

50 Jahre Sektion Erwachsenen- bildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

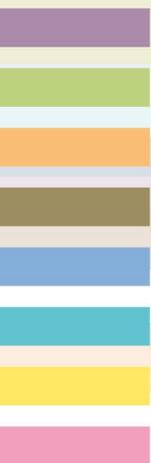
Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges
aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte

Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger,
Gabriele Molzberger (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Anke Grotlüschen
Bernd Käßplinger
Gabriele Molzberger
Sabine Schmidt-Lauff
(Hrsg.)

**Erwachsenenbildung
in internationaler Perspektive**
Grenzen und Chancen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742665>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2665-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1834-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742665

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Marc Weingart, Werther – <http://www.english-check.de>
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven – Vorüberlegungen zu Grenzen und Chancen	7
---	---

Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner, Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger

I. Keynotes

An International Adult Education: Who are our Relations?	16
--	----

Leona M. English

Internationale Perspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen Marginalität und Exzellenz?	27
--	----

Regina Egetenmeyer

II. Thematische Analysen

Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorläuferstudien lernen können	46
--	----

Nils Bernhardsson-Laros, Thomas Fuhr

Gesundheitsbezogene Bildungsbedarfe zwischen Individuum und globalen Diskursen	60
--	----

Klaus Buddeberg, Lisanne Heilmann

Multiple Problemlagen im Studium: Hochschulische Beratung und Frühwarnsysteme als Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs?	71
--	----

Franziska Schulze-Stocker, Robert Pelz, Pauline Dunkel

III. Internationaler Vergleich

International influences on national policy analysis methodology	86
--	----

Jan Schiller, Paula Guimarães

Transitions from adult education sectors to lifelong learning systems: A Comparative Study from Denmark, Switzerland, Germany and the European Education Area	97
---	----

Shalini Singh, Sabine Schmidt-Lauff, Søren Ehlers

IV. Internationale Zusammenarbeit

Effekte der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenenbildung und auf Erwachsenenlernen – Eine internationale „Delphi“-Studie	114
---	-----

Bernd Käßlinger, Nina Lichte

Challenges of Internationalisation of Adult Learning and Education through Learning Cities and its Global Networking: Perspectives and Barriers	128
--	-----

Balázs Németh

Kollaboratives Lernen im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit am Beispiel des EU-Projekts „CONTESSA“	142
---	-----

Andreas Dürschmidt, Christian Müller

Autor*innen	153
-------------------	-----

Kollaboratives Lernen im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit am Beispiel des EU-Projekts „CONTESSA“

Andreas Dürschmidt, Christian Müller

1 Internationale Weiterbildungskooperationen im Hochschulwesen – Das „CONTESSA“-Projekt

„CONTESSA“ („Contemporary Teaching Skills for South Asia“) ist ein durch die EU finanziertes „Erasmus+“-Projekt für den Kapazitätsaufbau im Hochschulbereich. Diese internationale Weiterbildungskooperation wird durch den Zusammenschluss von mindestens zwei EU-Programmländern (im vorliegenden Fall Österreich und Deutschland) und mindestens zwei förderfähigen außer-europäischen Partnerländern (im vorliegenden Fall Kambodscha und Sri Lanka) realisiert (vgl. Europäische Kommission 2021: 339). Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines Bildungsprogramms für die Lehrer*innenbildung im Primarbereich in beiden asiatischen Partnerländern. Dabei geht es um den Ausbau von zeitgemäßen Lehrkompetenzen bei (zukünftigen) Lehrenden im Sinne internationaler Standards zur Lehrer*innenbildung (vgl. Hummel 2018: 40f.). Neben diesem primären Bildungsprogramm wurde ein Multiplikatorenprogramm entwickelt. Dieses „train-the-trainer“-Programm folgt der Idee eines Kaskadenmodells und richtet sich an die mit der Ausbildung von Lehrer*innen befassten Personen (insbesondere die Mitarbeitenden der beteiligten Hochschulen und Lehrer*innenbildungszentren) (vgl. ebd.: 41). Diese Zielgruppe soll einerseits im Rahmen von Workshops befähigt werden, als Multiplikatoren das primäre Bildungsprogramm im jeweiligen nationalen Kontext anzuwenden und weiterzuentwickeln, andererseits soll das „train-the-trainer“-Programm Themen abdecken, die mit den Partnerländern und der Zielgruppe gemeinsam im Rahmen von Bedarfserhebungen eruiert wurden. Es geht in dem vorliegenden Beitrag darum, dieses Weiterbildungsformat auf seiner mikrodidaktischen Ebene unter Nutzung eines Ansatzes zum kollaborativen Lernen und im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit anhand eines konkreten Beispiels vorzustellen und kritisch zu reflektieren.

Unter Multiplikatoren (lat. „multiplicare“ = vermehren, vervielfältigen, vervielfachen) verstehen wir Personen und Institutionen, die die im Projekt entwickelten Module an andere Personen und Institutionen weitergeben, diese bei der Implementierung der Module (der primären „CONTESSA“-Module zur Lehrer*innenbildung ebenso wie das „train-the-trainer“-Programm) beraten und unterstützen und dazu befähigen, ebenfalls in der Rolle als Multiplikatoren die entwickelten Module sowie das gesamte „train-the-trainer“-Programm weiterzuentwickeln und weiter zu verbreiten. Mit diesem Ansatz wird der Forderung der Europäischen Kommission entsprochen, wonach durch Sicherstellung von Multiplikatoreffekten Projektergebnisse auf sektoraler, nationaler und internationaler Ebene ausgeweitet und wiederholt werden sollen (vgl. 2021: 342). Mit der Ausdehnung des „train-the-trainer“-Programms auf Inhalte, die über die Implementierung des im Projekt entwickelten primären Bildungsprogramms hinausgehen und ausdrücklich auf im Rahmen einer umfangreichen Erhebung (s.u.) sichtbar gemachte Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe abheben, zielt das Projekt auf einen Ausbau von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE). Gemäß dem „Weltbericht zur Erwachsenenbildung“ der UNESCO aus dem Jahr 2021 kann das SDG 4 der Vereinten Nationen, also die Sicherstellung einer inklusiven und hochwertigen Bildung und die Ermöglichung lebenslangen Lernens, nur erreicht werden, wenn LBE weiter und umfassend ausgebaut wird (UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen 2021: 180). Zugleich verweisen die „GRALE“ („Global Reports on Adult Education“) darauf, dass zwar Fortschritte in Bezug auf LBE erzielt, die mit dem SDG 4 verbundenen Maßgaben aber bei weitem nicht erreicht worden seien (ebd.).¹ Fortschritte bezögen sich zudem eher auf Grundbildung, kaum aber auf berufliche Weiterbildung wie im hier diskutierten Projektkontext. Das „train-the-trainer“-Programm kann vor diesem Hintergrund als Beitrag verstanden werden, die formulierten Zielvorgaben zu verfolgen. Für die Umsetzung des „train-the-trainer“-Programms wurde ein kooperativer Ansatz gewählt, der sicherstellt, dass alle beteiligten Projektpartner gleichermaßen inkludiert und in die Pflicht genommen werden, sich an der Programmentwicklung und Durchführung zu beteiligen und somit einen Modellübertragung der Programm- auf die Partnerländer auszuschließen. Für die mikrodidaktische Realisierung verständigten sich die Partner auf einen kollaborativen Ansatz, der, wie im Folgenden zu zeigen ist, für das Lernen unter erwachsenen Peers besonders geeignet ist.

¹ Allerdings muss erwähnt werden, dass die „GRALE“ verschiedener Kritik ausgesetzt sind. Nicht zuletzt ist einzugestehen, dass ihr Erhebungsdesign ungeeignet ist, eine umfassende Auskunft über die Erwachsenenbildung und ihre verschiedenen Teilaspekte innerhalb der befragten Länder zu geben (Walters 2020: 3).

2 Kollaboratives Lernen – Theoretische Perspektiven und Begründungen

Bei der Auseinandersetzung mit kollaborativem Lernen erweist sich eine definitorische Klärung *kooperativen* Lernens als notwendig, das dies die Voraussetzung für kollaborative Lernprozesse ist. Häufig werden beide Begriffe synonym gebraucht. Jedoch zeigt die Forschung, dass sich beide Lernkonzepte voneinander abgrenzen lassen (vgl. z. B. Johnson/Johnson 2005: 18f.; Damon/Phelps 1989: 9f.; O'Donnell et al. 1986: 169). Kooperatives Lernen bedeutet im Wesentlichen, dass mindestens zwei Personen für das Erreichen gemeinsamer Ziele zusammenarbeiten. Dabei soll ein Ergebnis entwickelt werden, von dem das Individuum, aber auch die gesamte Gruppe profitiert (vgl. z. B. Johnson/Johnson 2005: 16; O'Donnell et al. 1986: 169). Hieraus resultiert einerseits die Verantwortung eines jeden Gruppenmitglieds, im Interesse der Gruppe zu handeln; andererseits trägt die Gruppe zugleich Verantwortung für die Zielerreichung der einzelnen Mitglieder (vgl. Johnson/Johnson 2005: 18). Die hier zugrundeliegende Kooperation bildet die Basis für das kollaborative Lernen. Es zeigen sich jedoch Unterschiede in der Art der Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenmitglieder. Während unter Kooperation und kooperativem Lernen prinzipiell auch ein arbeitsteiliges Setting verstanden werden kann, bei dem je nach Interesse oder Expertise Aufgaben in Komponenten zergliedert und individuell gelöst werden, so arbeiten beim kollaborativen Lernen alle Gruppenmitglieder zeitgleich an derselben Aufgabe bzw. versuchen, eine Aufgabe gemeinsam zu erledigen (vgl. Damon/Phelps 1989: 13).

Weiterhin weist das kollaborative Lernen neben der *positiven Interdependenz* (der gegenseitigen Abhängigkeit der Lernziele des Subjekts und der Gruppe insgesamt) einige weitere Merkmale auf, die zugleich Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit sind. So beruhen die Beziehungen unter den Lernenden auf *Symmetrie*, d.h. die Handlungsmöglichkeiten sind für alle weitestgehend gleich – ungeachtet von Alter, Status und anderen (beispielsweise beruflichen) Hierarchiegefällen (vgl. z. B. Dillenbourg 1999: 9; Damon/Phelps 1989: 13). Die Lernprodukte sind bestimmt durch *Aushandelbarkeit*, d.h. jedes Gruppenmitglied sollte persönliche Meinungen und Ansichten mit einbringen können (vgl. Dillenbourg 1999: 13), und es geht nicht um die Herausstellung des „one best way“. Das Verhältnis der Lernenden beruht überdies auf *Gegenseitigkeit*, die sich durch den unmittelbaren Einfluss, den ein Mitglied auf ein anderes bewirken kann, äußert (vgl. Damon/Phelps 1989: 13). Das setzt zugleich eine *synchrone Kommunikation* und *Interaktion* voraus (vgl. z. B. Dillenbourg 1999: 11f.; Johnson/Johnson 1991).

Das kollaborative Lernen lässt sich vielfältig konzeptualisieren, wobei ein Großteil der theoretischen Zugänge auf Lern- und Motivationstheorien basieren – mit einem klaren Fokus auf (früh)kindliche Entwicklungsprozesse (vgl. z. B. Vygotsky 1978: 84ff.) und asymmetrische Interaktionsgefüge. Dabei wird

die Artikulationsfähigkeit von Erwachsenen und das eher gleichberechtigte erwachsenenpädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 19) häufig vernachlässigt. Zugleich zeigt sich, dass klar eingegrenzte Lerntheorien nur eine eingeschränkte Perspektive auf den Lernprozess zulassen und unter Umständen relevante Ebenen nicht berücksichtigen (vgl. z. B. Grotlüschen/Pätzold 2020: 35f.; Illeris 2009: 8f.; Jarvis 2009: 23). Zunächst stellt sich also die Frage, welche Perspektive auf das Lernen mit Peers eingenommen werden soll, ehe theoretische Zugänge konkretisiert werden können. Wie beschrieben ist ein Grundprinzip kollaborativen Lernens die positive Interdependenz, d.h. die Kopplung eigener Ziele an den Erfolg der Gruppe, was in Kontrast zum kompetitiven Gedanken eines Wettbewerbs (negative Interdependenz) steht (vgl. Johnson/Johnson 2005: 18). Zur Erklärung dieses Prinzips dienen u. a. sozial- und motivationspsychologische Ansätze. Eine Annahme besteht darin, dass individuelle Lernprozesse durch die Erwartung einer erfolgreichen Gruppenleistung, in welcher der Beitrag aller Individuen stellvertretend anerkannt wird, verstärkt werden können. Der Fokus liegt demnach auf der persönlichen Lernmotivation, die auf einer „interpersonal reward structure“ oder „cooperate incentives“ basiert (vgl. Slavin et al. 2003: 179). Ebenso kann diese positive Interdependenz auch durch sogenannte Gruppenkohäsion entstehen – ein Phänomen, das aus der Sozialpsychologie stammt: Die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitgliedern geschieht hier weniger, wie oben genannt, aus persönlichem Anreiz heraus, sondern auf Grundlage eines Solidaritätsgefühls, d.h. eines füreinander-Einstehens, verbunden mit dem aufrichtigen Interesse am Erfolg anderer Peers derselben Gruppe (vgl. ebd.: 180f.).

Die oben genannten Erklärungsansätze betrachten Motivation als Motor für effektives Lernen in Gruppen. Zugleich vernachlässigen sie kognitive Prozesse und deren Bedeutung für das Generieren von Lernergebnissen (vgl. Hmelo-Silver/O'Donnel 2013: 6). Eine Möglichkeit, den Fokus auf kognitive Prozesse zu stärken, ist die Perspektive der kognitiven Restrukturierung und Elaboration (vgl. Slavin et al. 2003: 183). Hierbei wird unterstellt, dass der Austausch mit Peers zu einer Intensivierung der kognitiven Informationsverarbeitung führt und es dabei zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand kommt, z. B. indem Sachverhalte vor der Gruppe in eigenen Worten beschrieben und dabei gegebenenfalls neu strukturiert werden (vgl. O'Donnel et al. 1987: 170). Die Gruppe dient in diesem Fall als „Katalysator“ für individuelle Lernergebnisse. Besonders im Kontext internationaler Zusammenarbeit werden die Vorteile von Arbeit und Lernen in Gruppen gewürdigt:

„Group work enables the students to develop their own knowledge by linking new ideas to their prior learning and experiences. Such a process empowers students to perform beyond their current level“ (Jean-Francois/Schmidt-Lauff 2020: 54).

Kognitive Perspektiven spielen ebenso im erfahrungsbasierten Lernen, das die konkrete Erfahrung als Ausgangspunkt für reflexives Lernen sieht, eine wesentliche Rolle. Mit dem Anspruch, ein möglichst umfassendes und mehrperspektivisches Verständnis von Lernen zu etablieren, hat David A. Kolb ein Modell entwickelt, das Wahrnehmung, Kognition, Verhalten und Erfahrung integriert und dabei die Konstruktion von Wissen zusätzlich an informelle Lernkontexte bindet (vgl. 2015: 31). Lernen wird hierbei als zyklischer, erfahrungsbasierter und reversibler Prozess verstanden: „Learning is described as a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience“ (ebd.: 37). Erworbenes Wissen ist dementsprechend nicht starr, sondern kann durch Erfahrungen geformt und angepasst werden, was wiederum zu neuen und erweiterten Erkenntnissen führen kann (vgl. ebd.: 49). Diese Perspektive ist in besonderer Weise anschlussfähig für lebenslanges Lernen, bei welchem der Anschluss an vorausgehende (Lern)Erfahrungen als integraler Bestandteil des Lernens (Erwachsener) gesehen wird (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36). Dadurch ist neben einer theoretischen Grundlage zur Erforschung erfahrungsbasierten Lernens auch ein Modell für die Anwendung in der Erwachsenenbildung geschaffen worden (vgl. Knowles et al. 2015: 182).

Kolb gelingt es mit Hilfe seiner *Experiential Learning Theory*, einzelne Lerntheorien in ein umfassenderes Erklärungsmuster zu integrieren. Lernen hat hier nach seinen Ausgangspunkt in konkreten Erfahrungen. Damit folgt Kolb der Logik Piagets (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36), der die konkrete Erfahrung und ihre Reflexion als Fundament für den Ausbau stabiler Wissensstrukturen begreift (vgl. Piaget 1991: 25f.). Piaget plädiert für ein konstruktivistisches Lernparadigma, das kognitive Entwicklungen auf Interaktionen mit der Umwelt zurückführt. Neue Erfahrungen werden hierbei in vorhandene Wissensstrukturen eingefügt (*Assimilation*) oder sind Impulse für die Anpassung bereits bestehender Schemata (*Akkommodation*) (vgl. Piaget 1991: 32ff.; Illeris 2009: 12f.). Kolb nutzt hierfür das Konzept der abstrakten Begriffsbildung („*abstract conceptualization*“). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive strebt das Lernsubjekt nach kognitiver Balance (*Äquilibrium*). Lernprozesse werden nicht nur begünstigt, wenn diese Balance gestört wird, sondern auch und besonders bei dem Versuch, sie wiederherzustellen. Hierin liegt das besondere Potenzial kollaborativer Lernarrangements: In der aktiven Auseinandersetzung mit anderen Peers werden häufig Anlässe geschaffen, die dieses Äquilibrium erschüttern (z. B. durch verschiedene Erfahrungen, konträre Sichtweisen, unterschiedliche Lösungsansätze). Diskussionen und ausgewählte Lernaktivitäten können dabei helfen, ein neues Verständnis zu entwickeln und somit das eigene kognitive Gleichgewicht wiederherzustellen (vgl. Hmelo-Silver/O'Donnel 2013: 6). Das Aufbrechen eines existierenden kognitiven Schemas, wie es bei der *Akkommodation* der Fall ist, kann gerade für Erwachsene sehr fordernd sein und ein hohes Maß an Akzeptanz abverlangen, damit die gewünschten Lernergebnisse vom Lernsubjekt nachhaltig internalisiert werden können (vgl. Illeris 2009: 13).

Auch wenn die Schritte im Experiential Learning Cycle eine gute Basis für die Erklärung eines zyklischen Lerngeschehens bieten, so wirken die einzelnen Schritte recht schematisch (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36). Jarvis kritisiert den linearen Verlauf von Kolbs Modell, das die Möglichkeit alternativer Routen vernachlässige. Zugleich betont er die Bedeutung von Interaktion und sozialen Beziehungen, die bereits bei lernpsychologischen Annäherungen, aber auch bei Kolb vernachlässigt würden. So sei bereits die konkrete Erfahrung als Ausgangspunkt von Lernen eine soziale Erfahrung (vgl. Jarvis 2009: 23). Ebenso unterliege die Konstruktion von neuem Wissen dem sozialen Einfluss, in welchen sie eingebettet sei (vgl. Illeris 2009: 9; Jarvis 2009: 27) – eine für kollaborative Lernszenarien nicht unwesentliche Erkenntnis. Jarvis entwickelt Kolbs Modell weiter und ergänzt dieses u. a. um die Person als ein wichtiges Bindeglied, das als lernende Instanz am Beginn und Ende jedes Lernprozesses steht. Ziel ist ein möglich ganzheitliches Lernverständnis:

„Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically [...] and integrated into the individual persons biography resulting in a continually changing (or more experienced) person“ (Jarvis 2009: 25).

Ein ähnlich holistisches Lernverständnis findet sich bei Knud Illeris, der Elemente der oben genannten Definition in sein Verständnis über die Struktur des Lernens integriert; dabei jedoch die kognitive Dimension („content“) und die emotional-volitve Seite des Lernens („incentive“) als gleichwertig betrachtet (vgl. Illeris 2009: 9f.). Zudem bietet die Integration einer lernenden Person nun die Möglichkeit, Lernprozesse biographisch und Lernen als potenzielle Transformation des lernenden Subjekts zu verstehen (vgl. Illeris 2009: 14; Jarvis 2009: 29). Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit bei kurz angelegten kollaborativen Lernszenarien schon von transformativem Lernen gesprochen werden kann. Wie kollaboratives Lernen im Kontext internationaler Bildungszusammenarbeit praktisch forciert werden kann, wird exemplarisch im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3 Kollaboratives Lernen und Arbeiten an einem Beispiel der internationalen Bildungszusammenarbeit

Nur auf den ersten Blick kann das „train-the-trainer“-Programm auf ein Vehikel reduziert werden, dem lediglich die Aufgabe zuteilwird, das Kernziel des Projekts (die „CONTESSA“-Module) in den jeweiligen Institutionen zu implementieren. Damit sich der im Projekt vertretene erwachsenenpädagogische Anteil nicht als reines Instrument begreift, vielmehr Akteure und Inhalte kritisch reflektiert (Schreiber-Barsch 2020: 18), wurde die Etablierung eines Programms verfolgt, dessen Form (d.h. einschließlich der didaktischen Entscheidungen) und Inhalte sich aus den artikulierten Bedürfnissen der Zielgruppen speisen. Für die Entwicklung des „CONTESSA“ „train-the-trainer“-Programms stellte sich hierbei also nicht nur die Frage, welche konkreten Lernszenarien kollaboratives Lernen unterstützen können, sondern ebenso, wie diese Szenarien kooperativ zu entwickeln sind. Gemeinsam mit den Partnerländern wurden hierfür für jedes Land Umfeldanalysen verfasst, die die jüngere Geschichte, Stakeholder und Bildungssysteme charakterisieren. Die sich anschließende Bedarfsentwicklung wurde mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews (je 4–10 Personen, Kambodscha: N = 29, Sri Lanka: N = 42) u. a. mit Lehrerbildner*innen der Trainingszentren und Hochschulen umgesetzt. Wenngleich es sich bei Projekten der internationalen Bildungszusammenarbeit nicht um Forschungsprojekte im engeren Sinne handelt und dadurch auch die für beispielsweise umfassende Transkription notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung standen, galt es, für den Kontext angemessene forschungsmethodische Verfahren anzulegen. So führten die Umfeldanalysen zu einer Fragensammlung, die anschließend entlang der SPSS-Methode geprüft, strukturiert und zusammengefasst wurde (Helfferich 2011: 182ff.). Die ermittelten Themen wurden geclustert und anschließend mit Hilfe eines Online-Surveys und weiteren Einzel- und Fokusgruppeninterviews (Flick 2007: 60) mit Akteuren auf Staats- und Provinzebene sowie Mitarbeitenden der vertretenen Partnerhochschulen validiert. Das Sampling erfolgte theoretisch und sollte innerhalb der genannten Gruppen entlang des Wohnorts (Stadt vs. Land, Alter sowie Geschlecht) möglichst heterogen ausgeprägt sein. Tatsächlich dominierten innerhalb der Gruppe der Studierenden die Frauen deutlich, während unter den Lehrerbildner*innen ein relativ ausgeglichenes Verhältnis der Geschlechter vorlag. Die unsystematische Auswertung beschränkte sich auf eine dennoch ausführliche tabellarische Zusammenfassung der Diskussionsresultate und Aussagen der Teilnehmenden. Die jeweiligen Berichte können auf der Projektwebseite² eingesehen werden. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die finalen Workshopinhalte.

² www.contezza-project.eu

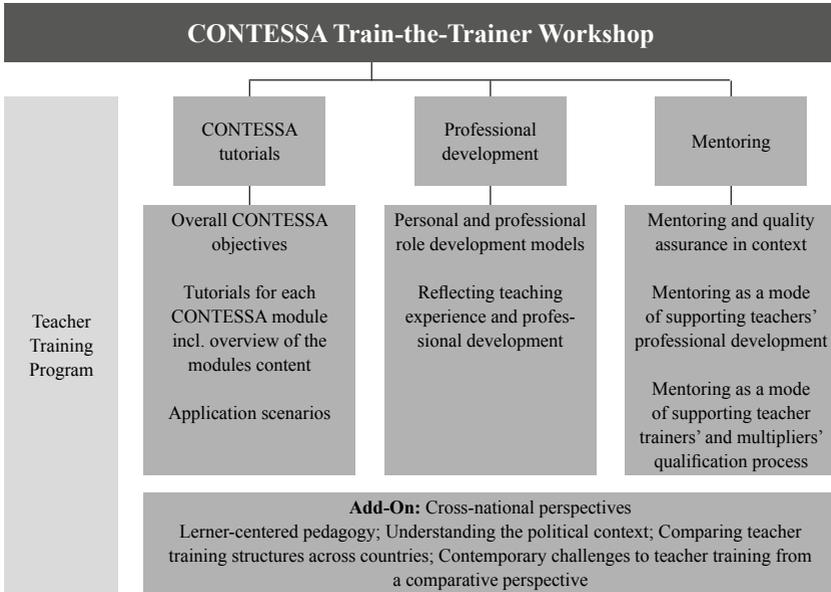


Abbildung 1: Workshopinhalte des „train-the-trainer“-Programms
 Quelle: Eigene Darstellung

Die Workshops wurden zunächst als Präsenzveranstaltungen geplant, jedoch im Jahr 2021 pandemiebedingt online durchgeführt.³

Mit Fokus auf mikrodidaktische Entscheidungen zur Forcierung kollaborativen Lernens kommt im genannten Projekt Fallstudien eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere Fallarbeit und Fallstudien finden in der Erwachsenenbildung (bzw. in Case Studies im Rahmen wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung) „seit Jahrzehnten vor allem als Methode der Wissenserprobung oder als Ausgangspunkt systematischer Wissensaneignung Verwendung“ (Straßer 2011: 58). Das ist kaum überraschend, denn insbesondere das kooperative Lernen in Peers ist besonders geeignet, authentische Fälle vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen und subjektiven Deutungen untereinander zu erörtern und Strategien und Lösungen zu diskutieren. Nicht nur die verschiedenen Erfahrungen und etwaige Strategien werden dabei zur Disposition gestellt, vielmehr sollen gezielt subjektive Theorien und Handlungswissen (im Sinne der Störung kognitiver Balance, des Äquilibrium s.o.) erschüttert und reflektiert werden. Die Nutzung von Fallstudien im Kontext des kollaborativen Lernens erschöpft sich nicht in

3 Eine Durchführung in Präsenz ist für den Zeitraum April/Mai 2022 avisiert.

der Entwicklung und Diskussion von Strategien oder dem Austausch von Best Practices. Fallstudien können auch als Problemfindungsfall (Case Study Method), Entscheidungsfall (Case Method), Beurteilungsfall (Case Problem Method), Informationsfall (Case Incident Method) oder Untersuchungsfall (Project Method) Anwendung finden (Heimerl/Loisel 2005: 46ff.).

4 Fazit

Kollaboratives Lernen ist zwar keine didaktische Theorie, kann jedoch als Lehr- und Lernkonzept auf eine breite Basis lerntheoretischer sowie kognitions-, motivations- und sozialpsychologischer Begründungen verweisen. Gleichwohl die Ursprünge dieses Konzepts u. a. noch auf die Arbeiten Vygotskys (1978) zurückgehen, stellt es sich als anschlussfähig für neuere lerntheoretische Diskussionen (z. B. Illeris 2009; Jarvis 2009; Kolb 2015) heraus. Im Kontext internationaler Bildungszusammenarbeit bietet die Nutzung eines kollaborativen Ansatzes besondere Vorteile, wenn es um die Entwicklung und Umsetzung eines erwachsenenpädagogischen Angebots geht. Nicht nur erweist sich der Fokus auf positive Interdependenz in kooperativen Gruppenarbeiten als sinnvolle und begünstigende Perspektive des gemeinsamen Arbeitens; in der methodischen Umsetzung mit Fallstudien gelingt es zudem, die Teilnehmenden als Expert*innen einzubinden, subjektive Deutungen und Erfahrungen zu berücksichtigen und explizit zu machen, Aktivität und Mitarbeit zu fördern sowie mit Hilfe authentischer Fälle die praktische Verwertbarkeit des Gelernten zu erhöhen.

Literatur

- Damon, William/Phelps, Erin (1989): Critical Distinctions Among Three Approaches to Peer Education. In: *International Journal of Education Research* 13, 1, S. 9–19.
- Digel, Sabine (2012): Kooperatives fallbasiertes Lernen: Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 3, S. 42–52. <http://www.die-bonn.de/id/31124> [Zugriff: 28.01.2022].
- Europäische Kommission (2021): *Erasmus + Programmleitfaden*. Brüssel. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmus-plus-programme-guide_de.pdf [Zugriff: 28.01.2022].
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowolt.

- Grottlüschchen, Anke/Pätzold, Henning (2020): *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer)*. Bielefeld: wbv Media.
- Heimerl, Peter/Loisel, Oliver (2005): *Lernen mit Fallstudien in der Organisations- und Personalentwicklung. Anwendungen, Fälle und Lösungshinweise*. Wien: Linde.
- Helfferich, Cornelia. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hmelo-Silver, Cindy E./O'Donnell, Angela M. (2013): *Introduction: What is Collaborative Learning? An Overview*. In: Hmelo-Silver, Cindy E./Chinn, Clark A./Chan, Carol/O'Donnell, Angela M. (Hrsg.): *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York/London: Routledge.
- Hummel, Sandra (2018): *Teaching International – Higher Education in Kambodscha und Sri Lanka*. In: *Weiterbildung* 6, 1, S. 38–41.
- Illeris, Knud (2009): *A comprehensive understanding of human learning*. In: Illeris, K. (Hrsg.): *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words*. Routledge: London/New York, S. 7–20.
- Jarvis, Peter (2009): *Learning to be a person in society: learning to be me*. In: Illeris, K. (Hrsg.): *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words*. Routledge: London/New York, S. 21–34.
- Jean-Francois, Emmanuel/Schmidt-Lauff, Sabine (2020): *Facilitating comparative group work in adult education*. In: Egetenmeyer, Regina/Boffo, Vanna/Kröner, Stefanie (Hrsg.): *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education, Band 12*. Florence: Firenze University Press (Studies on Adult Learning and Education), S. 51–65.
- Johnson, David W./Johnson Roger T./Holubec, Edythe (2005): *Kooperatives Lernen, Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Kasl, Elizabeth/Yorks, Lyle (2002): *Collaborative inquiry for adult learning*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 94, S. 3–12. DOI: 10.1002/ace.54.
- Knowles, Malcolm S. (2015): *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8. Auflage. London/ New York: Routledge.
- Kolb, David A. (2015): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. 2. Auflage. New Jersey: Pearson Education.
- O'Donnell, Angela M./Danseraeu, Donald F./Hythecker, Velma .I./Larson, Celia O./Rocklin, Thomas .R./Lambiotte, Judith G./Young, Michael D. (1986): *The Effects of Monitoring on Collaborative Learning*. In: *Journal of Experimental Education* 54, 3, S. 169–173.
- Piaget, Jean (1991): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Ungekürzte, durchges. Ausgabe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Schreiber-Barsch, Silke (2020): Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. In: *weiterbilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1, S. 17–20.
- Slavin, Robert E./Hurley, Eric A./Chamberlain, Anne (2003): Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In: Reynolds, William M./Miller, Gloria E. (Hrsg.): *Handbook of Psychology. Band 7. Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley, S. 177–198.
- Straßer, Peter (2011): Betriebliche Fallarbeit. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 4, S. 58–68.
- UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (2021): 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung. Niemand soll zurückbleiben: Teilnahme und Teilhabe. Hamburg. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-03/4.%20Weltbericht%20zur%20Erwachsenenbildung%202020.pdf> [Zugriff: 28.01.2022].
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walters, Shirley (2020): Reflecting on GRALE 4 – the global report on adult learning and education in the midst of Climate Crises and COVID-10. In: *PIMA Bulletin* 30, S. 3–8, www.pimanetwork.com/resources [Zugriff: 27.04.2021].