Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2021

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

2/21

Gute EdTech. Gute Bildung?

ERSCHEINT IM JUNI

KOMMENDE AUSGABEN

Warum nicht kooperieren? (3/21)

Kritische Lebensereignisse (4/21)

wbv

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2021

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
71. Jahrgang 2021

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof.in Dr.in Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr.in Christiane Ehses, Dr. Martin Dust, Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2102
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2102W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Inhalt

Editorial

Bernd Käpplinger, Christiane Ehses, Martin Dust
Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung 5

Wissenschaft

Dieter Gnahs
Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung 10

Bernhard Schmidt-Hertha
Die Pandemie als Digitalisierungsschub? 20

Jörg Dinkelaker
Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen 30

Regine Sgodda
Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven 41

Praxis

Anke Grotlüschen, Angelika Weis
Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus 50

Ulrich Klemm, Mathias Repka
Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS 58

Volkshochschulen können Krise!
Interview 68

Heiner Barz
Lernziel „risk literacy“ 76

Matthias Sturm
Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit 85

Service

Berichte – Dokumentationen 97

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W001
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung

(Corona-)Krise und Weiterbildung

Bernd Käpplinger, Christiane Ehses, Martin Dust

„Wer wagt heute noch eine Prognose über den Tag hinaus? Die Erfahrungs- und Ereignisdichte tiefgreifender politischer und gesellschaftlicher Veränderungen lassen keine Zeit zum Nachdenken, zur Besinnung, zum gedanklichen und abtastenden Suchen nach richtigen Wegen in die Zukunft. Wir fühlen uns überfordert, sind ratlos, in der sich steigenden Unsicherheit verbreitet sich Angst. Die Umbrüche unserer Zeit hinterlassen Desorientierung in einem bisher unbekannten Ausmaß: der Zusammenbruch einer vertrauten politischen Weltordnung, in der wir uns zu unserem eigenen Wohle eingerichtet hatten, die Widersprüche zwischen unserer Lebensweise und der Endlichkeit der Ressourcen, die wir mit unserem Leben verbrauchen und zerstören" (Weick 1992, S. 70).

Diese düstere Krisendiagnose stammt von 1992, aber sie könnte auch im Jahr 2021 verfasst worden sein. Gefangen zwischen der Trauer um das Vergangene und das Leben vor der Krise sowie den vielen Zumutungen der Gegenwart scheint uns die Zukunft abhandengekommen zu sein. Oder wer traut sich aktuell noch, mitten in einer Pandemie, sich vorzustellen, wie Leben, Lehren und Lernen Ende 2021 konkret aussehen wird? Was steht uns an mittel- und langfristigen Verwerfungen noch bevor? Was wird das für uns als Individuen und für unsere Gesellschaft konkret bedeuten?

Krisendiagnosen sind ein beliebter und oftmaliger Bezugspunkt in der Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Dies ist durchaus naheliegend und schlüssig, da der fundierte Umgang mit Transitionen und Transformationen ein konstituierendes Moment der Erwachsenenbildung darstellt. So unterschied beispielsweise Wolfgang Schulenberg in kompensatorische, komplementäre und transitorische Erwachsenenbildung. Letztere sah er gekennzeichnet durch das „wellenförmige Durchsetzen neuer Lehren und Auffassungen" (Schulenberg 1973, S. 67). Mit der Coronapandemie hat sich seit 2020 in der Tat wellenförmig sehr viel verändert, wobei wir noch nicht wissen, was davon dauerhaft bleiben oder was lediglich Momentaufnahmen in einer absoluten Ausnahmesituation sein werden. Erwachsenenbildung

konnte in ihrer Geschichte oftmals von Krisen profitieren. Dies mag anrüchig wirken, aber nüchtern betrachtet war der Zusammenbruch der bisherigen Weltordnungen 1918, 1945 oder 1990 durchaus jeweils mit einem Wachstumsschub an Erwachsenenlernen und Erwachsenenbildung verbunden. Krisenzeiten sind Lernzeiten. Die verstärkten bzw. in Mitteleuropa stärker sichtbaren Flüchtlingsbewegungen um das Jahr 2015 machten die Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem gefragten und anerkannten Akteur für die Integrationspolitik. Allerdings wiederholt sich Geschichte nicht. 2020 war die Erwachsenen- und Weiterbildung anders als während der „Flüchtlingskrise" 2015 nicht gleichermaßen Nutznießer, sondern vor allem ein Opfer der Krise. In internationalen Delphi-Studien (vgl. Käpplinger/Lichte 2020) wurde von Expertinnen und Experten betont, dass Corona bzw. der Lockdown das Herz der Erwachsenenbildung berührt. Dies macht wohl den großen Unterschied aus. Während bei anderen Krisen die Erwachsenen- und Weiterbildung agieren konnte mit einem Kurs-/Veranstaltungsangebot, ist dies seit 2020 gar nicht oder nur mit großen Einschränkungen möglich.

Krisen sind jedoch gleichzeitig mit Entwicklungsmöglichkeiten verbunden, wenngleich das Schlagwort von der Krise als Chance doch relativ abgedroschen ist und wie eine Floskel aus dem Sprachschatz von schlechten Unternehmensberatungen oder aus der Ratgeberliteratur wirkt. In der Krise kann es den Leidenden wie ein fast schon zynisches Zurufen vorkommen. Nicht jede Krise hat ein gutes Ergebnis oder eine gute Wendung. Die neuere Resilienzforschung zeigt auf, dass wir gerade nicht individuell unseres Glückes Schmied sind, sondern Resilienz von vielen Umweltfaktoren außerhalb unseres persönlichen Einflusses abhängt, die nicht schnell erlernt oder geschaffen werden können. Resilient lässt es sich viel leichter mit sicherem Job und vollem Bankkonto in einem großen Haus mit Garten und Rotwein auf der Terrasse sein statt bereits verschuldet in einer kleinen Wohnung sitzend mit großer Familie und wegbrechenden Minijobs. Fatum, μοίρα, Kismet, Los oder Schicksal kennen viele Sprachen und Kulturen als Bezeichnungen, dass manchmal uns Ereignisse zufällig und willkürlich ereilen trotz aller Machbarkeits- und Allmachtsfantasien der Gegenwart.

Mit Blick auf die Digitalisierung des Bildungssystems war die Entwicklung seit 2020 allerdings ein großer Beschleuniger und Katalysator. Sowohl viele Lehrende als auch viele Lernende haben ihre Medienkompetenz gewollt und ungewollt deutlich ausbauen können. Weiterbildungseinrichtungen haben neue Strukturen und mehr Support im digitalen Bereich geschaffen. Beeindruckende Lernkurven wurden vollzogen. So manches, was vielleicht noch Jahre an Entwicklungen gebraucht hätte, vollzog und vollzieht sich nun in wenigen Wochen oder Monaten. Bemerkenswertes wurde geleistet, was uns momentan vielleicht noch gar nicht komplett bewusst ist. Das formale und nicht-formale Lernen mag 2020 oft im Lockdown und wegen Restriktionen sehr gelitten haben, aber informell haben wir alle 2020 wahrscheinlich sehr viel gelernt. Dies betrifft Themen rund um Digitalität, aber auch Themen rund um Gesundheit, Medizin und die Verfassung. Konfliktfrei war dies allerdings keinesfalls, wobei Konflikte nicht nur negativ gesehen, sondern auch als Anlässe für Veränderungen

und Debatten über Perspektiven und Interessen jenseits von Routinen und Alltag hinaus begriffen werden können.

Uns als Redaktionsteam war es wichtig, verschiedene Perspektiven in dieses Heft mit aufzunehmen, die z. T. auch über die aktuelle Coronakrise in Deutschland hinausweisen und andere Perspektiven anregen. Im ersten, referierten Teil des Heftes finden sich Beiträge von Dieter Gnahs, Bernhard Schmidt-Hertha, Jörg Dinkelaker und Regine Sgodda.

Der Beitrag von *Dieter Gnahs* versucht, beginnend mit Publikationen und Studien zu der Finanzkrise in den 2000er Jahren, anhand von verfügbaren Daten einen Vergleich und Überblick zu den Wirkungen der Coronapandemie auf die Weiterbildung zu gewinnen. Für die Zukunft werden Vorschläge in Richtung stärkerer Systembildung unterbreitet, die dabei unterstützen, wie die Weiterbildung „coronafest" gemacht werden kann.

Der Text von *Bernhard Schmidt-Hertha* setzt sich mit der Frage auseinander, was die gegenwärtige Pandemie mittelfristig für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung bedeutet. Es wird nach der Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit aktueller Entwicklungen hinsichtlich digitaler Formate in der Erwachsenenbildung gefragt. Forschungsdefizite und fehlende Daten werden sichtbar.

Digitalisierung ist wichtig, aber Präsenzlernen darf nicht vergessen werden. In der leiblichen Präsenz liegen Bildungsstärken. Volkshochschulen sind keine Informationsagenturen. So fragt *Jörg Dinkelaker* in seinem Beitrag vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Coronakrise nach den Bildungspotenzialen der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen. Anhand videogestützter Beobachtungen und im Vergleich zwischen Online- und Präsenzinteraktion werden die besonderen Möglichkeiten des Umgangs mit Wahrnehmungsdifferenzen herausgearbeitet, die sich aus der gleichzeitigen leiblichen Anwesenheit vor Ort ergeben und auch in Zukunft ergeben sollten bzw. ergeben werden.

Regine Sgodda rundet diesen ersten Teil mit einem Beitrag ab, der die Erschütterungen der Coronaviruspandemie auf die organisierte Erwachsenenbildung aufzeigt. Durch die Betriebsschließungen und die Umsetzung der Hygienebestimmungen waren und sind die Volkshochschulen als Orte der Begegnung und des sozialen Lernens ins Mark getroffen. Sie sind herausgefordert, ihr Selbstverständnis zu überprüfen, (digitale) Entwicklungs- und Anpassungsprozesse vorzunehmen und die Rahmenbedingungen zu analysieren. Der Beitrag wagt die Prognose, dass Volkshochschulen gestärkt aus der Krise hervorgehen können.

Im zweiten Teil des Heftes finden sich Beiträge aus der Praxis, Projektberichte und Reflexionen. *Anke Grotlüschen* und *Angelika Weis* stellen Ergebnisse eines dreimonatigen Transferprojektes für neue Geschäftsmodelle und Programmanpassungen in der Erwachsenenbildung vor. Einschätzungen aus der Praxis im Wege von Gesprächen werden präsentiert. Deutlich wird aus Sicht der Befragten, dass Krisen nicht Top-down, sondern im Austausch bewältigt werden, wobei Versuchsballons und Fehlertoleranz eine große Rolle spielen.

Ulrich Klemm und *Mathias Repka* sehen aktuell bei den Volkshochschulen eine Diskussion über ihr basales Strukturprinzip der lokalen Verortung als Ausgangspunkt für Programmplanung und Marketing. Das Territorialprinzip verliert für die Autoren angesichts der zunehmenden Digitalisierung an Bedeutung. Diese Herausforderung habe 2020 in Sachsen zur Entwicklung einer Plattform für Onlineangebote aller sächsischen Volkshochschulen geführt. Hintergründe und Rahmenbedingungen dieser Online-VHS werden jedoch auch kritisch reflektiert.

Die drei hessischen Volkshochschulleitungen *Torsten Denker* (Landkreis Gießen), *Elke Hohmann* (Hanau) und *Carsten Koehnen* (Hochtaunus) zeigen im Gespräch mit Christiane Ehses und Bernd Käpplinger auch auf, dass Volkshochschulen Krise können, wenngleich die Herausforderungen groß sind und Volkshochschulen u. a. aufgrund ihrer unterschiedlichen Rechtsform auch recht unterschiedlich betroffen sind. Der erste und der zweite Lockdown hatten unterschiedliche Effekte. Volkshochschule ist nicht gleich Volkshochschule, wenngleich die Solidarität zwischen Volkshochschulen gerade in der Krise oft groß ist und man sich auch gegenseitig hilft.

Heiner Barz widmet sich der Frage, was Risikokompetenz ist. Er bezieht sich an einigen Stellen eng auf Positionen und Studien von Gerd Gigerenzer. Barz sieht stellenweise eine Unfähigkeit, Zahlenverhältnisse im jeweiligen Kontext adäquat zu interpretieren, was als Ergebnis eines Bildungsdefizits eingeschätzt wird. Der Diskussionsbeitrag schließt mit Anregungen und der Hoffnung, dass das Lehrziel „risk literacy“ durch die Coronakrise mehr Aufmerksamkeit als bisher erfährt. Wir sehen diesen Beitrag als Einwurf, der zu einem Perspektivwechsel in Bezug auf Bewältigungsstrategien der Pandemie einladen will.

Matthias Sturm hilft den Blick über Deutschland und Europa hinaus in Richtung Kanada zu weiten. Die Coronapandemie und verbundene Einschränkungen führen zu Bedenken, dass marginalisierte Mitmenschen die Auswirkungen der Digitalisierung auf ihre Lebensbedingungen nicht abmildern können. Der Beitrag rückt Fragen zur digitalen Kluft in den Vordergrund und diskutiert diese in Bezug auf Machtstrukturen sowie systemische Ungleichheiten. Der Autor wagt in posthumanistischer Perspektive den Einwurf, dass das Virus selbst zwischen sozialen Schichten unterscheidet. Relativierend sagen wir: Das Virus unterscheidet eigentlich nicht nach Klasse und Stand, aber sozial schwächere Menschen sterben mehr daran und sind oft deutlich mehr von Gegenmaßnahmen und Lockdowns betroffen.

Im Serviceteil finden sich wie üblich eine bunte Reihe an aktuellen Informationen zu Ereignissen, Publikationen, Projekten und Veranstaltungen. Insbesondere über Rezensionsangebote freuen wir uns auch in Zukunft. Interessierte sollten hier die Redaktion kontaktieren.

Wir hoffen mit dem Themenheft einen kleinen Beitrag zur Krisenbewältigung zu leisten und Anregungen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven gegeben zu haben. Vielleicht führt der eine oder andere Beitrag auch zu Widerspruch und Debatten, die in den nächsten Themenheften einen Raum haben könnten? Auch in der Krise sollte Raum und im Blick sein, dass mehr als eine Zukunft möglich ist und wir alle daran mitgestalten können im Rahmen unserer Möglichkeiten. Letztere sind vielleicht häu-

figer und größer, als wir denken in einer Zeit, wo man Selbstwirksamkeit – d. h. das Gefühl, selbst Herrin und Herr des eigenen Lebens zu sein – schmerzlich vermissen kann. Tunnelblick und Panikmodus gilt es zu vermeiden, da sie mehr schaden als nützen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat mit ihren Einrichtungen und ihrem Personal dafür schon zu viele Krisen erfolgreich gemeistert.

An dieser Stelle möchten wir Prof. Dr. Wolfgang Seitter unseren großen Dank aussprechen, sowohl im Namen der Redaktion als auch im Namen von wbv Media. Herr Seitter hat zu Beginn des Jahres aus persönlichen Gründen seinen Redaktionsvorsitz abgegeben und wird auch aus der Redaktion ausscheiden. Er ist langjähriges Redaktionsmitglied und hat von 2016 an vier Jahre lang mit großem moderierenden Geschick, hohem Einfühlungsvermögen, Augenmaß und immer auch mit Lust auf neue Ideen und Themen die Redaktion geleitet. Herausragend war sein Vermögen, mäandernde Gedanken zu strukturieren, zu fokussieren und dadurch den roten Faden herzustellen, der die Beiträge der Hefte zusammenhält. Wir wünschen ihm alles Gute! In der Nachfolge wurden Prof. Dr. Steffi Robak und Prof. Dr. Bernd Käpplinger als Redaktionsvorsitzende berufen. Erstmals wird die Redaktion nun von einem Team geleitet.

Literatur

Käpplinger, B. & Lichte, N. (2020). „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education“: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education, 66*, 777–795. https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09871-w

Schulenberg, W. (1973). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik. Fischer Lexikon* (S. 64–72). Frankfurt a. M.: Fischer.

Weick, E. (1992). Skeptische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zustand der Erwachsenenbildung. In: M. Lehmann & H. Schnorbach (Hrsg.), *Aufklärung als Lernprozeß – Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz* (S. 70–75). Frankfurt a. M.: dipa-Verlag.

Autorin und Autoren

Christiane Ehses, Dr. phil., stv. Verbandsdirektorin des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Martin Dust, Dr. phil., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen.

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W002
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung

Dieter Gnahs

Zusammenfassung

Der Beitrag versucht anhand von verfügbaren Daten einen Überblick zu den Wirkungen der Coronapandemie auf die Weiterbildung zu gewinnen. Es zeigt sich, dass dieser Bildungsbereich nur unzureichend auf die notwendig gewordene schnelle Digitalisierung der Lehre vorbereitet war. Trotz dieser Schwierigkeiten hat es vielfältige und innovative Lösungen gegeben, die ein vollständiges „Abschalten“ verhindert haben. Für die Zukunft werden Vorschläge unterbreitet, wie die Weiterbildung „coronafest“ gemacht werden kann. Der dabei gewählte Ansatz bleibt nicht bei der Digitalisierung stehen, sondern greift weiter bis hin zu einer stärkeren Systembildung der Weiterbildung über eine stärkere öffentliche Verantwortung und eine mittlere Systematisierung im Sinne Faulstichs.

Stichwörter: Corona; Digitalisierung; Krise; Flexibilität; Systembildung; Systemrelevanz; öffentliche Verantwortung; Rahmengesetz

Abstract

The article attempts to gain an overview of the effects of the Corona pandemic on continuing education based on available data. It is shown that this educational sector was only insufficiently prepared for the rapid digitisation of teaching that has become necessary. Despite these difficulties, there have been diverse and innovative solutions that have prevented a complete „shutdown“. For the future, suggestions are made on how to make continuing education „corona-proof“. The approach chosen here does not stop at digitalisation, but reaches further to a stronger system formation of continuing education via a stronger public responsibility and a medium systematisation in the sense of Faulstich.

Keywords: Corona; digitalisation; crisis; flexibility; system building; system relevance; public responsibility; framework law

1 Einleitung

Die aktuelle Coronapandemie betrifft alle Lebensbereiche. Sie stellt neue und große Herausforderungen, erfordert ein Umdenken, erzwingt neue Lösungen und das Verlassen der gewohnten Bahnen. Die Coronakrise deckt zudem Schwachstellen und Dysfunktionen von sozialen Systemen gnadenlos auf, gleichzeitig offenbart sie an anderen Stellen bisher nicht gesehene Leistungspotenziale, Bereitschaften und Haltungen. Die Weiterbildung als Subsystem des Bildungswesens ist auch in der Bewährungsprobe, steht auf dem Prüfstand. Im Folgenden sollen nun drei Fragen im Mittelpunkt stehen:

1. Wie ist die Weiterbildung bisher durch die Krise gekommen?
2. Welche Stärken und Schwächen sind sichtbar geworden?
3. Wie kann die Weiterbildung zukünftig „coronafest" gemacht werden?

2 Wie ist die Weiterbildung bisher durch die Krise gekommen?

Im Zusammenhang mit gravierenden Krisen werden Teile von Wirtschaft und Gesellschaft mit dem Attribut „systemrelevant" versehen. Damit ist gemeint, dass diese Bereiche als unverzichtbar für das Gesamtgefüge gelten und wesentliche Beiträge zum Funktionieren, ja Überleben, eines Staates leisten. Im Zusammenhang mit der Finanzkrise, ausgelöst durch den Zusammenbruch der Großbank Lehman Brothers 2008, wurde das Etikett den Banken angehängt, um damit milliardenschwere staatliche Hilfsprogramme zu legitimieren. Aus heutiger Sicht sind diese Entscheidungen zumindest fragwürdig, wurden doch Institute gerettet, die durch ihr riskantes und z. T. auch leichtsinniges Verhalten die Krise mit hervorgerufen haben.

Für die Weiterbildung lässt sich damals und heute aus vielfältigen und nachhaltigen Gründen eine Systemrelevanz postulieren: Weiterbildung hilft dabei, Strukturwandel zu ermöglichen und in seinen negativen Folgen abzumildern, sie ist Förderer und Begleiter des technischen Fortschritts, sie erleichtert die Internationalisierung und Globalisierung, sie ist gesellschaftlicher Kitt bei sozialen und wirtschaftlichen Umbrüchen, sie liefert für das Individuum Verstehens- und Orientierungschancen, um nur ein paar Argumente zu nennen (vgl. ausführlich Gnahs 2010, S. 12 f.).

Auch in der aktuellen Coronakrise hat die Weiterbildung entscheidende Beiträge zur Bewältigung der angespannten Lage und zur Stärkung der gesellschaftlichen Resilienz geleistet. So sind z. B. unzählige Weiterbildungsaktivitäten durchgeführt worden, um die durch die Kontaktbeschränkungen nötige Digitalisierung vieler Lebensbereiche zu ermöglichen. Dies geschah in organisierter Form als klassischer Präsenzunterricht, als Onlineunterricht oder als informeller Lernprozess über entsprechende Formate im Netz im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, der außerbetrieblichen Weiterbildung oder in Form des selbstorganisierten Lernens. Des Weiteren mussten im Gesundheitswesen Fortbildungsprozesse initiiert werden, um der

Pandemie auf dem jeweils neuesten Erkenntnis- und Verfahrensstand begegnen zu können. In diesem Zusammenhang mussten z. B. Quereinsteiger in die Gesundheitsämter geschult oder Fachkräfte in der Pflege mit intensivmedizinischen Kompetenzen ausgestattet werden, um personelle Engpässe auf den Intensivstationen auszugleichen. Diese Liste ließe sich noch problemlos erweitern. Deutlich wird indes auch so, dass eine bedrohliche Krise immer auch ein massiver Lernanlass ist.

Zu fragen ist des Weiteren, wie die Weiterbildungseinrichtungen als Teil des Bildungssystems durch die Krise gekommen sind. Sie waren und sind – wie die anderen Bildungseinrichtungen auch – von den Kontaktbeschränkungen unmittelbar betroffen und mussten im Frühjahr improvisatorisch reagieren. Wie ist das gelungen und wie konnte die relativ entspannte Sommerzeit genutzt werden, um die zu erwartenden erneuten Einschränkungen im Herbst und Winter 2020 besser abzupuffern?

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass ein Teil der Weiterbildungseinrichtungen nahezu ungeschoren durch die Krise kam: die Anbieter von Fernunterricht und E-Learning. Ihr Marktanteil ist mit ca. 3 % an allen Lernaktivitäten zwar relativ gering, weist aber eine steigende Tendenz auf (vgl. Bilger/Gnahs 2013, S. 294). Bei der jährlichen Erhebung von Strukturdaten nehmen jeweils etwas mehr als 400 Einrichtungen teil (vgl. Fogolin 2020, S. 13). Die Zahlen von 2019 lassen natürlich noch nicht erkennen, ob dieses Segment der Weiterbildung sogar von der Krise profitiert hat.

Auch die übrigen Weiterbildungsanbieter nutzen schon im nennenswerten Umfang die Möglichkeiten des digitalen Lernens, wie die Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018 zeigen (vgl. BMBF 2020). Danach finden 5 % der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten ausschließlich online statt, 1 % überwiegend online und 14 % mit digitalen Elementen (vgl. ebd., S. 20).[1] Es zeigt sich weiter, dass digitale Medien im organisatorischen Bereich deutlich häufiger genutzt werden als zu Unterrichtszwecken und dass die Einrichtungsgruppen sich in ihrer Affinität zur digitalen Nutzung deutlich unterscheiden: Universitäten und ähnliche Einrichtungen liegen dabei klar an der Spitze, Volkshochschulen und Wohlfahrtsverbände bilden die Schlusslichter (vgl. ebd., S. 47).

Inwieweit diese Ausgangsbedingungen den Umgang mit der Krise erleichtert oder erschwert haben, kann zu diesem Zeitpunkt nicht mit statistischen Daten überprüft werden. Möglich ist nur ein exemplarisches Vorgehen: die Darstellung von im Internet dokumentierten Einzelfällen und der Rückgriff auf eine überschaubare Zahl von Untersuchungen.

So hat der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) auf seiner Homepage Volkshochschulen aufgelistet, die als Reaktion auf die Coronapandemie ihre Dienstleistungen online anbieten. Aufgeführt sind auch regionale Initiativen, bei denen sich Volkshochschulen zusammengeschlossen haben, um gemeinsam auf die Krise zu reagieren (z. B. vhs dehemm im Saarland, vhstoHuus in Schleswig-Holstein oder online vhs Sachsen). Auch die bundesweite Vernetzung hat funktioniert: Die vom DVV eingerichtete Plattform vhs.cloud erlebte coronabedingt einen Aufschwung. Im Vergleich von Januar 2020 und Juni 2020 hat sich die Zahl der Kurse, die über dieses

1 Die genauen Definitionen der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten finden sich ebd., S. 10.

Instrument laufen, in etwa vervierfacht. Die Zahl der in diesem Kontext digitalen Lernenden hat sich verdreifacht (vgl. Sattler 2020, S. 26). Die absoluten Zahlen relativieren diesen positiven Eindruck ein wenig: Rund 23.000 Kurse und 425.000 Teilnehmende sind bei einem üblichen Gesamtaufkommen von ca. 550.000 Kursen und 6,1 Millionen Belegungen (vgl. Reichart et al. 2020, S. 24) noch relativ wenig.

In der Sommerausgabe (Heft 2) von dis.kurs, dem Magazin der Volkshochschulen, und auch auf den Homepages der einzelnen Volkshochschulen werden zahlreiche Beispiele beschrieben, wie die Akteure die neuen Herausforderungen mit innovativen Maßnahmen, Engagement und Improvisationskunst bewältigt haben. Insofern war und ist Corona ein Treiber und Verstärker für die Digitalisierung des Lernens: „Die Corona-Pandemie hat damit eine Entwicklung rasant beschleunigt, die bisher eher zögerlich Gestalt annahm." (Fähser 2020, S. 43) Das Zwischenfazit eines Mitarbeiters der Volkshochschule Braunschweig bringt diese Dynamik zum Ausdruck, gleichermaßen aber auch das Eingeständnis von vorherigen Versäumnissen.

Auch in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung ist die Lage allem Anschein nach ähnlich. Soweit es möglich war, wurden laufende Veranstaltungen auf Digitalbetrieb umgestellt, was bei sinkenden Einnahmen und wachsenden Kosten eine Herausforderung darstellte. So wird dann auch in einer gemeinsamen Presseerklärung des Verbandes Deutscher Privatschulverbände (VDP), des Bundesverbandes der Träger Beruflicher Bildung (BBB), der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit (bag arbeit) und des Evangelischen Fachverbandes für Arbeit und soziale Integration (EFAS) ausgeführt, dass etwa 75 % der Bildungseinrichtungen Hilfsmittel aus dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz beantragt hätten. Bei jeder fünften Einrichtung belaufe sich der Leistungsumfang auf mehr als 50 % des jeweiligen Umsatzes. (Vgl. VDP et al. 2020.)

Erste Ergebnisse des wbmonitors aus dem Sommer 2020 kommen in der Tendenz zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. BIBB 2021). Danach beurteilen 42 % der befragten Einrichtungen ihre wirtschaftliche Lage negativ, ein Drittel von ihnen bezieht Kurzarbeitergeld, 21 % Coronasoforthilfen. Ein ähnliches Instrument wie der wbmonitor wird auch vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung eingesetzt. Der Bericht für das Jahr 2020 wurde Anfang Januar 2021 veröffentlicht (vgl. Gollob et al. 2021). So erwarten die Schweizer Anbieter auf das Jahr gerechnet Umsatzeinbußen von 28 %, 61 % der Auftragsverhältnisse für Mitarbeitende wurden gestrichen, von Mitte März bis Anfang Juni verringerte sich das Angebotsvolumen um 56 %. Natürlich wurde auch, ähnlich wie in Deutschland, mit Digitalisierung und Organisationsänderungen (z. B. Verkleinerung der Gruppengröße) reagiert. (Vgl. ebd., S. 2 ff.)

Jenseits der institutionellen Probleme hat die Digitalisierung „aus dem Stand" auch an anderen Stellen Probleme hervorgerufen. Nicht alle Teilnehmenden waren in der Lage, den digitalisierten Betrieb zu nutzen: Sei es, weil sie nicht über die technischen Ressourcen verfügen, sei es, weil sie nicht auf das nötige Handlungswissen zurückgreifen können. In ähnlicher Weise ist auch ein Teil der Kursleitenden betroffen, die unter den neuen Bedingungen nicht wie gewohnt ihre Arbeit leisten konnten

(vgl. Scharnberg/Krah 2020, S. 38; ähnlich auch in internationaler Perspektive Käpplinger/Lichte 2020, S. 787).

In der Summe lässt sich sagen, dass die Weiterbildung flexibel auf die Krise reagiert hat, indem ein Teil des Angebotes digital abgewickelt wurde. Doch gleichzeitig sind auch Belastungsgrenzen sichtbar geworden, weil Mehraufwand nötig war, der von Einrichtungen nur bedingt und kurzfristig zu stemmen war.

3 Welche Stärken und Schwächen sind sichtbar geworden?

Es ist schon oben darauf hingewiesen worden, dass digitales Lernen vor Corona eher die Ausnahme als die Regel war. Große Bedeutung hat die Nutzung digitaler Medien eher im organisatorischen Vorfeld einer Veranstaltung: So geben 53 % der Teilnehmenden an non-formalen Weiterbildungsaktivitäten an, dass sie sich im Vorfeld online über Bildungsangebote informiert hätten, 17 % haben die Veranstaltung online gebucht und 10 % haben sich via Internet beraten lassen (vgl. BMBF 2020, S. 17). Im Kursgeschehen selbst spielen digitale Medien eher eine unterstützende Rolle: Zur Bereitstellung von Material für die Teilnehmenden kommen sie eher oder sehr häufig in 30 % der Bildungsaktivitäten (formales und non-formales Lernen Erwachsener) zum Einsatz bzw. zur Kommunikation unter den Teilnehmenden und mit den Lehrenden (18 %; vgl. ebd., S. 22 f.).

Der Eindruck, dass die Weiterbildungslandschaft sich erst am Anfang der Digitalisierung befindet, wird auch durch den „Monitor Digitale Bildung" der Bertelsmann Stiftung (vgl. Schmid et al. 2017) erhärtet, der neben der Teilnehmenden- auch eine Lehrenden-Befragung einschließt: Digitale Elemente werden zur Unterstützung und Belebung des herkömmlichen Präsenzunterrichts genutzt (vgl. ebd., S. 30 ff.). Interessant ist der Befund, dass Lehrende in privat-kommerziellen Institutionen und freiberuflich Tätige deutlich aktiver bei der Nutzung von E-Learning sind als ihre Kollegen aus dem öffentlich geförderten Bereich (vgl. ebd., S. 33).

In der Summe kann festgehalten werden, dass die institutionellen Voraussetzungen für digitales Lernen nicht optimal waren. Im Vergleich dazu sind die Lernenden deutlich internetaffiner: Nach der Bertelsmannstudie geben immerhin 46 % der Befragten an, das Internet zur Information und zum Lernen zu nutzen (vgl. ebd., S. 15). Dies geschieht jedoch im Wesentlichen im Kontext des informellen Lernens und bezieht sich auf eher kleinere „Wissenshäppchen" in Form von Erklärvideos, kurzen Texten und Audios (vgl. ebd., S. 16). Dieser Befund wird gestützt durch die Ergebnisse des Adult Education Survey 2016: Danach nutzen 21 % der informell lernenden Erwachsenen Lehrangebote am Computer oder im Internet (vgl. Kaufmann-Kuchta/Kuper 2017, S. 191). Zumindest eine große Minderheit der Lernenden hat also Erfahrungen mit digitalen Lernmedien und kann von daher als vermutlich aufgeschlossen gegenüber einer Ausweitung der Digitalisierung gelten.

Auch als Stärke hat sich die große institutionelle Flexibilität der Weiterbildungseinrichtungen erwiesen. Sie sind nur am Rande in staatliche Strukturen eingebunden

und können quasi als mittelständische Unternehmen prinzipiell schnell und passgenau auf Krisen reagieren. Dies wird besonders deutlich im Kontrast zum viel kritisierten Krisenmanagement der Schulen (vgl. Heinemann 2020, S. 20 ff.). Gleichwohl ist diese relative Staatsfreiheit auch eine strukturelle Schwäche, weil Einrichtungen in finanzielle Schieflage geraten können bis hin zur Insolvenz.

In eine ähnliche Richtung weist auch die personalpolitische Flexibilität: Der größte Teil des Weiterbildungsangebotes wird durch nebenberufliche und freiberufliche Lehrkräfte erbracht, die bei einem Rückgang der Nachfrage relativ leicht entlassen bzw. nicht weiter verpflichtet werden können. Im Besonderen für die freiberuflichen Trainer und Trainerinnen ist dieser Mechanismus existenzbedrohend und erzwingt, soweit möglich, den Wechsel der beruflichen Perspektive. Für die Weiterbildung als System sind diese Abgänge meist schwer wieder wettzumachen (vgl. dazu grundlegend Alfänger et al. 2013 und aktuell Probst 2020).

Ein weiterer Schwachpunkt der Weiterbildung ist ihre relative Bedeutungslosigkeit im bildungspolitischen Diskurs: In der Coronakrise richtete sich das öffentliche Interesse eher auf andere Teile des Bildungssystems, im Besonderen auf die Schulen und Hochschulen. Diese mangelnde Präsenz in den Medien erlaubt somit auch keine Aktivierung der öffentlichen Meinung im Sinne der Interessen der Weiterbildung.

4 Wie kann die Weiterbildung zukünftig „coronafest“ gemacht werden?

Die im Zusammenhang mit der Coronakrise sichtbar gewordenen Schwachpunkte erzeugen Handlungsbedarf. Es geht dabei vor allem darum, die Verwundbarkeit der Weiterbildung zukünftig einzuschränken, um bei vergleichbaren Krisen bzw. auch in der noch nicht beendeten laufenden Bedrohung aktionsfähig zu bleiben und um den Betrieb so weit wie möglich aufrechtzuerhalten. Große Weiterbildungsverbände haben daher schon im Sommer 2020 in Anlehnung an den „Digitalpakt Schule“ einen „Digitalpakt Weiterbildung“ gefordert (vgl. VDP et al. 2020).

Kernstück eines solchen Vorhabens wäre die Schaffung eines Bundesförderprogramms zum Aus- und Aufbau einer leistungsfähigen digitalen Infrastruktur bei den Einrichtungen der Weiterbildung. Eingeschlossen in diese Initiative ist darüber hinaus auch ein Fortbildungsprogramm für Lehrende in der Weiterbildung, damit digitale Lehre und auch Bildungsberatung optimal umgesetzt werden können. Anregung könnte in diesem Zusammenhang auch eine Initiative aus Österreich zur digitalen Professionalisierung bieten (vgl. Kulmer 2019).

Neben dieser Soforthilfe zur Lösung akuter Probleme wird es aber auch darum gehen müssen, die Fördersysteme des Bundes und der Länder hinsichtlich der Gegebenheiten des digitalen Lernens umzugestalten. Bisher orientiert sich die staatliche Förderung vor allem am althergebrachten Modell des Präsenzunterrichts mit der Abrechnungseinheit „Unterrichtsstunde“ oder „Teilnehmertag“.

Es ist heute oft zu hören, dass die Krise auch als Chance begriffen werden sollte. Übertragen auf die Weiterbildung könnte dies heißen, dass sie nicht nur „coronafest", sondern auch zukunftsfest gemacht wird. Um es mal norddeutsch auszudrücken: Nach einer Flutkatastrophe geht es nicht nur darum, die Trümmer aufzuräumen und Schadensausgleich zu zahlen, sondern darum, Deiche zu bauen sowie Melde- und Alarmsysteme zu optimieren. Die Krise sollte genutzt werden, um die Fragilität der Weiterbildung durch eine nachholende Systementwicklung zu beheben (vgl. Gnahs 2019, S. 204 ff.)

So sollte der Staat z. B. mehr öffentliche Verantwortung wahrnehmen und mit Bundesregelungen für die Weiterbildung Rahmenbedingungen herstellen, die das Recht auf Weiterbildung ebenso garantieren wie Lernzeiten und eine geregelte Finanzierung, mehr Beratung, Transparenz und Qualitätssicherung. ver.di, IG Metall und GEW haben dafür einen Gestaltungsvorschlag vorgelegt, der von einem breiten Bündnis aus Politik, Wissenschaft, Verwaltung, Bildungsträgern sowie Betriebs- und Personalräten unterstützt wird und in der bildungspolitischen Diskussion zum Gegenentwurf geworden ist zur gegenwärtigen defizitären Weiterbildungspolitik (vgl. ver.di et al. 2017 und ergänzend auch Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di 2017, S. 47 ff.).

Mit einem solchen Ansatz würde der spätestens in den 1980er Jahren abgebrochene Prozess der Systembildung wieder aufgenommen und durch einen auf Peter Faulstich (vgl. 2003) zurückgehenden Ansatz der mittleren Systematisierung konkretisiert. Damit würde die ursprünglich starke Orientierung an Schule und Hochschule verlassen, und die Weiterbildung würde zwischen strikter staatlicher Steuerung und Marktregulation angesiedelt. „Die < mittlere Lösung > wird als eigenständiges, konsequentes strategisches Konzept dargestellt, welches die Gefahren der Extreme (Erstarrung/Unbeweglichkeit auf der einen und riskante Offenheit/Fragilität auf der anderen Seite) vermeiden und gleichzeitig ihre Vorzüge bewahren will (Verlässlichkeit/finanzielle Sicherheit vs. Flexibilität/Teilnehmerorientierung)" (Gnahs 2019, S. 206).

Natürlich darf nicht nur auf die Hilfe von außen gehofft werden, auch der unvoreingenommene und kritische Blick nach innen auf die blinden Flecken, auf Gewohnheiten und Anspruchshaltungen gehört zum Reformprozess dazu. In einem Artikel über die Krisenbewältigungsstrategien der Akteure im Bildungswesen verweist der Historiker Ulrich Heinemann (2020, S. 21) auf die hohe blockierende Wirksamkeit dieser „systemischen Eigenlogiken" und resümiert dann mit Blick auf die Gegenwart: „Historisch erfolgreiche Strategien der systemischen Beharrung können dabei künftig zu Holzwegen werden."

Literatur

Alfänger, J., Cywinski, R. & Elias, A. (2013). Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021, 20. Januar). Weiterbildungsbranche von Corona schwer getroffen. Erste Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020 von BIBB und DIE. Pressemitteilung 02/2021 [Pressemeldung]. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pmwbmonitor2021.pdf

Bilger, F. & Gnahs, D. (2013). E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 289–301). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018.* Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf

Fähser, J. (2020). Online-Kurse: Nur ein digitaler Pausenfüller während des Shutdowns? Ein erstes Resümée aus der vhs Braunschweig. *dis.kurs, 27*(2), 42 f.

Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung.* München/Wien: Oldenbourg.

Fogolin, A. (2020). Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2020. Hrsg. Vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16923

Gnahs, D. (2010). Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise. In DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (S. 11–14). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gnahs, D. (2019). Ö-Cert als Beitrag für eine nachholende Systementwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 198–209). Wien: Löcker.

Gollop, S., Fleischli, M. & Sgier, I. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern.* Zürich: SVEB. https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/SVEB_Weiterbildungsstudie_2020_21_Corona.pdf

Heinemann, U. (2020). Bedrohte Ordnung. *weiter bilden, 27*(4), 18–22.

Käpplinger, B. & Lichte, N. (2020). „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education“: A Delphi-study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education, 66*, 777–795. https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09871-w

Kaufmann-Kuchta, K. & Kuper, H. (2017). Informelles Lernen und soziale Teilhabe. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 185–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kulmer, K. (2019, 13. August). *Mehr als Technik: Digitale Professionalisierung auf erwachsenenbildung.at*. erwachsenenbildung. https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/13221-mehr-als-technik-digitale-professionalisierung-auf-erwachsenenbildung-at.php

Probst, P. (2020). Ausweitung des Prekariats? *weiter bilden, 27*(4), 27–30.

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2., überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sattler, C. (2020). Ein Crashkurs für den digitalen Wandel an Volkshochschulen. Mit der vhs.cloud die Krise als Chance nutzen. *dis.kurs, 27*(2), 26 f.

Scharnberg, G. & Krah, S. (2020). (K)ein Corona-Schub für Digitalisierung? *weiter bilden, 27*(4), 36 ff.

Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

VDP – Verband Deutscher Privatschulverbände, BBB – Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung, bag arbeit – Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit & EFAS – Evangelischer Fachverband für Arbeit und soziale Integration. (2020, 28. Juli). Lage der Weiterbildungsbranche. Digitalpakt Weiterbildung notwendig [Pressemeldung]. https://bildungsverband.info/daten/PM_Digitalpakt-Weiterbildung-notwendig.pdf

ver.di, IG Metall & GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2017). *Weiterbildung reformieren: Sechs Vorschläge die wirklich helfen*. Berlin/Frankfurt a. M.: GEW. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Weiterbildung/Initiative_Bundesregelungen_Weiterbildung/2017-10_Weiterbildung-reformieren.pdf

Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di. (2017). *Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017. Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung*. https://wissenschaftlicher-beraterkreis.de/wp-content/uploads/2018/11/Berufs-Bildungs-Perspektiven_2017.pdf

Autor

Dieter Gnahs, Dipl.-Volkswirt, Dipl.-Soziologe, Dr. phil., habil., bis zu seinem Ruhestand 2013 in leitender Funktion beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung; apl. Professor an der Universität Duisburg-Essen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W003
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Die Pandemie als Digitalisierungsschub?

Bernhard Schmidt-Hertha

Zusammenfassung

Digitalisierung wurde in der Erwachsenenbildung schon lange vor den Maßnahmen im Kontext der Coronapandemie intensiv diskutiert. Vor der Pandemie wurden Defizite im Bereich der technischen Infrastruktur in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung ebenso sichtbar wie die mit digitalen Lehr-Lern-Szenarien verbundenen Anforderungen an Lehrende. Beide Themen bedürfen nachhaltiger Entwicklungsimpulse und konnten durch den kurzfristigen Ausbau von Onlineangeboten allein nicht gelöst werden. Perspektivisch stellt sich die Frage, ob nach der Pandemie eine flächendeckende Fortführung digitaler Lernangebote zu beobachten sein wird oder sich eine bereits vor der Pandemie zu beobachtende Spezialisierung einzelner Träger fortschreibt.

Stichwörter: Digitalisierung; Pandemie; Onlinekurse; Angebot; Nachfrage

Abstract

Digitization was discussed intensively in adult education long before the measures taken in context of the Corona pandemic. Prior to the pandemic, deficits in the area of technical infrastructure in publicly funded adult education became just as apparent as the demands on teachers associated with digital teaching-learning scenarios. Both issues require sustainable development impulses and could not be solved by the short-term expansion of online offerings alone. In the long term, the question arises as to whether the pandemic will be followed by a broad continuation of digital learning offerings for all providers or whether the specialization of individual providers will continue that was already evident before the pandemic.

Keywords: digitalisation; pandemic; online courses; supply; demand

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie, die alle Bereiche des Bildungssystems zu einem zeitweisen völligen Verzicht auf Präsenzveranstaltungen gezwungen hat, scheint denjenigen Recht zu geben, die seit Jahren eine stärkere Digitalisierung des Bildungssystems einfordern und vorantreiben (vgl. auch Brandt 2020). Die Skeptiker*innen, die an klassischen Vermittlungsformaten festhalten wollten, scheinen eines Besseren belehrt worden zu sein. Allenfalls die infrastrukturellen Begrenzungen treten deutlicher denn je zutage (vgl. auch Käpplinger 2020). Gleichzeitig mutet es aber kurzsichtig und riskant an, die mit dem Thema Digitalisierung im Bildungssystem verbundenen Fragen nur noch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Pandemiebedingungen zu diskutieren. Die aus der aktuellen Notlage heraus mit größtem Nachdruck vorangetriebenen Digitalisierungsprozesse können bestehende strukturelle Probleme nicht einfach überwinden und sind gerade in der Erwachsenenbildung auch auf die Akzeptanz der Zielgruppen angewiesen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Beitrag mit der Frage auseinander, was die gegenwärtige Pandemie mittelfristig für Digitalisierung in der Erwachsenenbildung bedeutet. Hierzu werden zunächst die Verbreitung digitaler Medien in Angeboten der Erwachsenenbildung und die Rahmenbedingungen hierfür vor Beginn der Pandemie analysiert, bevor die gegenwärtige Situation und die pandemiebedingten Veränderungen in den Blick genommen werden. Schließlich wird nach der Zukunftsfähigkeit bzw. der Nachhaltigkeit aktueller Entwicklungen hinsichtlich digitaler Formate in der Erwachsenenbildung gefragt. Dabei werden vor allem auch erhebliche Forschungsdefizite und fehlende Daten zur gegenwärtigen Situation erkennbar und der Beitrag stützt sich daher verschiedentlich auf Ableitungen und Schlüsse aus Studien, die unter anderen Bedingungen – vor den Auswirkungen der Coronapandemie – durchgeführt wurden.

2 Rückblick: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung

Das Thema Digitalisierung fordert die Erwachsenenbildung in mindestens zweierlei Hinsicht heraus. Zum einen als Gegenstand von Bildungsangeboten, wobei der Erwachsenenbildung nicht nur eine zentrale Bedeutung im Kontext der Vorbereitung Erwachsener auf neue digitale Welten zukommt (vgl. OECD 2016), sondern sich traditionell auch als Ort der kritischen Reflexion solcher gesellschaftlichen Entwicklungen versteht (vgl. Rott & Schmidt-Hertha 2020). Zum anderen geht es um die Frage, inwieweit und wie sich Erwachsenenbildung selbst digitale Technologien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zunutze macht. Digitale Medien können in Erwachsenenbildungskontexten sowohl als Mittel zur Gestaltung in Präsenzangeboten, als Angebot zur Unterstützung der Lernenden bei deren Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen als auch für reine Fernlehrangebote genutzt werden. Darüber hinaus kommen digitale Medien in der Erwachsenenbildung auch jenseits des unmittelbaren

Lehr-Lern-Geschehens zum Einsatz, z. B. in der Verwaltung, der Kommunikation mit und unter Lehrenden und Teilnehmenden, dem Marketing, der Programm- und Veranstaltungsplanung, in Bedarfsanalysen oder Evaluationen (vgl. auch Egetenmeyer et al. 2020). Von den vielfältigen Bereichen, in welchen Digitalisierung für Erwachsenenbildung und das Bildungssystem insgesamt bedeutsam wird, ist im Kontext der Pandemie eine deutliche Fokussierung auf die Gestaltung von Fernlehre bzw. den teilweisen oder vollständigen Ersatz von Präsenzlehre durch digital unterstützte Vermittlungsformen zu beobachten.

Dabei unterscheidet sich die Erwachsenenbildung von anderen Bereichen des Bildungssystems insbesondere dadurch, dass sie von der Freiwilligkeit der Teilnahme der Lernenden ausgeht (vgl. Nuissl 2018) und in der Folge die Angebotsgestaltung auch an den Interessen, Bedarfen und Bedürfnissen ihrer Zielgruppen ausrichten muss. Während die Digitalisierung von und in Lehr-Lern-Kontexten in Schule, Hochschule oder beruflicher Bildung primär von den Verantwortlichen in der Bildungsadministration und den Bildungseinrichtungen nach politischen, didaktischen oder auch verwaltungstechnischen Kriterien gestaltet und den Lernenden „verordnet" wird, ist die Erwachsenenbildung ungleich mehr auf die Akzeptanz digitaler Lernmedien durch ihre Adressat*innen angewiesen. Letztlich bestimmt das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, in welcher Weise und mit welcher Geschwindigkeit digitale Technologien in der Erwachsenenbildung Einzug halten. Die Ergebnisse des aktuellen Adult Education Surveys zeigen, dass die Akzeptanz Erwachsener gegenüber digitalen Medien in Weiterbildungskontexten zwar bereits vor der Pandemie hoch war, dass sich aber sowohl hinsichtlich der Offenheit gegenüber digitalen Technologien in Bildungskontexten als auch hinsichtlich der bisherigen Erfahrungen damit soziale Differenzierungen ausmachen lassen (vgl. Schmidt-Hertha & Rott im Druck). Dabei scheinen Kriterien, die auch für die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt relevant sind, hinsichtlich der Offenheit gegenüber mediengestützter Erwachsenenbildung ebenfalls eine Rolle zu spielen. So ist die Skepsis gegenüber digital gestützten Lernangeboten nicht nur bei älteren, sondern auch bei bildungsfernen und ökonomisch benachteiligten Zielgruppen ausgeprägter. Gleichzeitig ist in diesen Gruppen auch die bisherige Erfahrung mit digitalen Medien in Lehr-Lern-Kontexten weniger vorhanden (vgl. BMBF 2020). Es besteht folglich die Gefahr, durch die Digitalisierung von Erwachsenenbildungsangeboten Bildungsungleichheiten weiter zu verstärken.

Damit ist bereits eine zentrale Herausforderung im Kontext von Digitalisierung im quartären Bildungssektor angesprochen. Es geht darum, bildungsferne und ältere Zielgruppen nicht zu überfordern, sondern diese in die Weiterentwicklung von Programmen und Angeboten einzubeziehen (vgl. Schmidt-Hertha 2020). Eine weitere Herausforderung ist die Qualifizierung der überwiegend auf Honorarbasis und oft nebenberuflich in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrenden. Dabei geht es nicht nur um deren mediendidaktisches Wissen, sondern auch um die Bereitschaft und Fähigkeit, die Mediennutzungsgewohnheiten der Teilnehmenden und die Anforderungen des jeweiligen Inhalts bei der Medienauswahl zu berücksichtigen (vgl.

Schmidt-Hertha et al. 2017). Darüber hinaus spielt auch die Offenheit für neue digitale Technologien und die Überzeugung, diese gewinnbringend in Lehr-Lern-Kontexten einsetzen zu können, eine wesentliche Rolle für das Handeln der Lehrenden (vgl. Bonnes et al. 2020). Das dritte wesentliche Handlungsfeld, das für viele Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein zentrales Hemmnis auf dem Weg zur Digitalisierung darstellt, ist die technische Infrastruktur in den jeweiligen Gebäuden und Unterrichtsräumen (vgl. Sgier et al. 2018). Insbesondere im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung, die den Zugang zu allgemeiner Erwachsenenbildung für das Gros der Bevölkerung sicherstellt, sind hier erhebliche Ausstattungsdefizite zu beobachten (vgl. Christ, Koschek et al. 2020).

Diese infrastrukturellen Beschränkungen sowie eine stark auf Präsenzangebote ausgerichtete Lehr-Lern-Kultur spiegeln sich im Vergleich der Anteile von Bildungsangeboten mit digitalen Medien bei verschiedenen Trägern wider. Dieser Anteil ist bei Hochschulen am höchsten (68 %), gefolgt von Berufsverbänden (52 %), Gewerkschaften (50 %), Arbeitgeberorganisationen (48 %) sowie kommerziellen Bildungsinstituten (41 %), dem eigenen Arbeitgeber (37 %) oder anderen Firmen (38 %; vgl. BMBF 2020). Dabei handelt es sich aber keineswegs nur um reine Onlineangebote, sondern um jegliche Form von Weiterbildung, die in nennenswertem Umfang durch digitale Medien unterstützt wird, was die Dominanz von Präsenzunterricht eben keineswegs ausschließt (vgl. auch Christ, Koschek et al. 2020, S. 21). Wesentlich geringer sind die Anteile solcher digital gestützten Bildungsangebote bei Trägern, die eher im Bereich der außerberuflichen Erwachsenenbildung aktiv sind. Hierzu gehören z. B. kirchliche Träger (37 %), gemeinnützige Vereine oder Initiativen (32 %), Bibliotheken und Museen (32 %) sowie Volkshochschulen (30 %) und Wohlfahrtsverbände (11 %; vgl. BMBF 2020). Der Anteil reiner Onlineangebote war vor der Pandemie gerade in diesem Bereich öffentlich geförderter Weiterbildung noch wesentlich geringer und lag 2018 bei den in der Verbundstatistik des DIE erfassten Trägern zwischen 3,2 % (Arbeit und Leben) und 0,0 % (KEB; vgl. Christ, Horn et al. 2020).

3 Gegenwart: die Pandemie und ihre Folgen

Die im März 2020 von der Bundesregierung beschlossenen Maßnahmen zur Eindämmung der Coronapandemie bedeuteten zunächst für den gesamten Bildungsbereich – und für die Erwachsenenbildung noch länger als für Schulen und Universitäten – ein Verbot aller Präsenzveranstaltungen. Während Schulen und Kitas im Sommer unter bestimmten Bedingungen schrittweise wieder öffnen konnten und für Universitäten Ausnahmeregelungen für die Durchführung von Prüfungen oder Übungen eingeführt wurden, wurden Präsenzveranstaltungen in der Erwachsenenbildung auch unter Einhaltung von Hygienemaßnahmen erst später wieder möglich. Dabei hatten die zu beachtenden Abstandsregeln zur Folge, dass die vorhandenen Kursräume in der Regel nicht mehr ausreichend waren bzw. die Teilnehmendenzahl in Präsenzangeboten deutlich reduziert werden musste. Präsenzformate waren somit im Spätsommer

und Herbst zwar wieder möglich, aber ökonomisch wenig attraktiv, und wurden aufgrund der unklaren Ansteckungsgefahr auch von manchen Zielgruppen gemieden. Im Winter 2020/21 wurden durch das Infektionsschutzgesetz Präsenzveranstaltungen in der Weiterbildung dann erneut grundsätzlich untersagt.

Mit Beginn der sogenannten Lockdowns im Frühjahr begannen viele Erwachsenenbildungseinrichtungen laufende oder geplante Veranstaltungen in Onlineangebote umzuwandeln (vgl. Christ & Koscheck 2021) – oft ohne die dafür eigentlich erforderliche Infrastruktur und mit kaum Vorerfahrung mit diesen digitalen Formaten (vgl. Christ, Horn et al. 2020). Im Fokus stand dabei nicht die Nutzung neuer bzw. erweiterter didaktischer Möglichkeiten, die digitale Medien bieten (vgl. Kerres 1998), sondern der Versuch, laufende Präsenzkurse irgendwie als Fernlehrangebote fortzuführen. Dem sogenannten RAT-Modell (vgl. Hughes 2005) folgend, dass drei Stufen des Einsatzes digitaler Medien unterscheidet, ging es kurzfristig hier nur um ein „replacement" im Sinne einer reinen Übertragung von Angebotsformaten in den virtuellen Raum (unter Umständen Qualitätsverluste in Kauf nehmend; vgl. Scharnberg & Krah 2020), selten um „amplification" – also eine Optimierung von Vermittlungsstrategien durch digitale Medien – oder um „transformation" im Sinne einer grundlegenden Veränderung von Lehr-Lern-Prozessen einschließlich der Rollen von Lehrenden und Lernenden, wie sie in digitalen Lernumgebungen erreichbar und angemessen sind (vgl. Reinmann & Mandl 1998).

Ein entscheidender Punkt in der Umstellung auf digitale Lernangebote, die von vielen Lehrenden und Lernenden so schnell nicht mitvollzogen werden konnte, scheint die Tatsache, dass es nicht in erster Linie um den didaktisch durchdachten Einsatz digitaler Medien ging, sondern um die kurzfristige Einführung von Fernlernformaten, die mithilfe digitaler Medien relativ effizient umgesetzt werden konnte. Es ging hier also nicht um die Frage, welche Chancen und Möglichkeiten digitale Medien bieten, die tradierte Präsenzformate in der Erwachsenenbildung nicht bieten können. Stattdessen gab es lediglich die Wahl zwischen Onlineformaten, einen wie auch immer gestalteten analogen Fernunterricht (z. B. über Lehrbriefe o. Ä.) oder der vorübergehenden völligen Einstellung des Lehrbetriebs (vgl. auch Kohl & Denzl 2020). Während analoger Fernunterricht wohl einer wesentlich längeren Vorbereitungszeit bedurft hätte und eine Einstellung des Lehrbetriebs für die meisten Einrichtungen weder aus ökonomischen noch aus professionellen Gesichtspunkten eine Option darstellte, blieb gezwungenermaßen nur der Rückgriff auf digitale Formate der Fernlehre. Diese Form des Lernens fordert erwachsene Lernende in besonderer Weise, was sich u. a. in höheren Abbruchquoten widerspiegelt (vgl. Park & Choi 2009). Die mit Onlinefernlehre verbundenen Anforderungen an die Lernenden betreffen z. B. die Selbstorganisation des Lernprozesses (insbesondere die Sicherung zeitlicher Ressourcen), den Umgang mit technischen Problemen, die Interaktion mit den Lehrenden sowie den Umgang mit dem Lernmaterial (vgl. Kara et al. 2019). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass Formen der Fernlehre bisher vor allem in universitären Kontexten und in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert werden (vgl. Zawacki-Richter & Naidu 2016).

4 Perspektiven: Was bleibt nach der Pandemie?

Die während der Pandemie entwickelten Konzepte und die gesammelten Erfahrungen hinsichtlich Fernunterricht und hybriden Lehr-Lern-Szenarien brachten für Lernende wie Lehrende, aber auch für Programmplanende neue Erfahrungen und zeigten Möglichkeiten auf. Auch wenn viele der ad hoc entwickelten digitalen Lernangebote vermutlich noch nicht ausgereift waren, dürften diese alternativen Formate bei vielen Beteiligten als interessante Option im Gedächtnis bleiben. Es ist davon auszugehen, dass viele sich eine Rückkehr zu tradierten Präsenzformaten wünschen, einige aber auch die Fortführung eines Distance Learnings mit digitalen Medien. Eine der wesentlichen Fragen für Erwachsenenbildungsanbieter wird dann sein, ob man dieses Feld weiterhin einigen spezialisierten Bildungsträgern überlässt oder digitale Fernlehre zum selbstverständlichen Bestandteil des Programms in der Mehrzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen wird. Insbesondere über hybride Formate, die Präsenz und Onlinelehre miteinander verbinden (z. B. im Sinne eines Blended-Learning-Konzepts), könnten Formen digitaler Fernlehre Einzug in Erwachsenenbildungseinrichtungen halten, die sich vor der Pandemie noch weitgehend auf Präsenzangebote konzentriert haben. Die Erfahrungen von Adressatengruppen mit vollständig oder teilweise in den virtuellen Raum übertragenen Lernangeboten dürften auch zu einer zukünftig höheren Nachfrage nach solchen Formaten im Vergleich zu der Zeit vor 2020 führen. Als in wesentlichen Teilen auch von der Nachfrage gesteuerter Bildungsbereich wird sich die Erwachsenenbildung den Wünschen ihrer Adressat*innen nicht verschließen können. Mit einer Rückkehr zum ausschließlichen Präsenzunterricht würden Träger riskieren, medienaffine Zielgruppen ganz zu verlieren.

Dabei konnten die grundlegenden strukturellen Herausforderungen – insbesondere die IT-Infrastruktur in den öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen – während der Pandemie kaum angegangen werden, und es ist aus heutiger Sicht zumindest sehr zweifelhaft, ob für die hier nötigen Investitionen nach der Pandemie die erforderlichen Investitionsmittel verfügbar sein werden. Dies wird zumindest nicht ohne ein starkes finanzielles Engagement der öffentlichen Hand zu bewältigen sein. Verhalten optimistisch lässt sich dagegen auf die weitere Qualifizierung der Lehrenden blicken. Zumindest für einige in der Erwachsenenbildung Tätige dürfte die erzwungene Umstellung auf digitale Fernlehre dazu geführt haben, dass Ängste und Vorbehalte gegenüber dem Internet als Medium zur Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien abgebaut wurden. Die grundlegende Offenheit für digitale Medien (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017) und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Lernumgebungen (vgl. Bonnes et al. 2020) sind wesentliche Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz und für die Bereitschaft, sich entsprechend weiterzuqualifizieren. Hierfür gilt es, entsprechende „Train the trainer"-Angebote zu entwickeln, die unmittelbar an den neuen Erfahrungen von Lehrenden in digitalen Lernumgebungen ansetzen und diese systematisch bei der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität in diesem Segment begleiten. Mit dem Projekt EBmooc+ (https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/) wurde eine

entsprechende Initiative gerade mit dem DIE Innovationspreis ausgezeichnet. Ergänzend hierzu wären im Personalportfolio von Bildungsträgern neben IT-Fachkräften sicherlich Spezialist*innen für E-Learning in den Erwachsenenbildungseinrichtungen oder zumindest auf Verbandsebene wichtig. Ob die entsprechenden personellen Ressourcen nach der Pandemie ausgebaut werden (können), bleibt aber ebenfalls abzuwarten. Erste Ansätze in dieser Richtung lassen sich bei einzelnen Trägern beobachten, auch wenn diese oft noch nicht auf nachhaltige Strukturveränderungen, sondern eher auf kurzfristige Unterstützung angelegt sind.

Wenn sich auch traditionelle Anbieter von Präsenzlehre in der Erwachsenenbildung dauerhaft im Segment der Onlinelernangebote etablieren wollen, wird dies nur durch qualitativ hochwertige Angebote in diesem Segment möglich sein. Dazu gehören nicht nur eine reibungslos funktionierende Infrastruktur im Bereich Hardware und Software, sondern Lehrende, die routiniert und kreativ die didaktischen Spielräume des Mediums nutzen, Verwaltungsprozesse, die an diese Form der Lehre angepasst sind, aber auch ein Selbstverständnis der Einrichtung, das diese Form der Wissensvermittlung als selbstverständlichen Teil ihres Auftrags versteht. Zum letztgenannten Punkt gehört auch die Verankerung von Qualitätsstandards für Onlineangebote im Qualitätsmanagementsystem der jeweiligen Einrichtung, was schrittweise aufgebaut werden kann (vgl. Ossiannilsson et al. 2015).

5 Fazit

Die mit der gegenwärtigen Pandemie zusammenhängenden Beschränkungen und Schließungen im Bildungssystem haben das Interesse an und die Notwendigkeit von Fernunterrichtskonzepten in allen Bereichen des Bildungssystems massiv erhöht. Dabei spielen digitale Medien zur Gestaltung von physischer Präsenz unabhängiger Vermittlungskonzepte eine zentrale Rolle. Es geht dabei aber eben nicht um die Frage, ob diese digitalen Formate attraktiver sind als Präsenzangebote, sondern es geht vielfach eher um die Frage: digitale Lehre oder gar keine Lehre? Insofern haben digitale Lernumgebungen als weitgehend konkurrenzloses Szenario im Moment Hochkonjunktur – was aber noch wenig über deren Qualität und Nachhaltigkeit aussagt. Wenn von der Pandemie also ein Digitalisierungsschub ausgeht, dann vermutlich weniger, weil sich die digitalen Vermittlungskonzepte in der gegenwärtigen Form durchsetzen, sondern weil sich viele Lehrende und Lernende gezwungen sehen, sich mit den Möglichkeiten digitaler Medien in Bildungskontexten auseinanderzusetzen. Vielleicht ist das, was nach der Pandemie bleibt, das Bewusstsein für zeit- und ortsunabhängige Lernszenarien und das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich in so einer digitalen Lernumgebung effektiv zu bewegen.

Mit digitalen Fernunterrichtsformaten ist aber nur eine Facette der Digitalisierung im Bildungssystem allgemein und in der Erwachsenenbildung im Besonderen erfasst. Andere Aspekte, wie der Einsatz digitaler Medien im Rahmen von Präsenzlehre, die Digitalisierung von Verwaltungsabläufen und Beratungsangeboten bis hin

zur Nutzung digitaler Medien im Kontext der Gewinnung und Betreuung von Dozierenden, scheinen dabei aus dem Blick zu geraten. Es sind aber gerade auch die Prozesse außerhalb der unmittelbaren Lehr-Lern-Interaktionen die sich durch digitale Medien bereits verändert haben und zukünftig noch weiter verändern werden. Letztlich dürften es gerade die Entwicklungen auf Ebene der Verwaltungsabläufe, beratender und begleitender Tätigkeiten sein, die dafür sorgen, dass Digitalisierung die Arbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen nachhaltig und vermutlich auch grundlegend verändert.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf

Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Hochholdinger, S. (2020). The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development, 24*(1), 74–88.

Brandt, P. (2020). Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator? *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(2), 92 ff.

Christ, J., Horn, H. & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund – Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bonn: DIE.

Christ, J. & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628

Christ, J., Koscheck, S. Martin, A. Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685

Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N., & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(3), 24–33.

Hughes, J. (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-integrated Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(2), 277–302.

Käpplinger, B. (2020). Bildung unter den Schutzschirm! *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(2), 94–96.

Kara, M., Erdogdu, F., Kokoc, M. & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis, 11*(1), 5–22.

Kerres, M. (1998). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.

Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *weiter bilden, 27*(4), 23–28.

Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 499–520). Wiesbaden: Springer VS.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). Skills for a Digital World. Paris: OECD.

Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F. & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations.* Oslo: International Council for Open and Distance Education.

Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society, 12*(4), 207–217.

Reinmann, G. & Mandl, H. (1998). Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In H. Kubicek, H.-J. Braczyk, D. Klumpp, G. Müller, W. Neu, E. Raubold & A. Roßnagel (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 55–61). Heidelberg: v. Decker.

Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden an Volkshochschulen – gestern, heute, morgen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 212–222). Opladen: Barbara Budrich.

Scharnberg, G. & Krah, S. (2020). (K)ein Corona-Schub für Digitalisierung? Erwachsenenbildung zwischen Emergency Remote Teaching und Strategieentwicklung. *weiter bilden, 27*(4), 36–38.

Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24*(3), 35–37.

Schmidt-Hertha, B. & Rott, K. J. (im Druck). Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung.*

Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern.* Zürich: SVEB, PHZH.

Zawacki-Richter, O. & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education 37*(3), 245–269. https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079

Autor

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W004
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen

Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann

Jörg Dinkelaker

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Coronakrise wird im vorliegenden Beitrag nach den spezifischen Bildungspotenzialen der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen gefragt. Anhand videogestützter Beobachtungen und im Vergleich zwischen Online- und Präsenzinteraktion werden die besonderen Möglichkeiten des Umgangs mit Wahrnehmungsdifferenzen herausgearbeitet, die sich aus der gleichzeitigen leiblichen Anwesenheit vor Ort ergeben. Die weiteren Entwicklungen im Angebotsportfolio der Erwachsenenbildung werden zeigen, welche Bedeutung diesen besonderen Bildungspotenzialen in Zukunft noch zukommen wird.

Stichwörter: Bildungsformate; Corona; Präsenz; Distanz; Wahrnehmung

Abstract

Against the background of the experiences in the Corona crisis, this article asks about the specific educational potentials of participation in face-to-face events. On the basis of video-based observations and in comparison between online and face-to-face interaction, the special possibilities of dealing with differences in perception resulting from simultaneous physical presence on site are elaborated. Further developments in the offer portfolio of adult education will show what significance these special educational potentials will have in the future.

Keywords: educational formats; Corona; presence; distance; perception

Die kollektiven Erfahrungen mit medialen Alternativen zur Präsenzveranstaltung werden sich auch noch weit nach dem Abflauen der pandemiebedingten Einschrän-

kungen auf die Erwachsenenbildung auswirken. Zum einen hat sich die Bandbreite erprobter Formate vergrößert, in denen Bildungsangebote stattfinden können. Zum anderen ist ein größeres Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Formaten und ihre jeweiligen Leistungen und Grenzen entstanden. Welches neue Verhältnis zwischen Distanz- und Präsenzangeboten sich vor diesem Hintergrund in Zukunft einstellen wird, ist noch nicht ausgemacht. Dies wird nicht zuletzt auch davon abhängen, wie die mit den unterschiedlichen Angebotsformaten verbundenen Potenziale und Einschränkungen bewertet werden und welche Bedeutung ihnen beigemessen wird.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, welche spezifischen Potenziale mit Angeboten verbunden sind, in denen Bildung im Format der gleichzeitigen körperlichen Anwesenheit am selben Ort veranstaltet wird. Noch vor einigen Monaten schien diese Frage weit hergeholt, da solche Präsenzveranstaltungen die unhinterfragte Normalform der Erwachsenenbildung dargestellt haben (vgl. Kade & Nolda 2015). Durch die im Zuge der Eindämmung der Coronapandemie erlassenen Präsenzverbote hat sich nun aber unerwartet ein kollektives Krisenexperiment ergeben, in dem diese Selbstverständlichkeit infrage gestellt wird. Notgedrungen wurden neue Formate des organisierten Lernens in für Normalzeiten unvorstellbarer Geschwindigkeit und Breite eingerichtet. Deren Vorzüge wurden dadurch erfahrbar. Zugleich wird aber auch ein Mangel spürbar, der sich einstellt, wenn Bildung im Modus leiblicher Ko-Präsenz nicht mehr möglich ist. Deswegen steht auch für die meisten Akteure in der Erwachsenenbildung außer Frage, dass zumindest partiell eine Rückkehr zur Präsenzveranstaltung zu erwarten ist, sobald dies möglich werden wird.

Obwohl der Wunsch nach einer Rückkehr zur Ko-Präsenz auf eine breite Zustimmung hoffen kann, fällt es überraschend schwer, in der erziehungswissenschaftlichen Literatur Gründe zu finden, warum ausgerechnet der gleichzeitigen Anwesenheit in Bildungsmaßnahmen eine solche Bedeutung zugemessen werden sollte. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nach solchen Gründen anhand empirischer Beobachtungen nachgegangen.

Hierfür werden Befunde aus einem Forschungsprojekt herangezogen, in dem das Geschehen in Präsenzveranstaltungen anhand videografischer Aufnahmen mikroethnografisch ausgewertet wurde. Über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg hat sich dort gezeigt, dass dieses Geschehen auf Momente hin strukturiert ist, in denen dem Wahrgenommenwerden beim situierten Wahrnehmen ein bildender Wert zukommt. (1)

In einem zweiten Schritt wird das Geschehen in Präsenzveranstaltungen dem Interaktionsgeschehen gegenübergestellt, das durch Videokonferenzen ermöglicht wird. Auch dort wird situiertes Wahrnehmen unmittelbar wahrnehmbar. Während für Videokonferenzen aber eine Standardisierung von Perspektiven und die Vernachlässigung von Wahrnehmungsdifferenzen konstitutiv ist, ist für Präsenzveranstaltungen gerade der Umgang mit Perspektivendifferenzen und selektiver Wahrnehmung maßgeblich. Obwohl Videokonferenzen das Geschehen der Interaktion und Anwesenden zu simulieren versuchen, können sie es daher dennoch nur teilweise ersetzen. (2)

Abschließend wird diskutiert, welche Rolle Angeboten des Präsenz- und Distanzlernens in Zukunft zukommen wird. Angesichts einer zu erwartenden Diversifizierung und Spezialisierung wird die – möglicherweise sozial ungleich verteilte – Bereitstellung solcher Formate kritisch zu beobachten sein. (3)

1 Empirische Analysen zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen

Im Projekt „Bild und Wort" (vgl. Kade et al. 2014) wurde das Geschehen in über 100 Bildungsveranstaltungen für Erwachsene mithilfe von Videokameras aufgezeichnet. Zwei Aufzeichnungsgeräte wurden an verschiedenen Standorten im Raum aufgestellt, sodass möglichst alle Beteiligten mit im Bild und von vorne zu sehen waren. Im Mittelpunkt der Teilstudie „Teilnehmen an Bildungsangeboten" (vgl. Dinkelaker 2010; 2016) stand die Analyse der Bezugnahmen Teilnehmender auf das Veranstaltungsgeschehen. Hierfür wurden einzelne Teilnehmende ausgewählt. Zu jedem einzelnen ihrer Blickrichtungswechsel wurde ein Standbild angefertigt. Die Standbilder wurden nebeneinandergelegt. Die so dokumentierten Muster der Verkettung von Hinwendungsbewegungen wurden zunächst innerhalb ausgewählter Veranstaltungen und dann über unterschiedliche Veranstaltungsformate hinweg kontrastiert.

Auch wenn sich die rekonstruierten Zuwendungsmuster zwischen unterschiedlichen Veranstaltungen z. T. erheblich voneinander unterscheiden, so zeigt sich doch über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg, dass ihnen ein gemeinsames Prinzip der Koordination wechselseitiger Wahrnehmung zugrunde liegt, das es ermöglicht, individuelle Aneignung kollektiv zu inszenieren. Dieses Muster möchte ich anhand eines Bildungsangebots veranschaulichen, bei dem der konkrete Umgang mit Dingen im Mittelpunkt steht: anhand eines Nähkurses an der Volkshochschule. Den Fall habe ich hier ausgewählt, weil sich an ihm die Zusammenhänge besonders gut zeigen lassen, die für die vorliegende Frage von Bedeutung sind:

Bevor Beate den Schnitt auf den Stoff überträgt, zeigt ihr die Kursleiterin, wie man das macht. Sie legt hierfür einen der zugeschnittenen Teile auf das bereits bereitgelegte Kopierpapier und radelt entlang des Schnitts, der auf dem Stoff aufgesteckt wurde. Als sie ein wenig geradelt hat, dreht sie den Stoff um, wendet sich zur Teilnehmerin, zeigt mit dem Rädchen auf einen Stelle am Rand, wackelt mit dem Rädchen an dieser Stelle hin und her und sagt dabei den folgenden Satz:

KL: Und dann kuck mal dann (.) gibt's auf dieser Seite diese:: kleinen ***Punkte*** (Abb. 1)*, ne?*

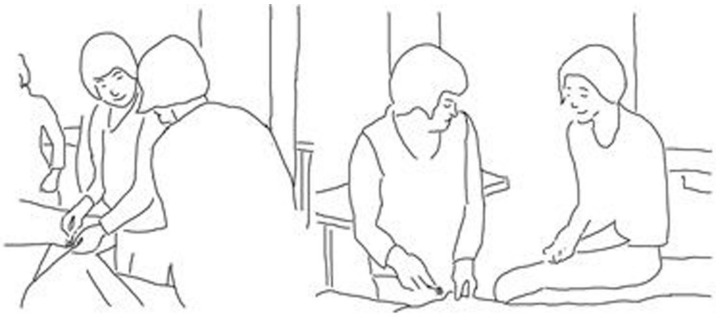


Abbildung 1: Diese kleinen Punkte, ne?

In dieser Situation wird die Teilnehmerin in eine soziale Praxis eingeführt, in der Dinge und Vorgänge eine Rolle spielen, die nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können. Alles, was in dieser Situation geschieht, ist dabei auf die Herbeiführung eines spezifischen Wahrnehmungsereignisses hin ausgerichtet. Die Teilnehmerin soll die Punkte sehen, die beim Durchradeln des Schnitts mit dem Nadelrädchen entstehen. Dass die Kursleiterin zuvor geradelt hat und dass sie nun den Stoff umdreht, dass die Teilnehmerin sich neben die Kursleiterin auf den Tisch gesetzt hat und sich nun zu ihr vorbeugt, all das – und noch einiges mehr, was hier aus Platzgründen keine Erwähnung findet – dient in seinem Zusammenspiel diesem Zweck. Es geht dabei allerdings nicht allein darum, dass die Teilnehmerin die Punkte sieht und den Zusammenhang zum Radeln wahrnehmen kann. Es geht auch darum, dass die Kursleiterin sieht, dass die Teilnehmerin die Punkte sieht, und es geht auch darum, dass die Teilnehmerin sieht, dass die Kursleiterin sie sieht, während sie auf die Punkte achtet. So ist es auch alles andere als ein Zufall, dass die Kursleiterin sich gerade in dem Moment zur Teilnehmerin hinwendet, in dem sie auf die Punkte hinweist.

Nicht nur im oben exemplarisch dargestellten Moment, sondern auch in vielen anderen Momenten des Nähkurses, nicht nur bei dieser Teilnehmerin, sondern auch bei allen anderen Teilnehmerinnen des Kurses, und nicht nur in solchen praktischen, übungsbetonten Kursen, sondern auch in anderen Formaten wie Vorträgen oder Gesprächsrunden entfaltet sich das Geschehen entlang dieses spezifischen Prinzips der Strukturierung leiblicher Ko-Präsenz: Es geht darum, dass die Personen, die in Bildungsveranstaltungen in der Rolle der Teilnehmenden auftreten, in ihren situativen Wahrnehmungsbewegungen wahrgenommen werden und dass ihre Zuwendungsakte daraufhin beobachtet werden, inwiefern und wie sich durch sie neue Welt- und Selbstsichten entwickeln. Es geht – mit anderen Worten – darum, dass die Teilnehmenden wahrnehmen, wie sie von anderen in ihrem Lernen wahrgenommen werden.

Dem situativen Umgang mit am selben Ort anwesenden Dingen und dem situativen Umgang mit am selben Ort anwesenden anderen kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Die in Bildungsveranstaltungen behandelten Dinge sind – an-

ders als es im Konzept der Realienbildung diskutiert wird[1] – nicht einfach Dinge der Natur, sondern sie erfahren ihre Bedeutung im Horizont einer spezifischen sozialen Praxis, in die die Teilnehmenden eingeführt werden (vgl. auch Dinkelaker 2014). Ihr Lernen in dieser Praxis ist dabei gleichbedeutend damit, dass die Teilnehmenden einen Umgang mit den Dingen entwickeln, denen in dieser Praxis eine Bedeutung zukommt. Dies ist am oben dargestellten Beispiel des Nähens unmittelbar einleuchtend, gilt aber, wie mittlerweile in praxeologischen Studien überzeugend vorgeführt wurde, auch für alle anderen sozialen Praktiken (vgl. Schatzki et al. 2001), da in ihnen immer grundsätzlich auch materielle Dinge eine Rolle spielen (vgl. für den Unterricht Leicht 2020). Auch noch in Veranstaltungen zum Marketing und zur Alltagspsychologie, zur Bilanzbuchhaltung und zum Sprachenlernen ist daher das Einüben eines spezifischen Umgangs mit Dingen ein konstitutiver Bestandteil. Das Besondere dieses Umgangs mit Dingen in Präsenzveranstaltungen ist dabei nicht, dass Teilnehmende sehen können, was mit den Dingen getan wird und was mit ihnen geschieht. Dies lässt sich auch anders, z. T. sogar besser, mit medialen Darstellungen bewerkstelligen. Die Fülle und Vielfalt produzierter Lehrbücher und Lehrfilme, PDF- und Videotutorials zeugt von diesen Möglichkeiten. Auch um mit Dingen hantieren zu können und so zu erfahren, wie sie sich verhalten, muss man nicht notwendig eine Präsenzveranstaltung besuchen. Das lässt sich auch an anderen Orten und zu anderen Zeiten, gegebenenfalls medial begleitet, bewerkstelligen. Wenn aber in den Umgang mit Dingen in Präsenzveranstaltungen eingeführt wird, kommt etwas zum Gezeigtbekommen und zum An-den-Dingen-Erfahrungen-Machen hinzu, was sich nicht ersetzen lässt. Nur in Bildungsveranstaltungen wird es möglich, dass die Teilnehmenden beim Wahrnehmen und auch beim Hantieren von erfahrenen Angehörigen der zu erlernenden Praxis situativ wahrgenommen werden.

Damit sind wir beim zweiten Merkmal der Bildung unter Präsenzbedingungen, der sich so zugleich als das letztlich entscheidende Moment herausschält: der situative Umgang mit gleichzeitig vor Ort anwesenden anderen. In ihm entsteht eine eigentümliche Dynamik der wechselseitigen Wahrnehmung,[2] bei der die je eigene Perspektive im Spiegel der Perspektiven der jeweils anderen erscheint. Dass im von unmittelbaren Handlungszwängen entlasteten Austausch zwischen Individuen Bildung als Selbstzweck verfolgt werden kann, wurde schon von Friedrich Schleiermacher (vgl. 2000) hervorgehoben, worauf dann im Anschluss in der Erwachsenenbildung immer wieder verwiesen wurde. Die empirische Analyse des Geschehens in Präsenzveranstaltungen macht deutlich, dass selbst dort noch, wo Lernen in den Dienst anderer Zwecke gestellt wird, wechselseitige Wahrnehmung als ein Arrangement der Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnissen ausgestaltet wird.

1 Diese beruft sich in der Regel auf das folgende von Johann Amos Comenius formulierte Prinzip: „Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber." Comenius 2008, S. 112.

2 Wechselseitige Wahrnehmung stellt ein konstitutives Merkmal jeder Interaktion unter Anwesenden dar (vgl. Luhmann 2018). In Bildungsveranstaltungen wird dieses Merkmal allerdings in spezifischer Weise formatiert, nämlich im Hinblick auf die kollektive Aufführung individueller Aneignung (vgl. Dinkelaker/Kade 2011).

2 Wie Ko-Präsenz digital simuliert wird und warum dies Präsenzveranstaltungen nur teilweise ersetzen kann

Angesichts der coronabedingten Begegnungsverbote haben die medialen Alternativen zur Interaktion unter Anwesenden immens an Bedeutung gewonnen. Dazu zählen schriftbasierte Medien wie E-Mails, Forendiskussionen oder digitale Textdateien und bild- und tonbasierte Medien wie Podcasts, Videocasts, oder Youtube-Filme. Wo Wert auf die besonderen Möglichkeiten der wechselseitigen Wahrnehmung gelegt wird, wo also die Interaktion unter Anwesenden simuliert werden soll, kommen Videokonferenzen zum Einsatz. Auf den ersten Blick erscheint mit Videokonferenzen eine weitreichende Ähnlichkeit zum situativen Geschehen unter Anwesenden gegeben zu sein. Tatsächlich eignen sie sich – von den leider noch sehr häufigen technischen Schwierigkeiten mal abgesehen – überraschend gut als Surrogat. Zwar fallen wesentliche Dimensionen der Sinneswahrnehmung weg (schmecken, riechen, tasten, Gleichgewichtssinn), doch in den beiden Kanälen, die auch in Interaktionen unter Anwesenden die Wahrnehmbarkeit des Wahrgenommenwerdens sinnhaft strukturieren – dem Sehen und dem Hören –, ist auch in der Videokonferenz eine Koordination in Echtzeit möglich. Dennoch bemängeln Teilnehmende an solchen Arrangements, dass sich in ihnen nicht dieselbe Qualität des Aufeinander-bezogen-Seins einstellen würde, wie in der Präsenzinteraktion.

Im Folgenden möchte ich einen Unterschied zwischen Online- und Präsenzinteraktion herausarbeiten, der diese Wahrnehmung eines Mangels erklären könnte. Er betrifft den Umgang mit differenten Standpunkten und Perspektiven. Erkennbar wird dieser Unterschied, wenn man die Blickkonstellationen vergleicht, über die sich Situationen der Präsenz- und der Onlineinteraktion konstituieren. In den Abbildungen 2 und 3 sind zwei solcher Situationen einander gegenübergestellt.

Abbildung 2: Videokonferenz

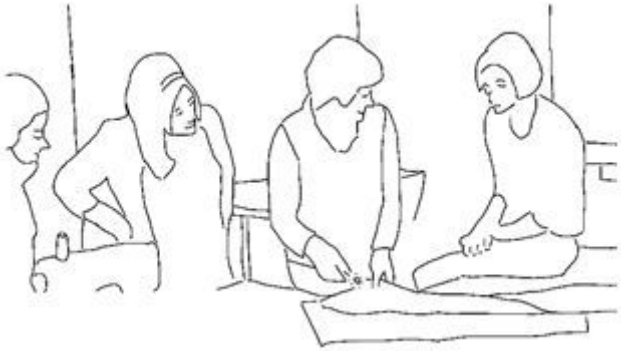


Abbildung 3: Präsenzveranstaltung

Zunächst lässt sich eine Gemeinsamkeit benennen. In beiden Interaktionssituationen zeigen die Beteiligten einander wechselseitig an, dass sie sich aufeinander bzw. auf einen gemeinsam betrachteten Gegenstand beziehen. Sie wenden sich hierfür den Gegenübern bzw. dem gemeinsamen Gegenstand zu. Die Effekte dieser Zuwendung unterscheiden sich allerdings erheblich voneinander, je nachdem welches Interaktionsformat realisiert wird. Während in der Präsenzveranstaltung die Beteiligten jeweils in eine *andere* Richtung schauen müssen, um sich auf *dasselbe* zu beziehen, blicken in der Videokonferenz alle Beteiligten in dieselbe Richtung: in den Bildschirm hinein bzw. aus ihm heraus. Die Videokonferenz konstituiert sich so über eine Standardisierung der Richtungen des Wahrnehmens. Alle schauen diejenigen an, die auf den Bildschirm schauen. So wird technisch der Eindruck erzeugt, alle seien aufeinander bezogen. Die Blicke sind aber nie unmittelbar auf die beteiligten Personen selbst gerichtet, sondern immer nur auf deren Projektionen, die im Bildschirm zu sehen sind. Daher können sich Blicke in Videokonferenzen niemals treffen. Es ist nicht möglich, sich erkennbar auf eine bestimmte Person zu beziehen, denn alle Personen befinden sich am selben Ort: auf dem Bildschirm. Der Bildschirm fungiert so als eine zugleich verbindende und trennende Grenzfläche. Die visuellen Räume, in denen sich die Beteiligten bewegen, stoßen zwar an dieser Grenzfläche aufeinander, bleiben aber dennoch voneinander getrennt. Der Eindruck wechselseitiger Bezugnahme entsteht dabei gerade dadurch, dass es nur scheinbar derselbe Bildschirm ist, auf den die Beteiligten schauen. Gerade weil jede_r in einen anderen Bildschirm schaut, der sich an einem anderen Ort befindet, kann es so aussehen, als hätte ihre Wahrnehmung dieselbe Richtung. Säßen sie am selben Bildschirm, müssten sie sich von unterschiedlichen Standorten aus auf ihn beziehen. Schließlich können sich keine zwei Körper am selben Ort befinden.

Welche Bedeutung dagegen gerade der Differenz von Standorten und Perspektiven in der Interaktion unter Anwesenden zukommt, lässt sich anhand von Abb. 3 deutlich machen: Dass sich die Teilnehmenden auf dasselbe beziehen, zeigen sich die in der dort dokumentierten Situation Beteiligten gerade dadurch wechselseitig an, dass sie je in eine *andere* Richtung schauen. Diese Richtung ist abhängig von dem

Standort, von dem aus sie sich dem Näharrangement zuwenden. Während sich in der Videokonferenz alle zugleich auf alle anderen und gegebenenfalls auch auf die im Bildschirm dargestellten Gegenstände beziehen können, wenn sie immer weiter geradeaus schauen, müssen sich die Beteiligten in der Präsenzsituation entscheiden, welchem Aspekt des Geschehens bzw. welchen Beteiligten sie sich zuwenden. Sie können *nicht alle und alles zugleich* in den Blick nehmen. So ist beispielsweise die Zuwendung der Kursleiterin zur Teilnehmerin Beate mit einer Abwendung von den anderen beiden Teilnehmerinnen verbunden. Dass Beate auf das Rädchen schaut, ist wiederum damit verbunden, dass sie nicht zeitgleich die Kursleiterin (und auch nicht die anderen Teilnehmerinnen, und auch nichts anderes) anschauen kann. Diese Selektivität des Wahrnehmens ist für alle anderen wahrnehmbar, sodass es einen Unterschied für die Dynamiken der wechselseitigen Wahrnehmung ausmachen kann, wer in welchem Moment auf welchen Aspekt des Geschehens achtet (vgl. Dinkelaker 2016; 2017).

Wenn, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, der Fluchtpunkt des Geschehens in der Bildungsveranstaltung gerade in der bildenden Wirkung solcher Momente liegt, in denen die Teilnehmenden wahrnehmen können, dass die Selektivität ihres Wahrnehmens zum Gegenstand der Wahrnehmung anderer wird, dann ließe sich damit erklären, was fehlt, wenn Videokonferenzen Präsenzveranstaltungen ersetzen sollen. Auch in der Videokonferenz wird eine gewisse Selektivität des Wahrnehmens durchaus wahrnehmbar. Sichtbar wird letztlich aber nur, *ob* man sich dem Bildschirm zuwendet oder nicht. *Worauf genau* sich die Beteiligten dann aber jeweils innerhalb dieser binären Unterscheidung (hin- oder wegschauen) beziehen – worauf und auf wen sie also achten –, bleibt in diesem Arrangement notwendig unsichtbar. Diese Unsichtbarkeit des Zu- und Abwendens zu bestimmten Aspekten und Personen ergibt sich aus der virtuellen Vereinheitlichung von Standort und Perspektive (alle sitzen vor dem scheinbar selben Bildschirm). Die panoptische Anmutung der Videokonferenz versetzt dabei jede_n einzelne_n Teilnehmende_n in die Situation dessen, der_die alles überblicken kann, und reiht ihn_sie paradoxerweise zugleich ein in das mühelos einsehbare Tableau derer, die gleichzeitig beobachtet werden können. Dieses Überblicken und das Dabei-gesehen-Werden werden darstellbar. Das auch in diesen Situationen stattfindende Auswählen und Einschränken bleibt dagegen unbeobachtet. Die Beteiligten werden damit nicht nur ihres je eigenen Standpunkts enthoben und ihrer je besonderen Perspektive entledigt. Es kann auch der Standpunkt nicht gewechselt und die Richtung des Wahrnehmens nicht erkennbar verändert werden. Es ist im wörtlichen Sinne nicht möglich, aufeinander zuzugehen oder voneinander Abstand zu nehmen, sich jemandem zu- oder von jemandem abzuwenden. Man kann sich auch so den gemeinsamen Gegenständen nicht unterschiedlich annähern.

Für die Möglichkeiten, sich zu bilden, ist das folgenreich. Wenn es in Bildungsveranstaltungen im Wesentlichen darum geht, dabei wahrgenommen zu werden, wie sich das eigene Wahrnehmen verändert, dann kann man in der Onlineinteraktion zwar beim Wahrnehmen wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung der mit dem Wahrnehmen verbundenen Positionalität und Selektivität des Zur-Welt-Seins (vgl.

Merleau-Ponty 1966) fällt aber – durchaus im wörtlichen Sinne – flach. Die Bedingungen der Möglichkeit einer Bildung im Modus der Perspektivenverschränkung (vgl. Gieseke 2001) sind so nicht gegeben. Wo Wahrnehmungsdifferenzen zum Gegenstand der gemeinsamen Wahrnehmung werden sollen, ist daher Erwachsenenbildung weiterhin auf die Veranstaltung von Ko-Präsenz angewiesen.

3 Formate postpandemischer Erwachsenenbildung

Auch nach dem Ende der pandemiebedingten Einschränkungen werden weiterhin die Argumente gelten, die für medienbasiertes und mobiles Lernen seit Jahren überzeugend vorgebracht werden (vgl. Nolda 2002; Maier Reinhard & Wrana 2008; Pachler et al. 2012; Dinkelaker 2018, S. 109 ff). Distanzlernen schafft einfach, schnell und unaufwendig Zugänge. Es ist zeitlich und räumlich flexibel und lässt sich dadurch leicht in unterschiedliche Alltagskonstellationen integrieren. Es ist in hohem Maße selbstgesteuert. Es ermöglicht interessegeleitete selektive Aneignung, erlaubt Auslassungen und Vertiefungen. Es kann schließlich auch technisch auf individuelle Bedarfe zugeschnitten werden. Insbesondere dort, wo Software zum Einsatz kommt, können auf die je konkrete Situation und den Lernbedarf Einzelner zugeschnittene Angebote gemacht werden. Die Coronakrise fungierte als Katalysator, der der Trägheit von Technik und Institutionen überwinden half, sodass entsprechende Angebote nun stärker verbreitet sind, die diese Potenziale des Distanzlernens auszuschöpfen erlauben. Deren Vorteile wurden in der Coronakrise für ein breiteres Publikum erfahrbar. Die neuen Möglichkeiten des Distanzlernens erweitern so die Spielräume des Teilnehmens an Erwachsenenbildung.

Während die Vorteile des Distanzlernens schon lange breit diskutiert werden, wurden für das Format der Präsenzveranstaltungen dagegen vor Corona wenig Argumente ins Feld geführt. Erst wo ihr Stattfinden keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt, wird nun ihr Fehlen als Problem thematisiert. Dabei erweisen sich gerade auch noch solche Eigenschaften der Präsenzlehre als wertvoll, die bislang eher als deren Nachteile angesehen wurden (vgl. ebd., S. 152 ff.). Die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen ist verbunden mit der Einschränkung von Flexibilität. Man ist zu bestimmten Zeiten auf die Anwesenheit an einem Ort festgelegt. Es ist notwendig, sich verbindlich und mit einer gewissen Ausschließlichkeit dem zuzuwenden, was gemeinsam als Gegenstand behandelt wird, und den Personen, die sich daran beteiligen. Teilnahme in Präsenz ist mit der Notwendigkeit verbunden, sich in den eigenen Wahrnehmungs- und Körperbewegungen auf alle anderen Anwesenden einzustellen und damit die eigenen Freiheiten zu beschränken. Wie man sich auf das Geschehen bezieht, ist simultan von allen anderen Geschehensbeteiligten zudem ungefiltert wahrnehmbar. Man ist der Bewertung durch andere ausgesetzt, die sich anerkennend, aber auch kritisch auf die eingenommenen Standpunkte und die gewählten Perspektiven beziehen. Wo liegt also der Vorteil dieses Formats? Nur in ihm kann eine selbstverständliche Befangenheit in den je eigenen Positionen und Perspektiven über-

wunden werden. Differenzen zwischen Wahrnehmungsweisen werden wahrnehmbar. Es wird möglich, über die bestehende Weltsicht hinaus, neue, andere Weltverhältnisse kennenzulernen und neue Selbstverhältnisse zu erproben. Zudem kann man aufgrund der zeitlichen und räumlichen Festlegungen den Anforderungen ständiger medialer Erreichbarkeit entkommen und sich vorübergehend ganz auf eine Sache konzentrieren.

Nach dem Wiedererlangen von Möglichkeiten öffentlicher Begegnung wird es erwartbar zu einer Neubewertung der unterschiedlichen Formate von Bildungsangeboten kommen. Sowohl Programmplanende als auch Adressat_innen werden deren Potenziale und Kosten neu gegeneinander abwägen müssen. Dabei geht es nicht nur um neue Wahlmöglichkeiten. Auch die Formate selbst könnten sich verändern, sofern bei der Ausgestaltung von Distanz- und Präsenzformaten deren jeweiligen Potenziale gezielter entfaltet werden. Dabei wird kritisch zu beobachten bleiben, wer die mit den jeweiligen Formaten verbundenen Kosten und Einschränkungen zu tragen haben wird und wem welcher Nutzen zukommen wird. So wäre es beispielsweise eine problematische Entwicklung, wenn die besonderen Möglichkeiten einer standpunktsensiblen Bildung unter Präsenzbedingungen nur noch denjenigen offenstünden, denen besondere finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Literatur

Comenius, J. A. (2008 [1657]). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (übers. u. hrsg. v. A. Flitner, 10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(3), 377–392.

Dinkelaker, J. (2014). Dinge als Gegenstände des Lernens. In J. Kade, S. Nolda, M. Herrle & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 95–112). Stuttgart: Kohlhammer.

Dinkelaker, J. (2016). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 110–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dinkelaker, J. (2017). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.

Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dinkelaker, J. (in Vorbereitung). *Bildung veranstalten. Eine vergleichende Analyse der kollektiven Aufführung individueller Aneignung in kontrastierend ausgewählten Angeboten der Erwachsenenbildung.*

Dinkelaker, J. & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34*(2), 24–34.

Gieseke, W. (2001). Perspektivenverschränkung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 253 f.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kade, J. & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 143–150). Stuttgart: Kohlhammer.

Kade, J., Nolda, S., Herrle, M. & J. Dinkelaker, J. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart.

Leicht, J. (2020). *Wie ein Inhalt klassenöffentlich zum Unterrichtsthema wird. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Leipzig.

Luhmann, N. (2018): Einfache Sozialsysteme. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (7. Aufl., S. 17–42). Wiesbaden: Springer VS.

Maier Reinhard, C. & Wrana, D. (Hrsg.) (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich UniPress.

Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Berlin: De Gruyter.

Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pachler, N., Seipold, J. & Bachmair, B. (2012). Mobile Learning: Some Theoretical and Practical Considerations. In K. Friedrich, M. Ranieri, N. Pachler & P. de Theux (Hrsg.), *The „My Mobile" Handbook. Guidelines and Scenarios for Mobile Learning in Adult Education* (S. 11–16). http://www.mymobile-project.eu/IMG/pdf/Handbook_web.pdf

Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Savigny, E. v. (Hrsg.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York/London: Routledge.

Schleiermacher, F. (2000 [1798]): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In F. Schleiermacher. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Band 1 (hrsg. v. M. Winkler & J. Brachmann, S. 15–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autor

Jörg Dinkelaker, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W005
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven

Regine Sgodda

Zusammenfassung

Die Coronaviruspandemie erschüttert die organisierte Erwachsenenbildung. Durch die bundesweiten wochenlangen Betriebsschließungen und die Umsetzung der notwendigen Hygienebestimmungen waren und sind die Volkshochschulen in ihrem Innersten – als Ort der Begegnung und des sozialen Lernens – getroffen. Gleichzeitig sind sie herausgefordert, ihr Selbstverständnis zu überprüfen, (digitale) Entwicklungs- und Anpassungsprozesse vorzunehmen und die strukturpolitischen Rahmenbedingungen zu analysieren. Der Beitrag zeigt auf, welche Entwicklungen durch die Coronaviruspandemie beschleunigt wurden bzw. welche die Volkshochschularbeit auch in Zukunft prägen werden. Die hier vorgenommene Analyse der Rolle und Verfasstheit der Volkshochschulen in (und nach) Krisenzeiten erlaubt die Aussage, dass Volkshochschulen gestärkt aus der Krise hervorgehen können.

Stichwörter: institutionelles Selbstverständnis; Krisenbewältigung; Digitalisierung; kommunales Strukturprinzip; Verbandsarbeit

Abstract

The coronavirus pandemic is shaking organised adult education. Due to the weeks of closures throughout the country and the implementation of the necessary hygiene regulations, the Adult Education Centres were and are affected to their core – as a place of encounter and social learning. At the same time, they are challenged to review their self-image, to undertake (digital) development and adaptation processes and to analyse the structural-political framework conditions. The article shows which developments were accelerated by the Corona virus pandemic and which will continue to shape adult education work in the future. The analysis of the role and constitution of the Adult Education Centres in (and after) times of crisis carried out here allows the statement that Adult Education Centres can emerge strengthened from the crisis.

Keywords: institutional self-image; crisis management; digitalisation; municipal structural principle; association work

1 Einleitung

Während im alltagssprachlichen Gebrauch der Begriff Krise einen bedrohlichen, stagnierenden und stressbesetzten Schwebezustand beschreibt, in den ein Individuum oder eine Gesellschaft hineingerät, bezeichnet er doch lexikalisch nichts anderes als einen Wendepunkt, eine Zuspitzung, eine schwierige Lage, die Entscheidungen erfordert. Die über 100-jährige Geschichte der Institution Volkshochschule kennt solche Wendepunkte, in jüngster Vergangenheit war es die sogenannte Flüchtlingskrise 2015. Hunderttausende Schutzsuchende in Deutschland erforderten in kürzester Zeit gesamtgesellschaftliche Integrationsaufgaben, an denen Volkshochschulen nicht nur, aber insbesondere als Integrationskursträger bis heute mitwirken (vgl. Meisel & Sgodda 2018, S. 234) – und nun eine durch das Coronavirus ausgelöste Pandemie. Was ist bei aller Unterschiedlichkeit bezeichnend für diese Krisen? Sie haben globale Ursachen, gesamtgesellschaftliche humanitäre Auswirkungen und gehen mit lokalen Herausforderungen, selbstverständlich auch für die (Erwachsenen-)Bildung einher. Sie bedeuten einen Ad-hoc-Umbruch und erzeugen einen dramatischen Veränderungsdruck für institutionelle Routinen. Sie überfordern und gleichzeitig befördern sie kreative Anpassungs- und Entwicklungsprozesse von Institutionen der Erwachsenenbildung.

Dieser Artikel – verfasst im Februar 2021, Erscheinungstermin Mitte 2021 – nimmt die Fragestellung in den Blick, wie es den Volkshochschulen nach der Coronakrise geht. Inmitten einer Krise, die von Unberechenbarkeiten und kurzfristigen Richtungsänderungen geprägt ist und deren Ende noch nicht in Sicht ist, bereits einen Rückblick zu verfassen, auch noch verknüpft mit einer Prognose, ist methodisch nur über eine analytische Annäherung, u. a. ergänzt durch die institutionellen Innensichten, zu der die Autorin in ihrer Tätigkeit als Vorstand eines Volkshochschulverbandes gelangt ist, vorzunehmen.

Hierbei werden drei Themen in den Blick genommen. In Kapitel 2 zeigt sich, wie das Selbstverständnis der Volkshochschulen durch die Krise herausgefordert, aber auch bestätigt wird. Kapitel 3 konzentriert sich auf die krisenrelevanten strukturpolitischen Kernelemente der Finanzierung, kommunalen Verankerung und Verbandsarbeit. Kapitel 4 schließlich zeigt eine Krisenbewältigung durch die Digitalisierungsentwicklungen der Volkshochschulen auf. Dass die durch die Pandemie ausgelöste Krise für die Volkshochschulen, aber auch für die Bildungspolitik, zugleich Chance und Auftrag darstellt, wird im Fazit (Kapitel 5) zusammengefasst.

Allen Kapiteln ist eine Bewältigungsperspektive *kursiv* an den Anfang gestellt, die durch einen Rückblick auf über ein Jahr Coronapandemie und deren Auswirkung auf die Volkshochschulen sowie durch das Aufgreifen von Befunden und Indizien aus der nahen und der länger zurückliegenden Vergangenheit der Volkshochschulen entsteht.

2 „Offen für alle“: Herausforderung und Bestätigung des institutionellen Selbstverständnisses

Bewältigungsperspektive: Der Leitsatz der Volkshochschulen „Offen für alle“ wird in der Coronapandemie, insbesondere zu Zeiten der Lockdowns auf mehreren Ebenen infrage gestellt und gleichzeitig als gemeinsames, unumstößliches und Veränderungsbereitschaft förderndes Selbstverständnis der Volkshochschulen auch für die Zukunft bestätigt.

Es gibt über 900 Volkshochschulen mit 3.000 Außenstellen in Deutschland. „Leitend ist jedoch bei allen Einrichtungen – heute wie auch in der Zukunft – die öffentliche Verantwortung und Offenheit in mehrfacher Hinsicht als Kern des gemeinsamen Selbstverständnisses.“ (ebd., S. 231) Offen sein für alle, unabhängig von den Lernvoraussetzungen und sozialen Verhältnissen, allen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur ermöglichen, Ort der Begegnung und des sozialen Lernens sein, überall eine Infrastruktur der kommunalen Erwachsenenbildung sicherstellen sowie unterschiedliche Lernzugänge ermöglichen und vielfältige Lernarrangements schaffen – so beschreiben Meisel und Sgodda (vgl. ebd.) die bis dato unwidersprochenen Dimensionen von Offenheit als Leitsätze für die Volkshochschularbeit.

Die im Sinne des Infektionsschutzes erforderlichen Ausgangsbeschränkungen und die Betriebsschließungen für die Anbieter der außerschulischen Bildung führten dazu, dass für rund neun Millionen Volkshochschulteilnehmerinnen und -teilnehmer von heute auf morgen ein zuverlässiges Bildungsangebot vor Ort weggefallen ist. Die ad hoc aufgestellten Onlineangebote (vgl. Kapitel 4) waren und sind nicht für alle Menschen, insbesondere die mit unzureichender Digitalkompetenz, ohne Internetzugang, ohne die entsprechenden Geräte, ohne das passende häusliche Umfeld und ohne die entsprechenden Sprachkenntnisse *offen* (vgl. auch Rohs 2020, S. 9). Trotzdem erfuhr der Leitsatz der Offenheit mindestens auf vier Ebenen eine Weiterentwicklung, Neugestaltung oder zumindest eine erneute Sensibilisierung. So wird erstens die Preispolitik der Volkshochschulen (im Idealfall unterstützt durch die Kommunen) zukünftig noch sensibler auf Menschen reagieren müssen, die nur schwer Ausgaben für Weiterbildung tätigen können. Zweitens erfordern die weiterhin erforderlichen Hygieneschutzmaßnahmen eine kreative Anpassung von Lernarrangements, ohne dabei Dialog, Begegnung und Bewegung einzuschränken. Gleichzeitig werden drittens von einem Teil der Teilnehmerschaft auch weiterhin örtlich flexiblere, sozial distanziertere und digitale Bildungsangebote eingefordert werden. Und schließlich werden aus der Krise entstandene Bildungsbedarfe und -bedürfnisse, z. B. in der beruflichen und in der politischen Bildung, aber auch von denjenigen, denen der Anschluss im formalen Bildungssystem nicht mehr gelingt, verstärkt aufgegriffen werden müssen, um die gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Volkshochschulen agieren hierbei innerhalb strukturpolitischer Rahmenbedingungen, die für das Gelingen ihres Bildungsauftrags elementar sind. Dass auch diese durch die Coronapandemie beeinflusst worden sind, wird im Folgenden deutlich.

3 Strukturpolitische Kristallisationspunkte: Finanzierungsquellen, kommunale Verankerung und Verbandsarbeit

Bewältigungsperspektive: Die Bedeutung der bereits vor Corona festgestellten Diskrepanz zwischen dem Postulat über die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens und dem fehlenden Stellenwert der außerschulischen Bildung in der kommunal- und landespolitischen Praxis hat sich in der Krise schmerzhaft offenbart. Im Rückblick ist dennoch ein Bedeutungswandel eingetreten, den es zu halten und zu bestärken gilt. Richtungsweisend sind hierfür die strukturpolitischen und durch die Krise beeinflussten Kristallisationspunkte der Finanzierung, der (organisationsrechtlichen) Verankerung in der Kommune sowie der Stellenwert der verbandlichen Zusammenarbeit.

So selbstverständlich und positiv bewertet Volkshochschulen sind (wie eine Bekanntheits- und Imageumfrage des DVV ergab, vgl. Belke o. D.), so wenig bedeutsam waren sie zu Beginn der Krise und während der ersten wochenlangen bundesweiten Schließung des Volkshochschul-Präsenzbetriebs im Frühjahr/Sommer 2020: Die ersten Infektionsschutzmaßnahmenverordnungen subsumierten fast bundesweit Volkshochschulen unter „Freizeiteinrichtungen", in einem Satz genannt mit Wettannahmestellen, Bordellbetrieben und Diskotheken (vgl. z. B. § 2 2. BayIfSMV). Enorme verbandspolitische Anstrengungen im Sinne einer „Aufklärungsarbeit" in der Kommunal-, Landes- und Bundespolitik konnten nach und nach die bildungspolitische und gesellschaftliche Relevanz von Angeboten der Erwachsenenbildung gerade in Krisenzeiten verdeutlichen. So gelang in der Öffnungsdebatte eine weitgehende Gleichbehandlung der außerschulischen Bildung mit anderen Bildungsbereichen wie z. B. Schulen oder Hochschulen. Ebenso war verbandspolitische Überzeugungsarbeit zu leisten, um die prekäre Finanzsituation der Volkshochschulen und ihrer Kursleitenden aufzuzeigen. Hilfsprogramme wurden auf Länderebene zunächst zögerlich aufgelegt, da die Unwissenheit über die unterschiedliche kommunale Anbindung zu einer Verantwortungsdiffusion führte. Bundesweit sind allein 37 % der Volkshochschulen in *privatrechtlicher* Trägerschaft, z. B. als Verein oder GmbH organisiert (vgl. Reichart et al. 2019, S. 18) und deshalb besonders durch die Coronakrise betroffen. Kursleitende ohne betriebliche Fixkosten fielen aus der Förderlogik der Soforthilfen heraus.

Die Gesamtfinanzierung aller Volkshochschulen setzte sich im Statistikjahr 2018 hauptsächlich aus den Einnahmen aus Teilnahmegebühren (rund 33 % – Tendenz steigend) sowie der institutionellen Förderung durch Länder und Gemeinden (33 %) zusammen (vgl. ebd., S. 14). Die zwei Hauptfolgen aus der Coronapandemie für die Finanzierungsstruktur sind schnell ablesbar: Eine hohe Anzahl ausgefallener Kurse bzw. eine aufgrund von Abstandsregelungen vorgenommene Verkleinerung der Kursgrößen bei gleichbleibenden Ausgaben führen erstens zu monatelangen defizitären Kursangeboten und hohen Einnahmeverlusten bei den Volkshochschulen. Die bereits seit Jahren vorhandene „strukturelle Unterfinanzierung" (Meisel & Sgodda 2018,

S. 238) verschärft sich zweitens, wenn Kommunen bei krisenbedingt zurückgegangenen Gewerbesteuern abwägen müssen, welche Zuschüsse aufrechterhalten werden können. Ob sich im Sommer 2021 noch in jeder Raumordnungsregion Deutschlands mindestens eine Volkshochschule befindet wie bisher (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 210), ist ohne entsprechende staatliche und kommunale Unterstützung fraglich. Kommunen und Ländern muss klar sein: „Investitionen in die Volkshochschulen sind Investitionen in die Zukunft einer offenen, demokratischen und gerechten Gesellschaft." (Meisel & Sgodda 2018, S. 238)

4 Digitalisierungsschub: Chancen und Hemmnisse

Bewältigungsperspektive: Die Volkshochschulen treiben mit großer Anstrengung einen enormen Digitalisierungsschub für die Erwachsenenbildung voran und nutzen diesen produktiv. Nicht nur der Anteil an digitalen Bildungsangeboten steigt, auch Organisations- und Planungsprozesse sind stärker digital gestützt als zuvor. Gleichzeitig werden vielerorts Fortschritte gehemmt durch die mangelhafte digitale Infrastruktur sowie durch fehlende Förderprogramme für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung.

Vor mehr als drei Jahren konstatierte Schöll (2017, S. 34): „Die digitale Bildung benötigt auf allen Ebenen Zeit, Raum und Geld für Experimente." Vielen Volkshochschulen fehlte es in der Vergangenheit mindestens an einem dieser drei zentralen Gelingensbedingungen. Die wbmonitor-Umfrage 2019 stellte noch kurz vor der Pandemie fest: „Bei den Volkshochschulen (VHS) findet zum Zeitpunkt der Erhebung die überwiegende Mehrheit der Veranstaltungen (78 %) ohne den Einsatz digitaler Medien und Formate statt." (Christ et al. 2020, S. 45) Gemäß ihren Ergebnissen sind hierfür vor allem die Angebotsausrichtung der allgemeinen Weiterbildung, die digitale Technologien nicht unmittelbar erforderlich mache, die eher schlechte Ausstattung der Volkshochschulen mit digitaler Technik, die teilweise unzureichende Internetversorgung sowie die vergleichsweise hohe Altersstruktur der Teilnehmenden verantwortlich.

Umso erstaunlicher ist, dass in der Coronakrise eine Vielzahl an digitalen Lernangeboten entwickelt und ausgeweitet wurde.[1] Auch eine neue Form der Kooperation ist entstanden, da ressourcenschwache Volkshochschulen Formate von bereits digitalerfahrenen Volkshochschulen und Volkshochschulverbänden übernehmen und umgekehrt Teilnehmende in diese Angebote vermitteln. In kürzester Zeit wurden Kursleitende fortgebildet, um ihnen die Umstellung ihrer Präsenz- auf Onlineformate zu ermöglichen und ihre didaktisch-methodischen Fähigkeiten für die „erweiterten Lernwelten" weiterzuentwickeln.[2] Ausschlaggebend und motivierend für die Volks-

1 Von Anfang März bis Anfang Juni hat sich die Anzahl der Kursmitglieder in der volkshochschuleigenen Plattform vhs.cloud mehr als verdoppelt (von 172.754 auf 424.361) und die Anzahl online durchgeführter Kurse hat sich in diesem Zeitraum mehr als verdreifacht (vgl. Kohl & Denzl 2020, S. 24).

2 Allein im Bayerischen Volkshochschulverband haben sich die Fortbildungsteilnahmen im Bereich „Erweiterte Lernwelten" um über 270 % im Vergleich zum Vorjahr gesteigert (2019: 278 Belegungen; 2020: 1036 Belegungen).

hochschulen ist die Aufrechterhaltung ihres Bildungsauftrags und das Einlösen ihres Bildungsversprechens gegenüber einem großen Teil der Teilnehmerschaft, der diesen Wechsel von Präsenzkurs zu Onlinekurs mittragen bzw. bewerkstelligen kann.

Die Digitalisierung hat auch zentrale Organisationsprozesse erfasst: Teilweise verzichten Volkshochschulen auf den Druck des Programmhefts und nutzen für die Bekanntgabe des aktuellen Programms ausschließlich die flexiblere Webseite (vgl. Rohs 2020, S. 10). Dies ist keine unbedeutende Änderung. Fast alle Organisationsprozesse sind auf das meist halbjährliche Erscheinen des gedruckten Programmhefts und den Anmeldestart ausgerichtet. In vielen Bundesländern ist es förderrechtlich *der* „Aktivitätsausweis" (Schöll 2017, S. 32). Doch auch die Programmplanungsstrategie verändert sich mit der Erfahrung erneuter Lockdowns, wenn z. B. „ein digitales ‚Backup'" für die Präsenzangebote (Rohs 2020, S. 26) geschaffen oder der Semesterrhythmus verkürzt wird.

Viele Einrichtungen empfinden die vergangenen Monate als Digitalisierungsschub, der ihnen widerfahren ist und der sie fünf bis zehn Jahre in die Zukunft befördert hat. Passender ist jedoch vielmehr eine aktive Formulierung wie sie Kohl und Denzel (2020, S. 23) wählen. Viele Weiterbildungseinrichtungen haben demnach aktiv eine „Krisenbewältigung durch Digitalisierung" vollzogen und unter großer Anstrengung ihre Geschäftsmodelle umgestellt. Zurückgreifen konnten sie hierbei auf verbandliche Positionierungen zur digitalen Entwicklung in den Volkshochschulen. Der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) hatte bereits 2019 das „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen" verabschiedet und damit die 2015 erarbeitete Strategie zu den erweiterten Lernwelten fortgeführt (vgl. DVV o. D.).[3] Radikal beschreibt beispielsweise der Volkshochschulverband Baden-Württemberg das bereits vor Corona aufgestellte Entwicklungsziel einer „analogitalen" Volkshochschule, „deren Bildungsangebot zur Hälfte ein digitales und zur anderen Hälfte dem sozialen Lernen in der unmittelbaren persönlich-physischen Begegnung verpflichtet ist." (Huba 2021, S. 9) Der sächsische Landesverband hat in der Zwischenzeit eine Verweisplattform für die Onlineangebote seiner Volkshochschulen eingerichtet, um sie im Wettbewerb der Bildungsanbieter zu unterstützen (vgl. http://www.online-vhs-sachsen.de). Der lange geführte Streit über das Pro und Kontra der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung scheint also endgültig überwunden, vielmehr stellt sich die Frage des Wie (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 20).

Zwar steht der bundesweit geforderte Digitalpakt für die Erwachsenenbildung weiterhin aus, die unterschiedlich weitreichenden Förderprogramme auf Landesebene, z. B. in Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, wirken eher bruchstückhaft als strategisch.[4] Doch der Kompetenzzugewinn der Volkshochschulen im Bereich der Digitalisierung bleibt auch in der Bundespolitik nicht unbe-

3 Konsequenterweise werden mit der Statistikrevision 2018 auch digitale Veranstaltungen in der Volkshochschulstatistik erfasst, obwohl gleichzeitig die förderrechtliche Anerkennung von Onlinekursen in vielen Verwaltungsvorschriften auf Länderebene noch aussteht.

4 Ein sächsischer Digitalisierungspakt und ein Digitalisierungskonzept für die niedersächsische Erwachsenenbildung befinden sich in Vorbereitung und auch der neu aufgelegte Hessische Weiterbildungspakt sieht Gelder für Digitalisierungsprojekte vor.

merkt, was sich an der erfolgreichen Entwicklung der Lern-App Stadt-Land-Datenfluss des DVV unter der Schirmherrschaft der Bundeskanzlerin und im Rahmen der „Initiative Digitale Bildung“ zeigt. Ziel hierbei ist die Erhöhung der sogenannten „data literacy“ in der Bevölkerung, also Bürgerinnen und Bürger noch besser beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu unterstützen.

Diese Innovationen und Erfolge in der Volkshochschularbeit zeigen, wie wichtig es ist, die Anstrengungen auf verbands-, bundes- und landespolitischer Ebene fortzuführen, um zum einen den bestehenden Digitalisierungsschub weiter zu befördern und zum anderen die noch ausstehenden Digitalisierungsentwicklungen in einigen Volkshochschulen anzustoßen.

5 Fazit

„Volkshochschulen gibt es seit mindestens 100 Jahren, und alles spricht dafür, dass es sie auch in 100 Jahren noch geben wird“ (Schrader & Rossmann 2019, S. 21). Nicht ahnend, wie die Geschichte der Volkshochschulen fortgeschrieben werden würde, wurde diese institutionelle Gewissheit anlässlich des zurückliegenden Jubiläums formuliert. In diesem Beitrag ging es weniger um die Frage, *ob* Volkshochschulen, sondern vielmehr *wie* sie die Krise überstehen bzw. sogar produktiv für sich und ihren Bildungsauftrag nutzen werden. Es wurden drei Bewältigungsperspektiven aufgezeigt, die helfen können, den in der Krise vielerorts erfahrenen Kontrollverlust zu überwinden. Aus den Entscheidungen, die in der Krise getroffen wurden, ergeben sich Chancen, und die Einrichtungen lernen für ihre Zukunft. So gilt es auch heute, die von Schrader und Rossmann vorgenommene Prognose zu bekräftigen.

Die bereits 2006 von Meisel festgestellte „gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen“ (Meisel 2006, S.) bestätigt zudem die Ahnung, dass die Volkshochschulen gestärkt aus der Krise hervorgehen können. Mit Bezugnahme auf Dollhausen (vgl. 2020, S. 18 f.) sind für diese These die Merkmale agiler Organisationen ausschlaggebend, die Volkshochschulen seit jeher kennzeichnen: die auf der Kompetenz und Erfahrung vieler Mitarbeitenden und Kursleitenden beruhenden Führungs-, Planungs- und Organisationsprinzipien, dezentrale und selbstorganisierte Arbeitsweisen in Programmbereichsteams, flexible Rollen z. B. auch in der pädagogischen Verwaltung statt statischer Stellen, ein großer Experimentierwille sowie eine konsistente Ausrichtung an den Erwartungen der wichtigsten Interessengruppe, nämlich die der Teilnehmenden. Nach außen agieren Volkshochschulen agil, weil sie trotz der Einschränkung ihres Primats der Präsenz und trotz eines veränderten Nutzenversprechens individuelle Bildungsbedarfe und gesamtgesellschaftliche Anforderungen aufgreifen und in Onlinebildungsangebote umsetzen; nach innen, weil sie ihr Geschäftsmodell, ihre Planungskultur und ihre Prozesse schnell, situationsgerecht und unter prekären Finanzierungsbedingungen anpassen. Die „verbindende Vision und Mission mit inhaltlicher Substanz“ (ebd., S. 19), offen für alle zu sein, ist hierbei nicht obsolet, sondern ein weiteres Merkmal agiler Organisationen.

Jedoch hat die Krise wenig Raum für Reflexionen gelassen, um so wichtiger ist es, Anschlussfragen für die zukünftigen Entwicklungsprozesse zu stellen. So stellt z. B. die Digitalisierung Fragen an die Angebotsgestaltung, an die Bildungsorganisation, an die Programmplanung sowie an die Handlungsebene der Politik und Strategie (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 15). Ebenfalls ergeben sich aus der wachsenden Zahl digitaler Angeboten nicht nur Anforderungen an die Organisationsentwicklung, sondern auch neue Fragen zur Kooperation und Konkurrenz zwischen Volkshochschulen (und darüber hinaus). Es fehlen zudem tragende Konzepte für die Klärung der Frage, ob die im Grundsatz kommunal finanzierten Angebote im Widerspruch zum überregionalen digitalen Agieren der Volkshochschulen stehen. Wie die Präsenz und Sichtbarkeit der Volkshochschulen in der Kommune trotz der Bedeutungszunahme von Onlineangeboten beibehalten und ausgebaut werden können, wird sich vor allem durch eine systematische und an die Entwicklungen angepasste fachpolitische und verbandliche Kommunikation, durch Strukturförderprogramme zur Stärkung der horizontalen Vernetzung[5] und nicht zuletzt auch durch die einzelne Volkshochschule vor Ort mit ihren unterschiedlichen Stakeholdern zeigen.

So bleibt final eine weitere Bewältigungsperspektive zu benennen: *Volkshochschulen sind unverzichtbarer Begegnungsort für das demokratische Gemeinwesen und das soziale Lernen und sind gleichzeitig (wie übrigens bereits in den 1990er Jahren) die digitalen Informations- und Lernzentren vor Ort.*

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Belke, J. (o. D.). *Außerordentlich gute Bewertungen für die Marke vhs. Ergebnisse der bundesweit ersten repräsentativen vhs-Umfrage aus dem Jahr 2017*. volkshochschule. https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/marketing-image umfrage.php

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685

Digitale Kompetenzen aller Altersgruppen stärken. (2021, 22. Februar). bundesregierung. https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/initiative-digitale-bildung-1860856

Dollhausen, K. (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. *forum erwachsenenbildung, 54*(3), 16–20.

5 Im Strukturförderprogramm z. B. des Bayerischen Volkshochschulverbands können Volkshochschulen zum Aufbau von VHS-Verbünden seit 2013 finanzielle Unterstützung erhalten. Ziel hierbei ist es, die Bildungsinfrastruktur in der Fläche zu erhalten und gleichzeitig Synergieeffekte für die Programmplanung, das Marketing, Verwaltungsprozesse und das Qualitätsmanagement zu befördern.

DVV – Deutscher Volkshochschulverband (o. D.). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Verabschiedet am 5. Dezember 2019 durch den Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.* volkshochschule. Abgerufen 1. Mai 2021, von https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php

Huba, H. (2021). Die agile und analogitale Volkshochschule. *vhs info. informationen & fortbildungen, 21*(1), 9 f.

Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(3), 11–23.

Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *weiter bilden, 27*(4), 23–28.

Meisel, K. (2006). Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag* (S. 129–140). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Die Zukunft der Volkshochschule. *Bildung und Erziehung, 71*(2), 229–240.

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2019). *Volkshochschul-Statistik, 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2., überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Rohs, M. (2020, 28. September). *Auswirkungen von Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung der Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz*. uni-kl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-60943

Schöll, I. (2017). (Keine) Zeit für Experimente. Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24*(3), 32–34.

Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre vhs, Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorin

Regine Sgodda, Dr., Vorstand Bayerischer Volkshochschulverband.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W006
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus

Einschätzungen aus der Praxis

Anke Grotlüschen, Angelika Weis

Zusammenfassung

Vorgestellt werden Ergebnisse eines dreimonatigen und abgeschlossenen Transferprojektes „Best Practices für neue Geschäftsmodelle und Programmanpassungen der Erwachsenenbildung“ an der Universität Hamburg.[1] Die zentralen Fragen lauten: a) Wer wird bei Veränderungsentscheidungen einbezogen? b) Welche Veränderungen sind hilfreich? Und c) Welche Veränderungen werden nach der Pandemie beibehalten? Das Forschungsdesign umfasste 13 Interviews, die Aufschluss über die Arbeitssituation der Befragten unter Coronabedingungen gaben. Deutlich wird aus Sicht der Befragten, dass Krisen nicht „top down“, sondern im Austausch bewältigt werden, wobei Versuchsballons und Fehlertoleranz eine große Rolle spielen.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Coronaviruskrise

Abstract

The article presents results of a three-month and completed transfer project *Best Practices für neue Geschäftsmodelle und Programmanpassungen der Erwachsenenbildung at the University of Hamburg*. The central questions are: a) Who is involved in change decisions? b) Which changes are helpful? And c) Which changes are maintained after the pandemic? The research design included 13 interviews that provided information about the interviewees' work situation under corona conditions. What becomes clear from the interviewees' point of view is that crises are not managed "top down" but in exchange, with trial balloons and fault tolerance playing a major role.

Keywords: adult education; coronavirus crisis

---

1 Das Projekt wurde finanziert unter dem Förderformat „Mehr Weitblick nach der Coronavirus-Krise“ aus Exzellenzstrategie-Mitteln der Universität Hamburg, durchgeführt von Angelika Weis von Oktober bis Dezember 2020.

1 Einleitung

Die nachfolgend berichteten Aussagen wurden im Wege eines Wissenschaftstransferprojekts eingeholt. Transferprojekte sind Teil der Exzellenzstrategie der Universität Hamburg. Dabei wird auch der Transfer aus Praxis und Politik in die Wissenschaft gewünscht, damit daraus beispielsweise eine gemeinsame Entwicklung von Forschungsanliegen entstehen kann. Dieses Transferprojekt basiert auf einer dreimonatigen Erhebung und Systematisierung von Sichtweisen der Gesprächspartner*innen, die den Transfer aus der Praxis in die Universität hinein unterstützen. Die Ergebnisse der Befragung dienen der weiteren Generierung eines Praxisdiskurses, weshalb die zitierten Interviewpassagen für sich stehen und keine Ansprüche auf Generalisierung, Trennschärfe oder auf Vollständigkeit erheben. Die Kapitel dienen der Sortierung der durch die Befragung identifizierten Themenfelder. Da im Transferprojekt angenommen wurde, dass vor allem Interesse am Austausch über Lösungen besteht, liegt der Fokus hier auf den Best Practices. Aufgrund dessen werden gemäß der Projektkonzeption ausschließlich jene Aspekte berichtet, die sich bewähren oder bewährt haben. Die teils massiven und strukturellen Herausforderungen werden am Ende des Beitrags kurz aufgelistet.

Darüber hinaus sehen sich die zwei Autorinnen mit verschiedenen Weltausschnitten konfrontiert, die einerseits im Wissenschaftsbetrieb und andererseits in Beratung, Training und Coaching der Personal- und Unternehmensentwicklung liegen. Das führt zu einer konstruktiven Ergänzung der inhaltlichen Auseinandersetzung und zeitgleich zu einer Nähe des befragten Praxisfeldes. Aufgrund der kurzen Projektlaufzeit wird in dieser Darstellung auf die Rückbindung an den Fachdiskurs verzichtet und die Konzentration auf die Wiedergabe von Interviewpassagen gelegt. Diese Interviewpassagen mögen beim Lesen zur Reflexion anregen. Ein Teil der Lesenden wird vielleicht die eigene Situation wiedererkennen und sich bestätigt fühlen. Andere werden gegenüber den Interviewmeinungen eigene Gegenargumente anführen und somit ihre Position klären können.

2 Interviews und Fallstudien

Die insgesamt 13 Interviewten sind hauptsächlich im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig. Sie bewegen sich in privatwirtschaftlichen, öffentlichen und gemeinschaftlichen Kontexten der Erwachsenenbildung, wobei die privatwirtschaftlichen mit 10 zu 3 Interviews deutlich überwiegen. Die Geschäftsbezeichnung variiert von Soloselbstständigkeit über Kleinstunternehmen und KMU bis zu Großunternehmen. Gesprochen wurde mit Trainer*innen, HRM-Leitungen, Standortleitungen, Programmleitungen, Geschäftsführer*innen sowie Vorständen. Vor der Interviewanfrage bestand kein Wissen über die Marktposition unter Corona oder darüber, ob und wie Veränderungen eingeleitet und umgesetzt wurden. Die Interviews wurden wahlweise telefonisch oder als Video-Call durchgeführt und dauerten durchschnittlich 45 Minuten.

3 Berichte zur Veränderungsinitiierung

Anlass der Veränderungen ist der Lockdown im März 2020. Die Entscheidungen darüber, wie die Angebote und Programme geändert oder angepasst werden, trafen die Interviewten entweder allein oder in Abstimmung mit Teilnehmenden, dem Kollegium oder dem beruflichen Netzwerk.

3.1 Bedarfsermittlung im „ehrlichen Austausch"

Die Bedarfe waren zu Beginn der Pandemie eher unklar: *„Ein bisschen ‚hühnerten' wir genauso rum, wie unsere Kunden ‚rumhühnern', wenn sie nicht wissen was ihre Leute brauchen. Also haben wir überlegt, dass wir in einen ehrlichen Austausch gehen und zeigen, dass wir es auch nicht wissen, und haben im direkten Gespräch gefragt, was die Bedarfe sind"* [I1; 00:41:30]. Dabei zeigen die Anbietenden eine ungewohnte Offenheit und eine erkennbare Suchbewegung: *„März, April war ich glaube ich bei zehn verschiedenen offenen Sachen dabei, also Open Space und so. [...] Dann stelle ich eine Frage und bekomme Input und Inspiration"* [I9; 00:27:15]. Auf der anderen Seite stellten sich Bedürfnisse nach Nähe, Austausch und Sicherheit heraus – auch bei den Interviewten: *„Man sollte die eigenen Emotionen anerkennen und auf sich selbst achten"* [I9; 01:07:50]. Durch den Austausch hat sich eine verbesserte Lage ergeben: *„Im ersten Lockdown war das ein Trial and Error. [...] Jetzt haben wir ein halbes Jahr Erfahrung gemacht und entscheiden auf der Grundlage"* [I8; 00:10:15]. In den Interviews wird deutlich, dass nur wenige systematische Bedarfsanalysen stattfanden. Die Interviewten wurden allerdings nicht gefragt, ob zuvor solche Analysen durchgeführt wurden.

3.2 „Krisen brauchen Austausch!"

Die von Aiga von Hippel und Tina Röbel herausgearbeiteten *Akteure* der Weiterbildungsplanung sind z. B. die Weiterbildungsabteilung, Führungskräfte, Trainer*innen, Unternehmensleitungen, Mitarbeitende sowie der Betriebsrat (vgl. Hippel & Röbel 2016, S. 8). In den Interviews wurde geäußert, dass es aus Sicht der Interviewten hauptsächlich die Unternehmensleitung, die Personalentwicklung sowie die interne und externe Kundschaft sind, die bei den Überlegungen zur Anpassung einbezogen werden. *„Das ist ein Austauschprozess untereinander [...]. Am Ende entscheidet die Programmleitung, aber nie allein"* [I8; 00:08:57]. Bei Umsetzungsfragen wurde auch die Expertise der Trainer*innen in Anspruch genommen. Kommunikation sei in Krisenzeiten besonders wichtig, um schnelle Entscheidungen treffen zu können: *„Vorher hatten wir alle drei Monate einen Strategietag, jetzt ist es einmal im Monat. [...] Krisen brauchen Austausch!"* [I9; 00:40:50]

3.3 Neue und alte Kundenbeziehungen

In den Gesprächen wird der Begriff der Kundin, des Kunden verwendet, teilweise wurden damit Firmenkundinnen und -kunden gemeint, teils auch Lernende. Ein brisantes Thema war in den Gesprächen, wie die Kundschaft erreicht und angesprochen werden kann, was bei der Bestandskundschaft weniger problematisch erscheint als

bei der Neugewinnung. Die Zugänge reichen von telefonischen Direktansprachen über Werbung in kommerziellen Netzwerken bis zum Aufsetzen eigener Lernplattformen. Der Rückkanal durch Bestandskundinnen und -kunden ist nach Aussage einiger Interviewten von hoher Bedeutung: *„Was sehr hilfreich ist, wenn mir Kunden einen Vorschlag machen, was sie gerne wie umgesetzt haben möchten und was sie dafür nutzen wollen. Dann musste ich nicht in die Breite suchen, sondern konnte mich durch Webinare auf Toolnutzungen vorbereiten"* [I6; 00:24:08]. Die meisten der Befragten setzten auf Onlineformate, doch manche Aussagen standen im starken Kontrast zu den anderen Interviews: *„Vielen Kunden fehlt die technische Ausstattung für Onlineveranstaltungen, [...] daher gab es keine virtuellen Angebote von mir"* [I4; 00:02:15].

3.4 Netzwerke und zeitweilige Fehlertoleranz

In einigen Interviews wird formuliert: *„Setzt euch zusammen, vernetzt euch, helft euch!"* [I12; 01:08:30] Dabei werden auch Grenzen der Organisation überschritten: *„Wir haben außerdem einen Unternehmerstammtisch gegründet, um offen darüber zu sprechen, was uns umtreibt und wie das weitergehen kann. Da gingen die Perspektiven weit auseinander und wir haben viel gelernt"* [I1; 00:41:36]. Einige Stimmen nannten auch die höhere Fehlertoleranz der eigenen Kunden und Kundinnen als Möglichkeit, Experimente zu wagen.

3.5 Schockstarre überwinden

In einigen Interviews wurde ein Ausharren in einer Art Schockstarre beschrieben, die sich zu Anfang der Pandemie bei vielen Beteiligten zeigte und notwendige Prozesse zusätzlich ausbremste. Neun von 13 der Interviewten beschrieben demgegenüber Situationen, die auf ein iteratives, flexibles und zielgruppenorientiertes Vorgehen schließen lassen – und zwar sowohl in klassischen Bildungsorganisationen als auch in wirtschaftlich-hierarchischen Unternehmen sowie aus wirtschaftlichen Unternehmen, die aussagen, mit sogenannten agilen Methoden zu arbeiten.

4 Berichte zur Veränderungsumsetzung

In einer aktuellen Handreichung zur Programmplanung wird die Programmplanung als „Herzkammer" und „Königsdisziplin" (Käpplinger et al. o. D., S. 3) an Volkshochschulen beschrieben, die alle Ressourcen, Kompetenzen und Expertisen bündele und den Rhythmus sowie die Arbeitsabläufe bestimme. In der Pandemie zeigte sich zudem, dass mehrere Interviewte äußerten, von einer längerfristigen Planung abzurücken und diese Veränderung dauerhaft beibehalten zu wollen.

4.1 Versuchsballons und Onlineformate

Viele der Veränderungen wurden bereits vor der Krise als notwendig eingestuft. In der Pandemie genügten laut den Interviews teilweise Einzelmeinungen von Teilnehmenden, um einen schnellen Piloten auszuprobieren. Dazu erfolgten kurze Angebote von

zwei bis drei Unterrichtsstunden, um Anreize zum Wechsel zu schaffen und die Resonanz darauf für die Kurserstellung zu nutzen. Explizit wird die in privatwirtschaftlichen Unternehmen verbreitete Idee der Agilität benannt: *„Im agilen Umfeld ist Corona das beste Mittel, um wieder zu den Wurzeln der Agilität zurückzukehren"* [I1; 00:31:48]. Gemeinwirtschaftliche Träger verwenden ebenfalls neue Formate: *„Wir waren schon lange online unterwegs, das waren aber kleine Versuchsballons, Piloten, besondere Projekte oder Zusatzangebote zu laufenden Angeboten. Das war alles punktuell und wir mussten die Teilnehmenden eher überreden, dass das eine gute Idee wäre. Das hat sich durch Corona geändert. [...] Plötzlich kommen Sachen zustande und werden nachgefragt, die vorher gar nicht denkbar gewesen sind"* [I8; 00:04:11].

Eine Person sagte, dass Hybridangebote ihres Erachtens *richtig gut funktionieren* und *ungeahnte Vorteile* mit sich brächten. Eine Volldigitalisierung wird in den Gesprächen nicht befürwortet, eher heißt es: *„Die Zukunft nach Corona gehört Blended Learning"* [I3; 00:50:15]. Die 13 Befragten sind sich einig, dass nicht alle Inhalte in Onlineformate übertragen werden können. Hinsichtlich der Ausrichtung des Angebots wird erklärt: *„Nicht die Prinzipien haben sich geändert, sondern die Methoden"* [I3; 00:54:08]. Die Anzahl der online durchgeführten Angebote stieg dennoch bei den meisten der Befragten stark an. In einem Interview wurde ein Anstieg von 50 auf über 900 Onlineangebote innerhalb von fünf Monaten genannt. Teils entsteht dieser Wandel durch eher atemloses Handeln: *„Wir haben hauptsächlich agiert, weil wir einfach den Ball in der Luft halten wollten"* [I8; 00:27:51].

4.2 Fortbildungen und Austausch hinsichtlich Technik, Methodik und Didaktik

Anfänglich werden kreative Lösungen im informellen Austausch miteinander geteilt, dies geht sukzessive in organisierte Formate über. Dabei wird von den Interviewten ein arbeitsteiliges Vorgehen bevorzugt: *„Da ich selber nicht so affin bin, war ich absorbiert damit, das Technische im Blick zu behalten. [...] Dann hatte ich den technischen Support, das hat supergut funktioniert, und ich konnte mich ganz auf die Teilnehmenden konzentrieren, dann macht es auch Spaß"* [I5; 00:26:10]. Auch hinsichtlich der technischen Umsetzung didaktischer Designs wird über den Gewinn der Kooperation berichtet: *„Ich hätte keine Ahnung gehabt, wie das digital umzusetzen ist, aber ein Kollege war so kreativ, der hat eine Methode erfunden. [...] Mir fehlt die Fantasie, aber andere haben die. Man muss nicht alles alleine machen und nicht alles können"* [I1; 00:55:15]. Es wird erklärt, wie wichtig die Offenheit gegenüber der Technologie ist: *„Man muss der Technologie offen gegenüberstehen. Wenn man sich selbst nicht zutraut, dass man das kann, merkt das auch das Publikum"* [I3; 00:23:06]. Dabei wird der externe Handlungsdruck deutlich artikuliert. Sowohl die Befragten als auch ihre Teilnehmenden lernten, sich neuen Situationen zu stellen: *„Die anfängliche Scheu vor der Technik war schnell abgelegt, als deutlich war, dass es eine Methodenvielfalt gibt, die Spaß macht und Trainings kurzweilig wirken lässt. [...] Bei größeren Onlineformaten genießen die Menschen, dass alle in der ersten Reihe sitzen können"* [I2; 00:32:19].

4.3 Neue Zielgruppe im Netz: Seniorinnen und Senioren

Nicht alle sind technisch und fachlich hinreichend ausgestattet für die Umstellung auf digitale Medien. In einigen Interviews wurde jedoch sogar davon gesprochen, dass ältere Menschen jetzt weniger stark von der Ausgrenzung aus dem digitalen Leben betroffen sind: *„Die Anzahl von Seniorinnen, die wie selbstverständlich im Netz unterwegs sind, stieg dieses Jahr enorm. [...] Dabei lernen sie auch ganz viel"* [I8; 00:24:33]. Vor allem ältere Frauen und Seniorinnen seien gemäß Interview noch nicht *digital müde*, für sie sei es spannend und neu, durch Enkel*innen an neue Technologie herangeführt zu werden. Sie erleben laut Interviewaussage digitale Medien als praktische, neue Errungenschaft, während Jüngere vermehrt den Bedarf nach realem Austausch äußerten.

5 Ergebnisse zur Veränderungserhaltung

Einige Umsetzungen wollen die Interviewten auch nach der Pandemie beibehalten. *„Ich glaube, dass wir uns die Möglichkeiten offenhalten werden. [...] [W]ir können uns nun besser darauf einrichten, was die Teilnehmenden wollen"* [I2; 00:40:23]. Dabei seien aktivierende Methoden wichtig, und diese erforderten kleine Gruppen. *„Das werden wir übernehmen, wo es möglich ist ohne zu große Abstriche"* [I8; 00:18:45]. Das kurzfristige Ausprobieren wird im Interview als sinnvoll erachtet [vgl. I8; 00:31:20], allerdings wird auch eingewandt, man müsse *„[l]angfristiger denken statt nur in kurzen Blöcken, damit man vorher überlegt, wie es didaktisch umzusetzen sein könnte"* [I13; 00:45:04].

5.1 „[D]as neue Normal" – Emotionen zum zweiten Lockdown

In den Interviews wurde auch die Frage gestellt, ob in einem möglichen zweiten Lockdown weitere Herausforderungen vermutet werden, die sich auf die Programmplanung und das Geschäftsmodell auswirken, das scheint bei den Interviewten nicht der Fall zu sein: *„Nein, da sich die Kunden inzwischen angepasst haben und die Situation für das neue Normal halten"* [I3; 00:47:18]. Einigkeit herrschte in den Gesprächen darüber, dass die neuen Herausforderungen auf individueller Ebene eher im Umgang mit ausgelösten Emotionen bestehen.

5.2 Zum Seminar fahren oder vom Ferienhaus aus teilnehmen?

Onlineformate werden in den Interviews häufiger als „zweitbeste Lösung" beschrieben, wenn es um Interaktion und Aktivierung geht, aber als „neue beste Lösung", wenn es um rein sachliche Absprachen geht. Insofern werden viele Meetings möglicherweise auch in Zukunft online oder hybrid durchgeführt, während Trainingsangebote laut Interviewaussagen doch der Präsenz bedürfen [vgl. I8; 00:07:22]. Die räumliche Flexibilität wurde in einigen Aussagen als günstig hervorgehoben: *„Es gab viele Rückmeldungen, dass es toll ist, zum Beispiel aus dem Ferienhäuschen heraus teilzunehmen"* [I8; 00:07:22; vgl. auch I6; 00:37:18]. Als Vorzug werden auch *„Gäste aus anderen Städten und Ländern"* [I2; 00:36:58] mit Fachvorträgen genannt.

5.3 Was nicht so bleiben darf: die Kehrseite.

In mehreren Interviews wurde genannt, dass die Krise sich marktbereinigend auswirke: *„Was vor Corona brüchig war, bricht durch Corona mehr"* [I11; 00:11:10]. Die finanziellen Herausforderungen sind aus Sicht der Interviewten massiv und kaum auf Dauer durchzuhalten. Unklar sind laut wiederkehrenden Aussagen die Auspreisungen von Onlineangeboten bei einer gleichzeitigen Flut von Gratisangeboten. Das verringert die Margen bei erheblichem Mehraufwand für Planende und Lehrende. Viele Angebote der Gesprächspartner*innen wurden verschoben und können möglicherweise nicht mehr nachgeholt werden. Das Personal ist in manchen der hier relevanten Organisationen in Kurzarbeit oder in schlecht abgesicherter Soloselbstständigkeit. Berichtet wird auch, dass Ressourcenfragen wie Unterrichtsräume und entgrenzte Arbeitszeiten Belastungen darstellen.

Auch die strukturellen Sorgen sind bei den Interviewten vielfältig. Dass bestehende Ungleichheit durch die Pandemie verstärkt wird, wird inzwischen als bekannt bezeichnet. Hinzu treten Spezifika des Lockdowns mitsamt Digitalisierung und „(emergency) remote teaching". Dazu werden neue Konkurrenzen, extreme Technologieabhängigkeit und ungleich verteilte Haltungen zu bzw. Widerstände gegen die Regularien des Lockdowns berichtet. Der Umgang mit internen Widerständen gegen Technologien wird als schwer handhabbar angesehen, wenn sich diejenigen sträuben, deren Existenz gesichert ist; während diejenigen mit unsicheren Existenzen von der Innovation abhängen. Hier sind Abhilfen notwendig, die nicht allein durch die Bildungsträger und Personalabteilungen erreichbar sind.

6 Fazit: das Ende der Planbarkeit

Digitalität erscheint aus Sicht der Interviewten als vorläufige Dauerlösung: *„Ich stelle mich so auf, dass es erstmal das neue Normal ist."* Das Einzige, was sich verlässlich planen lässt, scheint also das digitale Angebot zu sein. Es ist jedoch nicht das gewünschte Modell, daher bleibt man offen: *„Wenn es anders kommt, stelle ich mich wieder um"*. Für die gegenwärtige Lage entlastet aber die digitale und damit sichere Planung, heißt es im Interview: *„ich brauche Planbarkeit"*. [I3; 00:47:26]

Was sich nicht planen lässt, ist das Ende des Lockdowns. Größere Zusammentreffen und der Unterrichtsbetrieb in Präsenz erscheinen unerreichbar. Das obige Zitat zeigt auch, wie belastend diese fehlende Planbarkeit von Präsenzveranstaltungen wahrgenommen wird.

Prozesse des Scheiterns und auch Schwierigkeiten mit den vielfältigen politischen Vorgaben wurden in den Interviews umfangreich berichtet, standen für diesen Projektbericht jedoch nicht im Vordergrund. Die hier vorgestellten Befunde stellen vorrangig die genannten und zur Diskussion gestellten Gelingensbedingungen für eine Veränderung und Umgestaltung von Angeboten aus Sicht der Befragten dar. Diese äußern die These: *„Die Welt hat sich verändert, es gibt keine Rückkehr zur alten Arbeitsweise"* [I1; 01:06:00].

Literatur

Hippel, A. v. & Röbel, T. (2016). *Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung beruflicher Weiterbildung*. Berlin: Springer VS.

Käpplinger, B., Denniger, A., Nistal, L. & Lichte, N. (o. D.). *Handreichung – Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen*. VHS-Sachsen. https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Handreichung_Programmplanung.pdf

Autorinnen

Prof.in Dr. Anke Grotlüschen, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg.

Angelika Weis, M. A., ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin der Erwachsenen- und Weiterbildung, Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg, selbstständige Trainerin, Coach und Beraterin bei und Gründerin von Arbeitsliebe.jetzt.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W007
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS

Volkshochschulen auf dem Weg zur Digitalisierung von Bildung

Ulrich Klemm, Mathias Repka

Zusammenfassung

Nicht erst seit der Coronapandemie hat die Digitalisierung auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung erreicht. Insbesondere bei den Volkshochschulen führt dies zu einer Diskussion über ihr basales Strukturprinzip der lokalen Verortung als Ausgangspunkt für Programmplanung und Marketing. Dieses Territorialprinzip verliert angesichts einer zunehmenden Digitalisierung von Bildung an Bedeutung. Diese Herausforderung hat der Sächsische Volkshochschulverband aufgegriffen und eine Plattform für Onlineangebote aller sächsischen Volkshochschulen 2020 entwickelt. Die Hintergründe und Rahmenbedingungen dieser Online-VHS werden im Folgenden kritisch reflektiert.

Stichwörter: Volkshochschule; Digitalisierung; Onlineangebote; Onlineplattform; Online-VHS; Wettbewerb

Abstract

Not only since the Corona pandemic has digitalisation also reached adult education/continuing education. Especially for adult education centres, this leads to a discussion about their basic structural principle of local location as a starting point for programme planning and marketing. This territorial principle is losing importance in the face of an increasing digitalisation of education. The Saxon Adult Education Association has taken up this challenge and developed a platform for online offers of all Saxon Adult Education Centres 2020. The background and framework conditions of this online adult education centre are critically reflected in the following.

Keywords: adult education centre; digitisation; online offers; online platform; online VHS; competition

1 Einleitung

Seit der Coronapandemie hat der Digitalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung deutlich an Fahrt aufgenommen und ist zu einer aktuellen Herausforderung geworden. In den Volkshochschulen führte dies u. a. zu einer grundsätzlichen Diskussion über das Verhältnis von digitalen und analogen Angeboten: Einerseits erkennen Volkshochschulen digitale Bildungsformate als Chance, ihren Auftrag „Bildung für alle“ noch wirksamer erfüllen zu können, andererseits wird durch mehr Onlineangebote von Volkshochschulen auch die Frage nach der Zukunft des Territorialprinzips aufgeworfen. Seit ihren ersten Gründungen vor über 100 Jahren ist ein Grundprinzip der VHS-Bildungsarbeit die Vor-Ort-Orientierung, d. h. die Ausrichtung an kommunalen und regionalen Bedarfen und Bedürfnissen. Diese Leitidee, die Planungssicherheit durch eine Orientierung am regionalen Markt in der Programmstrategie bietet, verliert mit der Digitalisierung an Relevanz. Es findet eine Entgrenzung des Zugangs zu Bildungsangeboten statt. Die Digitalisierung von Bildung führt zu einer Entgrenzung und Enträumlichung der Angebots- und Planungskultur und zwingt zu einem Umdenken. Der Weiterbildungsmarkt ist für die Volkshochschulen nun nicht mehr nur regional verortet, sondern auch national und global. Dieser digitale Strukturwandel hat für die Volkshochschulen die Qualität eines Paradigmenwechsels und Konsequenzen für das Selbstverständnis.

Vor diesem Hintergrund hat der Sächsische Volkshochschulverband (SVV) 2020 eine „Online-VHS“ gegründet, d. h. eine VHS-übergreifende Onlineplattform, auf der alle Onlineangebote der sächsischen Volkshochschulen gebündelt und gemeinsam vermarktet werden. Die Intention dazu ist multiperspektivisch: Neben dem Marketingaspekt, die Leistungsfähigkeit der Volkshochschulen hinsichtlich ihrer Onlineexpertise darzustellen, geht es vor allem um eine zukünftige überregionale Programmkoordinierung der 15 Volkshochschulen in Sachsen. Es wird bei der Programmplanung in den einzelnen Einrichtungen zunehmend bedeutsamer, sich mit anderen Einrichtungen und Kollegien abzusprechen, Doppelungen zu vermeiden und Schwerpunkte zu setzen. In diesem Sinne benötigt die Digitalisierung von Bildung auch eine neue Kooperationskultur der Bildungseinrichtungen, die den traditionellen institutionellen Egoismus überwinden muss.

Dies ist ein schwieriger und vermutlich auch nicht schneller Prozess, da er liebgewonnene Gewohnheiten, die als kollektive Narrative in der VHS-Kultur fest verankert sind, überwinden muss. Hinzu kommt etwas Elementares: Die Finanzierungsstrukturen und die kommunale Anbindung der VHS orientieren sich bei der Programmausrichtung am Territorialprinzip. Eine zentrale Frage wird sein, wie Regionalisierung und Globalisierung in der Erwachsenenbildung zusammengebracht werden können? Ist der Träger einer kommunalen sächsischen VHS bereit, von ihm mitfinanzierte digitale Angebote nicht nur für die regionale Bevölkerung bereitzustellen, sondern auch für Teilnehmer*innen aus anderen Regionen Deutschlands zu öffnen? Diese bildungspolitische Diskussion ist neu für kommunale Volkshochschulen und steht am Anfang.

Mit der Plattform www.online-vhs-sachsen.de versuchen die sächsischen Volkshochschulen erste Antworten zu geben und einen operativ orientierten Diskurs zu führen. Die Plattform wird als ein Zukunftslabor für eine Neuausrichtung angesichts der Digitalisierung von Bildung verstanden. Seit dem Frühjahr 2020 geht der SVV in diesem Sinne neue Wege bei der Programmentwicklung und der Vermarktung von Onlineangeboten auf der Ebene eines Bundeslandes. Im Frühsommer 2020 zeigte sich die Angebotssituation in Sachsen dergestalt, dass es – auch katalysiert durch die ersten pandamiebedingten Schließungen von Volkshochschulen – eine hinreichende Anzahl von ca. 200 Onlineangeboten an sächsischen Volkshochschulen gab, zwar noch nicht in gleichem Maße von allen Volkshochschulen und in allen Fachbereichen, jedoch ausreichend für eine erste Bündelung. Dringend erforderlich war in dieser Phase die Sichtbarmachung vorhandener Onlineangebote. Im Mai 2020 wurden vom SVV die Pläne zur Online-VHS Sachsen operationalisiert und die erste Variante einer Vermarktungsplattform installiert.

Diese digitale Ausrichtung der Volkshochschulen wird aber auch durch einen internen kritischen Diskurs begleitet, der das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Marktorientierung vor Augen hat. Einerseits arbeiten die Volkshochschulen mit ihrem Programm „am Markt“, da sie einen Großteil ihres Haushalts mangels öffentlicher Mittel selbst erwirtschaften müssen, und andererseits wird ihnen ein demokratischer Bildungsauftrag zugeschrieben, der „lebenslange Bildung für alle“ als Leitidee hat.

2 Ziele und Aufgaben der Plattform online vhs Sachsen

Folgende zwei Annahmen sind für die Plattform online vhs Sachsen leitend:

1. Das Internet hebt territoriale Grenzen auf – es entgrenzt Raum und Zeit für Bildungsangebote. Die örtliche Gebundenheit von Volkshochschulen als Bildungs-Nahversorger ist ein Markenzeichen und eine Grundausrichtung. Dies verändert sich grundlegend mit der zunehmenden Digitalisierung von Bildung und der Nutzung von ortsunabhängigen digitalen Bildungsformaten.
2. Volkshochschulen werden bei der Entwicklung, Vermarktung und Durchführung von Online-Angeboten alle Vorteile einer vernetzten Zusammenarbeit nutzen, die bereits durch die VHS-Landesverbände und den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) bestehen.

Vor diesem Hintergrund entwickelte der SVV seit Anfang 2020 verschiedene Modelle für eine Online-VHS als VHS-übergreifende Kooperationsplattform mit folgenden Zielen einer Zusammenarbeit:

- Nutzung von Synergieeffekten zur zielgerichteten, kostengünstigen und schnellen Entwicklung von Onlineangeboten,
- überregionale Bündelung von Kompetenzen und Expertisen bei den Bildungsinhalten und Dozentenqualifikationen,

- Realisierung von Bildungsangeboten für kleinere Zielgruppen mit geringer Nachfrage (z. B. im Bereich der beruflichen Bildung) durch überregionale Bündelung potenzieller Teilnehmender und
- Steigerung der Sichtbarkeit von Onlineangeboten durch eine zentrale Vermarktung und Öffentlichkeitsarbeit durch den SVV.

Mit diesen Zielen ergeben sich eine Reihe von Aufgaben für den SVV:
- Koordinierung von kollaborativer Entwicklung und Realisierung von Onlinekursen,
- strategische mittelfristige Programmplanung für den Bereich der Onlineweiterbildung für das VHS-Personal,
- Agenturfunktion zur Entlastung sächsischer Volkshochschulen bei der Übernahme fremder Onlineangebote von anderen Volkshochschulen in das eigene Kursprogramm und der Vermarktung eigener Onlinekurse gegenüber anderen Volkshochschulen und
- Betrieb einer zentralen Vertriebsplattform und eines zentralen Marketings.

3 Nutzungsoptionen und Funktionalität der Plattform online vhs Sachsen

Zwei grundsätzliche Entscheidungen hinsichtlich der Funktionalität mussten in einem ersten Schritt getroffen werden: Sollte die Plattform die Struktur eines „offenen Marktplatzes“ oder einer „kuratierten Programmauswahl“ haben, in Anlehnung an Ortfried Schäffter und seine Systematik institutioneller Kontaktprozesse (vgl. Schäffter 2014, S. 64–81), und zweitens, wie sollte die Plattform für die Nutzer*innen sichtbar sein: als eine „Weiterleitungsplattform“ oder als eine „Buchungsplattform“?

3.1 Offener Marktplatz vs. kuratierte Programmauswahl

Während beim Modell des offenen Marktplatzes jede Mitgliedsvolkshochschule alle ihre Onlineangebote auf der gemeinsamen Plattform darstellen kann, wird bei einem kuratierten Programm eine bewusste Auswahl durch eine dritte Instanz (SVV) getroffen. Die Vorteile eines kuratierten Programms sind dabei:
- Erhöhung der Übersichtlichkeit für die Kundin, den Kunden durch Vermeidung von redundanten Kursangeboten,
- Vermeidung von Angebotsballungen in bestimmten Fachbereichen oder Themenfeldern (z. B. Sprachkurs Englisch, Gesundheitskurs Yoga etc.),
- Etablierung von Qualitätskriterien im Prozess der Programmauswahl und
- Möglichkeit einer gezielten programmatischen Ausrichtung.

Als Nachteile eines kuratierten Programms sind dagegen offensichtlich:

- Die Gleichbehandlung aller Mitgliedsvolkshochschulen ist nur schwer möglich,
- die Einrichtung eines kuratierenden Gremiums mit Entscheidungsbefugnis wird notwendig,
- Entscheidungsprozesse und -kriterien müssen entwickelt werden und
- jedes Onlineangebot muss einen Entscheidungsprozess durchlaufen, der die Veröffentlichung auf der gemeinsamen Plattform verzögert und unflexibel macht.

Diese Betrachtung verdeutlicht, dass die Entwicklung einer VHS-übergreifenden Vermarktungsplattform mit einem kuratierten Programm erheblich mehr Zeit in Anspruch nimmt sowie die Entscheidungsprozesse im laufenden Betrieb aufwendiger, zeitintensiver und unflexibler macht. Vor diesem Hintergrund entschied der SVV eine Vermarktungsplattform als offenen Marktplatz zu gestalten.

3.2 Weiterleitungsplattform vs. Buchungsplattform

Damit verbunden ist eine weitere Entscheidung, die das Handling der Plattform betrifft: Soll sie zur Buchung des einzelnen Angebotes auf die Website der jeweiligen VHS weitergeleitet werden oder soll diese direkt auf www.online-vhs-sachsen.de möglich sein?

Eine Buchungsplattform hat dabei aus Marketingsicht folgende Vorteile: Der Weg der Kundschaft zur Buchung ist kürzer; Absprungraten sind voraussichtlich niedriger, „Conversion"-Raten voraussichtlich höher. Außerdem kann die Kundin, der Kunde mehrere Onlinekurse verschiedener Anbieter in einen Warenkorb legen und mit einem einzigen Kaufvorgang abwickeln. Diesen Vorteilen stehen folgende Nachteile gegenüber: Eine solche Plattform ist aufwendiger zu entwickeln und zu betreiben und erfordert unter den Beteiligten eine engmaschige juristische Kooperation. So muss u. a. rechtssicher geklärt sein,

- welche juristische Person der Geschäftspartner der Kundin, des Kunden ist (der Plattformbetreiber oder die zuliefernde VHS),
- welche gemeinsamen AGBs für den Vertragsabschluss gelten,
- wer das Fakturarisiko trägt,
- wie Kundendaten datenschutzkonform von der Plattform an die ausführende VHS übergeben werden,
- wie die erlösten Umsätze verteilt werden,
- wie die Zahlungsflüsse gestaltet werden und
- wie mit Stornierungen, Kursausfällen oder Regressansprüchen umgegangen wird.

Diese finanztechnischen Fragen lassen sich nur im Einvernehmen aller beteiligten Volkshochschulen und des Plattformbetreibers, des SVV, klären und erfordern zu ihrer Ausgestaltung einen zeitintensiven Abstimmungsprozess.

Hinzu kam der Umstand, dass es im Mai 2020 keinen dem SVV bekannten Dienstleister gab, der ein funktionierendes System für eine Buchungsplattform mit

den notwendigen Schnittstellen zu den Kursverwaltungsdatenbanken der Volkshochschulen anbieten konnte. Entwicklungen in diese Richtung wurden angestoßen und benötigten mindestens ein Jahr bis zur markttauglichen Verfügbarkeit. Aus diesem Grund schied die Option einer Buchungsplattform für das kurzfristige Ziel einer VHS-übergreifenden Vermarktungsplattform aus.

Dagegen konnte für eine Weiterleitungsplattform auf eine bestehende und erprobte technische Lösung zurückgegriffen werden, die in wenigen Tagen für die Zwecke einer sächsischen Online-VHS konfiguriert und einsatzbereit sein konnte. Insbesondere diese schnelle und unkomplizierte Verfügbarkeit einer vollautomatischen Schnittstelle zu den Kursverwaltungsdatenbanken der Volkshochschulen war mitentscheidend für die Akzeptanz einer solchen Plattform durch die sächsischen Volkshochschulen und den SVV.

4 Perspektiven der Plattform online vhs Sachsen

In den kommenden zwei Jahren stehen folgende Weiterentwicklungen der Online-VHS in Sachsen an:

- Weiterentwicklung zu einer Buchungsplattform,
- Vertiefung der kooperativen Zusammenarbeit sächsischer Volkshochschulen bei der gemeinsamen Programmplanung und Entwicklung von Onlineangeboten,
- (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung einer Marketingstrategie, in deren Zentrum die Erhöhung der Bekanntheit der Plattform liegt sowie
- dauerhafte und tragfähige Finanzierung, da diese derzeit über Projektmittel erfolgt.

Entscheidend für die Fortführung einer VHS-übergreifenden Vermarktungsplattform ist eine dauerhafte Finanzierung. Denkbar ist dabei einmal eine *beitragsbasierte* Finanzierung, nach der jede Mitglieds-VHS für ihre auf der gemeinsamen Plattform dargestellten Kurse einen Pauschalbetrag entrichten muss, oder zweitens eine *beteiligungsbasierte* Finanzierung, bei der der Träger der Online-VHS-Plattform, der SVV, dafür aus den Erträgen refinanziert wird. Denkbar sind auch Mischformen aus den beiden Modellen.

Des Weiteren wird jedoch die Etablierung zusätzlicher Finanzierungsquellen ähnlich entscheidend sein, da, ausgehend vom Preisniveau typischer VHS-Angebote, Beiträge nur niedrig ausfallen können, um es Volkshochschulen wirtschaftlich zu ermöglichen, ihre Onlinekurse auf die Plattform zu stellen. Außerdem ist aus einer Erlösbeteiligung kein ausreichender Ertrag zu erwarten, um daraus den technischen Betrieb sowie ein adäquates Marketing einer Online-VHS finanzieren zu können. Der SVV entwickelt daher Finanzierungsmodelle mit Sponsoring, Fundraising sowie Abomodellen und setzt sich für eine gezielte Landesförderung für Onlineangebote in der Erwachsenenbildung ein.

5 Eine bundesweite Online-VHS – Vision und Prognose

Die Vision einer bundesweiten Online-VHS wird innerhalb der VHS-Community seit einiger Zeit diskutiert. Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung durch Digitalisierung und der damit verbundene Bedeutungsverlust des klassischen Territorialprinzips für Onlineangebote befördert die Perspektive einer bundesweit aktiven Online-VHS. Die beschriebenen Vorteile einer VHS-übergreifenden Vermarktung auf Landesebene sind auf die Bundesebene übertragbar.

Gleichzeitig stellt die Öffnung des Territorialprinzips durch Digitalisierung aber auch den bislang größten Hinderungsgrund für eine bundesweite Online-VHS dar. Die Relativierung dieses basalen Strukturprinzips stellt die VHS vor neue programmatische und bildungspolitische Herausforderungen. Die für Präsenzangebote entwickelten, erprobten und optimierten lokalen und regionalen Organisations-, Finanzierungs-, Vertriebs- und Vermarktungsstrukturen können für den Betrieb einer bundesweiten Online-VHS nicht herangezogen werden.

Organisationen wie die Landesverbände der Volkshochschulen und der DVV haben für den Betrieb einer bundesweiten Online-VHS derzeit noch kein Mandat ihrer Mitglieder. Die Finanzierung von Volkshochschulen basiert auf einer Förderung durch Kommunen, Landkreise und Bundesländer sowie durch Teilnehmerentgelte. Die finanzielle Förderung einer länderübergreifenden Institution ist derzeit im VHS-System nicht vorgesehen. Nicht wenige kommunale Träger sehen Onlineangebote ihrer Volkshochschule durchaus kritisch, da sich dabei auch die Frage nach der Rechtfertigung der Finanzierung von Bildungsangeboten durch kommunale Mittel für Bürger*innen aus entfernteren Regionen stellt.

Andererseits nehmen aber auch Volkshochschulen, die durch eine privatrechtliche Organisationsform (e. V.; gGmbH) oder ihre Träger mehr Entfaltungsspielräume haben, die Chancen einer bundesweiten Vermarktung eigener Onlineangebote wahr. Das Internet kennt keine Gebietsmonopole: Die Onlinekurse der Hamburger Volkshochschule sind auch für sächsische Bürger*innen nur einen Klick entfernt. Volkshochschulen werden sich darauf einstellen, dass sie sich zunehmend in einem bisher ungewohnten Wettbewerb bewegen, der eine bundesweite Dimension hat. Dieser derzeit erkennbare bundesweite Onlinewettbewerb unter Volkshochschulen scheint durch zwei Eigenschaften charakterisiert zu sein: Er ist unreguliert und er ist ungleich; unreguliert, weil die Volkshochschulen in erster Linie ihrem lokalen Träger verantwortlich sind und keine überregionale Entscheidungsinstanz kennen; ungleich, weil die 900 Volkshochschulen eine heterogene Gesamtstruktur aufweisen und sich in ihrer Organisationsstruktur, ihrer juristischen Rechtsform, ihrer Größe, ihrer Finanzierung, ihrer Förderbedingungen, ihrer kommunalen Anbindung und ihrer einsetzbaren Ressourcen unterscheiden. Ein Wettbewerb um Onlineangebote zwischen den Volkshochschulen untereinander ist von vornherein durch eine strukturelle Chancenungleichheit seiner Marktteilnehmer*innen charakterisiert.

So bildungspolitisch verlockend und synergetisch sinnvoll die Perspektive einer einzigen bundesweiten Online-VHS auf den ersten Blick ist, so unwahrscheinlich

erscheint sie jedoch momentan bei näherer Betrachtung. Voraussetzung dazu wäre an erster Stelle ein gemeinsamer bildungspolitischer Wille über Landesgrenzen hinweg. Dies würde jedoch Einigkeit erfordern, wo andererseits die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Interessen der einzelnen VHS sowie ihrer Träger und Verbände derzeit noch zu heterogen sind. Wahrscheinlicher ist dagegen die Motivation einzelner Volkshochschulen sowie von Kooperationsverbünden aus mehreren örtlich unabhängig agierenden Volkshochschulen bei der gemeinsamen Vermarktung von Onlineangeboten. Anstelle einer einzigen bundesweiten Online-VHS wird es zunächst – so die Prognose – mehrere bundesweit agierende Onlinevolkshochschul-Netzwerke bzw. Vermarktungsplattformen geben, die miteinander im Wettbewerb stehen werden.

Für sächsische Volkshochschulen stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie sie sich in einem bundesweiten Wettbewerb aufstellen können. Sie beteiligen sich bereits an landesübergreifenden Kooperationen – sowohl zur gemeinsamen Kursentwicklung als auch zur gemeinsamen Vermarktung von Onlineangeboten. Der SVV unterstützt diese landesübergreifenden Kooperationen und kann außerdem mit der Plattform https://www.online-vhs-sachsen.de seinen Mitgliedsvolkshochschulen eine Möglichkeit eröffnen, sich gemeinsam stärker im Markt zu positionieren.

6 Forschungsbedarf und Fazit

Obgleich das „Lernen in der Informationsgesellschaft“ (Tully 1994) oder „Bildung im Cyberspace“ (Thiedeke 2000) und damit der digitale Transformationsprozess in der Gesellschaft seit den 1990er Jahren in der Erwachsenenbildung zum Forschungsgegenstand geworden ist und sie sich seitdem vielfältig mit Themen wie E-Learning, Neue Medien, Lernsoftware, Telelearning, Multimedia, virtuellen Lernwelten, Onlinedidaktik, Teletutoren/Onlinecoaches, mobiles Lernen, Medienkompetenz oder „learning centres“ beschäftigt hat, wird seit der Pandemiekrise ein erweiterter und verstärkter Bedarf an Daten und Erkenntnissen in den Institutionen und bei den Trägern der Weiterbildung sichtbar.

Einen Forschungsbedarf sehen wir für die nächsten Jahre vor allem in fünf Bereichen der Digitalisierung:

1. Digitalisierung von Bildung,
2. Bildung zur Digitalisierung,
3. digitale Personal- und Organisationsentwicklung,
4. digitales Marketing und
5. digitale Bildungsinfrastruktur.

Dabei sind es folgende Fragen, die von Bedeutung sind: Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche auf die Weiterbildungslandschaft und -struktur? Wie werden sich die Weiterbildungsinstitutionen bei dem Spagat zwischen analogen und digitalen Angeboten strategisch aufstellen? Wie wird sich das

Verhältnis von analogen, digitalen und hybriden Formaten in den Bildungseinrichtungen entwickeln? Zu welchen institutionellen Konzentrationsprozessen führt die Digitalisierung in der Bildungslandschaft? Und vor allem: Welche individuellen und gesellschaftlichen Bedarfe und Bedürfnisse sind entstanden bzw. entstehen?

In dem Maße, wie die Digitalisierung alle gesellschaftlichen Bereiche weltweit verändert – beispielhaft sichtbar in den weitreichenden Folgen für den stationären Einzelhandel und den damit einhergehenden Veränderungen der Innenstädte –, in dem Maße ist auch der Weiterbildungsbereich betroffen. Überall dort, wo Menschen miteinander kommunizieren und interagieren, findet die digitale Technologie Anwendung und verändert den Dialog und damit auch die pädagogisch/andragogische Begegnung.

Wir haben in dem Beitrag vor allem die operative Seite der Digitalisierung am Beispiel einer neuen Lernplattform dargestellt und damit neue Wege einer Bildungsinfrastruktur aufgezeigt. Wir sind mit dem Beitrag in „die Mühen der Ebene" (Bertolt Brecht) eingestiegen und haben aus dem Weiterbildungsmarkt heraus berichtet, der sich derzeit in einem sehr fluiden und dynamischen Zustand befindet.

Gibt es bereits den „Homo Digitalis" (Harvard Business Manager 2015), den vernetzten, flexiblen, digital agierenden und mobilen Menschen, der sich in einem permanenten Abstimmungsmodus mit seiner Work-Life-Balance befindet? Welche Konsequenzen hat dieser „Homo Digitalis" für den „Homo Sociologicus" der Moderne, wie ihn Ralph Dahrendorf erstmals 1958 beschrieben hat (vgl. Dahrendorf 2010)? Und welche Konsequenzen hat dies für die Weiterbildung? Dies sind aktuelle und elementare Fragen in einem sehr dynamischen Weiterbildungsmarkt.

Digitalisierung in der Weiterbildung bedarf, so eine wichtige These des Beitrags, eine ergänzte bzw. veränderte, vielleicht sogar neu gedachte Architektur der Weiterbildungslandschaft, die derzeit und traditionell vor allem durch eine Segmentierung und Exklusion ausdifferenzierter Einzelgebiete und Bereiche gekennzeichnet ist. Welche Konsequenzen hat das vernetzte und selbst gesteuerte Denken in der Digitalisierung auf Bildungsprozesse und auf die Institutionalisierung des Weiterbildungsbereichs?

Claus J. Tully formulierte bereits vor über 20 Jahren diese basale Frage in seiner Studie „Lernen in der Informationsgesellschaft": „Welches Wissen ist für die Benutzung moderner Informationssysteme erforderlich und vor allem, auf welchen Wegen erfolgt seine Aneignung?" (Tully 1994, S. 19). Diese Fragestellung beschäftigt seit der Coronapandemiekrise 2020 in besonderer Weise die Weiterbildungslandschaft. Der nur bedingt staatlich regulierte „Weiterbildungsmarkt" reagiert bei der Beantwortung dieser Frage derzeit wie jeder Markt in einer Marktwirtschaft: Das Wechselspiel und die Marktdynamik von Angebot und Nachfrage verdrängt Altes und schafft Neues. Welche Konsequenzen dies für den Weiterbildungsbereich hat, bleibt abzusehen und ist derzeit offen. Es zeichnet sich aber jetzt schon ab, dass der Ruf nach stärkerer Regulierung der Weiterbildung zunimmt, und zeigt sich momentan beispielsweise in den Bemühungen der Trägerlandschaft um einen bundesweiten „digitalen Weiterbildungspakt" analog dem Schulsystem. Das bildungspolitische Dilemma der Weiterbildung bei der Digitalisierung wird hier erneut sichtbar: Eingekeilt einerseits zwischen

einer nur wenig regulierten sowie unübersichtlichen und marktorientierten Trägerdifferenzierung und andererseits einem Bildungssystem sowie einer Bildungspolitik, die zwar seit Jahrzehnten von der großen Bedeutung des lebenslangen Lernens spricht, diese jedoch dem Grundsatz des Föderalismus opfert.

Schließlich und abschließend: Wie ist es vor dem Hintergrund dieser vielfältigen und multiperspektivischen Entwicklungen im Kontext einer digitalen Transformation um den Anspruch einer „Bildung für alle" bestellt? Kann diese Leitidee der Volkshochschularbeit noch aufrechterhalten werden? Oder anders gefragt: Wie muss die Erwachsenenbildung im Zeitalter der Digitalisierung aufgestellt sein, um diesem Anspruch gerecht werden zu können? Hierzu benötigen wir baldmöglichst Antworten aus der Praxis, der Forschung und der Bildungspolitik.

Literatur

Dahrendorf, R. (2010). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle* (17. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Harvard Business Manager (2015, 6. März). *Homo Digitalis. Vernetzt, flexibel, mobil – so geht Arbeit heute*. HBM Online.

Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel.* Ulm: Klemm + Oelschläger.

Thiedeke, U. (2000). *Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Entwicklung und Erprobung eines Weiteerbildungskonzepts*. Wiesbaden: VS.

Tully, C. J. (1994). Lernen in der Informationsgesellschaft. Opladen: Westdt. Verlag.

Autoren

Ulrich Klemm, Prof. Dr., Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V., Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg.

Mathias Rekpa, Medienwissenschaftler, Fachreferent für Digitalisierung und Erweiterte Lernwelten beim Sächsischen Volkshochschulverband e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting the 18th of November 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W008
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Volkshochschulen können Krise!

Interview[1]

Christiane Ehses (hvv) und Bernd Käpplinger (Uni Gießen) im Gespräch mit den Volkshochschulleitungen Torsten Denker (Landkreis Gießen), Elke Hohmann (Hanau) und Carsten Koehnen (Hochtaunus)

Ehses: Was heißt eigentlich für Erwachsenenbildung Krise? Sind die Volkshochschulen aktuell in einer Krise? Was würde dafür sprechen oder was würde dagegen sprechen?

Denker: Ich würde die Frage nach der Krise mit Ja beantworten. Die Grundvoraussetzungen unserer Leistungserbringung waren im letzten Frühjahr nicht mehr gegeben. Menschen konnten sich nicht mehr an Orten der Erwachsenenbildung treffen, um miteinander zu lernen. Nach einem Moment der Schockstarre haben wir überlegt: Ja, und jetzt? Wie können wir unserem gesetzlichen Auftrag Rechnung tragen und andere Formate entwickeln? Carsten hat das Thema Krise und den Begriff der Chance erwähnt. Es ist nicht nur eine Krise der Erbringung pädagogischer Dienstleistungen. Es ist auch eine Krise der Institutionen, eine finanzielle Krise, wenn wir uns anschauen, wie sich unsere Erlöse entwickelt haben im letzten Jahr. Es ist möglicherweise eine lange angebotsbezogene Krise und eine lange organisatorische Krise. Das ist eine Krise für viele Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Ich blicke mal auf die vielen Lehrkräfte an unserer VHS, in Hessen und bundesweit, die im Grunde genommen von einem Moment auf den anderen kein Mandat mehr hatten, ihre Arbeitsleistung zur Verfügung zu stellen und dafür Honorare zu erhalten. Das ist eine beispiellose Krise der Erwachsenenbildung, wenn wir in die Geschichte der Erwachsenenbildung in den letzten 50 Jahren schauen.

Käpplinger: Wie sehen Sie das, Herr Koehnen und Frau Hohmann?

Koehnen: Ich übersetze den Begriff der Krise ein Stück weit mit Brüchen. So befinden wir uns momentan in einer fast schon existenziellen Krise. Unsicherheit auf allen Ebenen, sowohl finanziell, organisatorisch, planerisch, intern im Bereich der Beschäftigten, extern bei den freiberuflich tätigen Lehrkräften. Wir erleben Brüche, wir erle-

1 Den Teilnehmenden wurde im Vorfeld ein Leitfaden versendet, der dem Interview als offene Rahmung und den Beteiligten als Reflexionshilfe dienen sollte. U. a. wurde die Frage nach der ungewöhnlichsten Entscheidung im Jahr 2020 gestellt.

ben Unsicherheit. Das ist eine Situation, die wir in dieser Form noch nie hatten. Sie unterscheidet sich von der Krise 2015. Weil wir in der Coronapandemie selbst Betroffene sind, während wir 2015 als Problemlöser*innen angesehen wurden. Die Bundesregierung hatte damals erkannt, welches Potenzial die Volkshochschulen haben, um zur Lösung des Problems beizutragen durch Deutschkurse, und das haben wir grandios damals gemeistert. Wir haben große Wertschätzung erfahren durch die Bundesregierung und die Landesregierungen. Das ist der gravierende Unterschied zwischen 2015 und heute. Heute finden wir kaum Gehör mit unseren Problembeschreibungen. Es gibt keinen Schutzschirm für die Volkshochschulen. Wir sind in einer veritablen Krise.

Hohmann: Was charakterisiert es denn, dass wir diese Situation als Krise empfinden? Wenn man Krise als ein Ereignis definiert, das sich als bedrohlich anfühlt, dann ist das eine Krisensituation. Seit März 2020 befinde ich mich als Verantwortliche für eine Organisation in der Situation, oft unter Handlungsdruck zu geraten, dringend Entscheidungen treffen zu müssen, teilweise nicht alle Informationen überblicken zu können oder nicht zu haben. Es besteht ein Anstieg von Unsicherheit: Wie geht das weiter? Wie wirkt sich das aus in der Zukunft? Ja, Krise hat auch immer Chancen. Die haben wir an vielen Stellen genutzt, aber alles unter einem hohen Druck. Die am stärksten Betroffenen sind die Kursleitungen, denn da geht es um Existenzen. Wir als Angestellte von Institutionen sind auch betroffen, aber wir müssen keine Angst haben um unseren Arbeitsplatz. Bei den Kursleitungen ist das anders. Da sind Existenzen aufgrund der finanziellen Situation bedroht. Die Teilnehmenden betrifft die Coronakrise natürlich auch. Ein Gespräch mit einer Teilnehmerin hat mich sehr berührt, die in der zweiten Lockdownphase zu mir sagte: „Ich lebe allein und der Kurs an der Volkshochschule ist im Moment noch mein einziger sozialer Kontakt nach draußen." Wir nehmen den Leuten etwas.

Käpplinger: Kann man sagen, dass die erste Krise Anfang 2020 war, und jetzt ist es eine zweite Krise? Oder passt das nicht und Sie sagen, dass sie seit März 2020 in der Dauerkrise sind?

Koehnen: Diese Monate waren geprägt von vielen Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen. Ob eine Einrichtung existenziell betroffen ist, hängt auch stark von der Rechtsform der Organisation ab. Wir als Vereinsvolkshochschule sind da meiner Ansicht nach stärker oder jedenfalls unmittelbarer bedroht. Es gibt da keinen Kreis, keine Stadt, die am Ende des Haushaltsjahres den Zuschussbedarf erhöht. Bei uns geht das direkt gegen die Rücklagen. Ich mache mir seit Beginn der Krise Sorgen, wie wir unsere Beschäftigten halten und die Organisation am Laufen halten können. Wir haben zwar einen Sonderzuschuss vom Kreis bekommen, aber es gibt die Haltung, dass die Vereinsvolkshochschulen sich erst einmal um sich selbst kümmern müssen. Ich habe die eine oder andere schlaflose Nacht deshalb. Ich denke, dass der zweite Lockdown eine andere Qualität hat. Es schlägt direkter durch. Man hatte die Erfahrungen des ersten Lockdowns verkraftet, war wieder so ein Stück auf der Überholspur und wurde erneut ausgebremst. Der Unterschied liegt für mich in der Verunsiche-

rung auf allen Ebenen. Die Nachfrage ist jetzt viel zögerlicher, weil sowohl Dozierende als auch Teilnehmende sehr verunsichert sind. Wir haben in der zweiten Phase einen großen Teil unserer Stammkundinnen und Stammkunden verloren. Diese beiden Lockdownphasen haben ganz unterschiedliche Qualitäten.

Hohmann: Für alle Volkshochschulen wird sich die Frage stellen müssen, wie geht es finanziell weiter? Es macht einen Unterschied, ob eine Volkshochschule Teil einer größeren kommunalen Organisation ist oder nicht. Z. B. personalrechtliche Fragen in dieser Coronazeit sind innerhalb der Kommune als Organisation für mich quasi mit geklärt worden. Das ist ein Unterschied zur Vereinsvolkshochschule.

Koehnen: Ja, das kann ich bestätigen. Mein Eindruck war auch, dass die kommunalen Volkshochschulen unter der Flagge ihrer Kommunen etwas entspannter mitsegeln können. Sie werden als Abteilungen des Hauses mitgedacht. Da sind Vereinsvolkshochschulen ein Stück weit alleingelassen. Sie müssen sich alles mühsam selbst erarbeiten. Umso dankbarer war ich für Unterstützungen von Kolleginnen und Kollegen in der VHS-Familie.

Denker: Der zweite Lockdown hat eine andere Qualität. Aus rechtlicher Perspektive hat er eine andere Qualität. Nach der zweiten Coronaverordnung des Landes sind die Volkshochschulen nicht geschlossen, was eine Menge rechtliche Auswirkungen hat. Während des ersten Lockdowns gab es eine euphorische Goldgräberstimmung: Wir gehen digital und wir versuchen jetzt was. Das hat gut funktioniert. Nun ist es nicht mehr so leicht, Euphorie zu entfachen. Unsere VHS ist heute in einen freiwilligen Lockdown gegangen. Die Krise, die wir an Vereinsvolkshochschulen oder den gGmbHs sehen – ich halte es nicht für undenkbar, dass wir dies auch im Bereich der öffentlich verantworteten Volkshochschulen erleben werden. Es ist wichtig, dass wir uns auf allen Ebenen mit dem Thema Lobbyarbeit beschäftigen, dass wir deutlich machen, was der Beitrag von Erwachsenenbildung in solchen Situationen ist und warum es notwendig ist, in Erwachsenenbildung zu investieren. Es gibt so viele ehrenamtliche und kulturelle Initiativen, die kaputtgegangen sind. Ich sehe Chancen für die Erwachsenenbildung, die wir als Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung protegieren müssen gegenüber Politik und Öffentlichkeit. Wir haben bewiesen, dass wir Krise können. Es ist Krise, aber es ist auch ein Katalysator. Vielleicht haben wir einen Eindruck bekommen, wie Erwachsenenbildung in der Zukunft aussehen kann: aus dem lernen, was passiert ist; die Krise als Lernchance begreifen.

Hohmann: Wir hatten im Frühjahr 2020 als Semesterthema „Digitalisierung“. Was ist der Beitrag von Volkshochschulen, um auf die Digitalisierung in der Gesellschaft zu antworten? Welche Anforderungen stellt das an unsere Organisation? Wir hatten uns überlegt, wie wir die Kursleitungen fortbilden und was wir bei der Ausstattung verbessern müssen. Aus diesen Überlegungen hat Corona Fakten geschaffen. Corona hat bei uns eine Innovation vorangetrieben, die sonst vielleicht sehr viel länger gedauert hätte.

Koehnen: Nach dieser ersten Lähmungsphase haben wir uns schnell auf die Hinterbeine gestellt und nach vorne geschaut. Wir haben die Entscheidung getroffen, dass wir nicht in neue Onlineformate investieren, sondern dass wir die bestehenden Kurse von Präsenz auf online überführen. Da gab es unterschiedliche Strategien an Volkshochschulen. Einige haben ihr Präsenzangebot gestoppt und ein Segment an Onlineformaten auf den Weg gebracht. Wir haben uns entschlossen, den anderen Weg zu gehen. Wir haben aus dem Stand 100 Kurse innerhalb von wenigen Wochen in den Onlinebetrieb überführt. Wir haben viele dankbare Rückmeldungen von Dozierenden und Teilnehmenden geerntet. Es war für uns der richtige Weg. Es wurde seit vielen Jahren über das Thema digitale Bildung gesprochen. Wenig davon ist gelaufen. Insofern hat Corona die Entwicklung beschleunigt. Mittlerweile gibt es kaum eine Volkshochschule, die in diesem Bereich nichts macht, weil wir erkannt haben, dies ist der Weg der Zukunft. Präsenz bleibt wichtig, aber der Weg in die digitale Zukunft ist vorgezeichnet. Vor Ort haben wir viel ausprobiert, und wir setzen jetzt auf hybride Formate. Da wollen wir investieren. Das ist nicht günstig, aber das ist der Weg, der zu uns passt. Wir sind trotz der Frustration durch den zweiten Lockdown einigermaßen positiv gestimmt.

Ehses: Für meine Organisation erlebe ich ein Zuwachs an Vertrauen, dass mobiles Arbeiten geht. Es ist ein Zuwachs an Vertrauen, wie selbst gesteuert Leute Lerngelegenheiten aufgreifen. Gilt das auch für die Volkshochschulen?

Denker: Wir haben eine Organisationsbegleitung zu diesem Thema. Wir hatten in der Vergangenheit durch ein Jahresprogramm langfristige Planungswege. Das hatte sich oft bewährt, aber eine kurzfristigere Planung bietet auch Möglichkeiten, verstärkt auf aktuelle Trends Bezug zu nehmen. Gerade als Flächenvolkshochschule ist Bedarfserhebung ein dialogischer Prozess: Gespräche mit Vereinen, mit Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern, mit Initiativen und Aktiven vor Ort zu führen; nicht erst ein halbes Jahr oder ein Jahr später ein Angebot zu veröffentlichen, sondern ein bis drei Monate später. Im letzten Jahr haben wir sehr agil geplant. Wir haben nach dem Lockdown im letzten Jahr das komplette Semester erst ausgesetzt und dann abgesagt. Und dann auf einem weißen Blatt Papier neue digitale Angebote entwickelt: Onlinesprach- und gesundheitskurse, Lesungen, politisch-gesellschaftliche Talks. Aber auch methodisch-didaktisch haben wir viel dazugelernt – z. B. über unterschiedliche didaktische Konzepte von Onlineformaten wie Vorträge, wöchentliche Kurse, Tagesseminare bis hin zu Lernvideos. Wir haben in diesem Sommer oder im Frühsommer das Herbstsemester neu geplant, sodass uns deutlich wurde, dass wir uns in bisherigen Planungsprozessen beschnitten haben und uns Chancen genommen haben. Wir haben entschieden, dass die Zeitspanne zwischen Planung und Realisierung eines Bildungsangebotes kürzer sein muss. Wobei man programmbereichsbezogene Besonderheiten berücksichtigen muss. Wir werden den Prozess kontinuierlich evaluieren.

Koehnen: Zum Thema Agilität: Ja, intern sind wir agiler unterwegs. Wir gehen mittlerweile routiniert, fast schon spielerisch, mit den unterschiedlichen Möglichkeiten um, die uns digitale Kommunikation bietet. Wir sind viel schneller geworden. Mit

dem Thema agile Planung tun wir uns noch etwas schwer. Wir sind da stark in diesen traditionellen Denkschemata verhaftet. Ein Semester hat sechs Monate. Wir spüren, dass unsere Teilnehmenden auch in diesen Denkstrukturen verhaftet sind – und da rauszukommen, das ist eine Aufgabe. Wir haben auf ein Programmheft nicht verzichtet, weil das die Bildungsheimat für unsere Kundinnen und Kunden ist. Davon wollen wir noch nicht absehen. Viele haben aber darauf verzichtet.

Käpplinger: Meine Eindrücke bei Onlineangeboten sind, dass dies kürzere Formate sind, oft wenige Stunden statt den klassischen Kurs mit 30 und mehr Stunden. Ich war überrascht, dass viel kostenlos war. Wie rechnet sich das? Liegt das an den kostenlosen Internetangeboten oder ist das Legitimation? Ich hatte den Eindruck, die Teilnehmenden waren jünger und eher ein überregionales Publikum. Wie sehen Sie etwaige Veränderungen beim digitalen Programmangebot?

Denker: Wir haben unterschiedliche Teilstrategien verfolgt, die auch programmbereichsbezogen waren z. B., bestehende Fremdsprachenkurse online zu transformieren. Wir haben mit „Probestunden" gearbeitet, die erst mal kostenfrei waren. Wir haben gemerkt, dass Teilnehmende dann in das reguläre, gebührenfinanzierte Angebot übergehen. Wir hatten da keine Erfahrung vor Corona. Im Fremdsprachenbereich können wir sagen, das hat gut funktioniert. In Teilen der Gesundheitsbildung funktioniert es. Wir haben jüngere Neukundinnen und -kunden gefunden. Eine andere Situation hatten wir im Bereich der kulturellen und politischen Bildung. Da haben wir versucht, Formate wie kleine Lesungen und so weiter durchzuführen. Da sind wir mit gebührenfinanzierten Angeboten zunächst nicht weit gekommen. Wenn wir Angebote in regionalen Kooperationen anbieten, haben wir immer wieder eine gute Resonanz. Mit diesen regional-digitalen Ansätzen haben wir gute Erfahrungen gesammelt. Die dritte Teilstrategie lautet, qualitativ gute externe Bildungsangebote, z. B. von VHS.wissen, im eigenen Angebot zu verankern. Ziel ist es, die Programmbereichstiefe weiter zu schärfen.

Hohmann: Wie sich die digitalen Formate entwickeln, wenn wir wieder in Präsenz dürfen, da bin ich gespannt. Mit dem Lockdown gab es eine unheimliche Dynamik: Der Verband hat unterstützt und es ist schnell in kurzer Zeit viel passiert. Wir haben aber festgestellt: In der Phase, wo Kurse wieder in Präsenz gehen durften, war das Onlineangebot dann nicht mehr das Format der Wahl. Wir haben viel über unsere Teilnehmenden und ihre Bedürfnisse gelernt. Die sehen die Volkshochschule als einen Lernort, und auch als Ort der Begegnung. Insofern bin ich gespannt, wie sich die Nachfrage nach Onlineangeboten weiter entwickeln wird.

Koehnen: Die Wahrnehmung von Herrn Käpplinger kann ich bestätigen. Sie haben über die digitalen Formate gesagt: kostenlos, überregional, kurz und junge Zielgruppe. Das ist der Effekt digitaler Angebote. Das bringt eine Entgrenzung mit sich. Da liegen Chancen für unsere Teilnehmer*innen drin, die nicht mehr am Ort wohnen müssen, um ein Angebot wahrzunehmen. Die Gefahr besteht aber, dass wir uns so ein Stück weit kannibalisieren. Z. B. die Xpert Business Kurse: Das sind standardi-

sierte Formate und es gibt keine Preisempfehlung. Wir befinden uns da in einer Art Wettstreit mit anderen. Entgrenzung bietet sowohl Chancen als auch Risiken.

Käpplinger: Gibt es einen Wettbewerb um Kursleitende? Der Kursleitende kann irgendwo sitzen bei einem Onlinekurs.

Denker: Das nehme ich noch nicht wahr. Vielleicht kommt es zu einer solchen Entwicklung. Im Moment nehmen wir das eher positiv wahr. Mit Lehrkräften können wir auf einmal andere Formate umsetzen und sehen, dass da bei einigen eine hohe Flexibilität besteht. Es ist ohne Weiteres möglich, bei einem Italienischkurs Menschen aus Italien zuzuschalten. Was ich sehe, sind Massen-E-Mails von Lehrkräften, die in die vhs.cloud gehen und ihre Angebote den Volkshochschulen anbieten. Es verändert sich. Ich finde es wichtig, das im Blick zu haben. Volkshochschule makelt nicht. Wenn ich nur noch fremd geplante Bildungsangebote übernehme, wo ist dann unser Auftrag? Da sehe ich schon eine Gefahr der Digitalisierung.

Und wir haben eine gute Situation, da wir schon vor Corona mit der Cloud begonnen hatten zu arbeiten. Wir haben dadurch die Möglichkeit, als Volkshochschule wahrnehmbar zu bleiben und auf aktuelle Bedarfe zu reagieren. Wir organisieren Schulungen für das Gesundheitsamt und mit ihm, z. B. für Ordnungsämter. Wir hatten einen zeitlichen Vorsprung vor manch anderen. Wir werden so positiv wahrgenommen.

Käpplinger: Inwiefern trägt Erwachsenenbildung dazu bei, den Menschen in der Krise zu helfen? Die Perspektive rumzudrehen: nicht nur Krise der Volkshochschule, sondern was die Volkshochschulen als Krisenhelfer leisten können?

Koehnen: Es gibt viele gute Beispiele, wo wir Volkshochschulen in dieser Situation als Problem- oder Krisenhelfer agieren können. Das fängt an bei Veranstaltungen zum Gesundheitsschutz. Das haben viele erfolgreich ausprobiert. Es gibt einen großen Bedarf an Wissen über Pandemien. Wir haben Seminare zum Thema Resilienz angeboten. Wir haben viele Lehrkräfte digital fit gemacht. Das war Entwicklungshilfe. Das ist einer der größten Erfolge, die Volkshochschulen sich in den letzten Monaten auf die Fahnen schreiben können. Auch wenn es sehr anstrengend war. Meine Fachbereichsleitungen sind in diesen Monaten auf dem Zahnfleisch gekrochen.

Denker: Wir hatten im Herbst immer eine wahnsinnig gute Auslastung unseres Volkshochschulhauses, natürlich mit weniger Teilnehmenden, Stichwort: Mindestabstände. Wir haben gesehen, dass sich viele Menschen nach Präsenz sehnen.

Hohmann: Volkshochschulen können Krise! Dann sind die Volkshochschulen da. Das war im Jahr 2015 so und auch jetzt 2020/21. Das steckt uns in den Genen als Volkshochschule. Wenn es wieder möglich ist, gehen wir in Präsenz, wenn es nicht mehr möglich ist, dann gehen wir online. Dieses unheimlich schnelle Reagieren auf gesellschaftliche Situationen, das finde ich beachtlich. Das zeichnet uns aus.

Käpplinger: Wir alle erleben Extreme. Von Coronaleugnern bis hin zu denjenigen, denen die Maßnahmen gar nicht scharf genug sein können. Es ist eine aufgeladene gesellschaftliche Diskussion. Wie erleben Sie das?

Hohmann: Wir haben es aufgegriffen als ein digitales Format zu Fake News und Verschwörungstheorien, aber nicht auf Corona bezogen. Innerhalb der Organisation habe ich eine klare Haltung. Kursleitungen, die der Meinung sind, Corona ist nicht mehr als ein Schnupfen – da kann ich nur sagen, dann ist im Moment für diese Kursleitung ein Unterrichten bei uns nicht möglich. Politisch ist in Hanau Sicherheit das oberste Gebot und dahinter stehen wir als VHS.

Koehnen: Wir führen intern die eine oder andere Diskussion. Muss das jetzt sein oder kann man vielleicht weniger streng agieren? Aber wir sind ganz klar auf der Linie der Politik. Wir sind restriktiv bei Dozierenden, die sich kritisch äußern, die bestimmte Maßnahmen nicht mittragen wollen. Da gibt es keinen Spielraum. Bei Teilnehmenden sind wir auch stringent. Die Diskussion in ein Bildungsformat zu gießen, erschien uns zu heikel. Dieses heiße Eisen wollten wir nicht anfassen.

Denker: Was das Personal angeht, sind wir restriktiv. Die Kollegen und Kolleginnen äußern, dass sie dankbar sind, dass es so ist. Wir haben das Thema Hygieneregeln genutzt, um im Sommer Öffentlichkeitsarbeit für unsere Angebote zu machen. Um Sicherheit zu geben, dass bestimmte Standards eingehalten werden. Wir haben das Thema „Umgang mit Corona“ nur einmal im Lockdown im Rahmen einer Talkveranstaltung online angesprochen und haben versucht, das Ganze philosophisch anzugehen.

Käpplinger: Wer hat 2015 entschieden, die Volkshochschulen sind der Krisenhelfer? Wo könnten 2021 die politischen Akteurinnen und Akteure sein, die so entscheiden?

Koehnen: Der große Vorteil 2015 war, dass wir ein Alleinstellungsmerkmal hatten. Es gibt keine andere Institution in Deutschland, die mehr oder weniger aus dem Stand flächendeckend in allen Regionen Deutschlands Deutschkurse für Geflüchtete auflegen kann. Wir haben das in bravouröser Manier hinbekommen. Wir wussten, was wir zu tun haben, und das hatte damals viel damit zu tun, dass der DVV als unser Dachverband sehr eng an der Bundespolitik dran war. Das ist heute anders. Wir setzen auf die digitale Karte. Da ist der DVV sehr aktiv. Wir haben aber nicht mehr dieses Alleinstellungsmerkmal wie 2015, weil in digitale Bildung gehen mehr oder weniger alle Bildungsträger hinein. Insofern gibt es da einen gravierenden Unterschied.

Käpplinger: Was wird 2044 in einer Festschrift zum 125-jährigen Jubiläum über 2020 stehen?

Hohmann: Ich fände es spannender, den Blick zu wenden. Wie sieht es in zwei Jahren aus? Da hätte ich gern eine positive Vision, nämlich, dass die Volkshochschulen diese Krise mit Bravour gemeistert haben. Das ist ein hoffnungsvolles Bild: Wie ist es uns gelungen, aus dieser Phase gestärkt herauszugehen? Und nicht: Wie viele Federn haben wir lassen müssen aufgrund der Krise?

Koehnen: Ich glaube, dass man rückblickend feststellen wird, dass 2020 ein Jahr der Zäsur und des Aufbruchs gleichermaßen war. Corona war ein Beschleuniger, was digitale Angebote angeht. Man wird aber auch festhalten, dass digitale Bildung nicht alles ist; dass Volkshochschule mit ihrer Rolle als Ort der Begegnung in Präsenz nach wie vor eine wichtige Bedeutung hat. Es gibt ein tiefes Bedürfnis nach echter sozialer Nähe und diese Nähe kann digitale Bildung nicht in der gewünschten Tiefe bieten. Man wird sagen, 2020 hat eine Renaissance der sozialen Nähe mit sich gebracht.

Käpplinger: Gibt es für Sie noch unausgesprochene Dinge, die Ihnen noch wichtig wären?

Hohmann: Ihre Frage zu der ungewöhnlichsten Entscheidung fand ich spannend, weil ich im Jahr 2020 viele ungewöhnliche Entscheidungen getroffen habe. Dazu gehörte es z. B., Kurse absagen zu müssen, die voll belegt waren, die gelaufen wären. Noch schmerzhafter war es, das Gebäude zu schließen. Das widerspricht dem Verständnis unserer Arbeit.

Koehnen: Ein Aspekt hat mich in den letzten Tagen beschäftigt. Es gab bei dem zweiten „Lockdown light“ die Empfehlung des DVV, nur die Kurse an den Start zu bringen, die abschlussorientiert sind und in dem Kontext der beruflichen Bildung verortet sind. Damit hadern wir. Wir haben intern darüber gesprochen, welches Verständnis dahintersteckt. Wir reden seit Jahren über ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, wo der Kreativkurs genauso viel wert ist wie der Xpert Business Kurs. So fanden wir die Empfehlungen nicht zielführend oder zumindest diskutabel. Die Verordnung besagt, Kurse dürfen stattfinden, wenn die Auflagen erfüllt sind. Es gab für uns deshalb keine Notwendigkeit, nach Inhalten zu differenzieren, sondern vorrangig war für uns der Gesundheitsschutz. Wenn der erfüllt war, haben wir alle Kurse in Präsenz belassen.

Ehses: Danke euch.

Käpplinger: Dem kann ich mich nur anschließen. Ganz herzlichen Dank für das Interview!

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W009
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Lernziel „risk literacy“

Heiner Barz

Zusammenfassung

Was ist Risikokompetenz? Ein wichtiger Bezugspunkt liegt in den Untersuchungen von Prof. Gerd Gigerenzer, des Direktors am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Er hat in zahlreichen Erhebungen das fehlende statistisch-mathematische Verständnis vieler Mediziner aufgezeigt: „80 % der Mediziner sind statistische Analphabeten“. Die Unfähigkeit, Zahlenverhältnisse in einem relevanten Kontext adäquat zu interpretieren, ist Ergebnis eines Bildungsdefizits. Der Beitrag schließt mit der Hoffnung, dass das Lehrziel „risk literacy“ durch die Coronakrise mehr Aufmerksamkeit erfährt.

Stichwörter: Risikokompetenz; statistischer Analphabetismus; Lehrziel „risk literacy“

Abstract

What is risk competence? An important point of reference lies in the research of Prof. Gerd Gigerenzer, Director at the Max Planck Institute for Human Development, Berlin. He has shown in numerous surveys the lack of statistical-mathematical understanding of many medical professionals: „80 % of medical professionals are statistically illiterate“. The inability to adequately interpret numerical relationships in a relevant context is the result of an educational deficit. The article concludes with the hope that the teaching goal of „risk literacy“ will receive more attention as a result of the Corona crisis.

Keywords: risk literacy; statistical illiteracy; teaching goal „risk literacy“

„Alle elf Minuten verliebt sich ein Single über Parship.“ Klingt gut. Ich zahle und in elf Minuten finde ich meinen Traumpartner fürs Leben. Klingt wirklich gut. Wirklich? Was genau bedeutet diese Zahl für mich? Geht es wirklich so unkompliziert und schnell, wie dieser Werbeslogan uns vormachen will? Gerd Gigerenzer (vgl. Salewski 2019) gibt Nachhilfe: Die Rechnung ist eigentlich ganz einfach – nur macht sich das kaum jemand klar. Sie lautet: Alle elf Minuten gibt es einen Treffer. D. h., pro Stunde – rechnen wir großzügig – sechs. Wenn wir annehmen, dass die Paarungswilligen je-

den Tag 24 Stunden nichts anderes tun, als sich via Parship auf Partnersuche zu begeben, dann wären das pro Tag 144 erfolgreiche Partnervermittlungen. Auf ein Jahr gerechnet wären es also 365 Tage × 144, also genau 52.560. Parship verzeichnet im Januar 2021 ca. 5,4 Millionen Mitglieder in Deutschland (vgl. „Unser Parship Test" 2021). D. h., in zehn Jahren dürften sich gerade mal 10 % der Singles aus der aktuellen Parship-Mitgliedschaft erfolgreich „verpartnert" haben. Nach Ablauf eines Jahres liegt meine Chance, mich verliebt zu haben, also bei realen 1 %! Bis der Letzte sich erfolgreich verliebt haben wird, dürften also ca. 100 Jahre ins Land gegangen sein. Klingt nun vielleicht doch nicht mehr ganz so toll. – Wir halten fest: Die Behauptung: „Alle elf Minuten verliebt sich ein Single über Parship", ist nicht gelogen, sie ist nicht falsch – aber sie ist irreführend. Und wir dürfen annehmen: bewusst irreführend. Das Bild der Realität, das mit dieser kontextlosen Zahl erzeugt wird, ist kein reelles Bild der Realität – sondern ein massiv verzerrtes. An dieser Verzerrung freilich haben bestimmte Leute – im vorliegenden Falle die Marketingabteilung der Firma Parship – ein großes Interesse. Und es ist eine Verzerrung, die Millionen Menschen an der Nase herumführt, Millionen Menschen, die offenbar nicht gelernt haben, sich selbst ein wirklich realistisches Bild ihrer Chancen und Risiken zu machen.

Ein anderes Beispiel: Die einst legendären Blackberry-Handys hatten in einer bestimmten Baureihe zehn Minuten Notfallakkureserve (vgl. Scott 2016). D. h., wenn der Akku leer war und man eigentlich nicht mehr telefonieren konnte, konnte man die Notrufnummer dennoch anrufen und damit die Notfallstromreserve aktivieren. Eine gute Idee, so scheint es, um Risiken zu vermeiden. In der Realität war das Ergebnis freilich ein anderes: Tausende Blackberry-Nutzer wählten die Notrufnummer, weil sie damit die Notstromreserve aktivieren konnten und mittels dieser Akkubonuszeit weiter ihre ganz normalen Telefonate führen konnten. Im Ergebnis war in Großbritannien der Notruf überlastet und echte Notrufe kamen nicht mehr durch. Die Risikominimierungsstrategie hatte sich in der Praxis als Risikoerhöhung erwiesen. Wir halten fest: Was auf den ersten Blick ein technischer Kniff zur Erhöhung von Benutzungssicherheit und zur Reduktion von Risiken zu sein scheint, erweist sich in der Praxis gelegentlich als das genaue Gegenteil: In der Alltagspraxis der Menschen entstehen gerade durch Maßnahmen der Risikobeherrschung ganz neue Risiken, auf die ein auf technische Funktionalität verengter Tunnelblick im Voraus gar nicht geachtet hat. Wer Maßnahmen, die ein bestimmtes Problem adressieren, ohne Berücksichtigung von Kontextbedingungen und Nebeneffekten bewertet, kann katastrophal falschliegen.

1 Warum benötigen wir Risikokompetenz?

Man kann Risiken belächeln, verleugnen oder bagatellisieren – und sich tollkühn ins Abenteuer stürzen. Man kann sie auch überdramatisieren – und nur noch im Strahlenschutzanzug aus dem Haus gehen. Dabei ist der Normalfall der, dass die meisten Menschen eine angemessene Risikobewertung eigentlich mehr oder weniger unbe-

wusst permanent vornehmen – und sie kommen damit ganz gut durch den Alltag. Risikokompetenz war und ist also offenbar im Normalfall durchaus kein knappes Gut. Allerdings kommen zwei Entwicklungen zusammen, die einer adäquaten Risikobewertung heute immer mehr im Wege stehen.

Ein Problemfeld möchte ich mit dem Verlust an Primärerfahrung und ihrem Ersatz durch einerseits medienvermittelte Erfahrung und andererseits expertengestützte Informationsaufbereitung beschreiben. Wo Computerbildschirm und Handy zum permanent verfügbaren Repositorium vermeintlich exakter, vermeintlich wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse werden, wächst die Bereitschaft, den eigenen Empfindungen, der eigenen Erfahrungswirklichkeit zu misstrauen. Vielleicht ist der Ernährungsbereich ein gutes Beispiel: Immer mehr Menschen glauben, dass sie ihre Ernährung nicht mehr an Traditionen und auch nicht an ihrem eigenen Appetit ausrichten sollten – vielmehr haben sie sich dem überbordenden Ratgebermarkt und seinen Lifestyleprodukten anvertraut. Sie orientieren sich dementsprechend wahlweise an F. X. Mayr-Kur, Hollywood-Diät, Almased-, Atkins- oder Paleo-Diät, Intervallfasten, 5:2-Diät, Weight Watchers, Dukan-Diät, Clean Eating, Sirtfood, Low Carb, No Carb, Slow Carb etc. Hinzu kommen Trends wie Vegetarismus, Veganismus; und auch die Unverträglichkeiten finden immer mehr „Anhänger“: Laktose-Intoleranz, Fructose-Intoleranz, Gluten-Unverträglichkeit, Histamin-Intoleranz, Zöliakie etc. Das Meiste davon „funktioniert“, d. h., subjektiv ergibt sich aus der Befolgung der expertengestützten Vorgaben meist ein verbessertes Körpergefühl und eine erhöhte Lebenszufriedenheit – zumindest vorübergehend. Unabhängig davon, wie man diese Trends bewertet – in ihrer Gesamtheit zeigen sie eindeutig eine Bereitschaft großer Teile gerade der aufgeklärten, urbanen, globalisierten Gesellschaftsschichten, in wesentlichen Bereichen die eigene Intuition unter Verdacht zu stellen und sich fremden Maßstäben und vermeintlich „wissenschaftlich belegten“ Beurteilungen anzuvertrauen.

Ein zweites Problem kommt vor allem dann ins Spiel, wenn Angst die wichtigste Emotion wird und alle eigenständigen, umsichtigen, ganzheitlichen Betrachtungen ausgeblendet werden – weil sich ein Motiv, weil sich Panik sehr dominant in den Vordergrund schiebt. Möglicherweise sind große Teile der Menschheit in der Coronakrise davon betroffen. Und zwar nicht nur der Otto Normalbürger, sondern auch Politiker, Wissenschaftler, Medienmacher – kurzum: Der Panikmodus scheint sich im Jahr 2020 flächendeckend ausgebreitet zu haben. Schließlich wurde das dominante Narrativ, dass es sich bei Covid-19 um ein neuartiges und höchst gefährliches Virus handeln sollte, dessen Weitergabe durch menschlichen Kontakt dringend zu vermeiden sei, lückenlos auf allen Kanälen in immer neuen Variationen propagiert, sodass eine eigenständige Risikobewertung kaum noch möglich schien. Schließlich hatten sich Regierungen, Medien und Wissenschaft zum Vormund der Bevölkerung bestellt und über Gesetze, Erlasse, Sondersendungen und Hintergrundberichte, Horrorhochrechnungen und Nostradamus-artige Prophezeiungen alles getan, um ihrer selbst gestellten Aufgabe der Einschüchterung und Einübung in Pandemiegehorsam gerecht zu werden. Wo täglich, ja stündlich neue exponentiell wachsende Fallzahlen, hohe Sterb-

lichkeitsraten und überlastete Krankenhäuser beschworen werden, hat eine individuelle sachorientierte Risikobewertung kaum noch eine Chance. Gerade sie wäre aber nötiger denn je. Insofern kann man hier ein eminent wichtiges Themenfeld der Gesundheitsbildung (vgl. Barz & Hoh 2018) sehen.

2 Was ist Risikokompetenz?

Notwendig scheint eine Begriffsklärung. Denn Risiko ist nicht gleich Risiko: Es gibt bekannte Risiken, für die es Eintrittswahrscheinlichkeiten und Rechenmodelle gibt. Wer vor einem Spielautomaten sitzt, kann Gewinnchancen und Verlustrisiko zumindest „in the long run" ziemlich genau berechnen. Dasselbe gilt im Spielcasino („Am Ende gewinnt immer die Spielbank"), auch z. B. in der Autohaftpflichtversicherung, wo die Prämien für Fahranfänger basierend auf Risikokalkulationen höher ausfallen als für Leute, die den Führerschein schon 30 Jahre haben. Davon zu unterscheiden sind Situationen der Unsicherheit, wenn es eben nicht um bekannte, sondern um unbekannte Risiken geht, für die es keine bewährten Rechenmodelle gibt, wo es nicht nur auf Mathematik, sondern auch auf Intuition und kluge Faustregeln ankommt. Was tun, wenn kurz nach dem Start beide Triebwerke in einem Passagierflugzeug ausfallen? Hoffen, den nächsten Flughafen im Segelflug zu erreichen? Oder Notlandung im Hudson River? Bekanntlich entschied sich Captain Chesley Sullenberger 2009 für die Notlandung. Alle überlebten. Er hatte sich nicht etwa auf seine Bordcomputer, sondern auf eine einfache Faustregel verlassen: „Fixiere den Tower. Wenn der Tower in der Cockpitscheibe aufsteigt, schaffst du es nicht." (Gigerenzer 2014, S. 43)

Es sieht danach aus, als hätten wir es in der Coronakrise mit einer derartigen Unsicherheit zu tun. Denn die weltweit über PCR-Tests gemeldeten „Fall-Zahlen" lassen sich in ihrer Aussagekraft nicht wirklich bewerten. Ob die Menschen, die als Coronatote berichtet werden, „an oder mit" Corona gestorben sind – dazu gibt es kaum belastbare Erkenntnisse.[1] Ob die verhängten Maßnahmen wie Maskenpflichten, Schulschließungen, Grenzschließungen, „weiche" oder „harte" Lockdowns, Ausgangssperren und die andiskutierten indirekten Impfpflichten irgendetwas im Sinne der Gefahrenabwehr bewirkt haben – oder vor allem durch die immensen sogenannten Kollateralschäden zur Verschlimmerung der prekären gesundheitlichen Situation beitragen? All das ist unklar, strittig zwischen den verschiedenen Expertengruppen.

Dass sowohl unter den Medizinern als auch unter den von der Bundesregierung immer wieder zurate gezogenen Physikern und KI-Experten und wohl auch in der

1 Der Hamburger Rechtsmediziner Prof. Klaus Püschel vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) wies in seinen ersten Obduktionsberichten (vgl. Püschel & Apfelberger 2020) darauf hin, dass es sich in allen Fällen um „Personen, die bereits zuvor körperlich beziehungsweise immunologisch erheblich kompromittiert waren", handelte. Die Sterbefall-Evaluationsstudie seines Nachfolgers Prof. Benjamin Ondruschka im Februar 2021 wurde oftmals verkürzt so wiedergegeben, als sei die SARS-CoV-2-Erkrankung eindeutig die Hauptursache für das Versterben („nicht ‚mit' sondern ‚an'"). Wer die Originaldokumente und z. B. auch die Pressekonferenz des UKE (vgl. UKE 2021) studiert, bemerkt, dass auch Ondruschka als Ergebnis von 735 Obduktionen festhält, dass schwerste Krankheitsbilder (sogenannte Vorerkrankungen auch bei den wenigen jüngeren Patienten) bei allen Obduktionen gefunden wurden („regelmäßig mehrere Vorerkrankungen"). Das Durchschnittsalter (Median) der „mit" und „an" Covid-19 Verstorbenen wurde mit 83 Jahren angegeben.

zutiefst verängstigten Bevölkerung die Anhänger einer harten Eindämmungspolitik die Mehrheit zu haben scheinen, ist noch kein Beweis für die Richtigkeit der Argumente. Jedenfalls gibt es gut begründete wissenschaftliche Einwände, in denen die fehlende Evidenz für sämtliche Maßnahmen festgestellt wird (vgl. zusammenfassend Deutsches Netzwerk Evidenz-basierte Medizin 2020; Kuhbandner 2020).

Der Münchener Risikoethiker Prof. Nida-Rümelin kritisiert, dass nur auf die Infektionszahlen geschaut wird, und betont: „Wer infiziert ist, ist nicht gleich krank.“ Denn: „Die Daten sind zwar ein Indiz dafür, wie sich das Virusgeschehen entwickelt. Trotzdem wäre es besser, das im Zusammenhang mit anderen Werten darzustellen, also zum Beispiel: Wie viele Menschen müssen klinisch wegen Corona behandelt werden? Wie viele Menschen liegen mit Covid-19 auf der Intensivstation? Denn was wir überhaupt nicht im Auge haben, ist die Morbidität, das Erkrankungsrisiko.“ (Nida-Rümelin & Schmid 2020)

Das größte Risiko sieht denn auch Gerd Gigerenzer nicht im Coronavirus, sondern darin, dass die Politik sich unter Druck setzen lässt zu handeln, dass sie überreagiert, um sich nicht dem Vorwurf der Untätigkeit ausgesetzt zu sehen: „Was wir brauchen, ist ein vernünftiger Umgang mit der Ungewissheit. Niemand weiß, wo diese Sache mit dem neuen Coronavirus hingeht.“ (Zitiert nach Neuhann 2020)

Viel ist in den letzten Jahren über konstruktive und destruktive Fehlerkulturen geschrieben worden. Paradigmatisch scheinen etwa die unterschiedlichen Sicherheitskulturen der zivilen Luftfahrt im Vergleich mit der Medizin: So manche Ärzte sehen Patienten als potenzielle Kläger, und deshalb verheimlichen sie Fehler besser, statt sie zum Anlass für Beratungen und Verbesserungsbemühungen zu nehmen. Ärztliche Kunstfehler werden aber dadurch nicht verhindert – sondern nur vertuscht. Und trotzdem gehen Schätzungen allein in Deutschland von 17.000 Todesfällen als Folge falscher Entscheidungen aus. Die Entscheidungskultur ist eine defensive. Anders ist es in der Luftfahrt, wo Fehler zum Anlass für Verbesserungsbemühungen genommen werden. Der Chef des Risikomanagements einer großen Fluggesellschaft bemerkt lapidar: „Hätten wir die Sicherheitskultur eines Krankenhauses, wir hätten zwei Abstürze pro Tag.“ (Gigerenzer 2014, S. 72)

Aus Sicht der Risikoforschung sind es zwei Dimensionen, in denen sich hier jeweils gegensätzliche Positionen gegenüberstehen: In der ersten Dimension geht es darum, ob der Mensch heute in wichtigen Punkten grundsätzlich überhaupt noch entscheidungskompetent ist – oder ob nicht angesichts der Komplexität von Technik und Gesellschaft Entscheidungen nur noch durch Experten getroffen werden sollten. In der zweiten Dimension geht es um die Frage, inwieweit es sinnvoll, ja in bestimmten Situationen geboten ist, sich auf das zu verlassen, was man als Bauchgefühl bezeichnet. Darf oder muss der Mensch sich auf seine Intuition verlassen? Oder sollten relevante Entscheidungen ausschließlich auf Basis rationaler Argumente, vielleicht sogar mathematisch-exakter Modellrechnungen erfolgen? Es ist wahrscheinlich nicht mehr und nicht weniger als eine Frage des Menschenbilds, ob man dem Einzelnen trotz schier unüberschaubarer Interdependenzen noch die Zuständigkeit für sein eigenes Leben, seine Gesundheit, seine wirtschaftliche oder politische Zukunft zu-

spricht – oder sie ihm abspricht. Deutschlands berühmtester Risikoforscher, Prof. Gerd Gigerenzer, Direktor emeritus am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, propagiert seit vielen Jahren eine aufgeklärte Vernunft, die skeptisch gegenüber der Delegation von Entscheidungen an Experten bleibt (vgl. ebd.) und die sich die Weisheit der Gefühle und die Kraft der Intuition planmäßig erschließt (vgl. Gigerenzer 2008). Gerade beim Thema Gesundheit steht für Gigerenzer (2014, S. 244) eindeutig fest: „Keine Entscheidung über mich ohne mich." Schließlich kämpft Gigerenzer unermüdlich noch in einer dritten Dimension um eine zeitgemäße Risikokompetenz: nämlich darum, dass wir die mathematischen Grundregeln und vor allem auch statistische Zusammenhänge besser verstehen (vgl. Gigerenzer 2007) – um gegenüber Trugschlüssen oder gar gegenüber gezielter Manipulation gewappnet zu sein.

Gigerenzer (2014, S. 27) sagt klar, dass „Experten eher ein Teil des Problems sind als der Lösung. Viele Fachleute haben selber Probleme, Risiken zu verstehen, keine angemessenen Kommunikationsfähigkeiten oder Interessen, die sich nicht mit den ihren decken. Aus solchen Gründen gehen Banken pleite. Wenig ist gewonnen, wenn man risikoinkompetente Institutionen zur Anleitung der Öffentlichkeit einsetzt." Diese prophetischen Sätze hat Gigerenzer 2013 geschrieben – Sätze, die ihre unheilvolle Bestätigung im Jahr 2020 erfahren, als das Robert-Koch-Institut mit seinen täglichen Zahlen der angeblich Neuinfizierten, der angeblich an Corona Verstorbenen (später hieß es dann immerhin „an oder mit Corona Verstorbene") und der angeblich Genesenen die deutsche Bevölkerung in Angst und Schrecken hält.

Dass wir im Großen und Ganzen von der Ärzteschaft ebenso wenig wie von in der Forschung tätigen Medizinern Risikokompetenz im Sinne eines kenntnisreichen adäquaten Umgangs mit statistischen Auswertungen erwarten dürfen, hat Gigerenzer in zahlreichen empirischen Studien aufgezeigt: „Erstens sind 80 Prozent der Ärzte statistische Analphabeten. Ein junger Mediziner lernt an der Uni alle Krankheitsbilder, nur eines lernt er nicht: mit Unsicherheiten zu denken. Zum Zweiten gibt es Interessenkonflikte, der Arzt verdient an den Leistungen, die er erbringt, auch an der Früherkennung. Das dritte Problem schließlich ist das, was ich defensive Medizin nenne: Ärzte empfehlen ihren Patienten, um sich vor ihnen zu schützen, unnötige Tests und Behandlungen. Denn der Patient könnte ja zum Kläger werden." (Ohne Autor & Gigerenzer 2013, S. 119 f.)

3 Lernziel „Risk literacy"

„Unser Bildungssystem ist erschreckend blind im Hinblick auf Risikointelligenz. Wir lehren unsere Kinder die Mathematik der Sicherheit – Geometrie und Trigonometrie –, aber nicht die der Ungewissheit. Statistisches Denken." (Gigerenzer 2014, S. 27) Bodemer (vgl. 2014) hat – speziell mit Blick auf die Erwachsenenbildung – darauf hingewiesen, dass es sich beim Verständnis von Gesundheitsrisiken um ein eminentes Bildungsproblem handelt. Seine Feststellung, dass man Kurse zum Training im statistischen Denken allerdings vergeblich sucht, muss man offenbar auch heute noch

bestätigen. Die Datenbank „Kursnet“ der Bundesagentur für Arbeit verzeichnet über vier Millionen Weiterbildungskurse für die berufliche Aus- und Weiterbildung – und darunter findet sich kein einziger zum Thema Risikokompetenz. Immerhin findet sich ein paar Mal der Begriff Risikomanagement, aber dabei geht es um Beschaffungsrisiken im betrieblichen Einkauf oder um Projektrisiken für Vertriebsbeauftragte. Wer jetzt argumentieren wollte, dass Gesundheitsrisiken – wenn überhaupt – eher ein Thema für die allgemeine Erwachsenenbildung seien, dem muss man entgegenhalten, dass natürlich Salutogenese, Krankheitsprävention und die Leistungsfähigkeit gesunder Mitarbeiter zentrale Themen der betrieblichen Gesundheitsförderung sind – und das nicht nur im Interesse der Arbeitgeber. Gerade angesichts der auch unter den Ärzten nicht vorhandenen Kompetenz bezüglich des Verständnisses von statistischen Zusammenhängen und der dementsprechend flächendeckend gegebenen Falschberatung in vielen wichtigen medizinischen Fachfragen muss man für die Bewirtschaftung dieses buchstäblich existenziellen Fachgebiets durch die Weiterbildungseinrichtungen plädieren. Denn angefangen beim Nutzen und Schaden der Früherkennungsscreenings über Sinn und Unsinn vieler operativer Eingriffe bis hin zur adäquaten Beurteilung der PCR-Test-Ergebnisse in der Coronakrise 2020 kann sich der mündige Patient bis heute nicht auf die risikokompetente Empfehlung seines Arztes verlassen: „Bildungsangebote müssen daher zunehmend statistisches Denken integrieren und andere Kursinhalte (z. B. Medienkompetenz, Ernährungs- und Bewegungsprogramme) einbeziehen, um einen nachhaltigen Beitrag im Bereich der Gesundheitsprävention zu leisten.“ (Ebd., S. 35)

Martignon und Hoffrage (vgl. 2019) legten ein umfangreiches Kompendium zur Risikokompetenz und darüber, wie man sie fördern kann, vor. Sie unterscheiden vier Kompetenzstufen, die eine brauchbare Heuristik für jede Modulplanung darstellen könnten (vgl. ebd. S. 30 ff.):

Tabelle 1: Stufenmodell zur Risikokompetenz nach Martignon & Hoffrage (2019)

Kompetenzstufe 1:	Unsicherheiten und Risiken erkennen
Kompetenzstufe 2:	Analysieren und Modellieren
Kompetenzstufe 3:	Abwägen und Vergleichen
Kompetenzstufe 4:	Entscheiden und Handeln

Auch wenn sich die methodisch-didaktischen Überlegungen und die vielen praktischen Lernspiele und Beispielaufgaben vor allem auf Settings mit Kindern und Jugendlichen beziehen, zeigen sie doch grundsätzlich, wie eine transdisziplinär auf ein verbessertes Risikoverhalten abzielende Pädagogik aussehen kann. Erste Vorschläge für den Transfer in die Gesundheitsbildung in der Weiterbildung ließen sich am Beispiel folgender Themen diskutieren: „Von der Seefahrerversicherung zur modernen Risikoforschung“ (historisch, vgl. Unikate 2018), „So lügt man mit Statistik“ (aufmerksamkeitsökonomisch, vgl. Krämer 2015), „Überdiagnosen/Übertherapien“ (Labormedizinkritik, vgl. Welch et al. 2013), „Selftracking als Optimierungsprojekt“

(Selbstmanagement, vgl. Duttweiler et al. 2016), „Testeritis“ (die Quantifizierung des Sozialen, vgl. Mau 2017).

In einem Interview mit der Ärzte Zeitung sieht Gigerenzer Chancen in der dramatischen Coronakrise: „Corona gibt uns eine Chance, die Zahlenblindheit und das Desinteresse an Zahlen zu überwinden.“ (Zitiert nach Krefting 2020) Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen – Schulen, Hochschulen, Weiterbildungsangebote – sollten die Gelegenheit nutzen und nachhaltige Schritte einleiten, die zu mehr Risikokompetenz beitragen können. „Wir haben in Deutschland das Problem, dass viele statistische Zahlen nicht verstehen.“ Das gilt auch für Ärzte, Manager und Politiker. Für Gigerenzer ist dies jedoch kein unüberwindbares Problem. „Risk literacy“ kann erlernt werden!

Literatur

Barz, H. & Hoh, R. (2018). Weiterbildung und Gesundheit. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1027–1048). Wiesbaden: Springer VS.

Blech, J., Grolle, J. & Gigerenzer, G. (2013). Winchester unterm Weihnachtsbaum [Gespräch]. *Der Spiegel, 67*(12), 119 ff.

Bodemer, N. (2014). Gesundheitsrisiken verstehen: ein Bildungsproblem; Überlegungen zum risikokompetenten Bürger. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21*(2), 33 ff.

Deutsches Netzwerk Evidenz-basierte Medizin e. V. (2020, 8. September): *COVID 19 – Wo ist die Evidenz?* [Stellungnahme]. https://www.ebm-netzwerk.de/de/veroeffentlichungen/pdf/stn-20200903-covid19-update.pdf

Duttweiler, S., Gugutzer, R., Passoth, J.-H. & Strübing J. (Hrsg.) (2016). *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld: transcript.

Gigerenzer, G. (2007 [2002]). *Das Einmaleins der Skepsis. Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken* (3. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.

Gigerenzer, G. (2008 [2007]). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition* (10. Aufl.). München: C. Bertelsmann.

Gigerenzer, G. (2014 [2013]). *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft* (6. Aufl.). München: C. Bertelsmann.

Krämer, W. (2015). *So lügt man mit Statistik* (aktual. Neuausg.). Frankfurt a. M.: Campus.

Krefting, M. (2020, 3. Dezember). *Corona-Pandemie. Ein Virus macht 2020 zum Jahr der Zahlen.* Ärzte Zeitung online. https://www.aerztezeitung.de/Panorama/Ein-Virus-macht-2020-zum-Jahr-der-Zahlen-415245.html

Kuhbandner, C. (2020). *Die Nebenwirkungen und die Verhältnismäßigkeit der Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus SARS-CoV-2 an Schulen – ein Thesenpapier.* MWGFD. https://www.mwgfd.de/2020/10/prof-dr-christof-kuhbandner-thesenpapier-zu-den-nebenwirkungen-und-der-verhaeltnismaessigkeit-der-massnahmen-zur-eindaemmung-des-coronavirus-sars-cov-2-an-schulen/

Martignon, L. & Hoffrage, U. (2019). *Wer wagt, gewinnt? Wie Sie die Risikokompetenz von Kindern und Jugendlichen fördern können.* Bern: Hogrefe.

Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
Neuhann, F. (2020, 9. März). Risikoforscher zu Coronavirus. „Müssen Angst haben vor unserer eigenen Angst“. ZDF. https://www.zdf.de/nachrichten/politik/coronavirus-risiko-gigerenzer-100.html
Püschel, K. & Apfelberger, M. (2020). Umgang mit Corona-Toten: Obduktionen sind keinesfalls obsolet. *Deutsches Ärzteblatt, 117*(20), A-1058/B-892. https://www.aerzteblatt.de/archiv/214070/Umgang-mit-Corona-Toten-Obduktionen-sind-keinesfalls-obsolet
Salewski, S. (Moderatorin) (2019, 28. April). Risikokompetenz. Statistiken besser einordnen [Audio-Podcast]. In *Deutschlandfunk Nova – Hörsaal*. Deutschlandfunk Nova. https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/risikokompetenz-statistiken-wie-wir-gute-entscheidungen-treffen
Schmid, A. & Nida-Rümelin, J. (2020, 16. Oktober): *Philosoph im Interview. „Befürchte Eigendynamik“: Nida-Rümelin teilt Merkels Angst und will neue Strategie*. Fokus online. https://www.focus.de/politik/deutschland/philosoph-julian-nida-ruemelin-im-interview-wir-starren-auf-die-infektionszahlen-wie-ein-kaninchen-auf-die-schlange_id_12544902.html
Scott, T. (2016, 18. Januar). *Calling The Police Doesn't Charge Your Phone Battery* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8-evKtoPN-8
UKE – Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (2021, 18. Februar). *Sterbefallevaluation des Instituts für Rechtsmedizin – Pressetermin 18.02.2021 im UKE* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gjYZpCPxyOo
Unikate (2018). Risikoforschung – Interdisziplinäre Perspektiven und neue Paradigmen. *Unikate, 27*(52). https://www.uni-due.de/unikate/pdf/UNIKATE_2018_052.pdf.
Unser Parship Test (2021). zu-zweit. https://www.zu-zweit.de/parship/test
Welch, G., Schwartz, L. M. & Woloshin, S. (2013). *Die Diagnosefalle: Wie Gesunde zu Kranken erklärt werden*. München: riva.

Autor

Univ.-Prof. Dr. Heiner Barz leitet die Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement am Institut für Sozialwissenschaft der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting the 18th of February 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W010
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit

Matthias Sturm

Zusammenfassung

Die Coronapandemie und die daraus resultierenden Einschränkungen von persönlichen Kontakten zu Menschen, die in unterstützenden Einrichtungen, bei Bildungsanbietern, öffentlichen Dienstleistern und privaten Unternehmen arbeiten, haben zu Bedenken geführt, dass marginalisierte Mitmenschen die Auswirkungen der Digitalisierung auf ihre Lebensbedingungen nicht abmildern können. Dieser Beitrag rückt Fragen zur digitalen Kluft in den Vordergrund und diskutiert sie durch eine Perspektive miteinander verbundener Schichten, die bestehende Machtstrukturen und anhaltende systemische Ungleichheiten besser erfassen.

Stichwörter: Digitalisierung; Digitalität; digitale Kluft; Literalität; soziale Gerechtigkeit; Ausgrenzung

Abstract

The COVID-19 pandemic and resulting closures of in-person interactions with support programs, education providers, government services, and consumer offerings has given rise to concerns that marginalized fellow citizens are not able to mitigate the effects of the digital divide on their lives. This essay brings issues of the digital divide to the forefront, discussing it though a lens of interrelated layers that better capture existing power structures and persisting systemic inequalities.

Keywords: digitalisation; digitality; digital divide; literacy; social justice; exclusion

1 Einleitung

Seit Corona beschäftigen uns Fragen zur Auswirkung der Digitalisierung auf unsere Mitmenschen. Die Digitalität oder die Bedingungen, unter denen wir in einer zunehmenden digitalen Kultur leben, sind durch die Digitalisierung mit sozialwissenschaft-

lichen Gesichtspunkten verknüpft (vgl. Schier 2018). In meiner Arbeit in Kanada, in der Alphabetisierung und Grundbildung sowie in Sprachunterrichts- und Niederlassungsangeboten für Migrantinnen und Migranten, stelle ich diese immer engere Verknüpfung seit 20 Jahren fest. Mittlerweile beschäftige ich mich zusammen mit meinen Kolleginnen und Kollegen intensiv mit dem Phänomen der Digitalität, besonders in Bezug auf den digitalen Zugang zu Informationen, Dienstleistungen und Lernangeboten für marginalisierte Mitmenschen, die immer öfter nur online zur Verfügung stehen.

Im Vergleich zu anderen Ländern, die die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) untersucht, hat Kanada den größten Anteil an Menschen, die beim Lesen von Texten und Lösen von Problemen online sowohl die höchsten als auch die niedrigsten Ergebnisse erreichen. In der höchsten Qualifikationskategorie sind es 7 % (OECD-Durchschnitt: 6 %), aber von größerer Bedeutung ist die Bewertung von 15 % in der niedrigsten Qualifikationskategorie (vgl. Council of Ministers of Education, Canada 2013).

In Deutschland waren die Ergebnisse der ersten PIAAC-Studie der OECD (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) 2012 mit 7 % und 14 % ähnlich. Diese disproportionierte Verteilung trifft auch auf andere EU-Länder und die Vereinigten Staaten zu, aber z. B. hat Japan bei 8 % in der höchsten und niedrigsten Qualifikationskategorie eine ausgeglichene Verteilung. Zudem hat die deutsche Studie LEO 2018 u. a. Literalität und digitale Praktiken untersucht und festgestellt, dass Leben mit geringer Literalität eine seltenere Nutzung von Rechnern mit Internetzugang, aber eine regelmäßige Nutzung von Sprachnachrichten, Videotelefonie und sozialen Netzwerken bedeuten kann (vgl. Grotlüschen et al. 2019, S. 31). Neue PIAAC-Ergebnisse wird es ab 2022 geben, allerdings verdichten sich besonders im Coronajahr die Anzeichen, dass sich an der disproportionalen Verteilung nicht viel ändern wird.

2 Es ist eine alte Geschichte

Van Deursen und van Dijk haben darauf hingewiesen, dass sich die soziale Kluft vergrößert, weil das Internet nicht nur soziale Ungleichheit reproduziert, sondern diese Entwicklung beschleunigt (vgl. Deursen & Dijk 2014). Ihre Studie hat eine Reihe von Unterschieden beim Einsatz von neuen Technologien identifiziert, die auf Differenzen in der Intersektionalität von Herkunft, Geschlechtsidentität, Alter, Bildung und Erfahrung mit dem Internet zurückzuführen sind. Sie kommen zu dem Schluss, dass „das Internet, wenn es reift, zunehmend bekannte soziale, wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen der Offline-Welt widerspiegelt und das einschließlich der Ungleichheiten“ (ebd, S. 507). Robinson et al. (vgl. 2015) haben auch festgestellt, dass die „Offline-Achsen der Ungleichheit“ weiter zu den Unterschieden beitragen, die viele Menschen erfahren.

Selwyn (vgl. 2004) beschreibt verschiedene Ebenen der digitalen Kluft, und Haight et al. (vgl. 2014) hilft dabei, nicht nur die Intersektionalität der Nutzungsunterschiede zu konzipieren, sondern auch die Bedeutung der zweiten und dritten Ebenen der digitalen Kluft, die häufig übersehen werden. Selwyns Ebenen einer sinnvollen, relevanten und ergebnisreichen Nutzung des digitalen Zugangs beschreiben eine schrittweise Verbesserung der Lebensqualität, während Haight et al. den digitalen Zugang als ein Zusammenspiel von drei Kluften betrachten, die es gleichzeitig zu überbrücken gilt. Haight et al. konzentrieren sich auf soziale Konnektivität und deren Auswirkungen auf das Sozialkapital, aber ihre Sicht auf den digitalen Zugang ist auch im Hinblick auf das Kulturkapital wertvoll. Beide argumentieren, dass die digitale Kluft fortbesteht und dass die Kluften der weiteren Ebenen eine wichtige Rolle bei der Nutzung des digitalen Zugangs spielen. Beide stützen sich auf Bourdieus (vgl. 1977; 1990) Konzept des Sozial- und Kulturkapitals, das den individuellen Nutzen gesellschaftlicher Zugehörigkeit und der Bildung umschreibt. Insbesondere haben Haight et al. (vgl. 2014), van Deursen und van Dijk (vgl. 2014) und andere argumentiert, dass Unterschiede in Einkommen, Alter, Bildung und Einwanderungsstatus sowie die Frage, ob man in einer städtischen oder ländlichen Gemeinde lebt, negative Auswirkungen der Digitalisierung auf marginalisierte Menschen verstärken.

Robinson et al. (vgl. 2015) sprechen davon, dass die Digitalisierung bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt, indem sie bereits bestehende Unterschiede überträgt. Zu den Zugangsunterschieden der ersten Ebene kommt eine geringere Teilnahme an der digitalen Kultur in der zweiten Ebene hinzu, z. B. in Bezug auf Onlineaktivitäten und deren Wirksamkeit. Größere Verantwortung für den Umgang mit benötigten Ressourcen wird auf Benutzer*innen von Onlinediensten übertragen. Robinson et al. stellen weiter fest, dass „man die soziale Landschaft des 21. Jahrhunderts nicht verstehen kann, ohne sich mit digitalen Ungleichheiten auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 571), und dass sich „Wissenschaftler mit der digitalen Ausgrenzung mit der erneuerten [Verteilung von bestehenden; Anmerkung d. Verf.] Machtverhältnissen auseinandersetzen müssen“ (ebd., S. 578). Darvin (2018, S. 42) plädiert dafür, dass wir digitale Richtlinien für Gesellschaft und Bildung brauchen, die diese Ungleichheiten berücksichtigen, damit „Chancengleichheit bei der Entwicklung wertvoller digitaler Kompetenzen“ gewährt ist.

3 Die digitale Kluft

In diesem Sinne lohnt es sich, die digitale Kluft immer wieder zu hinterfragen und neu zu definieren. Ich will das mit drei fließend miteinander verbundenen und ineinandergreifenden Schichten tun: Verbindung, Aktivität und Vorteile. Diese sind nicht eben oder voneinander getrennt, sondern geschichtet und durchlässig, weil besonders erwachsene marginalisierte Menschen einfallsreiche Nutzer*innen neuer Technologien sind, die sich durch alle Schichten der digitalen Kluft hindurch Herausforderungen des digitalen Zeitalters stellen. Es werden auch die Auswirkungen der

Intersektionalität auf die Onlinenutzung von Informationen und Dienstleistungen durch Erwachsene anerkannt. Eine Konzeption, die sich an durchlässigen Schichten orientiert, entspricht außerdem der Theorie der Erwachsenenbildung, in der es wichtig ist, die Lebenserfahrungen von Erwachsenen anzuerkennen und einzubinden.

Da die Schichten sich in ihrer Durchlässigkeit überschneiden, müssen sie gleichzeitig und nicht nacheinander angegangen werden, und dies durch nachhaltige, substanzielle und koordinierte Anstrengungen, die das Recht auf erschwinglichen universellen Internetzugang, digitale Lernmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilnahme anerkennen. Visuell als WLAN-Symbol in Abbildung 1 dargestellt werden eine Reihe von Problembereichen hervorgehoben: Die Wechselbeziehung und Zusammenhänge von Verbindung, Aktivität und Vorteilen; eine exponentielle Auswirkung, wenn alle Ebenen gleichzeitig angesprochen werden; eine wachsende und durchdringende Beteiligung an der Gesellschaft; und die Verbreitung mobiler Technologien in persönlichen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen.

Abbildung 1: Drei Schichten der digitalen Kluft (Pinsent-Johnson & Sturm 2020, S. 4)

1. Verbindung („connection): Unterschiede in der Art und Weise, wie Menschen eine Verbindung zum Internet herstellen können
2. Aktivität („activity“): Unterschiede in der Art und Weise der Onlineaktivitäten, an denen sie teilnehmen können
3. Vorteile („benefits“): Unterschiede in der Art und Weise, wie sie von Interaktionen mit Inhalten, Dienstleistungen und Netzwerken profitieren, die nur online verfügbar sind

4 Die digitale Kluft der Verbindung

Die Kosten für Internetdienste, Flatrates für Mobiltelefone oder den Besitz des richtigen digitalen Endgeräts zusammen mit anderen Faktoren führen dazu, dass überraschend viele Menschen zu Hause keine Internetverbindung haben. Zudem verwenden Umfragen immer öfter eine Methodik der Online-zuerst- oder Nur-online-Informationserfassung. Der Versuch, die Auswirkungen von Zugangsunterschieden besser zu verstehen, wird daher immer schwieriger. Die jüngsten Ergebnisse der Umfrage zur Benutzung des Internets in Kanada (CIUS) zeigen, dass 19 % mit den niedrigsten Einkommen zu Hause keinen Internetzugang haben (vgl. Statistics Canada 2019). Allerdings wurde diese Umfrage online durchgeführt und hat möglicherweise die Teilnahme von marginalisierten Menschen eingeschränkt. Die Zuverlässigkeit der Daten wurde infrage gestellt, da sie online gesammelt wurden (vgl. Pinsent-Johnson & Sturm 2020, Endnote 3; Smythe 2020, Abs. 4). In der Tat nimmt die Zahl der Haushalte mit Internetverbindung zu, aber man muss sich auch fragen, ob Menschen ohne Verbindung zum Internet daheim oder ohne die nötigen digitalen Endgeräte und Fähigkeiten, diese zu ihrem Vorteil einzusetzen, in dieser Zahl vollständig vertreten sind.

Nicht berücksichtigt in dieser Statistik sind Menschen, die über Prepaidhandys und nur ein begrenztes Datenvolumen verfügen und das Internet über öffentliches WLAN nutzen. Ein regionaler Schnappschuss ergab, dass 23 % der Erwachsenen auf öffentliches WLAN angewiesen sind (vgl. Sharkey 2015). Wenn öffentliches WLAN der primäre Verbindungsmodus ist oder zur Ergänzung zu begrenzten Datenvolumen und Prepaidhandys verwendet wird, müssen Menschen viel Zeit und Mühe zur Planung aufwenden, um eine Verbindung herzustellen. Sie sind auch anfälliger für Sicherheits- und Datenschutzverletzungen und müssen manchmal Risiken eingehen, wenn sie ihre persönlichen Daten offenlegen. Menschen mit niedrigen Einkommen verlassen sich mehr auf ihre Handys und nicht auf einen Rechner als primären Zugang zum Internet (vgl. CRTC 2018). Komplexe Aktivitäten wie das Ausfüllen eines Onlineformulars, die Verwendung einer Plattform für den virtuellen Unterricht oder die Durchführung umfangreicher Recherchen im Internet sind nahezu unmöglich.

5 Die digitale Kluft der Aktivität

Eingeschränkte Verbindungen zum Internet zu Hause führen zu Unterschieden, warum, wann, und wie Menschen auf Onlineinhalte zugreifen und diese Dienste nutzen. Kanadier*innen mit geringeren Einkommen und geringerem Bildungsstand tätigen halb so viel Bankgeschäfte online, besuchen halb so viele Webseiten öffentlicher Dienste, recherchieren halb so viele Angebote in den Gemeinden, laden halb so viele Apps herunter und tätigen halb so viele Anrufe wie ihre Mitmenschen mit höheren Einkommen und höherer Bildung. Es ist auch weniger wahrscheinlich, dass sie nach medizinischen oder gesundheitsbezogenen Informationen suchen oder das Internet

für ihre Bildung, Ausbildung oder Weiterbildung nutzen (vgl. Pinsent-Johnson & Sturm 2020, S. 1; Statistics Canada 2012).

Menschen mit eingeschränktem Zugang, die möglicherweise zögern, das Internet zu nutzen, verbringen weniger als fünf Stunden pro Woche online (vgl. Ipsos 2015). Menschen mit niedrigen Einkommen geben auch einen höheren Prozentsatz ihres Budgets dafür aus, das Internet nutzen zu können, und sparen am Nötigsten, um dafür zu bezahlen (vgl. ACORN 2016). Menschen mit höheren Einkommen und ständigem Zugang zum Internet verfügen über mehr digitale Endgeräte und nutzen das Internet mehr als doppelt so häufig für den persönlichen Gebrauch während der Arbeit (vgl. Statistics Canada 2012). Auch erhalten bereits begünstigte Menschen weitere Vorteile durch ihre Arbeitgeber*innen, besonders in Bezug auf ihre Weiterbildung. Einen eingeschränkten Zugang zu haben bedeutet, dass Onlineaktivitäten weniger nachhaltig sind und sich auf das Lernen auswirken. Die Teilnahme an der Gesellschaft hängt von prekären Ressourcen ab und das verschärft den Mangel an Onlineaktivitäten weiter, insbesondere wenn vieles nur noch online geht.

6 Die digitale Kluft der Vorteile

Die Gesellschaft polarisiert sich, wenn nicht alle digital einbezogen werden. Mitmenschen, die von der digitalen Kultur ausgeschlossen sind oder nur eingeschränkten Zugang haben, verfügen nicht über die digitalen Mittel, um an den zunehmend nur online verfügbaren Interaktionen teilzunehmen. Sie sind nicht in der Lage, sich auf die neuen Technologien einzulassen und von einem Zugang zu ihnen zu profitieren. Bei nicht repräsentativer Teilnahme an der Gesellschaft haben öffentliche Dienstleistungen und private Unternehmen zunehmend ein unvollständiges Verständnis von Bürgerinnen und Bürgern sowie ihrer Kundschaft. Eine disproportionale Nutzung des Internets schadet also nicht nur Menschen mit geringeren Einkommen und geringerer Bildung, sondern auch den vom Steuerzahler unterstützten öffentlichen Dienstleistungen, die weniger effektiv sind, und führen dazu, dass Unternehmen möglicherweise niedrigere Renditen erzielen (vgl. Sturm & Pinsent-Johnson 2020, S. 1).

Die kanadische Internetbenutzungsumfrage CIUS 2018 ist selbst ein Beispiel für die disproportionale Nutzung der Vorteile des Internets. Kanadier*innen mit eingeschränktem Zugang nehmen mit weit geringerer Wahrscheinlichkeit teil, und unser Verständnis der digitalen Kluft ist unvollständig (vgl. ebd., Endnote 4). Der Verbraucherschutzverband Keep Me Posted zeigt auf, dass 90 % der befragten Personen das Recht haben möchten, zu entscheiden, ob sie online oder analog kommunizieren. Eine andere Studie ergab, dass elektronisch versandte Rechnungen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu verspäteten Zahlungen führen (vgl. Keep Me Posted North America 2020b, Abs. 5 f.). Während der Coronapandemie „nutzen einige Dienstleister die Unsicherheit der Verbraucher, indem sie vorschlagen oder verlangen, dass ihre

Kunden aus Hygienegründen papierlos arbeiten." (Keep Me Posted North America 2020a, Abs. 1)

7 Corona erzählt dieselbe Geschichte

Die Coronapandemie enthüllt viele der verborgenen sozialen Ungleichheiten. „Wenn so etwas wie Corona eintritt, sehen wir wirklich, was passiert, wenn wir [soziale Ungleichheiten; Anmerkung d. Verf.] nicht priorisieren. Wir sehen, wie weit Menschen zurückgelassen werden." (Jacobson 2020, Abs. 4, unter Berufung auf Laura Tribe, Direktorin von Open Media). Die Möglichkeiten, die es Menschen ermöglicht haben, ihren begrenzten und prekären Zugang zum Internet zu ergänzen, waren zwar aufwendig, aber mit der Schließung öffentlicher Einrichtungen sind sie verschwunden. Menschen sind immer wieder gezwungen, Entscheidungen darüber zu treffen, welche Grundbedürfnisse sie sich leisten können.

Käpplinger und Lichte (vgl. 2020, S. 19) schreiben, dass das Virus nicht zwischen sozialen Schichten unterscheidet, aber dass die Maßnahmen der Eindämmung der Infektionsraten viel Aufschluss über die Gesellschaft und die soziale Gerechtigkeit geben. Ich würde weiter in Anlehnung an posthumane Perspektiven argumentieren, dass das Virus ein Beispiel für systemische Ungleichheiten ist. Es unterscheidet in diesem Sinne zwischen sozialen Schichten darin, dass seine Auswirkungen an mehreren Schnittstellen (Herkunft, Bildung, Standort, sozioökonomischer Status, Immigrationsstatus etc.) überproportional in gefährdeten Bevölkerungsgruppen vorhanden sind. Das Virus bedient sich derselben Strukturen, wie es der systemische Rassismus und andere Arten der Diskriminierung tun, die sich an der Intersektionalität marginaler Bevölkerungsgruppen orientieren. Darüber hinaus sind die Privilegien, die weniger marginalisierte Bevölkerungsgruppen genießen, wie ein geräumiges Zuhause und ein angemessener Internetzugang, der Homeoffice und digitales Lernen während der Coronapandemie ermöglicht, nicht von der Hand zu weisen.

Bestehende soziale Ungleichheiten werden überwiegen, wenn die digitale Kluft nicht gerade wegen ihrer Vielschichtigkeit, Durchlässigkeit und Intersektionalität anerkannt wird. Ständiger Zugang zum Internet zu Hause, an der Arbeit und unterwegs ist nötig, um persönliche, gesellschaftliche und kommerzielle Aktivitäten zu fördern, um die Weiterbildung für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit Onlineinhalten für alle möglich zu machen und damit den Zugang zu Informationen und Dienstleistungen sowie ein Recht auf die Vorteile des digitalen Angebots zu gewährleisten, die sich aus einem gerechten Zugang ergeben. Es sind kontinuierliche Anstrengungen erforderlich, nicht nur, weil sich die neuen Technologien schnell ändern, sondern vor allem auch, weil die Herausforderungen des gerechten Zugangs komplex sind und wir Gefahr laufen, dass sie weiterhin Bestand haben, ohne weitere Anstrengungen, die Auswirkungen der digitalen Kluft zu mildern.

Bund, Länder und Gemeinden überall spielen eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, Mitmenschen dabei zu helfen, auf sich schnell ändernde und wachsende

digitale Anforderungen zu reagieren, insbesondere wenn Regierungen und Unternehmen selbst diese Problematik verstärken, indem sie wesentliche Dienstleistungen online stellen und analoge Alternativen gleichzeitig abbauen. Möglichkeiten der Teilhabe an öffentlichen Einrichtungen wie Bibliotheken und Büchereien in Bezug auf den Zugang und die Unterstützung zur Nutzung des Internets sowie Angebote für das digitale Lernen in der Erwachsenenbildung müssen konsequent unterstützt werden. Der Internetzugang zu Hause muss erweitert werden und erschwinglich sein, und digitale Endgeräte, die einfach zu bedienen und zu warten sind, müssen für alle bezahlbar sein. Die Vorteile, die sich aus dem digitalen Zugang ergeben, können nicht nur den Menschen vorbehalten sein, die in der Lage sind, ihr Sozial- und Kulturkapital zu nutzen. Das muss besonders für die Angebote gelten, die dazu konzipiert sind, marginalisierten Mitmenschen zu helfen, aber zunehmend nur online zur Verfügung stehen.

Literatur

ACORN – Association of Community Organizations for Reform Now (2016). *Internet for all: Internet use and accessibility for low-income Canadians*. https://acorncanada.org/sites/default/files/Internet %20for %20All %20report_0.pdf

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990). The Logic of Practice. Cambridge: Polity Books.

Council of Ministers of Education, Canada (Hrsg.) (2013). OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies. PIAAC in Canada [Presentation]. http://www.piaac.ca/docs/PIAAC2013/web_deck_of_findings.EN.pdf

CRTC – Canadian Radio-television and Telecommunications Commission (2018): *Communications Monitoring Report 2018*. CRTC. https://crtc.gc.ca/pubs/cmr2018-en.pdf

Darvin, R. (2018). Social Class and The Unequal Digital Literacies of Youth. *Language and Literacy, 20*(3), 26–45. https://doi.org/10.20360/langandlit29407

Deursen, A. v. & Dijk, J. v. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society, 16*, 507–526 https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Grotlüschen, A., Buddeberg, K, Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* [Pressebroschüre]. Universität Hamburg. https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf

Haight, M., Quan-Haase, A. & Corbett, B. A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: the impact of demographic factors on access to the Internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information, Communication & Society, 17*(4), 503–519. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.891633

Ipsos (2015). Public Perspectives: Participation in the Digital Economy 1.0 [Presentation]. Ipsos. https://www.ipsos.com/sites/default/files/publication/2015-12/7086-ppt.pdf

Jacobson, A. (2020, 28. März). *„Internet is the only lifeline they have": Canada needs to confront "digital divide" amid COVID-19 crisis*. CBC Radio. https://www.cbc.ca/radio/spark/working-from-home-data-surge-a-balancing-act-for-isps-tech-expert-1.5511650/internet-is-the-only-lifeline-they-have-canada-needs-to-confront-digital-divide-amid-covid-19-crisis-1.5513206

Käpplinger, B. & Lichte, N. (2020). „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education, 66*, 777–795. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w

Keep Me Posted North America (2020a, 10. Juni). *COVID-19 and Paper Product Safety – Keep Me Posted Releases New Fact Sheet*. https://keepmepostedna.org/covid-19-and-paper-product-safety-keep-me-posted-releases-new-fact-sheet/

Keep Me Posted North America (2020b, 14. Mai). Keep Me Posted North America: Paper or Digital? It's your choice! Abgerufen 1. Mai 2021, von https://keepmepostedna.org/

Pinsent-Johnson, C. & Sturm, M. (2020). *Ontario's Digital Divide: A Spotlight on the Differences in Online Connection, Activity and Benefits* [research brief]. https://alphaplus.ca/download/the-impact-of-ontarios-digital-divide/

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M. & Stern, M. J. (2015). Digital Inequalities and Why They Matter. *Information, Communication & Society, 18*(5), 569–582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Schier, A. (2018). *Identitäten in Digitalität vom „digital lifestyle" zu „design your life". Generation und politische Kultur im Zeichen gewandelter Lebenswelten in Deutschland im Digitalitäts-Diskurs in Werbung*. Hamburg: Dr. Kovac.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society, 6*(3), 341–362 (URL: https://doi.org/10.1177/1461444804042519).

Sharkey, J. (2015, 8. Oktober). *Wi-Fi hotspot loans from Kitchener, Ont. library a Canadian first*. CBC News. https://www.cbc.ca/news/canada/kitchener-waterloo/kitchener-library-lends-portable-wifi-1.3258791

Smythe, S. (2020, 21. April). *Digital equity and community solidarity during and after COVID-19*. Policy Note. https://www.policynote.ca/digital-equity/

Statistics Canada (2012). *Internet use by internet activity, age group, sex, level of education and household income. Table 27-10-0016-01*. https://doi.org/10.25318/2710001601-eng

Statistics Canada (2019). *Use of Internet services and technologies by age group and household income quartile. Table 22-10-0113-01*. https://doi.org/10.25318/2210011301-eng

Sturm, M. & Pinsent-Johnson, C. (2020). *Canada's Digital Divide: A Spotlight on the Differences in Online Connection, Activity and Benefits* [research brief]. New Language Solutions. http://learnit2teach.ca/wpnew/what-is-the-digital-divide-and-what-does-it-mean-for-our-learners/

Autor

Matthias Sturm, Doktorand, Faculty of Education, Simon Fraser University.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 18.02.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article war accepted for publication following a qualitative review at the editorial meeting the 18th of November 2021.

Habitus als Einflussfaktor für Medienkompetenz

wbv.de/eblbl

Zur Unterstützung lebenslanger Bildungsprozesse brauchen Lehrende in der Erwachsenenbildung zeitgemäße Medienkompetenzen. In der Dissertation analysiert die Autorin, wie der (mediale) Habitus die medienpädagogische Professionalisierung beeinflusst.

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung

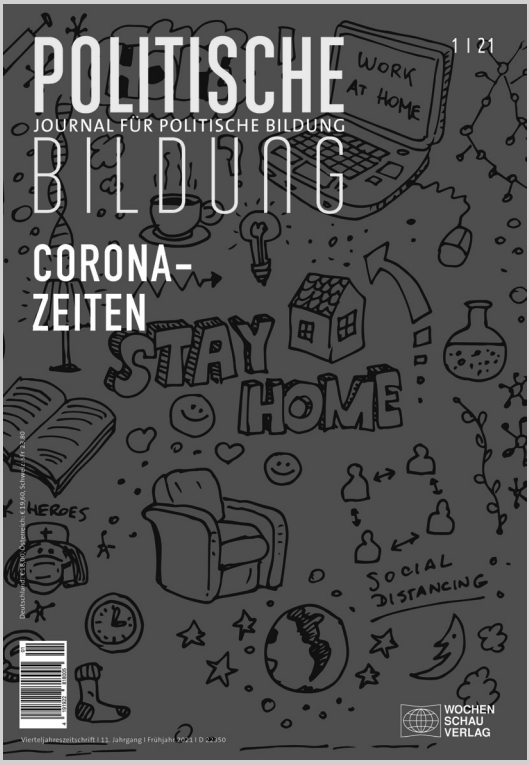
Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, 40
2021, 252 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6172-6
E-Book im Open Access

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

POLITISCHE BILDUNG
JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG

NEU

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN



Krise und Erzählung. Geschichte(n), Bewältigungsstrategien und Feindbilder

Auf dem Weg zum Exekutiv- und Expertenstaat? Corona und die Zukunft der liberalen Demokratie

Demokratische Öffentlichkeit in Krisenzeiten – Folgen für die Zivilgesellschaft

Hybride Formate werden zunehmen: Interviews mit Expert*innen über politische Bildung während und nach der Pandemie

Jugend in Zeiten von Corona

Familiale Resilienzen in der Corona-Zeit

BildungsPraxis: Neue Formate, neue Barrieren

Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags

WOCHEN SCHAU VERLAG

www.wochenschau-verlag.de @Wochenschau_Ver @wochenschau.verlag wochenschau_verlag

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2)
DOI: 10.3278/HBV2102W011
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Berichte – Dokumentationen

Auswirkungen der Coronakrise auf die Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung – eine Webparade

Susanne Wisshak

Auch für die Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung, die sich selbst meist als Trainer*innen bezeichnen, hat sich durch die Coronapandemie viel verändert. Susanne Wißhak vom Lehrstuhl für Betriebspädagogik der Universität Konstanz befragte in Kooperation mit dem Trainingsanbieter Dr. Sammet & Wolf die Lehrenden zu den Auswirkungen der Pandemie auf ihre berufliche Situation.

Ganz im Sinne der Digitalisierung riefen sie zu einer Webparade auf und baten Trainer*innen, ihre Erfahrungen und Prognosen in Form von Texten, Podcasts oder Videos zu teilen. 21 Personen folgten dem Aufruf. Zudem wurden drei vertiefende Interviews geführt.

Die Lehrenden wurden gefragt,

- was sich für Trainer*innen durch COVID-19 verändert,
- was die größten Herausforderungen sind,
- was im Umgang mit diesen Herausforderungen hilfreich ist,
- welcher Nutzen sich aus den Veränderungen ergibt und
- was Trainer*innen tun können, um erfolgreich zu bleiben.

Das Datenmaterial wird derzeit ausgewertet und die Ergebnisse werden demnächst publiziert.

Link zur Webparade: https://bit.ly/39yNpxw
Mehr Informationen zur Studie: https://bit.ly/2L4tChq

Die digitale Wissensreihe vhs.wissen live – ein innovatives Projekt nicht nur in Pandemiezeiten

Claus Lüdenbach

Initiiert von den VHS Erding und München SüdOst, wird das Projekt vhs.wissen live (vwl) derzeit von ca. 250 VHS und Bildungseinrichtungen aus Frankreich, Italien, Österreich und der Schweiz getragen. Gegenstand des Projektes ist das Livestreaming von ca. 50 Veranstaltungen im Jahr.

Das Projekt verfolgt im Kern vier Ziele:

a) **Es sollen die besten Referenten für die Erwachsenenbildung (EB) gewonnen werden.** Viele von ihnen sind weltweit bekannt (z. B. Yuval Harari, Eva Illouz, Steven Pinker) oder mit hohen Preisen ausgezeichnet (z. B. mit dem Nobelpreis oder dem Friedenspreis).
b) **Die Sichtbarkeit der EB soll durch Bewerbung Dritter bzw. Partner erhöht werden.** Partner sind u. a. die Süddeutsche Zeitung, die Max-Planck-Gesellschaft oder die acatech. Indem die Partner die Veranstaltungen über ihre Kanäle bewerben, werden auch Teilnehmer*innen auf die Veranstaltungen aufmerksam, die sich sonst nicht für EB-Angebote interessieren.
c) **Es soll eine europäische Öffentlichkeit geschaffen werden.** Wir haben nicht nur ausländische Einrichtungen der EB in unserem Programm, sondern führen auch immer wieder hochkarätige Veranstaltungen in anderen Sprachen durch (neben Englisch auch Französisch oder Italienisch). Damit erarbeiten sich die VHS ein „Alleinstellungsmerkmal“, da Vorträge üblicherweise in Deutschland nur auf Deutsch oder Englisch stattfinden können. Zudem schaffen wir es, Diskurse, die in anderen Ländern bestimmend sind, in Deutschland widerzuspiegeln. Die politische Bildung der EB krankt ja u. a. auch daran, dass z. B. zu Europathemen meist nur Deutsche zu Wort kommen.
d) **DIe „Marke“ VHS soll aufgewertet werden** durch die renommierten Redner*innen und die Partnerorganisationen. Davon profitieren auch die anderen Fachbereiche der jeweiligen VHS.

Das Projekt wird hauptsächlich durch die teilnehmenden VHS finanziert. Jede VHS entrichtet einen Semesterbeitrag, der von der jeweiligen Einwohnerzahl abhängt und zwischen 199 € und 399 € im Semester beträgt. Mit diesen Einnahmen werden u. a. Technik und Honorare bezahlt. Außerdem werden von dem Geld Marketinginstrumente finanziert, die die jeweiligen Partner unentgeltlich nutzen können (z. B. Flyer, Poster, Social-Media-Vorlagen).

Meist bieten die VHS das Programm kostenlos an. Es wird aber auf die Möglichkeit der Spenden hingewiesen. Mittelfristiges Ziel ist, dass die Teilnehmenden stärker und öfter spenden.

Neben dem Livestream gibt es auch die Möglichkeit, die Veranstaltungen in der **Mediathek** oder bei Spotify etc. anzuhören. Die Partner-VHS können diese Aufnahmen auch für ihre eigene Mediathek nutzen. Einige Veranstaltungen werden sogar vom Deutschlandfunk nachträglich ausgestrahlt.

Verkauf und Abriss der ehemaligen hessischen Heimvolkshochschule Falkenstein

Bernd Käpplinger

Im Mai 2020 fand ein bedeutsamer Teil der hessischen Erwachsenenbildungsgeschichte sein Ende. Die Heimvolkshochschule Falkenstein wurde abgerissen. Das in unmittelbarer Nähe zum Naturschutzgebiet Reichenbachtal liegende Grundstück mit einer Größe von über 8.500 qm wurde durch das Land Hessen im Jahre 1958 von der Stadt Königstein zum Zwecke der Errichtung eines Volksbildungsheims erworben. Die Grundsteinlegung zur Heimvolkshochschule erfolgte 1959 und die Einweihung 1961. Sie war eine Bildungsstätte für gesellschaftliche und politische Bildung der Adolf-Reichwein-Stiftung. Partner der Stiftung waren das Land Hessen und der Hessische Landesverband für Erwachsenenbildung. In den 1970er Jahren kam es gehäuft zu Diskussionen um die Schule und ihre Ausrichtung in Politik und Medien, aber auch wiederholt zu Finanzproblemen wegen der relativ geringen Bettenzahl und Größe des Hauses. 1977 wurde die Reichwein-Stiftung aufgelöst und die Heimvolkshochschule über einige Wirrungen hinweg zur Hessischen Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein (HEF) als Dienststelle des Kultusministeriums. 1997 wird das HEF aufgelöst und Teil des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) mit Aufgaben in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Zwischenzeitlich gab es in den 1990er Jahren sogar erste Sondierungen, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Falkenstein zu fusionieren. Am 15. Mai 2001 werden zwar 40 Jahre Falkenstein gefeiert, aber am 31. Dezember 2001 erfolgt die endgültige Schließung. Die Anlage stand seitdem größtenteils leer und wurde u. a. zum Objekt der sogenannten „Lost place"-Szene wie z. B. hier: https://www.youtube.com/watch?v=FpGywgVrsgI.

Die legendären, mehrwöchigen Falkensteiner Seminare des Deutschen Volkshochschulverbandes und seiner damaligen pädagogischen Arbeitsstelle unter Leitung von Hans Tietgens sind in den 1960er und 1970er Jahren vielen Volkshochschulleuten als Berufseinführungen in Erinnerung geblieben. Eine ganze Generation an Volkshochschulen in Westdeutschland hat dies maßgeblich geprägt, wie in einer Reihe an Publikationen nachzulesen ist.

Das Gelände wurde 2019 vom Land für 5,9 Millionen € an einen Investor aus Leipzig veräußert, der es kommerziell bebauen und nutzen will. Sozialer Wohnungsbau wurde dabei explizit ausgeschlossen, wie der Drucksache 20/710 des Hessischen

Landtages zu entnehmen ist. Die F. A. Z. prognostizierte die Zukunft des Geländes in einem Artikel schon 2014 mit „Villen statt Kaderschmiede“.

Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen

Martin Dust

Seit der Jahrtausendwende haben der Bund und die Länder zwar erhebliche finanzielle Mittel in das deutsche Bildungswesen und seine Teilnehmenden investiert – allerdings in sehr unterschiedlichem Maße. Während der frühkindliche Bereich einen deutlichen Aufwuchs erfuhr und auch die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen kontinuierlich gestiegen sind, wurden die Universitäten und Hochschulen vor die Herausforderung gestellt, sich zunehmend wettbewerblich zu orientieren. Die Finanzierung der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung sank oder stagnierte dagegen über den gesamten Zeitverlauf hinweg. Allein projektförmige und damit zeitlich befristete Vorhaben – wie die Sprachkurse zur Integration, die Bildungsberatung oder die Alphabetisierung und Grundbildung – zeigten eine stärkere Inanspruchnahme und Hinwendung zur allgemeinen Erwachsenenbildung. Politische Ankündigungen zur Evaluation und zukunftsfesten Ausrichtung des Bereichs waren von daher in der Vergangenheit zumeist mit finanziellen Kürzungen oder projektförmigen Umsteuerungen institutioneller Mittel verbunden.

Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass nun auch das einwohnerstärkste Bundesland Nordrhein-Westfalen – nach einer ähnlichen Initiative in Bayern mit dem Bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetz vom 31. Juli 2018 – einen Gesetzentwurf zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung vorgelegt hat, der die institutionelle Förderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen stärkt, mit Mittelaufwüchsen hinterlegt und darüber hinaus inhaltliche Impulse setzt. Derzeit wird dieser Entwurf des „Gesetzes zur Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes (WbG-Weiterentwicklungsgesetz)“ auf parlamentarischer Ebene beraten. Er ist beim Ministerium für Kultur und Wissenschaften des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) online unter https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/mmd17-12755-1.pdf veröffentlicht. Dabei wurde dieser Entwurf als Drs. 17/12755 am 23. Februar 2021 gemeinsam von den Fraktionen der CDU, SPD, FDP und Bündnis 90/Die Grünen in das parlamentarische Verfahren eingebracht – und damit von allen im Landtag in Düsseldorf vertretenen Fraktionen außer der AfD; auch dies eine deutliche Ähnlichkeit zur bayerischen Vorgehensweise. Das Feld der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung scheint sich damit zu einem vom Konsens getragenen Politikfeld zu entwickeln.

Die Weiterentwicklung des Gesetzes wurde in Nordrhein-Westfalen über mehrere Jahre in einem breiten und dialogisch angelegten Beteiligungsprozess mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihren Trägern vorbereitet. Der Prozess

zeigte, dass die Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung strukturell gestärkt und für die neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen, die sich beispielsweise aus den Themenfeldern der Migration und Integration sowie der Digitalisierung, aber auch der Inklusion und Grundbildung ergeben, zukunftsfähig aufgestellt werden muss. Die wesentlichen Ergebnisse dieses Prozesses wurden unter Einbeziehung einer externen Expertise (Prof. Dr. Jörg Bogumil, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für öffentliche Verwaltung, Stadt- und Regionalpolitik: Wissenschaftliches Gutachten zur Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes NRW vom 22. Mai 2019) in einem Eckpunktepapier fixiert, welches am 25. Juni 2019 vom Kabinett gebilligt wurde und die Ausgangsbasis für den weiteren Prozess bildete. Nach einer Vorstellung im Wissenschaftsausschuss des Landtags Nordrhein-Westfalen wurden die Ergebnisse mit den Verbänden der Träger und der Einrichtungen sowie auf Regionalkonferenzen auch mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen diskutiert und erörtert. Die abschließenden Ergebnisse und Schlussfolgerungen bildeten die Grundlage für den nun vorliegenden Gesetzesentwurf und die anstehende Neustrukturierung der Weiterbildung.

Das Gesetz sieht eine deutliche Verbesserung der institutionellen Förderung der Einrichtungen und eine Stärkung der Innovationskraft durch zusätzliche Finanzierungsinstrumente vor. So sollen sich die aus der Weiterentwicklung des Gesetzes folgenden Gesamtausgaben für 2022 auf rund 126 Millionen Euro, für 2023 auf rund 134 Millionen Euro und für 2024 auf 141 Millionen Euro belaufen. Dies entspricht einer Steigerung von rund 12 %. Die Dynamisierung der Landesmittel ist in der mittelfristigen Finanzplanung bis 2024 enthalten. Ab 2025 soll sie in den Haushaltsplan eingebracht werden.

Der Schwerpunkt liegt auf einer institutionellen Förderung der Erwachsenenbildungseinrichtungen, die als Personalkostenförderung auf die Professionalität und die Qualität des hauptamtlich bzw. hauptberuflich eingesetzten pädagogischen Personals setzt. Darüber hinaus soll die verbindliche Einführung eines nachzuweisenden externen Qualitätsmanagementsystems die Qualität der Weiterbildungsangebote sichern. Mit den neuen Förderinstrumenten der Entwicklungspauschale und des Innovationsfonds sollen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in die Lage versetzt werden, auf aktuelle gesellschaftliche und strukturelle Herausforderungen besser reagieren zu können.

Als förderfähige Weiterbildungsinhalte werden die kulturelle Bildung, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Gesundheitsbildung im Pflichtangebot der Volkshochschulen verankert. Die Volkshochschulen erhalten darüber hinaus eine Entwicklungspauschale, um auf aktuelle und strukturelle Herausforderungen reagieren zu können, und sie erhalten auf Antrag Mittel insbesondere für solche Maßnahmen, mit denen sie sich innerhalb regionaler Bildungslandschaften vernetzen, über Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung bis hin zum Nachholen von Schulabschlüssen informieren oder eine allgemeine Bildungsberatung durchführen können. Schließlich können sie sich in einem wettbewerblichen Verfahren um eine För-

derung aus einem neu einzurichtenden Innovationsfonds bewerben. Ähnliches bzw. Gleiches gilt für die Einrichtungen in anderer Trägerschaft.

Pluralität und Vielfalt prägen die Landschaft der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung in Nordrhein-Westfalen mit ihrer Vielzahl unterschiedlicher institutioneller Träger und ihrer Einrichtungen. Die Einrichtung eines Landesweiterbildungsbeirats, in dem alle relevanten Interessengruppen vertreten sind, soll diese Pluralität abbilden und zusammenführen und zugleich die Entwicklung der Weiterbildung fachlich begleiten und stärken.

Das Gesetz setzt mit seiner Ausrichtung damit auch bundesweit Maßstäbe. Dies geschieht vor allem durch die verlässliche, an der Qualität und Professionalität des vorhandenen hauptamtlichen bzw. hauptberuflichen pädagogischen Personals ausgerichtete Förderung, darüber hinaus aber auch mit der Entwicklungspauschale, die Raum für die Erprobung neuer Maßnahmen eröffnet, und mit dem wettbewerblich ausgestalteten Innovationsfonds, um innovative Entwicklungen zum Aufbau eines Systems des lebensbegleitenden Lernens möglichst einrichtungs- und trägerübergreifend zu ermöglichen.

Von daher lohnt es sich sicher, den weiteren Prozess aufmerksam zu verfolgen.

Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der Volkshochschulen

Steffen Wachter

Das 2015 von der UNO erklärte Ziel „nachhaltige Entwicklung“ („sustainable development“) will die Gesellschaften zukunftsfähig machen. Deutschland hat sich mit seiner Nachhaltigkeitsstrategie zu einer „ambitionierten Umsetzung“ dieses Ziels bekannt. Bei der hierfür notwendigen, gesellschaftlichen Transformation spielt Bildung eine Schlüsselrolle, denn die Herausforderungen an einen ökologischen, ökonomischen und sozialen Wandel sind riesig. Für diesen Wandel braucht es Verständnis für globale Zusammenhänge, Verantwortungsbewusstsein für die Folgen des eigenen Handelns und den Mut und die Zuversicht für zukunftsfähiges Denken – und das in allen Bereichen unseres Zusammenlebens. Für alle Bildungseinrichtungen wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) damit, über Themenbereiche hinweg, zur Querschnittsaufgabe. Deshalb haben der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) und seine Landesverbände beschlossen, den bundesweiten Schwerpunkt für 2021 unter den Titel: „Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung: gemeinsam für eine bessere Zukunft“, zu stellen. Mit ihrer ganzheitlichen Perspektive sind Volkshochschulen ein idealer Ort zur Umsetzung, verfügen sie doch über ein breites Programmspektrum und ein flächendeckendes bundesweites Netz. Nicht von ungefähr steht BNE in vielen Volkshochschulen bereits auf der Agenda. Der bundesweite Schwerpunkt 2021 greift diese Dynamik auf und zeigt deutschlandweit, wie Volkshochschulen ihre Verantwortung als Schlüsselakteure der allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung

in diesem Bereich wahrnehmen. Diejenigen, die im Bereich BNE bereits aktiv sind, erhalten durch die Kampagne die Chance, ihre Aktivitäten und Expertise einer größeren Öffentlichkeit bekannt zu machen. Gleichzeitig bietet sich auch die Möglichkeit, sich als Institution erstmalig mit dem Thema BNE zu beschäftigen und so im Jahr 2021 gemeinsam mit Mitarbeitenden, Lehrkräften und Teilnehmenden proaktiv den Weg zu mehr Nachhaltigkeit zu gehen. Unabhängig vom Stand des eigenen Engagements schafft der gemeinsame Schwerpunkt zahlreiche Synergieeffekte, von denen alle Beteiligten profitieren können. Volkshochschulen sind in der Themenplanung und -konzeption, der Vermarktung und der Öffentlichkeitsarbeit meist auf sich gestellt und können über den gemeinsamen Schwerpunkt leicht Unterstützung finden. Auch der Austausch mit anderen teilnehmenden Volkshochschulen sowie bei den VHS-Landesverbänden und dem DVV wird so ermöglicht.

Flankiert wird diese bundesweite Umsetzung durch zahlreiche Aktivitäten, Entwicklungen und Angebote:

Als Einstieg in den Themenkomplex und Hilfestellung bei der Umsetzung von BNE als ganzheitlichem Bildungskonzept dient die eigens dafür erstellte Handreichung: Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen des Bundesarbeitskreises Politik – Gesellschaft – Umwelt der Landesverbände beim DVV. Diese ist nicht als Angebotskatalog oder Programmgestaltungsvorlage konzipiert, sondern beleuchtet die verschiedenen Dimensionen von BNE. Im Sinne des „whole institution approach“ wird die gesamte Bildungseinrichtung in den Blick genommen. So werden Organisations- und Personalentwicklung genauso thematisiert wie Beschaffung, Qualifizierung, Konzeption und konkrete Angebote. Die Handreichung gibt Hilfestellungen zur Umsetzung von Maßnahmen in den einzelnen Bereichen und umfasst alle Gruppen, von der Leitung und den Trägerstrukturen über Mitarbeitende und Kursleitende bis zu den Teilnehmenden. So wird der Ansatz von BNE, in seinem mehrdimensionalen Anspruch die sozialen, ökologischen, ökonomischen und kulturellen Perspektiven einzubeziehen, berücksichtigt. Dazu kommt speziell im Bereich der Volkshochschulen noch die globale Perspektive, die in ihren Programmen von DVV International mit dem Bereich „Globales Lernen“ durch BNE Unterstützung bietet.

Wer weitere Anregungen für Kursangebote sucht, wird auf der Themenwebsite „17 Ziele für nachhaltige Entwicklung an den Volkshochschulen“ fündig. Neben grundlegenden Infos zur Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen sind auf dieser Internetseite zu jedem einzelnen der 17 Ziele beispielhafte Kursangebote aus Volkshochschulen in ganz Deutschland zusammengetragen. Die Seite wird laufend um weitere Best-Practice-Beispiele erweitert.

Perfekt ergänzt wird die Umsetzung vor Ort durch die digitale Veranstaltungsreihe „Smart Democracy“, die Volkshochschulen bundesweit kostenlos in ihr Programm aufnehmen können: Das beteiligungsorientierte Streamingformat greift Themen wie die Mobilitätswende oder Digitalisierung und Nachhaltigkeit auf. Dazu gibt es die Reihe Stadt.Land.Welt.-Web. Sie ist eine Kooperation von Engagement Global, der Servicestelle für Entwicklungsinitiativen, dem DVV, von DVV International und den Landesverbänden.

In der Volkshochschulplattform vhs.cloud hat sich eine BNE-Netzwerkgruppe mit weit über 300 Mitgliedern etabliert, die interessierten Mitarbeitenden und Kursleitenden über alle Programmbereiche und Funktionen in der Volkshochschule hinweg eine Fülle an Materialien und Informationen bietet, Onlinekonferenzen organisiert und den schnellen Austausch untereinander ermöglicht.

Abgerundet wird das unterstützende Angebot durch bundesweite Fachkonferenzen des Bundesarbeitskreises Politik – Gesellschaft – Umwelt mit dem Schwerpunkt BNE, die Information, Praxisbeispiele und Austauschmöglichkeiten bieten.

Darüber hinaus haben viele Landesverbände mittlerweile Projekte und Kooperationen mit Ministerien, Organisationen und anderen Trägerverbänden, um regionale und lokale Fördermöglichkeiten für die Volkshochschulen vor Ort zu erschließen und eine Finanzierung jenseits von Gebühren für Teilnehmende zu ermöglichen. Dies bezieht Qualifizierungsmaßnahmen im Organisations- und Fortbildungsbereich ebenso mit ein wie eine konkrete Angebotsumsetzung in Veranstaltungsreihen für Teilnehmende oder die Entwicklung dezentraler digitaler Formate, die nicht nur in Zeiten der Pandemiebeschränkungen eine Ergänzung zum Präsenzangebot der Volkshochschulen darstellen.

So kann das bundesweite Netz der Volkshochschulen hoffentlich dazu beitragen, unsere Gesellschaft zukunftsfähig zu machen und innovative Lösungskonzepte für die drängenden globalen Herausforderungen zu entwickeln.

Masterplanentwicklung Kultur für Hessen inmitten der Pandemie

Steffen Wachter

Seit Jahren und unter verschiedenen Verantwortungen ist der Begriff Masterplan Kultur im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst eine Verheißung auf eine Neuausrichtung der Kulturpolitik. Befördert durch die Verfassungsänderung, die nun ein Staatsziel Kultur festgeschrieben hat, und durch den Wechsel an der Hausspitze mit der Wissenschafts- und Kunstministerin Angela Dorn (Die Grünen) gibt es eine konkrete Entwicklung, diesem Ziel näher zu kommen. Der Masterplan soll die strategische Ausrichtung der hessischen Kulturpolitik für die nächsten Jahre festlegen und umfasst zwei Teile: eine umfassende Bestandsaufnahme der Kultur in Hessen (Kulturatlas, Onlineumfrage) und ein kulturpolitisches Leitbild sowie konkrete Ansatzpunkte und Maßnahmen in zentralen Handlungsfeldern. Als erster Baustein des Masterplans Kultur wurde (zum großen Teil ohne Einbindung der Kulturakteurslandschaft) 2017 eine Bestandsaufnahme erstellt und unter dem Titel Kulturatlas veröffentlicht. Daneben gab es eine Onlineumfrage im Sommer 2018, in der Kulturschaffende und Kulturinteressierte hessenweit aufgerufen waren, ihre Einschätzung zu kulturellen Themen abzugeben. Die daraus entstandenen Themenfelder sollten mit den Anregungen und Ideen der Kulturöffentlichkeit weiterentwickelt werden. Die

Schwerpunktthemen des Masterplans lauten: Digitalisierung, Bewahren und Verantwortung, Diversität und Teilhabe, Engagement, Kulturförderung und Evaluation, wirtschaftliche Situation der Künstler*innen, kulturelle Bildung, Vernetzung und Kooperation sowie Kultur abseits der Ballungsgebiete. Viele dieser Themen wurden auch in der Anhörung 2019 im Landtag von den Kulturschaffenden aus der darstellenden Kunst und Soziokultur benannt und zeigen die Tragweite und die Dimension dieses Vorhabens. Es erstreckt sich von Bildung, Regionalentwicklung und Digitalisierung von Kulturbeständen über die Ebene der Akteurinnen und Akteure bis hin zur Frage von Inklusion und Integration und damit der Frage nach der Definition(smacht) von Kultur im Land. Schon Ende 2018 und Anfang 2019 fanden im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst zwei Expertenrunden statt. Anwesend waren u. a. Vertretungen der Landesvereinigung Kulturelle Bildung, der Landesarbeitsgemeinschaft der Kulturinitiativen und soziokulturellen Zentren in Hessen e. V. (LAKS Hessen), der hessischen Filmförderung, der Jugendkunstschulen des Landesverbands Professionelle Freie Darstellende Künste, des Hessischen Museumsverbands, des Verbands Deutscher Musikschulen und des Landesmusikrats. Die Anwesenden wurden dabei über den Stand des Verfahrens informiert, Ergebnisse der Onlinebefragung wurden vorgestellt und ein möglicher Fahrplan für die weiteren Schritte besprochen. Nachdem die Pandemieschockstarre im Frühjahr 2020 zu einer Aussetzung aller Präsenzaktivitäten führte, fand im Januar 2021 eine digitale Auftaktveranstaltung mit über 400 ausgewählten Personen aller Sparten und Bereiche statt. Nachdem diese die Begrenztheit digitaler Großveranstaltungen für Beteiligungsprozesse offenbarte und auch nicht mit der so oft gepriesenen Vielfalt von Kultur in Hessen in Einklang zu bringen war, folgten zwei digitale WERKSTATT-Tage mit etwa 60 Akteurinnen und Akteuren. Dort wurden die Definitionen von Leitsätzen, übergeordneten Zielen und zugrundeliegenden Werten der hessischen Kulturpolitik als Diskussionsgrundlagen für neun Fachworkshops mit 20 ausgewählten Expertinnen und Experten analog den o. g. Themen erarbeitet. Diese Fachworkshops sollen Umsetzungsperspektiven erarbeiten und schließen mit einem Workshop für hessische Jugendliche und junge Erwachsene ab. Im Herbst werden drei Regionalforen in den unterschiedlichen Regionen Hessens stattfinden. Dort wird die Öffentlichkeit über die bisherigen Ergebnisse im Masterplanprozess informiert und der Zwischenbericht vorgestellt. Im Anschluss gibt es die Möglichkeit für alle, sich in einer Onlinebefragung einzubringen. Sie richtet sich an Kulturschaffende und Kulturinteressierte gleichermaßen. Die bereits im Fachdialog erarbeiteten Handlungsempfehlungen sollen ergänzt und kommentiert werden. Ziel ist es auch, die Kulturrezipientinnen und -rezipienten einzubinden. In der Befragung sollen Vorschläge gesammelt werden, wie die Empfehlungen und Maßnahmen umgesetzt werden können. Im Jahr 2022 soll der Masterplan Hessen aus den vorgenannten Bausteinen erarbeitet und zusammengestellt werden.

Aus Sicht eines Beteiligten an diesen unterschiedlichen Formaten ist die klare Handschrift grüner Beteiligungspolitik zu sehen, die begleitet von professionellen Agenturen eine systematische und ergebnisorientierte Umsetzung vorantreibt. Erstaunlich sind die hohe Motivation und Bereitschaft der Beteiligten aus der Kultur-

szene und der Organisationen, aber auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit über Sparten und Fachthemen hinweg sowie die Erkenntnis, dass solche Prozesse auch im rein digitalen Raum möglich sind. Auf das Ergebnis und die Umsetzung dürfen nicht nur die Kulturinteressierten in Hessen gespannt sein.

1.700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland

Steffen Wachter

Im Jahr 2021 werden 1.700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland gefeiert. Das Jubiläumsjahr orientiert sich an dem Jahr 321, in dem die erste jüdische Gemeinde auf deutschem Boden verbrieft wurde. Sie war verortet in Köln, wo auch heute der Verein „321–2021: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland e. V.“ sitzt und zu den Feierlichkeiten im Jahr 2021 aufgerufen hat. Ziel dieses Festjahres ist es, ein lebendiges, vielfältiges jüdisches Leben in Deutschland zu feiern, die lange und wechselvolle Geschichte der Jüdinnen und Juden in Deutschland darzustellen und ihren enormen Beitrag zur Kultur zu präsentieren. Die Volkshochschulen in Deutschland unterstützen das Jubiläumsjahr 2021 mit Bildungs- und Kulturangeboten. Sie setzen damit ein starkes Zeichen für Vielfalt und Toleranz und positionieren sich gegen Antisemitismus. Es soll dabei explizit nicht um eine reine Auseinandersetzung in religiöser und historisch-politischer Dimension gehen, sondern ein Zeichen für Vielfalt, Gemeinschaft und Toleranz gesetzt werden. Daher haben sich die Bundesarbeitskreise Kulturelle Bildung und Politik – Gesellschaft – Umwelt zusammengeschlossen und eine Handreichung zur Planung von Veranstaltungen im Festjahr 2021 erstellt, die diese Perspektive berücksichtigt. Dort werden neben der Einordnung und Bedeutung dieses Themas für die Volkshochschulen als nicht konfessionellen und überparteilichen Bildungsträger überregionale Organisationen und Initiativen vorgestellt, wissenschaftliche Institutionen und Personen einbezogen und viele Praxisbeispiele präsentiert, die Anregungen und Hilfestellungen für eine Umsetzung von Angeboten vor Ort bieten können. Darüber hinaus wurde auf dem Portal der Volkshochschulen eine eigene Rubrik: 1.700 Jahre, erstellt, die interaktiv und aktualisiert die Möglichkeit bietet, Angebote vor Ort zu finden und Informationen zu bekommen. Diese sind in vier Rubriken eingeteilt: Judentum heute, jüdisches Leben und jüdische Kultur, Erinnerungskultur und jüdische Regionalgeschichte. Die Angebote zeigen die Vielfalt des Themas und sollen einer Reduzierung der Auseinandersetzung mit jüdischem Leben entgegenstehen. Viele Volkshochschulen unterstützen die Feierlichkeiten mit Bildungs- und Kulturangeboten, um auf das kulturelle Erbe von Jüdinnen und Juden in Deutschland aufmerksam zu machen und hoffentlich dazu beizutragen, dass wir ein selbstverständlicheres und offeneres Bild von jüdischem Leben in Deutschland bekommen.

Lebenslanges Lernen professionell unterstützen

Anke Grotlüschen, Henning Pätzold
Lerntheorien
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 5622 | 978-3-8252-5622-7
wbv. 1. A. 2020. 142 S.
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Lerntheorien sind eine wichtige Grundlage für alle, die sich professionell mit Lehren auseinandersetzen. In jüngerer Vergangenheit entstanden viele Theorien, die über den Behaviorismus und Kognitivismus hinausweisen und Lernen als menschliche Aktivität in einem sozialen Zusammenhang begreifen. Dadurch eröffnen sich lerntheoretische Bezüge. Von klassischen Konzepten der Lernforschung über aktuelle Modelle bis hin zu Theorien des Lernens in bestimmten Kontexten wird in diesem Buch die Vielfalt der Lerntheorien dargestellt. Beispiele, Übungsaufgaben und kommentierte Literaturhinweise geben Anregungen zur individuellen Vertiefung.

Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha
Sozialisation und informelles Lernen
im Erwachsenenalter
utb 5621 | 978-3-8252-5621-0
wbv. 1. A. 2020. 163 S.
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

Das Lehrbuch befasst sich mit Sozialisation und informellem Lernen als lebenslangen Aneignungsprozessen. Die Autoren führen in die Diskurse der Sozialisationsforschung ein. Ihr Blick richtet sich auf die Kontexte Familie, Hochschule, Beruf, Medien, Kultur und Freizeit. Diese prägen über Kindheit und Jugend hinaus auch Lernprozesse im Erwachsenenalter und verursachen unterschiedliches Bildungsverhalten. Die von den Autoren aufgegriffenen Ansätze der Milieu- und Alternsforschung wurden in die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Das Buch liefert aufschlussreiche Hinweise für teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung.

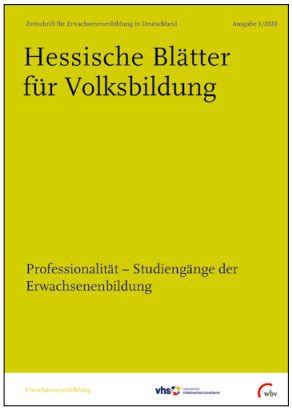
utb.

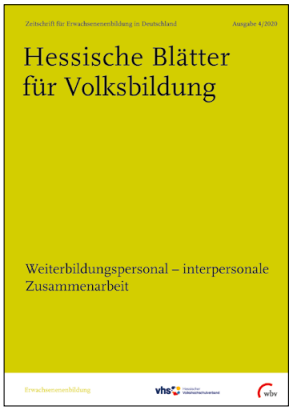
utb-shop.de | Studienliteratur – wie und wann ich will

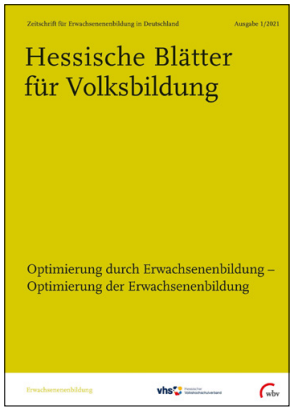
Fehlt eine Ausgabe?

hessische-blaetter.de

Lesen Sie alle Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich den Beitrag wie gewohnt als PDF-Datei herunter!







wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Interventionsformen im Beratungsprozess

wbv.de/erwachsenenbildung

bifeb - Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI

Komplexität abbilden und gestalten:
Was haben wir im Blick?

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung, 6
2021, 216 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6087-3
E-Book im Open Access

Bildungs- und Berufsberater:innen müssen häufig komplexe Sachverhalte und Daten aufbereiten. Dabei können sie auf Methoden zur Komplexitätserweiterung und -reduktion zugreifen, die - wie eine Kameralinse - einen weiten Blick oder eine Makroaufnahme erlauben. Die Beiträge des Sammelbandes diskutieren diesen Umgang mit Komplexität in der Beratung aus verschiedenen theoretischen und fachlichen Perspektiven.

Welche Interventionsformen im Beratungsprozess zur Verfügung stehen, auf welcher Grundlage sich Berater:innen für bestimmte Interventionen entscheiden und welche Perspektiven gewählt werden, sind ebenso Diskussionsthemen wie der gesellschaftliche Kontext und die Einflussfaktoren auf den Prozess der Entscheidungs- und Urteilsfindung. Dabei wird auch die Frage diskutiert, wie Bildungs- und Berufsberater:innen eigene Interpretationen und Entscheidungen kritisch reflektieren, überprüfen und erweitern können.

Im Schlussteil liegt der Fokus auf Instrumenten, Methoden und Verfahren zur Erweiterung und Reduzierung von Komplexität und auf diagnostischen Instrumenten und Verfahren, mit denen der Beratungsprozess dialogorientiert und partizipativ gestaltet werden kann.

Der Sammelband entstand aus den Beiträgen zur 6. österreichischen Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“.

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de