

Weiterbildung in der Digitalen Gesellschaft

Zur Theorie und Konzeption des „Zertifikatskurses **tAPP** – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“

Matthias Krebs & Marc Godau

Manuskriptfassung. Druckfassung erschienen:

Krebs, Matthias/ Godau, Marc (2018): Weiterbildung in der Digitalen Gesellschaft. Zur Theorie und Realisierung des „Zertifikatskurses tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Keuchel, Susanne/Werker, Bünyamin (Hrsg.): Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Band 1: Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-119.

Angesichts der exponentiellen Entwicklung moderner Kommunikationstechnologien, die zum Treiber der kulturellen, sozialen und technologischen Entwicklung in fast allen gesellschaftlichen Bereichen geworden ist, sind Wissensformen gefragt, die sich in neuen und unvorhersehbaren, Selbstorganisation und Kreativität fordernden Situationen bewähren. Gefordert sind Bildungsangebote, die immer weniger bloßes Faktenwissen und immer mehr kreatives Handlungswissen einschließen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013: v; Neuweg 2004).

Im Zuge dessen werden in der Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend Ansätze diskutiert, die Wissen in einen direkten Zusammenhang mit einer konkreten Praxis stellen und nicht als etwas rein Kognitives, Feststehendes und allgemein Fixierbares, sondern in Gemeinschaftsprozessen eingebettet verstehen. Im Unterschied zum formalen Lernen wird hier nicht gezielt und bewusst, sondern durch Tätigkeiten und Handeln in der Arbeits- und Lebenswelt gelernt (vgl. Dehnbostel 2015). Die allgemeine Nutzung von digitalen Technologien wie Social Media und Cloud-Computing in Verbindung mit Mobilgeräten unterstützt diese Trends auf qualitativ neue Weise.

Die Etablierung eines solchen Lernens stellt in einem formalen Kursangebot eine besondere Herausforderung dar, wobei vor allem die Dimensionen der Selbstorganisation und der gemeinsamen Praxis zu gewährleisten sind. So kann es zu dem enttäuschenden Phänomen kommen, dass institutionell bereitgestellte Community-Projekte und Kommunikationsmöglichkeiten von den Kursteilnehmenden nicht angenommen werden. Für die Entwicklung von Bildungsangeboten wird es daher von Bedeutung sein, Formen der Lernorganisation zu entwickeln und zu kultivieren, die der Eigendynamik der Praxis und den Bewegungsformen eines

teilhabenden Lernens in seiner Verflechtung mit dem persönlichen medienvermittelten Lerngeschehen angemessen sind (vgl. Bliss/Johanning/Schicke 2006: 13).

Wie aber lässt sich an Prozesse praxisgebundener Wissenskonstruktion im Rahmen von institutionalisierten Weiterbildungsangeboten lernförderlich anschließen? Das soll im folgenden Beitrag anhand des Konzepts der Community of Practice zunächst wissenssoziologisch und lerntheoretisch verortet werden, um anschließend Konsequenzen am Konzept des »Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung« zu exemplifizieren.

1. Wissen in der Digitalen Wissensgesellschaft

Die Ausgestaltung von Weiterbildung durch ihre Anbieter*innen geht einher mit der Entwicklung einer mehr oder weniger dezidierten Theorie über ihre Vermittlungsinhalte und -wege. In einer solchen Selbstbeschreibung werden zum einen handlungsleitende Überzeugungen transparent, die eine nach außen ersichtliche Unterscheidung gegenüber anderen Anbieter*innen ermöglichen, und sie artikuliert nicht zuletzt eine dezidierte Ansprache von Zielgruppen. Zum anderen sind solche Offenlegungen zugleich Reflexionen der eigenen Ziel- und Wertbezüge in der Weiterbildungsorganisation, wodurch eigene Widersprüche, blinde Flecken, Tabus, Nivellierungsnotwendigkeiten usw. beobachtet werden können und insgesamt organisationales Lernen angebahnt werden kann. Materialisiert finden sich diese Vorstellungen etwa im Curriculum und werden durch eine durch empirische Forschung gestützte Lerntheorie fundiert. Diese geben Auskunft darüber, was in der Weiterbildungsorganisation als Wissen verhandelt, wie es bewertet und schließlich wie es erzeugt oder verändert, also wie gelernt wird.

Versteht man weiter die derzeitige Gesellschaft als Wissensgesellschaft, so meint das einen Wandel der Bedeutung von Wissen – technologischem Wissen und Handlungskompetenz.¹ Dabei artikuliert sich Wissen vielmehr als Ressource denn als Wahrheit. „Wissen ist nun dadurch charakterisiert, dass es (a) kontinuierlich revidiert, (b) permanent als verbesserungswürdig angesehen, (c) prinzipiell nicht als Wahrheit,

¹ Es finden sich unterschiedliche Konzepte von Wissensgesellschaft; sie beschreiben den Relevanzverlust der Industriegesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts und den Bedeutungsgewinn von Bereichen, die mit Wissen im weitesten Sinne zu tun haben. Auffällig ist besonders die politische Debatte, die im Wesentlichen ökonomisch konnotiert ist und den Stellenwert von wissensintensiven Gütern und Dienstleistungen in der Wertschöpfung hervorhebt (vgl. etwa Engelhardt/Kajetzke 2010).

sondern als Ressource betrachtet wird und (d) untrennbar mit Nicht-Wissen gekoppelt ist“ (Willke 2011: 28). Für die Unternehmens- und Organisationsentwicklung – zu denen auch Aus- und Weiterbildungen zählen – hat sich in der Folge ein breiter Diskurs etabliert, in dem Fragen des Managements und Transfers von Wissen fokussiert werden (vgl. u. a. Höhne 2003; Molzberger 2008). In ökonomischer Perspektive ist zu ergänzen, „dass Wissen einen immer wichtigeren Wettbewerbsvorteil in der Wirtschaft darstellt“ (North/Franz/Lembke 2004: 41; Probst/Raub/Romhardt 2012).

Dass die heutige Gesellschaft zentral von Digitalität geprägt ist, sollte kaum bestritten werden. Digitale, computerbasierte Technologien prägen den Alltag, prägen Kultur insgesamt und bringen neue Subjekte hervor (vgl. Jörissen 2017). Digitalkultur ist dabei aufs Engste verknüpft mit Gemeinschaft. In ambivalenter Freiheit gestalten ihre Mitglieder in loser Hierarchie ihre Bedeutungsrahmen und Normen. Ambivalent ist die Freiheit, weil sie eine technologisch vermittelte (über Free Software, Social Media, Commons usw.) Mitgestaltung von Kultur durch ihre vernetzten Subjekte erlaubt, aber zugleich die Subjekte vor diesem Horizont zwingt, sich zu vernetzen und daran weiterhin aktiv (via Bloggen, Re-/Posten, Tweeten, Liken usw.) teilzuhaben (vgl. Stalder 2016).

In einer solchen Situation sind traditionelle Lebensläufe, die einem linearen Modell der (hoch-)schulischen Ausbildung für eine bis zur Rente ausgeübte Berufspraxis entsprechen, kaum bis gar nicht mehr denkbar. Bildungspolitisch ist das gekoppelt an normative Ansprüche des lebenslangen Lernens, das anders als in früheren Gesellschaftsformen einer Bewahrung die Dynamisierung des Wissens entgegensetzt. Hervorgebracht wird damit ein permanent unfertiges Subjekt, das sich selbstorganisiert über verschiedene Medien Wissen aneignet (vgl. Bollweg 2008: 18; Klingovsky 2009). Lebenslanges Lernen ist somit nicht nur eine Möglichkeit durch Weiterbildungen, Open Educational Resources usw. individuelle gesellschaftliche Gestaltungsräume auszuweiten, sondern zugleich Bedingung der Möglichkeit, überhaupt an aktuellen sozialen Entwicklungen Anteil nehmen zu können (vgl. Dellorie 2016).² Auch für Weiterbildungsinstitutionen ist längst klar, dass Digitaltechnologien

² Lebenslanges Lernen bezieht sich nur zu einem vergleichsweise geringen Teil auf z. B. die Teilnahme an formalen Weiterbildungskursen, sondern schließt auch die aktive Partizipation an kulturellen Wissensressourcen und gesellschaftlicher Wissenskommunikation ein (vgl. BLK 2004: 14f.).

Anteil an der Ausgestaltung von Wissen und der alltäglichen Unternehmenspraxis nehmen. So müssen sie Strategien entwickeln, um ihre Vormachtstellung in der Weitergabe und Produktion von Wissen zu erhalten.

1.1 Was meint Wissen?

Vor der Folie sozialkonstruktivistischer sowie systemtheoretischer Theorien wird davon ausgegangen, dass Wissen nicht objektiv existiert und nicht direkt instruktional vermittelt respektive „transportiert“ werden kann. Im Gegensatz zu objektivistischen Vorstellungen betont das die aktive Konstruktion von Wirklichkeit, woran immer sowohl Menschen als auch Organisationen, Communities und Technologien beteiligt sind.

In der Klärung des Wissensbegriffs ist es zunächst notwendig, Wissen von Daten und Informationen zu unterscheiden. Die oftmals mit der Informationstheorie zusammenhängende Verortung von Wissen grenzt Wissen gegenüber Informationen und Daten ab (vgl. Böhm 2000: 30ff.), wobei Wissen an oberster Stelle der Begriffshierarchie steht. Daten (z.B. Einträge) sind zunächst beobachtete Unterschiede. Eingeschlossen ist damit, dass nur beobachtbare Phänomene – sei es durch Mikroskope, Computerprogramme etc. oder mit unseren Augen und Ohren – als Daten gezählt werden können. Informationen wiederum stellen beobachtete Unterschiede mit Neuigkeitswert bzw. kontextualisierte Daten dar, die also in Verbindung mit einer konkreten Situation stehen. Anders formuliert sind Informationen *Unterschiede, die einen Unterschied machen* (vgl. Bateson 1987: 123), das alltägliche Aha-Erlebnis, die herausstechende Stimme innerhalb einer Menschenmenge, das vom Computer vom Rauschen identifizierbare Signal usw.

Dagegen wird Wissen als vernetzte, als in der Praxis bewährte Informationen betrachtet. Wissen wird gewusst, muss erinnert werden, ist bekannt und ist zudem bewertet bzw. sozial als Wissen legitimiert. Wissen beschreibt damit nichts, das außerhalb sozialer Zusammenhänge *an sich* wahr ist. Wissen ist emergentes Ergebnis kommunikativer Konstruktion. Im Prozess der Wissenskonstruktion werden Bedeutung und Bedeutsamkeiten bzw. Relevanzen ausgehandelt (vgl. Willke 2011). Diese einführende Bestimmung von Daten, Information und Wissen soll einen nicht abgeschlossenen, aber für die folgenden Ausführungen ausreichenden theoretischen Rahmen bilden.

1.2 Wissensformen

Die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen nach Michael Polanyi (1985/2016) spielt als Erklärungsmodell, Wissen zu erschließen und für andere zugänglich zu machen, eine herausragende Rolle. Der explizite Wissensaustausch schließt die eigene Sprache oder das eigene (kodifizierte) Vokabular einer Person sowie in physikalischen oder materiellen Objekten verkörperte Formen des Wissens ein. Dies können z. B. Berichte, Vorträge, Handbücher, Datenbanken u. v. a. m. sein (hier geht es um Know-what). Implizites Wissen beschreibt dagegen die praktischen Fertigkeiten oder Kenntnisse, die es erlauben, effizient und effektiv zu arbeiten (also Know-how). Wissen, das im Können verankert ist, etwas das wir einfach tun, ohne immer über den detaillierten Lösungsweg nachdenken zu müssen. Dieses Wissen ist häufig kompliziert zu formulieren und daher im Sinne von Wissensmanagement für andere schwer zu dokumentieren.³

Damit wird heutzutage davon ausgegangen, dass ein Großteil, wenn nicht der größte Teil des Wissens implizit, tacit, schweigend ist.⁴ Das hat zur Folge, dass wir über unser implizites Wissen nur mit mühevoller Explizierung bis niemals wissen können, woher und warum wir wissen (z. B. wie und warum wir vom Fahrrad beim Fahren nicht herunterfallen).

Das Konzept der Wissensspirale (vgl. Nonaka/Takeuchi 1995) erweitert dieses Modell und bezieht sich vor der Folie des Meister*in-Noviz*in-Prinzips auf verschiedene Bewegungen der Wissensumwandlung. In einem spiralförmigen Prozess interagieren implizites und explizites Wissen stetig miteinander und beziehen ausgehend vom Individuum verschiedene Gruppen und schließlich die gesamte Organisation mit ein. In der Konsequenz gilt es für die Erwachsenenbildung, „solche Lernarrangements zu erfinden und umzusetzen, wo nicht ausschließlich explizites Wissen erworben wird, sondern solche, in denen das neu hinzukommende (explizite) Wissen sich mit dem bereits vorhandenen (impliziten) Wissen verbinden kann. Erst dann wird neues Wissen nicht ‚träges Wissen‘ bleiben.“ (Baumgartner/Gruber-Muecke 2017: 65)

³ Das Ziel von Wissensmanagements ist es, durch Interventionen das in Organisationen verteilte Wissen in Wettbewerbsvorteile umzusetzen. In Organisationen führt Wissensmanagement zuweilen im Zuge von Qualitätsmanagement-Standardisierungen lediglich zur Ansammlung von Information, zur Häufung von Dokumenten, in denen das darin Zusammengetragene keine weitere Relevanz für die Praxis der Organisation hat (vgl. Borowsky 2000; Bliss/Johanning/Schicke 2006: 3f.).

⁴ Im häufig zur Veranschaulichung verwendeten Bild des Eisbergs stellt das explizite Wissen den oberen, über dem Wasser befindlichen Teil, das implizite den weit größeren, nicht sichtbaren Teil unter der Oberfläche dar (vgl. Kraus, Budde, Hietzge & Wulf 2017).

1.3 Wissensvermittlung

Die Diskussion um die Bedeutung von Wissen in der gegenwärtigen Gesellschaft ist ursprünglich eine Auseinandersetzung mit dem Lernen Erwachsener und der Frage des Verhältnisses von informellen und formalen Kontexten (vgl. Molzberger 2008).⁵ Trotz unabgeschlossener Begriffsdefinition wird damit zumeist auf das Lernen in formalen Bildungseinrichtungen im Kontrast zum Lernen in Beruf und Freizeit rekurriert (vgl. Dehnbostel 2015). Formalität meint hiernach intentionales, vorstrukturiertes, curricular angebundenes und zumeist zertifiziertes Lernen. Dagegen schließt Informalität neben bewusst zeitintensivem und zielorientiertem Lernen auch beiläufig-inzidentelles, implizites, nicht strukturiertes Lernen und Erfahrungsprozesse ein. Seit einigen Jahren wird dafür insbesondere die Rolle von Kollaboration in sozialen, technologievermittelten Netzwerken hervorgehoben (vgl. Kahnwald 2013). Obwohl nicht explizit konstruktivistisch, ist die Theorie des situierten Lernens (vgl. Lave/Wenger 1991) für unsere Zwecke von entscheidender Bedeutung. Ausgangspunkt ist einerseits die Kritik an kognitivistischen Theorien, die Wissen in Köpfen von Menschen verorten, und andererseits die Kritik an einer dekontextualisierten Betrachtung von Wissen.

Als Gegenkonzept schlagen Vertreter*innen des situierten Lernens einen sozialen Lernbegriff vor, der Lernen als Partizipation bzw. „changing participation in the practices of one or more communities“ (Wenger/McDermott/Snyder 2002: 53) konzeptualisiert. Lernen ist demnach kein passives Aufnehmen oder Aneignen, sondern aktives Handeln in authentischen Situationen (vgl. Konrad 2014: 19ff.). Dabei werden die aktive Interpretation des erkennenden Subjekts, der individuelle Prozess der Konstruktion von Sinn und Bedeutung sowie die damit einhergehende individuelle (Re-)Konstruktion von Wissen betont.⁶ Damit grenzt sich die Theorie von der Vorstellung des Lernens als Aneignung ab und versteht Lernen im Unterschied dazu als einen Prozess der zunehmenden Enkulturation in einer Praxisgemeinschaft.

⁵ Neben der Bedeutung für die Organisationsentwicklung nimmt das Thema informelles Lernen vor allem in der Debatte um das Lebenslange Lernen eine Rolle ein (vgl. BLK 2004; Dellorie 2016).

⁶ Letzteres wendet sich insgesamt gegen lehrgangsartiges Lernen von Faktenwissen, dessen fehlende Einbettung in eine Praxis als »träges Wissen« (vgl. Renkl 2010) bezeichnet wird.

1.4 Lerngemeinschaften

Da Wissen „nicht schlicht als vollständig objektivierbarer Gegenstand betrachtet werden kann, sondern als an Personen, an Interaktionen, an Beziehungen sowie an soziale Kontexte gebundene Ressource behandelt werden sollte“ (Bettoni/Clases/Wehner 2004: 320), nehmen wissenssoziologische Ansätze Abstand von rein instruktionalen Lerndesigns. Eigenverantwortung, Problemorientierung, Kooperation, das Anknüpfen an bereits Gelerntes und die damit einhergehende ständige Rekonstruktion und Erweiterung des eigenen (Handlungs-)Wissens sind wichtige Merkmale des Lernprozesses. Vergemeinschaftete Wissensgenerierung bildet sich entsprechend durch eine Praxis des Teilnehmens, der Partizipation heraus, die nicht per se schon eine formale Struktur aufweist und auch nicht gänzlich von außen formalisiert und gesteuert werden kann. „Als eine sich selbst organisierende und sich verändernde Praxis ist sie vielmehr Quelle für ein soziales Lerngeschehen, das zwischen denjenigen Gestalt annimmt, die an einer Gemeinschaft teilhaben.“ (Bliss/Johanning/Schicke 2006: 1) Dies legt eine Neuausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen nahe, in denen herausfordernde Situationen von den Beteiligten gemeinsam erlebt, unterschiedliche Erfahrungen ausgetauscht werden können und darüber diskutiert werden kann, wie man diese verbessern könnte. Das umfasst auch ergebnisoffene, wenig steuer- und messbare Lernarrangements, welche die Grenzen zwischen Lernendem und Lehrendem sowie zwischen privatem und beruflichem bzw. informellem und formellem Lernen auflösen.

Hervorzuheben ist, dass die Gestaltung einer lebendigen Lerngemeinschaft letztlich immer auf der freiwillig gestaltenden Teilhabe ihrer Mitglieder beruht. Dies schließt auch Lerngemeinschaft als Teil eines didaktischen Settings ein. Das Spannungsverhältnis zwischen prinzipieller Selbstorganisation auf der einen Seite und institutioneller Gründung und Unterstützung andererseits prägt letztlich alle Gestaltungsaufgaben in Bezug auf Lerngemeinschaften. Hinzu kommt, dass der mit der Einrichtung von Lerngemeinschaften angestrebte individuelle Nutzen transparent zu machen ist (vgl. Arnold 2003), wird die Initiierung einer Lerngemeinschaft in einer Weiterbildung angestrebt. Selbstbestimmung bei der Kooperation und bei der Wahl von Lerninhalten sowie das Angebot vielfältiger Partizipationsformen können zwar ebenfalls keine gemeinschaftlichen Praktiken erzwingen, sie schaffen aber förderliche Bedingungen für die Initiierung und Weiterentwicklung von Lerngemeinschaften.

Unterstützende, koordinierende Strukturen und adäquate Kommunikationsformen können durch den Einsatz von Moderator*innen und Trainer*innen geschaffen werden (vgl. Witt/Czerwionka/Mengel 2007). Starre Steuerungsmechanismen stehen der notwendigen Eigendynamik dieser Organisationsform jedoch entgegen.

Dabei steht insbesondere die Bewältigung konkreter Lebenssituation im Blick und beschränkt sich somit nicht auf simulierte Praxis eines angestrebten Berufsfelds (vgl. Arnold 2003: 257). Daraus leitet sich nicht zuletzt die Forderung ab, die Kursgestaltung weniger an der potenziellen zukünftigen Arbeitswelt zu orientieren als vielmehr die Lebenswelt der Teilnehmenden zu thematisieren und einzubeziehen.

Um erfolgreich zu sein, müssen die Mitglieder lernen, mit den verschiedenen Gruppenmitgliedern umzugehen, sich zu respektieren, wertzuschätzen und verschiedene Sichtweisen zu einem gemeinsamen „Werk“ zusammenzuführen. Zum einen geht es dabei darum, verschiedene Wissensstände und Expertisen der Mitglieder einzubinden (Diversity of Expertise, vgl. van der Vegt/Bunderson 2005), und zum anderen führt gerade diese Diversität auch zu der Erkenntnis, dass das kollektive Wissen immer größer ist als das individuelle, weshalb wiederum jede*r auf das Wissen der anderen angewiesen ist (Ressourceninterdependenz, vgl. Fischer/Waibel 2002: 43).

1.5 Communities of Practice

Bedingt durch die hohe Veränderungsdynamik von Wissen und immer kürzere Innovationszyklen technologischer Entwicklung besteht für die Unternehmens- und Organisationsentwicklung ein breiter Diskurs. Populär geworden ist in diesem Zusammenhang das Konzept der *Community of Practice* („CoP“, vgl. Lave/Wenger 1991), das auf der Theorie des situierten Lernens aufbaut. Etienne Wenger (1998: 1) beschreibt CoPs als „groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“. Zur Abgrenzung von anderen Formen sozialer Kooperation (z. B. Abteilungen, Teams, Netzwerke)⁷ werden drei Kernelemente hervorgehoben, die wechselseitig miteinander in Beziehung stehen und im Gleichgewicht stehen sollten (vgl. Wenger/McDermott/Snyder 2002: 27ff.). Das

⁷ Communities of Practice sind trotz teilweise synonyme Verwendung abzugrenzen von Gruppen und Netzwerken. Während Gruppen sich vor allem durch ihre Personennähe und einem Wir-Gefühl beschreiben lassen, sind Netzwerke Beziehungsgeflechte, in denen schwache und starke Verbindungen zwischen Knotenpunkten ausgemacht werden können.

betrifft den Wissensbereich (Domain), die Gemeinschaft (Community) und die Praxis (Practice).

Der Wissensbereich ist eine Sammlung von Themen, Schwerpunkten und Problemen, die für die Mitgliedschaft in der CoP von Bedeutung sind und das Hauptanliegen der Gemeinschaft bilden. Der Wissensbereich stellt ein Zentrum dar, um das sie sich formiert und kann sich in gemeinsam gemachten Erfahrungen und Erlebnissen widerspiegeln, in erlernten sozialen Ritualen und Verhaltensweisen oder einem Projektziel. Darin wird im Rahmen eines gemeinsamen Unterfangens (joint enterprise), für das sich das Engagement lohnt, in ko-konstruktiven Prozessen Wissen und Bedeutung ausgehandelt. Die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ist gekennzeichnet durch die persönlichen und institutionellen Beziehungen zwischen den Mitgliedern und beinhaltet Form und Ausmaß der Interaktionen (Regelmäßigkeit, Häufigkeit, unter Anwesenden, via Skype, Forumsbeiträge etc.), die Entwicklung der individuellen und kollektiven Identitäten, die Räume der Begegnung bis hin zur Atmosphäre bei On- oder Offline-Interaktionen etc. Die Praxis umfasst Erfahrungen, Standards, Ideen, Dokumentationen und Ansätze, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft geteilt werden (vgl. ebd.).

Jeder Mensch ist Mitglied einer Vielzahl solcher Gemeinschaften, die ihm mehr oder weniger bewusst sind.⁸ Kennzeichen dieser Gemeinschaften sind, dass sie als selbsttätige, organisationsbezogene Lern- und Wissenssysteme konzipiert sind (vgl. Wenger 1998). Bei CoPs handelt es sich also um den Versuch, die Anatomie der Verzahnung individueller Lernprozesse mit denjenigen der Weiterentwicklung der Gemeinschaft, in die sie eingebettet sind, aufzuzeigen und zu fördern.⁹

Die freiwillige, informelle und nicht fremdbestimmte Mitgliedschaft wird als ein zentrales Prinzip von Wissensgemeinschaften angesehen (vgl. Bullinger 2002: 23), die durch die Art und Weise, wie diese sich einbringen (können), lebt. Die Teilhabe und individuelle Entwicklung in einer CoP erklären Jean Lave und Etienne Wenger (1991) mit dem Konzept der *legitimierten peripheren Partizipation*. Beschrieben wird

⁸ Emily Webber (2016: 4) unterscheidet vier Formen von Communities: Communities of Interest (= Menschen, die sich eine Leidenschaft teilen), Communities of Place (= Menschen, die lokal miteinander verbunden sind), Communities of Action (= Menschen, die aufgrund eines bestimmten Ereignisses zusammentreffen) und Communities of Practice.

⁹ Einige Autor*innen verwenden die Begriffe Wissensgemeinschaften und Communities of Practice synonym (vgl. North/Franz/Lembke 2004). In diesem Beitrag fokussiert der Begriff Wissensgemeinschaft die Wissensentwicklung und den Wissensaustausch und der Begriff CoP die Entwicklung einer geteilten sozialen Praxis.

damit das schrittweise, durch eigenes Handeln hervorgerufene Hineinwachsen in die Gemeinschaft. Im Unterschied zu anderen sozialen Lerntheorien heben sie Lernen damit als wachsende Partizipation an der Gemeinschaft hervor, wobei die Lernergebnisse generell nicht isoliert existieren, sondern grundsätzlich Teil des sozialen Systems sind, durch das ihnen erst eine bestimmte Bedeutung zukommt. Dabei geht es nicht allein um die Aneignung von Fachwissen und Know-how, sondern vor allem auch von Werten und Normen der Community: „[...] participating with others in practice becomes the fundamental project subjects engage in, crafting identities of participation is a social process, and becoming more knowledgeably skilled is also an aspect of participation in social practice.“ (Lave 1997: 129) Zur Veranschaulichung dieses Prozesses werden in der folgenden Grafik (siehe Abb. 1) fünf Möglichkeiten dargestellt, an einer CoP zu partizipieren.

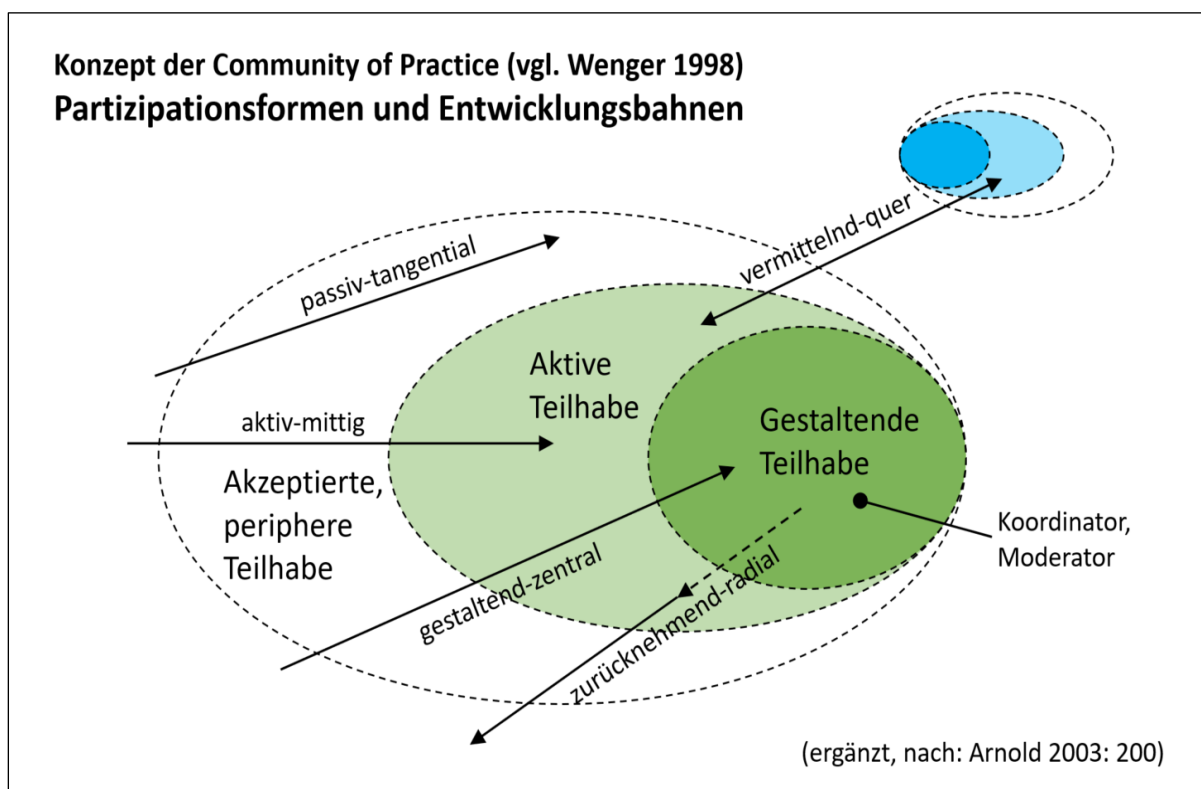


Abb. 1: Konzept der CoP: Partizipationsformen und Entwicklungsbahnen (vgl. Wenger 1998: 153ff.).

Die in der Abbildung dargestellten Entwicklungsbahnen (vgl. Wenger 1998: 154f.) veranschaulichen, wie Mitglieder je nach Interessenlage und Teilnahmedauer partizipieren. So kann man in einer Community eine zentral-gestaltende Position ansteuern, in einer anderen Community hingegen eher passiv-tangential teilnehmen

oder auch quer vermittelnd zu anderen CoP agieren. Im Laufe der Zeit finden auch ständig Positionsverschiebungen statt. Durch die stete Mitglieder- und Positionsfluktuation werden immer neue Aspekte eingebracht, daher stellt eine solch partizipative Form des Lernens kein eindimensionales Entwicklungsgeschehen oder einen bloßen Anpassungsprozess dar. Die verschiedenen Hintergründe und Intentionen der Teilnehmenden sind also sowohl der Grund für den dynamischen Charakter von CoP als auch der Auslöser von Lernprozessen. Wichtig ist, dass Teilnehmende sich diesen Gemeinschaften in der Regel nicht anschließen, um explizit etwas zu lernen: Sie lernen, um als vollwertige Mitglieder an Gemeinschaften teilzuhaben (vgl. Krisper-Ullyett/Harnoncourt/Meinl 2005: 414).

Folgt man Jean Lave und Etienne Wenger (1991: 59ff.) ist der Prozess der Integration von neuen Mitgliedern in die Gemeinschaft jedoch nicht als 'Ausbildung' im Sinne eines eindimensionalen Entwicklungsgeschehens oder eines Anpassungsprozesses zu verstehen. Nicht nur die 'Einsteiger*innen' und ihr Wissen an der Praxis teilzuhaben, verändern sich, auch die soziale Praxis der Gemeinschaft selbst entwickelt sich. Das verdeutlicht, wie Wissen in der CoP als dynamisch gekennzeichnet ist. So stellen neue Mitglieder Möglichkeiten der Innovierung der Praxis dar, die einer einseitigen Konservierung entgegenwirken können.¹⁰ Gleichzeitig wird deutlich, dass in einer sich verändernden Gemeinschaft jede*r in einem bestimmten Ausmaß als 'Einsteiger*in' gesehen werden muss. Dies weist auf ein verändertes Rollenverständnis hin.

1.6 Online-Communities

Der breite Diskurs seit den späten 1990er Jahren um CoP wurde schnell ergänzt durch die Thematisierung der sozialen Plattformen im Netz, auf denen Personen Informationen teilen und sich zumeist problemorientiert mit anderen austauschen (vgl. North/Franz/Lembke 2004: 37). Neben textbasierten Foren haben sich aktuell Facebook, YouTube, Snapchat, Instagram, Twitter, LinkedIn etc. als Wissensplattformen mit ganz unterschiedlichen Kommunikationsformen und Regeln etabliert. Mobile Apps lösen den Zugang zum Netz über den Desktop-Browser ab und tragen zur Verschmelzung der digitalen Welt mit dem Alltag bei. Außerdem finden

¹⁰ Damit stellt die Gemeinschaft eine Praxiskonstellation dar, d.h. zwar eine soziale, jedoch keine geschlossene Einheit, als in soziales Gefüge eingelassene Aktivitäten.

Virtual- und Augmented-Reality-Angebote immer mehr Verbreitung als Werkzeuge von Wissenskonstruktion in informellen Kontexten (vgl. Fehling 2017).¹¹

Im Gegensatz zu institutionalisierten Lernplattformen von Bildungsanbieter*innen, stehen bei diesen partizipativen Technologien die Aktivitäten der Akteur*innen und ihre Kommunikation im Vordergrund und nicht Dokumente und Lernmaterialien.¹² Sie erlauben das Verlinken und Integrieren externer Quellen (andere Plattformen, Foren, Webseiten) und unterstützen zudem die Zusammenarbeit, die Entwicklung von neuen Bekanntschaften und den Aufbau sozialer Gruppen. So stellen sie einen Rahmen für die Entwicklung von Wissen in sozialen Kontexten dar (vgl. Czauderna 2014), und immer mehr Kursteilnehmende sind auch bereits gewohnt, mit ihnen zu arbeiten. Laut Michael Kerres, Tobias Hölterhof und Axel Nattland (2011) werden soziale Onlineplattformen (Social Media) zunehmend als Orte wahrgenommen, denen eine ähnlich hohe Verbindlichkeit und emotionale Qualität zugeschrieben wird, wie sie in anderen lebensweltlichen Kontexten erfahren werden.

Mit zunehmender Digitalisierung geht insgesamt eine Entwicklung zu informellen Bildungsangeboten auf Onlineplattformen einher (vgl. Kuhlen 2013; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013). Dieser Trend lässt sich aktuell besonders deutlich an Online-Bildungsangeboten für Fremdsprachen und z. B. Klavierunterricht beobachten. Interaktive soziale Onlineplattformen werden zunehmend auch in Schule und Weiterbildung integriert (vgl. Wampfler 2017).¹³ Besondere Stärken zeigt die Integration von Social Media vor allem dort, wo eine enge persönliche Beziehung zwischen den Teilnehmenden besteht. Präsenzveranstaltungen haben einen zentralen Wert für das persönliche Kennenlernen (Kick-off) und für gemeinsame Erfahrungen. Onlineplattformen hingegen bieten vielfältige Kollaborations- und Dokumentationsmöglichkeiten. Ein integriertes Lernarrangement umfasst vielfältige Formen der offenen Zusammenarbeit und verbindet auf diese Weise authentische

¹¹ Sie eröffnen immersive Erlebniswelten, in denen die Nutzer*innen das Geschehene nicht „von außen“ – externen Beobachter*innen gleich – filmisch wahrnehmen, sondern sich in künstliche Welten begeben, in denen sie interaktiv mit der „virtuellen Realität“ bzw. virtuell erweiterten Realität experimentieren können.

¹² Traditionelle Lernplattformen (LMS = Learning Management Systeme) wie Moodle werden häufig für das Einstellen und Verteilen von Dokumenten und Lernressourcen genutzt (vgl. Petschenka/Engert 2011). Seltener gelingt es, darauf eine soziale Lernsituation zu gestalten. LMS sind daher eher als Lehrplattformen zu bezeichnen.

¹³ Dabei muss hervorgehoben werden, dass es sich bei organisierten Online-Bildungsangeboten wie MOOCs (Massiv Open Online Courses) nicht a priori um Wissensgemeinschaften handelt. Der Wissensaustausch in offenen Gemeinschaften kann nur teilweise und nur unter bestimmten Bedingungen auf solche Kurse übertragen werden.

Praxis mit einer reflexiven Lernkultur in den Präsenzphasen. Um dies zu unterstützen, wird es zukünftig wichtig sein, dass sich Weiterbildungsanbieter*innen – auch im Netz – als Expert*innen positionieren und sozial-kommunikative Kompetenzen entwickeln (vgl. Witt/Czerwionka/Mengel 2007: 19ff.).

2. „Zertifikatskurs tAPP“

Die dargelegten konzeptionellen Überlegungen fanden Eingang in die forschungsbasierte Weiterbildungsentwicklung in dem zwischen 2014 bis 2017 laufenden Projekt TOUCH:MUSIC¹⁴. Dieses befasste sich mit der Entwicklung und Erprobung einer technologiebasierten Bildungsmaßnahme im Rahmen von drei Durchgängen vom „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. Die Weiterbildung wurde formativ evaluiert, wobei in Form einer forschungsmethodisch geleiteten Selbstirritation beständig Konfliktpunkte herausgearbeitet, weiterbildungspädagogische Konsequenzen abgeleitet und Lösungen teilweise bereits in den folgenden Kursveranstaltungen umgesetzt wurden (vgl. Godau/Krebs 2017; Godau 2018).

Die Weiterbildung richtete sich primär an Musiker*innen, die über keine abgeschlossene musikpädagogische Hochschulausbildung verfügen, aber eine im weitesten Sinne (musik-)pädagogische Tätigkeit im Bereich der Kulturellen Bildung anstreben. Ziele des Kurses waren zum einen die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen, um musikbezogene Bildungsangebote mit Musikapps im Nachmittagsbereich initiieren und realisieren zu können (schulischer Ganzttag, Kulturvermittlung, sozialpädagogische Kontexte etc.).¹⁵ Dabei orientierte sich die Qualifikationsmaßnahme an musik-, medien- und sozialpädagogischen Fragestellungen. Zum anderen war es Ziel die Teilnehmer*innen für Wissensgemeinschaften zu sensibilisieren und ihnen dadurch nachhaltige Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Vor der Folie beständiger Reflexion individueller Fähigkeiten und Betonung der Selbstorganisation sollten Selbstlernkompetenzen

¹⁴ Das Projekt TOUCH:MUSIC wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und im Verbund von der Universität der Künste Berlin (Forschungsstelle Appmusik) und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel durchgeführt.

¹⁵ Der Zertifikatskurs wurde entwickelt, um auf die Situation vieler freischaffender Musiker*innen zu reagieren, die ihren Lebensunterhalt ohne Festanstellung mit kleineren Anstellungsverhältnissen und selbstständigen Projekten in verschiedenen kulturpädagogischen Kontexten verdienen müssen, jedoch keine musikpädagogische Qualifikation vorweisen können.

gefördert werden, um „in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln.“ (Erpenbeck/Sauter 2013: 32)

Der Zertifikatskurs setzte sich aus vier fünftägigen Präsenzphasen zusammen, in denen die Teilnehmenden Veranstaltungen zu verschiedenen Themenbereichen besuchten (Musiklernen, Medienlernen, Kulturelle Bildung als pädagogische und als Evaluationspraxis), die ein breites Spektrum an methodischen Zugängen abbildeten. Zwischen den Präsenzphasen wurden theoretische Aufgaben im Selbststudium bearbeitet und eigene Praxisprojekte durchgeführt, um im Rahmen des Kurses möglichst gleich *im* Kontext des Berufsfelds zu agieren und nicht nur *über* das Berufsfeld etwas zu erfahren.

2.1 Weiterbildung als Community of Practice?

Trotz der Dominanz an gemeinsamer Praxis und der Sensibilisierung der Teilnehmer*innen für Wissensgemeinschaften im „Zertifikatskurs tAPP“ unterscheidet sich diese Weiterbildung von einer CoP. Weiterbildungen sind keine CoPs, sondern Organisationen bzw. formale Lernkontexte, in denen das Lehren und Lernen der Beteiligten (Kursteilnehmende, Dozent*innen und Kursleitende) anhand zumeist curricular festgeschriebener Ziele organisiert wird (vgl. Godau/Krebs 2017). Dennoch ergeben sich aus der Theorie der CoP wichtige Hinweise, die auch in die Planung von Weiterbildungsmaßnahmen einfließen können.

Allen voran steht eine grundsätzliche Ausrichtung der Weiterbildung auf eine ermöglichungsdidaktische Lehr-Lernkultur, die sich von quasi-mechanistischen erzeugungsdidaktischen Positionen abgrenzt (vgl. Arnold 2007; Schüßler/Kilian 2017). Insbesondere geht es darum, während der Weiterbildung durch geeignetes Design der Lehr-Lernformate – bestenfalls über die zeitlichen Begrenzungen des Kurses hinaus – förderliche Strukturen zu schaffen. Diese Formate sollen die Teilnehmer*innen unterstützen, selbstorganisiert an authentischen Problemen zu lernen und die nachhaltige Entwicklung einer gemeinsam geteilten, informellen Praxis begünstigen (vgl. ebd.; vgl. auch Bliss/Johanning/Schicke 2006). Das erfordert für die Kursplanung, dass sie möglichst anpassungsfähig gehalten wird. Flexibilität hieß etwa innerhalb des „Zertifikatskurses tAPP“ ein open curriculum sowie die Einbeziehung der Teilnehmer*innen in die Planung nachfolgender Phasen durch

Reflexionsveranstaltungen. Dazu gehörten aber auch radikal geöffnete Veranstaltungen wie BarCamps und Konzerte, in denen sowohl die Musiker*innen, die Dozent*innen sowie Externe selbst gewählte Themenbereiche und künstlerische Ergebnisse präsentieren und diskutieren konnten.¹⁶

2.2 Strukturelle Beschreibung von Kursformaten

Bei der Konzeption der Formate des Zertifikatskurses waren folgende Prinzipien der Pflege von CoPs ausschlaggebend, die eine Gemeinschaftsentwicklung unterstützen:

1. „Design for evolution.
2. Open a dialogue between inside and outside perspectives.
3. Invite different levels of participation.
4. Develop both public and private community spaces.
5. Focus on value.
6. Combine familiarity and excitement.
7. Create a rhythm for the community.” (Wenger/McDermont/Snyder 2002: 51)

Dies meint eine Ausrichtung an evolutionären, sich selbst entwickelnden Prozessen, in denen interne wie externe Perspektiven reflektiert werden und öffentliche sowie private Räume angemessen zur Geltung kommen. Das schließt auch Vernetzungen mit ein. Ein Schlüssel erfolgreicher Kultivierung liegt weiter darin, verschiedene Grade der Partizipation zuzulassen und in der Wertigkeit, die Relevanz der Lernprozesse in diskursiver Form auszuhandeln. Zudem wirken ein angemessenes Verhältnis bekannter, vertrauter und routinierter Phasen gegenüber neuen, anregenden und irritierenden Phasen typischen Problemen einer Gemeinschaftsentwicklung entgegen. Und schließlich trägt ein an der Community orientierter Rhythmus an Aktivitäten, der weder zu langsam, noch zu schnell voranschreitet, zu einem guten Arbeitsklima bei. Vor dieser Folie werden im Folgenden drei Formate skizziert.¹⁷

a) Integration von Facebook-Gruppen

Die Nutzung von Facebook-Gruppen zählt noch zu den weniger verbreiteten Verfahren der Unterstützung von Communities in institutionellen Bildungskontexten (Kent/Leaver 2014). Während sich die allgemeine Interaktion auf der Plattform

¹⁶ Die Bereicherung durch Perspektivenvielfalt und das Potenzial der anderen Teilnehmenden und Gäste wurde dabei unmittelbar erlebbar und zu geschätzten Lernressourcen.

¹⁷ Weitere Formate waren u. a. Praxisprojekte als authentische Probleme, Ensemblephasen und öffentliche Konzerte, selbstorganisierte Phasen, Pflichtseminare in wechselnden Kleingruppen mit anschließendem Austausch sowie die gemeinsame Konzeption, Durchführung, Reflexion und Dokumentation von Schulprojekten in Präsenzphasen.

Facebook in der Regel auf die Beziehungspflege und die Unterhaltung bezieht, werden Facebook-Gruppen dazu verwendet, um sich themenzentriert zu vernetzen und auszutauschen. Nutzer*innen können vielen gleichzeitig angehören. Es gibt sowohl offene als auch geschlossene und versteckte Facebook-Gruppen, zu denen man eingeladen werden muss. Voraussetzung zur Teilnahme ist ein persönliches Profil.

Für den „Zertifikatskurs tAPP“ wurde in jedem einzelnen der Kursdurchgänge eine geschlossene Facebook-Gruppe eingerichtet (ZK_tAPP1 bis ZK_tAPP3), zu der all diejenigen Zugang hatten, die am Kurs teilnahmen. Dazu gehörten Weiterbildungsteilnehmer*innen, Dozierende sowie die Veranstalter*innen des Zertifikatskurses. Das zumeist anfängliche Lurking, das nur betrachtende Agierenden, war prinzipiell zugelassen (vgl. Wenninger 2007: 160).

Die Onlineplattform wurde genutzt, um über Kursdetails wie Orte oder Zeiten zu informieren oder Kursveranstaltungen zu reflektieren. Darüber hinaus bot die Facebook-Gruppe Gelegenheiten, Probleme außerhalb von Präsenzveranstaltungen kollaborativ zu lösen. Dazu zählten Fragen zu Apps für bestimmte Zielstellungen oder zu technischen Problemen sowie Absprachen zur gegenseitigen Unterstützung bei Praxisprojekten und zur Gerätebeschaffung. Außerdem präsentierten sich die Teilnehmenden gegenseitig die Blogartikel ihrer individuellen Praxisprojekte und gaben sich Feedback.

Um den Teilnehmenden einen über den Kurs hinausgehenden Austausch zu ermöglichen, wurden sie von der Kursleitung auch in andere Facebook-Gruppen zum Thema Musik mit Apps eingeladen. Ziel war es, damit einen erweiterten informellen Austausch z. B. mit Appentwickler*innen, Medienpädagog*innen und Musiker*innen anzuregen.

Im Jahr 2016 wurde darüber hinaus eine neue öffentliche Facebook-Gruppe »Netzwerk tAPP – Musik mit Apps in Bildungskontexten« eingerichtet, die eine Zusammenkunft von aktuellen Kursteilnehmer*innen, Alumnis und Dozent*innen aller Durchgänge erlaubt, die sich mitunter nicht persönlich kennen. Zugleich stellt das eine Öffnung für externe Personen (weitere Akteur*innen sowie Vertreter*innen von Kultur- und Bildungsinstitutionen) dar. Diese Öffnung schafft eine Struktur zum kollektiven Erfahrungsaustausch zum Weiterbildungsthema, die über die zeitlichen, räumlichen sowie personalen Grenzen der Weiterbildung hinausreicht. Mittlerweile hat sich in

dieser Gruppe ein Kern von Personen herauskristallisiert, die regelmäßig via Facebook miteinander interagieren.

Herausforderungen der Integration von Facebook-Gruppen in den Kurs lagen darin, dass einige Teilnehmende kein Profil auf der Plattform besaßen und auch nicht extra einrichten wollten und andere nur über wenig sozial-kommunikative Kompetenzen im Social Web verfügten. Zwar bietet die Facebook den Vorteil, dass die Teilnehmenden kontinuierlich auf dem Laufenden gehalten werden können, da die Plattform mehrheitlich täglich von ihnen genutzt wird, jedoch gerät die Funktionalität der Facebook-Gruppe an ihre Grenzen, wenn es um kollaborative Arbeitsformen in Projekten geht.¹⁸

b) Der Blog als Tool zur Wissensentwicklung

Blogs sind ein bekanntes Tool der Konstruktion, Präsentation und des Transfers von Wissen (vgl. Hecker-Stampehl 2013; Powell/Jacob/Chapman 2012). Blogbeiträge können durch ihre Hyperlink-Struktur untereinander verlinkt, durch Kategorien in unterschiedlichen Bezügen zueinander direkt sichtbar gemacht, durch externe Quellen erweitert und auf dieser Weise differenziert kontextualisiert werden. Die integrierte Kommentarfunktion fördert die aktive soziale Aushandlung in Form von Kritik und Ergänzung auch durch Externe. In einem Blogbeitrag können von den Autor*innen unterschiedliche Beitragsformen gewählt und miteinander kombiniert werden: kurze und ausführliche Texte, Linksammlungen, Fotoserien oder Video- und Audiobeiträge, wobei sie auch in Form von Mashups, durch das Einfügen von Medien verschiedenen Autoren externer Quellen wie YouTube, SoundCloud etc. unterschiedliche Perspektiven zusammenführen können und damit wiederum neue collagierte Inhalte schaffen.

Im Rahmen der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP“ wurde ein Blog eingerichtet, um einerseits ein partizipatives Angebot zu schaffen und andererseits Kursergebnisse nachhaltig als Beispiele für Musik- und Kulturpädagog*innen verfügbar zu machen. Indem die Inhalte des Blogs sowohl von den Dozent*innen als auch von den Kursteilnehmenden publiziert wurden, versammelte sich in der Folge eine große

¹⁸ So ist die zeitlich strukturierte Stream-Darstellung der Beiträge nicht geeignet für projektbezogene Kommunikation mit parallel unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten z. B. von temporären Expertengruppen. Dafür sind projektspezifische Onlineplattformen wie SLACK besser geeignet.

Bandbreite an unterschiedlichen Inhalten: darunter Seminarmaterialien, Reflexionen zu Praxisprojekten und App-Vorstellungen. Dabei wurden auf dem Blog unterschiedliche Expertisen sichtbar, die auch die Struktur im Kurs und der Gemeinschaft verändern. Beim Schreiben der Beiträge unterstützten sich die Teilnehmer*innen und Dozierenden in einem kursinternen Review-Verfahren. Die Kriterien wurden in Präsenzphasen kollektiv entwickelt.

Mit jedem Kursdurchgang und mit jeder Phase kamen neue Autor*innen dazu und es entstand eine große Anzahl an Blogbeiträgen. Um die Sichtbarkeit von musikalisch-kulturellen Bildungsprojekten in denen Apps integriert sind insgesamt zu erhöhen, wurde der Blog ab 2017 als zentrale Community-Webseite positioniert.¹⁹ Im Zuge dessen wurden neben Kursdozent*innen und (ehemaligen) -teilnehmer*innen auch externe Musiker*innen sowie Vertreter*innen von Kultur- und Bildungsinstitutionen eingeladen, ihre entsprechenden Bildungsangebote auf dem Blog zu präsentieren. Gleichzeitig verbinden sich damit die Ziele, die Vernetzung zu erleichtern, in Form von Beiträgen diverse Expertisen und Perspektiven im Sinne eines gemeinsamen 'Wissensspeichers' (Praxisprojektideen, Workshopmaterialien, App-Empfehlungen etc.) zu versammeln und für alle Interessierten eine Übersicht (Monitoring) über die vielen Projekten an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Kontexten anzubieten. Auch nach dem offiziellen Projektende werden weitere Beiträge (Ende 2017 waren insgesamt 124 Artikel erreichbar) und neue Profile von Akteur*innen veröffentlicht, die in dem Feld aktiv sind.

Herausforderungen bei der Integration des Blogs in die einzelnen Kursdurchgänge bestanden darin, dass die meisten Teilnehmer*innen kaum Erfahrungen im Schreiben von Blogtexten sowie der Produktion von passenden Videos und Fotos zur Veröffentlichungen im Netz hatten. Darum wurde die Produktion von Blogbeiträgen selbst Bestandteil des Kurses. Dazu zählten Fragen zu Textaufbau, Suchmaschinenoptimierung bis hin zu Dateiformaten. Zudem wurde der Blog in alle Kursformate und Aufgabenstellungen integriert und war die Produktion einer Darstellung des Praxisprojektes auf dem Blog Bestandteil der Leistung zum Erhalt eines Zertifikates.

¹⁹ Unter der Adresse www.musik-mit-apps.de findet sich heute die Webseite vom „Netzwerk tAPP – Musik mit Apps in Bildungskontexten“, das deutschlandweit Akteur*innen, die im Bereich künstlerisch-kreativer Arbeit mit Musikapps aktiv sind, vereint.

c) BarCamps als Unkonferenz und Plattform für alle

Vor dem Hintergrund der Thematik des vorliegenden Artikels haben sich BarCamps als vielversprechendes, offenes Lernformat in der Weiterbildung gezeigt.²⁰ BarCamps sind aus der Tradition von Webforen entstanden. Als sogenannte Unkonferenz wird im Gegensatz zu konventionellen Konferenzen die aktive Aushandlung von Bedeutung durch die Entdifferenzierung von Vortragenden und Publikum befördert. Ausgehend davon, dass Wissen nicht an Autoritäten gebunden ist, wird ein Austausch auf Augenhöhe angestrebt. Ein weiteres zentrales Moment ist die Wertschätzung von Diversität und die unterschiedlichen Expertisen der Teilnehmenden. Dabei wurde in der Moderation darauf hingewiesen, dass intensiv diskutiert werden kann, aber unterschiedliche Meinungen zugelassen sind und sich nicht auf ein Ergebnis geeinigt werden muss.

Die BarCamps im Rahmen des „Zertifikatskurses tAPP“ hatten das Thema *Musik mit Apps in Bildungskontexten*. Sie fanden in verschiedenen Präsenzphasen in zwei Durchgängen statt, so entwickelte sich eine gewisse Kontinuität. Zu diesen öffentlich angekündigten und beworbenen Veranstaltungen kamen Leute mit diversen Perspektiven und Hintergründen zusammen und es stand allen Gästen sowie den Kursteilnehmenden und Dozent*innen frei, eine eigene Session anzubieten. Dabei hatten die eher spontanen Sessions weniger den Charakter von Wissenspräsentation im Sinne eines Vortrags als vielmehr den eines offenen Austauschs. Das Lernen mit- und voneinander führte zu neuen Kontakten und kooperativen Projekten.

Orientierung bot ein Zeitplan, für den alle Teilnehmenden mitverantwortlich waren, sowie eine Sessionübersicht, zu der auch spontan neue Sessions hinzugefügt werden konnten. Wer eine Session vorschlug, beschrieb das Thema für den Sessionplan und es war jener*m überlassen, ob er*sie etwas zu einer Problemstellung präsentieren, eine Diskussion führen wollte oder mit anderen die Zeit nutzen wollte, um gemeinsam eine Lösung/Antwort zu finden. Welches Thema aus den parallel stattfindenden Sessions die Teilnehmenden wählten, war ihnen überlassen. Auch wie sie sich in den Sessions einbrachten, war freiwillig. Dies unterstützte das Hineinwachsen.

Die meisten Sessions wurden von Kursteilnehmenden gehostet. Dies ermöglichte, ihre eigenen Kompetenzen als Stärken zu reflektieren und zu präsentieren. Externe

²⁰ Eine ausführliche Darstellung zum Thema *BarCamps integriert in Fort- und Weiterbildungsangebote* findet sich unter <http://forschungsstelle.appmusik.de/barcamp-vielversprechendes-kursformat-fuer-weiterbildungs-und-fortbildungsangebote/>.

brachten ihr Wissen zum Thema aus unterschiedlichen Kontexten (z. B. Theaterpädagogik, Klangkunst und Veranstaltungstechnik) ein und verbreiteten den Diskurs. Bei den BarCamps wurde auch dazu aufgerufen, unter einem bestimmten Hashtag aus den Sessions Ergebnisse und Diskussionsbeiträge im Social Web zu verbreiten (insbesondere Twitter und Instagram). Damit sollten in die Diskussionen auch Nichtanwesende einbezogen werden, was überraschend gut gelang und wodurch wiederum neue Perspektiven für die thematische Auseinandersetzung gewonnen werden konnten.

Herausforderungen betrafen den Aufwand zur Veranstaltungsorganisation und zur öffentlichen Ankündigung der BarCamps, um möglichst viele Externe zu gewinnen. Außerdem hatten viele der Gäste keine Erfahrung mit dem gleichberechtigten Prinzip des Austauschs auf Augenhöhe und waren es nicht gewohnt, sich aktiv einzubringen.

3. Fazit

Digitalkultur, der Bedeutungswandel von Wissen als Wahrheit hin zu Wissen als Ressource und der Imperativ des lebenslangen Lernens zählen zu Merkmalen der aktuellen (Wissens-)Gesellschaft. Das wirkt sich nicht nur auf Gestaltungsräume und die Anforderungen der an ihr partizipierenden und miteinander vernetzten Menschen aus, sondern hat weitreichende Konsequenzen für das Bildungssystem. Gefordert sind Aus- und Weiterbildungsformate, die gesellschaftsweite Veränderungen nicht nur aufzeigen, sondern Menschen dabei unterstützen, nachhaltige Lernmöglichkeiten zu öffnen und Orientierung in beruflichen Verhältnissen zu finden, die auf keine lange Tradition blicken oder die es noch gar nicht gibt.

In unserem Artikel wurde in das Konzept der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der kulturellen Bildung“ eingeführt, das sich konsequent dem Ansatz zur Wissensgenerierung in Gemeinschaften verschreibt. Dabei handelt es sich um eine vierphasige Weiterbildung für Musiker*innen, die für die musikalische Kulturarbeit mit Smarttechnologien qualifiziert werden sollen. Zudem folgt der Kurs dem Anspruch, nachhaltige Strukturen zu schaffen, die ein Lernen neben und nach der Weiterbildung im Sinne einer Wissensgemeinschaft ermöglicht.

Ein definiertes Ende der Kompetenzentwicklung gibt es hinsichtlich der freiwilligen Mitgliedschaft in einer Wissensgemeinschaft nicht. Mit dem Abschlusszertifikat erhielten die Teilnehmenden eine Würdigung und einen formalen Beleg ihrer im Kurs

erbrachten Leistungen. Darüber hinaus kann die Wissensgenerierung auf der im Kurs erarbeiteten Infrastruktur jederzeit weitergeführt und auch auf neue Ziele hin ausgerichtet werden.

Aber Veränderungen gehen nicht nur aufseiten der Kursteilnehmenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten damit einher, als „Einsteiger*innen“ an der Praxis teilzunehmen. Vielmehr verändert sich mit ihnen als „Neue“ die gesamte soziale Praxis. Das wird nach dem Kurs deutlich. Viele der Kursleiter*innen, Dozent*innen und Teilnehmer*innen sind im Bereich von Bildungsangeboten mit Apps aktiv geworden und noch immer über die thematischen Facebook-Gruppen, durch gemeinsame Projekte und bei Austauschtreffen miteinander verbunden.²¹

Wird innerhalb eines didaktischen Designs die Teilhabe an Wissensgemeinschaften angestrebt, so besteht daher nicht allein die besondere Herausforderung, Praxen teilhabenden Lernens mit institutionalisierten Formen des Lernens in Beziehung zu bringen (vgl. Bliss/Johanning/Schicke 2006: 13). Auch sollte die Weiterbildungsinstitution selbst Teil der Wissensgemeinschaft sein, für die sie zu qualifizieren anpeilt. Hierin bieten sich zugleich Gelegenheiten des Lernens der Weiterbildungsinstitution, denn auch sie kann sich auf diese Weise effektiv weiterentwickeln: Es kann von einer Praxis gemeinsamen Lernens gesprochen werden, in der sowohl die Kursleitenden als auch die Teilnehmenden gemeinsam immer weiterlernen. Vor diesem Hintergrund bieten sich einerseits Wissensgemeinschaften den Weiterbildungsinstitutionen als Entwicklungsmöglichkeit an. Andererseits gilt es auf gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren und Mittel und Wege zu finden, um passende Gemeinschaften zu identifizieren und sich kontinuierlich zu engagieren, um relevant zu bleiben. Die Integration digitaler Technologien spielt bei diesen Gemeinschaftsprozessen eine entscheidende Rolle.

Krebs, Matthias, ist Diplom-Musik- und Medienpädagoge, Physiker und Opernsänger. Er arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Künste (UdK) Berlin und leitet dort die *Forschungsstelle Appmusik* (Institut für digitale Musiktechnologien in Forschung und Praxis) sowie das Lehrforschungsprojekt

²¹ Im Nachgang an diese Ausführungen gilt es, ähnliche Weiterbildungen, die sich konsequent öffnen, im Rahmen formativer und summativer Evaluation zu erforschen, um zu ergründen wie es ihnen gelingt an Wissensgemeinschaften anzuschließen.

DigiMediaL - Profilbildung für Musik, Schauspiel & Bühne im Kontext der Erwachsenenweiterbildung. Seit 2009 beschäftigt er sich mit der systematischen Erfassung von Formen musikalischer Praxis mit digitalen Musiktechnologien, insbesondere des Phänomens Appmusik, sowie den daraus resultierenden pädagogischen Implikationen. Aktuell forscht Krebs im Verbundprojekt MuBiTec zu Fragestellungen ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten und der Kompetenzentwicklung in appmusikalischen (Bildungs-)Kontexten. Außerdem berät er bei Innovationsprozessen in Organisationen, die musikspezifische Bildungsangebote anbieten.

Godau, Marc, Prof. Dr., ist Professor für Musikpädagogik und ihre Didaktik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam sowie Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Er ist Mitgründer der Forschungsstelle Appmusik an der Universität der Künste Berlin und des Kulturangebots app2music e. V. Schwerpunkte seiner Forschung sind technologievermitteltes Musiklernen in informellen und formalen Kontexten, Materialität musikpädagogischer Praxis, Professionalisierung und hochschulische Innovationen.

Literatur

- Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bateson, Gregory (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Baumgartner, Peter/Gruber-Muecke, Tina (2017): Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 57-68.
- Bettoni, Marco/Clases, Christoph/Wehner, Theo (2004): Communities of Practice im Wissensmanagement. Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In: Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, S. 319-326.
- Bliss, Friederike R./Johanning, Anja/Schicke, Hildegard (2006): Communities of Practice. Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung. Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf, letzter Zugriff: 02.06.2017].

- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Böhm, Steffen G. (2000): Intra- und inter-organisationaler Wissenstransfer. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen und praktische Lösungsansätze. QUEM-Report, Heft 65. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
- Bollweg, Petra (2008): Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Borowsky, Rainer (2000): Wissensgemeinschaften. Konzeption und betriebliche Umsetzung eines Knowledge Management-Instruments. In: Scheer, A.-W. (Hrsg.). Veröffentlichungen des Instituts für Wirtschaftsinformatik der Universität des Saarlandes, Heft 163. Saarbrücken.
- Bullinger, Hans-Jörg (2002): Business communities. Professionelles Beziehungsmanagement von Kunden, Mitarbeitern und B2B-Partnern im Internet. Bonn: Galileo.
- Czauderna, André (2014): Lernen als soziale Praxis im Internet. Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon. Wiesbaden: Springer.
- Dehnpostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2., erw. und Neubearb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher 'lebenslanges Lernen'. Dissertation. Wiesbaden: VS.
- Engelhardt, Anina/Kajetzke, Laura (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: transcript.
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Fehling, Christian D. (2017): Erweiterte Lernwelten für die berufliche Bildung. Augmented Reality als Perspektive. In: Frank Thissen (Hg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 125–142.
- Fischer, Frank/Waibel, Mira Chr. (2002): Wenn virtuelle Lerngruppen nicht so funktionieren wie sie eigentlich sollten. In: Rinn, Ulrike/Wedekind, Joachim (Hrsg.): Referenzmodelle netzbasierter Lehrens und Lernens. Virtuelle Komponenten der Präsenzlehre. Münster: Waxmann, S. 35-50.
- Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Braun, T./Fuchs, Max/Taube, G. (Hrsg.), Das starke Subjekt. München: kopaed.
- Hecker-Stampehl, Jan (2013): Bloggen in der Geschichtswissenschaft als Form des Wissenstransfers. In: Haber, Peter/Pfanzelter, Eva (Hrsg.): Historyblogosphere. Bloggen in den Geschichtswissenschaften. München: Oldenbourg, S. 37-49.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Godau, Marc (2018): Musik mit Apps in der kulturellen Bildung. Musik-/kulturopädagogische Semantiken in Blogartikeln einer Weiterbildung für Musiker_innen. In: Ludwig, Joachim; Speck, Karsten; Ittner, Helmut (Hrsg.): Das Lernen Kunst- und Kulturschaffender in Weiterbildungen für ein künstlerisch- pädagogisches Handeln an Schulen. Forschungsansätze und -ergebnisse aus unterschiedlich konzeptionierten Projekten zur Förderung kultureller Bildung. Wiesbaden: VS (im Erscheinen).
- Godau, Marc/Krebs, Matthias (2017): Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit

- Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies. Münster: Waxmann, S. 73-86.
- Kahnwald, Nina (2013). Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation. Waxmann: Münster.
- Kent, Mike/Leaver, Tama (Hrsg.): An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network. Routledge: New York.
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Nattland, Axel (2011): Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“ für das Lernen in Gemeinschaften. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung [http://www.medienpaed.com/article/view/196, letzter Zugriff: 02.06.2017].
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transkript.
- Konrad, Klaus (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.)(2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Krisper-Ullyett, Lotte/Harnoncourt, Max/ Meinel, Paul (2005): Erfolgsbedingungen für virtuelle selbstorganisierte Lerngemeinschaften. In: Meißner, Klaus/Engelien, Martin (Hrsg.): Virtuelle Organisation und Neue Medien 2005. TU Dresden, S. 411-422.
- Kuhlen, Rainer (2013): Wissensökologie. Wissen und Information als Commons (Gemeingüter). In: Kuhlen, Rainer/Semar, Wolfgang/Strauch, Dietmar (Hrsg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis. 6. Aufl. Berlin: De Gruyter Saur, S. 68-85.
- Lave, Jean (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie, 38, S. 120-135.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University.
- Molzberger, Gabriele (2008): Rahmungen informellen Lernens. Wiesbaden: VS.
- Neuweg, Georg H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Habil.-Schrift an der Universität Linz. 3. Aufl. Münster: Waxmann.
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1995): The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University.
- North, Klaus/Franz, Michael/Lembke, Gerald (2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften Communities of Practice. QUEM-Report, Heft 85. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
- Petschenka, Anke/Engert, Steffi (2011): Einsatz von Lernplattformen in wissenschaftlichen Bibliotheken und Universitäten. In: VDB-Mitteilungen, 11 (1), S. 19-24.
- Polanyi, Michael (1985/2016): Implizites Wissen. Übersetzt von Horst Brühmann. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai (2012): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Renkl, Alexander (2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, S.737–751.
- Schüßler, Ingeborg/Kilian, Lars (2017). Zum Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen: Von erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr-Lernarrangements. In: Griesehop,

- Hedwig R./Bauer, Edith (Hrsg.) Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Springer: Wiesbaden, S. 83-108.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Van der Vegt, Gerben S./Bunderson, J. Stuart (2005): Learning and Performance in Multidisciplinary Teams. The Importance of Collective Team Identification. In: The Academy of Management Journal 48 (3), S. 532-547.
- Wampfler, Philippe (2017): Lernen mit Social Media. Lernszenarien und Lernumgebungen. In: Frank Thissen (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 157-169.
- Webber, Emily (2016). Building Successful Communities of Practice. Discover how connecting people makes better organisations. Tacit: London.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. 16th pr. Cambridge: Cambridge University.
- Wenger, Etienne/McDermott, Richard/Snyder, William M. (2002): Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge. Boston, Mass.: Harvard Business School.
- Wenninger, Barbara (2007): Die Professional Community als sozio-virtuelles System. Ein Ausbildungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer. In: Ullrich Dittler, Michale Kindt & Christine Schwarz (Hrsg.) Medien in der Wissenschaft. Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning. Münster: Waxmann, S. 147–163.
- Willke, Helmut (2011): Einführung in das systemische Wissensmanagement. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Witt, Claudia de/Czerwionka, Thomas/Mengel, Sandro (2007): Mentorielle Betreuung im Web. Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium. FernUniversität in Hagen.