

Digitalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Entwicklungslinien und Tendenzen des *Bildungsbegriffs*

SEBASTIAN LERCH

KIM DEUTSCH

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildung ist als Feld zu markieren, auf das unterschiedliche Einflüsse wirken und in dem insgesamt unterschiedliche Logiken (u.a. Politik, Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft) vorherrschen und aufeinandertreffen (Wittpoth, 2005). Diese allgemeine Feststellung erfährt gegenwärtig eine Zuspitzung. Neben der Tendenz der Orientierung an Beruf und Beruflichkeit, die schon seit längerem feststellbar ist (Kraus, 2006) sowie an neoliberalen Steuerungsmechanismen, besteht zudem mit der Digitalisierung eine zentrale Tendenz mit beträchtlichen Auswirkungen für gesellschaftliches und berufliches Leben. Was geschieht, wenn das heterogene Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend mit technischen Neuerungen wie Digitalisierung und ihren Auswirkungen für Beruf und Gesellschaft konfrontiert wird? Was geschieht dann mit der „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Diese Fragen diskutiert der Beitrag kritisch, um gleichsam Anregung für das Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels zu geben.

1 Einleitung

Die Diskussionen um das Selbstverständnis der Weiterbildung haben eine lange Tradition (Tietgens, 1985, S. 7; Künzel, 1985, S. 22-23): Waren sie zunächst bestimmt durch Fragen nach ihrem Gegenstand, ihrer Arbeitsweise oder ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag, so verschiebt sich der Zugang heute insofern häufig, als dass mit Weiterbildung auf gesellschaftliche, politische oder berufliche Veränderungen geantwortet wird. Weniger fokussiert wird dagegen eine Beschäftigung mit

den Wurzeln der Disziplin und – was damit einhergeht – dem disziplinären und dem eigenen Selbstverständnis. Um eine solche Selbstvergewisserung zu vollziehen sind unterschiedliche Zugänge (u.a. über Institutionen, Aufgaben, Tätigkeitsfelder, Akteur_innen) denkbar. Die Heterogenität ihrer Arbeitsfelder, sprachliche Irritationen ihrer Benennung, strukturelle und inhaltliche Differenzen ihrer (wissenschaftlichen) Ausbildung und nicht zuletzt die häufige Verwendung ihrer Grundbegriffe in unterschiedlichen Feldern (Bildungspolitik-Erziehungswissenschaft, Alltagssprache-Fachsprache) scheinen Grund genug, sich des eigenen professionellen Selbstverständnisses durch eine Analyse von Begriffen und Theorien zu vergewissern (Bödeker, 2006). Begriffe und begriffsgeschichtliche¹ Entwicklungen beinhalten auch eine zeitliche Binnenstruktur, d. h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (Brödel, 2003, S. 121; Koselleck, 2006, S. 100). Dies gilt insgesamt für die Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch für die wissenschaftliche Weiterbildung, welche dem bildungspolitischen Appell des lebenslangen Lernens Folge leistet und in ihren Aktivitäten die Förderung individuellen Potentials bei gesellschaftlicher und beruflicher Begründung voranstellt.

Was aber geschieht, wenn bis dato unbekannte Begriffe wie etwa „apps“, „digitale Bildung“ oder „E-Beratung“ in das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einziehen? Bestimmen diese Begriffe dann aktuelle Gegebenheiten oder sind die Begriffe bereits vor der weiterbildnerischen Wirklichkeit vorhanden? Begriffe besitzen ja „eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter, 2000, S. 132).

¹ Die Argumentation ging von der Annahme aus, dass Geschichte kein linearer Prozess ist (Dräger, 1985), sondern sie ein Feld von Diskontinuitäten und Umbrüchen darstellt (Foucault, 1981, S. 38-39). Begriffe und ihre Geschichten zeigen sich insofern als „Materialität eines dichtgewebten Ganzen“ (Jakobs, 1999, S. 38) und können nur als „Knoten in einem Netz“ (Foucault, 1981, S. 36) betrachtet werden. Die Freilegung historisch-semantischer Wurzeln von (Leit-)Begriffen kann dazu beitragen, die für wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Termini zu verorten und dadurch zugleich ihre Bedeutungsdimensionen auszuloten.

Was geschieht, wenn das heterogene Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend mit technischen Neuerungen wie Digitalisierung und ihren Auswirkungen für Beruf und Gesellschaft konfrontiert wird? Was geschieht dann mit der „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

2 Nutzen begriffsgeschichtlicher Analysen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Vielfalt und der Widersprüchlichkeit sowie der historischen Dimension zentraler Begriffe wissenschaftlicher Weiterbildung gewinnen die im Feld Tätigen an professionellem Selbstverständnis. Daneben leisten sie selbst einen identitätsstiftenden Beitrag zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung. Gerade wenn Professionalität in Theorie wie in Praxis angestrebt wird, ist begriffliche Klarheit unabdingbar. Indem professionelle Weiterbildner_innen mit den Termini ihres wissenschaftlichen Felds vertraut sind, können sie gegenüber einem gedankenlosen Wortgebrauch mit der bisweilen vorherrschenden Tendenz, zentrale pädagogische Begriffe beispielsweise politisch oder ökonomisch neu zu besetzen, widerständig sein und bleiben. Dies ist von hoher Bedeutung (Klingovsky, 2019; Lerch, 2019) und hilft, den Gegenstandsbereich der Bildung weiterhin als zentrale Orientierungskategorie für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Denken aufrecht zu halten. Kenntnisse theoretischer Traditionen, Entwicklungslinien oder Schichten (Foucault, 1981, S. 10) von Begriffen sind dafür notwendige Bedingung und insofern auch Bedingung gelingender Wissenschaft und Praxis. Was in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung Bestand haben will, bedarf einer bildungs- und wissenschaftstheoretischen Reflexion. Gerade für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung scheint die Erkenntnis des Nutzens erwachsenenpädagogischer Historiographie im besonderen Maße von Bedeutung zu sein (Egger, 2016; Wolter & Schäfer, 2018, Sektionstagung Erwachsenenbildung 2019 Panel „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kaleidoskop der Geschichte“), rekuriert sie doch auf eine Vielfältigkeit ihres Handelns und eine vergleichsweise kurze begriffsgeschichtliche Tradition (Dräger, 1981, S. 8; Lerch, 2010). Geht man davon aus, dass begriffs- und sozialgeschichtliche Entwicklungen miteinander verwoben sind, dann wird deutlich, dass auch soziale und politische Gegebenheiten von Bedeutung sind und Begriffe wie eben den der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Semantik beeinflussen. Insofern sind einzelne Begriffe und mit diesen auch Kontexte zu anderen kaum abgrenzbar. Sie sind ineinander verwoben und korrespondieren auf vielschichtige Weise miteinander (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 248-250; Koselleck, 2002, S. 32). Diese Schwierigkeit der Komplexität soll im folgenden Abschnitt als produktive Chance verstanden werden, das Aufkommen und den Einfluss der sog. „Digitalisierung“ (s. u.a. Rohwerder, 2017) auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung punktuell auszuleuchten, wobei hier sowohl Digitalisierung als auch wissenschaftliche Weiterbildung zugleich beides meint, Begriff und Kontext. Ih-

nen gilt es im Folgenden nachzugehen und Einflussnahmen, Tendenzen und Richtungen kritisch zu analysieren.

3 „Digitales“ und Weiterbildung: Markierungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zunächst einmal ist die wissenschaftliche Weiterbildung als Feld zu markieren, auf das unterschiedliche Einflüsse wirken und in dem wie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt unterschiedliche Logiken (u.a. Politik, Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft) vorherrschen und aufeinandertreffen (Wittpoth, 2005). Hinzu kommt, dass sowohl die Akteur_innen als auch die Organisationen häufig in verschiedenen Hintergründen zuhause sind und sie selbst teilweise unterschiedliche Interessen besitzen bzw. diese dann gewinnbringend miteinander verbinden, zumindest aber aushalten müssen.

Diese allgemeine Feststellung erfährt gegenwärtig eine Zuspitzung. Neben der Tendenz der Orientierung an Beruf und Beruflichkeit, die schon seit längerem feststellbar ist (Kraus, 2006) sowie an neoliberalen Steuerungsmechanismen, besteht zudem mit der Digitalisierung eine zentrale Tendenz mit beträchtlichen Auswirkungen für gesellschaftliches und berufliches Leben. Digitalisierung kann zunächst ganz allgemein gekennzeichnet werden als die „Übertragung analoger Erscheinungsformen in diskrete Werte mit dem Ziel, diese elektronisch zu verarbeiten, u.a. zu speichern“ (Knaus, 2018, S. 3). Diese rein technische Herangehensweise kann aber nicht genügen, um dem gesellschaftlichen Stellenwert der Digitalisierung Rechnung zu tragen. Digitalisierung beeinflusst die Art und Weise unseres Denkens, unseres Zusammenlebens, aber auch Forschung, Weiterbildungseinrichtungen und Bildung selbst, sodass unsere heutige Lebenswelt fraglos als digital gegeben ist. Sie kann als eine den lernenden Menschen umgebende Matrix beschrieben werden, die digital erlebt und als digitale Welt mitgestaltet werden kann. „Sie umgibt den Menschen und der Mensch ist Teil der digitalen Welt geworden, die etwas mit den Akteurinnen und Akteuren ‚macht‘, die zugleich aber von diesen und anderen gestaltet wird (wobei es gerade im letzteren Aspekt, ähnlich wie etwa beim Aspekt der Verantwortung, gar nicht länger klar zu sein scheint, ob es einen wirklichen Adressaten der Verantwortung gibt oder stattdessen Wirkkräfte, Organisationen oder Teams an die Stelle von Einzelpersonen treten)“ (Lerch, 2018, S. 45). Unabhängig davon, ob nun das eher sichtbare oder das eher unsichtbare Moment der Digitalisierung fokussiert wird, so wird gleichwohl deutlich, dass eine Beschäftigung mit dieser, ihren Möglichkeiten und Grenzen, unumgänglich wird. Der Begriff „Digitalisierung“ (s. Kammerl, 2016) befindet sich momentan also in einem komplexen Entstehungsprozess, der versucht, der sich permanent ändernden Realität einen Namen zu geben und diese sich ändernde Realität im selben Maße zu gestalten. Dies geschieht neben einer praktischen Ebene (s. digitale Hochschuldidaktik in Zeiten von Corona) auch auf einer theoretischen Ebene. Dies erleben die Autor_innen ganz aktuell beispielsweise in

der Mobilisation digitaler Lehre für das Aufrechterhalten des Lehrbetriebs in Zeiten von Corona. Hier heiligt der Zweck die Mittel und eine theoretische Auseinandersetzung wird sich anschließen müssen. So stehen Bildung und Digitalisierung in einem wechselseitigen Verhältnis, das auch auf wissenschaftliche Weiterbildung Auswirkungen hat. Einige aktuelle Beispiele für diese Wechselwirkung finden sich auch anhand der Vielzahl an Tagungen, Förderungen und Veröffentlichungen mit teils großer Reichweite, darunter die DGFW-Tagung im September 2019 mit dem Themenschwerpunkt „The Digital Turn: Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, das ZHBW Themenheft 01/2018 mit dem Titel „Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung“, die vom Hochschulforum Digitalisierung ausserufene „Digitalisierungsstrategie“ der deutschen Hochschullandschaft und die Projektförderung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ des BMBF in der Kategorie „Digitale Zukunft“. Diese Beispiele sind freilich bloß eine Auswahl, legen jedoch die Vehemenz und Dringlichkeit der Beschäftigung mit Digitalisierung auch im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung offen. Hieraus abgeleitet lässt sich der Bezug auf „Digitales“ und „Digitalisierung“ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen skizzieren. Es folgt eine Variante, dies systematisch zu erschließen:

Inhaltliche Ebene

Per se hat wissenschaftliche Weiterbildung die Aufgabe, Innovation und Fortschritt zu generieren und mitzugestalten. Wenn sich aber gesellschaftliche Gegebenheiten und damit verbunden individuelles Arbeiten und Leben, gemeinschaftliche Sozialformen oder die Medienrezeption (z.B. durch „Fake-News“, „Lügenpresse“) ändern bzw. ins Wanken geraten, ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, neben der beruflichen Entwicklung von Individuen und Organisationen auch das politische Motiv (u.a. Demokratiefähigkeit, Solidarität) in ihrem Bildungsauftrag weiterhin deutlich kenntlich zu machen. Freilich wohnt der inhaltlichen Ausrichtung eine gewisse Fluidität inne, die maßgeblich durch gesellschaftlichen Wandel geprägt wird, die aber damit nicht mit Beliebigkeit und Wandel zu verwechseln ist, sondern die ebenfalls um einen ihrer zentralen Begriffe, den der Bildung (Klingovsky, 2019; Lerch, 2019), ringen muss, um ihre Gültigkeit zu wahren.

Strukturelle Ebene

Auf organisationaler und struktureller Ebene ist die wissenschaftliche Weiterbildung in verschiedenen Formaten und Differenzierungen stets eingeflochten in das Feld von Wissenschaft, Praxis, Politik, Wirtschaft usw. Auch hier gibt es manchmal die Möglichkeit, mit den Apellen von Politik und Wirtschaft (z.B. Lebenslanges Lernen, Digitaler Wandel) umzugehen, manchmal aber dringen diese Anrufungen unmerklich und unbewusst in strukturelle Gegebenheiten ein, verändern die Wirklichkeit und schaffen neue Formen kooperativer und kollaborativer Praktiken. Ein Beispiel des Zusammenwirkens von Gesellschaft und Wissenschaft liegt aktuell etwa in der sog. „citizen science“ zugrunde, der

Beteiligung von Bürger_innen an wissenschaftlichen Projekten, z.B. durch Erhebungen zum Artenbestand von Insekten. Insgesamt sind die Anpassung von Infrastruktur, die Umsetzung von Digitalisierungsstrategien, das Schaffen neuer Stellen zur Umstellung von Verwaltung (bspw. Chief Digital Officer) oder das Herstellen (inter)nationaler Konkurrenzfähigkeit nach quantifizierbaren Kriterien (bspw. durch Change-Management) gefordert. Zum einen stellen diese Aspekte häufig eine Reaktion auf von außen kommende (neoliberale) Anforderungen dar, zum anderen können Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auch eigens angestoßen an strukturellen Veränderungen arbeiten oder sich zumindest dieser Gegebenheiten vergewissern und somit einen wichtigen Baustein für ihr organisationales und individuelles Selbstverständnis legen.

Individuelle Ebene

Die neue Qualität, die den Wechselwirkungsprozess von organisationalen und individuellen Gegebenheiten vor neue Herausforderungen stellt, ist die enorme Entwicklungsdynamik, die auf der individuell-lebensweltlichen Zeitskala in Komplexität mündet (Jörissen, 2014, S. 22). Diese Komplexität stellt für die einzelnen Akteur_innen auf der einen Seite eine hohe Anforderung dar und erfordert zugleich eine Positionierung in der digitalisierten Lebenswirklichkeit, auf der anderen Seite bietet sie eine Chance für Diversität und Vielfalt, was auch durch die raumzeitliche Verdichtung der Kommunikation bedingt wird. Beides erfordert folglich neben einer Medienkompetenz und Medienbildung (s. u.a. Tulodziecki, 2017; Pietraß, 2011), vor allem auch eine Bildung in digitaler Gesellschaft. Bildung im Sinne eines eigenständigen Denkens und Handelns, die zugleich Gesellschaft, Beruf und individuelles Leben einschließt, bleibt für Einzelne zentrale Aufgabe und Möglichkeit einer gelingenden und fortwährenden Gestaltung des eigenen Lebens.

Meta-Ebene

Hochschulen und Universitäten tragen neben einem noch immer hoch bedeutsamen Bildungsauftrag auch Qualifikationsverantwortung für den Zugang zum Arbeitsmarkt, sowie perspektivisch auch für die Weiterbildung in allen Lebensphasen. Sich durch Digitalisierung stark verändernde Kompetenz- bzw. Berufsprofile fordern eine Reaktion wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem auf inhaltlicher Ebene: Dies schlägt sich auf der Angebots- und Nachfrageseite nieder, es erfordert aber auch von den Akteur_innen eine Bereitschaft (Rohs, Rott, Schmidt-Hertha & Boltz, 2017), sich auf die neuen Pfade der Digitalisierung zu begeben und dabei das Verhältnis von Widerstand und Affirmation ausgewogen und kritisch auszuleuchten.

Nachdem ein Blick auf die Vielschichtigkeit des Zusammenhangs von Digitalisierung und wissenschaftlicher Weiterbildung sowie der Antwortmöglichkeiten von wissenschaftlicher Weiterbildung auf etwa Digitalisierung geworfen und dabei versucht wurde, diese systematisch durch übergeordnete Ebenen zu erschließen, wird nun eine andere Systematisie-

rung hinzugezogen, die hilft, zu verstehen, wie sich Digitalisierung aus bildungstheoretischer Perspektive betrachten lässt. Dabei wird einer Systematik gefolgt, die Benjamin Jörissen (2014, S. 15-16) für den Bereich der Medienpädagogik entworfen hat und die zahlreiche Implikationen für die wissenschaftliche Weiterbildung auf theoretischer und praktischer Ebene bereithält:

Ebene 1: Bildung als Handeln in Bezug auf Medien

Diese Ebene spricht vor allem die pädagogische Seite des Medienhandelns, die Medienkompetenz an. Heutzutage selbstverständlich für alle Akteur_innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zu weiten Teilen auch für ihre Adressat_innen ist ein grundsätzliches Verständnis von Medien, ihre Anwendung sowie ihre Kritik. In diesem Sinn setzt der Zugang zur Medienkompetenz (Aufenanger, 1999; Baacke, 1996) nicht allein auf einen gelingenden Umgang mit bestehenden Medien, sondern auch auf einen kritischen Gebrauch oder auf eine bewusste Auseinandersetzung mit Sinn, Reichweite und Grenzen von (digitalen) Medien, was z.T. angesichts der affirmativen Haltung und dem Strudel des Digitalen kaum noch geschieht oder unterstützt wird.

Ebene 2: Lernen mit Medien

Das Lernen mit Medien versteht Jörissen als die instrumentale Position, den Einsatz digitaler oder technologischer Werkzeuge in einem zweckgebundenen Kontext (Jörissen, 2014, S. 15). Nimmt man dies auf, dann können Werkzeuge digitaler Lehre, wie bspw. Apps, MOOCs oder E-Learning dabei sowohl auf inhaltlicher oder struktureller Ebene fungieren. Aus didaktischer Perspektive sind sie Elemente der strukturellen Ebene, im Zusammenhang mit der pädagogischen Ausbildung bspw. aber inhaltlicher Gegenstand (s. u.a. Mayrberger, 2013). Relevant ist, dass technische Werkzeuge, die sich in ihren Haltbarkeitszeiten sehr rasch ablösen, auch als solche verstanden und diese nicht mit Digitalisierung gleichgesetzt werden. Das Ablösen, die Weiterentwicklung und das Verschwinden der kurzweiligen Innovationen und deren Beschreibungen ist vielmehr weiteres Indiz für die Wechselwirkung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Digitalisierung.

Ebene 3: Lernen in digitalen Lebenswelten

Die dritte Ebene ist die der Mediensozialisation und beschreibt sozial situiertes und auf soziale Aspekte bezogenes (informelles) Lernen, das bspw. in sozialen Netzwerken stattfindet. Der digitale Raum ist heute im Sinne der aktiven Auseinandersetzung mit einer materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt als Sozialisationsraum zu verstehen und bereits Teil der selbstverständlich geltenden Lebenswelt geworden. Damit ist nicht gemeint, dass sie als digitale Lebenswelt eine Sonderposition hat wie etwa die Welt des Theaters oder der Spiritualität, sondern sie diese eine für alle gültige Lebenswelt als ein Netz aus Linien, Sprüngen, Beziehungen virtueller und realer Couleur beschreibbar macht. Sie ist da und wir lernen in und mit dieser neu „formatierten“ Lebenswelt.

Ebene 4: Informelles Lernen durch mediatisierte Welten

Die vierte Ebene beschreibt die reflexive Auseinandersetzung mit einer mediatisierten Welt im Selbst-Welt-Verhältnis (Jörissen, 2014, S. 15-16), also einen transformatorischen Bildungsprozess. Vor allem in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden und komplexer werdenden Gesellschaftsstruktur, in der, wie oben benannt, die digitale Welt den lernenden Menschen umgibt, ihn gleich einer Matrix umschließt, ist diese Orientierungswissen generierende Ebene von besonderer Relevanz. Dies gilt es immer wieder bewusst zu machen, herzustellen und zu bearbeiten. Und auch hier lässt sich damals wie heute die Definition des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 anführen, die noch immer auch für die sich neu zeigende und in Erscheinung tretende Lebenswelt Gültigkeit beanspruchen kann. Sie gilt sowohl in digitalisierten Lebenswelten als auch für die wissenschaftliche Weiterbildung: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 870). Dieser Anspruch bleibt auch in zunehmend digitalisierten Lebenswelten vorhanden, wenn gleich vielleicht kritisiert werden könnte, dass das Denken und Handeln bereits von diesen Bewegungen und Tendenzen durchzogen ist, weshalb wir uns eben nur noch bedingt zu den Gegebenheiten verhalten können und sie zu beobachten in der Lage sind.

Unabhängig davon, ob eher von Medienbildung, Bildung in digitalisierten Zeiten oder gar von digitaler Bildung (s. u.a. Knaus, 2016, S. 102ff.; Lerch, 2018, S. 42-43) die Rede ist, lässt sich festhalten, dass Bildung bestehen bleibt. Insofern benötigt ihre Grundidee vielleicht keine Spezifizierung, keine Einengung, keine eigene Bezeichnung, die sie in Medienbildung, Medienkompetenz oder digitaler Bildung verorten möchte; stattdessen bleibt Bildung Voraussetzung, Menschen für ein Leben in ihrer Lebenswelt zu befähigen und insofern Leitkategorie und Kulminationspunkt von Denken und Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

4 Vom Verbleib der „Bildung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung

In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Tendenz zu erkennen, dass bestimmte gesellschaftlich aktuell bedeutsame oder markante Begriffe wie etwa Optimierung, Kompetenz oder eben auch Digitalisierung den öffentlichen Diskurs bestimmen und somit den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung prägen. Welche Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert werden (können), hängt unter anderem von der oben aufgeführten strukturellen Ebene ab. Ein Beispiel hierfür ist das im Juni 2019 durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichte Strategiepapier „Nationale Weiterbildungsstrategie“, das Begriffe wie wissenschaftliche Weiterbildung,

Erwachsenenbildung oder generell Bildung vermissen lässt, sodass der Eindruck entsteht, dass Weiterbildung mit beruflicher Qualifikation gleichzusetzen wäre und einzig den Nutzen beinhalten würde, die Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmer_innen und damit die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit des Landes (vor allem im Umbruch durch Digitalisierung) zu sichern (BMAS & BMBF, 2019, S. 2)². Gefragt sind in diesem Zusammenhang dann „kurzformatige, flexible, digitalgestützte“ (BMAS & BMBF, 2019, S. 20) Angebote, die schnelle Lösungen versprechen und zunehmend Dienstleistungscharakter aufweisen. Hier zeigt sich der Handlungsdruck, der sich auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ausbreitet und von politischer Seite als normative Ansprache formuliert wird. Die intendierten politischen Ziele beeinflussen so auch die wissenschaftliche Weiterbildung, die etwa eben durch eine zunehmende Digitalisierung im Kontext der Erwerbsarbeit ihre Angebote, Formate und Inhalte ändert und ändern muss und damit Gefahr läuft, ihren Fokus mehr auf das „weiter“ und weniger auf die „Bildung“ zu legen oder legen zu müssen, wie es bspw. die Nationale Weiterbildungsstrategie vermuten lässt. Für Bildung als „Unterbrechung“ (Pongratz, 2010, S. 10), als Suchbewegung (Klingovsky, 2019, S. 12), ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur_innen, so könnte des Weiteren gesagt werden, sind selbst in einer Steigerungslogik verhaftet. Diese Logik wird durch verschiedene Messungen innerhalb des Bildungswesens unterstützt, für die anstrengenden und nicht immer sofort sichtbaren Bildungsprozesse bleibt kaum noch Zeit (Lerch, 2019). Bildung aber ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich als ertragreich zu betrachten, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen. So steht also der transformatorische Bildungsprozess, die vierte Ebene Jörissens Systematik (Jörissen, 2014, S. 16), das Sich-Bilden als das Arbeiten am eigenen Ich, an neuen Gegebenheiten und Umwelten (Marotzki & Jörissen, 2010, S. 8), oft im direkten Gegensatz zu den Anforderungen der strukturellen Ebene (s. Kapitel 2 in diesem Beitrag), die vor allem von außen an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen werden. Gleichzeitig besteht aber ein großes Potenzial in der durch Transformation angestoßenen Irritation für sich neu entwickelnde Diskurse und neu erschlossene Wirkräume. Es wird zunehmend zur Aufgabe der im Feld Tätigen, sich zu diesen Polen zu verhalten, um nicht nur zu reagieren, sondern auch aktiv zu handeln.

Bildung bleibt also bedeutungsvoll, weil kein anderer Begriff Bildung derart ersetzen kann, dass Gesagtes und Gedachtes, Verborgenes und Offenes, Eindeutiges und Vieldeutiges erhalten bliebe und der zugleich für Wissenschaft, Praxis und Politik eine Richtschnur in Denken und Handeln darstellt,

wenn das auch nicht immer allen Akteur_innen bewusst bzw. nicht klar ist, was genau in einem solchen Bildungsbegriff mitgänglich ist. Es ist demgemäß Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung, einen nicht eindeutigen, deutungs-offenen Bildungsraum zu markieren (Klingovsky, 2019, S. 12; Lerch, 2019), zu gestalten und in diesen einzutreten. Aus dieser Perspektive ist die relevante Frage die Frage nach der sich verändernden Lebenswelt „in einer technologisch und technisch indizierten gesellschaftlichen Umbruchsituation“ (Knaus, 2018, S. 3) und den sich daraus ergebenden neuen Anforderungen an Individuum und Zusammenleben.

5 Fazit und Ausblick

Alle Begriffe haben eine zeitliche Binnenstruktur, d.h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (Koselleck, 2006, S. 100). Hieraus sind zwei Momente abzulesen, die für die bisherige Betrachtung von Digitalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung festgestellt werden können und von denen aus der Versuch unternommen werden kann, Tendenzen im Feld abzuleiten:

(1) Es wird deutlich, dass die gesprochene Sprache immer entweder mehr oder weniger anzeigt als die „wirkliche“ Geschichte in ihrem Vollzug einlöst (Koselleck, 2006, S. 37). Die Zeitstruktur ist für dieses Verhältnis prägend: Die Wirklichkeit kann sich verändert haben, bevor der Wandel auf den Begriff gebracht wurde, und es wurden Begriffe gebildet, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben: Sprache besitzt sowohl eine rezeptive wie produktive Dimension (Meueler, 1998, S. 83-86 u. S. 180-181). Zu reflektieren ist dabei, dass weder mit dem Erfassen der sprachlichen Ausdrücke Wirklichkeit erkannt noch ein Wort nur eine Lesart hervorrufen wird (Lerch, 2010). Stattdessen kann jeder Terminus unterschiedlich bestimmt werden und damit eine Vielzahl von Bedeutungen annehmen, welche der wandelbaren Wirklichkeit entsprechen soll. Zur Veranschaulichung kann hier exemplarisch die Suchbewegung nach dem Bildungsbegriff im digitalen Zeitalter über „Medienkompetenz“ zur „Medienbildung“ und „digitalen“ Bildung aufgeführt werden, an dem sich der gesellschaftliche Wandel und die sich daraus ergebenden Wechselwirkungen ebenso gut nachvollziehen lässt. Für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet die zeitliche Mehrperspektivität, dass sie sich ihrer Rolle als aktive Gestalterin in Form der Vermittlerin bemächtigen kann, um ein deutungs-offenes Bildungsverständnis weiter aufrechtzuerhalten.

(2) Zudem ist Sprache ein zukunftsgerichteter Faktor des sozialen Wandels und wirkt auf diesen durch Ausdrücke und Begriffe. Letztere spiegeln einerseits historische Vorgänge, andererseits beeinflussen sie selbst das soziale Geschehen.

² Hierzu kritisch positioniert hat sich in Folge bspw. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/mitteilungen/weiter_bilden_NWS/default.aspx)

„Sie haben somit eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter, 2000, S. 132). Als Beispiele für diese beiden Momente können etwa „Bildungszentrum“, „Modularisierung“, „Akkreditierung“, „E-Beratung“ oder „digitale Bildung“ genannt werden. Sozialer und sprachlicher Wandel können dabei nur theoretisch getrennt werden, während sie tatsächlich immer korrelieren. Und selbst derjenige, der zur Erkenntnis historischer Prozesse diese Trennung vollzieht, muss wissen, dass „die Sprache und ihr Wandel soziale Phänomene sind, was umgekehrt nicht ohne Weiteres behauptet werden kann. Denn in jeden sozialen Wandel wirken außersprachliche Faktoren, sogar solche, die sich der sprachlichen Fixierung und Vergewisserung entziehen“ (Koselleck, 2006, S. 303). Daher kann für die wissenschaftliche Weiterbildung die begründete Vermutung formuliert werden, dass sie gegenwärtig selbst einen Prozess durchläuft, der dazu führen kann, sich in einem veränderten Selbstverständnis wiederzufinden. Dies beinhaltet gleichwohl zwei Aspekte: Eine Triebkraft, eine Gestaltungsmöglichkeit, die Impulse aus der wissenschaftlichen Weiterbildung in Theorie, Praxis und Politik hineingibt; daneben aber auch die Notwendigkeit als Ausdruck auf digitalen Wandel zu reagieren, diesen einzuordnen, zu beleuchten und kritisch zu reflektieren. Beides zu berücksichtigen wäre im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage eine wichtige Aufgabe.

Literatur

- Aufenanger, S. (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. *Bertelsmann Briefe*, (142), 21-24.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellmann, J. & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch-systematische Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 245-264.
- Bödeker, H. E. (2006). Begriffsgeschichte als Theoriegeschichte - Theoriegeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 91-119). Göttingen: Wallstein.
- Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Abgerufen am 30. Oktober von 2019 von <https://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-8853.html>
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In *Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965*. Gesamtausgabe 1966. Stuttgart: Klett.
- Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung* (S. 1-14). Bremen: Universität Bremen.
- Dräger, H. (1985). Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 31-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egger, R. (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 27, 42-48.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jörissen, B. (2014). Artikulationen. Bildung in und von medialen Architekturen. In S. Aßmann, D. Meister & A. Pielsticker (Hrsg.), *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. Schriften für Medienpädagogik 48 (S. 13-27). München: kopaed-Verlag.
- Kammerl, R. (2016). Digitalisierung, Digitales Lernen, Digitale Bildung? *Medien und Erziehung*, 60, 9-15.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte*, (1), 5-22.
- Knaus, T. (2018). Mensch - Werkzeug - Interaktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. *Medienpädagogik*, 31, 1-35.
- Knaus, T. (2016). digital - medial - egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omniprésente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 99-130). München: kopaed-Verlag.
- Koselleck, R. (2002). Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In H. E. Bödeker (Hrsg.), *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte* (S. 29-48). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Koselleck, R. (2006). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Künzel, K. (1985). Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 19–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lerch, S. (2010). Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 19–26.
- Lerch, S. (2018). Digitale Bildung und Lebenskunst. In C. Kuttner & C. Schwender (Hrsg.), *Mediale Lernkulturen im höheren Erwachsenenalter*. Schriftenreihe „Gesellschaft Altern-Medien“, Bd. 10 (S. 41–60). München: kopaed-Verlag.
- Lerch, S. (2019). Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, (1), 33–39.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2010). Dimensionen struktureller Medienbildung. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, H. Niesyto & S. Aufenanger (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 19–39). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 96–106). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Meueler, E. (1998). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pietraß, M. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 121–135). München: kopaed-Verlag.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohs, M., Rott, K., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30, 33–44.
- Rohwerder, J. (2017). Stichwort „Digital“. *DIE Zeitschrift: Digital/Analog*, (3), 22–23.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1985). Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2017). Medienbildung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 222–228). München: kopaed-Verlag.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55(1), 26–36.

Autor_innen

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Lerch
selerch@uni-mainz.de

Kim Deutsch, M.A.
k.deutsch@uni-mainz.de