pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Cendon, Eva [Hrsg.]; Schütz, Julia [Hrsg.]

New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal

Münster ; New York : Waxmann 2025, 222 S.

Quellenangabe/ Reference:
Cendon, Eva [Hrsg.]; Schütz, Julia [Hrsg.]: New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal. Münster ; New York : Waxmann 2025, 222 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332858 - DOI: 10.25656/01:33285; 10.31244/9783830999775

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332858
https://doi.org/10.25656/01:33285

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

EVA CENDON & JULIA SCHÜTZ (HG.)

NEW LEARNING

ZUKUNFTSORIENTIERTE FORTBILDUNG FÜR DAS BILDUNGSPERSONAL

WAXMANN

Eva Cendon, Julia Schütz (Hg.)

New Learning

Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal

Waxmann 2025
Münster • New York

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Finanziert von der
Europäischen Union
NextGenerationEU

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4977-0
E-Book-ISBN 978-3-8309-9977-5
https://doi.org/10.31244/9783830999775
Open Access: CC BY-NC-SA 4.0
Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Gerald Moll
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Inhalt

Zur Einleitung
Lernen und Lehren in der postdigitalen Lebenswelt 7
Eva Cendon & Julia Schütz

Teil I Professionalisierung digitaler Lern- und Lebenswelten

New Learning
Europäische Rahmungen 21
Eva Cendon & Julia Schütz

Come together
New Learning für die pädagogische Berufswelt 37
Julia Schütz & Sara Rreshka

Zukunftsfähig?
Zur Bedeutung zukunftsorientierter Professionalisierung für das Bildungspersonal .. 53
Sara Rreshka

Zukünfte in der Gegenwart gestalten
Zukunftsorientierung und Zukunftskompetenzen 73
Moritz ter Meer & David Lakotta

Plattformen in der Hochschulbildung
Ein Gespräch 87
André Biederbeck, Annabell Bils & Axel Nattland

Teil II Learning New Learning: NELE – Campus Neue Lernkultur

NELE – Campus Neue Lernkultur
Eine professionstheoretische Einbettung 101
Julia Schütz & Eva Cendon

Pädagogik mit Technik
Zur pädagogischen Konzeption einer Bildungsplattform 109
Eva Cendon & Julia Schütz

Kooperative Qualitätsentwicklung zur Bewältigung komplexer
Kooperationsstrukturen 125
Sara Rreshka, Felicitas Sander, David Lakotta & Chatharina Effern

Digitale Lehrkräftefortbildung
Evaluation von Bedarfen und Usability 141
Veronika Thalhammer, Julia Dorfschmidt & Bernhard Schmidt-Hertha

Teil III NELE – Campus Neue Lernkultur: ein Blick (zurück) in den Maschinenraum

Ein Online-Praktikum in einem agilen Projektkontext
Erkenntnisse und Reflexionen 161
Eva Cendon, David Lakotta, Moritz ter Meer, Janis Walter & Bianca Rolfes

Zwei Jahre Zusammenarbeit in einem vielfältigen Projektverbund
Ein Reisebericht 175
Anke Wagner

Agilität gestalten
Ein Vorschlag und Erfahrungsbericht 189
Konstantin Kaiser

Ausstieg
Was bleibt? Ein Gespräch 205
Julia Schütz, Anke Wagner, Konstantin Kaiser, Kolja Brandtstedt, Alexandra Braun, Jessica Fernau-Robertz, Judith Böttger & Eva Cendon

Autor*innenverzeichnis 219

Zur Einleitung

Lernen und Lehren in der postdigitalen Lebenswelt

Eva Cendon & Julia Schütz

Abstract

Der einleitende Beitrag zielt darauf ab, das Lernen und Lehren in der postdigitalen Lebenswelt thematisch zu umreißen. Ausgehend von einer erziehungswissenschaftlichen Einlassung zum Lernen und Weiterlernen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter wird dem Begriff des Postdigitalen nachgegangen und es werden die Professionalisierungstendenzen zum Lernen und Lehren an Schulen und Hochschulen skizziert. Über den Ansatz des New Learning und den Begriff der Lernkultur werden am Ende die einzelnen Beiträge des Bandes vorgestellt.

Schlagworte

Digitalisierung, Schule, Hochschule, Postdigitalität, New Learning, Lernkultur

Hinwendung zum Lernen und Weiterlernen: Vergangenheit – Gegenwart – Zukünfte

Der Mensch hat gelernt, lernt und wird auch in Zukunft lernen. Es stellt sich daher nicht die Frage, ob gelernt wird, sondern warum und wie, wann, wo und was.[1] Dennoch besteht beim Lernbegriff häufiger die Assoziation, dass Lernen von außen initiiert wird oder werden müsste. In einer durch die Deutsche Telekomstiftung beauftragten Studie geben 84 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen ($N = 1.000$) *Konzentration* als erste zutreffendste Assoziation im – zugegeben – vorgegebenen Antwortformat an. Diese Antwort interpretieren die Autor*innen der Studie positiv. Unter den negativ assoziierten Begriffen rangieren Anstrengung (die unseres Erachtens durchaus nicht nur negativ interpretiert werden könnte), viel Zeitaufwand, Zwang/Druck und Frust auf den vorderen Plätzen (Deutsche Telekom Stiftung 2020, S. 2). Befragt nach ihren Lernmotiven benennen 78 Prozent der jungen Menschen ein Motiv, das erst in der Zukunft wirksam wird: Sie würden lernen, da sie davon ausgehen (müssen), dass es für ihren späteren Beruf und das Arbeiten eine Relevanz besitze. Lernen, so bereits hier ein kurzes Resümee, ruft bei Kindern und Jugendlichen eher negative Assoziationen hervor, eine Lesart der Studienergebnisse, vor

1 Anke Grotlüschen (2022, S. 941) verwendete eine ganz ähnliche Formulierung für das Lernen Erwachsener: „Erwachsene lernen ganz offensichtlich immer wieder etwas, die Frage ist also nicht, ob sie lernen, sondern wie und warum."

allem mit Blick auf formales, vornehmlich schulisches Lernen. Das Lernen in nonformalen oder informellen Kontexten, so wie es auch in Anbetracht der häufigen Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen eher beiläufig auf TikTok, Instagram oder YouTube und auch nach wie vor analog im Sportverein nach der Schule passiert, scheint in die Assoziationen der Befragten nur marginal einzufließen. Bezieht man eine Definition des Lernens als „die Veränderung der Person in der Lebenswelt" (Pätzold, 2012, S. 221) auf die zuvor angeführte Empirie und unsere Lesart, so ließe sich in der Tat resümieren, dass das Aufwachsen, oder anders: das Erwachsenwerden und Sichverändern, nachvollziehbar anstrengend, zeitaufwendig und frustrierend ist, auch deshalb, da es häufig nicht frei wählbar ist. Aus Kindern und Jugendlichen werden Erwachsene. Auf die Frage, was Erwachsene mit dem Lernbegriff verbinden, sind unseres Erachtens keine vergleichbaren Daten bekannt. Darüber, aus welchen Motiven heraus sie sich dazu entscheiden, etwas Neues zu erlernen, hingegen schon. Und anders als in jungen Lebensjahren ist das Lernen im Erwachsenenalter deutlich mehr an Freiwilligkeit gebunden. Neben dem Motiv der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist ein Hauptmotiv für Weiterbildungsaktivitäten im Erwachsenenalter der Wunsch, berufliche Kompetenzen zu erweitern, um berufliche Positionierungen zu erhalten, Aufstiegschancen zu verbessern und auch, um Gehaltssteigerungen zu erzielen. Abseits dieser ökonomisch-kapitalistischen Motive zeigt sich gerade in Zeiten schneller technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen ein erhöhter Druck, sich neue, gerade auch digitale Kompetenzen anzueignen. Ein sich zum Teil disruptiv verändernder Arbeitsmarkt evoziert die Notwendigkeit, Kompetenzen zu aktualisieren, um als Arbeitnehmer*in konkurrenzfähig zu bleiben und mögliche Arbeitsplatzverluste abzufangen oder sich beruflich neu- oder umzuorientieren. Diese Aussagen treffen mit Einschränkungen auch auf das Bildungspersonal zu. Während in einer zeitdiagnostischen Perspektive von einer „Kultur der Digitalität" (Stalder, 2016) zu sprechen ist, verändert sich das Lernen und Arbeiten zunehmend auch in den unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems (Elsholz, Klusemann & Schütz, 2025). In nahezu allen Bildungsbereichen ergeben sich durch die Etablierung digitaler Kommunikations- und Prozessstrukturen veränderte Aufgaben und Anforderungen für das pädagogisch tätige Personal. Auch in Bildungsbereichen, in denen möglicherweise weniger vom Gebrauch digitaler Medien ausgegangen wird, ist diese Entwicklung ablesbar: Bereits in der Kita sind die Medienbildung und der Einsatz digitaler Medien durch mediale Spiel- und Lernwerkzeuge für die Dokumentation des Entwicklungsprozesses der Kinder oder den digitalen Austausch mit den Familien angekommen (Stolakis et al., 2024, S. 18).

Wenngleich sich der psychologisch-pädagogische Kern des Lernprozesses als solcher nicht grundsätzlich verändert, verändern sich in der digitalen Transformation dessen Rahmenbedingungen. In diesem Zusammenhang ist sowohl der Begriff der *Digitalität* (Stalder, 2016) sinnvoll, da er „gesellschaftsformende Praktiken ebenso wie Artefakte, Institutionen und Lebenswelten" (Stalder, 2016, S. 16) umfasst als auch jener der Postdigitalität. „Das Post- vor der Digitalität verweist auf die unausweichlichen Konsequenzen der Digitalität auf alle Lebensbereiche." (Grünberger, 2021, S. 212)

Postdigitale Lebenswelt beschreibt somit eine gesellschaftliche Realität, in der die Grenzen zwischen digitalen und analogen Erfahrungen zunehmend verschwinden. Die Nutzung digitaler Technologien ist so umfassend in die Lebenswelt integriert, dass sie nicht mehr als etwas Besonderes wahrgenommen wird – sie ist allgegenwärtig und selbstverständlich. Dabei bedeutet postdigital nicht, dass die digitale Transformation abgeschlossen ist, sondern vielmehr, dass Digitalisierung respektive Digitalität nicht mehr als herausstechender Faktor betrachtet wird, sondern zur Lebenswelt zählt. Oder wie es Nina Grünberger (2021, S. 214) formuliert: „Das Digitale ist alternativlos geworden und es ist keine Revolution, kein Werden, sondern ein Sein." Für das Lernen in der postdigitalen Lebenswelt kommen vor allem zwei Aspekte zum Tragen: Zum einen entstanden durch die Digitalisierung neue Lernorte, -formate und -anlässe, die ein neues Rollenverständnis der Lehrenden und veränderte Ansprüche an institutionelles Lernen hervorrufen. Zum anderen sind Lernende gerade in beruflichen und in (non-)formalen Bildungskontexten deutlich stärker als bisher an der Ausgestaltung ihres Lernprozesses beteiligt – an den Inhalten, an den Lernzeiten, an der Art und Weise, wie sie sich Inhalte aneignen.

Eine postdigitale Lebenswelt bedarf, bei aller Selbstverständlichkeit des Vorhandenseins und des Umgangs mit digitalen Anwendungen, der kritischen Reflexion. Hierzu zählen unter anderem der Schutz persönlicher Daten und Rechte sowie die Beeinflussung des Individuums etwa durch soziale Medien – gerade im Kindes- und Jugendalter – und die demokratische Gesellschaft. Die Aufgabe und gleichzeitig die Verantwortung, die dabei den pädagogisch Tätigen im organisierten System des lebenslangen Lernens (Nittel, 2022) zuteilwird, wird im nachfolgenden Abschnitt genauer ausgeführt.

Lehren und Unterrichten in der postdigitalen Lebenswelt

Im Zuge der digitalen Transformation beziehungsweise bei der Entwicklung hin zu einer postdigitalen Lebenswelt sind Veränderungen des Lehrens und Unterrichtens im Erziehungs- und Bildungssystem identifizierbar. Lehren und Lernen mittels oder durch Unterstützung digitaler Anwendungen gewann in den letzten Jahren – durch die Coronapandemie beschleunigt – enorm an Bedeutung, insbesondere durch die rasante Entwicklung von Technologien sowie die zunehmende Bedeutung von digitalen Verbünden (Cendon et al., 2021) und die Implementierung von Bildungsplattformen (Hofhues & Schütz, 2025). Lehrende greifen für die Unterrichtsgestaltung mittlerweile selbstverständlicher auf verschiedene digitale Tools wie Videokonferenzsoftwares und interaktive Apps sowie auf Lernmanagementsysteme zurück. Digitale Werkzeuge ermöglichen es, Lernmaterialien flexibel und ortsunabhängig zur Verfügung zu stellen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive lässt sich eine Professionalisierungslücke im Umgang mit digitalen Medien und ihrem methodisch-didaktischen Einsatz sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch bei bereits tätigen Lehrkräften identifizieren (Brümmer et al., 2018; Initiative D21, 2016; Schmid, Goertz & Behrens, 2017a). Laut

einer vor der Coronapandemie durchgeführten Studie der Initiative D21 verfügen weniger als die Hälfte der bereits tätigen Lehrkräfte über einen konzeptionellen und strategischen Rahmen, wie digitale Bildung im Unterricht Einzug finden kann (Initiative D21, 2016, S. 32). Entsprechend besteht seitens der erziehungswissenschaftlichen Forschung die Forderung, Lehrkräfte müssten „zukünftig stärker als bisher fähig sein bzw. befähigt werden, digitale Medien kompetent und didaktisch reflektiert für die (fachspezifische) Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext der Organisation Schule […] einzusetzen und Kompetenzen für eine zielgerichtete Orientierungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen […] zu fördern" (van Ackeren et al., 2019, S. 106). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Medienkompetenz facettenreich ist und lebenslang weiterentwickelt wird (Groeben, 2002).

Durch die sprunghaft gestiegene Praxisrelevanz digitaler Medien in Unterricht und Lehre gewinnt die Professionalisierungslücke des Bildungspersonals an Brisanz (Rosenkranz et al., 2022). Häufiger beruht der Einsatz digitaler Medien als Lehr- und Lernmedium eben nicht auf einem systematischen Kompetenzzuwachs und auch nicht auf Grundlage (medien-)didaktischer Überlegungen, sondern vielmehr auf einem Erwartungs- und Handlungsdruck und dem teils hohen, individuell gesteuerten Engagement einzelner Lehrpersonen.

Es bedarf dementsprechend der Professionalität der Lehrpersonen, die unter anderem durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen ausgebaut werden kann. Differenziert werden muss zwischen den bereits unterrichtenden Lehrkräften sowie denjenigen, die sich noch vor oder in ihrer Ausbildung befinden. Für die erstgenannte Gruppe ist vornehmlich die Lehrer*innenfortbildung zuständig, für die zweitgenannte Gruppe sind es primär die Universitäten und Studienseminare (Bartsch & Sulewski, 2018, S. 134). Bereits aus diesem Grund, nämlich dass die aktuellen und zukünftigen Lehrkräfte an Universitäten ausgebildet wurden und werden, ergibt sich eine argumentative Grundlage dafür, beide Bildungsbereiche – Schule und Hochschule – nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Auch zeigt sich in dem in diesem Band vorgestellten Projektkontext (siehe Teil II und III) eine deutliche Verzahnung der beiden Bildungsbereiche Schule und Hochschule.

An Relevanz gewinnen im Zuge der digitalen Transformation nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrer*innen, sondern auch die medienbezogene Ausstattung und der technische Support, medienpädagogische und -didaktische Konzepte sowie die eingesetzten digitalen Tools und Programme. Dabei wurde bereits Jahre vor der Coronapandemie erkannt, dass die Digitalisierung[2] im Bildungssystem förderungsbedürftig sei. So wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz in den letzten Jahren bildungspolitische Strategien verabschiedet, die sich mit Digita-

2 Der Begriff der Digitalisierung wird zumeist als Sammelbegriff für eine große Menge aktueller technischer Entwicklungen und Neuerungen verwendet. Dieser Einsatz ist eng verknüpft mit einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp, 2018) und trägt zur Veränderung von Sozialisationsprozessen und informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen bei.

lisierung und Digitalität im Bildungssystem und konkreter in Schulen beschäftigen. Alle Strategien eint, dass der Fokus auf den Kompetenzen der Schüler*innen liegt sowie zumindest durch die Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Konzept für die Schaffung schulischer Rahmenbedingungen bereitgestellt wird (KMK, 2016).

Die beschriebene Situation lässt sich größtenteils auch im Hochschulsektor ablesen (Gilch et al., 2020), wenngleich hier der Bildungsauftrag ein anderer ist und die Studierendenschaft – auch im Lehramtsstudium – anders als die Schüler*innen, auf die digitale Transformation vorbereitet werden muss. Digital unterstützte Lehre nimmt zwar sukzessive zu, jedoch variieren der Grad und die Art der Nutzung maßgeblich in Abhängigkeit von einzelnen Lehrenden und fachspezifischen Implikationen (Gilch et al., 2020).

Ganz deutlich wird, dass die Diskurse über die Digitalisierung an Schulen und Hochschulen unterschiedliche Ebenen tangieren. Auf einer Ebene geht es neben datenschutzrechtlichen Fragen und der Vermittlung von Kompetenzen an die Lernenden um das Potenzial der Digitalisierung für die Förderung der Lehr- und Lernprozesse in Schule und Hochschule. Damit verbunden ist die Befähigung angehender und berufstätiger Lehrkräfte und (Hochschul-)Lehrender, diese Prozesse professionell zu initiieren und zu begleiten, das heißt, ihre technischen, medienerzieherischen und mediendidaktischen Kompetenzen auszubilden und einzusetzen (Gerjets & Scheiter, 2019).

Auf einer weiteren Ebene betrifft die Digitalisierung an Schulen und an Hochschulen als Ausbildungsinstitutionen zukünftiger Lehrkräfte die Frage nach der technischen Ausstattung. Dieser Bereich konturiert sich als grundlegende Voraussetzung, um das Potenzial der Digitalisierung für die Förderung der Lehr- und Lernprozesse ausschöpfen zu können. Die Implementierung von Lernmanagementsystemen war an deutschen Hochschulen bereits vor der Pandemie mit 85 Prozent relativ weit fortgeschritten (Gilch et al., 2020, S. 177). Gleichzeitig zeichnet sich auf konzeptioneller Ebene eine hohe Dynamik ab: 69,6 Prozent der Hochschulen besitzen oder erarbeiten eine Strategie für den Einsatz digitaler Tools beim Lehren und Lernen (Gilch et al., 2020, S. 173). Aktuellere Daten weisen zwar auf eine deutliche Verbesserung der digitalen Infrastruktur hin, dennoch „bleiben Herausforderungen bestehen, insbesondere in Bezug auf die Verfügbarkeit von IT-Personal und die Ausstattung einzelner Räume“ (Sommer, 2024, S. 32).

Für Schulen sind die Defizite in diesem Bereich noch vor der Coronakrise weitaus tiefgreifender. Schon vor der Krise wurde bestätigt, dass Deutschland im Hinblick auf die technische Ausstattung und den Zugang zu einer WLAN/Breitbandverbindung im Ländervergleich weit zurückliegt, wie die ICILS-Studie (International Computer and Information Literacy Study) herausfand. Zunächst betrifft dies die Ausstattung der Lehrkräfte mit eigenen digitalen Endgeräten. Lediglich in 3,2 Prozent der Schulen steht allen Lehrkräften ein eigenes digitales Endgerät zur Verfügung, in Dänemark sind es 91,1 Prozent (Eickelmann et al., 2019, S. 15). Über ein Lernmanagementsystem verfügen 44,8 Prozent der Schulen – in Finnland liegt der Anteil bei 96,6 Prozent (Eickelmann et al., 2019, S. 14). Seit der Pandemie haben sich die Zahlen zum Teil ver-

ändert. Die ICILS 2023 berichtet, dass inzwischen deutlich mehr Schulen in Deutschland über digitale Infrastrukturen verfügen: 78,3 Prozent der Schulen verfügen über ein Lernmanagementsystem, das sowohl für Schüler*innen als auch Lehrkräfte bereitsteht (Eickelmann et al., 2024, S. 48). Dennoch konstatieren die Autor*innen: „Auffällig ist zudem, dass in Deutschland ein doch nicht unerheblicher Teil der Schulen, hier gewichtet auf die Population der Schüler*innen, nicht über internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten (30,1 %), einen Instant-Messenger-Dienst für die schulbezogene Nutzung (25,3 %) beziehungsweise Lernmanagement-Systeme (17,9 %) verfügt." (Eickelmann et al., 2024, S. 49)

Eine weitere Beeinträchtigung ergibt sich durch den mangelnden technischen und medienpädagogischen Support an Schulen. Die Defizite im Bereich der technischen Ausstattung sind umfassend dokumentiert (beispielsweise GEW, 2020). Von politischer Seite wurde mit dem DigitalPakt Schule (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.) eine Maßnahme initiiert, die Abhilfe schaffen soll. In Reaktion auf die Einschränkung des Präsenzunterrichts während der Coronakrise treten zudem digitale Sofortausstattungsprogramme in Kraft, die die Ausstattung von Lehrkräften, Schüler*innen und Schulen allgemein verbessern sollen (beispielsweise Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen MSB-NRW 2020a und 2020b).

Für Hochschulen werden in Hinblick auf die Ausstattung mit Lernmanagementsystemen Fortschritte in Richtung einer digital gestützten Lehre belegt. Als zentral erweist sich der Befund, dass trotz einer guten Ausstattung und Infrastruktur „die didaktischen Potentiale der Digitalisierung oft ungenutzt [bleiben]. Mit Lernvideos oder Präsentationstools angereicherte Lehrveranstaltungen sind nicht ungewöhnlich. Soziale Medien oder innovative didaktische Formate wie Inverted-Classroom werden jedoch weit weniger eingesetzt" (Schmid et al., 2017b, S. 6). Die Einstellungen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrenden sind eine Voraussetzung für den sinnstiftenden Einsatz digitaler Tools in ihrer Lehre. Die Ausbildung notwendiger Kompetenzen erfolgt jedoch nicht systematisch, sondern basiert überwiegend auf Eigeninitiative und dem informellen Austausch (zum Beispiel unter Kolleg*innen) (Schmid et al., 2017b, S. 33). Auf Fort- und Weiterbildungskurse sowie Angebote während der eigenen Ausbildung greift lediglich ein Drittel der Lehrenden zurück (Schmid et al., 2017b, S. 33). Für Lehrkräfte an Schulen – so zeigt eine Analyse im Land Baden-Württemberg exemplarisch – gilt es, einerseits das Angebot an entsprechenden Fortbildungen auszuweiten und andererseits die Spezifika des Lehrer*innenhandelns bei der inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildung stärker zu fokussieren (Schmidt-Hertha, 2020). Somit erweist sich das „Thema Kompetenzvermittlung an Lehrkräfte als zentrale Herausforderung für die zukünftige Realisierung digitaler Potenziale in Bildungskontexten" (Gerjets & Scheiter, 2019, S. 884).

Die hier skizzierten Entwicklungen sind auch deshalb interessant, da das Thema bereits seit Jahrzehnten diskursiv bearbeitet wird und sich zwar durchaus eine Dynamik abbilden lässt, jedoch noch lange nicht eine Situation vorfindbar ist, die das Lehren und Lernen mithilfe digitaler Medien im Unterricht umfassend ermöglicht. So fand im Jahr 1984 ein vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen

Universität Dortmund organisierter Kongress mit circa 1.000 Teilnehmenden statt. Das Kongressthema lautete „Neue Medien und Lernen". Als die wichtigsten Herausforderungen für den Bildungsbereich wurden unter anderem eine zunehmende Ungleichheit von Bildungschancen, die Verdrängung zwischenmenschlicher Kommunikation sowie die „Aufweichung des öffentlichen Bildungsauftrags" benannt (Rolff, 2020, S. 8 f.). Basierend auf diesen Herausforderungen wurde bereits damals unter anderem eine „Entwicklung von Software und Unterrichtsmaterialien (…) unter didaktischen Zielsetzungen" sowie die „gleichmäßige Ausstattung aller Schulen mit geeigneten Medientechnologien" (Rolff, 2020, S. 9) gefordert. Es ist durchaus erstaunlich, dass diese Herausforderungen und auch die abgeleiteten Forderungen zwischen 1984 und 2025 nahezu unverändert zu formulieren sind.

In der Studie „Digitalisierung im Schulsystem", die ihren Fokus auf das Erleben der Arbeitsbedingungen durch die Lehrkräfte legt (Mußmann et al., 2021), resümieren die Autoren, dass es bei der Sichtung der Literatur über die Digitalisierung im Schulsystem auffällig sei, „dass der Blick vorwiegend auf die institutionellen Voraussetzungen für das digitale Lehren und Lernen (Medienkonzepte, digitale Infrastruktur, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte), die individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte (Einstellungen gegenüber der Digitalisierung, Kompetenzentwicklung) oder auf die Schulleistung (Kompetenz der Schüler*innen, digitale Kluft unter den Schüler*innen und Probleme der Chancengleichheit) gerichtet ist. Die Arbeitssituation und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften werden nur am Rande thematisiert" (Mußmann et al., 2021, S. 29).

Auch vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, wie es Lehrkräften und Lehrenden in ihrem professionellen Handeln gelingt, trotz der noch immer unzureichenden Ausgangslage in Bezug auf Ausstattung und Qualifizierungsmöglichkeiten Unterricht und Lehre mittels digitaler Technologien zu realisieren und dadurch das Lernen in der postdigitalen Lebenswelt zu unterstützen. Einen Vorschlag liefert die Idee des *New Learning*. New Learning zielt auf die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums ab (Schmitz & Graf, 2020, S. 80). Das Hagener Manifest zu New Learning plädiert in diesem Zusammenhang für eine Veränderung des Lernbegriffs und stellt einen Annäherungsversuch an ein Konzept des neuen Lernens dar, das die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gesellschaft und die Arbeitswelt widerspiegeln und die Individuen darauf vorbereiten muss (FernUniversität in Hagen, 2020). In zwölf Thesen werden die Grundsätze des neuen Lernens skizziert, wodurch der Begriff des New Learning langsam Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs findet (Bils & Pellert, 2022, S. 238). Selbstbestimmung, Autonomie und das Streben nach individueller Wirksamkeit stehen im Vordergrund des New Learning (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 4).

Einen weiteren Vorschlag liefert das im zweiten Teil dieses Buches vorgestellte Projekt, das unter dem Titel „Learning New Learning" im Jahr 2022 initiiert wurde und mittlerweile unter dem Label „NELE – Campus Neue Lernkultur" firmiert (NELE-Team, 2024). Der NELE-Campus stellt eine Weiterbildungsplattform für pädagogisches Personal dar und bündelt Fortbildungsinhalte der neuen Lernkultur (NELE-Team, 2024, S. 35). Bei der Entwicklung des New Learning spielt die Lern-

kultur innerhalb einer (Bildungs-)Institution eine entscheidende Rolle, da sie – so die Annahme – einen einzigartigen Wettbewerbsfaktor darstellt. Eine präzise Definition des Begriffs der Lernkultur ist schwierig (und an dieser Stelle auch nicht beabsichtigt), da er durch die Interdisziplinarität der Diskussionen und die Wechselwirkungen mit anderen organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt ist (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 187–190). Allgemein bezeichnet, ist die Lernkultur ein überwiegend unbewusstes und damit indirekt zugängliches kollektives Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, das grundlegende lernbezogene Überzeugungen, Werte, Normen und Verhaltenserwartungen umfasst. Eine Lernkultur spiegelt die Bewertung und den Stellenwert des Lernens innerhalb einer Institution wider und ist eng mit der Organisationskultur verknüpft. Sie entwickelt sich im Laufe der Zeit und beeinflusst maßgeblich, „warum, wann, was, wie und wie viel in der Organisation gelernt wird und zu welchen Konsequenzen es führt" (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 190). Darüber hinaus fördert eine positive Lernkultur die Schaffung und Nutzung zusätzlicher Lernmöglichkeiten (Decius et al., 2022, S. 5237). NELE – Campus Neue Lernkultur versteht sich als ein Angebot, die Entwicklung einer neuen Lernkultur insbesondere im schulischen Bildungsbereich zu unterstützen.

Zum Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band ist in drei Teile gegliedert, die unterschiedliche Perspektiven auf das Lehren und Lernen sowie die Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals in einer postdigitalen Lebenswelt betrachten. Der erste Teil entfaltet auf der Makroebene die Herausforderungen und Bedingungen für die Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals. Der zweite Teil des Bandes beleuchtet das Projekt NELE – Campus Neue Lernkultur, das zwischen 2022 und 2024 in einem Verbund außeruniversitärer und universitärer Partner*innen durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und zum Abschluss gebracht wurde. Und der dritte Teil gewährt einen Blick zurück in den Maschinenraum des NELE-Projekts.

Der erste Teil ist mit dem Titel *Professionalisierung digitaler Lern- und Lebenswelten* überschrieben und widmet sich im Kern den Entwicklungen einer zunehmend digitalen Lern- und Arbeitswelt. Im ersten Beitrag von Eva Cendon und Julia Schütz wird herausgearbeitet, wie New Learning auf europäischer Ebene politisch und institutionell gerahmt wird. Im darauffolgenden Beitrag stellen Julia Schütz und Sara Rreshka basierend auf der Idee des New Learning das verbindende Potenzial dieses Ansatzes für die pädagogische Berufswelt dar. Inwiefern New Learning als Vision zur bildungssegmentübergreifenden Perspektivenübernahme geeignet ist, wird diskutiert. Im sich anschließenden Beitrag setzt sich Sara Rreshka mit zukunftsorientierten Professionalisierungsangeboten auseinander, die speziell auf die Anforderungen des Bildungspersonals in einer digitalen Welt zugeschnitten sind. Moritz ter Meer und David Lakotta thematisieren in ihrem Beitrag die Notwendigkeit, Zukunftsorientierung und Zukunftskompetenzen (Future Skills) bereits in der Gegenwart zu entwickeln, und deren Bedeutung für das Bildungspersonal. Der erste Teil des Bandes schließt mit einem Gespräch über die

Plattformisierung im Bildungsbereich, das André Biederbeck, Annabell Bils und Axel Nattland (alle am Zentrum für Lernen und Innovation an der FernUniversität in Hagen tätig) führen, und reflektiert den zunehmenden Einfluss digitaler Plattformen, insbesondere für den hochschulischen Bildungssektor.

Der zweite Teil des Bandes setzt sich unter der Überschrift *Learning New Learning: NELE – Campus Neue Lernkultur* mit dem NELE-Projekt und seiner Rolle innerhalb des großen Vorhabens der Nationalen Bildungsplattform auseinander, wobei spezifische Projektstrukturen und Herausforderungen im Vordergrund stehen. Gestartet unter dem Namen „Nationale Bildungsplattform" und inzwischen unter der Bezeichnung „Mein Bildungsraum" stellt die Entwicklung eines nationalen digitalen Bildungsraums eines der „Leuchtturmprojekte" (BMDV, 2022) der Digitalisierungsstrategie Deutschlands dar. An der Entwicklung einer nationalen digitalen Infrastruktur, die bestehende Bildungsangebote und Plattformen miteinander vernetzt, waren über 40 Projekte unterschiedlicher kommerzieller, privater, gemeinnütziger und öffentlicher Bildungsträger beteiligt. Eines dieser Projekte war „Learning New Learning" (jetzt: NELE – Campus Neue Lernkultur), das im Verbund unterschiedlicher Projektparteien initiiert und durchgeführt wurde. Wesentliches Projektergebnis ist in der Entwicklung und mittlerweile vorhandenen Bildungsplattform NELE zu sehen. Der NELE-Campus stellt Angebote für eine neue Lernkultur für das Bildungspersonal im Ökosystem Schule zur Verfügung. Julia Schütz und Eva Cendon stellen einführend die Initiative der Nationalen Bildungsplattform vor und betten das NELE-Projekt aus professionstheoretischer Perspektive ein. Im nachfolgenden Beitrag zeigen Eva Cendon und Julia Schütz wie pädagogische Überlegungen und technische Entwicklungen auf dem NELE-Campus miteinander verzahnt wurden. Sara Rreshka, Felicitas Sander, David Lakotta und Chatharina Effern legen in ihrem Beitrag dar, wie kooperative Ansätze für die Qualitätsentwicklung genutzt werden können, um die Komplexität agiler Projektstrukturen zu meistern. Veronika Thalhammer, Julia Dorfschmidt und Bernd Schmidt-Hertha von der Ludwig-Maximilians-Universität in München präsentieren die Ergebnisse der begleitenden Evaluation des NELE-Projekts, geben Einblicke in methodische Vorgehensweisen und formulieren Handlungsempfehlungen für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen.

Der dritte Teil des Bandes wirft den *Blick (zurück) in den Maschinenraum*. Eva Cendon, David Lakotta, Moritz ter Meer, Janis Walter und Bianca Rolfes betrachten die Konzeption und Implementierung eines Online-Praktikums im Rahmen des NELE-Projekts. Daran anschließend widmen sich in zwei Beiträgen Anke Wagner und Konstantin Kaiser als Konsortialleitung des Verbundprojektes den strukturellen und kooperativen Herausforderungen des NELE-Projekts und beleuchten potenzielle Spannungen zwischen Wunsch und Realität. Dabei geht es zum einen um die Gestaltung der Projektzusammenarbeit und zum anderen um Herausforderungen agilen Arbeitens in einer komplexen Projektstruktur. Den Abschluss des Bandes bildet ein Gespräch mit unterschiedlichen NELE-Projektbeteiligten, die eine Bilanz der Projekterfahrungen ziehen und darüber reflektieren, wie sich die Zukunft von NELE gestalten könnte.

Literatur

Bartsch, Paul & Sulewski, Horst (2018). Medienbildung goes Lehrerbildung. Qualifizierung der Lehrenden als zentrale Stellschraube bei der Etablierung der Medienbildung in der Schule. In Thomas Knaus, Dorothee M. Meister & Kristin Narr (Hg.), *Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards* (S. 133–149). kopaed.

Bils, Annabell & Pellert, Ada (2022). Shaping Learning Within the Digital Transformation the Hagen Manifesto on #NewLearning. In Lorna Uden & Dario Liberona (Hg.), *Learning Technology for Education Challenges. Communications in Computer and Information Science* (S. 236–242). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08890-2_19

Brümmer, Felix; Durdel, Anja; Fischer-Münnich, Christiane; Fittkau, Jacob; Weiger, Wiebke & Altrichter, Herbert (2018). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation.* Ramboll Management Consulting GmbH. https://web.archive.org/web/20221115185609if_/https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_Zwischenbericht_der_Evaluation_2.pdf [letzter Zugriff 03.12.2024]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). DigitalPakt Schule. https://www.digitalpaktschule.de/ [letzter Zugriff 03.12.2024]

Bundesministerium für Digitales und Verkehr (BMDV) (2022). Unsere Leuchtturmprojekte. https://www.digitalstrategie-deutschland.de/leuchtturm-projekte/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

Cendon, Eva; Schulte, Dorothee; Glaß, Elise; Mörth, Anita & Beckmann, Viola (2021). *GDOU. German Digital Open University. Verbundstrukturvorschläge für digitale Hochschulbildung in Deutschland.* FernUniversität in Hagen. https://doi.org/10.18445/20210929-175218-0

Decius, Julian; Kortsch, Timo; Paulsen, Hilko & Schmitz, Anja (2022). *Learning what you really, really want: towards a conceptual framework of new learning in the digital work environment. Proceedings of the 55th HI International Conference on System Sciences* (S. 5231–5240). http://hdl.handle.net/10125/79975 [letzter Zugriff 03.12.2024]

Deutsche Telekom Stiftung (2020). *Wie lernen Kinder und Jugendliche heute? Eine repräsentative Befragung von Schülern der Klassen 5 bis 10 und Eltern dieser Altersgruppe – Zusammenfassung · Juni 2020.* Wie-lernen-Kinder-und-Jugendliche-Zusammenfassung.pdf (telekom-stiftung.de) [letzter Zugriff 03.12.2024]

Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hg.) (2019). *ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Waxmann.

Eickelmann, Birgit; Casamassima, Gianna; Drossel, Kerstin & Fröhlich, Nadine (2024). *ICILS 2023 im Überblick. Zentrale Ergebnisse, Entwicklungen über ein Jahrzehnt und mögliche Entwicklungsperspektiven.* Waxmann.

Elsholz, Uwe; Klusemann, Stefan & Schütz, Julia (2025). *Auf der Suche?! New Work und New Learning des Bildungspersonals.* wbv.

FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Foelsing, Jan & Schmitz, Anja (2021). *New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten.* Springer.

Gerjets, Peter & Scheiter, Katharina (2019). Digitale Medien in Unterrichtskontexten. In Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga,

Katharina Spieß & Karin Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 865–894). Julius Klinkhardt.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020). *Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020*. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf [letzter Zugriff 13.11.2020]

Gilch, Harald; Beise, Anna Sophie; Krempkow, René; Müller, Marco; Stratmann, Friedrich & Wannemacher, Klaus (2020). Digitale Kompetenzen in der Hochschulstrategie – Quo vadis? Ergebnisse einer bundesweiten Schwerpunktstudie zur Digitalisierung an Hochschulen. In Ronny Alexander Fürst (Hg.) *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. AKAD University Edition*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_18

Groeben, Norbert (2002). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11–24). Juventa.

Grotlüschen, Anke (2022). Lernen im Erwachsenenalter In Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Anette Prochnow & Isabelle Post (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Springer VS.

Grünberger, Nina (2021). Postkolonial post-digital. Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. *MedienPädagogik 16* (Jahrbuch Medienpädagogik)*, 211–229*. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.25

Hepp, Andreas (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In Jo Reichertz & Richard Bettmann (Hg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2

Hofhues, Sandra & Schütz, Julia (Hg.) (2025). *Plattformen für Bildung*. transcript.

Initiative D21 (Hg.) (2016). *Sonderstudie „Schule Digital" 2016. Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen – Eltern – Lehrkräfte*. https://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/d21_schule_digital2016.pdf [letzter Zugriff 03.12.2024]

KMK (Hg.) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [letzter Zugriff 12.12.2024]

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB-NRW [2020a]) (2020a). *Richtlinie über die Förderung von dienstlichen Endgeräten für Lehrkräfte an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://bass.schul-welt.de/19288.htm [letzter Zugriff 12.11.2024]

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB-NRW [2020b]) (2020b). *Richtlinie über die Förderung von digitalen Sofortausstattungen an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://bass.schul-welt.de/19289.htm [letzter Zugriff 12.11.2024]

Mußmann, Frank; Hardwig, Thomas; Riethmüller, Martin & Klötzer, Stefan (2021). *Digitalisierung im Schulsystem 2021: Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht*. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-10

NELE-Team (2024). Datenbasierte Schulentwicklung. *bildung+ schule digital 2/2024, 32–34.* https://viewer.ipaper.io/friedrich-verlag/bildung/bildung-schule-digital-22024/ [letzter Zugriff 03.12.2024]

Nittel, Dieter (2022). Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98*(1), *73–91.* https://doi.org/10.30965/25890581-09703029

Pätzold, Henning (2012). Lernen Erwachsene anders? Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Lernen von Kindern und Erwachsenen als Gegenstand und Prüfstein einer Lerntheorie. In Heide von Felden, Christiane Hof & Sabine Schmidt-Lauff (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 217–228). Schneider.

Rolff, Hans-Günther (2020). Neue Medien und falsche Fakten in der Wissensgesellschaft. In Jörg Teichert & Britta Ratajczak (Hg.), *Digitalisierung – Neue Aufgaben der Schulleitung* (S. 8–16). Beltz.

Rosenkranz, Lena; Deacon, Bronwen; Elsholz, Uwe & Schütz, Julia (2022). Never walk alone. Über das Verhältnis pädagogischer Professionalität und organisationaler Verantwortung an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. In Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre.* Transcript.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017a). *Monitor Digitale Bildung: Die Schule im digitalen Zeitalter.* Bertelsmann Stiftung. BSt_MDB3_Schulen_web.pdf [letzter Zugriff 01.11.2024]

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Radomski, Sabine; Thom, Sabrina & Behrens, Julia (2017b). *Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter.* Bertelsmann Stiftung. DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf [letzter Zugriff 12.11.2024]

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020). Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 66(2), 191–207.* https://doi.org/10.3262/ZP2002191

Schmitz, Anja P. & Graf, Nele (2020). Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0. *Personalmagazin, 1, 77–80.*

Sommer, Theresa (2024). Deep Dives. In Budde, Jannica & Friedrich, Julius-David (Hg.), *Monitor Digitalisierung 360°. Wo stehen die deutschen Hochschulen?* Arbeitspapier Nr. 83. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/10/251028_HFD_Monitor_Digitalisierung-360_2324_WEB_RZ.pdf [letzter Zugriff 12.11.2024]

Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität.* Suhrkamp.

Stolakis, Anja; Simon, Eric; Hohmann, Sven; Borke, Jörn & Schmitt, Annette (Hg.) (2024). *Digitale Medien in der Kita mit Fachkräften, Kindern und Eltern reflektieren. Praxismaterialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung.* Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:30214

van Ackeren, Isabell; Aufenanger, Stefan; Eickelmann, Birgit; Friedrich, Steffen; Kammerl, Rudolf; Knopf, Julia; Mayrberger, Kerstin; Scheika, Heike; Scheiter, Katharina & Schiefner-Rohs, Mandy (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung: Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule, 111(1), 103–119.*

Teil I
Professionalisierung digitaler Lern- und Lebenswelten

New Learning

Europäische Rahmungen

Eva Cendon & Julia Schütz

Abstract

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch einer europäischen Rahmung für New Learning. Dabei ist der Begriff der Rahmung zweifach zu verstehen: Zum einen geht es darum, bildungspolitische Diskussionen und Empfehlungen als Rahmungen für New Learning festzuhalten, zum anderen werden Rahmenwerke dargestellt, die als Kompetenzrahmen im europäischen Kontext entstanden, um lebenslangem Lernen Kontur zu geben. Ziel des Beitrags ist es, nachzuzeichnen, welche Rahmungen für New Learning auf europäischer Ebene richtungsgebend sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Professionalisierung des Bildungspersonals ergeben.

Schlagworte

lebenslanges Lernen, digitales Lernen, Bildungspolitik, Europa, Microcredentials, Nachhaltigkeit

Einleitende Bemerkungen

> Jede Person hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen. Grundsatz 1 der europäischen Säule sozialer Rechte. (Europäische Kommission, 2020, S. 1)

Die Leitidee des lebenslangen Lernens und ihre politische Umsetzung war und ist das zentrale Thema der europäischen Bildungspolitik. Die Europäische Union machte es sich bereits in den 1990er-Jahren zur Aufgabe und bringt es mit der sogenannten Lissabon-Strategie (Europäischer Rat, 2000) auf unterschiedlichen Wegen auf die bildungspolitischen Agenden der Mitgliedstaaten und (zumindest zum Teil) zu den Lernenden und an die Bildungsinstitutionen. Hintergründe dieser Bemühungen finden sich unter anderem in den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen Herausforderungen (Europäischer Rat, 2000): Der zunehmende Wettbewerb auf den globalen Märkten, der demografische Wandel sowie zuletzt der rasante Fortschritt im Bereich der Technologien und die Klimakrise führen zur Notwendigkeit, die Bürger*innen in den unterschiedlichen

Lebensphasen und -zusammenhängen gewissermaßen mitzunehmen und so ihre gesellschaftliche Teilhabe durch Weiterbildung zu befördern und gleichzeitig zur Wettbewerbsfähigkeit Europas beizutragen.

In diesem Beitrag wollen wir der Leitidee des lebenslangen Lernens als einer der wesentlichen Rahmungen für Lern- und Bildungsprozesse nachgehen und das Augenmerk darauf legen, woran sich insbesondere in den letzten zehn Jahren, die besonders durch disruptive gesellschaftliche und technologische Veränderungen geprägt waren, Entwicklungen erkennen lassen, die auf eine Neudeutung von Lernen als „New Learning" (FernUniversität in Hagen, 2020; Graf & Schmitz, 2020) hinweisen.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt die Leitidee des lebenslangen Lernens als Basis von New Learning (siehe „Zur Einleitung" von Cendon und Schütz in diesem Band) im Rahmen der europäischen Agenda nachgezeichnet. Daran anschließend werden Konturen von (New) Learning, die sich in der europäischen Bildungspolitik zeigen, skizziert und abschließend übergreifend betrachtet. Eine Zuspitzung erfolgt mit Blick auf die Professionalisierung des Bildungspersonals, da dieses in einem nicht unerheblichen Maße zur Umsetzung des lebenslangen Lernens beitragen soll und sich entsprechend daher die Frage stellt, inwieweit es für diese Aufgabe vorbereitet ist.

New Learning als lebenslanges Lernen

Den Fokus auf das Lernen und damit auch auf jene, die das tun, nämlich die Lernenden, zu richten, fußt auf der bis in die 1960er-Jahre zurückreichenden Leitidee des lebenslangen Lernens, die von unterschiedlichen supranationalen Organisationen wie dem Europarat, der UNESCO und der OECD als gesellschafts- und bildungspolitische Entwürfe für lebenslange Bildung entwickelt wurde (Kraus, 2001; Schuetze, 2005; Pellert & Cendon, 2019). Diese Entwürfe formulierten einerseits Grundprinzipen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und skizzierten andererseits Vorschläge für umfassende Bildungsprozesse, die Leben, Arbeiten und Lernen zueinander in Bezug setzen. In den 1990er-Jahren wurde die Leitidee des lebenslangen Lernens von der Europäischen Union aufgegriffen mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken. Im Verständnis der Kommission wird das Individuum allein verantwortlich „zum Akteur und Gestalter seiner Qualifikation" (Europäische Kommission, 1996, S. 32). Beschäftigungsfähigkeit *und* Teilhabe sind die beiden Zielsetzungen, die sich hier wiederfinden, als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt" (Europäische Kommission, 2001, S. 9).

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept enthält Hans Schuetze (2005) folgend drei Dimensionen. *Lebenslang* beinhaltet eine zeitliche Entgrenzung: Lernen findet über die gesamte Lebensspanne statt. *Lebensbreit* deutet auf die örtliche Entgrenzung hin; gelernt wird nicht nur in traditionell dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen, sondern an unterschiedlichen Orten wie am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten. Dies führt zur dritten das Konzept

konstituierenden Dimension: Im Fokus steht das *Lernen* und damit die *Lernenden* selbst (Cendon, 2021). Lernen kann in sehr unterschiedlichen Ausprägungen stattfinden: als formales, non-formales oder auch informelles Lernen. Formales Lernen findet in der Regel in einer Bildungseinrichtung statt, ist intendiert, planvoll und zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung oder einem anerkannten Abschluss (zum Beispiel dem Abitur). Non-formales Lernen findet zumeist in institutionalisierter und strukturierter Form statt, oft in beruflichen oder betrieblichen Kontexten, führt aber nicht zwingenderweise zu anerkannten Abschlüssen. Informelles Lernen schließlich passiert nebenbei und *en passant*, es ergibt sich aus Arbeits- und anderen Handlungserfordernissen und vollzieht sich im Bewältigen von Situationen oder im Lösen von Problemen (Rat der Europäischen Union, 2012).

Während die Ausprägungen von Lernen – formal, non-formal und informell – auch in weiteren Entwicklungen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Europäische Kommission, 2008) berücksichtigt und breiter diskutiert wurden, insbesondere die Frage nach der Validierung (Cendon & Dehnbostel, 2015), wurde auf europäischer Ebene die Frage danach, *was* lebenslang benötigt wird, weiter konturiert. Der im Jahr 2006 beschlossene Europäische Referenzahmen Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen[1] errichtete dafür die Eckpfeiler. Das Ziel des Rahmens bestand darin, „die Schlüsselkompetenzen zu ermitteln und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind" (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006, S. 4). Insgesamt wurden acht Schlüsselkompetenzen formuliert, „als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind" (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006, S. 4). Zu ihnen gehören: (1) muttersprachliche Kompetenz, (2) fremdsprachliche Kompetenz, (3) mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, (4) Computerkompetenz, (5) Lernkompetenz, (6) soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, (7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie (8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die Kompetenzen weisen Überschneidungen zueinander auf und bedingen einander. So sind die Kompetenzen der Grundbildung Basis der Lernkompetenz, diese wiederum fördert alle Lernaktivitäten. Zudem gibt es einige Begriffe, die übergreifend von Bedeutung sind und im Rahmen an unterschiedlichen Stellen auftauchen: „[…] kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle" (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006, S. 5–6). Die Computerkompetenz bezieht sich zu dieser Zeit noch auf die klassischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Informationsgesellschaft, in der Informationen gefunden, kritisch geprüft,

1 Lebenslanges Lernen und lebensbegleitendes Lernen werden häufig synonym verwendet – so auch in diesem Beitrag. Beide Begriffe zielen auf den kontinuierlichen Prozess des Lernens über die gesamte Lebensspanne ab.

aufbereitet und weiterverteilt werden. Unter der Bürgerkompetenz findet sich neben der Achtung der Menschenrechte und dem Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt die nachhaltige Entwicklung. Die Lernkompetenz schließlich bildet den Kern als *Lernen lernen* und beinhaltet

> die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren. Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Lernkompetenz bedeutet, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verarbeiten und aufzunehmen sowie Beratung zu suchen und in Anspruch zu nehmen. Lernkompetenz veranlasst den Lernenden, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, um Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Vielzahl von Kontexten – zu Hause, bei der Arbeit, in Bildung und Berufsbildung – zu nutzen und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung. (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2006, S. 7)

Zwölf Jahre nach Inkrafttreten wurde der Referenzrahmen aufgrund technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen überarbeitet. Besonders hervorgehoben wurde die Anbindung an die Nachhaltigkeitsziele der UNESCO (insbesondere Ziel 4: Chancengerechte und hochwertige Bildung) sowie der Grundsatz, dass die Schlüsselkompetenzen für alle Bildungsebenen Anwendung finden sollen – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Hochschulbildung. Es bleiben weitere acht Schlüsselkompetenzen als Basis für lebensbegleitendes Lernen, allerdings in veränderter Form. Sie umfassen: (1) Lese- und Schreibkompetenz, (2) Mehrsprachenkompetenz, (3) mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, (4) digitale Kompetenz, (5) persönliche, soziale und Lernkompetenz, (6) Bürgerkompetenz, (7) unternehmerische Kompetenz sowie (8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Rat der Europäischen Union, 2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird unter Bezugnahme auf die UNESCO als wesentlicher Bestandteil einer hochwertigen Bildung begriffen und als „ein wichtiges Instrument zur Verwirklichung aller anderen Ziele für nachhaltige Entwicklung" (Rat der Europäischen Union, 2018, S. 3). Daher wurde sie im überarbeiteten Referenzrahmen berücksichtigt.

Schließlich war lebenslanges Lernen der zentrale Anker für die Kompetenzagenda der Europäischen Union im Jahr 2020. In einem Bündel an Aktivitäten und Maßnahmen, die Europa wirtschaftlich stärken sollen, wird zum einen die enge Verknüpfung des digitalen und des ökologischen Wandels hervorgehoben, und damit das Zusammenbringen von Digitalität und Nachhaltigkeit. Zum anderen werden Werkzeuge vorgestellt, die Menschen dabei unterstützen sollen, über ihre gesamte Lebensspanne hinweg Kompetenzen zu erwerben, im Sinne der Teilhabe und der Anerkennung des Erlernten (Europäische Kommission, 2020).

New Learning als digitales Lernen

Die Konzeptualisierung von digitalem Lernen im europäischen Kontext reicht schon länger zurück. So wurde im Jahr 2011 im Rahmen eines Projektes für die Europäische Kommission von der Gemeinsamen Forschungsstelle, dem Joint Research Centre, basierend auf einer Analyse bereits bestehender Rahmenwerke für digitale Kompetenz ein Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) entwickelt (Ferrari, 2012). Der Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz (DigComp) bietet eine einheitliche Struktur und Definition digitaler Kompetenzbereiche. Er beschreibt fünf Kompetenzbereiche: (1) Informations- und Datenliteralität, (2) Kommunikation und Kollaboration, (3) Entwicklung digitaler Inhalte, (4) Sicherheit und Datenschutz sowie (5) Problemlösen. Sie werden als zentrale Elemente digitaler Kompetenz entlang von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen dargestellt und auf acht aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen ausgeführt (Carretero et al., 2017). Der Kompetenzrahmen wurde im Jahr 2022 um die Aspekte der Künstlichen Intelligenz und Datensicherheit ergänzt (Vuorikari et al., 2022). Insgesamt wurden Kompetenzrahmen für Individuen, Organisationen und professionell Tätige entwickelt, unter anderem für Erstere der DigComp als Referenzrahmen für Bürger*innen, der DigCompKonsum für Konsument*innen und ein Fragebogen für die Selbsteinschätzung bei digitalen Kompetenzen (DigCompSAT) basierend auf den Kompetenzbereichen des DigComp, für Zweitere ein Kompetenzrahmen für Organisationen (DigCompOrg) sowie für professionell Tätige ein Rahmen für Lehrende auf allen Bildungsebenen (DigCompEdu). Insbesondere der DigCompEdu (Redecker, 2017) kann für die Weiterbildung Lehrender in Schule, Hochschule, aber auch in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung eine passende Rahmung bilden (siehe beispielhaft Cendon, 2022).

Digitales Lernen fand als digitale Kompetenz im Jahr 2018 Eingang in bestehende europäische Rahmenwerke. So wurde der Europäische Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen seitens der Europäischen Kommission unter anderem um die digitale Kompetenz erweitert (Rat der Europäischen Union, 2018). Sie wird darin folgendermaßen definiert:

> Digitale Kompetenz umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie beinhaltet Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit) und Problemlösung. (Rat der Europäischen Union, 2018, S. 9)

Diese Kompetenz befähigt dazu, neben dem Verstehen digitaler Technologien und deren Nutzung eine kritische Haltung und ein Bewusstsein für rechtliche und ethische Belange digitaler Technologien zu entwickeln. Auch hier geht es einerseits um die ökonomische Nutzung, andererseits aber auch um gesellschaftliche Teilhabe: „Der [bzw. die] Einzelne sollte in der Lage sein, digitale Technologien für die ak-

tive Bürgerschaft und soziale Inklusion, die Zusammenarbeit mit anderen und die Kreativität zur Verfolgung persönlicher, gesellschaftlicher oder kommerzieller Ziele zu nutzen." (Rat der Europäischen Union, 2018, S. 10) Abschließend wird festgehalten: „Die Interaktion mit digitalen Technologien und Inhalten erfordert eine reflektierende, kritische und gleichzeitig neugierige und aufgeschlossene Einstellung gegenüber ihrer Entwicklung. Sie erfordert darüber hinaus einen ethischen, sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit diesen Hilfsmitteln." (Rat der Europäischen Union, 2018, S. 10)

Unter dem Eindruck der Coronapandemie und der Lücken, die sich vor allem in dieser Zeit in Bezug auf Digitalisierung zeigten, rief die Europäische Kommission im März 2021 die „digitale Dekade" aus mit dem Ziel, die digitale Transformation in Europa bis 2030 umzusetzen. Dabei nutzt sie einen sogenannten digitalen Kompass, der aus vier Kernpunkten besteht, durch die das Ziel eines digitalen und resilienten Europas erreicht werden soll: digitale Kompetenzen aller Bürger*innen und hoch qualifizierter digitaler Fachkräfte, digitale Infrastrukturen, digitaler Umbau von Unternehmen sowie die Digitalisierung öffentlicher Dienste (Europäische Kommission, 2021). Als Zielmarke für die digitalen Kompetenzen wurde festgelegt, dass im Jahr 2030 „mindestens 80 % aller Erwachsenen über grundlegende digitale Kompetenzen verfügen [sollen]" (Europäische Kommission, 2021). Im Rahmen des Politikprogramms legte die Kommission insgesamt zehn Ziele fest, die in der digitalen Dekade erreicht werden sollen. Ausgehend von einer (1) „auf den Menschen ausgerichteten, auf Grundrechten beruhenden, inklusiven, transparenten und offenen digitalen Umgebung" geht es (2) um die „Stärkung der kollektiven Resilienz der Mitgliedstaaten und Überwindung der digitalen Kluft, Erreichung eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses und einer geografischen Ausgewogenheit durch die Förderung kontinuierlicher Möglichkeiten für jeden Einzelnen", (3) die „Sicherung der digitalen Souveränität der Union […] insbesondere durch sichere und zugängliche digitale und Dateninfrastrukturen" und (4) um die „Einführung und Nutzung digitaler Fähigkeiten, die die geografische digitale Kluft verringern und den Zugang zu digitalen Technologien und Daten unter offenen, barrierefreien und fairen Bedingungen gewähren". Insgesamt soll (5) ein umfassendes und nachhaltiges Ökosystem entwickelt werden mit interoperablen digitalen Infrastrukturen, um damit „eine wettbewerbsfähige, sichere und nachhaltige Daten-Cloud-Infrastruktur" zu schaffen, dies mit einem digitalen Regelungsumfeld. Es geht zudem darum (6), „die digitale Teilhabe am demokratischen Leben für alle" zu ermöglichen sowie „öffentliche Dienstleistungen sowie Gesundheits- und Pflegedienste ebenfalls für alle, insbesondere für benachteiligte Gruppen, darunter auch Menschen mit Behinderungen" zugänglich zu machen. Schließlich wird (7) die Verbindung zwischen Digitalisierung und dem sogenannten Grünen Deal hergestellt und das Ziel formuliert, „digitale Infrastrukturen und Technologien einschließlich ihrer Lieferketten nachhaltiger, resilienter und energie- und ressourceneffizienter" zu machen. Die „Förderung von fairen und diskriminierungsfreien Bedingungen für Nutzer[*innen] während des digitalen Wandels […] durch die Entwicklung vorhersehbarer Regulierungs- und Unterstützungsansätze, die

auch die regionale und die lokale Ebene einbeziehen" steht (8) im Fokus. Und (9) geht es darum, „dass alle Maßnahmen und Programme, die für die Erreichung […] von Bedeutung sind, in koordinierter und kohärenter Weise berücksichtigt werden, damit sie in vollem Umfang zum grünen und zum digitalen Wandel beitragen", um schließlich (10) die „Verbesserung der Widerstandsfähigkeit gegenüber Cyberangriffen" und „zumindest ein grundlegendes Niveau der Cybersicherheit zu erreichen" (Beschluss (EU) 2022/2481 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022 über die Aufstellung des Politikprogramms 2030 für die digitale Dekade, 2023, S. 11–12).

Das Politikprogramm wird schließlich mit zwei Empfehlungen weiter konkretisiert: zum einen mit der Empfehlung des Rates zu den Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche allgemeine und berufliche digitale Bildung (2024b) sowie mit der Empfehlung des Rates für eine bessere Vermittlung digitaler Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung (2024a). Erstere stellt die Entwicklung eines leistungsstarken digitalen Ökosystems in den Vordergrund und benennt als Kernelemente dieses Ökosystems Infrastrukturen: die Weiterbildung von Lehrenden, Governance und entsprechende zielgerichtete Politiken (Rat der Europäischen Union, 2024b, S. 4–7). In der zweiten Empfehlung wird der Blick auf die Vermittlung gelenkt. Im Zentrum der Empfehlung stehen ressortübergreifende strategische Ansätze national wie regional, die sich besonders um den Digital Divide und schwer erreichbare Zielgruppen kümmern (wie geografisch Benachteiligte, durch Behinderung, Gruppenzugehörigkeit oder Aufenthaltsstatus marginalisierte Gruppen sowie Schulabbrecher*innen ohne Ausbildung). Des Weiteren geht es darum, altersgerechte Ansätze für die Vermittlung digitaler Kompetenzen von der frühkindlichen Bildung bis in das Erwachsenenalter identifizieren und einzusetzen. Ein besonderes Augenmerk legt dieses Dokument auf die verstärkte Vermittlung digitaler Fähigkeiten und Kompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe, die neben Verständnis und Umgang mit digitalen Technologien (einschließlich generativer Künstlicher Intelligenz) Strategien zur Bewältigung der vielfältigen Risiken unterstützen soll. Insbesondere solle auf eine verbesserte Schulung der Lehrkräfte abgezielt werden und das Geschlechtergefälle im Bereich digitaler Kompetenzen bei den Lehrkräften ausbalanciert werden. Zudem stehe das Gewinnen und Weiterbilden von Lehrkräften mit spezialisierten digitalen und informatischen Fachkenntnissen für die Primar- und die Sekundarstufe im Fokus. Und nicht zuletzt wird gefordert, für diese Weiterbildungen auch entsprechende Zertifizierungen zu entwickeln (Rat der Europäischen Union, 2024a).

New Learning als zukunftsorientiertes, nachhaltiges Lernen

In der Empfehlung des Rates zum Lernen für den grünen Wandel und die nachhaltige Entwicklung wird festgehalten, dass „Strategien der allgemeinen und beruflichen Bildung und Investitionen auf einen inklusiven grünen und einen inklusiven digitalen Wandel abzielen [sollen], um Widerstandsfähigkeit und Wohlstand in der Zukunft zu gewährleisten" (Rat der Europäischen Union, 2022a, S. 2). Damit wird zum einen

die Verbindung zwischen digitalem und grünem Wandel hergestellt, zum anderen Zukunftsorientierung mit Nachhaltigkeit verknüpft.[2] Einen besonderen Schwerpunkt legt die Empfehlung auf Maßnahmen für Lehrkräfte und Lernende. Die Konzeptualisierung von Zukunftsorientierung erfolgt mit dem sogenannten Grünen Deal und mit der Entwicklung des Europäischen Kompetenzrahmens für Nachhaltigkeit GreenComp als eine seiner politischen Maßnahmen. Der GreenComp wurde wie andere Kompetenzrahmen im Zuge eines partizipativen Prozesses mit Sachverständigen und Interessenträger*innen in den Bereichen lebenslanges Lernen und Nachhaltigkeit entwickelt. Nachhaltigkeit wird sehr breit definiert: „[…] den Bedürfnissen aller Lebensformen und des Planeten Vorrang einzuräumen, indem sichergestellt wird, dass das menschliche Handeln nicht über die Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten hinausgeht" (Bianchi et al., 2022, S. 12). In der daraus folgenden Nachhaltigkeitskompetenz wird Zukunftsorientierung eingeführt: Durch sie sollen Lernende befähigt werden, „[…] Nachhaltigkeitswerte zu verankern und komplexe Systeme zu berücksichtigen, um Maßnahmen zu ergreifen oder zu fordern, die die Gesundheit des Ökosystems wiederherstellen und erhalten, die Gerechtigkeit fördern und Visionen für eine nachhaltige Zukunft schaffen" (Bianchi et al., 2022, S. 12). Und schließlich wird als Ziel des Lernens für ökologische Nachhaltigkeit die Perspektive der gesamten Lebensspanne in der Verbindung zur Natur einbezogen. So sollen die Lernenden zu „[…] Akteurinnen und Akteure des Wandels werden und sowohl einzeln als auch kollektiv dazu beitragen, die Zukunft innerhalb der Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten zu gestalten" (Bianchi et al., 2022, S. 13). Der GreenComp umfasst vier miteinander verknüpfte Kompetenzbereiche: Verankerung von Nachhaltigkeitswerten, Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit, Visionen für eine nachhaltige Zukunft sowie Handeln für Nachhaltigkeit. Jeder dieser Bereiche umfasst drei Kompetenzen, die miteinander verknüpft sind.

Der die Zukunft explizit thematisierende Kompetenzbereich „Visionen für eine nachhaltige Zukunft" zielt darauf ab, „alternative Zukunftsszenarien zu visualisieren und Maßnahmen zur Verwirklichung einer nachhaltigen Zukunft zu ermitteln" (Bianchi et al., 2022, S. 23). Dabei geht es zum einen darum, kreativ und innovativ zu agieren und *out of the box* zu denken, zum anderen, das Visualisierte oder Imaginierte kritisch zu durchdenken und in Machbares zu übersetzen. Dem Bereich werden drei Kompetenzen zugeschrieben: Zukunftskompetenz, Anpassungsfähigkeit und forschungsorientiertes Denken. In eine ähnliche Richtung zielt auch die Futures Literacy der UNESCO (o. J.), die die Notwendigkeit des Imaginierens von Zukünften in den Mittelpunkt stellt (unter anderem Damhof, 2021) sowie das Vermögen, bestehende Annahmen zu entdecken und neu zu erfinden (Miller, 2010, S. 27), um davon ausgehend die Gegenwart anders und zukunftsorientierter zu gestalten (siehe Beitrag von ter Meer und Lakotta in diesem Band).

2 Diese Perspektive auf Zukunftsorientierung ist auch anschlussfähig an das Verständnis, das sich in den Arbeiten der UNESCO als „sustainable futures" (UNESCO, 2021, S. 5) findet sowie in den Sustainable Development Goals (SDGs).

Zukunft lässt sich auf unterschiedliche Arten betrachten. In der Forschung werden drei „Modalitäten" (Steinmüller, 2015, S. 33) der Betrachtung von Zukünften unterschieden: mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte. GreenComp (Bianchi et al., 2022, S. 24) unterscheidet

- erwartbare oder erwartete Zukünfte – basierend auf dem, was wir wissen und was heute geschieht, als Fortschreibung des Bisherigen;
- alternative Zukünfte – Zukunftsszenaren, die abweichen können von dem Erwartbaren und bislang Geschehenen oder Vorhandenem;
- wünschenswerte Zukünfte – als Visualisierung einer präferierten Zukunft (oder auch einer unbedingt vermeidbaren Zukunft) – und einer entsprechenden Ermittlung von Maßnahmen, die zur Verwirklichung führen.

Zukunftskompetenz wird in diesem Verständnis folgendermaßen beschrieben: „Alternative nachhaltige Zukunftsszenarien visualisieren, indem alternative Szenarien erdacht und entwickelt und die Schritte identifiziert werden, die erforderlich sind, um eine bevorzugte nachhaltige Zukunft zu verwirklichen." (Bianchi et al., 2022, S. 24) Lernende sollen dabei ihre Vorstellungskraft einsetzen sowie ihre Intuition und Kreativität nutzen und mögliche Schritte entwickeln und bewerten, die zur Verwirklichung ihrer visualisierten Zukunft erforderlich sind. Dies kann durch geeignete (Forschungs-)Methoden unterstützt werden.

Anpassungsfähigkeit wird definiert als „Übergänge und Herausforderungen in komplexen Nachhaltigkeitssituationen bewältigen und angesichts von Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Risiken Entscheidungen in Bezug auf die Zukunft treffen" (Bianchi et al., 2022, S. 25). Damit bezieht sich Anpassungsfähigkeit auf den Umgang mit Unsicherheiten sowie das Abwägen und Entscheiden auf Basis entsprechender Gegebenheiten.

Forschungsorientiertes Denken schließlich wird gefasst als „Aneignung einer relationalen Denkweise durch Erforschung und Verknüpfung verschiedener Disziplinen, Einsatz von Kreativität und Experimentieren mit neuen Ideen oder Methoden" (Bianchi et al., 2022, S. 25). Damit zielt forschungsorientiertes Denken ab auf die Verknüpfung kognitiver Zugänge mit der Intuition.

New Learning als „Short Learning"[3]

Die Europäische Kompetenzagenda zielt neben der Stärkung nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit auf soziale Gerechtigkeit und damit den besseren Zugang zu lebenslangem Lernen sowie auf die Stärkung der Widerstandsfähigkeit in Krisensituationen wie jüngst der Coronapandemie ab. Unter dem Motto „Arbeitsplatzrelevante Kompe-

3 Der Begriff des Short Learning entstammt einem europäischen Projekt der European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Darin wurden *European Short Learning Programmes* für lebenslang Lernende entwickelt und umgesetzt, die als Vorläufer von Microcredentials gelten können (siehe https://e-slp.eadtu.eu/).

tenzen“ (Europäische Union, 2020, S. 1) in der Agenda zeigt sich ein stärkerer Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit. In zwölf Maßnahmen soll bis 2025 einerseits die Teilhabe am Lernen und damit an Weiterbildungsmöglichkeiten durch sogenannte individuelle Lernkonten als Art virtueller Geldbörsen für Weiterbildungsaktivitäten gestärkt werden, andererseits soll die Anerkennung kurzer, oft digitaler Lernformate, zusammengefasst als Microcredentials, vorangetrieben werden (Europäische Kommission, 2020).

In der Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit werden Microcredentials definiert als

> Nachweise über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und eindeutig definierter Kriterien beurteilt. Lernerfahrungen, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die dem gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedarf entsprechen. Microcredentials sind Eigentum der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können eigenständig sein oder kombiniert werden, sodass sich daraus umfangreichere Qualifikationen ergeben. Sie werden durch eine Qualitätssicherung gestützt, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert. (Rat der Europäischen Union, 2022b, S. 13)

Microcredentials sind also dokumentierte Nachweise über die Lernergebnisse einer Person, die sich auf einen kleinen Lernumfang beziehen und die in geeigneter und transparenter Form überprüft wurden. Zentral für Microcredentials sind ihre Portabilität sowie die Möglichkeit, verschiedene Microcredentials miteinander zu kombinieren und aufeinander aufzubauen, im Sinne einer Stackability. Die Lernergebnisse, und hier schließt sich der Kreis zu lebenslangem Lernen, können dabei auf formalen, non-formalen oder auch informellen Wegen und in unterschiedlichen Kontexten erreicht worden sein. Microcredentials können daher auch eine wichtige Rolle bei der Anerkennung und Anrechnung früherer Lernleistungen spielen. Wichtig bei Lernergebnissen, so der Rat, sei die Definition von Niveau und Umfang des Lernens für die klare Positionierung der Microcredentials im Kontinuum des Lernens. Zudem sei ein ganzheitlicher Ansatz für die Entwicklung von Wissen und Verständnis und nicht nur für die Steigerung des wirtschaftlichen Potenzials wichtig. Zentral sei die Schlüssigkeit der Credentials in sich: Gelerntes werde einer Bewertung unterzogen, die Bewertungsmethode passe zu den Lernergebnissen (Rat der Europäischen Union, 2022b, S. 27).

Der Rat empfiehlt den Mitgliedstaaten, das Potenzial von Microcredentials auszuschöpfen, indem

- Microcredentials in Bildungsangebote der allgemeinen und beruflichen Bildung aufgenommen werden;
- ihr Einsatz insbesondere für die Verbesserung des Zugangs für benachteiligte und schutzbedürftige Gruppen geprüft wird;
- Microcredentials für die Verbesserung der grundlegenden beziehungsweise fortgeschrittenen digitalen Fertigkeiten und Kompetenzen genutzt werden;
- Microcredentials für die Unterstützung der Entwicklung von Lernangeboten im Bereich des grünen Wandels und der nachhaltigen Entwicklung eingesetzt werden;
- die Nutzung von Microcredentials in größeren Ökosystemen und in Kooperation mit anderen Anbietern erfolgt;
- Microcredentials genutzt werden, um Forschungsergebnisse in Lernangebote zu übertragen, und nicht zuletzt
- Microcredentials für die berufliche Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungskräften, Wissenschaftler*innen und weiterem Personal eingesetzt werden (Rat der Europäischen Union, 2022b, S. 19–20).

Abschließende Betrachtungen

Lebenslanges Lernen und seine Förderung haben in der Europäischen Union eine lange Tradition. Insbesondere vor dem Hintergrund der geforderten Wettbewerbsfähigkeit Europas und der Stärkung des Wirtschaftsraums wird die Notwendigkeit des Weiterlernens immer wieder betont. Mit Blick auf eine Nuancierung des New Learning lassen sich einige interessante Entwicklungen in den dargelegten Rahmungen sehen.

So wird eine stärkere Hinwendung zu Kompetenzen deutlich. Die Rahmung für das, was Menschen als Grundbildung und zur demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft benötigen, und auch, was sie benötigen, um wettbewerbsfähig zu bleiben, wird über Kompetenzen und Kompetenzrahmen dargelegt: Der Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen beschreibt, welche grundlegenden Kompetenzen über den Lebenslauf von Bedeutung sind, der DigComp rahmt digitale Kompetenzen für unterschiedliche individuelle und institutionelle Akteur*innen, der GreenComp dient als Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit. Kompetenz wird hier in einem breiten Verständnis ausgelegt, das Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen inkludiert. Darin zeigt sich der Versuch, fassbar und auch erlernbar zu machen, was offensichtlich benötigt wird – trotz des Umstands, dass Wissen und benötigte Fertigkeiten sich stets im Wandel befinden.

Die Sichtbarmachung und der Nachweis durch Zertifizierung (auch als „Währung“ für den Arbeitsmarkt) von non-formal, aber insbesondere informell erworbenem Wissen wird stärker in den Blick genommen – was gerade für den deutschsprachigen Raum mit seinen sehr formalisierten Bildungssystemen von Bedeutung ist. Mit der Einführung beziehungsweise der Empfehlung für die Einführung von Microcredentials wird der Versuch unternommen, diese Sichtbarkeit zu schaffen und die

Vielfalt von Gelerntem anzuerkennen. Dies steht zugleich in engem Zusammenhang mit dem Erfordernis und Ziel der Teilhabe. Während Microcredentials beispielsweise im Hochschulkontext eine Anreicherung bereits bestehender Studiengänge sein können oder die Möglichkeit bieten, die Internationalisierung voranzutreiben (Hochschulrektorenkonferenz, 2023), haben sie auch das Potenzial, Menschen im gesamten Bildungsspektrum zu ermöglichen, in kleinen Schritten Lernerfolge zu erzielen und über die Zeit hinweg einen Abschluss zu erreichen oder auch im Sinne des Upskilling Microcredentials für die aktuelle, notwendige Wissens- oder Kompetenzerweiterung zu nutzen (Cendon et al., 2024). Unabhängig dieses Potenzials von Microcredentials gilt es, auch die damit entstehenden Herausforderungen im Blick zu behalten. So stellen sich Fragen der Standardisierung, Qualitätssicherung und Anerkennung ebenso wie die Frage danach, welche möglichen Konsequenzen sich durch das neue Format der Microcredentials für etablierte oder anders, traditionelle Bildungskontexte und -abschlüsse ergeben.

Schließlich manifestiert sich in den Entwicklungen eine globalere Ausrichtung mit Blick auf die Zukunft und Zukunftsperspektiven. Die Klimakrise, die uns global betrifft, und die Frage, wie eine sozialökologische Transformation überhaupt noch gelingen kann, wird mit dem Thema der Zukunftsorientierung und mit Zukunftskompetenzen verknüpft (siehe Beitrag von ter Meer und Lakotta in diesem Band). Nicht zuletzt zeigt sich die globale Ausrichtung an der stärkeren Verzahnung mit den Initiativen der UNESCO und insbesondere mit den Nachhaltigkeitszielen. Zudem wird Zukunftsorientierung mit der Frage danach deutlich, welche Kompetenzen in Zukunft überhaupt gebraucht werden. Umso mehr scheinen grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten wie kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen relevant, wie schon im Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen und noch ausdrücklicher im Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit dargelegt.

Was lässt sich aus den bisherigen Ausführungen für die Professionalisierung des Bildungspersonals ableiten? Und was kann es für New Learning heißen? Zum einen wird deutlich, dass dem Umgang mit Digitalität, sei es beim Lehren und selbst auch als digitale Kompetenz im Sinne einer Literalität, nicht zu entkommen ist. Und, so zeigen die Nachschärfungen zu Künstlicher Intelligenz und generativen Technologien, die Beschleunigung der Entwicklungen in diesem Bereich wird immer größer. Dadurch erhöht sich das Erfordernis, Menschen zum kritischen und damit auch bewussten Umgang damit zu befähigen – insbesondere das Bildungspersonal innerhalb unterschiedlicher Bildungsbereiche. Denn es gibt kein Hier und Dort, Digital und Analog mehr – Europa, so lässt sich zeitdiagnostisch paraphrasieren, ist im postdigitalen Zeitalter angekommen. Neben der Frage des *Was* – dem selbstverantwortlichen Umgang mit digitalen Technologien, digitalen Kompetenzen – rückt auch immer stärker das *Wie* in den Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund, dass in pädagogischen Ausbildungen Medienbildung und entsprechend digitale Kompetenzen vielfach noch keine (große) Rolle spielen und Anpassungen von Curricula im Studium und in fachschulischen

Ausbildungen oft eher langsam vor sich gehen, rückt die Rolle der Weiterbildung immer mehr in den Mittelpunkt – und dies in Formaten, die das Bildungspersonal gut berufsbegleitend absolvieren kann (siehe Beitrag von Rreshka in diesem Band). Hier wird erneut die (mögliche) Funktion der Microcredentials deutlich. Sie eignen sich zum einen dazu, als digitale Kurzformate Weiterbildung zeitlich und örtlich flexibel zu ermöglichen, zum anderen eröffnen sie Optionen, beispielsweise in der Hochschulbildung, bestehende Programme anzureichern. Aber sie erfordern auch neue Aufgaben, die stärkere Anerkennung von bereits Gelerntem in diesem Bereich und die Frage nach geeigneten Beurteilungskriterien.

Insgesamt zeigt sich, dass die europäische Perspektive auf lebenslanges Lernen, in der das Individuum „[…] Akteur und Gestalter seiner Qualifikation" (Europäische Kommission, 1996, S. 32) wird, mit digitaler Kompetenz, mit Zukunftsorientierung und mit Microcredentials um neue Aspekte angereichert wird. Sie fordern dazu auf, Lernen immer wieder neu zu denken und konsequent Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass das Individuum in der Lage ist, sich persönlich und durch das Bildungspersonal professionell begleitet auf selbstgewählten Lernpfaden weiterzuentwickeln. Und hier schließt sich der Kreis zum New Learning: Es geht um die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums (Schmitz & Graf, 2020, S. 80) – dies im Kontext der (Post-)Digitaliät von Gesellschaft und Arbeitswelt (FernUniversität in Hagen, 2020).

Literatur

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike; Cabrera Giraldez, Marcelino; Punie, Yves & Bacigalupo, Margherita (2022). *GreenComp. Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit.* Herausgegeben von Europäische Kommission und Gemeinsame Forschungsstelle. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792

Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina & Punie, Yves (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842

Cendon, Eva (2021). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Beiträge zur Durchlässigkeit. In Daniela Kuhn & Claudia Schulz (Hg.), *Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung: Entwicklungsschritte an Hochschulen* (S. 16–28). Beltz.

Cendon, Eva (2022). International und virtuell: Digitale Kompetenz für Lehrende im europäischen Kontext. In Monica Bravo Granström, Ilka Koppel & Jörg Stratmann (Hg.), *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (Bd. 8, S. 45–56). wbv. https://doi.org/10.3278/9783763972883

Cendon, Eva; Bravo Granström, Monica; Royo, Carme & Trevino-Eberhard, Diana on behalf of the Steering Committee of eucen (2024). *Position paper of eucen on the public consultation on Micro-credentials for lifelong learning and employability: Eucen and micro-credentials*. Issue 07 [Position paper]. eucen. https://eucen.eu/policy/position-papers/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Cendon, Eva & Dehnbostel, Peter (2015). Validierung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen als Beitrag zur Durchlässigkeit im Bildungssystem. In Sandra Bohlinger &

Andreas Fischer (Hg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 225–261). Bertelsmann.

Damhof, Loes (2021). *Becoming Futures Literate. Loes Damhof @ Future Summit 2021* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=bbkEhQFB-kQ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäische Kommission (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Publications Office. https://op.europa.eu/s/z0Jn [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. KOM (2001) 678 endgültig. https://op.europa.eu/s/z0Jq [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäische Kommission (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/13112

Europäische Kommission (2020). *Mitteilung der Kommission: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz*. KOM (2020) 274 endgültig. https://op.europa.eu/s/z0Jo [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäische Kommission (2021). *Digitaler Kompass 2030: Der europäische Weg in die digitale Dekade. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. KOM (2021) 118 endgültig. https://op.europa.eu/s/z0Js [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG)* (L 394/10). Amtsblatt der Europäischen Union. http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäische Union (2020). *Europäische Kompetenzagenda*. [Informationsblatt]. https://doi.org/10.2767/192661

Europäische Union (2022). *Beschluss (EU) 2022/2481 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022 über die Aufstellung des Politikprogramms 2030 für die digitale Dekade. Pub. L. No. L 323/26 (2023)*. http://data.europa.eu/eli/dec/2022/2481/oj [letzter Zugriff 06.12.2024]

Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [letzter Zugriff 06.12.2024]

FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning*. https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Ferrari, Anusca (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Herausgegeben von Gemeinsame Forschungsstelle und Institut für technologische Zukunftsforschung. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2791/82116

Graf, Nele & Schmitz, Anja P. (2020). Wie gehen „agiles Lernen", „New Learning", „Lernen 4.0"? *wirtschaft + weiterbildung*, *03, 36–39*.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. https://www.hrk-modus.de/ressourcen/publikationen/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Kraus, Katrin (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bertelsmann. https://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

Miller, Riel (2010). Futures Literacy – Embracing Complexity and Using the Future. *Ethos, 10*(10), *23–28*.

Pellert, Ada & Cendon, Eva (2019). Ziemlich beste Freunde? Lebenslanges Lernen und Digitalisierung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, *66*(2), *165–176.*

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. (2012/*C 398, 1–5). Amtsblatt der Europäischen Union. https://op.europa.eu/s/z0Jx [letzter Zugriff 06.12.2024]

Rat der Europäischen Union (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018/C 189/01)*. Amtsblatt der Europäischen Union. https://op.europa.eu/s/z0Jy [letzter Zugriff 06.12.2024]

Rat der Europäischen Union (2022a). *Empfehlung des Rates vom 16. Juni 2022 zum Lernen für den grünen Wandel und die nachhaltige Entwicklung (2022/C 243/01)*. KOM (2022) 11 endgültig. https://op.europa.eu/s/z0Jt [letzter Zugriff 06.12.2024]

Rat der Europäischen Union (2022b). *Empfehlung des Rates vom 16. Juni über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit (2022/C 243/02)*. https://op.europa.eu/s/z0Ju [letzter Zugriff 06.12.2024]

Rat der Europäischen Union (2024a). *Empfehlung des Rates vom 23. November 2023 für eine bessere Vermittlung digitaler Fähigkeiten und Kompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Bildung (C/2024/1030)*. Amtsblatt der Europäischen Union. https://op.europa.eu/s/z0Jv [letzter Zugriff 06.12.2024]

Rat der Europäischen Union (2024b). *Empfehlung des Rates vom 23. November 2023 zu den Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche allgemeine und berufliche digitale Bildung (C/2024/1115)*. Amtsblatt der Europäischen Union. https://op.europa.eu/s/z0Jw [letzter Zugriff 06.12.2024]

Redecker, Christine (2017). *European framework for the digital competence of educators DigCompEdu.* (Edited by Yves Punie). Herausgegeben von Europäische Kommission und Gemeinsame Forschungsstelle. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770

Schmitz, Anja P. & Graf, Nele (2020). Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0. *Personalmagazin, 1, 77–80.*

Schuetze, Hans G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In Gisela Wiesner & Andrä Wolter (Hg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 225–243). Juventa.

Steinmüller, Karlheinz (2015). 1.2 Modalität. In Lars Gerhold, Dirk Holtmannspötter, Christian Neuhaus, Elmar Schüll, Beate Schulz-Montag, Karlheinz Steinmüller & Axel Zweck (Hg.), *Standards und Gütekriterien der Zukunftsforschung: Ein Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 31–39). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07363-3

UNESCO (Hg.) (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. Educational and Cultural Organization of the United Nations. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707 [letzter Zugriff 06.12.2024]

UNESCO. (o. J.). *Futures Literacy & Foresight*. https://www.unesco.org/en/futures-literacy?hub=404 [letzter Zugriff 06.12.2024]

Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano & Punie, Yves (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens*. Herausgegeben von Europäische Kommission und Gemeinsame Forschungsstelle. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

Come together

New Learning für die pädagogische Berufswelt

Julia Schütz & Sara Rreshka

Abstract

Der Beitrag lotet auf der Idee des New Learning basierend das verbindende Potenzial dieses Ansatzes für die pädagogische Berufswelt aus. Eine holistische Betrachtung pädagogischer Berufsarbeit im Sinne eines integrierten Systems lebenslangen Lernens wird argumentativ entwickelt. Aufbauend auf dem Forschungsansatz der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung wird gezeigt, dass pädagogische Berufsgruppen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen, und dieser Ansatz sich somit als Grundlage für eine segmentübergreifende Perspektive in der Pädagogik anbietet. Abschließend wird die Beziehung zwischen lebenslangem Lernen, New Learning und einer komparativen Perspektive sowohl aus wissenschaftlicher als auch praktischer Sicht diskutiert, mit dem Ziel, ein integratives Verständnis und eine Vision für bildungssegmentübergreifendes Denken und Handeln zu fördern.

Schlagworte

New Learning, pädagogische Berufsgruppenforschung, lebenslanges Lernen, Bildungspersonal, Transfer

Hinführung

Was macht „gute" pädagogische Arbeit aus und wie kann Qualität in pädagogischen Einrichtungen hergestellt und gesichert werden? Welche Folgen hat der Fachkräftemangel auf das professionelle Handeln pädagogischer Akteur*innen? Wie gelingt der Theorie-Praxis-Transfer? Wie wirkt die Digitalisierung auf Einrichtungen von Erziehung und Bildung und wie wird die digitale Transformation durch die pädagogischen Akteur*innen gestaltet?

Diese – exemplarisch formulierten – Fragestellungen stehen je für sich und unabhängig von einem bestimmten, pädagogischen Handlungsfeld. In ihrer Unabhängigkeit zeigt sich ihr generalistischer Charakter und damit gleichzeitig ihre Anwendung auf die unterschiedlichen Segmente des Erziehungs- und Bildungssystems. Sprich: Die Frage, was „gute" pädagogische Arbeit ist oder wie Qualität gesichert werden kann, betrifft die Erzieherin in der Kindertagesstätte im gleichen Maße wie den Lehrer an der Berufsschule oder die Erwachsenenbildnerin, die im Integrationskurs pädagogisch handelt. Und: Diese Fragestellungen werden von der erziehungs-/bildungs-

wissenschaftlichen Forschung in ihren jeweiligen Subdisziplinen forschungsseitig begleitet und beraten.

Der Beitrag nähert sich der pädagogischen Berufsarbeit über New Learning als sensibilisierendes Konzept. Der Anspruch besteht darin, pädagogische Tätigkeiten nicht segmentiert zu denken und zu gestalten, sondern auf die Einheit pädagogischer Berufsarbeit im Sinne eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu setzen. Daran anschließend wird der Forschungsansatz der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung vorgestellt, der institutionell durch das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung gerahmt wird. Dieser Forschungsansatz wird deshalb vorgestellt, da er die segmentierte Sichtweise gewissermaßen forschungsseitig nutzt und unterschiedliche Bildungsbereiche komparativ analysiert. Die Forschungsbefunde, die aus diesem Ansatz entstanden sind, offenbaren, dass pädagogische Berufsgruppen viel mehr Gemeinsamkeiten haben als Differenzen. In einem Ausblick werden die unterschiedlichen Verständnisse des lebenslangen Lernens, New Learning und der komparativen Perspektive erneut aufgegriffen und in einen Zusammenhang gebracht. Wie bedingen sich also lebenslanges Lernen, New Learning und die komparative Perspektive in der Forschung und Praxis? Das Ziel des Beitrags besteht darin, eine Vision für ein bildungssegmentübergreifendes Denken und Handeln innerhalb pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Disziplin zu fördern.

Annäherung an New Learning: Bindeglied zwischen den Bildungsbereichen?[1]

In Anlehnung an das Hagener Manifest (FernUniversität in Hagen, 2020)[2] impliziert New Learning einen grundlegenden Wandel des Lernens, etwas Neues. Darin liegt Freiheit, Energie und Motivation. New Learning bedeutet eine nicht nur auf den technologischen Wandel aufbauende Innovation, sondern Veränderungen auch auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Auf der Mikroebene verändert sich die Struktur der pädagogischen Arbeitsbeziehung; auf der Mesoebene nimmt die Arbeitsteilung in den pädagogischen Einrichtungen eine andere Gestalt an (zum Beispiel flachere Hierarchien) und auf der Makroebene setzt New Learning eine veränderte Kooperationskultur zwischen den großen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens voraus. Nicht die Technik des Lehrens und Lernens, sondern die Kultur respektive

1 Der folgende Abschnitt basiert auf einem schriftlichen Statement des ZeBOHagen, das mit der Veröffentlichung des Hagener Manifests entstand. Für den vorliegenden Beitrag wird das Statement weiter ausformuliert und teilweise modifiziert.

2 Die Initiative der FernUniversität in Hagen aus dem Jahre 2020 stößt bei zahlreichen Personen aus dem Bildungsbereich auf große Resonanz. Sie bekunden ihre Zustimmung mittels Unterzeichnung des Manifests. Bis 2024 unterstützten rund 1.400 Unterzeichner*innen zwölf Thesen zum New Learning.

die Bildungs-, Lern- und Lebenswelten verändern sich. Als Herausforderung folgen daraus mitunter zwei Aspekte:

Erstens: Aufgrund der starken Institutionalisierung von Lernprozessen in Bildungseinrichtungen kann New Learning immer nur an dieses organisational bestimmte und regeldurchdrungene System angebunden werden. Das Neue kann daher eben doch nicht ganz frei gedacht werden, sondern nur in Abhängigkeit von bereits bestehenden Strukturen und ihrer personellen Gegebenheiten. Hierzu zählen historisch gewachsene Infrastrukturen und Verantwortungsbereiche, qualifizierte Fachkräfte ebenso wie Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Daraus folgt, dass neue Strukturen innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems geschaffen und (alle) pädagogischen Akteur*innen dafür sensibilisiert und gegebenenfalls weitergebildet werden müssen, damit der Kerngedanke des New Learning in die bestehenden Strukturen und in die Haltungen des Bildungspersonals Einzug halten kann. Zu identifizieren bleibt, inwiefern Lernprozesse durch digitale Medien einerseits grundsätzlich „neu" sind, andererseits aber auch übertragbare Konzepte und Herausforderungen aus dem Präsenzunterricht beziehungsweise der Präsenzlehre bestehen bleiben – und somit auch genuine Aspekte des Lernens beim New Learning greifen. Im Kern bedeutet dies eine gewisse intelligente Selbstbegrenzung, und zwar auf das formale und non-formale Lernen. Die Hybris im Diskurs des informellen Lernens sollte vermieden werden. New Learning sollte sich auf das Wesentliche konzentrieren und das aus der Sicht der Pädagog*innen organisierte Lernen in dafür geschaffenen didaktischen Arrangements vollziehen. Denn jeder Versuch, das informelle Lernen zu instrumentalisieren, kommt letztlich einer „Kolonialisierung der Lebenswelt" (Habermas, 1981, S. 458)[3] recht nahe.

Zweitens: New Learning fokussiert darauf, wie wir lernen, aber nicht unbedingt, was wir lernen. Das sollte mindestens für den vorschulischen und schulischen Bildungsbereich, aber auch ganz grundsätzlich mitgedacht werden. Sollte zum Beispiel Schule auf New Learning vorbereiten? Oder es selbst verankern? Fängt New Learning alle Facetten des digitalen Wandels und auch den Bildungsauftrag in seiner gesamten Breite ein? Wie kann New Learning die umfassende Initiierung von Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozessen berücksichtigen? Können wir über alle Bildungsbereiche hinweg Aussagen treffen?

New Learning kann eine Antwort auf das Reflexivwerden des lebenslangen Lernens sein: Es geht nicht mehr um die Frage des Ob, sondern um die Frage des Wie. Oder noch zugespitzter: Es geht um die Frage des Lernens des Lernens. New Learning grenzt sich von vornherein von der segmentbezogenen Sichtweise, sprich *nur* Kita, *nur* Schule, *nur* Weiterbildung ab und fokussiert das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als Ganzes. Darüber hinaus gilt es grundlegend zu klären,

3 Jürgen Habermas (1981) beschreibt in seiner Gesellschaftstheorie die „Kolonialisierung der Lebenswelt" als äußeren Einfluss auf eine durch kommunikative Handlungen geprägte soziale Lebenswelt. Dieser systematische Eingriff kann zu einer Entfremdung vom sozialen Leben führen.

inwieweit der Begriff des New Learning nicht als ein weiterer „Containerbegriff" in den erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden kann und sollte, sondern auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, theoretisch begründet und möglicherweise auch empirisch verankert werden kann. Dieser Prozess ist als zentrale, bildungsbereichsübergreifende und alle Akteursebenen involvierende Aufgabe anzusehen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird eine Professionalisierungslücke im Umgang mit digitalen Medien und ihrem methodisch-didaktischen Einsatz unter anderem in der Lehrkräftebildung identifiziert (siehe „Zur Einleitung" von Cendon und Schütz in diesem Band). Aus professionstheoretischer Perspektive ist hierfür die sukzessive Entwicklung von Kompetenzen notwendig, die mit der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen nur in Teilen unterstützt werden kann. Die Professionalisierungslücke ist auch teilweise bei bereits tätigen Lehrkräften identifizierbar (siehe Beitrag von Rreshka in diesem Band). Laut einer Studie der Initiative D21 verfügen nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte über einen konzeptionellen und strategischen Rahmen, wie digitale Bildung in den Unterricht Einzug finden kann (Initiative D21, 2016, S. 32). An Relevanz gewinnen im Zuge eines digitalen Transformationsprozesses nicht nur die Kompetenzen der Lehrkräfte, sondern auch die medienbezogene Ausstattung und der technische Support sowie die eingesetzten digitalen Tools im Einzelnen. „Viele digitale Tools sind […] noch nicht wirklich qualitätsgeprüft bzw. nicht speziell für den Schulkontext entwickelt." (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 247) Auch im Hochschulbereich werden deutliche Entwicklungspotenziale im Bereich der Digitalisierung identifiziert (Gilch et al., 2019). Die digitalunterstützte Lehre und Forschung nimmt zwar sukzessive zu, jedoch variieren der Grad und die Art der Nutzung maßgeblich in Abhängigkeit von einzelnen Lehrenden und fachspezifischen Implikationen (Gilch et al., 2019). Die Ausgangslage zum digitalen Lernen ist auch vor dem Hintergrund der organisationalen Strukturen zu denken. Das institutionalisierte Erziehungs- und Bildungssystem gibt den Rahmen vor: Der Besuch einer Kindertagesstätte und der Schulbesuch sind obligatorisch. Zentrale Kennzeichen des Systems sind die (zumeist pädagogische) Betreuung und Begleitung der Lehr-Lern-Prozesse, die Separation vom Alltag der weiteren Lebenswelt sowie die zeitliche Strukturierung des Angebots. Durch die digitale Transformation – und durch die Coronapandemie beschleunigt – verändert sich das institutionalisierte Erziehungs- und Bildungssystem in unterschiedlicher Intensität in den zentralen Kennzeichen. Dies kann beispielhaft für die Zeitordnung, die Betreuungs-, Unterrichts- und Lehrkonzepte sowie die Separation in (weitere) Lebensbereiche skizziert werden:

- (Hoch-)Schulischer Unterricht mittels digitaler Medien kann nicht die zeitliche Ordnung eines dem Präsenzunterricht zugrunde gelegten Stundenplans verfolgen. Das synchrone Lernen in 45- oder 90-minütigen aufeinanderfolgenden Takten ist für Schüler*innen, Studierende, Lehrkräfte und Lehrende nicht möglich.
- Die Betreuungs-, Unterrichts- und Lehrkonzepte erfordern eigene mediendidaktisch durchdachte Konzepte, die von den (pädagogischen) Akteur*innen umge-

setzt werden können, und keine vollständige Umwandlung analoger Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepte in den digitalen Raum.
- Digitales Lernen und Lehren findet räumlich innerhalb der Lebenswelt und des Lebensorts der Schüler*innen, Studierenden, Lehrer*innen und Lehrenden statt. Die Entgrenzung von Lebenswelt und Lernort erfordert die Berücksichtigung dieser neuen Voraussetzung aller Beteiligten.

Aussagen über die Ausgangslage für weitere Bildungsbereiche (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung) werden an dieser Stelle ausgespart.

New Learning schafft vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage ebenfalls Handlungsbedarfe eines „New Educational Working" im Erziehungs- und Bildungssystem. Damit sind beispielsweise diese Fragen verbunden:

- Wie kann von den handelnden Akteur*innen auch unter Einsatz digitaler Medien Lernen so gestaltet werden, dass Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden, die möglichst keine Adressat*innen ausschließen?
- Wie kann die Integrations- und Teilhabefunktion als wichtige Aufgabe bewahrt und sichergestellt werden?
- Wie kann New Learning und „New Educational Working" auch Bildungsprozesse im Rahmen von Selbstbestimmungsfähigkeit fördern?

Ungewissheit oder auch Kontingenz ist Kern pädagogischen Handelns (Helsper, 2010). Offenheit und Ungewissheit zum Beispiel durch Einflüsse der Peers, des Elternhauses, der Lebenswelt ganz generell sind nicht unmittelbar von den (pädagogischen) Akteur*innen zu beeinflussen. Dieser Umstand verstärkt sich auch unter den Bedingungen der digitalen Lehre und des Unterrichts. Routinehandeln gehört zum Repertoire professionellen Handelns, auch zur Reduktion von Offenheit und Ungewissheit. Durch die digitale Transformation ist es erforderlich, neue Routinen zu erlernen, sodass Ungewissheit und Offenheit im Digitalen überhaupt erst durch routinierte Handlungsmuster der Professionellen bearbeitet werden können.

Daraus folgt als eine zentrale Forderung die umfassende Fort- und Weiterbildung für pädagogische Akteur*innen aller Bildungsbereiche (siehe Beitrag von Rreshka in diesem Band). Und: der gezielte Austausch über die Bildungssegmente hinweg. Die Idee des New Learning kann als verbindendes Element zwischen den bisher stark separierten Bildungssegmenten fungieren. New Learning und „New Educational Working" kann unseres Erachtens nur gelingen, wenn sich die pädagogischen Berufsgruppen als Einheit formieren und es als ihre gemeinsame Aufgabe ansehen, Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozesse im Lebensverlauf ihrer Adressat*innen jenseits institutioneller Übergänge und unter Einbezug non-formaler und informeller Lernprozesse zu begleiten. New Learning obliegt nicht allein der Selbstverantwortung der Adressat*innen von Erziehung und Bildung, sondern ist auf das professionelle Handeln der Akteur*innen im System des lebenslangen Lernens angewiesen. Daraus folgt, dass „Bildungsorte weit über ein klassisches Verständnis hinaus in verschiedensten institu-

tionellen Zusammenhängen" zu denken sind. „In einer solcher Vielfalt eine gleichermaßen akteurssensible wie institutionelle Passgenauigkeit herzustellen" (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 224), ist und bleibt eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Der nachfolgende Abschnitt skizziert die Entwicklung einer komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung, da dieser bereits vor vielen Jahren begründete Ansatz eine bildungssegmentübergreifende Forschungsperspektive entfaltet. Damit entspricht er den Anforderungen, die sich im Zuge des New Learning ergeben.

Skizze einer komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung

Die Entstehung und Entwicklung einer komparativen Perspektive geht mit der Forderung eines New-Learning-Ansatzes einher, Bildung vernetzt und bildungsbereichsübergreifend zu denken. Der nachfolgende Abschnitt skizziert wichtige Studien zur komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung und damit verbundene Erkenntnisse (unter anderem Lindemann & Nittel, 2018; Nittel & Tippelt, 2018; Nittel, 2000, 2002; Tippelt & Nittel, 2016; Wahl, 2017; Wahl, Nittel & Tippelt, 2022).

Professionsforschung ist häufig empirische Forschung. Der Gegenstandsbereich der Professionsforschung liegt gewissermaßen im Dazwischen von Wissenschaftssystem und Praxissystem (Elsholz & Schütz, 2024, S. 8). Begreift man Wissenschaft gleichfalls als praktisches, eben auch pädagogisches Handlungsfeld, ergibt sich über diesen Schnittpunkt eine wichtige Gemeinsamkeit im Anliegen einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung: Sowohl die pädagogisch Tätigen außerhalb des Wissenschaftssystems als auch die pädagogisch Handelnden innerhalb des Wissenschaftssystems sind zur reflexiven Bearbeitung ihres Handelns aufgefordert, um so zur Professionalisierung ihrer jeweiligen Handlungspraxis beizutragen (Elsholz & Schütz, 2024, S. 7). Ein Unterschied zwischen den Tätigen besteht darin, dass die Forschenden ihre Tätigkeit nur „begrenzt durch praktisch erfolgreiches Handeln zu validieren brauchen", wohingegen „praktizierende Pädagogen [sic] nur selten die Gelegenheit und die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Beschreibung ihrer Handlungserfahrungen" (Combe & Helsper, 1996, S. 23) haben und darüber hinaus die grundsätzliche Frage bestehen bleibt, „ob professionelles Handeln mit einer Art wissenschaftlicher Empirie gleichzusetzen ist" (Combe & Helsper, 1996, S. 23).

Diese Überlegungen sowie die zunehmende erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und bildungspraktische Relevanz des Konzeptes des lebenslangen Lernens[4] um die Jahrtausendwende „als zentrales Bildungskonzept im Kontext verschiedener sozialer wie auch konzeptioneller Wandlungsprozesse" (Hof, 2022, S. 19) führten zur Genese des Ansatzes einer komparativen pädagogischen Berufsgrup-

4 Lebenslanges Lernen wird in diesem Kontext auch als Reformkonzept im Hinblick auf die Transformationen in den 1990er- und Anfang der 2000er-Jahre betrachtet (Schuetze, 2005).

penforschung. Dieser Ansatz wurde durch die Organisationsforschung erweitert, in deren Mittelpunkt die handelnden Akteur*innen des Erziehungs- und Bildungssystems stehen. Auf dieser Grundlage bestehend, resultiert die Frage und gleichzeitige Herausforderung, wie Erziehung und Bildung als Einheitsformeln überdacht werden können und eine Einheit des Systems durch die beiden Begriffe symbolisiert werden kann. Dieter Nittel (2022) beschreibt, dass das Bildungs- und Erziehungssystem nicht alle Formen pädagogischer Berufsarbeit im Lebenslauf einbezieht, weshalb zunächst auf empirische Erkenntnisse der sogenannten LOEB-Studie eingegangen werden soll, aus denen „ein pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens" (Nittel & Tippelt, 2018, S. 19) konstruiert wurde. In der Studie, unter Verweis auf Émile Durkheim (1992), wird das lebenslange Lernen als arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese gefasst – also als Artefakt der realen Welt. Das heißt, die in ihr pädagogisch Tätigen handeln als eine Einheit ohne ihren Bezug zur jeweiligen Organisation oder zum Bildungssegment zu verlieren. Aus dem non-formalen und formalen Lernen wird das pädagogische Funktionssystem, das den Kern des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens darstellt. Informelle Lernprozesse sowie „naturwüchsige Vorgänge der Sozialisationsprozesse" (Nittel & Tippelt, 2018, S. 19) befänden sich außerhalb dieses Funktionssystems, weshalb sie nachrangig betrachtet werden.

Innerhalb des Systems sind unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen verortet, die aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten im Kontext ihres professionellen Handelns zu einer sozialen Welt der pädagogisch Tätigen zusammengefasst werden können (Nittel, 2022). Die Teilbereiche als Summe aller pädagogischen Organisationen arbeiten nach dem Modell der funktionalen Differenzierung. Das heißt, der Elementarbereich, die Schulformen, die Soziale Arbeit, die Erwachsenenbildung und das Hochschulwesen stehen in einem Verhältnis der Gleichwertigkeit zueinander, auch geprägt durch eine „kollektive[n] Interessenartikulation" (Kettner & Nittel, 2018, S. 233). Das lebenslange Lernen kann daher als eigenständige Institution (Nittel & Wahl, 2018, S. 178) verstanden werden und unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen mit Bezugsthemen wie Qualität, Vernetzung, Multiprofessionalität und Ressourcen (Nittel & Wahl, 2018, S. 178) zusammenbringen, sodass „ein überschaubares Geflecht an gemeinsam geteilten Themen" (Nittel & Tippelt, 2018, S. 235) aus dem Funktionssystem hervorgeht.

Die zentrale Erkenntnis ist die Gleichwertigkeit aller Segmente in ihrer vertikalen und horizontalen Achse, das heißt unter Betrachtung der Systemelemente und der Arbeitsteilung (Nittel & Tippelt, 2018, S. 248). Die Verschränkung der jeweiligen Achsen fördert – im besten Falle – die Vernetzung von Organisationen (Tippelt & Kadera, 2018, S. 780). Während zur horizontalen Achse alle pädagogischen Praktiker*innen, pädagogischen Organisationen sowie die pädagogisch Anderen gezählt werden können, zeichnet sich die vertikale Achse durch die jeweiligen Segmente des Systems aus: frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Grundschulen, Sekundarstufe I und II, Berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenen-/Weiterbildung und die Soziale Arbeit. Als kleinste Einheit des Systems wird die pädagogische Situation bezeichnet, die aus flüchtigen Interaktionen innerhalb des sozialen Systems besteht

und durch pädagogische Technologien und Kernaktivitäten bestimmt wird (Nittel, Meyer & Kipper, 2020). Technologien nach Anselm Strauss (1978) – nicht im Sinne der Technik, sondern sozialer Mechanismen – beinhalten Medien, Methoden, Programme, Veranstaltungs- und Arbeitsformen. Pädagogische Technologien werden als Mittel zum Zweck gedeutet, das heißt sie „sind mikro-, meso- und makrodidaktische Mittel, um die zwischen Organisation und Berufskultur ausgehandelten Zwecke zu bearbeiten" (Nittel & Tippelt, 2018, S. 194). Mit pädagogischen Technologien sind daher nicht voneinander losgelöste Elemente gemeint, sondern bestimmte Eigenschaften eines Handlungszusammenhangs innerhalb des jeweiligen Systems (Nittel & Tippelt, 2018, S. 195). Auf der anderen Seite vollziehen sich im Rahmen des Systems sogenannte Kernaktivitäten, die durch pädagogische Praktiken zum Ausdruck kommen. Dazu gehört unter anderem das Unterrichten, Sanktionieren, Beraten, Organisieren und Begleiten (Nittel, Meyer & Kipper, 2020).

Neben der Arbeitsteilung auf Interaktionsebene zeigt sich die Arbeitsteilung auf weiteren Ebenen, beispielsweise in den jeweiligen Biografien, Organisationen und dem Gesamtsystem, die durch unterschiedliche Zugänge, Übergänge und Ausgänge gekennzeichnet sind (Nittel & Schütz, 2013). Bezogen auf die Kooperation zwischen pädagogischen Organisationen können unterschiedliche Beispiele und Ergebnisse genannt werden: Das Übergangsmanagement von Kindertageseinrichtungen und Schulen, Alphabetisierungskurse als Ergebnis der Kooperation von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit sowie interuniversitäre Kooperationen beispielsweise bei Forschungsprojekten (Nittel & Kilinc, 2019).

Die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung stellt eine konsequent vergleichende Forschungsperspektive dar und ist von einer spezifischen Variante der Arbeits- und Berufsforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus geprägt (Tippelt, 2017). Im Fokus steht immer der Vergleich pädagogischer oder teilweise auch nicht-pädagogischer Berufskulturen unter Maßgabe eines normativ neutralen analytischen Konzeptes (Meyer, 2017; Meyer et al., 2020). Es geht darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den pädagogischen Berufsgruppen zu entdecken und dabei den Nukleus pädagogischer Rationalität freizulegen. Studien im komparativen Ansatz fokussieren professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte, die entsprechend in der Berufsrolle oder im Berufshandeln begründet sind. Beispiele hierfür sind die Bewertung und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Anerkennungserleben (Schütz, 2009, 2018), der Einfluss von Emotionen auf das Handeln (Hodapp, 2020) oder die Einstellungen zum lebenslangen Lernen (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Wahl, 2017).

Die gleichzeitige Berücksichtigung verschiedener pädagogischer Akteursgruppen innerhalb eines Untersuchungsdesigns stellt in der erziehungswissenschaftlichen, empirischen Forschung nach wie vor eher eine Ausnahme dar. Dabei sind die Forderungen an die pädagogische Praxis nach kooperativer Zusammenarbeit, der Bildung regionaler Bildungsnetzwerke (für den Weiterbildungsbereich Jütte, 2002) und die wissenschaftliche Bearbeitung der Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsbereichen (Eckert, 2007) keineswegs neu. Mit dem Anspruch an die Tätigen des

Erziehungs- und Bildungssystems, das Lernen ihrer Adressat*innen über den gesamten Lebenslauf zu unterstützen und zu begleiten, verbindet sich das Erfordernis der Kooperation zwischen den Bildungsbereichen. Eine ganz ähnliche Intention liegt dem New Learning zugrunde. Das Postulat des lebenslangen Lernens ist – so der Grundtenor des erziehungswissenschaftlichen Diskurses am Anfang des Jahrtausends – nur dann einzulösen, wenn die Zusammenarbeit und die Übergänge zwischen den Segmenten systematisch gestärkt werden (Buschle & Schütz, 2019). Bisherige Ergebnisse, die in einer komparativ pädagogischen Perspektive generiert wurden, weisen sehr eindeutig darauf hin, dass pädagogische Praktiker*innen aller Bildungsbereiche in ihren pädagogischen Handlungen auf nahezu ähnliche Problemlagen stoßen – wie die eingangs exemplarisch formulierten Fragestellungen des Beitrags zeigen –, sodass der vergleichende Ansatz auch systemimmanent zu begründen ist.

Dieser Forschungsansatz stellt die Perspektiven der pädagogischen Praxis in den Mittelpunkt und beabsichtigt, dies nicht nur aus einer Forschungspraxis heraus zu tun, sondern die Anliegen der Praxis unmittelbar und im Dialog mit den Praktiker*innen selbst zu generieren. Aus diesem Anspruch heraus erfolgte die Gründung des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBOHagen) im Jahr 2019. Als institutionelles Dach pädagogischer Berufsgruppen realisiert das ZeBOHagen Ansätze des New Learning, die im Rahmen ihrer Aktivitäten im nachfolgenden Abschnitt knapp vorgestellt werden.

Das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung an der FernUniversität in Hagen (ZeBOHagen)

Was passiert, wenn pädagogische Berufsgruppen als Einheit gedacht werden und sich selbst auch als eine solche wahrnehmen? Wenn ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Akteur*innen der unterschiedlichen Bildungsbereiche existiert? Wenn pädagogische Akteur*innen durch diesen Austausch erkennen, dass sie mit gleichen oder doch zumindest ähnlichen Themen und Herausforderungen in ihrer Bildungsarbeit konfrontiert sind? Aus diesen Fragestellungen heraus entwickelte sich nicht nur ein Forschungsansatz, sondern auch das Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung, das in seinem fünfjährigen Bestehen zu einem institutionellen Dach für Austausch und Transfer von Wissenschaft und Praxis herangereift ist.

Als „erziehungs- und bildungswissenschaftlich ausgerichtetes und für die interdisziplinäre Zusammenarbeit offenes Forschungszentrum mit regionalen, nationalen und internationalen Bezügen“ (ZeBOHagen, 2024) schafft das ZeBOHagen eine Schnittstelle von Forschung, Wissenschaft und Praxis, die bildungsbereichsübergreifend alle pädagogischen Berufsgruppen sowie Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems adressiert. Das ZeBOHagen fördert eine komparative Perspektive, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwi-

schen pädagogischen Berufsgruppen und den Handlungslogiken pädagogischer Organisationen empirisch herausarbeitet und analysiert. Das Anliegen des ZeBO, die gesellschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber pädagogischen Berufsgruppen zu stärken, steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Befund, dass pädagogische Berufsarbeit stark segmentiert wahrgenommen wird. In gesellschaftlichen oder politischen Debatten werden trotz der zunehmenden Bedeutung von New Learning beispielsweise entweder die Erzieher*innen der frühen Bildung *oder* die Lehrkräfte an Grundschulen, die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen *oder* das Erwachsenen- und Weiterbildungspersonal thematisiert. Ein verbindender Blick auf die pädagogischen Akteur*innen im gesamten System des lebenslangen Lernens wird eher selten eingenommen, obgleich alle an unterschiedlichen Stellen im Lebensverlauf ihrer Adressat*innen – häufig im Medium der Kooperation – ihre pädagogische Arbeit verrichten und basierend auf dieser Tatsache eine intensive Arbeitsteilung zugrunde gelegt werden muss. Das ZeBOHagen möchte in gewisser Weise als Bearbeitungsraum des Dazwischens fungieren und einen Transfer durch seine räumliche Gebundenheit ermöglichen. Trotz oder gerade wegen der institutionellen Verankerung des Zentrums wird ein Möglichkeitsraum geschaffen, der, im Sinne des New Learning, die Hierarchie zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis ausgleicht.

In unterschiedlichen Projekten zur Ausgestaltung des lebenslangen Lernens (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014; Nittel & Tippelt, 2018; Schütz, 2009) konnte herausgearbeitet werden, dass sich pädagogische Professionalität dann entfalten kann, wenn in Netzwerken der Austausch zwischen den pädagogischen Akteur*innen stattfindet. Professionalität kommt gewissermaßen erst ans Licht, wenn im reflexiven Umgang und in der (selbst-)kritischen kollegialen Auseinandersetzung über das berufliche Handeln gesprochen wird (Helsper, 2018, S. 47). Darüber hinaus erfordert die Umsetzung des lebenslangen Lernens soziale und pädagogische Einrichtungen, die so koordiniert sind, dass ihre Leistungen wechselseitig aufeinander abgestimmt sind (Nittel & Tippelt, 2018, S. 36–37). Das Zentrum bietet vielfältige Formate des Austauschs zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung an und zeichnet sich durch verschiedene Lern-, Begegnungs- und Transferräume aus, in denen Bildungspraktiker*innen aller Bereiche mit bildungsrelevanten Bezugsthemen über ihr pädagogisches Handeln in den Austausch treten. Im gemeinschaftlichen Diskurs zwischen Bildungspraxis, -verwaltung und -wissenschaft werden im Rahmen von Bildungskonferenzen, digitalen Veranstaltungsreihen, Fachtagen und Workshops, Einblicke in die jeweilige Handlungspraxis gegeben und über gemeinsam geteilte Erfahrungen diskutiert.

Unter Betrachtung der organisationalen Strukturen des ZeBO zeichnen sich auch Grenzen ab, die nicht nur organisationale Veränderungsprozesse, sondern auch strukturelle Einschränkungen nach sich ziehen können. Ausgehend davon, „dass professionelles pädagogisches Tun immer bedeutet, *an der Grenze zu arbeiten* und *Grenzen zu bearbeiten*" (Kessl, 2021, S. 43), zeigen sich in diesem Kontext die Grenzen pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen Ebenen. Auf finanzieller Ebene ist die

Drittmittelfinanzierung des ZeBO zu nennen, bei der die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen eine Bedingung für die Rahmung des pädagogischen Handelns darstellen.

In diesem Zusammenhang werden Grenzsetzungen und Grenzüberschreitungen auch auf personaler Ebene deutlich, indem pädagogische Handlungsabläufe im organisationalen Alltag durch oftmals kurzfristige „konzeptionelle Entscheidungen und damit verbundene Personenkonstellationen" (Kessl, 2021, S. 45) be- und verhindert werden. Das bedeutet auch, dass die inter- und intradisziplinäre Arbeit des ZeBO unter anderem durch ehrenamtliches Engagement überbrückt werden muss, da zum einen nicht alle Aufgabenprofile und Tätigkeiten durch die jeweiligen Drittmittel abgedeckt sind und zum anderen dauerhafte Stellen für Lehr- und Forschungstätigkeiten aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen sowie der Wissenschaftszeitverträge (#ichbinhanna)[5] nicht garantiert werden können.

Nichtsdestotrotz bearbeitet das ZeBOHagen als Ort der Verständigung (Hörster et al., 2004) und Vernetzung nicht nur diese organisationalen Grenzen, sondern trägt durch wissenschaftliche Diskurse, Theorieentwicklungen und empirische Erkenntnisse zu einer pädagogischen Berufsgruppen- und organisationspädagogischen Professionalisierung bei, sodass sich durch das Arbeiten an der Grenze und im Dazwischen neue sowie offene Zukunftsperspektiven abzeichnen.

Ausblick

New Learning impliziert im weitesten Sinne lebenslanges Lernen und Bildung, das sich nicht an institutionellen Grenzen stößt. Ausgehend von diesem Verständnis sind Lernen und Bildung segmentübergreifend und komparativ zu denken und zu gestalten. Die Umsetzung von New Learning als ein lebenslanger Prozess, der alle Formen und Bereiche des Lernens umfasst (FernUniversität in Hagen, 2020), erfordert die Stärkung der kooperativen Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen, die durch das ZeBOHagen unterstützt wird. „Die gemeinsame Orientierung an Bildung" (Meyer, Nittel & Schütz, 2020, S. 318) suggeriert, „dass man auf etwas Neues stößt, auf eine Entdeckung, die es vorher noch nicht gab" (Meyer, Nittel & Schütz, 2020, S. 318). Die gemeinsame Orientierung und die Verschränkung der Perspektiven aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen bilden einen gemeinsamen Bezugspunkt; nicht nur für die pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung, sondern auch für Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.

Bezogen auf den infrastrukturellen Bedingungsrahmen von Organisationen und Institutionen verdeutlichen unterschiedliche (empirische) Untersuchungen (Helm-

5 Als Protest gegen das Wissenschaftszeitgesetz (WissZeitVG), insbesondere gegen unzureichend vorhandene unbefristete Stellen und daraus resultierende erschwerte Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft, verbreitete sich das Hashtag (#ichbinhanna) 2021 in der damaligen Twitter-Community (*X*). Es wird als Symbol für die prekären (Arbeits-) Bedingungen in der Wissenschaft verwendet (Bahr, Eichhorn & Kubon, 2022).

ke, Hornstein & Terhart 2000; Klieme & Tippelt, 2008; Nittel & Schütz, 2018, S. 158), dass segmentübergreifendes professionelles Handeln von Pädagog*innen nur dann gelingen kann, wenn ausreichend immaterielle und materielle Ressourcen vorhanden sind. Sind diese beispielsweise in Form von Personal, Zeit, Raum und damit unweigerlich verbunden finanziellen Mitteln unzureichend verfügbar, verändern sich nicht nur das professionelle Handeln entlang dieser Grenzen, sondern gleichzeitig auch die Bedingungen von (lebenslangem und neuem) Lernen. Daraus resultierend, können unter anderem segmentübergreifende Vernetzungen, gemeinsame Fort- und Weiterbildungen und informelle Austauschmöglichkeiten und Austauschformate erschwert oder gänzlich verhindert werden. Demnach stellen institutionelle Strukturen und ausreichende Ressourcen eine Gelingensbedingung für ein segment- und bildungsbereichsübergreifendes Arbeiten und New Learning dar. Anzunehmen ist, dass der Diskurs über New Learning und damit verbunden einer bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit (beispielsweise auch in Form gemeinsam gestalteter Fort- und Weiterbildung) des Bildungspersonals ähnlich determiniert wird: durch die Verfügbarkeit beziehungsweise Nichtverfügbarkeit von Ressourcen. Eine komparative Perspektive spiegelt sich auch in dem Versprechen des Hagener Manifests (2020) wider, Lernen vernetzt und über institutionelle Grenzen hinaus zu gestalten. Nun gilt es, dieses als gemeinsamen bildungspolitischen, -praktischen und -wissenschaftlichen Auftrag zu verstehen, mögliche Grenzen zu überwinden und eine segmentübergreifende Zusammenarbeit zu institutionalisieren. Nur so könnte sich New Learning für die pädagogische Berufswelt etablieren und dem Risiko seiner Existenz als ein weiterer Containerbegriff im berufspraktischen sowie bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs entkommen.

Literatur

Bahr, Amrei; Eichhorn, Kristin & Kubon, Sebastian (2022). *#IchBinHanna Prekäre Wissenschaft in Deutschland* (2. Auflage). Suhrkamp.

Buschle, Christina & Schütz, Julia (2019). „Ein ganzes Bündel verschiedener Meinungen" – Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren für die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung. In Hartmut Ditton & Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem* (S. 113–129). Waxmann.

Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Suhrkamp.

Durkheim, Emile (1992). *Über die soziale Arbeitsteilung.* Suhrkamp.

Eckert, Thomas (Hg.) (2007). *Übergänge im Bildungswesen*. Waxmann.

Elsholz, Uwe & Schütz, Julia (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. In Julia Schütz & Uwe Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 81–100). wbv.

FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Gilch, Harald; Beise, Anna Sophie; Krempkow, René; Müller, Marko; Stratmann, Friedrich & Wannemacher, Klaus (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation* (Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14–2019). HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. https://web.archive.org/web/20200803230153if_/https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

Graupe, Silja & Bäuerle, Lukas (2023). Die Spirale transformativen Lernens. In Marc-André Heidelmann, Victoria Storozenko & Sarah Wieners (Hg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozesse der Organisationspädagogik* (S. 223–241) Springer VS.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Suhrkamp.

Helmke, Andreas; Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (Hg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41, S. 7–14). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:8481

Helsper, Werner (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Barbara Budrich.

Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.

Hodapp, Bastian (2020). *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte.* wbv.

Hof, Christiane (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2. überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Hörster, Reinhard; Küster, Ernst-Uwe & Wolff, Stephan (Hg) (2004). *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren.* Lambertus.

Initiative D21 (Hg.) (2016). *Sonderstudie „Schule Digital" 2016, eine Studie der Initiative D21.* https://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/d21_schule_digital2016.pdf [letzter Zugriff 22.05.2020]

Jütte, Wolfgang (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). wbv.

Kessl, Fabian (2021). Grenzziehung und Grenzüberschreitung in pädagogischen Organisationen. Überlegungen zur pädagogischen Bearbeitung von Grenzen. In Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder & Thomas Wendt (Hg.), *Organisation über Grenzen. Organisation und Pädagogik* (Band 29, S. 43–59). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_3

Kettner, Paulina & Nittel, Dieter (2018). Die berufliche Selbstorganisation der pädagogisch Tätigen. In Dieter Nittel & Rudolf Tippelt (Hg.), *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen* (S. 228–232). Hans-Böckler-Stiftung.

Klieme, Eckhard & Tippelt, Rudolf (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In Eckhard Klieme & Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53, S. 7–13). Beltz.

Lindemann, Barbara & Nittel, Dieter (2018). Bildungsbereichsübergreifende Themen. In Dieter Nittel & Rudolf Tippelt (Hg.), *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erzie-*

hungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen (Study der Hans-Böckler-Stiftung, S. 54–57). Hans-Böckler-Stiftung.

Meyer, Nikolaus (2017*). Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenpädagogik und Journalismus im Vergleich.* wbv.

Meyer, Nikolaus; Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2020). Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 309–321). Barbara Budrich.

Nittel, Dieter (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung.* Bertelsmann.

Nittel, Dieter (2002). Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Klinkhardt.

Nittel, Dieter (2022). Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98*(1), *73–91.*

Nittel, Dieter & Kilinc, Marlena (2019). Statuspassagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39*(4), *368–383.*

Nittel, Dieter; Meyer, Nikolaus & Kipper, Jenny (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(3)*, 382–400.*

Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In Bernd Käpplinger, Steffi Robak & Sabine Schmidt-Lauff (Hg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 111–129). Springer VS.

Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2018). Raum – Zeit – Geld: Die Wahrnehmung der Ressourcenverteilung. In Dieter Nittel & Rudolf Tippelt (Hg.), *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen* (S. 159–178). Hans-Böckler-Stiftung.

Nittel, Dieter; Schütz, Julia & Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung.* Beltz Juventa.

Nittel, Dieter & Tippelt, Rudolf (Hg.) (2018). *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen* (Study der Hans-Böckler-Stiftung). Hans-Böckler-Stiftung.

Nittel, Dieter & Wahl, Johannes (2018). Zwischenbetrachtung und Sicherung der bisher vorliegenden Ergebnisse. In Dieter Nittel & Rudolf Tippelt (Hg.), *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen* (S. 178–180). Hans-Böckler-Stiftung.

Schuetze, Hans G. (2005). Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens. In Wolfgang Jütte & Karl Weber (Hg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 56–73). Waxmann.

Schütz, Julia (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: eine bildungsbereichsübergreifende Studie.* wbv.

Schütz, Julia (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz.

Strauss, Anselm L. (1978). A Social World Perspective. In Norman K. Denzin (Hg.), *Studies in Symbolic Interaction* (Band 1). Jay Press.

Tippelt, Rudolf (2017). Pädagogische Berufsgruppenforschung. Arbeitsteilung, Kooperation, Organisation. *Der pädagogische Blick, 25*(4)*, 198–209.*

Tippelt, Rudolf & Kadera, Stepanka (2018). Netzwerke und lernende Regionen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In Michael Göhlich, Andreas Schröer & Susanne Maria Weber (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 779–790). Springer VS.

Tippelt, Rudolf & Nittel, Dieter (2016). Das Theorem „Arbeitsteilung" bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In Andreas Schröer, Michael Göhlich, Susanne Maria Weber & Henning Pätzold (Hg.), *Organisation und Theorie. Organisation und Pädagogik* (S. 137–145). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_14

van Ackeren, Isabell; Endberg, Manuela & Locker-Grütjen, Oliver (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule, 112*(2), *245–248*. https://doi.org/10.25656/01:19333

Wahl, Johannes (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern.* Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/6004502w

Wahl, Johannes; Nittel, Dieter & Tippelt, Rudolf (2022). Pädagogische Organisationen: Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(3), *389–407.*

Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBOHagen) (2024). *Aufgaben und Selbstverständnis.* https://www.fernuni-hagen.de/zebo/team.shtml [letzter Zugriff 13.11.2024]

Zukunftsfähig?

Zur Bedeutung zukunftsorientierter Professionalisierung für das Bildungspersonal

Sara Rreshka

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über zukunftsorientierte Professionalisierungsangebote des Bildungspersonals. Beispielhaft wird auf das Bildungspersonal der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, des „Ökosystems" Schule sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung rekurriert. Diese bildungssegmentübergreifende Perspektive auf das Bildungspersonal zeichnet sich durch den unmittelbaren Bezugspunkt auf die Frage der Professionalisierung aus. Also die Fragen, warum (zukunftsorientierte) Fort- und Weiterbildungen für das Bildungspersonal eine Relevanz für die Professionalisierung besitzen und wie sie mit den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen zusammenhängen. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und einem Ausblick ab.

Schlagworte

Professionalisierung, Fort- und Weiterbildung, Bildungspersonal, lebenslanges Lernen, digitale Medien

Die Bedeutung zukunftsorientierter Fort- und Weiterbildungen

Vor dem Hintergrund der sich ständig verändernden Lern- und Bildungsprozesse im Zuge digitalisierungsbedingter Transformationen (Brinda et al., 2019, S. 2) verändern sich nicht nur organisationale und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungswesens als Gegenstand dieser Transformationen (Altenrath, Helbig & Hofhues, 2021; Schäfer & Ebersbach, 2021), sondern auch die Lernformen und Arbeitsweisen des dort tätigen Bildungspersonals[1] (Dipçin-Sarıoğlu et al., 2024; Elsholz, Schütz & Wild, 2023). Unmittelbar damit verbunden sind unter anderem die Fragen, wie das Bildungspersonal mit diesen Veränderungen umgeht: Wie muss, kann oder soll es in Zukunft lernen, damit es diesen Transformationen nicht nur begegnen beziehungsweise sich ihnen anpassen, sondern sie aktiv mitgestalten kann? Im Hinblick auf den Umgang mit diesen Transformationen gewinnen Konzepte des lebenslangen Lernens

1 Unter dem Begriff des Bildungspersonals wird die Vielfalt des pädagogisch tätigen Personals in pädagogischen Organisationen und Institutionen verstanden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 251).

durch Ansätze des New Learning (siehe „Europäische Rahmungen" von Cendon und Schütz in diesem Band) an Bedeutung: Die auf den Prinzipien von New Learning basierenden Lehr-Lern-Konzepte befähigen die Lernenden, mit den veränderten Lern- und Bildungswelten umzugehen sowie den Wandel in Gesellschaft und Arbeitswelt zu verstehen und aktiv mitzugestalten (FernUniversität in Hagen, 2020, S. 3). Eine zukunftsorientierte Perspektive angesichts aktueller und zukünftiger Transformationen meint folglich eine stärkere Verantwortung der Lernenden (hier des Bildungspersonals) für die Gestaltung ihrer Lernprozesse zur Entwicklung, Erhaltung und Förderung ihrer professionell-pädagogischen Handlungsfähigkeit.

Konkret wird dafür aus professionstheoretischer Sicht die Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten des Bildungspersonals „zur (Selbst-)Reflexion für den angemessenen Umgang mit unsicheren, divergierenden und herausfordernden Situationen der professionellen Praxis" (Pachner, 2024, S. 101) angestrebt. Diese Fähigkeit kann in Form zukunftsorientierter (Aus-, Fort- und Weiter-)Bildungsangebote in der gesamten berufsbiografischen Entwicklung, segmentübergreifend und über die Grenzen institutioneller und formaler Strukturen hinaus stetig erweitert und entwickelt werden (Elsholz et al., 2022). Unweigerlich damit verbunden ist also die Reflexion über die Ausgestaltung von Lernen und Bildung der pädagogisch Tätigen, damit sie trotz (oder gerade wegen) tiefgreifender und digitalisierungsbedingter Transformationen handlungsfähig sind oder bleiben. Die Relevanz dieser professionellen Handlungsfähigkeit oder anders gesagt „performativen Befähigung" (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 232) in einer zunehmend unsicheren Welt zeigt sich unter anderem in dem Umgang mit unbekannten und nicht selten unvorhersehbaren pädagogischen Situationen[2]. Lernen und Bildung angesichts dieser Transformationen neu zu denken (Koller, 2023), ist somit auch im Hinblick auf die Professionalisierung des Bildungspersonals unvermeidbar geworden.

In diesem Zusammenhang verfolgt der Beitrag die Frage, welche Bedeutung zukunftsorientierte Fort- und Weiterbildungen für die Professionalisierung des Bildungspersonals haben. Er beginnt mit der Skizzierung der Relevanz von Fort- und Weiterbildungen für die Professionalisierung des pädagogischen Personals und führt anschließend durch die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfelder. Exemplarisch werden die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), das Ökosystem Schule sowie die Erwachsenenbildung angeführt und in Hinblick auf zukunftsorientierte Lernmöglichkeiten in eben diesen Handlungsfeldern beleuchtet. Der Beitrag schließt – aufbauend auf der zuvor beschriebenen Analyse – mit bildungsbereichsübergreifenden Implikationen für die Professionalisierung des Bildungspersonals und einem Ausblick.

2 zum Beispiel Homeschooling oder Kitaschließungen während der Coronapandemie

Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung

Pädagogische Handlungsfelder und das in ihnen tätige Bildungspersonal zeichnen sich – nicht zuletzt aufgrund digitalisierungsbedingter Transformationen, Veränderungen beruflicher Anforderungen und dem zunehmenden Fachkräftemangel – durch unterschiedliche Qualifikationen und Fortbildungsbedarfe aus. Dabei kann es sich beispielsweise um Seiten- und Quereinsteiger*innen handeln, die die Tätigkeiten eines*einer Erzieher*in oder einer Lehrkraft ausüben. Ihr professionell pädagogisches Handeln kann an dieser Stelle losgelöst von der dafür vorgesehenen beruflichen Qualifikation stattfinden. Umgekehrt beruht das pädagogische Handeln von Personen, die in ihrer jeweiligen Profession ausgebildet wurden, nicht ausschließlich auf wissenschaftlichem Professionswissen, sondern im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit zunehmend auf Alltagswissen aus der pädagogischen Praxis (Helsper & Tippelt, 2011). Damit der Anspruch an professionelle, pädagogische Berufsarbeit (Tippelt, 2023, S. 42) dennoch aufrechterhalten werden und eine Weiterqualifizierung des Bildungspersonals auch berufsbegleitend funktionieren kann, braucht es Fort- und Weiterbildungen „als Motor für den Erhalt von Professionalität" (Buschle & Friederich, 2020, S. 298).

Professionalität ist somit eine immer wieder neu herzustellende Leistung (Nittel, 2000, S. 85), in Form einer „strukturierte[n] Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus in berufsbiographischer Perspektive" (Helsper & Tippelt, 2011, S. 276–277). Mit dem Ausdruck, dass sich Professionalität ohne Profession ereignen könne und in umgekehrter Weise auch eine Profession ohne Professionalität ausgeübt werden könne, wird deutlich, dass zwei bis dahin miteinander verwobene Konstrukte auch parallel und losgelöst voneinander stattfinden können. Um sich von dem Konstrukt des Professionsbegriffs zu lösen, spricht sich Dieter Nittel für eine „soziale Welt pädagogisch Tätiger" (Nittel, 2011, S. 51) aus, in die das pädagogische Handeln eingebettet ist und als dessen Bezugspunkt dienen kann. Im Zusammenhang mit der Förderung pädagogischer Professionalität auch von Pädagog*innen ohne eine (dazugehörige) pädagogische Profession bedarf es hinsichtlich „struktureller Veränderungen in den professionellen pädagogischen Feldern" einer beruflichen Weiterprofessionalisierung im gesamten Lebenslauf (Helsper & Tippelt, 2011, S. 276). Einerseits, um beispielsweise den Quereinstieg in die jeweiligen pädagogischen Felder ermöglichen, und andererseits, um im Sinne des lebenslangen Lernens bereits vorhandenes Wissen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln sowie neu- und umzulernen (Buschle & Friederich, 2020, S. 299).

Die Relevanz von Fort- und Weiterbildungen für den Umgang mit sich verändernden Arbeits- und Lernanforderungen des Bildungspersonals lässt sich somit durch bildungspolitische sowie wissenschaftliche Diskurse zum lebenslangen Lernen (siehe „Europäische Rahmungen" von Cendon und Schütz sowie Beitrag von Schütz und Rreshka in diesem Band) begründen. Sowohl die bildungspolitische Perspektive und die damit einhergehende „stetige Erweiterung von Qualifikationen und der Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 282) des Bildungspersonals als auch die bildungswissenschaftliche Perspek-

tive auf eine subjektorientierte Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch Tätiger erfordern Professionalisierungsmaßnahmen für das Bildungspersonal. Diese können im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen auf unterschiedlichen Wegen erfolgen: in informellen Kontexten (zum Beispiel durch selbstgesteuertes Lernen, Lernen mit digitalen Medien, Austausch unter Peers und/oder Kolleg*innen) in non-formalen (zum Beispiel Volkshochschulkurse, die nicht benotet oder zertifiziert werden) sowie in formalen Kontexten (Erwerb von Qualifikationen, Zeugnissen oder Zertifizierungen in Bildungseinrichtungen) (Europäische Kommission, 2012; Rohs, 2016). Dabei können sich die Lernkontexte miteinander verschränken (Austausch unter Peers im Rahmen eines Schulunterrichts), sodass eine klare Trennung dieser Lernkontexte nicht immer sinnvoll erscheint.

Die Notwendigkeit organisierter Fort- und Weiterbildungen begründen Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011, S. 7) damit, dass sich die bereits vorhandenen Kenntnisse und Selbstverständnisse „mit wachsendem zeitlichen Abstand […] zu ‚verflüssigen' scheinen", weil sich das Bildungspersonal an „subjektiven Theorien" orientiert, die „durch die Ausbildung offenbar nicht hinreichend in Frage gestellt würden". Ausgehend davon zeichnet sich deren Performanz durch etablierte Handlungsroutinen aus, die durch Studien- und Ausbildungsinhalte oder theoretische Begründungen nicht gestützt sind (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Dass dadurch gewissermaßen eine Fragmentierung des professionellen Expert*innenwissen entsteht, verhindert gleichzeitig die systematische Weiterentwicklung der professionellen Handlungsfähigkeit des Bildungspersonals. Demnach besteht der Anspruch von Fort- und Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierter Lernaktivitäten" (Buschle & Gruber, 2018), theoretisches Wissen (Vogel, 2016) anzuwenden, um es in der beruflichen Praxis nachhaltig und reflexiv implementieren zu können.

Im Zusammenhang mit dem Alltagswissen werden hingegen informelles und nonformales Lernen ebenfalls „als Elemente der Professionalisierung" (Leu, 2014, S. 17) betrachtet. Professionelles Wissen wird nicht ausschließlich strukturiert und in organisierten Weiterbildungen generiert, sondern auch im Zuge transformatorischer Lern- und Bildungsprozesse entwickelt, in der neuen Herausforderungen und unvorhersehbaren Zukünften in einer sich ständig ändernden Welt „neu denkend" (Koller, 2023) begegnet werden sollen. Einen Lösungsansatz aus pragmatistischer Perspektive skizzierte bereits John Dewey (1933), indem durch „testing by action" die Überwindung einer ungewissen oder aussichtslosen Situation durch ein problemorientiertes Lernen angestrebt werden soll. Eine Handlungsfähigkeit in professionellen Kontexten könne dann gewährleistet werden, wenn aus *implizitem* Erfahrungswissen ein *reflektiertes* Erfahrungswissen entstehe, das in zukünftigen pädagogischen Handlungen Anwendung finde. Dieser Prozess beschränkt sich also nicht auf formale Ausbildungen, sondern findet innerhalb der pädagogischen Praxis statt. Wenn davon gesprochen wird, dass sich professionelles Handeln im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen entwickeln kann, so darf nicht außer Acht bleiben, dass sich die Professionalisierung auch durch informelle Weiterbildungsformen in der pädagogischen Praxis entfalten kann (Leu, 2014, S. 51; Müller-Naevaecke, 2020).

Perspektiven auf Professionalisierung

Wenn formale, berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht losgelöst von informellen Strategien betrachtet werden können, sollten beide Perspektiven bei der Förderung professionellen Handelns stärker berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Quer- und Seiteneinstiegs, der Auswirkungen der Coronapandemie und damit einhergehend der Beschleunigung digitalisierungsbedingter Transformationen soll im Folgenden auf den Stand von Fort- und Weiterbildungen eingegangen werden. Konkret wird der Blick auf Weiterbildungsbeteiligungen, Motive und zukunftsorientierte Professionalisierungsmaßnahmen des Bildungspersonals in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, im Ökosystem Schule und der Erwachsenenbildung gerichtet.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Die Relevanz der (berufsbegleitenden) Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte steht „in auffallendem Widerspruch zur strukturell wenig entwickelten Weiterbildungslandschaft im Bereich der sozialen Berufe“ (Müller, Faas & Schmidt-Hertha, 2016, S. 12, siehe auch Dollhausen & Gerhardt, 2014). Dies lässt sich unter anderem auf politische Strategien zurückführen sowie auf eine zu geringe Sensibilität der unterschiedlichen Zielgruppen für Weiterbildungen in der FBBE. Auch die Unübersichtlichkeit der Weiterbildungsanbieter und ihrer Angebote sowie die Ungewissheit ihrer Qualität aufgrund der Vielfalt von Weiterbildungsträgern zieht eine Umstrukturierung „der Strategien zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in der Weiterbildung“ (Iller et al., 2015, S. 248–250) nach sich. Durch den verstärkten Ausbau von Kindertageseinrichtungen und damit verbundenen Veränderungen im Arbeitsfeld nahm auch die „Diversität der Zugangswege des pädagogischen Personals“ (Peucker, Pluto & van Santen, 2017, S. 103) durch die Möglichkeit des Quer- und Seiteneinstiegs zu. Der Anspruch von Weiterbildungen in der FBBE besteht darin, das Bildungspersonal bei der Gestaltung von Transformationen zu unterstützen und im Arbeitsumfeld zu implementieren (König, 2018). Die Teilnahme an Weiterbildungen kann somit neben der Weiterqualifizierung und der Möglichkeit zum Seiten- und Quereinstieg, auch für die Bewältigung aktueller Herausforderungen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des frühkindlichen Bildungspersonals leisten (Buschle & Gruber, 2018, S. 10).

Durch die veränderten Anforderungen braucht es auch vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens ein „koordiniertes Gesamtkonzept für die Aus-, Weiter- und Fortbildung des frühpädagogischen Fachpersonals auf verschiedenen Ausbildungsebenen hin zur weiteren Professionalisierung“ (Blossfeld et al., 2012, S. 13). Das betrifft unter anderem die in der Weiterbildung behandelten Themen, ihre Implementierung in den organisationalen Kontext sowie die (Aus-)Gestaltung der jeweiligen Angebote (Müller, Faas & Schmidt-Hertha, 2016, S. 14).

Auch wenn die Bereitschaft zur Weiterbildungsteilnahme als hoch einzuschätzen ist (Buschle & Gruber, 2018, S. 10) und sich diese Weiterbildungsaffinität des frühkindlichen Bildungspersonals auch in anderen Untersuchungen wiederfinden lässt (Buhl et al., 2014; Gessler & Gruber, 2022; Peucker, Pluto & van Santen, 2017; Schneewind et al., 2012), wirken sich strukturelle Bedingungen wie mangelnde zeitliche, finanzielle oder personale Ressourcen negativ auf das Fort- und Weiterbildungsverhalten eben dieser Fachkräfte aus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 285–286).

Mit Blick auf die digitalen Medien könnten digitale Fort- und Weiterbildungen als eine Chance betrachtet werden, fehlende zeitliche Ressourcen durch ort- und zeitunabhängige digitale Lernformate auszugleichen. Dies wird auch anhand der deutlichen Zunahme von digitalen Fortbildungen seit Beginn der Coronapandemie deutlich (Schütz & Cendon in diesem Band). Im Bereich der Frühen Bildung zeigt sich allerdings, dass sich die steigende Anzahl an digitalen Angeboten nicht im Weiterbildungsverhalten des Personals widerspiegelt. Im Gegenteil: Die Weiterbildungsbeteiligung ist deutlich zurückgegangen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 286). Nicht-Teilnahmen wurden beispielsweise mit der geringen Anzahl an bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten sowie den hohen organisatorischen Aufwand, der mit der Teilnahme einhergehen würde, begründet (Gessler & Gruber, 2022, S. 44).

Um diesen Herausforderungen zu trotzen und gleichzeitig zukunftsorientierte Lernmöglichkeiten für das Bildungspersonal zu etablieren, ist, aufgrund bildungspolitischer Initiativen im frühkindlichen Bereich, die Lernplattform frühe Hilfen entstanden. Initiiert wurde die Plattform durch das nationale Zentrum frühe Hilfen (NZFH), das das Ziel verfolgt, bereits bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote im frühkindlichen Bereich durch digitale Angebote zu ergänzen. Die kostenlosen Lernangebote sind aus erprobten Modulen für die Qualifizierung digital aufbereitet worden, können individuell, zeit- und ortsunabhängig wiederholt und als Ergänzung zu bestehenden Präsenzformaten im Sinne von Blended Learning gedacht werden (BMFSFJ, 2024). Prinzipien des New Learning können im Rahmen der Lernplattform identifiziert werden: die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse mit Unterstützung von Lernbegleiter*innen und individuellen Lernformaten, die unterschiedliche Wege der Wissensaneignung ermöglichen. Dadurch soll für das Bildungspersonal die Möglichkeit bestehen, zeitliche und finanzielle Ressourcen (zum Beispiel Reisekosten) zu sparen und gleichzeitig entsprechend den Fortbildungsbedarfen individuelle Lern- und Bildungsangebote auszuwählen.

Ökosystem Schule

Ein Ökosystem beschreibt zunächst eine Gemeinschaft, in der Lebewesen verschiedenster Arten in ihrem Lebensraum miteinander agieren und voneinander abhängig sind (Schneider & Toyka-Seid, 2024). Davon ausgehend wird in diesem Beitrag Schule als ein Ökosystem diskutiert, das eine „soziale Welt pädagogisch Tätiger“ (Nittel, 2011,

S. 51) darstellt und unterschiedliche pädagogische Professionen an eine Institution bindet (zum Beispiel Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Schulberatung), die gemeinsam und in gegenseitiger Abhängigkeit für die Gelingensbedingungen von Schulen verantwortlich sind (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 2).

Wird der Blick auf die lehrenden Personen im Ökosystem Schule gerichtet, so zeigt sich, dass sich die Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften nicht erst durch die Coronapandemie verändert und erweitert hat (Schoof-Wetzig, 2019, S. 58). Der durch gesellschaftliche und pädagogische Gegenwartsthemen gewachsene Transformationsdruck in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften erhöht die Notwendigkeit eines breit gefächerten fundierten (Aus-) und vor allem Fort- und Weiterbildungssystems von Lehrkräften (Agostini et al., 2023, S. 7–8). Auch wenn der Fokus insbesondere in bildungspolitischen Debatten vermehrt auf die Lehrer*innen-*ausbildung* gelegt wird, ist die Relevanz aller drei Phasen der Lehrer*innenbildung mittlerweile unbestritten. In diesem Zusammenhang weisen Peter Daschner, Klaus Karpen und Olaf Köller auf den Bedarf einer „organisierten Qualifizierung" (Daschner, 2019, S. 12) und einer „berufsbegleitende(n) Professionalisierung" (Daschner, Karpen & Köller, 2023, S. 74) im Rahmen der dritten Phase der Lehrer*innenbildung hin. Die Relevanz der kontinuierlichen Qualifizierung und Entwicklung einer „professionellen Kompetenz" (Richter, Richter & Marx, 2018, S. 1022) spiegelt sich unter anderem in der gesetzlichen Verankerung der Lehrkräftefortbildung in der dritten Phase der Qualifizierung wider (DVLfB, 2018, S. 8). Dagegen zeichnet sich in der Dokumentation des aktuellen KMK-Sachstandes der Lehrkräftefortbildung in der *Berufseingangsphase* ein anderes Bild ab. Während konkrete Fortbildungsangebote in Brandenburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern bereits in den Anfängen der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften verpflichtend sind, stellen alle weiteren Bundesländer ihre Angebote lediglich teilverbindlich oder optional zu Verfügung (KMK, 2021, S. 123–128). Auch wenn die Weiterbildungsaktivität bei Lehrkräften insgesamt als hoch einzuschätzen ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 152; Richter et al., 2019, S. 390–391), weisen die einzelnen Bundesländer aufgrund länderspezifischer Regelungen, die sehr unterschiedlich, vage und wenig systematisiert sind (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025, S. 25), deutliche Unterschiede auf (Hoffmann & Richter, 2016). Ein übergreifendes und verpflichtendes Weiterbildungsangebot im Ökosystem Schule könnte – ähnlich wie in der FBBE durch die jeweiligen Träger – (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 282) dazu führen, bessere Rahmenbedingungen für Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte zu stellen (Kuschel, Richter & Lazarides, 2020).

Andererseits zeigen empirische Befunde, dass es aus Sicht der Forschenden nicht zielführend ist, Fortbildungen zu verpflichten, sondern vielmehr auf die Förderung der intrinsischen Motivation durch die stärkere Berücksichtigung individueller Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften zu setzen (Richter, Richter & Marx, 2018, S. 1040). Dafür sind einerseits vermehrt Fortbildungen zum individuellen Unterricht von Lehrkräften und andererseits ausreichende zeitliche Ressourcen für die Teilnahme notwendig: Beide Bedingungen sind aktuell nicht gegeben (Robert-Bosch-Stiftung, 2024,

S. 10). Daraus resultierend wird dafür plädiert, Fort- und Weiterbildungen verstärkt in die Arbeitszeit zu implementieren (Richter, Richter & Marx, 2018, S. 1040), was jedoch dem Anspruch einer organisierten Weiterqualifizierung nicht gerecht werden könnte. Darüber hinaus lassen sich nicht nur organisationale Aspekte, sondern auch professionsspezifische und demografische Merkmale von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden feststellen: „Nicht-Teilnehmende sind im Vergleich zu Teilnehmenden mit höherer Wahrscheinlichkeit eher männlich, eher in Westdeutschland beschäftigt und verfügen über eine umfangreichere Berufserfahrung." (Richter, Richter & Marx, 2018, S. 1037)

Dabei kommt der dritten Phase der Lehrer*innenbildung vor dem Hintergrund neuer Technologien und dem Einsatz digitaler Medien eine gesonderte Rolle zu. Die Dringlichkeit digitaler und somit zeitgemäßer Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte wird durch eine unzureichende „Verankerung der pädagogischen Nutzung neuer Technologien und digitaler Medien" (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 353) in der Lehrer*innen*ausbildung* deutlich. Also dann, wenn medienpädagogische Professionalisierungsmaßnahmen nicht Teil ihrer Ausbildung gewesen sind und eine stärkere Medienkompetenzentwicklung in der dritten Phase erforderlich machen. Konkrete zukunftsorientierte Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz, kritischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien (Schiefner-Rohs, 2020) und individuellen Professionalisierung (Schmidt-Hertha, 2020a) werden im zweiten Abschnitt des vorliegenden Sammelbandes intensiv thematisiert und daher an dieser Stelle ausgespart (siehe auch Scholte-Reh, 2025).

Im Folgenden wird auf den Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung eingegangen; er wird auszugsweise um zukunftsorientierte Lernmöglichkeiten in der Hochschule und Erwachsenenbildung ergänzt.

Erwachsenenbildung

Der Erwachsenen- und Weiterbildungskontext als „quartärer Bildungssektor" (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2015, S. 179) ist ein Feld mit unterschiedlichen Aus- und Zugangswegen (Nittel & Schütz, 2013) und weist einige besondere Merkmale auf wie „die Diversität der Lernenden, die Lehrplanfreiheit und der niedrige Formalisierungsgrad, die geringe staatliche Regulierung, die Pluralität der Träger sowie die relativ geringen öffentlichen Bildungsausgaben" (Schäfer & Ebersbach, 2021, S. 9). Da im Weiterbildungssektor eine geringe Reglementierung hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen für das Bildungspersonal besteht und gleichzeitig „die Nachfrage nach einschlägig qualifizierten Lehrkräften das Angebot übersteigt" (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 280), gehört ein Großteil der Tätigen seit jeher zu den sogenannten Quereinsteiger*innen (im Vergleich zur FBBE und Schule sind Quereinsteiger*innen eher eine neuere Entwicklung). Diese bringen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen (Eingangs-)Qualifikationen auch unterschiedliche Fortbildungsbedarfe in ihr Berufsfeld mit (Martin, 2024, S. 122). Um ihren unterschiedlichen

Qualifikationen und gleichwohl den Qualitätsanforderungen, die an sie als Bildungspersonal gerichtet sind, gerecht zu werden (Schütz, 2024, S. 84; von Hippel & Tippelt, 2009, S. 215), ist eine Weiterentwicklung des bestehenden Fachwissens, der Methoden und Didaktik von essenzieller Bedeutung (Müller-Naevaecke, 2020, S. 29–30; Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 125).

Diese hohen Fortbildungsbedarfe spiegeln sich auch in der hohen Weiterbildungsbeteiligung des Bildungspersonals wider, wie empirische Untersuchungen zeigen (AES, 2024; OECD, 2022). Trotz der vergleichsweise hohen Weiterbildungsbeteiligung sind mangelnde Zeitressourcen und fehlende finanzielle Mittel der Bildungseinrichtungen einer der häufigsten Gründe, die zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen führen (von Hippel & Tippelt, 2009, S. 215). Außerdem zeigt sich – ähnlich wie im Ökosystem Schule – eine Geschlechterdisparität in Bezug auf das Weiterbildungsverhalten: Männer geben viermal so häufig wie Frauen an, dass sie über ausreichend Wissen verfügen und daher keine Teilnahme benötigen würden. Darüber hinaus besteht keine verbindliche Gesetzesregelung für die (Weiter-)Qualifizierung des Bildungspersonals, sondern sie bleibt länderspezifisch, uneinheitlich und wenig curricular systematisiert, was eine Orientierung hinsichtlich eigener Fortbildungsbedarfe erschweren kann und ein zusätzliches Hindernis für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten darstellt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 284). Dementsprechend könnten verbindlichere, gesetzliche Rahmenbedingungen etabliert werden, die eine Weiterbildungsbeteiligung begünstigen und Raum für Weiterbildungen bieten können. Doch auch hier zeigen empirische Untersuchungen (unter anderem Kuwan & Seidel, 2011, S. 169), dass neben verpflichtenden und gesetzlich geregelten Weiterbildungen, insbesondere intrinsische und berufsbezogene Anreize ausschlaggebend für die Weiterbildungsteilnahme sind. Die Bedeutung zielgruppen- und bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote gewinnen im Zusammenhang mit der Förderung des Weiterbildungsverhaltens weiter an Bedeutung (von Hippel & Tippelt, 2009).

Gerade im Hinblick auf aktuelle Transformationsprozesse und damit einhergehende Bedarfe des Bildungspersonals, brauche es Weiterbildungen, um „Modernisierungsanforderungen konstruktiv zu bewältigen“ (Heuer & Gieseke, 2006, S. 5). In diesem Zusammenhang entwickeln sich beispielsweise Zertifikatsstudien wie „Zertifikat Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, um der Vielfalt der Qualifikationsanforderungen und -profile (Held, Grönemeyer & Bunk, 2022, S. 226) sowie einem geringen Professionalisierungsniveau in der Erwachsenenbildung entgegenzuwirken. Anhand des Blended-Learning-Angebots als „erforderliche Basis für zukunftsorientierte Lernkonzeptionen“ (Held, Grönemeyer & Bunk, 2022, S. 230) verfolgen sie das Ziel, digitales Lernen und Präsenz im Rahmen ihrer Weiterbildung zu vereinen und aus professionstheoretischer Sicht, „berufliche Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie zu gewinnen“ (Gieseke, 2018, S. 1053). Das Zertifikatsstudium ist lernendenorientiert ausgerichtet, indem die Teilnehmenden ihre Lernziele und Bedürfnisse zu Beginn selbst festlegen und im Rahmen ihrer individuellen und

selbstgesteuerten Lernprozesse durch Lernbegleitungen unterstützt werden (Held, Grönemeyer & Bunk, 2022, S. 232).

Durch die Verlagerung des Lernens in den digitalen Raum und die Förderung eines selbstgesteuerten und individuellen Lernens zeigt sich eindrücklich, dass es sich nicht selten um eine „nicht durchgängige[n] formale[n] Professionalisierung in der Weiterbildung" (Kuper & Schemmann, 2023, S. 56) handelt, die neben formaler Professionalisierungsmaßnahmen mit einem fachlichen, pädagogischen oder didaktischen Input auch informelle Formen der Weiterbildung in Form individueller Lernpfade oder Lernplattformen kontrastiert (Schmidt-Hertha, 2020b). Die Potenziale sowie Besonderheiten des medienbasierten Bildungskonzepts werden in der (wissenschaftlichen) Ausrichtung der Weiterbildung und durch den Transfer in die Bildungspraxis transparent: „In ihrer Berufspraxis wirken so die Teilnehmenden als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, da sie unter anderem in die Lage versetzt werden, pädagogisch-professionell begründete mediatisierte Bildungsprozesse selbst zu gestalten und damit innovative Bildungsmöglichkeiten für breite Bevölkerungsschichten herzustellen" (Held, Grönemeyer & Bunk, 2022, S. 240).

Neben Zertifikatsstudiengängen haben sich im Bereich der Erwachsenenbildung weitere, digitale Formate etabliert wie die seit 2020 kostenpflichtige vhs.cloud als digitale Lernplattform der deutschen Volkshochschulen (VHS). Ausgehend von dem zuvor thematisierten Ansatz des New Learning verfolgen die Akteur*innen der VHS den Anspruch, Bildungsprozesse in Zeiten des digitalen Wandels mitgestalten zu wollen (Eichen & Quilling, 2018, S. 10). Sie möchten zukunftsorientierte Kursangebote schaffen, die sowohl im digitalen Raum als auch in Verbindung mit Präsenzformaten angeboten werden. Als „bundesweites Netzwerk für Mitarbeitende und Kursleitungen" (Quilling, 2019, S. 14) bündelt die Cloud über 800 VHS-Einrichtungen im digitalen Raum und fördert den fachlichen Austausch im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Arbeit. Die Herausforderung der VHS besteht einerseits in der fachlichen Begleitung und Unterstützung ihrer Adressat*innen und andererseits darin, die digitale Transformation in ihren jeweiligen Organisationen zu verankern und interne Strukturen an die neuen digitalen Möglichkeiten anzupassen (Rohs, 2020).

Bildungsbereichsübergreifende Implikationen

Aus einer komparativen Betrachtung ergeben sich mehrere bildungsbereichsübergreifende Implikationen für die Professionalisierung des Bildungspersonals. Zum einen lässt sich konstatieren, dass das pädagogische Personal grundsätzlich überdurchschnittlich weiterbildungsaktiv ist, obgleich es im internationalen Vergleich seltener an Weiterbildungen teilnimmt (Statistisches Bundesamt, 2023). Zum anderen stimmen die Motive für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungen segmentübergreifend zumeist überein: Mangelnde zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen haben einen erheblichen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme. Unbeachtet darf allerdings nicht bleiben, dass das Weiterbildungsverhalten auch von der individuellen Biografie, vorhandenen Kenntnissen und Erwartungen abhängt, sodass strukturel-

le Faktoren nicht allein für die Weiterbildungsbeteiligung verantwortlich gemacht werden können (Bernshausen, Fabel-Lamla & Piva-Scholz, 2023, S. 98). Es braucht daher eine systematische Ermittlung individueller Fortbildungsbedarfe, um durch die Entwicklung adressat*innengerechter Angebote für das Bildungspersonal eine Orientierung an Teilnehmenden gewährleisten zu können (Fleige et al., 2019). Aktuelle Befunde legen allerdings nahe, dass es – ähnlich wie in der Erwachsenenbildung – auch im Ökosystem Schule „keine systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs, keine Standards" (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025, S. 16) gibt. Es existieren nur wenige Beispiele aus der pädagogischen Praxis, in der die Bedarfe des Kollegiums abgefragt und daraus resultierend Fortbildungsangebote entwickelt werden (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025, S. 30).

Hinsichtlich demografischer und geschlechtsspezifischer Unterschiede bleibt bildungsbereichsübergreifend kritisch zu diskutieren, welche Faktoren zu dieser Diskrepanz im Weiterbildungsverhalten beitragen, also warum beispielsweise Männer oder Personen aus Westdeutschland seltener an Weiterbildungen teilnehmen als andere Personengruppen (Nader, 2007; Nuissl, 2018). Nicht nur hinsichtlich demografischer und geschlechtsspezifischer Merkmale gibt es Unterschiede im Weiterbildungsverhalten, sondern auch zwischen den pädagogischen Berufsgruppen selbst: Lehrkräfte an Schulen bilden sich beispielsweise häufiger fort als das Bildungspersonal in anderen Bildungsbereichen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 296). Nicht selten lässt sich dies (nicht nur, aber auch) auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zurückführen. Während Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte durch länderspezifische Weiterbildungsgesetze geregelt sind und auch im frühkindlichen Bereich die jeweiligen Träger verantwortlich für die Weiterbildung pädagogisch Tätiger sind, sind Weiterbildungsgesetze in der Erwachsenen- und Weiterbildung nur teilweise implementiert, was neben individueller Motive ein zusätzliches, strukturell bedingtes Hindernis für die Weiterbildungsbeteiligung darstellen kann.

Angesichts digitaler Transformationen gewinnt die medienpädagogische Professionalisierung für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, das Ökosystem Schule sowie die Erwachsenenbildung an Bedeutung (Schäfer & Ebersbach, 2021, S. 52). Durch die verstärkte Investition in neue, zukunftsorientierte Lernangebote (Kohl & Schrader, 2024, S. 2; Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha, 2020) wird nicht nur eine Möglichkeit für die zeitgemäße Professionalisierung etabliert, sondern die Transformationen machen diese auch notwendig, damit das Bildungspersonal in digitalen Lern- und Bildungswelten zukunftsfähig ist und handlungsfähig bleibt. Aus empirischer Sicht nehmen die Potenziale der Digitalisierung allerdings noch immer zu wenig Raum in der Weiterbildungsforschung ein (Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha, 2020, S. 364). Ähnliche Erkenntnisse sind der pädagogischen Praxis zu entnehmen, indem der digitale Raum nicht für alle Pädagog*innen gleichermaßen einen Lernort darstellt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 14). Im Rahmen des Lehramtsstudiums würden zwar auch zu wenige Anreize für eine stärkere Auseinandersetzung mit digitalen Medien gesetzt werden, allerdings kann dennoch ein Wandel in der Lehrer*innen*ausbildung* verzeichnet werden: angehende, jüngere Lehramts-

student*innen setzen sich zunehmend verstärkt mit Themen, die die Digitalisierung betreffen, auseinander (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 354–355).

Hinsichtlich der Motive für die Teilnahme an Weiterbildungen mit medienpädagogischen Schwerpunkten bestehen in der Erwachsenenbildung ambivalente Erkenntnisse: Während pädagogisch Tätige die Relevanz der Medienbildung erkennen, entscheiden sich andere bewusst gegen Weiterbildungen mit einem digitalen Bezug (Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha, 2020, S. 367). Altersspezifische Faktoren seien hierfür aber nicht ausschlaggebend (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 353; Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha, 2020, S. 367), weshalb stereotypische Annahmen bezüglich des Alters im Weiterbildungsverhalten nicht bestätigt werden können. Vielmehr seien biografische und milieuspezifische Faktoren (Schulbildung, familiäre Situationen, Migrationshintergrund) ausschlaggebend für eine Teilnahme (Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha, 2020, S. 372). Die Relevanz dieser Faktoren bestätigt sich auch in anderen Untersuchungen, in der nicht immer die digitale Kompetenz des Bildungspersonals entscheidend für den Einsatz digitaler Medien ist, sondern die habituelle Prägung und Raumausstattung sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022, S. 5). Im Nationalen Bildungsbericht hingegen konnten altersspezifische und Qualifikationsmerkmale identifiziert werden, sodass sich die über 65-Jährigen sowie Personen mit einem geringen Qualifikationsniveau seltener an digitalen Weiterbildungen beteiligen als der Durchschnitt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 14). Diese ambivalenten Befunde zeigen, dass (die Beteiligung an) medienpädagogische(n) Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Gegenstand weiterer Untersuchungen sein sollten.

Es braucht mehr Forschung zu den Bedarfen und zu Weiterbildungsbarrieren des Bildungspersonals sowie eine stärkere Sensibilisierung für Weiterbildungsmotive seitens der Anbieter und auch der Bildungspolitik, die für die Organisation der Weiterbildungsbedarfe verantwortlich sind. Segmentübergreifend stellen zwar fehlende (im)materielle Ressourcen ein Hindernis für Weiterbildungsteilnahmen dar, allerdings bleibt offen, welche konkreten Anreizsysteme es für Weiterbildungen braucht, um aktuelle Barrieren zu überwinden, inwiefern die intrinsische Motivation des Bildungspersonals gefördert werden kann und welche Rolle strukturelle Anforderungen bei Fort- und Weiterbildungsbedarfen spielen.

Ausblick

Das Bildungspersonal ist segmentübergreifend nahezu gleichermaßen von den Transformationen und ihren Auswirkungen auf das Lernen und Arbeiten betroffen. Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Professionalisierung des Bildungspersonals aller angeführten Bildungssegmente scheinen vor dem Hintergrund digitalisierungsbedingter Transformationen nicht nur unumgänglich, sondern für die Aufrechterhaltung pädagogischer Professionalität dringend notwendig zu sein. Mit Bezug auf die eingangs gestellte Frage, wie das Bildungspersonal auch in Zukunft lernen soll, kann und muss, geraten Weiterbildungsstrategien innerhalb und außerhalb forma-

ler Kontexte in den bildungswissenschaftlichen und auch pädagogisch-praktischen Fokus. Sie nehmen im Hinblick auf zukunftsorientierte Lernmöglichkeiten unterschiedliche Formen der Wissensaneignung, selbstgesteuerte, aber auch kollaborative Lernprozesse verstärkt in den Blick und berücksichtigen dabei den Einfluss digitaler Medien. Auch wenn digitale Medien die Lehr- und Lernprozesse grundlegend verändert haben, sollten sie als „kritisch-reflektierte" Ergänzung und nicht alleiniger Gegenstand von Weiterbildungen verstanden werden (Schmidt-Hertha, 2020b, S. 18).

Um den Anspruch an individuellen und lernendenorientierten Weiterbildungsmöglichkeiten gerecht werden zu können, müssten die individuellen Weiterbildungsbedarfe und Motive des Bildungspersonals weiter erforscht werden und ihre Implementierung sowie Umsetzung in den organisationalen Kontext trotz mangelnder Ressourcen verbessert werden. An dieser Stelle werden weitere empirische Forschungen und Analysen zu subjektbezogenen Motiven, aber auch organisationalen und institutionellen Bedingungen für Weiterbildungen erforderlich. Nur so können die Weiterbildungsbeteiligung pädagogisch Tätiger gefördert und Lernangebote auch in der Zukunft, unter dem Aspekt von New Learning, individuell und lernendenorientiert gestaltet werden.

Literatur

AES (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022 Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Agostini, Evi; Bube, Agnes; Meier, Stefan & Ruin, Sebastian (2023). Erfahren, erfahrener, professionell …? Diskurse und Forschungsdesiderata rund um Erfahrungsorientierung im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen. In Evi Agostini, Agnes Bube, Stefan Meier & Sebastian Ruin (Hg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 7–17). Beltz Juventa.

Altenrath, Maike; Helbig, Christian & Hofhues, Sandra (2021). Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung. In Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs & Johannes Wahl (Hg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 267–282). wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* wbv.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf.* wbv. https://doi.org/103278/85/0015w

Bernshausen, Janina; Fabel-Lamla, Melanie & Piva-Scholz, Franziska (2023). Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In Evi Agostini, Agnes Bube, Stefan Meier & Sebastian Ruin (Hg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 86–103). Beltz Juventa.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippelt, Rudolf & Wößmann, Ludger (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten.* (S. 13–14). Waxmann.

Breitschwerdt, Lisa; Thees, Anne & Egetenmeyer, Regina (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at, 44/45(11), 12.* https://doi.org/10.25656/01:24477

Brinda, Torsten; Brüggen, Nils; Diethelm, Ira; Knaus, Thomas; Kommer, Sven; Kopf, Christine; Missomelius, Petra; Leschke, Rainer; Tilemann, Friederike & Weich, Andreas (2019). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In Arno Pasternak (Hg.), *Informatik für alle, Lecture Notes in Informatics (LNI)* (S. 25–33). Gesellschaft für Informatik. https://www.doi.org/10.18420/infos2019-a1

Buhl, Monika; Buschle, Christina; Freytag, Tanya; von Hippel, Aiga & Iller, Carola (2014). Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. Eine empirische Bestandsaufnahme aus der Sicht von Weiterbildungsanbietern und lehrenden Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.), *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik* (Band 7, S. 34–70).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Mehr Digitalisierung in Corona-Zeiten. Neue Online-Lernplattform für Fachkräfte der Frühen Hilfen.* https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/neue-online-lernplattform-fuer-fachkraefte-der-fruehen-hilfen-161826 [letzter Zugriff 11.11.2024]

Buschle, Christina & Friederich, Tina (2020). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 297–308). Barbara Budrich.

Buschle, Christina & Gruber, Veronika (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung.* (WiFF Studien, Band 30). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Daschner, Peter (2019). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Die wichtigsten Ergebnisse. In Peter Daschner & Rolf Hanisch (Hg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)* (S. 12–17). Beltz Juventa.

Daschner, Peter; Karpen, Klaus & Köller, Olaf (Hg.) (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Sachstand und Perspektiven.* Beltz Juventa.

Daschner, Peter & Schoof-Wetzig, Dieter (Hg.) (2025). *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Beltz Juventa.

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB) (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. *forum Lehrerfortbildung, 47, 8–17.*

Dewey, John (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D. C. heath and company.

Dipçin-Sarıoğlu, Dilek; Klimpel, Alina; Schütz, Julia & Elsholz, Uwe (2024). Verändertes Arbeiten und Lernen von Beschäftigten im Bildungsbereich? Kollaborative Kommunikationskanäle und Suchbewegungen im Kontext von New Work und New Learning. *Der pädagogische Blick, 31(4), 227–237.*

Dollhausen, Karin & Gerhardt, Anette (2014). Einrichtungen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse* (S. 25–42). wbv.

Eichen, Regina & Quilling, Kathrin (2018). Digitale Meilensteine sind gesetzt. In DVV (Hg.), *Jahresbericht vhs. Weiterbildung für ein starkes Europa* (S. 10–11). DVV.

Eickelmann, Birgit & Drossel, Kerstin (2020). Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 349–362). Barbara Budrich.

Elsholz, Uwe; Klusemann, Stefan; Schütz, Julia & Wild, Rüdiger (2022). Lernen und Arbeiten in der digitalen Transformation Beschäftigter in der beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. *Der pädagogische Blick, 30(3), 194–196.*

Elsholz, Uwe; Schütz, Julia & Wild, Rüdiger (2023). Anderes Arbeiten, verändertes Lernen? New Work und New Learning des Bildungspersonals? *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 34(6), 8–11.*

Europäische Kommission (2012). *Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens.* Brüssel (2012/C 398/01). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF [letzter Zugriff 12.11.2024]

Fabel-Lamla, Melanie & Gräsel, Cornelia (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In Tina Hascher, Till Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1

FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/das-hagener-manifest.shtml [letzter Zugriff 12.11.2024]

Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käpplinger, Bernd & Robak, Steffi (Hg.) (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. korrigierte Auflage). wbv.

Gessler, Angélique & Gruber, Veronika (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Covid-19-Pandemie* (WiFF Studien, Band 38). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Gieseke, Wiltrud (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hg)., *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1051–1069). Springer VS.

Graupe, Silja & Bäuerle, Lukas (2023). Die Spirale transformativen Lernens. In Marc-André Heidelmann, Victoria Storozenko & Sarah Wieners (Hg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik. Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin* (S. 223–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_15

Held, Johanna; Grönemeyer, Kerstin & Bunk, Marie (2022). Zertifikat Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Konzept und Gestaltung medienbasierter wissenschaftlicher Weiterbil-

dung als Beitrag zur Professionalisierung für das Personal in der EB/WB. In Steffi Robak, Christian Kühn, Lena Heidemann & Eike Asche (Hg.), *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern* (S. 221–240). Barbara Budrich.

Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Beltz.

Heuer, Ulrike & Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2006). *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung.* Textweinberg.

Hoffmann, Lars & Richter, Dirk (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Camilla Rjosk, Sebastian Weirich & Nicole Haag (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Waxmann.

Iller, Carola; Buhl, Monika; Buschle, Christina; Freytag, Tanya & von Hippel, Aiga (2015). Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In Anke König, Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (WiFF Studien, Band 2, S. 248–265). Beltz Juventa.

Kohl, Jonathan & Schrader, Josef (2024). Trends und Perspektiven der Weiterbildung im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2024". [Newspost, 17.06.2024]. die-bonn.de/li/3199 [letzter Zugriff 06.12.2024]

Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erweiterte Auflage). Kohlhammer.

König, Anke (2018). Vorwort. In Christina Buschle & Veronika Gruber (2018*), Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung* (WiFF Studien, Band 30, S. 5). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Sachstand in der Lehrerbildung.* https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html [letzter Zugriff 12.11.2024]

Kuper, Harm & Schemmann, Michael (Hg.) (2023). *Institutionen der Weiterbildung. Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Band 8). wbv.

Kuschel, Jenny; Richter, Dirk & Lazarides, Rebecca (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10(2), 211–229.*

Kuwan, Helmut & Seidel, Sabine (2011). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In Bernhardt von Rosenbladt & Frauke Bilger (Hg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis der deutschen AES* (S. 159–172). Bertelsmann.

Leu, Hans Rudolf (2014). *Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens* (WiFF Expertisen, Band 40). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte.

Martin, Andreas (2024). Das Personal in der Weiterbildung: Professionalität im Kontext prekärer Beschäftigung. In Julia Schütz & Uwe Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professiona-*

lisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung (S. 115–130). wbv.

Mischo, Christoph & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung, 0*(0), 4–12. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001

Müller, Margaretha; Faas, Stefan & Schmidt-Hertha, Bernhard (2016). *Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung* (WiFF Expertisen, Band 45). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Müller-Naevaecke, Christina (2020). Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung. Wie erschließen sich Lehrende verschiedener Tätigkeitsgruppen neues Wissen? *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), *29–37.* https://doi.org/10.3278/HBV2004W004

Nader, Laima (2007). Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30(3), 29–38.*

Nittel, Dieter (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung.* Bertelsmann.

Nittel, Dieter (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Beltz.

Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In Bernd Käpplinger, Steffi Robak & Sabine Schmidt-Lauff (Hg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 111–129). Springer VS.

Nuissl, Ekkehard (2018). Männerbildung – ein soziokultureller Aspekt der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1241–1252). Springer VS.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2022). *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren.* wbv Media.

Pachner, Anita (2024). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Ungewissheit – Reflexion – Transformation. In Julia Schütz & Uwe Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 101–114). wbv.

Peucker, Christian; Pluto, Liane & van Santen, Eric (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde.* Beltz Juventa.

Quilling, Kathrin (2019). Eine Plattform für das Lehren, Lernen und den fachlichen Austausch.Wie die vhs.cloud die vhs-Welt nachhaltig bereichert. *Dis.kurs: das Magazin der Volkshochschulen, 26*(4), *14–16.* https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2019-04-diskurs_neu.pdf [letzter Zugriff 12.11.2024]

Richter, Dirk; Becker, Benjamin; Hoffmann, Lars; Busse, Johanna & Stanat, Petra (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich & Sofie Henschel (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Waxmann.

Richter, Eric; Richter, Dirk & Marx, Alexandra (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 1021–1043*.

Robert-Bosch-Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf [letzter Zugriff 12.11.2024]

Rohs, Matthias (2016). Genese informellen Lernens. In Matthias Rohs (Hg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 3–38). Springer VS.

Rohs, Matthias (2020). *Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz* (Beiträge zur Erwachsenenbildung 10). Technische Universität Kaiserslautern.

Rohs, Matthias; Pietraß, Manuela & Schmidt-Hertha, Bernd (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen und Potenziale. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Esther Dominique Klein & Ulrich Salascheck (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 363–375). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742385

Schäfer, Erich & Ebersbach, Antje (Hg.) (2021). *Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64605-2

Schiefner-Rohs, Mandy (2020). Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. *Bildung und Erziehung, 73*(2), *123–135.*

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020a). Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Fort– und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 66(*2), *191–207*.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020b). Weiterbildung als Qualifizierungsgenerator der Digitalisierung? *Forum Erwachsenenbildung, 53*(2), *15–18.*

Schmidt-Hertha, Bernhard & Tippelt, Rudolf (2015). Weiterbildungsforschung. In Heinz Reinders, Hartmut Dittons, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung* (2., überarbeitete Auflage, S. 179–191). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_13

Schneewind, Julia; Böhmer, Nicole; Granzow, Marina & Lattner, Katrin (2012). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen".* https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118 [letzter Zugriff 06.12.2024]

Schneider, Gerd & Toyka-Seid, Christiane (2024). Das junge Politik-Lexikon von www.hanisauland.de. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321526/oekosystem/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Scholte-Reh, Mendina (2025). Professionalisierung in der Lehrer*innen(fort)bildung im Kontext digitaler Infrastruktur: Zwischen Pädagogik, Marktlogik und Zukunftsnarrativen. In Sandra Hofhues & Julia Schütz (Hg.), *Plattformen für Bildung*. transcript.

Schoof-Wetzig, Dieter (2019). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Die wichtigsten Ergebnisse. Angebote, Adressaten, Formate. In Peter Daschner & Rolf Hanisch (Hg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 25–90). Beltz Juventa.

Schütz, Julia (2024). Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung. In Julia Schütz & Uwe Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 81–100). wbv.

Statistisches Bundesamt (2023). Weiterbildung: Teilnahmequote in Deutschland mit 8 % unter dem EU-Durchschnitt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/_inhalt.html [letzter Zugriff 04.12.2025]

Tippelt, Rudolf (2023). Bildung an Volkshochschulen vor neuen Herausforderungen – sozial, kulturell, ökonomisch. In Rudolf Egger & Gerhard Bisovsky (Hg.), *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden* (S. 23–46). Springer VS.

Vogel, Peter (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(4), *452–473.* https://doi.org/10.25656/01:16825

von Hippel, Aiga & Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009). *Fortbildung der WeiterbildnerInnen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven.* Beltz.

Zukünfte in der Gegenwart gestalten

Zukunftsorientierung und Zukunftskompetenzen

Moritz ter Meer & David Lakotta

Abstract

Nicht zuletzt durch die rasanten Entwicklungen von Künstlicher Intelligenz (KI) sind Diskussionen um die Zukunftsfähigkeit nachfolgender Generationen mit zunehmender Relevanz versehen. Der Beitrag fokussiert die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit Zukunftsorientierung und Futures Literacy sowie die Erprobung von Zukunftskompetenzen. Dieser Beitrag expliziert, wie eine Auseinandersetzung mit zukunftsorientierten Bildungsprozessen vollzogen werden kann. Die iterative Entwicklung und Umsetzung einer zielgerichteten, bedürfnisbezogenen Konzeption zukunftsorientierter Bildungsangebote wird dabei beispielhaft für das Ökosystem Schule nachgezeichnet. Dies erfolgt über die Identifikation schulischer Mega- und Microtrends in Verschränkung mit der Persona-Methode. Dabei wird auf Erfahrungen der iterativen, kollaborativen Entwicklungsschleifen sowie auf Erkenntnisse aus dem User Research zurückgegriffen. Verdeutlicht werden soll die Bedeutung zukunftsorientierter, iterativer und multiperspektivischer Entwicklungsmethoden für die Konzeption, Umsetzung und Implementation von Zukunftsorientierung im Bildungssektor.

Schlagworte

Zukunftsorientierung, Zukunftskompetenzen, Futures Literacy, Zukunftsfähigkeit

Zukunftsorientierung und Futures Literacy – zwei Seiten einer Medaille

Vor dem Hintergrund sich rasant vollziehender (technischer) Entwicklungen, Transformationen und Disruptionen, zum Beispiel im Bereich der Künstlichen Intelligenz oder der zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierungen, steht das Bildungssystem vor der Herausforderung, die Zukunftsfähigkeit nachfolgender Generationen zu gewährleisten. Die Frage, die sich in diesem Kontext stellt, ist: Wie müssen Lehr-Lernprozesse ausgestaltet werden, um bei der Entwicklung einer Zukunftsfähigkeit zu unterstützen? Zu Beginn dieses Beitrags erfolgt eine Einordnung der Begriffe der Zukunftsorientierung und Futures Literacy. Die anschließende begriffstheoretische und -historische Rahmung von Zukunftskompetenzen beziehungsweise Future Skills (Ehlers, 2022; Suessenbach et al., 2021; OECD, 2020) verdeutlicht den gegenwärtigen kritischen Diskurs um ihre Rolle und Bedeutung. Bildungsinstitutionen stehen vor

der Herausforderung, mit Veränderungen einer VUCA-Welt umgehen zu müssen. Gleichzeitig wird von (schulischer) Bildung erwartet, Lernende auf ihren weiteren Bildungsweg und eine gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten. Das Akronym VUCA beschreibt ein Weltbild, das von *volatility* (Volatilität), *uncertainty* (Ungewissheit), *complexity* (Komplexität) und *ambiguity* (Ambiguität) geprägt ist (Taskan, Junça-Silva & Caetano, 2022). In diesem Zusammenhang stehen Bildungsinstitutionen in der Verantwortung, Schüler*innen, Studierende und nachfolgende Generationen in der Entwicklung ihrer Zukunftsfähigkeit zu unterstützen (HRK, 2016) und somit eine entsprechende Handlungsfähigkeit und -bereitschaft auf individueller und kollektiver Ebene zu fördern. Die Betonung geteilter Werthaltungen und die gemeinschaftliche Gestaltung von Zukünften ist insbesondere vor dem Hintergrund von Multikrisen wie beispielsweise gesellschaftlicher Polarisierung und globalen Herausforderungen wie der Klimakrise von besonderer Bedeutung. Die erwähnte Zukunftsfähigkeit beinhaltet, sich diverse Zukünfte vorzustellen (Zukunftsorientierung), diese entsprechend einer Futures Literacy (Miller, 2018) „lesen" und aus ihnen Ableitungen treffen zu können, um diese Zukünfte realisier- und gestaltbar zu machen. Zukunftsorientierung und Futures Literacy stellen also zwei Seiten einer Medaille dar. Für die Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals gilt, dass sich Weiterbildungsbedarfe durch ihren Lebensweltbezug sowie interaktionale und soziale Prozesse auszeichnen. Unmittelbar vorliegende Bedürfnislagen, die sich in verschiedenen Lebensbereichen aus der Interaktion von Individuen ergeben, sind hierfür entscheidend (Baum et al., 2019, S. 2).

Mit Blick auf Zukunftsorientierung als eine Art Leitstern und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Zukunftskompetenzen und deren Erprobung besteht somit innerhalb der Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals die Herausforderung darin, die tatsächlichen Weiterbildungsbedarfe in die Angebotsentwicklung umfassend miteinzubeziehen (Baum et al., 2019, S. 1). Die zunehmende Bedeutsamkeit des Themas Zukunftsorientierung wird unter anderem auf Policy-Ebene der Europäischen Kommission über eine *European Strategy for Universities* deutlich. Hierin wird die Notwendigkeit einer zukunftsfesten Bildung betont, die in Form pädagogischer Konzepte an Hochschulen sogenannte „future proof skills" (European Commission, 2022, S. 4) und somit Innovation im Hochschulsektor fördern sollen.

Betonung findet dies auch über globale Initiativen und Projekte supranationaler Organisationen wie unter anderem der OECD und der UNESCO, die auf öffentlichen Konsultationen oder Expert*innenbefragungen zur Zukunft von Hochschulen und Hochschulbildung beruhen. Exemplarisch lässt sich hier die Initiative der OECD Future of Education and Skills 2030 anführen, bei der die Relevanz von einer Zukunftsorientierung sowie die Auseinandersetzung mit ebendieser einerseits und Zukunftskompetenzen andererseits mit Fokus auf Schulen zentral sind. Dabei liegt der Schwerpunkt mit der Schaffung neuer Werte, dem Ausgleich von Konflikten, Spannungen und Dilemmata sowie der Übernahme von Verantwortung auf drei wesentlichen Bereichen sogenannter Transformationskompetenzen.

Zukunftsorientierung ist in diesem Kontext vor allem deshalb von Bedeutung, da sie den Lernenden eine Ausrichtung des eigenen Lernprozesses auf Visionen denkbarer Zukünfte ermöglicht. Entlang dieser Visionen lassen sich seitens der Lernenden mögliche zukünftige Fähigkeiten antizipieren. Damit besitzen zukünftige, noch ungewisse Situationen – beziehungsweise Szenarien in der Gegenwart – eine Relevanz und gestalten im Umkehrschluss die Zukunft des Lehrens und Lernens. Anders als bei einer ausschließlichen Fokussierung von Zukunftskompetenzen, von denen angenommen wird, dass sie aus sich selbst heraus Relevanz besitzen beziehungsweise erzeugen, setzen sich Lernende im Rahmen einer Zukunftsorientierung mit konkreten zukünftigen Szenarien auseinander, die spezifische Kompetenzen und Wissensbestände in der Gegenwart anregen. Zukünftige Sinnbezüge werden also gegenwärtig bedeutsam. Das Gefühl von Dringlichkeit *(sense of urgency)*, das durch Irritationsmomente ausgelöst wird, fungiert als Startpunkt für eine persönliche (Weiter-)Entwicklung. Zukunftskompetenzen sind dabei bereits Werkzeug zukunftsorientierter Bildungsprozesse und nicht Ziel ebendieser (Fredberg & Pregmark, 2016). Jeweils individuelle Zukunftsvorstellungen, die jeweils individuelle Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen, entstehen im Rahmen von Interaktion, Aushandlung und Adaption zwischen den Lernenden. Eben dies beeinflusst sowohl individuelles Lehren und Lernen als auch institutionell geplantes, curriculares Lehren und Lernen.

Die UNESCO *Futures of Education Initiative* betont die Rolle von Bildung für eine gemeinsame Welt und eine gemeinsame geteilte Zukunft bis 2050 sowie darüber hinaus (UNESCO, 2021, S. 1). Das damit verbundene Projekt *Futures of Higher Education* fokussiert Zukünfte von Hochschulbildung für 2050 sowie den Beitrag von Hochschulen für eine bessere Zukunft in 2050 (UNESCO und IESALC, 2021). Der besondere Stellenwert einer Zukunftsorientierung zeigt sich bei der UNESCO im „new social contract for education" mit einem zweifachen Fokus auf Ungerechtigkeiten und Zukunftsgestaltung (UNESCO, 2021) sowie im Konzept der Futures Literacy als einer übergeordneten (Zukunfts-)Kompetenz für das 21. Jahrhundert (Miller, 2018; UNESCO, 2024). Der Begriff der Literacy beschreibt in der Regel eine Lese- und Schreibkompetenz und findet vor allem im Rahmen der Alphabetisierung Verwendung. Insofern werden hiermit unterschiedliche Fähigkeiten beschrieben, die mit einem produktiven Schreiben und einem rezeptiven Lesen verbunden werden. Geläufig sind zudem Digital- und Data-Literacy als Digital- beziehungsweise Datenkompetenzen innerhalb einer postdigitalen Gesellschaft, in der die Grenze zwischen digitalen und analogen Erfahrungen zunehmend verschmelzen. Digitale Technologien sind dementsprechend omnipräsente Bestandteile der Lebenswelt. Ferner gilt für Literalität: Ihr Vorhandensein zeigt sich unmittelbar in der Handlung.

Die UNESCO definiert Futures Literacy wie folgt: „Futures Literacy helps people understand why and how we use the future to prepare, plan, and interact with the complexity and novelty of our societies" (UNESCO, 2024). Eben jene Zukunftsliteralität lässt sich insofern als ein Vermögen der Lernenden beschreiben, ihr gegenwärtiges Handeln – in einer von Transformation geprägten VUCA-Welt sowie vor dem Hintergrund von Zukunftsvisionen und möglichen Zukünften – auszurichten und zu

reflektieren. Die UNESCO etabliert in diesem Kontext sogenannte Futures Literacy Laboratories (Miller, 2018; UNESCO, 2024), die als „[…] structured on-the-ground learning-by-doing activities […], [where] communities and individuals can learn about how the origins of what they imagine and can empower them to diversify their actions" (UNESCO, 2024) beschrieben werden. Auch die Hochschulbildung leistet in diesem Zusammenhang einen entscheidenden Beitrag, indem sie lebenslanges Lernen ermöglicht und Zukunftskompetenzen fördert und Raum für die Erprobung gibt. In anderen Worten sind Hochschulen insofern neben ihren zwei Hauptaufgaben beziehungsweise Kernmissionen Forschung und Lehre über ihre sogenannte dritte Mission unter anderem aufgefordert, einen Transfer von Wissen und Innovationen in die Gesellschaft sowie einen Austausch mit ihr zu ermöglichen (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015, S. 5 f.). Im Fokus stehen demnach die Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen sowie die Antizipation zukünftiger Entwicklungen und damit verbundener Handlungsempfehlungen. Deutlich zutage tritt damit die Verantwortung, eine zunehmend diverse Studierendenschaft und nachfolgende Generationen bei der Entwicklung ihrer Zukunftsfähigkeit zu unterstützen. Auf das hier thematisierte Grundverständnis um Zukunftsorientierung und Futures Literacy folgt ein Exkurs um die zunehmende Bedeutsamkeit von Zukunftskompetenzen. Entlang der zwei Leitsterne Zukunftsorientierung und Zukunftskompetenzen wird daraufhin eine mögliche Vorgehensweise beschrieben, wie Zukünfte in der Gegenwart am Beispiel digitaler Lehr-Lern-Prozesse im Hochschulkontext gestaltet werden können.

Zukunftskompetenzen – Mittel zum Zweck

Zukunftsorientierung und Futures Literacy dienen als übergeordneter Orientierungsrahmen für die Entwicklung, Konzeption und Implementation von Bildungsprozessen, die dazu beitragen, eine Zukunftsfähigkeit zu erzeugen. Zur Herstellung eben jener Zukunftsfähigkeit bedarf es hierbei der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen – das Entstehen sowie das Erproben einer umfassenden Handlungskompetenz ist entscheidend. Oder auch: Zukunftskompetenzen zeigen sich im Rahmen zukunftsorientierter Bildungsprozesse. Zukunftskompetenzen dienen also als Mittel zum Zweck und sind Katalysatoren zukunftsorientierter Bildungsprozesse. Doch warum sprechen wir gegenwärtig so häufig von Zukunftskompetenzen, Future Skills, 4K (bekannt als Kritisches Denken, Kommunikation, Kooperation und Kreativität) sowie 21st Century Skills? Sind dies nicht altbekannte Themen in neuer Formulierung?

Festgestellt werden kann, dass zunächst mit einem Fokus auf die Berufsbildung bereits in den 1970er-Jahren Forderungen nach der Erweiterung fachspezifischer Kompetenzen um übergreifende Kompetenzen unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen (Roth, 1971) und Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974) laut wurden. Schließlich wurden im Zuge des Bologna-Prozesses diese Forderungen vor allem über den Employability-Begriff (Beschäftigungsfähigkeit) auch an die Hochschulbildung herangetragen (Kohler, 2004). Schlüsselkompetenzen dienen demnach der zukünftigen Handlungs-, Adaptions- und Transformationsfähigkeit der Lernenden. Hier las-

sen sich die gegenwärtigen Diskurse um Zukunftskompetenzen einordnen (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024). In der Tradition der Schlüsselkompetenzen sind Zukunftskompetenzen jene Kompetenzen, die fachspezifische Kompetenzen ergänzen. Die zusätzliche Betonung der komplexen Herausforderungen des Zeitalters der digitalen Transformation und gemeinschaftlicher Werthaltungen erweitert das ursprüngliche Verständnis von Schlüsselkompetenzen und lädt Zukunftskompetenzen mit weiterer Bedeutung auf (Ehlers, 2020; Suessenbach, Winde & Kirchherr, 2021). Aspekte der Emergenz erweitern das Verständnis von Zukunftskompetenzen zusätzlich. Emergenz beschreibt das selbstorganisierte Entstehen neuer, geordneter und vorher nicht existenter, Strukturen aus einem chaotischen, von Transformation geprägten Zustand (Ehlers, 2020).

Mit diversen Schwerpunkten und Modellen setzen sich (bildungs-)politische Organisationen, Bildungsinstitutionen und Forschungsinstitute auf europäischer sowie nationaler Ebene (OECD, 2020; European Commission, 2022; Suessenbach et al., 2021; Ehlers, 2020, 2022) mit dem Themenfeld Zukunftskompetenzen auseinander. Hierbei zeigt sich auch eine begriffliche Diversität. So reicht der Diskurs von 21st Century Skills über Future Skills bis hin zu Zukunftskompetenzen (OECD, 2020; European Commission, 2022; Suessenbach et al., 2021; Ehlers, 2020, 2022) und weist insofern eine unterschiedliche ideologische Färbung auf. Grundsätzlich richten sie ihren erweiterten Blick auf eine Handlungsfähigkeit der Individuen in ungewissen Zukünften. Der Blick richtet sich also auf die Zukunftsfähigkeit von Handlungsoptionen und Handlungsrepertoires.

Jedoch ist festzustellen, dass das Konzept der Zukunftskompetenzen sowie der Begriff der Future Skills umstritten ist (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024). Kritik richtet sich hierbei einerseits auf die mangelnde kritische Analyse ihrer Implikationen, also auf das, was aus ihnen folgt (Kalz, 2023, S. 334). Andererseits wird das Verhältnis zwischen Fachwissen und Zukunftskompetenzen sowie ihr Stellenwert im Vergleich zu anderen möglichen Zielen der Hochschulbildung kritisiert (Reinmann, 2023). Weitere Kritikpunkte greifen die teils einseitige Fokussierung verschiedener Modelle der Future Skills mit Blick auf eine zukünftige Beschäftigungsfähigkeit auf (Horstmann, 2023; Suessenbach et al., 2021). Auch wird die Kritik im hochschulischen Bereich vor allem in Verbindung mit den Auswirkungen der Bologna-Reformen gesetzt. Hierbei bestehen die wesentlichen Kritikpunkte vor allem in der „Neoliberalisierung und eine[r] zu starke[n] Verwertungsfokussierung von Bildungsprozessen“ (Ehlers et al., 2024).

Dabei ist der Begriff der Zukunftskompetenzen insofern irreführend, als dass er nicht nur Kompetenzen für die Zukunft beschreibt, sondern vor allem gegenwärtig Relevanz entfaltet. So geht es um Kompetenzen, die es heute zu fördern gilt, um im Morgen handlungsfähig zu sein. Dies bedeutet also, eine Zukunftsorientierung zu erzeugen und Zukunftskompetenzen als Katalysator für die Bearbeitung spezifischer Szenarien zu betrachten. Der Blick verschiebt sich – weg von der Frage danach, was man lernt, hin zu der Frage, wie wir in Zukunft (digital) zusammen lernen, arbeiten und gesellschaftlich partizipieren. Der Referenzpunkt des Lernens liegt also in der

Zukunft. Im Sinne einer Futures Literacy, wie oben beschrieben, sollen aus diesen unterschiedlichen Zukünften Ableitungen für das eigene Handeln getroffen werden. Damit ist eine visionäre Ausrichtung an zukünftigen Bedürfnissen neben einer Offenheit für Unsicherheiten künftiger Entwicklungen zentral (Cendon, 2021).

Unser Verständnis von Zukunftskompetenzen als Handlungskompetenzen umfasst das Vermögen einer Person, selbstorganisiert und kreativ in offenen (zukünftigen) Situationen zu agieren – orientiert an den eigenen Werten und Überzeugungen (Erpenbeck & Sauter, 2013). Der Fokus auf eine zukünftige Handlungsfähigkeit wird in diesem Kontext um die Komponente der Handlungsbereitschaft erweitert (Ehlers, 2022, 2023). Hierbei spielen individuelle Persönlichkeitsmerkmale sowie sich aus eigenem Wissen und eigener Erfahrung speisende Wertvorstellungen, Motive und Routinen eine zentrale Rolle (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024). Zukunftsorientierte Lernangebote müssen folglich beiden Aspekten – sowohl Handlungsfähigkeit als auch Handlungsbereitschaft – Rechnung tragen.

Nachfolgend wird der Fragestellung nachgegangen, wie digitale Lehr-Lern-Prozesse zukunftsorientiert, das heißt multiperspektivisch und iterativ, gestaltet werden können, um die angestrebte Zukunftsorientierung des Bildungspersonals in der Fort- und Weiterbildung zu erreichen. Hierfür werden Megatrends und Microtrends sowie die Persona-Entwicklung herangezogen. Erstere, um die Bedeutung einer Zukunftsorientierung hervorzuheben, Zweitere, um unmittelbar an die sich aus diversen Herausforderungen ergebenden Bedürfnisse anzuschließen.

Digitale Lehr-Lern-Prozesse zukunftsorientiert gestalten – multiperspektivisch und iterativ zum Ziel

Werden Zukunftsorientierung, Futures Literacy und Zukunftskompetenzen zusammengedacht, ergibt sich die Frage danach, was dies für die Entwicklung von Lehr-Lern-Inhalten und -Szenarien auf unterschiedlichen Feldern der Bildungslandschaft bedeutet. Dem Gedanken der Zukunftsorientierung folgend, sowie den Themenkomplex Zukunftskompetenzen als gemeinsame Herausforderung der Bildungslandschaft verstehend, gilt es, den Konzeptions- und Entwicklungsprozess als multiperspektivisch zu betrachten. Eine solche Betrachtung erscheint insbesondere dann möglich und notwendig, wenn berufliche Kontexte interdisziplinären Austausch ermöglichen oder gar unabdingbar machen. Diese Kontexte zeigen sich sowohl in der Hochschule als auch im Ökosystem Schule. Letzteres ist zunehmend geprägt von vielfältiger werdenden Zugängen zum Lehramt, beispielsweise über Seiten- oder Quereinstiege oder Ein-Fach-Lehrkräfte. Unterschiedliche Motivationen und fachliche sowie didaktische Kenntnisstände der beteiligten Akteur*innen sind in diesem Zusammenhang prägend (Driesner & Arndt, 2020; Deutsche Telekom Stiftung, 2023). Dies erfordert und fördert insofern einen multiperspektivischen und interdisziplinären Austausch, auch bei der Gestaltung von Lehr-Lernszenarien (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024).

Hochschulen fällt in diesem Kontext die Aufgabe zu, einer zukunftsorientierten Forschungs- sowie Lehrtätigkeit nachzukommen. Dies kommt in den Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (HRK, 2016, S. 1) zum Tragen: Hochschulen sollen im Dialog mit weiteren gesellschaftlichen Akteur*innen zum einen als Triebfeder gesellschaftlicher Entwicklungen wirken und stehen zum anderen in der Verantwortung, eben jene gesellschaftlichen Entwicklungen in den eigenen Lehr- und Forschungsaktivitäten zu berücksichtigen. So betont die HRK, dass Hochschulen als „Zukunftswerkstätten der Gesellschaft" (HRK, 2018, S. 3) und „[…] ‚Motoren' der ökonomischen und sozialen Innovation […]" (HRK, 2016, S. 2) fungieren sollen. Die Aufforderung an Hochschulen erfährt vor dem Hintergrund der aktuellen technischen, ökologischen und gesellschaftlichen Disruptionen eine noch größere Bedeutung. Hochschulen werden damit zur Aufgabe verpflichtet, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft – im Sinne einer umfassenden Handlungsfähigkeit – einerseits zu entwickeln und zu unterstützen sowie andererseits Zukunftsfähigkeit in die eigene Forschungs- und Lehrtätigkeit aufzunehmen (HRK, 2016, 2018).

Es gilt also, dieser Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen im Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zu begegnen. Exemplarisch am Entwicklungsprozess eines Weiterbildungsangebots für die Fort- und Weiterbildungsplattform NELE – Campus Neue Lernkultur (siehe Teil II und III in diesem Band) wird nachgezeichnet, wie ein solcher zukunftsorientierter Entwicklungsprozess vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Komplexität ausgestaltet werden kann. Hierbei ist ein interdisziplinärer Projektverbund aus drei Universitäten und vier Organisationen der Zivilgesellschaft am NELE-Campus und seiner Entwicklung beteiligt: Neben der FernUniversität in Hagen sind das die Universität Heidelberg, das Karlsruher Institut für Technologie, Kiron Open Higher Education, die Pacemaker Initiative von Education Y, der Bundesverband Innovativer Bildungsprogramme sowie TeachFirst Deutschland. Das Team der FernUniversität ist maßgeblich für den inhaltlichen Fokus auf Zukunftsorientierung, über die Entwicklung von zwei Programmen zum Thema Zukunftskompetenzen verantwortlich. Über diesen Fokus und spezifisch die Zukunftsorientierung werden Kompetenzen angesprochen, die Lehrer*innen und pädagogisch Tätige im Ökosystem Schule benötigen, um zukunftsfähig zu werden (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024).

Im Rahmen der Entwicklung orientiert sich das Vorgehen an agilen Methoden der Produktentwicklung, etwa an dem aus der Softewareentwicklung stammenden SCRUM (Hohberger, 2018) oder dem Design Thinking (Plattner, Meinel & Weinberg, 2009; Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021). Insofern zeichnet sich ein zukunftsorientierter Entwicklungsprozess durch ein iteratives sowie multiperspektivisches Vorgehen aus.

Die Konzeption und Entwicklung von Lernmaterialien für den NELE-Campus folgte einem kooperativen und ko-kreativen Vorgehen, wobei sich in einer ersten Iteration der Blick nach innen richtete, also auf das Projektkonsortium. Über das Einholen vielschichtiger Perspektiven wurde das übergeordnete Ziel verfolgt, „[…] die Phänomene einer digitalen Welt und die daraus resultierenden Erfordernisse für

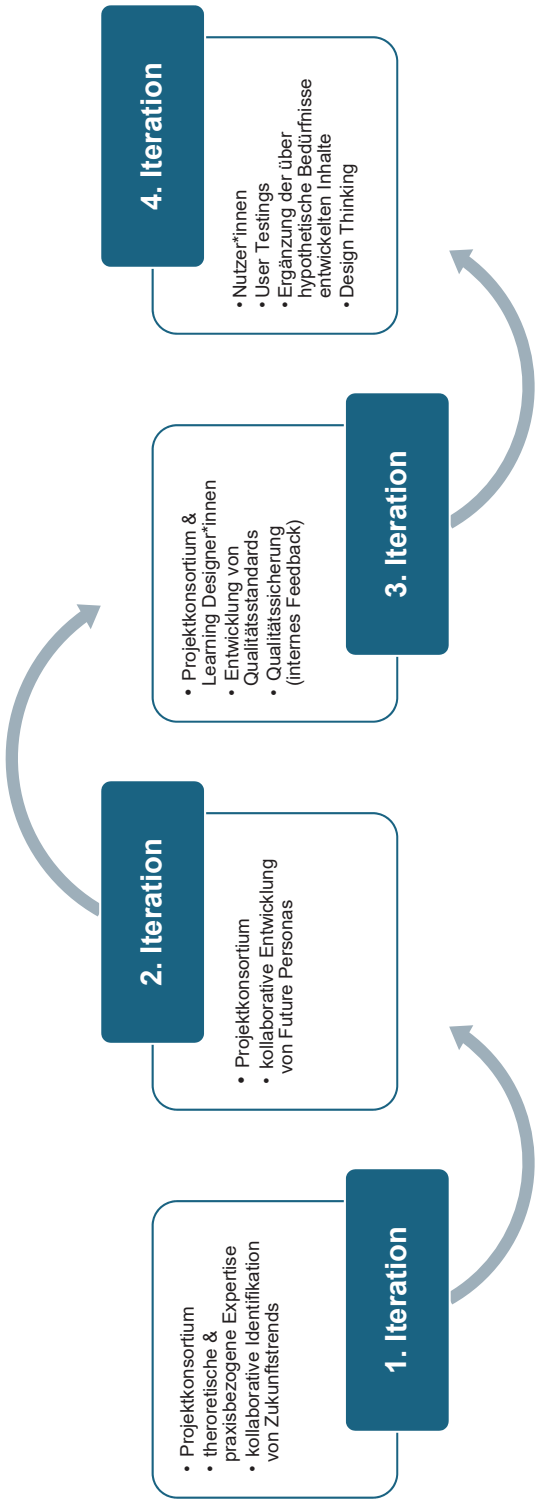

Abb. 1: Iterationen bei der zukunftsorientierten Entwicklung von Lernmaterialien (eigene Darstellung)

Bildungsprozesse zu beschreiben und dadurch eine gemeinsame Reflexionsbasis zu entwickeln sowie darauf aufbauend […] die notwendigen Kompetenzen für Partizipation in einer digital geprägten Welt zu definieren" (Brinda et al., 2019, S. 1f.).

Diesem Gedanken Rechnung tragend, wurde die – sowohl theoretische als auch praktische – Expertise der Konsortialmitglieder genutzt. Konkret wurden mit den Mitgliedern des Konsortiums, in Anlehnung an die Megatrend-Map des Zukunftsinstituts (2023), erste Zukunftstrends identifiziert, die im Ökosystem Schule Relevanz besitzen und als Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Inhalten dienen. Dies erfolgte im Rahmen eines Workshops mit den Mitgliedern des interdisziplinären Projektkonsortiums. Die Teilnehmenden waren sowohl Bildungspraktiker*innen zivilgesellschaftlicher Organisationen, die unter anderem in der Schulentwicklung tätig sind, als auch Bildungswissenschaftler*innen der beteiligten Universitäten. Im Mittelpunkt des Workshops stand die folgende Fragestellung: Welche Megatrends lassen sich für das Ökosystem Schule und im Bereich (schulische) Bildung identifizieren?

Die Teilnehmenden identifizierten insgesamt vier Megatrends – Wissenskultur, New Work, Konnektivität und Gesundheit – sowie acht weitere, damit verknüpfte Microtrends, unter anderem Well-being, Rollenwandel und Zeitstrukturen. Mittels dieser kollaborativ erarbeiteten Trends ließen sich in der Folge konkrete Zukunftsszenarien ableiten, die insbesondere im Kontext der Entwicklung von Personas bedeutsam sind. Personas bilden in diesem Kontext fiktive Weiterbildungsteilnehmende und repräsentieren insofern die Zielgruppe der zu entwickelnden Lerninhalte (Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021; Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024).

In der zweiten Iterationsschleife stand die Frage im Mittelpunkt, wie sich Zukunftstrends in die Entwicklung von Lernszenarien für Bildungspraktiker*innen im Ökosystem Schule integrieren lassen. Dabei rückte der Fokus zunehmend auf die spezifische Zielgruppe der Inhalte. Die Herausforderung bestand darin, die vielfältige Zielgruppe im Schulkontext auf eine überschaubare, zu adressierende Menge zu reduzieren. Hierbei erwies sich die Fokussierung auf einzelne adressierbare Individuen als hilfreich. Um diese Reduktion zu ermöglichen, wurde die Persona-Methode eingesetzt (Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021). Die Arbeit mit Personas erlaubt es, eine große, heterogene Zielgruppe auf repräsentative Einzelpersonen einzugrenzen. Insgesamt wurden vier sogenannte NELE-Personas kollaborativ entwickelt (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024).

Die Personas wurden mit ihren Motivationen, Bedürfnissen, Problemen, Kenntnissen und Handlungsstrategien dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Methode auch stereotype Denkmuster zum Vorschein bringen kann, insbesondere durch die Zuspitzung. Doch genau dieser Aspekt, und dies lässt sich als Erfahrung aus dem Entwicklungsprozess feststellen, kann gleichzeitig zum Nachdenken über eigene Vorurteile anregen. Um nun die Verknüpfung zwischen Gegenwart und Zukunft herstellen zu können, bedurfte es einer Erweiterung der Personas um die Zukunftsperspektive. Um diese Erweiterung zu ermöglichen, wurde die Methode der Future Personas gewählt (Kasper et al., 2017; Fergnani, 2019; Kobold, 2019). Diese Methode verknüpft die zuvor erarbeiteten Zukunftstrends mittels spezifischer (zukünftiger)

Szenarien mit den vorhandenen Personas. Auswirkungen der Trends im Hier und Jetzt sowie in der Zukunft lassen sich hierdurch verdeutlichen. Darüber hinaus bietet sich so die Möglichkeit, einige Kompetenzbereiche innerhalb der zu entwickelnden Inhalte zu priorisieren oder aber auch aufzudecken. Insofern lassen sich spezifischere Maßnahmen für die Lehr-Lern-Inhalte ableiten (Lakotta, ter Meer & Cendon, 2024).

Bei der Weiterentwicklung der Personas zu Future Personas standen vier Fragen im Zentrum:

1. Treiber: Welche drei Zukunftstrends sind für die Persona am interessantesten? Worauf setzt die Persona?
2. Heutige Auswirkungen: Welche Auswirkungen beziehungsweise welchen Einfluss haben diese Zukunftstrends derzeit auf das Leben der jeweiligen Persona?
3. Zukünftiges Szenario: Wie könnten diese Zukunftstrends das Leben der Persona in Zukunft verändern?
4. Zukünftige Bedürfnisse: Welche hypothetischen Bedürfnisse hat die Persona in dem spezifischen Szenario?

Am Ende der Entwicklung entstanden vier Personas, die unterschiedliche Positionen innerhalb des Ökosystems Schule bekleiden: eine Schulleitung, eine Berufseinsteigerin, eine Quereinsteigerin im schulischen Ganztag sowie eine erfahrene Lehrkraft. Dadurch ließen sich vielfältige Perspektiven auf das Thema Zukunftskompetenzen sowie spezifische Szenarien für die Erprobung eben jener Kompetenzen eröffnen.

Die Personas dienten in der Folge zunächst als Orientierungspunkt für die Entwicklung der eigentlichen Lerninhalte. Konkret fungierten sie hierbei als Repräsentant*innen der Zielgruppe, an deren Bedarfen und Bedürfnissen die Lerninhalte orientiert sind (Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021). Neben diesem deutlich werdenden Lebensweltbezug treten die Personas innerhalb der Programme zu Zukunftskompetenzen in verschiedenen multimedialen Inhalten als Lernbegleitung auf, stoßen über Rückfragen zur Reflexion an und kommentieren den Lernfortschritt. Der selbstorganisierte, isolierte individuelle Lernprozess erfährt somit über die Vision einer Aufrechterhaltung an intrinsischer Motivation eine Unterstützung für die kontinuierliche Bearbeitung der Programme.

Im Rahmen der vom Projektkonsortium gemeinsam vorangetriebenen Entwicklung von Qualitätsstandards etablierte sich über ein Feedbacksystem ein Qualitätssicherungsprozess. Dieser interne Feedbackprozess beschreibt die dritte Schleife und dient vor allem der Einhaltung interner Qualitätsstandards. In einer abschließenden vierten Iterationsschleife werden die potenziellen Nutzer*innen in die Entwicklung der Inhalte über User Testings eingebunden (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band). Ziel ist es, im Zuge dieser vierten Schleife eine optimale User-Experience auf NELE zu erreichen (German UPA, 2019). Vorabversionen der Lernangebote zu Zukunftskompetenzen werden hierbei gemeinsam unter inhaltlichen und visuellen Gesichtspunkten beurteilt. Im Nachgang erfolgen eine Anpassung und Weiterentwicklung der Inhalte an die geäußerten Bedürfnisse der Nut-

zer*innen. Dieses Vorgehen orientiert sich an den Phasen des Design Thinking als kreativem Problemlösungsansatz, der darauf abzielt, komplexe Probleme durch das Verständnis der Nutzer*innenperspektive zu lösen. In mehreren Iterationsschleifen wird somit in Summe ein tiefergehendes Verständnis des zu bearbeitenden Problems erzeugt und mittels des Einbezugs der Nutzer*innen kollaborativ Lösungen kreiert (Plattner, Meinel & Weinberg, 2009; Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021).

Zukunftsorientierte Bildungsprozesse – die Medaille als Ganzes

Die theoretischen Herleitungen zu den Aspekten der Zukunftsorientierung, Futures Literacy und Zukunftskompetenzen sowie das beschriebene Vorgehen spiegeln die Komplexität wider, die zukunftsorientierten Lern- und Bildungsinhalten immanent ist. In Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung, wie zukunftsorientierte Lehr-Lern-Prozesse ausgestaltet werden müssen, um bei der Entwicklung einer Zukunftsfähigkeit zu unterstützen, zeigt sich in dem beschriebenen Vorgehen eben jene Komplexität. Komplexe Fragestellungen erfordern komplexe Antworten – sowohl auf Prozess- als auch auf Inhaltsebene. Die Bewältigung von vielschichtigen innergesellschaftlichen Herausforderungen bedürfen seitens der Bildungslandschaft ein vernetztes, das heißt bildungssegmentübergreifendes und institutionenübergreifendes Agieren. Die im NELE-Verbundprojekt vollzogene Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen aus Organisationen der Zivilgesellschaft mit Hochschulen kann hierbei exemplarisch für eine interdisziplinäre, multiprofessionelle Zusammenarbeit herangezogen werden. Bei dieser Form der Projektarbeit stehen zum einen vielschichtige Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand als auch ein Mit-, Von- und Übereinanderlernen im Entwicklungsprozess der Lerninhalte im Zentrum. Ergänzt wird dieser multiperspektivische und iterative Prozess des Projektkonsortiums über die Einbindung der entsprechenden Zielgruppen der zu entwickelnden Inhalte. Für eine zukunftsorientierte Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Prozesse sind in diesem Zuge die Auseinandersetzung mit unbekannten Zukünften, die Etablierung einer zukunftsgerichteten Haltung sowie die Förderung von Zukunftskompetenzen federführend. Hierbei werden komplexe gesellschaftliche Herausforderungen auf individueller Ebene repräsentiert, gemeinschaftlich bearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch sie immanenter Bestandteil von Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozessen werden. Insofern sind bei der Gestaltung, Entwicklung und letztlichen Implementierung zukunftsorientierter Lehr-Lern-Prozesse gesellschaftliche Herausforderungen als Ganzes repräsentiert. Mit dieser Ausrichtung auf innergesellschaftliche Trendlinien und Phänomene werden Hochschulen ihrer Dritten Mission gerecht, aktiv Innovationen im Austausch mit weiteren (lokalen) Akteur*innen voranzutreiben. Die über den Beitrag hinweg skizzierte Bedeutsamkeit einer zukunftsorientierten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter umfassender Berücksichtigung von Transformationsprozessen bildet demnach die Basis für eine zukünftige Handlungsfähigkeit und -bereitschaft.

Literatur

Baum, Friederike; Kollmann, Florian; Fetzer, Petra & Hennies, Johannes (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung zu Zukunftskompetenzen für eine zunehmend komplexe Arbeitswelt. Eine Fallstudie zur kollaborativen, evidenzbasierten Angebotsentwicklung der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V.: im Rahmen des Projekts „Vielfalt als Chance"*. https://www.ph-akademie.de/wp-content/uploads/2019/12/Fallstudie_Angebotsentwicklung_Akademie_HD_JH_final-1.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Brinda, Torsten; Brüggen, Niels; Diethelm, Ira; Knaus, Thomas; Kommer, Sven; Kopf, Christine; Missomelius, Petra; Leschke, Rainer; Tilemann, Friederike & Weich, Andreas (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell.* Gesellschaft für Informatik. https://dagstuhl.gi.de/frankfurt-dreieck/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

Cendon, Eva (2021). *Impulse zum Hagener Manifest zu New Learning vom Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik.* FernUniversität in Hagen. https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/statement-eva-cendon.shtml [letzter Zugriff 05.12.2024]

Deutsche Telekom Stiftung (2023). *Berufsbilder in Schule. Eine repräsentative Umfrage unter Schulleitungen.* https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/umfrage_multiprofessionalitaet_ergebnisbericht.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Driesner, Ivonne & Arndt, Mona (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen: Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule, 112*(4)*, 414–427.*

Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft.* Springer VS. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-29297-3 [letzter Zugriff 05.12.2024]

Ehlers, Ulf-Daniel (2022). *Future Skills – Zukunft der Hochschule und Zukunft des Lernens*. https://next-education.org/de/research-series/future-skills-in-kuerze/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

Ehlers, Ulf-Daniel (2023). Kompetenzen für die KI-Welt. Future Skills Framework. *manager-Seminare,* (305)*, 70–77.*

Ehlers, Ulf-Daniel; Eigbrecht, Laura; Horstmann, Nina; Matthes, Wibke; Piesk, Daniel & Rampelt, Florian (2024). Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme. In Henning Koch, Claudia Schneider & Ulrike Wilke (Hg.), *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung* (S. 348–379). Stifterverband. https://doi.org/10.5281/zenodo.13944245

Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2013). *So werden wir lernen!* Springer.

European Commission (2022). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee of the Regions on a European Strategy for Universities. COM(2022) 16 final.* Brussels. https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities [letzter Zugriff 05.12.2024]

Fergnani, Alex (2019). The future persona: A futures method to let your scenarios come to life. *foresight, 21*(4)*, 445–466.*

Fredberg, Tobias & Pregmark, Johanna (2016). The Paradox of Innovation and Urgency. *IMIT Research Report,* (2)*, 1–8.*

German UPA (2019). *ARBEITSKREIS USER RESEARCH. Nutzerzentrierung im Entwicklungsprozess sicherstellen.* https://germanupa.de/sites/default/files/2021-11/190820upa-fachschriftuserresearchv100bf.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Hohberger, Peter (2018). SCRUM – Die „neue" Art des Projektmanagement. In Sven Grote & Rüdiger Goyk (Hg.), *Führungsinstrumente aus dem Silicon Valley* (S. 115–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54885-1_7

Horstmann, Nina (2023). *Bildung für die Zukunft? Förderung von Future Skills in der Hochschullehre.* CHE Impulse Nr. 13. Gütersloh. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/2023/foerderung-von-future-skills-in-der-hochschullehre-aus-professorinnensicht-fuer-acht-faecher/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

HRK (2016). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Empfehlung des 134. Senats der HRK am 13. Oktober 2016 in Berlin.* https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_Hochschulsystem_2016.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

HRK (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg.* https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_Nachhaltigkeit_06112018.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Kalz, Marco (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers), 332–352.* https://www.medienpaed.com/article/view/1759. [letzter Zugriff 05.12.2024]

Kasper, Harriet; Kintz, Maximilien; Kochanowski, Monika & Weisbecker, Anette (2017). *Future Personas als Werkzeug zum Entwurf von Produkten und Dienstleistungen für den Kunden der Zukunft.* https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/9576/3/SSP%25202017%2520Tagungsband.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Kobold (2019). FUTURE PERSONA. *Gestalte nutzer*innenzentrierte Produkte von Morgen.* https://www.kobold.berlin/future-persona/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

Kohler, Jürgen (2004). Schlüsselkompetenzen und „employability" im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 5–15). Stifterverband.

Lakotta, David; ter Meer, Moritz & Cendon, Eva (2024). Über den Umgang mit ungewissen Zukünften: Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2024*(1), 40–46. https://doi.org/10.11576/zhwb-7004

Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 7*(1) 36–43. https://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Miller, Riel (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. UNESCO and Routledge. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644.locale=en [letzter Zugriff 05.12.2024]

Nickel, Susanne & Berndt, Christian (2021). *Lust auf Change. Elf Co-Creation-Storys für eine gelungene Transformation* (2. Auflage). Haufe Lexware.

Noack, Jana & Díaz, José (2019). *Das Design Sprint Handbuch. Ihr Wegbegleiter durch die Produktentwicklung.* dpunkt.verlag.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all [letzter Zugriff 05.12.2024]

Plattner, Hasso; Meinel, Christoph & Weinberg, Ulrich (2009). *Design thinking.* Mi-Fachverlag.

Reinmann, Gabi (2023). *Kein System, keine Evidenz.* https://gabi-reinmann.de/?p=7650 [letzter Zugriff 05.12.2024]

Roessler, Isabel; Duong, Sindy & Hachmeister, Cort-Denis (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft.* Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Roth, Heinrich (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.

Suessenbach, Felix; Winde, Mathias; Klier, Julia & Kirchherr, Julian (2021). *FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel.* Herausgegeben vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021 [letzter Zugriff 05.12.2024]

Taskan, Burcu; Junça-Silva, Ana & Caetano, António (2022). Clarifying the conceptual map of VUCA: a systematic review. *International Journal of Organizational Analysis*, *30*(7), *196–217.* https://doi.org/10.1108/IJOA-02-2022-3136

UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together. A new social contract for education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381 [letzter Zugriff 05.12.2024]

UNESCO (2024). *Futures Literacy.*: https://www.unesco.org/en/futures-literacy [letzter Zugriff 05.12.2024]

UNESCO & IESALC (2021). *Thinking Higher and Beyond Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050.* UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/en/futures-of-higher-education/#resources [letzter Zugriff 05.12.2024]

Zukunftsinstitut (2023). *Die Megatrends.* Zukunftsinstitut. https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

Plattformen in der Hochschulbildung

Ein Gespräch

André Biederbeck, Annabell Bils & Axel Nattland

Abstract

In diesem Gespräch zwischen André Biederbeck, Annabell Bils und Axel Nattland werden die Chancen und Herausforderungen von Bildungsplattformen diskutiert. Es wird hervorgehoben, dass sie eine Möglichkeit zur Kooperation und Entwicklung neuer Bildungsangebote zwischen Universitäten bieten, wenn sie nachhaltig und qualitativ hochwertig sind. Es wird zugleich angemerkt, dass die Frage der dauerhaften Verfügbarkeit von Abschlüssen, die auf Plattformen erworben wurden, noch offen ist und hier eine Lösung gefunden werden muss. Insgesamt wird gefordert, dass die Plattformisierung den eigentlichen Bildungsauftrag bedienen soll.

Schlagworte

Kooperationen, Kurator*in, Hochschulen, Zugang, curriculare Verankerung

Gesprächspartner*innen

André Biederbeck war von Januar 2023 bis Dezember 2024 Mitglied im NELE-Teilprojekt der FernUniversität in Hagen und leitet den Geschäftsbereich „Kompetenzentwicklung Lehren und Lernen“ am Zentrum für Lernen und Innovation[1] der FernUniversität.

Annabell Bils ist Geschäftsführerin des Zentrums für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen und leitet dort den Geschäftsbereich „Lehr-Lern-Innovation“.

Axel Nattland war von Januar 2023 bis Dezember 2024 Leiter des Teilprojekts HUB NRW im Rahmen des KI-Campus[2] und leitet den Geschäftsbereich „Educational Technology und Medienproduktion“ am Zentrum für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen.

1 https://www.fernuni-hagen.de/zli/

2 https://ki-campus.org/

Gespräch

André Biederbeck: Wir haben das Projekt NELE bei uns an der FernUniversität, bei uns im Zentrum für Lernen und Innovation, das wir zusammen mit zwei Lehrgebieten aus der Bildungswissenschaft betreiben. Da geht es um den Aufbau einer Plattform für Lehrkräfte und andere Akteur*innen an Schulen, wo sie Bildungsinhalte zur Verfügung gestellt bekommen, um dann, ja, Schule zu verändern, um neues Lernen zu ermöglichen. Und in diesem Kontext kommt immer wieder der Begriff Plattformisierung von Bildung ins Spiel. Und darüber wollen wir uns heute unterhalten, um einmal unsere Perspektiven, unsere Erfahrungen, unsere Eindrücke miteinander zu teilen. Und vielleicht können wir erst mal anfangen mit der These, dass das Versprechen von Plattformen im Bereich der Bildung ist, dass der Zugang zu Bildungsinhalten erleichtert wird, dass man also sich nicht irgendwo an einer Universität einschreiben muss, sondern erst mal die Möglichkeit hat, niedrigschwellig Inhalte zu beziehen. Und da, denke ich, macht es Sinn, darüber zu diskutieren. Ist das überhaupt Bildung, was man auf den Plattformen findet? Oder wie ordnen wir das ein?

Annabell Bils: Ich glaube, dass zur Bildung immer noch etwas Ganzheitliches gehört, also dass es nicht nur darum geht, dass man Informationen zur Verfügung stellt, sondern dass man die Lernenden auch in gewisser Weise begleitet, ihnen einen Rahmen gibt, den und den Weg kannst du gehen, die und jene Inhalte würde ich dir empfehlen für dieses Bildungsziel. Und ich habe manchmal das Gefühl, dass wir, wenn wir über Bildung oder über Plattformen sprechen, dass wir eigentlich Informationen meinen, aber Bildung sagen.

Axel Nattland: Wenn wir uns unter dem Thema „Open" diese Plattformen angucken, wird der Zugang erleichtert für Menschen, die bisher keinen Zugang zu Bildung oder zu diesen Inhalten hatten. Sei es bei NELE, oder eine nationale Bildungsplattform oder eine Kiron University. Also da können Plattformen sicherlich einen leichteren Zugang schaffen.

Annabell Bils: Das heißt aber pro Bildungsziel eine Plattform?

Axel Nattland: Das ist eine gute Frage. Mittlerweile gibt es ja ganz viele Plattformen und dann muss ich als Nutzende*r doch wieder selber entscheiden, welche Plattform nehme ich wofür. Und gerade dieses Kuratierte mit einem Bildungsziel, was vielleicht eine Kompetenz oder eine Leistung, ein Angebot einer Universität ist, die dir sagt, wir haben dir das in einen Studiengang gepackt, oder, wir haben dir verschiedene kleinere Zertifikatskurse so zusammengestellt, dass du da ein bestimmtes Ziel mit erreichst. Das kann verloren gehen, wenn ich jetzt alleine gelassen bin mit der Auswahl auf vielen Plattformen und freien Inhalten.

Annabell Bils: Ja, sowohl die Auswahl der Plattformen als solche, aber auch die Auswahl der Inhalte auf der Plattform.

André Biederbeck: Das große Problem ist, was du, Axel, gerade angesprochen hast: Das Versprechen ist, dass ein erweiterter Kreis Zugang zu Bildung bekommen könnte. Aber dieser Personenkreis hat oftmals gar nicht die Vorinformationen,

die nötig sind, um Dinge einordnen zu können. Das heißt, es fehlt oftmals das, was eigentlich eine Einrichtung wie eine Universität den Bildungsinteressierten abnimmt, wenn sie sagt: Hier habe ich einen Studiengang zusammengestellt, und der wird auch von den Arbeitgeber*innen akzeptiert. Diese positiven Erfahrungen, was die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt angeht, die liegt bei vielen Plattformangeboten nicht vor. Oder sie sind nicht so offensichtlich erkennbar. Und dann bin ich als Individuum vor das Problem gestellt, selber diese Bewertung vornehmen zu müssen: Was ist denn eigentlich der Mehrwert dieses einzelnen Bildungsinhalts auf dem Arbeitsmarkt? Bringt es mich wirklich an mein Ziel oder bin ich völlig falsch abgebogen?

Annabell Bils: Und ist dann hinterher das, was ich als Zertifikat kriege, wirklich so anerkannt, dass ich das für meinen Lebenslauf sinnstiftend einsetzen kann? Oder ist es nicht einfach ein PDF, was ich mir ausdrucke, was aber im Prinzip generisch ist?

Axel Nattland: Das versuchen ja viele Plattformen mittlerweile: eine Zertifizierung oder ein Label zu bekommen. Und es gibt diese Metaplattformen, auf denen ganz viele Universitäten ihre Angebote veröffentlichen. Da ist vielleicht der Name der Universität schon ein gewisses Qualitätssiegel. Ich möchte noch einen zweiten Punkt reinbringen: Muss es immer ein ganzer Studiengang sein? Was viel auf den Plattformen zu finden ist, das sind kleine Kurse, so Zertifikate, Micro-Degrees, die vielleicht im Titel genau das stehen haben, was in meiner zukünftigen Arbeitsplatzbeschreibung steht, wo ich dann irgendwie den Link herstellen kann, weil das genau die Kompetenz ist, die mein Arbeitgeber zukünftig von mir haben möchte. Deswegen mache ich nur diesen einen Kurs. Und dann ist es auch gut.

Annabell Bils: Aber damit weißt du ja nicht, ob du die Kompetenz am Ende wirklich beherrschst, sondern du machst nur einen Kurs, der das Thema behandelt.

Axel Nattland: Das stimmt.

André Biederbeck: Dazu kommt: Auch klassische Studienangebote müssen nicht gleich ein ganzer Studiengang sein. Es können auch kleinere Formate sein. Aber hinter den klassischen Studienangeboten steht ein oft geteiltes Verständnis. Was bedeutet ein Studiengang wie Wirtschaftswissenschaft? Welche Inhalte sind auf jeden Fall Teil des Curriculums? Während bei einem Angebot wie zum Beispiel Future Skills, das oft auf Bildungsplattformen zu finden ist, die Definitionen sehr stark auseinandergehen können. Das heißt, ich mache in der Hoffnung, dass mein Arbeitgeber das gleiche Verständnis davon hat, einen Selbstlernkurs zu Future Skills. Aber am Ende des Tages ist vielleicht das Verständnis des Arbeitgebers ein ganz anderes. Und dann kommen wir nicht zueinander. Das ist, glaube ich, ein Problem, dass sich gerade relativ neue Bildungsthemen häufig auf Plattformen finden, weil man sie da schneller an den Start bekommt. Aber gleichzeitig ein gemeinsames Verständnis oder zumindest eine halbwegs geteilte Definition dann noch fehlt.

Annabell Bils: Vielleicht ist einfach der Begriff Plattform inzwischen so inflationär, dass man daraus eigentlich gar nichts mehr ableiten kann. Vielleicht ist es nur

eine Sammlung von Videos oder Web-based-Trainings. Dann ist es vielleicht auch nicht unbedingt eine Plattform. Denn für mich würde Bildung auch beinhalten, ich kann mich mit Personen vernetzen. Ich kann Kontakte knüpfen auf der Plattform. Das macht ja aktuell gerade den Erfolg von LinkedIn und anderen aus.

Axel Nattland: Der Begriff Plattform wird sehr inflationär benutzt. Alles, was eine Webseite im Internet ist, wo ein bisschen Content drauf ist, wird teilweise schon als Plattform bezeichnet. Und wenn wir nochmal in diesen, eher von der Businesswelt geprägten Begriff Plattformisierung gehen, dann stehen dahinter Transformationen von Geschäftsprozessen, Digitalisierung von Schnittstellen und Entstehung von neuen Dienstleistungen auf diesem Weg. Das wird manchmal vergessen, wenn ich nur eine neue Plattform ins Leben rufe. Aber die Prozesse dahinter sind eigentlich noch die alten und das neue digitale Geschäftsmodell ist noch gar nicht da.

André Biederbeck: Ja, das stimmt. Aber wenn man tatsächlich die Anleihe mal bei der Ökonomie nimmt, dann meint es, dass es einen übergeordneten Bereitsteller einer Plattform gibt und dass auf dieser Plattform dann mehrere Anbieter*innen ihre Bildungsinhalte anbieten. Das ist zum Beispiel bei NELE der Fall. Bei NELE haben wir eine Plattform, die wir zusammen im Konsortium erstellt haben. Die Inhalte werden einerseits von uns, den Projektpartner*innen, das heißt Hochschulen und Bildungsinitiativen, bereitgestellt, aber es gibt auch noch weitere Akteur*innen, die Content beisteuern – mit einem gewissen Wettbewerb.

Axel Nattland: Genau, es gibt nicht nur einen Wettbewerb zwischen den Plattformen, sondern es gibt auch einen Wettbewerb auf der Plattform selber wiederum zwischen den Anbietenden von Bildungsinhalten. Sie buhlen untereinander darum, wer kommt in meinen Kurs und wen kann ich dann an Land ziehen für weitere Bildungsschritte, die dann vielleicht aber außerhalb der Plattform in einem klassischeren Umfeld stattfinden.

Annabell Bils: Was wahrscheinlich die Auswahl erst recht schwierig macht für die Personen, die diese Kurse belegen möchten. Doch was genau ist der Mehrwert jedes einzelnen Anbieters? Was auf einer Plattform angeboten wird, das ist ein Endprodukt, das kann ein Video sein, das kann ein Text sein. Aber was mir manchmal fehlt, ist der Schritt vorher, eine Vision dahinter. Bei NELE finde ich, ist das relativ klar. Aber es gibt auch Plattformen, wo einfach gar keine richtige Vision erkennbar ist, wo es kein Oberthema, sondern einfach eine Sammlung von Content gibt, wo die Lernenden ein bisschen alleingelassen werden.

André Biederbeck: Ja, das ist für mich persönlich immer ein Problem, wenn ich auf eine Plattform gehe und ich zum Beispiel etwas zum Thema Datenkompetenz suche. Das Ziel einer Plattform ist häufig erst einmal, möglichst viele Anbieter*innen auf der Plattform zu versammeln, damit es *die* Plattform ist, auf die ich und die anderen Suchenden zugreifen. Wenn ich aber dann ganz viele Anbieter*innen von Datenkompetenzkursen habe, dann fällt es mir als User wieder schwer, unter den Hundert, jene auszuwählen, bei denen ich denke, okay, das ist genau das, was zu meinem Zeitbudget, zu meinem Bildungsziel und was vielleicht auch von den

Methoden her zu mir passt. Und das ist das Problem, dass es ein Spannungsverhältnis gibt zwischen „die Plattform will möglichst groß sein", damit sie möglichst bekannt ist und möglichst viele Zugriffe erhält und gleichzeitig dem Interesse der User*innen nach Orientierung.

Axel Nattland: Hat aber auch positive Aspekte. Noch mal zurück zu diesen neuen Geschäftsmodellen, die da entstehen können. Zum Beispiel aus Kooperationen heraus. Ich glaube, einige Kooperationen von Universitäten mit dem Zweck eines gemeinsamen Bildungsangebots wären ohne die Plattformisierung nicht möglich gewesen. Da entstehen neue Geschäftsmodelle.

André Biederbeck: Bei NELE und bei KI-Campus ist ja eine Vorauswahl gegeben. Da wird nicht einfach jeder x-beliebig auf die Plattform gelassen, damit möglichst viel Content vorhanden ist, sondern es findet eine Vorüberlegung statt: Welche Inhalte wollen wir bereitstellen? Wer kann die am besten von den Projektpartner*innen oder auch jenseits der Projektpartnerschaft bereitstellen? Und dann werden diese Inhalte aufeinander abgestimmt bereitgestellt.

Annabell Bils: Die Frage ist immer, wie kann ich die Motivation aufrechterhalten? Wenn wir uns die Forschungsergebnisse angucken, dann ist es einfach eine Motivationsfrage, wie lange die Leute am Ball bleiben und ob sie die Selbstlernkurse wirklich abschließen. Und letzten Endes frage ich mich manchmal, wie wir uns als FernUniversität unterscheiden von Plattformen. Natürlich haben wir auch einen großen Anteil online, aber wir begleiten das ganz anders. Das ist der Unterschied. Nichtsdestotrotz haben wir auch Personen, die merken, dass ein Fernstudium schwierig durchzuhalten ist.

André Biederbeck: Der menschliche Kontakt ist ein wichtiger Faktor, der in einem Studium einfach stärker ausgeprägt ist. Allein dadurch, dass Prüfungsformate anders organisiert sind, ist die Pflicht da, sich mit anderen Menschen auseinandersetzen zu müssen. Und auch wenn ein Teil unserer FernUni-Studierenden gerne noch mehr Kontakt zu Kommiliton*innen hätte, haben sie bei uns im Vergleich zu Plattformen doch zumindest mehr Möglichkeiten dafür, eben weil wir keine reinen Selbstlernkurse anbieten.

Annabell Bils: In unseren Notizen steht noch das Wort Qualitätssicherung. Ich finde, das hat mehrere Facetten. Zum einen die Frage: Wer sichert eigentlich die Qualität des Content? Sind das die Anbietenden, sind das die Contenterstellenden, sind es vielleicht die Lernenden, die auch Rückmeldung geben? Und zum anderen: Ist es vielleicht auch eine große Öffentlichkeit, gerade bei Open Educational Resources? Findet die Qualitätssicherung einfach durch die Community statt, die Material weiterverwendet oder nicht weiterverwendet?

Axel Nattland: Qualität hat auch etwas mit Standardisierung zu tun, was auf Plattformen sehr schnell stattfindet. Was die Gefahr haben kann, dass ich als Anbieter*in nur diese Dinge anbieten kann, die in den Standard der Plattform passen. Beim KI-Campus wird von den Betreiber*innen der Plattform eine Vorauswahl getroffen, welche Inhalte veröffentlicht werden.

Annabell Bils: Hemmt das den Open-Gedanken? Open verstanden als „Ich kann anbieten, was ich möchte, unabhängig davon, wie die Qualität davon bewertet wird". Dahinter kann wieder eine Community sein, die den Qualitätsmaßstab ansetzt. Aber ich glaube, anders geht es gar nicht, weil, wenn du alles unter dem Open-Label hast, dann verlierst du komplett dein Profil. Du brauchst eine Grenze, wo du sagst: Okay, dieses Themenfeld bearbeite ich auf der Plattform. Und dann kann man trotzdem offen im Sinne von Zugangsbeschränkung, im Sinne von akademischer Vorbildung oder Ähnlichem darauf zugreifen. Aber vielleicht nicht, dass zu jeglichem Themenfeld alle Inhalte zur Verfügung gestellt werden.

Axel Nattland: Machen Hochschulen Werbung auf Plattformen? Ist das ein Marketinginstrument?

André Biederbeck: Das ist gerade im Prinzip indirekt von uns angesprochen worden. Die TU9, die führenden Technischen Universitäten in Deutschland, haben eine Plattform seit ein paar Jahren im Einsatz, auch um internationale Studierende zu rekrutieren, indem sie ein paar MOOCs zur Verfügung stellen. Ich denke, das ist vor allen Dingen Marketing und es ist legitim, auf diese Art und Weise sich um Aufmerksamkeit zu bemühen. Aber letztendlich muss man sich immer die Frage stellen, ist das, was sie da platzieren, wirklich das Gleiche, was sie hinterher anbieten? Ich würde sagen, nur bedingt, weil sie überwiegend Präsenzlehre in ihren Studiengängen anbieten.

Annabell Bils: Ja, und der MOOC-Hype ist inzwischen auch ein bisschen abgeebbt bis hin zu „war nicht erfolgreich als Konzept".

Axel Nattland: Wobei es viele von den Plattformen noch gibt. Udacity, iversity und so weiter, die mittlerweile von großen Unternehmen gekauft worden sind. Es drängen also auch die großen Player in diesen Markt, die wiederum selbst ein Interesse daran haben, ihre eigenen Inhalte auf ihren Plattformen anzubieten, weil sie so groß sind und eine Menge Kund*innen anziehen. Und mit einem großen Interesse daran, über ihre eigenen Plattformen ihre eigenen aktuellen oder zukünftigen Mitarbeitenden zu qualifizieren. Plus die Daten, die sie darüber gewinnen, welche Themen für Menschen interessant sind.

André Biederbeck: Genau, wie *open* ist das, wenn ich im Grunde mit meinen Daten bezahle, wenn ich das Angebot nutze.

Axel Nattland: Ist das eine Konkurrenz? Was passiert mit akademischen Bildungsplattformen, wenn die großen Unternehmen, die sehr viele Kunden generiert haben auf ihren Plattformen, auf die Idee kommen, einen Studiengang und akademische Bildung anzubieten?

André Biederbeck: Zumal sie dann untereinander die Verabredung treffen könnten, wir erkennen das an als einen Studiengang. Und damit ist es plötzlich am Markt gesetzt, dass es ein Studienabschluss ist.

Annabell Bils: Ja, da muss man als große staatliche Hochschule stärker diesen begleitenden Aspekt mit einbringen, den wir am Anfang bereits diskutiert haben. Dass es nicht darum geht, Leute allein zu lassen in ihren Lernprozessen, sondern wirklich zu begleiten. Und dazu gehört ein weiterer Aspekt, der eine Universität

ausmacht: der große Bereich der Forschung, durch den dann wieder neue Lerninhalte produziert werden können. Und wenn das Hand in Hand geht, dann ist das ein Mehrwert gegenüber Contentsammelplattformen.

Axel Nattland: Das ist bestimmt etwas, was Universitäten herausarbeiten müssen. Wo ist die Besonderheit oder die besondere Qualität der Angebote von Universitäten auf diesen Plattformen im Vergleich zu kommerziellen Anbietern?

Annabell Bils: Und ganz am Anfang, als die nationale Bildungsplattform diskutiert wurde, gab es die Idee, zu sagen, das ist zugleich eine Möglichkeit, um meine Zertifikate abzulegen und das wie ein Portfolio zu nutzen, um jeweils den anderen Beteiligten zu zeigen, guckt mal, das habe ich schon gemacht, diese Kompetenz bringe ich mit, diese Qualifikation habe ich erworben. Solch eine übergreifende Möglichkeit könnte auch in einem Zusammenschluss von Hochschulen bestehen in Bezug auf gegenseitige Anerkennung. Das ist aber dann jenseits dieses Konkurrenzgedankens und jenseits von ökonomischen Aspekten, dann geht es möglicherweise eher darum, dass ich Studierende langfristig gewinne. Und vielleicht ist es auch so, dass man sagen könnte, naja, ein ganzer Studiengang auf einer Plattform wird seitens einer staatlichen Universität sicherlich nicht angeboten, aber vielleicht als ein Schaufenster oder als kleines Microformat, was man mal machen kann, und dann wäre es wieder Marketing.

Axel Nattland: Wenn wir die FernUniversität als Plattform verstehen, dann tun wir das. Wir bieten auf der Plattform einen ganzen Studiengang an und sogar darüber hinaus, wir begleiten dich ein Leben lang mit unseren Angeboten, die du jederzeit auf unserer Plattform abrufen kannst.

Annabell Bils: Das finde ich eine schlaue Idee zu sagen, die Bildung hört nicht auf mit einem Hochschulabschluss, denn das stimmt ja auch. Man lernt lebenslang weiter und vielleicht habe ich nach 30 Jahren im Beruf immer noch Themen, bei denen ich denke: Oh, hier könnte ich mal einen Kurs belegen oder diese Fachinhalte interessieren mich weiterhin.

André Biederbeck: Was ich spannend finde, ist, wie man das Ganze nicht so linear sehen kann: zunächst den Plattformbereich, der möglichst vielen Menschen den Zugang zur Bildung ermöglicht, und danach geht es irgendwie in ein Studium hinein. Oder andersrum, ich habe ein Studium durchlaufen und will mich *upskillen* und dafür nutze ich die Plattformen. Vielmehr sollten wir beides – klassische Bildungsangebote und Plattformangebote – stärker miteinander verzahnt denken. Warum kann man als Hochschule nicht sagen, okay, ich habe einen Studiengang und ich nehme die Stärken beider Systeme und verzahne sie miteinander? In der Studieneingangsphase, da brauchen die Studierenden Orientierung und persönlichen Kontakt, da geht es darum, zu verstehen, was akademisches Denken heißt, wie arbeite ich wissenschaftlich. Deshalb sollte die Hochschule stark auf Interaktion setzen und eine engere Lernbegleitung anbieten. In anderen Phasen des Studiums könnte ich als Universität jedoch anders ansetzen. Ich könnte mir selbst eingestehen, okay, ich kann als Universität gar nicht alle Themenfelder selbst abdecken in einem Studiengang, also greife ich an bestimmten Stellen auf Plattforminhalte

zurück und verzahne die aber klug mit meinen eigenen Inhalten. Oder ich sage: Okay, ich beschränke mich bewusst auf Inhalte, die eine Plattform sowieso nicht bereitstellen würde, weil sie aus Verwertungsgründen nicht so attraktiv sind. Ich mache vielleicht eher das Exotische, das Besondere, und die Studierenden haben aber gleichzeitig die Möglichkeit, in dem Studiengang auch das Herkömmlichere, das Weiterverbreitete zu belegen. Durch eine solche Verzahnung ließen sich gute Module generieren und kluge Prüfungsformen umsetzen und am Ende des Tages habe ich aus beiden Systemen gleichzeitig den Nutzen gezogen für die Studierenden.

Annabell Bils: Eine andere Frage, die ich mir noch stelle, ist, wie die Aktualität von Inhalten gewährleistet wird. Wir haben das bei Plattformen ganz häufig, dass, wenn einmal Content produziert ist, dieser nicht weiter gepflegt wird, obwohl sich das Themenfeld dynamisch weiterentwickelt. Wir haben das bei OER in der Weise, dass, wenn Material weiterverwendet wird, wird es wahrscheinlich jeweils aktualisiert. Aber zum Beispiel bei Videos, die einfach nicht mal eben schnell upgedatet werden können, hat man das Problem der Aktualität der Inhalte. Und bräuchte man dafür nicht so etwas wie ein Verfallsdatum?

Axel Nattland: Das wäre im Prinzip wieder der Bereich der Qualitätssicherung. Oder es ergibt sich einfach wieder durch die Community. Wenn ich sehe, der Kurs ist seit Ewigkeiten nicht upgedatet, dann buche ich ihn vielleicht auch nicht. Dann gehe ich vielleicht zu einem aktuelleren, wo dann die Hypethemen wie KI oder so mit drin sind.

Annabell Bils: Und bei der Frage der Erstellung von Inhalten gibt es häufig das Argument, mit Plattformen sei es günstiger. Man spare Zeit und Kosten, es sei umweltfreundlicher, weil man nicht so viel ausdruckt. Letzten Endes sehen wir aber an unserer eigenen Tätigkeit an der FernUniversität, dass gute Online-Lehre sehr, sehr viel Arbeit macht. Und auch professionelle Inhalte zu erstellen, ist nicht unbedingt ressourcenschonender, als Plattformen zu betreiben. Was denkt ihr?

André Biederbeck: In beiden steckt ganz viel Arbeit drin und gerade die Aktualisierung von Inhalten ist immer mit vielen Aufwänden verbunden. Ich möchte aber nochmal auf den Gedanken zurückkommen, den ich gerade formuliert hatte mit der Integration von Plattformen und deren Inhalten in Studiengängen. Wenn ich das mal spontan für NELE versuche zu durchdenken, dann wäre es so: Einzelne Selbstlernkurse, die NELE bereitstellt, werden auch zugänglich gemacht für Studierende. Und zwar verpflichtend in einem Studiengang, indem man sagt: Ok, warum sollte eine Studentin nicht einen Kurs zum Thema digitale Schulentwicklung oder Ähnliches in ihrem Curriculum an der Universität durchlaufen. Und das hätte zusätzlich sogar noch den Vorteil, dass die Studentin mit der Community in Kontakt kommt, die in der Schule tätig ist, nämlich mit den Lehrkräften. Weil, das ist das Ziel von NELE, nicht nur das Selbstlernen ermöglichen, sondern auch Community Building betreiben. Die Idee wäre, darüber eine Verzahnung zwischen denen anzubahnen, die noch Lehrerinnen und Lehrer werden wollen, und

denen, die es schon sind. Es gibt, glaube ich, ganz viele Möglichkeiten, wenn man diese beiden Welten zusammen denkt, und nicht immer das eine oder das andere.

Axel Nattland: Der KI-Campus hat eigentlich die gleiche Idee: Es soll die Möglichkeit geschaffen werden, den Content in die curriculare Lehre einzubinden und mitzunutzen. Und da sind wir wieder bei dem OER-Gedanken. Es gibt ganz viele offene Repositories an Lerninhalten. Und ich komme als Lehrende*r wieder in diese Kuratierposition und sage: Ich suche das sinnvoll aus für genau das Bildungsziel, was ich jetzt in meinem Studiengang oder kleiner auf Modulebene habe und binde das mit ein. Mit den gleichen Risiken wie bei OER generell. Das ist gefühlt noch nie so richtig in den Gang gekommen. Es ist immer noch eine gewisse Zurückhaltung da, Inhalte von „Fremden" in meiner eigenen Lehre zu nutzen.

Annabell Bils: Bei KI-Campus ist es sogar so, dass es einen gewissen Anteil von wenigen ECTS-Punkten gibt, die man dort erwerben kann und die dann zum Beispiel im bildungswissenschaftlichen Studiengang gezählt werden sollen.

Axel Nattland: Das ist der Plan. Das ist noch nicht so, aber genau um die curriculare Einbindung geht es in diesem Projekt jetzt in der zweiten Phase. Das ist auch das Erste, wonach Studierende fragen: Kriege ich dafür Credits? Wie kann das weiterverwendet werden? Oder bis hin zu, das erzeugt ein Microcredential, also ein Minizertifikat, mit dem ich meine Belegung nachweisen kann und das ich in meinen Badge-Rucksack auf LinkedIn packe, sodass jeder sehen kann, welche Kompetenzen ich wo erworben habe.

Annabell Bils: Nochmal zur Nutzung von OER. Ich glaube, dass es gewisse Hemmnisse gibt, weil man die Lehr-Lern-Materialien dann nicht selbst gemacht hat, aber eine Reputation auch davon lebt, dass Inhalte persönlich produziert wurden. Dass man nicht dastehen will, als hätte man sich nicht die Mühe gemacht, eigene Inhalte zu produzieren. Selbst wenn die von Kolleg*innen qualitativ sehr, sehr gut sind.

Axel Nattland: Das ist aber gar nicht verwerflich, beziehungsweise, für mich sollte man diese Position des Kurators nicht unterschätzen. Zum Beispiel: Den Kurs Einführung in die BWL, den kriege ich mittlerweile überall. Den neu aufwendig zu produzieren, das ist mittelmäßig schlau. Aber aus den bestehenden Angeboten das sinnvoll auszusuchen, was genau in meinen vorgeplanten Lernpfad passt und den Studierenden die Zusammenhänge nochmal zu erklären beziehungsweise bestimmte Anwendungsszenarien nochmal zu bringen, das ist eine wirklich wichtige, intensive und schwierige Aufgabe, die Lehrende haben. Das sollte man nicht unterschätzen, beziehungsweise anerkennen, dass das auch eine Lehrleistung ist, und nicht nur, ich habe den 27. Kurs Einführung in die BWL produziert.

Annabell Bils: Könnte sogar eine neue Stellenkategorie werden, Kurator, Kuratorin. Weil letzten Endes ist es so, mal unabhängig vom akademischen Bereich: Ich finde jede Information irgendwo im Internet. Ich kann mir auch 50 verschiedene Versicherungen angucken und mir durchlesen, was sind Vor- und Nachteile. Aber einfacher ist es für mich, ich gehe zu einem Versicherungsbüro, wo mir das mal anständig erklärt wird und wo mir ein Angebot gemacht wird, was passgenau ist. Ich will jetzt gar nicht dieses Beispiel überstrapazieren, aber so etwas wäre für den

akademischen Bereich total super, wenn es eine Person gäbe, die genau aus diesem Wust von Infos das raussucht, was für die Lernenden gut ist. Die Frage ist, kann das irgendwann eine KI übernehmen?

Axel Nattland: Wollte ich gerade sagen: Ist das in Plattformen irgendwann eingebaut, dass die das übernehmen können? Und weil sie meine Bildungshistorie so gut kennen und auch meine aktuellen Kompetenzen und meine zukünftigen Pläne, ist der KI-Kurator in der Lage, mir sinnvolle Weiterbildungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Er wird zu meinem persönlichen Assistenten, der mir dann immer wieder Optionen zusammenstellt.

Annabell Bils: Das heißt, in dem Moment, wo du einen Text schreibst, merkt er, oh, englische Grammatik ist schwierig, ich empfehle dir mal diesen Kurs.

Axel Nattland: Solange wir nicht in die Karl-Klammer-Welt zurückfallen. *(lacht)*

André Biederbeck: Vielleicht gibt es irgendwann einen solchen KI-Assistenten, aber das, was du gerade als Stellenprofil, Annabell, beschrieben hast, das ist sehr anspruchsvoll. Du musst einerseits den Arbeitsmarkt kennen und wissen, was für Qualifikationen gebraucht werden. Du musst das Wissenschaftsfeld kennen, über das gesprochen wird. Du musst eine Beratungskompetenz mitbringen. Ich weiß nicht, ob es mit einer Person getan ist, sondern ich stelle mir eher ein Netzwerk von Personen vor, die zusammenwirken müssen. Und das wird häufig schon heute an Hochschulen in gewisser Weise gemacht.

Annabell Bils: Vielleicht muss man einfach die Personen zusammen als Kurator*innen bezeichnen, mit unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb dieser Tätigkeit. Es gibt, zumindest weiß ich das von den Niederlanden, durchaus solche Stellenprofile, wo es darum geht, zu gucken, was braucht der Arbeitsmarkt und wie kriege ich diese Themen ins Curriculum. Das ist nochmal etwas anderes als ein reiner Career-Service. Aber die Idee, das mit einer Gruppe von Personen zu machen, die finde ich sehr charmant, weil die die unterschiedlichen Hintergründe mitbringen und die unterschiedlichen Fachinhalte kennen. Vielleicht ist es wie eine Mischung aus Hochschuldidaktik, Fachdidaktik, Fachinhalten und vielleicht Studienberatung, Lernbegleitung, so etwas. Das könnte ich mir gut vorstellen.

Axel Nattland: Welche weiteren positiven Aspekte von Plattformen seht ihr denn?

André Biederbeck: Wenn ich schon relativ informiert bin über den Bereich, in dem ich mich fortbilden möchte, dass ich dann die Möglichkeit habe, selber auszuwählen, was ich in welcher Abfolge machen will. Dass ich einerseits sagen kann, ich habe keine Lust dazu, erst den Kurs zu machen, sondern ich starte mit einem anderen Aspekt, weil, das ist gerade das Problem, mit dem ich mich beschäftige. Das möchte ich im Sinne eines Upskillings als Erstes machen, und dann komme ich hinterher auf das andere Thema wieder zurück. Das ist eine große Stärke. Andererseits ist es so, dass das voraussetzt, dass ich eine informierte Person bin und abschätzen kann, wie die einzelnen Inhaltsthemen zueinander in Beziehung stehen. Man richtet sich mit Plattformen häufig an eben solche Personengruppen, die eine gewisse Informiertheit haben. Und vielleicht braucht es einfach nochmal stärker etwas dazwischen, etwas Vermittelndes, was tatsächlich diese Informiert-

heit herstellt, damit ich dann zu einem guten Plattform-User, einer guten -Userin werden kann.

Annabell Bils: Das Problem haben wir in der Hochschuldidaktik häufig, dass wir mit den Angeboten die erreichen, die ohnehin schon gewillt und identifiziert sind und die eigentlich keine Fortbildung bräuchten, weil die das eigentlich sehr gut machen, aber diejenigen, die es wirklich bräuchten, die haben dann nicht unbedingt Interesse.

André Biederbeck: Was ich persönlich auch spannend finde, und das passt super zu unserem Gespräch: Es findet ein verstärkter Diskurs statt. Denn vorher hat im Prinzip jede Universität für sich selber Studiengänge angelegt, und diese Studiengänge gab es dann, man konnte gucken, okay, das ist das Studienangebot der Universität X, und dann hat man vielleicht mal verglichen: Das sind die typischen fünf Benchmark-Universitäten, mit denen wir uns vergleichen wollen: Wie gestalten die ihren Studiengang in Bildungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, what else? Aber jetzt findet im Prinzip ein Diskurs jenseits von Universitäten mit eigentlich potenziell allen Interessierten statt. Nämlich, man kann die Bildungsplattformen, so wie wir drei es heute machen, als Grundlage nehmen und sagen: Ich gucke mal, was sind denn eigentlich Future Skills? Okay, die definieren es so und bieten dazu ein Paket von fünf Stunden Selbstlerneinheit an. Welche Kompetenzfelder fokussieren sie? Okay, der andere Anbieter hat 20 Stunden und es werden ganz andere Themen verhandelt. Wie kriege ich das denn jetzt übereinander? Da ist viel Potenzial drin, dass man insgesamt als Gesellschaft, aber vor allen Dingen die Bildungseinrichtungen über die Inhalte stärker miteinander in den Diskurs kommen kann, um sich dann vielleicht auf bestimmte Definitionen, auf bestimmte Curricula zu verständigen. Von Neuem möglicherweise.

Axel Nattland: Genau, oder auch wieder Qualitätsmaßstäbe dafür zu definieren.

Annabell Bils: Ein weiterer Vorteil ist die Flexibilität. Angebote in Präsenz sind häufig schwierig, mit einer Berufstätigkeit in Einklang zu bringen oder mit der Familie oder Hobbys. Da ist eine Plattform vorteilhaft, auf der ich selbstgesteuert arbeiten kann. Wenn ich die Motivation oder den Wunsch mitbringe, mich weiterzubilden, dann ist das von der Flexibilität her viel besser verglichen mit starren Kursen, wo ich montags um acht irgendwo sitzen muss.

André Biederbeck: Positiv finde ich auch, die Entwicklung von Plattformen erzwingt, dass ich mir Gedanken über Digitalisierung von Prozessen mache. Plus die Flexibilisierung von Prüfungszeiträumen, die wir hier an der FernUniversität auch diskutieren. Ich glaube, der Druck ist insbesondere durch die Plattformen und ihr Versprechen entstanden, jederzeit eine Prüfung ablegen zu können. Das ist für denjenigen, der lernt, ein super Vorteil, während man an Universitäten und Hochschulen doch klassischerweise immer hat, okay, du musst jetzt ein halbes Jahr warten, dann bieten wir dir mal wieder eine Prüfung an.

Annabell Bils: An dieser Stelle fällt mir ein, die Frage nach Authentifizierung ist ja immer noch eine Wichtige, zumindest bezogen auf den Hochschulsektor. Aber da werden die Plattformen auch unterschiedliche Mittel und Wege gefunden haben,

sodass die Frage eher in Richtung einheitlicher Standards und gegenseitiger Anerkennung geht. Mit Authentifizierungsmechanismen zum Beispiel, sodass klar ist, ich habe wirklich diese Prüfung abgelegt.

Axel Nattland: Und wie wird die lebenslange Verfügbarkeit gesichert? Das gedruckte Zertifikat, was ich irgendwann von einer Universität bekommen habe, das habe ich noch in der Schublade, wenn die Universität nicht mehr da sein sollte. Wie ist das bei Abschlüssen, die ich auf Plattformen mache? Habe ich die auch noch, wenn die Plattform weg ist? Ich glaube, die Möglichkeiten sind da. Ich habe dabei immer die Blockchain-Technologie auf dem Zettel.

André Biederbeck: Ach, man könnte ja mal provokativ sagen, wenn es heute möglich ist, rein digital Kreditkarten zu beantragen, Kreditverträge aufzusetzen und andere Dinge geschäftlich zu vereinbaren, und das geht innerhalb von einer halben Stunde, warum soll das für eine Prüfung nicht funktionieren?

Annabell Bils: Okay, wenn wir jetzt ein Fazit ziehen wollen. Ich glaube, geht es nicht um pro oder kontra Plattformen, sondern es geht eher um Was, Wofür, mit Wem.

André Biederbeck: Ja, Plattformen haben auf jeden Fall ihre Berechtigung. Und wir als Universitäten könnten tatsächlich noch mutiger sein, sie auch für unseren Bildungsauftrag zu nutzen. Nicht nur zum Marketing, um neue Studierende zu gewinnen, sondern, so wie wir es beschrieben haben, sie auch in Studiengänge oder andere Bildungsangebote einzubinden. Das dann kuratiert, sodass sich Studierende darauf verlassen können, dass es eine gewisse Qualität hat. Das ist ein wesentlicher Punkt, den ich aus unserem Gespräch mitnehme.

Axel Nattland: Und Plattformen bieten einen großartigen Boden für Kooperationen zwischen Universitäten in der Entwicklung auch von neuen Angeboten, die ohne Plattformen nicht möglich wären.

André Biederbeck: Ich finde, das war jetzt ein tolles Schlusswort. Und ja, ich denke, wir werden einige Entwicklungen im Bereich Plattformisierung in den nächsten Jahren erleben, die wir dann wieder an anderer Stelle diskutieren können. Danke schön.

Teil II
Learning New Learning:
NELE – Campus Neue Lernkultur

NELE – Campus Neue Lernkultur

Eine professionstheoretische Einbettung

Julia Schütz & Eva Cendon

Abstract

Der nachfolgende Beitrag gibt einen Überblick über den Entstehungs- und Projektkontext, in dem die Fortbildungsplattform NELE – Campus Neue Lernkultur entstand. Aufgrund zahlreicher Herausforderungen seitens der Lehrenden und Lernenden, die mit der Plattformisierung im Bildungsbereich verbunden sind, erfolgt zunächst eine professionstheoretische Zuspitzung zum pädagogischen Arbeitsbündnis im Kontext von Plattformisierung. Abschließend werden die einzelnen Beiträge kurz skizziert.

Schlagworte

Plattformisierung, pädagogisches Arbeitsbündnis, Nationale Bildungsplattform, Fortbildungsplattform, Lernformate

Plattformisierung in der Bildung. Eine professionstheoretische Sichtweise

Plattformen sind mittlerweile Treiberinnen digitaler Entwicklungen nahezu im gesamten Erziehungs- und Bildungsbereich. Gerade im Hochschulbereich sind bereits seit Jahrzehnten Digitalisierungsentwicklungen nachzuzeichnen (Barbas et al., 2018; Cendon et al., 2021; Getto & Kerres, 2018; Getto & Schulenburg, 2018; Glaeser, Kaliva & Linnartz, 2018; Gilch et al., 2019; Hofhues et al., 2020; Kerres et al., 2009; Kreidl, 2011; Schmid et al., 2018; Tovar & Prill, 2021). Bildungspolitische Setzungen, so auch die Initiative rund um die Nationale Bildungsplattform (beziehungsweise „Mein Bildungsraum"), und darauf ausgerichtete Förderprogramme, forcieren die Entwicklungen von Bildungsplattformen. Zahlreiche Schulen und Hochschulen gestalten ihren Unterricht und ihre Lehre mit Unterstützung von Lern- beziehungsweise Bildungsplattformen. In einer Minimaldefinition nach Nick Srnicek (2018, S. 46) können Plattformen als „digitale Infrastrukturen, die es zwei oder mehr Gruppen ermöglichen, zu interagieren" verstanden werden. In dieser Definition liegt ein wichtiges Element für die Diskussion um Plattformen: ihre Infrastruktur und Differenzierung. Das heißt, dass grundlegende physische und organisatorische Strukturen, Einrichtungen und Systeme durch eine verstärkte Integration von Informations-, Kommunikations- und Anwendungstechnologien in verschiedenen Bereichen von Bildung zusätzliche Anforderungen an das Lernen und Lehren mit sich führen. Plattformen schaffen durch

ihren Anspruch, Lehren und Lernen nahtlos in ihre technischen Infrastrukturen zu integrieren, Nähe und Distanz zugleich. Sie werden zu unverzichtbaren Infrastrukturen des Lernweges und der sie lernbegleitenden Maßnahmen und lehrenden Personen.

Neben den curricularen Anforderungen avancierten die sichere Bewegung und Navigation auf den Plattformen aus didaktischer und professionstheoretischer Perspektive zu einer zusätzlichen Anforderung an die Lernenden und Lehrenden. Oder anders formuliert: Als Intermediäre bringen Plattformen Nutzer*innen, also Lehrende und Lernende, auf spezifische Weisen (nicht) zusammen. Als Zwischenmedium schaffen sie nicht nur einen Zugang zu den Orten, auf denen Aktivitäten und Begegnungen – während der Coronapandemie auch krisenbedingt – stattfinden (mussten), sondern reorganisieren Arbeits- und Organisationsprozesse, die immer auch Vorstellungen von Lernen und Bildung berühren. In diesem Sinne präfigurieren Plattformen nicht nur soziomediale Praktiken, sondern sind selbst ein Prinzip sozialer Organisation innerhalb von Bildungseinrichtungen.

Dabei befördern modulare Plattformstrukturen Mikroprozesse der Unterrichts-, Studien- und Lehrorganisation, womit sich bestimmte Erwartungen und Vorstellungen von Lern- und Bildungsprozessen perpetuieren und zugleich bestimmte professionalisierte Arbeitsanforderungen an das Lehrpersonal ergeben. Die Frage, was „Lehrende kompetent macht bzw. zu einem erfolgreichen Lehrhandeln befähigt" (Trautwein, 2013, S. 84), stellt sich dabei ebenso wie die Frage, wie Lernende digitale Technologien in ihren Lernweg integrieren und welche Erfahrungen sie aus anderen Lebensbereichen bereits mitbringen – was Lehrende wiederum dazu anhalten müsste, eigene Praktiken anzupassen (siehe dazu Cendon, 2019, S. 66). Das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden lässt sich professionstheoretisch so nur als dynamisch und wechselseitig beschreiben.

Die Transformation von Unterricht und Lehre durch die zunehmende Plattformisierung im Bildungsbereich – darauf weisen Befunde empirischer Forschungen hin (unter anderem Schütz & Pangritz, 2023) – sind mitunter von Skepsis, Unsicherheit und Ungewissheit geprägt. Diese Empfindungen sind unter anderem Resultat der tiefgreifenden Veränderungen der Interaktionen, die sich vor allem durch die spezifischen Modi medialer Kommunikation ergeben und zur Folge haben, dass vertraute pädagogische Wegweiser wie beispielsweise Rückmeldungen in Form von Gestik und Mimik in digitalen Lehr-Lern-Settings fehlen beziehungsweise in abgeschwächter Form vorliegen und infolgedessen eine Zunahme der konstitutiven Ungewissheit pädagogischen Handelns festzustellen ist. An dieser Stelle tritt das sogenannte Arbeitsbündnis in Erscheinung: Darin gestaltet sich die unmittelbare Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, und es schlägt sich im günstigen Fall in der Verschmelzung von Können und Wissen im professionellen Handeln situativ nieder (Dörr & Müller, 2012; Oevermann, 1996; Schütze, 1996). Der Begriff ersetzt in gewisser Weise die mit viel Emphase behaftete Kategorie der pädagogischen Begegnung. Somit knüpft auch das moderne Konzept an die dialektische Struktur des pädagogischen

Bezugs nach Herman Nohl[1] an (Hecht, 2009, S. 61). Wenngleich die Verbindungslinie von pädagogischer Beziehung beziehungsweise die Beziehungsfähigkeit in den Zusammenhang pädagogischer Professionalität als unbestritten gilt (unter anderem Giesecke, 1997; Prengel, 2013), ist es doch weit mehr als nur die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden. Michael Hecht (2009, S. 61–62) formuliert es wie folgt: „Ein Arbeitsbündnis beschreibt nicht die Struktur der Beziehung an sich, sondern eine (unter anderem durch Beziehung beeinflusste) Handlungssituation und gleichzeitig einen bestimmten Zustand der Beziehung. Mit dem Arbeitsbündnis wird die Herstellung der Beziehung in der konkreten Situation hervorgehoben. Das Arbeitsbündnis ist ein Prozess; es wird gemacht."

Die Bedeutung des Arbeitsbündnisses beziehungsweise auch des Beziehungsaspekts darf in allen Fragen zur Entwicklung des digital gestützten Lehrens und Lernens und der Professionalität der Lehrenden nicht aus dem Blickfeld geraten. Und dennoch scheint es in mediendidaktischen und professionstheoretischen Diskursen bisher wenig reflektiert zu werden. Dieses Arbeitsbündnis über digitale Bildungsplattformen zu konstituieren, stellte und stellt für Lehrende und Lernende im Vergleich zum technischen Umgang mit Tools und Programmen in digitalen Bildungsräumen eine deutlich größere Herausforderung dar. Der Umgang mit Unbestimmtheit erscheint damit konstitutiv im Kontext der genannten Infrastrukturen beziehungsweise Plattformen. Prozesse und Dynamiken ihrer Entstehung und Verwendung bleiben gegenwärtig häufig intransparent. Die nachfolgenden Beiträge versuchen diese Lücke ein Stück weit zu schließen, indem aus unterschiedlichen Perspektiven die Entwicklung einer Fortbildungsplattform für pädagogisches Bildungspersonal im Kontext von Schule transparent gemacht wird. Mit der entwickelten Fortbildungsplattform ist neben der Etablierung einer sogenannten neuen Lernkultur mitunter das Ziel verbunden, den pädagogisch tätigen Personen Handlungsfähigkeit für die Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Settings zu vermitteln, die sie befähigt, ein pädagogisches Arbeitsbündnis auch im digitalen Raum gestalten zu können.

Zur Fortbildungsplattform NELE

Die Fortbildungsplattform NELE ist gerahmt durch die Initiative Nationale Bildungsplattform, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ins Leben gerufen und seit April 2021 gefördert wird. Im Rahmen dieses Vorhabens wurden Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Verbände, Vereine und zivilgesellschaftliche Organisationen sowie Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft dazu aufgerufen, sich an der Entwicklung eines digitalen Bildungsraums zu beteiligen. Als „umfassendes Bildungsökosystem" (Bundesministerium für Bildung und

1 Nohl zielte mit der Debatte um den pädagogischen Bezug darauf ab, „das letzte Geheimnis der pädagogischen Arbeit" zu begründen, und stellte die „Liebe und Haltung auf der einen Seite, Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit […] auf der anderen" Seite dar (Nohl, 1926, S. 74, zit. nach Niemeyer, 2015, S. 1162).

Forschung [BMBF], 2021) zielt es darauf ab, die bereits in unterschiedlichen Bildungsbereichen existierenden digitalen Werkzeuge und Praktiken miteinander zu verknüpfen und ihre Verbreitung zu fördern (BMBF, 2021). Als übergeordnetes Ziel wird formuliert: „Lernenden in allen Altersstufen soll ermöglicht werden, sich unterstützt durch digitale Services durchlässig und medienbruchlos durch die verschiedenen Bildungsangebote und Bildungsformen zu bewegen und diese in digital unterstützten Lernräumen zu nutzen." (BMBF, 2021) Im Ergebnis wird eine digitale Gesamtarchitektur angestrebt. Dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bildungsraum Digital" (BIRD) kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, denn in diesem Rahmen steht die Entwicklung eines Prototypen für diese Metaplattform.

Im Gesamtkontext der Nationalen Bildungsplattform erfolgte eine Förderung von 40 Einzelvorhaben, „in denen innovative Bildungsangebote verschiedener Anbieter für Lernende und Lehrende (weiter-)entwickelt und die über eine föderierte IT-Infrastruktur miteinander vernetzt werden. Die Anschlussfähigkeit dieser Projekte mit den Basiskomponenten einer digitalen Vernetzungsinfrastruktur wird über die Referenzprototypen des BIRD-Projekts validiert" (Deutscher Akademischer Austauschdienst, o. J.).

Eines dieser geförderten Projekte war NELE, es wird in den nachfolgenden Beiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven vorgestellt, vornehmlich von der Verbundpartnerin FernUniversität in Hagen. Das Projekt erstellt mit NELE – Campus Neue Lernkultur eine deutschlandweit offen verfügbare Fortbildungsplattform für Lehrkräfte, Schulleitungen aller Schulformen sowie für weitere im Ökosystem Schule engagierte Personen. Die dabei konzipierten Angebote sollen das Rollenverständnis der Zielgruppe im Sinne einer neuen Lernkultur erweitern. Auf der Plattform wurden dafür entsprechend kuratiertes Lernmaterial zu fächerübergreifenden und überfachlichen Themengebieten aufbereitet sowie Kollaborationsmöglichkeiten für schulische Akteur*innen geschaffen (Meinbildungsraum, o. J.), beispielsweise in Form eines betreuten Community Channel. Dieser Kanal dient als gemeinsamer Orientierungsrahmen für kollektive Erfahrungen des pädagogischen Bildungspersonals im Ökosystem Schule und bietet Raum für Fragen oder Austausch. Das Austauschformat bündelt den technischen Support mit inhaltsbezogenen Anliegen und verdeutlicht somit einmal mehr die Verzahnung digitaler Werkzeuge und pädagogischer Praktiken im Rahmen von Lernplattformen.

Insgesamt wurden vier verschiedene digitale Formate auf der NELE-Plattform entwickelt. Das erste und kürzeste Format beschreibt die „Was ist …?"-Kurse, die ein „neues" Lernen in unter 15 Minuten ermöglichen sollen und das Ziel verfolgen, einen schnellen Einblick in das jeweilige Thema und entsprechende Praxisbeispiele zu erhalten. Die 45-Minuten-Kurse, als zweites NELE-Format, streben eine differenzierte Auseinandersetzung und Bearbeitung der jeweiligen Themen an, in dem Reflexionsaufgaben und Aufgaben sowie Materialien für die pädagogische Praxis bereitgestellt werden. Das dritte NELE-Format besteht aus mehrteiligen Fortbildungsreihen, die unterschiedliche Kurse beinhalten und sowohl eigenständig durchlaufen als auch gemeinsam im Kollegium bearbeitet werden können. Das vierte und letzte NELE-Format umfasst synchrone Online-Veranstaltungen und Workshops, die den Raum

bieten, sich mit Expert*innen aus dem Bildungsbereich auszutauschen. Der initiierte Erfahrungsaustausch dient der Ergänzung der weiteren Lernangebote oder kann als eigenständige Veranstaltung betrachtet werden. Allen vier NELE-Formaten ist gemein, dass sie mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Mitteln entlang der Angebotsstufen eine neue Lernkultur forcieren möchten. Darüber hinaus bestehen neben den genannten NELE-Formaten NELE-Kategorien, die als Navigationshilfe bei der Suche nach bestimmten Themen dienen. So können sich all diejenigen, die sich weniger für die Formate, sondern mehr für die jeweiligen Themen interessieren, anhand dieser Kategorien orientieren: Unterricht schüler*innenzentriert entwickeln, Schulentwicklung partizipativ gestalten, Vielfalt in Schule leben und stärken, Nachhaltig handeln und demokratisch leben, Zukunftskompetenzen stärken, Wohlbefinden im Schulalltag fördern sowie Bildungsübergänge chancengerecht gestalten.[2]

Der Zuschnitt der Plattform und die Formate basieren auf einem gemeinsamen pädagogischen Grundverständnis, das vom NELE-Konsortium entwickelt wurde; Eva Cendon und Julia Schütz beleuchten seinen Entstehungsprozess. Damit die Formate, Kategorien und Lerninhalte an den Bedürfnissen der Nutzer*innen orientiert sind und ihren Fortbildungsbedarfen entsprechen, wurden im Rahmen des Projektes Qualitätsentwicklungsmaßnahmen etabliert. Die Qualitätsentwicklung innerhalb von NELE erfolgte kooperativ und in gemeinsamer Verständigung mit den Projektbeteiligten sowie den potenziellen Nutzer*innen, wie Sara Rreshka, Felicitas Sander, David Lakotta und Chatharina Effern darlegen und theoretisch einordnen. Die Qualitätsentwicklung und -sicherung des NELE-Campus aus der Perspektive der evaluativen Forschung betrachten Veronika Thalhammer, Julia Dorfschmidt und Bernhard Schmidt-Hertha und reflektieren die Erkenntnisse in einem breiteren Rahmen.

Die Durchführung des NELE-Projekts erfolgte in einem agilen Projektzusammenhang, der sich nicht nur im Rückblick als „Maschinenraum" beschreiben lässt. Im Kleinen war dies ein bildungswissenschaftliches Online-Praktikum, konzipiert und erprobt im Rahmen des NELE-Projekts – Eva Cendon, David Lakotta, Moritz ter Meer, Janis Walter und Bianca Rolfes teilen und ordnen Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Durchführung. In der Gesamtschau und vor dem Hintergrund einer komplexen Projektstruktur betrachtet Anke Wagner Steuerungs- und Kommunikationsstrukturen in NELE in Form einer Heldenreise, Konstantin Kaiser lässt Leser*innen an den agilen Arbeitsprozessen teilhaben, die mit entsprechenden Methoden und Tools getestet, adaptiert und weiterentwickelt wurden. In der Gesamtschau war es das agile Vorgehen, das von der Projektidee bis zur Umsetzung von NELE einen gemeinsamen inhaltlich und emotional tragfähigen Rahmen bot. Im abschließenden Gespräch reflektieren die Verbundpartner*innen Anke Wagner, Konstantin Kaiser, Kolja Brandtstedt, Alexandra Braun, Jessica Fernau-Robertz, Judith Böttger und Eva Cendon Entstehungszusammenhang, Projektherausforderungen und mögliche Zukünfte von NELE – Campus Neue Lernkultur – die Impulse setzt Julia Schütz.

2 Die genannten Kategorien bilden den Stand zu Dezember 2024 ab, und können sich im Rahmen der Weiterentwicklung des NELE-Campus und seiner Angebote verändern.

Literatur

Barbas, Helena; Gasser, Ingenuin; Konieczny, Franz; Lohse, Alexander & Seiler, Ruedi (2018). HMint: Höhere Mathematik für MINT-Studierende – Onlinekurs und Lernplattform – In Barbara Getto, Patrick Hintze & Michael Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V*. (S. 200–205). Waxmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Prototypen für eine Bildungssektorübergreifende, transdisziplinäre Meta-Plattform für kollaborativen, kompetenten und digital gestützten Zugang zu innovativen Lehr-/Lernformaten und unterstützenden Lerntechnologien: „Initiative Nationale Bildungsplattform", Bundesanzeiger vom 26.04.2021.* www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/04/3567_bekanntmachung.html [letzter Zugriff 09.12.2024]

Cendon, Eva (2019). Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Olaf Dörner (Hg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 55–68). Barbara Budrich.

Cendon, Eva; Schulte, Dorothee; Glaß, Elise; Mörth, Anita & Beckmann, Viola (2021). *GDOU. German Digital Open University. Verbundstrukturvorschläge für digitale Hochschulbildung in Deutschland.* FernUniversität in Hagen. https://doi.org/10.18445/20210929-175218-0

Deutscher Akademischer Austauschdienst (o. J.). *BIRD. Bildungsraum Digital.* www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/bird/ [letzter Zugriff 09.12.2024]

Dörr, Margret & Müller, Burkhard (Hg.) (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3. Auflage). Beltz Juventa

Getto, Barbara & Kerres, Michael (2018). Wer macht was? Akteurskonstellationen in der digitalen Hochschulbildung. In Barbara Getto, Patrick Hintze & Michael Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 60–76). Waxmann.

Getto, Barbara & Schulenburg, Katrin (2018). Digitalisierung im Kontext strategischer Hochschulentwicklung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In Barbara Getto, Patrick Hintze & Michael Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 36–48). Waxmann.

Giesecke, Herrmann (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.* Beltz Juventa.

Gilch, Harald; Beise, Anna Sophie; Krempkow, René; Müller, Marko; Stratmann, Friedrich & Wannemacher, Klaus (2019). *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation* (Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14–2019). HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. https://web.archive.org/web/20200803230153if_/https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

Glaeser, Susanne; Kaliva, Elisabeth & Linnartz, Dagmar (2018). Die digitale Lehr- und Lerncommunity der TH Köln als strategischer Baustein für die studierendenzentrierte Lehre. In Barbara Getto, Patrick Hintze & Michael Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 101–107). Waxmann.

Hecht, Michael (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns.* Springer VS.

Hofhues, Sandra; Schiefner-Rohs, Mandy; Aßmann, Sandra & Brahm, Taiga (Hg.) (2020). *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten.* Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20504

Kerres, Michael; Ojstersek, Nadine; Preussler, Annabell & Stratmann, Jörg (2009). E-Learning-Umgebungen in der Hochschule: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen. In Ullrich Dittler, Jakob Krameritsch, Nicolae Nistor, Christine Schwarz & Anne Thillosen (Hg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis des Aufbruchs* (S. 101–115). Waxmann.

Kreidl, Christian (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning.* Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:8288

Meinbildungsraum (o. J.). *Mein Bildungsraum. Lehren und Lernen ein Leben lang.* www.meinbildungsraum.de [letzter Zugriff 09.12.2024]

Niemeyer, Christian (2015). Pädagogischer Bezug. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (5. erweiterte Auflage, S. 1162–1170) Ernst Reinhardt.

Nohl, Herman (1926). Gedanken für die Erziehungstätigkeit der Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In Herman Nohl (Hg.), *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge* (S. 71–84). Quelle & Meyer.

Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Prengel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* Opladen.

Schmid, Ulrich; Zimmermann, Volker; Baeßler, Berit & Freitag, Katharina (2018). *Machbarkeitsstudie für eine (Inter-)Nationale Plattform für die Hochschullehre. Kurzfassung* (Arbeitspapier Nr. 40). Hochschulforum Digitalisierung. https://doi.org/10.5281/zenodo.2633017

Schütz, Julia & Pangritz, Johanna (2023). Der Versuch einer empirisch-quantitativen Erfassung des pädagogischen Arbeitsbündnisses. In Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose & Tanja Sturm (Hg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 285–295). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28006

Schütze, Fritz (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Suhrkamp.

Srnicek, Nick (2018). *Plattform-Kapitalismus.* Hamburger Edition.

Tovar, Christine & Prill, Anne (2021). 5 Leadership-Ansätze für den digitalen Wandel in Hochschulen. *strategie digital, Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter* (#01), *26–29.* https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/strategie_digital_Ausgabe1.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

Trautwein, Caroline (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In Matthias Heiner & Johannes Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 83–129). W. Bertelsmann.

Pädagogik mit Technik

Zur pädagogischen Konzeption einer Bildungsplattform

Eva Cendon & Julia Schütz

Abstract

Dieser Beitrag stellt die Entwicklung des pädagogischen Konzepts und des Rahmencurriculums als gemeinsame und geteilte Grundlage der Angebote auf dem NELE-Campus und den NELE-Campus selbst vor. Der gemeinsame Entwicklungsprozess wird beschrieben, verbunden mit den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, eine pädagogische Konzeption „im Gehen" zu entwerfen. Dann erfolgt die Vorstellung der Grundelemente des Konzepts. Abschließend wird eine kritische Reflexion der pädagogischen Konzeption auf Basis der Umsetzungen im Rahmen des NELE-Campus unternommen.

Schlagworte

pädagogisches Konzept, Rahmencurriculum, didaktische Prinzipien

Hinführung

Die Entwicklung einer Plattform für digitale Bildungs- und Lernangebote benötigt neben einer technischen eine pädagogische Konzeption oder konkreter ein pädagogisches Konzept, welches Ziele, Zielgruppe(n), pädagogische Grundannahmen, didaktische Prinzipen sowie Inhalte und Lernformen für alle Beteiligten, unter anderem Entwickler*innen und Lehrende, aber auch für potenzielle Partner*innen und vor allem Lernende expliziert. In der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich für die Angebotsentwicklung das Modell von Erhard Schlutz (2006, S. 78) bewährt, das sich auf sechs W-Fragen beruft: 1) Wofür? Verwendungssituation, 2) für Wen? Zielgruppe und Bedarf, 3) Wozu? Lernziele und Qualifikation, 4) Was? Lerninhalte, 5) Wie? Organisationsformen und Methode(n), 6) Womit? Medien und Lernort(e). Das Modell rekurriert auf Saul B. Robinsohns Strukturkonzept der Curriculumrevision (Robinsohn, 1975) und nimmt seinen Ausgang bei der Analyse wichtiger Lebenssituationen, um darauf basierend ein Curriculum zu entwickeln und zu legitimieren. Das Modell zeigt die Verwobenheit der unterschiedlichen Aspekte bei der Entwicklung eines Angebots – oder wie bei NELE – bei der Entwicklung von Bildungsangeboten auf einer eigens dafür entwickelten digitalen Plattform.

In einem ersten Schritt werden der gemeinsame Entwicklungsprozess sowie die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten beschrieben, eine pädagogische Konzeption „im Gehen", das heißt im Kontext eines agilen Projektzusammenhangs, zu entwerfen.

Daran anschließend erfolgt die Vorstellung einiger Grundelemente und didaktischer Prämissen des Konzepts, die in diesem Prozess entwickelt und vereinbart wurden. In zwei Workshops gegen Ende des Projektzeitraums wurden die Grundannahmen und Prinzipien erneut auf den Prüfstand gestellt. Welche Erkenntnisse hieraus abgeleitet wurden und was sich für die weitere Entwicklungsarbeit lernen lässt, auch in Hinblick auf die Verbindung von Pädagogik und Technik, wird abschließend diskutiert und in einem Ausblick für die Zukunft der Plattform zusammengefasst.

Eine Konzeption „im Gehen" entwerfen

Schon in den Vorbereitungen für den Aufbau einer Bildungs- und Lernplattform für pädagogisches Personal im Ökosystem Schule skizzierten die Projektantragsteller*innen eine pädagogische Rahmung. Diese speiste sich einerseits aus früheren Überlegungen der Projektpartner*innen und andererseits aus dem Hagener Manifest für New Learning (FernUniversität in Hagen, 2020), das in zwölf Thesen ein neues Lern- und Bildungsverständnis proklamiert. Diese Überlegungen wurden in der Phase der Antragstellung in ein Konzeptpapier *Learning New Learning* überführt (FernUniversität in Hagen et al., 2022) und bildete die Basis für die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts sowie eines Rahmencurriculums für NELE. Ersteres sollte sich in einem geteilten pädagogischen Grundverständnis aller Beteiligten sowie auch neu hinzukommender Partner*innen und Contententwickler*innen manifestieren, Zweitere sollte dazu dienen, den auf der Plattform dargebotenen Inhalten einen thematischen Rahmen zu geben.

Die weitere Konkretisierung des pädagogischen Konzepts im neu gebildeten Konsortium war einer der ersten gemeinsamen Schritte im Projektvorhaben. Beim Auftakttreffen wurden Aspekte und Komponenten eines pädagogischen Konzepts gesammelt und strukturiert. Der erste Konzeptentwurf wurde dem gesamten Konsortium für Feedback und Überarbeitungsvorschläge zur Verfügung gestellt und während eines zweitägigen Präsenztreffens weiterdiskutiert und kollaborativ weitergeschrieben. Es fand sich schließlich ein Redaktionsteam, das sowohl für inhaltliche (Angebote) als auch für technische Aspekte (Plattform) verantwortlich zeichnete. Das Redaktionsteam vereinbarte, den mittlerweile recht umfassenden Entwurf für das pädagogische Konzept als Grundlage für die weitere Ausarbeitung zielgruppenspezifischer Dokumente sowohl für den NELE-Campus selbst als auch für potenzielle Partner*innen in der Contententwicklung zu verwenden. Die Frage nach einem Mission Statement oder einem final ausformulierten pädagogischen Konzept, wie es ursprünglich vorgesehen war, wurde zunächst zurückgestellt. Denn es zeigte sich, dass das agile Vorgehen im Projekt, in dem vieles parallel entwickelt wurde, wie gemeinsame Standards in Bezug auf das Design der Kurse und Programme und damit ein gemeinsames Qualitätsverständnis (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band), einer finalen Festschreibung des Konzepts nach außen hin entgegenstand. Zudem erfolgte parallel eine erste technische Umsetzung auf der Plattform. Insofern

wurde die Unmöglichkeit, ein in sich abgeschlossenes pädagogisches Konzept (trotz vielfacher Bemühungen) in diesem Rahmen zu entwickeln, deutlich.

Die Entwicklung des Rahmencurriculums begann mit dem vorläufigen Abschluss der Entwicklung des pädagogischen Konzepts. Insofern war das Konzept wichtiger Bezugspunkt für die Überlegungen zum Rahmencurriculum. Dabei war von Beginn an klar, dass ein agil entwickeltes und sich stetig erweiterndes Angebotsportfolio auf dem NELE-Campus nicht in ein fixes Curriculum gegossen werden kann. Aus diesem Grund wurde darüber nachgedacht, wie ein Rahmen geschaffen werden kann, der einerseits klare Eckpfeiler für die NELE-Angebote absteckt, andererseits auch genügend Elastizität hat, um weiter zu wachsen. Das Curriculum als Lehrplan, der je nach Anlage und Kontext die Themen und Inhalte eines Angebots oder eines Programms umreißt, Lehr- und Lernziele sowie die geplanten Lehr-Lern-Prozesse beschreibt (Pachner, 2023), wurde für NELE spezifiziert. Vor dem Hintergrund der geplanten Offenheit des NELE-Angebotsportfolios und als Learning aus dem Entwicklungsprozess zum pädagogischen Konzept wurde die Curriculumentwicklung partizipativ gestaltet und bezog neben den Konsortialpartner*innen in NELE (mit Blick auf ein gemeinsames Verständnis) in Form einer Arbeitsgruppe zum Rahmencurriculum die (zukünftigen) Teilnehmenden im Sinne von „Agility by Design" (AG Curriculum 4.0, 2018, S. 21) in iterativen Schleifen ein.

Kernstück des NELE-Rahmencurriculums bilden thematische Kategorien, die ausgehend von denen in der Antragstellung festgelegten thematischen Schwerpunkten – „Unterricht gestalten", „Zukunftskompetenzen vermitteln" und „Kollaborative Lernorte und -netzwerke entwickeln" – gemeinsam und iterativ ausgearbeitet wurden. Vor dem Hintergrund, dass empirische Daten zur Lehrkräftefortbildung noch (immer) unzureichend vorhanden sind und es keine regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und andere Träger der Lehrkräftefortbildung gibt (Daschner, 2023), auch in Bezug auf Themen und Formate, war eine weitergehende Analyse über Alleinstellungsmerkmale und auch Abgrenzungen zu bestehenden Fortbildungsangeboten schwierig. Daher wurde die Strukturierung der Angebote von NELE und die Fassung in ein thematisches Rahmencurriculum vorrangig gemeinsam mit potenziellen Nutzer*innen der Angebote und der Plattform in Form sogenannter User Testings ausgearbeitet. In diesen User Testings, die über den gesamten zweijährigen Projektzeitraum in regelmäßigen Abständen durchgeführt wurden, konnten einerseits inhaltliche Bedarfe an Fortbildungsthemen, andererseits Bedarfe an Zugänglichkeit und das Design sowie die Usability des NELE-Campus erhoben werden. Für die Entwicklung des Rahmencurriculums wurden ausgehend von den User Testings die genannten Themen durch das NELE Team geclustert auf dem Campus sichtbar gemacht und erneut in User Testings weiterentwickelt. Dabei standen sowohl bereits entwickelte Angebote als auch aus Sicht der Zielgruppe notwendige und bisher fehlende Themen im Mittelpunkt. Die fortlaufende Zusammenarbeit mit den potenziellen NELE-Nutzer*innen sowie ihre Evaluationen ermöglichten es so, ein Rahmencurriculum zu schaffen, das interessant, kompetenzfördernd und für das Handlungsfeld Schule relevant sein kann – im Sinne der Curriculumentwicklung nach Robinsohn

(1975). Aufgrund der engen Zusammenarbeit in der Entwicklung und im Aufbau des Curriculums wurden neben der thematischen Schwerpunktsetzung wesentliche Ableitungen für eine an die Bedarfe der Nutzer*innen angepasste Plattform getroffen und an dieser Stelle das Inhaltliche mit dem Technischen verwoben.

Elemente des pädagogischen Konzepts

Die Erstentwicklung des pädagogischen Konzepts als „Steinbruch" enthielt unter anderem eine Zusammenstellung der Herausforderungen im Kontext Schule, die Adressat*innen von NELE, als pädagogisch Tätige im Ökosystem Schule – vorrangig Lehrkräfte –, sowie ein grundlegendes Bildungsverständnis, das die Teilnehmenden als Subjekte betrachtet, die sich selbst bilden, indem sie die äußere Welt mitgestalten und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (unter anderem von Ilsemann et al., 2021). Als Eckpfeiler des pädagogischen Konzepts wurden zudem ein Selbstverständnis auf Basis von Grundprämissen formuliert sowie didaktische Prinzipien für die (zu entwickelnden) Angebote entworfen. Diese beiden Eckpfeiler werden im Folgenden dargestellt, da sie relevante Festschreibungen für die weitere Entwicklungsarbeit – sowohl inhaltlich auch als technisch – enthielten. Es wird der Duktus des Dokuments übernommen.[1]

Selbstverständnis in Grundprämissen

Auf Grundlage des New-Learning-Ansatzes beruht das Selbstverständnis auf vier Grundprämissen: Bildungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Diversitätssensibilität und Zugänglichkeit. Alle vier sind gleichbedeutend und wechselseitig miteinander verbunden.

Die Förderung von Bildungsgerechtigkeit als erste Grundprämisse betont die gleichberechtigte Teilhabe eines jeden Individuums an Bildungsprozessen. Nach Stojanov (2011) fokussiert Bildungsgerechtigkeit in ihrem Kern nicht die sozial gerechte Verteilung von Ressourcen, sondern vielmehr die Befähigung oder die „Ermöglichung von Entwicklung individueller Autonomie" (Stojanov, 2011, S. 21). Konkret bedeutet das, dass Bildungsgerechtigkeit idealiter darauf abzielt, nichtdiskriminierende Bildungsräume zu schaffen und so „Schulen zu gestalten, die allen Chancen bieten, ihr Bildungspotenzial zu entfalten" (PH Bern, 2024).

Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutet dies unter anderem, dass NELE-Angebote in die Unterrichtspraxis eingebunden oder Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen – mit Blick auf eine umfassende Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit – über den Campus ermöglicht werden. Eine Unterstützung dieser

1 Der folgende Abschnitt beruht – leicht gekürzt und modifiziert – auf der Version des unveröffentlichten pädagogischen Konzepts vom 16. März 2023. Federführende Autor*innen des Textes waren (in alphabetischer Reihenfolge) Sarah Burger, Eva Cendon, David Lakotta, Moritz ter Meer, Sara Rreshka, Julia Schütz (alle FernUniversität in Hagen).

Entwicklungsprozesse im Bereich Personalentwicklung wird über das Bildungs- und Vernetzungsangebot vom NELE-Campus forciert. Pädagogisches Personal wird in reflexiven Lernprozessen dahingehend begleitet, dass es gerechtes Handeln als immanenten Bestandteil ihrer Tätigkeit versteht. Lehrende werden neben ihrer neuen Rolle als Multiplikator*innen (Wissenstransfer) und Lernprozessbegleitung bzw. Coach (Hilfestellungen, Rückfragen) im NELE-Campus selbst zu Lernenden und können erworbene Kompetenzen in innovativen Lehr-Lern-Szenarien und (eigenen) Bildungsmedien umsetzen (FernUniversität in Hagen, 2020, S. 5).

Einem Verständnis sozialer Gerechtigkeit folgend ist Chancengerechtigkeit auf Chancengleichheit als „gerechte Verteilung von Lebens- und Zugangschancen" (Geyer, 2013, S. 2) angewiesen. Daraus ergibt sich, dass Chancengerechtigkeit eine weitere Grundprämisse ist. Ein chancengerechtes Bildungssystem ermöglicht es allen, die gleichen Chancen auf Bildung zu erhalten und Lernmöglichkeiten entsprechend ihren jeweiligen Begabungen und Neigungen zu nutzen. In diesem Verständnis ist Bildungsgerechtigkeit ein Teilaspekt von Chancengerechtigkeit.

Für die soziale und berufliche Positionierung der Individuen gemäß ihrer Bildungsverläufe nimmt das Erziehungs- und Bildungssystem eine bedeutende Rolle ein. Denn nach wie vor korrelieren Herkunftseffekte und Bildungserfolg in Deutschland stark miteinander und werden durch das pädagogische Handeln im Bildungssystem unzureichend bearbeitet (Klusemann, Rosenkranz & Schütz, 2022). Eine Begründung dafür liegt in der horizontalen und vertikalen Segmentierung sowohl in den Institutionen als auch durch die von pädagogisch Beschäftigten praktizierten Kooperationsbeziehungen. An dieser Stelle dockt der NELE-Campus an und fördert den Aus- und Aufbau von Kooperationsbeziehungen und Übergängen. Unserem Selbstverständnis folgend führt New Learning zur Förderung von Chancengerechtigkeit. New Learning sensibilisiert Lernende und Lehrende in Bildungseinrichtungen für soziale Spaltungen und deren gesellschaftliche (Re-)Produktion und ermöglicht es ihnen, die digitale Transformation der Gesellschaft mitzugestalten (FernUniversität in Hagen, 2020, S. 4). Zudem sind Bildungsprozesse nicht mehr ausschließlich orts- und zeitgebunden sowie auf die körperliche Präsenz der Lehrenden und Lernenden angewiesen. „Diese Möglichkeit nicht nur technisch zu realisieren, sondern auch chancengerecht und gemeinwohlorientiert allen Gesellschaftsmitgliedern zugänglich zu machen, muss Aufgabe zeitgemäßer Bildungsangebote wie Learning New Learning sein." (Education Y, 2020, S. 2)

Unser gesellschaftliches Zusammenleben ist durch Diversität geprägt, weshalb für uns Diversitätssensibilität die Grundlage einer partizipativen, inklusiven und demokratischen Gesellschaft bildet. Gleichzeitig sehen wir die Einzigartigkeit von Lebensentwürfen und Identitäten auf individueller und kollektiver Ebene als Bereicherung für vielschichtige Perspektiven in Bildungsprozessen und als innovative Potenziale in Entwicklungsprozessen (unter anderem für Bildungsmaterialien und eine neue Lernkultur) an. Eine aktive Förderung von gesellschaftlicher Vielfalt kann unseres Erachtens nur über das Bewusstsein über und den Abbau von Barrieren, struktureller Diskriminierung, Ressentiments und Stereotypen gelingen. Wir betrachten Diversi-

tätssensibilität inklusive Antidiskriminierung daher als eine weitere Grundprämisse unseres Selbstverständnisses. Mit Diversitätssensibilität streben wir eine diversitätsorientierte Schulentwicklung im Ökosystem Schule an. Dabei geht es uns, Katharina Walgenbach folgend (2021, S. 44), darum, den Abbau von Diskriminierung und die Partizipation aller Zielgruppen zu fördern. Diversität begreifen wir insofern als Normalität einer innergesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt, losgelöst von individuellen Merkmalen, zum Beispiel Alter, Religionen, Herkunft, biologisches Geschlecht, sexuelle Orientierungen und besonderer Bedürfnisse. Um diesem Anspruch einer diversitätsbewussten Pädagogik gerecht zu werden, „müssen Differenzkategorien in pädagogischen Kontexten thematisiert" (Lenhard, 2022, S. 4) und in der Entwicklung von NELE-Formaten und -Inhalten berücksichtigt werden. Lehrkräfte können über ein verstärktes Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung zu einer vorurteilsbewussteren und chancengerechteren Gestaltung des Ökosystems Schule beitragen (Lenhard et al., 2022, S. 20). Zuletzt wird unsere Diversitätssensibilität über eine einheitliche Form gendergerechter beziehungsweise diversitätssensibler Sprache und Schreibweise deutlich. So kommt es mit der Verwendung eines Doppelpunkts im Wortinnern zur Ansprache und Repräsentation aller Geschlechter in gleichem Maße (Eindeutigkeit). Bewusst verzichten wir auf ein generisches Maskulinum. Uns ist ein sensibler Umgang mit Geschlechterheterogenität und -gerechtigkeit wichtig. Sprache prägt das soziokulturelle Miteinander und beeinflusst Denkprozesse sowie Handlungen der Individuen. Wir verstehen Sprache in Anlehnung an Butler (2006) und Connell (2015) als performativen Akt, das heißt, über Anrufungen werden soziale und geschlechtsspezifische Rollen in der Gesellschaft konstruiert und Diskriminierungen erzeugt.

Zugänglichkeit stellt die vierte Grundprämisse unserer Vorstellung von New Learning und ein wesentliches Gestaltungsprinzip des NELE-Campus dar. Im Fokus steht die Nutzung digitaler Medien und Technologien der Lernenden. Berücksichtigt wird die Zugänglichkeit auf individueller Ebene über ein personalisiertes Lernen, das heißt über adaptive, niedrigschwellige und barrierefreie Zugänge zum NELE-Campus und seinen Angeboten, die die individuellen Bedürfnisse der Nutzenden entsprechend einer Potenzialfokussierung berücksichtigt. „Ziel der Plattform ist es, […] eine zugängliche Struktur innerhalb eines zentralisierten digitalen Raums anzubieten, um dem vernetzten, lebenslangen und interaktiven Lernansatz gerecht zu werden, der für New Learning eine integrale Rolle spielt." (Education Y, 2020, S. 6) Nicht zuletzt geht es um eine Zugänglichkeit über die Einbindung in den Alltag der Lernenden. Gemeint ist hiermit ein Zugang, der sich durch eine Orts- und Zeitunabhängigkeit auszeichnet. Lernen wird über einen Anschluss an die Alltags-, Berufs- und Lebenswelt unserer Zielgruppe vernetzt gestaltet. So streben wir danach, über das Bildungsangebot von NELE Ungleichheiten im Ökosystem Schule auf ressourcenbezogener und individueller Ebene zu überwinden.

Um diesen Werten gerecht zu werden, sind die Lernangebote so konzipiert, dass sie die Lernenden auf dem NELE-Campus die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen lassen. Dies ist durch die Nutzung individueller Lernpfade, also

selbst erstellter „Lernplaylists“ möglich, in denen verschiedene Lerneinheiten *(Lessons)* individuell nach eigenem Interesse und Bedarf kombiniert werden können. Der NELE-Campus ermöglicht unterschiedliche Darbietungsformen der Angebote und unterstützt damit die Wählbarkeit von Kanal oder Medium. Es bleibt den Lernenden überlassen, ob sie lieber einen Text lesen, ein Video ansehen oder eine Audiodatei nutzen möchten.

Auf dem NELE-Campus sind die Inhalte so aufbereitet, dass sie von Lernenden in ihrem beruflichen Alltag erprobt und individuell oder gemeinsam reflektiert werden können (Lipowsky & Rzejak 2019, 50 ff.).

Im Zentrum von New Learning steht der Agency-Ansatz, der beschreibt, welche Handlungsmächtigkeit wer oder was hat und wem Wirkungen zugeschrieben werden können (Helfferich, 2012, S. 10). Agency im Bildungskontext versteht sich als „die Überzeugung eines Individuums, mit und in der (Lern-)Umgebung selbstbestimmt und aktiv Lernprozesse zu steuern, über Ziele zu entscheiden und den Lernzuwachs eigenverantwortlich zu kontrollieren“ (Sliwka & Klopsch, 2022, S. 190). Im Fokus steht, dass Lernende begreifen, dass ihre Motivation, ihre Ziele und das Handeln ineinander verschränkt sind und sie als handelnde Akteure die Welt um sich herum positiv beeinflussen können. Diese Überzeugung führt dazu, dass Personen aktiv und selbstreflektiert ihren Lernprozess mitgestalten, indem sie eigene Lernziele formulieren, entsprechende Wege und Schritte planen und durchführen, um ihre Ziele zu erreichen.

Didaktische Prinzipien

Die folgenden didaktischen Prinzipien sind handlungsleitend für das Verständnis von New Learning und die neue Lernkultur des NELE-Campus.

Prinzip der Lernendenorientierung

Wir stellen die Lernenden in den Fokus, indem wir durch die Erstellung von Lernpfaden, die sich aus selbstgewählten Inhalten zusammensetzen, eine hohe Individualisierbarkeit von Lernprozessen anbieten.

Die Lernendenorientierung ist ein zentrales Prinzip von New Learning: Die Angebote auf dem Campus orientieren sich an den individuellen Voraussetzungen, dem unterschiedlich ausgeprägten Vorwissen sowie den Interessen und Bedürfnissen der Nutzer*innen. So übernehmen Lernende für ihr Lernen verstärkt selbst Verantwortung. Sie erhalten die Möglichkeit, sich ihre Lerninhalte durch die Wahl von Lessons, Kursen und Programmen eigenständig in Form eines Lernpfades zusammenzustellen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Programme, Kurse und Lessons in vorgeschlagener Reihenfolge zu bearbeiten oder mithilfe algorithmusgesteuerter Vorschläge passende Lerninhalte zu finden. Durch die erlebte Autonomie des individuellen Lernpfads steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden motiviert und engagiert sind (Toshalis & Nakkula, 2013).

Prinzip der Kooperation

Die Spielarten der Kooperation reichen von Austausch bis Ko-Konstruktion in Projekträumen, die zum gemeinsamen Austausch und Kooperation einladen.

Lernen ist immer ein sozialer Prozess. So ist Kooperation gerade für die Qualität und Wirksamkeit digitaler Fortbildungen von Lehrkräften von großer Bedeutung (Lipowsky & Rzejak, 2019, S. 20). Kooperation ist ein zentrales Prinzip, wenn es um Änderungen und Haltungen nicht nur Einzelner, sondern auch von Teams und Organisationen geht. Denn kooperative Strukturen bilden die Grundlage für nachhaltige Veränderungen im Ökosystem Schule (Richter & Pant, 2019). Daher bildet die Kooperation auf dem NELE-Campus eine Schwerpunktsetzung ab. Kooperation kann unterschiedlich gestaltet sein, sie reicht vom (asynchronen) Austausch von Informationen und Materialien über Prozesse der arbeitsteiligen Kooperation bis hin zur Ko-Konstruktion, in der die Beteiligten ihre Kompetenzen nutzen, um sich gemeinsam neues Wissen anzueignen, ein Problem gemeinsam zu lösen oder ein Produkt zu entwickeln (Richter & Pant, 2019, S. 19). Der NELE-Campus fördert diese Angebote und Lernräume: Projekträume zur Ko-Konstruktion, Lessons, Kurse und Programme für Austausch bis hin zur Kooperation. Auf NELE finden sich außerdem Angebote im Online-, Hybrid- und Präsenzformat. Darüber hinaus wird das Angebot unter anderem durch Projekträume erweitert, in denen sich Personen und Gruppen selbst organisieren können. Ziel eben dieser Lerngruppen kann die Verbesserung und Vernetzung von Schulentwicklungsprozessen und/oder Unterrichtsentwicklung sein.

Prinzip der Situiertheit

Lernangebote sind erfahrungs- und lebensweltorientiert, weil sie es ermöglichen, an realen Problemen und authentischen Herausforderungen des Berufsalltags zu arbeiten.

Wissen ist situiert, das heißt auf einen konkreten Anwendungskontext bezogen. Situiertheit als didaktisches Prinzip nimmt daher den konkreten Berufskontext sowie die Alltags- und Lebenswelt der Lernenden in den Fokus und nutzt sie als zentralen Bezugspunkt. Lernen ist damit anwendungsbezogen und lebensweltlich orientiert. Das didaktische Prinzip der Situiertheit stellt Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen und Lernangeboten (Mandl, Gruber & Renkl, 2002; Schmohl, 2021): Es fokussiert (1) komplexe Ausgangsprobleme, (2) Authentizität und Anwendungsbezug, (3) multiple Perspektiven, (4) Artikulation und Reflexion sowie (5) Lernen im sozialen Austausch. Der NELE-Campus ermöglicht Situiertheit in dieser Vielgestaltigkeit. So können Probleme und Herausforderungen, Dewey (1910) folgend, zum Ausgangspunkt von Lernprozessen genommen werden. Zudem lädt die Plattform dazu ein, realistische und reale Probleme sowie authentische Herausforderungen aus dem Berufsalltag zu bearbeiten und dabei unterschiedliche Perspektiven auf diese Themen einzunehmen.

Die Angebote laden dazu ein, Problemlösungen zu entwickeln, zu artikulieren und zu reflektieren. Kooperation und kooperatives Lernen werden über unterschiedliche Angebote nicht zuletzt auch durch die Projekträume gefördert. Lerninhalte können in Form stärker übergreifender, eher informierender Themenzusammenstellungen (zum Beispiel in Form von Dossiers) bis hin zu konkreten, direkt an die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden anschließenden Angeboten mit Handlungselementen gehen. Die Übergänge sind dabei teilweise fließend möglich. Die Bezugnahme auf die eigene Lebens- und Erfahrungswelt durch Erprobung und Reflexion stellt ein wesentliches Element der Angebote dar.

Prinzip der Zukunftsorientierung

Auf dem NELE-Campus werden Kompetenzen gefördert, die auch in einer ungewissen Zukunft helfen können, neue berufliche Herausforderungen zu meistern.

Zukunftsorientierung bedeutet, dass Gelerntes auf dem NELE-Campus nicht nur im Hier und Jetzt genutzt werden kann, sondern die durch NELE geförderten Kompetenzen auch mit hoher Wahrscheinlichkeit in unbekannten Zukünften eingesetzt werden können. Im Zentrum steht, mit heute Gelerntem auch in Zukunft handlungsfähig zu sein (Ehlers, 2020; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2021).

Die Zukunftsorientierung bezieht sich auch auf Phänomene, die in die Gegenwart wirken, beispielsweise tiefgreifende Transformationsprozesse menschlicher Lebensbereiche wie Augmented Reality. Viele Phänomene entstammen dabei den großen Fortschritten der Technik und Digitalisierung, darunter unter anderem Künstliche Intelligenz wie Chat GPT. Diese veränderten Lebensumstände, die mit diesen Entwicklungen einhergehen, führen zu neuen Anforderungen, die sich auch in (Aus-) Bildungskontexten identifizieren lassen (Ehlers, 2022, S. 6). Die Auseinandersetzung mit und die Vermittlung ebenjener Kompetenzen erscheinen ganz im Sinne von (individueller) Handlungsfähigkeit, persönlicher Weiterentwicklung, gesellschaftlichen Innovationen und wirtschaftlichem Wachstum.

Prinzip der Kompetenzorientierung

Wir fördern mit dem NELE-Campus Kompetenzentwicklung, indem wir Lernenden praxisorientierte Aufträge zur Erprobung und Reflexion anbieten, sodass im beruflichen Kontext in Gegenwart und Zukunft gehandelt werden kann (Transfer).

Angebote auf dem NELE-Campus sind kompetenzorientiert gestaltet. Kompetenzorientierung heißt, dass der handlungs- und praxisorientierte Erwerb beruflicher und persönlicher Fertigkeiten gefördert wird. Unter Kompetenzen wiederum verstehen wir „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“ (Weinert, 2001, S. 27). Aus dieser Definition ergibt sich, dass eine

Kompetenz durch eine sichtbare Handlung demonstriert werden kann. Aus diesem Grund sind die Angebote auf dem NELE-Campus mit Kompetenzzielen versehen, sodass Lernende von Anfang an wissen, wie sie in ihrem beruflichen Alltag von einem Angebot profitieren können. Die Kompetenzziele sind stets auf einen Transfer in berufliche Kontexte ausgerichtet. Um mit dem Kompetenzzuwachs an vorhandene Kompetenzen von Lernenden anknüpfen zu können (Frank & Iller, 2013, S. 38), wird auf dem NELE-Campus mithilfe reflexiver Elemente innerhalb der Angebotsstruktur der Einbezug persönlicher Erfahrungen und Verhaltensmuster gewährleistet werden.

Ziel des NELE-Campus ist es, dass Gelerntes für die Lernenden einen Praxisbezug hat und in die jeweilige Institution integriert werden kann. Um diesen Transfer zu leisten, sind Programme, Kurse und Lessons durch die Phasen Input, Erprobung und Reflexion (angelehnt an Lipowsky & Rzejak, 2019) gekennzeichnet. Die Phasen können in unterschiedlicher Reihenfolge und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen durchlaufen werden.

Was trägt? Was fehlt? Reflexion und Ausschärfen

Zum Ende der Projektlaufzeit wurden die Grundprämissen und didaktischen Prinzipien einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei ging es um eine Vergegenwärtigung und kritische Reflexion vor dem Hintergrund des jeweils aktuellen Status quo des NELE-Campus und der Angebote. An zwei Workshops nahmen Personen aus der Konsortialleitung, dem Community Management und der Angebotsentwicklung teil; sie brachten die unterschiedlichen Perspektiven auf inhaltliche und technische Aspekte der Plattform ein. Es ging darum, zu prüfen: Was trägt? Was fehlt? Was ist zu streichen? Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse dargestellt.

Grundsätzlich stellten die Teilnehmenden fest, dass die Grundprämissen Bildungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit und Diversitätssensibilität in die Contentstrategie und die Entwicklung von Angeboten einbezogen wurden. Zugänglichkeit zeigte sich in technischer Perspektive in einem responsiven Design der Plattform. Zudem war Zugänglichkeit zudem in der Contenterstellung wichtig für die Erstellung von Alternativtexten.

Als gelungen nahmen die Teilnehmenden die Formulierung der Grundprämisse der Bildungsgerechtigkeit *als gleichberechtigte Teilhabe* wahr. Sie stellten fest, dass die *Ermöglichung der Entwicklung von Autonomie* im sogenannten Wirkungsdoppeldecker gut umgesetzt worden sei. Indem die NELE-Angebote zum einen Lehrkräfte befähigen, autonom zu agieren und auf einer zweiten Ebene die Inhalte dazu beitragen, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen befähigen können, autonomer und damit selbstorganisierter zu lernen, kann Teilhabe und Autonomie verwirklicht werden.

Mit Blick auf die Grundprämisse Chancengerechtigkeit nahmen die Teilnehmenden insbesondere die Verwobenheit von Bildungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit als gelungen wahr. Zudem hob eine der teilnehmenden Personen die Besonderheit der Chancengerechtigkeit hervor: „Damit jeder individuell eine Förderung bekommt, nach seinen Bedürfnissen und alle über den Zaun schauen können."

Mit Blick auf die *gerechte Verteilung von Lebens- und Zugangschancen* nahmen die Teilnehmenden einige Lücken in Bezug auf die Angebotsentwicklung wahr. So fehle bislang der Blick auf Schule als Gesamtsystem und auch darauf, wie Übergänge gerecht(er) gestaltet werden können. Darüber hinaus zeige sich ein starker Fokus auf die weiterführenden Schulen, es fehlen sowohl Grundschulthemen wie jahrgangsübergreifende Lerngruppen (JüL) oder die Schulanfangsphase sowie Angebote für berufsbildende Schulen. Thematisch fiel auf, dass es noch (zu) wenige Angebote für den Umgang mit Armut und Migrationshintergründen gibt. Auch fehlen Angebote für psychische Erkrankungen und (den Umgang mit) ADHS und ADS sowie weitere Angebote für Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. *Bildungsprozesse nicht mehr ausschließlich orts- und zeitgebunden […], sondern auch chancengerecht und gemeinwohlorientiert allen Gesellschaftsmitgliedern zugänglich zu machen* wird aus Sicht der Teilnehmenden über Angebote wie Lernbüros, den Whole-School-Approach und über Deeper Learning bereits gut umgesetzt, ebenso zeigt sich eine grundsätzliche Öffnung in Richtung außerschulische Lernpartner*innen über Best-Practice-Beispiele.

Diversität als dritte Grundprämisse betrachten die Teilnehmenden zum Teil kritisch. Der Aspekt der *Diversitätssensibilität* als *Grundlage einer partizipativen, inklusiven und demokratischen Gesellschaft* bedürfe einer direkteren Ansprache der unterschiedlichen Zielgruppen, damit sich diese als Zielgruppen auch angesprochen fühlen. In Bezug auf Diversitätssensibilität gut gelungen seien Darstellungen von Personen und Personas in den NELE-Angeboten als divers; zudem sensibilisierte sich das NELE-Team im Rahmen eines BIAS-Workshops für das Thema. Den Aspekt *Bewusstsein über und Abbau von Barrieren, struktureller Diskriminierung, Ressentiments und Stereotypen* sahen die Teilnehmenden als ausbaubar an. Auch hier fiel auf, dass Angebote für den Primarbereich sowie für berufsbildende Schulen fehlen. Zudem seien noch wenige Inhalte zu neurodiversen Strukturen und Störungen vorhanden. Für die Angebote wurde diskutiert, dass gerade im Hinblick auf Armut auf alternative Pfade bei den Angeboten zu achten sei. Zudem wäre zu überlegen, wie ein Angebot für den Umgang mit knapper werdenden Ressourcen in der Schule und eine Verbindung zu neuer Lernkultur umgesetzt werden könnten. Auch *Diversität als Normalität einer innergesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt, losgelöst von individuellen Merkmalen* wurde als noch ausbaufähig wahrgenommen – sowohl über die Angebote als auch über die Selbstdarstellung von NELE. *Gendergerechte beziehungsweise diversitätssensible Sprache und Schreibweise* seien gut umgesetzt über die Learning-Design-Standards, die die Grundlage für die Angebotsentwicklung bilden.

Die Zugänglichkeit als *wesentliches Gestaltungsprinzip des NELE-Campus* sei umgesetzt und auch entsprechend auf unterschiedlichen Kanälen der Öffentlichkeitsarbeit angesprochen. Auch die Zugänglichkeit *auf individueller Ebene über ein personalisiertes Lernen* wurde als technisch umgesetzt gesehen, so können sich User*innen individuelle Listen als Bookmarks erstellen und damit ein eigenes Portfolio gestalten. Der letzte Aspekt schließlich, *eine zugängliche Struktur innerhalb eines zentralisierten digitalen Raums anzubieten, um dem vernetzten, lebenslangen und interaktiven Lern-*

ansatz gerecht zu werden, werde zwar als Angebot für Peer-Learning in Schulteams schon angeboten, noch ausständig sei allerdings das Anbieten von NELE-Inhalten bei außerschulischen Bildungsanbietern und damit weiteren Zielgruppen. Die *Zugänglichkeit über die Einbindung in den Alltag der Lernenden* schließlich sahen die Teilnehmenden gut erfüllt über die Vielfalt der Formate sowie über die Erhebung der Bedarfe und Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmenden im Rahmen von User Testings.

In beiden Workshops bewerteten die Teilnehmenden die fünf didaktischen Prinzipien grundsätzlich als umgesetzt.

Lernendenorientierung findet sich auf dem NELE-Campus grundgelegt durch die Learning-Design-Standards und durch die Möglichkeit der Erstellung eigener Lernpfade durch die Lernenden mittels Kursauswahl. Zudem sei, so weit möglich, die Lernbegleitung über Personas bei den Lernangeboten und Personen, speziell im Community Channel, umgesetzt. Der Bezug zu den Bedarfen und Bedürfnissen der User*innen wird mittels User Testings, Umfragen bei Veranstaltungen durch das Community Management sowie durch Kursevaluationen erfüllt. Einzig die Verlinkungen zu einzelnen Kursen und Lernpfaden innerhalb einzelner Kurse fehlten teilweise noch.

Kooperation nahmen die Teilnehmenden auf die eigene Angebotserstellung bezogen und als Ko-Konstruktion nach außen mit Bildungsanbieter*innen in der Kursgestaltung sowie innerhalb des Konsortiums durch Feedback und Inhalteerstellung als gut gelungen wahr. In Bezug auf die NELE-Angebote besteht die Möglichkeit zum Austausch über TaskCards, Foren, Mentimeter – allerdings könnte ein stärkerer Verweis auf themenspezifische Foren in den passenden Kursen erfolgen. Kooperation über Angebote mit Aufgaben, etwas gemeinsam mit anderen zu tun, sei bei größeren Programmen gut umgesetzt, bei den kleinen Angeboten sei Kooperation ein „Nice-to-Have". Der Austausch mit der Community über den Community Channel bzw. beziehungsweise die bessere „Vermarktung" von NELE als Ort des Austauschs und des Teilens von Wissen müsste aus Sicht der Teilnehmenden noch verstärkt werden.

Situiertheit, das an der Prämisse anschließt, dass Lernangebote erfahrungs- und lebensweltorientiert sind, weil sie ermöglichen, an realistischen Problemen und authentischen Herausforderungen des Berufsalltags zu arbeiten, stuften die Teilnehmenden in Bezug auf das Anknüpfen aller Angebote an den Berufsalltag der Lehrkräfte als verbesserungswürdig ein; als gut umgesetzt zeige es sich in Form von Praxistipps, Beispielen und Anwendungskontexten.

Das Prinzip der Zukunftsorientierung nahmen die Teilnehmenden durch das breite Angebot auf dem Campus, das vielfältig für eine ungewisse Zukunft vorbereitet, als grundsätzlich umgesetzt wahr. So zielen alle Kurse darauf ab, in einer VUCA-Welt handlungsfähig zu sein. In größeren Programmen ist Zukunftsorientierung sehr gut sichtbar, in Kursen themenabhängig. Das Prinzip zeigt sich zudem in aktuellen Quellen und in der Art der Aufbereitung. Allerdings werden weder Zukunftsorientierung

noch VUCA-Welt oder sogar BANI-Welt[2], im „Was ist NELE“-Kurs, der allen Teilnehmenden einen Einstieg in den NELE-Campus geben soll, thematisiert. Darüber hinaus wird auch nicht thematisiert, was die *neue* Lernkultur ist.

Kompetenzorientierung scheint über Lernergebnisse sowie die Wirkungs- und Angebotsstufen für Kurse sehr gut umgesetzt. Allerdings wäre es noch notwendig, Wissenstransfer auch auf niedrigeren Wirkungsstufen in kleineren Angeboten zu etablieren.

Zusammenschau und Ausblick

In den Workshops und den darin stattfindenden Diskussionen und Reflexionen zeigt sich, dass die Teilnehmenden das pädagogische Konzept beziehungsweise seine Grundprämissen und didaktischen Prinzipien als solche nicht mehr infrage stellen. Das ist insofern interessant, als dass das Gesamtkonsortium die Diskussion um Prämissen und insbesondere didaktische Prinzipien in den ersten Monaten der Projektarbeit zum Teil sehr kontrovers geführt hatte. Allerdings wurden Elemente des Konzepts als Bausteine für unterschiedliche knappe Text-, Video- oder Audioformate verwendet, die sich an potenzielle User*innen oder mögliche Contentpartner*innen richten – sei es als Informationen zum Campus, zu den Angeboten, zu Kriterien der Contenterstellung oder zum Kurs „Was ist NELE?“. Insofern lässt sich mit Blick auf das agile Projektvorgehen (siehe Beitrag von Wagner und Beitrag von Kaiser in diesem Band) festhalten, dass das Konzept dem Vorhaben eine entsprechende Rahmung im Sinne von Eckpfeilern für die gemeinsame Arbeit gegeben hat.

Mit einem Blick zurück auf den Prozess lässt sich konstatieren, dass das ursprünglich geplante Vorgehen – zu Beginn ein Konzept und ein Curriculum zu definieren, um dann planvoll danach vorzugehen – in dieser Form zum Scheitern verurteilt war. Ein Projekt, das agilen Prinzipien folgt, benötigt eine andere Konzeptions- und Entwicklungsarbeit. Ein mehrstufiges, iteratives Vorgehen, in dem gesetzte Eckpfeiler immer wieder gemeinsam betrachtet, konkretisiert, angepasst und bei Bedarf auch revidiert werden – so wie mit anderen Elementen im Entstehen des NELE-Campus vorgegangen wurde –, kann auch für diese Arbeit sinnvoll sein. Nichtdestotrotz führten die vielen Abstimmungen und Diskussionen dazu, dass sich ein gemeinsames grundlegendes pädagogisches Verständnis der Projektpartner*innen etablierte, das wiederum auf die weitere Gestaltung von Campus und Angeboten zurückwirkte. Damit konnten das Inhaltliche und das Technische kontinuierlich ineinandergreifen. Mit Blick auf die kommenden Weiterentwicklungen auf dem Campus und auf ein mögliches Ausbauprojekt sind diese Schleifen in der Retrospektive von großem Wert, da sie es ermöglichen, Lücken zu entdecken, die es zu bearbeiten gilt – sei es für An-

2 Eine Welt, die als brittle (brüchig), anxious (ängstlich), non linear (nicht linear) und incomprehensible (unverständlich) charakterisiert wird und als Steigerung des Begriffs der VUCA-Welt, die durch volatility (Volatilität), uncertainty (Unsicherheit), complexity (Komplexität) und durch ambiguity (Ambiguität) gekennzeichnet ist.

gebotsinhalte, für das Community Management oder auch für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit – und dies eng verzahnt mit den technischen Möglichkeiten.

Allerdings zeigen sich in der Zusammenschau auf das pädagogische Konzept auch Leerstellen, die im Projekt nicht weiter ausgeleuchtet wurden. Eine Leerstelle ist die von Beginn an geplante Ausweitung von NELE-Adressat*innen ausgehend vom Ökosystem Schule. Diese Ausweitung ist nicht erfolgt und zeigt sich unter anderem in dem in den Diskussionen angemahnten „Unterbringen" von NELE-Angeboten bei außerschulischen Bildungsanbietern. Aktuell ist NELE weitestgehend für Lehrkräfte und Schulleitungen konzipiert – zumindest werden diese über die Angebote adressiert. Das macht das Feld enger und das Potenzial übergreifenden Austausches und institutionen- oder sektorenübergreifender Zusammenarbeit schwieriger. Eine zweite Leerstelle bleibt die Konzeptualisierung der „Neuen Lernkultur". Sie schwingt wie der Begriff des New Learning zwischen den Zeilen mit, aber sie wird, so scheint es zumindest auf Basis der bisherigen Diskussionen, nicht gut greifbar. Hier würde es sich lohnen, in weitere gemeinsame Entwicklungs- und Verständnisarbeit zu investieren, auch vor dem Hintergrund der Fülle des bereits Entstandenen. Möglicherweise ist dies eine Aufgabe für N-ELKE – das Nachfolgeprojekt, in dem NELE weiter etabliert und geöffnet werden soll.

Literatur

AG Curriculum 4.0. (2018). *Curriculumentwicklung und Kompetenzen für das digitale Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der AG Curriculum 4.0 des Hochschulforum Digitalisierung.* (Arbeitspapier Nr. 39). Hochschulforum Digitalisierung. https://doi.org/10.5281/ZENODO.2602541

Butler, Judith (2006). *Haß spricht: Zur Politik des Performativen.* Suhrkamp.

Connell, Raewyn (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4., durchgesehene und erweiterte Auflage). Springer VS.

Daschner, Peter (2023). Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In Peter Daschner, Klaus Karpen & Olaf Köller (Hg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Sachstand und Perspektiven* (S. 14–29). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29034

Dewey, John (1910). *How we think.* Dover Publications.

Education Y (2020). *Learning New Learning. Lernen und Lehren in einer zunehmend digitalen Lebenswelt – Für die Gestaltung einer nachhaltigen und inklusiven Zukunft.* Education Y. https://pacemaker-bildung.de/lnl-konzeptionsphase [letzter Zugriff 02.12.2022]

Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3

Ehlers, Ulf-Daniel (2022). Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_3.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning.* https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/ [letzter Zugriff 05.12.2024]

FernUniversität in Hagen, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Pacemaker Initiative, Teach First Deutschland & Kiron (2022). *Konzeptpapier Learning New Learning.* Unveröffentlichtes Dokument.

Frank, Stephen & Iller, Carola (2013). Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. *Report, 36*(4)*, 32–41.*

Geyer, Robby (2013). *Bildungsgerechtigkeit.* (Themenblätter im Unterricht, Nr. 100). Herausgegeben von Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Helfferich, Cornelia (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In Stephanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Heiko Hoffmann & Debora Niermann (Hg.), *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Beltz.

Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena & Schütz, Julia (2022). Professionalität und Bildungsgerechtigkeit. Oder: Ist pädagogisch professionelles Handeln bildungsgerechtes Handeln? In David Kergel, Birte Heidkamp-Kergel & Sven-Niklas August (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung* (S. 34–53). Beltz Juventa.

Lenhard, Christian (2022). Braucht es Rassismuskritik in der Grundschule? In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.), *Themendossier: Rassismus in Grundschulen* (S. 4–9). DKJS. https://www.vielfalt-entfalten.de/fileadmin/user_upload/Themendossier_Rassismus_in_Grundschulen_Vielfalt_entfalten_-_Gemeinsam_fuer_starke_Schulen.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Lenhard, Christiane; Bacik, Çiçek & Ergün, Merih (2022). Themendossier: Rassismus in Grundschulen. Herausgegeben von Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. DKJS. https://www.vielfalt-entfalten.de/fileadmin/user_upload/Themendossier_Rassismus_in_Grundschulen_Vielfalt_entfalten_-_Gemeinsam_fuer_starke_Schulen.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Bernd Groot-Wilken & Rolf Koerber (Hg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv Media.

Mandl, Heinz; Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In Ludwig J. Issing & Paul Klimsa (Hg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 138–148). Beltz PVU.

Pachner, Anita (2023). Curriculum. In Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl & Josef Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Auflage, S. 85–86). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/wbeb2022-054

PH Bern (2024). *Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit?* https://www.phbern.ch/dienstleistungen/fernunterricht-waehrend-der-coronavirus-pandemie/digitalisierung-und-chancenungleichheit/bildungsgerechtigkeit-chancengleichheit-chancengerechtigkeit [letzter Zugriff 05.12.2024]

Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2019). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Mercator Stiftung und Deutsche Telekom Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf [letzter Zugriff 05.12.2024]

Robinsohn, Saul B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (5. unveränderte Auflage). Luchterhand.

Schlutz, Erhard (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung.* Waxmann.

Schmohl, Tobias (Hg.). (2021). *Situiertes Lernen im Studium.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004731w

Sliwka, Anne & Klopsch, Britta (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters.* Beltz.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.). (2021). *FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel.* Diskussionspapier 3 (Bd. 1). https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021 [letzter Zugriff 05.12.2024]

Stojanov, Krassimir (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Toshalis, Eric & Nakkula, Michael J. (2013). Prioritizing Motivation and Engagement. In Rebecca E. Wolfe, Adria Steinberg & Nancy Hoffman (Hg.), *Anytime, anywhere: Student-centered learning for schools and teachers* (S. 171–202). Harvard Education Press.

von Ilsemann, Cornelia; Löhrmann, Silvia; Trageser, Hannelore & Antony, Philipp (2021). *Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen* (Teilhabegesellschaft #16; böll.brief). https://www.boell.de/de/neue-lernkultur [letzter Zugriff 05.12.2024]

Walgenbach, Katharina (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In Ingeborg Hedderich, Jean Reppin & Corinne Butschi (Hg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchgesehene Auflage, S. 41–59). Julius Klinkhardt.

Weinert, Franz E. (Hg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen.* Beltz.

Kooperative Qualitätsentwicklung zur Bewältigung komplexer Kooperationsstrukturen

Sara Rreshka, Felicitas Sander, David Lakotta & Chatharina Effern

Abstract
Im Verbundprojekt NELE – Campus Neue Lernkultur treffen organisations- und partnerübergreifend verschiedene Perspektiven aus der pädagogischen Praxis und Forschung aufeinander, um digitale Lehr- und Lernangebote zu entwickeln. Die Projektbeteiligten aus verschiedenen organisationalen und institutionellen Kontexten sind gemeinsam für die Gelingensbedingungen und somit für den Erhalt und die Entwicklung der Qualität dieser Lernangebote verantwortlich. Die Zusammenarbeit verdeutlicht Herausforderungen und Chancen kooperativer Qualitätsentwicklung. Davon ausgehend wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine partizipative und kooperative Qualitätsentwicklung dazu beitragen kann, komplexe Kooperationsstrukturen in einem wissenschaftlichen Verbundprojekt zu bewältigen. Einleitend wird die Bedeutung von Qualität im Bildungssystem beleuchtet, bevor unterschiedliche Ansätze kooperativer Qualitätsentwicklung als Ko-Konstruktion aus wissenschaftstheoretischer und handlungspraktischer Perspektive anhand des NELE-Campus betrachtet werden.

Schlagworte
kooperative Qualitätsentwicklung, Qualitätsverständnis, Kooperationsstrukturen, Qualitätskriterien, Evaluation

Hinführung

Kooperation und Partizipation gehören zu den Kernideen von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. So benennen Qualitätsmanagementsysteme[1] die Mitarbeit und den Einbezug von Organisationsmitgliedern als zentrales Gestaltungsprinzip von Qualitätsentwicklung. Arbeitshilfen einschlägiger Qualitätsmanagementverfahren betonen den Einbezug der Organisationsmitglieder in Arbeitsschritte und Entscheidungen als wichtigen Grundsatz von Qualitätsmanagement (Deutsche Gesellschaft für Qualität [DGQ], 2022). Folglich sind Qualitätsmanagementsysteme von ihrer Handlungslogik auf Mitwirkung und Einbezug, etwa bei Selbstevaluationen und Dokumentationen, ausgelegt. Ein zentraler Aspekt kooperativer Qualitätsent-

1 European Foundation für Quality Management (EFQM)-Modell oder ISO 9000er-Reihe.

wicklung ist die Formulierung von einem gemeinsamen und die Einigung auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis sowie die gemeinschaftliche Erarbeitung von Qualitätskriterien. Damit einher geht die kollektive Verantwortung für die Umsetzung und Überprüfung von Qualitätsstandards. Obwohl im Qualitätsdiskurs von zentraler Bedeutung, werden mit Kooperation und Partizipation in Verbindung stehende Herausforderungen empirisch kaum betrachtet, was die Auseinandersetzung mit dem Thema umso bedeutender macht. Qualität als „mehrdimensionales Konstrukt" (Logvinov, 2022, S. 7) entwickelt sich interaktiv und nicht vorhersehbar als Ko-Produktion des Bildungskonstruktes wie Bildung in der ständigen Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Umwelt (Ehlers, 2009, S. 36). Die gemeinsame Verständigung auf Qualität ist daher mit kontextbezogenen Anforderungen und Zielen verbunden, sodass das Verständnis lediglich von den am Prozess beteiligten Personen in Ko-Konstruktionen erarbeitet werden kann (Ramlow, Reisse & Zimmer, 1995). Qualitätsentwicklung im Sinne der Ko-Konstruktion braucht die Mitwirkung aller pädagogischen Akteur*innen und kann entsprechend als Ko-Produktion verstanden werden (Euler, 2005; Loibl, 2003, S. 12).

Der Ansatz einer kooperativen Qualitätsentwicklung besteht im bildungswissenschaftlichen Diskurs bisher nur vereinzelt, etwa in der frühkindlichen Bildung (Urban, 1998; Wolff, 2009) oder Schulpädagogik (Kagelmacher & Hollmer, 2009; Ostermeier, 2004), und es lassen sich kaum aktuelle bildungswissenschaftliche und vor allem empirische Auseinandersetzungen zu dem Thema finden.

Was meinen wir also mit kooperativer Qualitätsentwicklung? Kooperative Qualitätsentwicklung in der Bildungsforschung bezieht sich auf einen kollaborativen und partizipativen Prozess, bei dem verschiedene Bildungsakteur*innen gemeinsam daran arbeiten, Qualität zu verbessern. Dabei werden wissenschaftliche Evaluationsmethoden mit praktischen Erfahrungen verknüpft, um die Weiterentwicklung der Bildungsqualität zu fördern. Die Akteur*innen übernehmen eine aktive Rolle in der Reflexion, Evaluation und Entwicklung von Maßnahmen, wodurch die Wirksamkeit und Akzeptanz von Qualitätsverbesserungen gestärkt werden sollen. Ziel ist es, durch einen systematischen, evidenzbasierten und dialogischen Ansatz nachhaltige Veränderungen zu erreichen. In der pädagogischen Handlungspraxis können nur wenige Beispiele zur kooperativen Qualitätsentwicklung aufgeführt werden. Exemplarisch zielt der Zertifikatskurs „Ganztag leiten" darauf ab, Qualität kooperativ in multiprofessionellen Teams an und um Schulen zu entwickeln: „Jeder Qualitätsentwicklungsprozess lebt jedoch von der Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure sowie aller Zielgruppen, denn Qualität entsteht vor Ort, ganz konkret in den Aushandlungsprozessen mit allen Beteiligten" (Jugend Akademie Segeberg, o. J.). Das gewählte Beispiel zeigt, dass eine kooperative Qualitätsentwicklung dann von Bedeutung ist, wenn eine „gelingende Interaktion und das Erreichen von Koproduktion zwischen professionellen Akteuren und Leistungsadressaten im Mittelpunkt stehen" (Merchel, 2018, S. 293). Merchel beschreibt Qualitätsentwicklung allgemein als „ein notwendigerweise dialogisches Geschehen" (2018, S. 291), denn Qualität sei ein Konstrukt, das „[…] sich in argumentativen und interessengeleiteten Aushandlungsprozessen erweisen muss.

Das, was als ‚Qualität' festgelegt wird und gelten soll, ist ein Konstrukt und daher von seiner begriffslogischen Struktur her auf Diskursivität angewiesen" (Merchel, 2018, S. 292).

Der Ansatz einer kooperativen Qualitätsentwicklung leitet sich aus den Eigenschaften von Qualität als Konstrukt ab und betont die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse gemäß eines dialogischen Qualitätsmanagements. Dabei wird ein gemeinsames Ziel formuliert, um die Zusammenarbeit entsprechend auszurichten.

Diesem Gedanken folgend, dienen die für den NELE-Campus formulierten Qualitätsziele als Grundlage für die Entwicklung der Lern- und Fortbildungsangebote. Indikatoren und Instrumente der Qualitätssicherung müssen entsprechend entwickelt und erprobt werden. Qualität wird dabei ganzheitlich verstanden, indem alle Kernprozesse, Inhalte, Formate und Akteursebenen des Campus Berücksichtigung finden. Das Qualitätsmanagement als „systematische und geplante Steuerung und Kontrolle aller für die Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität relevanten Prozesse" (Gnahs & Quilling, 2019, S. 98) beruht bei allen Kernprozessen und auf allen Ebenen auf geschlossenen Regelkreisen, die kontinuierliche und verbindliche Qualitätsentwicklung sicherstellen. Ausschlaggebend sind Transparenz und eine partizipative, diskursbasierte Qualitätskultur. Rollen und Austauschformate für Reflexion sowie Verantwortlichkeiten für Qualitätsentwicklung sind klar definiert, werden transparent kommuniziert und aktiv ausgeführt. Konkret findet dies in unterschiedlichen Arbeitskreisen der Contententwickler*innen und Projektbeteiligten des NELE-Campus, in Peer-to-Peer-Formaten, im Austausch mit Teilnehmenden, Externen und im wissenschaftlichen Diskurs statt. Dadurch wird eine datenbasierte Qualitätssicherung angestrebt, um evidenzbasierte Kenntnisse aus den jeweiligen Erhebungen, Tests und Evaluationen zu generieren.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie die normative Forderung nach einer kooperativen und partizipativen Qualitätsentwicklung dazu beitragen kann, komplexe Kooperationsstrukturen in wissenschaftlichen Verbundprojekten zu bewältigen. Wie kann dieser Ansatz also im Kontext komplexer wissenschaftlicher Projektarbeit am Beispiel NELE realisiert werden?

Dafür werden zunächst die verschiedenen Dimensionen von Qualität anhand des NELE-Projektes beschrieben. Es werden unterschiedliche Verständnisse von Qualität und die gemeinschaftliche Aushandlung dessen zum Ausdruck kommen. Im folgenden Abschnitt wird die arbeitsteilige Kooperationsform der ko-konstruktiven Kooperation gegenübergestellt und anhand des NELE-Projektes erläutert. Anschließend wird untersucht, inwieweit Learning-Design-Standards als Qualitätskriterien geeignet sind, um in komplexen Kooperationsstrukturen einen Konsens bei der Contententwicklung und -erstellung zu finden. Mit Bezug auf die vorangestellten Qualitätskriterien wird auf die Bedeutung von Evaluationsmaßnahmen für die kooperative Qualitätsentwicklung eingegangen. Zwei Methoden werden präferiert: die Peer-to-Peer-Methode als konsortiumsübergreifende Evaluationsmaßnahme sowie die sogenannten User Testings unter Einbezug externer Personen. Abschließend wird

resümiert, welche Chancen und Herausforderungen mit einer kooperativen Qualitätsentwicklung in komplexen Kooperationsstrukturen einhergehen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

Kooperative Qualitätsentwicklung im NELE-Projekt

Im NELE-Projekt wurde der Ansatz der kooperativen Qualitätsentwicklung verfolgt und für die konsortiumsübergreifende Projektarbeit adaptiert: Aufgrund unterschiedlicher Interessen, Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich Qualität und Qualitätsentwicklung sowie verschiedener Arbeits- und Forschungsbereiche begann die gemeinsame Arbeit mit der Bestimmung des organisationalen Rahmens für den NELE-Campus, wobei der organisationale Kontext, die primäre Zielgruppe und der konkrete Umsetzungsvorschlag im Fokus standen (Wen wollen wir mit welchen Inhalten über welche Wege erreichen?). Der organisationale Kontext ist das sogenannte Ökosystem Schule. Die primäre Zielgruppe für die Lernangebote waren zunächst Lehrkräfte und Schulleitungen. Später wurden auch weitere pädagogisch Tätige in und um Schule adressiert. Es folgte die gemeinsame Entwicklung eines Qualitätsverständnisses sowie der pädagogischen Ziele, die zur Verbesserung der Orientierungsqualität (Tietze, 2008, S. 18) beitragen. Die didaktischen Prinzipien, Methoden und NELE-Formate des Campus wurden dialogisch in einem pädagogischen Grundla-

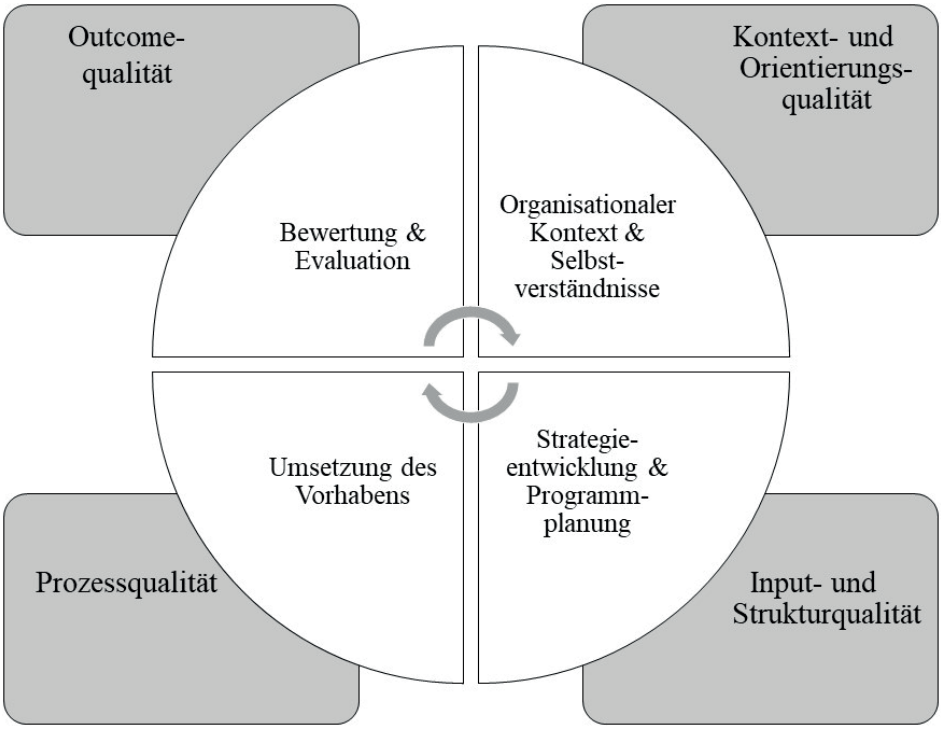

Abb. 1: Qualitätsdimensionen im NELE-Projekt (Darstellung angelehnt an Tietze, 2008 und Kolip, 2022)

genpapier (siehe „Pädagogik mit Technik“ von Cendon und Schütz in diesem Band) erarbeitet. Sie stehen für die Inputqualität als ein „normativ gesetzter und kein etwa natürlich gegebener Zustand“ (Ehlers, 2009, S. 33; Balli, Krekel & Sauter, 2002). Die Inputqualität zeigt sich auch in den strukturellen Voraussetzungen wie finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die Initiierung der Lernangebote und die Planung der Programme und Strategien. Zu diesem Zweck wurden, angelehnt an die agile Projektmanagementmethode SCRUM (Pichler & Roock, 2011), verschiedene Austauschformate wie Planning-und-Review-Meetings und Retromeetings entwickelt. Diese Formate ermöglichten eine reflexive Auseinandersetzung auf strategischer Handlungsebene sowie die Festlegung und Anpassung von Zielen (siehe Beitrag von Kaiser in diesem Band). Für die Erstellung von Lerninhalten und die Umsetzung der Qualitätskriterien fand alle zwei Wochen ein Austausch statt, bei dem die Einhaltung der Qualitätsstandards geprüft und Anpassungen besprochen wurden. Für die Aufrechterhaltung und kontinuierlichen Verbesserung der Prozessqualität wurden die Qualitätskriterien im Laufe des Arbeitsprozesses gemeinsam weiterentwickelt und die Lerninhalte entsprechend angepasst. Regelmäßige Evaluationsmaßnahmen (User Testings und Peer-to-Peer-Methode) trugen dazu bei, die Qualität der Lernangebote als Produkt („Outcomes“ nach Tietze, 2008, S. 19) gemeinsam prüfen und (weiter-) entwickeln zu können. Abbildung 1 fasst die angeführten Qualitätsdimensionen zusammen.

Ein Qualitätsverständnis, das sich durch Multiperspektivität und dialogische Reflexionsmaßnahmen auszeichnet, stellt folglich eine wichtige Grundlage für die Handlungsfähigkeit der beteiligten Institutionen dar.

Wie genau sich die Kooperationen im Konsortium gestalten, wird nachfolgend dargestellt.

Ko-konstruktive und arbeitsteilige Kooperationsstrukturen

Ineinandergreifende Kooperationsformen gelten als „qualitätsvolle Zusammenarbeit“ (Galle, Stebler & Reusser, 2019, S. 198), weil hier unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen gebündelt werden.

Im NELE-Projekt erforderte die ko-konstruktive und arbeitsteilige Kooperation ein gemeinsames, übergeordnetes Ziel: die Etablierung einer neuen Lernkultur mittels einer Fortbildungsplattform für das Ökosystem Schule. Die verschiedenen Projektbeteiligten verantworteten spezifische Arbeitspakete, wobei nicht zwangsläufig eine voneinander abhängige Kooperation erforderlich war. Unabhängig von den Arbeitspaketen und ihrer Bearbeitung waren alle Lernangebote, die entwickelt wurden, auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet. Diese Kooperationsform konnte die Umsetzung der Maßnahmen durch geteilte Aufgaben beschleunigen und gleichzeitig die individuelle und weitestgehend unabhängige Bearbeitung von Aufgaben gewährleisten. Dennoch bestand die Gefahr, dass Vereinbarungen nur vage bleiben oder die entwickelten Produkte im Ergebnis aufgrund der parallelen Arbeitsprozesse nicht (mehr) zusammenpassen (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020, S. 465). Dieser Um-

stand verdeutlicht, dass auch bei arbeitsteiligen Kooperationen eine ko-konstruktive Zusammenarbeit erforderlich sein kann.

Die ko-konstruktive Kooperationsform „als anspruchsvollste Kooperationsform" (Galle, Stebler & Reusser, 2019, S. 195) möchte genau dieses „Ausufern" der Kooperation verhindern und zeichnet sich durch eine ineinandergreifende und voneinander abhängige Zusammenarbeit aus, in der Ziele gemeinschaftlich verfolgt werden. Diese aufwendige und intensive Kooperationsform ist besonders sinnvoll, wenn der bisherige Austausch sowie die arbeitsteilige Kooperation nicht ausreichen und die „Erarbeitung neuer Konzepte oder Problemlösungen" (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020, S. 466) erforderlich sind. Dabei ist eine gemeinsame Handlungsgrundlage und Sprache, etwa in Form eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, entscheidend für diese „enge" Kooperation. Gegenseitiges Vertrauen, um Schwächen bisheriger Arbeitsprozesse zu reflektieren, und wechselseitige Abhängigkeiten sind zentral für die ko-konstruktive Kooperation, aber auch riskant, da Arbeitsprozesse nicht losgelöst voneinander vollzogen werden können und die Kooperationspartner*innen stets aufeinander angewiesen sind. Auch wenn zu Beginn ko-konstruktive Kooperationsformen als *qualitätsvolle Zusammenarbeit* beschrieben werden, „[…] erscheint es unrealistisch und auch nicht zielführend, immer alle Kooperationen kokonstruktiv zu gestalten. Nachdem neue (teilbare) Lösungen kokonstruktiv erarbeitet wurden, können beispielsweise Austausch und Arbeitsteilung durchaus effiziente Handlungsweisen zur Umsetzung der erarbeiteten Lösungen sein" (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020, S. 466).

Im NELE-Projekt wurden durch ko-konstruktive Kooperationen ein Qualitätsverständnis, Qualitätskriterien sowie Maßnahmen für die Einhaltung der Qualitätsstandards entwickelt. Im Folgenden wird daher auf die Bedeutung von Qualitätskriterien für digitale Angebote im Rahmen komplexer Kooperationsstrukturen eingegangen.

Qualitätskriterien für digitale Lernangebote

Eine Herausforderung ko-konstruktiver Kooperationsstrukturen und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen besteht darin, die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen aller Beteiligten zu berücksichtigen. Im NELE-Projekt bildete sich ein Team von Learning Designer*innen (Kursinhaltsersteller*innen), um den Austausch über den Aufbau und die Struktur der Angebote zu fördern. Damit alle Lerninhalte und Lernangebote in Form und Struktur kongruent sind und dasselbe Maß an Qualität aufweisen, wurden die Qualitätskriterien kooperativ entwickelt, indem verschiedene Qualitätsverständnisse der Learning Designer*innen diskutiert wurden. Dazu wurden Learning-Design-Standards als Qualitätskriterien festgelegt, die als Grundlage für die Inhaltserstellung dienten. Die verbindliche Einhaltung der Standards wurde durch einen (partner*innen-)internen Feedbackprozess sichergestellt, indem die Standards regelmäßig bewertet und angepasst wurden. Diese Qualitätsstandards bieten den Erstellenden einen klaren Rahmen, der die Qualitätsanforderungen sichert und die Orientierung auf dem Campus erleichtert, da alle Kurse denselben Strukturen

folgen. Dies betrifft beispielsweise die unterschiedliche Dauer und Struktur der jeweiligen Formate (Wie lang dürfen Lektionen, Kurse oder Programme sein? Welchen Kategorien werden die Lerninhalte zugeordnet?).

Um die Qualität der Standards und Lerninhalte überprüfen und anzupassen, sind Evaluationsmaßnahmen notwendig. Im NELE-Projekt erfolgte dies durch interne, formative Evaluationsmaßnahmen und externe User Testings, die nachfolgend erläutert werden.

Ohne Evaluation keine Qualität

Evaluation und Qualität sind in der Bildungsforschung und im Qualitätsmanagement eng verbunden, da Evaluationen genutzt werden, um die Qualität von Bildungsprozessen und -programmen zu sichern. Dabei ist ihnen gemein, dass Evaluationen wie auch Maßnahmen der Qualitätssicherung eine Verständigung über Ziel- und Inhaltsfragen voraussetzen (Ditton, 2018, S. 757). Evaluationen liefern Daten für die Bewertung der Qualität von Bildungsmaßnahmen, wodurch Stärken und Schwächen anhand nachvollziehbarer Bewertungskriterien identifiziert werden können (Ditton, 2018, S. 760). Diese Erkenntnisse sind entscheidend für die kontinuierliche Verbesserung der Bildungsqualität. Ohne Evaluation wären Qualitätssicherungsprozesse spekulativ, da fundierte, evidenzbasierte Entscheidungen über die Weiterentwicklung fehlen würden. Aus diesem Grund sind Evaluationsmaßnahmen notwendig, um zu bewerten, ob sich zuvor bestehende Annahmen bewährt haben oder um Konsequenzen aus entsprechenden Handlungen ziehen zu können. Unter Evaluation fällt daher das „Lernen aus Erfahrung, um für zukünftige Entscheidungen praktisch verwertbare Informationen und normativ tragfähige Urteilskriterien zu erhalten“ (Kuper, 2015, S. 142). Dabei ist grundlegend zwischen formativen und summativen Formen der Evaluation zu unterscheiden.

Im NELE-Projekt wurde die Peer-to-Peer-Methode als formative Evaluation genutzt. In einem aktiv gestalteten, konstruktiven und kommunikationsfördernden Prozess wurden die Lerninhalte durch die Projektbeteiligten selbst intern und wechselseitig überprüft. Dabei stand insbesondere der Entwicklungs- und Qualitäts*prozess* im Fokus (Stake, 1972). Die User Testings als überwiegend summative Evaluation hingegen wurden zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert angelegt und waren Ausdruck der externen Überprüfung durch die Zielgruppe. Diese Evaluationsmaßnahmen wurden insbesondere für die Bewertung der Lerninhalte eingesetzt, um ausgehend davon die Inhalte anpassen und weiterentwickeln zu können, sodass auch die User Testings an formativer Bedeutung gewinnen. Damit wurde zum einen die Campusentwicklung angestrebt und zum anderen sollten die Qualitätskontrolle und Legitimation der jeweiligen Lerninhalte gewährleistet werden (Merchel, 2019, S. 32). Folgend werden beide Formen der Evaluation und ihre Funktion für den NELE-Campus erläutert.

Peer-to-Peer-Methode als formatives Evaluationselement

Die Peer-to-Peer-Methode als formative Evaluationsmaßnahme dient der Kontrolle und Entwicklungsförderung von Lernangeboten (Merchel, 2019, S. 34). Evaluationen sind „kein Vorgang einseitiger Kontrolle" (Brunner, 1998, S. 15), und es braucht eine systemisch orientierte Maßnahme, die eine wechselseitige Beziehung zwischen jenen, die überprüfen und jenen, die überprüft werden (Brunner, 1998, S. 15) fördern. Diese Beziehung zeichnet sich durch „zyklische, intensive & interdependente Aushandlungen und Reflexionen einer Innovation" (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020, S. 467) aus, die die Grundlage für eine Peer-to-Peer-Methode bilden. Ziel ist folglich eine kooperative Qualitätsentwicklung für die Verbesserung der Lerninhalte und der Contententwicklung.

Doch wie können die Projektbeteiligten des NELE-Campus ihre Lernangebote wechselseitig und konsortialübergreifend prüfen und optimieren? Hier wird auf eine fremdperspektivische Evaluation gesetzt: Da nicht zu selbst erstellten Lernangeboten, sondern denen der Partner*innen Feedbacks gegeben werden, sind die Evaluator*innen nicht an der Erstellung des zu „evaluierenden Gegenstand[es] beteiligt" (Merchel, 2013, S. 19). Der Feedbackprozess umfasst fünf Schritte: (I) Storyboard zu einem Kurs erstellen, (II) Kurs in einer Testkategorie in den Campus einbetten, (III) Feedback zum erstellten Kurs erfragen, (IV) Feedback der Konsortialpartner*innen einarbeiten (V) Kurs veröffentlichen. Dabei werden Inhalte, Aufbau, Verständlichkeit und Learning-Design-Standards geprüft.

Das Storyboard bildet die Grundlage für die weitere Kurserstellung. Es beinhaltet die Kursinhalte, Materialien und Methoden und dient als strukturierter Leitfaden. Auf Grundlage der Storyboards werden die Kurse zunächst in einem nicht öffentlichen Bereich auf den Campus übertragen. Für die praktische Umsetzung des Feedbackprozesses stehen den Learning Designer*innen das Storyboard und ein vorfinaler Kurs auf dem Campus zur Verfügung. Kurse, Lerninhalte und Materialien werden erst nach erfolgtem Feedback durch die Learning Designer*innen auf dem Campus veröffentlicht. So soll die Einhaltung der Qualitätsstandards gewährleistet sowie die konsortialintern vorhandene Expertise einbezogen werden. Damit soll eine Standortgebundenheit der Feedbackgeber*innen verhindert und eine Fremdperspektivität ermöglicht werden. So wird das Feedback nicht auf Grundlage sozialer Erwünschtheit oder der kollegialen Nähe zueinander gegeben, sondern durch die Abgrenzung zur jeweiligen Organisation – möglichst objektiv und umfänglich. Kontinuierliche, wechselseitige Überprüfungen und Absprachen sind wichtige Reflexionsmaßnahmen für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Lerninhalte und bieten Einblicke in die Arbeitsprozesse anderer Organisationen. So kann voneinander gelernt und die gemeinsame Handlungsgrundlage für die Qualitätsentwicklung aufrechterhalten werden. Neben dieser internen Evaluationsmaßnahme wurden zusätzlich User Testings angewandt, die im folgenden Absatz diskutiert werden.

User Testings als summatives Evaluationselement

Zunächst wird die Zielsetzung der User Testings als Mittel der Qualitätsentwicklung und -sicherung erläutert. Anschließend folgt die Darstellung des organisatorischen Rahmens, der die User Testings begleitet. Hierzu zählen die Teilnehmendenakquise (I), die an der Durchführung beteiligten Organisationen (II), die Generierung der Forschungsfrage(n) (III), die Durchführung mittels fragengeleiteter Interviews (IV) und zuletzt die Ergebnisse der User Testings.

User Testings binden die Zielgruppen des NELE-Campus in die Inhaltserstellung und (optische) Gestaltung des Campus ein, damit sie aktiv an der Erstellung von Bildungsangeboten beteiligt werden können (Ehlers, 2009, S. 36). Im Sinne einer nutzendenzentrierten Entwicklung wird das Ziel verfolgt, die Nutzenden in ihren Lebens- und Lernwelten zu verstehen, um Ideen für die Weiterentwicklung des Campus und der Inhalte zu erhalten. Dadurch soll eine optimale User Experience[2] auf NELE erreicht werden. Dies gilt sowohl für den NELE-Campus als Distributionskanal als auch für die Lernangebote.

Die qualitativen User Testings umfassen verschiedene Phasen von Design- und Gestaltungsfragen des Campus bis zur Ausgestaltung und (Weiter-)Entwicklung konkreter Lernangebote der Organisationen. Ziel der qualitativen User Testings war es, eine optimale Nutzendenerfahrung zu schaffen, indem der Campus an die Bedürfnisse der Nutzenden angepasst wurde. Dabei wurden sowohl gestalterische Aspekte wie die Aufteilung der Campuselemente und die damit verknüpfte Nutzendenführung berücksichtigt, als auch die Umsetzbarkeit und Verständlichkeit der Lerninhalte der Konsortialpartner*innen in einem asynchronen Lernsetting überprüft. Zwischen Oktober 2022 und September 2024 fanden 14 Befragungen mit 67 potenziellen Nutzenden statt, die über Soziale Medien und Kontakte zu Multiplikator*innen wie Schulleitungen, Digitalisierungsbeauftragte oder Mitarbeitende von Zentren für Lehrkräftebildung akquiriert worden waren. Um den Campus und die Lernangebote an die Bedürfnisse der verschiedenen Professionen aus dem Ökosystem Schule anzupassen, sollten die Teilnehmenden einen Querschnitt eben jener Zielgruppen widerspiegeln. Dazu gehören neben Lehrkräften auch Sonderpädagog*innen, Weiterbildner*innen und Schulsozialarbeiter*innen.

An den Nutzendenbefragungen in Form leitfadengestützter Interviews und gleichzeitiger Beobachtung der Teilnehmenden nahmen Mitglieder von drei Organisationen des Konsortiums (Kiron, Pacemaker Initiative und FernUniversität in Hagen) teil. Die Gruppe der Befragenden umfasste etwa sechs Personen, wobei die Vorbereitung und Koordination der Testings zwischen den Organisationen alternierte. In der Vorbereitung lag der Fokus auf der Themenfindung, die die Grundlage für die Testings bildete. Der generierte Fragenkatalog orientierte sich an der jeweiligen Projektphase und den zu testenden Campuselementen. Vorabversionen einzelner Elemente und des gesamten Campus wurden von den potenziellen Nutzenden hinsichtlich Inhalt

2 Subjektive Erfahrung bei der Nutzung eines interaktiven Systems (German UPA, 2019).

und Design beurteilt. Die Interviews wurden jeweils von zwei Konsortialmitgliedern durchgeführt. Eine Person leitete durch den Fragebogen, während eine weitere Person das Interview dokumentierte. Im Anschluss an die Befragungen wurde eine Auswertung im Kreis der Befragenden durchgeführt. Hierzu wurden die Aussagen der Nutzenden systematisiert und nach Dringlichkeit sortiert. Die getesteten Campusinhalte wurden an die geäußerten Bedürfnisse und Änderungsvorschläge der Nutzenden angepasst und weiterentwickelt.

Dieses Vorgehen orientiert sich an den Phasen des Design Thinking als kreativem Problemlösungsansatz, der komplexe Probleme durch das Verständnis der Nutzendenperspektive löst. In mehreren Iterationsschleifen (monatliche User Testings) soll ein tiefergehendes Verständnis des Problems erzeugt und mittels des Einbezugs der Nutzenden Lösungen kollaborativ kreiert werden (Nickel & Berndt, 2021; Noack & Díaz, 2019; Plattner, Meinel & Weinberg, 2009).

Chancen und Herausforderungen

Nachdem die wissenschaftstheoretischen und handlungspraktischen Ansätze kooperativer Qualitätsentwicklung im Zusammenhang mit ko-konstruktiven Kooperationsformen dargestellt wurden, werden nun deren Chancen und Herausforderungen erläutert.

Die Umsetzung der Learning-Design-Standards bietet Chancen für Contententwickelnde und Lernende: Für die Erstellung der Kurse und Lerninhalte liegt den Akteur*innen ein Orientierungs- und Handlungsrahmen vor, sodass immer wieder gestellte Fragen und Unsicherheiten zur Inhaltserstellung beseitigt werden können. Dies hat den Vorteil, dass Kurse aufgrund festgelegter Strukturen und Prozesse effizienter und einheitlicher erstellt werden können. Auch die Navigation, der Campuszugang und das Erwartungsmanagement (Was erwartet mich auf dem Campus?) soll für die Lernenden erleichtert werden (siehe Beitrag von Thalhammer, Dorfschmidt und Schmidt-Hertha in diesem Band), indem für alle Angebote die gleichen Qualitätskriterien gelten. Aus den unterschiedlichen Perspektiven und Kenntnissen der Learning Designer*innen ergeben sich Chancen und Herausforderungen: Einerseits kann von den verschiedenen Blickwinkeln und Erfahrungen profitiert werden, da Einflüsse aus mehreren Bildungsbereichen und Institutionen in die Entwicklung der Learning-Design-Standards einfließen und sie bereichern können. Andererseits können Blockaden entstehen, wenn versucht wird, alle Perspektiven zu vereinen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Eine strukturierte Moderation, klar definierte Kooperationsprozesse und demokratische Entscheidungsprozesse im Sinne des Mehrheitsprinzips können Abhilfe schaffen. Auch die parallele (Weiter-) Entwicklung von Inhalten und Qualitätskriterien kann zweiseitig betrachtet werden. Die fortlaufende Anpassung der Qualitätskriterien aufgrund neuer Erkenntnisse und technischer Optionen kann die Campus-Qualität steigern, erfordert aber eine Überarbeitung bestehender Inhalte. Daraus resultiert seitens der Learning Designer*innen eine Umstellung der Arbeitsprozesse, da sie sich auf neue Vorgaben einlassen. Daher

ist eine angemessene Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen erforderlich, wenn geförderte Projekte die Entwicklung von Qualität beinhalten sollen.

Mit Blick auf die Peer-to-Peer-Methode wird deutlich, dass der Vorteil in der internen – wenn auch fremdperspektivischen – Beteiligung der Organisation am Feedback liegt. Durch die vorhandenen Sachkenntnisse des Arbeitsfelds und der jeweiligen Organisationen können für die Feedbackgebenden die Zugänge zum zu untersuchenden Gegenstand erleichtert und Kommunikationswege verkürzt werden. Darüber hinaus kann durch die Fremdperspektivität eine „relative Distanz zu den internen Handlungs- und Interpretationsmustern der Praxisakteure" bewahrt und durch vorhandenes, internes Wissen „anschlussfähige Interpretationen" (Merchel, 2019, S. 48) geliefert werden. Das Konsortium betreffend, kann die Peer-to-Peer-Methode durch die Abhängigkeit zwischen den Akteur*innen die Feedbackkompetenz verbessern, indem der Feedbackprozess kontinuierlich erprobt wird. Trotzdem bestehen auch methodische Einschränkungen des Peer-to-Peer-Feedbacks, da sich die genannten Abhängigkeiten auch negativ auf die Qualitätsentwicklung auswirken können. Dies zeigt sich in der Herausforderung, eine professionelle Distanz den Evaluator*innen gegenüber zu wahren und gleichzeitig in gemeinsamer Abhängigkeit zueinander zu arbeiten (kokonstruktive Kooperation). Dies kann einen Interessenskonflikt innerhalb des Konsortiums begünstigen, wenn die Rollen der jeweiligen Akteur*innen nicht klar verteilt sind und einzelne Akteur*innen mehr Handlungsspielraum haben als andere. Das Feedback interner Personen kann sich durch „kollegiale Rücksichtnahme" (Merchel, 2019, S. 48) vom Feedback externer Evaluator*innen unterscheiden, da Kritik zurückgehalten wird und die wechselseitige Abhängigkeit negativ beeinflusst. Doch nicht nur Feedback *geben*, sondern auch Feedback *erhalten,* stellt vor dem Hintergrund komplexer Kooperationsstrukturen eine Herausforderung dar. Werden Feedbackanfragen ignoriert oder aufgrund mangelnder Ressourcen nicht umgesetzt, kann das die Motivation senken, selbst Feedback zu erteilen. Damit würde der Feedbackprozess stagnieren, was den Qualitätsanspruch im Konsortium gefährden kann.

Die User Testings betreffend lässt sich feststellen, dass dies zwar einen Perspektivwechsel auf die entwickelten Inhalte und Campusstrukturen ermöglicht, gleichzeitig jedoch mit einem hohen organisatorischen Aufwand verknüpft ist. Besonders die Teilnehmendenakquise stellte sich im Projektverlauf als eine bedeutende Herausforderung dar. Aufgrund der fehlenden Etablierung des NELE-Campus in der Bildungslandschaft musste zu Beginn der User Testings auf die Netzwerke der Organisationen zurückgegriffen werden. In diesem Zusammenhang ist eine sozial erwünschte Verzerrung der Rückmeldung seitens der Teilnehmenden – insbesondere in der Frühphase der User Testings – nicht vollständig auszuschließen. Im weiteren Verlauf konnte die Teilnehmendenakquise durch Social Media, den Aufbau eines Mail-Verteilers sowie die zunehmende Vernetzung in der Bildungslandschaft und mit möglichen Multiplikator*innen automatisiert und vereinfacht werden. Gleichzeitig wurde bei der Akquise bedacht, dass die Teilnehmenden die Zielgruppe(n) repräsentieren. Insofern konnten Personen akquiriert werden, die unterschiedliche Rollen innerhalb des sogenannten Ökosystems Schule einnahmen, wie Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen,

Sonderpädagog*innen und Weiterbildner*innen. Hierdurch konnten diverse und zum Teil divergierende Perspektiven in die (Weiter-)Entwicklung des Campus Einzug finden sowie Irritationen und Fehlannahmen aufgedeckt und aufgelöst werden. Diese Multiperspektivität aus der pädagogischen Praxis trug dazu bei, ein tiefergehendes Verständnis für die Zielgruppe(n) aufzubauen und den Campus an die Bedürfnisse der Nutzenden anzupassen.

Auch wenn folglich ko-konstruktive Kooperationsformen bei der Etablierung eines Selbst- und Qualitätsverständnisses, der Lerninhalte, der Qualitätskriterien und bei internen sowie externen Evaluationsmaßnahmen von Vorteil sein können, führen sie nicht per se zu mehr Qualität. Denn zu viele Perspektiven können Entscheidungsprozesse verzögern, erschweren oder gänzlich verhindern, indem Sichtweisen aufeinandertreffen, die sich widersprechen und nicht vereinbaren lassen. Daher sollte vor dem Hintergrund solcher Herausforderungen reflektiert werden, dass nicht in jedem Arbeitsprozess alle Bedürfnisse berücksichtigt werden können und ein demokratischer Ansatz, im Sinne einer Mehrheitsentscheidung, in einem vielfältigen Konsortium notwendig sein kann, um Entscheidungen fällen und somit Arbeitsprozesse fortsetzen zu können. Dieser partizipative und kooperative Ansatz spiegelt sich in dem eingangs beschriebenen Selbstverständnis von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement als gemeinschaftliche Aufgabe wider.

Fazit

Eine kooperative Qualitätsentwicklung als Möglichkeit, komplexe Kooperationsstrukturen zu bewältigen und in einer projektförmigen Zusammenarbeit zu realisieren, scheint ausgehend von diesem Beitrag eine Chance für die Bildungsforschung und -praxis darzustellen. Allerdings ist die Implementierung dieses Ansatzes und empirische Auseinandersetzung trotz zunehmender multiprofessioneller Teamarbeit in der Bildungslandschaft (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 2–4) noch unzureichend vorzufinden, wie zu Beginn exemplarisch aufgezeigt wurde. Dabei können Ansätze und Modelle der Kooperationen und diskursbasierten Qualitätsentwicklung als Handlungsgrundlage helfen, um in komplexen Kooperationsstrukturen die Qualität gemeinsam zu erhalten und zu entwickeln, wie die Zusammenarbeit im NELE-Projekt zeigt. Dennoch darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass mit dieser Form der kooperativen Qualitätsentwicklung auch Herausforderungen einhergehen, in der unterschiedliche Perspektiven und Verständnisse von Qualität und Zusammenarbeit aufeinandertreffen, die diskutiert und ausgehandelt werden müssen. Dies kann jedoch dazu führen, dass komplexe Kooperationsstrukturen noch komplexer werden, sodass sich wiederum mit möglichen Maßnahmen der Komplexitätsreduktion auseinandergesetzt werden muss, um handlungsfähig zu bleiben. Im Laufe des NELE-Projektes zeigte sich deshalb, dass es innerhalb der Kooperationsstrukturen klarer Rollenverteilungen und etablierter Entscheidungsfindungsprozesse bedarf, die eine lernförderliche und erfolgreiche Zusammenarbeit begünstigen können. Wechselseitige Abhängigkeiten können dabei eine Voraussetzung und Chance für qualitätsvolle Ko-

operationen darstellen und gleichzeitig Gefahren bergen, die gemeinsame Aushandlungs- und Arbeitsprozesse stagnieren lassen. Die Wahl für eine kooperative Qualitätsentwicklung innerhalb komplexer Kooperationsstrukturen sollte daher immer ein Abwägen und eine gezielte Entscheidung innerhalb des jeweiligen Arbeitskontextes sein und kann nicht pauschal als sinnvoll oder nicht sinnvoll deklariert werden.

Literatur

Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M. & Sauter, Edgar (2002). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In Christel Balli, Elisabeth M. Krekel & Edgar Sauter (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern* (S. 5–24). BIBB.

Brunner, Ewald Johannes (1998). Soziale Einrichtungen im Härtetest – Vom Nutzen und Nachteil von Evaluationen und Qualitätssicherung für soziale Organisationen. In Ewald Johannes Brunner, Petra Bauer & Susanne Volkmar (Hg.), *Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung.* Lambertus.

Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) (2022). *Qualität neu denken – und handeln. Jahr der Begegnung. DGQ-Jahresbericht 2022.* https://www.dgq.de/aktuelles/news/dgq-jahresbericht-2022-erschienen/ [letzter Zugriff 09.12.2024]

Ditton, Hartmut (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 757–777). Springer.

Ehlers, Ulf-Daniel (2009). *Qualitätsentwicklung im E-Learning: Grundlagen, Lernorientierung und notwendige Kompetenzen.* [Studienbrief]. FernUniversität in Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften.

Euler, Dieter (2005). Qualitätsentwicklung in den Lernorten – Ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung? In Dieter Euler, Albert Lipsmeier, Georg Pätzold & Peter F. E. Sloane (Hg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101*(1), *1–9.* Franz Steiner.

Fabel-Lamla, Melanie & Gräsel, Cornelia (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In Tina Hascher, Till Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 1–21). Springer VS.

Galle, Michael; Stebler, Roger & Reusser, Kurt (2019). Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer: Kokonstruktive Kooperation in Grundschulen mit personalisierten Lernkonzepten. In Claudia Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 194–199). Springer VS.

German UPA (2019). *ARBEITSKREIS USER RESEARCH. Nutzerzentrierung im Entwicklungsprozess sicherstellen.* https://germanupa.de/sites/default/files/2021-11/190820upafachschriftuserresearchv100bf.pdf [letzter Zugriff 25.04.2024]

Gnahs, Dieter & Quilling, Eike (Hg.) (2019). *Qualitätsmanagement: Konzepte und Praxiswissen für die Weiterbildung.* Springer VS.

Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheo-

rie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), *461–479.* https://doi.org/10.25656/01:25803

Jugend Akademie Segeberg (o. J.). *Zertifikatskurs „Ganztag leiten" 2024/2025. Qualifizierung für Ganztagskoordinator*innen in Schleswig-Holstein.* https://www.vjka.de/jugendakademie-segeberg/angebote/zertifikatskurs-ganztag-leiten-2025.html [letzter Zugriff 18.10.2024]

Kagelmacher, Susan & Hollmer, Heide (2009). Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein. In Stefan Appel, Harald Ludwig & Ulrich Rother (Hg.), *Vielseitig fördern* (S. 167–177). Wochenschau. https://doi.org/10.25656/01:8043

Kolip, Petra (2022). Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden.* BZgA https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i100-2.0

Kuper, Harm (2015). Evaluationen. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2. überarbeitete Auflage, S. 141–153). Springer VS.

Logvinov, Michail (2022). *Qualität in der Deradikalisierungsarbeit, Dimensionen – Potenziale – Desiderata.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36552-3_2

Loibl, Stefan (2003). *Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel.* wbv. https://www.die-bonn.de/id/493/about/html [letzter Zugriff 06.12.2024]

Merchel, Joachim (2013). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung.* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Merchel, Joachim (2018). Perspektiven einer dialogischen und reflexiven Qualitätsentwicklung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In Peter Hensen & Maren Stamer (Hg.), *Professionsbezogene Qualitätsentwicklung im interdisziplinären Gesundheitswesen: Gestaltungsansätze, Handlungsfelder und Querschnittsbereiche* (S. 289–309). Springer VS.

Merchel, Joachim (2019). *Evaluation in der Sozialen Arbeit* (3. Auflage). Ernst Reinhardt. https://doi.org/10.36198/9783838552002

Nickel, Susanne & Berndt, Christian (2021). *Lust auf Change: Elf Co-Creation-Storys für eine gelungene Transformation.* C. H. Beck.

Noack, Jana & Díaz, Jose (2019). *Das Design Sprint Handbuch: Ihr Wegbegleiter durch die Produktentwicklung.* C. H. Beck.

Ostermeier, Christian (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken: Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS).* Waxmann.

Pichler, Roman & Roock, Stefan (2011). *Agile Entwicklungspraktiken mit Scrum.* dpunkt.

Plattner, Hasso; Meinel, Christoph & Weinberg, Ulrich (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen.* mi-Wirtschaftsbuch.

Ramlow, Elke; Reisse, Wilfried & Zimmer, Gerhard (1995). Normen zum Qualitätsmanagement – DIN EN ISO 9000. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung: Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB* (S. 7–23). BIBB.

Stake, Robert E. (1972). Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In Christoph Wulf (Hg.), *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 92–112). Piper.

Tietze, Wolfgang (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 16–35.* Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7267

Urban, Matthias (1998). Qualitätsentwicklung als dialogischer Prozeß. Der Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. *frühe Kindheit – Archiv, 3(98).* https://liga-kind.de/fk-398-urban/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Wolff, Reinhart (2009). *Die Chancen dialogischer Qualitätsentwicklung und die Vision eines demokratischen Kinderschutzes.* Vortrag an der Hochschule Berlin University of Applied Sciences. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Prof._Dr._Reinhart_Wolff_Praesentation_01.pdf [letzter Zugriff 07.12.2024]

Digitale Lehrkräftefortbildung

Evaluation von Bedarfen und Usability

Veronika Thalhammer, Julia Dorfschmidt & Bernhard Schmidt-Hertha

Abstract

Für die Qualitätsentwicklung und -sicherung wurde die Entwicklung einer Lernplattform für Bildungspraktiker*innen im Schulkontext (NELE-Campus) durch eine evaluative Forschung begleitet. Das hierzu entwickelte anwendungsorientierte und prozessbegleitende Evaluationsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse dieser Begleitforschung werden im Beitrag vorgestellt. In einem frühen Stadium der Entwicklungsphase des NELE-Campus wurden eine Adressat*innenbefragung ($N = 130$) und eine Interviewstudie ($N = 10$) durchgeführt, um Impulse für die konzeptionelle Entwicklung des digitalen Angebotes bezüglich der Erwartungen und Bedarfe von Lehrkräften an digitale Fortbildungsangebote zu generieren. Die den Entwicklungsprozess des NELE-Campus begleitende formative Evaluation widmete sich der Beurteilung der Usability der Fortbildungsplattform, um Erkenntnisse für die Verbesserung der Usability zu generieren: Der NELE-Campus wurde hierzu mittels einer Think-Aloud-Studie ($N = 5$) von potenziellen Nutzer*innen und in schriftlichen Befragungen ($N = 73$) von aktiven Nutzer*innen bewertet. Im Beitrag wird das im Rahmen der Evaluation generierte Prozess- und Steuerungswissen vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde zur Lehrkräftefortbildung verortet und diskutiert.

Schlagworte

Lehrkräftefortbildung, Evaluation, Usability, Bedarfsanalyse, Think-Aloud-Studie

Einleitung

Der NELE-Campus wurde entwickelt, um für Lehrkräfte und am Lehr-Lern-Prozess beteiligte pädagogische Fachkräfte auf einer offenen Bildungsplattform fächerübergreifende, praxiserprobte und wissenschaftlich fundierte Fortbildungsangebote zum Themenschwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung zu bündeln. Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band) wurde der Entwicklungsprozess der Fortbildungsplattform für eine neue Lernkultur evaluativ begleitet.

Auch wenn in den letzten Jahren eine Zunahme digitaler Fortbildungsangebote für Lehrkräfte verzeichnet wird, so kann bisher nur von einer unspezifischen Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Online-Fortbildungen ausgegangen werden (zum Beispiel Riecke-Baulecke, 2023; Tscheslog & Eilks, 2024). Empirische Erkenntnisse zu

Fortbildungsbedarfen von Lehrkräften und bevorzugten Formaten liegen bisher nur bezogen auf Präsenzformate vor (zum Beispiel Cramer, Johannmeyer & Drahmann, 2019; Caruso, 2022). Vor diesem Hintergrund ist eine Ermittlung der Bedarfe potenzieller Nutzer*innen der Fortbildungsplattform ein wichtiger erster Schritt der Begleitstudie, der mittels einer diagnostischen Evaluation umgesetzt wurde.

Als wesentliches Kriterium für die Bewertung der Qualität digitaler Lernangebote gilt die Usability. Die Bewertung der Usability digitaler Lernangebote orientiert sich in der Regel an den Leitsätzen des Deutschen Instituts für Normierung (Arnold et al., 2018) und dem darin festgehaltenen Konzept für die Gebrauchstauglichkeit von Produkten (DIN EN ISO 9241–11). Lernangebote sollten demnach *effizient* (notwendiger Aufwand versus Genauigkeit und Vollständigkeit), *effektiv* (Möglichkeiten, ein bestimmtes Ziel zu erreichen) und *zufriedenstellend* (subjektive Einstellung von Nutzer*innen gegenüber dem Angebot) sein. Darüber hinaus wird in der Forschung zur Usability die *systembezogene Usability* (Aufgabenangemessenheit und Fehlerrobustheit des Systems) von der *inhaltsbezogenen Usability* (didaktisch angemessene Aufbereitung der zu erlernenden Inhalte) abgegrenzt (Karapanos, Becker & Christophel, 2018). Neben der technischen Qualität und der Inhaltsqualität gilt es darüber hinaus die *Interaktionsqualität* (unter anderem Zugänglichkeit und Auffindbarkeit des Angebotes) (Bucher, 2000) bei der Beurteilung der Usability zu berücksichtigen. Der Bewertung der Usability widmet sich in der Begleitstudie die formative Evaluation.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der Forschungsstand der (digitalen) Fortbildung für Lehrkräfte zusammenfassend dargestellt und das Evaluationsdesign vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung widmet sich den Bedingungen, unter denen Lehrkräfte eine Offenheit gegenüber der Teilnahme an Online-Fortbildungen zeigen (diagnostische Evaluation), und fasst wesentliche Erkenntnisse für die Verbesserung der Usability des NELE-Campus zusammen (formative Evaluation). Der hierdurch vorliegende Erkenntnisgewinn wird abschließend diskutiert.

Forschungsstand zur (digitalen) Lehrkräftefortbildung

Lebenslanges Lernen ist für pädagogische Fachkräfte längst mehr als eine bildungspolitische Floskel, es ist zur professionellen Notwendigkeit geworden. Hierbei wird auch von der dritten Phase der Lehrkräftebildung gesprochen, die einer ersten überwiegend universitären und einer zweiten überwiegend berufspraktischen Phase (Vorbereitungsdienst) folgt. Ein Spezifikum der Lehrkräftefortbildung in Abgrenzung zu Weiterbildungsangeboten in anderen Berufsbereichen liegt darin, dass die Zahl der anbietenden Organisationen in der Regel überschaubar, in Teilen auch reglementiert ist und dieses Angebot in weiten Teilen von den Schulträgern und Schulaufsichtsorganen mitbestimmt wird. Positiv gesprochen ergibt sich daraus für die Länder, Bezirke, Kommunen und freien Träger die Möglichkeit, über Fortbildungsprogramme direkt auf veränderte Bedarfe und aktuelle Herausforderungen – zum Beispiel die Digitalisierung an Schulen, große Migrationsbewegungen oder die Umsetzung von Inklusion an Schulen – zu reagieren (Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010). Diese politisch diag-

nostizierten Qualifizierungsbedarfe müssen aber keineswegs mit den von den Lehrkräften selbst wahrgenommenen Fortbildungsbedarfen korrespondieren. Die Frage, ob Lehrkräfte Fortbildungsangebote nutzen, dürfte in Anlehnung an ein Modell von Patricia Cross (1981) zumindest von vier zentralen Faktoren abhängen:

1. Ohne eine grundlegende Überzeugung von Sinn und Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung wäre eine Teilnahme allenfalls aufgrund extrinsischer Anreize denkbar. Diese Wirksamkeit ist zwar empirisch gut belegt (siehe Schrader, Anders & Richter, 2019, S. 794), die subjektive, aber auch objektive Bewertung dieser Wirksamkeit im Einzelfall kann aber auch ganz anders ausfallen (Johannmeyer, Cramer & Drahmann, 2019).
2. Konkrete Fortbildungsanlässe (zum Beispiel neue Technologien im Klassenzimmer, neue Schüler*innengruppen) sind keine notwendige, aber dennoch eine relevante Bedingung für Bildungsaktivitäten. Wenn schulische Veränderungen (beispielsweise im Curriculum) bisher bewährte Praktiken infrage stellen, können Fortbildungen eine Perspektive auf die Wiederherstellung professioneller Handlungsfähigkeit bieten (Schmidt-Hertha, 2020a).
3. Ein inhaltlich und organisatorisch mit den individuellen Bildungsbedürfnissen korrespondierendes Fortbildungsangebot muss nicht nur vorhanden, sondern den betreffenden Lehrkräften auch bekannt sein. Letzteres fordert gerade neu eingeführte Fortbildungsstrukturen in besonderem Maße heraus, während zu den Fortbildungsinteressen von Lehrkräften bislang nur wenige Studien vorliegen (Cramer, Johannmayer & Drahmann, 2019).
4. Berufliche und private Verpflichtungen müssen eine Teilnahme zulassen (Richter, 2016). Hier kollidieren gerade in Zeiten eines Fachkräftemangels an Schulen fehlende Möglichkeiten der Freistellung mit der evidenzbasierten Erkenntnis, dass insbesondere mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen besonders wirksam sind (Lipowsky & Rzejak, 2017).

Studien und Erkenntnisse zu ganz oder teilweise digitalen Angeboten der Lehrkräftefortbildung liegen bislang nur wenige vor (Schmidt-Hertha, 2020b). Insbesondere für die Gestaltung digitaler Plattformen für die Lehrkräftefortbildung sowie zu den Anforderungen, die Lehrkräfte an diese Lernumgebungen stellen, gibt es bisher kaum Erkenntnisse.

Methodisches Design der Begleitforschung

Zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Konzeption und Entwicklung des NELE-Campus sollte mit der Evaluation Prozess- und Steuerungswissen generiert werden. Eine systematische Analyse der Ausgangsbedingungen erleichtert die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Zielgruppe bei der Entwicklung der pädagogischen Innovation (Stufflebeam, 1972). Um die Bedarfe potenzieller Nutzer*innen zu ermitteln und in die Entwicklung des Angebotes einbeziehen zu können, wurde in der frühen

Entwicklungsphase des NELE-Campus eine *diagnostische Evaluation* (Wesseler, 1999) durchgeführt. Hierzu wurden Erfahrungen von Lehrkräften mit digitalen Fortbildungsangeboten als Kontextinformationen erfasst, um deren Erwartungen an digitale Fortbildungsangebote identifizieren zu können. Im Mittelpunkt dieses Evaluationszugangs stand somit die Frage, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte eine Offenheit gegenüber der Teilnahme an Online-Fortbildungen haben und wie diese bei der konzeptionellen Entwicklung des NELE-Campus berücksichtigt werden können.

Die begleitende *formative Evaluation* (DeGEval, 2016) erfasste gegen Ende der Beta-Phase (Ende Februar bis Anfang März 2024) das Nutzungsverhalten potenzieller Nutzer*innen und deren Nutzungsprobleme im Umgang mit dem NELE-Campus. Nach dem Produktlaunch wurde aktiven Nutzer*innen die Möglichkeit eingeräumt, in einer Online-Befragung auf dem NELE-Campus die Usability zu bewerten und damit dazu beizutragen, die Online-Fortbildungsplattform kontinuierlich zu verbessern. Leitend für die formative Evaluation war die Fragestellung, wie die Online-Fortbildungsplattform möglichst wenig voraussetzungsvoll (und damit benutzerfreundlich) gestaltet werden kann, um optimale Teilhabemöglichkeiten zu schaffen.

Die Ergebnisdarstellung im Beitrag basiert auf den Daten der diagnostischen und formativen Evaluation und berücksichtigt damit vier Datensätze. In der diagnostischen Evaluation wurden mit potenziellen Nutzer*innen der zu entwickelnden Plattform eine schriftliche Adressat*innenbefragung (1) und Zielgruppeninterviews (2) durchgeführt. Für die Beurteilung der Usability wurde in der formativen Evaluation mit potenziellen Nutzer*innen eine Think-Aloud-Studie (3) durchgeführt und aktiven Nutzer*innen ermöglicht, ihre Erfahrungen im Umgang mit dem NELE-Campus in einer schriftlichen Befragung (4) zu äußern.

1. An der *schriftlichen Adressat*innenbefragung* nahmen insgesamt $N = 130$ Lehrkräfte teil. Die Datenergebung erfolgte online im Zeitraum von Mitte April bis Mitte Dezember 2023.[1] Das kombinierte Samplingverfahren schloss sowohl Social-Media-Recruiting als auch die Nutzung von Mailinglisten und Postings in einschlägigen Online-Foren ein. Der Fragebogen umfasste 28 Fragen in fünf Blöcken zu folgenden Bereichen: Erfahrungen mit Fortbildungsformaten und Rahmenbedingungen, Fortbildungsteilnahme, Fortbildungsinteressen, Interesse an Online-Fortbildungsangeboten und Angaben zur Person. Die Auswertung der Daten aus der schriftlichen Befragung erfolgte deskriptiv unter Zuhilfenahme der statistischen Analysesoftware IBM SPSS Statistics 29.
2. Von Juli bis November 2023 wurden insgesamt zehn leitfadengestützte Zielgruppeninterviews mit Lehrkräften via Zoom geführt. Rekrutiert wurden die Lehrkräfte über Gatekeeper (unter anderem Schulleitungen) und über das Schneeballsystem. Für die Interviews wurde ein teilstandardisierter, problemzentrierter

1 Aufgrund des zunächst geringen Rücklaufs wurden sukzessive weitere Möglichkeiten der Online-Dissemination der Befragung gesucht und genutzt. Dies führte zu einem längeren Erhebungszeitraum.

Leitfaden entwickelt (Witzel, 2000), der analog zu den Themen des Fragebogens 15 Fragen in drei Themenblöcken umfasst: berufsbezogene persönliche Angaben, Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung sowie Bedarf und Interesse an digitalen Weiterbildungsangeboten. Die Interviews mit der durchschnittlichen Länge von 35 Minuten wurden transkribiert und mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unter Verwendung der Software MAXQDA 2020 ausgewertet.

3. Für die *Think-Aloud-Studie* wurden fünf Lehrkräfte (als potenzielle Nutzer*innen der Fortbildungsplattform) aus anderen Arbeitszusammenhängen gewonnen, die über Expertise in der Lehrkräftebildung verfügen. Sie wurden gebeten, ihre Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühle bezüglich der Bearbeitung von Aufgaben während der Nutzung des NELE-Campus zu verbalisieren. Die Aufgaben deckten folgende Bereiche ab: Orientierung auf dem Campus erlangen, Überblick über Lernangebot verschaffen, Kurs ausprobieren, verwandte Kurse finden, zu einer synchronen Veranstaltung anmelden und die Community erkunden. Durch die mündliche Kommentierung bei der Bearbeitung der Aufgaben konnten individuelle Beweggründe für das Verhalten der Benutzer*innen ermittelt werden (Kerkau, 2011). Anhand von Rezeptionsindikatoren wurden kritische Ereignisse *(critical incidents)* (Nixdorf, 2020) als Problemsituationen ermittelt. Berücksichtigt wurden hierbei Handlungsindikatoren (zum Beispiel Cursorbewegungen), kommunikative Indikatoren (zum Beispiel Überraschungssignale) und Problemlöseindikatoren (zum Beispiel wiederholtes Lesen von Textpassagen). Das Navigationsverhalten der Proband*innen auf dem Bildschirm und die parallele Artikulation der unmittelbaren Rezeptionserfahrungen wurde per Video mit der Software Zoom aufgezeichnet (Konrad, 2020; Bucher, 2000). Für die Bearbeitung der Aufgaben verbrachten die Untersuchungsteilnehmenden durchschnittlich 69 Minuten auf dem NELE-Campus. Die Videoaufnahmen wurden mit der Software MAXQDA anhand einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert.
4. Von Mitte April 2024 bis Ende Oktober (Projektende) bestand die Möglichkeit für aktive Nutzer*innen der Fortbildungsplattform, an einer schriftlichen *Online-Befragung* zur Usability und zum Nutzungsverhalten teilzunehmen. Die aktiven Nutzer*innen erhielten die Möglichkeit, die Lernumgebung, die Angebote und den Nutzen beziehungsweise die Verwertbarkeit der angebotenen Inhalte zu bewerten. Die Befragung wurde auf dem NELE-Campus implementiert und über den Newsletter (NELEtter) beworben: Alle aktiven Nutzer*innen wurden aufgefordert, sich an der Umfrage zu beteiligen und damit einen Beitrag zur Verbesserung des NELE-Campus zu leisten. Insgesamt nahmen $N = 73$ aktive Nutzer*innen an der Befragung teil.

Sowohl die Teilnehmer*innen an der Think-Aloud-Studie (3) (potenzielle Nutzer*innen) als auch die Teilnehmer*innen an der Online-Befragung (4) (aktive Nutzer*innen) wurden aufgefordert, die Usability des NELE-Campus zu beurteilen. In Anlehnung an andere Studien zur Untersuchung der Usability von Online-Lernangeboten (Lehner, 2020) wurde hierzu die *System Usability Scale (SUS-Skala*) (Brooke, 2013)

Tab. 1: Teilnehmer*innen an der Evaluation nach Bundesländern

Bundesland	Adressat*innenbefragung (*N* = 130)	Zielgruppeninterviews (*N* = 10)	Think-Aloud-Studie (*N* = 5)	Online-Befragung (*N* = 73)
Bayern	73 (56,2 %)	7 (70 %)	5 (100 %)	6 (8,2 %)
Baden-Württemberg	6 (4,6 %)	1 (10 %)		10 (13,7 %)
Berlin	6 (4,6 %)			5 (6,8 %)
Brandenburg	1 (0,8 %)			
Bremen				1 (1,4 %)
Hamburg	2 (1,5 %)			
Hessen	1 (0,8 %)			3 (4,1 %)
Mecklenburg-Vorpommern				
Niedersachsen	2 (1,5 %)			3 (4,1 %)
Nordrhein-Westfalen	10 (7,7 %)	2 (20 %)		11 (15,1 %)
Rheinland-Pfalz	2 (1,5 %)			3 (4,1 %)
Saarland				
Sachsen	1 (0,8 %)			1 (1,3 %)
Sachsen-Anhalt				2 (2,7 %)
Schleswig-Holstein	1 (0,8 %)			3 (4,1 %)
Thüringen	1 (0,8 %)			1 (1,3 %)
Sonstiges				2 (4,1 %) (Schweiz, Rumänien)
Keine Angabe	24 (18,5)			22 (30,1 %)

eingesetzt. Die aus zehn Items bestehende technologieunabhängige fünfstufige Likert-Skala wurde 1986 von John Brooke entwickelt. Hierbei handelt es sich um die am häufigsten genutzte Skala zur Erfassung der System-Usability (Tullis & Albert, 2013). Die Items[2] sind bipolar, das heißt, fünf Items sind positiv und fünf negativ formuliert. Nach Angleichung der Polarität wird ein Score gebildet, der den Wertebereich zwi-

2 Eingesetzt wurde die kostenfreie deutsche Übersetzung der SUS-Skala von Rauer (2011). Die Fragen wurden an den NELE-Campus adaptiert: (1) Ich denke, dass ich den NELE-Campus gerne häufig benutzen würde. (2) Ich fand den NELE-Campus unnötig komplex. (3) Ich fand den NELE-Campus einfach zu benutzen. (4) Ich glaube, ich würde die Hilfe einer technisch versierten Person benötigen, um den NELE-Campus nutzen zu können. (5) Ich fand, die verschiedenen Funktionen im NELE-Campus waren gut integriert. (6) Ich denke, der NELE-Campus enthielt zu viele Inkonsistenzen (Einheitlichkeit in Layout und Navigation). (7) Ich kann mir vorstellen, dass die meisten Menschen den Umgang mit dem NELE-Campus sehr schnell lernen. (8) Ich fand den NELE-Campus sehr umständlich zu nutzen. (9) Ich fühlte mich beider Benutzung von NELE-Campus sehr sicher. (10) Ich musste eine Menge lernen, bevor ich anfangen konnte, den NELE-Campus zu verwenden.

schen 0 und 100 abdecken kann: Je höher der Wert ist, umso besser ist die Bewertung der Usability.

Beim Sampling der Lehrkräfte wurde in allen Evaluationszugängen darauf geachtet, Lehrkräfte aus unterschiedlichen Bundesländern (siehe Tabelle 1) und unterschiedlichen Schulformen (siehe Tabelle 2) und/oder pädagogischen Tätigkeitsbereichen (siehe Tabelle 3) einzubeziehen, um verschiedene Blickwinkel auf die Weiterbildungserfahrungen und -bedarfe sowie die Bewertung der Plattform zu erfassen.

Vollständig füllten 106 (81,5 Prozent) von 130 befragten Lehrkräften den Fragebogen in der Adressat*innenbefragung aus, weshalb insbesondere zu den personenbezogenen Fragen nicht von allen Befragten Angaben vorliegen. In der Online-Befragung füllten 73 aktive Nutzer*innen die SUS-Skala aus. Davon machten 51 Angaben zu den soziodemografischen Fragen. Die Prozentwerte in den Tabellen 1–3 beziehen sich daher auf die Gesamtstichprobe in den jeweiligen Datensätzen, in der Ergebnisdarstellung variieren die Angaben zur Stichprobe.

Tab. 2: Soziodemografische Angaben der Teilnehmer*innen an der Evaluation

Soziodemografische Angaben	**Adressat*innenbefragung *(N = 130)***	**Zielgruppeninterviews (*N* = 10)**	**Think-Aloud-Studie *(N = 5)***	**Online-Befragung *(N = 73)***
Schulform (Mehrfachnennungen möglich)				
Primarstufe	14 (10,8 %)	1 (10 %)	2 (40 %)	5 (6,8 %)
Sekundarstufe I	54 (41,5 %)	2 (20 %)	2 (40 %)	10 (13,7 %)
Sekundarstufe II	73 (56,2 %)	6 (60 %)	1 (20 %)	9 (12,3 %)
Berufliche Schule	5 (3,8 %)	1 (10 %)	–	4 (5,5 %)
Förderschule				2 (2,7 %)
Sonstiges:				21 (28,8 %)
Keine Angabe	24 (18,5)			22 (30,1 %)
Berufserfahrung im Schuldienst				
Bis zu 10 Jahre	29 (27 %)	6 (60 %)	1 (20 %)	11 (15,1 %)
11–20 Jahre	38 (36 %)	2 (20 %)	2 (40 %)	5 (6,9 %)
21–30 Jahre	36 (34 %)	1 (10 %)	1 (20 %)	9 (12,3 %)
Mehr als 31 Jahre	3 (3 %)	1 (10 %)	1 (20 %)	4 (5,5 %)
Keine Angabe	24 (18,5)			22 (30,1 %)
Geschlecht				
Männlich	26 (20 %)	4 (40 %)	2 (40 %)	44 (60,3 %)
Weiblich	79 (60,8 %)	6 (60 %)	3 (60 %)	7 (9,6 %)
Divers	1 (0,8 %)			
Keine Angaben	24 (18,5)			22 (30,1 %)

Tab. 3: Tätigkeitsbereiche der Studienteilnehmer*innen. Zu beachten ist, dass in der Adressat*innenbefragung, den Zielgruppeninterviews und der Think-Aloud-Studie nur hinsichtlich der beiden Tätigkeitsbereiche „Lehrkraft" und „Mitglied der Schulleitung" unterschieden wurde.

Tätigkeitsbereich (Mehrfachnennungen möglich)	**Adressat*innenbefragung *(N = 130)***	**Zielgruppeninterviews *(N = 10)***	**Think-Aloud-Studie *(N = 5)***	**Online-Befragung *(N = 73)***
Lehrkraft: kein Mitglied der Schulleitung	90 (69,2 %)	10 (100 %)	5 (100 %)	18 (24,7 %)
Lehrkraft: Mitglied der Schulleitung	16 (12,3 %)		1 (20 %)	6 (8,2 %)
Lehrkräfteausbilder*in, Fort- und Weiterbildner*in				17 (23,3 %)
Mitarbeit in Bildungsverwaltung, Stiftungen, Hochschule				16 (21,9 %)
Erzieher*in, Schulsozialarbeiter*in oder weiteres pädagogisches Personal				3 (4,1 %)
Sonderpädagog*in				2 (2,7 %)
Lehramtsstudent*in				2 (2,7 %)
Sonstiges: Beratungsunternehmen				1 (1,3 %)
Keine Angabe	24 (18,5)			22 (30,1 %)

Insbesondere die soziodemografischen Angaben der aktiven Nutzer*innen (Tabelle 2) zeigen deutlich, dass die Plattform bereits in der Entwicklungsphase über (fast) alle Bundesländer hinweg wahrgenommen wurde und wird. Das Sampling der Adressat*innenbefragung, der Zielgruppeninterviews und der Think-Aloud-Studie konzentrierte sich in Absprache mit den Entwickler*innen der Plattform auf die primären Zielgruppen (Lehrkräfte und Schulleitungen), auch wenn die Angebote auf dem NELE-Campus mittelfristig alle im Ökosystem Schule Tätigen ansprechen sollen: Die Tätigkeitsbereiche der aktiven Nutzer*innen der Plattform (Online-Befragung) zeigen, dass die Angebote auf dem NELE-Campus bereits von Bildungspraktiker*innen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern genutzt werden (Tabelle 3).

Ausgewählte Ergebnisse

Offenheit von Lehrkräften gegenüber Online-Fortbildungen

Mit der *Adressat*innenbefragung* als quantitativer Befragung potenzieller Nutzer*innen der Plattform lassen sich trotz einer – in Relation zur Gesamtpopulation – ge-

ringen Stichprobengröße ($N = 130$) zumindest einige Tendenzen hinsichtlich der Erwartungen an ein Online-Fortbildungsangebot für Lehrkräfte erkennen. Besonders wichtig ist es für die Lehrkräfte bei der Wahl eines Fortbildungsangebots, dass keine lange Anreise erforderlich ist, die Fortbildungszeiten gut in den individuellen (beruflichen) Alltag integrierbar sind und sich Unterrichtsausfälle vermeiden lassen. Entsprechend werden diese Faktoren zusammen mit den Themen der Fortbildungsangebote auch am häufigsten als Gründe für die Nicht-Teilnahme angegeben (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Häufigste Gründe für Nicht-Teilnahme ($N = 107$)

	„trifft eher zu"/ „trifft voll und ganz zu"
Die Angebote finden nicht zu passenden Zeiten statt.	61 %
Die Angebote finden nicht in meiner Nähe statt.	61 %
Die Themen entsprechen nicht meinem persönlichen Bedarf.	59 %
Durch die Teilnahme an einer Fortbildung entstünde zu viel Unterrichtsausfall.	58 %
Die Teilnahme an einer Fortbildung bedeutet eine zu hohe zusätzliche Arbeitsbelastung.	52 %

Mittelwertvergleiche deuten darauf hin, dass gerade diejenigen Lehrkräfte, die digitale Fortbildungsformate präferieren, besonders großen Wert auf Vorträge und Materialien im Kontext von Fortbildungen legen und weniger auf interaktive Formate. Diejenigen hingegen, die Workshops, Coachings und Hospitationen als zentrale Elemente von Fortbildungen sehen, nennen häufiger Blended-Learning-Szenarien als bevorzugtes Format für Fortbildungen. Dieser Befund korrespondiert auch mit den Präferenzen bezüglich konkreter Aktivitäten in Fortbildungen. Lehrkräfte, die in Fortbildungen vor allem Vorträge und Impulse erwarten, bevorzugen häufiger reine Online- oder reine Präsenz-Angebote. Diejenigen, die den Austausch mit anderen besonders hervorheben, präferieren Präsenz-Fortbildungen oder Lernangebote im Blended-Learning-Format, während das Einüben von Gelerntem oder die kollaborative Bearbeitung von Aufgaben besonders häufig in Verbindung mit einer Präferenz für Blended-Learning-Angeboten hervorgehoben wird. Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Erwartungen an eine gelungene Fortbildungsveranstaltung mit dem bevorzugten Format korrespondieren. Offensichtlich sehen gerade diejenigen, für die Interaktivität und Austausch wichtig sind, das am ehesten in der Verbindung von Online-Lerneinheiten und Präsenzphasen realisiert, während die Lehrkräfte mit einem Fokus auf eher lehrendenzentrierte Fortbildungsformate dies anscheinend in reinen Präsenz- oder reinen Online-Formaten besser realisiert sehen. Hierin spiegeln sich vermutlich Erfahrungen der Befragten mit reinen Online-Fortbildungen wider, die eine rein passive Teilnahme – ein sogenanntes Lurking (Grüner 2016) – nicht zulassen.

Die Befragung erfasste auch das Informationsverhalten der Lehrkräfte bezüglich Fortbildungsangeboten ($N = 108$). Am häufigsten gaben die Befragten an, durch News-

letter von übergeordneten Dienststellen von Angeboten zu erfahren (57 Prozent), gefolgt von Empfehlungen der Schulleitung (52 Prozent), Empfehlungen von Kolleg*innen (52 Prozent) und eigenen Internetrecherchen (51 Prozent). Private Kontakte (31 Prozent) und Informationsangebote von Berufsverbänden und Gewerkschaften (22 Prozent) scheinen hingegen eine eher nachrangige Rolle zu spielen, ebenso wie Online-Foren (18 Prozent) und soziale Medien (17 Prozent).

Die in den *Zielgruppeninterviews* befragten Lehrer*innen ($N=10$) lassen sich als heterogen hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen mit und ihrem Verständnis von digitalen Fortbildungen charakterisieren.

Während zwei Interviewpartner*innen von keinerlei Erfahrungen mit digitalen Angeboten berichten, hat der Großteil des Samples wenig oder viel Erfahrung mit digitalen Fortbildungsformaten sammeln können (je $N=4$). Das Verständnis, wie eine digitale Fortbildung aussieht und wie sinnvoll das Format für die eigene Weiterbildung bewertet wird, ist dabei von den Vorerfahrungen abhängig. Ebenso haben die didaktischen Möglichkeiten einen direkten Einfluss auf die Bewertung der Angebotsformate: Während passive Formate (wie online verfügbare Videos oder anonyme Videokonferenzen) aufgrund der geringen Beteiligungsmöglichkeiten von den potenziellen Nutzer*innen sehr kritisch bewertet werden, sind aktivierende Formate wie Videokonferenz und Selbstlernangebot vergleichsweise beliebt.

Insgesamt lässt sich eine generelle Offenheit der Lehrkräfte gegenüber digitalen Fortbildungsangeboten zeigen. Vorteile werden dabei in der Möglichkeit der freien Zeiteinteilung und der effektiven Nutzung der eigenen knappen Zeit gesehen. Besonders vor diesem Hintergrund in Kombination mit teilweise langen Anfahrtswegen zu Präsenzveranstaltungen bewerten die Interviewpartner*innen digitale Lernorte als gute Alternative, solange das Angebot sinnvoll im digitalen Format umgesetzt werden kann. Ein Kriterium dafür ist neben der inhaltlichen Passung der Angebote für das eigene Fach und die Unterrichtsgestaltung, die Möglichkeit, sich selbst aktiv am Fortbildungsgeschehen zu beteiligen sowie eine funktionierende (technische) Infrastruktur vorzufinden.

Dabei stellt das Fehlen geeigneter Lernorte durch eine nicht vorhandene technische Ausstattung, ruhige Arbeitsräume und stabile Internetverbindungen an den Schulen oder dem eigenen Wohnort eine Teilnahmebarriere für die Lehrkräfte dar. Zudem werden komplizierte Anmeldeverfahren und Zulassungsprozedere sowie der hohe Aufwand der Einarbeitung und Orientierung auf verschiedenen Online-Plattformen als Hürden für die Teilnahme an digitaler Fortbildung genannt. Die Integration von Orientierungselementen (zum Beispiel Einführungsvideos) sowie der schnelle und niederschwellige Zugang zu Fortbildungsinhalten (zum Beispiel Unterrichtsmaterialien oder Teilnahmezertifikate) lassen sich daher als konkrete Gestaltungsempfehlungen für digitale Lernplattformen ableiten.

Bewertung der Usability des NELE-Campus

Die im Rahmen der *Think-Aloud-Studie* ermittelten Probleme im Umgang mit dem NELE-Campus (Critical Incidents) wurden in Anlehnung an andere Usability-Studien im E-Learning-Bereich (zum Beispiel Duckwitz & Leuenhagen, 2004) typischen Problembereichen bei der Nutzung von Online-Angeboten zugeordnet. Nach Bucher (2000) verweisen Einstiegs- und Orientierungsprobleme darauf, dass die Makrostruktur von Online-Angeboten für die Nutzer*innen nicht erkennbar ist und das Gesamtangebot beziehungsweise die Strukturierung des Angebotes nicht erfasst werden kann. Navigations- und Sequenzierungs- beziehungsweise Einordnungsprobleme treten überwiegend dann auf, wenn die Einbettung von Einzelseiten in der Gesamtstruktur für die Nutzer*innen nicht klar ersichtlich ist. Rahmungsprobleme verweisen darauf, dass die Verknüpfung beziehungsweise das Verhältnis zwischen Mikro- und Makrostruktur für die Nutzer*innen schlecht erschließbar ist.

Insgesamt konnten 116 kritische Ereignisse identifiziert werden, die konkrete Probleme im Umgang mit dem NELE-Campus in der Beta-Phase belegen. Die ermittelte Problemhäufigkeit variiert unter den potenziellen Nutzer*innen ($N = 5$) zwischen 11 und 33, dabei hatten sie fast durchweg in allen fünf Problembereichen Schwierigkeiten. Vergleichsweise häufig ergaben sich Einstiegsprobleme (insgesamt 37 *critical incidents*) und Navigationsprobleme (29 *critical incidents*) (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Überblick über die identifizierten Critical Incidents

Problembereich	TA1	TA2	TA3	TA4	TA5	Summe
Einstiegsproblem	10	1	10	13	3	37
Orientierungsproblem	2	0	6	10	1	19
Navigationsproblem	7	5	4	6	7	29
Sequenzierungs- oder Einordnungsproblem	3	3	0	3	4	13
Rahmungsproblem	4	2	4	1	7	18
Summe	26	11	24	33	22	116

Besonders häufig wurden die Titel der Kursbeschreibungen kritisiert ($N = 17$), wodurch sich bei vier Nutzer*innen *Einstiegsprobleme* in die Kurse ergaben. Die kritischen Kursbezeichnungen waren entweder durch die Verwendung englischer Fachbegriffe unverständlich, ermöglichten keinen Bezug zur eigenen Schulpraxis oder konnten aufgrund von Abkürzungen (zum Beispiel SDGs) beziehungsweise Auslassungen (angezeigter Titel zum Beispiel: „NELExperts – Schulleitungen wollen …“) inhaltlich nicht erfasst werden. *Orientierungsprobleme* zeigten sich unter anderem auf der Entdecken-Seite bei der Aufgabe, einen Kurs auszuwählen: Zwei potenzielle Nutzer*innen der Fortbildungsplattform wünschten sich eine individualisierte Sortierungsmöglichkeit der Kurse: „Ich weiß gar nicht, nach welchem Kriterium das da sortiert ist, also alphabetisch nicht, inhaltlich auch nicht, farblich auch nicht, […]. Also es würde mich eher demotivieren“ (TA4, Abs. 87). Alle Untersuchungsteilnehmenden hatten *Probleme mit der Navigation:* Je nach Navigationsverhalten auf dem

NELE-Campus traten sie aber an unterschiedlichen Stellen auf. Vergleichsweise häufig wurden jedoch Bildelemente oder große Überschriften fälschlicherweise als verlinkte Elemente wahrgenommen ($N = 7$). *Sequenzierungs- und Einordnungsprobleme* ergaben sich unter anderem hinsichtlich der Möglichkeiten, sich über das Gesamtangebot einen Überblick zu verschaffen: Für Irritationen sorgten hierbei bei zwei Proband*innen zum Beispiel die Bezeichnungen der unterschiedlichen Angebotsformate: „Aha, also da gibt es irgendwie Kurse und Programme. Ist mir jetzt noch nicht ganz klar, und Kategorien, was da der Unterschied ist" (TA2, Abs. 2). Die Proband*innen versuchten sich über die visuellen Elemente und Farbgebung eine Logik zu erschließen, die für sie jedoch nicht erschließbar wurde: „Also würde ich dann meine Strategie schon gleich wieder über den Haufen werfen, aufgeben und den Farben jetzt erst mal keine Bedeutung beimessen" (TA4, Abs. 87). Für das Verständnis der Plattform ist es notwendig, dass die Nutzer*innen die funktional zusammengehörenden Einheiten erkennen und kontextualisieren können, da sonst *Rahmungsprobleme* entstehen. So gingen zum Beispiel zwei Proband*innen davon aus, für ihre Teilnahme an den Online-Fortbildungsangeboten einen Zertifizierungsnachweis für die Anrechnung der Fortbildungsaktivitäten beim Schulamt zu erhalten. Vor diesem Hintergrund stellten sie sich die Frage der Überprüfbarkeit ihrer Fortbildungsteilnahme und der Möglichkeiten, einen Teilnahmenachweis zu erlangen: „Was mir jetzt gerade einfällt, wenn ich jetzt wirklich das im Schulamt einreichen kann als Nachweis. Woran erkennen die, dass ich den Kurs wirklich ordentlich gemacht habe? Ob es dann einen Test oder so gibt, das weiß ich jetzt nicht." (TA1, Abs. 44)

In Bezug auf die Usability (Kurzbefragung nach Think-Aloud-Studie und Online-Befragung) liegen standardisierte Daten (basierend auf der SUS-Skala) von fünf potenziellen Nutzer*innen (Teilnehmenden der Think-Aloud-Studie) und 73 aktiven Nutzer*innen (Online-Befragung auf dem NELE-Campus) vor. Nach Brooke (2013) bilden SUS-Werte ab 68 eine gute Usability ab, während Werte über 85 als ausgezeichnet gelten. Bei Werten unter 50 kann davon ausgegangen werden, dass bei der Benutzung des Produktes Probleme auftreten. Über beide Gruppen ($N = 78$) hinweg konnte ein durchschnittlicher SUS-Score von $M = 69{,}5$ ($SD = 17{,}0$) ermittelt werden. Auch wenn die durchschnittliche Bewertung zwischen 30 und 100 variiert, so liegt der Mittelwert von $M = 69{,}5$ knapp über dem kritischen Schwellenwert von 68.

Insgesamt bewerten die potenziellen Nutzer*innen der Think-Aloud-Studie ($N = 5$; $M = 65$; $SD = 19{,}8$) den NELE-Campus etwas kritischer als die aktiven Nutzer*innen in der Online-Befragung ($N = 73$; $M = 69{,}8$; $SD = 16{,}9$). Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnehmenden der Think-Aloud-Studie vor dem Ausfüllen des Fragebogens im Untersuchungssetting mehrfach aufgefordert wurden, Optimierungspotenziale des NELE-Campus zu benennen, und damit der kritische Blick auf die Plattform geschärft wurde. Zu bedenken gilt es auch, dass der Entwicklungsstand des NELE-Campus zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (potenzielle versus aktive Nutzer*innen) nicht vergleichbar ist und die Plattform sich in einem fortschreitenden Entwicklungsprozess befindet.

Bei den befragten aktiven Nutzer*innen ohne Nutzungserfahrung mit anderen Online-Lernangeboten für Pädagog*innen fällt die Bewertung der Usability des NELE-Campus anhand des SUS-Scores ($N = 20$; $M = 68{,}3$) recht unterschiedlich aus (vergleichsweise hohe Streuung der Mittelwerte: $SD = 19{,}5$), liegt aber durchschnittlich knapp über dem Mindestschwellenwert (siehe oben). Die aktiven NELE-Nutzer*innen, die andere Online-Lernangebote bereits mehrfach genutzt haben, bewerten die Usability des NELE-Campus jedoch besser ($N = 53$; $M = 70{,}4$; $SD = 16{,}0$) als diejenigen, die ohne Erfahrung mit anderen Online-Lernangeboten oder mit einer einmaligen Nutzungserfahrung mit anderen Online-Lernangeboten für Pädagog*innen ($N = 8$; $M = 58{,}1$; $SD = 13{,}0$). Es kann angenommen werden, dass die Lernerfahrung auf anderen Plattformen mit den Erfahrungen auf dem NELE-Campus verglichen werden und sie damit als Referenzrahmen für die Bewertung des NELE-Campus herangezogen werden: Beim offenen Antwortfeld hierzu berichten die Befragten in der Online-Befragung am häufigsten von Erfahrung mit fobizz ($N = 28$), während Angebote anderer Anbieter hier deutlich seltener genannt wurden (von mehr als zwei Personen wurden lediglich Erfahrungen mit folgenden Anbietern genannt: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: $N = 3$, Das Deutsche Schulportal: $N = 3$, mobile. schule: $N = 3$, Hopp Foundation: $N = 3$, Schulfix: $N = 3$).

Auch wenn der SUS-Score keine Aussage bezüglich der Feldakzeptanz des Produktes zulässt (Bangor, Kortum & Miller, 2009), so konnte in empirischen Studien gezeigt werden, dass sich ab einem SUS-Score von 82 (+/–5) die befragten Personen vorstellen können, dass bewertete Produkt auch Freund*innen oder Kolleg*innen zu empfehlen und damit auch tendenziell als Produktpromoter*innen fungieren würden (Brooke, 2013, S. 37). In der vorliegenden Stichprobe wären demnach 25 der befragten aktiven Nutzer*innen (34 Prozent) potenzielle Promoter*innen des NELE-Campus, da ihr Score mindestens in diesem Wertebereich liegt oder höher ist.

Diskussion der Ergebnisse der Begleitforschung

*Diskussion der diagnostischen Evaluation (Adressat*innenbefragung und Zielgruppeninterviews)*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die generierten Erkenntnisse aus den Zielgruppeninterviews und der Adressat*innenbefragung die Relevanz der Aufwand-Nutzen-Abwägungen bezüglich der Offenheit gegenüber der Lehrkräftefortbildung verdeutlichen: Die Interviews zeigen, dass neben der Möglichkeit der Erfüllung der Weiterbildungsverpflichtung insbesondere die persönliche Kompetenzerweiterung, die Arbeitserleichterung sowie Arbeitsentlastung (zum Beispiel durch zur Verfügung gestellte Materialien) und die erwartete Verbesserung des Unterrichts für die Schüler*innen eine besonders große Rolle hinsichtlich der Offenheit gegenüber der (digitalen) Lehrkräftefortbildung im Allgemeinen spielt. Zentral erscheint die direkte Übertragbarkeit sowie die permanente Rückkopplungsmöglichkeit des Gelernten mit dem eigenen Unterricht und der Schulpraxis. Deutlich wird somit, dass die Lehrkräfte

insbesondere auf die *inhaltliche Qualität* der Angebote achten und sich effiziente und effektive Fortbildungsangebote wünschen und dies unabhängig vom Format (Online versus Präsenz). Ein wesentlicher Vorteil digitaler Angebote wird im Rahmen der zeitlichen und räumlichen Flexibilität der Fortbildungsteilnahme gesehen.

Für die Fortbildungsplattform NELE-Campus lassen sich aus diesen Ergebnissen Empfehlungen zur Ausgestaltung ableiten. Zunächst ist basierend auf der Adressat*innenbefragung von zwei Interessent*innengruppen auszugehen: Die erste sucht vor allem reine Online-Angebote mit einem großen Anteil dargebotener Inhalte (Vorträge, Texte, Materialien etc.). Sie wünschen sich digitale Formate mit abwechslungsreichen didaktischen Methoden, die selbstgesteuertes und problemlöseorientiertes Lernen ermöglichen. Diese Gruppe wird aufgrund der hohen Relevanz zeitlicher Flexibilität wohl eher asynchrone Lernangebote bevorzugen. Die zweite Gruppe hingegen legt Wert auf interaktive Lernangebote und den direkten Austausch mit anderen Lehrkräften. Für diese Gruppe sind Blended-Learning-Angebote besonders attraktiv. Mit Blick auf die Suchstrategien der Lehrkräfte bei ihrem Fortbildungsbedarf sollte eine Plattform für Lehrkräftebildung vor allem über die einschlägigen Suchmaschinen gut auffindbar sein, aber auch über Schulleitungen und übergeordnete administrative Ebenen (Landesministerien, Schulaufsichtsbehörden und Schulträger) bekannt gemacht werden. Digitale Fortbildungsangebote erscheinen für die Zielgruppe (basierend auf den Zielgruppeninterviews) besonders attraktiv, wenn sie als effektive und effiziente Alternative zur Präsenzfortbildung wahrgenommen werden. *Systembezogene Usability* wird dann zur Hürde, wenn durch die Fortbildungsanbieter kein reibungsloser Ablauf der digitalen Fortbildung sichergestellt werden kann. Stattdessen sollte eine Struktur zur Verfügung stehen, in der die *inhaltsbezogene Usability* ohne hohe Transaktionskosten durch beispielsweise komplizierte Anmelde-/ und Zulassungsprozedere oder einen hohen Aufwand der Einarbeitung bezüglich der Orientierung im digitalen Raum erreicht werden kann. Die Integration von Orientierungselementen zu Plattforminhalten oder zur Plattformnutzung (zum Beispiel Einführungsvideos) sowie der schnelle und niederschwellige Zugang zu Fortbildungsinhalten (zum Beispiel Unterrichtsmaterialen oder Teilnahmezertifikaten) lassen sich daher als konkrete Gestaltungsempfehlungen für digitale Lernplattformen ableiten.

Diskussion der formativen Evaluation (Think-Aloud-Studie und Online-Befragung)

Der ermittelte Score liegt nur knapp über dem kritischen Schwellenwert. Die Ergebnisse der SUS-Skala verweisen insgesamt darauf, dass (noch) weiteres Optimierungspotenzial vorhanden ist. Von grundlegenden Problemen im Zusammenhang mit der Usability ist nicht auszugehen. Aussagen darüber, welche Gestaltungsaspekte ursächlich für den SUS-Score sind, sind jedoch generell nicht anhand der Interpretation der SUS-Skala möglich (Bangor, Kortum & Miller, 2009).

Anders gestaltet sich dies bei der Think-Aloud-Studie: Die 116 ermittelten konkreten Probleme zeigen die Bandbreite der Problemfelder auf. Bei der Anpassung der Plattform gilt es jedoch abzuwägen, welche Probleme tatsächlich behoben werden

müssen, da sie nicht immer angebotsbezogen versursacht sind, sondern potenziell auch kompetenzbedingt verortet werden können (Bucher, 2000). Daher wurde in der Rückmeldung an die Plattformentwickler*innen darauf geachtet, dass häufig auftretende Probleme stärker gewichtet wurden: „Scheitern beispielsweise mehrere Nutzer an derselben Aufgabe, so liefert das hinreichende Indizien, dass diese Schwierigkeit angebotsbedingt ist" (Bucher, 2000, S. 159). Zu bedenken sind in diesem Zusammenhang die technischen Gegebenheiten der Online-Umgebung. Hierdurch ergeben sich Einschränkungen in den Gestaltungsmöglichkeiten der Plattform: Nicht alle Gestaltungsideen sind umsetzbar und manche Usability-Probleme können nicht behoben, jedoch bestenfalls (durch gezieltere Hinweise für die Nutzer*innen) reduziert werden.

Fazit und Ausblick

Probleme im Umgang mit Medienangeboten können einerseits auf angebotsbedingte und andererseits auf kompetenzbedingte Probleme zurückgeführt werden (Bucher, 2000). Die im Rahmen der Think-Aloud-Studie ermittelten Rezeptionsprobleme wurden vergleichsweise angebotsnah ermittelt: Der Zugang erwies sich als besonders geeignet, um den Entwickler*innen der Plattform konkrete Hinweise für die Verbesserung der Interaktionsqualität (vor allem Zugänglichkeit und Auffindbarkeit von Angeboten) aus der subjektiven Sicht potenzieller Nutzer*innen zu geben. Diese Verbesserungsvorschläge beziehen sich explizit auf den NELE-Campus und können daher nur bedingt auf andere Online-Fortbildungsangebote übertragen werden. Die mithilfe der SUS-Skala ermittelten Werte zur *systembezogenen Usability* (Fehlerrobustheit des Systems) können stattdessen mit der Usability anderer Online-Angebote in Vergleich gesetzt werden: Im relationalen Vergleich konnte eine durchschnittliche bis gute Usability des NELE-Campus ermittelt werden.

Unabhängig vom NELE-Campus belegen die quantitative Adressat*innenbefragung und auch die qualitativen Zielgruppeninterviews eine Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Online-Fortbildungsangeboten. Dabei verweisen die Ergebnisse auf große Unterschiede bezüglich deren Vorerfahrungen im Umgang mit Online-Fortbildungen, aber auch hinsichtlich der persönlichen Haltung gegenüber Fortbildung im Allgemeinen. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass Fortbildungsangebote wie der NELE-Campus eher digital affine und an individueller Weiterentwicklung interessierte Lehrkräfte ansprechen werden.

Die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation belegen die Vorteile einer prozessbegleitenden Evaluation: Die diagnostische Evaluation lieferte Impulse für die konzeptionelle Ausrichtung der Plattform und die formative Evaluation zeigte Ansatzpunkte für die reflexive Weiterentwicklung der Lernumgebung im Entwicklungsprozess auf. Insgesamt konnten damit bereits während der Projektlaufzeit erste Einschätzungen zur Reichweite und Wirksamkeit der Plattform vorgenommen und die Angebote des NELE-Campus an die Zielgruppe angepasst werden.

Literatur

Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Auflage). W. Bertelsmann.

Bangor, Aaron; Kortum, Philip & Miller, James (2009). Determining What Individual SUS Scores Mean: Adding an Adjective Rating Scale. *Journal of Usability Studies, 4*(3), *114–123.* https://uxpajournal.org/wp-content/uploads/sites/7/pdf/JUS_Bangor_May2009.pdf [letzter Zugriff 12.12.2024]

Brooke, John (2013). SUS: a retrospective. *Journal of Usability Studies, 8*(2)*, 29–40.* https://uxpajournal.org/de/sus-a-retrospective/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Bucher, Hans-Jürgen (2000). Publizistische Qualität im Internet. Rezeptionsforschung für die Praxis. In Klaus-Dieter Altmeppen, Hans-Jürgen Bucher & Martin Löffelholz (Hg.), *Online-Journalismus.* VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 153–172). https://doi.org/10.1007/978-3-322-87328-6_9

Caruso, Carina (2022). Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen: Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 5*(1)*, 92–107.* https://doi.org/10.11576/hlz-3458

Cramer, Colin; Johannmeyer, Karen & Drahmann, Martin (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Eigenverlag. https://doi.org/10.25656/01:16567

Cross, Patricia (1981). *Adults as Learners Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.

DeGEval (Gesellschaft für Evaluation) (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016.* https://www.degeval.org/degeval-standards/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Duckwitz, Amelie & Leuenhagen, Monika (2004). Usability und E-Learning. Rezeptionsforschung für die Praxis. In Doris Carstensen & Beate Barrios (Hg.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* (S. 36–45). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:11263

Fussangel, Kathrin; Rürup, Matthias & Gräsel, Cornelia (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0

Grüner, Claudia (2016). Das Phänomen Lurking im Fernstudium: Überlegungen zu einem Dissertationsvorhaben. In Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücker, Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs, Christin Schramm, Marlen Schumann & Timo van Treeck (Hg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten* (S. 101–111). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:16783

Johannmeyer, Karen; Cramer, Colin & Drahmann, Martin (2019). Die Einschätzung der Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Vor- und Nachbefragung. In Colin Cramer, Karen Johannmeyer & Martin Drahmann (Hg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 53–68). GEW Baden-Württemberg. https://doi.org/10.25656/01:16567

Karapanos, Marios; Becker, Cathrin & Christophel, Eva (2018). Die Bedeutung der Usability für das Lernen mit digitalen Medien. *MedienPädagogik; Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, (Occasional Papers), 36–57*. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.05.09.X

Kerkau, Florian (2011). Usability-Testing zur Qualitätssicherung von Online-Lernangeboten. In Paul Klimsa & Ludwig J. Issing (Hg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (2., verbesserte und ergänzte Auflage, S. 329–356). Oldenbourg Verlag.

Konrad, Klaus (2020). Lautes Denken. In Günter Mey & Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 373–393). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_41

Lehner, Lea (2020). Überprüfung der Gebrauchstauglichkeit: Usability-Test. In Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) (Hg.), *Inklusiv digital. Die Potenziale von Digitalisierung im pädagogisch-pflegerischen Arbeitsfeld. Abschlussbericht zum Projekt* (S. 47–58). JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. https://doi.org/10.25656/01:20492

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 70*(4)*, 379–399.* https://www.vr-elibrary.de/doi/abs/10.7788/bue-2017-700402?journalCode=bue

Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Nixdorf, Christian Philipp (2020). *Handlungskompetenz erfassen mit der Critical Incident Technique: Eine qualitative Forschungstechnik.* https://doi.org/10.25656/01:19375

Rauer, Matthias (2011). *Quantitative Usablility-Analysen mit der System Usability Scale (SUS).* Seibert Media Weblog. https://seibert.group/blog/2011/04/11/usablility-analysen-system-usability-scale-sus/ [letzter Zugriff 06.12.2024]

Richter, Dirk (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Waxmann.

Riecke-Baulecke, Thomas (2023). Strategische Schwerpunkte, Digitalisierung, Assessments – Drei Thesen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung. In Peter Daschner, Klaus Karpen & Olaf Köller (Hg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 182–194). Beltz Juventa.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020a). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). Klinkhardt. https://www.doi.org/10.36198/9783838554730

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020b). Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(2), *191–207.* https://doi.org/10.25656/01:25791

Schrader, Josef; Anders, Yvonne & Richter, Dirk (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz & Josef Schrader (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 775–808) Klinkhardt.

Stufflebeam, Daniel L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In Christoph Wulf (Hg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). R. Piper & Co. https://doi.org/10.25656/01:1425

Tscheslog, Rebecca & Eilks, Ingo (2024). Zur Nutzung digitaler Angebote durch Lehrkräfte vor und während der COVID 19-Pandemie zur eigenen Fort- und Weiterbildung. *CHEMKON – Chemie konkret – Forum für Unterricht und Didaktik, 31*(1), *28–31.* https://doi.org/10.1002/ckon.202200065

Tullis, Tom & Albert, Bill (2013). *Measuring des user experience: Collecting, Analyzing, and Presenting Usability Metrics* (2. Auflage). Morgan Kaufmann. https://doi.org/10.1016/C2011-0-00016-9

Wesseler, Matthias (1999). Evaluation und Evaluationsforschung. In Rudolf Tippelt (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 736–752). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 1*(1)*, Artikel 22.* https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Teil III
NELE – Campus Neue Lernkultur: ein Blick (zurück) in den Maschinenraum

Ein Online-Praktikum in einem agilen Projektkontext

Erkenntnisse und Reflexionen

Eva Cendon, David Lakotta, Moritz ter Meer, Janis Walter & Bianca Rolfes

Abstract

Das Praktikum ist ein verpflichtender Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Im Kontext des Fernstudiums stellt sich die Frage, wie Studierenden, die ihr Praktikum nicht in Präsenz in einer geeigneten pädagogischen Einrichtung oder im eigenen beruflichen Kontext absolvieren (können), ein Praktikum *remote* ermöglicht werden kann. Dieser Beitrag beleuchtet das Online-Praktikum im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes, in dem diese Form des Praktikums entwickelt und erprobt wurde, und diskutiert abschließend, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Durchführung von Online-Praktika in agilen Projektzusammenhängen ziehen lassen.

Schlagworte

Praktikum, Bildungswissenschaft, Zukunftskompetenzen, Zukunftsorientierung, agiles Projektmanagement

Das bildungswissenschaftliche Praktikum

Im Kontext der Professionalisierung von Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen spielt das Praktikum eine wichtige Rolle. Dazu hat die gestufte Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss entscheidend beigetragen (Weyland & Terhart 2021, S. 233). Das Praktikum dient als Bindeglied zwischen der Fachdisziplin und der beruflichen Praxis und ist damit Ausdruck einer Verzahnung von Theorie und Praxis: Neben den Studierenden als Hauptakteur*innen des Praktikums sind Akteur*innen aus der (pädagogischen) Berufswelt als Praktikumsgeber*innen, Hochschullehrende als Vertreter*innen der Fachdisziplin (zumeist als Praktikumsbegleitende oder Praktikumsrahmende) beteiligt und nicht zuletzt auch Teilnehmende oder Klient*innen von Bildungseinrichtungen, mit denen die Praktikant*innen im Rahmen ihres Praktikums zu tun haben (Egloff, 2023). Wenn auch nicht an zentraler Stelle, so sind im Kerncurriculum für das Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft „universitär vor- und nachbereitete Erkundungspraktika im Mindestumfang von insgesamt sechs Wochen“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2004, S. 3) doch ein we-

sentlicher Bestandteil. In den Empfehlungen zu konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird ein Pflichtpraktikum im BA und im MA gefordert – im BA als Berufsorientierung, im Master als Berufsqualifizierung (DGfE Vorstand, 2006). Insgesamt ist das Praktikum also ein wichtiger Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums und bietet den Studierenden durch das Kennenlernen von Berufsfeldern und das Hineinschnuppern in die pädagogische Praxis einen „Möglichkeitsraum" für die „individuelle Professionalisierung" oder „professionelle Entfaltung" (Egloff, 2023, S. 66). Obschon die DGfE klare Empfehlungen zu den Rahmenbedingungen von Praktika und deren Ausgestaltung gibt (Vorstand der DGfE, 2009), sind die institutionelle und curriculare Verankerung und die didaktische Ausgestaltung an den Hochschulen sehr unterschiedlich in Bezug auf die Praktikumsdauer, Praktikumsberichte und Praktikumsangebote, Formen der Begleitung, (begleitende) Unterstützungsangebote, Stellenbörsen oder die Institutionalisierung zum Beispiel in Form von Praktikumsbüros (Männle, 2009), ein Befund, der auch jetzt noch gilt (Dierkes et al., 2023). Zudem gewinnen in den letzten Jahren unterschiedliche Praktikumsformen an Bedeutung, einerseits durch die vielfältiger werdenden hochschulischen Lehr- und Lernkontexte, die sich zwischen klassischem Fernstudium, einem Onlinestudium, diversen Mischformen und dem Präsenzstudium bewegen, durchdrungen von digitalen Elementen, andererseits durch permanente Wechsel zwischen unterschiedlichen Lernorten und Lernformen in Studium und (Aus-)Bildungsprozessen (Weyland & Terhart, 2021, S. 238). Nicht zuletzt entwickeln sich neue Formen des reflexiven Dialogs zwischen unterschiedlichen Lern- und Wissenskontexten, unter anderem in der Hochschulweiterbildung (Cendon & Verbarg, 2011; Mörth & Cendon, 2019).

Im Weiteren wird das Praktikum, wie es im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen curricular verankert ist, knapp skizziert und kontextualisiert. Daran anschließend erfolgt eine Beschreibung der Entwicklung, Durchführung und Etablierung eines Online-Praktikums im Kontext von NELE. Dann werden die Lernprozesse der Projektbeteiligten aus einer Gruppendiskussion, angereichert durch die Perspektive der Praktikant*innen, analysiert und diskutiert. Die vielschichtigen Perspektiven auf das Praktikum sowie die entwickelten Strukturen in dessen Verlauf werden in abschließende Überlegungen überführt, die für die Weiterentwicklung eines Online-Praktikums in einem Projektzusammenhang, aber auch für ein bildungswissenschaftliches Praktikum im Kontext einer (Fern-)Universität von Interesse sein können.

Praktikum meets FernUniversität

Das Praktikum im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der FernUniversität erfolgt studienbegleitend in der letzten Studienphase. Es dient damit explizit der eigenen pädagogischen oder bildungswissenschaftlichen Profilbildung und soll die Möglichkeit bieten, die bisherigen Studieninhalte in der Praxis zu erproben oder mit der Praxis zu konfrontieren. Eine Besonderheit dieses Praktikums besteht in seinem

Projektcharakter. Anstelle einer Hospitation beziehungsweise der Mitarbeit in einer pädagogischen Einrichtung hat das Praktikum die Form eines Projekts, das eigenständig geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Mit einem Gesamtumfang von 120 Stunden, die auch in Teilzeit absolviert werden können, ist das Praktikum an der FernUniversität im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Praktika relativ kurz. Das Praktikum wird modulseitig begleitet und kann in einem fachlich affinen pädagogischen Tätigkeitsbereich – Betreuung, Beratung, Erziehung, Lehre, Unterricht oder Forschung absolviert werden.

Der Rahmen des Praktikums soll so der spezifischen Studierendenstruktur beziehungsweise den individuellen Lebenslagen der Studierenden gerecht werden: Die Studierenden befinden sich in überwiegender Zahl in einer anderen Lebensphase als an Präsenzuniversitäten. Im Sommersemester 2024 studierten fast zwei Drittel der Studierenden (65,4 Prozent) der FernUniversität in Hagen in Teilzeit (FernUniversität in Hagen, o. J.a). 20 Prozent der Studierenden im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft haben bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss (Durchschnitt an der FeU: 13 Prozent) (FernUniversität in Hagen, 2024b). Die Absolvent*innen der Jahre 2009 bis 2023 im B. A. Bildungswissenschaft waren im Schnitt 39,5 Jahre alt und zu 86,3 Prozent weiblich (FernUniversität in Hagen, 2024a). Ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden hat also zusätzlich zum Beruf auch eine Sorgeverantwortung für Kinder und Angehörige. In dieser Lebenssituation ist ein Studium den meisten nur möglich, wenn es in weiten Teilen asynchron und ortsunabhängig absolviert werden kann und sich in die jeweilige Lebenswelt einfügt. Das gilt auch für das Praktikum.

Fernstudierende entwickeln daher Praktikumsprojekte oftmals im Rahmen ihrer Erwerbsarbeit oder ihres Ehrenamts und werden dabei zum Teil erstmalig pädagogisch tätig. Sie systematisieren die Einarbeitung an ihrer Arbeitsstelle und begleiten durch Schulungen die Einführung beispielsweise einer neuen Software in ihrem beruflichen Kontext als Praxisort. Andere erstellen nach Jahren oder Jahrzehnten ehrenamtlicher Tätigkeit beim Deutschen Roten Kreuz erstmalig Lernmaterial für angehende Ersthelfer*innen. Derart ließe sich die Liste fortsetzen. Wenn kein Arbeitsverhältnis besteht oder sich im Rahmen des Anstellungsverhältnisses kein Praktikumsprojekt entwickeln lässt, sind die Studierenden auf eine andere Möglichkeit angewiesen, ein Praktikum durchzuführen, dass zu ihrer Lebenswelt passt. Eine solche Möglichkeit ist ein Online-Praktikum.

Praktikum meets NELE

Im Rahmen des NELE-Projekts wurde ein Online-Praktikum konzipiert, das für Studierende des B. A. Bildungswissenschaft der FernUniversität als Pflichtpraktikum anrechenbar war. Die Konzeption des Online-Praktikums erfolgte in enger Absprache zwischen dem NELE-Projektteam an der FernUniversität und den Modulverantwortlichen. Mit Blick auf die Diversität der Studierendenschaft – unter anderem bei Altersstruktur, beruflichen und akademischen Vorerfahrungen sowie Bildungszugängen – wurden für das Praktikum verschiedene Remote-Arbeitszeitmodelle konzipiert. Um

Flexibilität in Bezug auf Orts- und Zeitunabhängigkeit zu gewährleisten, wurde ein sechswöchiges beziehungsweise achtwöchiges Praktikumsmodell in Teilzeit mit 120 bis 160 Stunden angeboten. Als Praktikumsgeberin fungierte das Zentrum für Lernen und Innovation.

Im Fokus der Projektaufgaben stand die Konzeption sowie Bereitstellung digitaler Bildungsangebote im Themenbereich „Zukunftskompetenzen stärken". Neben dem Fokus auf multimedialer Inhaltsentwicklung (unter anderem per H5P-Elemente und PowToon-Videos) wurde Praktikant*innen die Möglichkeit geboten, Einblicke in bildungswissenschaftliche Arbeitsfelder und eine agile, interdisziplinäre Projektzusammenarbeit zu bekommen. Durch die Teilnahme an projektbezogenen Meetings und themenspezifischen Workshops des Projektverbunds sollte es weiterhin möglich sein, einen Eindruck von der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen im Projektverbund – Hochschulen sowie Organisationen aus der Zivilgesellschaft – zu erhalten.

Für die technische Ausstattung konnten die Praktikant*innen ihre eigenen Endgeräte nutzen, durch die Remote-Durchführung des Praktikums war es ferner nicht notwendig, einen festen Arbeitsplatz zu stellen. Das Praktikum wurde laufend über die beteiligten Lehrgebiete sowie das ZLI ausgeschrieben. Zudem erfolgte die Veröffentlichung der Stellenanzeige über das Schwarze Brett im Praktikumsmodul.

Im Anschluss an die ersten Kennenlerngespräche entschied das Projektteam, die verfügbaren Praktikumsplätze zu erweitern und mehreren Bewerber*innen die Möglichkeit zu bieten, gleichzeitig ein Praktikum zu absolvieren. So konnten insgesamt 12 Praktikant*innen zwischen Oktober 2023 und Juli 2024 ihr Pflichtpraktikum im NELE-Kontext abschließen. Alle Praktikant*innen waren Studierende im B. A. Bildungswissenschaft der FernUniversität.

Im Vorfeld bestand für die Bewerber*innen die Möglichkeit aus unterschiedlichen Modi der Durchführung zu wählen. Hierbei standen sowohl die Dauer des Praktikums als auch die Art und Weise der zu erfüllenden Projektarbeit zur Auswahl. Zudem konnte die abzuleistende Projektarbeit im Rahmen des Praktikums als Einzel- oder Gruppenprojekt entwickelt werden.

Die Struktur der Durchführung war an das agile Projektmanagement angelehnt – insbesondere SCRUM – und in drei wesentliche Sprintphasen untergliedert, also Iterationsschleifen (Hohberger, 2018, S. 120 ff.). SCRUM als agile Methode des Projektmanagements erschien aufgrund des deutlichen Bezugs zur Software- und Produktentwicklung (Hohberger, 2018) als geeigneter Rahmen, um das Praktikum zu strukturieren. So bestand das Ziel des Praktikums darin, digitale Lerninhalte für den NELE-Campus zu kreieren und zu implementieren. Dieser Aufbau gliederte sich zudem in die projektinterne Managementlogik ein, die dem agilen Projektmanagement entlehnt war.

Die einzelnen Sprint-Phasen waren in *Einarbeitung*, *Konzeption und Umsetzung* sowie *Implementierung* gegliedert. Für die zeitliche Strukturierung waren zwei feste wöchentliche Termine vorgesehen, die die Möglichkeit eines inhaltlichen Austauschs zwischen Praktikant*innen und Projektmitarbeitenden boten. Darüber hinaus dien-

te ein weiterer Termin der Koordinierung zwischen Praktikant*innen und dem*der Praktikumsbeauftragten. Die Praktikant*innen agierten darüber hinaus weitgehend autonom und konnten sich ihre wöchentliche Arbeitszeit individuell einteilen.

Nach der ersten Sprint-Phase der *Einarbeitung,* in der die Praktikant*innen die Gelegenheit erhielten, die Projektstrukturen kennenzulernen sowie sich in die Themen einzuarbeiten, wurden in der zweiten Sprint-Phase *Konzeption und Umsetzung* die Themenfindung sowie die individuelle Schwerpunktsetzung bei der Konzeptionierung der Lerneinheiten in den Blick genommen. Diese zweite Phase bildete den inhaltlichen Schwerpunkt des Praktikums, wobei die Verknüpfung von bildungswissenschaftlicher Theorie und Praxis das prägende Element darstellte. Mit Blick auf die Entwicklung der Selbstlerneinheiten für den NELE-Campus fokussierten die Praktikant*innen jeweils einen Themenschwerpunkt. Als inhaltliche Orientierung für die Konzeptionierung der Selbstlerneinheit dienten die Future-Skills-Profile nach Ehlers (2020). Die von den Praktikant*innen zu entwickelnden Lerneinheiten sollten anschließend in ein größeres Angebot integriert werden. Im Rahmen der Konzeptionierung und Entwicklung der Inhalte diente den Praktikant*innen das ADDIE-Modell als Richtschnur und strukturgebendes Element (Branch, 2009). Dieses Modell untergliedert den Prozess der Entwicklung und die Durchführung von Lehr-Lern-Angeboten in die fünf Phasen Analysis (Analyse), Design (Entwurf), Development (Entwicklung), Implementation (Implementierung) und Evaluation (Evaluierung). Das ADDIE-Modell, das auch als iteratives Modell verstanden werden kann, in dem die Ergebnisse der einzelnen Phasen die jeweils nachfolgende Phase beeinflussen, bietet die Möglichkeit, Lehr- und Lernprozesse kontinuierlich zu optimieren und hierbei strukturiert vorzugehen (Branch, 2009).

Mehrere Iterationsschleifen im Zuge der Entwicklung der Lerninhalte, die von dem Austausch mit den Projektmitarbeitenden geprägt waren, ermöglichten den Praktikant*innen Anpassungen ihrer Inhalte sowie die multimediale Umsetzung in Form von beispielsweise H5P-Elementen oder animierten PowToon-Videos.

Die letzte Phase des Praktikums, die *Implementierung,* bestand – idealerweise – in der Überführung der erstellten Lerninhalte auf die Plattform sowie in einer ersten Evaluation des Entwickelten. Diese Evaluierung folgte der konsortialinternen Methode des Peer-to-Peer-Feedbacks (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band). Ausgehend von diesem Feedback sollte die entsprechende Lerneinheit von den Praktikant*innen überarbeitet und finalisiert werden, sodass sie letztlich auf dem Campus für die Öffentlichkeit frei zugänglich gemacht werden konnte.

Das Online-Praktikum in der Retrospektive

In der Rückschau kann das NELE-Praktikum als Testballon für die Etablierung onlinegestützter Praktika angesehen werden. Von ersten konzeptionellen Überlegungen über agile Anpassungen im Praktikumsverlauf bis hin zu den einzelnen Praktikumsrunden kristallisierten sich für alle Beteiligten vielfältige Chancen und Herausforderungen in der Durchführung, Betreuung und Etablierung eines Online-Praktikums

heraus. Um diese Erkenntnisse zu bündeln, diskutierten die am NELE-Praktikum beteiligten Projektmitarbeiter*innen im Rahmen einer Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen in der Entwicklung und Durchführung des knapp eineinhalb Jahre laufenden NELE-Praktikums. Diese Daten wurden mithilfe der reflexiven Thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006, 2020) analysiert mit dem Ziel, Muster in den Daten zu entdecken und übergreifende Themen zu generieren. Die identifizierten Themen wurden mit der Perspektive der Praktikant*innen auf das Praktikum, basierend auf ausgewerteten Evaluationsbögen der Praktikant*innen, angereichert. Insgesamt konnten in der Analyse fünf zentrale Themen herausgearbeitet werden, die sich facettenreich mit mehreren Subthemen zeigten. Sie werden im Folgenden skizziert.

Mit komplexen Strukturen umgehen

Die Komplexität der Strukturen zeigte sich in drei Facetten als herausfordernd. Zum einen ging es vor allem darum, sich mit den notwendigen *Anforderungen an das Praktikum* auseinanderzusetzen, mit Studiengang und Modul sowie der Praktikumsordnung. Dies erforderte von den Beteiligten einen intensiven Austausch mit den Lehrenden aus dem Praktikumsmodul. Die Idee des Projektteams – Praktikant*innen sollten Kurse im Bereich Zukunftskompetenzen entwickeln – musste im Vorfeld der Ausschreibung mit den Anforderungen des Praktikums in Übereinstimmung gebracht werden.

Die *universitären Strukturen* zeigten sich als zweite Facette, die zu berücksichtigen war – umso mehr, als es sich um ein Online-Praktikum handelte und die Praktikant*innen Zugänge zu allen Plattformen und digitalen Werkzeugen brauchten, mit denen auch das Projektteam arbeitete. „Ich habe die Uni-Struktur ein wenig unterschätzt“ (60–61) bringt auf den Punkt, dass einige Hürden zu nehmen waren, um die Arbeitsfähigkeit der Praktikant*innen herzustellen: „Das hat ja irgendwie einen Monat gebraucht, bis die ersten Praktikant*innen dann wirklich so den passenden Account hatten und auch Zugang zu Teams, […] wir haben ja aber alles bei Teams und naja, das […] hat sehr viel mehr Zeit in Anspruch genommen, als ich eigentlich eingeplant hatte dafür.“ (63–67)

Und schließlich gab es die *komplexen Projektstrukturen,* die schon in der Anlage voraussetzungsvoll waren, einerseits durch die Gesamtstruktur mit Teams an sieben Einrichtungen, andererseits durch die Agilität in der Projektentwicklung: „Das sind ja alles Rahmenbedingungen, die ja doch erschwerend sind, um erstmal alleine eigenständig einen Kurs zu erstellen.“ (639–641) Dies zeigte sich schließlich auch in den Anforderungen des Projektes, ein Praktikum länger zu ermöglichen oder auch andere Tätigkeiten zu übernehmen als die Erstellung von Kursen: „Da irgendwie einfach noch mal ein zweites Paar Augen oder ein drittes dabei gehabt haben, das wäre sehr viel besser für uns gewesen.“ (874–875)

Ein Praktikum im Team machen

Das Praktikum im Team zu machen, zeigte sich als vielgestaltiges Thema. *Zusammenarbeit statt Alleinarbeit* charakterisiert die erste Facette: „Wir hatten ja ganz zu Beginn wirklich die Idee, wir nehmen eine Praktikantin oder einen Praktikanten und dann passt das." (601–602) Das überraschend große Interesse von B. A.-Studierenden an einem Praktikum änderte diese Situation sehr schnell und führte das Projektteam zu folgendem Schluss: „Dann können wir auch mehrere auf einmal nehmen." (42–43) Eine weitere Facette war *Einstieg und Übergänge* gestalten, denn durch die unterschiedlichen Einstiege der Praktikant*innen sowie die unterschiedliche Länge der Praktika (Teilzeit oder Vollzeit) ergaben sich zeitliche Überschneidungen, und so wurden die Einarbeitung und das Gestalten der Übergänge immer stärker von den Praktikant*innen selbst übernommen. Die Praktikant*innen bauten sich zudem eine *Kommunikation und Vernetzung* untereinander auf und nutzten ihre eigenen Kanäle beispielsweise über das digitale Tool Teams. *Austausch und Peer-Learning* war eine weitere Facette: Die Praktikant*innen tauschten sich untereinander aus, bevor sie ihre Themen ins Projektteam trugen. Dabei profitierten sie auch von ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven und erlebten im Teilen des Wissens untereinander Selbstwirksamkeit. Dies wurde auch von den Praktikant*innen thematisiert: „Wir waren ein sehr heterogenes Dreier-Team und davon haben wir profitiert, weil jede ihre Stärken einbringen konnte." (37–50)

Praktikumsbetreuung als vielgestaltige Begleitung

Die Praktikumsbetreuung im Projekt zeigte sich als vielgestaltige Begleitung. *Betreuung und Kommunikation* erfolgte einerseits über das Bereitstellen fixer wöchentlicher Austausch- und Betreuungstermine, andererseits über eine zentrale Ansprechperson bei gleichzeitiger Ansprechbarkeit des gesamten Teams. Die Aufgabe der Betreuung wurde folgendermaßen interpretiert: „So deren Inhalte oder deren Gedanken auch noch mal zu feedbacken beziehungsweise dann auch noch mal zu reduzieren" (280–284). Betreuung sowie Art und Struktur der Kommunikation waren auch aus Sicht der Praktikant*innen ein zentrales Highlight als „konstante Zuverlässigkeit der Praktikumsbetreuung" als zeitnahe Rückmeldungen auf Fragen, als konstruktives Feedback auf die Praktikumsprojekte sowie die offene und wertschätzende Kommunikation „auf Augenhöhe" (17).

Die vielfältigen Hintergründe und Erfahrungen der Praktikant*innen ergaben sehr individuellen Unterstützungsbedarf und erforderten aus Sicht der Projektmitarbeiter*innen *maßgeschneiderte Unterstützungsangebote.* Das reichte vom technischen Support über die Einarbeitung in bestimmte Programme bis hin zum Ermöglichen der Teilnahme an Workshops des Gesamtprojektteams von NELE.

Informationen und Struktur geben war eine weitere Facette, der das Projektteam über ein zu Beginn entwickeltes „Cheatsheet" zu begegnen suchte, in dem sich Informationen zum Projekt mit Fokus auf das FernUni-Team und deren Aufgabengebiete

fanden. Eine Weiterentwicklung der Struktur des Praktikums im Sinne des Teams und der Praktikant*innen während der Praktika erschien dem Projektteam schwierig. Insgesamt gab es Bedarf, den Prozess für alle noch klarer zu machen, damit die Zeiten für die unterschiedlichen Schritte im Projekt von den Praktikant*innen auch gut eingehalten werden können. Eine Projektmitarbeiterin brachte es folgendermaßen auf den Punkt: „Fristen setzen, mehr im Prozess noch zu begleiten, gerade bei denjenigen, die halt eben diese Begleitung brauchen" (748–749). Auch die Praktikant*innen machten Vorschläge für die Struktur: Themensetzung statt selbstgewählter Themenfindung sowie eine verpflichtende vorbereitende thematische Einarbeitung in das Projekt über vorhandene Materialien.

Der Umgang mit *Interessens- und Rollenkonflikten* war ein weiteres Subthema in der Betreuung: Es traten Zielkonflikte hinsichtlich der Betreuungsaufgaben für die Praktikant*innen einerseits und der eigenen Projektaufgaben andererseits auf. Zudem waren die Praktikant*innen gleichzeitig Studierende und die Projektmitarbeiter*innen trafen zum Teil noch in anderen Funktionen mit ihnen zusammen. Da gab es Anfragen zu Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten oder ein Aufeinandertreffen in anderen universitären Settings: „Vor zwei Wochen waren wir doch noch, hey, und ich helfe dir und wir waren bei per Du und dann auf einmal irgendwie dann die professionelle Distanz zu wahren." (459–460) Einzelne Praktikant*innen wurden über das Praktikum hinaus begleitet, „aber das", so formulierte ein*e Projektmitarbeiter*in, „war tatsächlich eine Einzelfallentscheidung und wir haben irgendwie geguckt, wie das dann ganz gut gepasst hat" (484–486).

Agile Projektarbeit im Online-Praktikum

Die agile Projektarbeit im Online-Praktikum kristallisierte sich als weiteres Thema heraus. Dabei zeigten sich *Eigenverantwortung und Selbststeuerung* als wichtige Voraussetzungen, um diese Form der Projektarbeit auch gut bewältigen zu können, und: „Es ist also auch eine sehr hohe Verantwortung, die wir unseren Praktikant*innen da auflasten." (202–204) Damit verbunden war ein „Aufeinander-Verlassen" (231) und „dass man sich da auch irgendwie auf einer Ebene begegnen muss" (233–234) und ein beidseitiges Engagement.

Zeitliche und örtliche Flexibilität war die Facette, die den Studierenden überhaupt ermöglichte, berufsbegleitend oder mit familiären Verpflichtungen ein Praktikum zu absolvieren oder auch am gemeinsamen Projekt aus einer anderen Zeitzone zu arbeiten. Diese Aspekte waren auch aus Sicht der Praktikant*innen essenziell, um das Praktikum trotz Erwerbstätigkeit zu absolvieren.

Freiraum und Rahmen führten den Blick auf das Spannungsfeld und die notwendige Balance zwischen Selbstbestimmtheit und Vorgaben, da die Übernahme von (Eigen-)Verantwortung nicht immer vorausgesetzt werden konnte. Zudem betonten die Projektmitarbeiter*innen die Notwendigkeit der klaren Verteilung von Rollen und hielten fest, „dass diese agile Lern- und Arbeitsweise nicht für jede Person eben automatisch eine Chance oder gewinnbringend ist" (256–257). Die Offenheit und der

Freiraum führten auch bei den Praktikant*innen zu Beginn zu Unsicherheiten, wie ein*e Praktikant*in thematisierte: „Es hat eine ganze Weile gedauert, bis ich verstanden habe, was eigentlich genau von mir erwartet wird." (42–43) Umso mehr wurden Tipps für die Fokussierung von den Praktikant*innen als hilfreich wahrgenommen.

Fertiges im Unfertigen deutet schließlich auf ein Spannungsfeld zwischen einer agilen Arbeitsweise im Rahmen des NELE-Projekts hin, in dem vieles „im Gehen" entwickelt wurde und Qualitätskriterien oder auch Learning-Design-Standards noch in Entwicklung oder Veränderung begriffen waren. In diesem Kontext mussten die Praktikant*innen ihr Projekt machen und abschließen. Diese Grenzen sahen auch die Praktikant*innen, beispielsweise mit Blick auf fehlende Einblicke in die Struktur und die NELE-Kursformate. Das Projektteam war daher in der Begleitung gefordert, einerseits die inhaltlich relevanten Informationen zu Veränderungen aus dem Gesamtkonsortium für die Praktikant*innen zu filtern und weiterzugeben, andererseits den Praktikant*innen in diesem unfertigen Prozess ihren Praktikumsabschluss zu ermöglichen. Durch das Feedback aus dem Konsortium, aber auch die Anpassung von Standards und Vorgaben mussten die Kurse nochmals bearbeitet werden, was für das Projektteam Mehrarbeit und die Schwierigkeit bedeutete, den wesentlichen Kern der Kurse bestehen zu lassen. Den Wunsch, den richtigen Abschluss des eigenen Projekts noch zu erleben, formulierte auch ein*e Praktikant*in: „Die Möglichkeit, bei einer Evaluierung des fertigen ‚Produktes' dabei sein zu können, wäre noch eine coole Erfahrung gewesen." (67–68)

Mehrwerte für die Beteiligten

Ein fünftes Thema schließlich waren die Mehrwerte für die Beteiligten. Mehrwerte gab es zum einen für die beteiligten *Projektmitarbeiter*innen* als Reflexion des eigenen Handelns im Projekt: „So konnte ich mich immer hinterfragen, was machen wir da jetzt eigentlich gerade genau und was ist jetzt dieser NELE-Campus und was ist das Thema, was wir so bearbeiten." (50–52) So formulierte eine Projektmitarbeiterin den Mehrwert: „Dieser Blick von außen, den wir durch die Praktikant*innen gewonnen haben, weil die eben nicht so mit Scheuklappen, wie wir die vielleicht dann schon hatten, drauf geschaut haben, sondern wirklich so mit ihrer Didaktikbrille auch noch mal sich den Campus angeschaut haben und auch unsere Arbeit" (119–123). Insbesondere hervorgehoben wurden die vielfältigen Perspektiven, die die Praktikant*innen einbrachten, und der Mehrwert, der sich dadurch ergab, dass ein Thema aus verschiedenen beruflichen Hintergründen heraus betrachtet wurde. Und nicht zuletzt gab es einen Mehrwert für die eigene Projekttätigkeit durch Arbeitsentlastung bei der Erstellung von Kursen.

Auch für die Praktikant*innen ergaben sich Mehrwerte. „Eine unserer Praktikant*innen sagte uns dann, […] dass sie endlich mal gesehen hat, was Bildungswissenschaften eigentlich ausmacht im Doing, also in der Praxis, im Unmittelbaren. […] Und das war eigentlich so eine der schönsten Rückmeldungen, die ich bekommen habe. Oder auch die Rückmeldung, zu sagen, hey, ich habe jetzt wirklich einen Weg

für mich gefunden, was ich machen möchte, vielleicht mal später." (337–344) Die Praktikant*innen formulierten Mehrwerte in unterschiedlichen Bereichen: von den Freiräumen bei der Themenwahl und der Möglichkeit, kreativ tätig zu werden, über das Kennenlernen neuer Tools und die Erweiterung der eigenen Medienkompetenz bis hin zum „Hineinschnuppern in das Arbeitsumfeld eines bildungswissenschaftlichen Projektes" (25–26). Und nicht zuletzt wurde auch der weitere Rahmen des Projektes als Über den-Tellerrand-Schauen, als Mehrwert, empfunden – und als „Vertrauensvorschuss" (22).

Zudem gab es Mehrwerte für das *Praktikumsmodul* im B. A. Bildungswissenschaft, aus dem die Studierenden kamen. Die frühe Abstimmung und die enge Verzahnung in der Anlage des Praktikums mit den Lehrenden des Praktikumsmoduls lohnte sich auch im Ausgang, also in der Modulabschlussprüfung: „Wir bekamen […] die Rückmeldung, dass die reflektierende Dokumentation […] überdurchschnittlich gut ausfällt bei unseren Praktikant*innen und das finde ich noch mal schön, dass ist auch noch mal ein anderes Feedback, […] dass das doch fruchtet irgendwie" (574–580).

Und schließlich wurden potenzielle Mehrwerte für die FernUniversität als *Praktikumsgeberin* thematisiert. Zum einen, im kleineren Rahmen Praktikantinnen über andere Funktionen noch während ihres Studiums zu halten: „Wir verankern mal die Praktikant*innen an der FernUni Hagen, zum Beispiel jetzt bei den ELFen[1]. Und das ist total schön, dass man sieht, da ist so eine gewisse Nachhaltigkeit auch drin." (344–346) Und auch weiterführend gedacht, gute Fachkräfte zu entwickeln und zu halten: „Und hier wäre es dann eben in Form eines Praktikums" (853–854).

Abschließende Überlegungen

Mit Blick auf die Reflexionen und Erkenntnisse aus dem NELE-Praktikum lassen sich in der Zusammenschau interessante Überlegungen und Aspekte aufgreifen, die für die Weiterentwicklung eines (Online-)Praktikums in einem Projektzusammenhang, aber auch für ein Praktikum im Kontext eines Fernstudiums von Interesse sein können. Sie werden hier knapp skizziert und sollen Anstoß zum Weiterdenken geben.

Unterschiedliche Optionen für Praktika: Insgesamt zeigen die Reflexionen, dass ein Projektzusammenhang vielfältige Anknüpfungspunkte für bildungswissenschaftliche Praktika bietet, die über die Entwicklung eines einzelnen Kurses hinausgehen. In NELE reichten sie von User Research über Qualitätsentwicklung bis zum Learning Design und ins Bildungsmarketing. Vor diesem Hintergrund würde ein kritischer Blick darauf lohnen, welche Optionen es für bildungswissenschaftliche Praktika geben kann und was im Rahmen solcher Praktika auch in Zukunft möglich ist.

1 Bei den sogenannten E-Learning-Friends (ELFen) handelt es sich um studentische Hilfskräfte, die vielschichtige Aufgaben für die Unterstützung von Lehraktivitäten übernehmen. Dazu zählen die Unterstützung bei Moodle-Lernumgebungen oder der technische Support in Videokonferenzen (FernUniversität in Hagen, o. J.b).

Angebotsentwicklung auf neuen Wegen: Praktika in agilen Projektkontexten und in komplexen Projektstrukturen wie jene in NELE machen eine in sich abgeschlossene Angebotsentwicklung zumindest schwierig. Der klassische Ablauf – Planung, Durchführung und Evaluation – greift in diesem Kontext nicht. Hier sind andere Zugänge gefragt, damit ein Abschließen (zumindest eines Teilschrittes) erfolgen kann. Möglicherweise in der Form, dass unterschiedliche Elemente und Aufgaben im Rahmen der Projekttätigkeit zu einem Projekt (das dann als Praktikum anerkannt werden kann) miteinander verknüpft werden: Am Beispiel von NELE könnten das Lehrentwicklung und User Research sein.

Mehr als ein Projekt – über den Tellerrand schauen: Weiterführend lässt sich fragen, inwieweit sich ein Praktikum in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt als Hineinschnuppern in unterschiedliche Projektbereiche oder Aktivitäten zu einer Form des Praktikums entwickeln ließe – und dann im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Reflexion auf Prozesse und Strukturen abgeschlossen werden könnte.

Dies schließlich führt zu Fragen zu Vorbereitung und Begleitung und auch zu Überlegungen zur Verankerung der Begleitung. Denn die Reflexionen über das Online-Praktikum im vorgestellten Projektzusammenhang zeigten, dass die Begleitung und Betreuung im Praktikum aufwendig ist und auch kapazitiv die Projekttätigen an Grenzen kommen lässt. Dazu drei abschließende Vorschläge:

Clearing-Stelle für Matching: Die Klärung darüber, mit welchen Schwerpunkten das Praktikum angelegt wird, ließe sich zu Beginn eines Praktikums in Form einer Clearing-Stelle herbeiführen. Hier könnte einerseits berücksichtigt werden, was Praktikant*innen mitbringen, welche besondere Stärken sie haben und wo gegebenenfalls ihre Interessensschwerpunkte liegen. Andererseits könnte aufgenommen werden, was im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes konkret möglich ist und welche Themen im Praktikumszeitraum auch prioritär sind, sprich: hier ein Matching herbeizuführen, von dem beide Seiten profitieren können.

Betreuung von Praktikumsteams: Dass eine Praktikumsbetreuung von zentraler Bedeutung ist, insbesondere in einem agilen Projektkontext, wurde bereits deutlich. Neben einer zentralen Ansprechperson und einer guten Kommunikations- und Betreuungsstruktur kann eine Betreuung von Praktikumsteams – statt einzelner Praktikant*innen – für beide Seiten entlastend wirken. Gleichzeitig ermöglicht sie den Praktikant*innen neben dem Austausch über ihre Projekte eine gute Reflexion über die Projektstrukturen. Zudem könnten Praktikant*innen an einem gemeinsamen Thema arbeiten – oder sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit einem Thema beschäftigen.

Zentrale Anlaufstelle für Praktika: Abschließend bleibt die Frage, wie sich Online-Praktika mit der Universität als Praktikumsgeberin weiterentwickeln und institutionell etablieren lassen. So gibt es an den meisten Hochschulen genügend Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die von bildungswissenschaftlichen Praktika profitieren könnten. Hierzu wäre eine zentrale Anlaufstelle denkbar (an anderen Hochschulen zum Teil als Praktikumsbüros umgesetzt): einerseits für potenzielle Praktikumsgeber*innen an der Universität sowie andererseits als Anlaufstelle für jene Studieren-

den, die im Rahmen ihres Studiums auf der Suche nach einem Online-Praktikum sind. Dies kann zum einen im Studiengang zu einer höheren Studierendenbindung führen, zum anderen könnte sich die eine oder andere weiterführende Option an der Universität auftun – gerade mit Blick auf das Entwickeln und das längerfristige Binden von Fachkräften. Hierfür notwendige Rahmenbedingungen auszuloten, würde den hier vorgestellten, entwickelten Strukturen Nachhaltigkeit verleihen.

Literatur

Branch, Robert Maribe (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Braun, Viriginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), *77–101.* https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), *1–25.* https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Cendon, Eva & Verbarg, Kai (2011). Der Field-Trip als innovatives Lehr-Lernformat für den reflektierten Praxisdialog. *Das Hochschulwesen, 59*(2), *44–49*.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004). *Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

DGfE Vorstand (2006). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. https://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen [letzter Zugriff 06.12.2024]

Dierkes, Wiebke; Fiedler, Bianca; Habeck, Sandra & Männle, Iris (Hg.). (2023). *Praxiserfahrungen im Studium: Erziehungswissenschaftliche Praktika aus hochschuldidaktischer, professionstheoretischer und organisationaler Perspektive*. Springer VS.

Egloff, Birte (2023). Erziehungswissenschaftliche Praktika und pädagogische Profession. Eine Verhältnisbestimmung. In Wiebke Dierkes, Bianca Fiedler, Sandra Habeck & Iris Männle (Hg.), *Praxiserfahrungen im Studium* (S. 61–77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41404-7_5

Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3

FernUniversität in Hagen (2024a). *Bachelorabsolventen von 2009 bis 2023* [Dataset]. https://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/open_m/studstat/global/Absolventen_Bachelor.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

FernUniversität in Hagen (2024b). *Beruflich qualifizierte Studierende Sommersemester 2024* [Dataset]. https://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/open_m/studstat/2024/20241_11_BQ.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

FernUniversität in Hagen (o. J.a). *Studierende in Studiengängen nach Hörerstatus* [Dataset]. https://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/open_m/studstat/2024/20241_1.pdf [letzter Zugriff 06.12.2024]

FernUniversität in Hagen (o. J.b). *E-Learning-Friends (ELFen).* https://www.fernuni-hagen.de/zli/services/elfen/index.shtml. [letzter Zugriff 06.12.2024]

Hohberger, Peter (2018). SCRUM – Die „neue" Art des Projektmanagement. In Sven Grote & Rüdiger Goyk (Hg.), *Führungsinstrumente aus dem Silicon Valley* (S. 115–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54885-1_7

Männle, Iris (2009). Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource. In Wolfgang Seitter (Hg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 149–170). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mörth, Anita & Cendon, Eva (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB),* (1), *40–47*. https://doi.org/10.4119/zhwb-1175

Vorstand der DGfE (2009). Empfehlungen der DGfE: Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In Vorstand der DGfE (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 152–154). Barbara Budrich.

Weyland, Ulrike & Terhart, Ewald (2021). Praktikum. In Tobias Schmohl & Thorsten Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 231–242). transcript. https://doi.org/10.25656/01:27656

Zwei Jahre Zusammenarbeit in einem vielfältigen Projektverbund

Ein Reisebericht

Anke Wagner

Abstract
Der vorliegende Beitrag bietet einen Rückblick auf die Projektzusammenarbeit bei NELE. Die Reflexion dieser Zusammenarbeit aus Sicht der Konsortialleitung wird anhand der Methode der Heldenreise beschrieben. Abschließend werden im Fazit auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus einer kritischen Reflexion Empfehlungen für ähnlich gelagerte Projekte gegeben.

Schlagworte
agile Zusammenarbeit, Projektsteuerung, Produktorientierung, Teamentwicklung, Schnittstellenmanagement, Konsentverfahren

Hinführung

In nur zwei Jahren Projektlaufzeit etablierte ein buntes Konsortium von sieben Partnerorganisationen mit der Fortbildungsplattform „NELE – Campus Neue Lernkultur“[1] eine Marke, die zumindest aus unserer Sicht sowohl intern als auch extern Identifikation geschaffen hat. Wie ist uns das geglückt? Welche Hürden und stürmischen Etappen bewältigten wir auf dieser Reise? Wie gelang es uns, den Spirit einer neuen Lernkultur im Konsortium zu leben?

Retrospektiven waren ein wesentlicher Bestandteil der Zusammenarbeit im NELE-Projekt. In dieser Tradition versuchen wir uns mit diesem Beitrag in Form eines Reiseberichts an einer umfassenden Reflexion der Kollaboration im Konsortium über die letzten 24 Monate und orientieren uns im Aufbau an der Methode der Heldenreise (Campbell, 1999):

- *Ruf des Abenteuers:* Wie war unsere Ausgangssituation und was motivierte uns zu unserem gemeinsamen Vorhaben?
- *Momente des Zögerns:* Was machte die Anfangsphase besonders mühsam?
- *Aufbruch:* Was war der Auslöser für den Aufbruch ins Unbekannte?

1 https://www.nele-campus.org/

- *Wege der Prüfung:* Welche entscheidenden Hürden begegneten uns auf dem Weg und wie meisterten wir sie?
- *Rückkehr mit dem Schatz:* Was waren unsere wichtigsten Erkenntnisse und welche Empfehlungen können wir daraus für vergleichbare Projekte ableiten?

Es geht uns bei dieser Reflexion weniger um eine Betrachtung der Projektziele oder um inhaltlich-strategische Fragestellungen, sondern um den „sozialen Kitt", der solch ein Projekt zusammenhält und ein Team überhaupt arbeitsfähig sein lässt. Wir schreiben diesen Projektrückblick aus Sicht der Konsortialleitung, die als Doppelspitze angelegt war. Darauf werden wir im letzten Teil dieser Rückblende näher eingehen. Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass unser Blick auf das Projekt nur eine Perspektive von vielen und damit limitiert ist.

Im Folgenden beleuchten wir die wichtigsten Herausforderungen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Konsortium und skizzieren unseren Umgang damit. Zweifellos handelt es sich hier nicht um Lösungen, die sich einfach auf andere Projektzusammenhänge übertragen lassen, aber sie können Impulse geben.

Ruf des Abenteuers: die gemeinsame Idee

Die Mehrheit der NELE-Konsortialmitglieder war Teil eines losen Verbunds von Akteur*innen aus Hochschulen, Zivilgesellschaft und Stiftungen, die sich während der Coronapandemie regelmäßig virtuell trafen. Gemeinsam wurden Ideen entwickelt, wie Lehrkräfte beim Distanzunterricht unterstützt und in ihrer Kompetenzentwicklung für zukunftsgerichtetes Lernen und Lehren gefördert werden könnten. Alle Beteiligten waren sich einig: Wir brauchen eine neue Vorstellung von Bildung und Lernen, konkretisiert in einer neuen Lernkultur. Lehrkräfte und Pädagog*innen müssen befähigt werden, mit der sich verändernden Welt des Lehrens und Lernens umzugehen. Die von den Partnerorganisationen erdachte Fortbildungsplattform sollte *der* Ort für neue Lernkonzepte, Weiterbildungsangebote und die Kollaboration pädagogischer Akteur*innen im Kontext Schule in einer sich wandelnden Welt werden. Mit dieser Projektidee wurde ein Förderantrag beim BMBF im Rahmen des Nationalen Bildungsraums – heute „Mein Bildungsraum"[2] – gestellt und bewilligt.

Momente des Zögerns: Startschwierigkeiten

Vor dem Hintergrund der coronabedingten Herausforderungen an Schulen waren Motivation und Gestaltungswille bei allen Beteiligten zweifellos groß, doch das daraus resultierende Engagement war unterschiedlich. Die Tatsache, dass viele Partner*innen lediglich an den wöchentlichen Treffen teilnahmen und nur vereinzelt zur Antragstellung beitrugen, führte zu einem Ungleichgewicht im Verbund.

2 https://www.meinbildungsraum.de/

Um diese Herausforderungen zu meistern, entschieden sich die Projektbeteiligten für einen Visionsworkshop bereits in der Projektantragsphase. In diesem Format wurden nicht nur die Erwartungen an eine Zusammenarbeit diskutiert, es diente auch der umfassenden Beteiligung. Die Partnerorganisationen formulierten gemeinsam eine Vision der Zusammenarbeit, die sowohl in den Antragstext einfloss als auch das Fundament für die weitere Kooperation legte. Es entstand das gemeinsame Leitbild „Nach innen und nach außen setzen wir uns für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit ein und leben die Kultur des Teilens. Innerhalb des Konsortiums schaffen wir mit dem Prinzip der geteilten Verantwortung Räume für Austausch, Vernetzung und Eigeninitiative. Eine klare Ziel- und Produktorientierung gibt allen Beteiligten die nötigen Leitplanken" (Kiron Open Higher Education gGmbH, 2022, S. 53). Damit legten wir bereits zu diesem sehr frühen Zeitpunkt im Projekt ein kooperatives Selbstverständnis an, das später über die offene NELE-Plattform seinen Ausdruck fand und sich auf diese Weise in der Bildungslandschaft etablierte.

In der Antragsphase wirkte dieser partizipative und ko-konstruktive Ansatz nicht nur als Teambuildingmaßnahme, sondern er prägte die Art der Zusammenarbeit von Beginn an. Dennoch war das Leitbild in der Antragsphase eher vage formuliert – bei Projektstart musste alles mit Leben gefüllt und konkretisiert werden.

Aufbruch ins Abenteuer: die Förderzusage

Der Startschuss für das gemeinsame Abenteuer fiel am Vorabend des Förderbeginns, als wir die Förderzusage für die sieben Teilprojekte erhielten: Kiron Open Higher Education gGmbH übernahm die Leitung des Konsortiums, dem neben der FernUniversität in Hagen, der Universität Heidelberg, dem KIT – Karlsruher Institut für Technologie und der Pacemaker Initiative auch der Bundesverband innovativer Bildungsprogramme e. V. (BiB) sowie Teach First Deutschland gGmbH angehörten. Trotz der kurzfristigen Zusage fühlte es sich nicht wie ein Kaltstart an. Durch die intensive Antragsphase waren die beteiligten Partnerorganisationen bereits in der Zusammenarbeit erprobt.

Die Herausforderung war jedoch groß. Die Teams für die einzelnen Teilprojekte waren größtenteils noch gar nicht aufgestellt. Neben Motivation und viel Energie war auch ein hoher Zeitdruck von Anfang an spürbar. Zwei Jahre sind nicht viel Zeit, um eine Fortbildungsplattform zu entwickeln. Dabei ging es dem Konsortium darum, nicht nur eine weitere Plattform im Bildungsbereich zu schaffen, sondern einen wirksamen Beitrag zur Weiterentwicklung des Sektors zu leisten.

Wege der Prüfung: Herausforderungen und Lösungen

Zu Beginn des gemeinsamen Projekts stand der Anspruch, ein Gleichverständnis über die Ziele sowie die Qualität und Ausrichtung des Vorhabens zu schaffen. Der Fokus der Konsortialleitung lag darauf, schnell sichtbare Ergebnisse zu liefern, um aus einer

Projektskizze ein greifbares Produkt zu formen. Der NELE-Campus sollte nicht nur auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sein, sondern auch eine Ergänzung zu bestehenden staatlichen Angeboten darstellen, ohne mit ihnen in Konkurrenz zu treten. Der Anspruch des Konsortiums war es, systemisch, also ganzheitlich, zu wirken und langfristige Veränderungen im Lehrkräftefortbildungssystem anzustoßen.

Doch der Weg dorthin war steinig. Von Beginn an war klar, dass die unterschiedlichen Erwartungen und Zielvorstellungen der Partner auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden mussten, ohne dabei ihre Autonomie zu untergraben. Neben diesem tragfähigen Commitment in einem divers aufgestellten Konsortium bestanden weitere Herausforderungen darin, über die zwei Jahre hinweg die Energie im Projekt hochzuhalten und ohne direkte Weisungsbefugnis eine kohärente Führung zu gewährleisten. Die Frage, wie aus sieben Teilprojekten ein erfolgreiches Gesamtprojekt und damit eine Fortbildungsplattform aus einem Guss entstehen kann, prägte den Projektverlauf entscheidend.

Auch die agile Arbeitsweise stellte eine weitere Hürde dar, da dieses Vorgehen und die damit verbundene Haltung für die meisten Projektpartner*innen neu war (siehe Beitrag von Kaiser in diesem Band).

Eine herausfordernde Startphase

In der Startphase des NELE-Abenteuers stand die Konsortialleitung vor zahlreichen Schwierigkeiten, die bereits zu Beginn absehbar waren: Die Wasserfallstruktur des Antrags, die auf festgelegte Meilensteine und Arbeitspakete setzte, schien nicht zum agilen Charakter eines digitalen Projekts zu passen. Die klassische Planungslogik torpedierte die Flexibilität eines agilen Projektsetups.

Der Beginn des gemeinsamen Reiseabenteuers war geprägt von vielfältigen Erwartungen, diversen Zielvorstellungen und insgesamt wenig Erfahrung in der digitalen Produktentwicklung. Hinzu kam, dass die sieben Partnerorganisationen auf unterschiedliche Erfahrungen in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zurückgreifen konnten und teils sehr unterschiedliche Arbeitsweisen und Erwartungen an das Projekt mitbrachten. Dies erschwerte die Formulierung eines einheitlichen Weges, da einige Partner*innen tief in der schulischen Bildung verankert waren, während andere weniger Bezug zum Ökosystem Schule hatten. Die größte Herausforderung für die Konsortialleitung war zweifellos die Phase des Projektstarts. Sie kostete am meisten Energie und war im Rückblick sehr entscheidend für den weiteren Verlauf des Projekts, denn der Anfang setzt die Struktur.

Onboarding, Onboarding, Onboarding

Gestartet sind wir mit dem Motto: Die, die da sind, sind die Richtigen! Infolge der sehr kurzfristigen Projektzusage am Vorabend des Förderbeginns hatten einige Partnerorganisationen Mühe, so schnell Personal zu finden und ihr Projektteam aufzustellen. Daher starteten die Partnerorganisationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten

in das Projekt und die Phase des Onboardings zog sich über mehrere Monate hin. Da die Konsortialleitung an diesem Umstand nichts ändern konnte, wurde ein pragmatischer Umgang gefunden, ein Onboarding-Video erstellt und eine wöchentliche Sprechstunde eingerichtet, um Nachzügler*innen in den Partnerteams gut an Bord zu holen. Die Erfahrung zeigte, wie wichtig es war, das Onboarding neuer Teammitglieder nicht alleine den Partnerorganisationen zu überlassen, sondern von Beginn an in den direkten Austausch mit den neuen Teammitgliedern zu gehen und ihnen die Projektstruktur, Rollen, Prozesse und Dokumentation vorzustellen.

Mit- und voneinander Lernen

Die Personalakquise und -auswahl erfolgte autonom bei den Partnerorganisationen und die Konsortialleitung war nicht darüber informiert, unter welchen Prämissen, mit welchen Erwartungen und Stellenprofilen neue Teammitglieder ins Projekt kamen. Umso hilfreicher war es, neue Teammitglieder frühzeitig kennenzulernen, im NELE-Team willkommen zu heißen und die gegenseitigen Erwartungen zu klären. Welche Vorerfahrungen und welche Expertise die neuen Teammitglieder mitbrachten, wurde im Laufe der Zusammenarbeit deutlich. Um eine gemeinsame Wissensbasis im Projekt herzustellen, fingen wir an, nach dem Ansatz des Peer-to-Peer-Learnings Wissen im Team systematisch zu teilen. Am besten kann man das rückblickend im Team der Learning Designer*innen beobachten. Hier wurden im Rahmen der Entwicklung von Learning-Design-Standards von Beginn an zahlreiche Workshops zu Themen wie Medieneinsatz, Barrierearmut und *Universal Design for Learning* durchgeführt. Außerdem fanden im wöchentlichen Learning-Design-Jour-Fixe Fallberatungen zu den in den Partnerorganisationen entwickelten Kursen und Programmen statt.

Priorisierung der Projektteamzugehörigkeit

Fakt ist, dass die Teams der Partnerorganisationen ganz unterschiedlich groß waren, der BiB war beispielsweise nur mit zwei Vollzeitstellen im Projekt vertreten, die FernUniversität brachte vier Vollzeitstellen ein. Diese unterschiedlichen Kapazitäten versuchten wir von Beginn an transparent zu machen und betonten damit die Verantwortung größerer Teams für die Mitwirkung an partnerübergreifenden Aufgaben.

Herausfordernd für alle im NELE-Konsortium war die Tatsache, dass in der Regel alle Mitglieder mehrerer Teams war. Die NELE-Konsortialleitung war beispielsweise Teil der Kiron-Gesamtorganisation, gehörte zum NELE-Projektteam bei Kiron und steuert gleichzeitig das partnerübergreifende NELE-Team. Der großen zeitlichen Belastung durch die damit einhergehende Vielzahl an Meetings mussten wir mit einer klaren Prioritätensetzung zugunsten des NELE-Projekts begegnen und wir beschränkten unsere Mitwirkung in den Kiron-Gremien in Rücksprache mit dem Kiron-Team auf ein Minimum. Welche Lösungen die Partnerorganisationen für sich im Umgang mit der knappen Zeit fanden, blieb ihnen überlassen.

Partnerspezifische Bedarfe und Rahmenbedingungen

In einem Konsortium bringt jede Organisation ihre eigenen Strukturen und Bedingungen mit, die im Hintergrund wirken. Diese Zusammenhänge der Partner*innen zu kennen, ist für alle hilfreich, um Arbeitsweisen, Abstimmungsschleifen und gegebenenfalls längere Bearbeitungszeiten nachvollziehen zu können. An der FernUniversität in Hagen waren Personen aus drei unterschiedlichen Organisationseinheiten am NELE-Team beteiligt, deren Interessen in der Zusammenarbeit ausbalanciert und abgestimmt werden mussten. Um solche Informationen in Erfahrung zu bringen, haben wir gleich zum Projektstart Partner*innengespräche etabliert, die wir in einem halbjährlichen Rhythmus wiederholten. Neben der Leitung der Partnerorganisation war auch immer das gesamte Projektteam zu diesen Terminen eingeladen. Im Hinblick auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Konsortialleitung und Partnerorganisationen erwiesen sich diese Gespräche als sehr wertvoll.

Orientierung in komplexen Strukturen

Aufgrund der Größe und Komplexität des Projekts und der gleichzeitigen Einbindung in die Anforderungen in den jeweiligen Partnerorganisationen haben uns viele Teammitglieder zurückgemeldet, dass es eine gewisse Zeit brauchte, um im NELE-Projekt anzukommen. Die Zusammenarbeit im NELE-Projekt fand fast ausschließlich digital und zum großen Teil auch asynchron statt. Das machte vielen ein Ankommen im Projekt sicherlich nicht leicht. Die halbjährlichen Präsenztreffen hatten in unserer Beobachtung eine Art Katalysatorwirkung für die Zusammenarbeit im Team; nach jedem Treffen ging es so viel leichtfüßiger voran.

Commitment schaffen gegen die Fliehkräfte in einem Konsortium

Im NELE-Projekt arbeiteten die Teams vor Ort bei den jeweiligen Partnerorganisationen, was eine Doppelstruktur erzeugte: Jedes Team war lokal verankert, doch das Projekt erforderte eine übergreifende Zusammenarbeit. Die Aufgabe der Konsortialleitung bestand daher darin, eine gemeinsame, partnerübergreifende Struktur zu schaffen und Maßnahmen zu ergreifen, die den natürlichen Fliehkräften eines großen und diversen Konsortiums entgegenwirken sollten.

Neben dem „NELE Herzschlag", einer Meetingstruktur, die allen Halt und Orientierung bieten sollte (siehe Beitrag von Kaiser in diesem Band), war die Beteiligung aller Teammitglieder an Entscheidungsprozessen essenziell, um das Engagement im Verbund zu fördern. Eine starke Namens- und Markenidentität wirkte ebenfalls verbindend, indem sie ein gemeinsames Ziel und eine klare Identität schafft. Ein Teammitglied brachte es treffend auf den Punkt: „Es macht Spaß für ein Projekt zu arbeiten, hinter dem man steht."

Entwicklung einer starken Namens- und Markenidentität

Zweifellos war die Umbenennung in NELE gleich zu Projektbeginn ein ganz entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer gemeinsamen, verbindenden Projektidentität. Mit der Namensänderung vom Projekt- und Plattformnamen „LearningNewLearning" zu NELE gelang es uns – verbunden mit dem *Look and Feel* in den typischen Farben und Formen – eine Identität zu schaffen. In den Prozess der Namensfindung banden wir unsere zu dieser Zeit kleine Social-Media-Community ein. Außerdem wirkte das gesamte NELE-Team an den Entscheidungen rund um Namensfindung und Markendesign mit. Die aussagekräftige Produktidentität NELE brachte ein starkes Identifikationspotenzial mit sich: Wir sind NELE! Über die Monate entstand ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das seinen Kern in der Verbindung zum Produkt hatte.

Investition in psychologische Sicherheit

Den Aufbau von Vertrauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit wollten wir von Beginn an gezielt durch Rituale im Projekt stärken. Tägliche, informelle Gespräche in der Kaffeeküche sind bei einem Remoteprojekt nicht möglich. Umso wichtiger ist es, die Meetings mit einem gemeinsamen Check-in zu beginnen. Die Check-in-Methode trägt dazu bei, ein Gefühl der Verbundenheit und Gemeinschaft unter den Teammitgliedern zu schaffen, das die Voraussetzung für eine hohe psychologische Sicherheit im Team ist (Behringer, 2022). Insbesondere bei Teams, die hauptsächlich virtuell zusammenarbeiten, spielt die psychologische Sicherheit eine besonders wichtige Rolle, um das volle Teampotenzial entfalten zu können. Wenn die Mitglieder eines Teams eine hohe psychologische Sicherheit haben, dann trauen sie sich eher, unangenehme Dinge anzusprechen und Kritik zu äußern. Welche zentrale Bedeutung kritische Rückmeldungen und Feedback für die Entwicklung des NELE-Campus haben, darauf gehen wir an anderer Stelle ein. Zu einem lebendigen und tragenden Teamspirit trug außerdem das Erfolgefeiern bei, das ein wichtiges Element der NELE-Teamkultur war.

Beteiligung des Teams

Ein weiteres wichtiges Prinzip, das wir aus der Antragsphase in das Projekt übernommen haben, war die Schwarmintelligenz. Indem wir die Teammitglieder in grundlegende Entscheidungen des Projekts einbanden, trugen wir zu einer Verbindung im Konsortium bei. Gemeinsam mit den Partnerorganisationen diskutierten wir ganz grundlegende Fragen und erreichten so ein Commitment zu übergreifenden Projektzielen: Was bedeutet für uns neue Lernkultur? Was verstehen wir unter Qualität? Die Partner*innen kamen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen oder der praktischen Schulbegleitung. Diese Welten zusammenzubringen und zu einem konstruktiven, ergebnisorientierten Diskurs zu kommen, war wichtig, um ein gemeinsames Zielbild zu entwickeln und ein Gleichverständnis unter allen Partner*innen zu schaffen. Die Partner*innen mussten nicht nur die Interessen ihrer Organisationen

sowie individuelle Wünsche miteinander aushandeln, sondern vor allem gemeinsame Ziele definieren. Innerhalb des Konsortiums blieb die größte Herausforderung die Balance: die Autonomie der Partnerorganisationen zu wahren und gleichzeitig ein starkes Commitment zum Gesamtprojekt sicherzustellen.

Partnerübergreifende Arbeitsgruppen

Von der im Antrag beschriebenen Substruktur im NELE-Projekt hatten wir uns erhofft, interdisziplinäre, multiprofessionelle und diversere Arbeitszusammenhänge zu kreieren, um damit die Wahrscheinlichkeit für einen innovativen Esprit zu erhöhen. Gleichzeitig wollten wir mithilfe dieser partnerübergreifenden Arbeitsgruppen den Zusammenhalt im NELE-Team stärken. Insgesamt entstanden so vier Gruppen. Das Team der Learning Designer*innen als Learning Community war das Herz des Projekts. Hier arbeiteten alle Partner*innen mit, die selbst Content für den Campus entwickeln. Des Weiteren gab es ein Community Team, ein kleines Team für Öffentlichkeitsarbeit sowie ein Team, das die monatlichen User Testings organisierte und durchführte. Beinahe jedes NELE-Teammitglied arbeitete in einer dieser Arbeitsgruppen aktiv mit.

Herausforderungen auf Leitungsebene

Im NELE-Projekt, in dem die Konsortialleitung gegenüber den Teammitgliedern nicht weisungsbefugt war, verfolgten wir eine effektive Führung im Sinn des Leadership. Wir als Leitungen gingen mit der Vision des NELE-Campus voran und versuchten, über innovative Ideen und positive Zukunftsbilder zu inspirieren. An unseren Ausführungen wird bereits deutlich, dass uns in der Konsortialleitung eine beteiligungsorientierte Haltung wichtig war und wir das Projekt im Sinne eines Servant-Leadership-Gedanken (Schnorrenberg, 2014) führten. Im Folgenden gehen wir näher auf die Herausforderungen ein, die mit dieser Rolle verbunden waren.

Führen ohne Weisungsbefugnis

Auch ohne formale Weisungsbefugnis gelang es uns, das NELE-Team zu leiten. Das Konzept der lateralen Führung geht davon aus, dass Einfluss ohne formelle Autorität ausgeübt werden kann. Nach Stefan Kühl (2017) sind die zentralen Führungselemente Vertrauen, Macht und Verständigung. Macht ergibt sich hier nicht aus Hierarchie, sondern wird im Zusammenhang mit Expertenwissen verstanden und mit dem Zugang zu Informationen, die für das gesamte Projekt relevant sind. Auch ein starkes Netzwerk inner- und außerhalb des Projekts konstituiert eine einflussreiche Position im Projekt, da es zu Kooperationen und durch zusätzliche Ressourcen zum Projekterfolg beitragen kann. Vertrauen als wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz in der Leitungsrolle entstand durch regelmäßige Partnergespräche sowie durch eine allparteiliche Moderation in schwierigen Projektzusammenhängen. Außerdem versuch-

ten wir, eine Kultur der Wertschätzung im Projektteam zu schaffen und sie immer wieder zu kultivieren, zum Beispiel durch Shout-outs für gelungene Arbeitsergebnisse, besondere Anstrengungen und Teamleistungen zum Beispiel rund um den Launch der Plattform.

Neue Lernkultur leben

Im Sinne einer ko-konstruktiven Haltung teilten wir in der Leitungsrolle von Anfang an Entwürfe und noch nicht ausgearbeitete Konzeptvorschläge mit dem Team, um über Feedbackschleifen unterschiedliche Perspektiven und das gesamte Know-how im Team einzubinden. Diese Kultur gab es so nicht bei allen Partnerorganisationen. Daher war es uns wichtig, in unserer Leitungsfunktion als Vorbild voranzugehen und damit eine Kultur des Teilens und des Feedbacks zu fördern. Diese Aspekte sind für uns Teil einer neuen Lernkultur, und nach dem Motto „Walk the talk" wollten wir der neuen Lernkultur auf dem NELE-Campus nicht nur ein Zuhause geben, sondern das, was neue Lernkultur ausmacht, im Team auch leben: Fehlerfreundlichkeit, konstruktives Feedback, selbstbestimmtes Arbeiten, Eigeninitiative, Wertschätzung von Vielfalt, Toleranz gegenüber unterschiedlichen Arbeitsweisen und mehr. Wir gehen davon aus, dass alle ihr Bestes geben. Diese Haltung prägte unser Leitungshandeln.

Arbeit an der Projektarchitektur

Gemäß der Prämisse „die einzige Konstante ist der Wandel" etablierten wir Rituale im Projekt, um die Zusammenarbeit regelmäßig zu reflektieren und die Anpassungsfähigkeit des Projekts zu gewährleisten. Wie bereits erwähnt, nahmen Vertreter*innen der Partnerorganisationen die Zusammenarbeit im NELE-Team in monatlichen Retrospektiven unter die Lupe und entwickelte gemeinsam Maßnahmen für deren Verbesserung. Die Funktion der Konsortialleitungstreffen, die alle vier Wochen stattfanden, bestand darin, einen Schritt aus den operativen Aufgaben herauszutreten und einen Soll-Ist-Abgleich vorzunehmen, um damit den Projektfortschritt im Auge behalten und gegebenenfalls Anpassungen vornehmen zu können. Aus dieser Vogelperspektive verschafften wir uns einen Blick auf die Projektstruktur, nahmen bewusst unterschiedliche Perspektiven ein und richteten den Scheinwerfer auf kritische Stellen im Projekt. Wir arbeiteten dann nicht im Projekt, sondern an dessen Architektur. Voraussetzungen für diese Arbeiten waren Routine, Zeit und eine gute Dokumentation des Projektstands. Außerdem versuchten wir, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und bildungspolitische Themen in unsere strategischen Überlegungen einzubeziehen, und passten, falls erforderlich, unsere Projektziele dahingehend an. So hatte beispielsweise das bundesweite Startchancenprogramm erhebliche Auswirkungen auf unsere Contentstrategie und die Geschäftsfeldentwicklung.

Produktiver Umgang mit Konflikten

Das Besondere an der Arbeit des Konsortiums war, dass der Aufbau und die Weiterentwicklung eines konkreten Produkts im Mittelpunkt standen: NELE – Campus Neue Lernkultur. Diese starke Produktorientierung prägte die Art der Zusammenarbeit und das Leitungshandeln. Letztendlich war das Engagement aller Partnerorganisationen fast immer eins zu eins auf der Plattform sichtbar und damit für alle transparent. Die Qualität des Produkts war für den Erfolg von NELE entscheidend, sei es für die Gewinnung neuer Inhaltepartner*innen, für den Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu staatlichen Akteuren oder für die Einwerbung von Fördermitteln. An der Qualität des Produkts mussten wir uns messen lassen, und zu dieser Qualität trugen alle Partner*innen bei, indem sie sich an die Qualitätsstandards hielten, sich an den vereinbarten Feedbackprozessen beteiligten und das Angebot der kollegialen Beratung im wöchentlichen Teammeeting der Learning Designer*innen nutzten.

Dieser Fokus auf die Qualität des Produkts trug zu einem mutigen, produktiven Umgang mit Konflikten bei. Konflikte aus einer vermeintlichen Toleranz heraus zu vermeiden, war einfach keine Lösung, sondern hätte sichtbare negative Konsequenzen für unser Angebot gehabt. Deshalb mussten wir immer wieder für das NELE-Qualitätsverständnis und unsere Standards eintreten. Diese Haltung trug zu einer Art Versachlichung von Konflikten bei, indem wir konstruktives Feedback zu Arbeitsergebnissen gaben und nicht die Eigenschaften, Arbeitsweisen und Kompetenzen einzelner Teammitglieder infrage stellten oder kritisierten.

Klärung von Erwartungen, Rollen und Schnittstellen

Sobald wir Spannungen und Reibungsverluste wahrnahmen, die einer produktiven Zusammenarbeit im Wege standen, überlegten wir uns in der Konsortialleitung Lösungen oder sinnvolle Interventionen. Ein Beispiel dafür war der Schnittstellenworkshop, den wir im September 2023 im Rahmen eines Präsenztreffens durchführten. Obwohl nach einer beinahe einjährigen Laufzeit Ziele und Aufgaben der partnerübergreifenden Arbeitsgruppen Learning Designer*innen, Öffentlichkeitsarbeit und Community Management gesetzt waren, kam es immer wieder zu Abstimmungsschwierigkeiten und Verantwortungsdiffusion. Daraufhin arbeiteten wir im Rahmen eines Workshops intensiv an den gegenseitigen Erwartungen an die unterschiedlichen Rollen: Was sind die größten Herausforderungen der Rolle? Welche Erwartungen haben wir an diese Rolle? Wie können wir es dieser Rolle so einfach wie möglich machen? Mit Blick auf die Schnittstellen setzten wir uns in gemischten Gruppen mit folgenden Fragen auseinander: Wie würde eine ideale Zusammenarbeit der Rollen aussehen? Was braucht es dafür? Welche Hindernisse müssen dafür abgebaut werden? Seit dieser Rollenklärung funktionierte die Zusammenarbeit der drei Arbeitsgruppen sehr viel besser. Traten Schwierigkeiten auf, konnten die Beteiligten das Schnittstellenmodell konsultieren und sich auf die Vereinbarungen zwischen den drei Rollen beziehen.

Dranbleiben – Keeping up the spirit

Zwei Jahre vergehen schnell und gleichzeitig stellt die enge Zusammenarbeit mit vielen Abstimmungsschleifen in einem so komplexen Projektverbund und mit einem hohen Qualitätsanspruch eine große Herausforderung für jedes Teammitglied und den Verbund insgesamt dar. Wie gelang es uns, „am Ball zu bleiben"? Im Folgenden beschreiben wir die aus unserer Sicht hilfreichen Maßnahmen, um das Durchhaltevermögen im Konsortium zu stärken.

Treffen live und in Farbe sind Gold wert

Für das NELE-Projekt, das komplett auf Remote-Zusammenarbeit angelegt war, kann die Bedeutung der halbjährigen Präsenztreffen für das Teambuilding und eine wertschätzende Kultur der Zusammenarbeit gar nicht überschätzt werden. Die intensive gemeinsame Arbeit an zentralen Fragen, zum Beispiel an die Entwicklung von Strategien für die Nutzendengewinnung für die Plattform, der in Präsenz angeleitete Blick auf die Zusammenarbeit im Rahmen der Retrospektive und der Austausch in informellem Rahmen bei Präsenztreffen gaben den Arbeitsbeziehungen der Teammitglieder immer einen Boost. Als sinnvoll erwies es sich, dass bei den Präsenztreffen drei der Partnerorganisationen reihum die Gastgeberinnenrolle übernahmen und die Treffen an ihren Standorten ausrichteten. Einblicke in den Arbeitskontext anderer NELE-Teammitglieder zu bekommen, trug zu einem intensiveren Kennenlernen und letztendlich auch zu mehr gegenseitigem Verständnis bei.

Bergfeste feiern

Die Zusammenarbeit im NELE-Projekt war an klaren Zielen ausgerichtet; Quartalsziele und Sprintziele priorisierten und strukturierten unsere Arbeit und sorgten für einen Zug nach vorne im Projekt (siehe Beitrag von Kaiser in diesem Band). Zusätzlich half die Entscheidung, im Oktober 2023 mit einem sogenannten BETA-Launch mit dem NELE-Campus an die Öffentlichkeit zu gehen, den Drive im Projekt hochzuhalten. Zweifellos erwiesen sich Ziele auch für dieses Projekt als elementares Führungsinstrument. Dennoch braucht es bei der agilen und produktzentrierten Zusammenarbeit ein gutes Gespür, wann wir als Leitung den Fuß vom Gas nehmen und allen im Konsortium die doppelte Zeit für einen Sprint einräumen sollten, um etwas Ruhe reinzubringen und Überlastung vorzubeugen.

Rückkehr mit dem Schatz: Erkenntnisse und Empfehlungen

Die bisherigen Ausführungen enthalten bereits viele wertvolle Erfahrungen und Ein-sichten, die wir während der Zusammenarbeit im Konsortium gewinnen konnten. Im Folgenden wollen wir auf die für uns bedeutsamsten Learnings eingehen, die für

uns – neben dem NELE-Campus selbst – Teil des Schatzes sind, mit dem wir von diesem zweijährigen Ritt zurückkehren.

Beteiligung richtig dosieren

Die Zusammenarbeit im NELE-Projekt erwies sich zunächst als anstrengend, aber lohnend für die Qualität des Endprodukts und die zwischenmenschlichen Beziehungen im Team. Ursprünglich wurde eine ko-konstruktive, gleichberechtigte Entscheidungsfindung in Bezug auf alle Projektzusammenhänge angestrebt, doch es stellte sich heraus, dass dieser Ansatz das Team überforderte. Viele Beteiligte wünschten sich weniger Mitbestimmung und mehr Effizienz. Daher passten wir die Entscheidungsprozesse schrittweise an: Meetings wurden aufgeteilt: in eine Austauschphase, und in der zweiten Hälfte wurden Entscheidungen getroffen. So konnten sich die Personen und Organisationen herausziehen, die sich nicht weiter involvieren wollten. Außerdem bildeten wir Taskforces zu drängenden Fragestellungen und setzten letztlich eine Leitungsspitze im Learning Design Team ein. So konnten die Teamressourcen geschont und die Arbeitsbelastung reduziert werden, während weiterhin alle Teammitglieder eingeladen waren, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen.

Verantwortung gut dezentralisieren

Das NELE-Projekt, bestehend aus sieben Teilprojekten und partnerübergreifenden Arbeitsgruppen, setzte bewusst auf eine dezentrale Struktur. Statt einer Top-down-Hierarchie sollten die Partnerorganisationen und Arbeitsgruppen eigenverantwortlich agieren. Diese geteilte Verantwortung brachte jedoch auch große Herausforderungen mit sich, insbesondere bei der Entscheidungsfindung.

Das Konsentverfahren, bei dem Entscheidungen getroffen werden, solange es keine gravierenden Einwände gibt, erwies sich als praktikable Lösung. Doch angesichts der arbeitsteiligen Strukturen und der Vielzahl an Partner*innen blieb es eine anspruchsvolle Aufgabe, Entscheidungen zu treffen, die für alle tragfähig waren. Die Idee war, dass Entscheidungen dort gefällt werden sollten, wo die meiste Expertise vorhanden war. So verantwortete das Community Management die Strategie zur Nutzer*innengewinnung, während das Team der Learning Designer*innen die Gestaltung des NELE-Campus vorantrieb. Diese Herangehensweise ermöglichte es, dass auch Teammitglieder ohne formale Hierarchiestellung Verantwortung übernahmen, etwa in Form einer Doppelspitze im Learning-Design-Team.

Allerdings zeigte sich, dass es für die Teams nicht immer einfach war, effiziente Strukturen der Zusammenarbeit und Entscheidungsprozesse zu etablieren. Rückblickend wäre es sinnvoll gewesen, zu Beginn Workshops mit allen Teams durchzuführen. Dies hätte geholfen, ein gemeinsames Verständnis der Ziele und Arbeitsweisen zu schaffen. Eine frühere Ausrichtung hätte Synergien sichtbar gemacht und unnötige Doppelarbeit verhindert.

Ein stärkeres Alignment von Anfang an hätte die Zusammenarbeit im NELE-Projekt deutlich erleichtert und langfristig effizienter gestaltet.

Doppelspitze in der Konsortialleitung

Im NELE-Projekt erwies sich die Entscheidung, die Konsortialleitung als Tandem zu besetzen, als Glücksgriff. Mit Konstantin Kaiser und Anke Wagner standen zwei Personen an der Spitze, die mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund die vielfältigen Anforderungen der Position der Konsortialleitung abdecken konnten. Während Konstantin Kaiser mit seiner umfassenden Erfahrung in der digitalen Produktentwicklung und agilen Frameworks vor allem den technischen Aufbau der Lernplattform verantwortete, lag Anke Wagners Schwerpunkt auf der internen Zusammenarbeit und strategischen Ausrichtung. Sie brachte als Bildungsexpertin und Organisationsentwicklerin einen systemischen Blick auf die Strukturen und Prozesse im Projekt ein und setzte wichtige Impulse für die Contentstrategie.

Diese Kombination von Kompetenzen, die kaum eine einzelne Person hätte abdecken können, führte zu einer effizienten Aufteilung der Führungsaufgaben. Entscheidend war dabei, dass die Leitung inhaltlich nah am Projekt blieb und das gleiche Führungsverständnis teilte. Das Modell der Doppelspitze zeigte, dass es gerade bei komplexen, multidisziplinären Projekten von großem Vorteil sein kann, die Leitung auf mehrere Schultern zu verteilen.

Fazit

Die wichtigsten Erkenntnisse aus zwei Jahren NELE-Projekt sind klar: Beteiligung ist wichtig, aber in ausgewogenem Maß. Die Entscheidung, Verantwortung auf Teams und Arbeitsgruppen zu delegieren, in denen die Expertise liegt, war richtig. Allerdings hätten wir die Teams in der Anfangsphase stärker unterstützen sollen, um ein gemeinsames Projektverständnis zu sichern und aufwendige Nachsteuerungen, besonders in Bezug auf Qualitätsstandards, zu vermeiden. Zudem empfehlen wir für komplexe Projekte mit vielen Partner*innen eine Doppelspitze in der Führung, um die vielfältigen Kompetenzanforderungen besser abzudecken und zwei Ansprechpersonen für den großen Verbund bereitzustellen.

Wir hoffen, dass wir mit diesen Erkenntnissen hilfreiche Impulse für vergleichbare Projekte geben und so für eine ergebnisorientierte, bereichernde Zusammenarbeit sorgen. Zum Abschluss danken wir allen im Verbund für die lern- und lehrreiche Reise mit allen Höhen und Tiefen und das entgegengebrachte Vertrauen. Dieses Abenteuer zeigte mal wieder: Mit einem Team, das offen ist, gemeinsam zu lernen und sich weiterzuentwickeln, kann man alles schaffen.

Literatur

Behringer, Nicole (25. Juli 2022). *Ein kurzer Check-In zu Beginn: Warum hat eine kleine Frage solch große Wirkung?* wissens.dialoge. https://wissensdialoge.de/check-in-methode/ [letzter Zugriff 26.11.2024]

Campbell, Joseph (1999). *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt am Main.

Kiron Open Higher Education gGmbH (2022). *Gesamtvorhabenbeschreibung LearningNew-Learning (LNL2)*. Unveröffentlichtes Dokument.

Kühl, Stefan (2017). *Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Springer VS.

Schnorrenberg, Leonhard. J. (Hg.) (2014). *Servant Leadership: Prinzipien dienender Führung in Unternehmen*. Erich Schmidt Verlag.

Agilität gestalten

Ein Vorschlag und Erfahrungsbericht

Konstantin Kaiser

Abstract
Der vorliegende Beitrag ist der Projekt- und Erfahrungsbericht zum NELE-Projekt aus Sicht der Konsortialleitung. Er enthält einen Überblick über agile Frameworks, die auf die spezifische Arbeitssituation im NELE-Konsortium adaptiert wurden. Ziel des Betrages ist es, Erfahrungen an jene weiterzugeben, die als Projektleitung vor der Herausforderung stehen, die Arbeit in Konsortien von unterschiedlichen Institutionen zu organisieren.

Schlagworte
agiles Arbeiten, Projektmanagement, Tools, Planung, Kommunikation, Konsortialleitung

Einleitung

Wie gelingt es innerhalb von zwei Jahren, in einem Konsortium sehr unterschiedlicher Organisationen ein bedürfnisorientiertes Produkt entstehen zu lassen? Aus Sicht der Konsortialleitung waren aktiv gelebte agile Prozesse das geeignete Mittel, um für die gewünschte Produktorientierung zu sorgen. Im Folgenden werden nach einer Einführung in das agile Arbeiten die Meetings im Projekt vorgestellt, die den Rhythmus der Zusammenarbeit formten. Im darauffolgenden Abschnitt werden der agile Planungsprozess und das dazugehörige Planungsboard betrachtet. Anschließend geben wir einen Überblick über die wichtigsten Projekttools und ziehen schließlich ein Fazit.

Agiles Arbeiten – was ist das?

Agiles Arbeiten ist ein iterativer, flexibler und teamzentrierter Ansatz für die Organisation von Arbeit, der auf Prinzipien wie Transparenz, Eigenverantwortung und kontinuierlicher Verbesserung basiert. Ursprünglich wurde das agile Arbeiten vorwiegend für die Softwareentwicklung entwickelt (zum Beispiel im Agilen Manifest von Beck et al., 2001). Es setzt auf adaptive Planung, schnelle Feedbackzyklen und die Fähigkeit, auf Veränderungen dynamisch zu reagieren. Ziel agilen Arbeitens ist es, effektiv auf komplexe und sich verändernde Anforderungen einzugehen.

Als Vorlage für die Implementierung agilen Arbeitens im NELE-Projekt diente dem NELE-Konsortium vor allem Scrum. Scrum ist ein agiles Rahmenwerk für die Entwicklung von Produkten und das Management komplexer Projekte. Es basiert auf den Prinzipien der Empirie – Transparenz, Überprüfung und Anpassung – und wird durch klar definierte Ereignisse und Artefakte operationalisiert (Schwaber & Sutherland, 2020). Die folgenden Elemente strukturieren den Arbeitsprozess und fördern dessen kontinuierliche Verbesserung:

- *Sprint*
  Ein Zeitrahmen von maximal einem Monat, in dem ein funktionsfähiges Produktinkrement entwickelt wird
- *Sprint Planning*
  Ein Treffen zu Beginn jedes Sprints, bei dem das Ziel (Sprint-Goal) und die umzusetzenden Aufgaben festgelegt werden
- *Daily Scrum*
  Ein kurzes tägliches Meeting für die Synchronisation und Problemerkennung
- *Sprint Review*
  Eine Überprüfung am Ende des Sprints, bei der das Ergebnis präsentiert und Feedback eingeholt wird
- *Sprint Retrospective*
  Ein Treffen zur Reflexion und Optimierung der Prozesse und der Zusammenarbeit
- Planungs- und Übersichtswerkzeuge, sogenannte Artefakte, gewährleisten Transparenz und unterstützen die Zusammenarbeit
- *Product Backlog*
  Eine priorisierte Liste aller Anforderungen an das Produkt, die kontinuierlich aktualisiert wird
- *Sprint Backlog*
  Eine detaillierte Auflistung der Aufgaben, die im Sprint umgesetzt werden sollen
- *Increment*
  Das nutzbare, potenziell auslieferbare Teilergebnis, das am Ende eines jeden Sprints steht

Durch die Kombination dieser Elemente ermöglicht Scrum[1] ein flexibles und adaptives Arbeiten, das sich besonders für komplexe Projekte eignet und eine kontinuierliche Wertsteigerung fördert (Cockburn, 2002).

Wie die Umsetzung im NELE-Projekt erfolgte, würden Purist*innen vermutlich nicht mehr als Scrum bezeichnen, für uns hat sie jedoch funktioniert. Wir nähern uns dem Thema *Hands-on* über die Ereignisse, Planungsprozesse und Tools, um die agile Haltung dahinter sichtbar zu machen.

1 Für eine umfassendere Einführung wird auf scrum.org über die Grundlagen informiert, für einen tieferen Einstieg empfehlen wir „Scrum: The Art of Doing Twice the Work in Half the Time“ (Sutherland & Sutherland, 2015).

Welche Meetings brauchen wir? Oder: der NELE-Herzschlag

Schon in der Antragsphase stimmte das Konsortium ab, dass es einen Onlinemeeting-rhythmus etablieren will: regelmäßige Meetings, aber ohne zu viel Zeitaufwand. Bei sieben Verbundpartner*innen und entsprechend vielen Personen würde es nicht so leicht sein, gemeinsame freie Zeiträume zu finden. Also verzichteten wir auf ein tägliches Treffen *(Daily-Scrum)* im Konsortium.

Mithilfe einer Doodle-Abfrage gelang es, zwei Termine innerhalb einer Woche zu finden, zu denen die meisten Projektmitarbeitenden Zeit hatten. Somit konnten wir als Konsortialleitung folgende Strukturen etablieren, die im Folgenden erläutert werden:

- Erster Zeitslot, mittwochs, 45 bis 90 Minuten
  Hier fanden die regelmäßigen, festen Meetings statt: Review und Planning, Retro, Strategiemeeting, Check-in.
- Zweiter Zeitslot, donnerstags, maximal 120 Minuten
  Der Donnerstag war für die tiefgehende inhaltliche Zusammenarbeit reserviert. Brauchte jemand die synchrone Mithilfe größerer Teile des Konsortiums, standen die bis zu zwei Stunden für Workshops optional zur Verfügung, ohne dass Termine neu koordiniert und abgestimmt werden mussten. Alle vier Wochen fand zudem ein umfangreiches User Testing statt.

Die Meetings im ersten Zeitslot fanden abwechselnd mit jeweils unterschiedlicher Ausrichtung statt. Alle zwei Wochen startete mit dem Review und Planning ein neuer Entwicklungszyklus. In der Woche dazwischen wechselten sich eine Retrospektive (alle vier Wochen) sowie ein Strategieupdate und der NELE-Check-in (jeweils alle acht Wochen) ab.

Review und Planning formen den Sprint

Review und Planning war der wichtigste Termin, um ein geteiltes Verständnis des Projektes zu etablieren und zu fördern, um so agil auf Herausforderungen reagieren zu können. Alle zwei Wochen gab dieser Termin somit den Rhythmus der Sprints vor, die mit ihm starteten.

Ein Sprint ist ein begrenzter Zeitraum, zu dessen Anfang Ziele festgelegt werden, die im Rahmen des Sprints erreicht werden sollen. Sinn und Zweck der Begrenzung durch Zeit und Auswahl ist einerseits der Versuch, die Ziele in diesem Zeitraum zu erreichen (Commitment); oft geschieht dies dadurch, dass ein Weg gesucht wird, das Ziel so klein zu halten, dass es einen Wert hat *und* in diesem Zeitraum erreichbar ist (MVP – Minimum Viable Product). Andererseits soll die Auswahl von Themen zu einer Entlastung führen, denn andere Themen werden in den folgenden zwei Wochen bewusst *nicht* behandelt (Fokus durch geschütztes Sprintziel).

Wir als Konsortialleitung verfügten bereits über Erfahrungen mit agilem Arbeiten und wollten dieses Arbeitsverständnis gerne ins Konsortium tragen. Mit Review und

Planning entlehnten wir zwei Rituale sowie den Sprint-Gedanken aus dem Scrum-Framework und führten sie in einem Termin zusammen.

Unsere Meetings begannen stets mit dem *Review* des letzten Sprints. Alle im Projekt Mitarbeitenden konnten hier teamspezifische oder auch teamübergreifende Ergebnisse sichtbar machen. Sie präsentierten und feierten Erreichtes und gaben konstruktive Feedbacks.

Besonders wichtig war uns der Fokus auf entstandene Produkte, auf denen wir gemeinsam im weiteren Projektverlauf iterativ aufbauen konnten, beispielsweise Lerninhalte auf NELE, Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit oder auch ein *How-to* für die interne Dokumentation. So wollten wir als Konsortialleitung vermeiden, dass das Review von den im Projekt Mitarbeitenden lediglich als Arbeitsnachweis verstanden wird. Das gemeinsame Feiern war für einige Beteiligte ungewohnt in der Projektzusammenarbeit. Deshalb initiierte es die Moderation gerade zu Anfang immer wieder und fast schon rituell. Im Projektverlauf wurde es dann selbstverständlicher, Ergebnisse hochleben zu lassen, beispielsweise mit den Emoji-Reaktionen in Videokonferenztools.

Unser Ziel als Konsortialleitung in der Rolle der Meetingmoderation war es, alle zu einem Feedback zu ermuntern, das wertschätzend ist, aber auch kritisch sein darf. Von Zustimmung über „Habt ihr daran auch gedacht?“ bis hin zu „Da müssen wir noch mal reden, da haben wir etwas übersehen“: Im Projektverlauf waren alle Reaktionen dabei. Besonders gewinnbringend waren die Momente, in denen mehrere Entwicklungen und Gedanken zusammenkamen und ungeahnte Synergien entstanden.

Der zweite Teil des Meetings, das *Planning,* hatte zum Ziel, den Stand der Arbeiten zu inspizieren, um auf dieser Basis die Planung auf den nächsten Sprint zu adaptieren – immer abgestimmt auf den aktuellen Stand und die aktuellen Herausforderungen. Als Grundlage diente uns das digitale Planungsboard, das wir als gemeinsame Referenz unserer Arbeit nutzten und im Planning durcharbeiteten. Dazu später mehr.

Die Retrospektive lenkt den Blick auf die Zusammenarbeit

Neben *Review* und *Planning* entlehnte die Projektleitung ein weiteres Ritual dem Scrum-Framework (Scrum.org, n. d.-a): eine regelmäßige Retrospektive. Die „Retro“ half uns, gemeinsam Hindernisse in der Zusammenarbeit zu identifizieren und aus dem Weg zu räumen. Hilfreich dabei war eine Perspektive, die von inhaltlichen Themen losgelöst war. So konnten wir den Fokus auf die Verbesserung der Zusammenarbeit richten, ohne dass Partner*innen glaubten, sich rechtfertigen zu müssen, warum sie Ziele noch nicht erreicht haben. In diesem Modus ließ sich gut erfahren und erspüren, wie es den Projektpartner*innen geht.

Die Moderator*innen der Meetings wechselten. Dabei war es von Vorteil, dass diese Meetingserie von jemand anderem moderiert wurde als das Review-und-Planning-Meeting. So ließ sich die Trennung der Perspektiven noch deutlicher machen. Wird dieses Vorgehen mit den klassischen Scrum-Rollen „Product Owner“ (PO) (Scrum.org, n. d.-b) und „Scrum Master“ (Scrum.org, n. d.-c) verglichen, so könnte

man sagen, dass Review und Planning aus PO-Perspektive und die Retrospektive aus Scrum-Master-Perspektive moderiert wurde.

Wir realisierten die Retrospektive mithilfe von Miro, einem kollaborativen Whiteboard-Tool. Die Moderation hatte die Aufgabe, einen Bereich vorzubereiten, der a) durch die Phasen des Meetings führte, b) die Diskussion durch schriftliche Kärtchen und gegebenenfalls kurze Abstimmungen (Dot-Voting) strukturierte und c) so den stilleren Teilnehmer*innen die Möglichkeit gab, dass ihre Punkte Gehör fanden. Die Retrospektive startete in der Regel mit einer kurzen Check-in-Frage oder -Aufgabe. Ihr Verlauf variierte je nach Moderation und aktuellen Bedürfnissen.[2]

Um die Anzahl der Meetings zu begrenzen, setzten wir die Retrospektive nur alle vier Wochen an, was sich im Konsortium als ausreichend herausstellte. In besonders intensiven Phasen, beispielsweise rund um den Betalaunch, fragte die Konsortialleitung den Bedarf der Projektpartner*innen nach einer Retrospektive ab und passte die Meetings entsprechend an.

Die Retrospektive war zudem fester Bestandteil der Präsenztreffen. Als Konsortialleitung empfehlen wir, die persönliche Begegnung zu nutzen und ausreichend Zeit für eine Retrospektive während des Präsenztreffens einzuplanen, am besten gleich zu Beginn. So lassen sich Blockaden in der Zusammenarbeit frühzeitig lösen.

Das Strategiemeeting holt die Leitungsebene der Organisationen an Bord

Das Strategiemeeting fand alle acht Wochen statt. Die Zielgruppe bestand aus den (Projekt-)Leitungen der beteiligten Organisationen. Einerseits bot dieses Meeting die Gelegenheit, die Leitungen über den Stand des Projektes zu informieren und die Arbeitsergebnisse über den eigenen Anteil hinaus sichtbar zu machen, andererseits entstanden im Projekt Entwicklungen, die über NELE hinauswiesen und den Abgleich mit der Leitungsebene der beteiligten Organisation erforderlich machten, damit wir Entscheidungsprozesse in Gang setzen konnten. Das Strategiemeeting war hilfreich dafür, diese Entwicklungen auf Leitungsebene zu diskutieren und durch den Meetingturnus einen vorgegebenen Zeitrahmen für Feedback zu haben.

Das Strategiemeeting wurde von der Konsortialleitung vorbereitet. Die Teilnahmequote war bei den Leitungen je nach Organisationen deutlich unterschiedlich. Das Meeting war besonders herausfordernd, wenn die Leitungsebene Mitarbeitende, die in das Projekt eingebunden waren, als Vertretung entsandte. Die Mitarbeitenden erhielten dann Informationen, die sie bereits in detaillierterer Form kannten. Vor dieser Herausforderung standen kleinere Organisationen durch die Überschneidung von Projektmitarbeit und Leitungstätigkeit permanent.

Insgesamt aber bewährte sich das Strategiemeeting und trug beispielsweise zur Klärung der Perspektive von NELE nach Förderende bei. Der Zeitraum von acht Wochen war kurz genug für richtungsweisende Entscheidungen und lang genug für organisationsinterne Abstimmungen. Für ein Folgeprojekt wäre aus Sicht der Konsor-

2 Die Seite https://retromat.org/ war eine hilfreiche Quelle für zahlreiche Retroideen.

tialleitung mehr Commitment der Leitungen aller projektbeteiligten Organisationen wünschenswert, um das Meeting noch effizienter nutzen zu können.

Der NELE-Check-in als kommunikativer Freiraum

Durch die Rhythmisierung des NELE-Herzschlags – zwei Slots pro Woche – ergab sich alle acht Wochen eine Lücke. Damit wir in dieser Woche Kontakt halten konnten, führte die Projektleitung den NELE-Check-in ein. Er war ohne festen Ablauf geplant und bot Raum für Austausch und unkomplizierte Absprachen. In Stressphasen rund um den Launch oder in der Sommerurlaubszeit boten wir als Konsortialleitung den Termin als Sprechstunde an und stellte die Teilnahme daran frei, um die Terminlast zu reduzieren.

Generell empfehlen wir aus Leitungssicht, eine strukturgebende Terminroutine zu installieren, die Anlässe für den Austausch und gemeinsamen Abgleich Abgleich sicherstellt, aber bei Belastungspitzen im Projekt Augenmaß zu beweisen und nicht dogmatisch daran festzuhalten.

Das User Testing sorgt für die nötige Praxisorientierung

Agile Rituale und kollaborative Tools und Planungsboards allein machen ein Projekt noch nicht agil. Aus unserer Sicht ist zudem die Bereitschaft entscheidend, frühzeitig mit Produkten an die Öffentlichkeit zu gehen, Feedback potenzieller Nutzer*innen zu erhalten und die Entwicklung permanent auf neue Herausforderungen und Bedarfe der Zielgruppe anzupassen. Um das sicherzustellen, etablierten wir frühzeitig und regelmäßig User Testings im Projekt und lud alle vier Wochen Personen über ein Selbstbuchungstool ein, auch ohne das Testthema zu kennen. Durch die Regelmäßigkeit dieser selbst geschaffenen Drucksituation gelang es uns, eigene Hemmschwellen zu überwinden, regelmäßig Produktinkremente auf der Plattform zu implementieren und User Testings im Projekt zur Routine werden zu lassen (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band).

Ein gemeinsamer Plan – das Planungsboard

Das Planungsboard repräsentiert und organisiert den Planungsprozess eines Sprints. Wir nutzten als Planungsboard das Tool Basecamp. Die hier vorgestellten Prozessansätze sind aber nicht toolspezifisch und können auch mit vielen anderen verfügbaren Tools umgesetzt werden, digital oder auch analog mit Klebezetteln an Wänden, Tafeln oder Flipcharts. Im Laufe des Projektes nahmen wir für unsere spezifische Situation als Konsortium zahlreiche Anpassungen vor und stellen nun den Stand vor, mit dem wir zuletzt gearbeitet haben. Unser Planungsboard beinhaltete die folgenden Bereiche (siehe Abbildung 1).

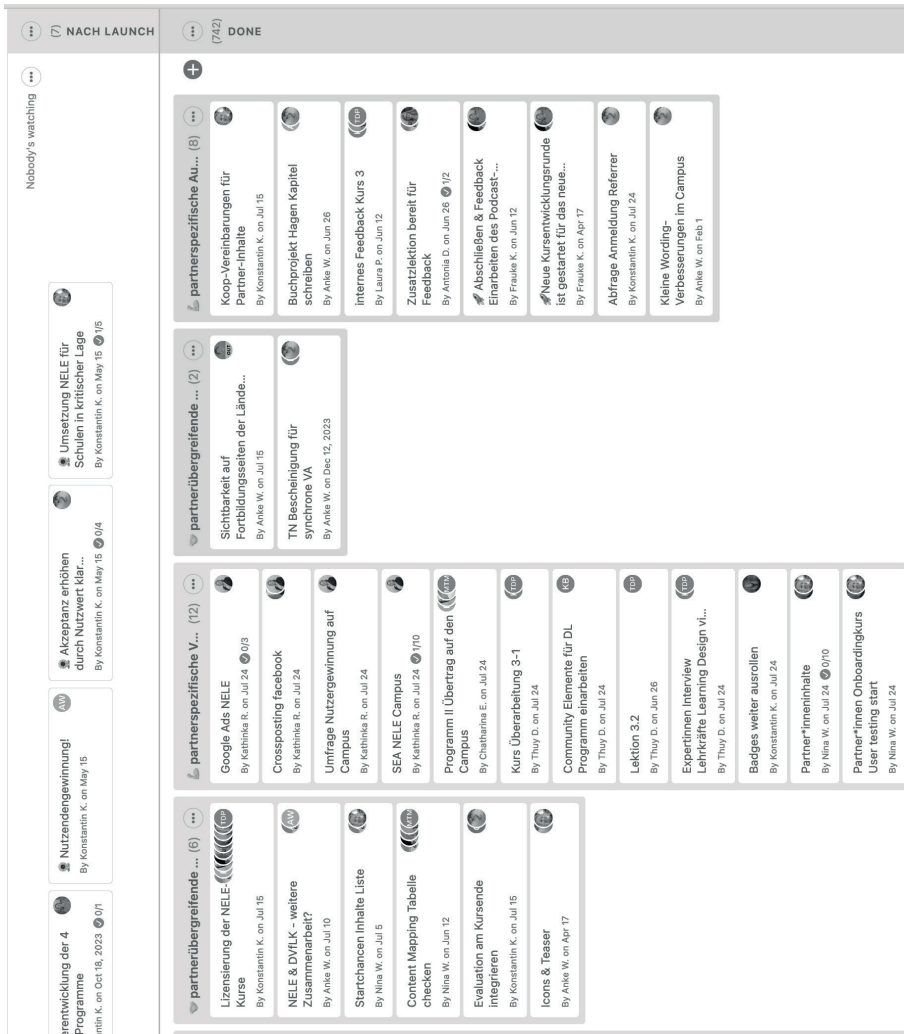

Abb. 1: Das NELE-Planungsboard

Vom großen Plan zu konkreten Zielen

Ganz oben auf dem Board befanden sich die von uns als Konsortialleitung vorgeschlagenen und gemeinsam abgestimmten Quartalsziele. Sie waren bereits ein agiler, auf die Erfordernisse des aktuellen Quartals angepasster Ausschnitt des wasserfallartigen Projektplans aus dem Förderantrag. Immer im oberen Bereich des Boards sichtbar dienten sie uns als Richtschnur bei der Planung des Zwei-Wochen-Sprints: Was können wir in zwei Wochen erreichen, um unseren Zielen näher zu kommen?

Partnerspezifisch vs. partnerübergreifend

In einem klassischen Scrum-Team arbeitet ein festes Team an den Aufgaben eines Sprints. Zusammen überlegt es pro Aufgabe intensiv, wie es die Herausforderungen löst und wer was an welcher Stelle beitragen kann. Alle Arbeitskraft fließt im Idealfall in den Sprint ein und ist in den Dienst der gemeinsamen Ziele gestellt.

In einem Konsortium ist die Struktur naturgemäß eine andere. Zum Teil sind Arbeitsbereiche verschiedenen Partner*innen zugeordnet. Diese Zuordnung wird oftmals vom Fördermittelgeber bei Antragstellung eingefordert, um eine diffuse Verantwortungsverteilung zu vermeiden. Im NELE-Projekt nahm die übergreifende Arbeit, zum Beispiel am Qualitätsverständnis, einen großen Raum ein und mischte sich mit partnerspezifischen, klar abgegrenzten Aufgaben (siehe Beitrag von Rreshka, Sander, Lakotta und Effern in diesem Band). Zusätzlich arbeiteten die Projektbeteiligten oft nicht nur im NELE-Projekt, sondern hatten auch andere Aufgaben innerhalb ihrer Institution.

Um dem Rechnung zu tragen, unterschieden wir im Laufe des NELE-Projektes die Themen in partnerspezifische und partnerübergreifende Aufgaben. Dies machten wir für durch verschiedene Spalten auf dem Planungsboard sichtbar, sodass hier die Unterscheidung übersichtlicher war. Aufgaben konnten auch zwischen Spalten wechseln, wenn sich im Verlauf des Plannings herausstellte, dass es doch besser wäre, gemeinsam oder innerhalb der eigenen Institution an den Aufgaben zu arbeiten. Partnerübergreifende Aufgaben besprachen die Teilnehmer*innen dediziert, und zwar mit diesem idealtypischen Ablauf:

- Die Moderation öffnet auf dem geteilten Screen das Planungsboard.
- Der*Die Autor*in stellt das Thema vor. Worum geht es? Was sind die Ziele?
- Die Moderation fragt den*die Autor*in der Planungskarte: Was und wen brauchst du dazu vom Konsortium?
- Die Moderation ordnet die benötigten Personen der Aufgabe zu und vermerkt dies auf der Aufgabenkarte.
- Idealerweise hält die Moderation im gemeinsamen Gespräch erarbeitete Teilschritte direkt fest und verlinkt die benötigten Ressourcen.
- Zusätzlich versieht der*die Autor*in partnerübergreifende Themen im Titel mit einem einheitlichen Symbol (🤝), um sie nach Erledigung in der *Done*-Spalte leichter identifizieren zu können.

Im NELE-Projekt sollte der intensive Austausch sicherstellen, dass alle benötigten Personen zusammenkommen und eine gemeinsame Vorstellung von der Aufgabe und den einzelnen Schritten entwickeln. Zusätzlich erhielten alle anderen die Gelegenheit, ihren Input beizusteuern oder Bedenken zu äußern. Die partnerspezifischen Aufgaben erforderten keine so intensive Absprache im Konsortium, die Planung oblag den Organisationsteams.

Prozessschritte von der Planung zur Umsetzung

Auf dem Planungsboard durchlief eine Aufgabe in der Regel folgende Etappen: Vom „Speicher" *(Backlog)* ging es in die Spalte „Geplant für den Sprint" *(ToDo)* und von hier aus „In Arbeit" *(In Progress)* und schließlich in *Done*.

Der Speicher entsprach dem Product Backlog (Scrum.org, n. d.-d) im Scrum-Framework. Wir wählten bewusst eine zugänglichere Benennung, um den Einstieg in agile Planungsprozesse so leicht wie möglich zu gestalten. Im Speicher hielten wir Aufgaben fest, die im Laufe des Projektes erledigt werden mussten. Sie konnten hier als Erinnerungsnotiz sehr vage formuliert sein. Als Konsortialleitung versuchten wir vor allem, die aus den Quartalszielen abgeleiteten Unterthemen sichtbar zu machen, sodass sie in die zweiwöchentlichen Sprintplanungen überführt werden konnten. Die aktuell wichtigsten Themen standen im Speicher ganz oben. Im zweijährigen Projektverlauf inspizierten wir den Speicher immer wieder, priorisierten neu und räumten auf, um Aufgaben auszusortieren und ihn relevant und aktuell zu halten. Mutig zu entscheiden, etwas bewusst nicht zu bearbeiten, erlebten wir aus Leitungssicht als klärend und befreiend.

Im Laufe des Projektes erwies es sich als übersichtlicher, statt eines gemeinsamen Speichers zwei zu etablieren, einen für die partnerübergreifenden und einen für die partnerspezifischen Themen. Dies mag Scrum-Purist*innen als Sakrileg erscheinen, weil dabei anders als bei der Arbeit mit Scrum zwei Rangfolgen darum konkurrierten, was die nächstwichtigste Aufgabe ist. Für unsere Realität als Projektverbund waren zwei Speicher besser geeignet, weil sowohl miteinander als auch in klar abgegrenzter Verantwortung gearbeitet wurde.

Die Spalte „Geplant für den Sprint" bildete die Aufgaben für den jeweils nächsten Sprint ab *(Sprint Backlog)*. Die höchste Gesamtaktivität war am Vorabend und am Tag des Plannings zu verzeichnen. Die Teilnehmenden des Planungsmeetings zogen Themen entweder aus dem Speicher in eben diese Spalte oder legte sie gleich in dieser Spalte an, wenn sie neu waren. Teilweise ergänzten wir Themen im Review-und-Planning-Meeting, zum Beispiel aus dem Review entstandene Folgeaufgaben.

Idealerweise sollten im Laufe eines Sprints alle Aufgaben aus dieser Spalte nach rechts in die In-Arbeit-Spalte und dann in die *Done*-Spalte wandern, sodass die Planungsspalte am Ende des Sprints leer ist, doch das war fast nie der Fall. So konnten und mussten wir bei der Sprintplanung alle Aufgaben erneut priorisieren. Auch hier richteten wir im Projektverlauf zwecks besserer Übersichtlichkeit zwei Spalten ein, für spezifische und übergreifende Aufgaben.

In der Spalte „In Arbeit“ standen alle Aufgaben, an denen die Arbeit im Laufe des Sprints begonnen hatte. Auch hier hatten wir zwei Spalten für übergreifende und spezifische Aufgaben eingeführt. Gemeinsam schauten wir intensiv auf die gemeinsamen Aufgaben, die zum Ende des Sprints noch nicht abgeschlossen waren, um Hindernisse zu identifizieren und Klärungs- sowie Hilfebedarfe festzuhalten.

Die *Done*-Spalte war die Zielstation aller im Planungsboard festgehaltenen Aufgaben. Nach zwei Jahren Projektlaufzeit befanden sich hier 780 erledigte Aufgaben. Diese Spalte enthielt zum Ende des Sprints meist die in dem Review vorgestellten Themen plus viele kleine erledigte Aufgaben, zum Beispiel „Einarbeitung neue Mitarbeiterin“ und ähnliche Dinge, die zwar Arbeitskapazität benötigten, aber nicht für das ganze Konsortium relevant waren und deshalb nicht in dem Review vorgestellt wurden.

Folgende durch Spalten repräsentierte Prozessschritte probierten wir im Laufe des Projektes aus und schafften sie wieder ab:

- Review-Spalte zwischen „In Arbeit“ und *Done*
- Trennung der „Geplant für den Sprint“-Spalte in „Geplant für den kommenden Sprint“ (A) und „Geplant für den aktuellen Sprint“ (B)

Den Plan mit Leben füllen – das Planungsmeeting

In der Regel moderierte ein Zwei-Personen-Team das Planning: Person 1 führte Spalte für Spalte durch das Meeting, Person 2 teilte den Bildschirm, öffnete die aktuellen Spalten und Aufgaben in der Einzelansicht und notierte Ergänzungen und Konkretisierungen der besprochenen Aufgaben. Dabei gingen wir von rechts nach links in den Spalten vor, also von Alt zu Neu, von Erledigt zu Geplant. Ein Ablauf bildete sich heraus und bewährte sich. Wir skizzieren ihn im Folgenden – im Sinne einer Anleitung.

Quartalsziele

Die Moderation geht kurz die Quartalsziele durch, um den größeren Kontext ins Bewusstsein zu rufen: „Bitte bedenkt für euch, ob die nun kommenden Aufgaben auf die Erreichung der Quartalsziele einzahlen.“

Done

- Die großen und wichtigen Themen sollten aus dem Review bekannt sein. Die Moderation ergänzt nur die noch nicht genannten Themen.
- Gemeinsam lesen alle am geteilten Bildschirm die Überschriften in der *Done*-Spalte, die Moderation greift gegebenenfalls Themen heraus, die aus ihrer Sicht wichtig sind.
- Am Ende der *Done*-Spalte der letzten zwei Wochen gibt es Gelegenheit für Fragen und Anmerkungen, die Moderation fragt aktiv nach.

Partnerspezifisch in Arbeit

- Die Moderation gibt zwei Minuten Lesezeit. Entweder jede*r liest im eigenen Planungsfenster oder auf dem geteilten Bildschirm.
- Die Moderation gibt Gelegenheit zu Nachfragen oder Kommentaren. Sie werden kurz besprochen.

Statt mit einer festen Lesezeit arbeiteten wir manchmal mit Handzeichen, wenn die Teilnehmenden mit dem Lesen fertig waren, insbesondere wenn die Spalte nur wenige Themen enthielt.

Partnerübergreifend in Arbeit

- Die Moderation geht jede Aufgabe einzeln durch, von oben nach unten.
- Die Moderation öffnet partnerübergreifende Aufgaben am geteilten Bildschirm und bespricht sie intensiv, in dieser Spalte vor allem mit Fokus auf den Arbeitsstand und die benötigte Unterstützung.
- Die Moderation behält die Gesamtzeit im Blick.
- Klärungsbedarf, der für das Planungsmeeting zu ausufernd ist, wird ausgelagert, in eine kleine Gruppe nach dem Meeting, oder einen Extra-Workshop im Workshopslot am Folgetag.

Partnerspezifisch geplant für den Sprint

- Die Teilnehmer*innen erhalten zwei Minuten Lesezeit.
- Die Moderation gibt Gelegenheit zu Nachfragen und Kommentaren.

Partnerübergreifend geplant für den Sprint

Auch hier inspizieren die Teilnehmenden jede partnerübergreifende Aufgabe gemeinsam und besprechen sie wie bei *Partnerübergreifend in Arbeit* beschrieben intensiv.

Commitment-Moment

Waren alle Spalten durchgearbeitet, schauten wir gemeinsam auf den geplanten Sprint mit allen kommenden und noch offenen Aufgaben. Dabei stellten wir folgende Fragen:

- Fehlt ein Thema, das unbedingt im Sprint erledigt werden muss?
- Ist ein Thema nicht auf dem Board sichtbar, an dem aktiv gearbeitet wird?
- Sind Einzelne oder das Konsortium mit Aufgaben überlastet oder unterfordert?

Gegebenenfalls nahmen wir noch Korrekturen vor.

Am Ende des Planungsprozess verkündete die Moderation den Start des nächsten Sprints und zelebrierte ihn mit (virtuellem) Applaus. Damit war das Meeting offiziell beendet.

Lessons Learned Review- und Planungsmeeting

Zu Beginn des Projektes veranschlagten wir für Review und Planning nur insgesamt eine Stunde. Das führte zu einem sehr dicht getakteten Meeting und gerade die Qualität des Reviews als zentrale gemeinsame Gelegenheit zu Feedbacks litt darunter. Die Möglichkeit für Feedbacks ist essenziell: Sie führt dazu, dass das Review nützlich ist und nicht zu einer Art Erfolgsinszenierung oder Arbeitsnachweis gerinnt. Die Anpassung auf 90 Minuten führte zu dem erforderlichen Raum für Austausch und Diskussionen. Eine kurze Pause zwischen den beiden doch sehr unterschiedlichen Meetingteilen war aus unserer Sicht förderlich für die Konzentration und auch für die Abgrenzung voneinander. Der alte Sprint konnte bewusst abgeschlossen werden, bevor man sich dem neuen zuwendete.

Im Projekt entschieden wir uns als Leitung dagegen, zum Start sämtliche im Antrag definierten Themen in den Speicher zu schreiben. Dies führt zu Unübersichtlichkeit und lässt wenig Raum für eine adaptive Planung im Projektverlauf. Stattdessen inspizierten wir unseren Projektantrag regelmäßig und überführten die für die nächsten Monate wichtigen Themen in den Speicher.

In der ersten Projekthälfte achteten wir noch stärker darauf, Aufgabenkarten mit Einzelzielen und Akzeptanzkriterien für die gemeinsamen Themen zu versehen. Dies war vor allem zu Beginn wichtig, um ein gemeinsames Verständnis von Aufgaben festzuhalten. Mit zunehmender Vertrautheit schwand der Grad an Vorbereitung, hier hätte uns als Konsortium etwas mehr Selbstdisziplin gut getan. Für das ganze Projekt beobachteten wir, dass es uns schwerer fiel, Themen bewusst zurückzustellen, statt weitere Themen hinzuzunehmen. Dies war insbesondere in der Phase der Fall, in der das gemeinsame Qualitätsverständnis von NELE entstand. Das führte oft dazu, dass am Ende der Sprints noch sehr viele Aufgaben offen waren. Dies ist sicherlich kein NELE-exklusives Problem im agilen Arbeiten, aber die verteilte Arbeit über viele Organisationen an gemeinsamen und spezifischen Aufgaben, im Gegensatz zur Arbeit im festen Team auf ein gemeinsames Ziel hin, verstärkte dieses Phänomen. In zukünftigen Projekten sollte stärker darauf geachtet werden, vor allem gemeinsame Themen zu beenden, bevor neue Aufgaben begonnen werden.

Wenn wir als Konsortialleitung den recht aufwendigen Planungsprozess mit etwas Abstand betrachten, so sehen wir, dass es sich lohnte, auf agile Prozesse zu setzen. Die Arbeit im NELE-Projekt nahmen viele der Partner*innen als ergebnisorientiert und produktiv wahr. Aus Leitungssicht führte das Arbeiten in agilen Sprints zu einem hohen Grad von Austausch und der Implementierung einer adaptiven, bedarfsgerechten Planung. Zusammen mit der starken Produktorientierung und der userfeedbackgestützten Bedarfsorientierung entstand so in kurzer Zeit viel.

Dem Projekt eine digitale Heimat geben – Tool-Setup im NELE-Projekt

Zu unseren Aufgaben als Konsortialleitung gehörte es, für unser Projekt eine digitale Heimat zu schaffen und die Tools bereitzustellen, die wir für die Zusammenarbeit benötigten. In unserem Konsortium von sieben Partner*innen trafen wir auf eine breit gefächerte Toollandschaft, allerdings lag keine Lösung auf der Hand, die per se für alle Partner*innen anschlussfähig war. So hatten wir die Aufgabe und auch die Chance, Tools auszuwählen, die am besten für die Anforderungen von NELE geeignet waren. Wir stellten sie größtenteils zum Projektstart bereit, um so schnell wie möglich die Voraussetzungen für Kollaboration zu schaffen.

Kommunikation und Planung via Basecamp

Nach Prüfung diverser Tools sowie ihrer Funktionsumfänge und auch ihrer Kostenstruktur – ein solch großes Konsortium besteht aus vielen Personen – entschieden wir uns als Konsortialleitung für die Projektmanagementsoftware Basecamp als Basis unserer partnerübergreifenden Kommunikation. Nach Erfahrungen mit Slack, Teams und Rocketchat in anderen Projekten bevorzugten wir eine Kommunikationsmöglichkeit, in der Einzelgespräche, offene Thementhreads und Reaktionen auf Kommentare möglich sind, um die Flut an E-Mails gering zu halten und alle Kommunikation an einem Ort zu bündeln und nachvollziehbar zu machen. Das erleichterte die Kommunikation und insbesondere die asynchrone Entscheidungsfindung. Wir können nur dazu raten, eine über E-Mails hinausgehende Kommunikationslösung zu etablieren.

Zusätzlich nutzten wir folgende Funktionen von Basecamp von Beginn an und führten sie im Arbeitsbereich „NELE Hauptquartier“ zusammen:

- Planungsfunktion in Form des Spaltenboards
- Kalenderfunktion für Termine und Abwesenheiten, auch als Feed integrierbar in die Kalendersysteme der jeweiligen Organisationen
- Möglichkeiten, andere genutzte Tools als Kachel zu verlinken und so sichtbar und zugänglich zu machen, beispielsweise unser kollaboratives NELE-Team-Whiteboard
- Ablage für Dateien und Wissensbeiträge

Im Projektverlauf bildeten sich zusätzlich Parallelbereiche zu Themenschwerpunkten. Sie konnten auf den gleichen Funktionen aufbauen, waren aber nur jeweils einer kleineren Community zugänglich: Öffentlichkeitsarbeit (ÖA) & Community Management, Learning Design und User Testing.

Als hilfreich erwies sich die morgendliche, von Basecamp individuell generierte und per E-Mail versandte Zusammenfassung aller relevanten Beiträge vom Vortag. Damit wurden alle Partner*innen informiert, sodass sie auf einem weiteren Wege erfuhren, wann ihre Mitwirkung gefragt ist.

Kollaboration auf interaktiven Whiteboards

Bereits in der Antragsphase machten wir als Konsortialleitung positive Erfahrungen mit kollaborativen Whiteboards. Deshalb entschieden wir uns beim NELE-Projekt für Miro. Dieses Tool nutzte das Konsortium intensiv, insbesondere in den themenspezifischen Workshops. Im Projekt half uns die Fixierung von Ideen und Diskussionspunkten auf digitalen Klebezetteln, um Themen zu visualisieren und zueinander anzuordnen, sie mit Dateien und Bildern zu kombinieren, Dinge per Dot-Voting abzustimmen oder asynchron kommentieren zu lassen.

Das NELE-Team-Board wurde schnell zu voll und unübersichtlich, weshalb wir nach und nach weitere themenspezifische Boards einrichteten, zum Beispiel für das User Testing oder für Learning Design. Allein auf diesen drei Boards zusammen wurden bis Projektende rund 30.000 digitale Zettel geschrieben. Als vorteilhaft erwies sich das gelegentliche Aufräumen der Boards, insbesondere das Auslagern abgeschlossener Diskussionen und Workshops auf ein separates Archivboard.

Im Projektverlauf wurde deutlich, dass kollaborative Whiteboards ein geeignetes Mittel dafür sind, Wissen zu erarbeiten und Entscheidungen zu treffen. Um Erkenntnisse jedoch nachhaltig zu sichern, erwies sich eine andere Lösung als sinnvoller.

Dokumentation als Produkt – Wissensmanagement im NELE-Projekt

Wir starteten rund um das Thema Wissensmanagement mit einer Kombination aus kollaborativer Dateiablage, Miro und einem Wissensbereich in Basecamp. Dies erwies sich nach einiger Zeit als unübersichtlich. Die Dateiablage war verschachtelt, die Miro-Boards wurden schnell sehr voll und alle drei Tools enthielten eine Mischung aus Bearbeitungsständen und Ergebnissen. Das Konsortium war überfordert und mit Dokumentationen überflutet. Um dieser Situation zu begegnen, setzte die Projektleitung nach einem halben Jahr ein internes Referenzwiki auf, die NELE-Knowledge-Base. Dazu nutzten wir Slite, das wir bereits als Storyboarding-Lösung mit externen Contentpartner*innen einsetzten und das Tools wie Notion oder Confluence ähnelt. Neben der übersichtlichen, explorierbaren Strukturgestaltung waren vor allem das flexible Rechtemanagement und eine leistungsfähige, KI-gestützte Suche von Vorteil. Mit der Knowledge-Base verfolgten wir den Anspruch, dass die Base den jeweils gültigen Stand zu einem Thema enthält, also bei Bedarf aktualisiert werden kann. Einzelne Aspekte sollten möglichst an einer Stelle festgehalten und wenn nötig in anderen Beiträgen verlinkt werden, um duplizierte Informationen zu vermeiden.

Wichtig war zudem, eine klare Grenze zu definieren, in welchem Zustand die Projektbeteiligten eine Information auf Slite festhalten. Noch in Abstimmung befindliche Stände fanden weiterhin bei Miro, in Basecamp-Diskussionen oder in kollaborativen Dokumenten statt. Erst nachdem die am jeweiligen Thema Arbeitenden erste Entscheidungen festgezurrt hatten, sollten sie auf Slite festgehalten und nach und nach aktualisiert werden.

Den Konsortialpartner*innen half es, auf Slite eine stichhaltige Dokumentation der Arbeitsergebnisse vorzufinden, auf deren Aktualität sie sich verlassen konnten. Was hier steht, gilt. Die Knowledge-Base immer relevant und aktuell zu halten, erforderte jedoch von allen Disziplin und Commitment. Die Dokumentation auf Slite wurde bei Planungen oftmals von den Teilnehmenden als eigener Arbeitsschritt zu einer Aufgabe festgehalten. Teile dieser Dokumentation stellte das NELE-Projektteam auf Anfrage für Content-Partner*innen oder auch öffentlich bereit.

Das im Projekt generierte Wissen, die Prozesse und Qualitätsstandards wurden neben dem Campus selbst zu unserem zweiten Produkt, das es auf Slite zu pflegen galt. Der produktorientierte Blickwinkel half uns dabei, das Thema Dokumentation in unserer Kommunikation als Konsortialleitung aus der Ecke der lästigen Pflicht herauszuholen. Ebenso wie ein fertig publizierter Kurs auf NELE konnte es ein Ziel im Sprintablauf sein, eine Entscheidung zu treffen und die Dokumentation dessen als das Inkrement, das entstandene Produkt, zu betrachten und zu feiern.

Fazit

Agile Frameworks wie Scrum wurden ursprünglich für Softwareentwicklungsteams entwickelt. Ein Konsortium funktioniert anders, allein schon wegen der verteilten Arbeiten in den verschiedenen Organisationen. Trotzdem oder gerade deshalb lohnt es sich aus unserer Sicht, agile Planungsprozesse und Rituale zu adaptieren. Die Regelmäßigkeit der Rituale hilft dabei, in Kontakt zu bleiben, die Präsentation der Ergebnisse fördert die Transparenz, das Feiern des Erreichten stärkt die Gemeinschaft. Das Besprechen übergreifender Aufgaben unterstützt das Entstehen eines gemeinsamen Zielverständnisses und fördert dann und wann ungeahnte Synergien zu Tage.

Eine Toollandschaft zu etablieren, die den Austausch fördert, agile Prozesse abbildet und Wissen praktikabel verfügbar macht, ist aus unserer Sicht eine wichtige Voraussetzung für die agile Zusammenarbeit. Wichtiger als das Tool selbst ist jedoch dessen Nutzungskonzept; dem Einführungsaufwand sollte ein echter Mehrwert gegenüberstehen.

Ist es gelungen, ein agiles Framework zu adaptieren und einzuführen, gibt unserer Erfahrung nach dieser gleichförmig wiederkehrende Rahmen einem Konsortium Halt. Die Sprints unterstützen das inkrementelle Denken in kleinen Produktteilen, die in kurzen Zyklen implementiert werden. Zusammen mit regelmäßigem Feedback durch künftig Nutzende kann eine Produktorientierung entstehen, die den Unterschied macht zwischen Arbeit für die Schublade und tatsächlicher Nutzung durch die Zielgruppe. Bei NELE gelang es uns so, vom Projekt zum Produkt zu werden und etwas zu schaffen, das den Förderzeitraum überdauert.

Literatur

Beck, Kent; Beedle, Mike; van Bennekum, Arie; Cockburn, Alistair; Cunningham, Ward; Fowler, Martin; Grenning, James; Highsmith, Jim; Hunt, Andrew; Jeffries, Ron; Kern, Jon; Ma-

rick, Brian; Martin, Robert C.; Mellor, Steve; Schwaber, Ken; Sutherland, Jeff & Thomas, Dave (2001). *Manifesto for agile software development. Agile Alliance.* https://agilemanifesto.org [letzter Zugriff 26.11.2024]

Cockburn, Alistair (2002). *Agile software development.* Addison-Wesley.

Schwaber, Ken & Sutherland, Jeff (2020). *The Scrum guide: The definitive guide to Scrum: The rules of the game.* Scrum.org.

Scrum.org. (n.d.-a). *What is a Sprint Retrospective?* Scrum.org. https://www.scrum.org/learning-series/what-is-scrum/the-scrum-events/what-is-a-sprint-retrospective [letzter Zugriff 26.11.2024]

Scrum.org. (n.d.-b). *What is a Product Owner?* Scrum.org. https://www.scrum.org/learning-series/what-is-scrum/the-scrum-team/what-is-a-product-owner [letzter Zugriff 26.11.2024]

Scrum.org. (n.d.-c). *What is a Scrum Master?* Scrum.org. https://www.scrum.org/learning-series/what-is-scrum/the-scrum-team/what-is-a-scrum-master [letzter Zugriff 26.11.2024]

Scrum.org. (n.d.-d). *What is a Product Backlog?* Scrum.org. https://www.scrum.org/learning-series/what-is-scrum/the-scrum-artifacts/what-is-a-product-backlog [letzter Zugriff 26.11.2024]

Sutherland, Jeff & Sutherland, J. J. (2015). *Scrum: The art of doing twice the work in half the time.* Rh Business Books.

Ausstieg

Was bleibt? Ein Gespräch

Julia Schütz, Anke Wagner, Konstantin Kaiser, Kolja Brandtstedt, Alexandra Braun, Jessica Fernau-Robertz, Judith Böttger & Eva Cendon

Abstract

In diesem Gespräch treffen die Verbundpartner*innen des NELE – Campus Neue Lernkultur aufeinander und reflektieren aus ihren unterschiedlichen Perspektiven sowohl den Entstehungshintergrund des Vorhabens als auch die größten Herausforderungen und die Zukunft des NELE-Campus. Sichtbar wird, dass die Kommunikation zwischen den Verbundpartner*innen Ressourcen benötigte, die in der Phase der Antragsstellung nicht antizipierbar gewesen waren. Der Zukunft des NELE-Campus sehen die Gesprächsteilnehmenden optimistisch entgegen, einerseits wegen weiterer Fördermöglichkeiten, andererseits wegen der zunehmenden Resonanz, die der NELE-Campus seit Bestehen seitens der Nutzer*innen erfährt.

Schlagworte

Antragsstellung, Projektstruktur, Projektkommunikation, Projektziele, Lehrkräftefortbildung, NELE

Gesprächspartner*innen

Julia Schütz ist Professorin für Empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen und gemeinsam mit Eva Cendon Projektleiterin des Hagener Teilprojektes von NELE und setzt die Impulse zum Gespräch.

Anke Wagner ist Systemische Prozessbegleiterin und Facilitatorin sowie Teil der Konsortialleitung im NELE-Projekt. Sie agiert auf strategischer Ebene im NELE-Projekt und gehört zum Zeitpunkt des Gesprächs zur Kiron Open Higher Education gGmbH.

Konstantin Kaiser ist Produktmanager und Teil der Konsortialleitung im NELE-Projekt. Er agiert auf strategischer Ebene im NELE-Projekt und gehört zum Zeitpunkt des Gesprächs zur Kiron Open Higher Education gGmbH.

Kolja Brandtstedt ist Projektleiter in der Abteilung „Qualifizierung und Fortbildung“ der Westermann Service und Beratung GmbH. Er agierte zuvor auf strate-

gischer Ebene als stellvertretender Leiter der Pacemaker Initiative EDUCATION Y im NELE-Projekt.

Alexandra Braun ist Projektleiterin im Bereich des E-Learnings der Pacemaker Initiative EDUCATION Y. Sie agiert auf strategischer Ebene als Teil der Konsortialleitung im NELE-Projekt. Zuvor gehörte sie zur Kiron Open Higher Education gGmbH.

Jessica Fernau-Robertz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Schulpädagogik des KIT und agiert auf operativer Ebene im NELE-Projekt. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Contententwicklung, konkret in der Erstellung von Lernangeboten zum Thema „Lesson Study".

Judith Böttger ist Co-Leitung im Bereich Kommunikation & Marketing der Pacemaker Initiative EDUCATION Y. Sie agiert auf operativer Ebene im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit des NELE-Projektes.

Eva Cendon ist Professorin und Leiterin des Lehrgebiets der Erwachsenen- und Weiterbildung der FernUniversität in Hagen. Sie agiert auf strategischer Ebene gemeinsam mit Julia Schütz als Projektleiterin des Hagener Teilprojektes von NELE.

Gespräch

Julia Schütz: *Unser Projekt, NELE, nähert sich seinem Ende. Lasst uns noch mal zurück an den Anfang gehen. Wie war das in eurer Erinnerung? Wie kam es zu dem Vorhaben und wie wurden die unterschiedlichen Verbundpartner*innen gefunden?*

Anke Wagner: Tobias Ernst, damals CEO von Kiron Open Higher Education, hat mich im April 2022 gebeten, ein informelles Treffen ganz unterschiedlicher Bildungsorganisationen zu moderieren und bei der Antragstellung im Rahmen der Nationalen Bildungsplattform, jetzt „Mein Bildungsraum" benannt, zu unterstützen. Während der Coronazeit hatte sich eine lose Austauschrunde von Vertreter*innen von Hochschulen, Stiftungen und Social-Profit-Organisationen zusammengetan, um digitale Lösungen für Schulen in der Zeit der Schulschließung zu entwickeln. Da war eine Menge Energie und Enthusiasmus im Raum und eine Vorfreude, gemeinsam etwas auf den Weg zu bringen. Es war allerdings herausfordernd, diesen losen Verbund zu einer verbindlichen Zusammenarbeit zu bringen, und schließlich sind dann die sieben Partnerorganisationen dabeigeblieben, die sich für das Konsortium im Rahmen der Antragstellung committen wollten.

Kolja Brandstedt: Zurückblickend auf den Beginn des Projekts NELE, erinnere ich mich an eine Zeit voller Energie und Vorfreude auf das, was wir gemeinsam erreichen könnten. Und wie Anke bereits sagte, war es dann aber auch nicht ganz einfach, alle bei der Stange zu halten, denn die Mühlen mahlten langsamer, als wir uns dies erhofft hatten. Vereint hat dabei alle der Wunsch, eine neue Lernkultur an

Schulen voranzutreiben und Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess zu unterstützen.

Wir suchten in der heißen Antragsphase beziehungsweise den heißen Antragsphasen nach Organisationen und Einzelpersonen, die unsere Vision teilten und bereit waren, sich auf dieses Abenteuer einzulassen. Es war ein Prozess, der von gegenseitigem Respekt und der Bereitschaft geprägt war, voneinander zu lernen und zusammenzuarbeiten.

Es war eine intensive Zeit, die ich mit Anke und Konstantin erleben durfte, die die Organisationen und Personen auch manchmal vor kleinere, aber auch größere Herausforderungen gestellt haben.

Konstantin Kaiser: Ich kam in der heißen Phase der Antragstellung dazu, fünf Wochen vor Abgabe des Förderantrags, und hatte die Aufgabe, den gemeinsamen Antragstext zu koordinieren. Was für ein Turbo-Onboarding ins Projekt! In kürzester Zeit habe ich viele neue Personen und Organisationen kennengelernt inklusive ihrer verschiedenen Bedürfnisse. Daraus eine Erzählung zu formen, die in sich sinnhaft ist, zur Förderlinie passt, uns als Richtschnur für das Projekt dient und für jede der beteiligten Organisation akzeptabel ist, war wirklich herausfordernd, hat sich aber ausgezahlt. Diese Phase hat uns als Konsortium schon eng zusammengeschweißt. Ich erinnere mich noch gerne an sehr frühmorgendliche Termine mit meiner Kollegin Anke Wagner und Kolja Brandtstedt von Pacemaker oder auch an das virtuelle Sekt-Anstoßen nach Antragsabgabe mit allen Partner*innen.

Danach folgte eine längere Warte- und Nachbearbeitungszeit bis zum tatsächlichen Projektstart im Oktober 2022. Umso schöner war es, als wir uns im November beim ersten Präsenztreffen in Berlin zum ersten Mal in einem Raum gesehen haben und direkt tief in die Konzeption von NELE, damals noch LearningNew-Learning genannt, einsteigen konnten.

Eva Cendon: Julia Schütz und ich wurden von Kolleginnen aus dem Zentrum für Innovation und Lernen, die bei einem der Vorprojekte Mitdenker*innen waren, bei uns an der FernUniversität angefragt, ob wir nicht bei diesem Vorhaben mitmachen wollten. Und ehe wir uns versahen, waren wir schon im ersten Onlineworkshop und entwickelten gemeinsam im Conceptboard den Projektantrag. So eine strukturierte, gut moderierte und auch intensive Projektantragstellung habe ich selten erlebt – und alles ausschließlich in Onlinemeetings. Zumal wir zu Beginn niemanden aus dem Konsortium kannten. Aber wir fingen gleich Feuer – das waren coole Leute und wir wollten mitmachen. Und das, obwohl wir beide unseren Schwerpunkt nicht in der Schule, sondern in der Erwachsenen- und Weiterbildung haben. Und schließlich haben wir die Kolleg*innen vom ZLI wieder ins Boot geholt, weil wir für das Vorhaben auch mehr technische Expertise haben wollten.

Julia Schütz: *Welche Ziele habt ihr zu Beginn verfolgt? Und: Haben sich diese Ziele im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja, inwieweit?*

Anke Wagner: Während der Coronazeit bestand der Wunsch, eine Plattform zu entwickeln, um Lehrkräfte für das Unterrichten im digitalen Raum zu qualifizieren und hier eine Lücke zu schließen. Nachdem dann viele Bundesländer Ange-

bote in diese Richtung entwickelt haben, hat sich das Vorhaben verändert und der Schwerpunkt wurde auf New Learning gelegt in Anlehnung an das Hagener Manifest. Angesichts der von VUCA und Digitalisierung bewegten Welt braucht es eine Veränderung des Lernens. Hinter dieser Vision konnten sich alle sieben Partnerorganisationen vereinigen. Schnell wurde allerdings klar, dass eine Lernplattform zur neuen Lernkultur eine Zielgruppe fokussieren muss. Bei zu viel Offenheit – wir richten uns an alle pädagogischen Fachkräfte – besteht die Gefahr, gar niemanden abzuholen. Daher haben wir uns entschieden, zunächst alle im Ökosystem Schule professionell Beteiligten – insbesondere Lehrkräfte und Schulleitungen – in den Fokus zu nehmen. Allen Partnerorganisationen war es wichtig, mit unseren Lernangeboten vor allem Schulen in kritischer Lage zu unterstützen und so einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung zu leisten. Diese Ausrichtung findet sich jedoch, ehrlich gesagt, noch nicht durchgehend in allen Lernangeboten und spiegelt sich auch noch nicht in der Auswahl der Inhaltepartner*innen wider. Dieses Ziel wollen wir jedoch mit Angeboten für die Schulen des Startchancenprogramms stärker in den Blick nehmen und haben dafür jetzt schon Kurse, zum Beispiel zur Beziehungsgestaltung und für mehr Achtsamkeit im Schulalltag, auf den Weg gebracht.

Kolja Brandtstedt: Die Pacemaker Initiative, die ich zu der Zeit leiten durfte, hat stets darauf geachtet, dass die Ziele des Projekts NELE nicht nur den aktuellen Bedürfnissen entsprechen, sondern auch zukunftsfähig sind. Wir haben uns darauf konzentriert, die digitalen Kompetenzen zu stärken und die Bildungsgerechtigkeit durch unsere Angebote zu fördern. Dabei haben wir immer darauf geachtet, dass unsere Arbeit nachhaltige Auswirkungen hat und langfristig zur Verbesserung des Bildungssystems beiträgt.

Als Konsortium haben wir stets darauf abgezielt, dass NELE idealerweise die Fortbildungsplattform zum Thema Neue Lernkultur für alle Bundesländer wird. Dieses Ziel wird NELE vielleicht nie erreichen, jedoch wurden während des Förderzeitraums nachhaltige Kontakte geknüpft und ein Partnernetzwerk auf- und ausgebaut, das die eine oder andere enge Verknüpfung mit den Institutionen in den Ländern und in der Zivilgesellschaft auch über den Förderzeitraum hinaus entstehen lässt.

Eva Cendon: Ich übernehme Koljas Begriff der Zukunftsfähigkeit: Da gab es das Hagener Manifest, in dem es ja um die Zukunftsfähigkeit von Lernen und Bildung geht. Michael Raible, ein Kollege von TeachFirst Deutschland, brachte dann in der Antragstellung das Thema der Zukunftskompetenzen ein. Das Entwickeln von Kursen, die Zukunftskompetenzen vermitteln sollen: Das war zu Beginn unser Ziel. Und die Frage: Was gibt es dazu schon, was braucht es noch? Während wir uns zunächst an den unterschiedlichen Rahmungen zu dem Thema abgearbeitet haben und den hunderten von Skills, die notwendig sind – als wären es nur handwerkliche Fertigkeiten, die es zu erlangen gilt – wurden wir im Laufe des Projektes und vor allem in den Workshops mit unterschiedlichen Akteur*innen im Kontext Schule und in der Weiterbildung immer mehr dafür sensibilisiert, dass es vielmehr

darum geht, Menschen dabei zu unterstützen, zukunftsfähig zu werden: also zu überlegen, welche Zukünfte ich mir wünsche, vor welchen ich mich fürchte. Und daraus abzuleiten, was zu tun ist, damit ich mich den erstrebenswerten Zukünften annähern kann.

Konstantin Kaiser: Zusätzlich zur inhaltlichen Ausrichtung war uns immer wichtig, dass NELE als offenes Projekt angelegt ist, das Akteur*innen und Inhalte zusammenbringt, egal ob frei oder kostenpflichtig. Dieses Ziel verfolgen wir auch weiterhin. An den Punkt zu kommen, dass tatsächlich Inhalte von außerhalb des Konsortiums auf der Plattform zu finden sind, hat einen langen Atem erfordert. Alex vom Partner*innenmanagement sowie Nina und das Learning-Design-Team haben hier einen großartigen Job gemacht. Hinter den Anfangserwartungen zurück blieb bisher die Beteiligung von Partner*innen mit kostenpflichtigen Inhalten, das kommt jetzt erst langsam ins Rollen. Insofern hat dieses Thema in der Projektlaufzeit weniger Platz eingenommen als geplant.

Alexandra Braun: Zu Beginn hat es große Kraftanstrengungen, Zeit und Geduld erfordert, Organisationen außerhalb des Konsortiums für NELE aufzuschließen. Wir hatten noch kein zeigbares „Produkt" und keine vorweisbaren Kooperationen mit anderen Bildungsanbieter*innen. Da ist es herausfordernd, Vertrauen aufzubauen, das braucht seine Zeit. Nach den ersten Monaten haben sich zunehmend Bildungsanbieter*innen gefunden, die ihre Angebote auf NELE einstellten und mit uns entwickelten. Eine neue Herausforderung zeigte sich dann darin, Learning-Design-Standards zu entwickeln und auch für die Inhalte der Bildungsanbieter*innen anzuwenden. Nina und ihr Team haben mit großem Aufwand Bildungsanbieter*innen begleitet, ihre Inhalte für NELE zu entwickeln. Daraus ergaben sich weitere Learnings: Wie viel Aufwand können und wollen wir betreiben, um Bildungsanbieter*innen bei der Entwicklung ihrer Angebote zu unterstützen? Wie können wir vermehrt mit den Bildungsanbieter*innen zusammenarbeiten, die ihre hochwertigen Inhalte schon gut vorentwickelt haben? Und wann müssen wir Partner*innen auch zurückmelden, dass unsere Kapazitäten es nicht zulassen, ihre Angebotsentwicklung weiter zu begleiten?

Zunehmend bewegen wir uns hin zu einer gezielten Zusammenarbeit mit bestimmten Bildungsanbieter*innen. Diesen Weg werden wir in unserer Folgeförderung weiter beschreiten. Die Auswahl der Partner*innen wird dabei erstens davon getrieben sein, welche Themen wir inhaltlich auf dem Campus vorantreiben wollen, und zweitens davon, welche Partner*innen sich als besonders verlässlich, kooperationswillig und fit herausgestellt haben.

Julia Schütz: *Was waren für euch in der Projektzeit die größten Herausforderungen?*

Anke Wagner: Aus meiner Sicht war die größte Herausforderung der Projektstart. Die Gefahr bestand, dass bei solch einem großen Projekt mit so unterschiedlichen Partnern alle einfach losrennen und ihr Ding machen. Daher haben wir am Anfang sehr viel Energie darauf investiert, passende Formate für die Zusammenarbeit und eine Kommunikationsplattform aufzubauen – der Anfang setzt die Struktur! Gemeinsam mit den Partnerorganisationen haben wir grundlegende Fragen

diskutiert und so ein gemeinsames Commitment zu übergreifenden Projektzielen erreicht: Was verstehen wir unter Qualität? Was bedeutet für uns neue Lernkultur? Die Partner kommen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen oder aus der praktischen Schulbegleitung. Diese Welten zusammenzubringen und zu einem konstruktiven, ergebnisorientierten Diskurs zu kommen, war zu Beginn nicht einfach.

Konstantin Kaiser: Ich finde auch, die Koordination des Konsortiums in der Rolle der Konsortialleitung war aufwendiger als erwartet. Ein gemeinsames, geteiltes Verständnis zwischen so vielen unterschiedlichen Akteur*innen zu erzeugen braucht Kraft und Zeit, lohnt sich aber sehr! Hier ist viel Aufwand eingeflossen, dafür haben wir jetzt aber auch eine solide Grundlage, auf der wir selbstständiger in den Arbeitspaketen arbeiten können.

Geholfen hat aus meiner Sicht auch unsere Arbeitsweise. Wir haben Werte, Rituale und einen zyklischen Ansatz aus agilen Frameworks wie Scrum entlehnt. Alle zwei Wochen haben wir gemeinsam auf die aktuellen Ergebnisse des vergangenen Sprintzyklus geschaut, um anschließend darauf aufbauend die Ziele des folgenden Sprints zu planen. So haben wir versucht, das Konsortium von Beginn darauf zu polen, gemeinsame Ergebnisse zu erzielen, in den Prototypen zu integrieren und diese anschließend iterativ weiterzuentwickeln, auch auf Basis von Tests und Feedback. Die gemeinsame Zusammenarbeit haben wir in regelmäßigen Retrospektiven bewertet. Diese Strukturen einzuführen, durchzuhalten und auch über die Zeit den aktuellen Bedürfnissen anzupassen war durchaus herausfordernd, hat aber in meiner Wahrnehmung sehr zu einer Agilisierung der Projektzusammenarbeit beigetragen, vor allem für die gemeinsamen, konsortiumsübergreifenden Themen.

Eine weitere, ganz pragmatische Herausforderung war die sehr kurzfristige Projektzusage am Vorabend des Förderbeginns. Wir haben uns natürlich riesig gefreut, aber einige Organisationen hatten Mühe, so kurzfristig das benötigte Personal zu finden.

Kolja Brandtstedt: Ich teile die Einschätzungen von Anke und Konstantin und würde ergänzen, dass wir auch unter externem Erfolgsdruck standen, auch wenn das mediale Interesse nur punktuell hoch war. In der Bildungsszene wurde das Projekt jedoch kritisch beäugt und man merkte, dass wir unter Beobachtung standen. Und zugleich haben wir uns auch selber Druck gemacht, schnell zu starten, weil, zwei Jahre Förderung sind schnell rum, und schnell ins Ausprobieren zu kommen, damit man nicht am Bedarf vorbei Angebote entwickelt. Das ist uns aber aus meiner Sicht sehr gut gelungen und man kann wirklich stolz sein, viele Herausforderungen gemeistert zu haben.

Alexandra Braun: Aus Sicht des Partner*innenmanagements war neben dem Vertrauensaufbau mit Organisationen außerhalb des Konsortiums und ihre Gewinnung als Bildungsanbieter*innen eine weitere große Herausforderung der Vertrauensaufbau mit den Akteur*innen der Länder, also den Landesinstituten für die Lehrkräftefortbildung. Ursprünglich war das Ziel von NELE, dass die Länder

uns für ihre Lehrkräftefortbildung nutzen. Da viele Länder aber in den letzten Jahren viel Geld in die Entwicklung eigener Plattformen investiert haben, stehen sie aktuell unter dem politischen Druck, ihre eigenen Plattformen zu nutzen und ihre Lehrkräfte nicht auf andere Plattformen zu senden. Aber auch hier konnten wir kreativ denken und sind auf guten Wegen, Zusammenarbeiten auszubauen. Beispielsweise, indem Länder in ihren eigenen Kursen auf ihren Plattformen Links zu unseren Kursen setzen oder indem wir unsere Inhalte als Exportdateien für die Plattformen der Länder zur Verfügung stellen. In allen Gesprächen betonen wir, dass wir keine Konkurrenz sein wollen, sondern Synergien nutzen möchten, dass unser Ziel ist, hochwertige Angebote einer möglichst breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen – und dass wir offen sind, dafür verschiedene Wege zu gehen.

Jessica Fernau-Robertz: Eine der größten Herausforderungen aus Learning-Designer-Perspektive war mit Sicherheit die immer wieder anzupassenden Standards für Inhalt und Form der Angebote, sodass nun am Ende ein weitgehend homogenes Kurs- und Programmangebot auf der Plattform zur Verfügung steht. Weiterhin stellte, insbesondere für die Konsortialpartner*innen mit weniger Mitarbeitenden, eine weitere Herausforderung dar, die Organisation der unterschiedlichen Aufgabenbereiche bei NELE zu managen. In einem kleinen Team trotzdem allen Aufgaben im Konsortialteam gerecht zu werden und den Überblick zu behalten, war teilweise fordernd, aber hat auf der anderen Seite auch viele Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen, zu wachsen, mit sich gebracht.

Judith Böttger: Dem letzten Punkt von Jessie würde ich mich gerne anschließen. Die Arbeitskraft, die einzelne Personen, aber auch ganze Organisationen in NELE stecken konnten, war nicht ausgeglichen. Während einige Vollzeit in NELE steckten, war NELE für mich beispielsweise ein Projekt unter vielen, das ich kommunikativ begleiten durfte. Da gut mit Erwartungsdruck umzugehen, ist gar nicht so leicht gewesen.

Julia Schütz: *Und was waren für euch in der Projektzeit die größten Erfolge?*

Anke Wagner: Mir war von Anfang an klar, dass der gemeinsame Aufbau einer digitalen Lernplattform kein Buchprojekt ist: Im Unterschied zu einer gemeinsamen Publikation, bei der die einzelnen Kapitel der Verfasser*innen für sich stehen können, braucht die Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Kursen und -Programmen ein tragendes und von allen geteiltes Fundament. Es braucht ein gemeinsames Verständnis von neuer Lernkultur, von zentralen Begriffen und davon, was für uns Qualität bedeutet – auf der Ebene des Inhalts, des Learning-Designs und der Darstellung. Wir haben die Energie und Expertise des gesamten Konsortiums eingesetzt, um ein Qualitätsverständnis für unser Projekt insgesamt und ein Wirkungsverständnis auf Grundlage der Merkmale wirksamer Fortbildung nach Lipowsky und Rzejak (2021)[1] zu entwickeln sowie Qualitätsstandards

1 Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2020080

für das Learning-Design auszuhandeln. Ich habe den Eindruck, dass durch diese intensiven Aushandlungsprozesse eine Diskurskultur innerhalb des Projekts entstanden ist, die ich als eigene Qualität unserer Arbeit herausstellen würde. Das finde ich überhaupt nicht selbstverständlich!

Konstantin Kaiser: Und wir haben mit NELE etwas geschaffen, das eine Identität hat, mit der man sich identifizieren kann. Darin haben wir viel Arbeit investiert. In den ersten Monaten haben wir gemerkt, dass der Projekt- und Plattformname LearningNewLearning zwar konzeptionell klingend ist, aber echt schwierig, auszusprechen. Und einige schreckte auch das Englische daran ab. Also haben wir uns auf den Weg gemacht und gemeinsam einen neuen Namen gefunden, gestützt durch zwei große User*innen-Umfragen. NELE klingt sympathisch, könnte auch eine Person sein und die neue Lernkultur steckt auch noch drin. Unsere Kontrollfrage für Namensvorschläge war. „Ich gehe zu … und mache eine Fortbildung" – wie fühlt es sich an, diesen Satz zu sprechen? Und bei NELE hatten wir ein gutes Gefühl. Ausgehend von diesem Namen hat sich dann das Markendesign entwickelt und auch der Duktus, in dem NELE kommuniziert: positiv, freundschaftlich und modern. „Entwickelt von echten Bildungsenthusiast*innen" heißt es auf unserer Webseite, und diesen Elan haben wir immer nach außen vermitteln wollen. So langsam verfängt das auch bei den Lernenden und in der Bildungsszene. Wir werden als relevante Adresse für neue Lernkultur sowie als Vernetzungs- und Transferplattform für diesen Themenbereich wahrgenommen, das freut uns sehr!

Als einen Erfolg betrachte ich auch, dass wir von Anfang an regelmäßiges User Testing in das Projekt integriert haben. Nahezu jeden Monat mit Ausnahme der Sommerferien führen wir qualitative Userinterviews, gepaart mit Concurrent-Think-Aloud-Studien durch, in denen sich unsere Teilnehmenden durch die Plattform oder kleine Prototypen klicken. So haben wir von Anfang an nicht nur im stillen Kämmerlein vor uns hin entwickelt, sondern uns frühzeitig und regelmäßig das Feedback der künftig Nutzenden angehört. Wir konnten so konkrete Fragestellungen praxisnah klären und haben viele allgemeine Rückmeldungen zum Projekt bekommen. Tatsächlich hat uns das nachhaltig beeinflusst hinsichtlich Tonalität, Aufbereitung und Praxisnähe der Plattform. Auch in der technischen Entwicklung haben diese Ergebnisse zu bedarfsgerechten Umpriorisierungen geführt.

Kolja Brandtstedt: Die größten Erfolge in der Projektzeit von NELE waren zweifellos die Momente, in denen wir sehen konnten, wie die Zusammenarbeit über die Grenzen der einzelnen Organisationen hinweg Früchte trug. Trotz der Größe des Konsortiums und der unterschiedlichen Kulturen innerhalb der beteiligten Organisationen hat die Zusammenarbeit hervorragend funktioniert. Selbst in schwierigen Phasen, in denen Herausforderungen und Hindernisse überwunden werden mussten, blieb die Kooperation stabil. Dies ist ein Zeugnis für das Engagement und die Entschlossenheit aller Beteiligten, gemeinsame Ziele zu erreichen. Diese Erfolge sind jedoch nicht nur auf die harte Arbeit und das Engagement jedes Einzelnen zurückzuführen, sondern auch auf die Konsortialführung und die klare Vision, die von den handelnden Personen bei Kiron und der Pacemaker Initiative

vorgegeben wurden. Es war eine Ehre, Teil eines solchen Teams zu sein und zu sehen, wie unsere gemeinsamen Anstrengungen zu greifbaren Ergebnissen geführt haben und noch führen werden.

Alexandra Braun: Die größten Erfolge sind meines Erachtens, dass es uns innerhalb von eineinhalb Jahren gelungen ist, eine Marke zu entwickeln, die langfristig einen echten Mehrwert für die Lehrkräftefortbildung und Fortbildung von Pädagog*innen in Deutschland darstellen kann. Es ist uns gelungen, bekannt zu werden und unsere offene Haltung aufrichtig zu vermitteln. Ich bin davon überzeugt, dass wir bereits jetzt schon wirklich für etwas stehen – sowohl bei den Nutzer*innen als auch bei den staatlichen Akteur*innen und Bildungsanbieter*innen. Wir nehmen zunehmend wahr, dass Organisationen mit uns zusammenarbeiten wollen und uns vertrauen. Und ich bin überzeugt, dass es uns in den nächsten Jahren gelingen wird, zunehmend in das staatliche System hineinzuwachsen.

Jessica Fernau-Robertz: Ich stimme meiner Vorrednerin Alex zu: Wir können, glaube ich, sagen, es ist beeindruckend, was wir mit NELE in eineinhalb Jahren auf die Beine gestellt haben, insbesondere im Hinblick auf die gemeinsame Erarbeitung als ein so großes Team aus unterschiedlichen Bereichen. Deshalb sehe ich es als den größten Erfolg an, dass wir in diesem diversen Team eine gemeinsame Vorstellung vom Ergebnis entwickeln konnten und diese auch umgesetzt haben. Dabei waren die unterschiedlichen Perspektiven der Organisationen und auch der einzelnen mitarbeitenden Charaktere darunter sehr bereichernd und haben sich gut ergänzt, sodass NELE nun eine Fortbildungsplattform geworden ist, die ebenso viele unterschiedliche Adressaten und ihre Bedürfnisse erreichen kann. Die Vielfalt der Angebote, die wir inzwischen auf dem Campus zur Verfügung stellen, sowohl thematisch wie auch in Bezug auf den Umfang, unterstützt dabei sicher umso mehr.

Judith Böttger: Nicht zu unterschätzen ist auch, dass wir uns als Team mit NELE identifizieren. Wir alle wollen, dass NELE blüht und langfristig Frucht bringt – egal, ob wir noch für das Projekt arbeiten, oder nicht. Für mich persönlich war es ein Erfolg, zu sehen, wie die komplexen und zahlreichen Inhalte der Plattform eine Form gefunden haben, die sich auch in den sozialen Medien kommunizieren lässt. Dort ist kein Platz für große Erklärungen und Herleitungen, sondern knackige Learnings werden erwartet – und das können wir mittlerweile bieten.

Julia Schütz: *Wenn ihr NELE noch einmal planen und umsetzen würdet, was würdet ihr anders machen?*

Anke Wagner: Ich würde tatsächlich in der Antragstellung schon mehr auf partnerübergreifende Arbeit setzen und vielleicht sogar die Entwicklung und Umsetzung eines gemeinsamen Programms integrieren. Auch wenn die Zusammenarbeit in den partnerübergreifenden Arbeitsgruppen, wie bei den Learning Designer*innen und im Communitymanagement, insbesondere zu Beginn anstrengend war, kann man doch beobachten, welchen Mehrwert die unterschiedlichen Perspektiven, Professionalitäten und Disziplinen für die gemeinsame Arbeit mit sich bringen. Außerdem würde ich von Beginn an ein explizites Feedbackformat in die Routine

der Zusammenarbeit integrieren, damit die Schwarmintelligenz bereits bei der inhaltlichen Konzeption der Lernangebote stärker genutzt, inhaltliche Querverbindungen früher sichtbar und Synergien genutzt werden. Wir haben das Vieraugenprinzip zur Qualitätsentwicklung der fertiggestellten Kurse etabliert, aber ich finde die Partner*innen hätten sich noch stärker in die Entwicklungsphase aller Programme einbringen können.

Konstantin Kaiser: Ich habe es anfangs nicht glauben wollen, aber zwei Jahre sind schneller um, als man denkt. Am Anfang braucht man, wie beschrieben, einige Zeit, um Arbeitsweisen abzustimmen und das Projekt gemeinsam zum Laufen zu bringen. Dann ist man in der zweiten Projekthälfte zusätzlich zur eigentlichen Projektarbeit damit beschäftigt, den Fortbestand des Projektes über die Förderdauer hinaus zu ermöglichen. Beim nächsten Projekt würde ich aus diesem Grund gerne für drei Jahre planen, damit mehr Kernzeit bleibt.

Kolja Brandtstedt: Zunächst würde ich die Kommunikation und das Partnermanagement noch stärker in den Fokus rücken. Die Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern war zwar ein großer Erfolg, aber es gab Herausforderungen bei der Integration von Inhalten von außerhalb des Konsortiums. Ein früherer und intensiverer Dialog mit potenziellen Partnern könnte diesen Prozess beschleunigen und die Beteiligung erhöhen.

Meinen zweiten Punkt hat Konstantin schon aufgegriffen, wir brauchen bei Förderprojekten einen stärkeren Fokus auf die Nachhaltigkeit und Langzeitwirkung der Projekte. Es ist wichtig, dass die Ergebnisse des Projekts NELE auch nach dessen Abschluss einen positiven Einfluss auf die Bildungslandschaft haben. Da erhoffe ich mir, dass künftige Förderwettbewerbe mehr den Fokus darauf legen und NELE mit einer klaren Strategie zur Weiterführung und Skalierung der Projektergebnisse von den Organisationen weitergetragen wird.

Judith Böttger: Koljas ersten Punkt kann ich nur unterstreichen. Es ist sehr lange ein Großteil der Zeit in die Konzept- und Kursentwicklung geflossen und dann war für einige ihre Arbeit vermeintlich getan. Aber: Ein Produkt, das keiner kennt, ist kein Produkt. Von Anfang an hätten Kommunikation und besonders auch Vertrieb zentrale Pfeiler unserer Arbeit sein und dementsprechend mit Personal und Finanzen hinterlegt werden sollen.

Julia Schütz: *Mögt ihr an dieser Stelle einmal die zwei bis drei wichtigsten Denkanstöße oder Reflexionsimpulse erzählen, die ihr aus NELE mitnehmt?*

Anke Wagner: Liebe zum Detail. Damit eine Lernplattform überzeugt, muss man an so viele Kleinigkeiten denken, diese abstimmen und gemeinsam umsetzen. Uneinheitlichkeit, unterschiedliche Benutzerführung und so weiter wirken schnell als Störung. Unsere Learning Designer*innen leisten hier tolle Arbeit, wenn sie den Campus immer wieder durchputzen. Ohr am Team: Wir haben für uns passende agile Arbeitsformen gefunden, die mich sehr überzeugt haben, und dennoch macht es manchmal Sinn, aus den Sprints für vier Wochen auszusteigen, wenn eine Überlastung im Team spürbar ist. Eine tolle Struktur ist gut, aber noch wichtiger ist es, nicht die Empathie für das Team zu verlieren.

Konstantin Kaiser: Ich kann nur jedem Projekt empfehlen, regelmäßige User Testings in den Projektablauf zu integrieren, und möchte das auch in künftigen Projekten selbst fortsetzen. Klar, die ersten ein, zwei Male waren etwas aufwendiger. Dann haben wir in unsere Routine gefunden. Man braucht dafür nicht unbedingt ein spezialisiertes Team, aber natürlich etwas Übung bei offenen Fragestellungen und die Bereitschaft, die Erkenntnisse zunächst wertfrei aufzunehmen und systematisch auszuwerten. Der Aufwand, das aus eigener Kraft zu stemmen, wird vielfach entlohnt: Blinde Flecken werden aufgedeckt, man sieht, ob Ansätze wirklich funktionieren. Und wenn dann Dinge im Test erfolgreich sind, an denen man hart gearbeitet hat, motiviert das ungemein!

Der direkte Kontakt mit den User*innen von Anfang an hat uns auch geholfen, raus aus unserer eigenen Bubble zu kommen. Beispielsweise sind Abkürzungen wie BNE oder OER, die uns sehr geläufig vorkommen, vielen Lehrkräften gar kein Begriff. Sich die Verzerrtheit des persönlichen Blickwinkels immer wieder bewusst zu machen, um sich dann zu öffnen, halte ich für enorm wichtig, wenn man Angebote bedarfsgerecht entwickeln will.

Kolja Brandtstedt: Projekte wie NELE schaffen in der Tat Verbindungen zwischen Menschen, die weit über die Projektlaufzeit hinausgehen. Die dabei entstehenden Netzwerke sind nicht nur für die persönliche und berufliche Entwicklung von unschätzbarem Wert, sondern haben auch das Potenzial, nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem zu bewirken.

Die Zusammenarbeit und die gemeinsam erzielten Erfolge schaffen ein starkes Fundament für zukünftige Initiativen und Innovationen. Sie fördern ein Umfeld, in dem Ideen und Best Practices geteilt werden können, was wiederum zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Bildungssystems beiträgt.

Die Erfahrungen und Lektionen, die aus der Arbeit an NELE gewonnen wurden, sind wertvolle Ressourcen, die die Beteiligten in zukünftige Projekte und in ihre tägliche Arbeit einbringen können. Dies trägt dazu bei, eine Kultur der Innovation und des lebenslangen Lernens zu fördern, die für die Entwicklung eines robusten und zukunftsfähigen Bildungssystems unerlässlich ist.

Julia Schütz: *Und was nehmt ihr aus der Arbeit am NELE-Projekt konkret in Bezug auf das Thema (digitale) Lehrkräftefortbildung oder allgemein zur Gestaltung digitaler Weiterbildungen mit?*

Anke Wagner: Ich denke, dass NELE momentan tolle Inspiration für alle in Schule Tätigen bietet. Damit wirklich strukturelle, nachhaltige Veränderungen in Schule möglich sind, braucht es immer ein Team, das den Prozess vorantreibt. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist ein synchroner Austausch, Beratung und Peer-Learning unerlässlich. Und auch das kann NELE ja bieten! Daher hoffe ich sehr, dass es uns künftig gelingt, Schulteams und Kohorten von Schulträgern und Kommunen auf den Campus zu holen, damit sie gemeinsam lernen und direkt die praktische Umsetzung planen können. In der Umsetzung solcher Blended-Learning-Formate sehe ich sehr viel Potenzial!

Konstantin Kaiser: Aus den User Tests und auch aus der begleitenden Evaluation haben wir viel über die Erwartungen von Lehrkräften und anderen Pädagog*innen gelernt. Zum Projektstart war noch die Assoziation vorherrschend, dass eine Online-Fortbildung meistens ein synchrones Webinar sei. Deshalb haben wir verstärkt auf der Seite erklärt, wie man auf NELE lernen kann. Mittlerweile ist mein Eindruck aus den Tests, dass Selbstlernkurse etwas verbreiteter und dadurch als Konzept bekannter geworden sind.

Außerdem haben wir gemerkt, wie sehr man über den Inhalt hinaus mit einer hohen hedonischen Qualität der Angebote punkten kann. Viele Personen haben anscheinend Erfahrungen mit weniger gut gestalteten Inhalten und Plattformen gemacht und sich dementsprechend gefreut, dass wir im Projektverlauf viel Wert darauf gelegt haben. Ich wehre mich dagegen, das als Oberflächlichkeit abzutun. Vielmehr hat aus meiner Sicht jede*r einen Anspruch darauf, seine Weiterbildungszeit in einer ästhetischen Umgebung zu verbringen, zumal andere, privat genutzte digitale Produkte in allen Lebensbereichen einen hohen UX-Standard setzen, den man mit staatlichen oder öffentlich geförderten digitalen Lösungen einfach nicht ignorieren sollte.

Und schließlich noch etwas, das keine Überraschung, aber immer wieder wichtig ist, sich vor Augen zu führen: Lehrkräfte und andere Pädagogik-Profis haben nur sehr wenig Zeit über ihren Alltag hinaus. Deshalb ist es von Vorteil, wenn Angebote in unterschiedlichen Formaten und damit in unterschiedlicher Tiefe vorhanden sind, sodass sie zur individuellen Situation passen. Und der Nutzen für die Praxis muss sofort klar sein: Was kriege ich für meinen Alltag zurück, wenn ich hier Zeit investiere? Wie kann ich das anwenden? Das geht bei der Überschriftenformulierung los und zieht sich durch bis ins Learning-Experience-Design der einzelnen Einheiten. Potenzielle User*innen müssen diesen Return-on-Investment sehr schnell erfassen können, um sich für ein Angebot zu entscheiden.

Jessica Fernau-Robertz: Dass die Bedürfnisse an Fortbildungen (Inhalt und Umfang) sehr unterschiedlich sein können, aber insgesamt – wie Kolja ja auch bereits gesagt hat – der Konsens besteht, dass es sich gut in den Alltag integrieren lassen muss. Dies kann über Snippet-Lernen in kleinen Häppchen passieren, sodass man sich die Inhalte über einen Zeitraum aufteilen kann, aber zum Beispiel auch durch die direkte Integration einer Methode in den Schulalltag. Wenn mit dem Ende der Fortbildung durch Praxiserprobungen das neue Thema bereits in die Unterrichtspraxis integriert wurde, hat die Fortbildung vielleicht einige Zeit in Anspruch genommen, aber die Lehrkräfte können den Erfolg direkt sehen. Für mich als besonders wichtig hat sich demnach die Verzahnung von Theorie (online) und Praxiserprobungen herausgestellt, um einen möglichst hohen Wirkungsgrad zu erreichen.

Julia Schütz: *Und zum Schluss noch der Blick in die Zukunft: Was denkt ihr, wie geht es mit NELE weiter? Oder etwas zugespitzter formuliert: Was muss passieren, damit es für NELE erfolgreich weitergeht?*

Anke Wagner: NELE ist in meinen Augen so viel mehr als eine digitale Lernplattform! Als Gastgeberin der Digitalen Themenwoche „Neue Schule – neue Fortbildung?!" im Juni 2024 hat sich NELE als Akteurin in der Lehrkräftefortbildung positioniert. Eine Idee aus dieser gelungenen Woche ist, dass NELE eine von vielen herbeigesehnte Vernetzungs- und Austauschplattform für Fortbildner*innen bereitstellen könnte, um so zu einem bundesweiten Diskurs beizutragen, der neben den staatlichen Vertreter*innen auch Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft einschließt. Um Veränderungen in der Bildung zu erreichen, braucht es breite Allianzen. NELE könnte dafür in der digitalen und auch analogen Welt ein Knotenpunkt werden.

Kolja Brandtstedt: Für die Zukunft von NELE könnte das Startchancen-Programm eine entscheidende Rolle spielen. Es ist ein umfangreiches Bildungsprogramm, das Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler unterstützt. Mit einer Investition von Bund und Ländern von insgesamt rund 20 Milliarden Euro über zehn Jahre ist es das größte Bildungsprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

Für NELE bedeutet dies, dass es sich an den Zielen und Maßnahmen des Startchancen-Programms orientieren und diese, wie bereits während des Förderzeitraums angedacht, in seine Strategie integrieren könnte. Das Startchancen-Programm könnte dadurch NELE dabei unterstützen, eine nachhaltige Verankerung im Bildungssystem zu erreichen. Mit der richtigen Strategie und den notwendigen Ressourcen kann NELE eine führende Rolle in der Bildungslandschaft einnehmen und einen echten Unterschied für die nächste Generation von Lehrenden und Lernenden machen.

Konstantin Kaiser: Pragmatisch gesehen geht es gerade jeden Tag ein Stück erfolgreicher weiter. Seit unserem Launch im April 2024 wachsen wir jeden Monat um über 25 Prozent, was die Zahl derer angeht, die sich einen Account auf NELE anlegen, um tatsächlich einen Kurs starten zu können. Mir dieses stetige organische Wachstum anzuschauen, versüßt mir derzeit regelmäßig den Morgen. Die besten Angebote nutzen nichts, wenn sie keine*r wahrnimmt, insofern ist die wachsende Akzeptanz durch unsere Nutzer*innen die beste Legitimation für unser Projekt.

Was die Organisation von NELE angeht, sehe ich viel Potenzial für weitere Partnerschaften zur Entwicklung konkreter Angebote, zum Beispiel im Rahmen von gemeinsamen Förderanträgen oder Learning-Design-Beratung durch das NELE-Team. Außerdem bin ich gespannt darauf, noch mehr bestehende digitale Angebote auf NELE im Kontext der neuen Lernkultur einzubinden und sichtbar zu machen. Die Offenheit von NELE für alle Angebote, die zur neuen Lernkultur passen und einen qualitativen Mindeststandard erfüllen, ist ein Grundcharakterzug des Projektes, der auf jeden Fall erhalten bleiben muss.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass jemand die Verantwortung für den Kernbetrieb von NELE übernimmt. Dazu gehören die Pflege der Angebotspräsentation auf der Plattform, die Moderation der Community, die Betreuung der technischen Weiterentwicklung, die Pflege der gemeinsam erarbeiteten Standards, eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit und vieles mehr. Dankenswerterweise hat sich aus unse-

rem Konsortium Pacemaker bereit erklärt, diese Verantwortung nach Förderende zu übernehmen – das freut mich sehr!

Julia Schütz: *Vielen Dank für das Gespräch!*

Autor*innenverzeichnis

Biederbeck, André, Dr., Leitung des Geschäftsbereichs „Kompetenzentwicklung Lehren und Lernen“ am Zentrum für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen.
E-Mail: andre.biederbeck@fernuni-hagen.de

Bils, Annabell, Dr'in, Geschäftsführung und Leitung des Geschäftsbereichs „Lehr-Lern-Innovation“ am Zentrum für Lernen und Innovation an der FernUniversität in Hagen.
E-Mail: annabell.bils@fernuni-hagen.de

Böttger, Judith, Bereichsleitung Kommunikation und Marketing bei der Pacemaker Initiative. Tätigkeitsschwerpunkte: Digitale Kommunikationsstrategien, Content Marketing und Social Media.
E-Mail: judith.boettger@pacemaker-initiative.de

Brandtstedt, Kolja, Projektleiter für Qualifizierung und Fortbildung bei der Westermann Gruppe und ehemaliger Co-Leiter der Pacemaker Initiative von EDUCATION Y. Tätigkeitsschwerpunkte: Bildung in einer Kultur der Digitalität, Entwicklung inklusiver und innovativer Bildungskonzepte, Bildungsgerechtigkeit und Netzwerkarbeit.
E-Mail: kolja.brandtstedt@westermanngruppe.de

Braun, Alexandra, Bereichsleitung für Partnerschaften & Förderstrategien bei der Pacemaker Initiative. Dort ist sie für den „NELE – Campus Neue Lernkultur“ mitverantwortlich für den Aufbau von Partnerschaften und die strategische Weiterentwicklung.
E-Mail: alexandra.braun@pacemaker-initiative.de

Cendon, Eva, Dr'in phil., Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: Zukunftsorientierung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen, Reflexion und Reflexivität in Lehr-Lernprozessen, partizipative Forschung.
E-Mail: eva.cendon@fernuni-hagen.de

Dorfschmidt, Julia, Dr'in phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftliche Karrieren, Mentorin, Evaluationsforschung.
E-Mail: julia.dorfschmidt@edu.lmu.de

Effern, Chatharina, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen. Schwerpunkte: Mediendidaktische Beratung und Prüfungen & Assessments. Arbeitsschwerpunkte im NELE-Projekt: Learning Design und Erstellung von Lernangeboten zum Thema „Zukunftskompetenzen".
E-Mail: chatharina.effern@fernuni-hagen.de

Fernau-Robertz, Jessica, Learning Designerin, Illustratorin und Workshopleiterin im Bildungsbereich und Nachhaltigkeitskontext.
E-Mail: jessica.fernau@jessiejoo.de

Kaiser, Konstantin, Produktmanager und Konsortialleitung im Projekt „NELE – Campus Neue Lernkultur" bei der Kiron Open Higher Education gGmbH von 2022 bis 2024, Experte für digitale gemeinnützige Bildungsprojekte.
E-Mail: konstantin.kaiser@pacemaker-initiative.de

Lakotta, David, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen bis Ende Dezember 2024. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Zukunftskompetenzen, Future Skills, Zukunftsorientierung, Lebenslanges Lernen, Erwachsenen- und Weiterbildung.
E-Mail: d.lakotta@gmx.de

Nattland, Axel, Dr., Leitung des Geschäftsbereichs „Educational Technology und Medienproduktion" am Zentrum für Lernen und Innovation der FernUniversität in Hagen.
E-Mail: axel.nattland@fernuni-hagen.de

Rolfes, Bianca, B. A., Studentische Mitarbeiterin am Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen, von Januar bis Oktober 2024 wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Projekt „NELE – Campus Neue Lernkultur". Schwerpunkte: Nutzung digitaler Medien aus Lehrenden- und Lernendenperspektive, digitale Umsetzungsszenarien für Online-Lehre.
E-Mail: bianca.rolfes@fernuni-hagen.de

Rreshka, Sara, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet für Empirische Bildungsforschung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen und Koordinatorin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Qualitätsentwicklung.
E-Mail: sara.rreshka@fernuni-hagen.de

Sander, Felicitas, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet für Empirische Bildungsforschung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: Qualität, Qualitätsentwicklung, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
E-Mail: felicitas.sander@fernuni-hagen.de

Schmidt-Hertha, Bernhard, Dr. phil., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Lernen im Alter, Informelles Lernen, Digitalisierung in Bildungskontexten.
E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

Schütz, Julia, Dr'in phil. habil., Professorin für Empirische Bildungsforschung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: Komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung, Professionsforschung, Lebenslanges Lernen.
E-Mail: julia.schuetz@fernuni-hagen.de

ter Meer, Moritz, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen bis Dezember 2024. Seit Februar 2025 Projektreferent im International Office der FernUniversität in Hagen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Microcredentials, KI, Zukunftskompetenzen und Zukunftsorientierung, Lebenslanges Lernen, Erwachsenen- und Weiterbildung, Gender und Diversity.
E-Mail: moritz.termeer@fernuni-hagen.de

Thalhammer, Veronika, Dr'in rer. soc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Verbleib und Drop-out in der Weiterbildung, Informelles Lernen, Intergenerationelles Lernen.
E-Mail: veronika.thalhammer@edu.lmu.de

Wagner, Anke, Konsortialleitung im Projekt „NELE – Campus Neue Lernkultur“ bei Kiron Open Higher Education gGmbH (2022–2024). 20 Jahre Erfahrung in der Leitung von Transformations- und Qualifizierungsprojekten im Bereich Schule und Frühkindliche Bildung für Stiftungen und Social-Profit-Organisationen. Bildungsexpertin, Systemische Prozessbegleiterin, Organisationsentwicklerin und Facilitatorin.
E-Mail: ankewagner1@gmx.net

Walter, Janis, M.A., Wissenschaftlicher Online-Tutor am Lehrgebiet Erwachsenen und Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaften der FernUniversität in Hagen bis März 2025.
E-Mail: janis.walter@fu-berlin.de