

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

E-Learning und Gruppendynamik

3/18





Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft (DEAE) e.V. ist der bildungspolitische Dach- und Fachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung. Sie bündelt auf Bundesebene die Kompetenz der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die DEAE agiert forschend, verbindend und praxisbegleitend und ist dabei dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums und der Bildungsverantwortung der Kirche verpflichtet.

Zu den Stärken der DEAE e.V. gehört, dass sie mit den Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Mitglieder arbeitet und diese fördert. Die Mitglieder engagieren sich in Fach- und Projektgruppen, die vor allem vier Themenkomplexe bearbeiten:

- Familie und Generationen,
- Kultur und Zivilgesellschaft,
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken und Qualifizierung



Das Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., erforscht und bearbeitet Grundthemen evangelischen Bildungshandelns. Die Arbeit ist im nationalen und europäischen Horizont an Entwicklungen der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen orientiert und zielt auf die Klärung und Stärkung einer evangelischen Perspektive im Bildungsbereich.

Das Comenius-Institut erforscht, berät und unterstützt evangelische Bildungseinrichtungen und Universitäten durch Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensmanagement. Im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft, Theologie und Religionspädagogik bietet es regelmäßig Literatur-Dokumentationen, Online-Literatur-Datenbanken und andere Serviceleistungen an. Studien, Forschungsvorhaben und Kooperationsprojekte werden in der Regel bereichsübergreifend und interdisziplinär durchgeführt. Die Arbeit ist thematisch unterteilt in:

- Arbeitsbereich I: Bildung in Kirche und Gesellschaft
- Arbeitsbereich II: Bildung in der Schule
- Bereichsübergreifendes Projekt: seit 2009 Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB)
- Bereichsübergreifende Themenschwerpunkte: seit 2011 *Inklusion und Inklusive Bildung*, seit 2016 *Zur Zukunft religiöser Bildung in der Schule*
- Zentrale Dienste

Unsere nächsten Themenschwerpunkte:

Ausgabe 4/2018 (erscheint am 19.11.2018)

Zivilgesellschaft braucht Streitkultur

Die Vielfalt an zivilgesellschaftlichem Engagement, sozialen Vereinen und Bewegungen, ist eine Herausforderung für Weiterbildungsträger: Einerseits bietet sich ein weites Feld für Kooperationen, andererseits gilt das nicht umstandslos, da man schnell mit zweckhaften Bildungsansprüchen konfrontiert ist. Wie also steht es hier um die Streitkultur? Sind hier Kontroversen nur Ausgangs- und Zielpunkte oder wie funktionieren kontroverse Vorgehensweisen? Wie kann Bildung sich dafür verwenden, dass zivilgesellschaftliche Dynamik nicht einfach wirksam wird, sondern dabei auch offen, irritierbar selbstkritisch bleibt?

Ausgabe 1/2019 (erscheint am 04.02.2019)

Gesellschaftliche Transformationen mitgestalten

Wenn Gesellschaftsverhältnisse sich gravierend ändern, wandeln und wenden, helfen Curricular nicht weiter, sie zeugen lediglich von einer verblassenden Bildungstradition. Kurzatmige, trendige Bildungsangebote wiederum werden von solchen Transformationen einfach nur erfasst und bleiben zahnloser Zeitgeist. Darum ist es wichtig, dass sich Anbieter von Erwachsenenbildung keine Curricular verordnen lassen, keine Mantren der Bildungstrends nachbeten, sondern bestimmte gesellschaftliche Potentiale fördern und destruktiven Massendynamiken widerstehen. Transformationen wie die Deutsche Einheit werden dann eher gestaltbar und subjektivierbar beziehungsweise lassen sich als Aufgabe und Neuigkeit erinnern.

**Wir freuen uns auf Ihre Ideen, Tipps, Artikelvorschläge und Kommentare.
Kontaktieren Sie Frau Jönke Hacker: hacker@comenius.de**

»» Liebe Leserinnen und Leser,

die Frage nach dem Sinn des Lebens kann endlich beantwortet werden. Sie haben es vielleicht schon geahnt oder befürchtet: ja, es ist die Digitalisierung! (LOL) „Hate speech“ hin oder her. Oder folgen Sie etwa den alt gewordenen Netzpionieren, die mittlerweile über soziale Netzwerke dazu aufrufen, ihre Follower mögen doch sämtliche soziale Profile löschen?

Lassen wir die weltweite Miesepeterei und ihre apokalyptische Kommentierung mal links liegen und fragen uns besser, wo die beschworenen digitalen Potenziale für das andragogische Kerngeschäft zu finden sind. Hier scheint ja alles, was glänzt, auch Gold zu sein. So ist es en vogue, von „Beziehungsmanagement“ oder „Influencern“ zu sprechen und darüber zu staunen, wie leicht es allen möglichen digitalen Protagonisten gelingt, sich über soziale Netzwerke einen immens breiten und unmittelbar direkten Einfluss auf den Mainstream zu verschaffen. Spannend ist diese Influence-Euphorie aber lediglich marketingtechnisch, denn von einem Bildungsgeschehen – selbst en passant – kann in solchen Kommunikationsverhältnissen kaum die Rede sein. Was hier stattfindet, ist fast ausschließlich Ein-Klick-Kommunikation, Informations- und Emotionskonsum, Zeitvertreib u. ä.

Was also verspricht der „Megatrend Digitalisierung“ (S. 14) konkret für das andragogische Kerngeschäft? Es heißt, „neue Netzwerke“ (S. 10) werden die Anbieter bildungspolitisch stärken und pädagogische Innovationskraft wird sich entfalten durch ein „Lernen just-in-time“ (S. 47), einen „Sog der Vielfalt“ (S. 38), eine „inhaltliche, kooperative und globale Vernetzung von Lernenden und Lehrenden“ (S. 37). Durch digitale Lösungen sollen die Anbieter ihr Verhältnis zu potenziell Teilnehmenden „rationalisiert“ bekommen (S. 55) und im Ergebnis eine größere „Nachhaltigkeit von Lernprozessen“ erzielen (S. 37). Das klingt vielversprechend. Aber mal konkret: Wie steht es um die Entwicklung der für das Lernen im Lebenslauf so zentralen „Sozial- und Interaktionsdimension von digitalen Lernarrangements“ (S. 33), also mit der ganzen „Tradition des gemeinsamen, sich gegenseitig verstärkenden Lernens“ (S. 6)? Auch an dieser Stelle sind in erster Linie „praktische Umsetzungshilfen“ gefragt (S. 44) und wir stellen deswegen viele erprobte Konzepte zur Diskussion.

Diskutiert werden: eine Qualifizierung für Erwachsenenbilder/innen namens „OLiWe – Online in der Weiterbildung“ (S. 24), einen „DorfMOOC“ (S. 28), eine „Dorf-App“ (S. 13), ein „digitales Ge-

dächtnis von Gemeinden“ (S. 11) und „Tablet-Paten“ (S. 12), ein „Netzwerk von Medienexperten aus den religionspädagogischen Instituten der EKD“ (S. 45), eine Fortbildung, die „Online-Lerntagebücher“ und „Reflexionsblogs“ zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen bietet, (S. 21), ein Senioren-Projekt namens „Silver Surfer“ (S. 41) und das E-Learning-Projekt „Hamburg global“ zur Befähigung zu „aktivem Engagement innerhalb globaler Prozesse“ (S. 35). Übergreifend beschäftigt unsere Autorinnen und Autoren, wie nach dem üblichen Kommunikationsenthusiasmus in der Eingangsphase von Online-Kursen didaktisch zu verfahren ist und wie sich die überdurchschnittliche „Abbruchquote von Teilnehmenden in digitalen Lernräumen“ (S. 33) reduzieren lässt. Routinierte Offline-Moderatoren/innen und Lehrende stehen in Online-Gruppen nämlich vor einem neuen Ausmaß an „Kohärenz- und Motivationsproblemen“ (S. 25). Immer noch wird unterschätzt, welchen Zeitaufwand E-Tutoren/innen und Online-Lehrende benötigen, um für die in ihrer Heterogenität schwer greifbaren Gruppen die inhaltlich roten Fäden nicht zu verlieren beziehungsweise eine produktive Lerndynamik zu fördern, zu erhalten.

Schließlich: Die Entwicklung digitaler Lernformen und der Einsatz entsprechend „geschulter Tutoren/innen“ (S. 36) ist ein Kostenfaktor. Innovationen an dieser Stelle können nur im Rahmen einer strategischen, politischen, verbandlichen Entwicklung realisiert werden. So sind dringend Lösungen bei der „Nachweispflicht digitaler Unterrichtsstunden“ gefragt (S. 44) und es gilt insgesamt, „Geschäftsmodelle und Verbandsstrategien“ zu entwickeln, die es erlauben, die sich bietenden Digitalisierungspotenziale in der Erwachsenenbildung durch entsprechende „Professionalisierungs-, Beschäftigungs- und Honorierungsmodelle“ gezielt aufzugreifen (S. 15).

CYU

Steffen Kleint

Steffen Kleint
XD



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut

Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung

kleint@comenius.de

» **schwerpunkt – E-Learning und Gruppendynamik**

Andreas Mayert

Digitalisierung in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung:
Große Erwartungen, wenig Unterstützung, dennoch Chancen 14

Angesichts sehr heterogener Ressourcen in den öffentlich geförderten Einrichtungen und Verbänden zeichnet sich die Gefahr ab, dass dieser Teil der Erwachsenenbildungslandschaft weiter an Boden verliert statt seine administrativen, kollegialen und didaktischen Digitalisierungschancen zu nutzen. Die Problemstellung ist keine neue, sie gehört nur erneut auf die Agenda. Unabhängig davon bietet die Digitalisierung aber neue Chancen, das nichtberufsbezogene Lernen im Lebenslauf zu profilieren.

Anita Pachner

Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für
die Rolle der Lehrenden 19

Welchen Unterschied macht „das Digitale“ für Lehren und Lernen aus? Dieser Frage und vor allem den mit der „Digitalisierung“ verbundenen Chancen und Herausforderungen für die Gestaltung von Lernprozessen für Erwachsene möchte dieser Beitrag nachgehen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Reflexion veränderter Anforderungen an die Aufgaben und die Rolle der Lehrenden im Kontext „digitaler Lehre“.

Carolin Ulbricht

Dann bilden wir mal asynchron eine Gruppe...! – Wie bitte? Was machen wir? 24

Im vergangenen Jahr startete das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Nordrhein ein Pilotprojekt: Im sechswöchigen Onlinekurs „OLiWe – OnLine in der Weiterbildung“ ging es darum, herauszufinden, wie sich asynchrone Kommunikation und kooperatives Onlinearbeiten anfühlt, um schließlich selbst kleine Onlinemodule zu konzipieren. Ein Moderator, fünf Tutor/innen und zwanzig Teilnehmende nutzten den Kurs, um digitale Tools zu erproben, didaktisch zu experimentieren und ihren Arbeitsalltag zu bereichern.

Annegret Zander, Anne Wisseler

Der DorfMOOC: Wie digitale Bildungsanstöße Menschen im Dorf aktiv werden lassen 28

Wie lassen sich Lern- und Begegnungsprozesse initiieren, durch die Dorfbewohner/innen beginnen, sich in ihrer Ortschaft zu engagieren? Welche digitalen Formate und Tools eignen sich für diese Art der Bildungsarbeit? Der Artikel zeigt exemplarisch, welche Resonanz und konzeptionelle Dynamik eine digitalisierte Erwachsenenbildung gerade in ländlichen Regionen und besonders durch ältere Teilnehmenden entfalten kann.

Jana Wienberg, Helen Silja Heinrichs, Anke Grotlüschen

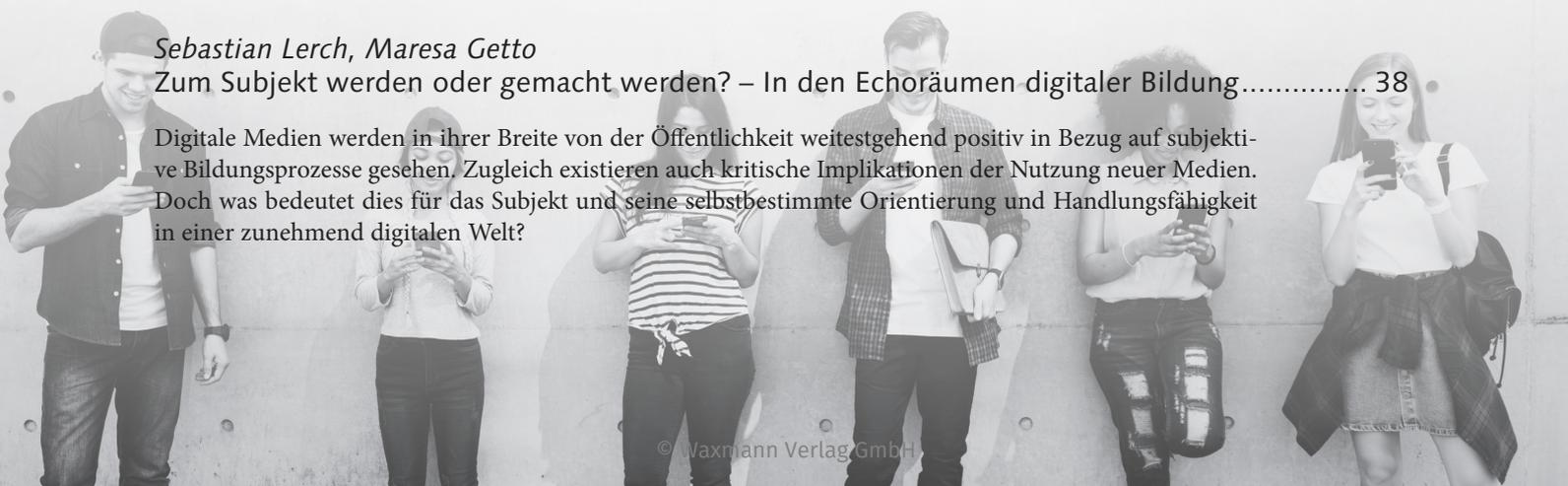
Ideen, Standards und Stolpersteine kollaborativer E-Learning-Projekte 33

Orts- und zeitunabhängige E-Learning-Angebote gewinnen in der Bildungslandschaft durch unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen und Einflüsse zunehmend an Bedeutung. In diesem Beitrag wird daher auf konzeptioneller Ebene die Lernendenorientierung in E-Learnings sowie die Rolle von E-Tutor/innen diskutiert. Anhand von zwei Projektbeispielen wird die praktische Anwendung des dargestellten Diskurses veranschaulicht.

Sebastian Lerch, Maresa Getto

Zum Subjekt werden oder gemacht werden? – In den Echoräumen digitaler Bildung..... 38

Digitale Medien werden in ihrer Breite von der Öffentlichkeit weitestgehend positiv in Bezug auf subjektive Bildungsprozesse gesehen. Zugleich existieren auch kritische Implikationen der Nutzung neuer Medien. Doch was bedeutet dies für das Subjekt und seine selbstbestimmte Orientierung und Handlungsfähigkeit in einer zunehmend digitalen Welt?



» **editorial**

Steffen Kleint
Liebe Leserinnen und Leser, 3

» **aus der praxis**

Martin Lindner
Kollaborative Lernumgebungen in der VHS 6

Heidi Schließer-Sekulla
Lernen, wann und wie es passt!
Didaktisch-konzeptionelle Impulse für die Fortbildung von Familienbildungsfachkräften 8

Wolf-Dieter Scheid
Das Gedächtnis von Gemeinden und
Einrichtungen kollaborativ entwickeln 11

Ralph-Ruprecht Bartels
Dorfentwicklungsprozesse digital unterstützen 13

» **rückblick**

Joachim Happel
Vertrauensbildung im Netzgestrüpp 42

» **einblicke**

Dr. Marcel Fischell
Digitale Familienbildung: konzeptionelle Dynamik ohne Praxis? 43

Joachim Happel
Das Netzwerk „Online Lernen“ der Pädagogisch-Theologischen Institute der Gliedkirchen 45

Sabine Schöb, Carmen Biel
Kollaboratives Lernen im Netz – Chancen und Grenzen von Lernumgebungen
zur Professionalisierung von Lehrhandeln am Beispiel von wb-web 47

Nicola Bücken
Ev. Erwachsenenbildung „neu vermessen“: Präsentation des ersten Bildungsberichts
zu evangelischem Bildungshandeln mit Erwachsenen in Hannover 50

Angela Fogolin
Zur Revision der Fernunterrichtsstatistik 52

» **service**

Filmtipps 54

Publikationen 55

Veranstaltungstipps 58

Impressum 66

» Kollaborative Lernumgebungen in der VHS



Dr. Martin Lindner

Volkshochschule Lingen
m.lindner@vhs-lingen.de

Vorläufer heutiger Volkshochschulen im 19. und frühen 20. Jahrhundert waren Bildungsvereine und Bildungsinitiativen, kooperative Hilfen zur Selbsthilfe, entstanden aus bürger-schaftlichem Engagement. Es ging um das

gemeinsame Lernen von all denen, die von der bürgerlichen Hochbildung ausgeschlossen waren: Bauern, Arbeiter, Frauen. Man schuf sich „kollaborative Lernumgebungen“, nicht nur, weil man keine privaten Arbeitszimmer hatte. Man brauchte eine „Lernumgebung“, die nicht nur gemeinsames Lernen ermöglichte, sondern sich im aktiven Zusammenwirken von Gleichgesinnten (in Digitalenglisch: „Peers“) vollzog.

Wo die VHS gut funktioniert, ist sie immer noch eine kollaborative Lernumgebung: Kurse werden von Praktiker/innen gehalten, denen es Spaß macht, ihr Wissen zu teilen. Die alte Tradition des gemeinsamen, sich gegenseitig verstärkenden Lernens „von unten“ bleibt aber auf die Bereiche beschränkt, die eher als Freizeitvergnügen gelten: Kochen, Fitness, Konversieren. Sobald es ernst wird, landet man doch beim schulischen Klassenzimmer-Setting – gemeinsam, aber eben nicht kollaborativ zusammenwirkend.

In Zukunft wird sich das ändern. Seit wenigen Jahren wird der Begriff „Kollaboration“ aus dem Digitalenglischen reimportiert und positiv besetzt. Bisher wurde er im Deutschen nur für „Zusammenarbeit mit dem Feind“ verwendet. In der digital vernetzten Arbeits- und Lernwelt spielen „Collaborative Learning Environments“ eine zunehmend wichtige Rolle. Vor allem das sogenannte „Web 2.0“ und dann die Smartphones haben dazu geführt, dass die Lernenden selbst ins Zentrum der Lernwelten rücken, und dies nicht nur als Kunden neuer, individualisierter Angebote und Dienstleistungen, die flexibel zur jeweiligen Lebenssituation passen.

„Co-Learning Space“ – Die Ausweitung der Lernzone

Die immer noch sensationelle Wikipedia hat gezeigt, welche Folgen das Web 2.0 für Lern- und Wissensprozesse hat. Wissen wird dort von den Nutze-

r/innen selbst aktiv konstruiert und geteilt und eben nicht nur von oben weitergereicht und vermittelt. Seitdem haben sich die digitalen Plattformen enorm weiterentwickelt. Bisher geschah das im privaten Raum, mit Google, Facebook und anderen, aber seit kurzem ist hier eine neue Qualitätsstufe erreicht: Brandneue Cloud-Software wie Microsoft Teams, Slack oder Trello eröffnen nun produktive Zusammenarbeits-Umgebungen für Fachnetzwerke und Projektgruppen.

Die größeren deutschen Unternehmen sind gerade dabei, auf den „Arbeitsplatz 4.0“ umzustellen. „Collaboration“ ist das wichtigste Schlagwort der „digitalen Transformation“ geworden. Die Grenzen zwischen leibhaftiger Zusammenarbeit und dem Zusammenwirken im Netz verschwimmen. In der vernetzten Welt der Zukunft ist Arbeiten, Leben und auch Lernen ohne permanente Netz-Verbindung kaum mehr vorstellbar. Es ist klar, dass das auch für die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen Folgen haben wird. Ganz neue „erweiterte Lernwelten“ entstehen – und so heißt denn auch eine bundesweite Arbeitsgruppe von VHS-Mitarbeiter/innen, die diesen Wandel aktiv begleiten und fördern will.

Die Fähigkeit zur Kollaboration in Projekten und Teams steht im Zentrum des Kompetenzrahmens DigComp 2.1, den die EU 2017 erarbeitet hat. Hier werden die Kompetenzen beschrieben, die künftig in der Arbeitswelt, aber auch in der Zivilgesellschaft nötig sind, um „im Digitalen Ozean schwimmen zu lernen“.¹ Einige Volkshochschulen entwickeln neuartige Pilotkurse, mit gemischten Online- und Offline-Anteilen, die solche Fähigkeiten vermitteln sollen.

Es zeichnet sich ab, dass zusammen mit der Umstellung auf Windows 10 in den meisten Unternehmen die neue Microsoft Office 365 Suite eingeführt werden wird. Die Volkshochschulen haben in den 1990er und 2000er Jahren sehr viel Erfolg gehabt mit der Schulung des „alten“ Office mit Word, Excel, Powerpoint und Outlook, das auf persönlichen Schreibtisch-Computern läuft. Künftig liegen die Dateien und Arbeitsprozesse in der Cloud. Das ermöglicht kollaborative Arbeit an einzelnen Dokumenten – eine Word- oder Excel-Datei wird dann so etwas Ähnliches wie eine Wikipedia-Seite. Aber in Zukunft wird diese Spezialsoftware zusätzlich in eine größere Cloud-Arbeitsumgebung eingebettet. Die Nutzer/innen kooperieren dann die meiste

¹ Den recht brauchbaren „Digitalen Kompetenzrahmen“ der EU von 2017 (nur in englischer Sprache) gibt es hier als PDF-Download: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

Zeit nicht mehr mit E-Mails, sondern eben in virtuellen Teams und Communities. Auch hier gibt es in Volkshochschulen neue Ansätze. Ein XPert Business Zertifikat wird derzeit entwickelt, das ganz normale Nutzer/innen an MS Teams heranführen soll. Und in der VHS Lingen experimentieren wir mit Pilotkursen, die nicht primär den Umgang mit der Software lehren, sondern die kollaborativen Arbeitsweisen selbst.

2018 ist die VHScloud ans Netz gegangen: eine gemeinsame Lernplattform und eine Art kleines Netz im Netz, das die 900 eigenständigen deutschen Volkshochschulen, die bisher weitgehend isoliert waren, zu einem losen Graswurzel-Netzwerk verbindet. Die VHScloud ist im Kern ein „Lernmanagement-System“ (LMS), das weiterhin um Klassenzimmerkurse herum organisiert ist. Aber es ist absehbar, dass das eigentliche Lernen nicht mehr in diesen eher unkollaborativen Umgebungen stattfinden wird. Diese sind für den formalen Teil des Kurses da, für die Organisation und die Prüfungen im LMS. Alles andere passiert dann draußen im Netz und in Seminarräumen, die nicht mehr aussehen wie Schulzimmer.

Seit 2013 wurden im Umfeld der VHS eine Reihe von MOOCs organisiert, das sind „massenhafte offene Online-Kurse“: Auf den „vhsMOOC“ für VHS-Mitarbeiter/innen, die sich auf die Digitalisierung vorbereiten wollen, folgte unter anderem ein „StrickMOOC“ und ein „DorfMOOC“. Solche Kurse dauern typischerweise vier bis sechs Wochen und haben hier zwischen 150 und 1.000 Teilnehmer/innen (internationale MOOCs können auch mehrere tausend haben). Den Kern bilden Live-Übertragungen und Videos, alles andere spielt sich im „wildem Netz“ ab. Die Besonderheit der VHS-MOOCs sind die „MOOCbars“: Teilnehmer/innen treffen sich über ganz Deutschland verteilt in ihrer lokalen VHS. Es entsteht also ein größerer Lernraum, eine erweiterte Lernwelt, die auch Menschen einbindet, die bisher in entlegenen Regionen kaum am großen Digitalisierungsschwung beteiligt waren.

Das virtuelle Klassenzimmer

Die Klassenzimmer öffnen sich und lösen sich auf. Das geschieht auch da, wo VHS-Kurse mobile Apps einsetzen und sich zunehmend damit sogar kollaborativ vernetzen. Der bremische Englisch-Dozent Frank McGirr entwickelt gerade ein neues Format für Englischkurse, das in einem Flipped Classroom-Modell Online-Lernen und Lernen von Angesicht zu Angesicht zu einer neuen Einheit verbinden soll. Die Hamburger VHS geht einen Schritt weiter und organisiert „Sprach-Tandems“, ganz im kollaborativen Geist der VHS-Vorläufer im 19. Jahrhundert: „Eine Sprache lernen und sprechen – das gehört zusammen! Zwei Menschen mit verschiedenen Muttersprachen und die Lust, die jeweils andere Sprache zu lernen, so funktioniert das Lernen im Tandem.



Was noch? Zeit für regelmäßige Treffen, Interesse, neue Menschen kennen zu lernen und mit ihnen zu plaudern ...“²

Damit sind die Möglichkeiten gerade erst einmal angedeutet. Auch Fitnesskurse lassen sich erweitern, zum Beispiel mit Apps wie ActionBound, die Fitness im Freien zu einem gemeinsamen Erlebnis machen können. An Schulen wird bereits mit diesem „digitalen Sportunterricht“ experimentiert. Aber auch virtuell erweiterte Kochkurse sind vorstellbar, wenn sich alle Gruppenmitglieder über mobile Apps vernetzen und austauschen. Damit wird auch das alte Problem der Erwachsenenbildung adressiert: Es ist sehr schwer, das ins Alltagsleben mitzunehmen, was man im künstlichen Klassenzimmer-Umfeld geübt und gelernt hat.

Das alles hat gerade erst begonnen. Die meisten der angeführten Beispiele betreffen die Jahre 2017 und 2018. Erst jetzt scheinen die Netz-Technologien, aber auch die Menschen selbst so weit zu sein, um neugierig und unbefangen die kollaborativen Lernumgebungen zu erforschen, in denen die körperliche Kohlenstoffwelt und die digitale Medienwelt zu einem neuen Ganzen zusammenwachsen – und in denen man dann mit sich und dem eigenen Lernen auch nicht mehr so alleine sein wird wie in der Vergangenheit.

² Die Webseite der „Sprach-Tandems“ der VHS Hamburg: <https://www.vhs-tandem.de/de/>



Lernen, wann und wie es passt!

Didaktisch-konzeptionelle Impulse für die Fortbildung von Familienbildungsfachkräften



Heidi Schließer-Sekulla

Dozentin für Medienbildung
an der Pädagogischen
Akademie Elisabethenstift
heidisekulla@t-online.de

Das vom Zentrum Bildung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) in Kooperation mit dem Bistum Limburg entwickelte Konzept einer Blended-Learning-Fortbildung für Kursleitungen in der

Eltern-Kind-Arbeit wurde bereits zweimal mit großem Erfolg durchgeführt. In einer Kombination aus zwei Präsenztagen und einer mehrwöchigen Online-Phase erarbeiteten die Teilnehmenden wesentliche Inhalte, die zur Leitung einer Gruppe in der Eltern-Kind-Arbeit grundlegend sind.

„Es war so, als würden wir uns ewig kennen“, schwärmt Nadine Rudolf über die Stimmung unter den 16 Teilnehmenden auf der Abschlussveranstaltung der Blended-Learning-Fortbildung in Frankfurt. Acht Wochen Online-Phase lagen hinter ihnen, in denen sie sich nahezu täglich im Online-Kurs auf dem evangelischen Bildungsportal begegnet sind. Jede Woche haben sie Aufgaben und Materialien bearbeitet und sich dabei ausgetauscht. Da sich alle zu Beginn des Online-Kurses auf der eintägigen Auftaktveranstaltung in Frankfurt kennengelernt hatten, ging es direkt im Anschluss mit der Online-Phase intensiv im schriftlichen digitalen Austausch weiter. „Das hat mich erst mal verblüfft, wie gut wir in das Online-Arbeiten reingekommen sind“, beschreibt Nadine Rudolf ihren Einstieg in ihre erste Online-Fortbildung. Die mehrfache Mutter und war froh darüber, flexibel und nach ihrem Zeitfenster an einer Fortbildung für Kursleitungen in der Eltern-Kind-Arbeit teilnehmen zu können: „Wenn es mein Alltag zuließ und wenn ich Zeitpuffer hatte, konnte ich durch zusätzliche Links und Materialien die Aufgaben individuell noch stärker vertiefen. Das hat mir gut gefallen und hat mich sehr motiviert.“ Das Vorurteil, dass der digitale Austausch weniger intensiv sein könnte als der in einem Präsenzformat, entkräftet Rudolf entschlossen: „Dadurch, dass ich einen geschriebenen Beitrag Stück für Stück lesen und individuell filtern kann, entsteht eine viel tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik als in einem Gespräch.“ So ergaben sich in den acht Online-Wochen immer wieder Diskurse, die sie nicht missen möchte. Sie kann ihr

im Blended-Learning-Kurs erworbenes Wissen zukünftig gut in ihrer Arbeit einem Familiencentrum einsetzen. „Vor allem der entstandene digitale Materialpool und die Vernetzung mit den Teilnehmenden ist ein bleibender Gewinn“, so Rudolf, für die es nicht das letzte Mal war, dass sie sich bewusst für ein Blended-Learning-Format entschieden hat: „In einer so guten Ausgewogenheit von Online- und Präsenzphasen – jederzeit wieder!“

Die Online-Tutorin als Schlüsselrolle in der Online-Phase

Die Teilnahme an der Blended-Learning-Fortbildung erfordert einen PC oder Laptop mit stabiler Internetverbindung, aber keinerlei spezielle Vorkenntnisse. In der 8-wöchigen Kurszeit werden die Themen Bindung, Grundlagen der kindlichen Entwicklung, Beobachtung, Gruppenmoderation und Medienerziehung vertieft. Neben inhaltlichen Grundlagen werden methodische Fähigkeiten vermittelt, die Sicherheit bei der Durchführung von Gruppen und offenen Treffs geben. „Methodisch und didaktisch geht es darum, die Aufgaben in der Online-Phase spannend zu gestalten und als Tutorin in der Präsenzzeit und der Online-Phase nah an den Teilnehmenden dran zu sein“, beschreibt Anja Dürringer, die bereits zum zweiten Mal die Blended-Learning-Fortbildung als Online-Tutorin begleitet und das Konzept mit ausgearbeitet hat. In ihrer Rolle gibt sie den Teilnehmenden individuelle fachliche Rückmeldungen, stellt Impulsfragen und moderiert die Diskussionen, die entstehen. Anhand der inhaltlichen Zielsetzung wählt Dürringer die passenden Medien und Methoden aus und veröffentlicht Woche für Woche die Aufgabenstellungen und die nötigen Materialien für alle Teilnehmenden in dem Online-Kurs auf dem evangelischen Bildungsportal. Ab der Aufgabenstellung können die Teilnehmenden in ihrem Tempo und zu einer passenden Zeit die Aufgaben bearbeiten, mit den anderen Teilnehmenden Kontakt aufnehmen und ihre eingestellten Arbeitsergebnisse kommentieren und diskutieren. „Im Vergleich zu einem analogen Kursformat habe ich in einem digitalen und onlinegestützten Lernsetting mehr Möglichkeiten, die unterschiedlichen fachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Teilnehmenden aufzufangen“, erklärt Dürringer. Teilnehmende, die mit großem Vorwissen einsteigen, können seitens der Online-Tutorin mit zusätzlichen Aufgaben und Materialien versorgt werden:

Woche	Inhalt	Ziel	Sozialform	Material/Medien	Arbeitsauftrag
	Auftaktveranstaltung	Kennenlernen, technische Einführung	Plenum und Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Ablauf des Seminars – Digitale Elternbildung – Inhalte und Ziele – Erwartung an TN – Zugangsdaten 	<ul style="list-style-type: none"> – Partnerinterview: Vorstellung der TN mit Name, Alter, Beruf usw. – Foto einstellen
1 online	Erfahrung in der EK-Arbeit, Materialaustausch	Kennenlernen, Erfahrung mit dem Medium sammeln	Einzelarbeit, Austausch im Forum	<ul style="list-style-type: none"> – Ev. Bildungsserver 	<ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungen EK-Arbeit: „Mein schönstes Erlebnis“, „Mein liebstes Material in der Eltern-Kind-Gruppe“ und „Mein liebstes Fingerspiel oder Lied in der Eltern-Kind-Gruppe“, je 1 Beitrag mit Fotos, Videos oder Texten
2 online	Bindung – Grundlagen Bindungstheorie	Grundlagen der Bindungstheorie kennenlernen, Reflexion auf die eigene Gruppenarbeit	Einzelarbeit, Austausch im Forum	<ul style="list-style-type: none"> – Modul „Wie kann ich eine gute Beziehung zu meinem Baby fördern?“ – Selbstlernmodul „Bindung“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstlernmodul bearbeiten – Was bedeutet das Gehörte für meine Arbeit in der Gruppe?
3 online	Bindung – Feinzeichen und Feinfühliges Verhalten	Feinzeichen erkennen, sensibel werden für Interaktion im Alltag	Einzelarbeit, Austausch im Forum	<ul style="list-style-type: none"> – Modul „Wie kann ich eine gute Beziehung zu meinem Baby fördern?“ – Selbstlernmodul „Bindung“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Fotos von Babys einstellen, im Forum Feinzeichen benennen – Interaktion im Alltag beobachten, Erlebnisse schildern und diskutieren – Gesprächsimpuls: Handynutzung der Eltern bei der Interaktion: Wie wirkt sich das aus?
4 – 6 online	Entwicklung – Grundlagen, Entwicklungsbereiche, Förderung im Alltag	Grundlagen der Entwicklung kennen, einzelne Entwicklungsbereiche vertiefen, Materialien finden und dokumentieren	Einzelarbeit KGA (4–5 Personen)	<ul style="list-style-type: none"> – Module „Entwicklungsbereiche des Kindes“, „Fördern muss nicht teuer sein“ und „Fördern im Alltag – Lebensraum als Lernraum“ – Selbstlernmodell „Entwicklung“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Grundlagen der Entwicklung in Einzelarbeit bearbeiten – Motorische Entwicklung, Sprachentwicklung, emotionale Entwicklung, soziale Entwicklung je KGA: Zusammenfassungen einstellen, Lieder und Materialien für den jeweiligen Bereich finden und einstellen – Ideen für den jeweiligen Entwicklungsbereich im eigenen Umfeld finden, Fotos einstellen, Berichte über Umsetzung in Gruppen oder zu Hause
7 online	Beobachtung – Positiver Blick, Umsetzung in der Praxis	Grundlagen des Konzeptes der Beobachtung kennen, Erleben, Möglichkeiten der Umsetzung einer Beobachtungseinheit in der Gruppe kennen und konkret planen	Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Modul „Wie Beobachtung hilft, das Kind besser kennenzulernen“ – Selbstlernmodul „Beobachtung“ 	<ul style="list-style-type: none"> – „Schwierige“ Personen im Umfeld in den Blick nehmen; Koffer mit Stärken des Kindes packen, Ablauf einer Beobachtungsarbeit erstellen und einstellen; Quiz – Länge, Methoden, Feedback Eltern
8 online	Pufferzone „Barcamp“	TN finden ein Gruppenthema, das sie bearbeiten wollen	Plenum oder KGA nach Wahl	<ul style="list-style-type: none"> – Selbst suchen zum Thema 	<ul style="list-style-type: none"> – Findet die Gruppe
9 + 10 online	Gruppenpädagogik	Ablauf einer EKG kennen und planen, Unterschiede Offene Treffs – Gruppen kennen	Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Modul „Gemeinschaft erleben in Eltern-Kind-Gruppen“ – Selbstlernmodul „Gruppenpädagogik“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Ablauf erarbeiten – Unterschiedliche Anforderungen bei der Begleitung von Offenen Treffs und festen Gruppen benennen – je 2 Regeln erstellen – Beispiele für Elternveranstaltungen sammeln
	Abschlussveranstaltung	Kurzer Blick auf aktuellen Stand der Hirnforschung zum Thema „Mediennutzung“, inhaltliche und methodische Rückmeldungen, Feedback an TN, offene Fragen, Netzwerke, „Was mache ich wenn ...?“ Übergabe TN-Bescheinigung, Verabschiedung	Plenum	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsergebnisse Barcamp – Input „Umgang mit Medien“ – Teilnehmerbescheinigungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Präsentation der Arbeitsergebnisse aus dem Barcamp – Verabredungen zur Weiterarbeit – „Wie nutze ich Medien?“ – „Was bedeutet die Erkenntnis für meine Arbeit in der Gruppe?“

Dies ist ein exemplarischer Ablauf, der je nach Bedarf und Zielsetzung erweitert oder gekürzt werden kann.

„Lernen ist dadurch individueller steuerbar und jeder kommt zu einem guten Ergebnis.“

Auf den Inhalt, die Medien und die Methoden kommt es an

Den Teilnehmenden des Blended-Learning-Kurses stand mit der vom Zentrum Bildung der EKHN entwickelten Onlineplattform www.digitale-elternbildung.de und digitalen Selbstlernmodulen zu den Themen Bindung, Entwicklung, Kommunikation und Gruppenpädagogik methodisch-didaktisch multimedial aufbereitetes Lernmaterial zur Verfügung. Aus diesem Materialpool schöpfte auch Düringer für die Ausgestaltung der Wochenaufgaben. Die auf der Onlineplattform www.digitale-elternbildung.de eingestellten Selbstlernmodule bieten losgelöst vom Blended-Learning-Konzept Eltern und pädagogischen Fachkräften eine Sammlung an Links, Texten und Videos, die als „grundlegend“ oder „vertiefend“ farblich gekennzeichnet sind. Alle Selbstlernmodule enden mit einer Wissensüberprüfung und erleichtern den Teilnehmenden den Überblick über komplexe Themen und trainieren das selbständige Lernen in einer vorstrukturierten Lernumgebung, die trotzdem viel Raum lässt für das eigene Tempo und individuelle Lernwege. „Themen, die besser in einer der Präsenzveranstaltungen vermittelt werden können, haben wir in der Auftakt- oder Abschlussveranstaltung verortet – Inhalte, die selbstgesteuert erarbeitet werden können, eignen sich für die Online-Phase“, beschreibt Düringer ihr Vorgehen und die pädagogische Haltung, die dem Blended-Learning-Konzept zugrunde liegt. Die freiberufliche Erwachsenenbildnerin ist begeistert von den zurückliegenden Fortbildungsprozessen im Blended-Learning-Format: „In der mehrwöchigen Arbeitsphase können Inhalte gut sacken und vertieft werden. Die Teilnehmenden können Themen in der Praxis ausprobieren und ihre Erfahrungen damit direkt mit den anderen online austauschen.“ Um einen Blended-Learning-Kurs zu leiten, braucht es aus Sicht der Pädagogin Offenheit für den Umgang mit digitalen Medien und Formaten und – wie bei der analogen Durchführung von Kursen – einen guten Draht zu den Teilnehmenden: „Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden in allen Phasen des Prozesses inhaltliche Rückmeldungen zu ihren Arbeitsergebnissen bekommen und keiner verloren geht.“ Eine Herausforderung sei, eine gute Balance zu finden, wie ausführlich und regelmäßig die Teilnehmenden Impulse bräuchten.

Technikscheu wird überwunden

Als eine weitere Herausforderung beschreibt die Pädagogin, dass es nach wie vor oft technische Hemmschwellen bei an der Fortbildung Interessierten im Vorfeld gebe, die erst mal überwunden werden müssten: „Aus diesem Grund ist es wichtig, dass jederzeit eine Person auch für Technikfragen

und -probleme ansprechbar ist und in der Auftaktveranstaltung die Technik und der Umgang mit bestimmten medialen Formaten geübt wird.“ Erfreulich sei, dass alle Teilnehmenden diese Hürde mit einer entsprechenden Begleitung nehmen könnten und am Ende an Medienkompetenz gewonnen haben. „Ein angstfreier Umgang mit Medien gehört heute einfach dazu. Schön, dass wir diese Kompetenzen mit dem Blended-Learning-Konzept auch fördern können“, freut sich Düringer.

Neue Kooperationen und Netzwerke können entstehen

Das Blended-Learning-Konzept erfährt sehr viel Resonanz. Im Herbst dieses Jahres ist ein dritter Durchlauf geplant, bestätigt Paula Lichtenberger, die Referentin für Familienbildung im Zentrum Bildung der EKHN: „Während die analogen Präsenzveranstaltungen zum gleichen Thema kaum mehr nachgefragt werden, besteht ein gesteigertes Interesse an der Teilnahme an online-gestützten Lernformaten.“ Besonders erfreulich sei die Tatsache, dass die digitalen Formate auch Wege für neue Kooperationsbeziehungen und Netzwerke ermöglichen. So hat dieser Blended-Learning-Kurs Anlass gegeben für eine neue Form der Zusammenarbeit mit der Familienbildung im Bistum Limburg. „So können zukünftig auch über größere regionale Distanzen hinweg Kooperationen gedacht werden, die in einer Kombination aus Präsenzveranstaltungen und Online-Phasen neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit erschließen“, so Lichtenberger. Das Blended-Learning-Konzept soll sich nun bewähren. Das Kurs-Team möchte gerne die eigenen Erfahrungen auch anderen zur Verfügung stellen und hat sowohl den Ablauf als auch die methodisch-didaktischen Ansätze in einem Konzept verschriftlicht, das zur Nachahmung einladen soll. „Neben dem Konzept, das wir gerne an Interessierte weitergeben, sind die Inhalte der Onlineplattform www.digitale-elternbildung.de und die dort verorteten Selbstlernmodule für alle frei verfügbar. Wir freuen uns über alle, die diese Inhalte für die Weiterbildung oder für eigene Blended-Learning-Formate nutzen können“, betont Lichtenberger. Das Konzept ist als Download zu finden unter: <http://t1p.de/blended-learning-konzept> und kann auch als Printversion angefordert werden.



QR-Code zum Konzept-Download

PROFESSIONELLE PRAKTIKEN

»» Das Gedächtnis von Gemeinden und Einrichtungen kollaborativ entwickeln

Ausgangslage

Kirchliches Leben unterliegt einem beständigen Wandel. Im Saarland ist das Pendel in den letzten Jahren besonders deutlich ausgeschlagen: Kirchengemeinden wurden zusammengelegt bzw. aufgelöst und ihre Gebäude verkauft oder abgerissen. Gruppen und Kreise, die lange Zeit das Gemeindeleben geprägt haben, gibt es nicht mehr, weil ihnen die Teilnehmenden fehlen. Neue Gesichter sieht man überwiegend bei Beerdigungen, der Kindstaufe und bei Hochzeiten. Vielerorts werden diese Prozesse – zumindest in der Wahrnehmung der betroffenen Gemeindeglieder – mehr erduldet als bewusst gestaltet.

Gleichzeitig durchdringt die Digitalisierung zunehmend das Alltagsleben: Viele Jugendliche schauen mit irritierender Selbstverständlichkeit im Minutentakt auf ihr Smartphone, auch wenn gerade keine neuen Nachrichten eingehen. Die vielfältigen Formen von Gemeinschaftsbildung im Internet, wie sie etwa Facebook, Instagram und Snapchat anbieten, sind für viele Ältere immer noch fremde Welten. Ohne eigene Erfahrung bleiben ihnen diese Entdeckungsreisen ins Virtuelle verschlossen, auch wenn sie mit ihren Enkelkindern gerne per WhatsApp und Co. kommunizieren.

Das Projekt

Die Evangelische Akademie im Saarland (EvA) und die Landesarbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung im Saarland (LAG) möchten den ev. Gemeinden und Einrichtungen im Saarland eine Plattform geben, um ihre Geschichte und ihre Geschichten darzustellen und lebendig zu erhalten. Auf der Internetseite *ankersetzen.de* können sie unter einem gemeinsamen Dach ein jeweils eigenes Blog betreiben, um ihre Texte, Interviews, Fotos und Videos oder sonstigen Dokumente zu veröffentlichen. Beide saarländischen Bildungseinrichtungen (im Folgenden „wir“) bieten hierzu eine umfassende Unterstützung an. Von der Technikschiulung über die Beratung in rechtlichen Fragen bis hin zur gemeinsamen Erstellung der Inhalte ist jede Form der Kooperation möglich, aber nicht verpflichtend. So weit die Theorie.

In der Praxis beteiligt sich auch zwei Jahre nach Projektstart noch keine Gemeinde mit eigenen Beiträgen.

Auf der Suche nach den Ursachen

Die EvA ist mit einer Leitungsstelle und einem Studienleiter ausgestattet, die LAG ist mit einer halben Stelle personalisiert. Dazu kommt anteilig je eine Stelle für

das Sekretariat. Die Federführung für das Projekt *ankersetzen.de* liegt bei der LAG. Neben der Akademie ist die Ev. Familienbildungsstätte des Diakonischen Werkes an der Saar Mitglied der LAG.

Projektarbeit ist in diesem Kontext neben der alltäglichen Arbeit Zusatzarbeit, für die wir anteilig Ressourcen bereitstellen. Unsere Annahme war, dass die im ersten Abschnitt beschriebenen Veränderungen mit dem Bedürfnis einhergehen würden, die eigene Geschichte sichtbar zu machen. Unser Angebot sollte der Ort dafür sein. In dieser Form passt beides jedoch nicht zusammen.

Wir haben das Projekt bewusst nicht mit einer großen Auftaktveranstaltung gestartet. Unsere Idee war es, mit einer gut funktionierenden Internetseite zu beginnen. Das Design der Seite und die ersten Inhalte waren ansprechend, aber nicht perfekt. Dadurch wollten wir zeigen, dass wir selbst Lernende in dieser Sache sind und im Austausch mit den Teilnehmenden gemeinsam vorangehen.

Technisch gesehen basiert die Seite auf der freien Software WordPress und stellt ein sog. WordPress-Multisite-Netzwerk dar. D. h., wir können beliebig viele Blogs installieren und an einer Stelle zentral verwalten. Dank einer abgestuften Benutzerverwaltung können Schreibrechte und Rollen auch an wenig erfahrene Nutzende vergeben werden, ohne dass das gesamte System durch Fehlbedienung beeinträchtigt wird. Mit Hilfe von Plugins und Erweiterungen lassen sich Social-Media-Funktionen integrieren und Inhalte aus anderen Plattformen einbinden. Mit BuddyPress kann die Seite um ein eigenes Social-Network ergänzt werden. Mit Classroom und WP Teacher lassen sich klassische Funktionen von Lernplattformen wie moodle einbauen.

Auch hier war unsere Hoffnung, dass durch die Verwendung von frei verfügbarer Software das Interesse an einer aktiven Teilnahme befördert wird. Wir wollten keine exotische Lösung für die Seite,



Wolf-Dieter Scheid

Landesarbeitsgemeinschaft
für Evang.
Erwachsenenbildung
im Saarland
wd.scheid@lag-eeb-sl.de



die eine lange Einarbeitung erfordert. Ein Viertel aller Internetseiten weltweit arbeiten mit WordPress, so dass die Software bekannt und ihre Bedienung vertraut sein sollte. Aus persönlichen Gesprächen mit Interessierten vor Ort wissen wir, dass dieser Ansatz – klein anfangen und gemeinsam wachsen und Funktionen nach und nach ergänzen – wertgeschätzt wird.

Neue Wege

Aus diesen Gesprächen wissen wir auch um die zwei größten Schwierigkeiten, die einer aktiven Beteiligung entgegenstehen. Im geschützten Rahmen der eigenen Gruppe oder auch in einem Erzählcafé fällt es den meisten älteren Gemeindegliedern leicht, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Wenn es jedoch darum geht, diese Aussagen schriftlich oder als Audio- bzw. Videoaufnahme festzuhalten und im Netz frei zugänglich zu machen, dann sinkt die Bereitschaft zur Kooperation rapide. Nach unserer Einschätzung sind es diese beiden Faktoren, die eine wichtige Rolle spielen: die dauerhafte Fixierung des Gesagten und seine öffentliche Zugänglichkeit. Beides ist ungewohnt und irritierend. In langen und vertrauensvollen persönlichen Gesprächen kann die erste Hürde verringert und zukünftig vielleicht genommen werden. Wichtig ist, dass die mitgeteilten Erfahrungen als mitteilenswert angesehen und ihre fixierte Form im Gespräch selbst zum Thema werden. Die zweite Hürde erweist sich als größeres Hindernis. Wahrscheinlich funktioniert es besser, Inhalte nicht frei ins Internet zu stellen, sondern ähnlich wie bei Facebook eine Mitgliedsschranke zu errichten. Nach Absprache können dann einzelne Inhalte direkt abrufbar gemacht werden.

Wir möchten das Projekt auch von einer anderen Seite her befördern. Die LAG bietet den Gemein-

den vor Ort und Einzelpersonen über die Ev. Familienbildungsstätte in Saarbrücken Smartphone- und Tablet-kurse an. Diese Angebote sind stark nachgefragt und binden deshalb Projektressourcen. Maximal acht Teilnehmende erproben hier in kleinen Gruppen den alltagstauglichen Umgang mit dem eigenen Gerät. Dabei geht es – ähnlich wie im Projekt *ankersetzen.de* – nicht um Techniks Schulung, sondern um Sprachbefähigung. Aufgabe evangelischer Erwachsenenbildung ist es in unserem Verständnis u. a., Menschen in ihrer Sprachfähigkeit zu unterstützen und zu fördern. Was heute auf der Agenda steht, sind digitale Grundbildung und Alphabetisierung. Das betrifft nicht nur die Generation 50plus. Nach unserer Überzeugung kann ein Projekt wie *ankersetzen.de* nur dann Fahrt aufnehmen, wenn diese digitale Sprachbefähigung gelingt.

KULTUR & ZIVILGESELLSCHAFT

» Dorfentwicklungsprozesse digital unterstützen

Anfang 2015 gründete ich zusammen mit anderen Aktiven in dem niedersächsischen Ort, in dem ich als Pastor tätig war, einen Runden Tisch für die Flüchtlingsarbeit. Über 50 Personen trugen sich in die Liste der Unterstützenden ein – auch mit ihren Email-Adressen. Das war für die weitere Organisation ausschlaggebend, denn über den eingerichteten Emailverteiler konnten viele der anstehenden Fragen geklärt werden. Fehlten z. B. in einer Unterkunft Kochtöpfe, so ging eine Rundmail an alle aus dem Unterstützerkreis. Oft schon nach wenigen Minuten kam die Antwort und das Problem war gelöst. Es gab nur eine Schwierigkeit: Der ganze Emailverkehr ging – aus Datenschutzgründen – immer über meinen Rechner. Eine breitere Kommunikationsmöglichkeit sollte daher durch das Einrichten eines Forums geschaffen werden. Das wurde allerdings nicht angenommen, weil für viele die Handhabung zu kompliziert war. Aus dieser Erfahrung habe ich zwei Schlussfolgerungen gezogen: Zum einen gibt es in der Bevölkerung eine latente Hilfsbereitschaft, die möglicherweise nicht nur in Bezug auf Geflüchtete vorhanden ist. Viele möchten sich einsetzen, um zu helfen – sie brauchen nur eine Art Plattform, auf der das Engagement koordiniert werden kann. Ein „Runder Tisch Quartiers- oder Dorfleben“, an dem Kommune, Vereine, Gruppen, einzelne Akteure und auch die Kirchengemeinde(n) zusammenkommen, wäre eine Möglichkeit, so eine Plattform für Engagement zu schaffen. Aus diesen Überlegungen entstand das Projekt „Das vernetzte Dorf“ in der Landeskirche Hannovers (www.das-vernnetztedorf.de), in dem die Möglichkeiten der Verbindung von digitaler Kommunikation und der Gestaltung des Sozialraums im Sinne einer „sorgenden Gemeinschaft“ erkundet werden sollen.

Wenn zum anderen eine Quartiers- oder Dorfgemeinschaft sich darauf verständigt hat, im Sinne einer sorgenden Gemeinschaft miteinander und füreinander da zu sein, dann braucht es für die Organisation eine geeignete digitale Vernetzung und Kommunikationsmöglichkeit. Digitale Vernetzung geschieht zurzeit vornehmlich über kommerzielle Angebote wie WhatsApp und Facebook. Auch Nachbarschaftsplattformen wie nebenan.de oder wirnachbarn.com haben großen Zulauf – vor allem in Städten. Grundsätzlich ließen sich diese vorhandenen Applikationen auch für eine dorfinterne Vernetzung nutzen. Allerdings gibt es auch Vorbehalte. Vielen ist die Sicherheit der eigenen Daten wichtig,

die in kommerziellen Angeboten nicht immer gegeben ist. Und auch die Handhabung ist für manche zu kompliziert. Was fehlt, ist eine vertrauenswürdige, einfach zu verstehende und zu bedienende Kommunikations-

software, die auf breite Zustimmung stößt. In der „Initiative 55 plus“ im Nassauer Land in Rheinland-Pfalz ist man deswegen einen anderen Weg gegangen. Zusammen mit der Fernuniversität Hagen wurde eine „Dorf-App“ entwickelt, die Sicherheit und einfache Bedienung ermöglicht (<https://meindorf55plus.de>). Seit eineinhalb Jahren befindet sich die Dorf-App in der Erprobung. In sog. „App-Cafés“ werden Interessierte in der Handhabung geschult. Das ist ein wichtiger Aspekt, denn die digitale Vernetzung muss unbedingt auch diejenigen mit einbeziehen, die bisher noch keinen Zugang dazu haben. In der Regel ist das vor allem die ältere Generation. Hier braucht es nicht nur Überzeugungsarbeit, sondern auch geeignete Schulungsprogramme. Meine Erfahrungen mit Tablet-Cafés, in denen die Handhabung eines Tablets erläutert wird, haben gezeigt, dass eine längere Begleitung unbedingt notwendig ist. Sinnvoll ist es, „Tablet-Paten“ zu gewinnen, die älteren Menschen eine Zeitlang hilfreich zur Seite stehen. So ganz nebenbei entstehen dadurch auch soziale Kontakte. Wenn ich in Vorträgen von der Idee des vernetzten Dorfes erzähle, ist ein häufig vorkommender Einwand, die digitale Kommunikation würde die konkrete zwischenmenschliche Begegnung ersetzen. Allerdings zeigen die Erfahrungen mit den Nachbarschaftsportalen und den schon vorhandenen Vernetzungsprojekten (z. B. das Projekt SONIA in Baden-Württemberg – www.sonianetz.de), dass die digitale Kommunikation immer auch dazu genutzt wird, soziale Kontakte zu organisieren.

Digitale Teilhabe fördert die soziale Teilhabe – diesen Aspekt der Digitalisierung gilt es zu stärken.



Ralph-Ruprecht
Bartels

Haus kirchlicher Dienste
Projekt „Das vernetzte Dorf“
bartels@kirchliche-dienste.de
[www.kirchliche-dienste.de/
arbeitsfelder/das_vernetztedorf](http://www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/das_vernetztedorf)

schwerpunkt

» Digitalisierung in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung: Große Erwartungen, wenig Unterstützung, dennoch Chancen



Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD
andreas.mayert@si-ekd.de

I. Ein Megatrend ohne Wenn und Aber?

Digitalisierung – als Rahmenbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungen mit stark variierenden Anwendungsmöglichkeiten – ist etwas, mit dem sich Verbände und Einrichtungen der Er-

wachsenenbildung auseinandersetzen müssen. Indes, Gleiches gilt auch für jeden anderen breiten gesellschaftlichen Veränderungsprozess und daher kommt die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit digitalen Phänomenen und Werkzeugen nicht unerwartet und ist eine prinzipiell banale Feststellung. Oder braucht es im Falle der Digitalisierung doch eine andere Einschätzung? Zweifellos kann man den Eindruck gewinnen, im Digitalisierungsdiskurs insgesamt werden aus Veränderungen, die bei Lichte betrachtet eher den Bereichen des künftig vielleicht „Möglichen“ oder „Denkbaren“ zuzuordnen sind, leicht „Megatrends“, denen sich dann natürlich kein Mensch klaren Verstandes in den Weg stellt, denn wer will schon für rückschrittlich gehalten werden.

Die Digitalisierung hat nun in der Erwachsenenbildung selbst bereits in verschiedener Form Ein-

zug gehalten und die Wettbewerbsbedingungen auf dem Weiterbildungsmarkt durch das Hinzutreten privater Anbieter, die rein auf Online-Angebote setzen, stark verändert.¹ Doch die Digitalisierung ist kein revolutionärer, sondern ein evolutionärer Prozess, der neben überlebensfähigen Geschäftsmodellen auch viel Scheitern produziert, und so wird es auch in der Weiterbildungslandschaft neben erfolgreichen voll digitalisierten oder digital unterstützten Angeboten eine Reihe nicht zukunftsfähiger Kopfgurten geben. Daher ist von besonderer Bedeutung, danach zu fragen, ob die strukturellen Bedingungen der Erwachsenenbildung gegenwärtig derart ausgestaltet sind, um tatsächlich herausfinden zu können, welche digitalen Werkzeuge zukunftsfähig sind und welche nicht. Sicherlich muss man hier mit Hindernissen rechnen, denn die neuen Werkzeuge treffen auf eine Erwachsenenbildungslandschaft, die sich in ihren Angeboten, finanziellen Ressourcen, Einrichtungsgrößen, Honorierungsmodellen und Personalentwicklungsmöglichkeiten vielfältig unterscheidet. Eine universelle oder gar uniforme Nutzung von Digitalisierungspotenzialen dürfte hier ausgeschlossen sein. Allerdings erschweren die bisherigen Geschäftsmodelle an vielen Stellen selbst eine Exploration und Implementierung von hilfreichen digitalen Tools und Arbeitsweisen.

¹ Vgl. z.B. Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2017): Monitor Digitale Bildung – Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter, Gütersloh, S. 30f. und S. 49.

II. Unterfinanzierung trifft auf einen weiteren Kostenfaktor

Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich also auch an dieser Stelle als erstes die Frage stellen, welche der vielen Chancen, die die Digitalisierung ihnen bietet, sie mit Blick auf ihre finanziellen und personellen Ressourcen überhaupt wahrnehmen können. Und auch angesichts der Digitalisierung sind die Verbände dazu aufgerufen, für eine Stärkung dieser Ressourcen durch öffentliche Finanziers einzutreten – was sie ja auch durchaus tun.² Gute Gründe für die Forderungen der Verbände gibt es genug. Die Förderung der allgemeinen Weiterbildung hinkt seit Jahren den an sie gestellten Ansprüchen hinterher. Verwiesen sei hier zum Beispiel auf die Bestandsaufnahme des Stellenwertes der Weiterbildungsförderung in den Bildungsetats der Bundesländer von Jaich (2015). Der Anteil der Landesmittel Erwachsenenbildung am Bildungsbudget der Bundesländer liegt zwischen marginalen 0,15 Prozent (Schleswig-Holstein) und mageren 0,79 Prozent (Bremen).³ Auf der Stelle tritt auch die öffentliche Förderung der Evangelischen Erwachsenenbildung: 2003 lag sie bundesweit bei 20,9 Millionen Euro, 2015 dann bei 19,2 Millionen Euro.⁴ Doch die Einrichtungen benötigen für eine erfolgreiche Digitalisierungsstrategie eine erheblich bessere finanzielle Ausstattung und dabei geht es nicht allein um Aufrüstungskosten der digitalen Infrastruktur. Neue Themenfelder treten ergänzend zu den bereits bestehenden Angeboten hinzu (etwa digitale Grundbildung und digitale Medienkompetenz), was bedeutet: Dem Erwachsenenbildungspersonal müssen Weiterqualifizierungsmaßnahmen angeboten und bestenfalls auch finanziert werden, damit es neue Tools und Arbeitsweisen didaktisch sinnvoll einsetzen kann. Ebenfalls müssen neue Entlohnungsmodelle für Honorarkräfte entwickelt werden, wenn sich deren Aufgabenspektrum im Rahmen digitalisierter Angebote um Lernbegleitung, Coaching und vieles mehr erweitert. Und wollen die Einrichtungen die mit Digitalisierungsprozessen verbundenen Hoffnungen erfüllen, wollen sie etwa Personenkreise besser erreichen, die aus räumlichen und zeitlichen Gründen oder aus Gründen mangelnder Vorbildung bislang keinen Zugang zum Angebotsspektrum fanden, so müssen sie in einer kaum noch überschaubaren Weiterbildungslandschaft mittels weit aggressiverem und damit auch kostspieligerem Onlinemarketing nicht bloß sichtbar werden, sondern zugleich auch ihre besonderen Qualitätsmerkmale prägnant herausstellen können. Dass dies vor dem Hintergrund der Strukturmerkmale und Unterfinanzierung der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Mammutaufgabe ist, wird bei aller Technikeuphorie gern unterschätzt.

Dass Erwachsenenbildnern bei der erfolgreichen Implementierung digitaler Werkzeuge sowie beim Design von Kursangeboten der Themenbereiche digitale Grundbildung und Medienkompetenz eine Schlüsselrolle zukommt, liegt auf der Hand. Doch gerade hier läuft die Entwicklung in eine völlig falsche Richtung.

III. Professionalisierungsbedarf kann nicht aufgegriffen werden

Um uns über die Größe der Herausforderungen klarzuwerden, reicht ein Blick auf das aktuelle Weiterbildungspersonal beziehungsweise auf dessen Arbeitsbedingungen. Das hauptberufliche Personal altert und schrumpft von Jahr zu Jahr, obwohl es an erster Stelle gefragt ist, wenn es um die Entwicklung von Digitalisierungsstrategien, um den didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Tools und die Reformierung bestehender Geschäftsmodelle geht. Exemplarisch für diesen Negativtrend steht die Evangelische Erwachsenenbildung, wo allein zwischen 2014 und 2015 die Stellenzahl hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter um 21,5 Prozent und die der Leitenden um 11,6 Prozent sank. Dem gegenüber steht eine Zahl von 48.316 Honorarkräften, Ehrenamtlichen und neben- beziehungsweise freiberuflichen Mitarbeitenden. Das Verhältnis der Zahl dieser nicht fest angestellten Mitarbeitenden, die den Hauptteil der Lehrangebote verantworten, zur Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden beträgt im Evangelischen Bereich mittlerweile 150 zu eins.⁵

Diese im Hinblick auf die Kapazitäten hauptamtlicher Erwachsenenbildner ernüchternden Zahlen vorausgeschickt, lohnt sich ein Blick auf die Kompetenzen, die Erwachsenenbildner mitbringen sollten, um digitale Lehrangebote didaktisch sinnvoll betreuen beziehungsweise verantworten zu können. Laut Zierock (2017) sind Grundqualifikationen eines Online-Tutors „Kenntnisse über selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz (Online), Kenntnisse über die didaktische Gestaltung von virtuellen Lehr- und Lernsituationen und Kenntnisse über kooperatives Online-Lernen in Gruppen und deren Moderation.“⁶ Nach Aschemann (2017) sollen Erwachsenenbildner „die technologiebasierten Lernumgebungen nicht nur nutzen, sondern auch betreuen und weiterentwickeln können. Sie sollen zum Design von technologiegestützten Lernangeboten und einer entsprechenden Programmgestaltung beitragen und dafür Lernende, Unterrichtende und Administrator/innen einbeziehen. Vor allem aber sollen sie anfallende Tätigkeiten (wie Öffentlichkeitsarbeit, Diskussion von Inhalten, Beratung von Lernenden usw.) mit Unterstützung der digitalen Tools durchführen können.“⁷ Besonders umfangreich ist der Katalog notwendiger Kompetenzen bei Erwachsenenbildnern, die selbst Medienkom-

² Vgl. z.B. das im Mai 2018 verabschiedete Eckpunktepapier des Gesprächskreises für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, abrufbar unter <https://www.laaw-nrw.de/images/.../Anlage-zur-Einladung---Eckpunktepapier.pdf> oder das bereits 2015 veröffentlichte Positionspapier „Digitale Teilhabe für Alle ermöglichen“ der Weiterbildungsverbände, abrufbar unter https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_zur_digitalen_Agenda__finale_Version_.pdf.

³ Jaich, R. (2015): Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer, Online-Erstveröffentlichung (Februar 2015) in der Reihe DIE Aktuell des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, abrufbar unter www.die-bonn.de/doks/2015-finanzzierung-01.pdf, S. 6f.

⁴ DIE/DEAE (2018): Evangelische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, abrufbar unter www.deae.de/Archiv/Statistik2015/DEAEPortrBRDAlleEinrichtungstypen2015.pdf, S. 22.

⁵ Vgl. DIE/DEAE (2018): a.a.O., S. 26f.

⁶ Zierock, L. (2017): Lernkulturwandel in der Erwachsenenbildung – Vom Wissensvermittler zum Lernraumgestalter und Online-Tutor. In: Zentrum Bildung der EKHN (Hg.) (2017): Wie digitale Medien Bildung verändern – Herausforderungen, Chancen und Projektideen, Darmstadt, S. 11.

⁷ Aschemann, B. (2017): Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung – Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at., Ausgabe 30/2017, S. 9–5.



petenz vermitteln sollen. Nach Roth-Ebner (2018) benötigen sie fünf „Kompetenzfacetten“: „1. Die ‚mediendidaktische Kompetenz‘ beinhaltet Können und Wissen über Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie fachdidaktische Fähigkeiten. 2. Die ‚fachbezogene Medienkompetenz‘ bezieht sich auf den Lerngegenstand, auf den die mediendidaktischen Maßnahmen angepasst werden. Dabei kann es sich auch um den Gegenstand ‚Medienbildung‘ oder ähnliches handeln. 3. Mit ‚medienbezogener Feldkompetenz‘ ist das Wissen um die Lebenswelt der Lernenden gemeint und wie diese sowohl privat als auch beruflich von digitalen Medien geprägt wird. 4. ‚Medienbezogene personale Kompetenzen‘ beziehen sich auf die eigene Einstellung zu digitalen Medien, auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung der eigenen medienbezogenen Kompetenzen. 5. Schließlich wird ‚Medienkompetenz‘ in einem allgemeinen Verständnis als Querschnittsdimension angeführt, welche grundlegend für die vier zuvor genannten Bereiche ist. Dabei umfasst Medienkompetenz für die Autorinnen und Autoren das Verständnis der Funktionsweise von digitalen Medien, Anwendungskompetenzen, kritisch-reflexive und kommunikative Kompetenzen.“⁸

Diese anspruchsvollen Anforderungen treffen auf eine Erwachsenenbildungslandschaft, in der ein Hauptteil der Lehre von teilweise prekär Beschäftigten durchgeführt wird und deren Honorierungsmodelle auf Präsenzlehre zugeschnitten sind. Bolten und Rott (2018) ist daher zuzustimmen, wenn sie die Auffassung vertreten, dass aufgrund der Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung „der kompetente Einsatz digitaler Medien nicht immer von den Lehrenden erfüllt werden (kann). Gerade von selbstständigen Lehrenden, die häufig bei verschiedenen Anbietern lehren und in teils prekären Verhältnissen arbeiten, kann schwer zusätzlich erwartet werden, dass sie sich in großem Umfang medienpädagogisch weiterbilden und ihre Kompetenzen regelmäßig auffrischen, was aufgrund der Schnelllebigkeit der digitalen Medien, notwen-

dig wäre.“⁹ Offensichtlich hängt der erfolgreiche Einsatz digitaler Bildungsangebote ganz maßgeblich von der entsprechenden Kompetenz der Honorarkräfte und ihrer Begleitung und Unterstützung durch das hauptamtliche Personal ab. Wie aber sollen die Einrichtungen und Verbänden hierfür die entsprechenden Ressourcen aufbringen?

Aus dem aktuellen Bildungsbericht hervor, dass die Weiterqualifizierung von Hauptberuflichen zu 53 Prozent vom Arbeit- oder Auftraggeber finanziert wird, während nur 19 Prozent der nebenerwerblichen Erwachsenenbildner in den Genuss einer solchen Finanzierung kommen. Besonders prekär sind die Finanzierungsbedingungen für Erwachsenenbildner der Volkshochschulen sowie der Einrichtungen von Kirchen, Gewerkschaften und Verbänden. Hauptberufliche eingeschlossen, tragen die Weiterbildungskosten zu 56 Prozent (Volkshochschulen) beziehungsweise zu 54 Prozent (Kirchen, Gewerkschaften und Verbände) selbst. Zum Vergleich: Bei privaten gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen liegt der entsprechende Wert bei 28 Prozent.¹⁰ Der Bildungsbericht kommt dann auch zu der naheliegenden Schlussfolgerung, dass „das hohe Ausmaß, in dem die Weiterbildungsfinanzierung individuellem Belieben wie auch dem Interesse und der Finanzkraft der Weiterbildungsorganisationen überlassen bleibt, (...) sich schwerlich als Merkmal einer systematischen und auf stabile Professionalisierung zielenden Weiterbildungspolitik ansehen (lässt).“ Berücksichtigt man des Weiteren, dass die trotz dieser Bedingungen erfolgten Weiterbildungsaktivitäten der Erwachsenenbildner nur in geringfügigen Maße die Exploration und Einübung von digitalen Tools und Arbeitsweise einschließen, trübt sich das Bild der erwachsenpädagogischen Digitalisierungspotenziale weiter ein.¹¹ Dass sich die sehr unterschiedlichen Finanzierungsbedingungen der Weiterbildungsaktivitäten in privat und öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen auch in der Praxis niederschlagen, zeigt der „Monitor digitale Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung. So geben 39 Prozent der Erwachsenenbildner in privat finanzierten Institutionen, aber nur 15 Prozent ihrer Kollegen in der öffentlich geförderten Weiterbildung an, E-Learning als Instrument zu nutzen.¹²

Den öffentlich finanzierten Einrichtungen kann man vor dem Hintergrund ihrer Unterfinanzierung an diesem Zustand kaum die Schuld geben. Bei aller Beschwörung der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens im Zuge der Digitalisierung bleibt die Weiterbildung im Erwachsenenalter – mit Ausnahme der beruflichen Bildung – ein Stiefkind der öffentlichen Förderung. Während beispielsweise im aktuellen Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD vor dem Hintergrund der Digitalisierung eine „Investitionsoffensive“ für Schulen, eine „Ausstattungsoffensive“ für Berufsschulen und eine Stärkung der Weiterbildung von Auszubildern

⁸ Roth-Ebner, C. (2018): Medienpädagogik als Chance und Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 1/2018, abrufbar unter <http://medienimpulse.at/articles/view/1155>, S. 7.

⁹ Bolten, R./Rott, K.J. (2018): Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung – Perspektiven der Praxis. In: Medienpädagogik, Nr. 30, S. 151.

¹⁰ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, S. 184.

¹¹ Vgl. Rohs, M./Bolten, R./Kohl, J. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 5, Technische Universität Kaiserslautern, S. 10ff.

¹² Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2017): a.a.O., S. 33.

und Ausbilderinnen an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten angekündigt wird, wird die allgemeine Weiterbildung zwar in Bezug auf die digitale Grundbildung und den Erwerb von Medienkompetenz erwähnt, ein grundsätzliches Bekenntnis der „Förderung“ dieses Bereichs aber ohne jegliche Konkretisierung lediglich in den Raum gestellt. Dass auch hier eine Stärkung der Weiterbildung von Ausbildern und Ausbilderinnen erforderlich ist, findet keine Erwähnung.¹³ Dabei, so Elias u.a. (2015), wird für diese Erwachsenenbildner „eine erfolgreiche Professionalisierung ohne staatliche Protektion und ein Bekenntnis zu ihrer Arbeit nicht möglich sein.“¹⁴ So weit, so besorgniserregend.

IV. Eine gute Gelegenheit zur Profilschärfung

Trotz der schwierigen Rahmenbedingungen ermöglicht der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung gerade ihr verändertes Marktumfeld, sich durch ihre Alleinstellungsmerkmale im Wettbewerb zu behaupten. Eingangs wurde darauf hingewiesen, dass die Digitalisierung auch in der Erwachsenenbildung vieles, aber eben nicht alles durchdringt. Schaut man sich erneut die Evangelische Erwachsenenbildung mit ihrem Angebotsportfolio an, so fällt auf, dass das Gros ihrer Kurse gar nicht dafür geeignet ist, als Onlineformat angeboten zu werden. 76,6 Prozent der Unterrichtsstunden entfallen auf die Bereiche „Familie, Gender, Generationen“, „Religion, Ethik, Philosophie“, „Kultur und Gestalten“, „Umwelt“ und „Gesundheit“.¹⁵ Diese Angebote sind vermutlich auch im Interesse der Teilnehmer eher auf Präsenzveranstaltungen zugeschnitten, vielleicht zum Teil angereichert mit Elementen des Blended Learning sowie der Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien und Diskussionsforen im Netz. Die für diese didaktische Bereicherung notwendigen digitalen Kompetenzen seitens der Lehrenden sind keine Raketenwissenschaft, sondern relativ kompakt erlernbar.

Kurse, bei denen sogar reine Onlineangebote Sinn machen, finden sich in den Bereichen „Politik und Gesellschaft“, „Sprachen“, „Arbeit und Beruf“, sowie „Grundbildung und Schulabschlüsse“, wobei „Arbeit und Beruf“ im Portfolio der öffentlich geförderten Angebote beziehungsweise der Unterrichtsstunden so gut wie keine Rolle spielt und daher vernachlässigt werden kann. Im Bereich „Sprachen“ konkurrieren die Einrichtungen mit einer Myriade zum Teil kostenloser Angebote im Internet. Diesen ein weiteres Onlineangebot hinzuzufügen, ist wenig erfolgsversprechend, denn kaum jemand dürfte bereit sein, für einen Kurs zu bezahlen, wenn es eine Vielzahl von zum Teil hochwertigen Gratisangeboten gibt. Vielmehr sollte hier das Angebot auf jene Personengruppen zugeschnitten werden, die gerade keine Onlineangebote nutzen wollen, sondern denen das Miteinander beim Lernen

in Präsenzveranstaltungen mehr zusagt. Es erübrigen noch die Bereiche „Politik und Gesellschaft“ mit dem neuen Akzent auf Medienkompetenz sowie „Grundbildung und Schulabschlüsse“ mit dem neuen Akzent auf digitale Grundbildung. Hier liegt es in der Natur der Sache, dass digitale Werkzeuge eingesetzt werden müssen. Beide Bereiche machen zurzeit zehn Prozent aller Unterrichtsstunden aus, doch nur ein kleiner Bruchteil davon entfällt aktuell bereits auf die beiden neuen Akzente. Künftig sollten also ergänzend zum bestehenden Angebot mehr Unterrichtsstunden die aktuellen Entwicklungen aufgreifen, aber auch dann dürfte die Menge im Verhältnis zu den insgesamt in den Einrichtungen erbrachten Unterrichtsstunden weiterhin überschaubar bleiben.

Zwar werden für die genannten Themenbereiche Erwachsenenbildner mit den oben beschriebenen Kompetenzen benötigt, ihre Zahl kann in näherer Zukunft aber gering sein, denn viele Lernende sind nach wie vor von Face-to-Face-Veranstaltungen angesprochen. Dies geht etwa aus einer Lernendenbefragung des Monitors Digitale Bildung hervor: „Skepsis zeigt sich immer dann, wenn es darum geht, traditionelle Lernformen komplett zu virtualisieren und zu ersetzen. Die meisten Befragten wünschen sich auch künftig keine rein digitalen Formate, sondern einen Mix aus analogen und digitalen Lernmedien in der Weiterbildung: 78 Prozent möchten nicht auf klassische Lehrmittel verzichten. (...) Besonders augenfällig ist in diesem Kontext auch der Umstand, dass nur die wenigsten (zehn Prozent) wissen, was ein Massive Open Online Course (MOOC) ist. Gerade mal ein Prozent der Befragten nutzt diese kostenlosen Onlinekurse.“¹⁶ Die Befragung der Einrichtungsleitungen ergab dazu korrespondierende Ergebnisse. Lediglich 24 Prozent der befragten Leitenden von Erwachsenenbildungseinrichtungen gaben an, dass Interessenten explizit nach Online-Kursangeboten fragen.¹⁷

V. Ausgewogene Einrichtungsstrategien und dezidierte Verbandsstrategien sind gefragt

Keinesfalls ist den Einrichtungen und Verbänden nahezulegen, sich noch länger abwartend zu verhalten. Es ist anzunehmen, dass das Interesse an digital gestützten Angeboten zunehmen wird, erst recht, wenn diese didaktisch noch ausgefeilt werden und man Wege findet, die Nutzer auch über einen längeren Zeitraum zu interessieren.¹⁸ Die aufgeführten Zahlen für Einrichtungen der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung sollen also Anlass sein, sich Gedanken über die künftige Geschäftsstrategie unter den derzeit gegebenen Finanzierungsbedingungen sowie Beschäftigungs- und Honorierungsmodellen zu machen. Will man in den Bereichen Medienpädagogik und digitale Grundbildung künf-

¹³ Vgl. Bundesregierung (Hg.) (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 19. Legislaturperiode, S. 30f.

¹⁴ Elias, A./Dobischat, R./Cywinski, R./Alfänger, J. (2015), a.a.O., S. 4–6.

¹⁵ DIE/DEAE (2018): a.a.O., S. 16.

¹⁶ Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2017): a.a.O., S. 18 und S. 21.

¹⁷ Ebd., S. 45.

¹⁸ Vgl. hierzu bspw. die Studie von Patterson, R.W. (2015): Can Behavioral Tools Improve Online Student Outcomes? Experimental Evidence from a Massive Open Online Course, In: Journal of Economic Behavior and Organization (in Vorbereitung), abrufbar unter https://www.ilr.cornell.edu/sites/ilr.cornell.edu/cheri_wp165_0.pdf.



tig mitmischen, müssen Mitarbeitende mit hervorragender Qualifizierung gefunden werden. Diese aber werden am Markt rar sein, viel Geld und Zeit in ihre Weiterqualifizierung gesteckt haben und sich entsprechend nicht mit den bestehenden Honorierungsformen zufriedengeben (können). Es wird daher viel vom Erfolg der Landes- und Bundesverbände abhängen, von ihrem Anliegen, künftig höhere Förderungsmittel auf regelmäßiger Basis (also nicht für zeitlich befristete Pilotprojekte) zur Verfügung gestellt zu bekommen. Unter diesen Voraussetzungen jedenfalls hätte die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung beste Karten, als ein Qualitätsanbieter aus der Masse der Bildungsanbieter herauszusteichen. Mit einer Mischung aus Präsenzangeboten, Blended Learning und vollständig digitale Angebote, mit mehr oder weniger zertifikatsbezogenen Ergebnissen und mit einem Personal aus erfahrenen Routiniers, engagierten Quereinsteigern und hochqualifizierten Pädagogen. Wie Scharnberg u.a. (2017) richtigerweise schreiben, „geht es also nicht um eine Alternative für die traditionelle Erwachsenenbildung, sondern vielmehr um digitale Strategien, die auf ihren Erfahrungen und Stärken aufbauen. Digitale Durchdringung meint dann im besten Fall eine strukturelle Einbindung in die Einrichtungen und spielt eine entscheidende Rolle in der Umsetzung digitaler Formate.“¹⁹

Ein planmäßiges und sukzessives Vorgehen in den Angebotsbereichen, die besonders für digitale Bildungskurse geeignet sind, und die weitere Pflege der erfolgreichen Präsenz- und Blended-Learning-Angebote dürfte zumindest ausschließen, dass durch ein zu frühes und undurchdachtes Aufsprin-

gen auf den Digitalisierungs-Hype viele der ohnehin knappen Mittel im Erwachsenenbildungsbe-
reich keine strategische Profilierung und nicht mal zusätzliche Erträge bringen. Perspektivisch geht es, wie oben bereits beschrieben, um die Gestaltung eines Reformprozesses, in dem Einrichtungen und Verbände des öffentlich geförderten Lernens im Lebenslauf (a) ihre digitale Infrastruktur aufrüsten, (b) für bessere Bedingungen der Rekrutierung und neue Honorierungsmodelle im Bereich der digitalen Bildung sorgen, (c) das eigene Profil mit den neuen Qualitäten offensiv online vermarkten und (d) auf größere Erfolge hoffen – denn garantieren kann diese im digital dynamisierten Bildungsge-
schehen und -markt niemand.

¹⁹ Scharnberg, G./
Vonarx, A./Kerres,
M./Wolff, K. (2017):
Digitalisierung der
Erwachsenenbildung in
Nordrhein-Westfalen –
Herausforderungen und
Chancen wahrnehmen.
In: Magazin erwachse-
nenbildung.at, Ausgabe
30, S. 5–10.

» Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lehrenden

I. Lehre – digital und unterstützt?

Digitalisierung scheint ein die ganze Gesellschaft zu erfassendes Zeitphänomen zu sein, das auch den Bildungsbereich betrifft. Doch was verbirgt sich hinter diesem Konstrukt? Wie umfassend ist dieser auf einen Wandel, eine Transformation verweisende Prozess wirklich und inwiefern beeinflusst er das Lernen Erwachsener nachhaltig? Die Frage, was „digitale Bildung“ und damit „digitales Lernen“ und „digitales Lehren“ eigentlich sein könnte – etwa im Unterschied zu einer „analogen Bildung“ – kann am ehesten so aufgelöst werden, als dass es sich dabei um eine „Bildungs(arbeit) mit digitalen Medien“ handeln muss.¹ Offen bleibt dann jedoch immer noch, was den Unterschied oder gar den Mehrwert des Digitalen für Lehren und Lernen ausmacht gegenüber früheren Konzepten wie dem mittlerweile etablierten E-Learning. Dieser Frage und vor allem den mit der „Digitalisierung“ verbundenen Herausforderungen und Chancen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für Erwachsene möchte dieser Beitrag nachgehen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Reflexion veränderter Anforderungen an die Aufgaben und die Rolle der Lehrenden im Kontext „digitaler Lehre“.

II. Zwischen erwachsenen- und medienpädagogischer Kompetenz – Veränderte (Rollen-)Anforderungen an Lehrende in digitalen Lehr-Lernumgebungen

Digitalisierung spielt auch für die Erwachsenenbildung eine zunehmend größere Rolle. So verlangte etwa die Europäische Kommission bereits 2015 verstärkte Bemühungen im Bereich digital unterstützter Erwachsenenbildung und verweist dabei besonders auf die fehlenden Kompetenzen von Lehrenden im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien.² Auch das Strategiepapier „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ des BMBF verweist auf die Notwendigkeit „digitaler Kompetenzen“ auf Seiten der Lehrenden.³

Dem steht das weitgehende Fehlen ausformulierter medienpädagogischer Kompetenzen in entsprechenden Kompetenzprofilen der Erwachsenenbildung gegenüber, wie es eine Analyse von Rohs und Kollegen ergibt.⁴ Unter Einbezug von Modellen zu Medienkompetenzen aus der Lehrer/innenbildung entwickelt diese Forscher/innengruppe in der Folge ein eigenes Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung. Es fußt auf einem ganzheitlichen

Kompetenzverständnis, welches neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften zu deren Umsetzung umfasst.⁵ Damit ist es anschlussfähig an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter⁶ oder das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung⁷. Das Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung setzt sich aus den folgenden fünf Kompetenzfacetten zusammen:

- 1) Mediendidaktische Kompetenz
- 2) fachbezogene Medienkompetenz
- 3) medienbezogene Feldkompetenz
- 4) medienbezogene personale Kompetenzen
- 5) Medienkompetenz

Die Medienkompetenz liegt dabei den ersten vier genannten Kompetenzfacetten zugrunde.⁸

Für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit digitalen Medien und die Reflexion veränderter Rollenanforderungen sind die erste und die vierte Kompetenzfacette maßgeblich. Mediendidaktische Kompetenz (1) meint neben methodisch-didaktischem und medienpsychologischem Wissen und Kenntnissen über Lehr-Lerntechnologien vor allem die „(...) Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, erwachsenenpädagogische Lernszenarien mit Lehr-/Lernmedien anzureichern und zu gestalten“.⁹ Wichtiger für einen bewussten Umgang mit gegebenenfalls veränderten Rollenanforderungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit digital unterstützten Lernprozessen ist die Kompetenzfacette „medienbezogene personale Kompetenzen“ (4). Sie beinhaltet die medienbezogenen Einstellungen einer Lehrperson und ihre professionelle Selbststeuerung in Bezug auf professionelles Handeln im Kontext digitaler Lehr-Lernumgebungen.¹⁰ Sie ist angesprochen, wenn es um die bewusste, selbstreflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit veränderten Rollenanforderungen im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung ihres Arbeitsfeldes geht oder sobald neue Herausforderungen – zum Beispiel durch die Anreicherung traditioneller Lehrangebote um



Dr. Anita Pachner

Nachwuchsgruppenleiterin
Eberhard Karls Universität
Tübingen, Institut für
Erziehungswissenschaft, Ab-
teilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung, Münzgasse 11
72070 Tübingen
anita.pachner@uni-
tuebingen.de

¹ Kerres, M. (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln, S. 3.

² European Commission (2015): Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf [09.07.2018], S. 52–53.

³ BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, S. 11–28.

⁴ Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 30, S. 5–7.

⁵ Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, S. 45–65.

⁶ Baumert, J./Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift

für Erziehungswissenschaft 4, S. 469–520.

⁷ Lencer, S./Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf [01.07.2018].

⁸ Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 7–9.

⁹ Schmidt-Hertha, B./Rohs, M./Rott, K. J./Bolten, R. (2017): Fit für die Digitale (Lern-) Welt? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, S. 36.

¹⁰ Vgl. ebd. oder vgl. Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O.

¹¹ Vgl. Pachner, A. (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 20.

¹² Vgl. Bolten, R./Rott, K. J. (2018): Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. In: MedienPädagogik, 30, S. 137–153.

¹³ Kerres, M. (2016): a.a.O., S. 3–8.

¹⁴ Ebd., S. 4.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15. Berlin, S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): Überblick über die Szenarien netzbasierten Lehrens und Lernens. Verfügbar unter www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf [Zugegriffen: 11.07.2018].

¹⁷ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O.

digitale Elemente – zu meistern sind. Selbstreflexionskompetenz als wesentlicher Bestandteil personaler Kompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für Lernen, Veränderung und damit innovatives Lehrhandeln.¹¹ Darauf verweisen auch die Ergebnisse aus der qualitativen Studie, die zur Validierung des genannten Medienkompetenzmodells durchgeführt wurde.¹² Sie zeigt, dass es nicht nur auf einen möglichst schillernden Einsatz digitaler Medien ankommt, sondern dieser vor allem *reflektiert* erfolgen muss. Selbstreflexion ist zudem auf der Ebene der professionellen Selbststeuerung und Selbstregulation erforderlich. So macht die zeitliche und örtliche Flexibilisierung, die der Einsatz digitaler Medien auf der einen Seite ermöglicht, unter Umständen auf der anderen Seite eine bewusste Abgrenzung Lehrender notwendig, um professionelle Distanz und einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen wahren zu können. Hierfür ist ein Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrperson in digital unterstützten Lehr-Lernumgebungen essentiell. Bevor jedoch die veränderten Anforderungen an die professionelle Rolle Lehrender näher beleuchtet und illustriert werden, soll auf die neuen Gestaltungsmöglichkeiten eingegangen werden, die „digitale Lehre“ mit sich bringt.

III. Digital unterstützte Lehr-Lernprozesse – Gestaltungsmöglichkeiten

Im Unterschied zu E-Learning, das hauptsächlich die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an sich betrifft, erfasst Digitalisierung die Bildungsarbeit in einem umfassenderen Sinn:¹³

Digitalisierung der Bildung

- Programme/Kurse planen, entwickeln, organisieren
- Lernende informieren und beraten
- Kompetenzen diagnostizieren und anerkennen
- Lernarchitektur und -umgebung bereitstellen
- Lernmaterial und Lernaufgaben anbieten
- Online-Veranstaltungen durchführen
- Sich austauschen/miteinander kommunizieren
- Durch Coaching und Mentoring unterstützen
- Prüfungen organisieren
- Kompetenzen erfassen und dokumentieren
- Programme/Kurse evaluieren
- Communities/Netzwerke bilden
- Nachhaltigkeit/Transfer in die Praxis sichern

E-Learning

Die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen beziehen sich demnach nicht nur auf die Gestaltung von Lernprozessen, sondern auch auf die Lernorte (reale wie virtuelle), alle Geschäftsprozesse beziehungsweise die gesamte Wertschöpfung und alle Produkte.¹⁵

Im Folgenden soll dennoch der Fokus auf digital unterstützten Lehr-Lernumgebungen liegen. Es werden verschiedene Szenarien des Einsatzes digitaler Medien unterschieden, die vornehmlich im Hochschulkontext ermittelt wurden, aber gut auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung übertragbar sind. Die zentralen drei Szenarien zeichnen sich durch einen zunehmenden Grad der Einbindung von Online-Elementen aus:¹⁶

- 1) Das erste Szenario „Anreicherung“ beschreibt Lehrveranstaltungen, die sich kaum von herkömmlichen Präsenzveranstaltungen unterscheiden und lediglich um einige digitale Komponenten wie begleitende Materialien oder Kommunikationsmöglichkeiten ergänzt wurden.
- 2) Das zweite Szenario „Integration“ bezeichnet die enge Verbindung von Online- und Präsenzphasen in sogenannten Blended-Learning-Formaten. Die digitalisierten Lernphasen sind integrativer Bestandteil der Lehrveranstaltung und nicht mehr als optional zu sehen. Das Integrationskonzept bietet den Lernenden mehr örtliche und zeitliche Flexibilität, es unterstützt die Bildung von Online-Communities sowie das Arbeiten an gemeinsamen Dokumenten mittels Kollaborationssoftware.
- 3) Das dritte Szenario „Online-Lernen“ oder „Virtualisierungskonzept“ verzichtet schließlich weitgehend auf Präsenzangebote. Darunter fallen zum Beispiel Online-Selbstlernkurse, Videovorlesungen oder digitalisierte Studiengänge.

Neben den digitalen Lernszenarien sind die digitalisierten Lernelemente (zum Beispiel E-Portfolio, Freie Lernmaterialien bzw. Open Educational Resources, Podcasts, Lernprogramme, Simulationen, Lernspiele) und Lernformate (zum Beispiel Inverted Classroom, Online-Peer und kollaboratives Lernen) zu nennen, die Lehrenden für die Gestaltung von digitalen Lernprozessen zur Verfügung stehen.¹⁷

Bezüglich der Grundformen digitalisierter Lehre sind mit Blick auf eine weiterentwickelte Präsenzlehre vor allem das *Anreicherungskonzept* und das *Integrationskonzept* maßgeblich. Letzteres ist gleichzusetzen mit Blended Learning. Durch die enge Verbindung und methodisch-didaktisch begründete Kombination von Präsenzlehre und digitalen Lernelementen können dabei die Vorteile beider Lehrformen genutzt beziehungsweise ihre jeweiligen Nachteile abgemildert werden. Als wichtigste Vorteile werden die Potentiale des Blended Lear-

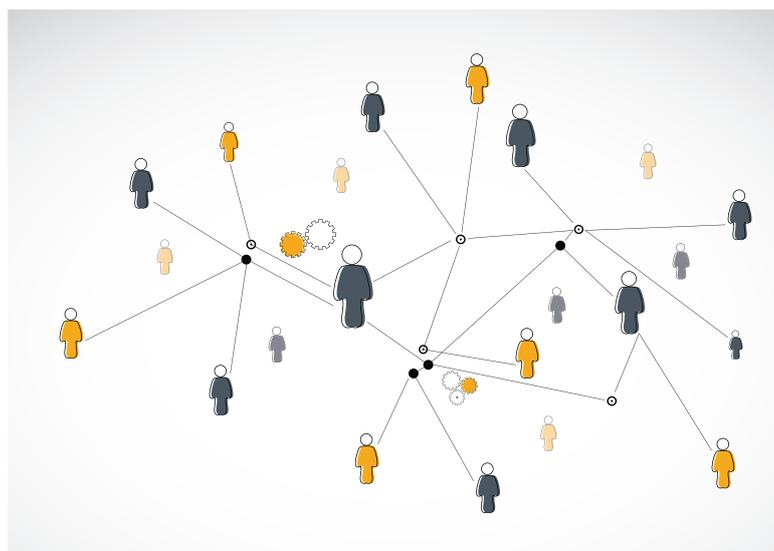
Abb. 1: E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung.¹⁴

ning für das selbstgesteuerte Lernen erachtet, das heißt insbesondere die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lernort, -zeit und -geschwindigkeit seitens der Lernenden. Voraussetzung dafür sind erhöhte Selbstlernkompetenzen auf Seiten der Teilnehmenden. Für die Lehrenden ist mit der Gestaltung von Blended-Learning-Angeboten häufig ein größerer Zeitaufwand in der Vorbereitung, methodisch-didaktischen Konzeption und Durchführung verbunden. Es kommen zudem neue oder veränderte Anforderungen auf sie zu. So müssen sie zum Beispiel Teilnehmerbeiträge auch außerhalb der Präsenzzeiten verfolgen und gegebenenfalls kommentieren, über unterschiedliche Kanäle mit den Teilnehmenden kommunizieren und den Austausch zwischen den Teilnehmenden online anregen und moderieren. Damit verändert sich die Rolle der Lehrenden weg von den wissensvermittelnden Aufgaben eines Instrukteurs hin zu den *moderierenden und beratenden Aufgaben eines Lernbegleiters*.¹⁸ Die vielfältigen Aufgaben und Rollenanforderungen, denen sich Lehrende in digitalen Lehr-Lernumgebungen gegenübersehen, können sogar eine Aufteilung dieser auf verschiedene Personen als sinnvoll erscheinen lassen, sofern die dafür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen. Es gestalten dann zum Beispiel Experten/innen mit mediendidaktischem Know-How, sogenannte Instruktionsdesigner/innen, Mediengestalter/innen, Programmierer/innen und Online-Tutoren/innen gemeinsam die Lehre.¹⁹

IV. Multiple Rollenanforderungen an Lehrende in digitalen Lernprozessen – Veranschaulichung anhand eines Beispiels aus der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie die enge, methodisch-didaktisch begründete Verzahnung von Online- und Präsenzphasen in einer konkreten, digital unterstützten Lehr-Lernumgebung für erwachsene Lernende gelingen kann und welche vielfältigen Anforderungen an die Rolle der Lehrenden dabei gestellt werden, soll nun anhand eines Beispiels aus der wissenschaftlichen Weiterbildung veranschaulicht und reflektiert werden.

Die Fortbildung „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln“ wurde in einem Projekt der BMBF-geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“²⁰ von einem interdisziplinären Team aus Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung und der Allgemeinen Pädagogik mit Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität, Diversität konzipiert und an der Universität Tübingen durchgeführt.²¹ Ziel der Lehrveranstaltung war es, Lehrerinnen und Lehrer für die Bedeutung der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, in einer reflexiven Auseinandersetzung mit dieser Pra-



xis, Handlungsalternativen für den individuellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen abzuleiten. Im Zentrum stand also nicht eine reine Wissenserweiterung, sondern auch, den Aufbau multipler Perspektiven und kognitiver Fähigkeiten im Umgang mit Wissen zu fördern, die Verknüpfung von Wissen und Handeln zu unterstützen, die Kooperation zwischen den Teilnehmenden zu initiieren und den Transfer des Gelernten anzubahnen.²²

Die zentralen Elemente der Fortbildung sind

- die angeleitete Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis mittels sogenannter Reflexionsblogs,
- die Erprobung ggf. alternativer Beobachtungs- und Handlungsweisen in der eigenen Unterrichtspraxis
- sowie der Austausch und die Beratung der Teilnehmenden untereinander.

Die systematische Reflexionsarbeit wurde mit Hilfe von „Online-Lerntagebüchern“²³, den eigens entwickelten „Reflexionsblogs“, angeregt. Die online zu bearbeitenden Reflexionsblogs enthielten je nach Phase der Veranstaltung unterschiedliche Fragen und Impulse, um die Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Handlungspraxis anzuregen und schrittweise zu vertiefen. Reflexion²⁴ zieht sich wie ein roter Faden durch die Veranstaltung, bei der das „Beobachten lernen“ den Startpunkt und die Entwicklung von Handlungsalternativen für die eigene Unterrichtspraxis das angestrebte Ziel darstellen. Die Reflexionsblogs sollten die praktische Umsetzung des Gelernten im Unterricht während der Online-Anwendungsphasen begleiten und als Grundlage für den Austausch und die gegenseitige Beratung der Teilnehmenden in den Präsenzphasen dienen. Außerdem waren sie ein wichtiges Instrument zur (Selbst-)Evaluation des Lernfortschritts der Teilnehmenden. Dadurch wird zum ei-

¹⁸ Vgl. ebd., S. 55–56.

¹⁹ Vgl. Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 28. Berlin, S. 6–7.

²⁰ Es handelt sich um das Teilprojekt „Lehrerfort- und -weiterbildung“ der BMBF-geförderten Tübingen School of Education (kurz: TüSE; Förderkennzeichen: 01JA1611). Für weitere Informationen: <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/arbeitsbereiche/professionsbezug/projekt-lehrerfort-und-weiterbildung.html>.

²¹ Pachner, A./Baust, C. (eingereicht): Differenzkonstruktionen sichtbar machen: In situ-Beobachtungen im Rahmen einer Fortbildung für Lehrer*innen zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung.

²² Vgl. z.B. Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7. überarb. Aufl.). Augsburg und Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl.). Bad Heilbrunn.

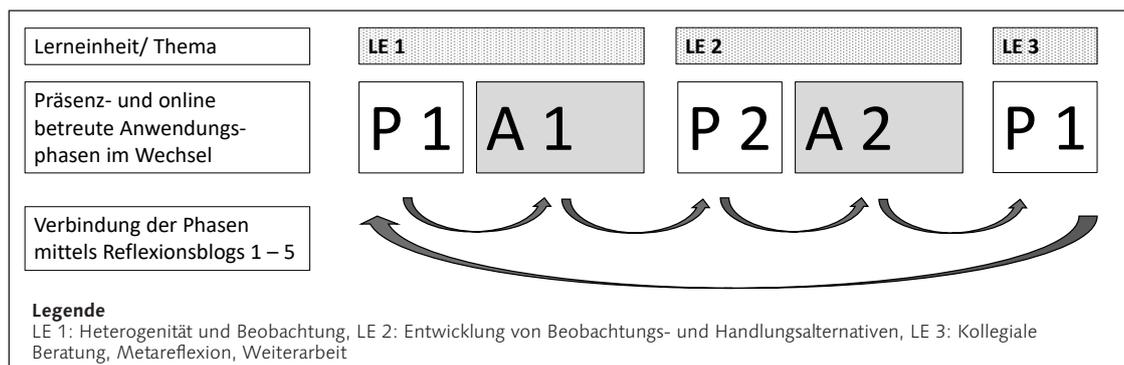


Abb. 2: Integration von Präsenz- und Online-Anwendungsphasen im Blended-Learning-Angebot „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ (eigene Darstellung).

²³ Vgl. z.B. Gläser-Zikuda M./Hascher, T. (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.

²⁴ Vgl. zum Begriff: Pachner, A. (2013): a.a.O.

²⁵ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): a.a.O.

²⁶ Vgl. z.B. Wahl, D. (2013): a.a.O.

²⁷ Vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 8 und vgl. Bremer, C. (o. J.): a.a.O.

²⁸ Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

²⁹ Hof, C. (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In: Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hrsg.): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Bielefeld, S. 35–59.

³⁰ Vgl. z.B. Digel, S. (2012): Kooperatives fallbasiertes Lernen. Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. In: Report 35, 3, S. 42–52.

³¹ Vgl. Siebert, H. (2012): a.a.O. und vgl. Wannemacher, K./Jungermann, I./Scholz, J./Tercanli, H./Villiez, A. von (2016): a.a.O., S. 55–56.

³² Rohs, M./Rott, K. J./Schmidt-Hertha, B./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 7–9.

³³ Vgl. ebd. und vgl. Schmidt-Hertha, B./Rohs, M./Rott, K. J./Bolten, R. (2017): a.a.O., S. 35–37.

nen deutlich, dass sich für dieses Lehr-Lernziel eine Blended-Learning-Veranstaltung besonders anbietet. Zum anderen wird durch die Reflexionsarbeit eine enge Verzahnung und Integration von Online- und Präsenzphasen erreicht.²⁵

Die Blended-Learning-Veranstaltung umfasst fünf Phasen mit einer Zeitdauer von jeweils ca. vier Stunden. Es handelt sich dabei um drei Präsenzveranstaltungen, die sich mit jeweils ca. drei- bis vierwöchigen online betreuten Anwendungsphasen abwechseln. Die relativ lange Dauer der Fortbildung wird damit begründet, dass längere Fortbildungen den Lehrkräften mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster bieten und somit Veränderungen im Lehrerwissen und -handeln begünstigen. Kennzeichnend ist außerdem die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und interaktiven Reflexionsphasen.²⁶ Auch hierfür eignet sich das Blended-Learning-Format in besonderer Weise. Für die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer sind zudem die damit verbundenen Vorteile in Bezug auf zeitliche und örtliche Flexibilität nicht zu unterschätzen.²⁷

Inhaltlich wird in der Blended-Learning-Veranstaltung domänenspezifisches Wissen zur Beobachtung und zum Umgang mit Differenzen mit dem erfahrungs- und deutungsbasierten Wissen von Lehrenden und Teilnehmenden verknüpft.²⁸ Dementsprechend kommen sowohl wissensvermittelnde als auch reflexions- und erfahrungsorientierte Methoden zum Einsatz.²⁹ Es dominiert dabei eine fallbezogene Erarbeitung der Inhalte, bei der fremde und eigene (Video-)fälle zum Einsatz kommen. Der Arbeit mit Fällen wird für die Professionalisierung von Lehrkräften ein großes Potenzial zugeschrieben. So bietet Fallarbeit die Möglichkeit, wissenschaftliches Wissen aufzubauen und pädagogisches Handeln zu reflektieren und fördert darüber die Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können.³⁰

In Bezug auf die Aufgaben und Rollen der an dem Blended-Learning-Angebot beteiligten Lehrenden, ist die Lernumgebung wie folgt zu charakterisieren: In den Präsenzen sind zwei Lehrende ak-

tiv, ein Experte für Heterogenität und eine Expertin der Erwachsenenbildung. Während der Heterogenitätsexperte in erster Linie für den fachlichen Input in Form von Vorträgen und dessen Anwendung und Erarbeitung mittels Fallarbeit zuständig ist, übernimmt die Expertin für Erwachsenenbildung die Moderation und Begleitung der Reflexionsarbeit in den Präsenzphasen. Die Teilnehmenden hingegen sind die Experten/innen für die eigene Unterrichtspraxis. Sie werden dabei unterstützt, ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund der fachlichen Inhalte und in Interaktion mit ihren Peers und den Lehrenden auszutauschen, zu reflektieren und zu systematisieren. Dabei wird eine hohe Eigenaktivität und Verantwortlichkeit von den Lernenden im Lernprozess verlangt, was einem konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen entgegenkommt.³¹ Die Gestaltung des methodisch-didaktischen Settings der digitalen Lehr-Lernumgebung wird von einem Team aus drei Erwachsenenbildnerinnen verantwortet. Neben der Moderatorin fungieren die beiden weiteren Erwachsenenbildnerinnen auch als Online-Tutorinnen. Sie erstellen die Reflexionsblogs auf der Lernplattform, begleiten die Reflexionsarbeit in den Online-Phasen, kommunizieren über verschiedene Kanäle mit den Teilnehmenden und unterstützen sie in den Präsenzphasen bei der digitalen Bearbeitung der Reflexionsblogs. Diese erfolgt an den mitgebrachten Geräten der Teilnehmenden also mittels „BYOD“ (kurz für: Bring Your Own Device), was für die Tutorinnen besonders hohe medienpädagogische Kompetenzen erfordert.³² Neben mediendidaktischen Kompetenzen zur Gestaltung des digital unterstützten Lernprozesses sind auch besondere medienbezogene personale Kompetenzen erforderlich.³³ So ist es durchaus herausfordernd für die beteiligten Lehrenden, den Lernenden eine Lernumgebung „aus einem Guss“ zu schaffen. Das erfordert von den Lehrenden, sich immer wieder auch in die Rolle der anderen Experten/innen hineinzuversetzen, um so zwischen den unterschiedlichen Aufgaben moderieren und vermitteln zu können. So muss zum Beispiel die moderierende Erwachsenenbildnerin auch



zwischen Fachinhalt, eigentlich im Verantwortungsbereich des Fachexperten, und Teilnehmenden vermitteln. Dies erfordert von allen in digitalen Lernprozessen beteiligten Lehrenden ein erhöhtes Maß an Selbstreflexivität.³⁴

Erst das Bewusstsein für die je eigene Rolle ermöglicht ein gelungenes Zusammenspiel aller in einer digitalen Lehr-Lernumgebung geforderten Rollen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einer digitalen Lehr-Lernumgebung besonders hohe Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden. Neben grundlegenden Medienkompetenzen sind dies vor allem mediendidaktische Kompetenzen, um eine begründete und lernförderliche Verzahnung von Präsenzphasen und digitalen Lernelementen und -formaten zum Beispiel in einer Blended-Learning-Veranstaltung zu erzielen. Darüber hinaus ist aber auch ein Bewusstsein über die Medienkompetenz und -nutzung der Teilnehmenden erforderlich, um zwischen den verschiedenen Elementen und Formaten der digitalen Lehr-Lernumgebung vermitteln zu können.

V. Fazit und Ausblick

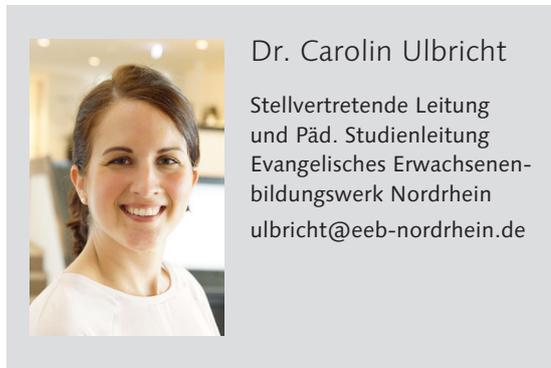
Wie können nun die eingangs gestellten Fragen beantwortet werden? Der Mehrwert des Digitalen für die Gestaltung lernförderlicher Lernprozesse liegt in den Potenzialen, welche die Anreicherung und Integration herkömmlicher Präsenzlehre mit digitalen Lernelementen und -formaten entfaltet. Insbesondere eine enge Verzahnung von Input-, Erpro-

bungs- und interaktiven (Reflexions-)Phasen dürfte förderlich für nachhaltiges Lernen sein. Im Unterschied zum E-Learning weist die digitale Gestaltung von Lernprozessen dabei über den Lernprozess an sich hinaus. So werden im Idealfall Lehr-Lernumgebungen umfassend geplant, entwickelt und organisiert, die Lernenden bereits im Vorfeld ausführlich informiert und beraten, Lernfortschritte mit eigens entwickelten Instrumenten erfasst und dokumentiert und Nachhaltigkeit und Praxistransfer als wichtige Zielkategorien von Beginn an in die didaktisch-methodische Planung einbezogen.³⁵ Dass diesen Chancen auch erhebliche Herausforderungen vor allem für die Lehrenden gegenüberstehen, liegt auf der Hand. Sie müssen neue, medienbezogene Kompetenzen ausprägen und veränderte Rollen ausfüllen. Essentiell ist dabei die Entwicklung der Lehrendenrolle: weg von der Rolle eines/r instruierenden Wissensvermittelnden hin zu der eines/r moderierenden und unterstützenden Lernprozessbegleitenden.

³⁴ Vgl. Pachner, A. (2013): a.a.O.

³⁵ Kerres, M. (2016): a.a.O., S. 4.

» Dann bilden wir mal asynchron eine Gruppe...! – Wie bitte? Was machen wir?



Dr. Carolin Ulbricht

Stellvertretende Leitung
und Päd. Studienleitung
Evangelisches Erwachsenen-
bildungswerk Nordrhein
ulbricht@eeb-nordrhein.de

I. Ein Projekt bahnt sich an

Alles begann mit einem Termin beim Schulreferenten von Düsseldorf-Mettmann und Niederberg, Frank Wessel: Ihn wollte ich für einen Workshop über digitales Lernen auf einem Fachtag gewinnen. Aus dem Workshop wurde

aus zeitlichen Gründen nichts, doch wir nutzen den Termin, um zu diskutieren, weswegen digitales Lernen nach wie vor häufig für *einseitige* Wissensvermittlungen steht: Es kann doch bei digitalem Lernen nicht nur um Sprachlernapps und Schulunterrichtsprogramme gehen? Wie können Alternativen zu digitalen Angeboten funktionieren, in denen die Lernenden sich einloggen, durch verschiedene Lektionen geführt werden, wo ihnen Texte und Übungen angeboten werden und das erworbene Wissen dann am Ende virtuell überprüft wird? Ermöglichen digitale Medien nicht mehr als einen rezeptiven Umgang? Wie Lernen „analog“ funktioniert, davon haben wir recht genaue Vorstellungen: Wir wissen um Gruppenbildungsprozesse und Didaktik, um Teilnehmendenorientierung und prozessorientierte Handlungsstrategien. Wie aber funktioniert Lernen „digital“, und worin liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zum analogen Lernen? Bislang hatte ich hierzu nur Ideen. Ich hatte Bilder davon im Kopf, wie digitale Bildung Wissensaneignung, Persönlichkeitsbildung und soziale Teilhabe ermöglichen soll, wie das digitale Medium auch tatsächlich etwas Perzeptives, Erlebbares, Gemeinsames produzieren kann.

Nun lernte ich in Frank Wessel glücklicherweise jemanden kennen, der als Leiter des Arbeitsbereichs Online-Lernen bei rpi-virtuell viele Erfahrungen auf dem Gebiet des digitalen Lernens sammeln konnte. Gemeinsam fragten wir uns, wie digitale Medien interaktiv nicht nur zum „Daddeln“ und in Social Networks zu nutzen, sondern kreativer und produktiver für ein Bildungsgeschehen einzusetzen sind.

Wir überlegten, welche Kompetenzen der Umgang mit dem Internet erfordert, wie mehrere Kursteilnehmende online miteinander kommunizieren können, wie kooperatives Lernen online funktionieren kann und was die Teilnehmenden brauchen, um

gemeinsam Projekte zu entwickeln. Alles lief auf die Frage zu:

Wie können wir es fördern, dass Anbieter von Erwachsenenbildung, dass Programmplanende und Kursleitende die Digitalisierung didaktisch produktiver nutzen?

Wir beschlossen, einen Onlinekurs durchzuführen, der ausschließlich digital passiert, denn nur so lässt sich in Erfahrung bringen, wie es sich anfühlt und was es didaktisch ausmacht, wenn man nur über das Medium und nur asynchron mit anderen Menschen kommuniziert, ohne sie zu sehen, ohne ihre Reaktion erfassen zu können und ohne zu wissen, wann genau sie antworten werden.

Mithilfe einer taufirsch eingerichteten Moodle-Lernplattform im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein machten wir uns an die Arbeit und begannen mit der gemeinsamen Planung eines Online-Seminars. Ein Online-Seminar, das über die Evangelische Plattform „rpi-virtuell“ bereits einmal für Religionslehrer angeboten wurde, konnte auf den Bedarf und die Inhalte der allgemeinen Weiterbildung angepasst werden. Wir konzipierten einen sechswöchigen Kurs namens „OLiWe – Online in der Weiterbildung“.

II. Digitale Kooperation wird konzipiert

Wir verzichteten bei der Konzeption bewusst auf Präsenzveranstaltungen und Telefonkonferenzen. Die Teilnehmenden sollten das Gefühl einer asynchronen Onlinekommunikation, in ihren Stärken und Schwächen, selbst erfahren. In reiner Onlinekommunikation erfährt man wenig von seiner/m Gesprächspartner/in. In der Regel sieht man sie oder ihn nicht, man weiß weder den beruflichen noch sozialen Status, man sieht keine nonverbale Kommunikation und so weiter. Wir fragten uns, welche gewollten und ungewollten Reaktionsketten im Kurs entstehen könnten – wie zum Beispiel sollten wir uns vorbereiten auf Tendenzen einer sogenannten „sozialer Enthemmung“¹. Schnell war klar: Um Lern- und Gruppenprozesse adäquat steuern und begleiten zu können, benötigen wir neben einer Kursleitung und Lernplattenadministration noch einige Tutorinnen und Tutoren, am besten jeweils für vier bis fünf Teilnehmende eine Begleitung.

Die/der Moderator/innen und die Tutor/innen übernehmen in einem Onlineseminar sehr konkrete Rollen, die sich von Präsenzseminaren unterscheiden: Die textbasierte Kommunikation kann durch

¹ „Dieser enthemmende Effekt begünstigt sowohl verstärkte Offenheit, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Partizipation und Egalität, als auch – vor allem im Konfliktfall – verstärkte Feindseligkeit, Anomie, normverletzendes und antisoziales Verhalten.“ (Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen, Göttingen, S. 155).

eine hohe Textproduktion zu einem großen und unverbundenen Nachrichten- und Informationsangebot führen und insgesamt multiple und verwobene Argumentationslinien bewirken.² Die zentrale Aufgabe der Moderation ist es, dieses Kohärenzproblem zu lösen, die Teilnehmenden bei den Aufgaben zu halten und die Diskussionen zu strukturieren.³ Die Tutor/innen sind einerseits direkte Ansprechpartner für die Teilnehmenden bei technischen oder inhaltlichen Fragen, zum anderen sorgen sie mittels wöchentlicher E-Mails an „ihre“ Teilnehmenden für eine wertschätzende Rekapitulation der vergangenen Wochenprozesse und -ergebnisse und vor allem für Motivation für die kommende Woche. Hierbei übernehmen sie die Rolle eines Coachs, die/der die Teilnehmenden individuell begleitet, ihnen konstruktives Feedback gibt, Zielvereinbarungen im Auge behält und Potenziale fördert.⁴

Wir Programmplaner waren schnell Feuer und Flamme für den Kurs, und das übertrug sich wohl auch auf Kolleginnen und Kollegen, jedenfalls gewannen wir in null Komma nichts fünf Tutor/innen, deren Neugierde und Engagement sogar so groß waren, dass sie uns unentgeltlich unterstützten. Vom ersten Gespräch mit Frank Wessel bis zum Kursstart vergingen gerade mal vier Monate, und im Februar 2017 startete OLiWe mit insgesamt 20 Teilnehmenden, was der maximalen Teilnehmendenzahl entsprach, und fünf Tutor/innen.

Das Seminar gliederte sich in sechs inhaltlich aufeinander aufbauende Wochen:

1. Ankommen: Das Online-Seminar beginnt, und ich will/kann/muss?
2. Ich finde mich zurecht: Kommunikation im virtuellen Raum
3. Fahrt aufnehmen: Mit anderen im virtuellen Raum zusammenarbeiten
4. Zusammenarbeiten: Lernen im und mit dem Internet (Teil 1)
5. Konkretion des eigenen Moduls: Lernen im und mit dem Internet (Teil 2)
6. Abschied nehmen: Das eigene Modul vorstellen – Feedback einholen.

Pro Woche gab es einen Einführungstext, einige Materialien, die das Wissen um Online-Lernen vermittelten, und zahlreiche Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden selbst tätig werden sollten. Außerdem gab es einmal pro Woche eine persönliche E-Mail von den zugewiesenen Tutor/innen, denn eine individuelle Ansprache war uns im Kurs wichtig. Von den Teilnehmenden wurde dies dann auch als positiv und hilfreich wahrgenommen.

III. Der Online-Kurs beginnt mit sehr reger Kommunikation

Normalerweise beginnen Seminare meist mit Vorstellungsrunden und Kennenlernspielen. Ähnlich machten wir es auch, nur eben online: Es gab ein

Vorstellungsforum, in dem jeder sich kurz vorstellte und teils formell, teils informell ein bisschen von sich erzählte. Viele posteten auch gleich ein Bild davon, was sie gerade von ihrem Arbeitsplatz aus sehen, um die Präsentation etwas persönlicher und konkreter werden zu lassen. Ein paar kannten sich bereits und kommentierten ihre kurzen Texte. Zum ersten Mal spürten wir als Kursleitende, was asynchrone Kommunikation konkret bedeutet: Im Präsenzseminar dauert eine Vorstellungsrunde vielleicht zehn Minuten, in unserem Forum dauerte es genau drei Wochen, bis wirklich alle Teilnehmenden sich vorgestellt hatten. Zwischenzeitlich liefen natürlich schon andere Foren, sogar ein Wiki war mittlerweile eingerichtet und mit den ersten Einträgen gefüllt, bis die Begrüßungsrunde als abgeschlossen betrachtet werden konnte. Das zeitintensive, zeitversetzte Kennenlernen hatte den Vorteil, dass die Teilnehmenden sich Zeit nehmen konnten, um mit der Lernumgebung vertraut zu werden, die Plattform zu erkunden und Schritt für Schritt erste Erfahrungen in der asynchronen Kommunikation zu sammeln.

Die Kommunikation in den ersten zwei, drei Wochen verlief überaus rege. Ich hatte den Eindruck, dass alle paar Minuten irgendwo ein neuer Kommentar, eine neue Reaktion oder eine neue Idee gepostet wurde. Aus Angst, ja nichts zu verpassen, habe ich mich bis zu zehnmal am Tag eingeloggt – und natürlich auch kräftig mitdiskutiert.

Doch nach diesen überaus intensiven und produktiven Wochen war plötzlich ein kleiner Bruch spürbar. Die Kommunikation nahm ab, und die Tutor/innen merkten, dass sie in den wöchentlichen persönlichen E-Mails stärker zur Mitarbeit motivieren mussten. Was war geschehen? Wir gewannen an diesem Punkt einige wichtige Erkenntnisse, die bei der Konzeption von Online-Kursen dringend zu berücksichtigen sind: Bei aller anfänglichen Motivation und allem kommunikativen Überschwang darf man nicht vergessen, eine heterogene Gruppe vor sich zu haben, und zwar heterogen in vielerlei Hinsicht, auch, was das technische Vorwissen angeht. So gab es Teilnehmende, die wussten, wie man einen „Cronjob“ einrichtet und es gab andere Teilnehmende, die kaum die alltäglichen Funktionen ihres Computers kennen und bedienen konnten. Für letztere war die Moodle-Plattform äußerst herausfordernd, besonders, als die Plattform aufgrund der Fülle an Beiträgen und Kommentaren zunehmend unübersichtlicher wurde. Kooperatives Lernen in digitalen Räumen hat Vorteile; sie lassen sich jedoch nur einlösen von Seminarmitgliedern, die ihre Vorstellungen, Interessen, Meinungen und Kommentare einbringen und aktiv an Kommunikation und Austausch teilnehmen. Wer wenig Erfahrung mit kooperativem Arbeiten hat, wird unter Umständen gar nicht erkennen, warum es so wichtig ist, jetzt eigene Beiträge einzubringen.

² Vgl. Friedrich, H.F./Heins, J./Mayer, E. (1998): Gruppengröße, Nachrichtenmenge, Kohärenzprobleme und Informationsorganisation beim Lernen in Netzen. In: Czap, H./Ohly, H.P./Pribbenow, S. (Hrsg.): Herausforderungen an die Wissensorganisation: Visualisierung, multimediale Dokumente, Internetstrukturen, Würzburg, S. 105–114.

³ Vgl. Cerrato, T./Wærn, Y. (2000): Chatting to learn and learning to chat in collaborative virtual environments, *Journal of Media and Culture*. Verfügbar über: <http://journal.media-culture.org.au/0008/learning.php> [10.06.2018].

⁴ Vgl. Born J. (2014): Das eLearning-Praxisbuch. Online unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten. Ein Hand- und Arbeitsbuch. Hoheneggen, S. 67.



IV. Wir erproben kooperatives Lernen und Arbeiten

Obgleich in der zweiten Hälfte also nicht mehr so frequentiert kommuniziert und kommentiert wurde, ging die Weiterarbeit im Seminar in die nächste Runde: Es galt, gemeinsam Projekte für eigene Online-Seminare und Online-Module zu entwickeln. Nach einer ersten Ideensammlung begann die eigentliche kollaborative Arbeit. Hierzu gab es zunächst wieder theoretische Erläuterungen, wie *collaborative learning* funktionieren kann und – auch aus Lehrendensicht –, wie es ein- und umgesetzt werden kann. Nach diesem theoretischen Teil, der wie immer mit einigen Übungen unterstützt war, kam die Praxis: In einem Wiki hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Ideen, die sie vorher bereits grob konstruiert hatten, zu konkretisieren. Daraufhin konnten die Teilnehmenden gegenseitig ihre Ideen kommentieren, sich kollegiales Feedback geben, die Ideen weiter ausarbeiten und gemeinsam kleine Module entwickeln. So entstanden aus den gemeinsamen Ideen kleine Einheiten, die in Gruppen umzusetzen waren.

Diese komplexe Aufgabenstellung war eine hohe Anforderung für die Lernenden und die Moderation. Damit alle Lernenden gleichermaßen in die Arbeitsphase einbezogen waren und sich beteiligten, sind klare Regeln notwendig, auch Einteilungen in Kleingruppen und klare Rollenverteilung können eventuell hilfreich sein. Etwa: Lässt sich verabreden, wer auf die Zielvorgaben und das Zeitmanagement achtet, wer die Gesprächsregeln im Blick behält und wessen Aufgabe es ist, dafür zu sorgen, dass alle Gruppenmitglieder sich beteiligen.⁵ In unserem Fall waren die Teilnehmenden recht frei in dieser Arbeitsphase: Wir hatten sie bewusst nicht in Kleingruppen eingeteilt, sondern ließen sie frei entscheiden, wie die kooperative Arbeitsphase strukturiert wird und ob sich dafür Kleingruppen anbieten oder nicht.

riert wird und ob sich dafür Kleingruppen anbieten oder nicht.

Kaum waren die ersten Projektideen näher ausgearbeitet, da erreichten wir auch schon die letzte Woche: die Abschiedswoche. Hier sollten die Projekte noch einmal gesichtet und Feedback gegeben werden, aber sowohl die Teilnehmenden als auch die Tutor/innen waren ziemlich geschafft von der letzten sehr intensiven Arbeitsphase. Es gab noch eine Abschiedsrunde im Forum, und schon waren die sechs Wochen vorüber – sechs Wochen, in denen nur digital mit Teilnehmenden kommuniziert wurde, mit Menschen, die sich zum großen Teil noch nie begegnet waren.

V. Unser Resümee nach dem Kurs

Ungefähr zwei Wochen nach OLiWe, nachdem die Tutor/innen, der Dozent und ich mit etwas Abstand auf den Kurs sehen konnten, trafen wir uns in einer Telefonkonferenz, um die sechs Kurswochen und die vorangegangene Vorbereitungszeit Revue passieren zu lassen. Unser Hauptziel war es, die Teilnehmenden ausprobieren zu lassen, wie es sich anfühlt, digital und asynchron miteinander zu kommunizieren und, darauf aufbauend, sie gemeinsam an kleinen Projekten arbeiten zu lassen. Was nun war gut gelaufen? Was ist erreicht worden von den Zielen, die wir anfangs hatten? Und natürlich auch: Was hat nicht geklappt, und warum hat es nicht funktioniert?

In der Retrospektive waren wir vor allem begeistert von der regen Kommunikation und dem intensiven Austausch in den ersten zwei bis drei Wochen. Obwohl dem Großteil der Teilnehmenden die asynchrone Kommunikation fremd war, ließen sich die meisten von ihnen enthusiastisch darauf ein. Innerhalb der ersten Wochen wurden schon kleine Ideen entwickelt, obwohl dies noch gar nicht gefordert war.

Den darauffolgenden Bruch hatten alle gleichermaßen wahrgenommen. Die Gründe für den Bruch, der mit Resignation und deutlicher Abnahme der Kommunikation einherging, machten wir zum einen daran fest, dass die Moodle-Seite immer unübersichtlicher wurde: Mittlerweile hatte das Forum so viele Unterforen, dass kaum noch nachzuvollziehen war, wo etwas Neues geschrieben wurde. Mindestens ebenso unübersichtlich wurde die Arbeit am Wiki mit zahlreichen Wikiseiten, Kommentaren und Bearbeitungen. Zum anderen aber hätten die Teilnehmenden möglicherweise konkretere Anweisungen wie zum Beispiel eine von uns vorgenommene Einteilung in Kleingruppen benötigt. Eventuell hätte auch eine Präsenzveranstaltung geholfen, Unsicherheiten zu mildern und den begonnenen gemeinsamen roten Faden fortzuführen.

⁵ Vgl. Born, J. (2014): Das eLearning-Praxisbuch, a.a.O., S. 178.

VI. Fazit

Unsere wichtigste Erkenntnis ist: Der technische Support muss einwandfrei und verlässlich im Hintergrund laufen. Was die Moodle-Seite an sich angeht, so ermöglicht das Programm, dass die/der Administrator/in oder Dozent/in unwichtige Inhalte und Verlinkungen für die Teilnehmenden ausblendet.

Gerade weil man davon ausgehen muss, dass die Teilnehmendengruppe heterogen ist in Bezug auf technische Vorkenntnisse, ist eine übersichtliche und nicht überfrachtete Seite empfehlenswert.

Klare Strukturen sorgen dafür, dass die Teilnehmenden nicht überfordert werden.

Die wöchentlichen E-Mails durch die Tutor/innen waren überaus sinnvoll und hilfreich. Durch diese enge Betreuung konnte viele Fragen aufgelöst und für eine größere Motivation gesorgt werden. Allerdings stellten alle Tutor/innen fest, dass der Arbeitsaufwand für diese Betreuung und die E-Mails sehr hoch war. Daraus ergab sich die Frage der Zeitressource: Für den Dozenten, die Tutor/innen und für die Teilnehmenden galt, dass sie am Ende deutlich mehr Zeit als die eingeplanten zwei Wochenstunden investiert hatten.

Eine weitere Erkenntnis bekamen wir sich aus der Rückmeldung vieler Teilnehmenden: Ein Format des synchronen Kontaktes wäre offensichtlich bereichernd gewesen. Eine Präsenzveranstaltung oder zumindest eine gemeinsame Telefonkonferenz hätte möglicherweise das anfängliche Kennenlernen erleichtert und zu einem späteren Zeitpunkt im Seminar die Motivation erhöht, gemeinsam kleine Module zu erarbeiten.

Dafür, dass der Online-Kurs mitsamt der Nutzung unserer neuen Moodle-Plattform ein Pilotprojekt war, war es erstaunlich und wunderbar, wieviel dabei herumgekommen ist. Unser Fazit: Wir freuen uns, dass vieles so gut gelaufen ist, aber wir freuen uns noch mehr darüber, dass einiges nicht so gut gelaufen ist. Jetzt arbeiten wir daran, dass das nächste Online-Seminar noch besser wird!



» Der DorfMOOC: Wie digitale Bildungsanstöße Menschen im Dorf aktiv werden lassen



Pfarrerin
Annegret Zander

Fachreferentin in der Fachstelle Zweite Lebenshälfte im Referat Erwachsenenbildung, EKKW

www.unser-dorf-mooc.de

www.fachstelle-zweite-lebenshaelfte.de



Anne Wisseler

Praktikantin der Fachstelle

Auf Facebook: EKKW-Fachstelle Zweite Lebenshälfte; Gruppe: DorfMOOC



Ist es möglich, virtuell Bildungsprozesse anzustoßen, die Menschen dazu anregen, in ihrem Ort für ihren Ort aktiv zu werden? Kann ich wildfremde Menschen – die ich als Bildungsbegleiterin nicht persönlich kennenlernen werde, und die sich auch untereinander nicht kennenlernen werden – in ähnlicher Weise miteinander in Kontakt und ein gemeinsames Lernen bringen, wie ich das in Präsenzveranstaltungen tun würde? Diese Fragen kann ich nach zwei Jahren Erfahrung mit dem „DorfMOOC“ mit ja beantworten.

In 2016 hatte ich die Möglichkeit, in Kooperation mit der Erwachsenenbildung der hessischen Nachbarkirche EKHN, konkret mit dem damals für *Blended Learning* zuständigen Kollegen Gunter Böhmer, all mein Wissen und meine Erfahrung in der Erwachsenenbildung in die digitale Ebene zu übersetzen und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Die Erstellung und Durchführung wurde aus Fördermitteln des Landes Hessen im Rahmen von Hessencampus 2016 ermöglicht.

I. Der konzeptionelle Ansatz des DorfMOOCs: „Unser Dorf: Wir bleiben hier!“

Ein „MOOC“ (sprich: „Muuuh-k“) ist ein „Massive Open Online Course“. „Massive“ denn: sehr viele Personen können teilnehmen, „Open“ denn: alle können mitmachen und zwar kostenlos, „Online“, weil es eben per Smartphone, Tablet oder PC im Internet stattfindet, und „Course“ da es ein Kurs ist. Diese Lernform wird generell in der persönlichen und beruflichen Weiterbildung vielfältig und variabel eingesetzt. Wir wählten sie, da wir auf diese Weise unterschiedliche Menschen an vielen Orten erreichen und miteinander in Kontakt bringen und Inhalte klar strukturiert weitergeben können. Außerdem bleiben die Inhalte dauerhaft zugänglich – auch Sie, liebe Leserinnen und Leser, können

„Unser Dorf: Wir bleiben hier!“ Mit diesem Satz lädt der DorfMOOC ein, sich ein gutes Leben vorzustellen und mit kleinen kreativen Schritten dafür zu engagieren, dass der Ort für alle Generationen ein guter Ort bleibt oder wird. Ein MOOC ist ein Massive Open Online Course, also ein Kurs im Internet, an dem eine große Zahl von Menschen kostenlos per Smartphone, Tablet oder PC zu jeder Tageszeit teilnehmen kann. Im DorfMOOC werden sechs Themenfelder durch Kurzfilme, anregende Aufgaben zum Weiterdenken und vertiefende Materialien aufbereitet. Sie stellen Initiativen vor, reflektieren Lebensthemen, die alle Generationen betreffen, und geben Anstöße und Unterstützung zur Umsetzung. Der Kurs nimmt nicht nur das Gemeindeleben in den Blick, sondern weitet den Blick auf den gesamten Sozialraum Dorf. Der DorfMOOC ist nominiert für den Hessischen Demografiepreis 2018. Der Kurs steht grundsätzlich jederzeit zur Verfügung und am 2. bis 24. November 2018 werden die Foren erneut für den direkten Austausch freigeschaltet.

sich gleich heute noch anmelden und in den DorfMOOC einsteigen – über www.unser-dorf-mooc.de. Als Nutzer/in von MOOCs müssen Sie sich einmal registrieren, dann können Sie sämtliche dort angebotenen Kurse nutzen. Viele sind – wie der DorfMOOC - kostenlos.

Wir nutzen die Plattform „mooin.uncampus.de“ der Fachhochschule Lübeck. Hier findet sich ein breites Angebot der persönlichen, beruflichen und politischen Weiterbildung. Die Entscheidung für MOOIN erfolgte u.a. wegen der Übersichtlichkeit der Struktur. Das Handling ist relativ einfach und die Begleitung durch das MOOIN-Team gut.

Ein MOOC besteht in der Regel aus:

- informativen kurzen Videos, die mit Quizfragen unterbrochen sind, da auf diese Weise die Aufmerksamkeit gehalten werden kann und für den Anbieter nachvollziehbar wird, ob die Filme angeschaut wurden;
- Aufgaben, die die Teilnehmenden allein oder mit anderen gemeinsam online bearbeiten können – hier haben wir die Teilnehmenden auch zur Recherche in die Ortschaft geschickt;
- Foren, in denen die Teilnehmenden sich schriftlich beteiligen, wo sie diskutieren und voneinander lernen können;
- umfangreichen, vertiefendem Material in einer Bibliothek (mit Links, Aufsätzen und OER-lizenziertem Material, d.h. Materialien und Videos, die unter Benennung der Quelle weiterverwendet werden dürfen);
- zwei Präsenzveranstaltungen (zum Auftakt und in der Mitte des Kurses);
- und einmal wöchentlich boten wir zusätzlich online einen Expertenchat, in denen die „Experten der Woche“ dann direkt befragt werden konnten (die Chats wurden aufgezeichnet und veröffentlicht).

Unser Kurs begann im Oktober 2016 mit drei Auftaktveranstaltungen im ländlichen Raum, an denen ca. 60 Personen teilnahmen. In der Aktivphase, die über sechs Wochen lief, beobachteten zusätzlich zum Team zwei Online-Tutorinnen die Foren-Beiträge, reagierten zeitnah und konnten gegebenenfalls inhaltlich eingreifen oder technische Fragen beantworten. Ein technischer Support stand im Hintergrund besonders für die Experten-Chats (über Adobe Connect) bereit.

In der Mitte der Aktivphase boten wir dann einen Präsenztag an, bei dem sich die aktuellen Themen bearbeiten ließen. Vor allem wollten sich die 15 Anwesenden zu Aspekten von „Netzwerkbildung“ austauschen.

Parallel zur MOOC-Plattform speisten wir über eine offene Facebook-Gruppe aktuelles Material ein, stellten wöchentliche Zusammenfassungen in einen Blog und kommunizierten Werbung und Aktuelles per Facebook und Twitter.

Die erste Aktivphase ist mittlerweile abgeschlossen, doch die Materialien sind weiterhin (auch über YouTube) zugänglich. Ebenso sind die Beiträge in den Foren weiterhin nachzulesen. Die Facebook-Gruppe ist weiterhin aktiv und für Dorfentwicklungsthemen nützlich (auch ohne den MOOC).

Wir haben für den Kurs sechs Wochenthemen zusammengestellt. Die Themen sind wiederum in kleinere Einheiten, sogenannte „Lektionen“, unterteilt:

1. Unser Dorf: Mit anderen Augen sehen
2. „Teilhabe“: Wir gestalten mit!
3. Wohnen: Daheim – mit anderen – am Ort

4. Welcome und mehr: Flüchtlinge im Dorf
5. Wir organisieren uns: Als Genossenschaft, Verein, gGmbH?
6. Netzwerken: Über Facebook, Twitter & Co.

Hauptzielgruppe sind Ältere im Dorf, die die Haltung „das Persönliche ist politisch“ mittragen, die also bei den eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen anfangen und zugleich die Wahrnehmung für den Ort öffnen. Besonders beim Thema „Wohnen“ verknüpfen sich die individuellen Wünsche und Bedürfnisse sehr schnell mit den Gegebenheiten in der Nachbarschaft – in unserem DorfMOOC „soziales Wohnen“ genannt. Hier gibt es einen Gestaltungsraum, der über das Private weit hinaus die Entwicklung eines ganzen Ortes beeinflussen kann.

Besonders beliebt waren unter den Teilnehmenden die ersten drei Wochenthemen, die für uns auch das Herzstück der sozialräumlichen und ganzheitlichen Herangehensweise für Entwicklungen im ländlichen Raum bilden.

In Woche 1 veranschaulichten wir in drei kurzen Filmen die Herangehensweise „Sehen-Verstehen-Handeln“ unseres Wochen-Experten Dr. Ulf Häbel (Dorfschmiede Freienseen). Die Teilnehmenden waren in dieser Woche aufgefordert, sich eine andere als ihre übliche Perspektive vorzunehmen, mit der sie durch den Ort gehen und ihn wahrnehmen sollten. Diejenigen, die sich darauf einließen, kamen mit beeindruckenden Erkenntnissen zurück an den PC und schrieben ihre Erkenntnisse in ein Forum. (Filmbeispiel: Dorfmooc 1.2. Meinen Ort neu sehen – Ein Rundgang durch Freienseen <https://youtu.be/a5MI1PmC4SM>)

In Woche 2 stand das Thema „Teilhabe“ im Vordergrund: Zunächst fragten wir nach eigenen Vorstellungen zu einem „guten Leben bis zuletzt“. Wir legten im ganzen DorfMOOC Spuren aus, wie sich dies in der Dorfgemeinschaft einbringen und leben lässt. Dazu gab es einige Praxisbeispiele, zum Beispiel selbstorganisierte Bildungsarbeit im ländlichen Raum oder die Wiederbelebung eines Dorfgemeinschaftshauses. (siehe unser DorfMOOC Youtube-Kanal mit den Filmen, die mit „2.x“ beginnen: <https://www.youtube.com/channel/UCFAJw6MwayXdNrIJu0q691A>)

Ein Forumseintrag: „Bei meinem heutigen Ortsrundgang habe ich u. a. ein paar Fotos gemacht ... Natürlich wurde ich dann auch gefragt: „Für was machst Du denn die Fotos?“ Ich habe dann kurz vom MOOC und seinem Inhalt erzählt und jeder hatte spontan einen Vorschlag, was verbessert werden könnte, was überhaupt total fehlt ... Eines ist mir jetzt sonnenklar, da gibt es noch eine Menge Ideen von Menschen, die ansonsten eher im „Hintergrund“ anzutreffen sind und nicht in der ersten Reihe von Vereinen, Clubs, ... stehen.“ (F. D., Ortsvorsteherin)

Das Thema „Wohnen“ in Woche 3 beschäftigte viele persönlich: Wie kann es gelingen, dass ich möglichst lange zu Hause leben kann? Ein heißes Thema, das nicht mehr nur privat beantwortet werden kann, sondern auch die Gemeinschaft vor Ort fordert. Der häufig gehegte Wunsch, bis zuletzt in der eigenen Wohnung zu leben, stößt nämlich aus baulichen oder Versorgungsgründen bei zunehmendem Hilfebedarf an seine Grenzen.

Das zur Entstehungszeit des MOOCs virulente Thema „Flüchtlinge im Dorf“ wurde wenig abgefragt, denn Bildungsarbeit dazu erfolgte zu Projektbeginn bereits an vielen anderen Stellen.

Die Verstetigung von Projekten durch die Wahl einer Organisationsform (Woche 5) ist erst dann interessant, wenn eine Idee vorangeschritten ist. In dem Fall findet man hier sehr hilfreiches konkretes Material.

Bei der Vernetzung durch die sozialen Medien – Thema der Woche 6 – besteht viel Bildungsbedarf, doch die Filme hierzu wurden wenig genutzt. Wir vermuten, dass hierfür der Bogen von 6 Wochen einfach zu lang war. Unseres Erachtens wächst die Bereitschaft Älterer, sich für die sozialen Medien zu öffnen, auch wenn die Diskussionen um den Datenschutz zur Verunsicherung beitragen.

II. Wer hat am DorfMOOC teilgenommen? Wer hat durchgehalten? Welche Eindrücke wirken bei den Teilnehmenden nach?

Auch wenn das Projekt für Hessen gedacht war – und die Mehrheit der Teilnehmenden dann auch aus Hessen kam, meldeten sich Menschen aus ganz Deutschland und sogar darüber hinaus bei uns an. Virtuelle Lernangebote lassen sich räumlich eben nicht eingrenzen –, darin liegt eine ihrer vielen Chancen: Wir gewinnen andere Perspektiven dazu und können uns mit Menschen austauschen, die wir sonst nie kennen gelernt hätten.

Wir hatten uns genau diese Mischung gewünscht: Ortsvorsteher/innen, Bürger/innen, freiwillig Engagierte, viele aus kirchlichen aber auch aus kommunalen Wirkungskreisen, nahmen teil. Natürlich waren auch viele Kolleg/innen aus unseren Netzwerken dabei, die uns über die Schulter schauten, um zu sehen, wie diese Lernform funktioniert und im ländlichen Raum greift. Pfarrer/innen waren kaum vertreten.

Aus einer Umfrage zu Beginn des MOOCs, an der 70 Personen teilnahmen, konnten wir folgendes ersehen:

- 65% waren über 50 Jahre
- 50% weiblich, 32 % männlich, 17% keine Angabe
- 44% wohnen in kleinen Orten bis zu 2000 Einwohnern/innen, 43% bis zu 5000 Einwohner/innen – wir hatten die ländliche Bevölkerung also erreicht.

- Beruflich waren die Teilnehmenden sehr divers, darunter auch Berufsgruppen, die wir sonst nicht erreichen wie: Sozialarbeiterin, Angestellte, Seniorenberatung, Forstwirtschaftsmeister, Schreinermeister, IT-Organisator, Lehrerinnen, Polizeibeamtin
- 88% sind freiwillig engagiert, fast alle haben spezifiziert, wo sie sich engagieren, 24% in der Kirchengemeinde, 18% kommunal (Ortsvorsteher/in, Ortsbeirat)
- 30% hatten im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung schon einmal an einem Online-Lernformat teilgenommen, das heißt mindestens 65% sind diesem Medium zum ersten Mal begegnet und waren genau daran auch interessiert.
- Motivation zur Teilnahme: Interesse am Online-Format, Information, Austausch, Ideen entwickeln für Ort und Region.

Wer selbst einmal an einem MOOC teilgenommen hat, weiß, dass zwischen der Anmeldung zum Kurs und der aktiven Teilnahme verschiedene Stufen der Intensität erreicht werden. So auch im DorfMOOC. Bei Abschluss der 1. Aktivphase im Januar 2017 waren es 223 Teilnehmende, im Juni 2018 waren bei uns 329 Personen registriert. Die Foren in der ersten Woche wurden am intensivsten genutzt: 33 Teilnehmende haben hier zum Teil mehrfach Beiträge verfasst. In der zweiten Woche waren es noch 16 Teilnehmende, die aktiv in den Foren schrieben. Ab Woche 3 haben zwischen 5 und 10 Teilnehmende Einträge verfasst. Auch die Filme der ersten beiden Wochen wurden am meisten abgerufen. Insgesamt haben 14% der Teilnehmenden mehr als 5 Filme angesehen.

Den Rückgang der Beiträge und Aktivität mag man beklagen, doch wir fanden die Qualität der Beteiligung durchgehend hoch.

Im YouTube-Kanal kann man über die Statistik noch mehr erfahren: Die insgesamt knapp 60 Filme (inklusive der Aufnahmen von den wöchentlichen Experten/innenchats) haben inzwischen fast 11.000 Aufrufe, davon 18% per Handy, 9% per Tablet. Die Mehrheit bearbeitete den MOOC also am PC. Fast 3.000 Aufrufe hat der Film „2.3 Die fünf Säulen der Identität“, der offenbar auch außerhalb des DorfMOOCs Aufmerksamkeit gefunden hat. (Stand Juni 2018)

An der Schlussumfrage haben 23 Personen teilgenommen, die alle sehr zufrieden mit dem Kurs waren. Sie bestätigten unseren Eindruck, dass die ersten 3 Wochenthemen die wichtigsten waren, die Woche zu den Geflüchteten im Dorf kaum Interesse hervorrief und die Themen von Woche 5 und 6 nur für diejenigen interessant sind, die ein Projekt umsetzen möchten. Die Filme wurden durchweg

als hilfreich gewertet, ebenso die Wochenaufgaben. Wir vermuten, dass nur wenige sich weiter in die Literatur und Links aus der Bibliothek vertieft haben, obwohl sich einige über den Winter dafür explizit Zeit nehmen wollten. Interessant ist, dass es ein weiteres Mal die Gruppe der über 50-Jährigen war, die bei der Stange geblieben sind.

Im April 2018 haken wir bei einigen wenigen Teilnehmenden telefonisch nach, wie es für sie mit dem DorfMOOC weiterging:

Für Frau D. aus einem südhessischen 1000-Seelen-Dorf war der DorfMOOC als Format neu und eine positive Erfahrung für sie.

Sie wurde von einer Kirchenvorstandskollegin angesprochen, die den DorfMOOC nicht allein machen wollte. Sie fand das Thema interessant, vor allem aufgrund ihrer Funktion als Ortsvorsteherin, die sich für Kommunalpolitik und Regionalentwicklung interessiert. Vor allem Präsenzveranstaltungen mit anderen zusammen fand sie spannend.

In den Medien wie Facebook, Twitter & Co. sieht sie eine neue Chance, Mitbürger/innen zu erreichen, doch bisher ist sie darin nicht weiter aktiv geworden. Das findet sie schade. Üblicherweise werden Informationen über das regionale „Käseblatt“ verbreitet, das vorwiegend die Älteren lesen. Die neuen Medien könnten eine neue Erreichbarkeit darstellen, so Frau D.

Sie hat während des DorfMOOCs einige Ideen entwickelt und gesammelt, jedoch noch keines in Angriff genommen, da andere Baustellen noch abgeschlossen werden sollten. Mit dem Thema zweite Lebenshälfte, das in Woche 2 zentral wurde, hatte sich Frau D. zuvor nicht näher beschäftigt. Inzwischen fließt bei ihr der Gedanke des Älterwerdens in laufende Projekt viel mehr mit ein. Beispielsweise bei der Entwicklung eines Naturerlebnispfads, der generationenübergreifend angelegt werden soll; auf Barrierefreiheit wird beim historischen Rundgang durchs Dorf nun geachtet; und außerdem stieß der DorfMOOC bei Frau D. an, Mitstreiter/innen im rüstigen Rentenalter zu suchen, die sich auch dadurch motivieren lassen, dass sie damit etwas für sich selbst tun.

Herr N., aktiver Bürger und freiwilliger Dorfladenbetreiber in einem 400-Seelen-Ort in Nordhessen, nahm am DorfMOOC zu Beginn intensiver teil als zum Schluss. Für ihn hat sich gezeigt, dass das MOOC nicht seine Art ist, sich Informationen einzuholen. Vor allem, wenn das über den Austausch mit anderen geht. Ihm ist klar, dass so viel mehr Menschen erreicht werden können. Ihm fehlt jedoch der persönliche Kontakt, Kommunikation, Diskussion und Austausch. Ihm ist ein Format lieber, bei dem man mehr (persönlich) nachfragen kann. Herr N. war 40 Jahre im Bereich IT & EDV tätig, für ihn geht viel Persönliches verloren bei der Bildschirm-Kommunikation.

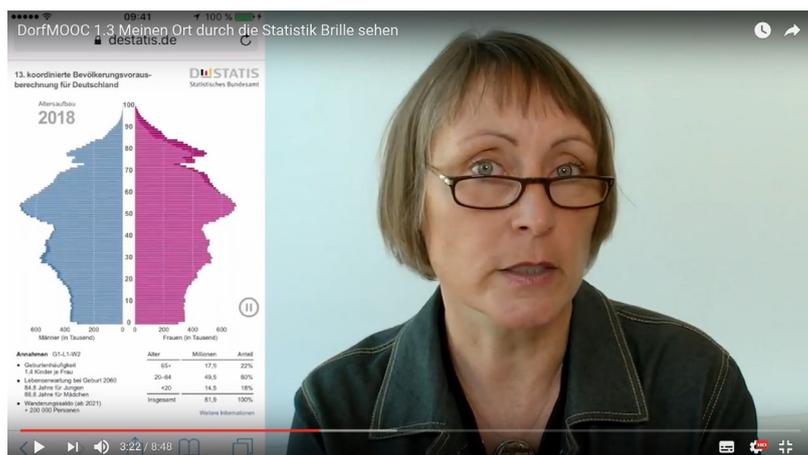


Grundsätzlich aber fand Herr N. den DorfMOOC interessant. Vieles habe er für sich mitnehmen können. Das im MOOC vorgestellte Projekt in Freieisen besuchte er bei einer unserer Veranstaltungen persönlich.

Frau T. war sich zu Beginn unsicher: Schließlich antworteten ja Experten/innen und sie dachte „Da hast du nichts mitzureden, da kannst nicht mithalten.“ Doch das änderte sich: Der DorfMOOC bot Frau T. nicht nur sehr viele hilfreiche Informationen, durch ihn ist sie auch sicherer geworden, zu artikulieren und zu fragen, was sie interessiert. Sie hat sich – bestärkt durch ihre Erfahrungen im DorfMOOC – als Quartiersmanagerin beworben und dann die Stelle auch erhalten.

Frau T. schaut jetzt immer wieder mal ins DorfMOOC, denn er sei quasi so aufgebaut, wie Quartiersarbeit praktisch läuft und das lässt sich gut übertragen - in beide Richtungen. Ihr gefällt auch der Informationsaustausch über Facebook. Dieser ist für sie positiv und motiviere sie, am Ball zu bleiben. Die Filme sind für sie wunderbar gemacht, lebendig, nachvollziehbar. Hilfreich findet sie auch die Links, zum Beispiel zur demografischen Entwicklung, Beispielprojekte, Mobilität, Treffpunkte, Ideen.

Frau V. konnte, inspiriert durch den DorfMOOC, die Menschen in ihrem 600-Seelen-Ort in Mittelhessen wieder zum „Miteinander-Schwätzen“ bringen. Sie setzte eine kleine Idee aus dem DorfMOOC – den Einsatz einer mobilen Sitzbank – in ihrem Ort um: Die „Baumelbank“ wandert nun einmal monatlich auf einen anderen Hof im Ort, vorzugsweise immer dort, wo eine alte Bewohnerin kaum noch aus dem Haus kommt. Ein mobiler Treffpunkt für den ganzen Ort und alle Generationen. (siehe Näheres dazu unter: bit.ly/baumelbank) Wir halten diese Idee für wegweisend in Bezug auf Dorfentwicklungsprozesse: Ein kleiner Impuls, der mit Aufmerksamkeit für die wirklichen Bedürfnisse am Ort gesetzt wird, entwickelt eine wunderbare Eigendynamik. Die Wahrnehmungsschulung im DorfMOOC hat zu dieser Entwicklung beigetragen.



Frau D. und Frau V. haben sich übrigens über den DorfMOOC kennengelernt und gingen in einen intensiven Austausch miteinander.

So geht es weiter im DorfMOOC

In 2016 waren wir sehr mit der Erstellung und Durchführung des DorfMOOCs beschäftigt und dabei in vielem selbst Lernende. Es ist eine regelrechte Übersetzungsarbeit, Methoden aus Präsenzveranstaltungen in eine digitale Form zu bringen. Die Filmproduktion, das „Füttern“ der Plattform, die Werbung auf allen digitalen und analogen Kanälen, all dies war ein aufwendiger und intensiver Prozess. Im laufenden Kurs passten wir noch Unterthemen an, fügten neue Literaturhinweise ein, luden das nächste Material hoch. Parallel dazu war uns natürlich wichtig, die Aktivitäten in den Foren nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu begleiten. Dazu gehörte, auf Fragen zeitnah zu reagieren, durch eigene Kommentare Teilnehmende mit ähnlichen Fragestellungen aufeinander aufmerksam zu machen und die Aktiven in den Foren wertzuschätzen und dadurch bei der Stange zu halten. Wir nutzten dabei alle digital-sozialen Kompetenzen, die wir bis dahin mit Blogs und Facebook-Experimenten gelernt hatten.

Mit einem MOOC und speziell in Foren unterwegs zu sein, heißt – wie im analogen Seminar samt Pausenraum – in wertschätzende Kommunikation mit den Teilnehmenden zu treten, den Lebensthemen Raum, den Fragenden weitere Impulse zu geben. Die Beziehungsebene darf im digitalen Lernraum nicht fehlen. Nicht umsonst sind es *soziale Medien*, die wir nutzen.

Wir vier Mitarbeitende sind uns einig: Trotz der zurückliegenden Nachtsessions würden wir uns wieder auf einen MOOC einlassen, wegen der Reisen durch die hessischen Regionen, der Begegnung mit engagierten Menschen und dem Erstaunen über die inhaltlich intensive Mitarbeit der Teilnehmenden.

Die landeskirchenübergreifende Kooperation fanden wir nicht nur aus finanziellen Gründen sehr hilfreich und würden dies auch allen empfehlen, die sich auf ähnliche Wege begeben wollen. (Zu den Finanzen sei nur kurz gesagt: am aufwendigsten und kostenintensivsten ist die Erstellung des Filmmaterials. Hier lohnt es sich zu investieren.)

Vieles ist noch ausbaufähig und in die Fläche zu kommunizieren, zum Beispiel:

- die Ermutigung zum Einsatz der Filme, Aufgabenstellungen und Materialien in Gruppen und Bildungsveranstaltungen vor Ort (im Kirchenvorstand, Seniorenkreis, Nachbarschaftshilfe ...);
- die Nutzung von Facebook als Informations-, Bildungs- und Vernetzungsort in offenen und je nach Bedarf geschlossenen Gruppen, in denen dann auch beraten und offener diskutiert werden kann;
- die Ermutigung der Teilnehmenden, sich in Foren aktiv zu beteiligen;
- und – das gilt für Teilnehmende wie die Bildungsanbietenden gleichermaßen – sich mit anderen über die eigene Region hinaus zu vernetzen, um von Erfahrungen in ähnlichen Ideen und Projekten zu profitieren und sich gegenseitig zu unterstützen.

In diesem Jahr werden wir versuchen, einiges von diesen konzeptionellen Impulsen umzusetzen, den MOOC ein zweites Mal groß bewerben und vom 2. bis 24. November 2018 erneut die Foren freischalten. So planen wir, die Auftaktveranstaltungen diesmal zu multiplizieren. Wir erstellen derzeit Material, das die regionale kirchliche Erwachsenenbildung, Seniorenreferent/innen, kommunale Bildungsanbieter/innen und LEADER-Regionalmanager/innen in ihren Vorveranstaltungen nutzen können. Die Treffen sollen der Einführung in den Kurs und besonders dem persönlichen Kennenlernen der Teilnehmenden dienen. Wir zielen damit auf die Bildung von Lernpartnerschaften, die das Bedürfnis nach persönlichem Austausch unterstützen und hoffen, damit auch eine höhere Beteiligung in den Foren zu erreichen.

Das Heft zum DorfMOOC zum downloaden:
http://blog.fachstelle-zweite-lebenshaelfte.de/wp-content/uploads/dorf-mooc_broschuere_web.pdf

» Ideen, Standards und Stolpersteine kollaborativer E-Learning-Projekte



Dr. Jana Wienberg

Arbeitsbereich
Berufliche Bildung
und Lebenslanges
Lernen der Uni-
versität Hamburg
jana.wienberg@
uni-hamburg.de



Helen Silja Heinrichs, M.A.

Arbeitsbereich
Berufliche Bildung
und Lebenslanges
Lernen der Uni-
versität Hamburg
helen.silja.
heinrichs@uni-
hamburg.de



Prof. Dr. Anke Grotlüschen

Universität
Hamburg
Fakultät für Er-
ziehungswissen-
schaft
anke.grotlueschen
@uni-hamburg.de

I. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird ausgehend von der Fragestellung, wie orts- und zeitunabhängige kollaborative E-Learning-Angebote konzipiert werden können, die didaktische Gestaltung von digitalen Lernräumen anhand einer Orientierung an den Bedürfnissen, Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden diskutiert. Dabei wird von einem Bedeutungsgewinn entsprechender didaktischer Konzepte ausgegangen, da sich der Bedarf an solchen Angeboten auf Grund von gesellschaftlichen Prozessen, wie Beschleunigung¹ und Modernisierung², verändert hat.

Anhand zweier praktischer Beispiele werden in diesem Zusammenhang Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lernangebote auf konzeptioneller Ebene diskutiert. Die Projekte der Universität Hamburg, die im Rahmen der Hamburg Open Online University (HOOU) entstanden sind, sollen diese Aspekte im Praxisfeld verdeutlichen. Die beiden Projekte unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Konzeption, wobei jedoch das Prinzip der Lernerorientierung in beiden Projekten ein grundlegendes Konzeptionselement darstellt. So stellen die Projekte vielfältige Möglichkeiten der Lernerorientierung in E-Learning-Projekten dar und machen gleichzeitig die Herausforderungen und Grenzen dieses erwachsenenbildnerischen Grundprinzips bei digitalen Lernräumen deutlich.

II. Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lernangebote

Die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernräume kann zum einen dazu beitragen, dass eine Vielfalt von Lernressourcen eröffnet sowie ein expansives und kooperativ selbst organisiertes Lernen gefördert wird. Darüber hinaus können (modulare) E-Learning-Angebote aufgrund ihrer technischen

und pädagogischen, das heißt orts- und häufig auch zeitunabhängigen Infrastruktur Beteiligungschancen und Partizipation erhöhen. Demzufolge können Lernplattformen bzw. E-Learning-Angebote die Inklusion und Ermöglichung einer offenen Bildung unterstützen – unter Berücksichtigung der Barrierefreiheit und Diversität der Ressourcen.³

Zum anderen stellen sich Grenzen des E-Learnings auf emotionaler Ebene dar, einer Emotionalität, welche beispielsweise durch technische, undurchschaubare Schwierigkeiten und durch allein erlebte Fehler ausgelöst wird. Als ein häufiges Phänomen in der beschleunigten, schnelllebigen und flexibilisierten Lebenswelt kann die Nutzung von Online-Angeboten „nebenbei“ oder „zwischen-durch“ (*en passant*) in sogenannten störanfälligen Zeitfenstern angesehen werden. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeption modularer E-Learning-Angebote variieren die Dauer der Lernsituationen sowie die Starrheit der mitunter reflexionshinderlichen Vorgaben erheblich. Dies lässt allerdings keine generelle Aussage darüber zu, inwiefern die Online-Angebote Spielraum zur Selbstbestimmtheit bieten. Auf der Sozial- und Interaktionsebene kann zudem eine durch das digitale Lernarrangement verursachte kontrollierte Vereinzelung eine Konsumhaltung der Userinnen und User erklären. Das Auftreten von inhaltlichen Schwierigkeiten kann bei der Userin/dem User häufig Unterbrechungen oder gar einen Abbruch verursachen. So verwundert eine vergleichsweise (zu *analogen* Veranstaltungen) höhere Abbruchquote von Teilnehmenden in digitalen Lernräumen bzw. -settings nicht.⁴

Ein wichtiger Bestandteil von gelingenden E-Learning-Angeboten ist somit die Begleitung der Lernprozesse der Teilnehmenden. Dies geschieht meist durch Lehrpersonen, die zusätzliche Kompetenzen zur Begleitung digitaler Lernkonzeptionen mitbringen. Im internationalen Diskurs zu Kompe-

¹ Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.

² Hösel, F./Terzaroli, C. (2017): Work Transitions in Adulthood: An Analytical Tool for Comparative Studies. In: Egetenmeyer, R./Schmidt-Lauff, S./Boffo, V. (Hrsg.): Adult learning and education in international contexts. Future challenges for its professionalization: comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School. Frankfurt a. M. (Studies in pedagogy, andragogy, and gerontology, Vol. 69), S. 131–146.

³ Vgl. u. a. Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster; Walber, M. (2013): Selbststeuerung und E-Learning. Ein altes Prinzip im neuen Gewand? In: Hochschule und Weiterbildung 1, S. 70–78. Online abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8904/pdf/HuW_2013_1_Walber.pdf [17.5.2018]; ferner die Übersicht in Hippel, A. von/Freide, S. (2018): Erwachsenenbildung und Medien. In: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Band 2. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 973–999.

⁴ Vgl. u. a. Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web, a.a.O.; Burchert, J./Grobe, R. (2017): Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbilderInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency. In: Röhler, D./Schön, S. (Hrsg.): *Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung*. Wien. Online abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf> [17.5.2018]; Walber, M. (2013): Selbststeuerung und E-Learning, a.a.O.

⁵ Kaiser, F.-J./Schröder, R. (2004): Didaktisch-methodische Ausgestaltung der Qualifizierung zum „Europäischen E-Tutor“. In: Bett, K./Wedekind, J./Zentel, P. (Hrsg.): *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Münster, S. 177–189, 180.

⁶ Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2004): *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren: Didaktik, Organisation, Qualität*. Nürnberg.

⁷ Dittler, U./Jechle, Th. (2004): *Tele-Tutor-Training: Erfahrungen aus der Qualifizierung von Tele-Tutoren*. In: Bett, K. et al. (Hrsg.): *Medienkompetenz für die Hochschullehre*, a.a.O., S. 153–170.

⁸ Schröder, R./Wankelmann, D. (2002): *Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren im Rahmen des Leonardo-Projekts e-Tutor – Entwicklung einer europäischen e-Learning-Didaktik*. Paderborn.

⁹ Arnold, P. et al. (2004): *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*, a.a.O., S. 139 ff.

¹⁰ Kammerl, R./Unger, A. (2017): *Lernen unter entgrenzten Bedingungen – Das Projekt „Start in die nächste Generation“*. In: Mayrberger, K./Fromme, J./

tenzanforderungen an E-Tutor/innen gewinnen neben der didaktischen, methodischen Qualifizierung sowie den technischen Grundlagen und der Entwicklung von Content auch die Professionalisierung im Bereich der theoretischen Grundlagen, die Entwicklung von Lehrgangskonzepten und Evaluation von E-Learning-Maßnahmen (vgl. hierzu das bereits im Jahre 2004 initiierte Leonardo-Projekt, ein Qualifizierungsprofil für den/die Europäischen E-Tutor/in⁵) an Bedeutung.

So wandelt sich im selbst gesteuerten, kollaborativen Online-Lerngeschehen zunehmend das Lehr-Lern-Verhältnis bzw. die Rolle des Lehrenden vom/von der (primären) Wissensvermittler/in zum/zur beratenden und moderierenden Lernprozessbegleiter/in. Dieser Perspektivenwechsel lässt sich in der englischsprachigen Literatur unter der Formulierung „From the sage on the stage to the guide on the side“ wiederfinden⁶, zeigt sich aber auch bereits hierzulande in einer Differenzierung der unterschiedlichen Rollen von E-Tutor/innen: beispielsweise in die des „E-Learning-Managers“, des „Tele-Trainers“, des „Produzenten“ sowie des „Tele-Tutors“ oder „E-Tutors“.⁷ Die Grenzen zwischen den einzelnen Bereichen sind allerdings eher als fließend anzusehen und zudem kommen die verschiedenen Rollen zu sehr unterschiedlichen Anteilen in der konzeptionellen Ausgestaltung des Lernangebots zum Tragen.⁸ Hinsichtlich der Erfassung des Aufgabenspektrums von E-Tutor/innen lässt sich eine grobe Unterscheidung der Funktionszuschreibung treffen: Diese umfasst eine fachbezogene, personen-/gruppenbezogene sowie organisatorische Betreuung auf der einen und eine technische Betreuung auf der anderen Seite.⁹ Eine ähnliche Entwicklung der Veränderung der Rolle der Lehrenden sowie ihrer Aufgaben ist auch in Blended-Learning-Konzeptionen, d. h. einer Mischung aus digitalem Lernen mit Präsenzlernen, zu beobachten.¹⁰

Es lässt sich annehmen, dass auch die konzeptionelle Gestaltung von E-Learning-Angeboten unter stärkerer Berücksichtigung einer Lernenorientierung u. a. zu einer Reduzierung der Abbrecherquote auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzern führen könnte.

III. E-Learning-Projekte in der Praxis – Hamburg Open Online University

Die HOOU¹¹ ist ein hochschulübergreifendes Projekt, in dem digitale Lernangebote entwickelt werden, um die wissenschaftliche Lehre der beteiligten Hochschulen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. An dem Projekt, gefördert durch die Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung, die Senatskanzlei sowie den Multimedia Kontor Hamburg, nehmen die sechs staatlichen Hamburger Universitäten und das Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf teil.



Die HOOU soll einen interdisziplinären und universitätsübergreifenden Austausch, besonders über Fragen der Zukunft von Lernen und Lehren in digitalen Lernorten, begründen und stellt einen qualitativ hohen Anspruch an die geförderten Teilprojekte. Dafür wurden vier didaktische Prinzipien für die Konzeption der Projekte entwickelt, um die Qualität dieser und der angebotenen Lehre sicherzustellen. Diese Prinzipien, die sich an erwachsenenbildnerischen Prinzipien orientieren, sind die Lernenorientierung und Kollaboration, die Wissenschaftlichkeit, die Öffnung für neue Zielgruppen und zivilgesellschaftliche Relevanz sowie freie Zugänglichkeit der Materialien als Open Educational Resources (OERs).

Im Rahmen der HOOU wurden an der Universität Hamburg am Fachbereich berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen zwei E-Learning Projekte umgesetzt, die in diesem Artikel als Beispiele für die theoretische Diskussion genutzt werden sollen.

IV. KIWI – Welcome Ehrenamt

Auf die Herausforderungen der hohen Zahl von Geflüchteten, die sich von Europa einen Zufluchtsort und eine menschenwürdige Perspektive erhoffen, war das Aus- und Weiterbildungssystem in Europa nur bedingt eingestellt und daher auch nur unzureichend handlungsfähig. Es gibt eine sehr große Bereitschaft, die Aufgaben, welche im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Geflüchteten entstehen, durch verschiedene Organisationslösungen zu bewältigen. Damit einhergehend werden u. a. auch Professionelle aus dem Ruhestand sowohl in öffentlichen Institutionen als auch in NGOs reaktiviert oder fachfremde Ehren- oder Hauptamtliche eingesetzt, um die Lücke fehlender aktiver Expertinnen und Experten zu schließen. Hierbei wird die Bedeutung der Qualifizierung von haupt- und ehrenamtlich Tätigen deutlich, um vermeintlichen De-Professionalisierungstendenzen entgegenzuwirken und Beratungs- und Betreuungsansätze, die den Interessen und der spezifischen Lern- und Lebenssituation von Geflüchteten gerecht werden, zu gewährleisten.



Abb. 1: Tagcloud von KIWI – Welcome Ehrenamt

Das digitale modulare Selbstlernangebot „KIWI – Welcome Ehrenamt. Informations- und Lernplattform zu Kultur und Integration durch Wissensaustausch“ soll auf diese Herausforderungen im Bildungsbereich reagieren und bietet daher eine niedrigschwellige E-Learning-Qualifizierung für all diejenigen an, die sich haupt- und ehrenamtlich für Geflüchtete engagieren wollen. Dabei ermöglicht KIWI einen schnell zugänglichen, gebündelten und weitgehend barrierefreien Zugang zu aktuellen Informationen über unterschiedliche Themenbereiche, die für die Engagierten wichtig sind.

Das Angebot soll ferner dazu beitragen, eine stärkere Transparenz und Vernetzung über vielfältige Angebote für Geflüchtete in Hamburg herzustellen, und es soll darüber hinaus eine Plattform des fachlichen Austausches der Lernenden, beispielsweise zu Best-Practice-Modellen, bieten. Ziel des Angebots ist es, eine kollaborative und konstruktive Lern- und Austauschstruktur zu entwerfen, die im Sinne von „learning communities“ mittels eines vorgegebenen Informationspools eigenständig Wissen und Lösungsstrategien entwickelt. KIWI stellt als Informationsplattform einen Pool von Materialien als OER online zur Verfügung oder verlinkt

auf bereits bestehende Materialien und Literatur. Lernende, die KIWI als Lernplattform nutzen, finden einen didaktisch geplanten und strukturierten Lernprozess, auf dem sie ihre individuellen Fragen in Form eines eigenen „Erkenntnispfads“ beantworten können. KIWI kann demnach zeitlich und räumlich individuell und an die eigenen Bedürfnisse angepasst genutzt werden.

KIWI stellt somit ein Beispiel dafür dar, wie in einem E-Learning eine hohe Orientierung an den Bedürfnissen und Fragen der Lernenden gewährleistet werden kann, da diese den eigenen Lernprozess sowohl inhaltlich als auch organisatorisch selbst gestalten, dabei aber immer von lehrenden Personen in ihrem individuellen Lernen unterstützt werden. Das zweite E-Learning-Projekt, das hier vorgestellt werden soll, „Hamburg global“, integriert die Lernendenorientierung in anderer Weise in die methodische Konzeption und verbindet diese gleichzeitig mit vielfältigen Möglichkeiten eines kollaborativen Lernens.

V. Hamburg global: Citizenship Education and Lifelong Learning

Globalisierungsprozesse sind komplex und betreffen alle gesellschaftlichen Bereiche. Für den Bildungsbereich haben die UNESCO und die OECD eigene Konzepte vorgelegt, die eine Erweiterung der globalen Kompetenz der Lernenden anstreben. Das Projekt „Hamburg global: Citizenship Education and Lifelong Learning“ thematisiert die Frage nach globaler Kompetenz und dem Erwerb einer solchen. Dabei liegt der theoretische Schwerpunkt auf dem Konzept ‚Global Citizenship Education‘ (GCED) der UNESCO, welches in den Sustainable Development Goals als Bildungsziel im Indikator 4.7. festgelegt wurde.

Die Lernenden durchlaufen in dem Projekt „Hamburg global“ verschiedene Module, in denen sie sich mit dem Konzept der GCED sowie dem Lebenslangen Lernen theoretisch und praktisch, auch anhand ihrer eigenen Lebenswirklichkeit, beschäftigen. Die Materialien sind dabei multimedial, sodass mit Videos, eigenen Timelines oder interaktiven Karten gearbeitet wird. Die Bearbeitung dieser Module ist didaktisch so aufbereitet, dass die Lernenden einzeln Themen erarbeiten oder gemeinsam mit anderen Usern ihre eigenen Lernerfahrungen und Ideen diskutieren und reflektieren. Das Konzept und die Ziele von „Hamburg global“ ent-

Grell, P./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden, S. 117–132, 129.

¹¹ Nähere Informationen finden Sie auf der Projekt-Website der Hamburg Open Online University: <https://www.hoou.de/>.



Abb.2: Erkenntnispfad von KIWI – Welcome Ehrenamt

sprechen dabei denen von GCED. Dazu zählen das Wissen über globale Zusammenhänge und die eigene Position in der Welt, ein tieferes Verständnis von und eine Reflexion über diese Zusammenhänge sowie letztendlich auch die Fähigkeit zu und die Teilhabe an einem aktiven Engagement innerhalb globaler Prozesse.¹²

Das Lernangebot richtet sich an alle Interessierten und wird innerhalb eines vorgegebenen Zeitraumes in einer festen Abfolge von Modulen von einer Gruppe von Lernenden durchgeführt, sodass Synergien zwischen den Usern entstehen können. Die Ergebnisse der jeweiligen Durchläufe sowie alle Materialien, die im Rahmen des Projektes erstellt wurden, sind als OER öffentlich verfügbar.

VI. Herausforderungen für das Lehren und Lernen im digitalen Raum

Die vier vorgestellten didaktischen Prinzipien der HOOU können in kleinschrittige Aspekte unterteilt werden. Aus erwachsenenbildnerischer Sicht erscheint hierbei besonders das Prinzip der Lernendenorientierung und Kollaboration relevant, wie sie in den beiden vorgestellten E-Learnings umgesetzt wurden. Eine Individualisierung der Lernprozesse und damit eine Orientierung an den einzelnen Lernenden setzt sowohl eine Erweiterung der Lernzugänge und -wege sowie der Inhalte als auch eine Betreuung der Lernenden und Lernprozesse durch geschulte Tutor/innen voraus. In beiden dargestellten Projekten ist ein modularer Aufbau gegeben, sodass die Lernenden individuelle Schwerpunkte setzen können. Durch eine Anbindung an die eigene Lebenswelt sowie unterschiedliche mediale Darstellungsformen werden die Lernenden in den Projekten zum Lernen aktiviert. Die beiden Angebote unterscheiden sich jedoch darin, dass die Lernenden in KIWI – Welcome Ehrenamt eigene Schwerpunkte setzen und dabei lediglich für sie relevante Module bearbeiten sowie Inhalte als modulübergreifende Lernimpulse nutzen können, während die Lernenden in „Hamburg global“ die Module in einer vorgegebenen Zeitspanne zu bearbeiten haben. In KIWI – Welcome Ehrenamt lernen die Lernenden vorwiegend in Selbstlernphasen, sodass der Lernprozess ausschließlich durch die Lernenden selbst gesteuert wird. Die Ergebnisse können, bei Bedarf, im Austausch mit anderen Lernenden weiterentwickelt und diskutiert werden. Im Projekt „Hamburg global“ wird der Lernprozess durch den strukturierten Modulplan sowie vorgegebene Bearbeitungszeiträume bedingt, sodass sich individuelle und kollaborative Lernphasen abwechseln. Die Module bieten dabei jedoch sehr vielfältige Möglichkeiten, um die Bearbeitung möglichst individuell zu gestalten, so bspw. in der Aufarbeitung der eigenen sozialen Umgebung in Bezug zur Globalisierung.

Die Lernbegleitung ist bei beiden Projekten notwendig und wesentlicher Bestandteil der didakti-

schen Konzepte. Zum einen sollen die Lerninhalte in beiden Projekten, auch durch die Lernenden und besonders durch die Ergebnisse der Lern- und Austauschprozesse, immer weiterentwickelt werden. Um diese Erweiterung der Lerninhalte zu erreichen, wäre eine dauerhafte Betreuung der Projekte unabdingbar. Zum anderen weist die empirische Datennlage zur Qualität von Online-Lernen aus Sicht der Lernenden darauf hin, dass ein zentrales Qualitätsmerkmal von Online-Lernangeboten vor allem in dem tutoriellen Support für Lernende besteht – in Form eines interaktiven Austausches mit dem/der E-Tutor/in sowie einer zeitnahen und konstruktiven Rückmeldung auf Lernleistungen. In der Praxis gestaltet sich diese erforderliche Betreuung der Lernenden jedoch häufig als schwer realisierbar – wie es auch aktuell in den HOOU-Projekten erkennbar wird, wobei allerdings versucht wird, sie auch auf längere Sicht sicherzustellen.

Die Beratung der Lernenden wurde in beiden Projekten sowohl als individuelle Beratung durch E-Tutor/innen, bspw. per Mail oder in Chats, als auch als allgemeine Informationsweitergabe für alle Teilnehmenden, bspw. durch einen digitalen Veranstaltungskalender oder ein News Board, konzipiert. Ferner ist eine Beratung zwischen den Lernenden durch einen Austausch in Foren möglich. Grundlage für die Konzeption dieser Art von Lernberatung durch E-Tutor/innen ist die Rolle der Lehrenden in den beschriebenen E-Learning Projekten als Lernvermittler/innen und nicht als Lehrende im Sinne von Wissensvermittlung.¹³ Dies entspricht dem aktuellen Forschungsstand zu Lehrenden in E-Learning-Angeboten.¹⁴ Da die Beratung dabei modular und am Anliegen der Lernenden zielorientiert durchgeführt wird sowie ein Austausch zwischen den Lernenden, bspw. als Peer-Feedback, angeregt werden sollte, ist eine professionelle Ausbildung der E-Tutor/innen notwendig. Diese konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Projekte nicht gewährleistet werden.

VII. Fazit

Wie in der Anwendung der Lernendenorientierung am Beispiel der beiden E-Learning-Projekte deutlich wird, gibt es vielfältige Herausforderungen hinsichtlich der konzeptionellen Berücksichtigung einer Lernendenorientierung, welche die Bedeutung einer weiteren wissenschaftlichen Betrachtung ersichtlich machen.

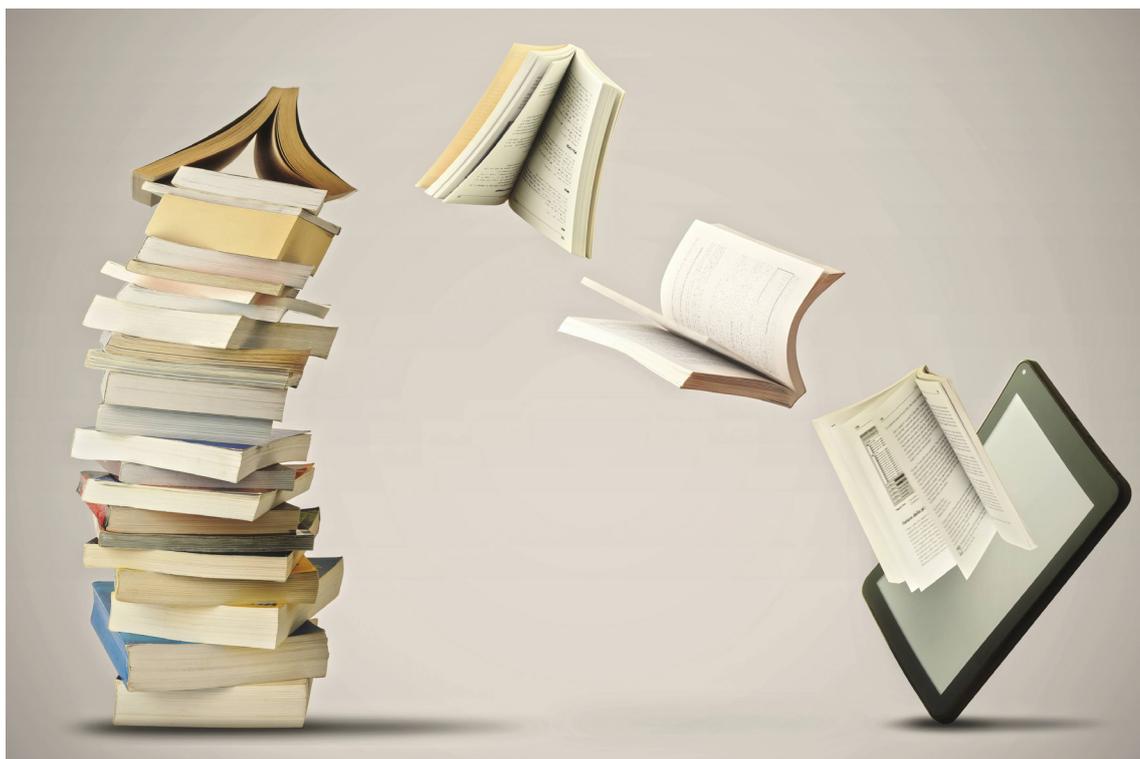
Im Hinblick auf die Nutzung des Mediums Internet werden im Sinne einer individuellen Reichweitenvergrößerung räumliche und mitunter auch zeitliche Grenzen aufgehoben, was mit einem Bedeutungsverlust bzw. einem Schwinden des Raumes einhergeht¹⁵ – so etwa im (virtual) global classroom. Dies wird auch durch die wachsende Anzahl von interkulturellen Online-Lernangeboten bzw. die fortschreitende Entwicklung zur „Global Edu-

¹² UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Hg. v. UNESCO-Kommission. Paris. Online abrufbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>, S. 9 [17.5.2018].

¹³ Arnold, P. et al. (2004): E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren, a.a.O., S. 142 ff.

¹⁴ Vgl. Übersicht zum aktuellen Forschungsstand in Arnold, P. et al. (2018): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Auflage. Bielefeld.

¹⁵ Vgl. Rosa, H. (2016): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 5. Auflage. Berlin, S. 21.



ation“, welche mit spezifischen Anforderungen verbunden sind, erkennbar. In entsprechenden Qualifizierungsangeboten für E-Tutor/innen sollte dies berücksichtigt werden. Zudem stellt sich im internationalen Kontext im Hinblick auf „Global Education“ die Herausforderung, interkulturelle Differenzen der jeweiligen nationalen Lehr- und Lerntraditionen zu bedenken.¹⁶ Die Barrieren internationaler E-Learning-Projekte basieren oftmals nicht nur auf sprachlicher, sondern auch auf pädagogischer Ebene. Unterschiede sind sowohl in zugrunde liegenden lernendenorientierten bzw. lehrerzentrierten Lernmodellen verankert als auch in der Erwartungshaltung dem kollaborativen Lernen und der sozialen Kommunikation sowie Leistungsbewertungen gegenüber.¹⁷ Gleichzeitig bieten internationale E-Learning-Projekte aber auch viele Chancen, die GCED und Global Education auf eine Weise zu bereichern, die so ohne diese Angebote nicht möglich wäre, etwa durch eine inhaltliche, kooperative und globale Vernetzung von Lernenden und Lehrenden.¹⁸

Vor diesem Hintergrund können ausgebildete E-Tutor/innen einen Beitrag zur Individualisierung und Nachhaltigkeit von Lernen und damit auch zum Lernerfolg leisten. Aus der Professionalisierungsperspektive sollten hierbei E-Tutor/innen nicht nur über Medienkompetenz und die technische Handhabung von E-Learning-Technologien und Kommunikationswerkzeugen verfügen, sondern darüber hinaus auch die verschiedenen Aspekte der Mediennutzung, -kritik und -gestaltung kennen. Denn begreift man E-Tutorenschaften als eine „[...] spezifische Form sprachlich vermittelter Inter-

aktion, in der didaktische Handlungen stets kommunikativer Art sind, geht es insbesondere um die Fähigkeit zur Kommunikation im Medium mit dem Ziel der didaktischen Gestaltung der Lernsituation“.¹⁹ Im Gegensatz zum Präsenzlehren geht es im online-basierten Lerngeschehen also vor allem um die Gestaltung von medienvermittelten Interaktionen, die darauf abzielt, Lernende zu einer selbstgesteuerten und aktiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten und anderen Lernenden anzuregen.

¹⁶ Rautenstrauch, Chr. (2004): Kommentar zum Projekt „Europäischer E-Tutor“. In: Bett, K. et al. (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschullehre, a.a.O., S. 191–196, 193.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ UNESCO (2014): Global Citizenship Education, a.a.O., S. 25.

¹⁹ Rautenstrauch, Chr. (2004): Kommentar zum Projekt „Europäischer E-Tutor“, a.a.O., S. 192.

» Zum Subjekt werden oder gemacht werden? – In den Echoräumen digitaler Bildung



Jun.-Prof. Dr. habil.
Sebastian Lerch

Juniorprofessor für
Lebenslanges Lernen,
Johannes Gutenberg-
Universität Mainz,
Arbeitsgruppe Erwachsenen-
und Weiterbildung.
selerch@uni-mainz.de



Maresa Getto (M.A.)

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin an der
Juniorprofessur für
Lebenslanges Lernen,
Johannes Gutenberg-
Universität Mainz,
Arbeitsgruppe Erwachsenen-
und Weiterbildung
m.getto@uni-mainz.de

I. Einleitung

Was meint Lernen in digitalen Räumen? Wie werden Subjekte gemacht und was macht das aus den Subjekten? Welches Echo erleben sie in digitalen Räumen? Und welche Grenzen existieren in einer scheinbar unbegrenzten virtuellen Welt für „reale“ Subjekte, die sich im Sog der Vielfalt immer rascher bewegen und in verschiedene Rollen schlüpfen können? Kann der/die Einzelne überhaupt noch als Urheber eigener Ideen gelten? Der Beitrag nimmt diese Fragen auf und diskutiert sie im Hinblick auf in digitalen Bildungsräumen sich bewegende Akteurinnen und Akteure. Zunächst wird dem Aspekt der Bildung in der digitalen Welt (Kap. 2) nachgegangen. Dies geschieht, um den Raum aufzuschließen, in dem und durch dem lernenden und handelnden Subjekte zu dem werden, was sie sind oder glauben zu werden. Im Anschluss wird der erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Frage nachgegangen, inwieweit ein Subjekt selbst im Netz wirkt, zum Netz wird und was das mit digitaler Teilhabe zu tun hat (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund wird die (Un-)Möglichkeit des Subjekts beschrieben, es selbst zu sein; stattdessen ist es stets Träger von realen und virtuellen Gruppenzugehörigkeiten, von Verflechtungen (Kap. 4). Ein Ausblick auf die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis schließt den Beitrag (Kap. 5).

II. Bildung in der digitalen Welt: Bildungstheoretische Rahmung

Bildung wird heute auch digital bestimmt¹, angeregt und vollzogen. Ähnlich wie das lebenslange Lernen eine synergetische Vernetzung aller Lebens- und Lernformen anstrebt, so ist die heutige Lebenswelt fraglos als digital gegeben.

Sie tritt digital in Erscheinung, wird als solche erlebt, wird als digitale Welt mitgestaltet und kann

als eine den lernenden Menschen umgebende Matrix beschrieben werden. Sie umgibt den Menschen und der Mensch ist Teil der digitalen Welt geworden.

Medien stellen somit eine Art Querschnittsthema für jeden Einzelnen dar: Der Mensch gestaltet diese Welt aktiv und passiv (auch durch Unterlassungen) mit, wird von ihr aber auch gestaltet. Daraus ergeben sich neue Fragen: Welche Rollen nehmen „Onliner“ ein? Handeln sie als aktive Akteurinnen und Akteure oder als Adressatinnen und Adressaten? Sind sie sich ihrer Rolle, ihrer Verantwortung, ihres Einflusses, ihrer Handlungsmöglichkeiten bewusst?

Durch die Digitalisierung sind Menschen zusehends mit einer veränderten „Welt“, der digitalen Welt, konfrontiert, in der sie Orientierung finden müssen. Digitalisierung impliziert hier die Informationsübertragung von analoger hin zu digitaler Sicherung sowie die damit einhergehende Veränderung digitaler Technologien bzw. darauf aufbauender Anwendungssysteme. Diese Anwendungssysteme sind teilweise „nur“ eine Verlagerung von der realen Welt in eine digitale. Doch diese Veränderung nimmt Einfluss auf das Individuum, die Gesellschaft und die Organisationen², alle Bereiche also, in denen Menschen fühlen, denken und handeln.

Bildung bleibt auch in diesen neuen Räumen zentrales Element der Orientierung für Denken und Handeln: Sie beschreibt den Prozess „wie Menschen Orientierung aufbauen, indem sie zu sich und zur Welt ein Verhältnis ausbalancieren“³. In diesem Verständnis einer ganzheitlichen Orientierung des Selbst umfasst Bildung weit mehr als nur das Lernen und Wiedergeben bestimmter Abläufe und Wissensinhalte. Durch die Digitalisierung verändern sich wenigstens zwei Dinge: Der Kontext wird erweitert und der Mensch kann nicht mehr als al-

¹ Mayrberger, K. (2013): Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer, C./Krömker, D. (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge. Münster. S. 96–106.

² Vgl. Ladel, S./Knopf, J./Weinberger, A. (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden, S. VII.

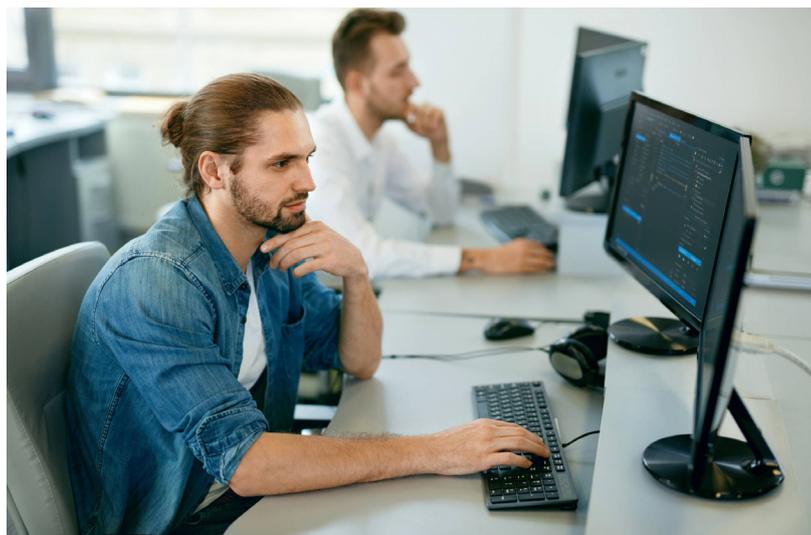
³ Marotzki, W. (2004): Wie ist Orientierung in einer mediatisierten Welt möglich? Oder: Die Fortsetzung des Projekts der Reflexivitätssteigerung in der Modernen. In: Anfang, G./Demmler, K./Palme, H.-J./Zacharias, W. (Hrsg.): „Leitziel Medienbildung. Zwischenbilanz und Perspektiven.“ München. S. 101–109.

lein verantwortlich verstanden werden. Das Subjekt ist deshalb angehalten, sich mit der veränderten Weltreferenz einer digitalen Lebenswelt und mit den Veränderungen der Konstitution seiner sozialen Wirklichkeit auseinanderzusetzen und einen reflexiven Umgang mit sich und der Gesellschaft in der es lebt, zu pflegen.

III. Im digitalen Netz wirken, bewirkt werden und teilhaben

Im Jahr 2017 nutzten 90% (62,4 Mio Menschen) der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren das Internet, davon wendeten 72% (50 Mio) das Internet täglich an⁴. Somit ist das Internet in den letzten Jahren in den Lebensmittelpunkt aller Altersgruppen gerückt und hat dort eine wichtige Stellung eingenommen⁵. Motive für die Nutzung des Internets sind Kombinationen aus der Gestaltung der sozialen Umwelt, der Aktualität und des Zeitgeistes sowie der medialen Präsenz. Das Internet wirkt sich direkt oder indirekt auf die Lebenswelt eines jeden Menschen sowie auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge aus und eröffnet damit neue Handlungsmöglichkeiten. Mit den vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten dient es der Erhaltung und Unterstützung von sozialen Beziehungen, aber es ermöglicht auch, bspw. durch Onlinebanking, einzigartige Chancen zur selbstbestimmten Alltagsgestaltung. Gleichzeitig bietet es gesellschaftliche Teilhabe und Zugang zu Informationen, die in ihrer Vielfalt das Medium Internet attraktiv für alle Altersgruppen machen⁶.

Das Internet dient zur Verbreitung und Vertiefung von Informationen und damit zur Pluralisierung der Entscheidungsgrundlage, was zugleich eine/n mündige/n Bürger/in voraussetzt, die/der mit dieser Pluralität emanzipiert umgehen kann⁷. Erst durch Medienbildung bzw. digitale Bildung bietet sich für Subjekte die Möglichkeit, nach eigenen Wünschen, Vorstellungen und Erfahrungen selbstbestimmt zu handeln und an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Der Wandel zum Web 2.0 ermöglicht und erfordert Handlung und Gestaltung in Form von Kommunikation, Unterhaltung, Datenübertragung, Information und Präsentation. Das Potenzial des Web 2.0 sind neue Beteiligungsmöglichkeiten – e-Partizipation⁸. Die Rezeption, Kommunikation und Interaktion scheinen durch Gefällt-mir-Button, Stellungnahme durch Kommentare und Likes niedrigschwellig⁹. Es ist wichtig, dass die Nutzerinnen und Nutzer dazu befähigt werden, neue Medien im Sinne ihrer Interessen kritisch-reflexiv anzuwenden¹⁰. Dennoch löst die wachsende Präsenz und Nutzung digitaler Medien bisweilen auch „utopische Erwartungen an deren demokratisierendes Potential aus.“¹¹ So führen verbesserte Zugänge zum öffentlichen Meinungsbild, die (online-)Partizipation der Bürgerinnen und Bürger in politischen Entscheidungsprozessen zu



keiner wirklichen Veränderung der Deutungsmuster und Haltungen der Bürgerinnen und Bürger, zumindest eben nicht allein aufgrund von technischen Voraussetzungen¹².

Damit werden Subjekte einerseits „entlastet“, andererseits wird auch durch Medien Subjekten die Möglichkeit gegeben, sich im eigentlichen Sinn zu bilden, sich in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft denkend und handelnd zu bewegen, sich einzumischen und sichtbar zu werden,¹³ sich und seine Lebensumwelt bewusst zu gestalten.

Gerade in digitalen Welten wird die/der Einzelne zunehmend nicht mehr als alleinige/r Akteurin und Akteur verstanden, stattdessen wird Partizipation als „permanenter Lernprozess möglichst vieler Menschen“¹⁴ begriffen; in einer offenen und hierarchielosen Struktur besteht eine zentrale Chance für die aktive politische, aber auch gesellschaftliche Beteiligung sowie für die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbiographie¹⁵. Dennoch bleiben Barrieren bestehen: So hängt die Nutzung und Beteiligung an digitalen Prozessen etwa von Alter, Bildung, technischen und finanziellen Voraussetzungen und Medienkompetenz ab¹⁶. Dennoch benötigen die Subjekte Zeit für derartige Lernprozesse und zur Entwicklung einer Beteiligungskultur¹⁷. Auf der subjektiven Ebene muss zunächst die eigene Position geklärt sein, um in den Austausch mit anderen zu treten. Auf sozialer Ebene steht die Bereitschaft, neue Beteiligungsformen zu geben, im Mittelpunkt. Hier ist die Orientierung an den Subjekten und deren Ressourcen zu beachten; zugleich muss daran erinnert werden, dass die/der Einzelne kaum noch als Urheber *eigener* Ideen, Perspektiven oder Begriffe¹⁸ verstanden werden kann, da dessen/deren Denken durch zahlreiche Netze bestimmt und beeinflusst wird. Das bedeutet für eine Medienkompetenz, dass nicht alles mehr von einzelnen Lernenden nachvollzogen werden kann (und muss), sondern das Individuum in ein bestehendes Geflecht aus Begriffen, Linien und Sprüngen eintaucht

⁴ Vgl. Koch, W./ Frees, B. (2017): ARD/ZDF Onlinestudie 2017: Kern-Ergebnisse. Verfügbar unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2017/Artikel/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2017.pdf [15.06.2018].

⁵ Vgl. Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (2012): Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München S. 9–13.

⁶ Vgl. Preßmar, F. (2017): Silver Surfer – Förderung der Medienkompetenz von Senioren. Weinheim/Basel, S. 125f.

⁷ Vgl. Kneuer, M./ Salzborn, S. (2016): Web 2.0 – Demokratie 3.0. Digitale Medien und ihrer Wirkung auf demokratische Prozesse. Wiesbaden. S. 1–12.

⁸ Vgl. Kuhn, F. (2006): Elektronische Partizipation. Digitale Möglichkeiten – Erklärungsfaktoren – Instrumente. Wiesbaden. S. 30.

⁹ Vgl. Wagner, U./ Büggen, N. (2012): Von Alibi-Veranstaltungen und „Everyday Makers“ Ansätze von Partizipation im Netz. In: Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München. S. 21–42.

¹⁰ Vgl. Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (2012): Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik, a.a.O.



¹¹ Kneuer, M./Salzborn, S. (2016): Web 2.0 – Demokratie 3.0, a.a.O. S. 1–12.

¹² Vgl. ebd. S. 3.

¹³ Vgl. Wagner, U./Büggen, N. (2012): Von Alibi-Veranstaltungen und „Everyday Makers“ Ansätze von Partizipation im Netz, a.a.O.

¹⁴ Stange, W. (2007): Was ist Partizipation? Definitionen, Systematisierungen. S. 10.

¹⁵ Vgl. Ladel, S./Knopf, J./Weinberger, A. (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden. auch zu finden bei Wimmer, J. (2012): Partizipation und Bürgermedien. In: Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München. S. 53–61.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. Wagner, U./Büggen, N. (2012): Von Alibi-Veranstaltungen und „Everyday Makers“ Ansätze von Partizipation im Netz, a.a.O.

¹⁸ Vgl. Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main.

¹⁹ Moser, H. (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachen im Medienzeitalter. Wiesbaden, S. 287.

²⁰ Vgl. Scheer, A.-W./Wachter, C. (2018): Digitale Bildungslandschaften. Arbeiten und Lernen als zwei Seiten der Medaille in modernen Wissensgesellschaften. In: Ladel, S./Knopf,

und in diesem Bewusstsein sein Denken und Handeln zu vollziehen hat.

IV. Echos im Netz?

Vor diesem Hintergrund wird die (Un-)Möglichkeit des Subjekts beschrieben, es selbst zu sein; stattdessen ist es stets Träger von realen und virtuellen Gruppenzugehörigkeiten, von Verflechtungen, zu denen das Subjekt manchmal Stellung beziehen kann, sie manchmal gar nicht bemerkt und manchmal überhaupt eher als Kollektiv denn als Singularität angesprochen wird.

In digitalen Netzen werden Räume und Informationen bereitgestellt, die Nutzerinnen und Nutzer als Resonanz und Echo benötigen und die wiederum zum Teil durch eben diese Akteurinnen und Akteure weiterwachsen, sich verändern und zu einem Geflecht werden.

Um den Vergleich mit einem „Echo“ ausreichend einzufangen, nutzt eine semantische Herleitung: Ein Echo entsteht, wenn Reflexionen einer Schallwelle so stark verzögert sind, dass man diesen Schall als separates Hörereignis wahrnehmen kann. Wenn man dieses Sinnbild nun auf unser Thema überträgt, befinden sich Bildungssubjekte in der digitalen Welt, dem Internet, auch in Echoräumen. Um sich in der digitalen Welt zu beteiligen, werden Bildungssubjekte selbst aktiv und durch die Resonanz anderer Nutzerinnen und Nutzer erzeugen sie ein Echo. Dieses Echo kann dabei selbst *aktiv* initiiert sein, indem beispielsweise in Foren bestimmte Themen vorgestellt, Positionen kommentiert oder aber auch rezeptiv wahrgenommen werden. Die unterschiedlichen Plattformen bieten Möglichkeit zum Austausch kontroverser Meinungen. Je nach Reaktion anderer Subjekte, könnte dies eine Art Anstoß sein, der *Widerhall* erzeugt, zum Beispiel in Form von Kommentaren, Likes, Blogs, etc. Doch mit *Widerhall* werden keine neuen Inhalte erzeugt. Es droht die Gefahr, in der *Bubble* „gefangen“ zu sein und sich dort zu verlieren, durch den personalisierten Algorithmus werden gewisse Wissensinhalte

und Internetseiten eher vorgeschlagen und gefiltert als andere. Ein Problem von Echoräumen besteht nämlich darin, dass ein Echo nur (bruchstückhaft) das wiederholt, was bereits gesagt wurde. Es werden keine neuen Inhalte erzeugt. Reflektiert sich ein Echo zu oft, verstummt es. Was bedeutet das nun für das Subjekt? Was lösen irritierende Informationen, Gegenstimmen und unbekannte Verhaltensweisen in Menschen aus? Und wie kann die Pädagogik darauf reagieren?

Diese Prozesse gilt es für die Erwachsenen- und Medienbildung in den Blick zu nehmen, zu organisieren, zu begleiten und zu gestalten; auf diese Weise wird es möglich, beispielsweise das Politische als Motiv von Erwachsenenbildung (u.a. Argumentieren, Demokratiefähigkeit, Partizipation) aktiv und bewusst in den Mittelpunkt von Planung, Durchführung und Auswertung der Bildungsarbeit zu stellen, was im Folgenden auch an einem Beispiel verdeutlicht wird. Dabei ist es wichtig zu bedenken, dass „die Menschen sowohl ihr Ich, wie die Welt, in der sie sich bewegen, letztlich selbst erzeugen, um sich darüber reflektierend zu verständigen“¹⁹. Bildung beruht auf Zeichensystemen, die sich sehr rasch wandeln, zu denen es ein/e Einzelne/r nicht mehr leisten kann, in kritische Distanz zu treten, sondern die als Netze aus (sichtbaren und unsichtbaren) Abhängigkeiten und Machtverhältnissen da sind, was gerade auch in digitalen Räumen teilweise eine neue Dimension erlangt.

V. Ausblick: Erwachsenenpädagogische Bildungspraxis

Erwachsenenpädagogische Bemühungen können am digital beschleunigten Wandel des Bildungsgeschehens ansetzen und dabei die politische und soziale Dimension in den Blick nehmen, wobei es freilich nicht allein um die ästhetische und spielerische Ausgestaltung (digitalen) Lebens geht, sondern um die sinnvolle und bewusste Lebensführung mit sich und Anderen, um Bildung also. Sie wird demgemäß inhaltlich noch immer oder wieder mit Begriffen wie Selbst-Bewusstsein, Selbstbestimmung und Sinnorientierung konnotiert und nimmt perspektivisch neue lebensweltliche Entwicklungen (u.a. Lernen und Arbeiten mit Videoplattformen oder andere Recherchen im Netz) auf.²⁰ Dieses Wissen um die Vernetzung und Verflechtung jedes Menschen wird für den Kontext beruflicher/betrieblicher Weiterbildung sowie der allgemeinen/kulturellen/politischen Erwachsenenbildung bedeutungsvoll, denn es verändert die Erwartung der Adressatinnen und Adressaten wie auch die Herausforderungen und Arbeitsweisen der professionell pädagogisch Handelnden. In der Bildungspraxis werden digitale Medien in unterschiedlichen Szenarien formaler Bildung eingesetzt (u.a. in Form von Learning-Management-Systemen, E-Learning, WBT, Moocs, Augmented Reality). Innerhalb der

betrieblichen Weiterbildung werden Vorteile der digitalen Gestaltung von Lernumgebungen u.a. in passgenauen, zeitlich flexiblen Lernformaten oder im Training in digitalen Räumen unter realen Bedingungen gesehen. Diese anwendungsorientierte Perspektive ist insgesamt eher auf das Know-How in betrieblichen Kontexten gerichtet. Es versteht die Inhalte somit weniger als ganzheitlicher Prozess der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Überträgt man diese Haltung auf künftige Entwicklungen und neue Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, stellt sich die Frage, ob der Mensch durch diese Form der Weiterbildung wirklich Zeit für Bildung und Kreativität erhält, oder ob durch kurze Lernprozesse lediglich das Learning by doing bzw. using im Zentrum steht²¹. Allerdings ist auch festzuhalten, dass Präsenzlehre und Lernen in digitalen Räumen für Subjekte selbst etwa in Bezug auf Handlungsformen, Lerntypen doch ähnlich erscheinen²²; ein Unterschied ist darin zu sehen, dass man im Internet selbstbestimmt und freiwillig Zugang zu bestimmten Aspekten erhalten kann.

Im Folgenden soll das an einem Praxisbeispiel aus der allgemeinen Erwachsenenbildung veranschaulicht werden:

VI. Allgemeine Erwachsenenbildung: Silver Surfer

Das Projekt „Silver Surfer“ beabsichtigt, Seniorinnen und Senioren mehr Sicherheit und Unterstützung im Umgang mit digitalen Medien zu geben. Mit der Internetseite „Silver Tipps“ werden aktuelle Themen und Fragen dieser Altersgruppe aufgegriffen und von Expertinnen und Experten verständlich und fundiert für diese Altersgruppe aufbereitet. Im Zentrum der unterschiedlichen thematischen Module steht immer die hinter bestimmten Themen verborgene Struktur. Um diese greifbarer zu machen, ist es in diesen Kursen wichtig, handlungsorientiert zu arbeiten und auf Fragen der Zielgruppe einzugehen. Durch das Sichtbarmachen von Strukturen fällt eine Orientierung in der digitalen Welt leichter. Ein Modulbaustein umfasst beispielsweise das Thema „Internetseiten“, in dem der grundsätzliche Aufbau erarbeitet wird. Dies gibt Orientierung, sodass auch bei anderen Seiten künftig schnell die Struktur erkannt wird. Gerade bei der Zielgruppe älterer Erwachsener ist es wichtig, an der Lebenswelt und den bereits bestehenden Deutungen anzuknüpfen und ein Verständnis der Technik und Abläufe zu schaffen. Dies gelingt durch das Erzeugen von Bildern und Vergleichen. Ein weiteres Thema ist die „Gegenüberstellung von Kommunikationsprozessen“. Verglichen mit den Strukturen und Regeln der realen und digitalen Welt, fällt auf, dass die Face-to-Face-Kommunikation wesentlich von der digitalen abweicht. Hinterfragt man diese scheinbar selbstverständlich gewordenen Prozesse und Handlungen der digitalen Welt, hilft es, Aspekte der Di-



gitalisierung ins Analoge zu übertragen. Methoden der Medienpädagogik können dabei die Bildung von Erwachsenen unterstützen, um Wirkung und Verantwortung des eigenen Handelns im Netz sichtbar zu machen. Kommunikation, Medienethik und Datenschutz können Aspekte sein, die in Seminaren methodisch aufgegriffen und vertieft werden. Praktische Methoden eröffnen Teilnehmenden einen Einblick in die Reichweite des digitalen Verwobenseins, verdeutlichen die Wirkung des eigenen Handelns sowie sichtbare und unsichtbare positive und negative Begleiterscheinungen.

Digitalisierung wurde im Rahmen des Beitrags zunächst vereinfacht als Übertragung der analogen Welt in eine digitale begriffen. Doch künftig werden technische Entwicklungen weitreichende Einflüsse auf den Menschen nehmen (u.a. Roboter, Cyborgs). Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Entwicklung auf das Subjekt und seine Orientierung zur Welt auswirkt. In diesen Szenarien umgibt die Digitalisierung den Menschen nun nicht mehr nur, sondern wird im wahrsten Sinne des Wortes ein Teil von ihm. Lernen und Bildung werden sich auch dadurch weiter und wieder verändern.

J./Weinberger, A. (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden. S. 81–88.

²¹ Vgl. ebd., S. 86f.

²² Vgl. Häfele, H./ Häfele-Maier, K. (2016): 101-e-Learning Seminar-Methoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarepraxis. Bonn, S. 17

» Vertrauensbildung im Netzgestrüpp



Joachim Happel

Comenius-Institut
Leitung rpi-virtuell
happel@comenius.de

Die Digitalisierung der Evangelischen Erwachsenenbildung steht nach wie vor in den Anfängen. Dabei ist längst abzusehen, dass sich Bildungsangebote weiter verändern werden: Immer weniger ist die Frage, wie das Bildungsgeschehen räumlich, zeitlich, technisch, didaktisch zu organisieren ist, vielmehr fragt sich, wie selbstorganisiertes Bildungsgeschehen künftig pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen sein wird.

Die ubiquitäre Zugänglichkeit von Informationen ermöglicht fehlendes Wissen sofort und überall zu requirieren. Informationen zu jedem Thema und zu fast jedem Problem lassen sich im Netz schnell finden und schon immer haben Menschen auf der Suche nach konkreten Problemlösungen auch in ihrem sozialen, familiären oder beruflichen Umfeld Hilfe gesucht. Was aber sind seriöse und was nur vermeintliche Fachportale und -Communities? Wer hilft den Usern, bei der kritischen Prüfung von populären Meinungen und der Beurteilung von angeblichen oder alternativen Fakten? – Gefragt sind *vertrauenswürdige Quellen*, doch diese Quellen sind ohne eine kompetente und verantwortungsbewusste Begleitung nur schwer aufzufinden und zu erschließen. Hier stehen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor einer zentralen Aufgabe: Welche Unterstützung können sie den digital Lernenden neben den Offline-Kursangeboten bieten? Kann die Erwachsenenbildung solche vertrauenswürdigen Orte im Netz selbst schaffen – ja sollte sie ihre digitale Präsenz nicht vor allem zu solchen Orten entwickeln?

In den Evangelischen Einrichtungen sind digitale Angebote bislang allenfalls Feuerstellen, die den Lernenden für einen Moment etwas Sicherheit im Dunkel der Netzwelt bieten. Allerdings gibt es in einigen Landesverbänden auch schon längst erprobte, sich verstetigende Angebote. Unter dem Label „*rpi-virtuell*“ (<https://rpi-virtuell.de>) stellt das Comenius Institut seit vielen Jahren digitale Dienste und Werkzeuge zur Verfügung und berät alle Evangelischen Bildungseinrichtungen, die soziale und informelle beziehungsweise non-formale Lernprozesse digital unterstützen wollen. Viele dieser Dienste sind kostenfrei und besonders auf evangelisches Bildungshandeln zugeschnitten. Im Bereich der

Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung konnten auf diese Weise bisher nicht nur *Lernplattformen* (in Württemberg: <http://eaew-online.de>, im Zentrum Bildung in Hessen: <https://eeb-virtuell.de>, in der Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz: <https://lernen.elag.de>), sondern auch folgende Formate entwickelt werden:

MOOCs (massive open online courses): Dieses offene Kursformat ist kostenlos und frei zugänglich, für jeden und ohne jede Verpflichtung. Auch alle Materialien und Inhalte sind frei zugänglich. Zwei Beispiele:

- „*DorfMooC*“ hilft Teilnehmenden sich digital zu organisieren, um vor Ort das Dorfleben zu gestalten. <https://unser-dorf-mooc.de> (siehe in dieser Ausgabe S. 28–32)
- „*bildung.netz.politik*“ motiviert durch mediale Impulse, sich im Netz an politischer Kommunikation zu beteiligen. <https://bildung-netz-politik.de>

Anleitungen und Impulse zum Selbststudium:

- *Digitale Elternbildung* bietet kleine Selbstlernmodule (mit Filmen, Texten und Literaturtipps), die Familienhelfern und interessierten Eltern helfen, Kinder entwicklungsgerecht zu fördern. <https://digitale-elternbildung.de> (siehe in dieser Ausgabe S. 8–10)
- Das Online-Magazin „*Medienkult*“ wurde als Projekt 2014 bis 2015 entwickelt. Informationen, Anleitungen und Tipps unterstützten insbesondere Einsteiger, sich in der neuen Medienkultur zu orientieren und zu partizipieren. <https://medienkult.org>

Sicherlich sind zur Begleitung des digitalen Lernens in der Erwachsenenbildung künftig noch offenere Formate zu entwickeln – Formate, durch die Fachkräfte oder die Lernenden selbst unkompliziert, unverbindlich aber zuverlässig Ansprechpartner und Netzwerke finden, die Orientierung bieten. Im schulisch-religionspädagogischen Bereich wird dazu zum Beispiel der Twitter Hashtag #*relichat* genutzt. Hier schreiben Religionslehrer/innen zu unterrichtsrelevanten Themen kurze Beiträge (max 320 Zeichen sind erlaubt), die helfen, eigene Positionen und Ideen auf den Punkt zu bringen. Durch das Feedback der Peergroup werden Denk- und Handlungsimpulse überprüft und nutzbar gemacht (<https://www.relichat.org>)

STANDPUNKT

» Digitale Familienbildung: konzeptionelle Dynamik ohne Praxis?

„Wir befinden uns im Jahr 2018 n. Chr. Ganz Deutschland ist von der Digitalisierung erfasst. Ganz Deutschland? Nein! Ein von Pädagogen bevölkerter Lebensraum, den man Bildungswesen nennt, hört nicht auf, dem digitalen Eindringling Widerstand zu leisten.“

Ob und inwiefern das Bildungswesen und seine Beschäftigten tatsächlich aktiv Widerstand gegen die Digitalisierung leisten, kann und soll in diesem Beitrag nicht erörtert werden. Dass die Digitalisierung im Bildungswesen im Allgemeinen und im Sektor der Familienbildung im Speziellen allerdings noch nicht weit fortgeschritten ist, steht für den Autor dagegen außer Frage. Aus Sicht der Praxis besteht auf den vier Handlungsfeldern „pädagogische Grundhaltung und inhaltliche Konzepte“, „technische Umsetzung und Organisation“, „Qualifizierung“ und „Finanzierung“ noch Änderungs- und Entwicklungsbedarf.

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW starteten unterstützt durch das Familienministerium NRW im Jahr 2015 das Innovationsprojekt „Familienbildung 2.0“ mit dem Ziel, Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, um Eltern bei der Bewältigung des digitalen Wandels in ihrem familiären Umfeld zu unterstützen. In fünf Arbeitsgruppen werden aktuell in den Bereichen „Medienpädagogische Konzepte“, „Methodische Einbindung digitaler Medien und Blended Learning in Lernsituationen“, „Online Marketing“, „Medienpädagogik“, „Spiele“ Angebote, Empfehlungen und Handreichungen erarbeitet. Diese inhaltliche Bandbreite verdeutlicht sowohl den umfassenden Ansatz des Innovationsprojekts als auch den Umfang und die Auswirkungen und/oder Möglichkeiten des digitalen Wandels in der Familienbildung.

Doch wie weit ist „die“ Familienbildung in ihrem digitalen Wandel vorgeschritten? Grundsätzlich ist die Digitalisierung in der Familienbildung (noch) nicht weit vorangekommen, wie auch die (Aus-)Wirkungen und Möglichkeiten einer Digitalisierung in der Familienbildung nur schwer abzuschätzen sind. So wurden im Kontext des Projekts vielfältige Diskussionen angestoßen, die die Rolle und den Auftrag der Familienbildung reflektieren: Bildet die Familienbildung einen Rückzugsort für Familienmitglieder, in dem bewusst keine digitalen Medien eingesetzt werden und mobile Geräte ausgeschlossen sind? Oder sollte die Familienbildung den Umgang mit den digitalen Medien als inhalt-

liches Angebot (mit-) aufnehmen und behandeln – sei es als eigenes Kursformat oder eingebunden in bestehende Kurskonzepte der Familienbildung? Welche digitalen und online-gestützten Bildungsangebote für Familien gibt es, und wie können Familienbildungsstätten diese in ihre Programme miteinbinden? Die Programme der Familienbildungsstätten zeigen, dass noch keine einhellige Antwort gefunden wurde, sondern die klassischen Kursangebote und Themen das Angebot bestimmen und auch mehrheitlich von den Familien nachgefragt werden.

Voraussetzung zur Entwicklung neuer bzw. bestehender Kursangebote sind entsprechend qualifizierte Mitarbeitende. So nahmen Fachbereichsleitende, Pädagogische Mitarbeitende und Honorarkräfte an verschiedenen Seminaren und Workshops im Kontext der Medienpädagogik und medienpädagogischen Gestaltung teil. Während die wissenschaftliche Analyse zur Wirkung des digitalen Wandels im familiären Leben sehr erkenntnisreich ist, verbleiben die praktische Empfehlung und Umsetzung noch im Allgemeinen.

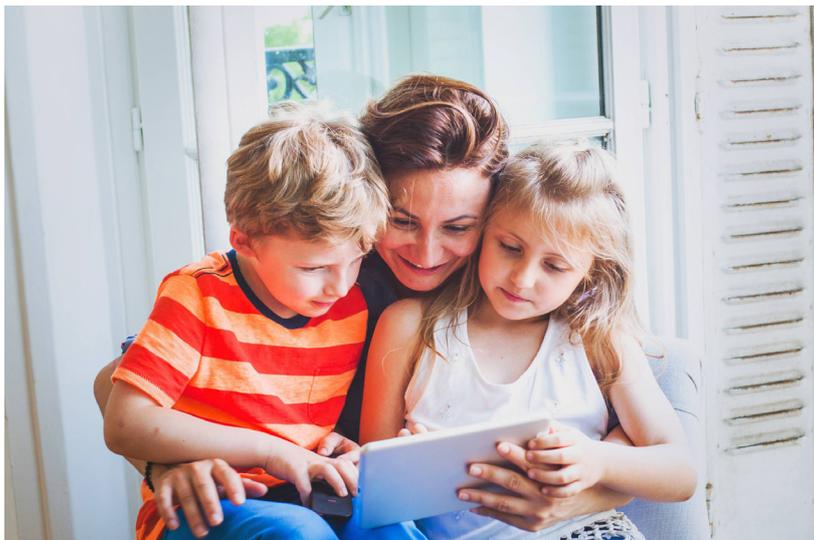
Erweiterte Konzepte zur methodisch-didaktischen Einbindung digitaler Medien in die Familienbildung liegen (noch) nicht vor – konkrete Ansätze und Ideen müssen selber entwickelt werden. Zwar liegen Konzepte und Erfahrungen für andere Bildungsbereiche, wie bspw. den Lernsoftwares für die Schulzeit oder Webinare in der Erwachsenenbildung, vor, allerdings lassen diese sich nur begrenzt auf die Bildungsangebote in der Familienbildung übertragen.

Konzepte und technische Lösungen, wie die Angebote der Familienbildung mittels Blended Learning ergänzt werden können, liegen nicht vor. Digitale oder online-gestützte Familienbildungsangebote liegen ebenfalls nicht vor oder sind noch unbekannt. Digitales Unterrichtsmaterial für die Familienbildung, das über Internetvideos und Internetseiten bspw. zur Elternberatung oder Elternchats hinausgeht, fehlt. Die Entwicklung solcher Angebote überschreitet allerdings bei weitem die personel-



Dr. Marcel Fischell

Leitung und
Geschäftsführung
Evangelisches Bildungswerk
im Kirchenkreis Duisburg
m.fischell@ebw-duisburg.
de



len und finanziellen Möglichkeiten der Familienbildungsstätten, so dass diese auf bestehende Angebote zurückgreifen müssen bzw. darauf angewiesen sind, dass diese zentral entwickelt, angeboten und betrieben werden. Pädagogische Konzepte, wie bspw. medienpädagogische Inhalte in informelle Kursangebote wie dem „Offener Elterntreff“ eingebaut werden können, liegen nicht vor. In der Familienbildung nahm bislang der Aspekt des Erfahrungslernens eine große Rolle ein, bei dem der persönliche Austausch mit anderen Kursteilnehmenden und den Kursleitenden von großer Bedeutung ist. Wie dieser Aspekt auf digitale Angebote übertragen werden kann und/oder inwiefern dieses Erfahrungslernen durch die Digitalisierung von Bildungsangeboten verändert wird, ist in der Praxis noch offen. So muss konstatiert werden, dass es nicht an Erkenntnisgewinn bzgl. einer Digitalisierung des Familienlebens und seiner Mitglieder mangelt, sondern praktische Umsetzungshilfen, konkrete Bildungskonzepte und nachahmenswerte Praxisbeispiele benötigt werden.

Die Finanzierung über das Weiterbildungsgesetz NRW sieht eine dezidierte Nachweisführung der angebotenen Unterrichtsstunden in Seminarform vor. Die Digitalisierung des Bildungsangebots ermöglicht eine Flexibilisierung des Nutzer- und Bildungsverhalten, das mit den Vorgaben zu den Nachweispflichten des Weiterbildungsgesetzes nicht vereinbar ist.

Die Digitalisierung von Bildungsangeboten führt zu einer Entgrenzung von Lernort und Lernzeit.

Dies hat nicht nur Auswirkungen auf das Seminarangebot und seine Teilnehmer bzw. Nutzer, sondern letztendlich verändern sich auch Qualifikationen und Berufsalltag der pädagogischen Mitarbeitenden, von denen dann vermehrt Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem IT-Bereich gefordert wer-

den. Ein online-gestütztes Bildungsangebot ist überall und permanent verfügbar und lässt sich nicht in Teilnehmerlisten und Unterrichtsstunden erfassen und dokumentieren. Dieses liegt somit konträr zu dem bisherigen Förder- und Finanzierungssystem der Familien- und Weiterbildung nach dem Weiterbildungsgesetz NRW. Eine Öffnung und Flexibilisierung des bestehenden Regelwerkes ist erforderlich, um die Digitalisierung der Familienbildung zu fördern.

Insgesamt zeigt sich, dass die Digitalisierung in allen Facetten unseres Lebens nicht nur weit voranschritten ist, sondern auch weiter voranschreiten, wenn nicht gar sich weiter beschleunigen wird. Die Entgrenzung von Lernort und Lernzeit wirkt als Paradigmenwechsel in der Familienbildung. Neben die traditionelle Seminarform wird sich ein digitales Bildungsangebot etablieren.

Im Kontext der Digitalisierung werden sowohl technische und didaktische Möglichkeiten entstehen, klassische Seminare weiterzuentwickeln. Es werden aber auch digitale Bildungsangebote entstehen, die sich neben der klassischen Bildungsform etablieren und diese ergänzen oder in Teilen verdrängen werden.

Will Familienbildung weiterhin ihrem Auftrag, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu existentiellen Fragen von Familien zu entwickeln, nachkommen, müssen zum einen die digitalen Veränderungen im gesellschaftlichen Leben, in der Arbeitswelt und in der Familie thematisiert werden und zum anderen die Form der Angebote, die Zugänge zu den Teilnehmenden und die Institution als Familienbildungsstätte selbst vor dem Hintergrund eines digitalen Wandels weiterentwickelt werden. Die Digitalisierung wird die Bildungskonzepte der Familienbildung dynamisieren – die Akteure der Familienbildung sind aufgefordert, diese Dynamik aufzugreifen und mitzugestalten, um durch die Entgrenzung des Lernens nicht selbst ausgegrenzt zu werden.

EVANGELISCHE BILDUNGSLANDSCHAFT

»» Das Netzwerk „Online Lernen“ der Pädagogisch-Theologischen Institute der Gliedkirchen

Zeitgemäße Bildung berücksichtigt den digitalen Wandel und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Entwicklungen. Darüber, dass dieser Wandel epochale Veränderungen für die Kommunikation und Bildung mit sich bringt, sind sich die religionspädagogischen Institute in der Evangelischen Kirche einig. Jedoch gibt es bislang wenig konkrete Strategien oder Handlungsempfehlungen, wie sich die Angebote und Strukturen von Bildungseinrichtungen verändern müssen, damit sie den Herausforderungen einer digitalen Gesellschaft und dem evangelischen Bildungsauftrag gerecht werden können.

Deshalb wurde vor drei Jahren vom Comenius-Institut in Münster eine Projektgruppe von Medienexperten aus den religionspädagogischen Zentren der EKD berufen, um miteinander zu überlegen, welche Voraussetzungen und Kompetenzen von den Bildungseinrichtungen erworben werden müssen, um die digitalen Optionen für die religionspädagogische Bildungsarbeit zu erschließen und fruchtbar zu machen. Von Anfang an war ich Teilnehmer, später auch Sprecher der Gruppe. Schon bei den ersten Treffen zeigte sich, dass wir stark divergierende Voraussetzungen und Haltungen zur Digitalisierung sowohl innerhalb der einzelnen Bildungseinrichtungen als auch der Bildungseinrichtungen untereinander haben. Während die einen bereits vollständige E-Learning-Kurse im Fortbildungsangebot haben, läuft bei vielen Einrichtungen noch der klassische Tagungsbetrieb, bei dem neue Lern- und Kommunikationstechnologien selten oder gar nicht verwendet werden. Dies führen viele Experten zum einen auf mangelnde eigene Erfahrungen mit digitalen Bildungsangeboten, zum anderen auf wenig ausgebildete Medienkompetenzen bei den Studienleitenden zurück. Während bei den meisten das Verfassen von E-Mails und Word-Dokumenten inzwischen nicht mehr an das Sekretariat delegiert wird, bleibt die Veröffentlichung von selbst entwickelten Bildungsmedien auf eigenen Webseiten, der Diskurs in sozialen Netzwerken oder in religionspädagogischen Fachportalen die Ausnahme.

Untersucht wurde nicht nur das bisherige Prozedere, sondern vor allem auch, welche medienpraktischen Kompetenzen bei Auszubildenden, Unterrichtenden und Fortbildenden notwendig sind, um an dem digitalen Wandel anknüpfen, aktiv teilhaben und gestaltend mitwirken zu können. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden der Lei-

terkonferenz der religionspädagogischen Einrichtungen vorgelegt. Der daraus resultierende Auftrag, eine interne Fortbildung für Studienleitende an den religionspädagogischen Einrichtungen durchzuführen, war die nächste große Herausforderung für unsere Projektgruppe.



Joachim Happel

Comenius-Institut
Leitung rpi-virtuell
happel@comenius.de

Am Anfang stand die Entwicklung einer institutsübergreifenden Online-Fortbildung

Spannend an dieser Aufgabe war, dass wir mit einem geringen Zeitbudget eine Fortbildung konzipieren mussten, wobei wir selbst an verschiedenen Orten deutschlandweit verteilt arbeiten. Als Mitarbeitende unterschiedlich aufgestellter Institute mit verschiedenen Kompetenzen, Fachwissen und Zeitressourcen sollten wir ein umfangreiches gemeinsames Bildungsvorhaben erarbeiten. Die dazu benötigten Konzeptions- und Planungstreffen (mehr als zehn) fanden deshalb mit einer Ausnahme ausschließlich online, d. h. via Videokonferenz statt. Ergebnisse wurden in gemeinsam editierbaren Dokumenten in der Cloud festgehalten. In einem virtuellen Gruppenraum konnten wir die verschiedenen Aktivitäten der Mitwirkenden verfolgen und gegenseitig kommentieren. Wir luden uns gegenseitig ein, neue Lerntechnologien miteinander zu testen und weiterzuempfehlen. Einige schrieben in persönlichen Blogs ihre Erfahrungen und Beobachtungen auf.

Standen anfangs vor allem technische Hürden und Missgeschicke im Vordergrund, wurden im fortschreitenden Prozess die verschiedenen Kommunikationsinstrumente mit ihren zunehmend bekannten Tücken alltägliche Selbstverständlichkeit. Online miteinander zu reden, Kollegen den Bildschirminhalt des eigenen Rechners zu zeigen, einen Text gemeinsam zu formulieren und zu bearbeiten wurde genauso natürlich wie sich über das Wetter zu unterhalten oder mit der Webcam den Kollegen einen Blick auf den Sonnenuntergang zu gewähren. War man anfangs abhängig von einzelnen gewieften



„Technik-Nerds“, waren im Laufe der Zeit alle Teilnehmer der Projektgruppe im Stande, die notwendigen technischen Voraussetzungen für gemeinsames Arbeiten und Lernen zu beherrschen. Man begegnete sich zunehmend auf Augenhöhe in einer sehr persönlichen Atmosphäre und lernte, sich das Know-how der anderen zu eigen zu machen.

Unser eigener Arbeitsprozess machte uns bewusst, dass gerade in der Vernetzung und dem Zusammenführen der regional und lokal verstreuten Ressourcen und Kompetenzen ein Schlüssel für zeitgemäße Bildung liegen könnte. Im digitalen Zeitalter ist der Mensch nicht mehr nur ein isoliertes, nur für sich selbst lernendes Individuum, sondern Teil eines komplexen Netzwerks, das in seinen Lernprozessen jederzeit auf die Kompetenzen und das Wissen aller Beteiligten zugreifen kann.

Diese Schlüsselerfahrung wollten wir gerne den Mitarbeitenden der Institute in einem sinnvollen, d. h. an ihrem Institutsalltag orientierten Lernarrangement weitergeben. Medienkompetenz für Fort- und Erwachsenenbildner, so unser Gedanke, könnte vielleicht in einem digitalen Erfahrungsraum wachsen, in dem wir die Teilnehmenden in Teams online miteinander gemeinsame digitale Bildungsangebote für ihren eigenen Arbeitsschwerpunkt produzieren lassen.

Digitale Werkzeuge verändern Entwicklung und Praxis von Bildungsangeboten

Das Design sah deshalb zwei Phasen vor: In der ersten Phase erhalten die Teilnehmenden einen Überblick über grundlegende Kommunikations- und Autorenwerkzeuge, mit deren Hilfe im Web oder auf Mobilgeräten sowohl einfache als auch hochwertige Bildungsangebote erstellt und publiziert werden können. Je nach Interesse kann die Verwendung der Werkzeuge in einzelnen Lern-Modulen Schritt für Schritt erlernt werden.

In der zweiten Phase (Projektphase) sollen die neu kennengelernten Technologien in der eigenen

Fortbildungspraxis zur Anwendung kommen. Ziel ist die Erschließung digitaler Möglichkeiten für die eigene Aus-, Fort- und Weiterbildungsarbeit.

In Phase 1 lernen die Teilnehmenden zudem kollaborative Arbeits- und Konferenztechniken kennen. Diese Techniken sind inzwischen so leistungsfähig, dass die Teilnahme an Meetings selbst sehr großer Arbeits- und Konferenzgruppen vom heimischen Arbeitsplatz aus möglich ist. Im Plenum können beispielsweise über hundert Personen diskutieren und jederzeit in Kleingruppen aufgeteilt werden.

Mögliche Anwendungsfälle werden auf der Metaebene miteinander überlegt: Wie lassen sich Tagungsangebote durch digitale Angebote im Vorfeld, begleitend und im Nachgang zu einer Präsenzveranstaltung (Fachtag, Kongress etc.) erweitern? Wie lässt sich Fortbildungsarbeit mit digitalen Bildungsmedien (Videovorträgen, Podcasts, interaktive Lernmedien, virtuelle Lernwege und geobasierte Informationen) anreichern? Für welche Bildungsmaßnahmen eignen sich diese Technologien? Wo können sie klassische Tagungen und regionale Treffen ablösen?

Zu Beginn der zweiten Phase bilden die Teilnehmenden kleinere Gruppen, in denen sie über einen Zeitraum von sechs Wochen miteinander ein selbstgewähltes Bildungsprojekt konzipieren und technisch umsetzen. Jede Lerngruppe wird in dieser Phase von Fachkräften betreut.

Zu Beginn der Fortbildung hatten manche Teilnehmende deutliche Skepsis geäußert, ob es sinnvoll und lohnend ist, digitale Technologien in der Fortbildung einzusetzen. Am Ende jedoch zeigten sich viele überrascht von den vielfältigen neuen Möglichkeiten und waren beeindruckt von den Ergebnissen aus der Projektphase. Dort entstanden unter anderem ein Smartphone-Projekt zum Thema „Freundschaft und Sexualität“ für Fortbildner/innen im Haupt- und Realschulbereich, interaktive Lernmodule, die Referendar/innen dabei helfen, Glaubensaussagen in eigene Sprache zu fassen, bis hin zu einer Austauschplattform für inklusiven Religionsunterricht in Förderschulen.

Digital vernetztes Lernen ist nachhaltig. Ein Teilnehmer formulierte es so: „Nach dem, was wir hier gemeinsam entwickelt haben, möchte und kann ich nicht mehr in meinem Institut allein vor mich hinstecheln.“

PROFESSIONALISIERUNG

» Kollaboratives Lernen im Netz – Chancen und Grenzen von Lernumgebungen zur Professionalisierung von Lehrhandeln am Beispiel von wb-web



Sabine Schöb

Universität Tübingen
Abteilung
Erwachsenenbildung/
Weiterbildung
sabine.schoeb@uni-
tuebingen.de



Carmen Biel

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
biel@die-bonn.de

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist aufgrund ihrer lebenslaufbezogenen Anlage in der heutigen Transformationsgesellschaft in hohem Maße gefragt, Konzepte und Formen zu entwickeln, die eine stetige Weiterentwicklung der relevanten Wissensgrundlagen in Form eines Lernens „just-in-time“ ermöglichen.¹ Dieser Bedarf stellt sich einerseits für das Lernen Erwachsener allgemein, andererseits benötigt auch die an fachlichen Hintergründen heterogene und durch hohe Fragilität der sozialen Lage geprägte Berufsgruppe der Lernangebote ermöglichenden Erwachsenenbildnerinnen und -bildner² flexibel abrufbares, orientierendes Wissen als Grundlage situationsangemessenen und professionellen Handelns.³

Digitale Medien garantieren den orts- und zeitunabhängigen Zugriff auf Wissensgrundlagen, die für die Bildungspraxis sowie die tägliche Arbeit Voraussetzung sind. Zugleich wird die Entgrenzung und Beschleunigung des Lernens durch die Digitalisierung weiter vorangetrieben.⁴ Somit stellt sich die Frage einer angemessenen Didaktik digitaler Lernangebote. Anhaltspunkte zur Gestaltung individualisierter und handlungsnaher Lerngelegenheiten können den Ansätzen des adaptiven⁵ und situierten⁶ Lernens entnommen werden. Digitale Medien bieten die Möglichkeit, Räume für kollaboratives Lernen über Einrichtungsgrenzen hinweg zu schaffen.

Während das Potenzial digitaler Medien für die Unterstützung entgrenzter Lernprozesse viel diskutiert wird, ist wenig über die zielgruppengerechte und lernwirksame Gestaltung von kollaborativen Lernumgebungen bekannt.⁷ Hier setzt das Projekt „EULE – Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Lehrende der Erwachsenenbildung“ an. Es zielt in einer grundlagenbasierten und anwendungsorientierten Strategie⁸ auf den Ausbau des Portals wb-web.de, um ein bedarfsgerech-

tes Lernangebot, das die Voraussetzungen und Interessen der Nutzenden berücksichtigt und ihnen Lernangebote zum Umgang mit konkreten Handlungsanforderungen bietet, zu ermöglichen. Ob die Lernumgebung Akzeptanz findet und zum Aufbau handlungsleitenden Wissens beitragen kann, wird anhand der begleitenden Forschung untersucht.

Ausrichtung am Bedarf der Lehrenden

Um das Lernangebot auf wb-web passgenau für die Zielgruppe zu entwickeln, richtete sich die inhaltliche Konzeption an den Befunden zweier Bedarfsanalysen (2014 mit 969 und 2015 mit 895 teilnehmenden Lehrenden) aus, anhand derer relevante Komponenten der Gestaltung eines digitalen (kollaborativen) Lernbereichs erfragt wurden. So wünschen sich die befragten Lehrenden eine zentrale Anlaufstelle, an der handlungsrelevante Inhalte in Form von frei veränderbaren Open Educational Resources zur direkten Nachnutzung verfügbar sind (Mittelwert (M)=3,43; Standardabweichung (SD)=0,771). Weiter stehen didaktisch-methodische Handlungshilfen zur konkreten Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lernprozessen hoch im Kurs (M=3,23; SD=0,825). Fallbeispiele zur praktischen Durchführung von Weiterbildungen (M=3,18; SD=0,839) und Erfahrungsberichte anderer Lehrender zum möglichen Umgang mit alltäglichen Szenarien (M=3,18; SD=0,802) stellen relevante Inhalte dar, um alleine sowie im kollegialen Austausch Lehrhandeln reflektieren zu können (vgl. Abb. 1).

Frägt man die Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung nach ihrer bisherigen Nutzung sozialer Netzwerke zum Austausch mit Kollegen oder Experten, zeigt sich eine sehr geringe Ver-
trautheit. Bislang werden *über Netzwerke* lediglich

¹ Schäffter, O. (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39–68; Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 122–137.

² Martin, A./Lencer, S./Schrader, J./Koscheck, S./Ohly, H./Dobischat, R. et al. (Hrsg.) (2016): Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld.

³ Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld; Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75.

⁴ Nolda, S. (2004): Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen. Bielefeld.

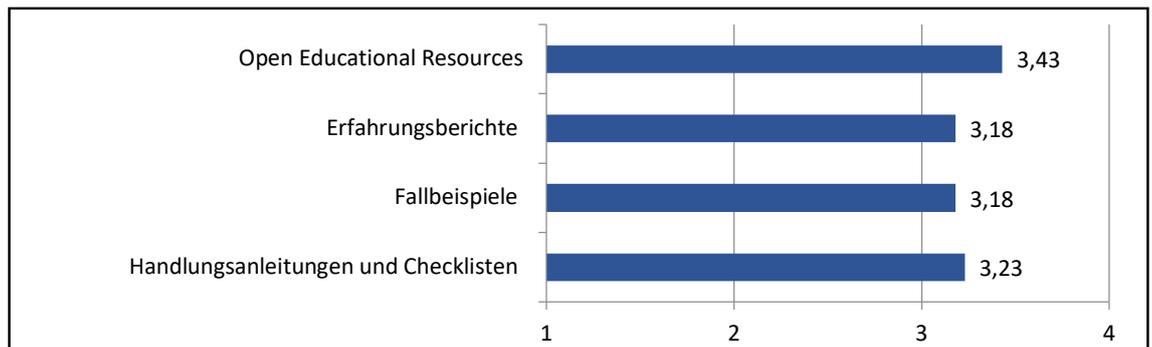


Abb. 1: Gewünschte Inhalte innerhalb des Lernbereichs (Mittelwertangaben)

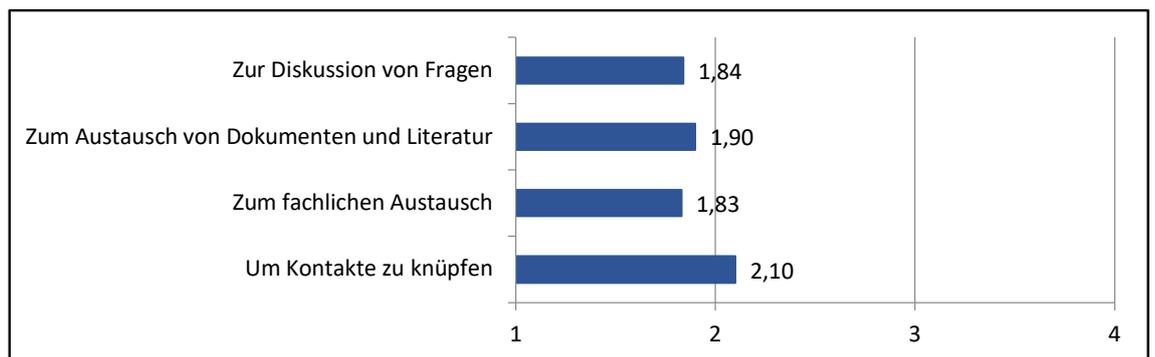


Abb. 2: Nutzung sozialer Netzwerke (Mittelwertangaben)

soziale Kontakte geknüpft und gepflegt ($M=2,10$; $SD=1,026$). Ein fachlicher Austausch in Communities ($M=1,83$; $SD=0,923$) bzw. eine gemeinsame Diskussion von Fragen ($M=1,84$; $SD=0,892$) oder ein Austausch von Dokumenten und Literatur ($M=1,90$; $SD=0,940$) finden kaum statt (vgl. Abb. 2).

Gleichzeitig zeigen die Befragungsergebnisse jedoch ein hohes Interesse der Lehrenden am Aufbau einer Online-Community. Es besteht ein Bedarf an Tools zur kollegialen Vernetzung ($M=3,02$,

$SD=0,806$) sowie zum Austausch mit Experten ($M=3,19$; $SD=0,780$). Dabei interessieren die Befragten vor allem Erfahrungen und Tipps ($M=3,45$; $SD=0,671$), aber auch an gemeinsamen Lernprozessen zeigen sie ein reges Interesse ($M=3,29$; $SD=0,945$). Wie die offenen Angaben zeigen, sollte der Austausch selbst möglichst wenig Zeit- und Koordinationsaufwand mit sich bringen und eher asynchron erfolgen (vgl. Abb. 3).

⁵ Kerres, M. (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote (4. Auflage). München.

⁶ Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York.

⁷ Kirschner, F./Paas, F./Kirschner, P. A. (2009): A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. In: Educational Psychology Review 21, S. 31–42.

⁸ Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34(2), S. 67–76.

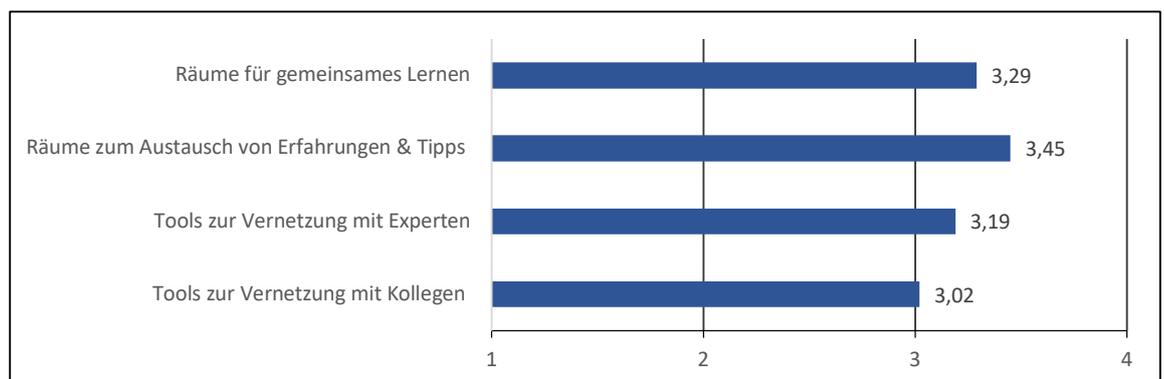


Abb. 3: Interesse an der Ausbildung einer Community (Mittelwertangaben)

Konzeption des (kollaborativen) Lernangebots

Um die für professionelles Lehrhandeln notwendigen Kompetenzen zu fördern und an vorhandene Ressourcen und praktische Bedarfe der Lehrenden anzuknüpfen, wurden folgende Entwicklungsanforderungen der mediendidaktischen Konzeption der digitalen Umgebung zugrunde gelegt. Sie sollte

1. den Erwerb prozeduralen pädagogisch-psychologischen Wissens fördern, das wichtig ist für die mikrodidaktischen Kernaufgaben der Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen;⁹
2. differenzierte Erschließungsmöglichkeiten in Abhängigkeit der Voraussetzungen und Interessen der Lehrenden bieten, die einzelne Angebote nach eigenem Ermessen wahrnehmen können¹⁰ sowie
3. eine an alltäglichen Situationen und pädagogischen Fragen orientierte Ausrichtung des Angebots aufweisen und einen Transfer des Gelernten in praktisches Handeln befördern.¹¹

In der Ausgestaltung des Angebots wurden kurze Lerneinheiten, die Inhalte, Aufgaben und Assessments von unterschiedlicher medialer Aufbereitung und Schwierigkeit umfassen, entwickelt. Diese wurden wiederum zu Lernpfaden arrangiert, die eine idealtypische Sequenz zum Erwerb von Wissen und Können zu einzelnen Handlungsanforderungen bzw. Kompetenzfacetten darstellen.¹²

Das didaktische Design der Lernangebote orientiert sich am situierten Ansatz des problembasierenden Lernens.¹³ Es werden „echte“ Probleme in ihrer realen Komplexität als Lerngegenstände eingesetzt, die von den Lernenden eigenständig oder in Lerngemeinschaften geschlossener Online-Communities selbstverwaltet bearbeitet werden.¹⁴

Zwischenfazit zur Akzeptanz und weitere Schritte

Bis dato wurde das Angebot mit 156 Lehrenden in unterschiedlichen Lernformaten pilotiert. Mit Blick auf die subjektive Bewertung des Formats der Lerngemeinschaften (26 Dreiergruppen) im Vergleich zum Einzelstudium (78 Personen) schnitt das kollaborative Format in der Akzeptanz ($t=9,143$, $p<0,01$) und Lernerfolgseinschätzung ($t=8,976$; $p<0,01$) jeweils signifikant besser ab. Für die Lehrenden ließ sich der kollegiale Austausch in den Communities überwiegend gut organisieren ($M=3,10$; $SD=,766$) und die Zeitinvestition für das gemeinsame Lernen stand in einem positiven Verhältnis zum Nutzen ($M=3,42$; $SD=,578$). Weiter trug das Lernformat dazu bei, dass die Lehrenden sowohl ihr Wissen in hohem Maße erweitern ($M=3,34$; $SD=,603$) als auch ihr Handeln auf Basis des Gelernten reflektieren konnten ($M=3,42$; $SD=,528$). Die Befragten schätzten die Lerngemeinschaften als eine hohe Be-



reicherung ihrer Weiterbildungsmöglichkeiten ein ($M=3,51$; $SD=,718$) und würden ihren Kolleginnen und Kollegen eine Beteiligung an solchen Communities empfehlen ($M=3,42$; $SD=,633$).

Die bisher vorliegenden ermunternden Befunde gilt es auf andere Erprobungen auszuweiten, um höhere Fallzahlen zu erreichen sowie die Entwicklung des Angebots kontinuierlich bezüglich des praktischen Nutzens und dessen Beitrag zur Kompetenzentwicklung weiter zu hinterfragen. Weiter erscheint für eine breite und nachhaltige Nutzung der Lernumgebung eine enge Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern als Multiplikatoren des Angebots zielführend. So kann die Lernumgebung mit ihrem auf die Professionalisierung von Lehrenden angelegten Angebot einen Beitrag zur Förderung der Qualität der Weiterbildungspraxis leisten. Und ferner bietet der Lernbereich Strukturen für eine weiterführende Forschung zum Lernverhalten lehrender Erwachsener im Umgang mit digitalen Medien.

⁹ Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 469–520.

¹⁰ Kerres, M. (2013): Mediendidaktik, a.a.O.

¹¹ Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning, a.a.O.

¹² Kerres, M. (2013): Mediendidaktik, a.a.O.

¹³ Boud, D./Feletti, G. I. (Hrsg.) (1997): The challenge of problem-based learning (2. Aufl.). London.

¹⁴ Wenger, E. (2001): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (2. Aufl.). Cambridge.

» Ev. Erwachsenenbildung „neu vermessen“: Präsentation des ersten Bildungsberichts zu evangelischem Bildungshandeln mit Erwachsenen in Hannover



Dr. Nicola Bücker

Comenius-Institut
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
Empirische
Bildungsforschung
buecker@comenius.de

Wie kann man ev. Erwachsenenbildung „vermessen“ – und was kommt dabei heraus? Diese Fragen wurden auf einem Fachtag am 2. Mai 2018 im Kirchenamt der EKD in Hannover diskutiert, bei dem die zentralen Ergebnisse des ersten Bildungsberichts zu „evangelischem Bil-

dungshandeln mit Erwachsenen“ vorgestellt wurden. Eingeladen hatten das Comenius-Institut als federführendes Institut der Berichterstellung und des Gesamtprojekts *Ev. Bildungsberichterstattung* sowie dessen Kooperationspartner, die DEAE und das EKD-Kirchenamt. Gekommen waren knapp 50 Fachleute aus Landeskirchen, Bildungswerken und Hochschulen, die sich zunächst im Plenum und anschließend in Arbeitsgruppen über die gewonnenen Erkenntnisse austauschten. Diese wurden in einer einführenden Präsentation von den Berichtsautor/innen Andreas Seiverth und Dr. Nicola Bücker vorgestellt.

Makro-Perspektiven: das Profil der DEAE im Gesamtverbund

Zunächst wurden die Ergebnisse einer Sonderauswertung der DEAE- und Verbundstatistik präsentiert, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung vorgenommen wurde. Neben einigen Gemeinsamkeiten von DEAE und Gesamtverbund z. B. hinsichtlich der Einnahmen- und Ausgabestrukturen der Einrichtungen zeigten sich insbesondere mit Blick auf das Personal auch deutliche Unterschiede. Zwar ist im Untersuchungszeitraum von 2007 bis 2015 verbandsübergreifend ein Rückgang an hauptamtlich Beschäftigten festzustellen, der aber bei der DEAE mit 20 % wesentlich höher lag als beim Gesamtverbund mit 3 %. Und auch der gleichzeitige Anstieg bei den nebenberuflich Tätigen fiel bei der DEAE mit über 60 % deutlich höher aus als beim Gesamtverbund (11 %). Dabei ist die starke Zunahme bei der DEAE vor allem auf eine vermehrte Beschäftigung von Honorarkräften zurückzuführen, während die Zahl der ehrenamtlichen Mitarbeitenden zwischen 2007 und 2015 um gut 20 % abnahm. Darüber hinaus deuten die

Ergebnisse auch auf inhaltliche Unterschiede zwischen DEAE und Gesamtverbund hin. So weist die DEAE ein spezifisches thematisches Angebotsprofil auf, das stark durch die Bereiche „Religion/Ethik“ und „Familie/Gender/Generationen“ geprägt wird. Im Gesamtverbund sind hingegen viele Veranstaltungen im Gesundheits- und Sprachbereich sowie zu politisch-gesellschaftlichen Themen zu finden.

Die statistischen Auswertungen zeigen allerdings auch, dass pauschale Aussagen in Bezug auf die DEAE problematisch sind. Zwar stehen differenzierte Analysen nach Ost- und Westdeutschland vor der Schwierigkeit, dass zu vielen Aspekten nur relativ wenige Angaben von ostdeutschen Einrichtungen vorliegen. Als erstes Ergebnis kann dennoch festgehalten werden, dass strukturelle Unterschiede zwischen beiden Landesteilen bestehen, z. B. in Bezug auf die wesentlich geringere Anzahl an Einrichtungen in Ostdeutschland, aber auch hinsichtlich des dort deutlich höheren Anteils an ehrenamtlich Mitarbeitenden. Gleichzeitig ist ein besonderes thematisches Profil in ostdeutschen DEAE-Einrichtungen erkennbar, wo u. a. religiös-ethische und politisch-gesellschaftliche Veranstaltungen eine wichtigere Rolle spielen als in Westdeutschland.

Meso-Perspektiven: heterogene ev. Erwachsenenbildungslandschaften

Im Anschluss wurde auf die zweite Teilstudie eingegangen, in der insgesamt 16 regional begrenzte Anbietererfassungen im Zuständigkeitsgebiet der am Projekt beteiligten Landeskirchen und Bildungswerke durchgeführt wurden: die mitteldeutsche und westfälische Landeskirche, die Konföderation ev. Kirchen in Niedersachsen sowie das Ev. Erwachsenenbildungswerk Nordrhein. Ziel dieser Erfassung ist es, die Erwachsenenbildungsarbeit auch von Einrichtungen sichtbar zu machen, die nicht Mitglied der DEAE sind und die deshalb nicht in deren Statistik abgebildet werden. Dies sind insbesondere Einrichtungen, die nicht staatlich anerkannt sind, die aber dennoch bedeutsame Bildungsarbeit mit Erwachsenen leisten, wie Kirchengemeinden, Pastorkollegs oder Verbände der Frauen- und Männerarbeit. Diese werden in den Anbietererfassungen gemeinsam mit den staatlich anerkannten Einrichtungen der ev. Erwachsenenbildung dargestellt, so dass ein umfassendes Bild dieses kirchlichen Handlungsfelds entsteht.

Die Anbietererfassungen demonstrieren zum einen, dass die untersuchten Regionen einige Gemeinsamkeiten aufweisen. So ist die ev. Erwachsenenbildung in allen Regionen durch eine *mehrfache Heterogenität* gekennzeichnet, die sich sowohl in der großen institutionellen Bandbreite an Anbietern als auch in der damit verbundenen Vielfalt an Angeboten zeigt. Dabei sind die erfassten Einrichtungen häufig durch kooperative Beziehungen miteinander verbunden. Zudem wird an den dokumentierten Institutionenformen wie Familienbildungsstätten, Familienzentren oder ev. Studierendengemeinden deutlich, dass die *Lebensbegleitung* eine wesentliche Rolle für das evangelische Bildungshandeln mit Erwachsenen spielt. Zum anderen deuten sich neben diesen Gemeinsamkeiten auch spezifische regionale Anbieterprofile an: Im westfälischen Gebiet dominieren regionale Erwachsenenbildungswerke die Anbieterstruktur, während in Nordrhein und Niedersachsen diese Position von den Familienbildungsstätten eingenommen wird. In der mitteldeutschen Landeskirche finden sich diese beiden Institutionenformen hingegen nur vergleichsweise selten. Stattdessen prägen hier vor allem Fortbildungsinstitutionen für hauptamtliche kirchliche Mitarbeitende das Bild.

Institutionelle Perspektiven: Programmplanung als komplexer Kooperations- und Beratungsprozess

Abschließend wurden die wichtigsten Ergebnisse der Fallstudien vorgestellt, die mit dem Prozess der Programmplanung *das* zentrale Aufgabenfeld der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden in sieben Einrichtungen fokussieren. In all diesen Einrichtungen prägt der institutionelle Kontext sowohl die Planung als auch die inhaltliche Ausrichtung der Veranstaltungsprogramme. Letztere entsprechen dem jeweiligen institutionellen Auftrag, was beispielsweise an der starken Dominanz des Themenfelds „Familie/Gender/Generationen“ in beiden untersuchten Einrichtungen der Familienbildung deutlich wird – allerdings bei individuellen Schwerpunktsetzungen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Programmplanung zumeist in einen vielschichtigen Kooperations- und Beratungsprozess mit Mitarbeitenden, Teilnehmenden, Vorständen und Kooperationspartnern eingebunden ist und zu erheblichen Teilen die Beratung und Begleitung anderer Einrichtungen wie z. B. Kirchengemeinden oder Kindertagesstätten umfasst. Inhaltlich orientieren sich die Mitarbeitenden bei ihren Planungen sowohl an den Bedarfen der Teilnehmenden und Zielgruppen als auch am evangelischen Profil der Einrichtung und nicht zuletzt an den vorhandenen personellen und finanziellen Ressourcen – und versuchen, innerhalb dieses Spannungsverhältnisses das für ihre Einrichtung optimale Veranstaltungsprogramm zu erstellen.

Implikationen für Kirche und Bildungspraxis

Was bedeuten diese Ergebnisse für die verantwortlichen Akteure in kirchlichen Gremien und Einrichtungen der ev. Erwachsenenbildung? Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kommentierte Prof. Dr. Rudolf Tippelt sowohl die Vorgehensweise als auch die Befunde des Bildungsberichts und hob als besondere Stärken u. a. den differenzierten methodischen Zugang der drei Teilprojekte sowie die Analysen auf unterschiedlichen regionalen und organisationalen Ebenen hervor. Trotz mancher Schwächen wie der Leerstelle bei digitalen Angeboten liefert der Bildungsbericht seiner Meinung nach ein realistisches Bild der Potenziale und Herausforderungen ev. Erwachsenenbildung und kann somit als Grundlage für „rational kontrolliertes“ Planungshandeln in diesem Bereich dienen – und auch für konkrete Handlungsempfehlungen genutzt werden. Dazu gehören aus Sicht Tippetts u. a. die Stärkung des hauptamtlichen Personals, die Akzentuierung des religiös-ethischen Angebotsprofils sowie die Gewährleistung eines flächendeckenden Angebots sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland.

Ähnlich argumentierte der zweite Kommentator, Oberkirchenrat Kai-Christian Küttemeyer, der eine kirchenpolitische Einordnung der Ergebnisse vornahm. Auch er sah besondere Herausforderungen hinsichtlich der gezeigten Entwicklungen beim Personal und warf die Frage auf, wie die zahlreichen Honorarkräfte angemessen begleitet werden können, um die Sicherung von Qualitätsstandards in der ev. Erwachsenenbildung zu gewährleisten. Die Anbietererfassungen bergen seiner Meinung nach großes Potenzial als „aktivierende Befragung“, die bei einer vertiefenden Untersuchung der erfassten Einrichtungen zu Reflexionsprozessen über Profil und Selbstverständnis führen könnten. Schließlich betonte Küttemeyer die Notwendigkeit zur intensiven Fortführung von Diskursen über das Bildungsverständnis innerhalb der evangelischen Kirche.

Die Impulse beider Kommentatoren wurden von den Teilnehmenden überwiegend zustimmend aufgenommen und werden sicher auch die Weiterarbeit mit den Berichtsergebnissen in konstruktiver Weise beeinflussen. Diese erscheinen Ende 2018 im Waxmann Verlag in der Reihe „Evangelische Bildungsberichterstattung“.

» Zur Revision der Fernunterrichtsstatistik



Angela Fogolin

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin im
Bundesinstitut
für Berufsbildung
Arbeitsbereich: Lehren und
Lernen, Bildungspersonal
fogolin@bibb.de

Nach einer grundlegenden Revision der Fernunterrichtsstatistik ist die jährliche Erhebung der in „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“ umbenannten Statistik zu einer Daueraufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) geworden. Der Beitrag

betrachtet die Revision im Kontext aktueller Entwicklungen, skizziert Änderungen im methodischen Vorgehen und beleuchtet die damit verbundenen Potenziale der Statistik.

Ausgangssituation

Fernunterricht ermöglicht durch die weitgehende Orts- und Zeitunabhängigkeit des Lernens in besonderem Maße berufsbegleitende (Weiter-)Bildung. Da viele dieser Bildungsangebote von privaten Anbietern vorgehalten werden, wurde im Zuge der bundesrepublikanischen Bildungsexpansion 1976 mit dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) eine gesetzliche Regulierung geschaffen, um die fachliche und inhaltliche Qualität der Angebote sicherzustellen.¹

1984 wurde die Fernunterrichtsstatistik als jährliche Anbieterbefragung auf freiwilliger Basis eingeführt. Sie generierte Daten zur Anbieter-, Angebots- und Teilnahmeentwicklung für das durch das FernUSG definierte Bildungssegment. Allerdings blieb – trotz mehrfachen Wechsels der erhebenden Stellen – das methodische Vorgehen über drei Jahrzehnte hinweg nahezu unverändert. Somit bestand, als die zukünftige Durchführung der Erhebung 2015 erstmals an das BIBB herangetragen wurde, ein umfassender Revisionsbedarf. Die erforderlichen Arbeiten erfolgten in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt und in enger Kooperation mit einschlägigen Akteuren.² Dabei galt es, das bisherige Verfahren behutsam weiterzuentwickeln und zugleich aktuellen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Angesprochen sind insbesondere die beiden folgenden Tendenzen:

Digitalisierung von Bildung

Im Zuge der Digitalisierung von Bildung verwischt die einst klare Abgrenzung zwischen Präsenz- und Fernunterricht (Stichwort: „Blended Learning“). Die sich dabei ausdifferenzierenden didaktischen Bildungsformate werden durch das FernUSG nur noch unzureichend erfasst, da – entsprechend der geltenden Rechtsprechung – die synchrone Vermittlung von Lerninhalten über Distanz (z. B. in Form von Webinaren) als Präsenzveranstaltung gilt, gemäß FernUSG zulassungspflichtige Bildungsangebote aber einen Präsenzanteil unter 50 % haben müssen.

Flankiert wird diese Entwicklung durch einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Anbieter: So benannte sich der frühere „Deutsche Fernschulverband“ in „Forum DistanCE-Learning“ um oder klassifiziert die Fernuniversität Hagen ihr Studienangebot inzwischen als „Blended Learning“.

Öffnung der Hochschulen

Eine weitere Entwicklung betrifft die bildungspolitisch initiierte Öffnung der Hochschulen für sogenannte nicht traditionelle Studierendengruppen im Kontext des lebensbegleitenden Lernens.³ Dabei gewinnen didaktische Bildungsformate, die ein berufsbegleitendes Studium ermöglichen, an Bedeutung. Diese sind insbesondere das „Fernstudium“ bzw. Formate der „Distance-/Online-Education“.⁴

Vom FernUSG sind im Hochschulsektor – gemäß seiner Verbraucherschutzfunktion in einem kommerzialisierten Bildungssegment – nur auf privatrechtlicher Basis agierende Hochschulen betroffen. Daher blieben die auf öffentlich-rechtlicher Basis agierenden Hochschulen bei der Erhebung der Fernunterrichtsstatistik bislang unberücksichtigt.

Ausgewählte Ergebnisse der Revision

Angesichts der oben skizzierten, sich ändernden Rahmenbedingungen erschien die Bezeichnung „Fernunterrichtsstatistik“ als nicht mehr zeitgemäß und erfolgte die Umbenennung in „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“. Zugleich werden erstmals auch auf öffentlich-rechtlicher Basis agierende Hochschulen in die Erhebung einbezogen. Dies nicht zuletzt deshalb, da die dortige Entwicklung, insbesondere im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, derzeit nur unzureichend empirisch erfasst wird.

¹ Dieckmann, H./Zinn, H. (2017): Geschichte des Fernunterrichts. Bielefeld.

² Fogolin, A. (2017): Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2017. Bonn; <https://www.bibb.de/de/54468.php> (Stand: 28.09.2017).

³ Vgl. z. B. Wolter, A./Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ohne Ort. Verfügbar unter www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf [22.07.2015].

⁴ Vgl. z. B. von Korfflesch, H./Lehmann, B. (Hrsg.) (2017): Online-/Distance Education. Entwicklungslinien des Fernstudiums. Baltmannsweiler; Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur. Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh. Verfügbar unter <http://www.che>.



Um den unterschiedlichen Selbstverständnissen von (privaten) Bildungsanbietern und (staatlichen) Hochschulen gerecht werden zu können, werden zukünftig zwei Varianten des Erhebungsinstrumentes eingesetzt.

Im Zuge der Revision hatte die 2016 durchgeführte Erhebung den Charakter eines Gesamt-Pretests, da alle beteiligten Institute und Hochschulen die Möglichkeit einer Kommentierung der bis dato vorgenommenen Änderungen hatten. Auf dieser Basis wurde das methodische Vorgehen weiter optimiert: So zeigten sich bei den beteiligten Hochschulen teilweise erheblich differierende Verständnisse von für den Erhebungskontext zentralen Begrifflichkeiten wie z. B. „Fernstudium“. In der Folge wurden (unabhängig vom sonstigen Sprachgebrauch der einzelnen Hochschulen) hierfür im Erhebungsinstrument definitorische Setzungen vorgenommen, um im Rahmen der Befragung ein gemeinsames Verständnis und eine Vergleichbarkeit der Antworten sicherzustellen.

Jährlich wechselnde inhaltliche Zusatzfragen ermöglichen zudem näheren Aufschluss über die diesbezüglichen Einschätzungen der beteiligten Bildungsanbieter und Hochschulen. 2017 betraf dies aktuelle Herausforderungen in Bezug auf die Konzeption und Durchführung von Distance Learning/Distance Education. Dabei zeigte sich, dass hier vor allem Aspekte der Digitalisierung von Bedeutung sind. Diese beziehen sich neben didaktischen Fragestellungen insbesondere bei den Hochschulen auch

auf damit einhergehende Qualifizierungs-, Qualitätssicherungs- und technische Bedarfe.

Um auch zukünftig eine möglichst hohe und kontinuierliche Beteiligung zu erleichtern, findet die Befragung – nachdem sie im Rahmen der Fernunterrichtsstatistik zuletzt sehr unregelmäßig erfolgte – immer im März eines Jahres statt. Die Beantwortung kann in diesem Zeitraum beliebig unterbrochen werden, um Beteiligung und Anforderungen des Tagesgeschäftes gut miteinander vereinbaren zu können.

Ausblick

Nach dem Abschluss der Revision ist die jährliche Durchführung der Erhebung der Statistik nun eine Daueraufgabe des BIBB. Perspektivisch werden somit erstmals auch weitere sekundärstatistische Analysen (z. B. zu Entwicklungen im Zeitverlauf) oder Vergleiche zwischen den beiden (nichtakademischen/hochschulischen) Teilstichproben möglich. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse von Anbietern und Hochschulen aber auch als „Marktübersicht“ interpretieren und nutzen.

Die detaillierten Gesamtauswertungen (bislang liegen diese zu 2016 und 2017 vor) können auf der oben genannten Projektseite abgerufen werden; um auch Dritten einen chronologischen Überblick zu ermöglichen, ist dort zukünftig auch eine Archivfunktion vorgesehen.

de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [22.07.2015]; Zawacki-Richter, O. (2012): Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 249–257.

» Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

In den Gängen

Deutschland 2018
Regie: Thomas Stuber

Preise: Deutscher Drehbuchpreis 2015: Auszeichnung für Thomas Stuber und Clemens Meyer; Auszeichnung als Bester Film im Wettbewerb der Berlinale mit dem Gilde-Filmpreis (Thomas Stuber); Auszeichnung mit dem Preis der Ökumenischen Jury (Thomas Stuber); Deutscher Filmpreis 2018: Auszeichnung für die Beste männliche Hauptrolle (Franz Rogowski)

Der wortkarge, aber umgängliche Christian (Franz Rogowski) nimmt eine neue Arbeit auf: In einem Großmarkt wird er in der Getränkeabteilung eingeteilt. Bruno (Peter Kurth), den die anderen „Häuptling“ nennen, nimmt sich seiner an, wie ein väterlicher Freund. Der Großmarkt und seine Angestellten, das ist der Kosmos, der nun Christians Lebenswelt ausmacht. In den Gängen des Großmarkts trifft er auf Marion (Sandra Hüller), die für die Süßwarenabteilung zuständig ist. „Frischling“ nennt sie ihn, und lässt sich gern von Christian zu einem Kaffee aus dem Automaten einladen. Zwischen beiden entwickeln sich zarte Bande. Er solle gut mit ihr umgehen, rät Bruno, denn



Marion leidet unter ihrem Ehemann. Wenn Christian abends Feierabend hat und auf den Bus wartet, der ihn nach Hause bringt, ist es bereits dunkel. An Weihnachten wartet er darauf, dass die Feiertage vorbeigehen, damit er wieder in seinen Arbeitsalltag kann. Als Marion für längere Zeit krankgeschrieben wird und nicht mehr zur Arbeit kommt, droht dies den genügsamen Christian aus dem Gleichgewicht zu bringen.

Mit *In den Gängen* ist das Soziale auf höchst zeitgemäße Weise ins deutsche Kino zurückgekehrt. Der Film von Thomas Stuber, der auf einer Kurzgeschichte aus dem Band „Die Nacht, die Lichter“ von Clemens Meyer beruht, schildert die Lebenswirklichkeit von Menschen, die selten öffentliche Aufmerksamkeit erhalten. Mit sorgfältigen und feinen Federstrichen, die ebenso poetisch wirken wie sie nüchtern sind, zeigt der Film die sozialen Beziehungen zwischen Menschen in ihrer Arbeitswelt und macht dabei auch die Auswirkungen der Transformation in Ostdeutschland sichtbar. Ein lakonischer Film, der seine Protagonisten und deren routinemäßigen Arbeitsalltag so aufmerksam und bei aller Ernsthaftigkeit mit einem Funken Humor schildert, dass man inspiriert wird, genauer hinzuschauen.

Camino a La Paz

Argentinien 2015
Regie: Francisco Varone

Sebastian ist ein moderner Taugenichts, Anfang 30, sympathisch, aber ohne einen genauen Plan, was er mit seinem Leben machen möchte. Durch einen Zufall wird er zum Taxifahrer, zufällig lernt er auch Jalil kennen. Jalil ist ein ernster, eher kauziger älterer Herr, ein gläubiger Muslim, der die Regeln seiner Religion befolgt, jedoch durchaus leger auslegt. Eines Tages fragt Jalil den jüngeren Mann, ob dieser ihn nach La Paz fahren könnte. Denn Jalil hat ein Ziel. Er will nach Mekka pilgern, zuvor jedoch in La Paz seinen Bruder abholen. Weil Sebastian Geld braucht, sagt er zu. So machen sich die beiden Männer auf die weite Autofahrt vom argentinischen Buenos Aires nach Bolivien, mit einem Dialysegerät im Gepäck und wechselnden Reisebegleitern. Bald erhalten sie Gesellschaft durch einen angefahrenen Hund, dann stößt zeitweilig eine junge Frau dazu. Staunend nimmt der säkulare Sebastian eines Abends gemeinsam mit Jalil an einer sufistischen Feier in einer muslimischen Gemeinde teil. Im Verlauf der Fahrt verlieren die Beiden sukzessive ihren Besitz und übernehmen, nachdem sie einige Krisen überstan-



den und die aus ihren Gegensätzen resultierenden Konflikte verhandelt haben, mehr und mehr Verantwortung für den anderen. Am Ziel der Reise scheinen beide innere Orientierung gefunden zu haben.

Das Taxi als Topos der kleinsten territorialen Einheit erhält in „Camino a La Paz“ eine unaufdringliche, plausible Variation. Unterschiedliche Lebensentwürfe begegnen sich hier kurzzeitig, intensiv und hinterlassen Spuren. In „Camino a La Paz“ wird der Roadmovie zur Pilgerfahrt. Ein Buddy-Movie als Bildungsroman. Der Film überzeugt durch seine lakonische, genau beobachtete und warmherzige Erzählweise. Dem argentinischen Regisseur Francisco Varone gelingt es, der Reisebeschreibung eine spirituelle Dimension abzugewinnen, ohne dass er irgendwelchen dramaturgischen Klischees folgt. Fast beiläufig zeichnet er dabei auch das Bild eines Kontinents der, genau wie sein junger Held, offenbar nicht so recht weiß, wo es hingehen soll und wird.

Los Versos del Olvido – Im Labyrinth der Erinnerung

Frankreich, Deutschland, Niederlande, Chile 2017
Regie: Alireza Khatami

Preise: Orizzonti (Bestes Drehbuch) – 74. Internationale Filmfestspiele Venedig; Interfilm-Preis – 74. Internationale Filmfestspiele Venedig; FIPRESCI-Preis – 74. Internationale Filmfestspiele Venedig; Festival des 3 Continents Nantes 2017; Grand Prix – Bester Film – Human Rights Film Festival Genf 2017; TIFF – Official Selection – Toronto International Film Festival 2017; Publikumspreis „Forward Future“ – Beijing International Film Festival 2018; CANVAS-Preis – Moov Filmfestival Belgien 2018

Schaufel um Schaufel fliegt die Erde aus dem Loch. Am offenen Grab auf einem alten Friedhof irgendwo in Südamerika. Ein greiser Friedhofsverwalter geht hier gemeinsam mit einem Totengräber seiner gemächlichen Arbeit nach. Diese scheint genauso anachronistisch zu sein, wie das labyrinthische Archiv, wo die Unterlagen über die Verstorbenen lagern. Würdevoll erzählt der Totengräber dem Verwalter, was er über den jeweilig zu Bestattenden in Erfahrung



gebracht hat: Eine letzte Erinnerung gegen das Vergessen. Der Friedhofsverwalter nimmt die posthumen Angelegenheiten todernt. Als Regime-Schergen eines Tages seine Leichenhalle in Beschlag nehmen, um dort hausgemachte Probleme zwischen zu lagern und dann eine Leiche zu viel zurückbleibt, sieht sich der eigentlich schon Pensionierte genötigt, eine letzte anständige Bestattung zu organisieren.

Der im Iran geborene Regisseur Alireza Khatami erzählt in seinem Film über eine Kultur des Vergessens und Verschweigens und über sanften Widerstand dagegen. Seine Geschichte trifft eine empfindliche Stelle vieler totalitärer Regime: ihre korrupte Erinnerungskultur. Sie lassen Unliebsames gerne Verschwinden und versuchen, sich schlechter Erinnerungen zu entledigen. In surrealen Bildern und mit märchenhaften Zügen inszeniert Khatami den Friedhof und sein Personal als einen Mikrokosmos der Gelassenheit inmitten eines autoritären Regimes. *Im Labyrinth der Erinnerung* ist ein kritisches Sterbegericht für eine Gesellschaft, die nicht mehr weiß, was sie vergessen hat. Und auch ein Denkmittel, dass in der Bewahrung von Erinnerungen Würde liegt. Selbst dann, wenn es keine schönen sind.

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit zeichnet seit 1951 den Film des Monats aus. Neben der DEAE sind sieben weitere evangelische Handlungsfelder in der Jury vertreten. Mehr unter www.film-des-monats.de

» Publikationen



Carolin Wiedemann

Kritische Kollektivität im Netz. Anonymous, Facebook und die Kraft der Affizierung in der Kontrollgesellschaft

€ 29,99, 280 S., Bielefeld 2016

transcript Verlag

ISBN 978-3-8376-3403-7

Wie Titel und Klappentext schon erahnen lassen, handelt es sich bei dem vorliegenden Werk nicht gerade um leichte Kost. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, da es auf Carolin Wiedemanns kumulativer Dissertation basiert. Das Besondere bei diesem Format ist, dass zuerst mehrere – in diesem Fall fünf – einzelne Beiträge in Fachzeitschriften publiziert werden und anschließend mit einer Einleitung und einer Konklusion in einen Gesamtzusammenhang gestellt und unter einer gemeinsamen Fragestellung diskutiert werden. Durch diesen Charakter und die damit verbundene Struktur sind die einzelnen Kapitel auch voneinander unabhängig verständlich und lesenswert. Der/Die Leser/in hat so die Möglichkeit, einen eigenen Fokus beispielsweise auf die Themenfelder Facebook, Anonymous, Widerstand oder Schwarmverhalten zu setzen, der auf den subjektiven Interessen basiert.

Der vorliegende Band stellt zwar eine rekonstruktive Arbeit dar, die ethnografisch vorgeht, dennoch hebt Wiedemann hervor, dass es keine empirische Studie sei. Ihre Forschungsmethode beschreibt sie als (n)ethnografisch, was bedeutet, dass sie für die Analyse von Textelementen aus dem Internet mit ethnografischen Forschungstechniken arbeitet. Neben ethnografischen Beobachtungen im Internet hat sie leitfadengestützte Interviews geführt, die auch Raum für freie Narrationen ließen. Dieses Forschungsvorgehen trägt dazu bei, dass ihr umfassende und präzise Beschreibungen verschiedener Phänomene gelingen. Sie versucht dabei nicht allgemeingültige Aussagen zu treffen, sondern eine „soziologische Skizze“ (S. 65) zu erstellen.

Neben der hohen medialen Reichweite faszinieren an dem Internetphänomen Anonymous auch die Paradoxien dieses Phänomens. So lässt sich Anonymous als soziale Bewegung und zur selben Zeit als Anti-Bewegung beschreiben. Einerseits gebe es ein gemeinsam geteiltes Interesse sowie soziale Bindungen, was eine soziale Bewegung ausmache, und andererseits seien insbesondere dezentrale, informelle und anonyme Strukturen charakteristisch für dieses Kollektiv.

Da viele Erwachsenenbildungseinrichtungen und auch pädagogische Mitarbeiter/innen Bezüge zum sozialen Netzwerk Facebook haben, erscheint der Beitrag zu diesem Thema besonders interessant für einen detaillierteren Blick: Den/Die Leser/Leserin erwarten in dem Kapitel, wie im gesamten Werk, präzise Begriffsdefinitionen und theoretische Konzepte, die insbesondere auf Michel Foucault und Gilles Deleuze basieren. Anschaulich wird verdeutlicht, wie der/die Nutzer/Nutzerin Facebook als unternehmerisches Subjekt konstruiert wird. Wiedemann zeigt dies, indem sie offenlegt, wie die Strukturierung des „Freundeskreises“ die Beziehungen ratio-

nalisiert und so von einer Managementaufgabe gesprochen werden kann. Als Referenz dient hier das Modell des Panopticon als Ordnungsprinzip nach Foucault. Laut Wiedemann gebe es hingegen einen wesentlichen Unterschied zum Modell, der darin bestehe, dass es bei Facebook keinen Zwang zur Selbstunterwerfung gebe und der/die Nutzer/Nutzerin sowohl Kontrolleure/in als auch Kontrollierte/r in einem sei. Sie arbeitet heraus, dass die eingebauten Feedbackschleifen dazu beitragen, dass sich das System der Unterwerfung quasi selbst am Leben erhalte. Allerdings lässt sie hier den Aspekt der sozialen Erwünschtheit unbeachtet, welcher einen weiteren Einfluss auf das Nutzungsverhalten und die Selbstunterwerfung ausüben kann. Anhand dieses Kapitels werden auch die Schnellebigkeit des Untersuchungsgegenstandes und die damit verbundenen forschungspraktischen Herausforderungen deutlich. Die zahlreichen neuen Funktionen seit der Veröffentlichung des Beitrags, die neue Datenschutz-Grundverordnung sowie der sinkende Anteil der monatlich aktiven Facebook-Nutzer sind Entwicklungen, die diskutiert werden müssen. Für die Erwachsenenbildung ist die Analyse der Plattform besonders interessant, da viele Einrichtungen das soziale Netzwerk für Marketing, Kundenbindung und Kommunikation nutzen. Obwohl dies (meist) im Bewusstsein über unternehmerisches Handeln geschieht, ist doch eine Reflexion der andauernden Feedbackschleifen von Interesse. Der Beitrag kann hier insbesondere als anregender Impuls verstanden werden, darüber nachzudenken, wie Facebook in Bildungseinrichtungen genutzt wird. Dies gilt sowohl für die Einrichtungen selbst als auch für die Erwachsenenbildungsforschung.

Allgemein lässt sich die Bedeutung des Werks für alle Bereiche der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft ableiten, wo es um neue Medien, Digitalisierung oder online-Konzepte geht. Ganz zu schweigen von der Tatsache, dass hier Phänomene präzise beschrieben werden, die einen wesentlichen politischen und gesellschaftlichen Einfluss auf die Welt haben, in der wir leben. Ein konkreter Nutzen für die Erwachsenenbildung liegt damit auf der Hand, weshalb sich ein detaillierter Blick in die Dissertation lohnt. Auch wenn die Analysen an der ein oder anderen Stelle hoch komplex und nicht immer gleich zugänglich sind, so bietet sich eine intensive Lektüre doch an. Ergänzend kann hier noch kurz ein forschungspraktisches Interesse für die Disziplin der Erwachsenenbildung angerissen werden. Die Analyse von Textelementen aus dem Internet mit ethnografischen Forschungsmethoden ist auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft interessant. (N)ethnografische Forschungsmethoden ermöglichen es, zahlreichen Fragen nachzugehen, die in einer digitalisierten Erwachsenenbildung von großem Interesse sind. Welche Formen der Kollektivität gibt es in MOOCs? Welchen Einfluss haben OER auf etablierte Strukturen? Und: Lernen Erwachsene online anders?

Tina Helwig

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Tina.Helwig@paedagogik.uni-halle.de



Daniela Holzer

Weiterbildungswiderstand. Eine Kritische Theorie der Verweigerung

€ 49,99, 575 S., Bielefeld 2017

transcript Verlag

ISBN 978-3-8376-3958-2

Es ist ein durchaus gewagtes Unternehmen. Nach wie vor haben die Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung mit Anerkennungsproblemen ihrer Praxis zu kämpfen. Die Verteilungskämpfe um staatliche Ressourcen und um Gewicht im Bildungsdiskurs werden immer noch eindeutig zugunsten von Schule und neuerdings Kita entschieden. Und da sollen sie sich mit dem Gegenpol ihrer Arbeit auseinandersetzen, mit Weiterbildungswiderstand?

Ja, sie sollen. Ich habe lange nicht mehr eine so interessante Veröffentlichung über Weiterbildung gelesen wie die Habilitationsschrift der Grazer Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin Daniela Holzer von 2016, die der transcript-Verlag 2017 auf den Markt gebracht hat. Wer beim Umfang des Buches von 575 Seiten einen Lesewiderstand entwickelt, tut gut daran, diesen zu negieren und in die Lektüre einzusteigen. Vordergründig füllt Daniela Holzer eine Forschungslücke, weil sich die Fachwissenschaft bisher nur wenig des Phänomens angenommen hat, dass Weiter- und Erwachsenenbildung auch Abwehr auslösen und ihre Nützlichkeit in Frage gestellt werden kann und wird. Doch die Art, wie sie die Lücke füllt, ist ihrerseits in Form und Inhalt eine konsequente Umsetzung ihres Titels: Hier baut jemand einen Widerstand auf gegen jede Erwartung eines vollständigeren, abgerundeten Blicks auf Erwachsenenbildung und führt in offenes, un abgeschlossenes Fragen und Reflektieren hinein, kritisch auch gegen sich selbst.

Zwar findet sich im Kapitel 4 ein ziemlich vollständiger Überblick über alles, was in der Fachdisziplin über (Lern-) Widerstand in der deutschsprachigen Literatur geschrieben wurde, und sind im Kapitel 5 Ausflüge in benachbarte Diskursfelder wie Organisationsentwicklung und Unternehmensberatung, Kulturanthropologie, Jura, Demokratietheorie und Moralphilosophie und zu deren Umgangsweisen mit „Widerstand“ zu lesen. Doch konsequent verweigert sich Daniela Holzer, dem referierten Trend zu folgen, die im Widerstand liegende Verneinung sofort wieder in einer produktiven Wende einer Bejahung zuzuführen. Ihr Hauptakzent entfaltet sich in Kapitel 6, in dem sie „negativ-dialektisch“ liest, was sie an Anschauungsmaterial über Weiterbildungswiderstand in der Literatur vorgefunden hat. Sie zeigt darin, dass sie es umzusetzen versteht, was sie im theoretischen Grundlagenkapitel 3 „negativ-dialektisch denken und lesen“ in einer profunden Anknüpfung an Theodor W. Adornos „Negative Dialektik“ entwickelt hat. Wohl wissend um Adornos Warnung vor einer Methodologisierung des negativ-dialektischen Denkens, gewinnt sie trotzdem und überzeugend aus der Kritischen Theorie „Navigationsstützen“ zu einer „tastenden Spurensicherung“ im Feld aller möglichen Formen, sich Weiterbildungsangeboten zu entziehen und Lernen zu verweigern. Auf 25 Seiten und zusammengefasst in einem Anhang „erlaubt“ sie sich methodisch-unmethodisch „eine gewisse Systemati-

sierung und Sortierung methodischer ‚Regeln‘“ und ordnet „damit etwas, was sich nicht ordnen lässt“ (S. 156).

Wieder ganz im Sinne Adornos und der grundsätzlichen Unabgeschlossenheit kritischen Denkens lässt Daniela Holzer ihre „Kritische Theorie der Verweigerung“ auf ein Schlusskapitel 7, „Essayistische Skizzen und Miniaturen“, hinauslaufen gemäß der Maxime, dass „Worte, Begriffe, Definitionen und Gedanken ... offenbleiben (müssen) für ein Mehr, für Ahnungen und Unsagbares“ (S. 121) und dass deshalb der Essay „die philosophisch adäquateste Ausdrucksform“ sei, „indem Begriffe offen und spielerisch gehandhabt werden“ (S. 122). In diesen Miniaturen tritt noch einmal deutlich vor Augen, warum nicht erfolgreiche Weiterbildung, sondern der Weiterbildungswiderstand forschende Aufmerksamkeit und eine für ihn eintretende Lobby braucht. Mit dem aus dem Anti-Kriegs-Engagement entlehnten Motto „Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keine/r geht hin“ spitzt Daniela Holzer ihre zuvor schon im Abschnitt „Wir sind doch die Guten!“ ausgesprochene Provokation noch einmal zu, doch das letzte Wort des Gedankenspiels hat eine Hoffnungsformulierung: „Vielleicht gäbe es dann endlich wieder Raum für Bildung“ (S. 505). Sie ist weit davon entfernt, Widerstand zu romantisieren und ihm per se eine revolutionäre Kraft zuzusprechen. Doch sie hält es für unumgänglich, sich kritisch mit der gesellschaftlichen Rolle nicht nur von beruflicher Weiterbildung, sondern auch von vermeintlich freier nichtberuflicher Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen und ihr den „Schutzmantel genereller Sinnhaftigkeit“ (S. 496) zu entziehen. Denn beides gehört mittlerweile zum Diktat des lebenslangen Lernens, zum umfassenden Regime einer „permanent vor sich herzutragenden Lernbereitschaft“, die auch die Zumutung enthält, „Lebenserfahrungen und bisheriges Wissen entsorgen zu müssen, Biographien und Identitäten als unbrauchbar und daher neu zu kreierend ‚flexibel‘ zu halten“ (S. 492 f.). Diesem Identifizierungszwang mit einem herrschenden Regime, das Versprechen macht, die es nicht einlösen kann, setzt Weiterbildungswiderstand, wie stillschweigend entziehend oder offen artikulierend er auch sei, ein Nichtidentisches entgegen und öffnet damit den gesellschaftlichen Raum für Freiheit.

In dieser Weise sind es produktive Anleitungen für (selbst-)kritisches Befragen und Reflektieren der eigenen Weiterbildungspraxis, die Daniela Holzer mit ihrer Grundlagenarbeit Praktikerinnen und Praktikern der Erwachsenenbildung an die Hand gibt. Einen Entwurf alternativer Praxis für den am Ende erhofften „Raum für Bildung“ zu skizzieren, würde ihrem negativ-dialektischen Blick auf unsere gesellschaftlichen Verhältnisse widersprechen. Und doch hat ihre Reflexionszumutung auch einen entlastenden und darin ermutigenden Charakter: Sie kann dazu führen, nicht persönlich gekränkt zu sein, wenn das eigene „gute“ Bildungsangebot Ablehnung erfährt, sondern in der Ablehnung immer noch den kritischen Stachel zur Subjektbildung zu erkennen, der strategisch eine Liaison mit den eigenen Ansprüchen an Bildung eingehen könnte.

Hans-Gerhard Klatt

Pastor i.R., Bremen

mail@kultur-und-transfer.de



Heidrun Frieze

Flüchtlinge: Opfer – Bedrohung – Helden

Zur politischen Imagination des Fremden

Bielefeld 2017

Heidrun Frieze, Professorin für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz, legt mit diesem kurzen Band von ca. 110 Seiten ein Buch vor, das seine Leserschaft durch seinen analytischen Scharfsinn und eine pointierte und entlarvende Sprache vom ersten bis zum letzten Moment fesselt. All denjenigen, die sich mit Migrationsfragen im europäischen Kontext befassen und zum Beispiel die rasanten Dynamiken von rassistischen Zuschreibungen und rechtspopulistischer Mobilisierung verstehen wollen, ist das Buch unbedingt zu empfehlen.

Die Autorin analysiert ausgehend von einer postkolonialen Perspektive die Imaginationen, die in unseren westlichen Gesellschaften – oftmals „aus dem Bauch heraus“ – den Geflüchteten zugeschrieben werden.

Sie geht davon aus, dass Europa derzeit von seiner verdrängten Vergangenheit eingeholt wird. Während die Migrationsströme während des Kolonialismus vor allem von Nord nach Süd verliefen, fliehen die Menschen jetzt aus den einstigen Kolonien zu uns. Nach wie vor wird die Debatte darüber verdrängt, welche Anteile die westliche Welt an dem Zerfall ganzer Landstriche in Asien oder Afrika hat und wie sehr wir durch unsere postkolonialen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu diktatorischen Regimen und korrupten Machteliten vor Ort diese Flüchtlingsströme selbst auslösen.

Mit ihrem Buch will Heidrun Frieze dazu beitragen, dass Europa sich „in den postkolonialen Konstellationen erkennt“ (22) und sich darüber bewusst wird, welche Bilder es von den Geflüchteten konstruiert. Ihre These ist: Flüchtlinge werden in unseren Diskursen und politischen Konzepten entweder als Feinde, Opfer oder Helden wahrgenommen und diese Zuschreibungen rauben ihnen ihre je eigene Subjektivität. Erst wenn es gelingt, diese Überzeichnungen diskursiv und handelnd zu durchkreuzen, ihnen aktiv zu widersprechen und zu widerstehen und sie mit der vielfältigen Wirklichkeit zu konfrontieren, wird eine andere Migrationspolitik in Europa möglich sein.

Heidrun Frieze hat langjährige Feldforschungen in Lampedusa durchgeführt, die es ihr in ihren Ausführungen immer wieder ermöglichen, Thesen an konkrete Fallbeispiele anzubinden.

So führt sie aus, wie die Insel Lampedusa mit ihren 6.000 Einwohnern – vor 20 Jahren noch fast unbekannt – in den letzten Jahren von den Medien selbst machtvoll inszeniert worden ist. Prozesse der Imagination der Fremden lassen sich dort vielfältig beobachten: So ist diese Insel selbst zum Bild für das massenhafte Eindringen illegaler Migrantenströme geworden, die unsere Welt bedrohen. Frieze legt dar, dass – je nach dem aus welcher Perspektive man auf die Geflüchteten schaut – die Zuschreibungen anders ausfallen: Populistische Positionen konstruieren Fremde vorwiegend als aggressiven, bedrohlichen Feind. Und die humanitär geprägte Perspektive stellt die Geflüchteten per se als Opfer dar. Interessanter-

weise werden geflüchtete Frauen, Mütter und Kinder schnell als unschuldige Opfer wahrgenommen, im Gegensatz zu den mitgereisten Männern und Vätern, die schnell als Aggressoren und Feinde erscheinen. Die Autorin hilft zu verstehen, wie solche Unterscheidungen zwischen Flüchtling und Flüchtling zustande kommen, warum die einen zum parasitären bedrohlichen Wirtschaftsflüchtling abgestempelt werden, wenn sie sich tatkräftig und autonom in den Norden begeben und die anderen für genau denselben Akt als passive, hilfsbedürftige Opfer betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang beschreibt Frieze auch interessante Weiterentwicklungen des christlichen Nächstenliebekonzeptes. Sie stellt fest, dass die biblischen Werke der Barmherzigkeit (z.B. Matthäus 25, 35-40) einst an eine große übergreifende religiöse Erzählung von (politischer) Befreiung gebunden waren (48). Diejenigen, die barmherzig wurden, taten dieses als religiöses Zeugnis im Rahmen eines größeren Sinnzusammenhanges, was die Notleidenden in gewisser Weise auch schützte vor der totalen Distanzlosigkeit und Vereinnahmung. In unserer heutige Gesellschaft dagegen steht die Subjektivität der Betrachtenden im Vordergrund. Direkte Bilder von Opfern sollen Schock, Emotion und Betroffenheit auslösen, um Solidarität zu wecken, die ihrerseits integraler Bestandteil einer modernen Lifestyle-Industrie geworden ist. Auf diesem Markt gilt es, emotionale Eindrücke hervorzurufen, wobei das Opfer keine andere Wahl hat, als seinen Körper zur öffentlichen Besichtigung freizugeben, um als Opfer anerkannt zu werden. Ihm wird in diesem Szenario jede Möglichkeit einer selbstbestimmten Handlung abgesprochen. „Das Opfer verlangt nach Rettung, die mediale Vermarktung verlangt nach dem Helden der Rettung ...“ (53). Letzterer ist wie ein Parasit am Opfer. Solche Dynamiken sind auch aus dem Hilfehandeln heutiger NGO's nicht wegzudenken, weil sie mit allen Mitteln um Spendengelder und um Aufmerksamkeit kämpfen.

Frieze gelingt es in ihrem Essay, solche und ähnliche Diskurse und Konstruktionen zu entlarven und deren postkoloniale Wurzeln freizulegen (zum Beispiel auch das Bild vom farbigen Opfer und dem weißen Helden). Sie zeichnet nach, wie unpolitisch und ahistorisch die aktuellen Imaginationen und Diskurse sind und welche Notwendigkeit besteht, sie zu durchkreuzen und ihre Lücken und Schwachstellen ausfindig zu machen. Dabei untermauert sie ihre Thesen und Untersuchungsergebnisse mit den Ausführungen bekannter Soziologen/innen und Philosoph/innen wie Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Hannah Arendt, Susan Sontag oder Judith Butler.

Die politische Vision der Verfasserin wird in dem Essay nur am Rande deutlich: Ein Europa, das seine nationalpopulistischen Engstirnigkeiten und seine ahistorische Sichtweise von Migration überwindet. Europa ist ohne Bewegung und Migration nicht zu denken; Politik hat die Aufgabe, diese Mobilität intelligent und möglichst gerecht zu organisieren.

Das Buch bietet keine Rezepte – weder für die Politik, noch für die Bildungsarbeit. Es analysiert aber messerscharf aktuelle Alltagsmechanismen, mediale Inszenierungen und politische Rituale. Heidrun Frieze verweist auf die dringend notwendige Bildungsaufgabe, dass wir Europäer/innen die Folgen des Kolonialismus selbstkritisch aufarbeiten müssen, um in den gegenwärtigen migrationspolitischen Diskursen für eine gerechtere Mobilitätspolitik eintreten zu können.

Antje Rösener

Geschäftsführerin Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V.

antje.roesener@ebwest.de

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
03.–04.09.2018 Villigst	Mit Männern die Zukunft gestalten Die Kirche wird älter und kleiner. Doch das heißt nicht, dass sie weiter an Gestaltungskraft verlieren muss. Ein Ort, der die Möglichkeit bietet, mitzugestalten und gleichzeitig wichtige gesellschaftliche Themen und Diskussionen aufzugreifen, ist die Männerarbeit. Dieses Seminar soll Gelegenheit bieten, sich auszutauschen, neue Impulse zu bekommen und sich zu vernetzen. Dazu gehören die Entwicklung relevanter Themen für die Erwachsenenbildung und Anstöße, sich aktiv an der Gestaltung der Zukunft zu beteiligen.	Männerarbeit der EKvW Ev. Tagungsstätte Haus Villigst http://www.kircheundgesellschaft.de
05.–06.09.2018 Mainz	„Wir zuerst!“ – Nationalismus in Europa und Deutschland Die Fachtagung führt ein in das internationale Feld der Nationalismusforschung mit ihren Unterscheidungen verschiedener Typologien und Entstehungshintergründen. Der Akzent liegt auf dem gegenwärtigen Nationalismus in Europa und in Deutschland. Im Mittelpunkt stehen neben entsprechenden Bewegungen, Parteien und Bündnissen in verschiedenen Ländern zudem Fragen nach den Fliehkräften, die separatistisch-nationalistische Bewegungen entfalten können, nach den Entstehungsbedingungen eines neuen Nationalismus, der Bedeutung nationaler Mythen für das Spektrum und der Rolle, die nationalen Minderheiten zugestanden wird.	Bundeszentrale für politische Bildung/bpb www.bpb.de
06.09.2018 Düsseldorf	Digitale Kultur / Kultur des Digitalen Welche Unterstützung braucht das Kulturleben in Bezug auf Ressourcen, Rahmenbedingungen und Vertriebswege durch Digitalisierung? Digitalisierung bietet Möglichkeiten, die dann zu Chancen werden, wenn Kulturpolitik und Kulturförderung Künstlerinnen und Künstler sowie ihre Einrichtungen unterstützen und wenn Kulturpolitik auf Rahmenbedingungen einwirkt. Die Referentinnen und Referenten der Tagung „Digitale Kultur / Kultur des Digitalen“ behandeln die Situationen und Bedürfnisse in den Kultursparten Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Film, Medien und Games. Sie suchen Lösungsansätze, die in Diskussionen vertieft werden.	Kulturrat NRW e.V. tagung@kulturrat-nrw.de
06.–07.09.2018 Berlin	#Whatthehope - Christliche Narrative als Alternativen im Netz Wir haben untersucht, wie Rassismus, Sexismus und Homophobie in Social Media auch im Namen des christlichen Glaubens formuliert werden und welche wiederkehrenden negativen Erzählungen solche diskriminierenden und ausgrenzenden Vorstellungen tragen. Welche theologischen Auseinandersetzungen benötigen wir und welche Geschichten bietet unser Glauben, um menschenfreundliche Positionen zu stärken? Welche christlichen Bilder können wir Hass und Menschenfeindlichkeit entgegensetzen? Mit dem Seminar möchten wir Menschen aus den Bereichen Theologie, Aktivismus, Design, Kommunikation und Gemeindeförderung zusammenbringen. Ausgehend von den Ergebnissen unserer Analyse suchen wir nach christlichen Antworten und Alternativen, die dem Hass standhalten.	Evangelische Akademie zu Berlin http://www.eaberlin.de/seminars/data/2018/KUL/whatthehope/

07.09.2018 Windisch, Schweiz	Tagung Politische Bildung empirisch 18	
	Traditionell fand Politische Bildung zwischen Demokratieerziehung – die oft auch im Elternhaus stattfindet – und schulischer Institutionenkunde statt. Neuere Ansätze gehen unter der Leitidee der mündigen Bürgerin bzw. des mündigen Bürgers darüber hinaus. Sie fordern einen kritisch-reflexiven und kompetenten Umgang mit dem Politischen. Zwei elementare Konzepte sind dabei „Öffentlichkeit“ und „Macht“. Ein Ziel Politischer Bildung ist daher, einerseits diese Prinzipien zu verstehen und andererseits Handlungsmöglichkeiten zu erkennen.	Pädagogische Hochschule FHNW Campus Brugg-Windisch https://www.fhnw.ch
10.09.2018 Berlin	Aktuelle Fragen der Engagementpolitik: Engagement für alle – Niedrigschwellige Zugänge im Quartier	
	Das Engagement der Bürgerinnen und Bürger trägt zur Entwicklung eines demokratischen Gemeinwesens und einer Zivilgesellschaft bei, in der freie Entfaltung und Solidarität einander ergänzen. Dafür braucht es entsprechende Rahmenbedingungen. Was hat sich bewährt? Was ist unerlässlich? Was gilt es eher zu vermeiden? Die Fachveranstaltung findet in Kooperation mit dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement statt.	Deutscher Verein Berlin https://www.deutscher-verein.de
10.–13.08.2018 Frankfurt am Main	Tagung „Digitalisierungswahnsinn? – Wege der Bildungstransformation“ 16. E-Learning-Fachtagung Informatik 2018 (DeLFI) und 8. Fachtagung zur Hochschuldidaktik der Informatik 2018 (HDI)	
	Wie eine „Heilslehre“ überzieht der Begriff „Digitalisierung“ fast alle Lebensbereiche – natürlich auch den Bildungsbereich. Aufgezeigt werden sollen dabei insbesondere die Bedingungen des Gelingens, aber auch die der Irrwege.	Gemeinsame Fachtagung DeLFI und HDI 2018 https://www.delfi2018.de/
11.–12.09.2018 Bremen	Fachtagung zur Radikalisierungsprävention „Mit Gewalt ins Paradies?“	
	Die Fachtagung bietet eine bewährte Plattform für den multiperspektivischen Austausch und die Vernetzung mit Expertinnen und Experten aus regional verankerten als auch überregional verorteten Institutionen. Neben aktuellen Themen wie beispielsweise die „genderreflektierte Radikalisierungsprävention“ oder auch die Frage nach dem Umgang mit den „Kindern der Salafisten“ sollen vor allem die „Orte der Prävention“ im Fokus der Fachtagung stehen. Die Herausforderungen der Präventionsarbeit in Schulen, in Unterkünften für geflüchtete Minderjährige, im Internet, im Strafvollzug oder auch in Moscheegemeinden sollen beleuchtet und diskutiert werden.	Bundeszentrale für politische Bildung http://www.bpb.de/
13.09.2018 Graz	17. E-Learning Tag 2018 „Jetzt für die Zukunft – Ideen, Konzepte und Projekte gesucht“	
	Zum 17. Mal veranstaltet das ZML – Innovative Lernszenarien den jährlichen E-Learning Tag. Uns steht ein Zeitalter bevor, in dem die Beziehung zwischen Mensch und Maschine neu verhandelt wird und in dem Künstliche Intelligenzen uns bei der Bewältigung unserer Aufgaben unterstützen werden. Es geht am E-Learning Tag um Ideen, Konzepte und Projekte, die auch in der Zukunft Bestand haben werden.	FH Joanneum Graz ZML – Innovative Lernszenarien http://fhj.to/e-learning-tag
17.–18.09. 2018 Göttingen	Was blüht dem Dorf? Konferenz mit Impulsen zur Demokratiestärkung auf dem Land	
	In ländlichen Räumen werden an die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und menschenfeindlichen Einstellungen spezifische Herausforderungen gestellt. Die öffentlichen Infrastrukturen sind hier anders ausgeprägt als in Städten. Das schafft Freiräume, fordert aber auch verstärkt individuelles Engagement. Auf der Konferenz werden demokratiegefährdende Entwicklungen in ländlichen Räumen beleuchtet und über deren Besonderheiten diskutiert. Anhand positiver Praxisbeispiele wird gezeigt, wie Partizipation angeregt und die Stärkung der Demokratie vor Ort gelingen kann, getreu der Frage: Was blüht dem Dorf? Auch Akteurinnen und Akteure der außerschulischen Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung aus Behörden und Verwaltungen sind angesprochen.	Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und Bundesverband mobile Beratung e.V. Hanne Wurzel hanne.wurzel@bpb.de

18.09.2018 Darmstadt	Auftaktveranstaltung Bildung.Netz.Politik. Politische Bildung in Zeiten von Digitalisierung und Social Media	
<p>Das neue digitale Projekt der Evangelischen Erwachsenenbildung und des Hessischen Volkshochschulverbands stellt sich vor: Bildung.Netz.Politik. will Menschen die Möglichkeit bieten, sich mit zentralen Themen der politischen Bildung wie politische Teilhabe, Kommunikation und Verantwortung kritisch auseinanderzusetzen und digitale Medien dabei sowohl souverän zu nutzen, als auch gleichzeitig diese kritisch zu betrachten. Digitale Medien sind Thema und Methode zugleich.</p>		<p>EKHN Zentrum Bildung ebfb.zb@ekhn-net.de</p>
18.–19.09.2018 Wittenberg	Bildung für die Zukunft – Zukunft der Bildung	
<p>Alte Gewissheiten tragen nicht mehr und neue noch nicht. So ist es in Umbruchzeiten. Buchdruck und Industrialisierung etwa stellten die Menschen vor beunruhigende Fragen, genauso wie heute die Digitalisierung. In solchen Zeiten sind die Akteure der schulischen Bildung besonders gefordert. Wie bereiten sie richtig auf das noch Ungewisse vor? Philipp Melanchthon hielt vor 500 Jahren eine programmatische Antrittsrede in Wittenberg, die zahlreiche humanistische Bildungsreformen in Gang setzte. Von diesem Impuls angeregt, bietet die Konferenz Labore, Lernorte und Foren für eine zukunftsfähige Bildung.</p>		<p>Ev. Akademie Wittenberg https://ev-akademie-wittenberg.de/</p>
20.–22.09.2018 Wittenberg	Game on Education – Computerspiele und Jugendbildung	
<p>Digitale Spiele sind Kulturgut und bei vielen jungen Menschen beliebt. In einigen Spielen werden aktuelle gesellschaftliche Themen behandelt. Wie lassen sich diese Potenziale für die Jugendbildung nutzen? Wissenschaftlich reflektierte und in der Praxis erprobte Bildungsangebote werden von Wissenschaftlern/innen, Pädagogen/innen und Jugendlichen vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, an der Wittenberger LAN-Party teilzunehmen, die von jungen Erwachsenen organisiert wird.</p>		<p>Ev. Akademie Wittenberg https://ev-akademie-wittenberg.de</p>
20.–22.09.2018 Wittenberg	Kirchenpädagogik und Tourismus	
<p>Ausgehend von der aktuellen Studie des Sozialwissenschaftlichen Institutes der EKD zu den Besuchertypen und -interessen in Citykirchen („Stadt – Tourismus – Religion“) werden in Wittenberg in verschiedenen Workshops die kirchenpädagogisch-missionarischen Perspektiven und konkreten Formen der Didaktik und digitaler Ausgestaltung (Kirchen-App) in touristisch frequentierten Kirchen evaluiert und im Transfer für die Arbeit der je eigenen Praxis der Teilnehmenden konkret erarbeitet. Im Hintergrund der Studientagung steht die Perspektive, dass Kirchenpädagogik ihr missionarisches Potenzial unter den Bedingungen der heutigen Zeit wieder neu ins Spiel bringen und ihre ‚Qualität‘ zur Öffnung von ‚anderen Orten‘ in einer veränderten Gesellschaft beibehalten und verbessern kann.</p>		<p>Bundesverband Kirchenpädagogik e. V. http://www.bvkirchenpaedagogik.de</p>
21.– 23.09.2018 Hofgeismar	Tagung: GAMIFICATION – Neue digitale Spiel-Räume für die Bildung?	
<p>Gamification bezeichnet die Verwendung von Spielelementen in spiel-fremden Kontexten und gilt als innovativer Trend, um Motivation in Lern- oder Arbeitskontexten zu fördern. Das Thema wird auf der Tagung insbesondere unter dem Vorzeichen der Digitalisierung bedacht: Welches (religions-)pädagogische Potential bietet Gamification für das entdeckende und selbstgesteuerte Lernen? Inwiefern und unter welchen Bedingungen kann durch Spieldynamik Leistung und Motivation positiv beeinflusst werden? Die Teilnehmenden sollen die Wirkweise von Gamifizierung selbst erleben und Praxisideen für ihr eigenes Arbeitsfeld mitnehmen.</p>		<p>Ev. Tagungsstätte Hofgeismar http://www.akademie-hofgeismar.de</p>

24.09.2018 Berlin	Eine nachhaltige und lebenswerte Zukunft für alle schaffen – Auf dem Land und in der Stadt	
	<p>Die Weltbevölkerung nimmt stetig zu, und: Sie wird immer städtischer. Städte gelten oft als Zentren der Hochtechnologie, Knotenpunkte der Globalisierung und sozio-ökonomischer Chancen. Wie können wir eine nachhaltige und lebenswerte Zukunft für Menschen in städtischen und ländlichen Räumen schaffen? Welche Vorschläge zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung in den Kommunen gibt es? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die Politik? Entlang dieser Fragen werden Konfliktlinien aufgezeigt, innovative Ansätze diskutiert und Handlungsräume für Politik und Zivilgesellschaft ausgelotet.</p>	<p>Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) https://www.otseinladung.de/event/367dd3db06</p>
25.09.2018 Berlin	Bildungspolitisches Forum 2018: „Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, ...“	
	<p>Der Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale veranstaltet jährlich ein Bildungspolitisches Forum. Es dient der Diskussion aktueller Herausforderungen im Bildungswesen, zu deren Bewältigung die empirische Forschung durch Aufklärung und handlungsleitendes Wissen beitragen kann. In diesem Jahr stehen Fragen zu Wirkungen früher Bildung, zur Bedeutung der professionellen Kompetenz pädagogischer Fachkräfte sowie zur Qualität früher Bildungsangebote im Mittelpunkt. Gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden aktuelle Chancen und Herausforderungen der frühen Bildung sowie Zielstellungen und Implikationen für die Bildungspolitik, Praxis und Bildungsforschung diskutiert. Die Diskussion wird mit einem Positionspapier zur Frühen Bildung begleitet.</p>	<p>Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/forum.html</p>
25.–26.09.2018 Berlin	Konferenz „BEWEGTBILDUNG 2018“	
	<p>Mit der Konferenz möchte das Netzwerk bewegtbildung.net ein weiteres Mal seinen Fokus auf die aktuellen Entwicklungen an der Schnittstelle von Webvideo und politischer Bildung richten. Mit der Tagung soll die Debatte um Bedingungen und Möglichkeiten der politischen Bildung mit Webvideo weiter vorangebracht und ein Überblick über die Vielfalt dieses Arbeitsfeldes gegeben werden.</p>	<p>Bundeszentrale für politische Bildung/bpb www.bpb.de</p>
25.–28.9.2018 Frankfurt am Main	27. Wissenschaftlicher Kongress der DVPW: Grenzen der Demokratie / Frontiers of Democracy	
	<p>Welche Beziehung besteht zwischen Demokratie und Religion? Handelt es sich um eine Wahlverwandtschaft oder stellt Religion im Sinne Rousseaus noch immer eine <i>conditio sin qua non</i> für Demokratie dar? Hat die (religions-)soziologische These von der zentralen Rolle von Religion in Bezug auf Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt auch heute noch Bestand oder muss sie als längst überholt aufgegeben werden? Welche Rolle spielen religiöse Vereinigungen bei der Erneuerung von Demokratie? Und inwiefern wirken Liberalität und Demokratisierung auch auf die Religionen selbst?</p>	<p>Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft oliver.hidalgo@politik.uni-regensburg.de www.dvpw.de</p>
26.09.2018 bundesweit	Deutscher Weiterbildungstag 2018: Weiter bilden, Gesellschaft stärken	
	<p>Der Deutsche Weiterbildungstag findet alle zwei Jahre statt und wird von einem breiten Bündnis namhafter Verbände, Institutionen und Unternehmen der Weiterbildungsbranche getragen und finanziert. Der bundesweite Aktionstag für Weiterbildung hat sich als Plattform für die Auseinandersetzung mit aktuellen bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitischen Themen etabliert. Der Weiterbildungstag 2018 unter Schirmherrschaft von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier steht unter dem Motto „Weiter bilden, Gesellschaft stärken!“</p>	<p>www.deutscherweiterbildungstag.de</p>

26.–28.09.2018 Mainz	Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung.	
	Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung soll Raum bieten für Analysen und Untersuchungen zu Phänomenen von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung und deren Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung und insbesondere auf das Lernen von Erwachsenen. Sie soll auch Perspektiven öffnen für die Rolle und Aufgabe von Erwachsenenbildung in diesem Kontext und diese kritisch zur Diskussion stellen.	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen.html
04.–05.10.2018 Gießen	GEW-Herbstakademie 2018: „Gute Arbeit in der Weiterbildung. Profession in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Anspruch und Arbeitsrealität.“	
	Im Rahmen unserer Herbstakademie wollen wir Perspektiven aus der Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgreifen, gemeinsame Strategien zur Stärkung der Profession für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickeln und somit einen Beitrag zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen leisten. Dazu gehören sowohl die Steigerung der gesellschaftlichen Wertschätzung als auch die Verbesserung der Arbeits- und Einkommensbedingungen in diesem Bildungsbereich.	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft https://www.gew.de/
04.–05.10.2018 Potsdam	1. Potsdamer Konferenz zur Pädagogik Das Dialogische Prinzip – pädagogische Felder entwicklungsorientierten Handelns	
	Mit der ersten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik wird eine Tagungsreihe ins Leben gerufen, die sich als interdisziplinärer Begegnungs-, Kommunikations- und Denkraum relevanten aktuellen Themenfeldern stellt. Ein offener Dialog zwischen Forschenden, Lehrenden und praktisch Tätigen steht dabei im Mittelpunkt. Die Konferenz stellt sich der Aufgabe, das dialogische Prinzip als entwicklungs-, wahrnehmungs- und beziehungsorientiertes Denk- und Handlungskonzept in den pädagogischen Mittelpunkt zu stellen. Es geht dabei im Kern nicht um den Wort- und Informationsaustausch, sondern den Dialog zwischen Menschen in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung, um Erkennen und Annahme, also den Dialog in einem zutiefst christlich-humanistischen Sinn.	Bundesakademie für Kirche und Diakonie http://www.ba-kd.de
08.–10.10.2018 St. Wolfgang, Österreich	The dark side of adult education, Vol. 10	
	Um gemeinsam eine Stärkung des Kritischen voranzutreiben, wird „The dark side“ heuer – anlässlich ihrer 10. Ausgabe und nun unter dem neuen Titel „The dark side of adult education“ – als Arbeitstagung konzipiert. Das Anliegen ist es, eine große Zahl an kritisch engagierten Menschen aus Wissenschaft und Praxis der (Erwachsenen-)Bildung dazu zu bewegen, in einen intensiveren Austausch zu treten, sich über gemeinsame und auch differente Zugänge und Ziele zu verständigen, kritische Selbstvergewisserung anzustoßen und so eventuell eine Basis für eine Stärkung kritischer (Erwachsenen-)Bildung zu schaffen.	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) St. Wolfgang i. S., Österreich http://kritische-eb.at
13.10.2018 Göttingen	Der Mutmacher-Gipfel	
	Weißt Du noch, wofür Du aufstehst? Was Dich tief in Deinem Innern antreibt? Wenn Du darauf derzeit keine klare Antwort hast, dann ist der Mutmacher-Gipfel genau das Richtige für Dich! Denn jeder von uns hat ein ganz persönliches Wofür. Wenn Du weißt, was Dein Wofür ist, wird Dich das inspirieren und Du wirst dadurch andere ermutigen. Und genau dafür machen wir diesen Gipfel: mit tollen Rednern, mitreißender Musik und ausreichend Zeit, andere Menschen kennenzulernen und ganz konkret an Deinen Träumen zu arbeiten.	http://mutmachergipfel.de/

22.10.2018 Bern	Digital Skills – Die Tagung zur Digitalen Transformation der Berufsbildung in der Schweiz	
	Wie gestalten Sie die digitale Transformation der Berufsbildung am wirksamsten mit? Im Beisein von Bundesrat Johann N. Schneider-Ammann erhalten Sie aus erster Hand konkrete Orientierungshilfen: den Trendbericht des Observatoriums; das Positionspapier des EHB zur Digitalisierung der Berufsbildung; Best Practices in den Break-Out-Sessions; sprudelnde Projekte der digitalen Entwicklung in den „Digital Bubbles“.	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung https://www.ehb.swiss/digitalskills
12.–14.10.2018 Bad Boll	Tagung: „Was ist (uns) heilig? Perspektiven protestantischer Frömmigkeit“	
	Die Tagung möchte – ausgehend von Rudolf Ottos wirkmächtigem Buch „Das Heilige“ – sich der grundsätzlichen Frage stellen: Was ist (uns) heilig? Dabei wollen wir uns mit der einschlägigen biblischen Überlieferung beschäftigen und uns mit deren Rezeption im Protestantismus auseinandersetzen. Damit wir die Bodenhaftung nicht verlieren, gilt es wahrzunehmen, was den Menschen heutzutage heilig ist. Auf dieser Basis werden wir dann Perspektiven entwickeln, welche Rolle die Erfahrung des Heiligen in einer liberalen protestantischen Frömmigkeit spielen kann.	Bund für Freies Christentum Evangelische Akademie Bad Boll Evangelische Erwachsenenbildung Worms-Wonnegau
16.–17.10.2018 München	5. Evangelischer Medienkongress und Verleihung des Robert Geisendörfer Preises	
	Die Medienarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland lädt in Zusammenarbeit mit dem BR zum 5. Evangelischen Medienkongress und zur Verleihung des Robert Geisendörfer Preises ein.	Rundfunk.evangelisch.de https://rundfunk.evangelisch.de
17.–18.10.2018 Berlin	Warum sich für die Rechte anderer einsetzen?	
	Fachtagung des Paritätischen Bildungswerk Bundesverband e.V. in Kooperation mit dem Paritätischen Gesamtverband Zur Menschenrechtsbildung gehört eine Vielfalt an Themen, die es gilt, praktikabel und methodisch in inklusive und partizipative Bildungsangebote zu integrieren. Demokratiebildung, das Einsetzen für eigene Rechte und die Rechte anderer, Sensibilisieren für Diskriminierung, Wissen über Menschenrechte, kritische Auseinandersetzung mit Ideologien und noch viel mehr gehört dazu. Auf der Tagung sollen möglichst viele dieser Themen beleuchtet werden.	Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V. https://pb-paritaet.de
19.10.2018 Pforzheim	Fachtag der evangelischen Kirchen Süddeutschlands: ALT, ÄLTER, NOCH ÄLTER!	
	Wie gestalten sich Beteiligung, Mitwirkung und Sinnfindung im hohen Alter? Fachleute und Interessierte aus Baden, Württemberg und Bayern sind eingeladen, Perspektiven im hohen Alter auszuloten, in Fachvorträgen zu analysieren und in Workshops zu diskutieren.	Landesstelle für Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Baden http://www.eeb-baden.de
29.–31.10.2018 Loccum	Tagung: Bilder vom Pilgern. Zwischen Kirche, Kultur und Kommerz	
	Bücher, Filme und Blogs haben die Pilgerbewegung in den letzten Jahren nachhaltig geprägt. Neben populärkulturellen Einflüssen trägt auch das touristische Marketing dazu bei, das Pilgern mit bestimmten Idealvorstellungen und Sehnsuchtsbildern anzureichern. Zugleich hat sich die Pilgerarbeit in der kirchlichen Praxis als fester Arbeitszweig etabliert. Wie sich diese Arbeit zu den frei flottierenden Bildern vom Pilgern verhält – diese Frage steht im Zentrum der fünften Loccumer Pilgertagung.	Evangelische Akademie Loccum in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsfeld Pilgern der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers www.loccum.de an.
05.–06.11.2018 Wien, Österreich	32. Internationale Konferenz zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung	
	Neben methodisch-theoretischen Zugängen, zentralen Fragestellungen, dem Überblick über den Status quo im Bereich historischer Quellen und der korrespondierenden Archivsituation soll auch der Frage nach der Erinnerungskultur und der kontinuierlich-stiftenden Dimension für die Erwachsenenbildung nachgegangen werden.	Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) http://archiv.vhs.at http://www.adulteducation.at

07.–08.11.2018 Düsseldorf	Fachtagung Kind. Kegel. Kalifat.	
	Wer an Radikalisierung und Salafismus denkt, hat vor allem junge Männer im Kopf. Und die Frauen? Dass auch sie überzeugte Islamistinnen sein können, wird selten erwähnt. Auch Kinder gehören zu den blinden Flecken, über die mit Blick auf Radikalisierung zu wenig bekannt ist. Hier setzt die Tagung an.	Bundeszentrale politische Bildung
09.11.2018 Bad Boll	Alexa lacht, Uber kracht, Facebook wacht – Anthropologische, ethische und ordnungspolitische Perspektiven zur KI	
	Das intelligente Sprachassistenzsystem Alexa lachte unkontrolliert; es gab schwere Unfälle mit autonom fahrenden Autos, und Facebook griff massiv Nutzerdaten zum Zweck der Beeinflussung von Wahlen ab. Intelligente Systeme beeinflussen den Alltag, agieren in Infrastruktursystemen und nehmen Einfluss auf die politische Öffentlichkeit. Es stellt sich die Frage nach der Ethik von Algorithmen: Welche Sicht auf den Menschen ergibt sich aus der Künstlichen Intelligenz? Welche ethischen Fragen bringen ihre Entwicklung und ihr Einsatz mit sich? Welche ordnungspolitischen Probleme bedürfen einer zügigen Regelung?	Ev. Akademie Bad Boll https://www.ev-akademie-boll.de/tagung/621318.html
12.11.2018 Berlin	FachForum DistancE-Learning 2018 „Zukunft der Bildung – Trends und Konsequenzen der Digitalisierung“	
	Auf dem FachForum treffen sich jährlich die Entscheider und Gestalter der Distance-Learning-Branche zum fachlichen Austausch über aktuelle Themen und zukunftsweisende Trends.	Fachforum Distance Learning http://fachforum-distance-learning.de/
12.–13.11.2018 Tutzing	Digitalisierung und Arbeitswelt	
	Die Digitalisierung verändert die Arbeit radikal. In ihrer Folge müssen sich Unternehmen neu aufstellen. Qualifizierung wird zu einem zentralen Erfolgsfaktor. Welche Auswirkungen haben die neuen Geschäftsmodelle auf die Gesellschaft und (wie) muss das Bildungssystem angepasst werden? Dialogreihe: Innovation und Verantwortung	Ev. Akademie Tutzing https://www.ev-akademie-tutzing.de/veranstaltung/-digitalisierung-und-arbeitswelt/
15.–16.11.2018 Berlin	Fachtagung „Starke Familien stärken vielfältiges und demokratisches Zusammenleben – der Beitrag einer partizipativen Familienbildung zum Schutz von Familien vor Radikalisierung und Instrumentalisierung“	
	Familienbildung, die jede Familie möglichst individuell und in ihrer Besonderheit stärken will, sieht sich zunehmend mit der gesamtgesellschaftlichen Frage des demokratischen Zusammenlebens konfrontiert. Aus verschiedenen Richtungen sind Versuche der Vereinnahmung von Familien identifizierbar: fundamentalistische religiöse Strömungen, rechtsradikale Bewegungen und weitere. Wir informieren über aktuelle Diskussionen und Ansätze, regen zur (Selbst-)Reflexion an, stellen Beispiele guter Praxis vor und laden Sie herzlich zum fachlichen Austausch ein.	Paritätisches Bildungswerk Bundesverband https://pb-paritaet.de
12.–16.11.2018 Würzburg	Digitales Zeitalter – verfangen im Netz?	
	Nahezu jeder Lebensbereich ist bereits digitalisiert und die neuen Medien haben eine Schlüsselrolle in fast allen Bereichen des täglichen Lebens eingenommen. Damit verbunden sind sowohl phänomenale Chancen, als auch Risiken. Mit den Auswirkungen dieses Wandels beschäftigen wir uns in diesem Seminar und stellen uns dabei insbesondere die Frage: Wie beeinflussen neue Medien die Entwicklung im Kinder- und Jugendalter, das Lernen in der Schule, die Arbeit in Betrieben oder unsere Freizeit?	Akademie Frankenwarte, Gesellschaft für Politische Bildung e.V. www.frankenwarte.de

23.–24.11.2018 Berlin	Happiness-Camp Berlin	
<p>Sei in Berlin dabei und erfahre, wie andere Glück ersehen, erleben und gestalten. Teile Deine Ideen, Herangehensweisen und Gedanken ebenso wie die Herausforderungen rund ums Glück. Es ist ein Camp für JEDEN. Denn Glück bewegt uns alle. Es ist deshalb auch ein Camp für alle Realisten, Romantiker, Glücksexperten und Querdenker aller Generationen. Statt eines vorher bekannten Programms mit offiziellen Referenten entwickeln die TeilNehmenden als TeilGebende das Programm am Veranstaltungstag gemeinsam, wobei alle Anwesenden eingebunden werden. In dieser so genannten Sessionplanung werden Vorträge angekündigt, Diskussionen vereinbart und Workshops angeboten. So entwickelt sich ein vielseitiges Programm, das ganz den Wünschen der Teilnehmer entspricht.</p>		<p>http://happinesscamp.de/</p>
29.–30.11.2018 Berlin	3. Bundeskongress Elternbegleitung	
<p>Seit Mai 2011 wurden im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ und des ESF-Bundesprogramms „Elternchance II“ über 9.000 Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter qualifiziert. Mit dem 3. Bundeskongress Elternbegleitung wird das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Zwischenbilanz zum Programm ziehen und aktuelle Herausforderungen für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter diskutieren.</p>		<p>www.elternchance.de</p>
30.11.–01.12.2018 Bad Boll	Arbeit 4.0 – Wie Digitalisierung Arbeit verändert	
<p>Die Digitalisierung soll in den nächsten Jahren die Arbeitswelt grundlegend verändern. Dabei denkt man primär an Roboter, die Menschenarbeit in der Industrie ersetzen. Doch der Prozess ist viel komplexer und betrifft auch die Gestaltung neuer Routinen, ermöglicht neue Konkurrenzen zwischen Standorten und eröffnet durch Internetplattformen neue Arbeitsverhältnisse für unabhängige Selbstständige. Droht Arbeitern eine massive zukünftige Arbeitslosigkeit oder eher eine Prekarisierung? Welche Gestaltungsräume gibt es in der Politik, um negative Auswirkungen zu vermeiden?</p>		<p>Ev. Akademie Bad Boll https://www.ev-akademie-boll.de/tagung/640818.html</p>
Fernstudium 2019	Lebensbegleitend Lernen – Fernstudium Erwachsenenbildung 2019–2021	
<p>Im Fernstudium qualifizieren sich Frauen und Männer für ihre Tätigkeit in Erwachsenengruppen. Es ist unter dem Aspekt des selbstorganisierten Lernens konzipiert und bietet ein Trainingsfeld für kommunikatives Lernen in Gruppen.</p> <p>In fünf Blockseminaren wird das Spezifische des Lernens im Erwachsenenalter vermittelt und erlebbar gemacht. Mittels sozialen Lernphasen, Exkursionen und durch das eigene Leitungstraining gewinnen die Teilnehmenden Sicherheit für ihr künftiges Leitungshandeln. Die Herausforderungen an ein zeitgemäßes Bildungs- und Qualitätsmanagement werden thematisiert.</p> <p>Das Fernstudium ist von der staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zertifiziert und gilt im Freistaat Sachsen als förderrelevante pädagogische Qualifizierung.</p> <p>Zielgruppe: Gemeindepädagoginnen/-pädagogen, Pfarrerinnen/Pfarrer und mit der Leitung von Gruppen, Teams oder Initiativen mit Erwachsenen befasste Personen</p>		<p>Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen www.eeb-sachsen.de sabine.schmerschneider@evlks.de</p>

» Impressum

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

51. Jahrgang, Heft 3/2018
ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung (DEAE) e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-43
E-Mail: info@deae.de
www.deae.de

und dem

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12, 48149 Münster
Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50
E-Mail: info@comenius.de
www.comenius.de

Redaktionsbeirat:

Dr. Marion Fleige, Dr. Steffen Kleint, Prof. Dr. Ulrich
Klemm, Prof. Dr. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert,
Dr. Jutta Petri, Prof. Dr. Freimut Schirmacher,
Dr. Peter Schreiner, Christiane Wessels, Johanna Wittmann,
Dr. Klaus Ziller.

Redaktion und Schriftleitung:

Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Bildnachweise:

Titelbild, S. 4, S. 7, S. 34: © Rawpixel.com / fotolia.com; S. 16, S. 46:
© foxyburrow / fotolia.com; S. 18: © Mediteraneo / fotolia.com;
S. 21: © Djem / shutterstock.com; S. 23: © Robert Kneschke / foto-
lia.com; S. 26: © Mangostar/ fotolia.com; S. 37: © mickyso / fotolia.
com; S. 39: © puhhha / fotolia.com; S. 40: © sdecoret / shutterstock.
com; S. 41: © Rafael Ben-Ari / fotolia.com; S. 44: © anyaberkut / fo-
tolia.com; S. 49: © Syda Productions / fotolia.com; S. 53: © Nando
Machado / shutterstock.com.

» Abo

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier
Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang
zur Online-Ausgabe für € 25,-.

Weitere Informationen unter
www.waxmann.com/
forumerwachsenenbildung



Leserservice:

Sven Solterbeck

Tel.: 0251-26504-21
Fax: 0251-26504-26
E-Mail: solterbeck@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Aus-
gaben) der *forum erwachsenenbildung*: € 25,- (zzgl. Ver-
sandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende:
€ 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbeschei-
nigung beilegen; Online-Abonnement: € 20,- .
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch
für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs
Wochen zum Jahresende.
Einzelhefte können für € 9,90 (inkl. Versandkosten)
bezogen werden.

»» Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com | order@waxmann.com

Thomas Geisen, Carola Iller,
Steffen Kleint, Freimut Schirmmacher (Hrsg.)

Familienbildung in der Migrationsgesellschaft Interdisziplinäre Praxisforschung

Durch die Flucht- und Migrationsbewegungen der letzten drei Jahre rückt der Bildungsreich mit dem in den Bundesländern geringsten Etat in den gesellschaftspolitischen Blickpunkt: die öffentliche Erwachsenen- und Weiterbildung. Mittlerweile werden nicht nur den vielen Integrations- und Sprachkursen, sondern zunehmend auch den Regelangeboten der familienbezogenen Bildungsanbieter eine langfristige integrationspolitische Bedeutung beigemessen. Bislang aber werden dieses familienbezogene Programmplanungshandeln und das diesbezügliche Angebotspektrum weitgehend ohne wissenschaftliche Fun-



Erwachsenenbildung, Band 3, 2018,
ca. 250 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3688-6
E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8688-1

dierung und Bezüge diskutiert. Die in Praxis und Politik beschworene Verbindung von Integration – Familienleben – Bildungsangeboten ist nach wie vor ein Forschungsdesiderat. Der vorliegende Band bringt aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse an der Nahtstelle von Migrations-, Familien- und Weiterbildungsforschung ins Gespräch und stärkt damit die fachliche Profilierung der familienbezogenen Bildungsanbieter und ihrer Verbände. Er ist entstanden aus Anregungen der Fachgruppe Familienbezogene Erwachsenenbildung der DEAE und des Comenius-Instituts.

WAXMANN

Achtung Horizontenerweiterung!

Jetzt beste Förderchancen.

Machen Sie sich und Ihre Einrichtung fit für Europa. Nutzen Sie die Förderung von Lernaufenthalten für Bildungspersonal im Ausland und von Projekten mit europäischen Partnern. Sie haben Projektideen? Sprechen Sie mit uns: Hotline 0228 107 1300 / Mail: mobilitaet-erwachsenenbildung@bibb.de oder: partnerschaften-erwachsenenbildung@bibb.de

www.na-bibb.de/erasmus-foerderchancen

