren. Ganz anders geht es darum, die Chancen Internet gestützter Pädagogik zu vermitteln und gemeinsam mit den beteiligten Institutionen strategische Konzepte für einen nachhaltigen Einsatz zu entwickeln.

Qualifizierung „Online Education Skills“



Dabei werden jedoch je nach Zielgruppe unterschiedliche Kompetenzen angestrebt: Dozierende benötigen vor allem mediendidaktische Kenntnisse für den eigenen Unterricht und Erfahrungen mit den verschiedenen Formen der teletutoriellen Betreuung von online-Lernphasen. Gegebenenfalls sind Sie gehalten, in ihrem Unterricht auch Medienkompetenz an die Lernenden zu vermitteln. Der Bedarf der Entscheidungsträger (HC-Leitungskräfte) liegt vielmehr im Erwerb von Kenntnissen über

Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes, die von der Vertragsgestaltung bis hin zu Rechtsfragen und der Qualifizierung ihrer Dozierenden reichen. Entsprechend werden unterschiedliche Kompetenzziele und Qualifizierungspfade für die einzelnen Zielgruppen definiert.

Die Qualifizierung „Online Education Skills“ ist in eine Grundlagen- und in eine Intensivierungsphase aufgeteilt. Nach der Teilnahme am Grundlagenseminar teilen sich die Zielgruppen. Kursleitende können sich zum/zur „Online Education Skills Trainer/in“ fortbilden, Entscheider zum/zur Online Education Skills Manager/in“.

Communities: Anerkennung, Austausch und Archiv – mit Hilfe von Alfresco

Vorgesehen ist, für das Zertifikat ein Akkreditierungsverfahren zu etablieren, das es ermöglicht, andere, verwandte Fortbildungen aus dem E-Learning-Multiplikatoren-Training anzuerkennen. Allen Beteiligten ist indes bewusst, dass es mit der alleinigen Durchführung der Qualifizierung und auch einer Akkreditierung nicht getan ist. Um einen nachhaltigen Implementierungserfolg zu erzielen, ist eine Nachbetreuung der Online-Trainer/innen und auch der Entscheider/innen zwingend notwendig (vgl. hierzu den Beitrag von Regina Seibel in diesem Band). Das oben bereits erwähnte Kommunikationswerkzeug „Alfresco“ ist dazu eine hinreichend komfortable Lösung. Die pädagogische Nachbetreuung einerseits sowie Neugier und Begeisterung für Internetlernen andererseits führen im Idealfall zur Herausbildung von „Fachcommunities“ (Interessensgemeinschaften von HC-Mitarbeiter/innen oder -Dozent/innen, z. B. im Hinblick auf Gesundheitsbildung, Sprachenlernen oder Politische Bildung). Über die Kommunikation und den fachlichen Austausch hinaus soll Alfresco zukünftig zum Austausch von vorhandenen Lerncontents zwischen den Kursleitenden verwendet werden. Hier liegt ein besonderer Reiz und ein besonderer Wert des Instruments, wohl wissend, dass die Bereitschaft, eigene Ressourcen für alle Nutzer/innen einzubringen, nur dann gegeben ist, wenn mittelfristig die Investition zurück fließt. Im Kontext des Projekts wurden solche Vernetzungstreffen bislang erfolgreich im analogen Modus als sogenannte „Community-Konferenzen“ durchgeführt, und diese Form der Begegnung wird es auch weiterhin geben. Die Überführung in den Online gestützten Modus steht nun an und es wird spannend sein zu sehen, ob und wie die Vernetzung über das Netz funktioniert.

Blended Learning umzusetzen verlangt den Einsatz pädagogischer Investitionen

Internet gestütztes Lernen gibt es nicht „umsonst“. Notwendige Ressourcen dazu kommen in der Regel zunächst nicht aus der Linienarbeit, sondern werden – wie auch in diesem Beispiel – über Fördertöpfe realisiert. Von den beteiligten Institutionen oder von Initiativen wird häufig die Befürchtung geäußert, dass nach der geförderten Implementierungsphase eine Ernüchterung eintreten werde, die allein schon durch nicht mehr vorhandene finanzielle Mittel motiviert sei. Noch schwieriger sei es, Personalressourcen für die Fortführung der neuen Lernformen zu mobilisieren.

Diese Bedenken sind sehr ernsthaft zu diskutieren. In der Tat ist es so, dass pädagogische Investitionen in den meisten Bildungseinrichtungen heute nicht budgetiert sind. Wenn eine Berufsschule oder auch eine Volkshochschule investieren, dann meint dies in der Regel den Ankauf von neuen PCs, das Neustreichen der Wände oder den Umbau von Räumlichkeiten. Explizite Investitionsetats sind allerdings primär ganz anders aufzustellen: da das Produkt einer Bildungseinrichtung die gute pädagogische Leistung ist (und nicht der PC-Raum, der ist nur eine Rahmenbedingung), gilt es, investive Ressourcen zunächst in neue pädagogische Konzepte, ihre Evaluation und ihre Verstetigung einzubringen. Konkret: Internet gestütztes Lernen verursacht (laufende) Sachkosten und Personalstunden, die in die Gesamtkalkulation einer Bildungseinrichtung zwingend einberechnet sein müssen, für: Ideenentwicklungen, Qualifizierungen und Kommunikationsaufgaben der Beteiligten, die Umlage für die Handhabung der Daten (Serverkosten), für die evtl. Beschaffung der Lizenzen für kommerzielle Lerninhalte oder auch für die Möglichkeit, Materialien aus digitalen Archiven zu nutzen.

Das Projekt Neue Medien im Hessencampus hat für die Projektphase und die „Zeit danach“ Geschäftsmodelle bereit gestellt, die sich vorwiegend auf die Nutzung der technischen Infrastruktur und auf Beratungsleistungen im Umfeld dieser pädagogischen Technik beziehen. Die Gesamtkosten der Verstetigung hängen letztendlich von den Zielen der jeweiligen Einrichtung ab: wie singulär und individuell will sie in diesem pädagogischen Kontext auftreten, wie stark lässt sie sich auf kollaborative Prozesse ein?

Eine Unwägbarkeit bei der mittelfristigen Kalkulation des Internetlernens stellt die Dynamik der technischen Entwicklung selbst dar. Öffentliche Einrichtungen sind heute so organisiert, dass sie die Innovationsgeschwindigkeit der Medienwelt in ihrem Zeitmanagement überfordert. Es kann leicht der Fall eintreten, dass – nach einem erfolgreich abgeschlossen zweijährigen Projekt – die erarbeiteten Werkzeuge längst ihren „State of the art“-Status eingebüßt haben und links und rechts neue Konzepte auf der online-pädagogischen Überholspur davon eilen. Schon heute stellen viele Internet-Lernexperten die Frage, ob wir nicht in absehbarer Zeit völlig ohne stationäre Lernplattformen auskommen werden, wenn sich leichtgängigere Formen der Online-Pädagogik – wie etwa frei zugängliche Web 2.0-Lernwerkzeuge oder Offene Online-Kurse – durchsetzen werden.

Die Beobachtung, Reflexion und Reaktion auf diese neuen Geschwindigkeiten gilt es, in ein pädagogisches Management durch eine offensive investive Haltung einzubinden. Und auch übergreifende Projektvorhaben wie „Neue Medien im Hessencampus“ werden zukünftig einen fluideren Charakter haben müssen, der es erlaubt, „mittendrin“ einen Meilenstein auszulassen und bisher (zum Zeitpunkt des Projektantrags) ungeahnte Wegmarken anzusteuern.

In einem neuen Schritt ist beabsichtigt, das Neue Medien-Projekt in eine auf Dauer angelegte Institution unter der Bezeichnung „Hessencampus digitale“ aufgehen zu lassen. Die Aufgaben werden an die des Projektes anknüpfen, es wird dazu veränderte Formen der Beteiligung und Steuerung geben, die auf einen möglichst großen Nachhaltigkeitseffekt zielen.

Anmerkungen

- 1 Das Gesamtprojekt Neue Medien im Hessencampus wird durch Claudia Bremer (studiumdigitale der Goethe-Universität Frankfurt), Danijel Dejanovic (HC/vhs Frankfurt) und Dr. Christoph Köck (hvv-Institut, Projektleitung) betreut. Federführende Projektinstitution ist das hvv-Institut.

Neue Medien im HESSENCAMPUS Main-Taunus

Ein Erfahrungsbericht aus Volkshochschulperspektive

Regina Seibel

Zusammenfassung

2010 hat sich der HESSENCAMPUS Main-Taunus auf den Weg begeben, an den beteiligten Kerninstitutionen Volkshochschule Main-Taunus-Kreis, Brühlwiesenschule (Berufliche Schule) und Gesundheitsakademie Main-Taunus (Krankenpflegeschule) internetgestützte Lernangebote zu implementieren.

Der folgende Praxisbericht beschreibt den Entwicklungsprozess inklusive der durchlebten „Höhen und Tiefen“. Wenngleich überwiegend aus Sicht der Volkshochschule beschrieben, sind die Beobachtungen und Schlussfolgerungen doch generalisierbar.

Einführung

„Bevor ich mit diesem Kurs angefangen habe, hatte ich keinen blassen Schimmer von Moodle. Die zeitliche Beanspruchung hatte ich daher nicht vorhergesehen, nicht erwartet und nicht eingeplant. Und so musste ich sie, sozusagen als kleines Überraschungsei, dazwischenschieben...“

Das Zitat stammt aus der Feder bzw. vielmehr Tastatur eines Teilnehmers unserer eTrainer Basisqualifizierung und schildert einen Trugschluss, dem anfänglich viele in diesem Arbeitsbereich erliegen. Die Erfahrung, dass sich die Einführung von neuen Medien in den Unterricht nicht mal ganz schnell „dazwischenschieben“ lässt, machen Lehrende sowie Institutionen gleichermaßen. Auch wir, der HESSENCAMPUS Main Taunus, wussten anfangs nicht wirklich, worauf wir uns eingelassen haben, als wir unseren Projektschwerpunkt auf Neue Medien gesetzt und uns zum Ziel gemacht haben: Wir implementieren neue Medien an unseren Kerninstitutionen. Mittlerweile beschäftigen wir uns seit über 2 Jahren intensiv mit diesem Thema. In dieser Zeit haben wir:

- eine eTrainer-Qualifizierung (Basis- und Aufbauqualifizierung) entwickelt und diese speziell an die Bedürfnisse der Lehrenden von Volkshochschulen und beruflichen Schulen angepasst,
- überregional mehr als 130 Lehrkräfte geschult,

- den Aufbau des Qualifizierungscenters LOG!N für Medien & Didaktik begonnen und dazu
- einen Programmbereich Neue Medien entwickelt, dessen Kursangebot verschiedene Kursformate, von Präsenzveranstaltungen über Blended Learning Training bis hin zu reinen Webinaren umfasst,
- die Community of Practice (CoP), ein Netzwerk zum informellen Austausch und zur praxisbezogenen Betreuung auf der pädagogisch-didaktischen Ebene gegründet.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die erfolgreiche Einführung Neuer Medien in den Unterricht bzw. in die Institution weder mit der alleinigen Anschaffung der technischen Infrastruktur, wie beispielsweise mit dem Lernmanagementsystem (LMS) Moodle, noch mit der Durchführung einer Schulung für Lehrende getan ist. Vielmehr handelt es sich um einen konsequenten Organisations- und Entwicklungsprozess, der nicht nur die Lehrenden sondern die gesamte Institution einschließt.

Neue Medien als Türöffner

Unter dem Projekttitel HESSENCAMPUS fördert das hessische Kultusministerium regionale Verbundstrukturen in der hessischen Erwachsenenbildung. Ziel ist die Förderung lebensbegleitenden Lernens, wobei den Regionen je nach Bedürfnislage vor Ort Freiheiten in der inhaltlichen Ausgestaltung eingeräumt wurden. Die regionale Initiative HESSENCAMPUS Main Taunus umfasst die Kerninstitutionen vhs Main-Taunus-Kreis, Brühlwiesenschule und die Gesundheitsakademie Main-Taunus. Gemeinsam sind wir der Überzeugung, dass *lebensbegleitendes* Lernen, also Lernen in der Schule und Ausbildung, am Arbeitsplatz, im Alltag und nach individuellem Bedarf, einhergeht mit einem Wandel der Lern- und Lehrkultur im Unterricht. Wir haben sehr viel konsequenter als andere Initiativen auf den Projektschwerpunkt Neue Medien gesetzt, weil es für uns ein „Türöffner“ ist, um mit den Lehrenden institutionsübergreifend über eine neue Lernkultur ins Gespräch zu kommen. Ausgangspunkt war das LMS Moodle, dessen Einsatz im Regelunterricht für fast alle Lehrenden neu war und deshalb Anlass, um an den institutionsübergreifenden Qualifizierungen teilzunehmen. Wichtig war uns von Anfang an, die medienpädagogische Entwicklung der Lehrenden selbst zu begleiten. Es gibt viele Qualifizierungen auf dem Markt, die sich oftmals auf die Technik und die Bedienung der LMS konzentrieren. Dabei wird der didaktisch sinnvolle Einsatz vernachlässigt. Andere Angebote konzentrieren sich auf die Didaktik und vergessen dabei, dass der Einsatz neuer Medien auch medientechnisch bewältigt werden muss. Schulen und Volkshochschulen ist gemeinsam, dass es keine finanziellen Ressourcen zum Einkauf von Lerninhalten und Medienproduktionen gibt. Diese müssen eigenproduziert und Kursräume selbst gestaltet werden. Honorarkräfte können sich keine teure Software leisten, sondern müssen auf Open Source-Programme zurückgreifen. Daher wurde 2011 in Kooperation mit der vhs Main-Taunus-Kreis eine Blended Learning-Qualifizierung „eTrainer-Zertifikat Basis- und Aufbauqualifizierung“ für Lehrende entwickelt, über die didaktische Dis-

kussionen angestoßen und Impulse zur Schaffung einer neuen Lernkultur im Sinne der HESSENCAMPUS-Idee in den Bildungsinstitutionen gegeben wurde.

Online Lernen und Lehren ist anders

Zeit- und ortsunabhängig, individuell und dennoch kooperativ, selbstorganisiert, flexibel, aber parallel zum Alltag – das alles ermöglicht bzw. bedeutet Online-Lernen. Jedoch was bedeutet es wirklich, selbstorganisiert zu lernen oder online kooperativ Aufgaben zu lösen? Diese Frage kann nur beantworten, wer sich einmal selbst als Online-Lerner erfahren hat. Am Beispiel der eTrainer Qualifizierung wird im Folgenden auf einige Besonderheiten des Online-Lernens näher eingegangen, die bei der Einführung neuer Medien in den Unterricht nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

eTrainer-Zertifikat Basis- und Aufbauqualifizierung – Das Konzept

Die zweiteilige Blended Learning-Qualifizierung „eTrainer-Zertifikat“ umfasst jeweils vier Online-Wochen, die mit je einem Präsenztage starten und enden und mit dem LMS Moodle realisiert werden.

In der Basisqualifizierung liegt der Schwerpunkt darauf, sich als Online-Lernende zu erfahren, um auf diesen Erfahrungen basierend die Lernsituation der Lernenden zu verstehen und bei der Gestaltung eigener Aufgaben und Lerneinheiten zu berücksichtigen. Der Fokus liegt auf dem mediendidaktisch sinnvollen Einsatz der Werkzeuge und der sinnvollen Einbindung der Wissensressource Internet mit seinen Web 2.0-Elementen in den Unterricht. In der Aufbauqualifizierung liegt der Schwerpunkt auf der Erstellung eines Unterrichtskonzepts mit Online-Elementen, basierend auf einem bisher im Präsenzunterricht umgesetzten didaktischen Konzept oder auch eines neu entwickelten Online-Kurskonzepts. Indem wir die Qualifizierungen nicht nur entwickelt, sondern auch selbst durchgeführt und die Teilnehmenden begleitet haben, konnten wir bereits während der Qualifizierung erleben, wo die Lehrkräfte stehen, wo es klemmt und welche Probleme es bei der Umsetzung gibt. Nach jedem Durchlauf wurde die Qualifizierung evaluiert, überprüft und angepasst. Wir haben nicht nur mit unseren Teilnehmenden, sondern auch als Institution dabei viel an Erfahrung gewonnen.

Selbstorganisiertes Lernen

Vor allem bei diesem Begriff winken viele Lehrende ermüdet ab. Sie erleben es als überstrapazierte Worthülse, die mit der Unterrichtsrealität nicht kompatibel ist. Die Lernenden seien nicht so weit, wollen konkrete Anleitung und brauchen einen festen Rahmen. Auffällig ist, dass die Teilnehmenden mit exakt der gleichen Erwartung an unsere Qualifizierung herantraten. Es entspricht der eigenen Lernsozialisation: ich kann etwas nicht, ich benötige einen Experten, der es mir zeigt und zwar von A-Z. Es entspricht der eigenen Schul- und Ausbildungssozialisation, in der der Lernstoff in ein Buch und in ein Curriculum passt. Es entspricht jedoch nicht dem lebensbegleitenden Lernen insbesondere mit den sogenannten Neuen Medien, in denen es täglich

neue Programme, Tools und Funktionalitäten gibt. Es gibt keinen für alle gültigen abgeschlossenen Wissenskanon. Nach den ersten Durchläufen der Qualifizierung begannen wir den selbstgesteuerten Lernansatz konsequent umzusetzen. So gibt es am ersten Präsenztage keine „Experteneinführung“ mehr in die Funktionalitäten und Werkzeuge von Moodle. Wir starten mit einer Rallye, die anleitet, sich das LMS selbst zu erschließen und durch ausprobieren zu lernen. Das mag einfach klingen, ist aber ein Unterschied ums Ganze. Jeder arbeitet in seinem eigenen Tempo, das was selbst erschlossen wurde, wird nicht mehr vergessen und sollte es doch entfallen sein, haben die Teilnehmenden die Sicherheit und Zuversicht, dass es sich durch erneutes Ausprobieren wieder aneignen lässt. Ziel war es auch, die Scheu vor der Technik zu verlieren und die Angst, etwas falsch zu machen, zu ersetzen durch den experimentellen Zugang.

Der Erfolg gab uns Recht. Die krampfhaften Versuche, den Anleitungen zu folgen, begleitet durch hektische Mitschriften, wurde abgelöst von zufriedenen Aha Momenten, wenn man die Lösung gefunden oder etwas Neues entdeckt hatte und behalten haben es alle ganz en passant.

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist ein weiteres Herzstück der neuen Lernkultur, das so selbstverständlich daherkommt und erst in der Praxis seine Tücken offenbart. In jeder Online-Woche gibt es neben individuellen Aufgaben auch eine Kooperationsaufgabe für Kleingruppen, die online gelöst werden muss. Der Selbsterfahrungswert ist hoch, gilt es doch, berufliche Belastungen, unvorhersehbare Ereignisse sowie das eigene Selbst mit „fehlender“ Zeit im Alltag zu organisieren und gleichzeitig als Mitglied einer Gruppe diese zu unterstützen und die Aufgabe zu lösen. Wie im Präsenzunterricht funktioniert das kooperative Lernen nicht, wenn die Gruppe nicht mitzieht und der/die Einzelne sich mit nachlassender Motivation allein gelassen fühlt. Schnell kristallisiert sich das Talent zum potentiellen eTrainer heraus: Man sollte Spaß am Schreiben haben und sich schriftlich beteiligen. Sei es, um damit zu zeigen, dass man noch dabei ist oder um die Mitlernenden zu motivieren. Schreiben ist die einzige Möglichkeit, mit den andern in Beziehung zu treten. Im Präsenzunterricht kann ich unvorbereitet erscheinen und dennoch mit interessierter Miene punkten. Ich kann meine Mitlernenden freundlich anlächeln, um Zustimmung zu signalisieren, auch wenn ich mich nicht äußere. Auf der Lernplattform bin ich schlichtweg unsichtbar, wenn ich nicht schreibe. Niemand sieht, dass ich interessiert sämtliche Forenbeiträge lese.

Medienkompetenz und Zeitmanagement

Medienkompetenz ist in aller Munde und ohne sie geht es nicht. Allerdings muss man kein Computerfreak sein, um online lehren zu können. Schließlich geht es um die Umsetzung eines didaktischen Konzepts und das ist auch abhängig von den eigenen Kenntnissen und dem, was sich jeder Lehrende medientechnisch zutraut. Elementare Computer- und Internetkenntnisse sind ausreichend: Dazu gehört, dass man regelmäßig (und gerne) seine E-Mails abrufen, der Umgang mit dem Browser sowie

das Kopieren und Einfügen von Text. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden ergaben, dass am Ende der vier Wochen alle Teilnehmenden Moodle bedienen konnten und uns bescheinigten, dass sie einen enormen Kompetenzzuwachs in der Medienutzung erlebt hatten. Als Einstieg in das individuelle Lernen und zur Einschätzung der eigenen notwendigen Medienkompetenz, haben wir der Qualifizierung eine kleine Einführungsphase vorgeschaltet, die das Einloggen sowie zwei kleine Aufgaben beinhaltet. Auf diese Weise kann sich jeder Teilnehmende in eigenem Tempo vorab mit seinem zukünftigen Online-Kursraum vertraut machen. Neben der Medienkompetenz ist Zeitmanagement ein Thema, das bei jeder Qualifizierung aufs Neue diskutiert wird und auch hier kurz erwähnt werden sollte. Berufliche Belastungen, unvorhersehbare Ereignisse aber auch schlechtes Zeitmanagement erschweren die nötige Beteiligung im Online-Kurs. Das selbstorganisierte Lernen „zwischen durch“ erfordert Selbstdisziplin und lässt sich leider nicht einfach so „dazwischenschieben“. Nimmt man beispielsweise an einem klassischen Italienischkurs teil, wird, bedingt durch die Präsenztreffen, regelmäßig eine gewisse Lernzeit vorgegeben und im Wochenablauf geblockt. Beim Online-Lernen fallen diese Lernzeiten nicht einfach unter den Tisch, sondern müssen eigenständig in den Lebensalltag integriert werden.

Mehrwert

Häufig wird versucht, den bisherigen Unterricht einfach nur online abzubilden, anstatt die Potentiale des neuen Mediums zu erforschen und zu nutzen, um das Lernen der Teilnehmenden erfolgreicher zu gestalten. So können im Sinne des „inverted classroom“ Unterrichtsbestandteile, die rezipiert werden müssen, wie z. B. Erklärungen per Tafelanschrieb oder Videos online zur Verfügung gestellt werden. Sie können zu Hause beliebig oft angeschaut werden, wenn ich den Anschluss verpasst habe oder etwas wiederholen möchte. Im Unterricht ist dadurch Platz geschaffen für das gemeinsame Erarbeiten der klassischen Hausaufgaben und zum Üben, so dass die Lehrenden ihre Teilnehmenden individuell begleiten und unterstützen können, wenn es mit der Anwendung und Umsetzung hapert. Die Frage nach dem Mehrwert des online-unterstützten Unterrichts sollten sich Lehrende sowie Institutionen ganz zu Anfang stellen. Was konkret möchte ich durch den Technologieeinsatz erreichen? Welcher Schwerpunkt soll damit abgedeckt werden und welchen konkreten Nutzen haben die Lerner davon? Je konkreter die Antworten auf diese Fragen, desto leichter fällt später die praktische Umsetzung.

Nach der Qualifizierung – die Community of Practice (CoP)

Es hat sich gezeigt, dass es den Lehrenden nach der durchlaufenen Qualifizierung an Beratung, Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung eigener Konzepte fehlt. Wir haben im Anschluss an die Qualifizierungen eine Community of Practice initiiert, die durch uns betreut wird. Bei einem lockeren Zusammentreffen werden neu entwickelte Kurs- und Unterrichtskonzepte, Einsatzmöglichkeiten der Lernplattform oder einzelner Tools sowie Ergebnisse von durchgeführten, internetunterstützten Kursen in Präsenztreffen präsentiert, diskutiert und reflektiert. Zwischen den Treffen findet eine Online-Betreuung und Support über einen Moodle-Kursraum statt.

Was heißt das für unsere Institution?

Die Qualifizierung hat uns deutlich gezeigt, dass ein einmaliges Training nicht ausreichend ist, um internetgestützte Lernangebote sowie einen Lernkulturwandel in der Organisation zu etablieren. Es sind vorbereitende, modulare Lerneinheiten und viele Zwischenschritte notwendig. Will ich Mitarbeiter und Honorarkräfte, die sich auf neue internetgestützte Lernformen einlassen, muss ich Ihnen Wege erschließen, wie sie diese Kompetenzen erwerben können. Für die Institution bedeutet dies, dass es zur Einführung von Neuen Medien einer Organisationsentwicklung bedarf. Auch die Mitarbeiter müssen an neue Medien herangeführt werden. Ideenfindung und Austausch, kooperative Dokumentenbearbeitung online und eine Kultur des voneinander Lernens, müssen Einzug in den Arbeitsalltag finden. Ein Beispiel: wir haben 14-tägig halbstündige Mitarbeitermeetings (m&m) eingerichtet, in denen eigene Arbeitsthemen, Wissenshappen zu einem bestimmten Programm oder Ideen und Konzepte zu Arbeitsprojekten vorgestellt werden, von denen man denkt, dass sie alle interessieren. Es sind lediglich Kurzpräsentationen und vom Servicebüro bis zur Leitung nehmen alle daran teil. Für Kommentare und Anregungen an den Vortragenden gibt es auf dem Server ein gemeinsam bearbeitbares Worddokument. Es wird ausgiebig und mit großem Spaß genutzt. Einsatz von Kanban, Evernote, 5-Minuten Tipps und Tricks von Kollegen für Kollegen etc. sind weitere Beispiele, deren Erläuterung jedoch hier zu weit führen würde.

Was wir erreicht haben und ein Ausblick zum Schluss

Wir haben die zur Verfügung gestellten Fördergelder genutzt, um das Qualifizierungscenter für Medien & Didaktik LOG!N aufzubauen, das, ebenso wie die stetig wachsende Community of Practice von den Projektmitarbeiterinnen Kaia Lang und Angela Gerhardt betreut wird. Sie begleiten den Qualifizierungsprozess mit didaktischen Ideen und Konzepten, Webinaren, kleinen Impulsen und einem Blog mit Tipps rund ums Online-Lernen.

Das Projektvorhaben könnte ein Erfolgsmodell zur Implementierung von eLearning werden und die hessische Erwachsenenbildung einen großen Sprung voran bringen. Doch die Fördermittel laufen spätestens 2013 für uns aus. Weder auf kommunaler noch auf Landesebene sind derzeit Tendenzen in Sicht, die für den Kompetenzaufbau nötigen Stellen zu erhalten. Es bedarf einer zuverlässigen Förderung um Deutschland als den vielzitierten Wissensstandort konsequent auszubauen.

Weitere Infos zu unserem Projekt finden Sie unter www.vhs-mtk.de und www.hc-mtk.de.

Was ein bisschen Glas mit Elektronik bedeuten kann

Eine Geschichte von neuer Technik und social media in der Volkshochschule

Stefan Will

Heinrich W. (69 Jahre) kann sich nur noch über seine Frau wundern. Neuerdings bringt der Paketdienst jede Woche Päckchen. Mal sind es Kleider, mal Medikamente oder Bücher – alles Bestellungen aus dem Internet und das, obwohl seine Frau Henriette (68 Jahre) ein Leben lang mit allem, was nach Computer aussah, auf Kriegsfuß stand. Auch mehrere vhs-Kurse im Bereich der EDV haben dies nicht ändern können. Wie oft musste er sich anhören, dass er zu viel Zeit vor diesen Kästen verbringe, die Dinger einsam machten und von Hand sowieso alles schneller gehe. Daran, dass seine Frau die Fotos vom letzten Wochenendausflug der Kinder mit den Enkeln schon längst gesehen hat, bevor er seine tägliche Bürostunde am späten Vormittag einlegt, hat er sich schon gewöhnt. Es bleibt aber ungewohnt, den Wissensvorsprung verloren zu haben. Irgendwie freut er sich aber trotzdem sehr für seine Frau.

Szenenwechsel: Volkshochschule, Kursraum 1. Stock. Ein 77-jähriger arbeitet sich mit einer kleinen Sauerstoffflasche auf einem Rollwagen und Schläuchen zur Nase die Treppe hoch. Ein surreales Bild. Er braucht immer zwei, drei Minuten, bis er wieder ruhig sprechen kann. Henriette ist auch schon da. Zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen 51 und 77 Jahren treffen sich einmal wöchentlich zu dem Kurs „iPad – Internet, E-Mail und Fotos ganz einfach – 50+“ – der Renner im neuen Programm der vhs des Landkreises Fulda. Bei der ersten Auflage des Kurses war dieser 5-fach überbucht.

Der Kurs richtet sich an Menschen, die bisher mit Computern nicht gut zurechtgekommen sind oder noch gar keine Berührungspunkte hatten, aber Interesse an den Möglichkeiten des Internets, den neuen Kommunikationsformen und neuen Lernmöglichkeiten haben.

Teilhabe an Gesellschaft, insbesondere im Alter, hängt grundsätzlich von Mobilität und Kommunikationsmöglichkeiten ab. Durch das Internet und social media ergeben sich für heutige und besonders für zukünftige Senioren generationen neue Möglichkeiten. Doch leider hat ein großer Teil der heutigen Senioren immer noch Probleme im Umgang mit dem PC. Programme installieren, Zugang zum Internet

herstellen, Virenproblematik und Trojanergefahr, Unübersichtlichkeit von Festplattenordnerstrukturen und uneinheitliche und nicht intuitive Bedienkonzepte der Software am PC machen es schwer oder unmöglich, die Technik im (hohen) Alter noch zu erlernen.

Allerdings besteht oft ein großer Wunsch, E-Mails zu nutzen, Bilder von Enkeln gemailt zu bekommen, Videotelefonie zu beherrschen, Rezepte von Fernsehmagazinen zu lesen oder genauere Informationen über eine Nachricht auf der Tagesschauseite nachzulesen. Hier setzt unser Bildungsauftrag als Volkshochschule ein. Menschen, die motiviert sind, sich eine neue Welt zu erschließen, sich noch einmal aufmachen, etwas ganz Neues zu lernen, müssen wir adäquat unterstützen und ihnen ein Angebot machen. Deshalb hat die vhs des Landkreises Fulda im Oktober 2011 einen iPad-Koffer angeschafft und fortan Kursangebote für Senioren, Erzieherinnen, Businessanwender und für einfach Neugierige angeboten.

Szenenwechsel zurück in den Kurs: Der Dozent bittet alle Teilnehmer, die Karten-App auf dem iPad zu öffnen. Mittlerweile sicher, bewegen sich die Teilnehmer mit Wischgesten (neudeutsch: swipen) durch die Menüseiten und starten mit einem Fingertipp das richtige Programm: Ganz einfach und selbstverständlich mit dem Finger auf der Glasscheibe, als hätten sie nie etwas anderes gemacht. Das ist die Stärke der neuen Geräteklasse Tablet-PC. Das Bedienkonzept ist wesentlich einfacher, die Bedienoberfläche (neudeutsch: Userinterface) natürlicher als an einem herkömmlichen PC, an welchem Senioren oft Tage brauchen, bis sie die Maus auf der richtigen Stelle platziert haben und dann noch richtig (einfach oder doppelt) geklickt haben. Der Doppelklick an sich bedarf schon vieler Übung: Wie schnell hintereinander darf/muss geklickt werden, dass dieser als solcher vom Computer erkannt wird? Nur Menschen, die stark zittern, haben Probleme mit der Eingabe auf der Glasscheibe, alle anderen sind schnell begeistert und erstaunt über die Möglichkeiten des „Bisschen Glas mit Elektronik“. Der Dozent bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „Las Vegas“ in die Suchzeile zu tippen. Einige tun sich noch schwer mit der virtuellen Tastatur, da man keine Finger ablegen kann, wie sie es von der Schreibmaschine kennen. Aber Übung macht den Meister. Las Vegas erscheint aus der Vogelperspektive auf dem Tablet. Sofort werden Daumen und Zeigefinger zusammen in die Mitte der Glasscheibe gesetzt und auseinandergezogen, das Luftbild zoomt ein, Straßen und Gebäude sind zu sehen – helle Freude über das Eintauchen in Nevada. Die Funktion des Zoomens hatten die Teilnehmer schon in der Foto-App gelernt und wie einfach – es funktioniert auch hier!

Es ist die Freude am Entdecken, die dem Beobachter große Zufriedenheit bereitet. Immer tiefer geht es hinein in die Straßenzüge. „Suchen Sie bitte den Strip“, fordert der Dozent die Teilnehmer auf. Man sieht eine Hotelpyramide von oben. „Oh, dass soll eine Pyramide sein“ sagt eine Teilnehmerin, „das kann ich mir gar nicht vorstellen“. Nun führt der Dozent eine neue Funktion der App ein: „Halten Sie einfach Ihren Finger auf die Straße vor der Pyramide, dann fällt eine Stecknadel zur Markierung herunter. Drücken Sie nun auf das weiße Männchen im orangen Kreis.“ Ungläubiges Staunen macht die Runde. „Ich stehe ja auf der Straße vor der Pyramide und kann mir ringsherum alles anschauen – Wahnsinn!“ „So kann ich mir in meinem

Alter noch Las Vegas anschauen“, sagt eine andere Teilnehmerin. Luxor, MGM und das Bellagio – die Teilnehmer arbeiten sich den Strip entlang und kommen aus dem Staunen nicht heraus. Im Übrigen erlernen Frauen die Techniken der Bedienung oft viel schneller als die Männer im Kurs. Bei Ehepaaren führt dies nicht selten zu interessanten Diskussionen im Kurs, da die Männer ihre Technikvorherrschaft schwinden sehen.

Wenn wir zugrunde legen, dass ein Leben an Qualität gewinnt, wenn Menschen auch im höheren Alter am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, sie in engem Kontakt mit Familie und Freunden sind und Neues hinzulernen können, dann bekommen bei abnehmender körperlicher Mobilität das Internet und social media eine neue und sinnvolle Bedeutung. Zugänge zu diesem Medium und seinen Diensten zu schaffen wird damit zur Grundlage von Bildungs- und Teilhabeprozessen und ein vordringlicher Auftrag von Volkshochschule. Tablet-PCs eignen sich in hervorragender Weise als Zugangsgeschäft, da sie mobil und einfacher zu bedienen sind. Man kann sie in der Wohnung, in der Kur, im Krankenhaus und bei Freunden benutzen. Sie werden Begleiter für Seniorengenerationen und halten diese vernetzt. Dies stellt eine schöne Perspektive für das Alter dar, welche Alternativen eröffnet, wenn das Gute und Bewährte nicht mehr funktioniert.

Jede Volkshochschule könnte Kurse in diesem Segment anbieten. Grundsätzlich verändern die mobilen Geräte und das Internet die Kommunikation, den Konsum und auch das Lernen. Deshalb haben wir als Volkshochschule ein hohes Interesse daran, dass unsere Kunden mit Internet und social media umgehen können. Dies hat einen weiteren Grund: Einfache Wissens- und Lernprozesse finden – neben herkömmlichen präsenzgebunden Lernszenarien – auch und zunehmend im Internet statt. Es entstehen neue, flexible und sich schnell verändernde Lernszenarien in der realen und virtuellen Welt. Katalysatoren sind oft social media-Plattformen und -Dienste (wie z. B.: Facebook, You Tube, twitter, Pinterest etc.). Sie sind Anlauf und Informationsstellen von Kunden. Hier geschieht Vernetzung, hier wird Belangloses und Wissen getauscht, hier finden sich Gleichgesinnte und Motivierte auf der Suche nach allen Dingen des Lebens und darunter eben auch nach neuem Wissen. Es entstehen Gemeinschaften. Auf solchen Plattformen werden Meinungen gemacht und Trends geboren, es wird Kritik geäußert und auch über Volkshochschule gesprochen. Deswegen ist es notwendig, präsent zu sein, als Ansprechpartner, Berater, Kommunikator, Mittler und Verkäufer. Eine professionell geführte Volkshochschule ist an den Treffpunkten ihrer Kunden präsent, und einer davon ist heute der virtuelle Treffpunkt. Das ist ganz normal.

Zurück zum Kurs: „Mein Enkel hat mir gesagt, dass ich beim Einrichten des E-Mail-Kontos unbedingt darauf achten soll, dass es ein imap-Konto ist! Was ist das denn? Können Sie das?“ Der Dozent nickt wissend. Alle Teilnehmer bekommen ein E-Mail-Konto eingerichtet, welches mit einem Einrichtungsassistenten auf dem Tablet sehr einfach funktioniert. Henriette schmunzelt ein wenig. Sie nutzt E-Mails schon seit Wochen und zeigt ihrer Nachbarin Bilder von den Enkeln aus dem Schwedenurlaub, die gestern per E-Mail gekommen sind. Sogar ein kleines Video aus dem Zelt mit Blick auf den nahen See und mit Grüßen aus dem schwedischen Out-

back ist angehängt – „Unglaublich, was die Technik heute ermöglicht. Jetzt weiß ich sogar wie es dort aussieht!“.

Für zukünftige Kundengenerationen und für die jetzigen, die älter werden und auch mit verminderter Mobilität noch Jahre zu ihrer lieb gewonnenen Volkshochschule kommen wollen, müssen wir eine Barriere einreißen und Virtualität zur Realität machen, damit Teilhabe weiter funktioniert.

Für andere Zielgruppen besteht längst kein Unterschied mehr zwischen virtuellen und „realen“ Lebenswelten und Lernorten. Es sind keine Gegensätze mehr, es sind gleichberechtigte Teile einer gesamten realen Lebenswelt. Es kann nicht mehr in gute oder schlechte Kommunikation oder in wertvolle und minderwertige Lernszenarien allein anhand von Virtualität und Realität geteilt werden, sondern sie sind vielmehr komplementäre Bausteine in einer gelungenen Lernkultur.

Für die Volkshochschule als lernende Organisation bedeutet dies, sich weiterzuentwickeln und Inhalte, Methodik und Didaktik für die neuen Lernszenarien anzupassen. Die Konsequenz ist, dass Dozenten weiterqualifiziert werden und hauptamtliche Mitarbeiter lieb gewonnene Abläufe und Konzepte verändern müssen. Dies bedeutet auch, einmal Wege einzuschlagen, die in einer sich schnell wandelnden Internetkultur wieder verlassen werden müssen.

Halbwertszeiten von Wissen und Methode werden immer kürzer und die Herausforderung besteht darin, in einem vernünftigen Veränderungsrhythmus eine eigene moderne Lernkultur zu etablieren, die sich dadurch auszeichnet, den Bürgern einen einfachen Zugang zu bieten und ihnen mit flexiblen sich weiterentwickelnden Lernangeboten ein guter Partner im lebensbegleitenden Lernen zu sein.

Educaching

Guido Brombach

Zusammenfassung

Die Vorstellung, lebenslang lernen zu müssen, ist für viele Menschen in Deutschland negativ besetzt, da Lernen oftmals mit Institutionalisierung, Prüfungsfurcht und Fremdbestimmung verbunden ist. Die Erwartungshaltung an die institutionalisierte Bildung ist von lernbiografischen Erfahrungen geprägt. Die Bestuhlung, die Akteure, die Lernmittel sind erprobt, routinisiert und auf das Lernsetting abgestimmt. Das Prinzip „zeige mir den Seminarraum und ich sage dir, wie du lernen wirst“, lässt Störungen im konstruktivistischen Sinne kaum zu.

Tatsächlich jedoch können wir nicht nicht lernen. Aus der Kritik am institutionalisierten Lernen ist die Idee für Bildungsumgebungen hervorgegangen, die jenseits von Seminarräumen angesiedelt sind.

Educaching ist der Versuch, den öffentlichen Raum für Bildungsprozesse zu kultivieren. Der Artikel soll einen Überblick über Rahmenbedingungen, die praktische Durchführung und bisher gemachte Beobachtungen geben.

Pädagogisches Konzept

Educaching setzt sich aus Education und Geocaching zusammen. Geocaching bezeichnet eine moderne Form der Schnitzeljagd, bei der mit Hilfe eines satellitenbasierten Navigationsgerätes, einem sogenannten GPS-Gerät, Caches, das sind versteckte Plastikgefäße, gefunden werden müssen. Die Caches können fingernagel- bis schatztruhegroß sein. Caches können von jedem Menschen versteckt werden. Um sie bekannt zu machen, legt man einen Eintrag in der Datenbank „geocaching.com“ an. Allein in Deutschland gibt es über einhunderttausend Caches.

Viele Caches, die im Internet recherchiert werden können, vermitteln interessante Wissens-Details, zum Beispiel zu einer Bronzestatue oder einem von der Natur zurückeroberten Tagebau. Caches können Naturlehrpfade neu beleben, Interesse wecken für geologische Aufschlüsse oder historische Ereignisse begreifbar machen.

Beim Educaching geht es um den Einsatz des Prinzips Geocaching in Bildungsprozessen. Educaching findet immer draußen statt, da sonst die GPS-Geräte zur Navigation nicht funktionieren. Der Lehrende macht sich dabei den öffentlichen Raum

zu nutze. Educaching grenzt sich ab von klassischen Exkursionen, die häufig nach oder während der Führung Fragen zulassen. Beim Educaching ist der Weg, den die Gruppe geht, durch sogenannte Wegpunkte definiert. Eine Anwesenheit der Seminarleitung während dieser Phase ist nicht erforderlich. Die Gruppe übernimmt – beginnend mit dem gemeinsamen Weg – Verantwortung für ihren Lernprozess. Falls dieser Weg in der Eisdielen endet, werden sie auch für diese Entscheidung verantwortlich sein. Der Rahmen, in dem diese Methode steht, ist künstlich arrangiert und vom Alltagserleben weit entfernt. Dennoch muss sich die Seminargruppe im öffentlichen Raum mit den dort agierenden Menschen, den Witterungsbedingungen und anderen Geschehnissen auseinandersetzen. Der zur Verfügung stehende Gestaltungsrahmen der Bildungssituation ist in jedem Fall sehr offen und erfordert Eigeninitiative.

Bisher sind Educaches vor allem im Bereich der politischen Bildung entstanden. Die Erarbeitung des Caches hat gezeigt, dass die Vorbereitungszeit immens ist. Es ist sicherlich deutlich einfacher, eine Gruppe mit einem Arbeitsblatt zu versorgen. Vielleicht hat der Referent aber auch Glück und in der Nähe des Bildungsortes befindet sich schon ein zum Thema passender Cache. In diesem Fall muss aber darauf geachtet werden, dass die bei geocaching.com eingestellten Caches nicht für die Seminararbeit angefertigt wurden und deshalb nach der Nutzung wieder für eine Nachnutzung durch andere Geocacher instand gesetzt werden müssen.

Educaching ist immer ortsbasiert. Die Inhalte müssen also für jeden Bildungsort neu konzipiert werden. Es wird bei der Vorbereitung schnell deutlich, dass auf den ersten Blick langweilig erscheinende Orte interessante Geschichten zu erzählen haben. Educaching eignet sich nicht, um touristische Sehenswürdigkeiten zu erschließen, weil dort die versteckten Dosen viel zu schnell von Unwissenden entfernt werden.

Beim Educaching geht es auch darum, Technik auf eine neue Art einzusetzen. GPS Geräte sind zwar den Meisten aus dem Auto bekannt. Sich aus dem Internet Koordinaten abzuschreiben, in das GPS-Gerät einzugeben und anschließend mitten im Wald vor einer unbekannteren Burgruine zu stehen, die eine spannende Geschichte zu erzählen hat, ist eine eher ungewohnte Nutzung digitaler Medien. Hier kann die Verschmelzung von digitalen und analogen Informationen praktisch nachvollzogen werden.

Geschichte verstehen heißt, jedes Ereignis in seinem konkreten Kontext zu belassen und neu erfahrbar zu machen. In Hamburg-Sasel¹ stößt man zum Beispiel mitten in einer Wohnsiedlung auf ein Denkmal in Form einer Gedenktafel, die an ein Konzentrationslager erinnert. Der Hinweis, um den Cache zu finden, lautet: „Hinter die Dinge schauen“, weil die Dose mit einem Magneten hinter der Metalltafel verborgen wurde. „Hinter die Dinge schauen“ ist aber auch der metaphorische Hinweis an die Gegenwart, genau hinzuschauen und bestehende Entwicklungen zu hinterfragen.

Das Sich-auf-den-Weg-machen ist ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Educachings. Der Weg selbst wird dabei zu einem Lernweg und einem Erlebnis für die Gruppe, auch wenn am Ende nicht alle Lerngegenstände artikuliert werden können. Mit dem Erlebnis geht auch eine Emotionalisierung des Erlebten vor Ort einher. Zum Lernen werden hier nicht nur der Kopf und die Hände benötigt, sondern auch

die Augen, die Ohren, die Beine und vor allem der Mund. Beim Educaching geht es um multisensorische Erfahrungen.

Durchführung

Idealerweise teilen sich die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer in Dreier- bis Vierergruppen auf, wobei jedem eine Aufgabe zugeordnet werden sollte. Neben einer Karte und dem GPS Gerät müssen die Beschreibung des Caches und die damit verbundenen Aufgaben im Blick behalten werden. Es ist wichtig, keine Wettkampfsituation zu erzeugen, denn nur dann besteht die Möglichkeit, sich auch mit den vorbereiteten Inhalten auseinanderzusetzen.

Um größere Gruppen zu organisieren können entweder mehrere verschiedene Caches erstellt werden oder die Kleingruppen werden zeitversetzt auf den Weggeschickt. Letzteres ist die schlechtere Variante, weil dann der Educache deutlich mehr Zeit benötigt und damit Leerlauf für die wartenden Gruppen entsteht.

Für eine große Konferenz in Berlin wurde der sogenannte Martin Luther King Cache konzipiert. Er geht auf eine Geschichte auf dem zeithistorischen Portal des Spiegel² – einestages.de – zurück. Der Cache erzählt die Geschichte des Besuchs des Bürgerrechtlers 1968 in Ost-Berlin. Dort hat er in zwei Kirchen zu den Themen Freiheit und Bürgerrechte gesprochen. Alle Orte der historischen Handlung sind bis heute gut erhalten. Darüber hinaus gibt es gutes Bildmaterial, so dass historische und gegenwärtliche Wirklichkeit miteinander zur Deckung kommen.

Der Cache ist in drei verschiedenen Varianten veröffentlicht worden. Zum einen als Variante für internetfähige mobile Geräte³, für GPS-Geräte⁴ und in einer ausdruckbaren Offline-Version⁵. Bei der Version für Smartphones wurden sogenannte QR-Codes eingesetzt, die Links auf eine Webseite enthalten. So war es möglich, multimediale Inhalte zu nutzen. In der GPS-Variante waren die nötigen Informationen in den vor Ort versteckten Caches integriert, und in der ausgedruckten Version wurden die Educacher mit Hilfe von Wegbeschreibungen und Suchbildern geführt. Die unterschiedlichen Versionen sollten deutlich machen, dass die Methode nicht am fehlenden Equipment scheitern muss. Sie funktioniert auch dann, wenn keine (interfähigen) mobilen Endgeräte verfügbar sind.

Für die Landeszentrale für politische Bildung hat Jöran Muuß-Mehrholz⁶ zwei Caches in Düsseldorf zur Landtagsgeschichte umgesetzt.⁷ Sie sind ein gutes Beispiel für nicht-institutionalisierte politische Bildung. Vor allem ein Blick in die Logs⁸ der Caches – die Eintragungen der Finder in das Logbuch, das dem Cache jeweils beigelegt ist, lässt Rückschlüsse auf den Bildungserfolg der Caches schließen.

Wer selbst einen Cache verstecken will, der auch jenseits eines Seminars Bestand haben soll, muss sich über den Aufwand für die Pflege des Caches im Klaren sein. Das Logbuch ist in regelmäßigen Abständen zu erneuern, der Cache braucht witterungsbedingt ab und zu eine neue wasserdichte Plastikdose. Manchmal wird der Cache auch gemuggelt⁹, das heißt von Menschen entfernt, die nicht wissen, dass es sich um einen Geocache handelt.

Ausgehend von der Idee von Aram Bartholl¹⁰ wurde an der Europaakademie Marienberg das Educaching mit DeadDrops entwickelt. Dabei werden die relevanten Informationen nicht in Plastikdosen gelegt oder hinter QR-Codes verborgen, sondern auf USB-Sticks gespeichert, die anschließend eingemauert werden. Mit einem USB-Adapter können die Informationen wieder zurück auf den Laptop geladen, dort bearbeitet und zurück auf den USB Stick verschoben werden. Ein Projekt dazu wurde in Köln durchgeführt.¹¹

Educaches können vom Referenten vorbereitet und von einer Seminargruppe genutzt werden. Wenn der Bildungsprozess langfristig angelegt ist, können die Lernenden auch selbst einen Cache erstellen. Um diesen Prozess anzustoßen müsste die Lerngruppe erfahrungsgemäß vorab selbst erst ein paar Caches finden, um sich mit dem Prinzip vertraut zu machen. Die Konzeption eines solchen Caches verlangt viele unterschiedliche Kompetenzen. Neben dem Schreiben einer Geschichte und der Vermessung der Orte muss sich die Gruppe mit der zu vermittelnden Informationstiefe und der Auswahl der Orte auseinandersetzen. Eine anschließende Veröffentlichung z. B. bei geocaching.com, ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn der Cache auch anschließend gepflegt werden kann. Das damit verbundene Feedback durch das Loggen des Caches ist sinnstiftend für den gesamten Bildungsprozess, weil die Nutzung der zusammengetragenen Informationen sichtbar wird.

Erfahrungen, Beobachtungen

Die bisherigen Erfahrungen mit Educaching zeigen, dass ein spielerischer, erlebnispädagogischer Ansatz auch in der Erwachsenenbildung funktioniert. Die Erlebnisintensität lässt die Teilnehmenden miteinander ins Gespräch kommen. Die inhaltliche Auseinandersetzung ist davon abhängig, welche Rolle der Wettkampfcharakter spielt. Je mehr es um Schnelligkeit geht, umso weniger werden die Orte inhaltlich durchdrungen. Entsprechende Tendenzen sind unbedingt zu vermeiden, wenn Inhalte erarbeitet werden sollen.

In der Regel lässt sich der Inhalt auch nicht auf dem Silbertablet servieren, sondern verbirgt sich „hinter dem Ort“. Meist ist dem Ort selbst seine Geschichte auf den ersten Blick nicht anzusehen, und andererseits ist es ein Ort, der für viele andere steht. Es geht also um Empathie und Generalisierung. Die Teilnehmenden lassen sich auf eine Zeitreise ein und sollen die erlangten Informationen auf andere Zusammenhänge anwenden können: Was bedeutete der Besuch von Martin Luther King für das DDR Regime, wie lässt sich sein Besuch in die Zeit des kalten Krieges einordnen? Wie haben ost- und westseitig die Propagandamaschinen darauf reagiert, und welche Rolle spielen Bürgerrechtler heute?

Der bisherige Einsatz der Methode hat gezeigt, dass sich nicht nur die Erlebnisse der Gruppe an Orte außerhalb des Seminarraums verlagern, sondern auch die Gespräche über die Erlebnisse. Diesen Prozess muss der Referent bei der abschließenden Aufbereitung der Educaches berücksichtigen.

Um die Educaching-Phase aufzubereiten, hat es sich als hilfreich erwiesen, den Weg mit Aufgaben zu versehen, die eine Art Protokoll entstehen lassen. Dabei soll-

ten unbedingt auch Bilder entstehen, weil sie im Seminarraum helfen, sich an Details zu erinnern. Mit GPS Geräten kann man den zurück gelegten Weg aufzeichnen und anschließend an einen Webdienst wie z. B. openstreetmap oder Google Maps übergeben, um die Chronologie des Weges zu visualisieren.

Bei Geocaching-unerfahrenen Gruppen ist darauf zu achten, die Caches gut sichtbar zu verstecken, um einen Misserfolg auszuschließen. Zudem sollten einfach zu bedienende GPS-Geräte verfügbar sein. Der erste zu findende Punkt sollte in unmittelbarer Nähe sein um sich im Zweifel noch einmal an die Referenten wenden zu können.

Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass Educaching eine pädagogische Bereicherung im Seminaralltag ist, sowohl für Referentinnen und Referenten als auch für Teilnehmende.

Anmerkungen

- 1 www.geocaching.com/seek/cache_details.aspx?guid=7f78b816-64a3-431d-b41d-92b8b5b04b1b (gesichtet am 02.07.2012)
- 2 [//einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/4946/_let_my_people_go.html](http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/4946/_let_my_people_go.html) (gesichtet am 02.07.2012)
- 3 www.dotcomblog.de/?page_id=1611 (gesichtet am 02.07.2012)
- 4 www.dotcomblog.de/?page_id=1624 (gesichtet am 02.07.2012)
- 5 www.dotcomblog.de/?page_id=1628 (gesichtet am 02.07.2012)
- 6 [//joeran.de](http://joeran.de)
- 7 www.geocaching.com/seek/cache_details.aspx?guid=2a75e436-eaec-4401-9add-f31c06fdb856 und www.geocaching.com/seek/cache_details.aspx?guid=a1d7418d-1923-4622-b47b-0e8c71a96152 (gesichtet am 02.07.2012)
- 8 www.geocaching.com/seek/cache_logbook.aspx?guid=2a75e436-eaec-4401-9add-f31c06fdb856 (gesichtet am 02.07.2012)
- 9 Der Begriff „Muggel“ kommt aus der Welt der Harry Potter-Erzählungen und bezeichnet Menschen, die nicht zaubern können, die also nicht Teil der Zaubererwelt sind.
- 10 [//datenform.de](http://datenform.de)
- 11 [//thinkeurope.net/2011/07/18/das-doku-video-zum-deaddrop-caching-im-mai-2011/](http://thinkeurope.net/2011/07/18/das-doku-video-zum-deaddrop-caching-im-mai-2011/) (gesichtet am 02.07.2012)

Berichte

Berufliche Weiterbildung ist wichtig, setzt aber auch unter Druck

Weiterbildung für den eigenen Job ist wichtig und wird immer wichtiger. Das ist das Ergebnis einer neuen Studie der Deutschen Universität für Weiterbildung. Erwerbstätige glauben, dass ständige berufliche Weiterbildung in Zukunft zentral sein wird. Fast jeder Zweite fühlt sich davon jetzt schon unter Druck gesetzt.

Studie zur neuen Weiterbildungswelt

Die Studie wurde vom Meinungsforschungsinstitut Forsa im Auftrag der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) durchgeführt. Ihr Titel: „Schöne neue Lernwelt? Berufliche Weiterbildung im Wandel“. Insgesamt wurden 1.005 Erwerbstätige im Alter von 25 bis 69 Jahren gefragt, welchen Stellenwert berufliche Weiterbildung für sie hat und was sich dabei in Zukunft ändern wird.

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

„Weiterbildung ist wichtig“: 56 Prozent der Befragten meinen, dass Weiterbildung für ihren Beruf unverzichtbar ist.

„Weiterbildung wird noch wichtiger“: 74 Prozent der Befragten glauben, dass Weiterbildung für ihren Beruf in 10 Jahren wichtiger sein wird als heute.

„Bildungsniveau und Weiterbildung“: Für Personen mit höherem Bildungsabschluss ist berufliche Weiterbildung wichtiger (66 Prozent) als für jene mit mittlerem Abschluss (44 Prozent).

„Unter Druck“: Fast jeder Zweite fühlt sich unter Druck gesetzt, dass man sich in Zukunft beruflich mehr weiterbilden muss.

„Vom Chef überfordert“: 11 Prozent sind häufig davon überfordert, weil ihr Arbeitgeber ständige Weiterbildung fordert. 34 Prozent sind gelegentlich davon überfordert.

„Forderung an Chef“: 71 Prozent der Befragten verlangen vom Chef bessere Weiterbildungsangebote, vor allem gute Inhalte und Kosten zu übernehmen.

„Eigeninitiative“: 60 Prozent meinen, dass sie selbst für eine gute Weiterbildung im Job verantwortlich sind.

Quelle: Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW), (Hg.): Schöne neue Lernwelt? Berufliche Weiterbildung im Wandel, Berlin 2012

Neue Studie zum Einfluss von Bildung auf Wirtschaft

„Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft“ ist der Titel einer kürzlich veröffentlichten Studie, die das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung (Wifo) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) erstellt hat. Der Studie zufolge gibt es in Zukunft eine Reihe von Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehören insbesondere die Einbindung gering Qualifizierter in das Erwerbssystem als auch die Aus- und Weiterbildung von Personen im Erwerbsleben. Die Autorinnengruppe rund um Julia Bock-Schappelwein vom Wifo formuliert in der Studie Vorschläge, wie man mit den künftigen Trends und Entwicklungen umgehen kann.

Wettbewerb fordert Innovation

Hochentwickelte Volkswirtschaften wie Österreich sind durch steigenden internationalen Wettbewerbsdruck gefordert, sich gegenüber Billiglohnländern zu profilieren. Österreichische Unternehmen

setzen daher verstärkt auf Innovation und Qualität ihrer Erzeugnisse, um weiterhin konkurrenzfähig zu bleiben. Das und auch der technologische Wandel sind Gründe dafür, warum Branchen in Österreich mit mittlerer und höherer Innovations- und Ausbildungsintensität wachsen, während Branchen mit niedriger Innovations- und Ausbildungsintensität schrumpfen. Die wirtschaftliche Performance Österreichs ist im europäischen Vergleich außerordentlich gut, was sich auf die Spezialisierung qualitativ hochstehender Segmente der verschiedenen Branchen zurückführen lässt. Immerhin ist Österreich auf Nummer fünf der einkommensstärksten Länder der EU.

Mix an Qualifikationen erforderlich

Neben der steigenden Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften (mindestens Maturaniveau) sind auch mittlere Qualifikationen gefragt – etwa in der Holz- oder Metallverarbeitung. Dazu kommt, dass formale Qualifikationen alleine in Zukunft nicht mehr ausreichen werden, um am Arbeitsmarkt längerfristig bestehen zu können. Allgemeine Bildung und soziale Kompetenzen wie Teamgeist sind zunehmend wichtige Bereiche im individuellen Kompetenzportfolio.

„Upskilling“ erhöht Bildungsniveaus

Eine Möglichkeit um berufsspezifische und berufsübergreifende Kompetenzen zu fördern bestehe in einem „upskilling“ des formalen Ausbildungssystems, meinen die AutorInnen. Eine derartige Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus führe zu einem Anstieg der berufsspezifischen Ausbildungen aber auch gleichzeitig zu einer Zunahme der allgemeinen und berufsübergreifenden Kompetenzen. Ein Beispiel hierfür wären Maßnahmen, welche die Zahl an Jugendli-

chen reduzieren, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Dies wäre vor allem wichtig, da sie viel geringer in den Arbeitsmarkt integriert sind als höher qualifizierte Jugendliche.

Obwohl dieses Upskilling in Österreich derzeit stattfindet, warnt Karl Aiginger, Direktor der Wifo, sich nicht auf diesen Zahlen auszuruhen, denn „Bildung ist eine Baustelle, die sich bewegt, keine die stillsteht“. Bei der Zunahme der Zahl an Qualifikationen darf außerdem die Zusammensetzung der Bildungsabschlüsse nicht übersehen werden. Einen „Mix an Qualifikationen“ hält Aiginger daher für besonders wichtig, um den Anforderungen der Wirtschaft zu entsprechen.

Zentrale Rolle der Weiterbildung

Die Studie hebt hervor, dass Weiterbildung eine zentrale Rolle in der Arbeitsmarktpolitik einnehmen muss, um die anstehenden Herausforderungen bewältigen zu können, und weiterhin wettbewerbsfähig zu sein. Aufgrund des raschen technologischen Wandels sei ein Zusammenspiel von Aus- und Weiterbildungssystem mit aktuellen Qualifikationsanforderungen notwendig. Eine große Kluft sehen die AutorInnen zwischen dem Stellenwert, welcher der Weiterbildung beigemessen wird, und den tatsächlichen Weiterbildungsaktivitäten. Außerdem ist Weiterbildung noch sehr stark vom individuellen Alter und formalen Bildungsstand abhängig. Daher seien Maßnahmen anzustreben, die den Zugang zu Weiterbildung erleichtern. Besonders im Hinblick auf den demographischen Wandel, also den steigenden Anteil älterer Menschen in der Bevölkerung, sei die Einbeziehung von Personen ab 50 Jahren in die Weiterbildung ein drängendes Anliegen. Zum einen könne so die individuelle Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden, zum

anderen könne dies auch für den Wissenstransfer zwischen den Generationen in der Arbeitswelt förderlich sein.

Quelle: Thomas Sommerer, www.erwachsenenbildung.at, Online-Reaktion, letzter Zugriff 07.11.2012

Alleinerziehende profitieren am meisten von Weiterbildung – Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit legt einen neuen Kurzbericht vor

In aller Kürze: Alleinerziehende Empfängerinnen von Arbeitslosengeld II, deren Kinder mindestens drei Jahre alt sind, werden in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen etwa so häufig gefördert wie kinderlose alleinstehende Frauen. Das gilt für Ein-Euro-Jobs, für schulische Trainingsmaßnahmen und für berufliche Weiterbildung.

Bisher war unklar, inwiefern sie tatsächlich von diesen Maßnahmen profitieren können. Denkbar wäre, dass Alleinerziehende trotz verbesserter Qualifikationen allein aufgrund von Problemen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf keine reguläre Beschäftigung aufnehmen können.

Die Ergebnisse der Studie des IAB zeigen jedoch, dass Alleinerziehende vor allem von der Förderung der beruflichen Weiterbildung stark profitieren. Eine Teilnahme daran erhöht ihre Chancen auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung deutlich. Dies gilt sogar für Alleinerziehende mit kleinen Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren.

Schulische Trainingsmaßnahmen erhöhen ebenfalls die Chancen von Alleinerziehenden auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, die Effekte sind aber etwas schwächer als bei der beruflichen Weiterbildung.

Auch Ein-Euro-Jobs haben bei den meisten, jedoch nicht bei allen Gruppen

von Alleinerziehenden positive Beschäftigungseffekte.

Quelle: IAB, Kurzbericht

Cordula Zabel

Bundesinstitut für Berufsbildung betont zunehmende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung

Der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Friedrich Hubert Esser, geht davon aus, dass sich die nächsten zehn Jahre in Deutschland zu einer „Dekade der beruflichen Weiterbildung“ entwickeln. „Die Bedeutung der beruflichen Fortbildung wird weiter zunehmen“, erklärt der BIBB-Präsident anlässlich des 4. Deutschen Weiterbildungstages am 21. September 2012. Gründe hierfür lägen im demografischen Wandel, im drohenden Fachkräftemangel und in der Verlängerung der Lebensarbeitszeit.

Die seit einigen Jahren festzustellende Bildungsexpansion unter der jungen Generation darf auf keinen Fall an der beruflichen Bildung vorbeigehen. „Die duale Berufsausbildung und die Aufstiegsfortbildung müssen in Zukunft viel stärker als ein integriertes Modell und als gleichwertiger Karriereweg zu Abitur und Studium beworben werden.“ Gleichzeitig soll die Verzahnung von beruflicher Bildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung, mit der Hochschulbildung weiter vorangetrieben werden. „Mit der gemeinsamen Zuordnung der Meister- und Bachelor-Abschlüsse auf der Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens haben insbesondere die beruflichen Fortbildungsabschlüsse einen großen Attraktivitätsschub erhalten“, betont der BIBB-Präsident. Gleichzeitig verdeutliche dies die Qualität der beruflichen Weiterbildung und der Fortbildungsabschlüsse in Deutschland.

Esser verwies auf die Bedeutung der beruflichen Fortbildung für den „Standort Deutschland“. Sie eröffne den Menschen Perspektiven und neue Chancen. Der BIBB-Präsident unterstrich vor allem die ökonomische Relevanz der Weiterbildung: „Mit Hilfe der beruflichen Weiterbildung halten sich viele Fachkräfte à jour. Sie sichern ihre Beschäftigungsfähigkeit und schaffen durch eine Höherqualifizierung die Voraussetzungen für einen beruflichen Aufstieg. Dadurch tragen sie entscheidend mit dazu bei, die Innovationskraft und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu erhalten.“

Allerdings entfallen die überwiegende Mehrzahl der Weiterbildungen momentan auf die Anpassungsweiterbildung. Diese Kurse sind vor allem darauf ausgerichtet, um im Beruf „up to date“ zu bleiben. „Hier ist ein Umdenken erforderlich. Notwendig sind längerfristige und abschlussbezogene Weiterbildungen – vor allem auch bei denen, die über keinen Berufsabschluss verfügen.“

Quelle: Pressemitteilung BIBB 9/2012, pf

Volkshochschulen selten schlechter Ein Jahrzehnt Weiterbildungstests

Seit zehn Jahren testet die Stiftung Warentest Weiterbildungsangebote. Jetzt ist Zeit für eine Bilanz: Sind teure Kurse besser als preiswerte?

Über 1.300 Angebote der beruflichen Weiterbildung hatte die Stiftung Warentest seit 2002 auf dem Prüfstand – vom Bewerbungsratgeber bis zur Sprachlernsoftware, vom Fernlehrgang Betriebswirtschaft bis zum Buchführungskurs. Das Gros der getesteten Angebote machen Präsenzkurse aus. Präsenzkurs heißt: Der Unterricht findet vor Ort beim Anbieter statt, und zwar in der

Gruppe und unter Anleitung eines Dozenten. Anbieter solcher Kurse sind vor allem kommerzielle Weiterbildungsinstitute, Volkshochschulen, gemeinnützige Einrichtungen und Kammern. Die vier größten Anbietergruppen. Getestet wird nach einem festen Schema. Erst besuchen geschulte Testpersonen die Kurse inkognito und dokumentieren den Kursverlauf. Dann begutachten und bewerten Experten die Qualität. Geprüft werden Inhalte, Vermittlung, Kursorganisation, Kundeninformation und Vertragsbedingungen. Was die Stiftung Warentest prüft.

Besserer Unterricht für mehr Geld?

453 Präsenzkurse von 291 Anbietern waren in den vergangenen zehn Jahren im Test. Ausreichend Grundlage um zu vergleichen: Gibt es gravierende Unterschiede zwischen den Anbietergruppen? Bekommen Verbraucher für mehr Geld besseren Unterricht? Können die Volkshochschulen, denen viele ein verstaubtes Image nachsagen, mit der Konkurrenz mithalten?

Große Unterschiede beim Preis

Ergebnis des Zehn-Jahres-Vergleichs: Kommerzielle und gemeinnützige Institute, Volkshochschulen und Kammern unterscheiden sich besonders in einem Punkt sehr deutlich: im Preis. Bei der Qualität dagegen liegen sie recht nah beieinander. Das heißt: Wer mehr Geld ausgibt, kann nicht automatisch mit einem besseren Kurs rechnen. Volkshochschulen sind unschlagbar günstig und besser als ihr Ruf. Was die Qualität von Inhalt, Vermittlung und Kundeninformationen betrifft, brauchen sie den Vergleich mit der Konkurrenz nicht zu scheuen. Nur bei Kursorganisation und Vertragsbedingungen schnitten sie schlechter ab als die drei anderen Anbietergruppen.

5 Euro bis 47 Euro für 45 Minuten

Nur etwa 5 Euro kostete im Durchschnitt eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten bei den Volkshochschulen. Kommerzielle Unternehmen verlangten mit durchschnittlich rund 47 Euro fast das Zehnfache. Bei Kammern zahlten Verbraucher rund 18 Euro, bei gemeinnützigen Einrichtungen etwa 22 Euro.

Inhalt: Teilweise mit Schwächen

Inhaltlich zeigten sich viele Kurse solide. Meist behandelten sie den angekündigten Stoff ausführlich genug. Insbesondere gemeinnützige Einrichtungen heimsten öfter Bestnoten ein. Bei jedem fünften Kurs (21 %) bewertete die Stiftung Warentest die inhaltliche Qualität mit „Sehr hoch“. Aber es gab auch Seminare mit Schwächen. Vor allem bei Kammern und Volkshochschulen hatten die Testpersonen öfter mal Pech und erwischten Kurse mit niedriger Qualität. Wenn es inhaltlich etwas zu bemängeln gab, dann war es zum Beispiel häufig fehlender Tiefgang; die Dozenten behandelten viel zu viele Themen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten war so nicht möglich.

Vermittlung: Nicht immer effektiv

Ein ähnliches Bild ergab sich im Prüfpunkt „Vermittlung“. Zwar war der Unterricht überwiegend ordentlich gestaltet und die Dozenten vermittelten den Lehrstoff meist verständlich und praxisnah. Doch auch hier gab es einiges zu bemängeln. Viel zu selten bereiteten die Dozenten im Kurs darauf vor, wie die Teilnehmer das Gelernte später im Berufsalltag umsetzen sollen. Außerdem blieben die Wünsche und Interessen der Kursbesucher im Unterricht häufig unberücksichtigt. Nur selten wurde danach vor Beginn der Weiterbildung gefragt. Die Dozenten wussten fast nichts über die Teilnehmer, die vor ihnen saßen.

Kursorganisation: Häufig gute Noten

Die Grafik zeigt viel Grün und wenig Rot – das bedeutet: Häufig gab es gute Noten für die Kursorganisation. Nicht ganz so überzeugend: die Volkshochschulen. Bei 13 % ihrer Kurse lautete das Urteil: niedrig. Außerdem hatte nur jeder zweite Kurs eine hohe oder sehr hohe Qualität (51 %). Bei den übrigen Anbietergruppen waren es deutlich mehr. Räume und Ausstattung sind bei Volkshochschulen nicht immer auf dem neuesten Stand. Älteres Mobiliar oder fehlende technische Geräte wie Beamer mussten die Teilnehmer dort des Öfteren in Kauf nehmen. Den Standard von Tagungshotels, wie sie zum Beispiel kommerzielle Anbieter oft für ihre Seminare anmieten, bieten Volkshochschulen in der Regel nicht.

Kundeninfos: In der Regel brauchbar

Die meisten Anbieter versorgten Interessenten vorab mit brauchbaren Informationen. Die wichtigsten Angaben zum Kurs wie Starttermine, Preise und ein grober Überblick über die Inhalte fehlten so gut wie nie. Die Qualität ist bei allen Anbietergruppen vor allem hoch und mittel. In dieser Prüfkategorie sind die Volkshochschulen allen anderen sogar eine Nasenlänge voraus: Jeder zweite Volkshochschulkurs (50 %) bot Kundeninformationen von hoher oder sehr hoher Qualität. Was häufiger fehlte, waren ausführlichere Aussagen zum Kurs, etwa zur Qualifikation der Dozenten oder zum Aufbau und Ablauf des Unterrichts. Auch über die Lehrmethoden verriet die Anbieter vorab meist nicht viel.

Verträge: Meist mit Mängeln

In den Vertragsbedingungen fanden wir fast immer Mängel – quer durch alle Anbietergruppen. Die größten Defizite bei diesem Prüfpunkt hatten die Volkshoch-

schulen. Der Idealfall „keine Mängel“ tauchte bei ihnen überhaupt nicht auf. Stattdessen stellten wir bei 57 % der getesteten Volkshochschulkurse deutliche und sehr deutliche Mängel fest, also bei mehr als der Hälfte. Positiv stechen hingegen die gemeinnützigen Einrichtungen hervor. Dort gab es am wenigsten zu beanstanden. 72 % der getesteten Angebote hatten geringe, sehr geringe oder überhaupt keine Mängel. Zu den häufigsten Mängeln zählte zum Beispiel die Stornopauschale. Die meisten Anbieter verlangen sie, wenn der Kunde den Vertrag vor Kursbeginn storniert. Das ist zwar erlaubt, aber der Kunde muss die Möglichkeit haben, dem Anbieter nachzuweisen, dass der eigentliche Schaden geringer ist. Ist der Kunde krank und hat eine Bescheinigung vom Arzt, darf der Anbieter nur die entstandenen Kosten verlangen.

Fazit: Anbieter und Kurs vorher prüfen

Das Fazit für den Verbraucher lautet: Einen guten Kurs zu erwischen, ist Glückssache. Denn Spielraum für Verbesserungen gibt es bei allen Anbietergruppen. Überall können Verbraucher auch Pech haben und sich in einem schlechten Kurs wiederfinden. Wer sich möglichst preisgünstig weiterbilden möchte, checkt am besten zuerst das Programm der Volkshochschulen. All diejenigen, die Wert auf kleine Gruppen legen, haben bei den kommerziellen Instituten die besten Chancen. Dort finden Kurse im Schnitt schon ab vier Personen statt. Mehr als elf Kursbesucher sind dort eher selten. Fest steht: Wer Reinfällen vorbeugen will, sollte Anbieter und Kurs auf Herz und Nieren prüfen und sich gut informieren – am besten mithilfe der Stiftung Warentest.

Quelle: Stiftung Warentest 17.09.2012

**Neue BIBB-Checkliste: Qualität beruflicher Weiterbildung
Wegweiser für Weiterbildungsinteressierte**

Wer im Beruf heutzutage „up to date“ sein will, muss sich weiterbilden. Eine sich stetig verändernde Arbeitswelt erfordert zur Erhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit den fortwährenden Erwerb neuer, am Arbeitsmarkt benötigter Qualifikationen und Kompetenzen. Wer sich jedoch auf die Suche nach einem „passenden“ Weiterbildungskurs begibt, steht angesichts der vielfältigen Weiterbildungslandschaft schnell vor der Frage: Welcher Kurs passt zu mir?

Der Wegweiser bietet Weiterbildungsinteressierten Orientierung und Unterstützung bei der Entscheidung für eine fachlich und individuell geeignete Weiterbildungsmaßnahme an. Er umfasst zudem eine Übersicht über Fördermöglichkeiten sowie eine Prüfliste zum Vergleich von Weiterbildungsanbietern.

Der Ratgeber des BIBB bietet fundierte Informationen, mit denen Weiterbildungsinteressierte die Qualität von Angeboten und Anbietern leichter beurteilen können. Ein persönliches Beratungsgespräch kann und soll die Checkliste nicht ersetzen.

Inhaltlich orientiert sich die Broschüre an folgenden Fragen:

- Was sollte bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot beachtet werden?
- Was kostet die Weiterbildung, was ist bei der Finanzierung zu beachten, und welche Fördermöglichkeiten gibt es?
- Wie ist die Weiterbildungsmaßnahme aufgebaut?
- Welche Methoden und Lernformen werden eingesetzt?
- Wie hoch ist der Praxisbezug?

- Was sollte vertraglich geregelt sein?
- Mit welchem Abschluss endet die Maßnahme und welche Bedeutung hat dieser für die eigene berufliche Zukunft?

Checkliste: Qualität der beruflichen Weiterbildung

Es gibt eine Vielzahl von Weiterbildungsanbietern – öffentliche und private – und eine breite Palette von Angeboten. Auf den ersten Blick lassen sich Qualitätsunterschiede oft kaum erkennen. Darum lohnt es sich, genauer hinzuschauen und nach Möglichkeit mehrere Anbieter zu vergleichen. Eine ansprechend gestaltete Homepage oder gedrucktes Informationsmaterial sollten Sie aber nicht voreilig als Indiz für die Professionalität eines Anbieters und die Qualität seiner Schulungen werten. Lesen Sie kritisch die Unterlagen und die Angebote.

Wie ist die Weiterbildungsmaßnahme aufgebaut?

Die Qualität einer Weiterbildungsmaßnahme wird in erheblichem Maße durch sachliche, personelle und organisatorische Rahmenbedingungen und Standards geprägt. Sicherergestellt werden können diese u. a. durch eine klare Strukturierung der zu vermittelnden Inhalte, sachgerechte erwachsenenpädagogische Methoden und einen engen Praxisbezug. Gute Anbieter machen zu diesen Punkten präzise Angaben und erleichtern Weiterbildungsinteressierten damit, die richtige Wahl zu treffen.

Welche Ziele und Inhalte umfasst die Weiterbildung?

Um die Eignung einer Maßnahme beurteilen zu können, ist es hilfreich, Einblick in die Unterlagen und Lehrpläne zu bekommen, die die Ziele und Inhalte der Sie interessierenden Angebote ausführlich beschreiben. Wichtig ist auch, vor

Beginn der Weiterbildungsmaßnahme zu klären, ob sie mit einer Prüfung, einem Berechtigungsnachweis oder einer Teilnahmebescheinigung abgeschlossen wird. Endet sie mit einer Prüfung, fragen Sie unbedingt nach den rechtlichen Grundlagen, nach dem Geltungsbereich (in welchen Regionen/Bundesländern wird sie anerkannt) und nach der für diese Prüfung zuständigen Stelle (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Länder).

Welche Lernformen und Methoden werden in der Weiterbildung eingesetzt?

Die eingesetzten Lernformen und Methoden sollten den Qualifikationen der Lernenden sowie den Inhalten und Zielen der jeweiligen Maßnahme angemessen sein. Häufig angewandte Methoden sind selbstgesteuertes Lernen, Projektarbeit, Vorträge, Rollenspiele/Planspiele, Praktika und Exkursionen. Hinzu kommen Lernformen, Lernarrangements wie beispielsweise E-Learning (PC- bzw. internetbasierte Lern- und Trainingsprogramme) und Blended Learning (eine Kombination aus Präsenzphasen und PC- bzw. internetbasierten Lernphasen). Wenn Sie einen Fernlehrgang belegen möchten, ist es hilfreich, unverbindliche Probelektionen (auch bei unterschiedlichen Anbietern) anzufordern. In der Regel ist dies bei Fernlehrinstituten ein selbstverständlicher Service. Anhand der Probelektionen sollten Sie zunächst überprüfen, ob die didaktische Methode „Fernlernen“ überhaupt Ihrem Lerntyp entspricht. In einem zweiten Schritt können Sie entscheiden, welche Aufbereitung der Lehrgangsinhalte Sie am meisten anspricht. Denken Sie daran, dass für viele Fernlehrgänge ein Internetzugang und (Basis-)Kompetenzen im Umgang mit dem PC erforderlich sind.

Achten Sie darauf, ob der Anbieter den Einsatz von Medien und lernunter-

stützenden Materialien, angepasst an die angegebenen Ziele und individuellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, vorsieht. Hierüber sollte das Informationsmaterial Auskunft geben.

Leitfragen

- Welche Angaben zu Lernzielen, Inhalten und Methoden sind im Informationsmaterial, in Lehrplänen und Unterlagen enthalten?
- Wie sind Lerninhalte, -ziele, -methoden und die eingesetzten Medien aufeinander abgestimmt?
- Werden für den vorgesehenen Einsatz von Medien im Kurs spezielle Vorkenntnisse benötigt? Wenn ja, verfügen Sie bereits über diese Vorkenntnisse?

Welchen Praxisbezug hat die Weiterbildung?

Aufbau, Inhalte und Methoden einer Weiterbildung sollten passgenau an die beruflichen und persönlichen Ziele anknüpfen, die Sie mit der Weiterbildung erreichen wollen. Insbesondere für die Aneignung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ist die enge Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Übungen oder Praxisphasen unverzichtbar. Speziell wenn durch eine Weiterbildung berufliche Veränderungen vorbereitet werden sollen, können auch Betriebspraktika dazu gehören. Sie können in Betrieben oder in außerbetrieblichen Einrichtungen stattfinden.

Wie lange dauert die Weiterbildung und wie ist sie zeitlich gegliedert?

Die Dauer einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme und ihre zeitliche Aufteilung können sehr unterschiedlich sein. Beides sollte in einem angemessenen Verhältnis zum Weiterbildungsziel stehen. Angeboten werden Maßnahmen, die entweder über einen bestimmten

Zeitraum hinweg ganztägig durchgeführt werden (in Vollzeit), oder berufsbegleitende Maßnahmen, die meist stundenweise oder in Zeitblöcken konzipiert sind. Häufig wird die gleiche Maßnahme in beiden Zeitformen angeboten, sodass Sie sich für eine Ihrer beruflichen und persönlichen Situation passende Offerte entscheiden können.

Neben den genannten Präsenzformen lässt sich eine Weiterbildung auch als Fernlehrgang, Fernstudium oder in Form von E-Learning absolvieren. Hier liegt die Zeitregie weitgehend in Ihren Händen. Das kann, vor allem wenn Sie sich berufsbegleitend weiterbilden oder Weiterbildung mit Familie und/oder Beruf vereinbaren wollen, von großem Vorteil sein. Gerade bei längerfristigen Bildungsmaßnahmen (z. B. einem Fernstudium) benötigen Sie allerdings hierfür sehr viel Selbstdisziplin.

Aus den Unterlagen des Anbieters sollte unbedingt die tatsächliche Dauer der Maßnahme (und ggf. ihrer einzelnen Abschnitte) in Monaten, Wochen, Tagen und/oder Stunden erkennbar sein. Vergleichen Sie: Entspricht die Dauer der Maßnahme Ihrem beruflichen Weiterbildungsziel? Kritisch sollten Sie gegenüber Schnellkursen sein, die einen neuartigen Berufsabschluss versprechen, aber auch gegenüber Weiterbildungen, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken und dabei lediglich Grundfertigkeiten/-kenntnisse vermitteln.

Woran kann man die Qualität einer Weiterbildungsmaßnahme noch erkennen?

Wichtige Hinweise auf die Qualität eines Weiterbildungsanbieters liefern Angaben zur Qualifikation des eingesetzten Lehrpersonals, zur Ausstattung der Seminar- und/oder Übungsräume und zur Dokumentation der durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen. Die (technische) Ausstattung sollte den Zielen der Weiterbil-

bildungsmaßnahme entsprechen und den Teilnehmenden ausreichend Möglichkeiten zum Üben und zur Vor- und Nachbereitung bieten.

Das Weiterbildungspersonal vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die fachliche und erwachsenenpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte in der Weiterbildung ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für den Erfolg einer Maßnahme. Wichtig ist, dass auch hauptberufliche Lehrkräfte/Dozenten eingesetzt werden. Lehrkräfte sollten als Ansprechpartner zur fachlichen Beratung und für Nachfragen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Verfügung stehen. Informieren Sie sich vor Beginn der Weiterbildung, wie der Anbieter die Betreuung sicherstellt.

Leitfragen

- Entsprechen Seminar- und/oder Übungsräume (Einrichtung, Atmosphäre) und deren Ausstattung (Technik, Medien, Computer) den Zielen und Ansprüchen des Angebots?
- Wie viele Übungsgeräte (etwa Computer und Software) stehen ggf. für wie viele Teilnehmende zur Verfügung?
- Ist die technische Ausstattung auf dem aktuellen Stand?
- Besteht die Möglichkeit, Unterrichtsräume und technische Ausstattung vorab zu besichtigen?

Die Dokumentation von Arbeitsergebnissen und Erfolgen ist für Weiterbildungsanbieter, die am Markt bestehen wollen, ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit geworden. Das heißt u. a., dass Weiterbildungsanbieter regelmäßig die Qualität der von ihnen durchgeführten Maßnahmen überprüfen, indem sie beispielsweise

- durch Befragungen die Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen erfassen,

- über die Vermittlung der Absolventen und Absolventinnen auf adäquate Arbeitsplätze informiert sind,
- regelmäßig Untersuchungen über den Verbleib von Absolventinnen und Absolventen ihrer Weiterbildungskurse durchführen,
- Aufstellungen über die Erfolgs- und Durchfallquoten führen,
- eine systematische Überprüfung (Selbstevaluation) betreiben.

Fragen Sie den Weiterbildungsanbieter, wo oder bei wem Sie sich über Erfahrungen mit der Sie interessierenden Weiterbildungsmaßnahme erkundigen können. Fragen Sie ggf. derzeitige TeilnehmerInnen nach ihrer Einschätzung über die Seriosität des Anbieters und die Qualität der Maßnahme.

Wenn Sie einen Fernlehrgang oder ein Fernstudium belegen möchten, können Sie dazu auch verschiedene Diskussionsforen nutzen, die von Fernstudierenden betrieben werden, z. B. www.fernstudium-infos.de, www.fernstudium.net oder www.sieseco.de. Die große Mehrzahl der Weiterbildungsanbieter sichert die Qualität ihrer Arbeit durch Selbstevaluation oder arbeitet mit anerkannten Qualitätssicherungssystemen. Für die Qualitätssicherung bei Fernlehrgängen ist das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) von besonderer Bedeutung. Fernlehrgänge unterliegen in Deutschland einer gesetzlichen Zulassungspflicht. Zulassungsbehörde ist die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) in Köln. Bei berufsbildenden Fernlehrgängen ist das BIBB an der inhaltlichen und didaktischen Überprüfung beteiligt. Da es sich um ein Verbraucherschutzgesetz handelt, werden auch rechtliche Aspekte (z. B. Vertrags- und Kündigungsbestimmungen oder Kosten) geprüft. Nach drei Jahren erfolgt eine erneute Überprüfung.

Eine Hilfe zur besseren Einschätzung der Qualität von Weiterbildungsanbietern und -angeboten sind die Testergebnisse der Stiftung Warentest.

Nutzen Sie weitergehende Angebote: Viele Weiterbildungseinrichtungen bieten – außer dem Internet oder gedruckten Informationsmaterialien – auch Informationsveranstaltungen an, um sich mit ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen vorzustellen, oder geben z. B. bei einem „Tag der offenen Tür“ oder durch Schnupperkurse Gelegenheit zu einem Blick hinter die Kulissen. Hier können Sie mit den Lehrkräften oder mit anderen Weiterbildungsteilnehmenden direkt ins Gespräch kommen, Fragen stellen und Informationen erhalten.

Was sollte vertraglich geregelt sein?

Vor einer verbindlichen Anmeldung zu einer Weiterbildungsmaßnahme sollten Sie sich zunächst über die Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB), die Kündigungs- und Rücktrittsrechte sowie die Zahlungsmodalitäten informieren. Ein Weiterbildungsvertrag für eine längerfristige, oft kostenintensive Maßnahme sollte folgende Angaben enthalten:

- Allgemeine Geschäftsbedingungen oder die Schul- bzw. Studienordnung des Anbieters,
- Kündigungs- und Rücktrittsbedingungen,
- Zahlungsmodalitäten,
- Dauer, Ziel, Inhalte und Durchführungsbedingungen der Weiterbildungsmaßnahme,
- Zulassungsbedingungen,
- Bestimmungen der Prüfungsordnungen bzw. -regelungen,
- Gesamtkosten der Maßnahme inklusive Mehrwertsteuer,
- Rechtsbelehrung, Angaben geregelter Beschwerdestellen und Beschwerdeverfahren sowie Gerichtsstand des Anbieters.

Nehmen Sie sich unbedingt Zeit, den Vertrag in Ruhe zu lesen, und lassen Sie sich auf keinen Fall zum Abschluss/zur Unterschrift drängen (z. B. durch den Verweis auf begrenzte Plätze). Informieren Sie sich über die vertraglichen Zahlungsbedingungen und vereinbaren Sie bei längerfristigen Maßnahmen möglichst eine monatliche oder vierteljährliche Zahlungsweise. So können Sie sich vor möglichen Schwierigkeiten bei Vertragskündigung und Rückzahlungsforderungen besser schützen. Verträge, die keine ausreichenden Angaben zu den genannten Punkten enthalten, sollten Sie nicht akzeptieren.

Prüfen Sie, ob die in Werbung und Informationsmaterial versprochenen Leistungen auch im Vertrag aufgeführt sind. So sollten im Vertrag auf jeden Fall Angaben zu Lehrgangsrichtlinien sowie zu Aus- bzw. Fortbildungsregelungen oder zu den Rahmenlehrplänen oder Studienplänen, die der Maßnahme zugrunde liegen, enthalten sein. Der Kostenkatalog muss detaillierte Angaben zu den angebotenen Leistungen – z. B. Unterrichtsstunden, Teilnehmendenzahl pro Kurs – enthalten. Informationen zur Vertragsgestaltung können Sie auch bei den Verbraucherzentralen erhalten.

Eine professionelle und verlässliche Vertragsgestaltung ist sowohl für Weiterbildungsteilnehmende als auch für Anbieter unverzichtbar.

Mit welchem Abschluss endet die Weiterbildungsmaßnahme?

Zertifikate über die in Ihrer Weiterbildung erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten können Ihre Chancen bei Bewerbungen und in Ihrer beruflichen Karriereplanung erheblich verbessern. Jede Weiterbildungsmaßnahme sollte daher durch ein Prüfungszeugnis, einen Berechtigungsnachweis oder eine aussagefähige Teilnahmebe-

scheinigung (mindestens Auflistung der Weiterbildungsinhalte, Stundenumfang) bestätigt werden. Dabei ist zu beachten, dass sowohl die Anerkennung als auch der Geltungsbereich und damit die Verwertbarkeit und der Nutzen von Zertifikaten sehr unterschiedlich sein können. Die Spanne reicht von einer Teilnahmebestätigung des Anbieters über eine regional geltende bis hin zur bundesweit – oder sogar EU-weit – anerkannten Prüfung mit einem entsprechenden Prüfungszeugnis.

Während Anpassungsfortbildungen (z. B. Kurse, Seminare im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen) in der Regel ohne Prüfung – höchstens mit einer Teilnahmebescheinigung – enden, handelt es sich bei Aufstiegsfortbildungen um geregelte Bildungsgänge auf einer gesetzlichen Grundlage, die üblicherweise mit einer Prüfung bei einer zuständigen Stelle (z. B. Kammer, Länder) abschließen. Sie berechtigen in der Regel zum Tragen einer allgemein anerkannten Berufsbezeichnung. Die Art des Abschlusses ist im Regelfall vom Weiterbildungsziel abhängig.

Je nach Ihren beruflichen Plänen kann es von Bedeutung sein, ob der Abschluss eine Zugangsberechtigung z. B. zur (Fach-)Hochschule darstellt oder ob er auf weiterführende Bildungsgänge angerechnet werden kann. Darüber hinaus werden (praxisorientierte) Weiterbildungsangebote zunehmend auch an den Hochschulen etabliert.

Falls Sie eine Weiterbildung nicht mit einer klar ausgewiesenen Prüfung vor der Kammer oder einer anderen zuständigen Stelle abschließen, ist es besonders wichtig, dass eine eindeutige Bezeichnung des Abschlusses vorliegt und diese mit der Beschreibung der Weiterbildungsziele übereinstimmt. Bezeichnung und Zielsetzung sollten die spätere Verwertbarkeit der in der Weiterbildungsmaßnahme erworbe-

nen Qualifikationen im Beruf erkennen lassen. Vergewissern Sie sich, ob das Zertifikat der Weiterbildungsmaßnahme, egal ob es sich um ein Prüfungszeugnis oder aber um eine Teilnahmebescheinigung handelt, aussagefähig genug ist, um von Ihrem Arbeitgeber als Qualifikationsnachweis anerkannt zu werden.

Ferner kann es für Sie bedeutsam sein, ob und wie Ihre Bildungsleistungen und Abschlüsse in anderen Bundesländern oder auch EU-weit anerkannt werden. Ein ausführliches Prüfungszeugnis mit präziser Auflistung der Lerninhalte und Prüfungsgebiete erleichtert die genaue Beschreibung der erreichten Abschlüsse. Dies kann insbesondere für eine Bewerbung im Ausland wichtig sein, falls es dort keine vergleichbaren Kurse oder Abschlüsse gibt. Gegebenenfalls sollte eine übersetzte Bescheinigung angefordert werden. Informationsquellen dazu finden Sie im Glossar unter „Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen“.

Zukünftig wird es leichter, im Ausland erworbene Qualifikationen anerkannt zu bekommen. Durch das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ stehen Anerkennungssuchenden, Arbeitgebern und Betrieben nachvollziehbare und bundesweit möglichst einheitliche Bewertungen zu beruflichen Auslandsqualifikationen zur Verfügung. Durch das neue Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz wird für die 350 Ausbildungsberufe im dualen Ausbildungssystem erstmals ein Rechtsanspruch auf eine Gleichwertigkeitsprüfung der ausländischen Berufsabschlüsse mit den deutschen Abschlüssen geschaffen. Fällt diese positiv aus, werden ausländische Abschlüsse genauso behandelt wie zum Beispiel eine deutsche IHK- oder Gesellenprüfung. Neu ist auch, dass Berufserfahrung stärker bei der Bewertung

der Gleichwertigkeit berücksichtigt wird (www.bmbf.de/press/3171.php).

Leitfragen

- Sind zum Abschluss der Weiterbildung Prüfungen vorgesehen und entsprechen sie den Prüfungsordnungen?
- Sind Prüfungen in schriftlicher, mündlicher und gegebenenfalls praktischer Form vor besonderen Prüfungsausschüssen (meist der Kammern) üblich und vorgesehen?
- Verfüge ich über die Voraussetzungen, um zur Prüfung zugelassen zu werden?
- Ist die Bescheinigung über die Teilnahme an einer Maßnahme aussagefähig genug, um von einem/Ihrem Arbeitgeber als Qualifikationsnachweis anerkannt zu werden?
- Berechtigt der Abschluss der Weiterbildung dazu, eine anerkannte Berufsbezeichnung zu tragen?

Welche Bedeutung hat der Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme für Ihre berufliche Zukunft?

Lernen begleitet Sie über das gesamte Berufsleben hinweg. Die Teilnahme an einer Weiterbildung kann, muss aber nicht „den“ großen Karrieresprung oder „die“ berufliche Wende ermöglichen. Jedoch sollte der erfolgreiche Abschluss einer Weiterbildung dazu beitragen, Ihren Arbeitsplatz zu sichern, Ihre Chancen im Beruf und auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern oder Ihren beruflichen Wiedereinstieg zu erleichtern. Der Abschluss einer Weiterbildung kann auch entscheidend zum Übergang in die Selbstständigkeit oder zum Erfolg einer Existenzgründung beitragen. Ein systematisches Weiterbildungs-, Beratungs- und Informationsangebot unterstützt Sie in diesem Fall bei der Erstellung eines schlüssigen Unternehmenskonzepts. Ein

Abschluss dokumentiert auch nach außen hin Ihre Fachkompetenz.

Eine gute Weiterbildung befähigt dazu, gegenwärtige oder künftige berufliche Aufgaben besser zu bewältigen. Dafür müssen Inhalte von Weiterbildungskursen und die angestrebten Abschlüsse an der speziellen Berufswirklichkeit, den betrieblichen Anforderungen und am aktuellen wie auch am zukünftigen Arbeitsmarktbedarf ausgerichtet sein. Prüfen Sie, ob die Seminare oder Schulungen, die Sie ins Auge gefasst haben, diese Anforderungen erfüllen.

Die Arbeitsagenturen und ihre Berufsinformationszentren oder auch die Kammern des jeweiligen Wirtschaftsbereichs können Ihnen Auskunft darüber geben, wie sich ein Weiterbildungsangebot, für das Sie sich interessieren, bisher auf dem Arbeitsmarkt bewährt hat. Hilfreich sind hier auch Verbleibstudien zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Anbieters. Sie geben Aufschluss über die Berufsintegration von Absolventinnen und Absolventen der Lehrgänge des Anbieters sowie über die Arbeitsmarkt- und Berufsrelevanz der Weiterbildung.

Leitfragen

- Können Sie die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die Sie in der Weiterbildung erwerben, am Ende auch in einer beruflichen Tätigkeit und an einem bestimmten Arbeitsplatz verwerten?
- Welcher Beruf, welche Tätigkeiten oder Aufgaben kommen für Sie nach Abschluss der Maßnahme infrage?
- Welche beruflichen Chancen/Prospektiven können sich durch den Abschluss der Weiterbildung eröffnen?
- Trägt der Abschluss zur Sicherung des Arbeitsplatzes bei oder verbessert er Ihre Aufstiegschancen im Betrieb?

- Wie wirkt sich der Abschluss der Weiterbildung auf Ihre Lohn- und Gehaltssituation aus? Bekommen Sie die Möglichkeit, mit dem angestrebten Abschluss die von Ihnen angestrebte Tätigkeit mit einem entsprechenden Einkommen auszuüben?

Quelle: BIBB: Checkliste: Qualität beruflicher Weiterbildung: Auszüge. Gekürzt. pf

**„Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis“
Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung 27.–29. September 2012, Bonn**

Wo verortet sich die wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildung zwischen der gleichnamigen Praxis und der Weiterbildungspolitik? Diese Frage stand im Fokus der diesjährigen Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Es war deshalb überaus passend, dass die Konferenz auf Anregung seines ehemaligen Direktors Prof. Ekehard Nuissl vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ausgerichtet wurde, das mit seiner intermediären Rolle zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik in genau dem Spannungsfeld agiert, das der Konferenztitel markierte. Die Tagung erreichte über 180 Teilnehmende aus dem In- und Ausland – vornehmlich aus der Wissenschaft, aber auch aus Praxis und Politik.

Eröffnet wurde die Sektionstagung rund um das Gebäude des DIE – wegen der großen Beteiligung musste für die ersten Plenumsvorträge ins benachbarte Hotel Maritim ausgewichen werden. Prof. Wiltrud Gieseke machte in ihrem Eröffnungsvortrag zum Lebenslangen Lernen und zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung in ihrer „Sichtbarkeit und

Wirksamkeit zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik“ Mut, das eigene disziplinäre Profil zu stärken. „Wir warten, ob andere Disziplinen das gleiche sagen wie wir, und wenn wir es dann sagen, sind wir zu spät.“ Sie riet, sich von Förderlinien nicht über die Maßen einnorden zu lassen. „Die Bildungspolitik will nicht Beifallsspenden sein, wie in den letzten 15 Jahren üblich.“ Der Erwachsenenbildungsbereich verkleinere sich freiwillig, wenn er nur ausformuliere, was die Politik an Begriffen und Methoden vorgibt.

Anschließend hieß Prof. Josef Schrader die Gäste „im dreitägigen Vorgriff auf den Beginn seiner Leitungstätigkeit“ als neuer wissenschaftlicher Direktor des DIE willkommen. Er erläuterte die Perspektiven des Instituts nach der Evaluierung durch die Leibniz-Gemeinschaft z. B. mit dem Schwerpunkt einer „nutzeninspirierten Weiterbildungsforschung“ und lud zu einer offenen Begehung der DIE-Arbeitsbereiche, bei der sich fruchtbare Perspektiven der Zusammenarbeit von Sektion und DIE ergaben.

Wie immer stand der mittlere Tagungstag überwiegend im Zeichen intensiver Arbeitsgruppen, die mit vielfältigen Beiträgen zu den Schwerpunkten der Entwicklung von Institutionen und Kulturen der Weiterbildung, zur Weiterbildungsforschung, Bildungsberichterstattung und Politikberatung, zu den Wirkungen politischer Interventionen in der Weiterbildung, zum Selbstverständnis und zur Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft, wie zur Professionalisierung der Weiterbildung reichhaltige diskursive Plattformen für den Austausch boten. Die Vielfalt und Qualität erwachsenenpädagogischer Forschung wurde einmal mehr in den sechs Arbeitsgruppen deutlich, die sich mit 30 Vorträgen in den Räumen der Bonner Universität den Themenkreisen widmeten.

Der einführende Nachmittag und der abschließende Vormittag am Samstag mit der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung rahmten die Konferenz mit Plenumsvorträgen. Schließlich bot die Tagung mit der Einladung der Herausgeber zur Buchvorstellung des „Handbuchs qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (Prof. Burkhard Schäffer/Prof. Olaf Dörner) und mit thematisch zugespitzten Stadtführungen weitere Angebote besonderer Art. Zudem fanden dieses Jahr bereits vor dem offiziellen Beginn der Sektionstagung erstmalig drei informelle Arbeitsgruppen z. B. aus selbstinitiierten Forschungsverbänden und mit interessierten Gästen statt.

Das Tagungsthema verdichtete sich in einer Podiumsdiskussion am zweiten Tag, bei der die Sektionsvorsitzende Prof. Sabine Schmidt-Lauff mit Gästen aus Wissenschaft, Praxis und Politik das Beziehungsgeflecht der drei Handlungsfelder diskutierte. Ulrich Aengenvoort vom Deutschen Volkshochschul-Verband machte am Beispiel der Alphabetisierungsforschung deutlich, wie Forschung der Praxis und Politik zugleich Handlungsbedarfe aufzeigen kann. Es bleibe aber schwierig, diese in Mittelflässe zu verwandeln. Gegenüber der Politik bemühten sich die Wissenschaftsvertreter/innen um Distanz. Forschung dürfe sich nicht von der Politik die Methoden

diktieren lassen (Prof. Rudolf Tippelt, München) und müsse Politik auch kritisieren dürfen, auch wenn sie teilweise von ihr finanziert werde (Prof. Anke Grotlüschen, Hamburg). Dr. Ulrich Heinemann aus der Bildungsadministration Nordrhein-Westfalen stellte klar, dass entgegen weitverbreiteter Annahmen Politik nicht an „kontextlosem Empirismus der Forschung“ interessiert sei.

Die Bündelung mancher Argumentationsstränge erreichte zum Tagungsabschluss Dr. Jean-Paul Reeff (DIPF) mit einem Vortrag über die PIAAC-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ steht für eine OECD-Studie, die verkürzt als PISA für Erwachsene gekennzeichnet werden kann. Reeff betonte, dass solche Studien eine Art Schirm bilden für vielfältige weitergehende und vertiefende Forschungsaktivitäten. Wenn auch nicht die Fragen der Praxis Ausgangspunkt der PIAAC-Forschung sind, so steht doch zu erwarten, dass sich anhand ihrer Ergebnisse neue Aufgaben- und Legitimationsfelder für die Forschung wie für die Praxis ergeben. So löste der Abschlussvortrag im Besonderen den Anspruch ein, Perspektiven der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik zu diskutieren.

*Peter Brandt (DIE); Sabine Schmidt-Lauff,
Henning Pätzold, Heide von Felden
(Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung)*

Nachrichten

Für ein Recht auf Weiterbildung

Hubertus Heil, Stellvertretender Vorsitzender der SPD-Bundestagsfraktion, schreibt in der „Frankfurter Rundschau“: „Wir brauchen ein Recht auf Weiterbildung und damit verbunden das Recht auf Freistellung sowie Entgeltfortzahlung in der Qualifizierungsphase.“

Die Arbeitswelt befindet sich im Umbruch. Als vor zehn Jahren die rot-grüne Bundesregierung die Strukturprobleme auf dem Arbeitsmarkt anpackte, gab es vier Millionen Arbeitslose und eine weitere Million Menschen, die in Beschäftigungsmaßnahmen ‚geparkt‘ waren. Heute hat sich die Zahl der Arbeitslosen fast halbiert. Die vermeintliche Schönewetterlage auf dem Arbeitsmarkt ist aber nur die Ruhe vor dem Sturm.

Im Zuge der demografischen Entwicklung und einer stärker auf Wissen basierenden Wirtschaft wird der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften steigen und das Arbeitskräfteangebot insgesamt zurückgehen. Während die Arbeitsmarktpolitik Jahrzehnte lang vom Kampf gegen Massenarbeitslosigkeit geprägt war, droht uns nun ein gespaltenen Arbeitsmarkt – mit Fachkräftemangel auf der einen und Langzeitarbeitslosigkeit sowie prekärer Beschäftigung auf der anderen Seite.

Recht auf Weiterbildung

Die Antwort auf diese Herausforderung muss eine investive Arbeitsmarktpolitik sein, mit einer neu zu schaffenden Arbeitsversicherung. Die Arbeitsversicherung soll – ergänzend zu den Leistungen der bisherigen Arbeitslosenversicherung – die Risiken von beruflichen Übergän-

gen und Erwerbsunterbrechungen besser absichern und gleichzeitig Chancen für Neuanfänge und berufliches Fortkommen eröffnen. Denn immer seltener üben Menschen denselben Beruf ein Leben lang am selben Ort und für dasselbe Unternehmen aus. Die traditionelle Arbeitslosenversicherung, die nachsorgend statt präventiv ansetzt, kann viele dieser neuen Risiken nicht mehr ausreichend absichern.

Kern einer solchen Arbeitsversicherung soll ein Recht auf Weiterbildung und damit verbunden das Recht auf Freistellung sowie Entgeltfortzahlung in der Qualifizierungsphase sein. Das ergibt nur Sinn, wenn die Finanzierung solide ist: Zunächst wird ein Teil des Beitrags der Arbeitslosenversicherung angespart. Hinzu kommen muss eine Ko-Finanzierung, die je nach Einzelfall von Arbeitgebern, durch tarifliche Fonds, die Beschäftigten selbst oder auch aus Steuermitteln erbracht wird. Mit einer so organisierten, neuen Arbeitsversicherung kann Arbeitslosigkeit entgegen gewirkt werden, bevor sie entsteht.

Keine Frage: diese Vorsorge wird Geld kosten, aber diese Investitionen wären eine gute Anlage. Denn sie werden helfen, Arbeitslosigkeit zu verhindern, vielen Menschen den sozialen Aufstieg zu ermöglichen und so den drohenden Fachkräftemangel im Keim zu ersticken. Vor allem wird sie helfen, dass Menschen stabile Erwerbsbiografien und gute Einkommen haben. Das ist der beste Schutz vor Altersarmut. Die Debatte über die Sicherung des Rentenniveaus muss auch vorsorgende Elemente wie die Arbeitsversicherung mit einbeziehen.

Flexibilisierung der Arbeit

Neben der Arbeitsversicherung ist eine flexiblere Arbeitszeitpolitik notwendig. Nur wenn Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer über ihre Arbeitszeiten und

ihr Arbeitszeitvolumen souveräner bestimmen können, gelingt die Balance von Arbeit und Leben. Das nützt den Unternehmen wie auch den Beschäftigten. So sind dann auch Phasen der Weiterqualifizierung möglich. Das gilt ganz besonders für diejenigen, die in der ‚Rushhour‘ ihres Lebens stecken. Menschen, die zwischen 25 und 50 Jahre alt sind und neben Karriere und Familiengründung immer häufiger auch die Pflege Angehöriger bewältigen.

Beschäftigte sollen es leichter haben, ihre Ansprüche auf Teilzeit oder – umgekehrt – die Aufstockung von Teilzeit auf Vollzeit durchzusetzen. Das Instrument von ‚Zeitguthaben‘ hat sich in vielen Unternehmen zur Flexibilisierung der Arbeit bewährt. Es hilft, Konjunkturerinbrüche ohne Entlassungen zu überbrücken und ermöglicht individuelle Phasen der Arbeitsreduzierung. Mit einem verbindlichen rechtlichen Rahmen könnten auch Beschäftigte in kleineren Betrieben oder beim Arbeitsplatzwechsel von Zeitguthaben profitieren.

Deutschlands Weiterbildungsinfrastruktur muss dafür einen gewaltigen Qualitätssprung nach vorne machen und ausgebaut werden. Die Bausteine dafür sind vorhanden: Deutschland hat gute Berufsschulen. Da die Zahl der Berufsschülerinnen und -schüler aus demografischen Gründen stetig zurückgeht, können sie verstärkt für Bildung in der zweiten Lebenshälfte genutzt werden.

Geld, Zeit und Infrastruktur

Die drei Säulen Geld, Zeit und Infrastruktur, die eine investive Arbeitsmarktpolitik ausmachen, lassen sich nicht von heute auf morgen errichten. Schritt für Schritt muss die Arbeitslosenversicherung deshalb weiterentwickelt werden. Dabei kann jetzt schon aus den Erfahrungen der Tarifpartner gelernt werden. Der Tarifvertrag zur lebensphasenge-

rechten Arbeitszeit in der Chemischen Industrie Ostdeutschlands etwa sieht Fonds vor, die es ermöglichen, die Arbeitszeit von Beschäftigten in belastenden Arbeitssituationen und bestimmten Lebensphasen zu verringern. Neue Brücken am Arbeitsmarkt baut man nicht über Nacht, aber es lohnt sich für alle.“

Quelle: Frankfurter Rundschau 8.10.2012

Skandalöse Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung sind fehl am Platz! GEW zum Deutschen Weiterbildungstag am 21.09.2012

Am 21.09.2012 fanden bundesweit Veranstaltungen zum Deutschen Weiterbildungstag statt. Die GEW Hamburg nutzte dies, um auf die desolaten Arbeitsbedingungen in der Weiterbildung hinzuweisen.

„Weiterbildung ist Mehrwert“, unter diesem Motto weist der Deutsche Weiterbildungstag 2012 auf die gestiegene Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens hin. „Forderungen, die allgemeine, politische und beruflich qualifizierende Weiterbildung auszubauen, finden gesellschaftlich breite Zustimmung. Doch immer unerträglicher wird die Kluft zwischen Politikerreden zum Lob der Weiterbildung und dem Zustand, dass Beschäftigte in der Weiterbildung als billige Tagelöhner arbeiten müssen, besonders im staatlich finanzierten Bereich der Weiterbildung.“

„Beispiel Volkshochschule: An der Hamburger VHS sind die Honorare seit 1995 eingefroren – weil die Schulbehörde eine Honorarerhöhung strikt ablehnt. Das bedeutet 17 Jahre ohne Inflationsausgleich, bei explodierenden Mieten und Lebenshaltungskosten!

Beispiel Integrationskurse: Deutschkurse für MigrantInnen werden von den Trägern im Auftrag des Bundesinnenmi-

nisteriums durchgeführt. Der Staat zahlt den Trägern aber so wenig Geld für die Kurse, dass die Träger gar keine angemessenen Honorare zahlen können, selbst wenn sie wollten. Festanstellungen kämen sie noch teurer. Der Staat fördert so prekäre Beschäftigung“, erläutert Claudia Dorothee Otten, Weiterbildungslehrerin und Mitglied der Kursleitervertretung in der VHS Hamburg.

„Die GEW unterstützt die Forderungen der Weiterbildungslehrkräfte nach vergleichbaren Arbeits- und Einkommensbedingungen mit denen der LehrerInnen im staatlichen Schulwesen“, betont Dirk Mescher. „Dafür müssen Bund, Länder und Kommunen die notwendigen Mittel bereit stellen. Skandalöse Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung sind fehl am Platz!“

Quelle: GEW Hamburg Pressemitteilung 20.09.2012

Personalia

Nachruf für Ernst Prokop (1935 bis 2012)

Am 12. September 2012 verstarb Prof. Dr. Ernst Prokop nach schwerer Krankheit in München.

Ernst Prokop, Dipl.-Psych., Dr. phil., war emeritierter Professor für Pädagogik der Philosophischen Fakultät der Universität Regensburg und ehemaliger Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) – als solcher mein Vorgänger im Vorstand der später zu „Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) umbenannten Organisation.

Geboren wurde Ernst Prokop am 28. August 1935 in Bad Salzbrunn in Niederschlesien – heute Polen. Nach Kriegsende gelangte er nach Thüringen, wo er in Magdeburg sein Abitur ablegte. Die meiste Zeit seines Lebens hat er in Bayern verbracht: Dort studierte er an der Ludwigs-Maximilian Universität in München, an der 1963 er mit einer Arbeit über „Das Problem der Beeinflussung für die Erziehung des Menschen als Person“ (veröffentlicht unter dem Titel: Beeinflussbarkeit in Erziehung und Unterricht. München. Manz 1966) seine Promotion erhielt. Anschließend wurde er Hochschuldozent an der Pädagogischen Hochschule in Alfeld (Niedersachsen). In seinen Veröffentlichungen behandelte er zunächst hauptsächlich Themen der Jugendforschung und der Massenmedien. Ab 1969 widmete es sich dann auch der Erwachsenenbildung. Einflussreich wurden die Bände:

- Prokop, Ernst/Rückriem, Georg M. (Hg.): Erwachsenenbildung – Grundlagen und Modelle. Weinheim: Beltz 1969
- Prokop, Ernst: Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1973
- Prokop, Ernst/Geißler, Karlheinz A.: Erwachsenenbildung: Modelle und Methoden. München: E. Reinhardt 1974

Mit diesen Themen begründete er seine Berufung an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, die Bundeswehrhochschule in München, die Universität Eichstätt und zuletzt die Übernahme des Lehrstuhls Pädagogik I an der Universität Regensburg, den er dann bis zu seiner Emeritierung 2001 innehatte. Hier vertrat er vor allem die Bereiche Außerschulische Bildung und Wissenschaftliche Weiterbildung.

Im Jahr 1984 richtete er die Jahrestagung des AUE in Regensburg aus. Seit 1988 war er stellvertretender Vorsitzender und übernahm 1998 den Vorsitz. In dieser Zeit pflegte er besonders die Außenkontakte, die er sowohl im EG-Raum, in Polen, Tschechien und der Slowakei, als auch in Vorderasien und der Volksrepublik China aufbaute.

Prof. Dr. Ernst Prokop war über Jahrzehnte ein Impulsgeber für die Hochschul- und Bildungspolitik. Als Vorsitzender des Bildungsbeirats hat er z. B. die Bildungsarbeit des Kolping-Werkes in Bayern über lange Jahre maßgeblich geprägt. Im Mittelpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit stand das Individuum in seiner Lebenswelt. Zentraler Fokus war der Zugang der Erwachsenen zur Bildung. Ernst Prokop hat in seiner wissenschaftlichen Arbeit die grundlegenden Fragen des Lernens und der Weiterbildung im Erwachsenenalter deutlich gemacht.

Peter Faulstich

Nachruf für Prof. Dr. Jörg Knoll (1943 – 2012)

Am 10. September 1943 geboren, durchlief Jörg Knoll zunächst eine Berufsausbildung zum „Redakteur an Tageszeitungen“ bei der „Augsburger Allgemeine“ (1964–1965). Anschließend absolvierte er ein Erststudium der Theologie und Soziologie (1965–1970) an der Universität Erlangen-Nürnberg und war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Christliche Sozialethik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (1970–1974).

Nach einem Zweitstudium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Gesamthochschule Bamberg (1974–1976) wurde Knoll wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Gesamthochschule Bamberg (1974–1977).

Er wechselte in die kirchliche Erwachsenenbildung zunächst als Leiter des Fachbereichs Erwachsenen- und Familienbildung des „Bayerischen Mütterdienst der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern“ in Stein bei Nürnberg (1977–1979) und dann als Pädagogischer Leiter der Arbeitsgemeinschaft für Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern/Tutzing (1979–1990 und 1992–1993).

Dr. Jörg Knoll wurde 1993 auf den Lehrstuhl für „Erwachsenenbildung“ an der Universität Leipzig berufen, den er bis zu seiner Emeritierung 2008 innehatte. Seine Arbeitsschwerpunkte setzte er in der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, dem selbstorganisierten Lernen, der Bürgerbeteiligung und dem Qualitätsmanagement. Der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik ist die bislang einzige geisteswissenschaftliche Professur Deutschlands, die nach DIN EN ISO 9001:2000 zertifiziert ist (seit 1998). Prof. Dr. Jörg Knoll hat maßgeblich das Qualitätentwicklungssystem „QVB: Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen“, das im Rahmen eines gemeinsamen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts von ARBEIT UND LEBEN sowie der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) erarbeitet wurde, mit entwickelt. Wir haben dieses Konzept intensiv gemeinsam diskutiert. Prof. Dr. Knoll hatte wesentlichen Anteil an der Entwicklung der Weiterbildung in Sachsen.

Er hat in der Lehre, der Forschung und der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung als Prinzip und als Institution Anstöße gegeben, die über Deutschland hinausreichen. Seine Tätigkeit als Hochschullehrer erfuhr Bestätigung durch die Verleihung des Theodor-Litt-Preises 2001. Seine Arbeit als Forscher ist durch zahlreiche Publikationen und Projekte dokumentiert. Ich habe mit Jörg

Knoll u. a. im Rahmen des Projektes SELBER (Peter Faulstich/Hermann J. Forneck/Petra Grell/Katrin Häßner/Jörg Knoll/Angela Springer (Hg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld 2005) zusammengearbeitet und ihn als einen freundlichen Menschen kennengelernt.

Prof. Dr. Jörg Knoll verstarb am 15. September 2012 im Alter von gerade 69 Jahren nach langer Krankheit.

Peter Faulstich

Frolinde Balsler (*6. September 1924 in Ingelheim am Rhein; † 4. November 2012 in Frankfurt am Main)

Die Erwachsenenbildnerin, Kommunalpolitikerin und Stadtälteste von Frankfurt/M. Frolinde Balsler ist im Alter von 88 Jahren gestorben.

Frolinde Balsler stammte aus akademischem Milieu in Heidelberg. Sie hat den Nationalsozialismus noch selbst erlebt. Nach dem Abitur 1942 war sie im Reichsarbeitsdienst und Kriegshilfsdienst eingesetzt. Nach dem Krieg beendete sie 1949 ihr Studium als Diplom-Bibliothekarin. Ihre politischen Wurzeln gehen in die SPD der 1950er, 1960er Jahre zurück.

Bis 1961 war sie an der Universität Heidelberg tätig. Hier wurde sie mit der Arbeit „Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1848/49“ (Stuttgart. Klett 1959) promoviert. Diese Arbeit ist ausgezeichnet durch ihren Reichtum an Quellen; sie gehört nach wie vor zur grundlegenden Lektüre, wenn man sich mit der Geschichte der Erwachsenenbildung beschäftigt.

Nach der Promotion arbeitete Frolinde Balsler bis 1969 beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main. Von 1969 bis

1986 war sie an der Universität Frankfurt mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung am „Didaktischen Zentrum“ in der „Arbeitsstelle für Fernstudium und Weiterbildung“ tätig. Dort habe ich sie, als ich daran ging, die „Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung“ an der Gesamthochschule Kassel aufzubauen, selbstverständlich besucht. Ich erlebte eine kenntnisreiche, interessierte und freundliche, gleichzeitig kritische, skeptische und ironische Frau.

Von 1964 bis 1985 war sie Stadtverordnete in Frankfurt. 1968 bis 1972 war sie dort Vorsitzende des Kultur- und Freizeitausschusses. 1976 bis zu den von der SPD verlorenen Kommunalwahlen in Hessen 1977 war sie die erste Frau als Stadtverordnetenvorsteherin im Frankfurter Römer.

Am 14. August 1979 wurde sie als Nachrückerin für den verstorbenen Abgeordneten Hermann Schmitt-Vockenhäuser noch kurz bis 1980 Mitglied des Deutschen Bundestages. Seit 1989 war sie „Stadtälteste“. Immer wieder wurde sie für ihre Durchhaltekraft und Beharrlichkeit gelobt. Zur Ehrung von Judith Butler 2012 kam Frolinde Balsler noch einmal in die Frankfurter Paulskirche.

Frolinde Balsler wurde 88 Jahre alt. Zu ihrem 80. Geburtstag schrieb die FAZ: „Klug, im Urteil abgewogen, fähig und bereit, Argumente aufzunehmen, auch wenn sie ihrer Auffassung entgegenstehen, sachkundig und immer mit einer gewinnenden Art durchaus heiterer Gelassenheit bestrebt, Entscheidungen in ihrem Sinn zu beeinflussen.“

Peter Faulstich

Martha Muchow 1892 bis 1932 – Zerbrochene Lebenslinie

Der Geburtstag der Lehrerin, Psychologin und Pädagogin Martha Muchow jähr-

te sich am 25.9.2012 zum 120sten Mal. Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft nutzt diesen Anlass, um in der nach der Wissenschaftlerin benannten Fakultätsbibliothek eine Ausstellung über ihr Leben, Werk und Wirken zu präsentieren und mit Vorträgen zu begleiten. (Zum Folgenden ausführlich: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P.: Lebenswege und Lernräume – Martha Muchows Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim 2013)

Martha Muchow steht als Person für die nicht eingelösten Entwicklungsmöglichkeiten der Psychologie und der Pädagogik in der Weimarer Republik. Zugleich kann ihr Leben als Beispiel für die zerstörerische Wirkung des Nationalsozialismus auf die Wissenschaft in Deutschland verstanden werden. Aber auch nach 1945 blieb sie zunächst weitgehend vergessen. Erst ein 1978 von Jürgen Zinnecker und Bruno Schonig herausgegebener Neudruck ihrer un abgeschlossenen Arbeit „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ verschaffte ihr Bekanntheit und wissenschaftliche Resonanz. Damit wurde die engagierte Wissenschaftlerin zumindest in den Horizont verschiedener wissenschaftlicher Fachöffentlichkeiten von der Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Spektrum frühkindlicher Erziehung über die Sozialpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, über die Psychologie von der Entwicklungspsychologie bis zur Umweltpsychologie, weiter die Stadt- und Raumsoziologie bis zur Wahrnehmungsgeographie zurückgeholt.

Martha Muchow wurde am 25.9.1892 in Hamburg geboren. Von 1899 bis 1912 besuchte sie zunächst die Volksschule, danach eine private höhere Mädchenschule, das Oberlyzeum, wo sie 1912 die Reifeprüfung ablegte. Nach einem Jahr Vorbereitungszeit bestand sie am 15. Februar 1913 die Lehramtsprüfung und

erwarb zweieinhalb Jahre lang erste Berufserfahrungen im Unterricht in Mathematik und Physik, außerdem in Erdkunde, Religion, Rechnen, Englisch, Französisch, Schreiben und Zeichnen. Von Herbst 1915 an arbeitete sie an Hamburger Volksschulen. Parallel besuchte sie ab 1916 Veranstaltungen des „Psychologischen Laboratoriums“ bei William Stern, der ab 1916 den Lehrstuhl für Philosophie am „Allgemeinen Vorlesungswesen“ in Hamburg übernommen hatte.

Martha Muchow beteiligte sich als Lehrerin an Aufgaben des Laboratoriums, wie zum Beispiel an der Ausarbeitung eines Beobachtungsbogens für die Auslese „begabter Volksschüler“. Ihr Interesse an wissenschaftlicher Arbeit zeigte sich auch darin, dass sie bereits 1918 erste Artikel veröffentlichte, so z. B. ihre Beiträge in der Preußischen Volksschullehrerinnen-Zeitung „Über die Aufgaben einer wissenschaftlichen Jugendkunde“. Konsequenterweise wurde sie mit der Neugründung der Hamburger Universität 1919 eine der ersten Studentinnen der Psychologie, Philosophie, der deutschen Philologie und Literaturgeschichte. Martha Muchow hatte den Vorteil in einen wissenschaftlichen Arbeitszusammenhang einbezogen zu werden, dem selbst jede Einseitigkeit fremd war, und der gekennzeichnet war durch sich fortsetzende Suche nach Erfahrungsbegründung durch vielfältige Formen der Empirie geordnet durch historische und kulturelle Typologie. Sterns „Personalismus“ war offen für Weiterentwicklung und lieferte gleichzeitig Ansätze für durchgängige Fragen, welche mit dem – erst Ende der 1920er bis Beginn der 1930er Jahre so benannten – Konzept einer kulturtypologischen Entwicklung von Muchow fortgesetzt wurde.

Im Herbst 1920 erreichte William Stern ihre Beurlaubung aus dem Schul-

dienst, um sie als „wissenschaftliche Hilfsarbeiterin“ am „Psychologischen Laboratorium“ beschäftigen zu können. Dort übernahm sie vor allem Aufgaben einer „Unterrichtsassistentin“ besonders bei den pädagogisch-psychologischen Übungen und Kursen Sterns.

1923 schloss sie ihr Studium mit einer „summa cum laude“ bewerteten Promotion ab, „nachdem sie durch ihre sehr lobenswerte Schrift ‚Studien zur Psychologie des Erziehers. I. Methodologische Grundlegung einer Untersuchung zur erzieherischen Begabung‘ und eine am 12. Mai 1923 bestandene Prüfung den Nachweis ausgezeichnete wissenschaftlicher Befähigung und Bildung erbracht hat“ (Doktorbrief). Im Dezember 1926 wurde die Ausbildung der künftigen Volksschullehrer der Hamburger Universität übertragen. In diesem Rahmen übernahm Martha Muchow die Einführung eines sozial-pädagogischen Praktikums für die Lehramtsstudierenden. In diesem Rahmen fanden u. a. teilnehmende Beobachtungen und Erhebungen zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ statt.

Neben ihren engeren dienstlichen Aufgaben engagierte sich Martha Muchow gemeinsam mit ihrem Bruder Hans Heinrich in der Jugendbewegung, vor allem in der Volksheimbewegung. In der „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ – 1805 in Hamburg gegründet, später, nämlich am 27. April 1933, dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) beigetreten und dann 1948 in der neu gegründeten Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als Landesverband aufgegangen, deren Ziel die Verbesserung der materiellen Versorgung der Lehrer (Einkommen, Pension, Witwenversorgung) und die Fortbildung der Mitglieder war – arbeitete Martha Muchow in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften und Ausschüssen mit, z. B. über

Probleme der Zeugnisreform oder über die Hortbedürftigkeit von Volksschulkindern.

Dieser Kontext führte sie zu einem Engagement in der Kindergartenbewegung. Sie wurde ständige Mitarbeiterin im „Kindergarten“, der „Zeitschrift des Deutschen Fröbel-Verbandes, des Deutschen Verbandes für Schulkinderpflege und der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen e. V.“. Martha Muchow engagierte sich in der deutschen Sektion des „Weltbundes für Erneuerung in der Erziehung“ (WEE). Die internationale „New Education Fellowship“ ist die älteste Organisation, die seit 1921 bis heute die Reformpädagogik begleitet, und war während der 1920er Jahre ihr wichtigstes Forum, das den Erfahrungsaustausch der Initiativen in breitem Umfang ermöglichte.

Ab dem Winter 1930 lässt sich eine zunehmende internationale Anerkennung von Muchows Arbeit finden: So erhielt sie eine Einladung zu einer viermonatigen Reise in die USA, um dort sowohl amerikanische Methoden psychologischer Forschung zu studieren, wie auch selbst in zwölf verschiedenen Städten Vorträge über die Arbeit in Deutschland zu halten. Sie präsentierte ihre eigenen Arbeiten in einer Serie von 17 Colloquien. Sie überlegte sogar aufgrund einiger Beschäftigungsangebote in den USA zu bleiben. Sie ist beeindruckt von dem Leben in USA – aber sehr ambivalent: „Ja, diese Welt ist merkwürdig! Und sie haben zu viel Geld. Es will mir – je mehr je länger – erscheinen, als wenn Armut doch ein Segen ist. Jedenfalls ist es besser als zu viel Geld zu haben in der Wissenschaft (ohne Geld würden sie nämlich diesen Zauber nicht machen. Ohne Geld können sie nichts. Siehe die 200 000 000 \$ für Cultural Education!) – Die vernünftigsten Leute sind hier auch die, die keine oder sehr wenig Mittel ha-

ben. Es gibt immerhin solche und nicht wenige. Und überhaupt ist dieses Land wirklich unvergleichlich“. Scharf kritisiert sie den Selbstlauf des Wissenschaftsbetriebs: „Man nennt dies Experimentieren hier ‚to do some research work‘. Und jeder hier macht sowas“. Eine Diskussion über die ethischen Grenzen des Experimentierens fände nicht statt: „Soziale responsibility gibt es nicht viel bei den meisten“.

Am 18.3.1930 wurde Martha Muchow zum „Wissenschaftlichen Rat“ ernannt. 1931 war sie maßgeblich an den Vorbereitungen und Durchführungen des XII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg beteiligt und erhielt dafür viel Anerkennung und Vertrauen.

Die Nationalsozialisten agierten sofort nach der „Machtergreifung“ sehr schnell gegen das Psychologische Institut, vor allem gegen William Stern, der als Jude auf Grund des Berufsverbotsgesetzes „Zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7.4.1933 fristlos aller Ämter enthoben wurde. Martha Muchow hatte faktisch die Leitung des Instituts, wurde jedoch ebenfalls heftigen Diffamierungen ausgesetzt, zum einen weil das Psychologische Institut als „jüdisches Institut“ diskriminiert wurde, zum anderen, weil sie selbst als Nicht-Jüdin wegen ihres Engagements in der Jugendbewegung als Marxistin abgestempelt wurde. In einem Brief an die Hochschulbehörde vom 10.7.33 über die noch verbliebenen Mitglieder des Instituts heißt es zu Martha Muchow:

„Fräulein Dr. Muchow, die engste Vertraute von Prof. Stern, die ihn auch heute täglich besucht und mit ihm alle Pläne ausarbeitet, ist die Gefährlichste von allen dreien. Sie war aktivstes Mitglied des marxistischen ‚Weltbundes für Erneuerung der Erziehung‘, hat auf internationalen Tagungen, z. B. Genf, in

seinem Sinne gewirkt, und war von Oberschulrat Götze in dessen letztem Amtsjahr beauftragt, das hamburgische Schulwesen ‚psychologisch‘ im marxistischen Sinne zu durchdringen. Ihr pädagogisch-psychologischer Einfluss ist unheilvoll und einer deutschen Staatsauf-fassung direkt zuwider laufend“ (Staatsarchiv HH 361-6 Hochschulwesen Dozenten- und Personalakten I 68, Blatt 29). Die Denunziation wird zugespitzt: „Die ganze Psychologie an der Hamburger Universität liegt also, was Vorlesungen und Übungen anbetrifft, heute in der Hand eines wissenschaftlich gänzlich bedeutungslosen Judengenossen (Dr. Wunderlich), dessen Cousine, einer jungen Anfängerin (Fr. Dr. Knobloch) und einer marxistisch eingestellten Demokratin (Fr. Dr. Muchow), deren ganzes Lebenswerk auf Bekämpfung der jetzt siegreichen Ideen eingestellt war: ein bei der Bedeutung der Psychologie für die nationalsozialistische Erziehung des deutschen Volkes völlig unhaltbarer Zustand!“.

Privat machte Martha Muchow der Tod ihrer Mutter am 9. April 1933 schwer zu schaffen – diese erlag einem Schlaganfall wenige Tage, nachdem sie traurig geäußert hatte, „dass man in dieser ungerechten Welt gar nicht mehr leben möchte“.

Am 25.9.1933, also an Martha Muchows 41. Geburtstag, wurde das Institut verwaltungsmäßig an den nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler Gustaf Deuchler, der neben Wilhelm Flitner der zweite Ordinarius für Pädagogik war, übergeben. Zwei Tage nach dieser Entlassung unternahm Martha Muchow am 27.9.33 einen Selbstmordversuch, dem sie am 29.9.33 erlag. Deuchler, der seit 19. September als kommissarischer Direktor des Psychologischen Instituts eingesetzt worden war, wiederholte schon am 30.9. den Antrag, einen seiner Mitar-

beiter zum Wissenschaftlichen Rat zu ernennen, mit ausdrücklichem Hinweis auf „das Ableben von Frau Dr. Muchow“ (StA HH, HW II, Bl. 33).

Der Bruder Hans Heinrich Muchow veröffentlichte 1935 ihr wichtigstes Buch „Der Lebensraum des Großstadtkindes“. Dies hat mittlerweile starke Resonanz von der Kindheitsforschung, über die Sozialraumanalysen der Sozialpädagogik bis zu der Lernortdiskussion in der Erwachsenenbildung.

Die Universität Hamburg hat als Institution die Niederlage des Denkens, die sich im Selbstmord Martha Muchows zeigt, mit zu verantworten. Für die Erziehungswissenschaft gilt dies besonders im Blick auf die Tatsache, dass Gustaf Deuchler als damaliger Ordinarius der Erziehungswissenschaft entscheidend an der Vertreibung von Martha Muchow beteiligt war und so ihren Freitod mit verursachte. Und es gab lange Zeit eine Verdrängung durch Vergessen. Deuchlers Ansprüche auf Pension wurden 1960 anerkannt.

Erst 2006 wurde die Erinnerung an Martha Muchow durch den symbolischen Akt der Namensgebung der Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg als „Martha Muchow Bibliothek“ institutionell verstärkt und wieder aufgenommen. Die Ausstellung 2012 setzt dies fort.

Peter Faulstich/Hannelore Faulstich-Wieland

Josef Schrader neuer Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Dr. Josef Schrader, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ist neuer Wissenschaftlicher Direktor des

Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE). Schrader, der seit 2003 als Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen lehrt, war zuvor bereits drei Jahre lang als Abteilungsleiter am Institut tätig.

Josef Schrader ist ausgewiesener Experte der empirischen Lehr-/Lernforschung und hat zudem zum institutionellen Wandel von Weiterbildung gearbeitet, zuletzt auch in international-vergleichender Perspektive. Weitere Forschungsschwerpunkte richten sich auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und den Einsatz von Videofällen in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals.

„Mit Professor Schrader hat das DIE einen renommierten Wissenschaftler gewonnen, der die besonderen Herausforderungen des Instituts an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis kennt“, freut sich Professor Dr. Rudolf Tippelt, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIE, über die Ernennung.

Zu den Aufgaben, denen sich Schrader in den nächsten Monaten besonders intensiv widmen wird, gehört die konsequente Weiterentwicklung einer interdisziplinär angelegten Forschungsstrategie, die sich sowohl an Fragen der gesellschaftlichen Relevanz von Themen orientiert als auch grundlagenwissenschaftlich fundiert ist. Damit knüpft er an die Empfehlungen der Leibniz-Gemeinschaft an, die dem DIE nach der Evaluierung im Jahr 2011 sehr gute bis exzellente Leistungen bescheinigt hat, gleichzeitig aber eine größere Forschungsbasierung der erbrachten Dienstleistungen erwartet.

Quelle: Pressemitteilung DIE 10/2012

Dokumentation

Ein langer Weg: Kleine Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich

Schulpflicht, Institutionengründung, Förderungsgesetz und KEBÖ: Was es alles brauchte, bis die Erwachsenenbildung wurde, was sie heute ist (Serie: KEBÖ-Jubiläum, 2)

Praktisch ist die Erwachsenenbildung in Österreich bereits jahrhundertalt. Theoretisch und institutionell verankert wurde sie aber erst ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert, im Zeitalter der Aufklärung. Zum ersten Mal begann in dieser Zeit die Bildung breiter Teile der Gesellschaft eine politische Rolle zu spielen. Im 21. Jahrhundert ist das Stichwort „Lebenslanges Lernen“ in aller Munde. Erwachsenenbildung ist heute wichtiger denn je. Ein kurzer Rückblick aus Anlass des 40-jährigen Bestehens der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Von A wie Agrikultursozietäten bis V wie Volksbibliotheken

1773 wurden die Jesuitenorden in Österreich aufgelöst; im Jahr darauf erließ Maria Theresia die „Allgemeine Schulordnung“ und fixierte eine sechsjährige Schulpflicht. Aber nicht nur Kinder profitierten von der neuen Wichtigkeit der Bildung. Für Jugendliche und Erwachsene entstanden in der Folge eine Fülle von Weiterbildungsmöglichkeiten: Agrikultursozietäten, Sonntagsschulen, Lesekabinette und -gesellschaften, Volksbibliotheken u.v.m. Für die Steiermark beispielsweise war besonders das Jahr 1811 bedeutend, denn Erzherzog Johann gründete das „Joanneum“ als Stätte für Forschung, Lehre und Weiterbildung.

Im 19. Jahrhundert entstanden die Volkshochschulen

Mit dem Aufkommen der Arbeiterbewegung in der Mitte des 19. Jahrhunderts bekam das Thema Volksbildung politische Sprengkraft. Kaiser Franz-Josef befürchtete Revolutionen, so wie sie europaweit um das Jahr 1848 ausbrachen. Daher dauerte es in Österreich bis 1867, dass die Bildung von Vereinen erlaubt wurde. Vereinigungen zur körperlichen und/oder geistigen Erziehung schossen daraufhin wie Pilze aus dem Boden. Ende des Jahrhunderts entstanden mit der Wiener Urania, dem Volksheim Ottakring und dem Volksheim Margareten die Vorläufer der heutigen Volkshochschulen.

Neustart der Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert

Der durch zwei Kriege überschattete Beginn des 20. Jahrhunderts brachte erhebliche Rückschritte in der österreichischen Bildungslandschaft mit sich. Aber schon 1950 wurde der „Verband Österreichischer Volkshochschulen“ gegründet und bald darauf erkannte auch der Gesetzgeber die Notwendigkeit, Erwachsenenbildung zu fördern und zu reglementieren. Den wichtigsten Einschnitt markierte das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens von 1973, denn dieses gab Ausschlag für die Gründung der KEBÖ.

Die Geburt der KEBÖ...

„Bereits in den 1960er Jahren gab es politisches Interesse an der Erwachsenenbildung. Das damalige Bildungsministerium bemühte sich um eine stärkere Integration der Erwachsenenbildung in das Bildungswesen und eine intensivere Kooperation der Bundesverbände. Allerdings gab es sehr unterschiedliche Positionen, Weltanschauungen und nicht zuletzt viele Vorurteile. Bis zur Gründung der KEBÖ hatte es daher noch einiger

Abstimmungsprozesse bedurft. Letztlich hat aber die Aufbruchstimmung gesiegt“, berichtet Angela Bergauer, bis vor wenigen Tagen KEBÖ-Vorsitzende, in ihrem historischen Rückblick bei der KEBÖ-Jubiläumstagung Anfang Oktober 2012. So schlossen sich im Mai 1972 zehn große Verbände zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ zusammen. Form des Zusammenschlusses war und ist bis heute eine freie Arbeitsgemeinschaft mit rotierendem Vorsitz. Eine Vereinsgründung wurde laut Bergauer immer wieder diskutiert, aber nur die freie AG ermögliche es, die Vielfalt der KEBÖ-Verbände voll anzuerkennen.

...und ihre Ziele bis heute

Als Ziele wurden 1972 Weiterbildung und darüber hinaus die Beratung des Bildungsministeriums formuliert. Letztere wurde in den 40 Bestandsjahren erweitert – von der Beratung zur Partnerschaft, welche sich um die Umsetzung bildungspolitischer Schwerpunkte bemüht. Zur besseren Absprache über diese Schwerpunkte wurde das sog. „Kooperative System der Österreichischen Erwachsenenbildung“ eingerichtet, in dem KEBÖ, BMUKK und bifeb gemeinsame Initiativen wie die WBA hervorgebracht haben. Bei der erwähnten Tagung formulierte Vorsitzende Angela Bergauer aber auch ein weiteres Ziel: „Anliegen der KEBÖ war und ist es auch, der Erwachsenenbildung innerhalb des Bildungswesens mehr Ansehen zu verschaffen“. Ein Blick auf die Teilnahmestatistiken zeige, dass dies statistisch auch erreicht worden sei, real jedoch noch nicht adäquat, so Bergauer.

Erwachsenenbildung seit dem EU-Beitritt

In der jüngeren Geschichte der heimischen Erwachsenenbildung ist vor allem Österreichs Beitritt zur EU im Jahr 1995 von Bedeutung. Damit verpflichtete sich

Österreich auch zur Teilnahme an der Koordination der Bildungssysteme innerhalb der Union sowie zur Unterstützung von Bildungsaktivitäten, die die EU zum größten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen sollen.

KEBÖ als Akteurin zur Umsetzung von LLL:2020

Besonders das Lebenslange Lernen (LLL) ist dadurch längst zum Schlagwort in öffentlichen Bildungsdebatten avanciert. Seit Juli 2011 ist mit „LLL:2020“ eine Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich in Kraft, die Lernen als ganzheitlichen Prozess auffasst. AkteurInnen in der österreichischen Bildungslandschaft sind dazu aufgefordert, sich den Lernanforderungen des 21. Jahrhunderts stetig anzupassen. Die KEBÖ zeigt in ihrer Stellungnahme zum LLL:2020-Positionspapier, dass sie sich der Herausforderungen bewusst ist und sich selbst als wichtige Akteurin in der Umsetzung von LLL:2020 versteht. Konkrete Pläne umfassen unter anderem Elternbildung, Basisbildung, das Nachholen von Abschlüssen, den Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche sowie Orientierungs- und Beratungsmaßnahmen, kooperative Gemeinschaftsbildung, und das Anerkennen von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen.

Quelle: Angela Bergauer, Wilhelm Filla, Herwig Schmidbauer (Hg.): Kooperation & Konkurrenz, 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2012

Werner Lenz: Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld 2005

Stephan Ganglbauer: Geschichte der KEBÖ, //erwachsenenbildung.at Online-Redaktion

*Adrian Zagler und Bianca Friesenbichler,
Online-Redaktion, 18.10.2012*

Rezensionen

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung, Münster: Waxmann

Der Band „Zeit und Bildung“ greift mit der Diskussion der Zusammenhänge von Zeit und Bildung eine bislang in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vernachlässigte Thematik auf. In sechs Beiträgen werden jeweils unterschiedliche temporaltheoretische Aspekte in den Blick genommen, die darauf abzielen Facetten für eine pädagogische Zeittheorie bereitzustellen.

Schmidt-Lauff betrachtet Lernen als eine „spezifische Zeit(verwendungsform)“. Lernen sei nicht nur ein „Handeln in der Zeit, sondern zugleich ein (Er)Schaffen und (Er)Leben von Zeiten und Zeitlichkeit“ (12), was damit Veränderbarkeit impliziere. Mit der Unterscheidung von Makro-, Mikro und Mesoebene kommen „Strukturprinzipien der Zeitverwendung“ (20) wie das Postulat lebenslangen Lernens, „didaktische Rhythmisierung“ (25) wie Schulstunden o. ä. und deren Zusammenspiel „als sowohl strukturierende, instrumentelle Größe wie auch als reflexiv-interpretative Komponente innerhalb pädagogischer Zusammenhänge“ (23) in den Blick. Schmidt-Lauff konzipiert schließlich ein Modell temporaler Grundbezüge (instrumentelle und interpretative Zugriffe auf Zeit) und Selbstverhältnisse zu Zeit (subjektive Bewertungen aus den Erfahrungen dieser Zugriffe) (28), welches die Diskussion einer pädagogischen Zeittheorie aufmacht.

Dörpinghaus und Uphoff fragen angesichts einer starken Tendenz der Öko-

nomisierung von Zeit, wie „Praktiken der Freiheit, der Widerständigkeit und Mündigkeit ... gedacht werden können“ (63), die Bildung den notwendigen Gestaltungsraum zugestehen. Dafür greifen sie auf ein, auf den ersten Blick ungewöhnliches, aber dennoch bekanntes Momente zurück: das Warten. Dieser Momente werde zumeist negativ betrachtet und Warten oft angesichts „beschleunigter Lebenszeitregime“ (64) als ‚verschwendete Zeit‘ betrachtet. Aus gegenteiligem Blickwinkel stellen sich aber gerade solche Zeiten auch einem Zeit-Druck entgegen und eröffnen damit neue, bisher nicht beachtete Perspektiven. In ihrer Umdeutung wird damit Raum für existentielle Fragen nach dem Sinn des eigenen Seins, wie etwa ‚Was mache ich hier und warum mache ich genau das?‘, frei (65).

Auch Faulstich geht von einer Zeitvergessenheit in der Pädagogik aus, was gerade mit Blick auf die zentralen bildungstheoretischen Fragen von Entwicklung und Entfaltung verwundere. Einzig die Zukunftsperspektive von Bildung im Sinne von „gelungener Entwicklung“ nehme relativ viel Raum ein (79). Für die Erwachsenenbildung sei hier das Biographie-Konzept anschlussfähig, da es den Stellenwert von Bildung in biographischen Prozessen deutlich machen könne. „Lernzeiten als ‚dritte Lernform‘ werden dann zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit“ (83) in ihrer eigenen zeitlichen Logik sichtbar. Faulstich plädiert vor diesem Hintergrund für eine „Entschleunigung aller Tätigkeiten“ (85), um den je subjektiven Eigenzeiten Rechnung zu tragen. Eine empirische Zeitforschung würde ihren Fokus dann auf die jeweiligen subjektiven Lerngeschichten, die Lernerfahrungen und deren Potentiale richten.

Der Doppelcharakter von Zeit als Dauer (Kontinuität) und Wandel (Kon-

tingenz) ist Gegenstand des Beitrags von Pfeiffer. Beide Begriffe ermöglichen gleichermaßen den Blick auf Chancen als auch Risiken und sollen Beobachtungskategorien für ein pädagogisches Zeitverstehen liefern. Der Fokus des Beitrags ist auf Augenblicke des Übergangs von Zeitlichkeiten gerichtet. Aus systemtheoretischer Perspektive werden im Hinblick auf Dauer und Wandel vier relevante Felder ausgemacht: Dauerhaftigkeit des Möglichen, Selektion des Wirklichen, Temporäre Stabilität des Wirklichen und Reproduktion des Möglichen (102). Diese werden in den Kontext erziehungswissenschaftlicher Überlegungen gestellt, indem die zentralen Prinzipien pädagogischen Handelns wie Bildsamkeit und Selbsttätigkeit mit dem Doppelcharakter von Zeit verknüpft werden.

Schäffter geht davon aus, dass Veränderungsprozesse Zeit erfahrbar machen und mit dem Wechsel von Kontexten Lernanlässe freigesetzt werden. Lernen könne sich dabei innerhalb struktureller Kontexte mit assoziierten Sinnhorizonten und in „Prozessen des Übergangs zwischen differenten Sinnhorizonten“ (115), die als transformatives Lernen bezeichnet werden, vollziehen. Den damit obsolet werdenden linearen Zeitlogiken, müsse die Erwachsenenbildung mit offen Lernarrangements und einem weiten Lernbegriff begegnen (118f.) Einer Temporalanalyse von Lernen sollte daher dessen Historizität und Kontextualität aufnehmen. Frage ist nicht was Zeit ist, sondern was man jeweils unter Zeit versteht. „Temporale Diversität“ (129) stelle sich dann als strukturelle Ressource statt als Behinderung dar.

Berdelmann plädiert für eine pädagogische Zeittheorie, die sich nicht nur an der Dualität von objektiver und subjektiver Zeit orientiert, sondern Zeitvielfalt in den Blick nimmt (158). Mit der Unterscheidung von Daten und Modalzeit als

objektive und subjektive Zeitlogiken sei die pädagogische Differenz zwischen Lernen und Zeigen eine temporale Differenz. Zeitliche Synchronisation sei dadurch nicht negiert, sondern kontinuierlich neu eröffnet. Deutlich wird auf Grundlage einer empirischen Analyse, dass sich Zeitstrukturen nicht allein über die „Differenzierung von objektiver und subjektiver Zeit“ (163 f.) beschreiben lassen, sondern sich in einem Feld mit unterschiedlichen Zeitdimensionen bewegen (Abfolge, Ausdehnung, Geschwindigkeit und zeitlicher Inhaltsbezug) (165). Lehr-Lern-Prozesse sind demnach durch ein Wechselspiel von Synchronisation und A-Synchronisation bestimmt (166) und gerade „divergierende Zeitlogiken“ ermöglichen Lernen (167).

Schmidt-Lauff verweist im Editorial darauf, dass die Beiträge des vorliegenden Bandes einen Anstoß zur Reflektion des eigenen wie auch gemeinschaftlichen Zeitbewusstseins geben wollen. Die facettenreichen Beiträge lösen diese anfängliche Ermunterung ein. Drei Gründe dafür: Die unterschiedliche Fokussierung und Dichte der Beiträge wirft eine große Bandbreite theoretischer Aspekte auf Bildung und Zeit auf, die sehr unterschiedliche Ankerpunkte für ein Weiterdenken ermöglichen. Durch die vorliegenden Beiträge wird auf unterschiedliche Weise die Subjektperspektive auf temporale Ordnungen gegen eine abstrakte Zeitordnung gestellt. Die implizite wie auch explizite Aufforderung der Beiträge, die Defizitperspektive auf Zeit und ihre Verwendung zu verlassen, wie etwa mit Momenten des Wartens und damit die Potentiale von Entschleunigung zu entdecken, ermuntert quer zu gängigen Zeitströmen zu denken und handeln – ein gesellschaftspolitisch wichtiger Beitrag des hier besprochenen Sammelbandes.

Jana Trumann

Pätzold, Henning: Learning and Teaching in Adult Education, Contemporary Theories, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers 2011

Der Zusammenhang von Lehren und Lernen ist eines der genuinen Themen der Erwachsenenpädagogik, welcher in dem kleinen Band, erschienen in der Reihe Study Guides in Adult Education in interessanter Weise aufgegriffen und weiter entwickelt wird. Transnationalität und eine europäische Orientierung zeigen sich nicht nur daran, dass er in englischer Sprache verfasst ist, sondern auch daran, dass viele darin aufgenommene und verarbeitete Theorien und Ansätze von internationalen Autoren stammen. Als Studienbuch angelegt richtet er sich an Studierende und Wissenschaftler. Fragestellungen und Aufgaben jeweils am Ende der zehn Kapitel verweisen auf ein Vermittlungsinteresse und sollen das erworbene Wissen festigen bzw. zu Reflexionen über das eigene Lernverhalten anhalten. Der Band gibt einen guten Einblick in ausgewählte theoretische Ansätze, die mit eigenen Interpretationen und Akzentuierungen versehen sind (Teil 1), er bindet diese rück an didaktische Implikationen, die über bislang in der Erwachsenenbildung entwickelte und behandelte didaktische Ansätze hinausweisen (Teil 2). Auffällig ist, dass der Autor einen konsequent erwachsenenpädagogischen Zugang verfolgt und dabei einen eigenen theoretischen Horizont entwickelt, welcher Exemplarik und eine mitunter minimalistische Auswahl von AutorInnen und theoretischen Ansätzen in Kauf nimmt, um eigene theoretische Akzente und Bedeutungshöfe zum Zusammenhang von Lernen, Lernforschung und „der Kunst des Lehrens“ aufzuzeigen.

Kapitel eins führt in grundlegende Begriffe ein. Dabei wird souverän mit

psychologischen Ansätzen umgegangen, um bildungswissenschaftliche Auslegungen voran zu stellen. Die im Folgenden rezipierten Arbeiten und AutorInnen liefern jeweils einen wichtigen Baustein für den Theoriehorizont. Arbeiten von Illeris bilden eine relevante Bezugsquelle, aus denen Aspekte fokussiert werden, um mit dem Konzept der „personal development“ die zentrale Rolle des Individuums vorzubereiten (S. 18). Daran schließen sich Überlegungen von Jarvis an, der betont, dass die Person lernt und dass sie dies in einer sozialen Lebenswelt tut. Lernen realisiert sich, so die entwickelte These, als ein interner Prozess der Aneignung einerseits und als Interaktion zwischen den Individuen und der Umwelt andererseits. Diese zwei Seiten des Prozesses sind zwar analytisch zu trennen, sie formen aber eine gemeinsame Sinnwelt. Adaptiert werden „Levels of Learning“ nach Illeris, der sich wiederum auf Bateson bezieht, um unterschiedliche Komplexitätsgrade von Lernen aufzuzeigen (Kapitel zwei). In Kapitel drei wird eine relationale Perspektive auf Lernen eingeführt, die mit Bezügen zur Phänomenographie nach Marton und mit Anleihen des Beziehungslernens nach Giesecke entwickelt wird. Ein weiter Lernbegriff definiert Lernen als Veränderung der Person, dies kann Konzepte, Verständnisse, qualitative Veränderungen der Person-Welt-Beziehung oder Erfahrungen in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen betreffen (S. 25). Im zweiten Teil des Buches wird die Rolle des Nicht-Lernens bzw. des Widerstandes thematisiert (S. 81 ff.). Wichtig ist es dem Autor, die Zweiseitigkeit von Lernen herauszustellen, d. h. die inneren Verarbeitungsprozesse und die Interaktionen, deren verborgenen Beziehungsformen und Beziehungsweisen der Autor nachspürt. Ergebnisse aus verschiedenen Bezugswissenschaften werden einbezogen,

so wird besonders die Rolle der Spiegelneuronen für Prozesse der Beziehungsherstellung herausgestellt. Die Argumentation mündet in der Forderung nach einer relationalen Didaktik (28 ff.), die Lernen als komplexen und gleichzeitig logisch geordneten Prozess unterstützt. Kapitel vier vertieft den Gedanken der Hierarchisierung von Lernen und verbindet diesen mit Modellen der Logik, was eine Abstraktion vom Lerner leisten soll und die Anordnung von Lernen in hierarchischen Stufen begründet. Dabei scheint es dem Autor zwingend, dass Lernen mit Komplexitätssteigerungen verbunden ist (S. 31). Dieser Zusammenhang zwischen Lernen und Logik und die sich ausformenden Modelle logischer Typen des Lernens sind für den Leser nicht selbsterklärend. „Learning ..., refers to logic in addressing some kind of progress in which different stages of Learning may still be distinguished” (S. 32). Kapitel fünf „Comprehensive Approaches” vertieft besonders das Lernmodell nach Peter Jarvis und platziert Lernen als zirkulären Prozess, der die „Person“ ins Zentrum der Überlegungen stellt (S. 43). Grundlegende Charakteristika eines pädagogischen Zugangs zum Lernen sind demnach: sichtbare Veränderungen durch Lernen, die Person als Kern von Lernen, die Situiertheit von Lernen in der Welt, d. h. Lernen und Bildung haben mit den Beziehungen zu tun, die zwischen Individuen und der Welt hergestellt werden.

An diese Ausführungen schließt ein Exkurs zur theoretischen Einbettung in den Humanismus und Pragmatismus, um die Verwurzelung von Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Entwicklungen herauszustellen. Eine Rekursivität von Lernen wird entwickelt als Prozess zwischen Handlung, Reflexion, Habitualisierung und dem Hervorbringen neuer Erfahrungen als gleichzeitig offener Pro-

zess. Bildung verortet sich darin als Kernprozess zur Veränderung von Gesellschaft. Während Bezüge zu Dewey die Rolle von Erfahrungen und Kollektiven begründen, verweist der Bezug zu Rogers auf die Dignität des Individuums (S. 47 ff.). Ethische und normative Dimensionen von Lernen und Bildung erhalten so einen Platz im theoretischen Gefüge. Die zentralen Kategorien der theoretischen Auseinandersetzung sind bis hierhin umrissen und akzentuiert. Wichtige psychologische Theorien und Ansätze der Neurowissenschaften werden in Kapitel sechs aufgegriffen, um gesetzte Akzente zu unterstreichen.

Im zweiten Teil des Buches werden ausgewählte didaktische Modelle dargestellt, aufgebrochen und weiterführende Fragen der Unterstützung von Lernen und Bildung generiert. Anstehende theoretische und empirische Fragestellungen zur weiteren Aufschlüsselung der Relativität von Lehre und entscheidender Prozesse für Lernen werden sichtbar. Darauf verweisen besonders die entwickelten Eckpunkte einer Didaktik, die im ersten Teil des Buches vorbereitet wurden: Zeit, Person (Emotion, Kognition, Leib) und Lebenswelt. Es schließen viele interessante Forschungsfragen und Forschungsoptionen daran.

Steffi Robak

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012, ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012, 343 S.

Das hier angezeigte monumentale Werk ist die vierte Bestandsaufnahme seit 2006, „die das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachse-

nenalter reicht“ (Vorwort). Allerdings bleibt die Seniorenbildung oder Bildung im höheren Alter, der sich in stets zunehmendem Maße die Volkshochschulen als eines wichtigen Desiderats der demographischen Entwicklung annehmen, ebenso ausgeschlossen wie die wissenschaftliche Weiterbildung älterer und alter Menschen, die sich inzwischen an wohl allen Hochschulen etabliert hat. Von einer „weitgehenden Abwesenheit von Weiterbildung an den Hochschulen bis in die Gegenwart hinein“ (S. 155) kann nach den Beobachtungen des Rezensenten wahrlich nicht die Rede sein. Schließlich kann die ungeweinte soziale Bedeutung dieser noch jungen Bildungsarbeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. So wird denn auch das Kapitel „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ der Leistung der Volkshochschulen nicht gerecht, indem den Weiterbildungsangeboten von Unternehmen ein erstaunlicher Platz eingeräumt wird. Insofern kann von einer Bestandsaufnahme „des deutschen Bildungswesens als Ganzem“ nicht gut die Rede sein. Doch kann hier darüber nicht im Detail diskutiert werden, zumal bei allem Bedauern hinsichtlich dieser empfindlichen Lücke mit diesem kritischen Bemerkung die Anerkennung der ansonsten höchst respektablen Leistung der ganzen Autorengruppe nicht gemindert werden darf.

Jedenfalls wird hier wieder eine anspruchsvolle empirische Arbeit vorgelegt, die in ihren Analysen pädagogischer Felder ebenso umsichtig wie wissenschaftlich fundiert angelegt ist; gerade dadurch, dass sie nichts anderes als ein reiner Bericht ohne theoretischen Ballast sein will, ist sie ein sauberes, objektiv abgesichertes Hilfsmittel für bildungspolitische Entscheidungen und eine sachliche Informationsquelle für alle pädagogisch Interessierten und im Bildungswesen Verantwortlichen.

Ein einleitendes Kapitel dokumentiert „Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“, nämlich der demographischen Entwicklung, der wirtschaftlichen Entwicklung, dem Wandel der Familien- und Lebensformen. Letzterem hätte man freilich mehr Differenzierung gewünscht, zumal auch den Autoren gegenwärtig ist, welche eminente Bedeutung der Familie – oder deren Ersatz – für die frühkindliche Bildung und die Heranwachsender überhaupt zukommt. Das wird auch nach „Grundinformationen zu Bildung in Deutschland“ im Rahmen allgemeiner frühkindlicher Bildung diskutiert, freilich bleibt es unvermeidlich dem Leser überlassen, die ganze kulturelle Dramatik in der Herausbildung neuer Gemeinschaftsformen und deren Konsequenzen für die gegenwärtige Bildungsarbeit zu erkennen.

Symptomatisch für den umfassenden Wandel dürfte daher auch sein, dass sich die Autoren nicht veranlasst sehen, der religiösen Bildung in den Bildungsanstalten und in der Familie nachzugehen. Alles weist auf Zusammenhänge zwischen dem neuen unscharfen Familienbild und der religiösen Welt hin, denen man gern gesicherte empirische Befunde zugrunde legen möchte. Nicht anders gibt das folgende Kapitel zu denken, das von der allgemein bildenden Schule handelt und an den Angeboten und Übergängen im Schulwesen die Schwierigkeiten zeigt, zu einem klaren Begriff von Allgemeinbildung zu gelangen. Vielleicht leidet die residuale Bildung, die sich darin kundtut, drastisch genug daran, dass einer klassischen humanistischen Bildung, die längst jenseits der hiesigen Berichterstattung liegt, im Sinne einer Allgemeinbildung mit durchaus modernen Bildungsinhalten wieder aufgeholfen werden müsste. Damit würde einem historischen Bewusstsein und einer elementaren Sprachbeherrschung wieder mehr Gerechtigkeit

widerfahren, wie sie von den Autoren offenbar nirgends entdeckt werden. Die Teilnahme an Sprachförderung kann dafür kein Ersatz sein. Ihr Fehlen und das einer sittlichen Erziehung wird derjenige am meisten vermissen, der um die gemeinschaftsbildende Funktion tiefergehender Bildung weiß und sich über den Zusammenhang von politischer und sittlicher Bildung Gedanken macht.

Das Kapitel über Berufliche Bildung hält glücklicherweise gegenüber den anderen Resultaten des Werkes in seiner aktuellen Klarheit nichts Betrüblisches oder Bestürzendes bereit, eröffnet vielmehr durchaus bedenkenswerte Perspektiven, auf die die Betroffenen gern verwiesen werden.

Dahingegen muss der Rezensent zwar allen Aussagen über die Hochschule und ihre Aspekte durchaus zustimmen – auch hier ist das Zahlenmaterial imponierend. Er zögert jedoch, der Folgerung zuzustimmen, die hohe Studienabbruchquote bleibe ein Problem des Hochschulsystems, will es ihm doch scheinen, dass jene Quote zuerst ein Problem des Höheren Schulwesens ist, das der Hochschule die Studierenden zuführt und in ähnlicher Not ist wie die Hauptschule (durch deren Abschaffung die Probleme vermutlich nur vermehrt werden); und außerdem ist diese Quote ein Problem einer völlig orientierungslosen Bildungspropaganda, die zu einer unerfreulichen Massenuniversität jenseits hohen akademischen Bildungsanspruchs führen muss.

Den Beschluss des gern empfohlenen Werkes bildet – vor einer Zusammenfassung der „Wirkungen und Erträge von Bildung“ – ein willkommenes Sonderkapitel über „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung“, das ebenso über individuelle Bildungsaktivitäten wie auch über institutionelle Angebote berichtet. Man nimmt gern zur Kenntnis, dass in der Bevölkerung in allen Lebensphasen ein

breites Interesse an musisch-ästhetischer Bildung besteht. Es ist umso mehr zu hoffen, das auch von dieser gelungenen Darstellung viele Impulse für die Erweiterung eines Bildungsbereichs ausgehen, der in einer von Technik und Technologien überschwemmten Welt so unentbehrlich ist wie die Idee einer zeitgemäßen humanistischen Bildung.

Günther Böhme

Stephen Frank: eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012

Ist es still geworden um das E-Learning? Oder hat sich nur die Erwachsenen- und Weiterbildung aus dem Gebiet zurückgezogen, weil die Hochschulforschung und die Medienpädagogik dem Thema besser gerecht zu werden scheinen? Die jüngeren Arbeiten sind in der Tat oft darauf verwiesen, den aktuellen Forschungsstand aus angrenzenden Gebieten zu beziehen. Neben den Erhebungen praxisnaher Institute (z. B. f-bb und MMB) sind nur wenige jüngere Forschungsarbeiten zum E-Learning in der Erwachsenenbildung erschienen. Nach der Dissertation von Horst Rippien ist nunmehr die Qualifizierungsarbeit von Stephen Frank erschienen. Der Autor nutzt vier umfangreiche Fallbeispiele mit hundert von Teilnehmenden als empirische Basis für seinen als Design Based Research charakterisierten Ansatz. Es handelt sich jedoch weitgehend um universitäre E-Learning-Szenarien, die sich teils an grundständige Studierende, teils an Weiterbildungsstudierende richten (S. 54).

Während sich in der Medienpädagogik Fragen von mobile Learning und Open Educational Content stellen, wendet sich Frank der Erwachsenenbildung zu. Er skizziert die Ansätze der E-Learning- und Mediendidaktik und stellt sie

der Allgemeinen und Erwachsenen Didaktik gegenüber, unter die auch konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Ansätze subsumiert sind.

Mit dem Hinweis auf die bisher dominante lerntheoretische Fundierung empirischer Erhebungen zum E-Learning fordert er eine Rückbesinnung auf das didaktische Moment. Gegenüber der allgemeindidaktischen Frage, ob es eine gesonderte E-Learning-Didaktik geben müsse, differenziert er die bekannten didaktischen Ebenen aus und schlussfolgert, dass auf der Planungs- und auch der Unterrichtsebene durchaus mediendidaktische Besonderheiten zu berücksichtigen sind, die mit dem Theoriehaushalt der allgemeinen Didaktik nicht hinreichend abgedeckt seien (und auch mit dem erwachsenenbildnerischen Postulat der didaktischen Selbstwahl oder der Teilnehmendenorientierung nicht hinreichend gelöst seien).

Didaktik im engeren Sinne, die Inhaltsanalyse und Legitimation, sei durch Lerntheorie nicht aufgehoben, vielmehr müsse – so Frank mit Bezug auf Klingenberg – von einem dialektischen Verhältnis von Selbstwahl und Didaktik ausgegangen werden. Die inhaltlich-normative Ausrichtung auf „Bildung“ sei sodann durch Kompetenzorientierung abzulösen. Die Legitimation der Inhalte sei daher nicht mehr normativ herzuleiten, sondern bedürfe einer empirischen Basis (S. 101), nämlich einer Orientierung an den (späteren) Situationen, in denen die fragliche Kompetenz gefordert sein werde. Das Dilemma, eben diese zukünftigen Situationen noch nicht kennen zu können, wird dabei nicht diskutiert.

Anschließend werden Facetten des Unterrichts abgewogen und zu einer unterrichtsorientierten Didaktik aggregiert. Diese fügt als inhaltliche Komponente die Kompetenzen – nicht Bildung sensu Klafki – in die didaktische Analyse ein.

Wissen, Bewerten und Handeln als Teile eines durchaus emanzipatorisch verstandenen Kompetenzbegriffs (S. 98) leiten durch das Modell, das sich immer wieder an anschaulichen „Gestaltungen für die Praxis“ zu bewähren hat. Es wäre evtl. konsequent gewesen, nach bildungstheoretischer und lerntheoretischer eine kompetenztheoretische Didaktik zu postulieren, da der vom Verfasser verwendete Begriff „unterrichtsorientierte Didaktik“ auf den ersten Blick tautologisch wirkt. Diese originelle Wendung, Didaktik durch den Kompetenzbegriff aus ihrer Klemme zwischen Bildung und Lernen zu befreien, kann nicht nur Didaktik neu beleben, sondern auch den Kompetenzdiskurs aus seiner neoliberalen Überformung herauslösen und in emanzipatorischer Grundhaltung für die Erwachsenen- und Weiterbildung neu füllen.

Da nun der Band aber empirisch auf universitärem E-Learning fußt, ist die Übertragung in die Weiterbildung nicht ganz einfach. Auch wäre es sicher hilfreich gewesen, die empirischen Ergebnisse des hochschuldidaktischen Diskurses einzubeziehen. Da nun grade der Didaktik – im Gegensatz zu lerntheoretisch inspirierter Forschung – immer wieder vorgeworfen wird, ihr mangle es an empirischer Unterfütterung, hätte zudem eine dichtere Verknüpfung von Empirie und Theorie sicher eine noch bessere Rezeption des Buchs vorbereitet.

Entstanden ist ein handlungsorientiertes, praxisnahes Buch, das vor allem den Stand der theoretischen Diskussion umfangreich aufgreift. Als Einstieg in die Diskussion – besonders für Studierende – ist die Abhandlung aufgrund des argumentativen Stils hilfreich. Zudem legt der Verfasser einen ungewohnt breiten Überblick über mehrere theoretische Teildiskurse vor, die sonst eher unverbunden bleiben.

Anke Grotlüschen

Mitarbeiter/innen

Claudia Bremer, Jg. 1966, Geschäftsführerin studiumdigitale, Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011, in: Apostolopoulos/Mußmann/Coy/Schwill (Hg.): Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, Münster 2012, S. 18-33; Wikis in der Hochschullehre, in: Beisswenger et al (Hg.): Wikis in Schule und Hochschule, Werner Hülsbusch Verlag 2012.

Guido Brombach, Dipl. Päd., Jg. 1974, Bildungsreferent DGB Bildungswerk, Forum Politische Bildung – Veröffentlichungen u. a.: Zwischen Moosgeruch und Mauersteinen. Embedded Media in der politischen Bildung, in: Besand (Hg.): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis vom politischer und kultureller Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2012, S. 199-211.

Petra Grell, Jg. 1968, Professorin für Medien und lebenslanges Lernen Universität Potsdam – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Rau) Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre, in: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 21/2011; Lebensbegleitendes Lernen in virtuellen Räumen. In: Arnold/Pachner (Hg.): Lernen im Lebenslauf, Hohengehren 2011, S. 185-191.

Christoph Köck, Dr. phil., Jg. 1962, pädagogischer Leiter und stv. Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes – Veröffentlichungen u. a.: Natives und Immigrants. Die kulturelle Fixierung des Web 2.0, in: Simon u. a. (Hg.): Bilder Bücher Bytes. Zur Medialität des Alltags, 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Mainz 2007, Münster u. a. 2009, S.

369-377; Bilderfolgen. Wahrnehmungswandel im Wirkungsfeld Neuer Medien, in: Gerndt/Haibl (Hg.): Der Bilderalltag. Perspektiven einer volkskundlichen Bildwissenschaft, Münster u. a. 2005, S. 199-209.

Edeltraud Moos-Czech, Dipl.-Päd., Dipl.-Betriebsw. (FH), Jg. 1949, bis Mai 2012 Direktorin Volkshochschule Main-Taunus-Kreis – Veröffentlichungen u. a.: Die vhs als Motor kommunaler Kulturentwicklung, in: Spurensuche, Wien 2004.

Jochen Robes, Dr., Jg. 1960, Senior Consultant HQ Interaktive Mediensysteme Wiesbaden, Betreiber des www.weiterbildungsblog.de – Veröffentlichungen u. a.: Massive Open Online Courses: Das Potenzial des offenen und vernetzten Lernens, in: Handbuch E-Learning, Köln 2012; Social Learning, in: didacta. Das Magazin für lebenslanges Lernen, 3/2012.

Regina Seibel, Jg. 1962, Kommissarische Direktorin vhs Main-Taunus-Kreis.

Christian Spannagel, Prof. Dr., Jg. 1976, Professor für Mathematik und ihre Didaktik PH Heidelberg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Berger/Grzegca) (Hg.): Lernen durch Lehren im Fokus. Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten, Berlin 2011; (zus. mit Iberer/Frank): Bildungsmanagement 2.0: Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen, Bielefeld, 2010.

Oliver Tacke, Jg. 1979, Wissenschaftlicher Mitarbeiter TU Braunschweig, Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen, Veröffentlichungen u. a.: Das Wissen vom Lernen, Wien 2012; Open Science 2.0: How Research and Education can benefit from Open Innovation and Web 2.0, Berlin, Heidelberg 2010.

Stefan Will, Studienleiter vhs Landkreis Fulda, Schwerpunkte: Gesundheitsbildung, Pädagogik, Internet basierte Lernprozesse.

E-Learning

Handbuch zur Gestaltung von Bildungsräumen

Der Band erklärt E-Learning, führt durch die bisherige Entwicklung virtueller Lehr- und Lernkulturen und zeigt Perspektiven.

Die technische Gestaltung von Bildungsräumen, die didaktische Gestaltung der Bildungsressourcen, die Entwicklung der medialen Kompetenzen und die Prüfung der erreichten Lernerfolge sind die Schwerpunkte des Buches.

Ausführlich behandelt werden auch Evaluation, Qualitätsmanagement, Standardisierungen, Rechtsgrundlagen und Nachhaltigkeit von virtuellen Bildungsangeboten.



Patricia Arnold, Lars Kilian,
Anne Thilloßen, Gerhard Zimmer

Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen
mit digitalen Medien

2011, 469 S.,

49,- € (D)/80,- SFr

ISBN 978-3-7639-4888-8

ISBN E-Book 978-3-7639-4889-5

Best.-Nr. 6004194

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Open Access im wbv

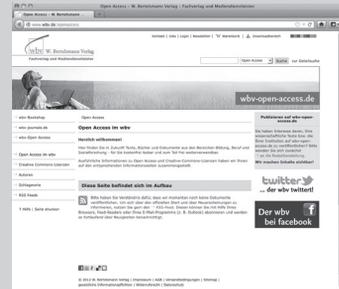
Freier Zugang zu wissenschaftlichen und Fach-Publikationen

Texte, Bücher und Dokumente aus den Bereichen Bildung, Beruf und Sozialforschung – für Sie und Ihre wissenschaftliche Arbeit frei nutzbar.

wbv-open-access.de bietet Ihnen zum kostenlosen Download wissenschaftliche und Fach-Publikationen (Bücher, Zeitschriften, einzelne Artikel, Arbeitspapiere) u. a. von folgenden Institutionen:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

wbv-open-access.de startet im 4. Quartal 2012. Seien Sie von Anfang an dabei: Wenn Sie sich unter wbv.de/newsletter eintragen, erfahren Sie als Erste vom offiziellen Start.



wbv-open-access.de



W. Bertelsmann Verlag

Kontakt per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

