



ZENTRUM FÜR WISSENSCHAFTLICHE
WEITERBILDUNG 1973 - 2023



50 JAHRE

Zentrum für
wissenschaftliche
Weiterbildung



Grußworte 4

Minister für Wissenschaft und Gesundheit Clemens Hoch	6
Präsident der JGU Univ.-Prof. Dr. Georg Krausch	8
Pflegevorstand der Universitätsmedizin Mainz Marion Hahn	10
FernUniversität in Hagen Univ.-Prof.in Dr. Eva Cendon	12
Vorsitzender der DGWF e. V. Jan Ihwe	14
Sprecherin der DGWF-Landesgruppe Dr. Margot Klinkner	16
Leiterin ZWW Dr. Beate Hörr	18

Meilensteine | 1973 – 2005

Es haben das Wort... Wegbereiter*innen und Wegbegleiter*innen 24

JGU Univ.-Prof.in Dr. Mechtild Dreyer	26
JGU Dr. Bernhard Einig	28
ZWW Dipl.-Päd. Astrid Sängler	30
IHK für Rheinhessen Viktor Piel	32
whs rlp Ute Friedrich und Mareike Schams	34
hvv Dr. Christoph Köck und Marta Slusarek	36

Meilensteine | 2006 – 2023

Fachbeiträge 42

50 Jahre DGWF (in 2020) – Anmerkungen zum Organisationserfolg	44
Dr. Burkhard Lehmann, Prof.in Dr. Gabriele Vierzigmann	
Erwachsenenbildung und die Unabdingbarkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis	50
Univ.-Prof. Dr. Sebastian Lerch	

Warum sich Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung lohnt I	64
Hon.-Prof. Bernd-Peter Arnold	

Warum sich Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung lohnt II	68
Prof.in Dr. phil. Angelika Ehrhardt	

Der Beitrag des Programmbeirats zur Qualitätsentwicklung im Projekt Kontinuum an der TU Darmstadt	72
Dipl.-Ing. Beate Kriegler M. A.	

Lehrkräftefortbildung als Aufgabe der Hochschulen im Rhein-Main-Gebiet / der RMU	76
Ute Kandetzki	

Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Praxisfeld der Geragogik	80
Dipl. Päd. Silvia Dabo-Cruz	

„Lernen für Ältere“: Die Entwicklung des Angebots Studieren 50 Plus an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	86
Kathrin Lutz M. A.	

„Was soll ich tun?“ – Zur kompetenzorientierten Vermittlung professionellen Beratungshandelns am ZWW	96
Dr. Ulrike Weymann	

Künstliche Intelligenz (KI) und Data Literacy in der universitären Lehrkräftefortbildung – Potenziale für Lehr-/Lernprozesse	106
Dr. Gülsüm Günay	

Erfolgsfaktoren digitaler Angebote in der Weiterbildung: Ergebnisse aus dem GLK-Projekt „Methoden-Kollage“	116
Sonja Lux M. A., Luisa Baum B. A., Paula Hilker B. A.	

Drittmittelprojekte / Europäische Projekte beispielhaft dargestellt durch „Intergenerational Digital Service Learning“ (IDOL)	126
Dr. Beate Hörr, Milena Ivanova M. Ed. / M. A., Dr. Katharina Resch, Sabine Freudhofmayer B. A. / M. A.	

FESTSCHRIFT

Grußworte





Grußwort des Ministers

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört neben Forschung und Lehre zu den Kernaufgaben der Hochschulen. Aktuell sind als bundesweite Initiativen die Nationale Weiterbildungsstrategie und vor allem das Weiterbildungsportal „hoch & weit“ zu nennen, um Weiterbildung zu befördern.

Den wissenschaftspolitischen Diskurs über Weiterbildung und Qualifizierung an den Hochschulen haben insbesondere die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2019 und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von 2021 intensiviert. Der große gesellschaftliche Bedarf an weiterführenden wissenschaftlichen Qualifikationen für ganz unterschiedliche Alters- und Berufsgruppen werde bislang – insbesondere von den staatlichen Hochschulen – nur unzureichend bedient, so der Wissenschaftsrat.

Umso wichtiger ist es herauszustellen, welche Gelingensbedingungen und Einflussgrößen sich als förderlich für die erfolgreiche Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen erweisen. Die HRK hat hier zurecht die Bedeutung von zentralen Organisationseinheiten hervorgehoben: Sie erbringen wichtige Serviceleistungen und forcieren die Professionalisierung der Weiterbildung an Hochschulen. Dies gilt für das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in besonderem Maße.

Mit 50 Jahren innovativ und zukunftsweisend – das kennzeichnet das ZWW. Das ist eine stolze Leistung, an der viele Mütter und Väter gemeinsam beteiligt waren und sind. Nur mit einem hoch motivierten Team von

qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist eine solche Wertarbeit über Jahre auf- und auszubauen. Gleichzeitig ist das ZWW mit einem Namen eng verbunden, seiner langjährigen Leiterin Dr. Beate Hörr.

Profiliert hat sich das ZWW auf vielen Wegen, so auch mit einem breitgefächerten eigenen Zertifikatsangebot, das wichtige Zielgruppen adressiert – nur beispielhaft sei auf bereits 20 Jahre „Studieren 50 Plus“ verwiesen. Eine bedarfsgerechte Ausrichtung des ZWW-Angebots wird durch eine Nachfrage aus dem gesamten Bundesgebiet belegt. Eine breite gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen, diese Zielsetzung verfolgt auch die Landesregierung.

Das Fazit zu 50 Jahren kann nur lauten: Als Landesregierung schätzen wir die Arbeit des ZWW als Einrichtung in Bewegung, offen für neue Herausforderungen in einer sich wandelnden Gesellschaft. Deswegen wird es auch weiterhin ein gefragter Partner der Ministerien bleiben.

Clemens Hoch
Ministerium für Wissenschaft und
Gesundheit Rheinland-Pfalz



Grußwort des Präsidenten

Die fortschreitende Digitalisierung und die in den Fokus gerückte künstliche Intelligenz sorgen dafür, dass Aus- und Weiterbildung für unsere Wissenschaftsgesellschaft von höchster Bedeutung ist. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) sorgt das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) für eine Realisierung von Möglichkeiten für lebenslange Bildung. Als Präsident der JGU hatte ich bereits vor zehn Jahren die Ehre, das 40-jährige Bestehen des ZWW zu feiern. 2023 können wir nun auf 50 produktive Jahre zurückblicken.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist neben Forschung und Lehre eine der Kernaufgaben unserer Universität. Die JGU teilt ihr akademisches Wissen, um Arbeitende, Eltern, Rentnerinnen und Rentner, und viele andere Ziel-

gruppen darin zu unterstützen, Wissen zu vertiefen oder zu erneuern. Dadurch wird universitäre Bildung für alle Interessierten in unserer Gesellschaft bereitgestellt. Dies trifft nicht nur auf Einzelpersonen zu, sondern auch auf Organisationen und Firmen, die gefördert werden oder zu deren Vernetzung unsere Universität beiträgt.

Das ZWW ist dabei eine der ältesten und größten Einrichtungen in Deutschland, die durch das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung unsere Gesellschaft vernetzt. Es existiert nun seit einem halben Jahrhundert eine Einrichtung, die den bildungspolitischen Auftrag der Erwachsenenbildung auf herausragende Weise realisiert. Dies bestätigen nicht zuletzt die zahlreichen Auszeichnungen des

ZWW, unter anderem das 2021 verliehene Gütesiegel LQW für Qualitätsarbeit.

Der Erfolg dieser Jahre lässt sich dabei insbesondere auf die Mitarbeitenden des ZWW zurückführen. Diese haben fortlaufend Programme realisiert, die von gesellschaftlicher Aktualität und thematischer Breite geprägt sind. Meine besondere Dankbarkeit gilt an dieser Stelle der Leiterin, Dr. Beate Hörr. Mit ihrem Einsatz hat sie die Stärken des ZWW weiter ausgebaut und dessen Ruf einer anerkannten wissenschaftlichen Einrichtung gefördert.

Die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft erfordern immer mehr, dass wir uns alle zeitlebens gegenseitig weiterbilden, vernetzen und fördern. Die exzellenten Leistungen und wissensbereichernden Programme des ZWW gewinnen daher in wissenschaftlicher, künstlerischer und beruflicher Hinsicht weiterhin an Bedeutung. Darauf freue ich mich in den kommenden Jahren und wünsche dem ZWW weiterhin eine erfolgreiche Zukunft.

Univ.-Prof. Dr. Georg Krausch
Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz



Grußwort des Pflegevorstands

Ich gratuliere dem ZWW ganz herzlich zum 50-jährigen Bestehen. 50 Jahre – ein halbes Jahrhundert – zeugen von Beständigkeit und unterstreichen die Bedeutsamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung im universitären Kontext.

Ich möchte mich bei Ihnen allen für die sehr gute, langjährige Zusammenarbeit bedanken. Für die Weiterentwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war und ist das ZWW stets eine gute Anlaufstelle. Viele Beschäftigte der Universitätsmedizin Mainz haben bisher hiervon profitiert, indem sie Seminare zur Personalentwicklung belegt haben, um ihren Führungsaufgaben nachzukommen. Der gemeinsame Fokus auf lebenslangem Lernen und die stetige persönliche Weiterentwicklung für den individu-

ellen beruflichen Werdegang ist das Verbindungselement zwischen ZWW und Universitätsmedizin.

Daher freue ich mich, als Pflegevorstand der Universitätsmedizin Mainz (UM), ganz besonders darüber, dass es auch zwei aktuelle Projekte gibt, welche die gute Zusammenarbeit zwischen dem ZWW und der Universitätsmedizin widerspiegeln:

Seit fünf Jahren ist die Fachweiterbildung Pflege in der Onkologie als Kooperationsprojekt zwischen dem ZWW und der UM der JGU etabliert. 2022 feierte bereits der zweite Jahrgang seinen Abschluss. Dass die Fachweiterbildung einen so regen Zuspruch genießt, zeigt, wie wichtig es ist, hier adäquate Angebote vorzuhalten. Das gemeinsame Ziel einer bestmöglichen, ganzheitlichen Pa-

tientenversorgung wird im Rahmen der Fachweiterbildung durch interprofessionelle Lehrformate verfolgt, welche punktgenau auf die Bedürfnisse der onkologischen Pflegekräfte zugeschnitten sind.

Ebenso hervorzuheben ist das gemeinsame BMBF Förderprojekt „MeDigOn – Mehrwert durch digitale Konzepte – E-Learning in der Onkologie: Das Mainzer Modell MeDigOn (M³)“. Das Projekt mit einer vierjährigen Laufzeit hat im März 2023 seinen Abschluss gefunden. Hier wurden innovative digitale Lehr- und Lernkonzepte für die zweijährige Fachweiterbildung Pflege in der Onkologie entwickelt, die dort erfolgreich umgesetzt werden.

Zu dem 50-jährigen Bestehen des ZWW wünsche ich weiterhin viel Erfolg und Engagement zur Entwicklung und Durchführung weiterer Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung. Gerne verfolge ich mit großem Interesse den weiteren Weg des ZWW und freue mich über eine andauernde gute Zusammenarbeit.

Es grüßt Sie herzlich

Marion Hahn
Pflegevorstand der
Universitätsmedizin Mainz



Greetings from EUCEN

On behalf of EUCEN, the European Network for Continuing Education and Lifelong Learning in Higher Education, I would like to congratulate the Centre for Continuing Education (ZWW) of the Johannes Gutenberg University Mainz on its 50th birthday.

The ZWW not only looks back on a 50-year history as an institution, but also on an almost 25-year history of European networking and cooperation. In 2009, the University decided to join the European Network for University Continuing Education – EUCEN, and since then the ZWW has continuously been involved in the agenda of university continuing education in an international context and has built a reputation. The ZWW is an active member of the European network and has been involved – among others in the steering committee of EUCEN –

in the European education policy advocacy for university continuing education.

In addition to education policy activities, the ZWW is continuously involved in international research and development projects and thus makes university continuing education in Germany internationally compatible. The ZWW has been and continues to be a partner in European projects with evocative names such as HE4U2, IncludeHER or SMILE, and cooperates with higher education institutions from all over Europe, from Belgium, Finland, Great Britain, Greece, Ireland, Italy, Malta, Austria, Romania, to Portugal and Spain. The topics revolve around socially relevant issues such as migration/interculturality, diversity/inclusion and equal opportunities, always underpinned by the university

seal of quality assurance. The ZWW is thus in the tradition of an understanding of lifelong learning at universities, which, in addition to university continuing education in the narrower sense, includes the opening of universities to underrepresented or disadvantaged groups as widening participation as well as exchange and networking as outreach with various regional, national and international actors. In addition to in-depth research in the context of case studies, the results of the various projects also prove that the relevance for the practice of continuing education and lifelong learning at universities always remains in view and that transfer is a guiding idea: among other things, through position papers, recommendations for action or manuals.

Last but not least, the ZWW also acts as a seismograph for international developments and brings the European agenda into its own

country. For example, the 2017 EUCEN conference hosted by the ZWW at the University of Mainz focused on the European labour market and the role of continuing education in light of disruptively changing work and qualification requirements.

The broad portfolio of activities and the good international networking provide the ZWW with a good basis for meeting the challenges and imponderables of a future that is more uncertain than ever, and also for shaping it accordingly. I look forward to further constructive cooperation within EUCEN and in the European context.

Univ.-Prof.in Dr. Eva Cendon

FernUniversität in Hagen
Vice president of EUCEN (2019 – 2023)



Grußwort der DGWF

Es freut mich sehr, als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) dem ZWW der Universität Mainz zum 50-jährigen Bestehen gratulieren zu können. Die DGWF ist die Fachgesellschaft für Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland und engagiert sich seit mehr als 50 Jahren erfolgreich als Interessenvertretung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen oder hochschulnahen Einrichtungen. Die DGWF hat aktuell 332 Mitglieder, davon 212 institutionelle und 120 persönliche Mitglieder. Mit acht Landesgruppen und fünf inhaltlich ausgerichteten Arbeitsgemeinschaften ist sie sowohl föderal als auch themenbezogen organisiert.

Das Jubiläum des ZWW freut mich aus zwei Gründen besonders: Die DGWF selbst hat im Jahr 2020 ihr 50-jähriges Jubiläum gefeiert, was zeigt, dass die Universität Mainz nahezu seit Anbeginn im Bereich der Weiterbildung von Menschen – auch nach ihrem ersten Hochschulabschluss – aktiv war und ist. Dies ist nicht selbstverständlich, viele Einrichtungen weisen eine deutlich kürzere Geschichte auf. Der zweite Grund besteht darin, dass das ZWW die Anliegen der DGWF seit vielen Jahren vor allem im Bereich der Internationalisierung unterstützt. Zu nennen sind hier zahlreiche Aktivitäten und Initiativen im europäischen Hochschulraum: etwa zur Auslegung des EU-Beihilfe-Rechts, der Initiierung und Teilnahme an Förderprogrammen sowie der Ausgestaltung bildungspolitischer Fachthemen wie dem Recognition of Prior Learning

(RPL), dem European Qualification Frame (EQF), den Microcredentials, dem Vocational Education Training (VET) und anderen mehr. Eng verbunden ist dieses besondere Profil des ZWW – das im Übrigen die ganze Vielfalt der Angebotsformen der Weiterbildung an Hochschulen abbildet – mit der Person der Leiterin, Dr. Beate Hörr. Sie war von 2012 – 2016 eine sehr engagierte Vorsitzende der DGWF und hat die Modernisierung und Professionalisierung unserer Fachgesellschaft nachhaltig vorangetrieben. Danach war sie als Beisitzerin für Internationales im Vorstand weiter aktiv und hat die DGWF im europäischen Dachverband EUCEN wirkungsvoll positioniert. Sichtbarer Ausdruck für die gute Zusammenarbeit zwischen DGWF und ZWW ist die Durchführung der diesjährigen Jahrestagung „Weiterbildung 2030:

Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ich gratuliere der Universität im Namen der DGWF sehr herzlich zu einem hervorragend aufgestellten Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung und wünsche Dr. Beate Hörr und ihrem Team weiterhin viel Erfolg im Interesse unserer gemeinsamen Mission, die Weiterbildung an Hochschulen voran zu bringen!

Akad. Dir. Jan Ihwe
Vorsitzender der DGWF



Grußwort der DGWF-Landesgruppe

Als ehemalige Vorsitzende der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e. V. gratuliere ich dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ganz herzlich zu seinem 50-jährigen Bestehen!

50 Jahre ZWW: Das ist ein halbes Jahrhundert Engagement, Innovation und Herzblut für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung als Kernaufgabe der Universität. Mit einem immer breiteren Spektrum von Angeboten hat sich das ZWW im Laufe der Jahrzehnte zu einem anerkannten Anbieter akademischer Weiterbildung entwickelt: Von zahlreichen CAS-Pro-

grammen über Lehrkräftefortbildung bis hin zum Gasthörerstudium und Studieren 50 Plus finden hier unterschiedlichste Zielgruppen ihr passgenaues Angebot.

Mit Blick auf die DGWF freut mich das goldene ZWW-Jubiläum auch deshalb ganz besonders, da das ZWW unter Leitung von Dr. Beate Hörr die Gründung der Landesgruppe im Jahr 2013 beherzt gefördert und die Arbeit seither kontinuierlich mitgeprägt hat. Und mehr als das: Mit ihrer strategischen Entscheidung als DGWF-Vorsitzende, die Landesgruppen in den DGWF-Vorstand aufzunehmen, hat Beate Hörr die Repräsentanz und Berücksichtigung landesspezifischer Interessen innerhalb der Fachgesellschaft auf Dauer sichergestellt.

Innerhalb der Landesgruppe setzte das ZWW über die Jahre stets neue Akzente, um die wissenschaftliche Weiterbildung auf Landes-, Bundes- wie auch auf EU-Ebene voranzubringen. So hat sich das Europäische Parlament auf Initiative der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland im Jahr 2017 mit dem 5-Punkte-Strategie-Papier der DGWF befasst und einen EU-Initiativbericht mit mehr als 70 Handlungsanweisungen beschlossen, um wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium als integralen Bestandteil einer europäischen Strategie für lebenslanges Lernen zu verankern.

Angesichts dieser fruchtbaren Zusammenarbeit wünsche ich dem ZWW für die Zukunft weiterhin gutes Gelingen, geprägt von dem ihm eigenen wachen und differenzierten Blick für die Bedarfe der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Dr. Margot Klinkner
Ehemalige Vorsitzende der DGWF-Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland (2013 – 2023)



Dank und Editorial

Dass der Rückblick auf 50 Jahre ZWW durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden darf, legen die vorstehenden freundlichen Grußworte nahe. Die regional, landesweit, national und europäisch anerkannte Arbeit des ZWW beruht auf einem sehr guten Zusammenspiel verschiedener Akteur*innen. JGU-intern ist das ZWW gut vernetzt. Auch nach außen verfügt das ZWW über ein etabliertes Netzwerk, das ein wichtiger Erfolgsfaktor für gute Arbeit ist. Es ist mir Freude und Ehre zugleich, diese Einrichtung leiten zu dürfen.

Ich möchte mich ausdrücklich bei allen Menschen bedanken, die das ZWW unterstützen, fachlich und kollegial begleiten, für alle Ideen und Impulse aus der wissenschaftlichen Weiterbildung stets offen sind.

Das ZWW will gemäß Leitbild Interessierten forschungsbasierte praxisrelevante Weiterbildung anbieten und arbeitet hierzu mit wichtigen Partnerinnen und Partnern, seien es Einrichtungen, Verbände, Unternehmen und Stakeholdern, zusammen. Die nachfolgenden Statements und Fachbeiträge sind sichtbarer Ausdruck dieser jahrelangen regionalen, landesweiten, nationalen und europäischen Kooperationen.

Neben Stimmen früherer JGU-interner Wegbereiter*innen kommen regionale bzw. landesweite Kooperationspartner*innen zu Wort.

In den Fachbeiträgen kommen neben internen Fachkollegen (Univ.-Prof. Dr. Sebastian Lerch, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung

sowie Hon.-Prof. Bernd-Peter Arnold, Institut für Publizistik und langjähriger Lehrbeauftragter des ZWW, beide FB 02) auch eine externe Expertin zu Wort, die auch langjährige Lehrbeauftragte am ZWW ist (Prof.in Dr. Angelika Ehrhardt, ehemals Hochschule Rhein-Main). Neben der nationalen Fachgesellschaft DGWF e. V., vertreten durch die früheren Vorsitzenden Prof.in Gabriele Vierzigmann und Dr. Burkhard Lehmann, äußern sich externe Wegbegleiter*innen seitens der Rhein-Main Universitäten (RMU), wie die wissenschaftliche Weiterbildung der TU Darmstadt zur Qualitätsentwicklung (Beate Kriegler), die Lehrkräftefortbildung der Goethe Universität Frankfurt am Main (Ute Kandetzki) sowie die eng mit der Goethe Universität Frankfurt am Main verbundene Universität des Dritten Lebensalters (U3L e. V.) (Silvia Dabo-Cruz).

In den aus dem ZWW stammenden Fachbeiträgen haben wir versucht, die ganze Bandbreite des ZWW abzubilden: Neben dem derzeitigen strategischen Entwicklungsschwerpunkt des

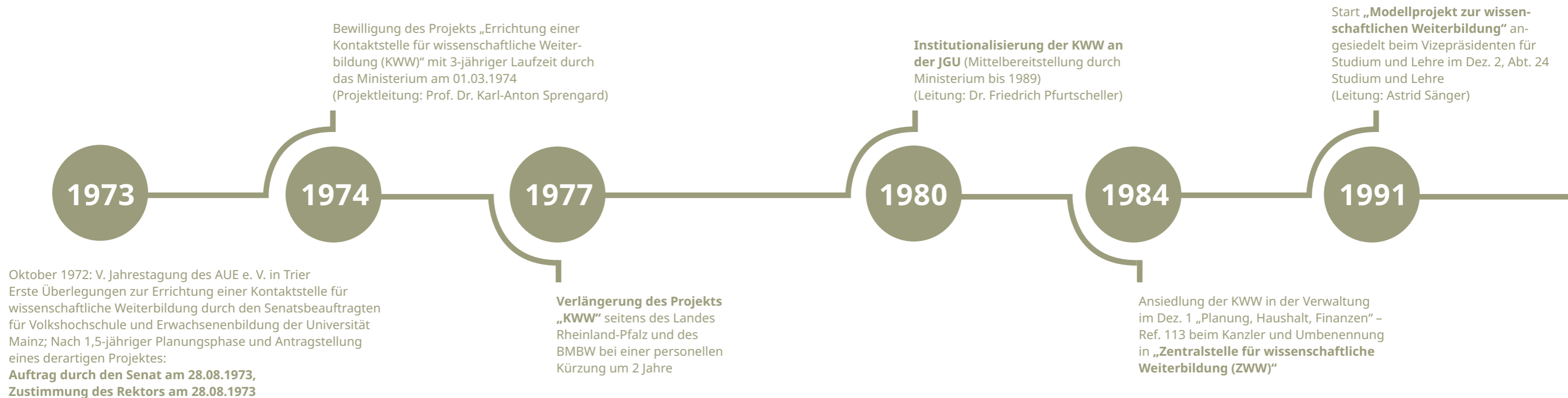
ZWW (2021 – 2025) der Beratung (Dr. Ulrike Weymann), wird auch ein wichtiges Standbein unserer Third Mission, das Angebot für Ältere „Studieren 50 Plus“, beleuchtet (Kathrin Lutz, stellv. ZWW-Leiterin). Die Folgen der Digitalisierung für unsere Zielgruppe der Lehrkräfte (Dr. Gülsüm Günay), aber auch für unser eigenes methodisches Handeln (Sonja Lux gemeinsam mit den beiden Studentinnen Luisa Baum und Paula Hilker) sind derzeit wichtige Themen im ZWW. Die Arbeit an der „Methoden-Kollage“ war möglich durch die GLK-Förderung als Modellprojekt. Europäische Projekte sind im Rahmen der Drittmittelinwerbung ein weiteres wichtiges Standbein des ZWW, weshalb stellvertretend das „IDOL“-Projekt beschrieben wird.

Dr. Beate Hörr

Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Meilensteine | 1973 – 2005

Anfänge und Gründung



Einrichtung des ZWW

Qualitätssicherung

Organisatorische Umstrukturierung und Einrichtung des Referats Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung (ZuFW) mit 2 Sachgebieten: Referat 245/1 „**Fortbildung des Personals**“, Leitung: Wiebke Koerlin, und Referat 245/2 „**Wissenschaftliche Weiterbildung**“, Leitung: Astrid Sänger

1996

1999

2000

Wiederbesetzung der Leitung mit **Dr. Beate Hörr** und Umbenennung in „**Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)**“

2001

Start des strukturierten Studienangebots für ältere Menschen „**Studieren 50 Plus**“

2004

Auszeichnung der im Rahmen des BMBF-Programms Lernende Regionen geförderten Projekts „**Step On!**“ (Laufzeit: 2001–2008) entwickelten Bildungsplattform mit dem Weiterbildungspreis des Landes Rheinland-Pfalz

2005

Erstmalige Testierung nach LQW – „**Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung**“ zur Sicherung der Qualität der Weiterbildungsangebote und der Arbeit im ZWW

Organisatorische Umstrukturierung und Trennung der beiden Sachgebiete. Ref. 245/ 1 wird als Ref. 223 Aus- und Weiterbildung in die Personalverwaltung integriert (heute Abt. Personalentwicklung im Dez. Personal und Rechtsangelegenheiten). Ref. 245/2 wird als zentrale Einrichtung mit dem Namen „**Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)**“ errichtet (kommissarische Leitung: Astrid Sänger), Einrichtung des Senatsausschusses für die Angelegenheiten der Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung

FESTSCHRIFT

Es haben das Wort...





Univ.-Prof.in Dr. Mechthild Dreyer

Wissenschaftliche Leitung des Kompetenzzentrums für Studium und Beruf an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, ehemalige Vizepräsidentin für Studium und Lehre, JGU (2010 – 2018)

1.

Warum haben Sie sich bisher in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Ausgangspunkt meines Engagements als Vizepräsidentin für Studium und Lehre der JGU (2010 – 2018) für das Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung ist der Geschäftsverteilungsplan der Hochschulleitung gewesen, der meine Zuständigkeit für das ZWW vorgesehen hat. Mein Einsatz für die wissenschaftliche Weiterbildung resultiert aus der Überzeugung, dass der Mensch als derjenige, der sein Leben führen muss, sich lebenslang weiterbilden sollte, um sich in der Welt zu orientieren und um sich weiterentwickeln zu können.



3.

Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Ich wünsche der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU für die kommenden Jahre und Jahrzehnte inspirierende und inspirierte Lehrende, interessierte und engagierte Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie Hochschulleitungen, welche die Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung erkennen und mit Nachdruck fördern.

2.

Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz besitzt bundesweite Strahlkraft. Das kommt nicht von ungefähr. Dieser Arbeitsbereich ist an der JGU bereits zu einem Zeitpunkt institutionalisiert, als er noch nicht zum gesetzlichen Auftrag der Universitäten gehört. Als dann der Gedanke des lebenslangen Lernens im europäischen Hochschulraum zum Topos wird, verfügt das ZWW bereits über eine langjährige Angebotsexpertise auf dem Gebiet und kann sie im Bologna-Prozess weiter professionalisieren.



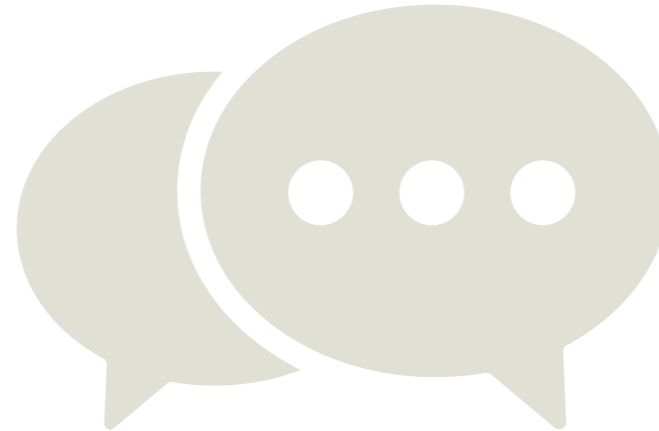
Dr. Bernhard Einig

Ehemaliger Leiter der Abteilung Studium und Lehre der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

1.

Warum haben Sie sich in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Die Notwendigkeit eines Gesamtkonzepts von Studium und Lehre, das die lebenslange wissenschaftliche Weiterbildung einschließt, ergibt sich zwangsläufig aus dem Blick auf den sich kontinuierlich weiterentwickelnden Berufsmarkt. Es ist zudem eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Universität ihre gesellschaftliche Relevanz behält und ggf. vergrößert.



3.

Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Dass die Relevanz einer forschungs- und wissenschaftsbasierten universitären Weiterbildung sowohl extern von Politik und Wirtschaft als auch intern von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern noch stärker verstanden und in dauerhaft tragfähige integrative Studiengangskonzepte umgesetzt wird.

2.

Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Sie ist inhaltlich breit aufgestellt und strukturiert ihr Angebot differenziert nach den Bedarfen ihrer Klientinnen und Klienten.



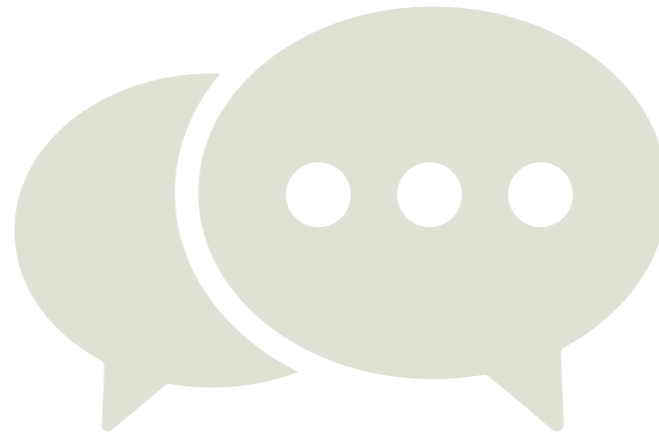
Dipl.-Päd. Astrid Sängler

Ehemalige stellvertretende Leiterin am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

1.

Warum haben Sie sich in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Mein Berufsleben startete ich mit einer technischen Ausbildung, stellte aber später fest, dass mich die betriebliche Weiterbildung mehr interessierte. Mit einem Studium der „Diplompädagogik-Erwachsenenbildung“ war dann der erste Schritt in die Weiterbildung getan. Nach Auslandsaufenthalt und Mitarbeit in EU-Projekten bewarb ich mich auf eine an der JGU neu eingerichtete Stelle zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die ich bis zu meiner Pensionierung ausübte. Im Sinne des „Lebensbegleitenden Lernens“ konnte ich so neue Weiterbildungsangebote für entsprechende Adressat*innengruppen und mit unterschiedlichen Kooperationspartner*innen initiieren und durchführen, was mich sehr erfüllt hat.



3.

Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Die Corona-Pandemie war eine große Herausforderung für das bildungspolitisch auf Präsenz angelegte Angebot an der JGU. Inzwischen ist es gelungen, das Programm auf eine gute Mischung von Präsenz- und Online-Lehre umzustellen. Die Teilnehmendenzahlen haben sich erholt und es bleibt zu hoffen, dass dieses auch unter den Bedingungen im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine (Energiesenkung, finanzielle Ressourcen etc.) so bleiben wird. Der damit verbundene gesellschaftliche Wandel macht wissenschaftliche Weiterbildung verstärkt erforderlich, so dass entsprechende Angebote auch zukünftig nachgefragt werden. Ich wünsche dem gesamten ZWW-Team, dass es sein Engagement auch bei ausreichender Finanzierung so fortsetzen kann.

2.

Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU, institutionalisiert als älteste Einrichtung an einer rheinland-pfälzischen Hochschule, hat inzwischen vieles umgesetzt, was in den bildungspolitischen Empfehlungen entsprechender Gremien bis heute gefordert wird. Es sind insbesondere Struktur und Transparenz der Angebotsformate, die sich erheblich erweitert und bezüglich der Hochschul Ebene standardisiert haben (CAS-Studienangebote). Neue Themenbereiche wurden durch Projekte mit anderen Bildungsträgern auf nationaler und internationaler Ebene entwickelt und verstetigt. Dabei ist es gelungen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung durch gegenseitige Anerkennung zu verbessern.



Viktor Piel

Leiter Geschäftsfeld Weiterbildung der Industrie- und Handelskammer für Rheinhessen

1.

Warum haben Sie sich bisher in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Wissenschaftliche Weiterbildung bietet für beruflich Qualifizierte eine hervorragende Möglichkeit, sich Fachkenntnisse mit wissenschaftlicher Methodenkompetenz anzueignen und dabei die Hochschule als Lernort zu erfahren. Gerne wirke ich daran als Mitglied des Prüfungsausschusses des ZWW mit.



2.

Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich durch ein breit gefächertes Angebot an praxisorientierten Lehrgängen aus. Es ist offen für innovative Weiterbildungen und für die verschiedensten Zielgruppen.

3.

Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Mit Dank für die langjährige und wegweisende Kooperation mit der IHK für Rheinhessen, insbesondere bei der Konzeption und Durchführung von ECTS-bepunkteten Lehrgängen mit IHK-Zertifikat, wünsche ich dem ZWW-Team und seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern weiterhin viel Erfolg.

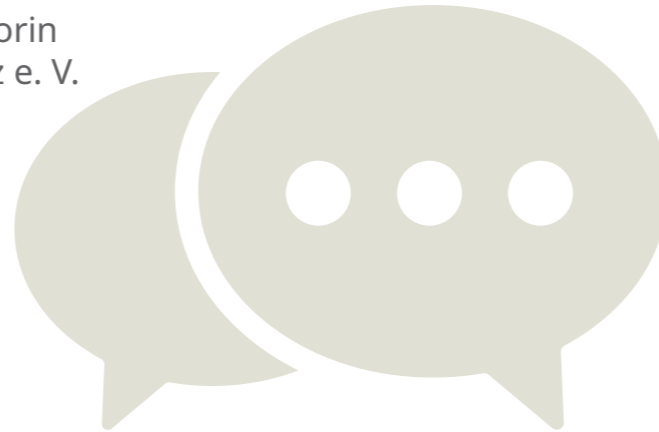


Ute Friedrich und Mareike Schams

Verbandsdirektorin und stellvertretende Verbandsdirektorin beim Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.

1. Warum haben Sie sich bisher in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Weiterbildung ist die Kernaufgabe der Volkshochschulen. Deshalb ist es für uns wichtig und selbstverständlich, dass auch unser Weiterbildungspersonal, festangestellte Programmplaner*innen und vhs-Leiter*innen ebenso wie freiberufliche Kursleiter*innen in ihren Tätigkeitsfeldern gut geschult sind. Als langjährige Kooperationspartner*innen haben wir viele gemeinsame Projekte mit dem ZWW ins Leben gerufen, gemeinsam entwickelt und umgesetzt – auf dieser Basis besteht die Kooperation zwischen dem vhs-Landesverband und dem ZWW der JGU schon seit fast 44 Jahren! Seitdem entstanden gemeinsame Kontaktstudiengänge (heute CAS) und weitere gemeinsame Projekte, wuchsen enge Kontakte und Kooperationsbeziehungen.



3. Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Zunächst einmal gratulieren wir dem ZWW ganz herzlich zum 50-jährigen Bestehen! Für die gute Zusammenarbeit danken wir sehr – seiner Leiterin Dr. Beate Hörr wie auch allen Mitarbeiter*innen. Praxis trifft auf Wissenschaft ist die Grundlage unserer Kooperation und auch die Garantie dafür, dass sie schon so lange so erfolgreich ist. In diesem Sinne freuen wir uns auf noch viele gemeinsame Projekte und Ideen sowie den stets gewinnbringenden intensiven Austausch zu aktuellen Themen der Weiterbildung. Bei allen Projekten, Initiativen und Kooperationen des ZWW wünschen wir viel Erfolg!

2. Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Das ZWW der JGU greift wichtige Themenfelder für unser Weiterbildungspersonal auf, verknüpft die durch den vhs-Landesverband organisierten besonders praxisbezogenen Fortbildungsmöglichkeiten mit dem universitären, wissenschaftsbasierten Bereich. Die Kooperation mit dem vhs-Landesverband begann 1979 mit der Entwicklung eines „Kontaktstudiengangs Sprachandragogik“. Daran anknüpfend entstand das damalige „Kontaktstudium Lehren lernen – Lernen lehren“, inzwischen „CAS Train the Trainer: Lehren Lernen“. Die Qualitätsansprüche an Weiterbildung steigen – darauf hat das ZWW stets reagiert. Sei es mit der Entwicklung neuer Qualifizierungsreihen, der Einführung von Credit Points oder dem Umstellen auf Online-Angebote.



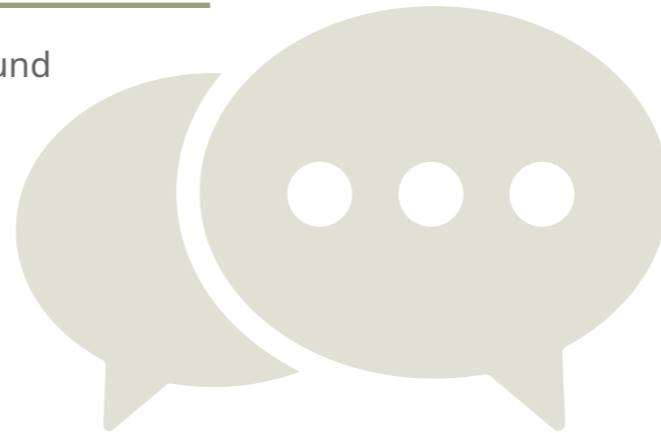
Dr. Christoph Köck und Marta Slusarek

Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbands e. V. und Projektleitung „Lehren in der Erwachsenenbildung“

1.

Warum haben Sie sich bisher in Ihrem aktiven Berufsleben für die wissenschaftliche Weiterbildung eingesetzt?

Als Verband der hessischen Volkshochschulen kooperieren wir seit vielen Jahren zusammen mit dem Landesverband Rheinland-Pfalz und dem ZWW im „CAS Train the Trainer: Lehren Lernen“. Die Volkshochschulen legen großen Wert auf die Professionalisierung ihres Personals. Qualifiziertes Personal ist essenziell, um die Qualität an Volkshochschulen zu gewährleisten und sich stetig zu professionalisieren. Insbesondere für nicht-pädagogische Quereinsteiger*innen, die in der Programmplanung tätig werden oder Kursleitende, die ihre fachliche Expertise mitbringen, ist es wichtig, qualifizierte Angebote zu Grundlagen von Lehren und Lernen anzubieten. Damit können sie grundlegende erwachsenenbildnerische Kompetenzen erwerben.



2.

Was zeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU aus?

Hohe Qualitätsstandards mit fundierter wissenschaftlicher Expertise zeichnen beispielsweise den „CAS Train the Trainer“ aus. Der Einsatz hochkarätiger Referent*innen aus Wissenschaft und Praxis, verschriftlichte Curricula sowie die Möglichkeit zum Erwerb eines Universitätszertifikats, das an andere Studiengänge anschlussfähig ist, sind zentrale Kernelemente der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU.

3.

Was wünschen Sie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der JGU?

Weiterhin die kompetente Beratung und Qualifizierung von (zukünftigen) Teilnehmenden! Das ZWW hat unter Beweis gestellt, dass es die Energie und Flexibilität hat, um flexible Lösungen für aktuelle Herausforderungen zu entwickeln. Um diese professionelle Arbeit aufrecht zu erhalten, wünschen wir eine verlässliche finanzielle Ressourcenausstattung. Nur damit können stabil und konstant Planungsperspektiven ermöglicht werden, um die Qualität zu bieten und Innovationen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fördern. Alles Gute für die nächsten 50 Jahre!

Meilensteine | 2007 – 2023

Drittmittelprojekte

2007

Start des BMBF-geförderten Verbundprojekts „**Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland**“ mit 8 Partnern in ganz Deutschland

2008

Auftrag zur Entwicklung eines Curriculums und Durchführung von Schulungen im Rahmen des BMBF-Programms „**Bildungsprämie**“ (Durchführung von Schulungen bis zum Ende des Förderprogramms 2021);
Auszeichnung des durch das Ministerium der Justiz RLP geförderten Projekts zur Weiterbildungsberatung von Inhaftierten mit dem Weiterbildungspreis des Landes Rheinland-Pfalz

2009

Start der Grundtvig-Lernpartnerschaft HIPPO „**How individual learning pathways are possible for offenders**“, dem ersten europäischen Projekt unter Beteiligung des ZWW (Laufzeitende: 2011)

2010

Einführung von **Kreditpunkten nach ECTS** bei Kontaktstudien der wissenschaftlichen Weiterbildung

2011

Zusammenlegung der beiden Senatsausschüsse ZWW und Studium und Lehre in einen **Senatsausschuss für Studium, Lehre, Weiterbildung**

2012

Gastgeberin der Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) in der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) e. V.;
Verabschiedung der Rahmenordnung Kontaktstudien der wissenschaftlichen Weiterbildung;
Wahl von Dr. Beate Hörr als Vorsitzende der DGWF e. V.

2013

Verabschiedung der neuen **Organisationsregelung** für das ZWW

Vernetzung

Wachstum

Erstmalige Durchführung der Silver-Surfer-Fachtagung in Zusammenarbeit mit Landesleitstelle „Gut Leben im Alter“ und weiteren Projektpartnern;
Start des BMAS-geförderten Projekts „unternehmens-Wert:Mensch“ (Laufzeitende: 2022)

Start der Fachweiterbildung „Onkologische Pflege“ in Zusammenarbeit mit der Universitätsmedizin;
Ausbau des Arbeitsbereichs Beratung mit den Weiterbildungsangeboten „Coaching“ und „Organisationsentwicklung“;
Beauftragung durch die Hochschulleitung mit der Bündelung der **Summer-School-Angebote an der JGU**

Koordination des Bausteins „University Lifelong Learning“ unter dem Dach von FORTHEM mit insgesamt 9 europäischen Partnern

2015

2017

2018

2020

2022

2023

Ausrichtung der
49. EUCEN-Konferenz

Umstellung aller Weiterbildungsangebote von Präsenz- auf digitale Lehre im Zuge der Corona-Pandemie;
Auszeichnung des Projekts **„Brückenmaßnahme Bildung und Beratung“ (B3)** mit dem Integrationspreis des Landes Rheinland-Pfalz

50 Jahre ZWW;
Einzug in das Stiftungshaus (Veranstaltungen)

Fachbeiträge





Dr. Burkhard Lehmann

Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Koblenz. Von 2016 – 2018 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.



Prof.in Dr. Gabriele Vierzigmann

Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule München. Von 2018 – 2021 Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.

50 Jahre DGWF (in 2020) – Anmerkungen zum Organisationserfolg

Unter organisationssoziologischer Perspektive betrachtet hat sich das ZWW in den vielen Jahren, in denen es die Bildung der Universität arrondiert, die Fähigkeit zum organisationalen Lernen bewahrt und sich innerhalb und außerhalb der JGU erfolgreich zu organisieren vermocht. Der Beitrag zeigt auf, wie es gelingen kann, auf die Herausforderungen, mit denen wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen in den zurückliegenden Jahrzehnten konfrontiert waren, je eigene Antworten zu finden.

Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen betreiben Bildung im Medium der Wissenschaft. Das unterscheidet sie von anderen Institutionen innerhalb des Weiterbildungsfeldes. Diese hochspezialisierten Einrichtungen unterstützen die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) seit ebenfalls 50 Jahren und macht sich stark für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung, ihre lebenslaufbezogene Öffnung, ihre inkludierende Wirkung und ihren transformativen Impact.

Immer wieder befasst sich die DGWF mit der institutionalen Verortung und dem institutionalen Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung: Denn eine große Zahl von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen ist, wie auch das ZWW, eine Organisationseinheit innerhalb der Hochschule und muss sich in eben diesem Bezugssystem beweisen. Das erfolgreiche Bestehen des ZWW über einen Zeitraum von fünf Jahrzehnten zeigt, dass das ZWW seinen Organisationserfolg innerhalb und außerhalb der JGU zu

organisieren vermochte und, was nicht unbedingt immer gelingt, sich mit den Wandlungen erster wie zweiter Ordnung auseinandergesetzt und sich ebenso erfolgreich angepasst wie akkommodiert hat.

Organisationen und ihre Einheiten tragen zu ihrem Selbsterhalt bei. Dabei erweisen sie sich wechselseitig als wahre Künstler der Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit mit ausgeklügelten Strategien. Sie sind im Sinne von Argyris und Schön (1978) „lernende Organisationen“, sie betreiben im Sinne Lewins (1947) „Change“. Und vor allem kann die Organisation „darüber bestimmen, wer ihr nicht mehr angehören soll, weil sie den Regeln der Organisation nicht mehr folgt“ (Luhmann 1964, S. 44 f.). Die Organisation schafft Regeln, denen sich die Mitglieder (und eben nur die Mitglieder) der Organisation zu unterwerfen haben, und permanent hängt die Drohung im Raum, dass das Mitglied die Organisation zu verlassen hat, wenn es die Regeln nicht befolgt und die Grenzen überschreitet (vgl. Luhmann 1964, S. 44 f., Kühl 2010, S. 8).

Systemtheoretisch formuliert muss eine Organisationseinheit drei Entscheidungsprämissen bedienen, will sie sich dauerhaft im Gesamtsystem halten: Programme als Regelwerke, aus denen hervorgeht, was in einer Organisation für richtig oder falsch gehalten wird. Kommunikationswege, bestehend in Form von Mitzeichnungen oder Hierarchien, die verhindern, dass jedes Mitglied der Organisation mit jedem anderen reden muss oder reden kann. Und Personen, die Entscheidungen organisieren (nach Kühl, 2002, S. 137 f.). Dem ZWW ist es offensichtlich über 50 Jahre hinweg gelungen, sich an diesen Entscheidungsprämissen so zu beteiligen, dass die nachfolgend getroffenen Entscheidungen die eigene Organisationseinheit nicht gefährdet haben.

Wandel wird nicht nur intern angestoßen, sondern auch durch veränderte Umweltbedingungen induziert und löst organisationale Lernprozesse aus. „Organisationen beobachten, sie unterscheiden in ihrer Umwelt relevante von irrelevanten Komponenten, empfinden Abhängigkeit und

Unabhängigkeit, legen also ihren Entscheidungen regelmäßig Entscheidungen zugrunde. Solche Differenzschemata strukturieren die Selbst- und Fremdbeobachtung“ (Meyer/Heimerl-Wagner 2000, S. 169): Während die eine Weiterbildungseinrichtung möglicherweise ihre Position im Wettbewerb der Hochschulen für wichtiger hält, geht es der anderen vielmehr um die Bedarfe unterschiedlicher Zielgruppen.

Auf die Herausforderungen, mit denen wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen in den zurückliegenden Jahrzehnten konfrontiert waren, hat das ZWW je eigene Antworten gefunden: Den Shift von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die Bearbeitung des Bologna-Problems, das Aufkommen des Studiums für Seniorinnen und Senioren, die Öffnung der Hochschule im Sinne einer weitergehenden Inklusion. Mit enormer Veränderungsintelligenz (Baltes & Freyth 2017) wurden neue Geschäftsfelder im Bildungsmarkt erschlossen und in der Organisation durchgesetzt: Heute

schließen die JGU respektive das ZWW das Studium für Seniorinnen und Senioren in einer Stadt des Bürgertums, die Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Projekte wie das generationsübergreifende digitale Lernen durch gesellschaftliches Engagement ein, um nur einige herausragende Beispiele zu nennen.

Unter organisationssoziologischer Perspektive betrachtet hat sich das ZWW in den vielen Jahren, in denen es die Bildung der Universität arronziert, die Fähigkeit zum organisationalen Lernen bewahrt und sich als agile Weiterbildungseinrichtung an der Universität, in der Stadt und im Land einen Namen gemacht.

Literatur

Argyris, C./Schön, D. A. (1978): Organizational Learning. A theory of action perspective, Massachusetts: Addison-Wesley.

Baltes, G./Freyth, A. (Hrsg.) (2017): Veränderungsintelligenz, Wiesbaden: Springer Gabler.

Kühl, S. (2002): Rezension „Organisation und Entscheidung“ von Niklas Luhmann, Journal für internationale Politik und Gesellschaft 2, 136–138.

Kühl, S. (2010): Organisationen – Was ist das eigentlich? Plädoyer für einen engen Begriff von Organisation, Working Paper 5. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Organisationen-Einfuehrungen-Working-Paper-endgultig-040610.pdf>, Abgerufen am 25.07.2023.

Lewin K. (1947): Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science, Social Equilibria and Change, Human Relations 1, 5–41.

Luhmann, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisationen, Berlin: Duncker und Humblot.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meyer, M./Heimerl-Wagner, P. (2000): Organisationale Veränderung: Transformationsreife und Umweltdruck, Die Betriebswirtschaft 60, 167–181.

Erwachsenenbildung und die Unabdingbarkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis



Univ.-Prof. Dr. Sebastian Lerch

Inhaber der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Lehr- und Forschungsschwerpunkte: (Selbst-) Kompetenz, Professionalität und Profession, kulturelle Erwachsenenbildung sowie Interdisziplinarität

Die Verbindung von Theorie und Praxis (und umgekehrt) ist für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Disziplin, aber auch für ihre Akteurinnen und Akteure in Wissenschaft, Praxis und Politik unabdingbar. Aufgrund ihres individuellen und gesellschaftlichen Auftrags ist es integraler Bestandteil der Ausbildung und Bildung hin zu einer erwachsenenpädagogischen Professionalität, die auf der einen Seite Haltungen und Selbstreflexion beinhaltet und auf der anderen Seite organisationale und gesellschaftliche Veränderungen zu integrieren in der Lage ist. Der vorliegende Beitrag beleuchtet das für das heterogene Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Einleitung: Vom Suchen, Verlieren und Wiederfinden von „Bildung“ als erwachsenbildnerischer Leitbegriff

Zunächst einmal ist die Erwachsenenbildung als heterogenes Feld zu markieren, auf das unterschiedliche Einflüsse wirken und in dem wie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt unterschiedliche Logiken (u. a. Politik, Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft) vorherrschen und aufeinandertreffen (vgl. Wittpoth 2005). Hinzu kommt, dass sowohl die Akteur*innen als auch die Organisationen häufig über verschiedene wissenschaftliche und biografische Hintergründe verfügen und sie selbst teilweise unterschiedliche Interessen besitzen bzw. besitzen müssen. Diese allgemeine Feststellung erfährt gegenwärtig eine Zuspitzung. Neben der Tendenz der Orientierung an Beruf und Beruflichkeit, die schon seit längerem feststellbar ist (vgl. Kraus 2006) sowie von neoliberalen Steuerungsmechanismen, besteht zudem mit der Digitalisierung eine zentrale Tendenz mit beträchtlichen Auswirkungen für gesellschaftliches und berufliches Le-

ben. „Bildung“ als Leitidee wird etwas zurückgedrängt obzwar ihr in der (Aus-)Bildung von Studierenden, im Verhältnis von Theorie und Praxis und Theorie und Empirie weiterhin zentrale Bedeutung zukommt. Für Bildung als „Unterbrechung“ (Pongratz 2010, S. 10), als Suchbewegung (Klingovsky 2016; Klingovsky 2019, S. 12), ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur*innen, so könnte man weiter sagen, sind selbst in einer Steigerungslogik verhaftet. Diese Logik wird durch verschiedene Messungen innerhalb des Bildungswesens unterstützt, für die anstrengenden und nicht immer sofort sichtbaren Bildungsprozesse bleibt kaum noch Zeit (vgl. Lerch 2019). Bildung (vgl. Humboldt 1810/1996, S. 255–266), aber ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich als ertragreich zu betrachten, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen. Bildung bleibt also bedeutungsvoll, weil kein anderer Begriff Bildung derart ersetzen kann, dass Gesagtes und Gedachtes, Ver-

borgenes und Offenes, Eindeutiges und Vieldeutiges erhalten bliebe und der zugleich für Wissenschaft, Praxis und Politik eine Richtschnur in Denken und Handeln darstellt, wenn das auch nicht immer allen Akteur*innen bewusst bzw. nicht klar ist, was genau in einem solchen Bildungsbegriff mitgänglich ist. Es ist demgemäß Aufgabe der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung, einen nicht eindeutigen, deutungs-offenen Bildungsraum zu markieren (vgl. Klingovsky 2019, S. 12; Lerch 2019), zu gestalten und in diesen einzutreten bzw. Akteur*innen Begegnungen und Austausch zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag möchte diesen Raum als offen beschreiben, zugleich aber aufnehmen, dass zur Ausbildung einer erwachsenpädagogischen Professionalität die Aufnahme von und die Arbeit an der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis unabdingbar ist und sie für ein gelingendes Handeln in der Erwachsenenbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung ein zentrales Merkmal darstellt. Der Beitrag beginnt zunächst mit Markierungen im erwach-

senenpädagogischen Feld, benennt und diskutiert im Anschluss Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis als Basis von Professionalität und schließt mit Aufforderungen an die im heterogenen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen in Wissenschaft, Praxis und Politik.

Markierungen im erwachsenpädagogischen Feld

Vielfalt, Heterogenität und Offenheit
Vielfalt, Heterogenität und Offenheit intendieren nicht ein „vollständiges Erschließen, sondern ein Aufschließen von Möglichkeiten, die im Begriff liegen und für Theorie, Empirie und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung Relevanz besitzen“. Diese Bestimmung scheint zentral, „denn Offenheit als Antwort ist keine Unbestimmtheit als Schwäche, sondern sie ist eben eine Öffnung als Chance, es geht dieser Offenheit um das bewusste Nicht-Festlegen, zugleich aber auch darum, das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu markieren“ (Lerch 2019). Damit kommt gerade dieser Bestimmbarkeit des Unbestimmba-

ren für Akteur*innen eine hohe Bedeutung, aber auch eine besondere Herausforderung zu, dieses zu sehen und anzuerkennen und in diesem heterogenen Feld mit unterschiedlichen Logiken und Wirkmächten immer wieder die eigene Position herzustellen.

Erwachsenenpädagogischer Blick

Abgrenzung zu anderen Fächern oder Disziplinen ist in der Erwachsenenbildung immer notwendig, auch um ihr eigenes und disziplinäres Selbstverständnis zu schärfen. Zum einen, weil ihre wissenschaftlichen Grundlagen häufig durch unterschiedliche Disziplinen und Perspektiven angereichert sind, die manchmal schwer zulassen, von einem rein andragogischen Verständnis zu sprechen (vgl. Lerch 2019); zum anderen, weil sich ihre Handlungsfelder (z. B. politische Bildung, Personalentwicklung, Kulturarbeit) und ihre Handlungsformen (z. B. Arrangieren, Moderieren, Planen, Beraten) sehr stark unterscheiden. Der erwachsenenpädagogische Blick kann hieraus in zweifacher Weise abgeleitet werden:

(a) Das Denken und Handeln in unterschiedlichen Feldern ist eine Stärke, die als solche nicht immer bewusst erscheint. Professionell begleiten, beraten, moderieren als Kernaufgaben sind dabei eben, etwa neben der inhaltlichen Arbeit, nicht einfach als beiläufig zu gestaltende Tätigkeiten zu betrachten, sondern sie sind Kern des professionell erwachsenenpädagogischen Tuns (vgl. Lerch 2019).

(b) Damit verbunden ist ein zweiter Aspekt, nämlich der einer erwachsenenpädagogischen Haltung. Letztere könnte dabei zwar durch Ausbildung oder Arbeit beeinflusst sein, sie ist aber auch eine Grundhaltung „in der jeweiligen praktischen und/oder forschenden Arbeit mit Menschen“ (Lerch/Getto/Schaub 2018, S. 603). Haltung existiert in allen (erwachsenen-)pädagogischen Handlungsfeldern und bietet „einen Orientierungsrahmen, vor dem in Theorie, Praxis und Empirie gehandelt wird“ (Lerch/Getto/Schaub 2018, S. 603f.).

Bildung in Erwachsenenbildung?

Bildung wird durch andere Begriffe wie Lebenslanges Lernen, permanente Weiterbildung, Kompetenzentwicklung, Selbstoptimierung ersetzt, für Bildung ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur*innen, so könnte man weiter sagen, sind selbst einer Steigerungslogik verhaftet. Vielleicht aber ist es gerade angesichts gesellschaftlicher Transformationen, die mit Chancen und Risiken verbunden sind, Aufgabe von Erwachsenenbildung, weiterhin auch Bildung zu thematisieren. Bildung ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich gewinnbringend, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen (vgl. Lerch 2019). Sich-Bilden benötigt das Arbeiten am eigenen Ich, an neuen Gegebenheiten. „Es bedarf des Austauschs eines Selbst mit der Welt, nicht um

sich einfangen zu lassen und sich gegenüber der (beruflichen) Welt anzudienen, sondern um sich zu bilden, sich und seine Lücken anzunehmen, sie nicht als Fanal zu begreifen, sondern als kreative Möglichkeit zu sich zu kommen und sich mit sich selbst zu befreunden.“ (Lerch 2016, S. 105) Solche Bemühungen oder Ermöglichungsräume werden in Wissenschaft und Praxis weniger aufgenommen, weil alle Akteur*innen selbst wieder in Verflechtungen eingebunden sind, die sie zu bestimmten Notwendigkeiten (z. B. Themen für Drittmittel, Fördergelder für VHS-Kurse) drängen (vgl. Schirlbauer 2005) und denen sie nicht immer widerständig begegnen können, müssen, sollen und auch nicht immer dürfen. Gleichwohl ist und bleibt Bildung zentrale Richtschnur des Denkens und Handelns in der Erwachsenenbildung und verhilft den Akteur*innen zu einer erwachsenengerechten pädagogischen Professionalität.

Professionalität durch Theorie- und Praxisverschränkungen

Theorie und Praxis folgen, so wird häufig formuliert, unterschiedlichen Logiken (vgl. Roth 2021). Ebenfalls beschrieben wird eine „konzeptionelle Unterspezifikation des Phänomens der Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Gerstung/Deuer 2021, S. 208), wenngleich sie doch gerade für die Erwachsenenbildung (und auch die wissenschaftliche Weiterbildung) mit ihrer intermediären Positionierung zwischen Hochschule und Anwendungsbezug (und die wechselseitige Bezugnahme zwischen akademischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken) (vgl. Mörth/Cendon 2019) unabdingbar ist. Das Herstellen von Durchlässigkeit und Verzahnung von Wissenschaft und Praxis kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen. So kann auf einer makrodidaktischen Ebene etwa die Verbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung und universitärer Lehre auf der Ebene der Institutionen genannt werden (z. B. ZWW JGU und Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung;

auch: Dausien et al 2016). Sie kann daneben auf einer mesodidaktischen Ebene des Angebots- und Programmhandelns gesehen werden, der es um die Verbindung von beruflichem und akademischem Wissen sowie um die Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung geht (vgl. Mörth/Cendon 2019). Hier kann exemplarisch ein Seminar zum Thema „Bürgerschaftliches Engagement“ genannt werden, bei dem Studierende aus Studieren 50 Plus des ZWW sowie Studierende der Erwachsenenbildung in ein intergenerationelles Seminar eintraten und in dem es auch um die Durchlässigkeit curricularer Angebote ging. Und schließlich kann auf einer mikrodidaktischen Ebene die Verzahnung von Theorie und Praxis hergestellt werden, um die Verbindung von Theorie und Praxis zu zeigen (z. B. an außeruniversitären Lernorten, mit Hilfe von generationsübergreifenden und biografiebezogenen Methoden, die Thematisierung von Handlungsfeldern, Exkursionen, Projekte (vgl. Egetenmeyer/Kajela 2014; Schneider 2017)).

Ebenen und Bestimmungen von Theorie-Praxis

Im Zusammenhang mit der Idee universitärer Bildung entwickelte sich in jüngster Zeit ein Professionalisierungsverständnis, das auf einem dialektischen Verhältnis von Theorie und Praxis gründete und vorsah, dass die Studierenden sich in der Universität in erster Linie fachliche und allgemeinbildende Inhalte auf theoretischer Ebene aneignen, dabei auch ihre Persönlichkeit bilden und durch Praktika den Praxisbezug reflektieren, sie die wesentlichen Praxiserfahrungen später in der beruflichen Praxis erwerben (vgl. von Felden/Lerch 2018), so dass erst dann eine Professionalität, die Theorie und Praxis aufeinander bezieht, möglich ist (vgl. Dewe 1997, S. 714ff, Oevermann 1996). Dies bietet wie gezeigt Vorteile, besitzt aber auch Nachteile wie etwa eine eher spätere Einbindung von Praxis in das Studium. Die begleitete und reflektierte Verbindung von Theorie und Praxis ist gerade bei Disziplinen mit hohem Praxisanteil und späterem

Handlungsbezug im Beruf unabdingbar und führt zu einer erwachsenenpädagogischen Professionalität.

„Ausbildung“ professionell pädagogischer Haltung

Pädagogische Professionalität kann als individuelle Fähigkeit von Akteur*innen erwachsenengerecht zu denken und zu handeln beschrieben werden, welche auf verschiedenen Handlungsebenen Anwendung findet. Zugleich freilich ist sie zentraler Prozess und wichtiges Ergebnis der Ausbildung und Bildung in Studium und Beruf, welche immer wieder aufs Neue reflektiert und aktualisiert werden müssen. Dabei kann pädagogische Professionalität zum einen als Kompetenz des Umgangs mit Widersprüchen (differenztheoretisch) und zum anderen als Fähigkeit gesehen werden, Adressat*innen, didaktische Konzepte, Inhalte usw. (kompetenztheoretisch) zu beschreiben (vgl. Nittel 2000). Diese Logik aufnehmend möchte ich zwei Begriffe markieren, welche die Ausbildung erwachsenenpädagogischer

Professionalität im Spannungsfeld und im Zwischen von Theorie und Praxis (und umgekehrt) gewinnbringend beschreiben und welche zugleich im Zwischen einer Kompetenzorientierung und Bildungsverständnis liegen:

Übergangskompetenz

Veränderungen, Übergänge und Transitionen von Beruf und Lebenslauf unterliegen einem permanenten Wandel, auch gesellschaftliche Verhältnisse sowie individuelle, sozial fundierte Haltungen sind kontingent (vgl. von Felden/Lerch 2018; Felden/Schäffter/Schicke 2014). So betont Welzer (1993) mit seinem Begriff der Transition die Wechselwirkung von strukturellen und individuellen Zusammenhängen, die darin liege, dass in bestimmten sozialen Situationen zwar Gegebenheiten vorzufinden seien, durch die individuelle Handlungen gerahmt werden, aber gleichzeitig auch individuelle Wahrnehmungen und Handlungen die Strukturen verändern könnten, weil die jeweiligen Situationsdeutungen entscheidend verlaufsrelevant seien (vgl. Welzer 1993, S. 294) (vgl. von Felden/Lerch 2018). Weil die gesellschaftlichen Verände-

rungen zunehmen und die Individuen häufiger mit Kontingenzen konfrontiert sind, gilt es, den Blick auf die Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen zu richten und die Selbstaktivität sowie die Reflexivität zu unterstützen. Diese Übergangskompetenz könnte entweder bereits im Studium erworben oder durch eine pädagogische Begleitung erfolgen.

Umgang mit Offenheit

Die Fähigkeit, mit Offenheit immer wieder neu umzugehen und Zukunft aktiv zu gestalten, kann als Haltung gegenüber Problemstellungen, aber auch grundsätzlich in der Arbeit mit Menschen verstanden werden; neben Individuen lässt sich Offenheit aber auch auf Organisationen/Strukturen beziehen, deren zentrale Bestimmung etwa in Durchlässigkeit u. a. gesehen werden kann, also in einem Hin und Her in und durch gegebene Bedingungen. Es lässt sich festhalten: Offenheit kennt weder einen eindeutigen Ursprung, noch Ausgang, noch Inhalt, gerade daher scheint sie begrifflich und semantisch für den Versuch einer genealogischen Be-

schreibung des erwachsenenpädagogischen Feldes und ihrer Perspektiven besonders geeignet, auch, weil damit etwa Brüchiges und Widerständiges in Denken und Handeln individuell, gemeinschaftlich und gesellschaftlich integrierbar wird. Positiv formuliert ist Offenheit als Fähigkeit beschreibbar, vielleicht auch erlernbar.

Aufforderungen an Wissenschaft, Praxis und Hochschulbildung

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben sich einige Konsequenzen, die holzschnittartig auf drei unterschiedliche Praktiken bzw. Handlungsfelder hin zu Aufforderungen an die im Feld (Forneck & Wrana 2005) Tätigen verdichtet werden können:

Für den Kontext der Wissenschaft kann abgeleitet werden, dass es wichtig ist, weiterhin allen Forschungen Raum zu geben und nicht zu starke Strukturierungen, Ausrichtungen und Verengungen vorzugeben. Auch irritierende, widerständige und auf den ersten Blick vielleicht weniger ‚ertragreiche‘ Forschung gehört dazu; so

kann weiterhin die Vielfalt an Methoden, Zielen, Aufgaben und Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung abgebildet werden (vgl. Lerch 2019) und dem Verhältnis von Theorie und Praxis auch empirisch nachgegangen werden, um das vielfältige, heterogene Feld der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar zu machen.

Im Bereich der Praxis der Erwachsenenbildung muss der jeweilige Handlungsrahmen ebenso berücksichtigt werden wie die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche (Wissenschaft, Praxis, Politik) (Wittpoth 2005). Der thematische Rahmen einer Veranstaltung, aber auch grundsätzlicher die politische, wissenschaftliche oder praktische Ausrichtung spielt eine wichtige Rolle bei der Erfassung und dem konkreten Handeln in einem jeweiligen erwachsenenpädagogischen Rahmen, der von allgemeiner über soziale bis hin zu betrieblicher Logik reichen kann. Solche (Handlungs-)Rahmen geben eine Begrenzung und nur in solchen Rahmen macht pädagogisches Handeln letztlich Sinn, wobei freilich auch Ziele und Werte wie bei-

spielsweise Optimierung, Demokratiefähigkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Bildung bedacht werden müssen (Wimmer 2016, Klingovsky 2019): „Bildung als Problem kann und sollte gerade aktuell in der Erwachsenenbildung auch das Politische aufnehmen (Faulstich 2015), und durch Irritationen Menschen nicht nur zu funktionalem Lernen, sondern auch zu emanzipatorischem Lernen, zu Demokratiefähigkeit, kritischem Denken oder Gelassenheit ermutigen“ (Lerch 2019).

Hochschulbildung und wissenschaftliche Weiterbildung sollte Studierenden neben fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten auch Bildung ermöglichen. Hierzu ist es erforderlich, ab und an das Denken und Handeln in einer Verwertbarkeitslogik zu unterbrechen (Pongratz 2010, Lerch 2016). Kritische und widerständige Haltung (Ludwig 2011) hilft Studierenden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit, die mitunter von einem Wechsel von Zielen, Logiken, Handlungsfeldern gekennzeichnet sein wird. Der Kern dieser verschiedenen Verflechtungen im Handeln und in Theorie und Praxis ist und bleibt eine reflektierte erwachsenpädagogische Arbeit mit Menschen.

Literatur

Dausien, B./Kellner, W./Rothe, D. (2016): „Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis. Eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität“, in: *Magazin erwachsenbildung.at* (2016), 27.

Dewe, B. (1997): „Das Professionswissen von Weiterbildungnern: Klientenbezug – Fachbezug“, in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 714–757.

Egetenmeyer, R./Kaleja, K. (2014): „Praxisbeobachtungen im Studium der Erwachsenenbildung. Wissenschafts-Praxis-Relationierung als Ziel von Mentoring-to-Teach“, in: *Erwachsenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 60 (3), 30–32.

Faulstich, P. (2015): „Erwachsenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne“. Verfügbar unter: https://erwachsenbildung.at/magazin/15-25/04_faulstich.pdf, Abgerufen am: 07.08.2023.

Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Felden, H. von/Lerch, S. (2018): „Transitionen vom Studium in den Beruf: Bildungspolitische Appelle, strukturelle Bedingungen und subjektive Erfahrungen“, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 34, 1–20.

Forneck, H. J./ Wrana, D. (2005): *Ein parzelliertes Feld*, Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gerstung, V./Deuer, E. (2021): „Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein Konzeptioneller Forschungsbeitrag“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16 (2), 195–213.

Humboldt, W. von (1810/1996): „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, in: Ders.: *Werke in fünf Bänden*, Band IV, Darmstadt, 255–266.

Klingovsky, U. (2016): „Erwachsenenpädagogische Professionalität. Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis“, in: Weiterbildung 6, 14–17.

Klingovsky, U. (2019): „Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“, in: Debatte 1/2019, 5–22.

Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lerch, S. (2016): „Mut zur Lücke. Über das Potenzial von Brüchigem, Ungesagtem und (un)möglichen Freiheiten im Rahmen von (Hochschul-)Bildung“, in: Ostertag M./ Miller T. (Hrsg.): Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existentiell bedeutsamen Begriffs, Stuttgart: Lucius & Lucius, 101–110.

Lerch, S./Getto, M./Schaub, J. (2018): „Haltung. Ein (erwachsenen-)pädagogisches Thema?“, in: Pädagogische Rundschau, 599–607.

Lerch, S. (2019): „Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung“, in: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2019/1, 33–39.

Ludwig, G. (2011): „Kritik als Haltung unter universitären Bedingungen“, in: Kurswechsel, 1/2011, 117–125.

Mörth, A./ Cendon, E. (2019): „Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formatwissenschaftlicher Weiterbildung“, in: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2019/1, 40–47.

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

Oevermann, U. (1996): „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“, in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt a. M., 70–182.

Pongratz, L. A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße, Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roth, A. (2021): „Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis“, in: Kriener, M./Roth, A./ Burkhard, S./Gabler, H. (Hrsg.): Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit, Weinheim: Beltz Juventa, 36–52.

Schirlbauer, A. (2005): „Beurteilt, Gemessen, Gerankt. Über Menschenführung in der Postmoderne“, in: Klement, K. (Hrsg.): Das Messbare und das Eigentliche oder die Gewichtung des Menschen in einer Welt der Zahlen, Fakten und Quoten, Innsbruck: Innverlag, 31–40.

Schneider, J.: „Lernortverknüpfung. Zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Masterstudiengangsentwicklung“, in: Albrecht, C./Schneider, J. (Hrsg.): Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens, Dresden: Tagungsband, 8–14.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Ed. diskord.

Wimmer, M. (2016): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wittpoth, J. (2005): „Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2005, 26–36.

Warum sich Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung lohnt I



Hon.-Prof. Bernd-Peter Arnold

Honorarprofessor und Lehrbeauftragter am Institut für Publizistik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Darüber hinaus hat Professor Arnold in verschiedenen Positionen für den hessischen Rundfunk gearbeitet, unter anderem als Leiter der Intendanz, Nachrichten-Chef, Gründer und Leiter der Landeswelle „HR 4“ sowie des Nachrichtenkanals „hr-info“.

Für einen Dozenten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich vielfältige und spannende Perspektiven für das eigene Fach und weit darüber hinaus. Kritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer fordern zudem ein Überdenken der eigenen Themen. Darüber hinaus liefern die Diskussionen interessante Einblicke in Berufsfelder, die einem bisher fremd waren. Und: Freude macht die Beobachtung der Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Basis ihrer vielfältigen beruflichen Erfahrungen.

Ja, es lohnt sich, sich zu engagieren – und zwar aus mehreren, sehr unterschiedlichen Gründen. „Weiterbildung“ ist zu einem Modebegriff geworden. Es vergeht kaum ein Tag, an dem nicht von der Politik, und zwar unabhängig von Parteizugehörigkeiten, entsprechende Forderungen erhoben und Ideen präsentiert werden. Es geschieht dann – meist – wenig oder gar nichts. Anders an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung handelt, und dies seit nunmehr 50 Jahren. Dabei mitzuarbeiten lohnt sich und macht zudem viel Freude.

Das Engagement lohnt sich nicht zuletzt mit Blick auf die Zielgruppen. Neben anderen wird in zwei besonders großen Bereichen zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein hoher gesellschaftlicher Wert geboten. Es geht um „Studieren 50 Plus“ und das bedeutende Feld der beruflichen Weiterbildung.

Studieren 50 Plus in Mainz ist in ganz Deutschland zu einem „Markenzeichen“ geworden. Von Jahr zu Jahr en-

gagieren sich mehr ältere Menschen in den zahlreichen und vielfältigen Lehrveranstaltungen. Als Lehrender beobachtet man, wie sich Menschen mit jahrelanger Erfahrung in sehr unterschiedlichen, sehr anspruchsvollen Berufen nun in für sie meist neuen Wissensbereichen engagieren. Sie tun dies, weil sie sich für das jeweilige Fachgebiet schon immer interessiert haben, aber nie die Zeit fanden, sich damit zu beschäftigen. Andere – das zeigen Beobachtungen und Gespräche – suchen ganz einfach die Herausforderung eines für sie bisher völlig fremden Sachgebiets. Dies ist höchst spannend für einen Dozenten und stellt ihn nicht selten vor bislang unbekannte Herausforderungen. Man lernt zudem selbst sehr viel dazu.

Die Beobachtung, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Lehrveranstaltungen soziale Kontakte bis hin zu Gesprächsrunden und Freundeskreisen entstehen, dokumentiert einmal mehr die gesellschaftliche Funktion dieses Studiengangs.

Das Engagement als Lehrender in der beruflichen Weiterbildung beim ZWW ist verbunden mit reizvollen Herausforderungen ganz anderer Art. Diese Tätigkeit bringt ebenfalls eine beachtliche persönliche Bereicherung. Am Beispiel der Seminare zur Medienarbeit lässt sich verdeutlichen, welche beispielhafte Rolle das ZWW hier spielt. Die Veranstaltungen führen Menschen aus sehr unterschiedlichen Organisationen, Firmen und Institutionen zusammen. Deren gemeinsames Ziel besteht darin, ihre Anliegen einer möglichst breiten Öffentlichkeit zu vermitteln. Das „Handwerk“ der Öffentlichkeitsarbeit einschließlich der wissenschaftlichen Hintergründe wird natürlich systematisch vermittelt. Ein weiterer wesentlicher Aspekt dokumentiert jedoch ebenfalls die Bedeutung dieses ZWW-Angebots. Es nehmen nämlich meist Menschen an diesen Seminaren teil, die lange Zeit sehr erfolgreich in der Praxis ihres jeweiligen Bereichs waren. Sie erreichen aber durch wissenschaftliche Vertiefung und aktuelle Fachinformationen oft einen neuen Zugang zu ihrem Metier. So eröffnen sich – dies zeigen zahlreiche Rückmeldungen – auch neue Karrierechancen.

Von enormem Wert für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist aber auch der Erfahrungsaustausch von Branche zu Branche. Gespräche am Rande der Seminare und oft noch Monate und Jahre danach bieten Gewinn für die Teilnehmenden – auch übrigens oft für den Dozenten.

Ohne Zweifel hat das ZWW sowohl bei Studierenden 50 Plus als auch in der beruflichen Weiterbildung Maßstäbe gesetzt. Der erworbene Ruf hat sicherlich auch mit der Flexibilität zu tun, sich sowohl auf die bildungspolitischen als auch auf die berufsbezogenen Entwicklungen einzustellen. Dazu ein wenig beizutragen bedeutet für einen Dozenten einen interessanten neuen Blick auf zusätzliche Möglichkeiten universitärer Lehre. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt: Die sinnvolle Mischung aus wissenschaftlichem Anspruch und Praxisbezug dokumentiert sich erfolgreich in der Kooperation zwischen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der Industrie- und Handelskammer Rheinhessen, den Volkshochschulen und anderen Partnerinnen und Partner im Weiterbildungsbereich.

Warum sich Engagement in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung lohnt II



Prof.in Dr. phil. Angelika Ehrhardt

Systemische Coachin, Lehrcoachin und Trainerin in unterschiedlichen Organisationen und Unternehmen.

Sie hat zwei Fortbildungsinstitute aufgebaut (beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge und an der Hochschule RheinMain) und sich auf Beratung, Coaching, Organisationsentwicklung und Konfliktmanagement spezialisiert.

Die Verknüpfung von Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung wird als Erfolgsmodell beschrieben, das es optimal ermöglicht, einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Auch den Lehrenden eröffnet es die Möglichkeit, Belange der Berufspraxis mit Forschungsvorhaben zu verknüpfen und diese Verbindung in ihrer Lehre zu nutzen. Lebenslanges Lernen und neue hochschuldidaktische Konzepte der Erwachsenenbildung können gemeinsam entwickelt werden und Lehre und Weiterbildung befruchten.

Meinen herzlichen Glückwunsch zum 50. Geburtstag an das ZWW und seine Mitarbeiter*innen und auch an die Universität meine Glückwünsche zu dieser Einrichtung, die sich in einem halben Jahrhundert zu einer wichtigen Institution für wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur hier in der Region, sondern bundesweit und auch international etabliert hat.

Die Verknüpfung von Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung: ein Erfolgsmodell!

Als ich meine zweite Stelle als Hochschullehrerin antrat, hatte ich das Glück, dass das Profil dieser Stelle von Anfang an vorsah, die Hälfte meines Lehrdeputats für den Aufbau der Weiterbildung an meinem damaligen Fachbereich zu nutzen. Ich habe sehr schnell gemerkt, wie sich der Wissenstransfer zwischen Lehre, Forschung und Weiterbildung viel stärker wechselseitig beeinflusst hat, als ich dies erwartet hatte. Meine Lehre gewann an Aktualität durch regelmäßige Kontakte zur Berufspraxis in der Weiterbildung. Die besonderen Herausforderungen und Fragestellungen dort konnten in die Lehre und Forschung

einfließen und umgekehrt konnte die wissenschaftliche Kompetenz, die an den Hochschulen vorhanden ist, für die beruflichen Fragestellungen genutzt werden und zu einem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer beitragen.

Lebenslanges Lernen, heute eine Selbstverständlichkeit, eröffnet neue Karrieremöglichkeiten und dient der Kompetenz- und Potentialentfaltung. Und das gilt nicht nur für die Teilnehmenden, sondern eben auch für die dort als Dozent*innen und Referent*innen Tätigen. Die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat für mich immer einen besonderen Reiz: Die Chance zur Verbindung von Wissenstransfer und Persönlichkeitsbildung im Kontext der jeweiligen Berufsfelder ist hier besonders groß – Teilnehmende sind in der Regel wissbegierig, prüfen kritisch, was Wissenschaft ihnen im Kontext ihrer Berufserfahrungen an Erklärungen, theoretischen Modellen und Handlungsimpulsen gibt. Im Vergleich zur Lehre kein Trockenschwimmen, sondern eine unmittelbare Implementation in die berufliche Praxis.

Dabei ist es für mich immer eine besondere Freude, ehemalige Studierende in der Weiterbildung wieder zu treffen, sie bei ihrer beruflichen Weiterentwicklung und der Entwicklung beruflicher Perspektiven zu unterstützen. Dies hat immer meine persönliche berufliche Zufriedenheit und Motivation gesteigert, zu erleben, wie das Bewusstsein für lebenslanges Lernen wächst, wie ich einen eigenen kleinen Beitrag dazu leisten kann, gesellschaftliche Innovationen voranzubringen und Menschen zu begleiten beim Ausbau ihrer fachlichen Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit.

Die Didaktik der Erwachsenenbildung ist aus meiner Sicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig weiterentwickelter als in der Lehre – dies zumindest meine persönliche Erfahrung. Erwachsenenbildner*innen als Lernbegleiter*innen, die teilnehmendenorientierte, selbstgesteuerte und handlungsorientierte Konzepte entwickelt haben, die weit innovativer sind als die oft noch vorherrschende klassische Lehre im Sinne von Wissensvermittlung.

Hier könnten an den Hochschulen noch viel mehr Synergien zwischen beiden Bereichen genutzt werden. Gerade im Bereich der Digitalisierung des Lernens erlebe ich hier die wissenschaftliche Weiterbildung häufig als Vorreiterin mit innovativen Konzepten und mutigen neuen Wegen. Dies gilt insbesondere auch für das ZWW, dem ich mich seit Jahren verbunden fühle und mit viel Freude als Weiterbildungs-Lehrende tätig bin.

Das Potential an wissenschaftlicher Weiterbildung ist aus meiner Sicht an vielen Hochschulen nicht ausgeschöpft. Der Weiterbildungsmarkt ist sehr intransparent, was aber von außen für potenzielle Kund*innen nicht so leicht zu erkennen ist. Allein deshalb ist es aus meiner Sicht so wichtig, dass Universitäten in diesem Feld eine Schlüsselrolle übernehmen, für professionelle Standards sorgen, in enger Verbindung zu Forschung und Lehre agieren und Zentren für die Lern- und Lehrforschung auf- und ausbauen.

Ich wünsche allen Akteur*innen des ZWW für die Zukunft weiterhin Durchhaltevermögen, Engagement und viele erfolgreiche Jahre.

Der Beitrag des Programmbeirats zur Qualitätsentwicklung im Projekt Kontinuum an der TU Darmstadt



Dipl.-Ing. Beate Kriegler M. A.

Referatsleiterin des Referats Studienprogramme und Qualitätssicherung der Technischen Universität Darmstadt; Mitglied im Führungsteam des Dezernats Studium und Lehre, Hochschulrecht; Gesamtprojektkoordination „Hohe Qualität in Studium und Lehre, gute Rahmenbedingungen des Studiums“ (QuIS)

Ein wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung in dem Projekt Kontinuum an der TU Darmstadt bestand in der Etablierung eines Programmbeirats mit Vertreter*innen aus Bildungspraxis, Wissenschaft und Wirtschaft. Im Beirat erfolgte dabei eine regelmäßige Beratung zur strategischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TU Darmstadt sowie zu den in dem BMBF-geförderten Vorhaben entwickelten ingenieurwissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen im Masterbereich. Aktuell führt die im Rahmen von Kontinuum eingerichtete Servicestelle Wissenschaftliche Weiterbildung in Zusammenarbeit mit einem Fachbereich einen Pilotstudiengang durch und entwickelt weitere Angebote und Konzepte im Zertifikatsbereich.

Die TU Darmstadt beteiligte sich erfolgreich in beiden Förderrunden an dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dessen Rahmen innovative Konzepte zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden. Das Einzelvorhaben „Kontinuum – Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU Darmstadt“ wurde von August 2014 bis Dezember 2020 durchgeführt.

Ziel des Projekts war der Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung (WWB) an der TU Darmstadt durch die Entwicklung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen und Zertifikatskursen in vier überwiegend ingenieurwissenschaftlichen Programmlinien sowie eines fachübergreifenden Querschnittsangebots. Außerdem sollten die erforderlichen Strukturen zur nachhaltigen Implementierung der WWB in Form einer Servicestelle WWB etabliert werden.

Dazu wurden in den Programmlinien wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig bedarfsorientierte berufsbegleitende Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte konzipiert.

Um die Qualitätsentwicklung in der Aufbauphase zu unterstützen, wurde ein Programmbeirat initiiert. Diesem aus acht Mitgliedern bestehenden Gremium gehörten Vertreter*innen aus Bildungspraxis, Wissenschaft und Unternehmen an. Der Programmbeirat sollte die Entwicklung der WWB an der TU Darmstadt begleiten und fördern, indem eine regelmäßige Beratung zur strategischen Ausrichtung und zu konkreten Aspekten des geplanten Weiterbildungsprogramms an der TU Darmstadt erfolgte.

Durch die Gewinnung von Dr. Beate Hörr, Leiterin des ZWW, als Beiratsmitglied profitierte die TU Darmstadt dabei von deren langjähriger und umfassender Expertise im Bereich WWB.

Themen im Beirat waren u. a. Studierbarkeit, Bedarfsorientierung und Marktgängigkeit der Angebote mit Fokus auf Qualitätssicherung, Praxisbezug und Nachhaltigkeit der neu entwickelten Formate und Strukturen.

Seit dem erfolgreichen Abschluss des Projekts befindet sich ein Masterstudiengang in der Pilotdurchführung. Weitere Angebote und Konzepte, insbesondere im Zertifikatsbereich, sind in Vorbereitung.

Die TU Darmstadt dankt dem ZWW für den langjährigen konstruktiven Austausch zu Themen der WWB und freut sich im Kontext der strategischen Allianz der Rhein-Main-Universitäten (RMU) auf die weitere Zusammenarbeit mit der JGU, insbesondere im Bereich Studium, Lehre und Weiterbildung.



Maschinenhaus an der TU Darmstadt

Lehrkräftefortbildung als Aufgabe der Hochschulen im Rhein-Main-Gebiet/ der RMU



Ute Kandetzki

Geschäftsführerin der Goethe Lehrkräfteakademie (GLA), Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bildung ist das Gerüst unserer demokratischen Gesellschaft und Schulen und Lehrkräfte sind eine der wichtigsten Säulen in dieser Struktur. Die Allianz der Rhein-Main-Universitäten (RMU), die sich aus der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der Technischen Universität Darmstadt und der Goethe-Universität Frankfurt am Main zusammensetzt, ist gerade im Bereich der Lehrkräftefortbildung ein echter Gewinn. Sie bietet die Möglichkeit, den aktuellen Herausforderungen über Ländergrenzen hinaus gemeinsam zu begegnen.

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz, die Technische Universität Darmstadt und die Goethe-Universität Frankfurt am Main bilden gemeinsam die Allianz der Rhein-Main-Universitäten (RMU). Alle drei Hochschulen sind renommierte Standorte im Bereich der Forschung, Studium und Lehre mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen und Schwerpunkten. Auch in der Lehrkräftefortbildung gibt es an allen RMU Standorten eine sehr erfolgreiche Historie zu verzeichnen. Gerade die Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), vor schon 50 Jahren eine Institution mit Vorbildcharakter und Leuchtkraft geschaffen – Herzlichen Glückwunsch!

Die RMU liegen geografisch nah beieinander, es gibt seit jeher viele Schnittmengen, Gemeinsamkeiten und auch einen hohen Abstimmungsbedarf. Der Verbund hat aber auch eine Grenze zu überwinden, die im föderalistischen Deutschland gerade im Bildungsbereich eine große Rolle spielt: die Grenze der Bundesländer Hessen und Rheinland-Pfalz. Im Bereich Lehrkräftebildung sind Strukturen durch

die jeweiligen Bundesländer vorgegeben, die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen können – trotz nur weniger Kilometer zwischen den Standorten – erheblich sein.

Lehrkräfte begreifen ihre Alma Mater noch nicht oft als Ort für Bildung und Unterstützung in der dritten Phase ihrer beruflichen Laufbahn, obwohl die Lehrkräftebildungsgesetze Hochschulen als Träger von Lehrkräftefortbildung ausweisen (vgl. Hessen: HLbG, §4, Absatz 1; Rheinland-Pfalz: IKFWBLehrG, §14). Universitäten sind prädestiniert als professionelle*r Partner*innen in diesem Bereich. Wo sonst findet sich Expertise, enge Verzahnung in die Wissenschaft, Unabhängigkeit und Praxis in der Lehre in so wirkungsvoller Synergie? Die Universitäten sind daher aufgefordert, die Fortbildungen für Lehrkräfte noch stärker bei ihrer Profilbildung in den Blick zu nehmen, als gesellschaftlichen Auftrag zu begreifen und dauerhafte Strukturen zu schaffen. Unterstützt werden diese Bemühungen politisch durch Förderprogramme wie aktuell im Bereich „Kompetenzzentren der digitalen Schulentwicklung“

(BMBF). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in ihrem Eckpunktepapier im Jahr 2020 die Rolle der Hochschulen in der Lehrkräftebildung betont. Die strukturellen Weichen in die Zukunft sind gestellt, um Hochschulen in ihrer Rolle als Institutionen der Lehrkräftefortbildung zu stärken.

An der Goethe-Lehrkräfteakademie evaluieren wir alle Veranstaltungen mit mehreren hundert Teilnehmenden im Jahr systematisch und auch ganz persönlich im Gespräch mit den Lehrkräften. Zwei Punkte bleiben mir persönlich dabei immer besonders im Kopf: Zum einen sind die Teilnehmenden froh, Universitäten als Institutionen für Lehrkräftefortbildung gefunden zu haben. Die feste Verankerung an einer Hochschule ist Indiz für Qualität und bietet eine Orientierung auf einem sehr vielschichtigen und oft unübersichtlichen Markt. Zum anderen denken Lehrkräfte meist nicht in Kategorien des Föderalismus. Warum auch? Die Herausforderungen, Erfolgserlebnisse und oft auch Fachinhalte im Schulalltag unterscheiden sich wenig zwischen den Bundesländern.

Die Allianz der RMU ist auch im Bereich der Lehrkräftefortbildung – oder gerade dort – ein echter Gewinn. Für die Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung an den Hochschulen, die eine Basis haben, auf der sie sich austauschen können und auf der Kooperationen weiter wachsen dürfen. Für die Lehrkräfte, die ein großes Portfolio an Fortbildungen zur Auswahl haben.

Bildung ist das Gerüst unserer demokratischen Gesellschaft. Schulen und Lehrkräfte sind eine der wichtigsten Säulen in dieser Struktur, die gefährlich wackelt durch Lehrkräftemangel, Nachwirkungen der Pandemie und den querliegenden Zusatzaufgaben wie der Digitalisierung und Modernisierung. Wir alle wissen, wie groß die Herausforderungen hier noch sind. Lehrkräfte heute und morgen brauchen Unterstützung bei ihren Aufgaben – persönlich, fachlich und bezogen auf den Umgang mit den Anliegen, Wünschen und Lebensrealitäten ihrer Schüler*innen. Bewältigen lässt sich eine solche Herausforderung nur gemeinsam. Mit einem weiten Blick und über Grenzen hinaus. Als ein Teil des RMU-Verbundes freue ich mich darauf!

Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Praxisfeld der Geragogik



Dipl. Päd. Silvia Dabo-Cruz

Leiterin der Geschäftsstelle der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Die Universität des 3. Lebensalters (U3L) verortet sich im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und teilt wesentliche Entwicklungslinien, Ziele und Positionen mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) in der DGWF. Spezifische Kennzeichen der U3L sind ihre selbstständige Institutionalisierungsform mit eigenem Studienangebot sowie die Förderung der sozialen Gerontologie in Lehre und begleitender Forschung. Diese besonderen Charakteristika stehen im Zentrum der folgenden Einblicke in die Praxis der U3L.

Diese Festschrift ist ein schöner Anlass, eine Gemeinsamkeit zwischen dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU (ZWW) und der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (U3L) aufzugreifen, nämlich das Bildungsangebot für ältere Studierende, das im ZWW durch das Programm Studieren 50 Plus und an der U3L als Kernaufgabe realisiert wird.

Mit der Orientierung auf „Ältere“ rücken zugleich Fragen zum vielfältigen Themenfeld Alter(n) in pädagogischen Kontexten in den Blick. In der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere geht es beispielsweise darum, welche Kriterien überhaupt herangezogen werden können, um „Ältere“ als Gruppe abzugrenzen sowie ob und welche spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden mit der Zielgruppenbestimmung verbunden sind (vgl. Schmidt-Hertha 2018).

Als Einrichtung in der Rechtsform eines e. V. unter dem Dach der Goethe-Universität Frankfurt am Main adressiert die U3L das „dritte Lebensalter“,

im Anschluss an Peter Laslett, der damit die Herausbildung einer neuen ressourcenorientierten nachberuflichen Lebensphase begrifflich gefasst hat, und an die internationalen Diskurse und Institutionsgründungen zum Stichwort U3A (University of Third Age) (Dabo-Cruz 2018). Im Referenzrahmen von Universität und Wissenschaft verankert, spricht die U3L Menschen an, die nicht zu den traditionellen Zielgruppen der Universität gehören, und konturiert ein eigenständiges Profil mit einer sozialgerontologischen Ausrichtung (vgl. Dabo-Cruz 2003).

Die Basis bildet ein fachlich breites Studienangebot, wie es in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere üblich ist. Die vielfältigen Themen und verschiedenen akademischen Formate, inklusive der seit 2020 erfolgten Erweiterung um Online-Veranstaltungen, bieten ein Lernumfeld, das je nach Bildungsmotivation und -ziel individuell erschlossen und genutzt werden kann (vgl. Dabo-Cruz & Pauls 2018).

Die U3L sieht ihr Ziel weder durch die Bereitstellung von wissenschaftlichen Informationen erschöpfend erreicht, noch durch die Umsetzung von etwaigen Qualifizierungsangeboten.

Vielmehr soll im Kern Bildung durch Wissenschaft ermöglicht werden: forschungsbasierte, methodische Analyse, Reflexion und Bearbeitung von Fragen, die – vor allem im gerontologisch-sozialwissenschaftlichen Bereich – durch die Studierenden mit artikuliert und akzentuiert werden. Dabei soll im Hinblick auf Alter(n) eine Suche nach Antworten angestoßen werden, die auch widerständige Theorien und alternative Modelle des Lebens im Alter einschließt.

Der Dialog zwischen Lebenserfahrung und wissenschaftlichen Einsichten und die Forschungsbeteiligung der älteren Studierenden in eigener Sache sind didaktische Leitmotive, die vor allem in forschungsorientierten Seminaren und Projekten umgesetzt werden, und auf reflexive und partizipative Lernprozesse zielen.

„Als Forschungswerkstätten bewegen sich die Seminare zwischen dem Erkunden eigener und fremder Lebensverläufe, dem Aneignen wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie der Ermöglichung eigener Forschung (Interviews, Befragungen, Fokusgruppen). Die im Seminar erworbenen Kompetenzen und das eingeübte reflexive Wissen können (weitere) Ressourcen gelingenden Lebens im Altern erschließen. Fachtagungen, Netzwerke und Veröffentlichungen sind mögliche Räume, in denen das generierte Wissen über die U3L hinaus fruchtbar gemacht werden kann“ (Prömper 2022).

Diese gerontologische Ausrichtung bildet zudem eine inhaltliche Klammer zu Seminaren und Projekten mit jungen Studierenden, die didaktisch so ausgestaltet werden können, dass ein Austausch altersspezifischer Erfahrungen und Einstellungen zum Alter angeregt wird. Altersheterogenität stellt hier eine wichtige Ressource für Reflexions- und Lernprozesse für beide Gruppen dar (Leontowitsch & Prömper 2022, S. 72 ff).

Unter den Studierenden zeichnet sich zunehmend ein selbstbewusstes Interesse am Themenbereich Alter ab. Mitsprache und partizipative Herangehensweisen werden derzeit ebenfalls stärker eingefordert. Dazu mag ein verändertes generationenspezifisches Bildungsverhalten beitragen sowie die Propagierung von Citizen Science und Dialog mit der Wissenschaft, beispielsweise im Wissenschaftsjahr 2022 (BMBF).

Das Konzept der U3L ist gut dafür geeignet, diese aktuellen Trends aufzugreifen. Die Selbständigkeit der U3L erlaubt eine flexible Entwicklung ent-

sprechender didaktischer Szenarien, die Kooperation mit der Universität sichert die wissenschaftliche Basis. Indem Bildungsanliegen älterer Menschen aufgegriffen und forschend begleitet werden, kann zugleich das Potential dieser Gruppe für Wissenschaft und Gesellschaft erschlossen werden. Die individuellen Wissenszuwächse und Kompetenzgewinne der Teilnehmenden lassen sich ebenso leicht an ihrem positiven Feedback ablesen wie auch ihre große Lust an der Bildung, die möglicherweise ein besonderes Privileg der selbstgewählten Weiterbildung in späten Lebensjahren ist.

Literatur

BMBF (2022): „Das Wissenschaftsjahr 2022 – Nachgefragt!“. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsjahr.de/2022/ueber-uns/das-wissenschaftsjahr>, Abgerufen am: 12.02.2023.

Dabo-Cruz, S. (2003): „Soziale Gerontologie – Forschung und Lehre an der Universität des 3. Lebensalters“, in: Böhme, G./Dabo-Cruz, S. (Hrsg.): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters, Idstein: Schulz-Kirchner, 117–134.

Dabo-Cruz, S. (2018): „Bildung und kein Ende. Bildung Älterer im Kontext der Hochschule“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 68 (2), 51–64.

Dabo-Cruz, S./Pauls, K. (2018): „30 Jahre Seniorenstudium – eine kritische Zwischenbilanz“, in: Schramek, R./Steinfort-Diedenhofen, J./Schmidt-Hertha, B./Kricheldorf, C. (Hrsg.): Alter(n), Lernen, Bildung. Theorien, Konzepte und Diskurse, Stuttgart: Kohlhammer.

Leontowitsch, M./Prömper, H. (2022): „Alter(n) und Lernen: Zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 72 (3), 67–76.

Schmidt-Hertha, B. (2020): „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ in: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung, Wiesbaden: Springer VS, 369–384.

Prömper, H.: „Partizipative Alter(n)sforschung mit Männern – Forschungsprojekte an der Universität des 3. Lebensalters (U3L) Frankfurt“. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/42656439/Laufende_Forschungsprojekte#Maenner, Abgerufen am: 12.02.2023.

„Lernen für Ältere“: Die Entwicklung des Angebots Studieren 50 Plus an der JGU



Kathrin Lutz M. A.

Stellvertretende Leiterin Zentrum für wissenschaftliche
Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung des Programms „Studieren 50 Plus“ seit seiner Gründung im Wintersemester 2001/2002 am ZWW der JGU im Kontext der Etablierung hochschulischer Weiterbildungsangebote für ältere Menschen in Deutschland dargestellt und analysiert. Der Artikel gibt Einblick in den kontinuierlichen Ausbau des Programms und seine Bedeutung für das ZWW, charakterisiert die Zielgruppe hinsichtlich Fachpräferenzen, Erwartungen und Teilnahmemotiven und geht der Frage nach, welche Auswirkungen die Digitalisierung während und nach der Corona-Pandemie auf den Lehr- und Lernbetrieb hatte.

Hochschulische Weiterbildungsangebote für ältere Menschen, sogenannte Universitäten des 3. Lebensalters, entstehen ab Mitte der 1970er Jahre an verschiedenen Orten ausgehend von der Université de Troisième Age in Toulouse. Sie eint das Bestreben, die Hochschulen für ältere Menschen zu öffnen und dadurch neben der Erhaltung der individuellen geistigen Gesundheit auch Forschung zum Thema Alter(n) zu initiieren. In Oldenburg findet 1980 die erste Tagung in Deutschland statt, in der konzeptionelle Überlegungen zu möglichen Studienangeboten für Ältere gemacht werden. In den frühen 1980er Jahren wird der Fachdiskurs fortgeführt und gleichzeitig erste Studienangebote in die Praxis umgesetzt (vgl. Dabo-Cruz & Pauls 2018, S. 175). Dazu zählen beispielsweise die 1983 gegründete Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main oder das Gasthörerstudium für die gesamte Gesellschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Beide Einrichtungen feiern 2023 ihr 40-jähriges Bestehen.

Auch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) werden seit Neugründung der Universität im Jahr 1946 Lehrveranstaltungen im Rahmen des Gasthörerstudiums für interessierte Bürger*innen jeden Alters zur allgemeinen Fort- und Weiterbildung geöffnet. Bei Vorliegen freier Kapazitäten ist die gebührenpflichtige Teilnahme am curricularen Lehrveranstaltungsangebot der Fachbereiche, Institute und Hochschulen möglich. Seit 2001 liegt die Durchführung des Gasthörerstudiums in der Verantwortung vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW).

Exkurs:

Gründung eines Netzwerks für die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: die BAG WiWA

1985 schließen sich die für die Weiterbildung Älterer verantwortlichen Einrichtungen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum unter Federführung von Ludger Veelken zur

Bundesarbeitsgemeinschaft „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ (BAG) zusammen, um den fachlichen Diskurs zu intensivieren. 1994 wird die BAG unter ihrem neuen Namen Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) Teil des damaligen Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), heute Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) (vgl. Bertram et al. 2017, S. 74–76).

Ziel der Netzwerkarbeit ist es, die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer bildungspolitisch zu stärken und nachhaltig zu verankern sowie national wie international den Austausch mit anderen Senior*innen-Organisationen im Bereich Bildung zu fördern. Mit jährlichen Fachtagungen sowie vielfältigen Online-Austauschformaten ermöglicht die BAG WiWA ihren Mitgliedsorganisationen Raum für einen Erfahrungsaustausch untereinander sowie die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung der Studienangebote für Ältere. Dazu gehören beispielsweise die bundes-

weit seit 2008 jährlich stattfindende Online-Ringvorlesung, ein Musterfragebogen für die Durchführung von Teilnehmenden-Befragungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder Leitlinien zur Planung und Durchführung von Forschendem Lernen (vgl. Lutz 2020).

Studieren 50 Plus: Entstehung und Weiterentwicklung des Angebots, Charakterisierung der Zielgruppe, Rahmenbedingungen

Mit Beginn des Wintersemesters 2001/2002 entsteht das speziell für ältere Menschen konzipierte Studienprogramm Studieren 50 Plus am ZWW der JGU unter Leitung von Dr. Beate Hörr. Zielgruppe des Angebots sind Menschen in der nachfamiliären bzw. nachberuflichen Lebensphase. Im ersten Programmheft wird die Programmatik wie folgt ausgeführt: „Der Titel ‚Studieren 50 Plus‘ ist in dieser Formulierung ein Aufruf zu aktiver Lebensgestaltung (sic) und als solcher an wissenschaftlich interessierte Personen mit Wunsch nach Kommunikation und Dialog gerichtet. [...] eine

Verknüpfung der verschiedenen Wissenschaften mit den Lebens- und Berufserfahrungen und Selbstkonzepten sowie speziellen Angeboten [wird] angestrebt“ (vgl. ZWW 2001, S. 2).

Das strukturierte Studienprogramm wird in enger Zusammenarbeit mit den Fachbereichen, Hochschulen sowie weiteren kooperierenden Einrichtungen der JGU realisiert. Eine Hochschulzugangsberechtigung wie z. B. das Abitur ist nicht erforderlich, das Programm steht allen Interessierten offen. Der Erwerb eines Abschlusszertifikats (CAS mit 13 Leistungspunkten

nach dem European Credit Transfer System) ist innerhalb von vier bis acht Semestern möglich. Die Teilnehmenden können aber auch nach Interessenlage Einzelveranstaltungen belegen.

Im Gründungsprogramm werden für das Wintersemester 2001/2002 zwölf speziell für die Zielgruppe konzipierte Lehrveranstaltungen aufgeführt zu Themen wie Römisches Mainz, Geistliche Musik, Schnitzers Dramen in Theater, Film und Fernsehen, aber auch Literaturrecherche in Datenbanken sowie Einführungskurse zur

Nutzung von PC und Internet (vgl. ZWW 2001). 2002 werden bereits 187 Belegungen gezählt.

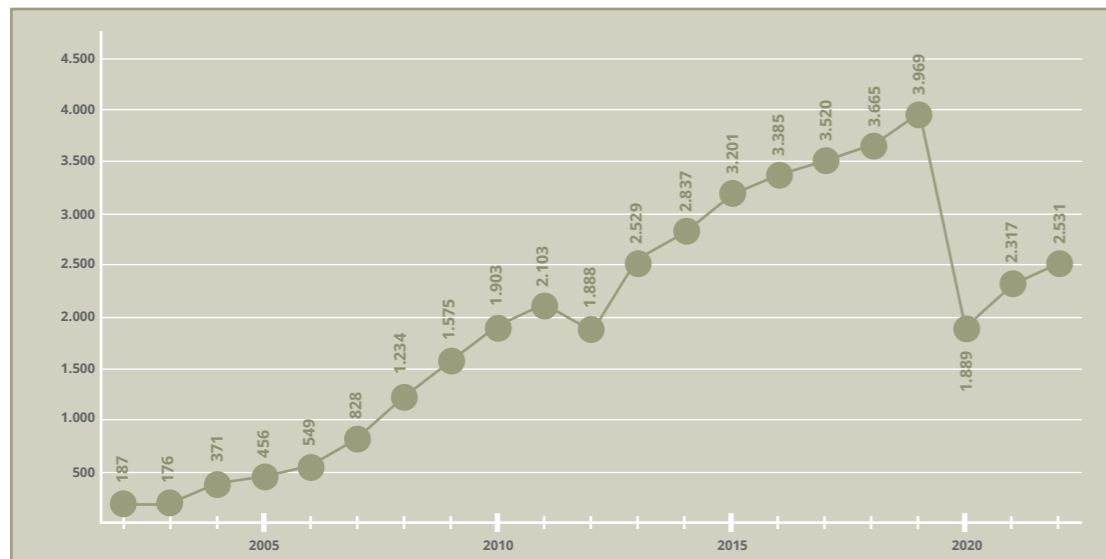
Abbildung 1 zeigt die kontinuierlich steigende Nachfrage, die in den folgenden 20 Jahren mit einem stetigen Ausbau des Angebots einhergeht. Hauptbestandteil des Programms sind heute wöchentlich stattfindende Vorlesungen und Seminare für in der Regel max. 25 Teilnehmende, bei sprachpraktischen Kursen ca. 15 Personen. Kleine Gruppengrößen ermöglichen es den Lehrenden unter Berücksichtigung ggf. heterogener Vorkenntnisse auf die individuellen Interessen und Bedarfe der Teilnehmenden einzugehen und fördern eine intensive Diskussionskultur. Seit einigen Jahren wird das Angebot an Blockveranstaltungen unterschiedlicher Länge kontinuierlich ausgebaut, um, den unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden entsprechend, passende Angebote machen zu können. Dazu zählen beispielsweise Kompaktkurse innerhalb einer Woche in der vorlesungsfreien

Zeit, aber auch halbtägige Veranstaltungen im 14-tägigen Rhythmus oder Tages- bzw. Mehrtagesseminare. Die Mehrzahl der Teilnehmenden ist zwischen 60 und 70 Jahren alt. Das Programm wird im Verhältnis von etwa zwei Dritteln zu einem Drittel stärker von Frauen nachgefragt.

Im Studienjahr 2022 werden in fünf Themenbereichen insgesamt 139 Lehrveranstaltungen angeboten, wovon fast 90 % schließlich durchgeführt werden. Daraus ergibt sich eine Gesamtbelegung von 2.531 Buchungen. Eine Erholung des Corona-Pandemiebedingten Einbruchs der Belegungszahlen ist sichtbar, wenngleich das Vor-Pandemie-Niveau noch nicht wieder erreicht ist.

Studieren 50 Plus trägt erheblich zur positiven Entwicklung des ZWW-Kernangebots bei. 2022 beträgt der Anteil der durchgeführten Veranstaltungen im Bereich Ältere werden / Demographischer Wandel 46,5 %, der Anteil der Belegungen sogar 56,7 %.

Abbildung 1:
Entwicklung der
Belegungszahlen
Studieren 50 Plus



Wie die im Frühjahr 2016 durchgeführte Teilnehmendenbefragung zeigt, erfreuen sich die Fächer Kunstgeschichte, Geschichte und Philosophie besonders hoher Beliebtheit bei den Teilnehmenden des Programms Studieren 50 Plus. Der Vergleich mit den fast zeitgleich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie der Universität Mannheim durchgeführten Befragungen bei Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlicht, dass die Fachpräferenzen der Mainzer Seniorstudierenden nahezu deckungsgleich mit denen der beiden anderen Standorte sind. Ergebnisse aus früheren Befragungen in Frankfurt machen zudem eine hohe zeitliche Persistenz dieser Interessenslagen sichtbar (Lechner et al. 2020, S. 36). Auch bei den Teilnahmemotiven und Erwartungen sind große Übereinstimmungen zwischen den drei Universitäten sichtbar. „Sich geistig fit zu halten“, „die eigene Allgemeinbildung zu erweitern“, „eigene Bildungsinteressen zu befriedigen“ und „andere Ansichten kennenzulernen“ werden in Mainz, aber auch an

den anderen beiden Standorten, besonders positiv bewertet (Lechner et al. 2020, S. 38–39).

Digitale Lehr- und Lernangebote: Studieren 50 Plus während und nach der Corona-Pandemie

Digitale Mediennutzung wird seit Jahren nicht nur im Regel-, sondern auch im Seniorenstudium immer wichtiger, sei es als allgemeine Informationsquelle zu Studienangeboten, zur Literaturrecherche oder auch als Plattform für die Bereitstellung von Präsentationen oder Kursmaterialien (vgl. Dabo-Cruz et al. 2022, S. 38). Die Zahl der Offliner*innen ist auch bei Studieren 50 Plus seit vielen Jahren rückläufig. Dennoch hat die während der Corona-Pandemie notwendige Umstellung auf ein rein digitales Angebot gezeigt, dass nicht alle Seniorstudierenden hinreichend kompetent und/oder motiviert waren, dieses auch zu nutzen: die Belegungszahlen haben sich – nicht nur in Mainz – nahezu halbiert (vgl. Dabo-Cruz et al. 2022, S. 38).

Während das erste rein digitale Semester (Sommersemester 2020) bei Studieren 50 Plus durch ein schwerpunktmäßig asynchrones Lehr- und Lernkonzept geprägt ist und nur durch wenige synchrone Veranstaltungstermine ergänzt wird (vgl. Lutz 2020), um technische Hürden möglichst gering zu halten, wird das Konzept u. a. auf Basis der Rückmeldungen von Lehrenden und Seniorstudierenden zum Wintersemester 2020/21 auf ein nahezu vollständig synchrones Lehrveranstaltungsangebot umgestellt (vgl. Dabo-Cruz et al. 2022, S. 39). Aufwändige Beratungs-, Schulungs- und Supportstrukturen werden sowohl für Seniorstudierende als auch Lehrende entwickelt. Im Verlauf der vier digitalen Semester zeigt sich jedoch, dass die Zufriedenheit der Seniorstudierenden mit den digitalen Lehrangeboten steigt und die technischen Schwierigkeiten geringer werden. Vorteile wie „orts- und teilweise auch zeitunabhängige Teilnahme“, „wiederholtes Ansehen“ oder auch „Materialien zur Vertiefung“ werden genauso wie das größ-

te Manko, „die fehlenden persönliche Begegnungen“ in der Mainzer Veranstaltungsevaluation klar benannt (Dabo-Cruz et al. 2022, S. 40).

Als Konsequenz daraus wird im Sommersemester 2021 ein beliebtes informelles Veranstaltungsformat, das Abschlussfest, digitalisiert. Hier treffen sich Seniorstudierende, Lehrende und Mitarbeitende des ZWW am letzten Freitag in der Vorlesungszeit zur Information über das Programm des Folgesemesters – inkl. Anmelde-möglichkeit sowie informellem Austausch in geselligem Rahmen während des sogenannten Markts der Möglichkeiten. Rund 90 Personen nehmen an diesem Format teil und geben vielfach positive Rückmeldung (vgl. Dabo-Cruz et al. 2022, S. 40–41).

Mit Rückkehr in den Regelbetrieb zum Sommersemester 2022 finden etwa zwei Drittel der Lehrveranstaltungen wieder in Präsenz statt. Rund ein Drittel wird jedoch weiterhin im Online-Format angeboten, um auch für diejenigen Teilnehmenden, die diese

Durchführungsform aus unterschiedlichsten Gründen zu schätzen gelernt haben, weiterhin ein Angebot vorzuhalten.

Gleichzeitig wird in vielen persönlichen Rückmeldungen, z. B. während der täglichen Sprechstunde oder auch im Rahmen des Präsenz-Abschluss-fests im Juli 2022, nochmals deutlich, dass das gemeinsame Lernen vor Ort

und der persönliche Austausch für viele Seniorstudierende, aber auch für viele Lehrende zentrale Merkmale von Studieren 50 Plus darstellen. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass digitale Lehr- und Lernangebote auch in naher Zukunft eher eine Ergänzung zum Präsenzangebot darstellen werden, als letzteres in großem Umfang zu ersetzen.

Literatur

Bertram, T./Dabo-Cruz, S./Pauls, K./Vesper, M. (2017): „Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)“ in: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, Bielefeld: wbv, 73–84.

Dabo-Cruz, S./Pauls, K. (2018): „30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz“ in: Schramek, R./Kricheldorf, C./Schmidt-Hertha, B./Steinfort-Diedenhofen, J. (Hrsg.): Alter(n) – Lernen – Bildung: Ein Handbuch, Stuttgart: Kohlhammer, 175–186.

Dabo-Cruz, S./Lörcher, B./Lutz, K./ Pauls, K. (2022): „Senior*innenstudium digital – Herausforderungen und neue Perspektiven“, in: ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2022 (1), 37–43.

Lechner, D./Lutz, K./Wagner, E. (2020): „Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? Ergebnisse von Studierendenbefragungen an drei Standorten“, in: ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2020 (2), 34–43.

Lutz, K. (2020): „In den besten Jahren anspruchsvoll studieren. Advanced Studies“, in: Magazin der Universität Basel, 2020–2021, 28–33.

ZWW (2001): Programmheft Studieren 50 Plus/Gasthörerstudium. 2001–2002.

„Was soll ich tun?“ Zur kompetenzorientierten Vermittlung professionellen Beratungshandelns am ZWW



Dr. Ulrike Weymann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum
für wissenschaftliche Weiterbildung der
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Der Beitrag beschäftigt sich damit, was professionelles Beratungshandeln ausmacht und wie dieses kompetenzorientiert gelehrt werden kann.

Das ZWW nimmt über das „Entwicklungsvorhaben zur Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“ schon seit vielen Jahren an dem Diskurs zu Professionalisierungsbestrebungen in der Beratung teil und führt seit 2006 Weiterbildungen im Beratungsbereich durch. Der Beitrag stellt die vor diesem Hintergrund neu konzipierte Qualifizierung „Personenbezogene Beratung professionalisieren“ vor.

„Was soll ich tun?“

Dieser Frage begegnen wir in der „Beratungsgesellschaft“, wie Soziologinnen und Soziologen unsere gesellschaftliche Realität bereits vor drei Jahrzehnten betitelten (vgl. Fuchs/Pankoke 1994), fortlaufend. Der Bedarf an Beratung hat durch vielfältige Krisen wie Pandemieerfahrung, Krieg, Inflation, Migration und das Erleben von Umweltkatastrophen in den letzten Jahren weiter zugenommen. Im beruflichen Kontext beeinflussen Digitalisierung und Künstliche Intelligenz die Berufswelt stark. Berufsbilder verändern sich aktuell ebenso rasant wie tradierte Rollen-, Beziehungs- und Familienmuster.

Der Bedarf an Orientierung und damit an Beratung steigt in allen Lebensbereichen: „Was soll ich tun?“, hören Beratende daher allenthalben. Diese Frage ist in unserer hochkomplexen, digitalisierten und globalisierten Welt jedoch kaum zu beantworten. Und ob Beratende sie überhaupt beantworten sollten, adressiert dabei eine zweite Lesart der Frage „Was soll ich tun?“, nämlich die nach dem Beratungsverständnis.

Was ist unter Beratung zu verstehen?

Als kommunikativer Akt kann die Beratung von der Belehrung, der Unterweisung und dem Befehl abgegrenzt werden. Und dies gleich in mehrfacher Hinsicht: Anders als die direktiven Formen der Einflussnahme, setzt die Beratung auf Hilfe zur Selbsthilfe. Sie übernimmt eine sogenannte „Hebammenfunktion“, insofern davon ausgegangen wird, dass der/die Ratsuchende die Ressourcen zur Lösungsfindung bereits in sich trägt. Die Ratsuchenden sind Expertinnen und Experten ihrer selbst und wissen am besten, was sie brauchen (nicht-direktives, ressourcenorientiertes Beratungsverständnis). Zielsetzung der Beratung ist es, die Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung der Ratsuchenden zu unterstützen.

Die beratende Person würde der ratsuchenden Person also nicht sagen, was sie tun soll. Vielmehr unterstützt die beratende Person den Prozess der Lösungsfindung durch Strukturierung, Spiegelung und Perspektivenvielfalt. „Der Berater ist der Beobachter des Entscheiders, er beleuchtet den blin-

den Fleck des Entscheiders. Beratung ist dann die Kommunikation, die sich zwischen Berater und ratsuchendem Entscheider vollzieht.“ (Steiner 2009, S. 63) Dabei ist der/die ratgebende Person nicht interessegeleitet, sondern orientiert sich ausschließlich am Wohl des/der Ratsuchenden. Die Beratung verläuft deswegen idealerweise ergebnisoffen, zumindest bei der trägerunabhängigen Beratung.

Neben dem Perspektivwechsel durch die beratende Person bietet die Beratung außerdem eine Entschleunigung und Verlangsamung. Sie zieht eine Zäsur zwischen Denken und Handeln ein: Durch die Suche nach gutem Rat gewinnen wir Zeit und vergrößern unseren Handlungsspielraum hin zur Umsetzung von Lösungen. Der Kulturwissenschaftler Thomas Macho weist in seiner Ideengeschichte zur Beratung jedoch darauf hin, dass Beratungssysteme immer und notwendig episodenhaft sind (vgl. Macho 1999). Wären sie es nicht, würde eine endlose Beratung die Lösungsfindung schließlich blockieren und eine Entscheidung schlimmstenfalls sogar verhindern.

Anders als bei den direktiven Sprechakten verbleibt die Initiative zur Rat-suche sowie die Entscheidung über die Annahme des Rates außerdem bei der oder dem Ratsuchenden, womit deren Autonomie garantiert wird. Hier wäre das Differenzkriterium zur Zwangsberatung zu suchen. Letztlich verbleibt auch die Verantwortung zur Umsetzung der Lösungsfindung bei der ratsuchenden Person, was die häufig geforderten Studien nach der Wirksamkeit von Beratung schwierig bis nahezu unmöglich macht. Denn die Beratung kann hochprofessionell verlaufen sein und dennoch kommt es aufgrund von Einflüssen im System der Ratsuchenden nicht zur Umsetzung der erarbeiteten Lösungsoptionen. Um diese Faktoren bereits im Beratungsprozess mitzudenken, ist die Beratung häufig systemisch orientiert (vgl. dazu das Kontextmodell von Schiersmann et al. 2013).

Professionelles Beratungshandeln

Die Frage nach dem Beratungsverständnis und was Beratung letztlich leisten kann, leitet uns zu der Frage nach dem Kompetenzprofil Beratender. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen in einer Beratungsqualifikation vermittelt werden sollten, damit Beratende den beschriebenen Kommunikationsprozess professionell steuern können. Nach wie vor ist der Zugang zum Beratungs- und Coachingmarkt nicht durch ein rechtlich anerkanntes Berufsprofil geregelt. Es existieren weder standardisierte Ausbildungen noch rechtlich bindende Zugangsvoraussetzungen für Beratende.

Zielsetzung der Diskussionen um ein Anforderungsprofil für professionelle Beratung ist es, Qualität in der Beratung abzusichern und ein klar umrissenes Berufsbild zu konstituieren, weswegen die großen Verbände auch entsprechende Qualitätsmodelle und Kompetenzprofile entwickelt haben (vgl. Kleeberg 2020). Dabei ist der Diskussion um ein berufliches Profil

auch eine politische Ebene inhärent: Es geht um die Bedeutsamkeit und Funktion von Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und der Nationalen Bildungsstrategie. Ganz praktisch geht es außerdem um Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung des Berufsbildes sowie Fragen der Tätigkeitseinstufung und Entlohnung. Zur Diskussion steht der Stellenwert von Beratung.

Über das „Entwicklungsvorhaben zur Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“ im Rahmen des Programms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ nimmt das ZWW schon seit vielen Jahren an dem Diskurs zu den Professionalisierungsbestrebungen in der Bildungsberatung teil. Ende 2006 bildeten die „Lernenden Regionen“ mit den Universitäten Mainz und Leipzig einen Verbund und entwickelten die praxisorientierte Basisqualifizierung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“. Bundesweit hatten sich neun Partner zusammengeschlossen,

um die Weiterbildung deutschlandweit auf Grundlage eines gemeinsamen Curriculums in Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ) anzubieten.

In der Weiterbildung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ entwickeln und reflektieren die Beratenden handlungsbezogene Fähigkeiten, vertiefen sie durch Fachkenntnisse und verknüpfen die Unterrichtsinhalte durch Fallarbeit mit der eigenen Berufspraxis. In fünf Modulen mit insgesamt 120 Unterrichtseinheiten lassen sich die Unterrichtsinhalte den Themenbereichen „Gestaltung des Beratungsprozesses“, „Beratung und Netzwerkmanagement“, „Rahmenbedingungen professioneller Beratung“, „Lebenslanges Lernen: Herausforderungen und Themenfelder“ sowie „Kompetenzerfassung“ zuordnen. Der Selbstreflexion der Teilnehmenden wird während der ganzen Qualifikation viel Zeit eingeräumt. Zwischen den Modulen dienen Selbstlernphasen dazu, einzelne Fragestellungen oder Sachverhalte vorzubereiten oder nachzuarbeiten (vgl. Lampe 2009). Das Curriculum wurde

ab 2012 im Hinblick auf die Praxis der lösungsorientierten Kurzberatung am Telefon weiterentwickelt und Beratende für das bundesweite Servicetelefon für Weiterbildungsberatung des BMBF geschult. Zudem differenzierte sich das Weiterbildungsangebot zielgruppenspezifisch im Hinblick auf die Studienberatung, immigrierte Akademikerinnen sowie die Justizvollzugsanstalt weiter aus.

In der JGU-internen Weiterbildungsreihe „Studierende professionell beraten“ im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (LOB) wurde die Beratungsweiterbildung nach dem Pilotdurchgang modularisiert: Inhalte, die nicht grundlegende Beratungskompetenzen betrafen, wurden in Fachmodule ausgelagert, die die Teilnehmenden individuell nach eigenem Wissensstand und Weiterbildungsbedarf wählen konnten (vgl. Weymann 2018). Dieses Modell liegt auch der Überarbeitung der „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ zugrunde, die nach Auflösung der RQZ Ende 2022 aktuell erfolgt.

Modularisiertes Weiterbildungsangebot: Personenbezogene Beratung professionalisieren

Erfahrungsgemäß treffen in der Beratungsausbildung Menschen mit unterschiedlichen Berufs- und Erfahrungskontexten aufeinander. Gerade diese Vielfalt und Heterogenität der Teilnehmenden wird in den Evaluationen häufig positiv hervorgehoben, denn sie ermöglicht Austausch und den Aufbau von fachübergreifenden Netzwerken. Für die Lehrenden hingegen kann die Heterogenität der Teilnehmenden auch zu einer Herausforderung werden und den Lernerfolg gefährden, und zwar dann, wenn die Erfahrungs- und Wissensbestände und damit die Lernbedarfe zu stark voneinander abweichen. Gerade im Feld Beratung ist dies aufgrund der wenig standardisierten Zugangsvoraussetzungen häufig der Fall. Mit der Ausrichtung der Beratungsausbildung in eine modularisierte Grundqualifizierung, die eine individuelle thematische Schwerpunktsetzung in der Ausbildung ermöglicht, hat das ZWW konzeptionell auf diese Erfahrung reagiert.

Die neu konzipierte Beratungsweiterbildung unter dem Titel „Personenbezogene Beratung professionalisieren“ gliedert sich in vier Pflichtmodule sowie zielgruppen- und themenspezifische Wahlmodule, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihren eigenen Bedarfen und Interessen aussuchen können. In den vier Pflichtmodulen entlang der Felder „Grundlagen der Beratung“, „Prozesse der Beratung“, „Methoden der Beratung“ sowie „Rahmenbedingungen der Beratung“ werden die Grundkompetenzen in Anlehnung an die Kompetenzprofile des Nationalen Forum Beratung (nfb), des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvb) und der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. (GIBeT) vermittelt. Dazu gehören Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung, Handlungs-, Fach- und Methodenkompetenz. Die Pflichtmodule umfassen 80 Lerneinheiten im Kurs sowie 24 Lerneinheiten in angeleiteten Lerngruppen. Die einzelnen Module werden durch Lernaufgaben miteinander verbunden. Auch die Zertifi-

katsleistung besteht aus einem Lernportfolio, das über den gesamten Kurs in Form eines Lerntagebuchs erarbeitet wird.

Das fünfte Modul (mind. 16 Lerneinheiten) der Basisqualifikation wählen die Teilnehmenden aus einem Portfolio zielgruppenspezifischer oder thematischer Fachmodule, wie beispielsweise „Hochschulberatung“, oder „Umgang mit Krisen“, „Kompetenzbilanzierung“ und „Digitale Beratung“. Die Qualifikation adressiert beratend Tätige aus den verschiedenen Handlungsfeldern der Beratung, z. B. Bildungs- und Sozialberatung, Kinder- und Familienhilfe, Migrationsberatung, Hochschulberatung oder Personalverantwortliche in Unternehmen. Wer nach einem Zertifikatsstudium einen Master erwerben möchte, kann sich seine bisherigen Leistungen anrechnen lassen. Das ZWW konzipiert derzeit mit dem FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport (Institut für Erziehungswissenschaft) der JGU den Master „Coaching – Training – Beratung – Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen“, der modular aufgebaut ist.

Was bedeutet das Lernen von Beratung im Kontext von kompetenzorientiertem Lehren?

In dem Zertifikatsstudium „Personenzentrierte Beratung professionalisieren“ kommen die Teilnehmenden aus verschiedenen Praxisfeldern und ziehen Gewinn aus dieser Heterogenität, indem die unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen durch Partner- und Gruppenübungen aktiv in die Qualifizierung einbezogen werden. Theoriewissen und spezifische Beratungsansätze und -methoden werden stets durch praktische Übungen sowie durch Frage- und Aufgabenstellungen in Selbstlernphasen erschlossen. Dieses kompetenzorientierte Vorgehen ist auch dem Lerngegenstand, nämlich dem Lernen von Beratung geschuldet, insofern ein professionelles Beratungsgeschehen stark von Erfahrungswissen geprägt ist.

In und zwischen den einzelnen Modulen finden Reflexionseinheiten statt, in denen die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre praktische Arbeit unter Begleitung erfahrener Trainerinnen und Trainer kritisch zu hinterfra-

gen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion schützt vor Übertragungen, hilft notwendige Grenzen zu ziehen, trainiert die Fähigkeit des Perspektivwechsels und hilft eigene Werte, Deutungs- und Handlungsmuster zu erkennen, die Einfluss auf den Beratungsprozess haben können. Den Lehrenden kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Sie dienen nicht nur als Wissensvermittler*innen und Begleiter*innen, sondern dienen in ihrem Handeln und ihren Haltungen auch als Vorbild.

Die Beratungsweiterbildung ist in ein didaktisches Konzept eingebettet, das dem Lernen Erwachsener sowie ihrer Lernautonomie entspricht. Es stehen erfahrungs- und teilnehmendenorientiertes Lernen, praxisnahe und aktivierende Methoden sowie ein hoher Anspruch an die Selbstreflexionsfähigkeit der Teilnehmenden im Vordergrund (vgl. dazu auch Nierobisch & Weymann 2017). Der Lernprozess orientiert sich an Methoden der Selbstbestimmung und Selbststeuerung. Er ist selbstgesteuert, insofern es in jedem Modul der Qualifizierung einen offenen Themenspeicher gibt, um flexibel auf die spezifischen Wei-

terbildungsbedarfe der Teilnehmenden einzugehen, die noch nicht im Curriculum vorkommen. Er ist produktiv, insofern Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden eingebunden werden. Er ist aktivierend, da die Lernenden praxisnahe Arbeitsaufträge bearbeiten. Er ist situativ, da die Teilnehmenden stets die Möglichkeit haben, eigene Beratungsfälle oder Anliegen einzubringen, um damit den Praxistransfer gewährleisten zu können. Und abschließend: Der Lernprozess ist sozial, da die Lehrenden eine Vorbildrolle übernehmen und den Teilnehmenden entsprechend den ethischen Grundwerten der Beratung stets wertschätzend begegnen (zu diesen Methodenkriterien vgl. Arnold 2012, insb. S. 79). Die Teilnehmenden der Qualifizierung lernen Beratung, indem sie während der Qualifizierung aktiv Beratung üben, Beratungen beobachten und selbst beraten werden. Die Lehr- und Lernprozesse orientieren sich an einer Didaktik des Ermöglichens.

Literatur

Arnold, R. (2012): *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre*. Das LENA-Modell, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Fuchs, P./Pankoke, E. (1994): *Beratungsgesellschaft*. Veröffentlichungen der Katholischen Akademie, Schwerte: Katholische Akademie.

Kleeberg, C. (2020): *Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen von Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland – Relevanz und Weiterbildungsbedarfe*. dvb-script 01/2020. Iserlohn: Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvb) – Zugleich Masterarbeit an der Universität Leipzig (2019).

Lampe, B. (2009): *„Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Der Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren“*, in: Hessische Blätter 2009/1, 56–63.

Macho, T. (1999): *„Zur Ideengeschichte der Beratung. Versuch einer Einführung“* in: Prechtel, G. (Hrsg.): *Das Buch von Rat und Tat. Ein Lesebuch aus drei Jahrtausenden*, München: Diederichs, 16–31.

Nierobisch, K./Weymann, U.: *„Kompetenzorientiertes Beratungshandeln im Hochschulkontext? Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung, Steuerung und kritischer Reflexion“*, in: *Zeitschrift für Studium und Lehre* 02/2017, 49–52.

Schiersmann, C./Weber, P./Pettersen, C.-M. (2013): *„Kompetenz als Kern von Professionalität“*, In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.) (2013): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzeptes*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 195–222.

Steiner, A. (2009): *System Beratung. Politikerberater zwischen Anspruch und Realität*, Bielefeld: transcript.

Weymann, U. (2018): *„LOB (Lehren, Organisieren, Beraten) – das Qualifizierungsprogramm für Studienfachberatende an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vermittelt Qualitätsstandards der Beratung an der Hochschule“*, in: Nierobisch, K./Schüßler, I. (Hrsg.): *Hochschulberatung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 253–266.

Künstliche Intelligenz (KI) und Data Literacy in der universitären Lehrkräfte- fortbildung. Potenziale für Lehr-/Lernprozesse



Dr. Gülsüm Günay

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für
wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes
Gutenberg-Universität Mainz

Die Entwicklungen in den letzten Jahren rund um KI eröffnen Lehrkräften neue und vielversprechende Möglichkeiten das Lernen und Prüfen in der Schule zu gestalten. Zeitgleich findet eine immer schneller fortschreitende Digitalisierung an den Schulen statt und folglich die Notwendigkeit von Data Literacy. Was heißt das für die universitäre Lehrkräftefortbildung und -weiterbildung? In diesem Beitrag werden nach einer kurzen Darlegung der Relevanz von KI und Data Literacy erste Überlegungen und zentrale Fragen formuliert, die im Bereich der Lehrkräftefortbildung und -weiterbildung in Folge der skizzierten Entwicklungen dringend bearbeitet werden müssen.

Einführung

Fragen nach der Anwendung und Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Bildung rücken in den letzten Jahren aufgrund der Entwicklungen der Technologien und Ansätze in diesem Bereich immer stärker in den Fokus der Forschung (vgl. Wanemacher/Bodmann 2021, Wollny et al. 2021). Mit der Veröffentlichung des Chatbots ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) Ende 2022 gewann diese Debatte nochmals zügig an Fahrt und erlangte eine bereits überfällige Aufmerksamkeit verschiedenster Institutionen und Akteur*innen des Bildungswesens. Die fortschreitende Digitalisierung und insbesondere der Einsatz von KI eröffnen für die Bildung neue und vielversprechende Möglichkeiten des Lernens und des Prüfens. Noch nie dagewesene Chancen auf stärker individualisierte, zeitlich und räumlich flexiblere Lernprozessgestaltungen sind nun denkbar. Zugleich werden durch die globale Digitalisierung – Stichwort Big Data – immer neue Kompetenzen erforderlich, die Lehrende

vermitteln sollten, um die Schülerinnen und Schüler auf die neuen Herausforderungen und Situationen vorbereiten zu können. Beispielsweise ist eine grundlegende Datenkompetenz, Data Literacy, notwendig. Die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre, insbesondere einhergehend mit der vermehrten Nutzung von digitalen Medien, wie dem Smartphone, und sozialen Netzwerken, wie Instagram und TikTok, erfordern auch in der Schule neue Kompetenzen im Umgang mit diesen facettenreichen Veränderungsprozessen. In Zeiten einer vorherrschenden „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) und im Zuge dieser digitalen Transformationsprozesse müssen diese Kompetenzen zum einen definiert und zum anderen allen Lehrkräften vermittelt werden.

Relevanz von KI und Data Literacy

KI ist längst Teil unseres Lebens und kommt bereits in vielen Alltagssituationen zum Einsatz, auch wenn noch vielen Menschen in unserer Gesell-

schaft grundlegendes Wissen bzw. ein Verständnis von KI fehlt (Giering et al. 2021).

Was verstehen wir unter KI? Der Begriff KI/Artifizielle Intelligenz (AI) wird als Sammelbegriff verwendet, „der neben dem inzwischen großen For-

schungsgebiet sowohl Technologien (von Expertensystemen bis hin zu maschinellem Lernen) als auch Systeme und Anwendungen (z. B. autonome Fahrzeuge, smarte Assistenten und Empfehlungssysteme) bezeichnet“ (de Witt et al. 2020). Unterschieden wird zwischen starker und schwacher KI:

starke KI	„Ein System, welches über generelle, menschenähnliche Intelligenz verfügt, einmal erworbenes Wissen auf andere Gebiete übertragen kann, sich selbst Ziele setzen kann und über Bewusstsein verfügt“ (de Witt et al. 2020)	existiert (noch?) nicht
schwache KI	„Systeme, die von Menschen für bestimmte Aufgaben konzipiert und dazu häufig mit Daten trainiert werden“ ► System lernt und führt Tätigkeiten aus, die „mit intelligentem Verhalten assoziiert werden“ (ebd.)	alle bisherigen KI-Anwendungen

Tabelle 1: Definition von starker und schwacher KI nach de Witt et al. 2020

Das heißt, dass wir trotz der ausgeklügelten Techniken, wie „Maschinellem Lernen“ oder „Deep Learning“, mit denen „immer größere Datenmengen verarbeitet und selbst neues Wissen erzeugt [wird]“ (ebd.), auf keine Systeme zugreifen können, die eigene Ziele definieren und darüber hinaus „denken“ können, was wir als Menschen programmieren und vorgeben. Diese Systeme analysieren immens große Datenmengen in höchster Geschwindigkeit und bewältigen Aufgaben, wie Bild- und Spracherkennung sowie -generierung, können Entscheidungen treffen, Muster erkennen und komplexe Probleme lösen und sich dabei auch immer wieder selbst optimieren – alles Aufgaben, wofür menschliche Intelligenz notwendig wäre. KI-Technologien wie der Chatbot Chat GPT und andere ITS (Intelligent Tutoring Systems), Learning Analytics und EDM (Educational Data Mining) eröffnen neue Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.¹

Zu den Entwicklungen im Bereich der KI kommt hinzu, dass sich die **Rolle von Daten** in unserem Leben stark verändert hat. Unmengen von Daten

werden ständig erzeugt, gesammelt, analysiert und genutzt. *Worauf ist dabei zu achten? Was passiert mit meinen Daten? Wie kann ich Daten selbst lesen und nutzen?* Datenkompetenz (**Data Literacy**) ist somit mindestens genauso wichtig wie Digitalkompetenz (Digital Literacy). Data Literacy ist nicht zu verwechseln mit Digital Literacy. Data Literacy bezieht sich auf die Fähigkeit, Daten zu lesen, zu interpretieren, zu analysieren und zu kommunizieren (Schüller 2019 und Heidrich et al. 2018). Ein datenkompetentes Individuum versteht die Bedeutung von Daten und kann diese effektiv nutzen, um fundierte Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Dazu gehören Fähigkeiten wie das Verständnis von Datenquellen und -typen, das Analysieren von Daten mit statistischen Methoden und Tools, das Erkennen von Trends und Mustern in Daten und das Präsentieren von Daten auf eine klare und verständliche Weise. Data Literacy ist eine „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts, die in der modernen Gesellschaft und Arbeitswelt unerlässlich sein wird“ (Schüller 2019). Auf der Lernplattform KI-Campus sprechen die Autor*innen

gar von einer „Grundvoraussetzung, um am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben. [...] So wie das Lesen und Schreiben sind Datenkompetenzen heute ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung. Auch um moderne, datengetriebene KI-Anwendungen verstehen, gestalten und bewerten zu können, sind Datenkompetenzen unverzichtbar geworden“: Denn um KI-Systeme erfolgreich anwenden zu können, müssen verlässliche Daten hinzugezogen werden. Beispielsweise muss kritisch hinterfragt werden können, in welchem Kontext Daten entstanden sind und in welchem Kontext sie dann weiterverwendet werden (Hamisch/Kruschel 2022).

Welche Folgen haben diese Entwicklungen für die Lehrkräftefortbildung und -weiterbildung?

Die Einsatzmöglichkeiten, die sich mit den neuen KI-Technologien für die Schule ergeben, sind im vorherigen Absatz zwar nur unzureichend skizziert, aber es lässt sich bereits anhand dessen festhalten, dass die Notwen-

digkeit absehbar ist, dass Lehrkräfte aller Fächer sich mit diesen neuen Systemen und Technologien auseinandersetzen und

„dazu befähigt werden [müssen], die fachdidaktische Relevanz dieser Bildungsinnovationen in ihren Möglichkeiten, Anwendungspotenzialen und Grenzen genauer zu verstehen. Es geht um den Aufbau pädagogischer Handlungsfähigkeit angesichts einer zunehmenden algorithmischen Durchdringung von Lern- und Bildungsprozessen. Die pädagogischen Kompetenzanforderungen werden vor diesem Hintergrund nicht ab- sondern vielmehr zunehmen.“ (Schmid et al. 2021, S. 39)

Neue Kompetenzanforderungen bedeuten in der Regel zusätzliche Ressourcen, die notwendig sind, damit die Kompetenzen erworben und angewendet werden können. Dies ist sicherlich auch hier der Fall. Hierbei ist es jedoch überaus wichtig, die erheblichen **Potenziale**, die mit diesem Kompetenzzuwachs einhergehen, zu sehen. Mit Hilfe der neuen Systeme ergeben sich nicht zu unterschätzende Möglichkeiten, „Lernende wie Lernende zu entlasten und Freiräume [zu]

schaffen“ (de Witt et al. 2020). Aber auch die Schule als Institution kann mit Hilfe der neuen Technologien effektiver organisiert und gestaltet werden. Die in der Trendstudie „KI@ Bildung: Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz“ vorgeschlagene Differenzierung von „drei Anwendungs- und Einsatzfeldern“ erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll:

1. Die **Mikro**-Ebene des individuellen **Lernens** und Übens.
2. Die **Meso**-Ebene des **Lehrens**, Unterrichtens und Prüfens in Lerngruppen und Klassen.
3. Die **Makro**-Ebene der Steuerung, Evaluation und Planung von Schulen als **Organisation** und System.

Auf allen drei Ebenen werden bereits heute Technologien genutzt, „die komplexe, voll- oder teilautonome Steuerungs-, Entscheidungs- und Prognoseprozesse ermöglichen und dadurch sowohl didaktische als auch organisatorische Potenziale erschließen“ (Schmid 2021, S. 14). Mit dem Eintritt der neuen KI-Technologien in die Klassenzimmer gewinnt die Be-

trachtung dieser Ebenen, insbesondere der ersten und zweiten Ebene für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung. Die zentrale Frage lautet:

Welche Kompetenzen sind notwendig, um KI sinnvoll in schulischen Lern- und Lehrprozessen nutzen zu können?

Nicht nur im Sinne der Schulqualitätssteigerung sollten diese Überlegungen erfolgen, um „Lehr- und Lernprozesse an der Schule zu innovieren und zu optimieren“ (Klapproth-Hildebrandt et al. 2018, S. 26), sondern insbesondere auch aufgrund der Dringlichkeit der Lage. KI-basierte Bildungstechnologien finden bereits heute Anwendung durch Schülerinnen und Schüler – die Notwendigkeit einer baldigen Professionalisierung aller Lehrkräfte bezüglich der Anwendung dieser Technologien liegt auf der Hand.

Ein anderer wichtiger Aspekt betrifft die Fort- und Weiterbildungsprozesse an sich. Diese müssten grundlegend überdacht werden, inwieweit Potenziale für die einzelnen Bereiche genutzt werden können.

Wie können KI-Systeme Lehrkräften helfen, ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen besser zu verstehen? Wie können KI-basierte Tutorien aussehen, die Lehrkräfte unterstützen? Wie kann die KI durch Analyse welcher Daten helfen, um Muster und Trends zu erkennen, um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen effektiver begleiten zu können?

Hier spielen unter anderem auch Themen wie Datenschutz, Ethik, Rechtsfragen und die Frage nach der unverzichtbaren menschlichen Komponente eine wichtige Rolle.

Fazit

Die derzeitigen durch die Entwicklungen im Bereich der KI und Digitalität angestoßenen facettenreichen Transformationsprozesse erfordern vielfältige Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte aller Fächer. Das Potenzial von KI-Technologien, um Lehr- und Lernprozesse zu erleichtern und effektiver zu gestalten, muss stärker fokussiert werden. Es geht nicht darum, grundsätzlich

sämtliche Prozesse des Lernens und Lehrens der KI zu überlassen, sondern die Möglichkeiten, die uns diese neuen Technologien eröffnen, auch Lehrkräften zugänglich zu machen, denn Schülerinnen und Schüler nutzen sie meistens schon bzw. werden sie voraussichtlich in der Zukunft noch mehr nutzen. Es geht darum, die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte dementsprechend zu gestalten, dass sie die Möglichkeit haben, sich zu diesen Themen zu qualifizieren und in die Lage versetzt werden, um KI-Systeme anzuwenden und in ihren Unterricht sinnvoll einbinden zu können. Lehrkräften eröffnen sich mit dem Einsatz von KI-Technologien bislang undenkbbare Möglichkeiten, um den Herausforderungen, wie beispielsweise der zunehmenden Heterogenität in den Klassenzimmern zu begegnen (vgl. Schmid et al. 2021, S. 17).

Voraussetzung hierfür ist die Gewährleistung des Zugangs zu den Systemen für alle und eine bedarfsgerechte Konzeption und Planung der Angebote, damit das erforderliche Wissen und die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden können.

Literatur

de Witt, C./Rampelt, F./Pinkwart, N. (Hrsg.) (2020): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung, Berlin: KI-Campus.

Giering, O./Fedorets, A./Adriaans, J./Kirchner, S. (2021): „Künstliche Intelligenz in Deutschland: Erwerbstätige wissen oft nicht, dass sie mit KI-basierten Systemen arbeiten“, in: DIW Wochenbericht 88/48, 783–789.

Hamisch, K./Kruschel, R. (2022): „Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr. Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule“, in: Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 108–115.

Heidrich, J./Bauer, P./Krupka, D. (2018): Future skills: Ansätze zur Vermittlung von Data Literacy in der Hochschulbildung. Arbeitspapier 37, Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Klapproth-Hildebrandt, I./Missal, S./Prüfer, S./Groot-Wilken, B./Hanisch, R./Heinemann U./Kubina, C./Schweckendiek, U./Veith, H. (2018): Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung, Berlin: DVLFb.

Schmid, U./Blanc, B./Toepel, M. (2021): KI@Bildung. Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz. Schlussbericht im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung, Bonn/Berlin/Essen.

Schüller, K./Busch, P./Hindinger, C. (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy – Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Arbeitspapier Nr. 47, Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp: Berlin.

Wannemacher, K./Bodmann, L. (2021): Künstliche Intelligenz an den Hochschulen - Potenziale und Herausforderungen in Forschung, Studium und Lehre sowie Curriculumentwicklung. Arbeitspapier Nr. 59, Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Wollny, S./Schneider, J./Di Mitri, D./Weidlich, J./Rittberger, M./Drachsler, H. (2021): „Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education“, in: Frontiers in Artificial Intelligence 4, Article 654924. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22886/pdf/Wollny_et_al_2021_Are_We_There_Yet.pdf, Abgerufen am: 07.08.2023.

Fußnote

¹ Eine Übersicht der wichtigsten KI-Technologien in der schulischen Bildung ist in der Trendstudie KI@Bildung zu finden (Schmid et al. 2021: S. 10ff.).

Erfolgsfaktoren digitaler Angebote in der Weiterbildung: Ergebnisse aus dem Gutenberg Lehrkolleg-Projekt „Methoden-Kollage“



Sonja Lux M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz



Luisa Baum B. A.

Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie dem Master Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (FB 05, Deutsches Institut)



Paula Hilker B. A.

Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie dem Master Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (FB 05, Deutsches Institut)

Vom Aufbau der Gruppendynamik zum Einsatz verschiedener Sozialformen bis hin zur methodischen Gestaltung – mit Beginn der Pandemie mussten all diese und weitere Faktoren plötzlich im digitalen Format umgesetzt werden. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Methoden-Kollage“ wurde der während der reinen Online-Lehre erworbene Erfahrungsschatz der Dozierenden erhoben, sodass nun auch weiterhin darauf zugegriffen werden kann. Einen ersten Einblick in dieses Expert*innenwissen bietet der folgende Artikel.

Einleitung

Digital oder online? Gewinnbringende Lehre sollte keine Frage des Formats sein. Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung öffneten sich durch die rasante Entwicklung der Online-Lehre die Tore: Die Durchführung der Veranstaltungen im Online-Format befeuerte den Einsatz digitaler Tools, welcher die Anwendung bereits bekannter Methoden unter Einbezug neuer Herangehensweisen erforderte. Die Erfolgsfaktoren digitaler Angebote in der Weiterbildung begründen sich anhand genau jener neuer Herangehensweisen. Die Fragestellung bezüglich des Transfers von für das Präsenzformat konzipierter Veranstaltungen ins Online-Format musste und muss daher lauten: *Wie kann die Veranstaltung methodisch-didaktisch umkonzipiert werden, sodass diese im digitalen Format das Erreichen der Lernziele sowie den Erwerb der zu erlangenden Kompetenzen ohne qualitative Einbußen gegenüber der Präsenzlehre gewährleistet?*

Neben einem Einblick in den Stand der Lehre innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung zu Beginn der Pandemie bis zum Status Quo im Jahr 2023, bietet dieser Artikel eine kurze Übersicht über das methodische Vorgehen des Projekts Methoden-Kollage des Gutenberg Lehrkollegs (GLK), bevor schließlich die konkreten Erfolgsfaktoren digitaler Angebote in der Weiterbildung aufgeführt werden.

Vom Beginn der Pandemie zum Status Quo im Jahr 2023

Digitale Lehrangebote wurden bis zum ersten Lockdown im Frühjahr 2020 häufig nur als Ergänzung oder Unterstützung der Präsenzlehre eingesetzt. Expert*innen forderten seit langem einen intensiven Aufbau digitaler Kompetenzen, um den sich wandelnden Ansprüchen der Gesellschaft gewachsen zu bleiben. Für den Bereich der Weiterbildung bedurfte „[...] es [...] neue[r] pädagogisch-didaktische[r] Konzepte [...] für das digitale Lehren und Lernen dieser

Konzepte an die Lehrenden im Rahmen von Fort- und Weiterbildung an Hochschulen“ (Blossfeld et al. 2017, S. 79, vgl. auch: Hütte, Lobe 2017).

Die Umsetzung analoger Angebote in ein zielführendes Online-Format erforderte stante pede eine Vielzahl neuer Kompetenzen: „Die damit [mit der Digitalisierung Anm. d. V.] einhergehenden Veränderungen betreffen zum einen mediendidaktische Fragen [...] sowie die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden“ (Rohs, Weber 2020, S. 456, vgl. auch Grein 2021, S. 35f). Durch den erzwungenen und kompletten Umstieg im Jahr 2020 erfuhr die Entwicklung der digitalen Lehre eine ungeahnte Beschleunigung, was sich in steilen Lernkurven aller Beteiligten in diesem Bereich abzeichnete. Darüber hinaus ist es seither einem größeren Kreis möglich an Weiterbildungen teilzunehmen, asynchrone Lernräume wurden geschaffen, die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden wurde gefördert, individuelle Rahmenbedingungen wurden ermöglicht, wodurch sich den Lernbedarfen

Erwachsener flexibler angepasst werden kann als in der klassischen Präsenzlehre (vgl. beispielsweise Rohs, Weber 2020, S. 464ff).

Auf der anderen Seite stehen die Gefahr der „Verinselung“ durch das fehlende soziale Miteinander (vgl. Rohs / Weber 2020, S. 467) und die geringere Verbindlichkeit. Auch die Möglichkeit zum Netzwerken ist im Rahmen fehlender intimer Gesprächsmöglichkeiten deutlich reduziert. Unter welchen Bedingungen Online-Lehre wiederum gelingen kann und wie diese methodisch zu gestalten ist, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse des Forschungsprojekts dargestellt.

Forschungsprojekt Gutenberg Lehrkolleg: Best Practice digitale Lehre

Anliegen des ZWW war und ist es das während der reinen Online-Lehre erworbene Wissen über digitales Lehren und Lernen zu sichten, systematisch auszuwerten und in eine Form zu bringen, sodass auf diesen Erfahrungsschatz zugegriffen werden

kann. Ziel ist es zum Ende des Jahres 2023 eine offene Methodensammlung in Form einer Webseite vorzulegen. Diese kann unter folgendem Link abgerufen sowie kollaborativ und agil weiterentwickelt werden (vgl. Methoden-Kollage 2023): <https://methodenkollage.uni-mainz.de/>.

Die hierfür benötigten Daten wurden in qualitativen Interviews erhoben. Es wurden elf ausgewählte Pädagog*innen und Dozierende im Rahmen eines semistrukturierten Leitfadeninterviews befragt. Inhaltlich bezogen sich die Interviews auf die Erfahrung der Interviewten mit der digitalen Lehre. Die Auswertung erfolgte anhand eines Auswertungsrasters mit diversen Kategorien. Die Antworten wurden mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse aufbereitet (vgl. Pfeiffer, Genau 2021). So konnten erste Erfolgsfaktoren isoliert werden. Im weiteren Prozess wurden die Ergebnisse mit Hilfe der Critical Friends-Methode geschärft (vgl. Boros et al. 2015).¹

Dieses strukturierte Vorgehen im Sinne einer Best Practice-Analyse erlaubt es die vielversprechendsten Ansätze bezüglich einer mikrodidaktischen Gestaltung zu identifizieren und systematisch aufzubereiten, um zukünftige Lehr-Lern-Umgebungen multimedial so zu gestalten, dass sie einen didaktischen Mehrwert bieten (vgl. Blossfeld et al. 2017, S. 83).

Erfolgsfaktoren digitaler Angebote in der Weiterbildung: Mikrodidaktische Gestaltung

Das ZWW hat den Umstieg in die digitale Lehre gemeistert und es geschafft hohe Standards aufzubauen. Die stete Evaluation aller Veranstaltungen lässt Rückschlüsse zu, inwiefern eine Lehrveranstaltung als erfolgreich zu betrachten ist. Gemäß der im Rahmen des ZWW-Leitbilds entwickelten Definition gelungenen Lernens, ist das Ziel einer Lehrveranstaltung dann erreicht, „wenn die Lernenden sich wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Kompetenzen

angeeignet haben, die sie dazu befähigen Herausforderungen in ihren Lebens- und Arbeitszusammenhängen selbstständig zu bewältigen und ihre Handlungsfähigkeit zu stärken“ (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2022).

Die Erfolgsfaktoren guter Lehre werden im Folgenden beispielhaft an der ZWW-Fortbildungsreihe „Deutsch als Zweitsprache für Lehrkräfte“ (DaZ) dargestellt.² Dabei ist der hier dargestellte Bezugsrahmen die mikrodidaktische Gestaltung, d. h. die methodischen Rahmenbedingungen im konkreten Seminar:

Gute Gruppendynamik ermöglichen
Zum Erhalt einer positiven Gruppendynamik innerhalb der digitalen Kommunikation ist das Anschalten der Kameras von großer Bedeutung, da dies das soziale Miteinander stärkt. „Eingeschaltete Kameras sind notwendig, um zu überprüfen, ob Teilnehmende aktiv zuhören und am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Gestik und Mi-

mik sind hierbei etwas ganz Zentrales“ (Grein 2022). Es ist wichtig die Hemmschwellen von Beginn an abzubauen. Dies kann beispielsweise mit *Ice Breaker*-Methoden gelingen.

Verschiedene Sozialformen auch online umsetzen

„Wie kann ich das umsetzen, was mir aus didaktischer Sicht wichtig ist? Also beispielsweise die Sozialform wechseln, um in Interaktion zu gehen. Welche Möglichkeiten habe ich hierzu online?“ (Günay 2022). Kleinere Gruppengrößen fördern die Interaktivität und helfen, mögliche Hemmschwellen zu überwinden. Dies kann beispielsweise durch das Erstellen von Breakoutrooms gelingen. Alternativ zu Breakoutrooms eignen sich Tools wie Gather Town, die es den Teilnehmenden ermöglichen, Konversationen authentischer und flexibler zu gestalten. Der zeitliche Aufwand hierbei ist allerdings höher als in Präsenzveranstaltungen. Um Ergebnisse in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen zu sichern, eignen sich kollaborative Tools wie *Wonder* oder *Etherpad*.

Feedback

Feedbackrunden, die mithilfe von Tools wie z. B. Mentimeter umgesetzt werden können, helfen auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen und das Online-Format entsprechend anzupassen, denn dieses fordert eine gewisse Flexibilität, sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden. „Für die Dozierenden war es ganz wichtig das Feedback mitzubekommen, also die Gruppenstimmung anzupassen“ (Lux 2022).

Methodische Gestaltung durch den Einsatz von Tools

Die methodisch-interaktive Gestaltung einer Veranstaltung kann durch den Einsatz geeigneter Tools auch online umgesetzt werden: Break-outrooms ermöglichen intimere Pha-

sen der Gruppenarbeit, visuelle Hilfsmittel wie *Padlet* oder *Task Cards* ersetzen das Whiteboard und können als strukturgebendes Element aber auch als interaktiver Gestaltungsraum sowie zur Ergebnissicherung genutzt werden. Grundsätzlich gilt: Didaktische Überlegungen leiten den Einsatz von (Online-)Tools. Und: Weniger ist manchmal mehr!

Fazit

Gute Lehre muss nicht in Präsenz erfolgen. Die Teilnehmenden der Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache haben sich nicht nur an das Online-Format gewöhnt, sondern wissen es mittlerweile durchaus zu schätzen (Vgl. Abbildung 1).

Antworten auf die Frage: Was hat Ihnen an der Veranstaltung besonders gut gefallen? (Modul 2 DaZ-Basisreihe 15./16. November 2023):

- Gute inhaltliche und didaktische Aufbereitung. Gute Anregungen und Materialien zum Gebrauch im Unterricht
- Super Einsatz der Technik
- Trotz der Veranstaltung im Onlineformat wurden die Inhalte prima, abwechslungsreich und interaktiv vermittelt!!!
- angenehme Atmosphäre, Einbezug aller Teilnehmenden, guter Wechsel zwischen eher passiven und aktiven Phasen

Unverzichtbar bleibt dabei natürlich die Kompetenz der Dozierenden:

„Für mich ist es super, dass die Veranstaltung digital stattfindet, da ich so sehr gut teilnehmen kann. Die Mischung aus Input und produktiven Phasen in unterschiedlichen Konstellationen ist sehr motivierend und bringt super Ergebnisse. Die Anleitung und Moderation [der Dozentin] ist super und sehr wertschätzend. Sie reagiert spontan auf Ideen und Impulse der

Teilnehmer und passt das Programm ggf. individuell an.“ (Teilnehmer*in der Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache)

Eine gelungene Online-Veranstaltung muss – wie jede Lehrveranstaltung – konsequent nach Lernzielen und in konkreter Orientierung an der Zielgruppe gedacht werden. Die digitalen Rahmenbedingungen sollten dabei positiv oder zumindest neutral betrachtet werden: Sie stellen kein Hindernis beim Erreichen von Lernzielen dar und können im Idealfall noch als bereichernd empfunden werden. Besonders für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, der stets die Vereinbarkeit von Teilnahme und beruflichen wie privaten Rahmenbedingungen im Auge behalten muss, eröffnen sich durch digitale Angebote neue Möglichkeiten im synchronen wie auch im asynchronen Bereich. Angestrebt werden sollte hier eine gewinnbringende Verbindung aus Präsenz- und digitaler Lehre. Das Format des Blended Learning ist in seinem Potenzial für diesen Bereich sicherlich noch nicht ausgeschöpft.

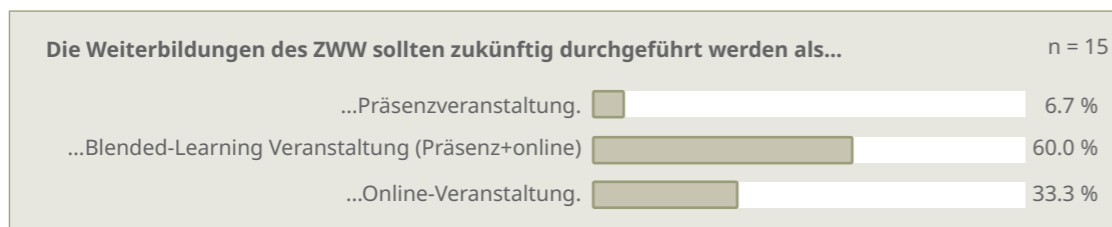


Abbildung 1: Evaluation: Modul 2

Literatur

Baum, L./Hilker, P. J./Lux, S. (2023): „Digitalisierung in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. Forschungsprojekt: Lehren und Lernen nach Corona“, in: Reiche, H. (Hrsg.): Virtuelle und hybride (Fremdsprachen-)Lehre, Berlin: Frank & Timme, 125–145.

Blossfeld, H.-P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten, Münster: Waxmann.

Boros, N./Hafner, O./Krämer-McCaffery, T./Mußler, P. (2015): Die „Critical Friends“-Methode. Lebendiger Austausch mit Perspektivvielfalt, Abrufbar unter: <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/die-critical-friends-methode/>, Abgerufen am: 07.02.2023.

Grein, M. (2021): „Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts“, in: Ersch, C. M./Grein, M. (Hrsg.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen, Berlin: Frank & Timme, 35–54.

Jütte, W./Lobe, C. (2018): „Stichwort: Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung“, in: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2018) 1, 6–8.

Pfeiffer, F./Genau, L. (2021): Die Auswertung des Experteninterviews in 4 Schritten. Verfügbar unter: <https://www.scribbr.de/methodik/auswertung-experteninterview/>, Abgerufen am: 20.11.2022.

Rohs, M./Weber, C. (2020): „Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, in: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 455–496.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2022): Definition von gelungenem Lernen. Verfügbar unter: <https://www.zww.uni-mainz.de/definition-von-gelungenem-lernen/>, Abgerufen am: 21.03.2023.

Fußnoten

¹ Eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens des GLK-Projekts „Methoden-Kollage“ ist in folgendem Artikel zu finden: *Digitalisierung in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. Forschungsprojekt: Lehren und Lernen nach Corona* (Baum, Hilker, Lux 2023).

² Eine ausführlichere Darstellung der Erfolgsfaktoren guter Lehre des Bereichs Deutsch als Zweitsprache sowie weiterer Bereiche innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe ebd.

Dank

Das ZWW wurde durch das **Gutenberg-Lehrkolleg** (GLK) der JGU im Rahmen des Schwerpunktprojekts „Lehren nach Corona“ in der Zeit von 01.04.2022 bis 30.09.2023 mit dem Projekt „Methoden-Kollage“ gefördert. Das ZWW dankt dem GLK für die Förderung, ohne die das Projekt nicht möglich gewesen wäre.

**Dr. Beate Hörr**

Leiterin Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Milena Ivanova M. Ed. / M. A.**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für
wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes
Gutenberg-Universität Mainz

**Dr. Katharina Resch**

Post doc Assistentin am Zentrum für
Lehrer*innenbildung der Universität Wien

**Sabine Freudhofmayer B. A. / M. A.**

arbeitet als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im
Projekt IDOL am Zentrum für Lehrer*innenbildung
der Universität Wien. Sie lehrt und forscht im Bereich
Hochschulforschung, Schulpädagogik und Professionalisierung
in der Lehrer*innenbildung.

Drittmittelprojekte / Europäische Projekte beispielhaft dargestellt durch „Intergenerational Digital Service Learning“ (IDOL)

Das Projekt „IDOL“ zielt darauf ab, jüngere und ältere Studierende im Rahmen von Service Learning zusammenzubringen, um intergenerationelles Wissen, Erfahrungen und Ansichten auszutauschen. Der Fokus liegt auf digitalen Lernangeboten, wodurch Hochschulmitarbeitende und Dozierende für eine zeitgemäße Vermittlung des altersübergreifenden Tandem-Lernens weitergebildet werden sollen. Fallbeispiele und -studien berücksichtigen diesbezüglich die aktuelle Lage und ergänzen die Entwicklung dieses innovativen Lehrformats, so dass das Feld des altersübergreifenden Service Learning neue Impulse erhält.

Intergenerationelles Digitales Service-Learning: Ein Lehransatz für altersübergreifendes Engagement in der Post-Corona-Zeit?

Das Lehrkonzept Service Learning etabliert sich immer mehr auch an deutschsprachigen Hochschulen. Es bringt gesellschaftliches Engagement (= Service) mit der Entwicklung fachspezifischer, methodischer und interaktionaler Kenntnisse (= Learning) von Studierenden zusammen (Caspersz & Olaru, 2017). Seit der Corona-Pandemie hat sich das soziale Engagement der Studierenden auf zweierlei Ebenen enorm gewandelt. Zum einen wurden physische Sozialräume wie Schulen oder NGOs durch asynchrone Digitalräume ersetzt. Infolgedessen wurden vermehrt Konzepte für das Online-Service-Learning erarbeitet (Bringle & Clayton, 2020) und somit als Erweiterung zum traditionellen Service-Learning konzipiert. Dieses kann unterschiedliche Formen (*blended learning* oder digital) annehmen (Waldner et al., 2012). Gleichzeitig hat sich die Aktivität der Studierenden auf jene Gesellschaftsgruppen konzent-

riert, die während der Pandemie einer besonderen Zuwendung bedürften. Beispielsweise waren es gerade Ältere, die am Austausch mit Jüngeren interessiert waren, sei es durch nachbarschaftliche Unterstützung im Alltag (Einkauf) oder durch gemeinsam verbrachte Zeit.

An diese Verlagerung von studentischer Beteiligung knüpft das Erasmus+ Projekt mit dem Namen „Intergenerational Digital Service Learning“ (IDOL) an.

IDOL ist ein von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) koordiniertes Projekt mit einer Laufzeit von zwei Jahren. Das Projekt startete am 1. Februar 2022 und hat zum Ziel, einen innovativen Ansatz zur Implementierung der Tandem-Lehre im generationsübergreifenden digitalen Lernen durch Engagement (Service-Learning) aufzuzeigen. Dabei sollen Hochschulen und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Dozentinnen und Dozenten mit Wissen, Fähigkeiten und Ressourcen ausgestattet werden, um die Tandem-Lehre im

generationenübergreifenden Lernen mit älteren und jüngeren Studierenden digital integrieren zu können.

Die Ziele des Projekts liegen konkret in der Konzeption von Richtlinien, durch die effektive Methoden für ein generationenübergreifendes digitales Service-Learning sowie die „Tandem-Lehre“ an Hochschulen festgelegt, spezifiziert und verbreitet werden. Außerdem sollen mehrere Instrumente und Methoden mit digitalen Anwendungen, Materialien und Ressourcen für die Weiterbildung von Hochschulmitarbeitenden im Bereich des digitalen Lernens durch Engagement zusammengestellt werden. Des Weiteren soll ein neues Kollaborationssystem für die Projektpartnerinnen und -partner entstehen, die mit unterschiedlichen Ausrichtungen im Bereich des universitären Service-Learning agieren. Folgende Hochschulen sind Teil des Projekts: Universität de València (Spanien), Universität Wien (Österreich), Folkuniversitetet (Schweden), European E-Learning Institute (Dänemark) und Momentum (*Educate & Innovate*) aus Irland.

Service Learning ist der Ausgangspunkt für neue Ansätze des intergenerationellen Lernens sowie des sinnvollen beziehungsweise adäquaten Einsatzes digitaler Tools. Altersübergreifendes Lernen wird dabei als informeller Lernprozess und als Übertragung sowie Austausch von Wissen, Erfahrungen und Perspektiven zwischen Personen verschiedenen Alters definiert – mit dem Fokus, gegenseitige Einblicke in die jeweiligen Lebenswelten zu gewähren und damit Verständnis zu schaffen (Abigail 2020).

Mit dem Schwerpunkt auf den Handlungsfeldern „intergenerationell“ und „digital“ werden zwei besondere Aspekte von Service-Learning ins Licht gerückt, die anhand folgender Fragen näher thematisiert werden sollen: Welche Praxisbeispiele des intergenerationellen digitalen Service-Learning an den Hochschulen gibt es und wie können diese strukturell beschrieben werden?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in den am Projekt beteiligten, europäischen Ländern Fallstudien (Yin 2018) zu Service-Learning durch-

geführt, die ein altersübergreifendes Element beinhalten und in Form von hybrider oder digitaler Lehre angeboten werden. Interviews mit teilnehmenden Studierenden, Lehrenden oder Praxispartnerinnen werden erhoben und nach der thematischen Analyse (Braun & Clarke 2006) ausgewertet. Neben der Präsentation der

ersten Ergebnisse der Interviewanalyse erhalten die Teilnehmenden schließlich im Anschluss die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und ihr Wissen zum Format des Service-Learning einzubringen.

Projektwebseite:

<https://digitalservicelearning.eu/>

Literatur

Abigail, S. (2020): „Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature“, in: *Journal of Intergenerational relationships*, 19 (4), 441–458.

Braun, V./Clarke, V. (2006): „Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research“, in: *Psychology*, 3 (2), 77–101.

Bringle, R. G./Clayton, P. H. (2020): „Integrating service learning and digital technologies: Examining the challenge and the promise“, in: *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 43–65.

Caspersz, D./Olaru, D. (2017): „The value of service-learning: The student perspective“, in: *Studies in Higher Education*, 42 (4), 685–700.

Waldner, L. S./McGorry, S. Y./Widener, M. C. (2012): „E-Service-Learning: The evolution of Service-Learning to engage a growing online student population“, in: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16 (2), 123–150.

Yin, R. K. (2018): *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.), London: Sage.

Impressum

Herausgeber:

Der Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Verantwortlich:

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
(ZWW)
55099 Mainz
www.zww.uni-mainz.de

Redaktion:

Dr. Beate Hörr, Kathrin Lutz M. A., Marina
Ruggero M. A., Yasmin Stegemann M. A.

Beiträge:

alle Autorinnen und Autoren

Layout und Gestaltung:

Marina Ruggero M. A./ZWW,
Tanja Labs/artefont.de

© 2023
ISBN 978-3-933445-02-5

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche
Genehmigung des ZWW ist es nicht gestattet,
diese Festschrift oder Teile daraus zu verviel-
fältigen.

Fotonachweise:

Fotos Architektur:

Stiftungshaus: © Martina Pipprich, Peter
Pulkowski/JGU | Maschinenhaus TU
Darmstadt: © Thomas Ott, TU Darmstadt

Fotos Porträts:

S. 6: © Piel, MWG | S. 8: © Peter Pulkowski,
JGU | S. 10: © Peter Pulkowski, JGU | S. 12:
© WWW.HARDY-WELSCH.DE | S. 14: ©
Projekt Hochschulweiterbildung@BW |
S. 16: © zfh – Zentrum für Fernstudien im
Hochschulverbund | S. 18: © ZWW | S. 26:
© Angela Rüsing | S. 28: © Einig | S. 30:
© ZWW | S. 32: © Piel | S. 34: v. l. n. r. © vhs
RLP, Oliver Rüter | S. 36: © Hessischer
Volkshochschulverband e. V. | S. 44: v. o. n. u.
© Lehmann, Julia Bergmeister | S. 50:
© Lerch | S. 64: © ZWW | S. 68: © Ehrhardt |
S. 72: © Thomas Ott, TU Darmstadt | S. 76:
© Kandetzki | S. 80: © Dabo-Cruz | S. 86:
© Max Lindemann, JGU | S. 96: © ZWW |
S. 106: © Muzaffer Uludag | S. 116: v. o. n. u.
© ZWW, Baum, Hilker | S. 126: v. o. n. u.
© ZWW, Barbara Mair, Thomas Achter

50



www.zww.uni-mainz.de

