

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Abbrüche

Online, hybrid oder Blended Learning?
Trends in der Weiterbildung nach der
Corona-Pandemie

Krisenfest oder nicht?
Auswirkungen der Corona-Pandemie
im Anbieterspektrum

Anschlüsse Aufbrüche

Anschluss finden
Wie ukrainischen Geflüchteten das
Ankommen erleichtert wird

Herausforderung lebenslanges Lernen



Christiane Schiersmann
Beraten im Kontext lebenslangen Lernens
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 1. A. 2022. 177 S.
ISBN 978-3-8252-5826-9
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

- didaktisierte Darstellung des Grundlagenwissens mit Übungen und Leitfragen
- entspricht den Studienmodulen in der Erwachsenenbildung
- praxisorientierter Wissenstransfer und Begleitung von Lehrveranstaltungen

Die Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien in einer globalen Wissensgesellschaft ist von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Brüchen gezeichnet. Bei daraus resultierenden Orientierungsbedürfnissen kann Beratung unterstützen. Dieses Lehrbuch zeichnet ein zugleich theoretisch fundiertes wie praxisorientiertes Bild von professioneller Beratung im Kontext lebenslangen Lernens.

Auf Basis verschiedener theoretischer Ansätze erläutert das Buch Optionen für die Gestaltung des Beratungsprozesses. Zudem diskutiert es Kompetenzanforderungen an Beratende sowie Fragen der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements von Beratung.



utb.de | utb. Lesen. Lernen. Verstehen



PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

gesellschaftliche Umbrüche sind seit jeher Treiber des Weiterbildungsge-
schehens. Das gilt etwa für die Anfänge
der Digitalisierung wie für die großen
Migrationsbewegungen. Umbrüche
machen im beruflichen Umfeld Anpas-
sungsqualifizierungen notwendig und
wecken im beruflichen wie privaten Be-
reich den Bedarf für Neuorientierung.
Aktivitäten beruflicher und allgemeiner
Weiterbildung erfolgen in Zeiten des
Umbruchs manchmal nacheinander, oft
nebeneinander oder auch ineinander
verwoben. Wer treibt dabei wen zum
Lernen, zur Bildung? Sich transfor-
mierende Unternehmen ihre Mitarbei-
tenden, die Arbeitsagentur die Arbeit-
suchenden, soziale Bewegungen ihre
Aktivisten, Gläubige ihre Kirchen. Die
Weiterbildungsorganisationen sind mal
mehr Getriebene, mal mehr Treibende.
Rückblickend hatten sie mit Blick auf
gesellschaftliche Anpassungsleistungen
oft eine flexible und aktive Rolle.

Abbrüche und Aufbrüche sind die kon-
kreten Manifestationen eines Umbruchs.
Ein bisschen ist es hier wie mit dem
Leben und Sterben in der Natur: Wo
etwas vergeht, macht es Platz für neues
und anderes Leben. In einer (Weiterbil-
dungs-)Systemperspektive könnte man
in Zeiten des Umbruchs beobachten, wie
nicht länger benötigte Aktivitäten (und
mit ihnen die Akteure) aus dem Feld
verschwinden, während andere, besser
auf die aktuellen Herausforderungen
passende Aktivitäten das neue Gesche-
hen prägen. Betrachtet man einzelne
Menschen oder Organisationen und
ihre Biografien, dann ist diese Beobach-
tung zynisch. Als Mensch im eigenen
Beruf oder als Organisation im eigenen

Stammland nicht mehr benötigt zu
werden, ist schmerzhaft. Es bedarf dann
klarer Einsicht, Pflege der zugefügten
Verletzungen und gleichzeitig der Sicht
auf gangbare neue Wege. Nicht alle
verfügen über diese Ressourcen, sodass
wir eine Situation vorfinden, in der
die einen längst in eine neue Zukunft
aufbrechen, während andere noch ihre
Lage betrauern.

Deshalb ist es gut, wenn Umbrüche ne-
ben Abbrüchen und Aufbrüchen auch
durch Anschlüsse gekennzeichnet sind.
Denn wenn sich Menschen und Organi-
sationen auf neue Situationen ein- und
umstellen sollen, müssen sie lernen –
und Lernen verlangt Anschlüsse. Neue
Konzepte können verstanden werden,
wenn es alte Konzepte gibt, von denen
sie sich unterscheiden lassen. Neue
Ideen können durch die kreative Ver-
knüpfung früherer Ideen entstehen.
Vielleicht kann sogar Bewährtes in
eine Zukunft mitgenommen werden,
wenn nur eine kleine Modifikation
erfolgt. Anschlussfähigkeit ist in vielen
Hinsichten eine gute Voraussetzung
von Lernen.

Was ich hier so allgemein über Umbrü-
che sage, gilt für die Corona-Krise im
Besonderen. Davon handelt dieses Heft.
Es zeigt wie in einem Brennglas, mit
welcher Wucht Abbrüche provoziert
und Aufbrüche ermöglicht wurden
und wie dazu Lernende, Lehrende und
Organisationen ihre Weiterbildung
neu auszurichten versuchen. Es zeigt
aber auch, dass trotz aller Disruption
Anschlüsse möglich sind und bleiben.

Und da Corona ja noch nicht vorbei und
längst von der womöglich viel gravie-
renderen Ukraine-Krise eingeholt ist,
haben Herausgeber und Redaktion
entschieden, weder ein »Nach-Corona«-
Heft zu machen noch die aktuelle Ent-
wicklung auszublenden. Daher finden
Sie einige Beiträge unter #Ukraine. Wir
wünschen eine lohnende Lektüre.

GESPRÄCH

12–17

**»Im Bereich der
Allgemeinen Weiterbildung
vollzieht sich ein Paradig-
menwechsel, der sich schon
länger abzeichnet.«**

WEITER BILDEN spricht mit
ANNE BECKE, ANDREAS GRÜNEWALD,
BEATE SCHMIDTGEN UND CHRISTINE
SCHÄFER

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

ANBLICK

8–9



STICHWORT

10–11

Veränderung

HEIDE VON FELDEN

BEITRÄGE

18–21

**Kann Weiterbildung die
Impfbereitschaft erhöhen?
Hypothesen zum Zusam-
menhang von Weiterbildung
und Impfbeteiligung**

HENNING PÄTZOLD
JENS OLIVER KRÜGER

22–25

**Aufbruch zu
mehr Digitalität?
Die Volkshochschulen
im ersten Lockdown der
Corona-Pandemie**

KERSTIN HOENIG
NICOLAS ECHARTI
ELISABETH REICHART
SARAH WIDANY

26–29

**Online, hybrid
oder Blended Learning?
Trends in der Weiterbildung
nach der Corona-Pandemie**

CHRISTOPH MEIER
SABINE SEUFERT

TAFELBILD

30–31

**Herausforderungen
für die Erwachsenen- und
Weiterbildung während
der Corona-Pandemie**

BEITRAG

32–36

**Auswirkungen der
Corona-Pandemie im
Anbieterspektrum
Zur wirtschaftlichen
Belastung verschiedener
Einrichtungstypen**

STEFAN KOSCHECK
JOHANNES CHRIST

NACHFRAGE

37

**»Die bisherige Selbst-
verständlichkeit im Um-
gang miteinander ist ver-
loren gegangen.«**

4 Fragen an PHILIPP MANUEL ROTHKOPF

LERNORT

38

Dokumentationszentrum Prora

TAGUNGSMAPPE

39

Zur Algorithmisierung von Bildungsprozessen

40

Anerkennung öffnet Türen – 10 Jahre Aner- kennungsgesetz

41

4. VPL-Biennale in Reykjavík

NEUE MEDIEN

42–45

KALENDER

45

#UKRAINE

47–50

»Die Geflüchteten aus der Ukraine haben eine sehr hohe Motivation, Deutsch zu lernen und Arbeit zu finden.«

WEITER BILDEN spricht mit
UTA SAUMWEBER-MEYER und
JENS REIMANN

51–53

Supervision und Inter- vision – abenteuerliche und lohnende Prozesse

WEITER BILDEN spricht mit
JULIA BACKE

54

Anschluss ermöglichen Angebote für ukrainische Geflüchtete

CHRISTIAN VAN DEN KERCKHOFF

55

Das Ankommen erleichtern Wie die vhs Frankfurt/Oder ukrainische Geflüchtete unterstützt

ELISABETH LÜDEKING

56

ProfilPASS in Einfacher Sprache auf Ukrainisch Unterstützung für das Ankommen in Deutschland

KATHRIN RAVEN

FINGERÜBUNG

57

Olaf Dörner

FUNDSTÜCK

58

Gender auf die Agenda

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
29. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenen-
bildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT (PB)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-
Westfalen gefördert.

REDAKTION

JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL)
JIL HOLTBERND (JH)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (vhs Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität
Duisburg-Essen)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region –
Netzwerk Köln e.V.)

REDAKTIONSANSCHRIFT

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studien-
bescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für
12 Monate geschlossen und verlängert sich danach
stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses
nicht mit einer Frist von 1 Monat zum Ablauf der
zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt
wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es
ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem
Monat gekündigt werden.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsgestaltungsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

©wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2202, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE2202W
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Zur Gestaltung von digitalen und hybriden Veranstaltungen

Videokonferenzen sind in Zeiten des Homeoffice nicht mehr aus unserem Arbeitsalltag wegzudenken. Dennoch zeigt nun eine Studie von Sharp unter mehr als 6.000 Büroangestellten in kleinen und mittleren europäischen Unternehmen, dass etwa die Hälfte der Befragten frustriert ist von der digitalen Zusammenkunft. Auch in Pandemie-Zeiten werden persönliche Besprechungen dem virtuellen Get-Together vorgezogen. Dies begründet sich beispielsweise in technologischen Hürden: Lediglich 47 Prozent der Befragten erhielten eine Schulung zur Anwendung von Videokonferenz-Software (<https://bit.ly/3EfSie5>). Als Alternative zu reinen Online-Veranstaltungen haben sich ab Herbst 2020 hybride Formate etabliert, in denen Präsenzveranstaltungen mit Online-Möglichkeiten kombiniert werden. Hier stellt sich vor allem die Frage nach der räumlichen Einbindung der Online-Teilnehmenden. Es gilt, mithilfe der Technik eine Brücke zu schaffen zwischen der Präsenz- und der Online-Gruppe, wie Birgit Aschemann vom österreichischen Verein für Bildungsfor-

schung und -medien CONEDU erklärt (<https://bit.ly/3uDKwHL>). Bewährt hat sich bei kleinen Gruppen dafür etwa der Einsatz von 360-Grad-Kameras oder eine professionelle Audiotechnik mit installierten Mikrofonen auf jedem Tisch bei größeren Veranstaltungen. Bei Formaten der bloßen Informationsvermittlung bietet sich alternativ auch die Nutzung eines Live-Streams mit Chat-Begleitung an. Der EBmooc von erwachsenenbildung.at liefert darüber hinaus noch weiterführende Hinweise zur Gestaltung von hybriden Lernsettings.

→ [HTTPS://BIT.LY/3DYAH3H](https://bit.ly/3DYAH3H)



Erwachsenenbildungssysteme zukunftsfähig machen

Die Arbeitsmärkte der Zukunft stehen vor der Herausforderung sich stetig verändernder Qualifikationsanforderungen. Umschulungen und Weiterbildungen von Erwachsenen sind damit als dringende Priorität auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene zu betrachten. Starke, zukunftsfähige Erwachsenenbildungssysteme können dabei helfen, die Gesellschaft widerstands- und leistungsfähiger zu machen sowie Wirtschaft produktiver zu gestalten. Im Handbuch »Future-Proofing Adult Learning Systems in Cities and Regions: A Policy Manual for Local Governments« stellt die OECD eine Reihe von politischen Optionen und konkreten Maßnahmen vor, die die Bildungsarbeit besonders auf lokaler Ebene inspirieren und leiten können. Kommunalverwaltungen sollen so bei ihren Bemühungen um eine Modernisierung ihrer Erwachsenenbildungssysteme unterstützt werden. Die Priorität liegt besonders auf der zielgerichteten Berufsberatung und Programmentwicklung, die konsequent an lokalen Bedürfnissen und Gruppen orientiert sein sollten. Ebenfalls notwendig ist laut Empfehlung der OECD, das jeweilige Qualifizierungsangebot sowie die Nachfrage vor Ort zu erfassen und zu bewerten und schließlich die regionalen Unternehmen bei der Weiterentwicklung der Systeme stärker mit einzubeziehen und Unterstützung anzubieten.

→ [HTTPS://BIT.LY/3MA734L](https://bit.ly/3MA734L)

Innovationsprozesse in der beruflichen Bildung

Die berufliche Bildung in Deutschland fördert die gesamtgesellschaftliche Integration, Weiterentwicklung und soziale Teilhabe. Darüber hinaus kommt ihr eine tragende Rolle in der Digitalisierung der Arbeitswelt zu. Um den Erwartungen an sie gerecht zu werden, bedarf es ihrer stetigen Anpassung an aktuelle Transformationsprozesse. Eine Nachwuchsforschungsgruppe der Universität Paderborn untersucht deshalb, wie berufliche Bildung den Herausforderungen der Zukunft begegnen kann. Im Vorhaben »Innovations- und Transferprozesse in der Berufsbildung«, welches mit 700.000 Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für vier Jahre gefördert wird, betrachten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler neue, in 17 Modellprojekten entwickelte Qualifizierungsangebote für die berufliche Bildung. Daraus sollen etwa prototypische Entwicklungen sowie Konzepte abgeleitet werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/36JOJOJ](https://bit.ly/36JOJOJ)

Neuer »Datenreport Weiterbildung« für 2022

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie stand die Weiterbildungslandschaft im Jahr 2020 vor vielfältigen Herausforderungen und veränderten Rahmenbedingungen. Der neue »Datenreport Weiterbildung«, der regelmäßig von der Supportstelle Weiterbildung bei der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS) veröffentlicht wird, befasst sich mit den Auswirkungen der Pandemie auf Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Klare finanzielle Einbußen verzeichneten die 433 befragten Weiterbildungseinrichtungen etwa hinsichtlich ihrer Einnahmen,

z. B. Zuschüsse oder Teilnahmeentgelte. Letztere gingen im Vergleich zum Vorjahr um 45 Prozent zurück. Dies ist mit der auf 3,7 Millionen gesunkenen Anzahl durchgeführter Unterrichtsstunden zu begründen. Auch das Personal blieb von den Auswirkungen der Pandemie nicht verschont. Während die befragten Weiterbildungseinrichtungen im Berichtsjahr 2019 noch über insgesamt 5.870 vollzeitäquivalente hauptamtlich besetzte Stellen vorweisen konnten, waren es 2020 rund sieben Prozent weniger. Erstmals wurden für den Datenreport auch Fragen zum digitalen und digital unterstützten Lernangebot beantwortet. So gaben rund 88 Prozent der Einrichtungen an, dass sie im Berichtsjahr 2020 digitale oder digital unterstützte Veranstaltungen durchgeführt haben.

→ [HTTPS://BIT.LY/3S5KVWT](https://bit.ly/3S5KVWT)

Qualität der politischen Erwachsenenbildung

Politische Bildung soll Menschen dazu befähigen, sich als Bürgerinnen und Bürger aktiv in die Gesellschaft einzubringen und Demokratie zu leben. Eine Vielzahl von Organisationen, Institutionen und Verbänden nimmt deshalb die Herausforderung an, geeignete Bildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Qualität der Angebote erfolgte in der Vergangenheit jedoch nur selten. Die Studie »Berichtswesen und Gütesiegel in der politischen Erwachsenenbildung«, eine Expertise von Dr. Helle Becker für die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (AKSB), möchte dies ändern. Entstanden im Rahmen des Projekts »Mehrwert Verantwortung – Politische Erwachsenenbildung in neuen Formaten«, umfasst die Studie sowohl einen allgemeinen

Ein- und Überblick als auch eine Analyse vorhandener, von Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung in der AKSB genutzter Gütesiegel. Im Mittelpunkt stand die Beantwortung dreier Fragen: »Welche Indikatoren der gängigen Statistiken können für die politische Erwachsenenbildung herangezogen werden?«, »Welche Gütesiegel gehen inhaltlich auf die politische Erwachsenenbildung bzw. auf verwandte Inhalte ein?« und »Welche Empfehlungen ergeben sich aus den relevanten Inhalten für AKSB-Mitgliedseinrichtungen?«. Neben spannenden Schlussfolgerungen im Hinblick auf das Berichtswesen und die Nutzung vorhandener Qualitätsmanagementsysteme, Zertifikate, Qualitäts- und Gütesiegel werden auch Empfehlungen für Einrichtungen der politischen Bildung im Allgemeinen wie der AKSB im Speziellen gegeben.

→ [HTTPS://BIT.LY/36OLNAB](https://bit.ly/36OLNAB)

EduTuber auf dem Vormarsch

Die Bildung mit digitalen Medien eröffnet nicht nur neue Lernwelten, sondern auch neue Geschäftsfelder: Die jährlich vom mmb Institut durchgeführte Trendstudie »mmb Learning Delphi« verweist in ihrer Neuerscheinung 2021/2022 auf ein Wachstum des Segmentes sogenannter EduTuber, die Bildungsinhalte auf YouTube vermitteln. In der Befragung von 70 Expertinnen und Experten verschiedener E-Learning-Anbieter, Forschungseinrichtungen, Anwendern und aus der Fachpresse, sahen rund 91 Prozent darin einen zukunftsweisenden Trend. Videos und Erklärfilme wurden von 93 Prozent der Befragten als kommerzielles Erfolgsmodell der nächsten drei Jahre beurteilt. Wichtige Lernthemen seien künftig weiterhin Anwender- und Kundens Schulungen.

→ [HTTPS://BIT.LY/3VAZRTS](https://bit.ly/3VAZRTS)



Personalia

KARIN PRIEN, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, hat im Rahmen einer Feierstunde in der Berliner James-Simon-Galerie die turnusmäßig am 1. Januar 2022 startende Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz (KMK) übernommen. Damit folgt sie im Amt auf die brandenburgische Bildungsministerin BRITTA ERNST.

DR. ANDREAS MARTIN wurde zum 1. März zum Professor für das Lehrgebiet »Bildungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Systems der Weiterbildung und seiner Adressatinnen und Adressaten« an der FernUniversität Hagen ernannt. Es handelt sich um eine Kooperationsprofessur, die gemeinsam mit dem DIE eingerichtet wurde. Zum 1. Juli wird er am DIE die Leitung der Abteilung »System und Politik« übernehmen.

Am 4. März hat das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) einen neuen Vorstand gewählt: OLAF CRANEY, ebenfalls Vorstandsmitglied des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvb) ist, übernimmt den Vorsitz. URSULA WOHLFART und STEFAN NOWACK fungieren als stellvertretende Vorsitzende.

Am 11. April ist der Ehrenvorsitzende des Fördervereins des Österreichischen Volkshochschularchivs, DR. HANS ALTENHUBER, im Alter von 97 Jahren verstorben. Altenhuber prägte u. a. durch seine langjährige Tätigkeit im Unterrichtsministerium die österreichische Erwachsenenbildung maßgeblich mit.

ANBLICK



Auf den aufrechten Gang folgt der Gebrauch der Sprache und des Werkzeugs. Der Mensch will die Welt begreifen, will über den Horizont hinausschauen. Er legt Wege an und Häfen, Straßen und Schienennetze. Er will mit seinesgleichen und mit anderen kommunizieren. Auf das Telefonnetz folgt das Internet. Er will Anschlüsse herstellen. Aufbrüche wagen. Where no man has gone before. Und wirken will er. Die Welt verändern. Sie nicht nur interpretieren. Der Fortschritt aber hat seine Kehrseiten. Auschwitz, Hiroshima und Tschernobyl – so hießen die Katastrophen des 20. Jahrhunderts. Von Menschenhand gemacht. Dies also ist die Dialektik der Aufklärung. Und jetzt sind es Corona, Krieg und Klimakatastrophe, die uns einen Strich durch die Rechnung machen. Auch diesmal selbstgemacht. Kein Anschluss unter dieser Nummer. Kein Anschluss mehr von diesem Gleis. Unvorhersehbare Ereignisse lassen innehalten. Machen deutlich, dass nicht jeder Pfad auf Dauer begehbar ist. Dass neue Wege gesucht werden müssen. Neue Schienen geschlagen. Lernen heißt in diesen Momenten neue Anschlüsse herzustellen. Egal wie radikal, wie mühsam, egal wie undenkbar es bislang war. Eine Chance trotz allem. (TJ)

Stichwort Veränderung

HEIDE VON FELDEN

Abbrüche

Grundsätzlich ist der Begriff *Veränderung* konstitutiv für das Leben, denn Leben bedeutet, Prozesse zu durchlaufen und sich zu entwickeln. Bedingungen, Situationen und Menschen verändern sich fortlaufend. Die meisten Menschen gehen selbstverständlich damit um. Will man den Begriff wissenschaftlich erschließen und daraus Impulse zum Nachdenken entnehmen, dann wird man u.a. bei der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Biografieforschung und Übergangsforschung fündig. Zeitdimensionen des Biografischen (von Felden, 2021) fokussieren je nach Konzept Identitäts-, Entwicklungs-, Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse sowie Subjektivierungs-, Sozialisations- und Transformationsprozesse. Um einige Konzeptionen von Veränderung in diesem Zusammenhang zu nennen, sei auf die narrative Identität nach Ricœur (1996), den phänomenologischen Begriff der Widerfahrnis beim Lernen (Meyer-Drawe, 2005), die Differenz zwischen Lernen und Bildung (Marotzki, 1990) sowie auf das Konzept der Transition (van Gennep, 1986; Schäffter, 2014) verwiesen.

Der Ansatz der narrativen Identität nach Ricœur konzeptionalisiert die Gleichzeitigkeit von Beständigkeit und Veränderung durch die Narrativität. Der Faktor Zeit wird über das Erzählen transportiert, so dass die Identität eines Menschen in ihrer Beständigkeit und ihrer Veränderung im Erzählen deutlich wird. Käte Meyer-Drawe weist auf Anfänge des Lernens aufgrund von unerwarteten Widerfahrnissen hin. Die bildungstheoretische Biografieforschung unterscheidet *Lernen* von *Bildung* nach dem Grad der Veränderung. Während mit biografischem *Lernen* gemeint ist, Veränderungen im Horizont bisheriger Erfahrungen vorzunehmen, bezeichnet *Bildung* eine Transformation, also einen grundlegenden Wandlungsprozess der Welt- und Selbstverhältnisse (Marotzki, 1990). Übergänge bedeuten grundsätzlich, etwas Bekanntes hinter sich zu lassen und sich auf den Weg ins Unbekannte, Neue, Fremde zu begeben. Der Begriff Transition vereint dabei individuelle Handlungspotenziale mit gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen. Der Übergang selbst kann als liminale Phase (van Gennep, 1986) bezeichnet werden, als eine Schwellenphase, die von Ambiguität und Unsicherheit gekennzeichnet ist: Man hat den bisherigen



PROF. DR. HEIDE VON FELDEN

ist pensionierte Universitätsprofessorin
für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Erwachsenenbildung an der Universität Mainz.

heide.von.felden@uni-mainz.de

Anschlüsse Aufbrüche

Ort oder Standpunkt verlassen und den neuen Ort noch nicht erreicht. Für Ortfried Schäffter (2014) liegen in Übergängen Lernprozesse, die je nach Rahmenbedingungen zunehmend Suchprozesse und Reflexionen mit sich führen. Er unterscheidet zwischen linearer, Ziel vorwegnehmender, Ziel generierender, korrelativer und iterativer Übergangsstruktur (ebd., S. 114 ff.).

Befasst man sich in diesem Sinn mit Veränderungen, so drängen sich folgende Fragen auf: Was bedeutet die Gleichzeitigkeit von Beständigkeit und Veränderung für die Menschen? Welche Unterschiede lassen sich zwischen einer geplanten und einer unerwarteten Veränderung feststellen? Warum ist die Frage nach der Intensität der Veränderung aufschlussreich? Wie ist mit Unsicherheit umzugehen?

Durch empirische Untersuchungen der Biografieforschung konnte ermittelt werden, dass Veränderungen für die Menschen kein Problem darstellen, wenn sie kaum merklich geschehen, wenn Veränderungen mit gleichzeitigem Beibehalten von Routinen an anderer Stelle an anderer Stelle einhergehen oder wenn sie beabsichtigt sind. Vor tiefgreifenden Veränderungen, z. B. der Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse, scheuen die meisten Personen aber eher zurück, so dass sich Bildungsprozesse, die in diesem Sinn definiert sind, nur sporadisch in den Untersuchungen finden lassen (von Felden, 2021).

Die Corona-Pandemie hat weltweit alle Gesellschaften unerwartet getroffen und die Alltagswelt der Menschen radikal verändert. Notwendige Kontaktvermeidung trifft jede Sozialität im Kern. Unerwartete Veränderungen, die auch noch mit Appellen einhergehen, vernünftig und diszipliniert zu sein, treffen vielfach auf Widerstand. Auch der völkerrechtswidrige russische Angriffskrieg auf die Ukraine geschah für die meisten Menschen völlig unerwartet und bedeutet nicht zu ermessende Folgen für Europa und die Welt. Mit diesen nicht absehbaren Veränderungen muss dennoch umgegangen werden, Veränderung muss insofern gelernt werden.

Eventuell können die jüngsten weltpolitischen Ereignisse als eine erzwungene liminale Phase betrachtet werden, also eine Phase, die durch Unsicherheit gekennzeichnet ist. Der Umgang mit Unsicherheit ist insofern aktuell die große

Herausforderung, die Angst macht und Stabilität verlangt. Trotz Unsicherheit geht es aber nicht darum, vorgegebene Pfade zu beschreiten und eindeutige Antworten zu erwarten, sondern Fragen zu stellen und nach neuen Wegen zu suchen. Und es beinhaltet »Reflexion«, also sich umschauen und überlegen, aus dem Bisherigen lernen statt sich auf die bloße Wahrnehmung der Gegenwart zu beschränken. Unterschiedliches muss angegangen werden: So müssen Abbrüche verkraftet werden, also Abschiede von Bedingungen oder Gewohnheiten, die unrettbar der Vergangenheit angehören. Anschlüsse, die durch die Gleichzeitigkeit von Beständigkeit und Veränderung »hinübergerettet« werden können, lassen sich fortführen. Und Aufbrüche, die vielleicht wider Erwarten erfolgten, können dennoch als Neuerungen begrüßt werden. Offenbar ist ein neues Denken erforderlich, das die Komplexität, Kontingenz und die ständigen, auch kurzfristigen Veränderungen im aktuellen Prozess besser erfasst. Nicht zuletzt ist es die Erwachsenenbildung, die hier eine Bildungsaufgabe hat, indem sie über Fakten aufklärt und eine Haltung der grundsätzlichen Offenheit für Fremdes, für Mehrperspektivität und für einen reflektierten, stabilisierenden Umgang mit Unerwartetem einnimmt.



Felden, H. von (2021). *Zeitdimensionen des Biographischen: Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: vs-Verlag.

Gennep, A. van (1986). *Übergangsriten*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (S. 24–37). *Zeitschrift für Pädagogik* (49. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz.

Ricœur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.

Schäffter, O. (2014). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 111–136). Wiesbaden: vs-Verlag.

»Im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung vollzieht sich ein Paradigmenwechsel, der sich schon länger abzeichnet.«



WEITER BILDEN spricht mit Anne Becke, Andreas Grünewald, Beate Schmidtgen und Christine Schäfer

Corona hat vieles auf den Kopf gestellt und erforderte eine enorme Anpassungsleistung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Doch was bleibt davon dauerhaft bestehen? Welche Veränderungen waren überraschend und welche sind wider Erwarten nicht eingetreten? Darüber spricht Redakteur Jan Rohwerder mit Anne Becke vom Verein Leben mit Behinderung Hamburg, mit Andreas Grünewald von der Deutschen Angestellten-Akademie Kiel, mit Dr. Christine Schäfer von der Kreisvolkshochschule Barnim sowie mit Dr. Beate Schmidtgen von der Evangelischen Erwachsenenbildung Hochrhein-Markgräflerland.

WEITER BILDEN: Wenn man über Corona spricht, ist man schnell bei den Schwierigkeiten und Problemen. Ich würde Sie gerne zunächst fragen, was Ihr schönstes Erlebnis in Ihrer Einrichtung, in Ihrem Beruf während der Corona-Pandemie war.

BEATE SCHMIDTGEN: Ich habe Kurse digital angeboten und fand es total spannend, woher die Leute kamen. Mal saß jemand in Oslo und hat sich zugeschaltet. Dieses entgrenzte Arbeiten, das auf einmal nicht mehr lokal gebunden ist auf meine kleine Stelle da vor Ort, sondern dass ich in einem viel offeneren Raum unterwegs bin. Das habe ich sehr genossen. Dadurch konnte ich ganz unterschiedliche Menschen ins Gespräch bringen und eine ganz andere Perspektive mit reinbringen, als wenn ich nur mit Leuten im Kontakt bin, die ich kenne und die bei mir im Raum sitzen.

CHRISTINE SCHÄFER: Ich fand die Veränderungsbereitschaft und Anpassungsbereitschaft sowohl bei den Kursleitenden als auch bei den Teilnehmenden am schönsten. Wir alle haben in der ersten Zeit eine Schockstarre erlebt und es gab bei mir eine Reihe von Kursleitenden, die sofort Kurse im digitalen Raum angeboten haben, von Aquarellmalen über Yoga bis hin zu Sprachkursen. Ich glaube, die Kursleitenden haben das vor allem aus Fürsorge für ihre Teilnehmenden gemacht. Sie wollten ein Stück Normalität erhalten und mit dem Angebot bei aller Isolation auch einen Austauschraum schaffen. Die Zeit war von einer großen Unterstützungs- und Hilfsbereitschaft geprägt. Und was ich jetzt im Nachhinein schön finde, ist, mit welcher Selbstverständlichkeit man mittlerweile mit diesen Videokonferenzsystemen umgeht.

ANDREAS GRÜNEWALD: Wir haben überwiegend festangestellte Mitarbeitende, die eine ungeheure Kreativität an den Tag gelegt haben, um ihre Teilnehmenden weiterhin zu betreuen und die Ausbildungsinhalte fortführen zu

können. Von den Teilnehmenden ist das gut angenommen worden. Wir haben mit vielen Abbrüchen der Bildungsmaßnahmen gerechnet, die aber nicht eingetreten sind. Die Begleitung wurde von vielen Mitarbeitenden kreativ gehandhabt: zunächst über das Telefon, zügig gingen wir dann auf Online-Formate über. Hierzu entstand ein Austausch zwischen unseren Mitarbeitenden, der

»Die Kursleitenden haben das vor allem aus Fürsorge für ihre Teilnehmenden gemacht. Sie wollten ein Stück Normalität erhalten und bei aller Isolation auch einen Austauschraum schaffen.«

sich gut entwickelt hat. Nichtsdestotrotz stellt der Online-Unterricht erweiterte didaktische Anforderungen, sodass wir alle unsere Lernberatenden zum E-Trainer qualifiziert haben.

ANNE BECKE: Für uns stellten sich Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Bei uns hatten etwa 90 Prozent der Teilnehmenden gar keine Erfahrungen mit digitalen Kursen. Auch unsere Kursleitenden nicht und wir als Einrichtung mussten nochmal ganz von vorne denken. Wir haben dann aber er-

kannt, dass das eigentlich bei uns die Zukunft ist, auch für die Teilnehmenden, egal ob mit oder ohne Behinderung. Für uns war sehr erstaunlich, dass es funktioniert. Wir mussten die Kursleitenden begeistern, dass das eine Möglichkeit ist, die Teilnehmenden überhaupt zu erreichen. Keiner konnte sich anfangs vorstellen, wie das funktioniert, gerade weil wir viele Teilnehmenden haben, die mehr Ansprache und sehr individuelles Lernen brauchen. Wir haben intensiv gearbeitet und es sind tolle Ideen entstanden, an denen wir alle Lust haben weiterzuarbeiten. Aber es sind auch viele Menschen auf der Strecke geblieben, diejenigen mit komplexen Behinderungen, die in Präsenzkursen bessere Lernbedingungen haben und Wissen anders vermittelt bekommen müssen.

Haben Sie die wieder aufnehmen können, als Präsenzangebote wieder erlaubt waren?

AB: Wir haben uns ständig den neuen Maßnahmen angepasst und versucht Präsenzangebote stattfinden zu lassen. Viele unserer Kurse funktionieren nur, wenn Assistenzkräfte in der Lage sind, zum Kurs zu begleiten. Viele dieser Kollegen waren jedoch selbst an Corona erkrankt und die Dienste waren schlecht besetzt, so dass es auch davon abhängig ist, wie gut ein Kurs wieder aufgenommen werden kann. Und leider ist in der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung nicht selbstverständlich, auch an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen. Es ist noch nicht selbstverständlich, dass Mitarbeitende in den einzelnen Einrichtungen dazu beraten. Corona hat dazu geführt, dass auch dieser Prozess stagniert. Wir arbeiten seit Jahren daran, dass es selbstverständlich wird, sich nicht nur bei unseren inklusiven Kursen anzumelden, sondern sich insgesamt im Quartier auf die Suche nach Bildung zu machen. Für viele muss das aber eben in Präsenzkursen direkt erlebbar sein und da stagniert es.

Sie waren überrascht, dass es mit dem Digitalen so gut geklappt hat. Gab es vielleicht noch andere Überraschungen?

AB: Ja, dass von den Teilnehmenden selbst eine große Nachfrage kam, wann die Kurse wieder starten. Den Teilnehmenden mit Behinderungen wird nicht so zugesprochen, dass sie für sich einen Mehrwert darin erkennen. In der Corona-Zeit haben wir aber gemerkt, dass die Teilnehmenden wieder zum Kurs gehen wollen, nicht nur diese digitale Version haben wollen, sondern auch mit Kolle-



ANNE BECKE

ist Koordinatorin Freizeit und Bildung
beim Träger Leben mit Behinderung Hamburg.

becke@lmbhh.de

ginnen und Kollegen in einem Kurs sitzen und sich austauschen wollen. Wir haben erkannt, dass Bildungsveranstaltungen für viele auch Austausch mit anderen und Lernen in der Gruppe eine große Bedeutung hat.

Werden Sie denn trotzdem das Digitale beibehalten?

AB: Ja! Diese Erfahrung war für uns alle herausragend. Und wir haben uns nicht nur im Bildungsbereich sehr auf Digitales eingelassen, sondern haben versucht Möglichkeiten zu schaffen, erworbenes

digitales Wissen im Alltag anzuwenden. Digitale Kompetenzen erwerben und einsetzen, bedeutet für Teilnehmende, dass sie ihre Teilhabechancen im Bildungsbereich verbessert haben. Das unter Pandemie-Bedingungen zu ermöglichen, hat es nicht langweilig gemacht in der Corona-Zeit.

Ich glaube, Langeweile hatten wenige in dieser Zeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

AG: Ja, wenn ich Frau Becke richtig verstanden habe, war das eine schöne Schnelligkeit, weil man an einem Strang gezogen hat. Man war nicht in dem gewohnten Fahrwasser, die bestehenden Regularien und Rechte wurden außer Kraft gesetzt. Man kam zügig ins Tun und hat zum Wohle der Teilnehmenden und im Auftrag der Unternehmung gehandelt. Das habe ich auch bei den Ämtern und den zuständigen Behörden beobachtet. Die DAA ist in der Arbeitsmarktförderung tätig und unsere Maßnahmen waren bis zu diesem Zeitpunkt nur in der Präsenz-Durchführung zertifiziert. Es hätte durchaus sein können, dass wir gar nicht mehr hätten beschulen dürfen. Die fachkundigen Stellen haben dann Äquivalenzbescheinigungen ausgestellt und so eine Weiterführung ermöglicht. In diesem Prozess zeigte sich die Flexibilität aller Akteure. Wir konnten auch gute Umschulungsergebnisse trotz des Online-Unterrichts erzielen. Damit sind wir sehr zufrieden. Eigentlich konnten wir keine große Abbruchwelle verzeichnen, auch weil wir Leihgeräte ausgegeben haben, schwieriger war es, wenn die Personen keinen Internetanschluss zuhause hatten. Diejenigen, die in langfristiger Weiterbildung waren, kamen, aber eine Neukunden-Akquise gestaltete sich schwieriger, weil auch die Einrichtungen, die die Arbeitssuchenden betreuen und normalerweise zu uns überleiten, Kontaktbeschränkungen hatten und eine vernünftige Beratung erschwert war.

Das war die gute Schnelligkeit. Das heißt, es gab auch eine schlechte?

AG: Zumindest herausfordernd, die Maßnahmen zum Schutz der Gesundheit waren stets auf eine Kurzfristigkeit ausgerichtet. Die Herausforderung bestand darin, aus den Bundeserlassen sowie landesweiten und kommunalen Verordnungen, die jeweils gültigen Maßnahmen abzuleiten und in den Einrichtungen fristgerecht und ordnungsgemäß umzusetzen. Die Zeitspanne zwischen Veröffentlichung der Erlasse und Inkrafttreten war stets sehr kurz.



ANDREAS GRÜNEWALD

ist stellvertretender Zweigstellenleiter der
Zweigstelle Schleswig-Holstein der DAA Deutschen
Angestellten-Akademie.

Andreas.Gruenewald@daa.de

Wir hatten auch erwartet, dass wir bei den Weiterbildungen einen Zuwachs verzeichnen können, der Zugang hierzu ist in Kurzarbeit erleichtert. Es ist aber nicht so, dass wir einen Anstieg verzeichnen konnten, auch weil durch diese Beschränkungen nie ganz klar war, wie es für die Firmen weitergeht. Viele Angestellte konnten sich nicht auf eine längerfristige Weiterbildungsmaßnahme einlassen, weil der Arbeitgeber den Mitarbeitenden vielleicht kurzfristig wieder brauchte.

BS: Bei uns in der evangelischen Erwachsenenbildung kamen zu den Ver-

ordnungen von Bund, Land und Kommunen auch noch die Verordnungen der Kirche hinzu. Und diese Ordnungen waren zum Teil deutlich strenger als die, die bei uns kommunal galten. Das heißt, wir mussten die Veranstaltungen mit Maske durchführen, während die VHS ohne unterrichten konnten. Ich bin dann relativ schnell ins Digitale umgestiegen. Wir haben vor allem im Bereich Kommunikation und Selbsterfahrung Kursangebote. Das ist komplett zusammengebrochen, weil unsere Referenten gesagt haben, dass Selbsterfahrung digital nicht möglich ist: Ich muss spüren,



DR. CHRISTINE SCHÄFER

leitet die Kreisvolkshochschule Barnim zu der ein Grundbildungszentrum, das Medienzentrum für die Schulen des Landkreises und eine Fortbildungsakademie gehören.

schaefer@kvhs-barnim.de

wie die Leute sich verhalten, um da etwas machen zu können. Die Zweidimensionalität des Bildschirms ist da einfach eine Grenze. Wir haben auch versucht, Kommunikationstrainings digital anzubieten, das wurde wiederum von den Teilnehmenden nicht angenommen, weil die gesagt haben, dass sie sich das nicht vorstellen können. Mittlerweile hat sich das geändert und es gibt Leute, die das auch digital machen. Allerdings bieten wir solche Kurse jetzt im ganzen Verbund an. Aber viele Menschen wollen in Präsenz arbeiten, das haben wir sehr deutlich gemerkt.

Frau Schäfer, Sie haben während der Corona-Pandemie ein Grundbildungszentrum eingerichtet. Das scheint auf den ersten Blick auch nicht gerade einfach.

CS: Ein Projekt in der Zeit zu starten, zu realisieren und einen Maßnahmenplan dann auch abzuarbeiten und am Ende des Projektzeitraums als gelungen zu kennzeichnen, das war wirklich eine Herausforderung. Wir hatten für die Jahre 21/22 eine Förderung vom Land Brandenburg aus ESF-Mitteln bewilligt bekommen, konnten aber erst Mitte 21 die Stellen besetzen. Wir gehören zur Landkreisverwaltung als nachgeordnete Einrichtung und bei all den Problemen, vor allem auch der Überlastung der Gesundheitsämter, war das natürlich ein Punkt, den man nicht prioritär behandelt hat, sodass wir mit halbjähriger Verspätung gestartet sind. Das Ganze funktioniert jetzt, aber nur durch das übermäßige Engagement der Mitarbeitenden. Was uns überrascht hat, war, dass die Klientel des Grundbildungszentrums zuverlässig kommt. Sie wissen zu schätzen, dass es dieses Präsenzangebot gibt, und fordern das auch ein. Gut ist, dass sowohl Kursleitende als auch Teilnehmende so schnell den Weg in den digitalen Raum gefunden haben, aber ich finde, man muss die Möglichkeiten des Digitalen kritisch betrachten. Das ist nicht die Wunderwaffe für alle Probleme. Vor allem in der Grundbildungsarbeit funktioniert das Lernen im digitalen Raum nur ganz selten. Die Teilnehmenden, die über diese Wege lesen, schreiben, rechnen nicht immer lernen, aber verbessern, die brauchen eine hohe digitale Kompetenz und Affinität, um mit solchen Portalen umgehen zu können. Eigentlich funktioniert die Nutzung dieser Portale eher durch eine Einbindung in das Präsenzangebot.

Das Digitale hat also durchaus funktioniert, aber auch, weil es zeitlich begrenzt war?

AG: Für uns ist das Thema Blended Learning gar nicht neu. Wir machen das seit mindestens 15 Jahren und bieten seit zehn Jahren Weiterbildungen über eine virtuelle Online-Akademie an. Neu allerdings ist, dass sich viele Teilnehmende nun vorstellen können, damit zu arbeiten. Davor gab es eine gewisse Scheu vor dem Digitalen, da hat Corona nochmal Türen geöffnet, um dieses Format zu verstetigen.



DR. BEATE SCHMIDTKEN

ist Pfarrerin und Leiterin der Evangelischen Erwachsenenbildung Hochrhein-Markgräflerland.

Beate.Schmidtken@kbz.ekiba.de

CS: Wir haben die Erfahrung gemacht, dass digitale Formate ergänzen können; dass jemand, der den Weg gerade nicht zurücklegen kann, weiterhin teilnehmen kann, aber das reine digitale Angebot ist eher schwierig. Es gab bei uns ein ganz schönes Erlebnis mit einem Aquarellkurs, der dann digital fortgesetzt wurde. Da hatte ich am Anfang Zweifel, dass das geht. Aber die Kursleiterin ist sehr medienaffin und hat über ein Tablet einen digitalen Konferenzraum eingerichtet und alle Teilnehmenden instruiert. Die haben zuhause gezeichnet, ihr Bild jeweils in

den einzelnen Schritten fotografiert, in eine App hochgeladen und dann wurde das innerhalb der Gruppe besprochen. Diese Gruppe war fasziniert von den Möglichkeiten und von den Bildern der anderen. Wenn ich im Kursraum sitze, schaue ich mir die nicht an. Das ist eine große Chance, aber es funktioniert nur, weil sie sich vorher kannten.

»Ich kann nicht einen ganzen Kurs gefährden, weil der Kursleitende sich nicht in der Lage sieht, ein Hybridformat anzubieten.«

BS: Ich habe die Erfahrung gemacht, dass auch Leute, die sich nicht kennen, durchaus sehr gut digital zusammenwachsen können, dass man aber didaktisch ganz anders damit umgehen muss als mit einer Präsenzsituation. Digital haben wir andere Möglichkeiten und wir müssen uns auch in der Didaktik darauf einrichten. Man kann Präsenz nicht einfach eins zu eins ins Digitale übertragen. Ganz am Anfang hat man das in der Not gemacht, aber wir haben relativ schnell gemerkt, dass das nicht wirklich gut ist. Wir sind von unserem Kirchenverbund in Baden-Württemberg gerade dabei, ein Schulungsprogramm aufzusetzen, mit dem wir unsere Ehren- und Hauptamtlichen schulen, sinnvoll

mit digitalen Formaten, aber auch mit schwierigen Situationen umzugehen. Da sehe ich ein großes Betätigungsfeld. Ich habe dabei auf meiner eigenen Stelle erlebt, dass wir sehr schnell zum Dienstleister wurden, in der Schulung für die Nutzung digitaler Medien, und zwar auch auf der Anwenderebene – also wir haben unsere Teilnehmenden geschult, dass sie überhaupt teilnehmen konnten. Wir sind überwiegend im Bereich der älteren Generationen unterwegs, die digital nicht so affin sind, und die haben wir teilweise bis zur Einrichtung des Internetanschlusses begleitet. Total schön ist, dass es jetzt bei den Senioren Leute gibt, die als Dachgeber agieren, also die Leute zu sich nach Hause einladen und mit ihnen gemeinsam an einer digitalen Veranstaltung teilnehmen.

Haben Sie manche Kurse auf hybrid umgestellt?

CS: Ja, wir haben das gemacht. Aber hybrid erfordert eine enorme Kompetenz der Kursleitenden, weil sie gleichzeitig im Präsenzraum und im digitalen Raum sind. Das ist eine der größten Herausforderungen für die Kursleitenden.

Beruht das dann auf Freiwilligkeit der Kursleitenden, ob sie das machen oder nicht?

CS: Das kann ich nicht vom Kursleitenden erzwingen. Ich kann nicht einen ganzen Kurs mit zehn Teilnehmenden gefährden, weil der Kursleitende sich nicht in der Lage sieht, ein Hybridformat anzubieten. Im Zweifelsfall fällt dann der eine Teilnehmende weg, der nicht in Präsenz dabei sein kann. Wir arbeiten vornehmlich mit Freiberuflern und wir haben besonders in der letzten Zeit wahrgenommen, dass sich die Spreu vom Weizen getrennt hat. Vielleicht ist da etwas zum Ende gekommen, was sich schon abgezeichnet hat und durch Corona beschleunigt wurde. Gerade für ältere Kursleitende – wir haben viele,

die pensioniert sind – war die Corona-Zeit der Anlass aufzuhören, auch aus Angst vor einer Ansteckung mit vielen Teilnehmenden in einem Raum. Und das sind oft die zuverlässigen Vielunterrichtenden an den Volkshochschulen. Mein Englischlehrer z.B. verlässt mich jetzt, da brechen sechs Kurse weg. Für andere, die im Erwerbsleben stehen und vor Corona für verschiedene Anbieter freiberuflich tätig waren, ist auf einmal alles weggebrochen. Und ich konnte diese Kursleitenden auch nicht zwischenfinanzieren. Mir sind dadurch viele abhandengekommen, die sich einfach einen Job suchen mussten und dann nicht mehr abends nebenbei unterrichten können, weil sie jetzt acht Stunden am Tag arbeiten (→ Tafelbild).

Das heißt, die sind dann auch dauerhaft weg?

CS: Ja, die sind jetzt dauerhaft weg.

Haben Sie denn Schwierigkeiten, neue Kursleitende zu finden?

AB: Wir haben wenig Abgänge gehabt, aber auch nicht unbedingt den Zuwachs an Kursleitenden. Ein Grund ist, dass wir noch wenig Erfahrung haben im Kursaufbau und Methoden. Kursleitende müssen sich vieles selbst erarbeiten. Ein weiterer Grund ist sicherlich, dass wir mit 22,80 € die dreiviertel Stunde einen sehr niedrigen Satz haben. Wir kommen nicht mal an den allgemeinen VHS-Tarif ran, weil es einen Kompromiss gibt: Die Kursteilnehmenden-Zahl ist bei uns reduziert – wir starten schon mit vier Teilnehmenden –, weil die Kurse sonst gar nicht von einer Kursleitung zu realisieren wären. Das ist ein sehr kleiner Kurs, der sehr individuell gestaltet werden kann.

CS: Für uns ist es, auch ohne Corona, schwieriger geworden neue verlässliche Kursleitende zu finden, weil Berlin einen enormen Sprung gemacht hat in Bezug auf die VHS-Leiter-Honorare und

Brandenburg da nicht mitziehen kann. Ich beobachte aber auch seit längerer Zeit, dass dieses Modell der Kursleitenden, die in der Erwachsenenbildung auf Honorarbasis arbeiten, langsam zeitlich überholt ist. Das stammt aus der Zeit, als der Gymnasiallehrer ein oder zweimal in der Woche abends einen Kurs in seinem Fach oder nach seinen Interessen und Neigungen gehalten hat. Aber die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, die bei uns nebenberuflich tätig sind, geht gegen Null, weil sie einerseits, wenn sie vollberuflich tätig sind, komplett ausgelastet sind in der Schule, und andererseits auch nicht unbedingt den finanziellen Zwang haben, abends noch Kurse zu geben. Es geht eigentlich eher in die Richtung vollständig freiberuflich lebender Kursleitungen. Wenn ich mir aber die Honorarstrukturen anschau, dann kann man als Kursleitender davon nicht auskömmlich leben; es sei denn man arbeitet 50 bis 60 Stunden in der Woche. Ich finde, da hat die Corona-Zeit ganz deutlich kanalisiert, dass diese Konstrukte eigentlich nicht zukunftsfähig sind. Da bräuchte es nochmal direkten Fokus auf deren Situation, weil unser gesamtes System darauf fußt: Wenn wir die Kursleitenden nicht haben, können wir keine Angebote machen.

BS: Ich erlebe Corona auch als Beschleuniger von Entwicklungen, die vorher schon erkennbar waren, wie Frau Schäfer gesagt hat. Wir hatten auch überwiegend ältere Personen als Honorarkräfte, die das hobbymäßig machen. Und die gehören ja auch zu den vulnerablen Gruppen und haben sich eben rausgezogen. Jetzt daran wieder neu anzuknüpfen ... Ich nehme wahr, dass sich im digitalen Angebot die Altersgruppe verschoben hat und wir deutlich Jüngere erreichen als mit unseren Präsenzangeboten. Ich bin gespannt, ob sich das dann auswirkt auf das Finden neuer Kräfte, die Veranstaltungen durchführen. Ansonsten teile ich die Erfahrungen, dass es schwierig ist, Honorarkräfte oder Ehrenamtliche zu bekommen, die

sowohl inhaltlich kompetent als auch digital affin sind, sodass man ihnen die Kompetenzen beibringen kann, die sie brauchen, um gut digitale Angebote zu machen. Also da sehe ich eine deutliche Aufforderung, Schulungsangebote in dem Bereich zu konzipieren. Ich denke, da müssen wir als Bildungsträger auch sehr aktiv werden.

»Ich erlebe Corona als Beschleuniger von Entwicklungen, die vorher schon erkennbar waren.«

Das heißt, da haben sich die Anforderungen an das Personal und deren Kompetenzen nochmal verändert.

BS: Total. Ich erlebe jetzt, dass sich im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung ein Paradigmenwechsel vollzieht, der sich schon länger abgezeichnet hat. Die Erwachsenenbildung, die ich von früher her kenne, mit ihren Vortragsveranstaltungen und Seminaren, die von gutgebildeten Leuten besucht wurden, die sich weiterbilden wollen und an allem möglichen interessiert sind, gibt es immer weniger. Diese Leute sind jetzt in einem Alter, in dem die Teilnahme nicht mehr so einfach ist. Aber da ist nur wenig von

unten nachgekommen. Und da wir nicht im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind, hatten wir bisher wenig Kontakt mit den Menschen, die im Berufsleben stehen. Das hat sich durchs Digitale verändert. Dort sind häufig jüngere Leute, die wir bisher in unseren Präsenzangeboten weniger hatten und die nun die Chance haben, abends nach der Arbeit an unseren Kursen teilzunehmen. Das ist eine schöne Entwicklung. Diese Vielfalt an Formaten, die digitale Medien bieten, und auch die Selbstverständlichkeit, mit denen die jüngeren Leute im Netz unterwegs sind und die digitalen Medien nutzen, die verändern Bildung auch nochmal ... Ich denke, da gibt es kein Zurück. Wir werden weiterhin Präsenzangebote machen, aber wir werden sicherlich die digitalen Formate ausbauen. Für uns liegt eine große Chance in den asynchronen Angeboten, wenn man Blogs oder Podcasts oder solche Sachen macht, die Leute in Wartezeiten oder unterwegs nutzen können. Für mich ist es spannend, eben diese Vielfalt von Formaten zu entwickeln und Leute darin zu schulen, die herzustellen. Das ist etwas ganz Anderes, als wenn ich mit Menschen im direkten Kontakt arbeite, und braucht auch wieder andere Kompetenzen. Aber darin sehe ich eine der Möglichkeiten, die wir in der allgemeinen Weiterbildung haben, weil das viele Menschen anklicken und anhören. Für mich gibt es in dem Bereich ganz viel spannendes Experimentieren im Moment.

Ich danke ganz herzlich für das Interview!

Hypothesen zum Zusammenhang von Weiterbildung und Impfbeteiligung

Kann Weiterbildung die Impfbereitschaft erhöhen?

HENNING PÄTZOLD · JENS OLIVER KRÜGER

Hängen Impfbereitschaft und Weiterbildung zusammen? Anhand von Daten aus der Volkshochschulstatistik und dem Adult Education Survey im Zusammenspiel mit den jeweiligen Impfquoten entwickeln die Autoren Aussagen und Hypothesen zum Zusammenhang von Weiterbildung, Gesundheitsbildung und Impfbereitschaft.

Die gesellschaftliche Sensibilität für immunologische Belange hat sich im Zuge der COVID-19-Pandemie verändert. Weltweit ruht die Hoffnung auf (immer noch sehr ungleich verteilten) Impfstoffen, deren Anwendung Leben retten und die massiven Einschränkungen des öffentlichen Lebens, mit denen viele Länder auf die Ausbreitung des Virus reagiert haben und noch immer reagieren, überflüssig machen könnten. Gleichzeitig entstehen neue Virusvarianten, die die Wirksamkeit existierender Impfstoffe auf die Probe stellen, und in verschiedenen Ländern wird die Einführung einer Impfpflicht diskutiert oder bereits umgesetzt, während gleichzeitig Impfgegnerinnen und -gegner ihre Ablehnung einer solchen Impfpflicht auf Demonstrationen zum Ausdruck bringen.

Es zeigt sich, dass das, was unter medizinischen Gesichtspunkten offensichtlich erscheint – nämlich dass »Impfungen [...] zu den wichtigsten und wirksamsten präventiven Maßnahmen« (RKI, 2021) gehören –, zwar bei der Mehrheit, aber nicht bei allen Personen Zuspruch findet. Doch auf Zuspruch kommt es unter epidemiologischen Gesichtspunkten an: Um die sogenannte »Herdenimmunität« zu erreichen, ist man auf einen möglichst hohen Prozentsatz immunisierter Individuen angewiesen. Jeder Entschluss eines Individuums gegen eine Immunisierung, obwohl diese medizinisch indiziert wäre, gefährdet das Gesamtziel. So ist es zu erklären, dass die World

Health Organization (WHO) »vaccine hesitancy« – also die individuelle Zurückhaltung beim Impfen – schon vor der COVID-19-Pandemie zu einer der zehn größten globalen Gesundheitsbedrohungen erklärt hat (WHO 2019).

Diese medizinischen und epidemiologischen Sachverhalte verweisen auf die Dimensionen der Rationalität und der Solidarität bei der Wahrnehmung von Impfangeboten – Werte, die in der Erwachsenenbildung tief verankert sind. So stellt sich die Frage, ob Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen und der Gesundheitsbildung im Besonderen eine positive Auswirkung auf eine bewusste Impfentscheidung haben (ohne dabei verschiedene Angebote der Gesundheitsbildung bereits differenziert zu betrachten). Dabei kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden, unter welchen Umständen Entscheidungen auch zu Ungunsten einer Impfung ausfallen können. Im vorliegenden Kontext wird axiomatisch unterstellt, dass die sachliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlich begründeten Argumenten in der überwiegenden Anzahl der Fälle dazu führen wird, sich für eine Impfung zu entscheiden (ohne damit in Abrede zu stellen, dass im Einzelfall auch die entgegengesetzte Entscheidung wohl begründet sein kann). Es geht entsprechend auch nicht um die Frage nach bestimmten Angebotsformen, Inhalten o. Ä., sondern, im Anschluss an die Diskussion um (Wider) Benefits of Lifelong

Learning und den dort thematisierten »healthier lifestyle« (DIE, 2014, S. 3), um die Prüfung der Hypothese, ob Weiterbildung im Allgemeinen und Gesundheitsbildung im Besonderen in einem positiven Zusammenhang mit der Impfbeteiligung im Kontext der COVID-19-Pandemie steht.

Hierzu wird zunächst auf mögliche Gründe für eine Impfverweigerung geblickt, um den pädagogischen Gehalt der Impfentscheidung herauszuarbeiten. Anschließend werden statistische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung sowie zum Angebot von Gesundheitsbildung einerseits und Daten zur Impfquote andererseits ausgewertet, um Aussagen zur genannten Zusammenhangshypothese zu gewinnen.

Warum verweigern sich Menschen dem Impfen?

Kontroversen rund um das Impfen lassen sich geschichtlich weit zurückverfolgen (Thiessen, 2017). Für die Verweigerung einer Impfung kamen und kommen zahlreiche unterschiedlicher Motive in Frage: Ängste, Zweifel an der Wirksamkeit, individuelle Nachlässigkeit und in seltenen Fällen auch medizinische Indikationen. Psychologisch wird das sogenannte 5C-Modell zur Abbildung der individuellen Impfbereitschaft empfohlen: Es gehe um »Confidence (Vertrauen), Complacency (Risikowahrnehmung), Constraints (Barrieren in der Ausführung), Calculation (Ausmaß der Informationssuche) und Collective Responsibility (Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft)« (Betsch et al., 2019).

Die Rolle des Bildungshintergrundes ist umstritten. Ein von der University of Southern California durchgeführtes Survey zeigt zwar auf, dass Menschen ohne Bachelor-Abschluss in den USA signifikant seltener geimpft seien (UAS o. J.). Eine pauschale Kopplung von Impfstatus und Bildungshintergrund erscheint aber unzulässig, da weitere Heterogenitätsdimensionen (Geschlecht, Alter, Ethnizität) sowie milieubezogene Differenzierungen zu berücksichtigen sind (s. zu aktuellen Daten für Deutschland auch RKI o. J.).

Für den Weiterbildungskontext erscheint es relevant, dass die Verweigerung einer Impfung nicht pauschal mit einer Impfgegnerschaft gleichgesetzt werden darf. Studien sprechen seit Längerem dafür, dass der Kreis der dezidierten Impfgegnerinnen und -gegner kleiner ist als derjenige der sogenannten Impfskeptikerinnen und -skeptiker (Browne, 2018), die Impfungen nicht prinzipiell ablehnen, sondern »spezielle Ansichten über ihren Zeitpunkt, die Impfstrategie, ihre Wirksamkeit, Sicherheit und ihre Nebenwirkungen« (Meyer & Reiter, 2004, S. 1185) vertreten. Die Differenzierung zwischen Impfskepsis und Impfgegnerschaft ist instruktiv, insofern dort, wo keine dezidierte Impfgegnerschaft vorausgesetzt wird, Raum für Initiativen der Gesundheitsbildung entstehen kann. Damit soll Impfgegnerinnen und -gegnern eine Weiter-

bildungsbereitschaft keinesfalls abgesprochen werden – doch präferieren diese mitunter die Nähe zu solchen Expertinnen und Experten, die die eigene impfkritische Haltung bestätigen (Krüger & Krüger, 2015).

Das Bild des Zusammenhangs von Impfverweigerung und Weiterbildung erscheint also alles andere als einheitlich. Gleichwohl spricht vieles dafür, dass es bei der Ablehnung des Impfs im Kontext von COVID-19 nicht nur um medizinisch-sachliche Gründe geht. Es werden z. B. Positionen vertreten, die relevante, nicht-medizinische Güter, insbesondere Varianten des Rechts auf Selbstbestimmung, in den Vordergrund rücken. Auch Befürworterinnen und Befürworter des Impfs argumentieren nicht nur mit der unmittelbaren Schutzwirkung, sondern verweisen auf die Belastung medizinischer Versorgungskapazitäten, Ausfälle im Bereich der kritischen Infrastruktur, ökonomische Folgen durch Arbeitsausfälle, vielfältige Nachteile durch Schulschließungen und anderes mehr. Das Thema Impfung gegen COVID-19 bietet also Raum für eine Auseinandersetzung mit sehr unterschiedlichen Sachverhalten, die an differente Dimensionen im Bildungsdiskurs – Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität (Klafki 1991, S. 52) – anschließen. Hinsichtlich des Zusammenhangs von Impfbereitschaft und Weiterbildung möchten wir nun jedoch einen Schritt hinter solche konkreten Argumentationsmuster zurückgehen und den grundsätzlichen Zusammenhang quantitativ untersuchen.

Impfbereitschaft als »Benefit of Lifelong Learning«?

Dürfte man also unter den geschilderten Umständen erwarten, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und der Impfbereitschaft gibt? Und hätte es einen Einfluss, welche Rolle die Gesundheitsbildung im Angebot der Weiterbildung spielt? Beide Hypothesen möchten wir überprüfen, indem wir jeweils die Weiterbildungsquote und den Anteil an Angeboten der Gesundheitsbildung im Weiterbildungsangebot mit der Impfquote korrelieren. Wir gehen davon aus, dass die positiven Zusammenhangshypothesen untermauert werden, wenn sich hier signifikante positive Korrelationen ergeben.

Für die Untersuchung wurden öffentlich zugängliche Daten genutzt.¹ Eine besondere Rolle spielt dabei die Wahl der Zeitpunkte: Wir gehen davon aus, dass der hier adressierte Nutzen von Weiterbildung sich nicht unmittelbar während oder nach der Teilnahme entfalten muss – Anregungen zur rationalen Auseinandersetzung bedürfen einer biografischen

¹ Die Autoren danken Paul Bohlander für die Unterstützung bei der Recherche und Vorbereitung der Daten.

Verarbeitung, die nicht immer in kurzer Zeit geschieht (Nittel, 2018). Auch die Impfquoten, die in dieser Untersuchung herangezogen wurden, stammen aus dem Jahr 2021, aus einer Phase, in der einerseits das Angebot an Impfstoff die Impfquote in westlichen Industrieländern nicht mehr substanziell begrenzt hat, andererseits noch wenige Einschränkungen für Ungeimpfte herrschten, die im weiteren Verlauf eine Impfentscheidung aus Opportunitätsgründen (z.B. um der Notwendigkeit regelmäßiger Schnelltests zu entgehen oder Angebote zu nutzen, die nur Geimpften und Genesenen offenstehen) wahrscheinlicher machten.

Konkret wurden folgenden Daten genutzt:

- Aus der vhs-Statistik 2019 (Huntemann et al., 2021, S. 116) wurden die durchschnittlichen Belegungen im Bereich Gesundheitsbildung herangezogen.
- Die Impfquoten der Bundesländer wurden der Webseite des RKI (RKI, o.J.a) mit dem Stand 28.9.2021 entnommen. Zum Zeitpunkt der ursprünglichen Untersuchung waren diese jeweils nur temporär zugänglich, sodass eine Stichtaglösung gewählt wurde. (Inzwischen liegen aktuelle und ältere Daten archiviert vor, s. RKI, o.J.b). Für die Berechnung wurde die Quote der zum Stichtag vollständig Geimpften verwendet.

Für den allgemeineren Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Impfquote konnte die Hypothesenprüfung mithilfe des Adult Education Survey international angelegt werden:

- Dem AES wurde die »participation rate in education and training, formal and non-formal education and training« entnommen (Eurostat, o.J.).
- Die Impfquote (hier ebenfalls für den 28.9.2021) wurde Daten von Statista entnommen (Statista o.J.). Leider sind die internationalen Daten nicht archiviert zugänglich, so dass die angegebene Quelle nun jüngere Daten anzeigt, als zum Zeitpunkt unseres Abrufs.

Für die jeweiligen Daten wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Es zeigte sich, dass in beiden Fällen eine starke positive Korrelation auf einem Signifikanzniveau von .05 bzw. .01 beobachtet wurde:

TAB. 1: Korrelation zwischen Weiterbildungs- und Impfdaten, nationale und europäische Ebene.

korrelierte Variablen	Korrelation	Signifikanz
Impfquote Bundesland und Belegungen Gesundheitsbildung	.55	<.05
Impfquote Staat und Weiterbildungsbeteiligung	.50	<.01

So deutliche positive Korrelationen sind im Kontext von mutmaßlichen Wirkungen von Weiterbildung ungewöhnlich. Sie stützen zweifellos die eingangs formulierten Hypothesen, indem sie belegen: Dort, wo die Weiterbildung im Gesundheitsbereich hohe Belegungszahlen aufweist (nationale Ebene), bzw. dort, wo die Beteiligung an formaler und non-formaler Weiterbildung insgesamt hoch ist, haben sich auch mehr Menschen für eine Impfung gegen COVID-19 entschieden (zum Zeitpunkt der Datenerhebung bestand in keinem der betroffenen Länder eine Impfpflicht gegen COVID-19). Auch wenn von einer Korrelation nicht umstandslos auf einen ursächlichen Zusammenhang geschlossen werden kann, weist der Befund zumindest in die Richtung, dass Weiterbildungsbeteiligung, insbesondere auch in der Gesundheitsbildung, im Falle von COVID-19 die Impfbereitschaft in der jeweiligen Teilgruppe der Bevölkerung positiv beeinflusst. Gleichwohl stellen sich auch Fragen:

- Die Untersuchung kann keine Auskunft über Wirkungen auf individueller Ebene geben. Wie frühere Studien gezeigt haben, sind Impfgegnerinnen und -gegner nicht weiterbildungsabstinent, und es kann nicht erschlossen werden, inwieweit die Weiterbildungsbeteiligung individuell Einfluss auf eine Impfentscheidung nimmt.
- Die Stichtage der Daten für Weiterbildungsteilnahme und Impfquote liegen (bewusst) weit auseinander. Wir gehen davon aus, dass Weiterbildung als Element lebenslangen Lernens in der Regel nicht auf unmittelbare Wirkungen hin fokussiert werden darf, sondern mittel- und langfristige einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung leistet (Grotlischen & Pätzold, 2020). In dieser Lesart legen die Daten nahe, dass die Entscheidung für eine Impfung von einem allgemein positiven Weiterbildungsklima profitiert, nicht von einem bestimmten Angebot.
- Im Kontext der COVID-19-Pandemie und der Beurteilung der Impfskepsis wird auch beobachtet, dass Letztere mit einem Misstrauen gegen staatliche und teilweise auch wirtschaftliche Akteurinnen und Akteure einhergeht (Sredhaar & Gopal, 2021). Insofern ist es vorstellbar, dass die Teilnahme an (in der Regel kommunal verantworteter) Gesundheitsbildung der Volkshochschulen auch mit einem geringeren Misstrauen gegenüber staatlichen Institutionen einhergeht.

Auch wenn ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und mehrheitlich als solidarisch und insgesamt positiv bewertetem Verhalten (hier: der Impfung gegen eine pandemische Viruserkrankung mit oft schweren Verläufen und einer gesellschaftlich ungleich verteilten Vulnerabilität) kaum belegbar sein wird und eine Funktionalisierung von Weiterbildung in dieser Richtung auch ganz eigene ethische Fragen aufwerfen würde, stellt der vorliegende Befund einen weiteren Hinweis auf die oben genannten »wider

benefits« von Weiterbildung dar. Er spricht dafür, dass die Förderung von Weiterbildung und der Beteiligung hieran nicht nur für die unmittelbar Beteiligten positive Wirkungen entfalten kann, sondern auch für die Gesellschaft, in der sie sich ereignet.



PROF. DR. JENS OLIVER KRÜGER

ist Professor für Allgemeine Pädagogik,
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

jokruenger@uni-koblenz.de



PROF. DR. HENNING PÄTZOLD

ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt
Forschung und Entwicklung in Organisationen, Uni-
versität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

paetzold@uni-koblenz.de

Datenquellen

RKI (o.J.a). https://www.rki.de/de/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Daten/Impfquoten-Tab.html [28.9.2021]

RKI (o.J.b). https://github.com/robert-koch-institut/COVID-19-Impfungen_in_Deutschland/tree/master/Archiv [17.1.2022].

Eurostat (o.J.). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_101/default/table?lang=en [17.1.2022]

Statista (o.J.). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1203308/umfrage/impfstoffabdeckung-der-bevoelkerung-gegen-das-coronavirus-nach-laendern/> [28.9.2021] mit Daten des Bloomberg Covid Vaccine Trackers [4.2.2022]



Betsch, C., von Hirschhausen, E. & Zylka-Menhorn, V. (2019). Impfberatung in der Praxis: Professionelle Gesprächsführung – wenn Reden Gold wert ist. *Deutsches Ärzteblatt* 116(11): A-520 / B-427 / C-422

Browne, M. (2018). Epistemic divides and ontological confusions: The psychology of vaccine scepticism, *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 14:10, 2540–2542, DOI: 10.1080/21645515.2018.1480244

DIE (2014). *Benefits of Lifelong Learning. Final Report*. <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf> [23.5.2022]

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Huntemann, H., Echarti, N., Lux, T. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik: 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. <http://www.die-bonn.de/id/39554> [21.10.2021]

Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Krüger, J.O. & Krüger, K. (2015). Skepsis im Entscheiden. Wie begründen impfskeptische Eltern ihre Impfentscheidungen? *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* (1), 99–114.

Meyer, C. & Reiter, S. (2004). Impfgegner und Impfskeptiker. Geschichte, Hintergründe, Thesen, Umgang. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* (47). 1182–1188.

Nittel, D. (2018). Biografietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 145–159). Wiesbaden: Springer vs.

RKI (2021). *Impfen*. https://www.rki.de/de/Content/Infekt/Impfen/impfen_node.html

RKI (o.J.). *COVIMO – COVID-19 Impfquoten-Monitoring in Deutschland*. https://www.rki.de/de/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Projekte_RKI/covimo_studie.html [18.2.2022]

Sredhaar, A. & Gopal, A. (2021). Behind Low Vaccination Rates Lurks a More Profound Social Weakness. *New York Times*. New York. <https://www.nytimes.com/2021/12/03/opinion/vaccine-hesitancy-covid.html> [9.12.2021]

Thiessen, M. (2017). *Immunisierte Gesellschaft. Impfen in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

uas – Understanding America Study (o.J.). *Understanding Coronavirus in America*. <https://covid19pulse.usc.edu/> [18.2.2022]

WHO (2019). *Ten threats to global health in 2019*. <https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019>

Die Volkshochschulen im ersten Lockdown der Corona-Pandemie

Aufbruch zu mehr Digitalität?

KERSTIN HOENIG · NICOLAS ECHARTI · ELISABETH REICHART · SARAH WIDANY

Welche Aufbrüche, Abbrüche und Anschlüsse lassen sich bei den Volkshochschulen für die Zeit des ersten Lockdowns aufzeigen? Die Autorinnen und der Autor bieten auf Grundlage von Befragungsdaten der deutschen Volkshochschulen spannende Einblicke und Ausblicke.

Der erste coronabedingte Lockdown im Frühjahr und Frühsommer 2020 erwischte (nicht nur) die Volkshochschulen (vhs) aus heiterem Himmel und stellte sie vor ungekannte Herausforderungen. Präsenzveranstaltungen waren – mit wenigen, streng reglementierten Ausnahmen – untersagt. Einige vhs wurden von ihren Trägern ganz geschlossen. Teilweise wurde Personal abgeordnet, um an anderen Stellen in der öffentlichen Verwaltung eingesetzt zu werden. Teilnahmeentgelte blieben aus oder mussten zurückgezahlt werden, Honorarverträge mit Lehrenden kamen nicht zustande oder wurden aufgelöst.

Um zu untersuchen, welche Folgen der Lockdown für das Veranstaltungsprogramm der vhs hatte, führten der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Herbst 2020 eine Umfrage unter den deutschen vhs durch, aus deren Ergebnissen wir hier unter Bezug auf das Thema »Abbrüche, Anschlüsse, Aufbrüche« berichten: Inwiefern gelang es den vhs, im ersten Lockdown an bereits geplante Programminhalte und Erfahrungen mit digitalen Lernangeboten anzuschließen? Wie viele vhs konnten den Lockdown als Chance für den Aufbruch in neue, digital gestützte Formen und Formate der Erwachsenenbildung nutzen? Und wie viele Veranstaltungen mussten im Lockdown abgebrochen oder abgesagt werden?

Insgesamt haben 229 vhs den Online-Befragungsbogen ausgefüllt. Dies sind 26 Prozent aller deutschen vhs. Für die hier untersuchten Fragestellungen liegen von 199 vhs vollständige Angaben vor.

Der Lockdown wurde in der Befragung definiert als der Zeitraum, in dem in der jeweiligen vhs aufgrund der Corona-

Pandemie keine Präsenzveranstaltungen stattfanden. Der Zeitraum des Lockdowns kann sich daher zwischen den vhs unterscheiden, da es regional unterschiedliche Regelungen gab. Zwischen dem 16. März und dem 6. Mai 2020 (51 Tage) waren Veranstaltungen bundesweit untersagt. Im Durchschnitt waren die an der Befragung teilnehmenden vhs für 87 Tage im Lockdown.

Die Situation vor Beginn der Pandemie:
Chancen und Hindernisse für digitale Lernangebote

Vor Pandemie-Beginn nahmen Veranstaltungen mit digitalen Inhalten im Programm der meisten vhs eine untergeordnete Rolle ein – sofern sie überhaupt existierten. Den Daten der jährlich veröffentlichten vhs-Statistik zufolge entfielen im Jahr 2019 lediglich 2,3 Prozent der Unterrichtsstunden auf digitale Lernangebote (Huntemann et al., 2021). Über die Hälfte (54 %) aller vhs hatte gar keine digitalen Veranstaltungen im Programm. Den Daten der wbmonitor-Befragung zufolge setzten die vhs im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern im Jahr 2019 seltener digitale Medien und Formate in ihren Veranstaltungen ein (Christ et al., 2020). Der Bedarf an IT-Ausstattung wurde bei den vhs besonders hoch, die digitalen Kompetenzen des Personals dagegen durchschnittlich niedriger eingeschätzt als bei anderen Anbietertypen (ebd.). Die bisherige Forschung zur Digitalisierung in der Weiterbildung deutet auf eine Kluft zwischen privat-kommerziell und beruflich orientierten Anbietern auf der einen und öffentlich geförderten Anbietern der allgemeinen Weiterbildung auf

der anderen Seite hin. Letzteren fällt es schwer, die Kosten für den Aufbau von IT-Infrastrukturen zu bewältigen, diese strategisch zu implementieren und das in diesem Sektor nur gering vergütete Weiterbildungspersonal zu qualifizieren (Bernhard-Skala, 2019).

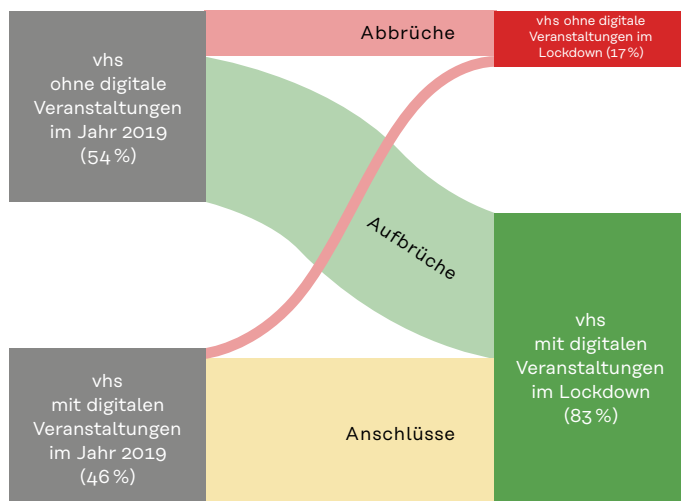
Um diesen Problemen zu begegnen, hat der DVV 2015 unter dem Titel »Erweiterte Lernwelten« einen Organisationsentwicklungsprozess mit dem Ziel angestoßen, digital gestützte Bildungsformate nachhaltig in den vhs zu verankern. Als vorläufigen Höhepunkt veröffentlichte der DVV Ende 2019 das »Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen« (DVV, 2019), in dem Selbstverständnis, Ziele und strategische Umsetzungen dargelegt werden. Produkt dieses Prozesses ist auch die vhs.cloud, eine 2018 eingesetzte digitale Plattform, auf der vhs ihren eigenen Arbeitsbereich haben, digitale Kurse und Lerninhalte bereitstellen und miteinander kommunizieren können. Vor Beginn der Pandemie waren bereits 709 der insgesamt 888 vhs registriert. In den Folgemonaten ist die Zahl der registrierten vhs sowie registrierter Mitarbeitenden und Angebote in der vhs.cloud und auf dem vhs-Lernportal stark angestiegen (Kohl & Denzl, 2021). Damit konnten die vhs im Lockdown auf eine zentral bereitgestellte Infrastruktur zurückgreifen, die auch Möglichkeiten zur kollaborativen Nutzung bietet.

Aufbruch in die digitale Erwachsenenbildung: vhs mit digitalen Angeboten im Lockdown

Angeichts des geringen Digitalisierungsgrads des Veranstaltungsprogramms der vhs stellt sich zunächst die Frage, wie viele vhs im Lockdown in der Lage waren, digitale Veranstaltungen anzubieten. → Abb. 1 zeigt, dass in unserer Stichprobe 54 Prozent der teilnehmenden vhs im Jahr 2019 keine digitalen Veranstaltungen im Programm hatten. 73 Prozent dieser vhs gelang es dennoch, im Lockdown kurzfristig digitale Veranstaltungen anzubieten. Zusammen mit vhs, die erfolgreich an digitale Vorerfahrung aus dem Jahr 2019 anschließen konnten, haben insgesamt 83 Prozent aller vhs im Lockdown ein digitales Veranstaltungsprogramm angeboten. Die Erfahrung mit digitalen Veranstaltungen brachte im Lockdown also klare Vorteile, aber auch ohne solche Vorerfahrung gelang es mehrheitlich, in der Krise spontan ein digitales Programm zu entwickeln und umzusetzen.

Wie stark die vhs in ihrer Programmdurchführung dennoch eingeschränkt waren, zeigt sich beim Wechsel auf die Ebene der Veranstaltungen. → Abb. 2 vergleicht die vor Pandemie-Ausbruch für den Zeitraum des Lockdowns geplanten mit den tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen. Hier fällt zunächst die hohe Zahl der Abbrüche (93,7 Prozent aller ursprünglich geplanten Veranstaltungen) auf. Die vor Ausbruch

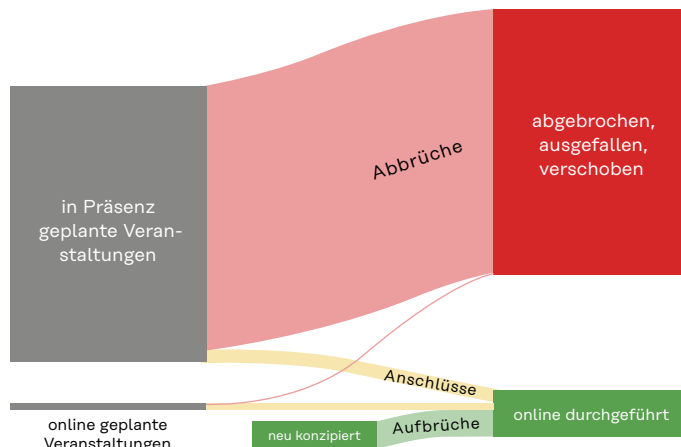
ABB. 1 vhs mit digitalen Veranstaltungen vor und während des Lockdowns. Eigene Berechnungen auf Basis des DIE-COVID-19-Survey.



QUELLE: Eigene Darstellung

der Pandemie in Präsenz geplanten Veranstaltungen konnten lediglich zu 4,6 Prozent kurzfristig digital weitergeführt werden. Von Beginn an digital konzipierte Veranstaltungen fanden dagegen in 78,3 Prozent der Fälle auch im Lockdown statt. Da ihr Anteil am geplanten Gesamtprogramm mit 2,3 Prozent aber gering ausfiel, kompensiert dies nicht den Einbruch des Präsenzangebots. Insgesamt waren die vhs damit im Lockdown wenig erfolgreich, an das geplante Veranstaltungsprogramm anzuschließen. Allerdings gelang es vielen vhs, im Lockdown spontan neue digitale Veranstaltungen ins Programm aufzunehmen. Diese machten 56,7 Prozent der tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen aus. Über die Hälfte des Lockdown-Programms bestand also aus Aufbrüchen in Form neuer Veranstaltungen.

ABB. 2 Für den Lockdown geplante und im Lockdown durchgeführte Veranstaltungen. Eigene Berechnungen auf Basis des DIE-COVID-19-Survey.



QUELLE: Eigene Darstellung

Gelingensbedingungen für Aufbrüche und Anschlüsse

Welche Gelingensbedingungen begünstigten, dass vhs im Lockdown Veranstaltungen anboten? Und welche Strategien wurden bei der Konzeption neuer Veranstaltungen verfolgt?

vhs ohne Veranstaltungen im Lockdown haben überdurchschnittlich häufig keine hauptberufliche Leitung. Die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden im Berichtsjahr 2019 in dieser Gruppe entsprach nur einem Viertel des Durchschnitts aller vhs. Es handelte sich hier also mehrheitlich um kleine vhs, bei denen vermutlich ein Ressourcenproblem vorlag.

»Insgesamt war das Programm im Lockdown weniger vielfältig und stärker auf einzelne Programmbereiche konzentriert.«

Die vhs, die im Lockdown erfolgreich Veranstaltungen anboten, führten dies insbesondere auf das Engagement Einzelner zurück. Auch die Unterstützung durch die Landesverbände und den DVV wurde von einer Mehrheit dieser Einrichtungen positiv hervorgehoben. Dabei ist zu beachten, dass die Landesverbände und der DVV im Lockdown auch zentral Veranstaltungen konzipierten, die von den einzelnen vhs in das lokale Veranstaltungsprogramm übernommen werden konnten. Bei 26,7 Prozent der neu konzipierten Veranstaltungen handelt es sich um solche zentral oder kooperativ organisierten Veranstaltungen. Damit nutzten die vhs im Lockdown erfolgreich die in den Vorjahren durch den DVV und die Landesverbände entwickelten (Infra-)Strukturen. Dies zeigte sich auch in der gesteigerten Nutzung der vhs.cloud im Lockdown.

Gegenüber dem regulären Programm, das stark von Kursen bestimmt ist, fällt auf, dass im Lockdown Einzelveranstaltungen an Bedeutung gewannen: 27,2 Prozent der Veranstaltungen waren Einzelveranstaltungen, während dies nur für 14,3 Prozent der geplanten Veranstaltungen zutrifft. Betrachtet man das Angebot in den unterschiedlichen Programmbereichen, so zeigt sich, dass die Weiterführung von Integrations- und Deutschförderkursen besonders erfolgreich war: 43,2 Prozent des geplanten Veranstaltungsvolumens konnte im Lockdown realisiert werden. Es ist zu vermuten, dass dies auch auf Steuerungshandeln der Politik zurückzuführen ist, die die Weiterführung dieser Kurse als prioritär ansah und über das BAMF entsprechende Mittel bereitstellte. Es folgen

der Programmbereich »Schulabschlüsse« mit 29,2 Prozent und der Programmbereich »Politik, Gesellschaft, Umwelt« (25,9 %), in dem besonders oft Einzelveranstaltungen angeboten werden. Am niedrigsten war die Realisierungsquote in den Programmbereichen »Gesundheit« und »Kultur, Gestalten« mit 8,1 und 6,2 Prozent. Diese Programmbereiche haben oft besondere Anforderungen an Räume und Material bzw. erfordern zur Erreichung der Lernziele eine Interaktion in Präsenz. Insgesamt war das Programm im Lockdown weniger vielfältig und stärker auf einzelne Programmbereiche konzentriert.

Ein Abbruch des Aufbruchs? Ausblicke

Der Lockdown im Frühjahr und Frühsommer 2020 stellte eine Ausnahmesituation dar, aus der keine direkten Schlüsse für die zukünftige Programmgestaltung gezogen werden können. Betrachtet man die vhs-Statistik für das gesamte Berichtsjahr 2020, so wird deutlich, dass der Anteil der digitalen Unterrichtsstunden lediglich 12,1 Prozent beträgt (Echarti et al., 2022, Tabellen 8.1 und 8.4). Dies ist einerseits eine beachtliche Vervielfachung gegenüber dem Vorjahrsanteil von 2,3 Prozent (Huntemann et al., 2021). Aber auch im Pandemie-Jahr 2020 setzten die vhs überwiegend auf Präsenzveranstaltungen und versuchten zum Beispiel, die Ausfälle im Frühjahr durch ein erhöhtes Angebot von Präsenzformaten in Form eines Sommerprogramms zu kompensieren. Der gesteigerte prozentuale Anteil digitaler Unterrichtsstunden im Berichtsjahr 2020 erklärt sich zudem nicht nur über deren zahlenmäßigen Anstieg, sondern auch durch den pandemie-bedingten starken Einbruch der Präsenzveranstaltungen – die Zahl der Unterrichtsstunden in Präsenz halbierte sich im Vergleich zum Vorjahr beinahe (Echarti et al., 2022, Tabellen 8.1 und 8.4).

Dennoch ist zu erwarten, dass der durch die Pandemie ausgelöste Digitalisierungsschub langfristige Folgen haben wird. So berichtet die Mehrheit der befragten vhs, dass sie davon ausgehen, dass die Nachfrage nach digitalen Angeboten in Zukunft steigen wird und dass das digitale Veranstaltungsangebot ausgebaut werden solle.

vhs hingegen, die im Lockdown gar keine digitalen Veranstaltungen anboten, sind bei der Beurteilung der Bedeutung von Online-Veranstaltungen für die Zukunft sowie bei entsprechenden strategischen Entscheidungen deutlich skeptischer. Sie stimmen eher der Aussage zu, dass mit der Wiederaufnahme des Präsenzangebots die Weiterentwicklung digitaler Lernangebote nicht mehr notwendig sei, und sehen weniger Bedarf, in digitale Infrastrukturen und die digitalen Kompetenzen des Personals zu investieren. Dies dokumentiert, wie vielfältig die Haltungen der vhs in Bezug auf die Digitalisierung sind, wobei offen bleibt, wie das Verhältnis von Motivation und (ressourcengebundenen) Realisierungsmöglichkeiten



für Weiterentwicklungen ist. Hier eröffnet sich ein künftiges Forschungsfeld, auch im Hinblick auf neuere Entwicklungen.

Die Übernahme zentral oder kooperativ organisierter digitaler Veranstaltungen stellt eine neue Form der Veranstaltungsplanung dar, die auch vhs, die selbst nicht über ausreichende personelle oder infrastrukturelle Ressourcen verfügen, das Angebot digitaler Veranstaltungen ermöglicht. Aus dem regelmäßigen Austausch mit den Verbänden und Einrichtungen wissen wir, dass gemeinsam oder zentral organisierte digitale Veranstaltungen auch in der aktuellen Programmplanung eine größere Rolle spielen. Hier scheint es sich um eine langfristige Änderung zu handeln.

Eine sowohl für die Forschung als auch für die Praxis spannende offene Frage ist es, ob es den vhs gelingt, durch die Ausweitung des digitalen Angebots neue Zielgruppen zu erschließen. Ebenso bleibt abzuwarten, ob das zukünftige digitale Angebot – wie im Lockdown der Fall – auf bestimmte Themen und Programmbereiche konzentriert bleibt oder zukünftig einen umfassenderen Teil des Programms abdeckt.



DR. KERSTIN HOENIG

leitet die Abteilung »Forschungsinfrastrukturen« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

hoenig@die-bonn.de



DR. NICOLAS ECHARTI

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

echarti@die-bonn.de



DR. ELISABETH REICHART

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

reichart@die-bonn.de



DR. SARAH WIDANY

vertritt die Professur für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam.

widany@uni-potsdam.de

Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education A literature review from a German-speaking perspective [online first]. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), 178–197. <https://doi.org/10.1177/1477971419850840>

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019* (1. Aufl.). Bonn. <http://www.die-bonn.de/id/37372>

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2019). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf. Zugriffen 11.03.2022

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Huntemann, H., Echarti, N., Lux, T. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Kohl, J. & Denzl, L. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 249–275). Bielefeld: Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/id/41438>.

Trends in der Weiterbildung nach der Corona-Pandemie

Online, hybrid oder Blended Learning?

CHRISTOPH MEIER · SABINE SEUFERT

Die Corona-Pandemie hat zu einem Digitalisierungsschub in der Weiterbildung geführt. Doch werden die damit verbundenen Veränderungen nachhaltig sein? Aufbauend auf einer Systematisierung von Bildungsformaten identifizieren der Autor und die Autorin fünf Trends für Weiterbildung nach der Corona-Pandemie.

Im Zuge der COVID-Pandemie und der damit verbundenen Lockdown-Maßnahmen waren Bildungsanbieter gezwungen, ihre Produkte und Dienstleistungen per sofort anzupassen. Die grosse Mehrheit war auf diese Situation nicht vorbereitet. Viele Anbieter mussten ihr Angebot reduzieren, und manche konnten gar keine Leistungen mehr erbringen, wie mehrere Studien aufzeigen (z.B. Widany et al., 2021). Gemäss einer Studie des Wuppertaler Kreises (2020) haben 68 Prozent der Anbieter in der ersten Phase der Pandemie erwartete Umsatzeinbussen im Bereich der offenen Seminare von mehr als 20 Prozent gemeldet.

Die Pandemie-Situation hat aber auch zu einem unerwarteten und massiven Digitalisierungsschub im Bereich der Aus- und Weiterbildung geführt. Insbesondere Trainer-geführte Formen des Online-Lernens in virtuellen Klassenzimmern haben einen Boom erlebt. Gleichzeitig sind aber auch Defizite sichtbar geworden. Dies betrifft insbesondere fehlende Infrastrukturen für digitales Lehren und Lernen sowie fehlende digitale Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen (Christ, 2020; Rohs, 2020; Schmidt-Hertha, 2021).

Die Erwachsenen- und Weiterbildung befindet sich weiterhin in einer Umbruchsituation. Daher stellt sich die Frage, welche Entwicklungen zu erwarten sind. Was hat sich im Hinblick auf Didaktik und Methodik in der Erwachsenen- bzw. Weiter-

bildung angesichts des Digitalisierungsschubs nachhaltig verändert? Wird es eine vollständige Rückkehr zu Präsenzveranstaltungen geben? Hat sich bereits herauskristallisiert, welche Formate und welche Inhalte gut online umgesetzt werden können und wo Präsenzangebote unabdingbar sind? Sind hybride Angebote eine Lösung für die zum Teil konfligierenden Erwartungen der Kund:innen bzw. der Teilnehmenden hinsichtlich Kontakt-Intensität einerseits und Flexibilität andererseits? Welche Herausforderungen (oder gar: Überforderungen) sind damit ggf. verbunden? Oder braucht es doch eher Blended-Learning-Angebote? Auf diese Fragen möchten wir in diesem Beitrag eingehen. Wir schlagen zunächst eine Einordnung der Organisationsformen von Bildungsformaten vor, die den Entwicklungen der Pandemie Rechnung trägt. Ausgehend von dieser Einordnung identifizieren wir dann Trends in der Weiterbildung, die u. E. auch nach der Pandemie fortwirken werden.

Neue Formate der Kompetenzentwicklung

Wir beginnen mit einem Vorschlag für eine Auslegeordnung. Bildungsformate lassen sich grundsätzlich im Hinblick auf zwei Dimensionen einordnen: (1) Organisationsformen mit unterschiedlicher Vernetzung von Arbeiten und Lernen

einerseits und (2) Organisationsformen mit unterschiedlichen Anteilen von physischer Präsenz und Online-Lernen andererseits. Im Hinblick auf die zuletzt genannte Dimension hat sich im Verlauf der Pandemie mit hybriden Formaten eine neue Kategorie entwickelt. Als hybrid bezeichnen wir Formate, die in physischer Ko-Präsenz stattfinden und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, dass Teilnehmende online zugeschaltet sind. Im Unterschied dazu handelt es sich bei Blended Learning um die Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen, die im Idealfall didaktisch sinnvoll – im Sinne von effizient und lernwirksam – aufeinander abgestimmt sind. Im Hinblick auf die zuerst genannte Dimension sind ergänzend noch die Unterstützung der Kompetenzentwicklung durch Lernbegleitung und Portfolio-Arbeiten zu nennen, die insbesondere bei längeren Qualifizierungsmassnahmen eine wichtige Rolle spielen. Beispielsweise über eine Standortbestimmung zu den individuellen Kompetenzen zu Beginn des Prozesses und ein Sichtbarmachen neu erworbener Kompetenzen in einem Portfolio im Verlauf des Prozesses. → Abb. 1 zeigt die Dimensionen und die darin verteilten Bildungsformate.

Für Bildungsanbieter, die vor der Pandemie hauptsächlich Standard-Bildungsangebote in Präsenz in ihrem Portfolio hatten, stellten die Umstellungen während der Lockdown-Phasen eine grosse Herausforderung dar. Diese Bildungsanbieter mussten ihre Weiterbildungsaktivitäten entweder inhaltlich stark anpassen oder sogar Kurs-Angebote ausfallen lassen (Wuppertaler Kreis, 2020). Bildungsanbieter, die bereits Blended Learning etabliert hatten, konnten dagegen schneller reagieren. Diese Anbieter konnten sich insbesondere auf die Gestaltung der Präsenzphasen mit (teilweise) neuen Werkzeugen für Videokonferenzen fokussieren und diese um weitere digitale Formate wie etwa Erklärvideos für die Vorbereitungsphase ergänzen.

Im Verlauf der COVID-Pandemie haben sich die folgenden Bildungsformate weiter etabliert bzw. haben als Weiterentwicklungen Kontur angenommen:

1. **Interaktive Webinare:** Werkzeuge für Videokonferenzen wie ZOOM oder MS Teams haben im Verlauf der Pandemie eine rasante Verbreitung erfahren – ganz allgemein in der ortsunabhängigen Zusammenarbeit, aber auch in der Weiterbildung. Für die Weiterbildung sind insbesondere Break-out-Groups eine wichtige Funktionalität, weil darüber – auch in Verbindung mit kollaborativen digitalen

ABB. 1: Neue Bildungsformate von Weiterbildungsanbietern.



QUELLE: Eigene Darstellung

Whiteboards wie etwa Miro oder Mural – vielfältige Formen des kollaborativen Erarbeitens von Inhalten unterstützt werden können. Darüber hinaus werden diese Werkzeuge auch für andere Formen der synchronen Zusammenarbeit wie etwa Coaching-Formate intensiver genutzt.

2. **Videotutorials und nutzergenerierte Lerninhalte:** Video-basiertes Lernen ist schon länger ein Trend in der Weiterbildung sowie für selbstgesteuertes Lernen in informellen Bildungskontexten. Nicht zuletzt auch deshalb, weil das Erstellen von Erklärvideos bzw. Video-basierten Anleitungen durch die Fortschritte bei Hard- und Software in den letzten Jahren deutlich leichter geworden ist.
3. **Hybride Lösungen: Varianten der Ko-Präsenz:** Eine neue Entwicklung sind hybride Umsetzungen von Trainergeführten Präsenzphasen, bei denen sich entfernte Teilnehmende zu einer Präsenzveranstaltung hinzuschalten können. Treiber für diese Entwicklung sind Kundenbedürfnisse nach örtlicher Flexibilität, nach Reduktion von Reisezeiten sowie das Bestreben, aus Gründen des Klimawandels Reisen zu reduzieren (EAEA, 2020). Hybride Lernarrangements stellen für Bildungsanbieter eine Herausforderung dar. Sie erfordern (1) Investitionen in technische Infrastruktur, (2) Investitionen in die didaktische Konzeption und (3) Investitionen in die Moderationskompetenz der Lernbegleiter/innen bzw. in zusätzliche Lehrpersonen (Co-Teaching). Darüber hinaus ist die weitere Entwicklung unklar: Werden künftig immer mehr Personen an Weiterbildungsangeboten online teilnehmen wollen? Und wie können Bildungsanbieter den zusätzlichen Aufwand für Infrastruktur, Konzeption und Personal, der mit hybriden Arrangements verbunden ist, verrechnen? Diese Herausforderungen bedürfen gut überlegter

ABB. 2: Trends und Veränderungen in der Weiterbildung.



QUELLE: Eigene Darstellung

Antworten. Klar ist, dass mit der Umsetzung hybrider Veranstaltungsformate die Erwartung auf Seiten von Kund/innen bzw. Teilnehmenden einhergeht, dass dies auf Dauer möglich sein wird. Eine Umsetzung als nur temporär unterstützte Modalität ist daher nicht sinnvoll.

Fünf Trends in der Weiterbildung

Die aktuell verfügbaren Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie bieten eine Momentaufnahme zur Umsetzung von Weiterbildung, aber keinen Blick in die Glaskugel. Dennoch lassen sich daraus zu erwartende Veränderungen ableiten. Insgesamt kommen die Studien zu einem recht einheitlichen Bild: Viele Weiterbildungsanbieter erwarten, dass die Pandemie und die positiven Erfahrungen mit digitalen Formaten zu einer nachhaltigen Transformation und einer verbreiteten Abkehr von traditionellen Tagungs- und Seminarformaten führen. Damit verbunden wird eine Zunahme von Formaten wie erweiterten, transferorientierten Trainings und Blended-Learning-Formaten erwartet. Übertragen auf den hier vorgeschlagenen Dimensionenraum lassen sich fünf Entwicklungen antizipieren, die in → Abb. 2 aufgezeigt und nachfolgend erläutert werden. Dabei sind für externe Weiterbildungsanbieter die in kräftigerem Grün eingefärbten Punkte besonders relevant.

1. Weniger klassische Präsenz-Trainings und mehr erweiterte Trainings (Blended Learning) mit verkürzten Präsenzzeiten, mit Online-Komponenten und stärker ausgerichtet auf den Transfer in die Praxis.
2. Mehr flexible, modulare Bildungsangebote zur Entwicklung von Handlungskompetenz.

3. Mehr portfoliobasierte, personalisierte Kompetenzentwicklung im Rahmen von längeren Qualifizierungsmassnahmen.
4. Zunahme von hybriden Lernarrangements, insbesondere bei hochpreisigen Angeboten, bei universitären Weiterbildungen (hier ist die Nutzung vorhandener Infrastruktur für die Hochschullehre möglich) oder in der Führungskräfteentwicklung.
5. Reine Online-Angebote ergänzen das Leistungsportfolio, insbesondere für fachliche Qualifizierungen und für regulatorisch vorgeschriebene Schulungen. Hier spielen synchrone Formate in virtuellen

Klassen- bzw. Meetingräumen eine wichtige Rolle. Die Aufzeichnungen von Lehr- bzw. Trainingseinheiten in virtuellen Klassenzimmern können zudem als Ressourcen für selbstgesteuerte Lernaktivitäten (asynchron) zur Verfügung gestellt werden.

Präsenzveranstaltungen ermöglichen direkte Interaktion, intensiven Austausch sowie auch das Durchspielen von Praxissituationen (ggf. als Rollenspiele/Simulationen). Sie ermöglichen damit insgesamt ein intensives und emotional geprägtes Lernerlebnis. Präsenzveranstaltungen werden damit auch weiterhin ihren Platz haben, sollten aber gezielt im Hinblick auf dieses Potenzial genutzt werden. So erwartet etwa eine Mehrheit der befragten Anbieter des Wuppertaler Kreis (2020), dass Programme für Führungskräfte mit Fokus auf verhaltensbezogene Kompetenzen auf Dauer wieder in Präsenz stattfinden werden.

Fazit: Neue Formate skalierbar organisieren

Ein Zurück zum Status quo ante COVID-19 mit fast ausschliesslicher Fokussierung auf Präsenzformate ist unwahrscheinlich. Blended Learning in unterschiedlichen Ausprägungen wird sich in der Weiterbildung weiter etablieren. Dabei ist die Neuausrichtung von Präsenzphasen zentral. Grundlegendes Wissen muss nicht in Präsenzphasen bzw. Lehrvorträgen vermittelt, sondern kann oft gut eigenständig mit digitalen Medien erarbeitet werden. In den Präsenzphasen gilt es die Potenziale von direkter Interaktion und von sozialem Lernen zu nutzen.

Auch wenn aktuell die Frage der Modalität (Online, Hybrid oder Blended Learning) im Vordergrund steht – künftig wird die Organisationsform bzw. die Verbindung von Arbeiten und Ler-



nen wieder stärker ins Blickfeld rücken. Denn es gilt Handlungskompetenzen zu entwickeln, die Transferlücke zu reduzieren und damit insgesamt die Wirksamkeit von Weiterbildung zu erhöhen. Dabei müssen – vor dem Hintergrund der zunehmenden Flexibilisierung betrieblicher Leistungsprozesse – Weiterbildungsanbieter ihre Angebote so anpassen (bzw. digitalisieren), dass diese auch im Rahmen flexibler Arbeitsformen gut genutzt werden können (Wuppertaler Kreis, 2020).

In diesem Zusammenhang werden hybride Lernarrangements an Bedeutung gewinnen. Sie werden sich insbesondere im akademischen Umfeld, in der universitären Weiterbildung sowie in der Führungskräfteentwicklung etablieren. Mit zunehmender Akzeptanz werden Anbieter von Schulungsräumen diesbezüglich aufrüsten und Weiterbildungsanbieter diese Infrastruktur nutzen können. Die dafür erforderlichen Investitionen sind nicht unerheblich und wollen gut überlegt sein. Und auch das Weiterbildungspersonal wird die eigenen Kompetenzen erweitern müssen – im Hinblick auf die Gestaltung von Online-Unterricht, auf die Zunahme und zielführende Gestaltung von Blended Learning und auch auf die Orchestrierung von Lernaktivitäten in hybriden Settings.

Natürlich müssen neue Formate wie Blended Learning oder hybride Lernsettings zunächst erprobt werden. Die dafür erforderlichen Investitionen (Kompetenzentwicklung, Infrastruktur-Entwicklung) werden sich aber vor allem dann auszahlen, wenn diese Formate nicht isolierte Leuchttürme bleiben, sondern wenn es gelingt, diese neuen Formate zu skalieren.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

EAEA – European Association for the Education of Adults (2020). *Structural and financial support for ALE providers needed to mitigate consequences of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. <https://eaea.org/2020/03/24/support-for-ale-providers-needed-to-mitigate-consequences-of-the-coronavirus-covid19-pandemic>

Rohs, M. (2020). Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 10. TU Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. Zugriffen: 13 Sept 2021

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 20–29.

Widany, S., Reichart, E., Christ, J. & Echarti, N. (Hrsg.). (2021). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/41438>

Wuppertaler Kreis e.V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung. (2020). *Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020: Trends 2020*. Verfügbar unter: <http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf>



DR. CHRISTOPH MEIER

ist Geschäftsführer des swiss competence centre for innovations in learning (scil) der Universität St. Gallen.

christoph.meier@unisg.ch

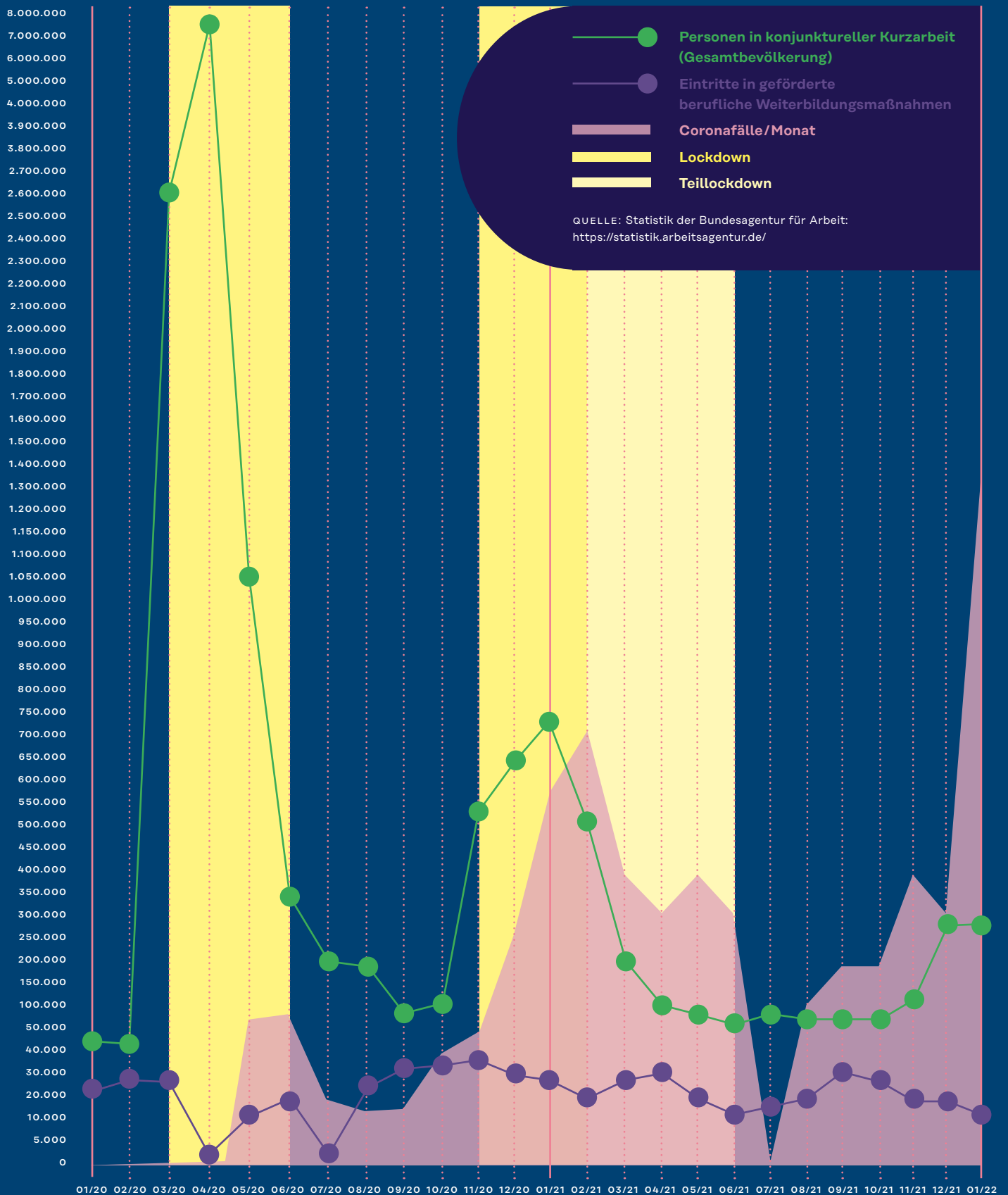


PROF. DR. SABINE SEUFERT

ist Direktorin des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungstechnologien IBB-HSG der Universität St. Gallen.

sabine.seufert@unisg.ch

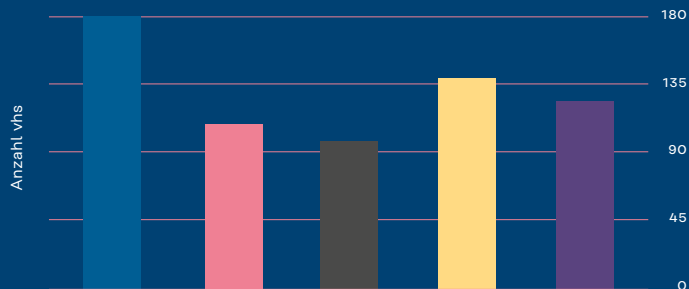
TAFELBILD



Herausforderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung während der Corona-Pandemie

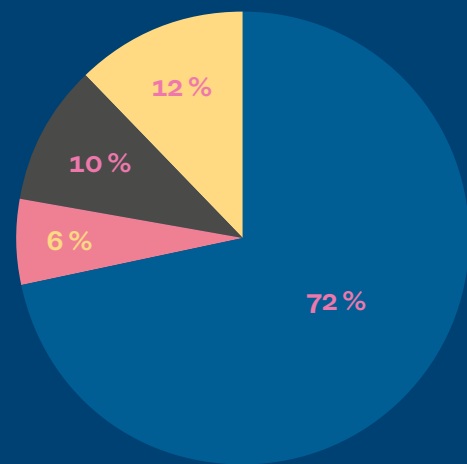
Einblicke in den Arbeitsmarkt und das Kursgeschehen der geförderten, beruflichen Weiterbildung, in die Personalsituation der gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen sowie in die Selbsteinschätzung der Volkshochschulen

Das Online-Kursangebot an vhs war stark bis sehr stark eingeschränkt, ...



- ... aufgrund fehlender digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte.
- ... aufgrund mangelnder technischer Ausstattung der Lehrkräfte.
- ... aufgrund einer unzureichenden Versorgung der Region mit schnellen Internet-Zugängen.
- ... aufgrund fehlender technischer Infrastruktur der vhs.
- ... weil Kursinhalte nicht als digitale Lernangebote geeignet waren.

Ausgaben im Rahmen von Digitalisierungsanstrengungen für ...



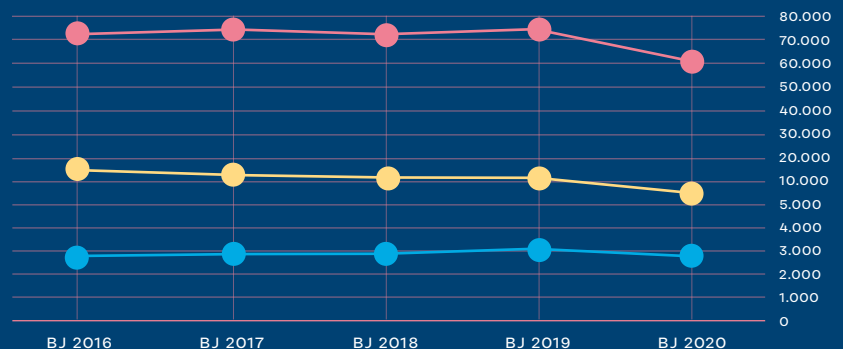
- ... Infrastruktur
- ... Schulungen des Personals
- ... Entwicklung von Konzepten zur Durchführung reiner Onlinekurse
- ... Sonstiges

QUELLE FÜR BEIDE ABBILDUNGEN: Corona-Zusatzbefragung der vhs-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, BJ 2020.

Veränderungen beim Personal von Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung

- HpM-Stellen insgesamt (vzÄ)
- Neben-/freiberuflich Mitarbeitende/Honorarkräfte (PK)
- Ehrenamtlich tätige Personen (PK)

QUELLE: Datenreport Weiterbildung NRW, Berichtsjahr 2020.
<https://bit.ly/3QRfxRd>



Zur wirtschaftlichen Belastung verschiedener Einrichtungstypen

Auswirkungen der Corona-Pandemie im Anbieterspektrum

STEFAN KOSCHECK · JOHANNES CHRIST

Die Corona-Pandemie stellte für Weiterbildungsanbieter einen starken Einschnitt dar und erforderte erhebliche Anpassungsleistungen an die veränderten Rahmenbedingungen, um die Krise zu überstehen. Auf Basis der wbmonitor-Umfragen 2020 und 2021 beschreiben die Autoren die wirtschaftliche Situation verschiedener Anbietertypen und deren spezifischen Herausforderungen.

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie im März 2020 veränderten sich innerhalb kürzester Zeit die Rahmenbedingungen zur Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen in Deutschland. Für die Zeiträume der Lockdown-Phasen wurden im Zuge der Kontaktbeschränkungen Präsenzveranstaltungen untersagt,¹ so dass die Weiterbildungsanbieter weitgehend auf Online-Formate ausweichen mussten, sofern sie Veranstaltungen nicht absagen oder unter- bzw. abbrechen

wollten. Während des ersten bundesweiten Lockdowns im Frühjahr 2020 hatte dies zur Folge, dass nur Teile des Weiterbildungsangebots aufrechterhalten werden konnten (Christ et al., 2021). Auch der gesamte Jahreszeitraum 2020 war ersten Berechnungen zufolge von einem deutlichen Rückgang des Veranstaltungsvolumens gegenüber dem Vorkrisenjahr 2019 gekennzeichnet (Christ & Koscheck, i. E.). Neben den angebotsseitigen Beschränkungen dürfte zugleich auch eine rückläufige Nachfrage zum Tragen gekommen sein.

Durch die hier nur kurz skizzierten Entwicklungen wurde die Weiterbildungsbranche wirtschaftlich schwer getroffen. Im Sommer 2020 stürzte der wbmonitor-Klimawert,² mit

¹ Während des ersten bundesweiten Lockdowns von Mitte März 2020 bis ca. Mitte Mai 2020 erklärten die von Bund und Ländern beschlossenen Leitlinien zur Pandemie-Bekämpfung Weiterbildungsveranstaltungen in Präsenzform für unzulässig (Bundesregierung, 2020). Demgegenüber lag der Weiterbildungsbereich im zweiten, mehrfach verlängerten bundesweiten Lockdown ab Mitte Dezember 2020 im Gegenstandsbereich der landesspezifischen Corona-Verordnungen. In Anpassung an die bundesweit gültigen Beschlüsse zur Kontaktbeschränkung sprachen die Landesregierungen für die meisten Arten von Weiterbildungsveranstaltungen in Präsenzform erneute Verbote aus (beispielhaft Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen, 2020)

² Der wbmonitor-Klimawert berechnet sich aus dem geometrischen Mittel der Differenzen zwischen den positiven und negativen Urteilen über die gegenwärtige wirtschaftliche Lage sowie der Erwartung in einem Jahr. Die Anbieterangaben werden anhand des Dozentenstundenvolumens des Vorjahres gewichtet. Die Werte liegen zwischen -100 und +100, wobei höhere Werte eine bessere Wirtschaftsstimmung ausdrücken.

dem jährlich in Anlehnung an den IFO-Geschäftsklima-Index die wirtschaftliche Stimmung der Weiterbildungsbranche gemessen wird, gegenüber 2019 um 57 Punkte ab und war mit –13 zum ersten Mal negativ (→ Abb. 1; Christ et al., 2021). Mitte des Jahres 2021 waren die Weiterbildungsanbieter insgesamt zwar mit einem Klimawert von +15 wieder etwas positiver gestimmt. Die Betrachtung der beiden Komponenten Lage- und Erwartungswert verdeutlicht allerdings, dass die Wirtschaftsstimmung durch einen leicht optimistischen Ausblick auf die Situation in einem Jahr (Erwartungswert +25) geprägt wurde, wohingegen sich die aktuelle Lage mit +6 nach wie vor sehr verhalten darstellte. Hinsichtlich der genannten Erwartung gilt es zu berücksichtigen, dass die Infektionswellen der Delta- und Omikron-Varianten zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar waren und mit den seit wenigen Monaten verfügbaren Impfstoffen ein zeitnaher Ausweg aus der Pandemie möglich schien. Zudem haben sich zahlreiche Anbieter bis zum Sommer 2021 offenbar besser an die veränderten Rahmenbedingungen anpassen können als noch zu Beginn der Pandemie (Christ & Koscheck, i. E.).

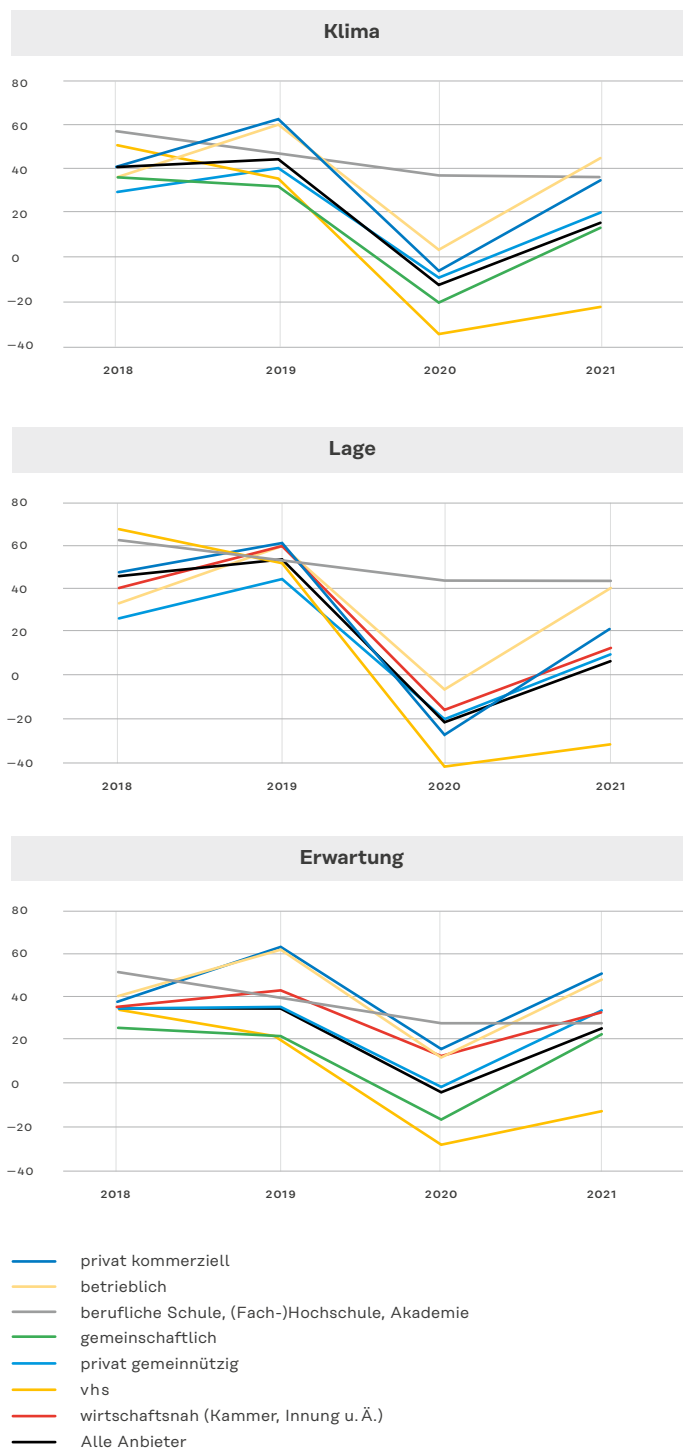
Volkshochschulen sehen sich wirtschaftlich am stärksten belastet

Die Krise wirkte sich unterschiedlich stark auf die wirtschaftliche Situation bei den verschiedenen Anbietertypen in der Weiterbildung aus. Negativ betroffen waren insbesondere die Volkshochschulen (vhs), die sowohl 2020 (–36) als auch 2021 (–23) negative Klimawerte aufwiesen. Demgegenüber waren (Fach-)Hochschulen und Akademien sowie berufliche Schulen bzw. Fachschulen auch während der Pandemie wirtschaftlich bzw. haushaltsbezogen stabil (in beiden Jahren jeweils +36). Die Klimawerte der weiteren Anbietertypen haben sich 2021 nach einem deutlichen Einbruch der Wirtschaftsstimmung im Vorjahr zwar wieder etwas erholt und lagen im positiven Bereich, allerdings deutlich unter dem Vorkrisenniveau.³

Für die wirtschaftliche Schieflage der vhs während der Pandemie dürften mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Als wesentliche Ursache ist ihr reduziertes Veranstaltungsvolumen anzusehen. So ging die Gesamtzahl realisierter Kurse laut vhs-Statistik im Berichtsjahr 2020 gegenüber 2019 um 31 Prozent zurück; die Zahl der Unterrichtsstunden und Belegungen sogar um 40 bzw. 41 Prozent (Echarti et al., 2022; s. a. den Beitrag von Hoenig et al. in diesem Heft). Insbesondere während des ersten bundesweiten Lockdowns waren die vhs stark von

ABB 1: wbmonitor Klima-, Lage- und Erwartungswerte 2018 bis 2021, differenziert nach Art der Einrichtung.

Die Klima-, Lage- und Erwartungswerte können zwischen –100 und +100 schwanken, wobei höhere Werte eine bessere Stimmung anzeigen. In die Klimawerte fließen die Einschätzungen sowohl zur aktuellen Lage als auch zur Erwartung der Situation in den kommenden zwölf Monaten ein.



³ Aufsteigend sortiert: Gemeinschaftliche Anbieter (einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins) +13; privat-gemeinnützig +21; wirtschaftsnah (Kammer, Innung, Berufsverband o. Ä.) +22; privat-kommerziell +35; betriebliche Bildungseinrichtungen +44.

QUELLE: BIBB/DIE wbmonitor-Umfragen 2018 bis 2021

Abbrüchen und Absagen ihrer Veranstaltungen betroffen (Christ et al., 2021). Da vhs in ihrer Gesamtheit etwa ein Drittel der Einnahmen durch Teilnahmeentgelte bzw. -gebühren erwirtschaften und diese somit eine relevante Säule der Finanzierung darstellen (Reichart, Christ & Denzel 2021), war das nur in Teilen realisierte Kursprogramm offenkundig mit entsprechenden Einnahmeausfällen verbunden. Zudem war es für die vhs herausfordernd, ihr umfangreiches Kursprogramm in Online-Formate umzuwandeln – in der ersten Phase der Pandemie gelang dies nur ansatzweise (Christ et al., 2021). Für vhs im ländlichen Raum können dabei u. a. Defizite der Breitbandanbindung mit hoher Übertragungsgeschwindigkeit (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur, 2021) hinderlich gewesen sein. Entsprechend beurteilten die vhs in der aktuellen Befragung des wbmonitor sowohl ihre eigene digitale Infrastruktur als auch diejenige ihrer Honorarkräfte sowie der Teilnehmenden unter allen Anbietertypen am schlechtesten.⁴ Darüber hinaus trafen digitale Weiterbildungsangebote bei den Adressatinnen und Adressaten der vhs offensichtlich auf eine geringere Akzeptanz als Präsenzveranstaltungen. So gaben 49 Prozent der vhs an, dass Online-Formate nicht nachgefragt wurden (alle Anbieter: 27%)⁵, und lediglich 30 Prozent, dass ihre durchgeführten Online-Veranstaltungen gut angenommen wurden (alle Anbieter: 58%)⁶. Möglicherweise besteht hier auch ein Zusammenhang mit der schwerpunktarztigen Ausrichtung der vhs auf den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung (100 Prozent der vhs betrachten diesen als »Hauptaufgabe«), der offenbar stärker von einer rückläufigen Nachfrage betroffen war als die berufliche Weiterbildung. Dafür sprechen auch die Klimawerte für alle Anbieter, differenziert nach der Hauptausrichtung des Angebots: Während die Werte von Einrichtungen, die in ihrem Angebot hauptsächlich auf allgemeine Weiterbildung ausgerichtet sind (d. h., berufliche Weiterbildung oder andere Tätigkeitsbereiche sind Nebenaufgabe bzw. nicht im Angebot), –31 (2020) und –9 (2021) betrugen, wurden für Anbieter mit Hauptausrichtung auf die berufliche Weiterbildung deutlich höhere Werte gemessen (–2 [2020] bzw. +31 [2021]; Anbieter mit sowohl allgemeiner als auch beruflicher Weiterbildung als Hauptaufgabe: –22 [2020] bzw. +4 [2021]).

Staatlich verfasste wissenschaftliche Weiterbildungsanbieter und Fachschulen krisenfest

Für die wirtschaftliche Stabilität der Weiterbildungsbereiche der (Fach-)Hochschulen und Akademien sowie der beruflichen Schulen (Fachschulen) während der Pandemie (Klimawert 2020 und 2021: jeweils +36) dürfte ausschlaggebend sein, dass es sich in vielen Fällen um öffentliche Einrichtungen mit gesicherter Finanzierung durch den staatlichen Träger handelt, so dass die veränderten äußeren Rahmenbedingungen keinen unmittelbaren Effekt auf den Haushalt haben. Zudem kann die Umstellung wesentlicher Teile des Weiterbildungsangebots auf Online-Formate (Christ et al., 2021; Christ & Koscheck, i. E.) und ein dadurch vergleichsweise konstant realisiertes Angebotsvolumen (ebd.) wirtschaftlichen Schaden abgefedert haben. Im Vergleich zu den vhs bestand hier beispielsweise der Unterschied, dass die Aufwendungen auf ein überschaubares Veranstaltungsportfolio von Weiterbildungsveranstaltungen langer Dauer wie z. B. Aufstiegsfortbildungen oder berufs begleitende Aufbaustudiengänge konzentriert werden konnten und nicht eine Vielzahl unterschiedlicher Veranstaltungen unter Berücksichtigung verschiedener Zielgruppen und ihrer Bedürfnisse angepasst werden mussten. Zudem verfügten die (Fach-)Hochschulen, Akademien und beruflichen Schulen bereits vor Beginn der Pandemie über vergleichsweise günstige infrastrukturelle Voraussetzungen für die Durchführung von Online-Weiterbildungen (Christ et al., 2020).⁷

Verbesserung der wirtschaftlichen Stimmung zur Mitte des zweiten Pandemie-Jahres bei den weiteren Anbietertypen

Einrichtungen in betrieblichen Kontexten kamen den Daten des wbmonitor zufolge bislang ebenfalls vergleichsweise gut durch die Krise. In dieser Anbietergruppe befinden sich Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen bzw. ausgegliederte Organisationen, die neben der Erfüllung innerbetrieblicher Qualifizierungsaufgaben auch für externe Kundinnen und Kunden Leistungen erbringen oder Produktschulungen anbieten. 2020 erlebten die betrieblichen Bildungseinrichtungen zwar einen starken Einbruch der Wirtschaftsstimmung (Rückgang des Klimawerts gegenüber 2019 um 59 Punkte auf +2), im Sommer 2021 wiesen sie jedoch mit einem Klimawert von +44 das beste Ergebnis der verschiedenen Anbietertypen auf und erreichten somit annähernd ihr Vorkrisenniveau (Klimawert 2019: +61). Neben einer möglichen Beeinflussung ihrer Wirt-

⁴ Auf einer siebenstufigen Skala mit den Polen »1 = sehr schlecht« und »7 = sehr gut« beurteilten die vhs ihre eigenen digitalen Infrastrukturen mit einem Mittelwert von 4,3, die der Honorarkräfte mit 4,1 und die technischen Voraussetzungen der Teilnehmenden mit 3,6 (alle Anbieter: 5,1; 4,8; 4,1).

⁵ Aussage »Online-Formate werden von unseren Kund/inn/en bzw. Interessent/inn/en nicht nachgefragt«. Die Anteilswerte »trifft voll und ganz zu« und »trifft eher zu« wurden zusammengefasst.

⁶ Aussage »Unsere Online-Weiterbildungen werden von den Teilnehmenden gut angenommen«. Die Anteilswerte »stimme zu« und »stimme eher zu« wurden zusammengefasst.

⁷ Bewertung der digitalen Infrastruktur in der eigenen Einrichtung: 5,7 (Skala von 1 bis 7); Honorarkräfte: 5,3; Teilnehmende: 5,0 (s. auch Fußnote 4).

schaftsstimmung durch die Situation im Gesamtunternehmen ist denkbar, dass sie zum Umfragezeitpunkt von nachgeholten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten profitierten.

Auch unter den genuin gewinnorientiert ausgerichteten Weiterbildungsunternehmen war im Sommer 2021 gegenüber dem Vorjahr eine Entspannung der wirtschaftlichen Situation zu beobachten (Klimawert: +35). Dass der Klimawert der privat-kommerziellen Anbieter gegenüber 2020 deutlich um 42 Punkte gestiegen ist, kann als Anhaltspunkt dafür gesehen werden, dass sich viele dieser Anbieter mittlerweile gut an die veränderten Rahmenbedingungen auf dem Weiterbildungsmarkt anpassen konnten. Gestützt wird diese Annahme durch ein überdurchschnittlich hohes Maß an Online-Weiterbildungsveranstaltungen seit Pandemie-Beginn.⁸ Auch der sehr optimistische Blick der privat-kommerziellen Anbieter in die Zukunft – ihr Erwartungswert liegt mit +50 deutlich höher als der Lagewert mit +20 – spricht dafür, dass sie sich für neue Marktgegebenheiten gerüstet sehen.

Privat-gemeinnützige Einrichtungen (Klimawert 2021: +21), wirtschaftsnahe Anbieter wie Kammern, Innungen und Berufsverbände bzw. deren Bildungszentren (+22) sowie gemeinschaftliche Einrichtungen in der Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins (+13) verspürten erkennbar wirtschaftliche Belastungen durch die Pandemie. In der ersten Phase (2020) wiesen diese drei Anbietertypen negative Klimawerte auf (–12; –3; –22). Hinsichtlich der gemeinschaftlichen Einrichtungen ist zu vermuten, dass sich in ihrem nur leicht positiven Klimawert 2021 die häufige Ausrichtung auf den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung⁹ spiegelt, der offensichtlich stärker unter den Auswirkungen der Pandemie litt als die berufliche Weiterbildung (vgl. Abschnitt zu den vhs oben). Bei den wirtschaftsnahen Bildungszentren der Kammern, Innungen, Berufsverbände o. Ä. sind vermutlich reduzierte Möglichkeiten der Umstellung fachpraktischer Weiterbildungsangebote in Online-Formate mit ausschlaggebend für die verhaltene Wirtschaftsstimmung.¹⁰ Teilweise werden hier Werkzeuge und Maschinen in Lehrwerkstätten genutzt, was digital allenfalls durch Simulationen substituierbar ist. Zu Beginn der Corona-Pandemie war zudem die betriebliche Nachfrage nach Weiterbildung stark

rückläufig (Jost & Leber, 2021), was die Kammern seitens ihrer Mitgliedsbetriebe vermutlich zu spüren bekamen. Bei den privat-gemeinnützigen Anbietern, unter denen sich sowohl Einrichtungen finden, die schwerpunktmäßig in der öffentlich geförderten Weiterbildung tätig sind, als auch vorwiegend über private Kunden finanzierte Einrichtungen (Christ et al., 2021), könnten hinsichtlich ihrer gegenüber dem Jahr vor der Pandemie (2019) schlechteren Wirtschaftsstimmung neben einer insgesamt gesunkenen Nachfrage beispielsweise auch personal- und kostenintensive Maßnahmen zur technischen und didaktischen Anpassung von zum Teil längeren Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. von Umschulungen in staatlich anerkannte Ausbildungsberufe) relevant gewesen sein.

»Da vhs in ihrer Gesamtheit etwa ein Drittel der Einnahmen durch Teilnahmeentgelte bzw. -gebühren erwirtschaften, war das nur in Teilen realisierte Kursprogramm mit entsprechenden Einnahmeausfällen verbunden. Zudem war es für die vhs herausfordernd, ihr umfangreiches Kursprogramm in Online-Formate umzuwandeln.«

Notwendiger Erhalt der vielfältigen Anbieter- und Angebotsstrukturen

Durch die deutliche wirtschaftliche Belastung vieler Weiterbildungsanbieter während der Corona-Krise ist die Weiterbildungsstruktur insgesamt bedroht. Zwar zeigten sich im Sommer 2021 fast alle Anbietertypen hinsichtlich der Entwicklung

⁸ Im Gesamtjahreszeitraum 2020 führten privat-kommerzielle Anbieter durchschnittlich 41 Prozent der Weiterbildungsveranstaltungen in Online-Formaten durch (alle Anbieter: 33 %), im ersten Halbjahr 2021 60 Prozent (alle Anbieter: 55 %).

⁹ Für 57 Prozent der gemeinschaftlichen Anbieter ist allgemeine Weiterbildung eine Hauptaufgabe (alle Anbieter: 39 %).

¹⁰ 67 Prozent der Bildungszentren von Kammern, Innungen und Berufsverbänden stimmten der Aussage »Es kommen bestimmte Maschinen/Geräte/Materialien zum Einsatz, was in reinen Online-Formaten nicht möglich ist« zu bzw. eher zu. Entsprechend dazu führten die wirtschaftsnahen Anbieter seit Pandemie-Beginn einen geringeren Teil ihrer Weiterbildungsveranstaltungen in Online-Formaten durch als der Durchschnitt aller Anbieter (Christ & Koscheck, i. E.).



in den kommenden zwölf Monaten (verhalten) optimistisch. Mit Ausnahme der vhs, die zu dieser Zeit bei negativer Wirtschaftslage eine weitere Verschlechterung erwarteten (Erwartungswert -13), lagen die Erwartungswerte im Bereich von +13 (gemeinschaftliche Einrichtungen) bis +44 (betriebliche Bildungseinrichtungen). Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, inwieweit die im Sommer 2021 noch nicht absehbaren

»Es steht fest, dass es differenzierte und leistungsfähige Strukturen braucht, um das Lernen Erwachsener zu fördern.«

neuerlichen Einschränkungen im Winter 2021/2022 (s.o.) die wirtschaftliche Situation der Anbieter erneut negativ beeinflussten. Auch lassen sich aus den dargestellten Befunden keine Rückschlüsse auf das Ausmaß möglicher Betriebs-schließungen oder nachhaltig veränderter Strukturen auf dem Weiterbildungsmarkt ziehen. Vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Herausforderungen, wie die digitale Transformation, ein steigender Fachkräftemangel in Folge demografischer Veränderungen, die Förderung von Integration und Zusammenhalt bis hin zur sozial-ökologischen Transformation, steht allerdings fest, dass es differenzierte und leistungsfähige Strukturen braucht, um das Lernen Erwachsener zu fördern. Um diese langfristig zu sichern, bedarf es möglicherweise auch weiterer Unterstützung von staatlicher Seite.



STEFAN KOSCHECK

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit« am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Koscheck@bibb.de



JOHANNES CHRIST

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

christ@die-bonn.de

Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (2021). *Aktuelle Breitbandverfügbarkeit in Deutschland (Stand Mitte 2021)*. www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Publikationen/DB/breitband-verfuegbarkeit-mitte-2021.pdf?__blob=publicationFile

Bundesregierung (2020). *Leitlinien zum Kampf gegen die Corona-Epidemie. Vereinbarung zwischen Bundesregierung und den Bundesländern*. www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/leitlinien-zum-kampf-gegen-die-corona-epidemie-1730942

Christ, J. & Koscheck, S. (i.E.). Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2021. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.

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

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17259

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Tabelle 31: Veränderungen gegenüber dem Vorjahr bei Kursen nach Ländern und Programmbereichen 2020. In dies., Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. 2022. www.die-bonn.de/doks/Volkshochschulstatistik/2022/2022-Volkshochschule-Statistik.pdf

Jost, R. & Leber, U. (2021). Die betriebliche Weiterbildung ist in der Corona-Krise massiv eingebrochen (geänderte Fassung vom 20.12.2021). *IAB-Forum 10. Dezember 2021*. www.iab-forum.de/die-betriebliche-weiterbildung-ist-in-der-corona-krise-massiv-eingebrochen/?pdf=24086

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung – CoronaSchVO) vom 7. Januar 2021*. www.mags.nrw/sites/default/files/as-set/document/210107_coronaschvo_ab_11.01.2021.pdf

Reichart, E., Christ, J. & Denzl, E. (2021). Anbieter und Angebot der Weiterbildung. In Widany, S., Reichart, E., Christ, J. & Echarti, N. (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 66–145). Bielefeld: wbv Publikation.

»Die bisherige Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander ist verloren gegangen.«

4 Fragen an PHILIPP MANUEL ROTHKOPF

Wie hat die Corona-Pandemie unsere Körperwahrnehmung verändert?

Die meisten Menschen haben während der Pandemie nicht sehr gesund gelebt. Sie haben häufig mehr gegessen und mehr getrunken, sind wahrscheinlich später ins Bett gegangen und später aufgestanden, haben nicht diesen geregelten Alltag gehabt und sind seltener vor die Tür getreten. Das führt zu einem weniger bewussten Körperempfinden. Die meisten Menschen haben solche Kompensationsmaßnahmen unternommen, um diese extreme psychische Situation zu meistern, häufig jedoch auf Kosten des Körpers. Es ist wichtig, wieder ein gesundes Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln.

In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung trifft man oftmals auf Menschen, die man nicht kennt. Haben wir durch Corona verlernt, unbekannten Menschen körperlich nahe zu sein?

Jeder beantwortet die Frage nach Körperlichkeit individuell und hat einen anderen Bezug zu Körpern, aber ich glaube, dass eine Neubewertung von fremden Körpern und vom eigenen Körper stattgefunden hat. Ich nehme den anderen jetzt eher als Gefahr für Leib und Leben wahr und nicht mehr als bereichernd für

meine Umwelt und mich. Bei allen Zusammenkünften mit anderen Menschen steht dieses Thema im Raum und man muss sich dazu verhalten: Trägst du eine Maske? Hältst du den Abstand ein? Gibst du die Hand? Dieses Bewusstsein für Abstand und Raum, der notwendig ist, damit der andere nicht zur Gefahr wird, hatte man vor der Pandemie nicht. Obwohl man sich vorher auch anstecken konnte, war dieser allgemeingesellschaftliche Fokus auf den Menschen als krankmachendes Wesen nicht so radikal vorhanden. Dadurch hat eine Entfremdung stattgefunden und die bisherige Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander ist verloren gegangen.

Was bedeutet das für in Präsenz stattfindende Bildungsveranstaltungen?

Dieses veränderte Verhältnis von Nähe und Distanz muss überprüft werden: Wenn ich in meinen Workshops Körperarbeit mache, gibt es oft Momente, in denen ich jemandem etwas zeige und dabei mal den Arm berühre oder den Kopf drehe, damit diese Person die richtige Körperhaltung einnimmt. Das war plötzlich ein großes Problem. Man bewegt sich, muss aber auch schauen, dass man mit Maske ausreichend Luft bekommt. Gleichzeitig hat man ein bisschen Angst vor Berührungen und versucht sie weitestgehend zu vermeiden. Trotzdem muss man mit dem anderen so arbeiten, als wäre man direkt dran.

Was können Lehrende tun, um Ängste vor körperlicher Nähe abzubauen und das gemeinsame Lernen in einem physischen Lernraum zu unterstützen?

Bei jeder Form von Bildungsarbeit, bei der man in Kontakt mit anderen tritt, würde ich vorher Übungen machen, um die eigenen Grenzen wahrzunehmen, damit man sich wohlfühlt in der Arbeit. Man kann schauen, wie weit Nähe von unbekannten Personen überhaupt zugelassen werden kann. Sich ohne Bewertung klarzumachen, wie die Situation gerade ist, hilft, damit die Menschen vorsichtig aufeinander zugehen können. So schlittert man nicht plötzlich in eine Situation rein, die man hätte vermeiden wollen. Ich würde das auch Firmen zum Teambuilding empfehlen, weil durch das Homeoffice so viele Möglichkeiten genommen wurden, ein Gefühl füreinander zu entwickeln. Das muss unbedingt wiederhergestellt werden.



PHILIPP MANUEL ROTHKOPF

ist freiberuflicher Coach und Schauspieler am Theater Aachen.

pmr@pmrothkopf.de

Dokumentationszentrum Prora

Dritte Straße 4, Block 3/Querriegel
18609 Prora



Foto: Martin Steinberger

Fenster an Fenster reiht sich über eine endlos erscheinende Länge, Block schließt an Block – über Kilometer. Blickt man von der Wasserseite auf das Gebäude, ist die Fassade einförmig, monumental. Von der Landseite ragen in regelmäßigen Abständen Querflügel aus dem Riegel hervor, was die Reihe jedoch kaum auflockert. Angelegt als Urlaubsdomizil, passt sich der Gebäudekomplex auf ursprünglich 4,7 Kilometer Länge an den Verlauf der Prorer Wiek an, leicht konkav gebogen, damit alle Zimmer Meerblick haben. So war es 1936 von der nationalsozialistischen Organisation »Kraft durch Freude« geplant, so wurde es – in Teilen – umgesetzt. 1939 wurde mit Beginn des Krieges der Bau der gigantischen Anlage unterbrochen, die 20.000 Menschen gleichzeitig Urlaub am Strand ermöglichen sollte. Fertiggestellt waren bis dahin lediglich die Rohbauten der Bettenhäuser sowie ein Teil der Platzrandbauten in der Mitte. In den Plänen war eine mögliche militärische Nutzung der Anlage bereits vorgesehen, sodass die Gebäude während des Krieges u.a. als Ausbildungslager und Lazarett dienten. Auch nach dem Krieg war hier das Militär angesiedelt: Die Nationale Volksarmee nutzte den Komplex als Kaserne und als Schulungszentrum. Seit den 2000er Jahren wurden Teile der seit 1994 unter Denkmalschutz stehenden Anlage verkauft. Hier entstanden in den einzelnen Blöcken nun Wohnungen, Hotels und eine Jugendherberge. Im Jahr 2000 ist in einem der Blöcke ein Dokumentationszentrum eingerichtet worden, das sich mit einer Dauerausstellung sowie verschiedenen begleitenden Angeboten und Sonderausstellungen um die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und seiner Mythen bemüht. Ein virtueller Rundgang zeigt anschaulich, was von den damaligen Plänen heute noch vorhanden ist. (JL)

Keine Bildung ohne Risiko

Vortrag zur Algorithmisierung von Bildungsprozessen von Heidrun Allert (Christian-Albrechts-Universität Kiel), 13. Dezember 2021

SANIYE AL-BAGHDADI (DIE)

Heidrun Allert bezieht in ihrem Vortrag »Je optimaler die Input-Output-Relation, desto weniger Bildung! Zur Algorithmisierung von Bildungsprozessen«¹ Stellung gegen die Regulierung von Bildungsprozessen, die insbesondere durch den zunehmenden Einsatz von Bildungs- und genauer Plattformtechnologien bedient wird. Ihren Beitrag leitet sie entsprechend mit einer Diskussion des Bildungsbegriffs ein. Die Kritik liegt dabei in einem Verständnis von Bildung als einem Prozess, in welchem das Bildungsziel mittels einer technologisch perfektionierten Didaktik durch Steuerung und Monitoring vorhersehbar und planbar sein soll. Eine Bildung, die als »Output« definiert, durch Bildungstechnologien kalkulierbar, optimierbar und somit »risikoreduziert« ist. Somit wird Bildung verwalt- und nachweisbar, entsprechend werden Badges und Zertifikate vergeben. Bezugnehmend auf den Bildungstheoretiker Gert Biesta konstatiert Allert, dass Bildung eben das sei, was sich der informatischen Optimierung entziehe. Keine Bildung also, die frei von Risiko ist oder, um bei Biesta zu bleiben: »If we take the risk out of education, we take out education altogether.« So plädiert

Allert dafür, nicht der Verlockung zu unterliegen, Risiken zu minimieren, sondern ihren großartigen Charakter zu erkennen und Bildung als unbestimmten Prozess zu akzeptieren.

Kritik an technologisierten Bildungsprozessen ist nicht neu, richtig Fahrt nimmt sie jedoch auf, seit Algorithmen und maschinenlesbare (Lernenden-)Daten zunehmend Teil der Bildungsrealität werden.

Aus Interesse an Gesellschaft und Demokratie sei es erforderlich, sich mit Algorithmen und den Regeln einer KI auseinanderzusetzen. Wenn Allert schließlich von »Plattformisierung« in der Bildung spricht, dann impliziert dies eine gefühlte Beherrschung des Bildungsmarkts durch entsprechende Technologien.

Eine im Schulbereich weit verbreitete Leseplattform, »Antolin«, dient Allert als Ausgangsbeispiel, nicht allein für eine »designbasierte, datafizierte und datafizierende Form digitaler Bildungswelt« (Förschler et al., 2021), sondern auch zur Erläuterung des Phänomens der »technischen Welterzeugung« nach Christiane Floyd. Mit »Antolin« sollen das Lesen und die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Eine Lernzielkontrolle über Multiple-Choice-Fragen stellt sicher, dass die gelesenen Texte verstanden wurden. Für richtige Antworten werden Punkte vergeben. Allert argumentiert, dass die Operationalisierung von Lesen in Gestalt der Leseplattform die kulturelle Praxis des Lesens selbst verändere. Denn Technologie und Kultur sind hier, wie Allert weiter ausführt, im Sinne einer »Co-Evolution« aufeinander bezogen zu verstehen. Mit anderen Worten: Die Modellierung von Informatik ist handlungsorientiert. Wir sehen in Technologien, was wir denken. Und denken wir Bildung als plan- und regulierbare Größe, dann modellieren wir auch unsere Technologie entsprechend.

Auch »Antolin« ließe sich anders gestalten; statt reinem Textverständnis ließen sich unterschiedliche Verständnisse von Lesen abbilden, was nur eine Frage des »Wie operationalisieren?« wäre. Was könnten Alternativen sein? Allert führt eine kollaborativ-kreative Plattform als Gegenentwurf an, bei der, statt Daten über die Lernenden zu sammeln, alternativ der Lernprozess beobachtet werden könnte. Daten könnten dann dazu genutzt werden, die Umgebung zu beobachten und all das, was keine Rückschlüsse auf Einzelne ziehen lässt. Man müsse Informatik grundlegend anders und weiter denken und beispielsweise danach fragen, welche Form der Interaktion auf Plattformen gefördert werden könnte, so Allert. Damit verbunden ist schließlich ihr Plädoyer, Technologien subversiv zu verwenden. Auch das sei Teil von Bildung.

Weitere Informationen zum kritischen Umgang mit digitalen Datentechnologien gibt es unter:

→ [HTTPS://UNBLACKTHEBOX.ORG/](https://unblackthebox.org/)

¹ Der Vortrag fand im Rahmen der ZSB-Abendgesprächsreihe der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt.

Anerkennung öffnet Türen – 10 Jahre Anerkennungsgesetz

Jubiläumskonferenz in Berlin, 3. Mai 2022

KATHRIN RAVEN (DIE)

Seit dem 1. April 2012 regelt und vereinfacht das Anerkennungsge-
setz des Bundes die Verfahren zur
Anerkennung ausländischer Berufs-
qualifikationen. Das Gesetz leistet
somit seit zehn Jahren einen aktiven
Beitrag zur Fachkräftesicherung in
Deutschland sowie zur Integration
der Menschen in unsere Gesellschaft.
Mit Inkrafttreten des Gesetzes trägt
das Bundesinstitut für Berufsbil-
dung (BIBB) durch wissenschaftliche
Begleitung und Öffentlichkeitsarbeit
zu dessen erfolgreicher Umsetzung
bei. BIBB-Präsident Friedrich Hubert
Esser betont, dass die gewissenhafte
Überprüfung der Qualifikationen
Qualität und Transparenz für Betriebe
und Arbeitgeber gewährleistet.
»Außerdem eröffnet eine offizielle
Anerkennung ihrer Qualifikationen
berufliche und persönliche Pers-
pektiven für Menschen mit Einwan-
derungsbiografie. Dies gilt auch für
die Geflüchteten, die aktuell aus der
Ukraine zu uns kommen. Bei allem
menschlichen Leid kann das Arbeiten
im erlernten Beruf für diese Men-
schen Sinn stiften und das Ankom-
men in Deutschland erleichtern.«¹

Anlässlich des zehnten Geburts-
tages luden am 3. Mai BMBF und
BIBB gemeinsam wichtige Akteure
der Umsetzung und Begleitung des
Anerkennungsgesetzes zur Jubilä-
umskonferenz nach Berlin ein. Unter
dem Motto »Anerkennung öffnet Tü-
ren – 10 Jahre Anerkennungsgesetz«
versammelten sich rund 250 Teilneh-
mende im dbb Forum. An diesem Tag
wurden das Gesetz sowie die Arbeit



Foto: © bundesfoto/Kurc/BMBF

der ausführenden Fachkräfte gewür-
digt. Zudem zogen die Teilnehmen-
den gemeinsam kritisch Bilanz. Als
besondere Leistung wurde hervorge-
hoben, dass über 422.000 Anerken-
nungsinteressierte seit 2012 einen
Antrag auf Anerkennung oder Zeug-
nisbewertung gestellt haben. Diese
positive Bilanz gelte es zu steigern,
da der zukünftige Fachkräftemangel
in bestimmten Branchen als »katast-
rophal« beschrieben wurde. Im Rah-
men der Podiumsdiskussionen sprachen
die Stakeholder deshalb auch
intensiv über die Frage, welchen Bei-
trag das Gesetz aktuell zur Integrati-
on und Fachkräftegewinnung leiste.

Die anschließenden Panels ermög-
lichten einen intensiven Austausch
zu den vielfältigen Erfahrungen in
der praktischen Umsetzung des
Anerkennungsverfahrens. Disku-
tiert wurden u. a. die Möglichkeiten
der beruflichen Anerkennung bei
fehlenden und unvollständigen

Unterlagen durch die Qualifikati-
onsanalyse. Dabei ging es auch hier
vor allem um die Potenziale dieser
Verfahren für die Integration in den
Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund
vieler Geflüchteter aus der Ukraine.

Das abschließende Podiumsge-
spräch gab die unterschiedlichen
Highlights der einzelnen Panels
wieder. Dabei wurde deutlich, wie
viele praktische Erfahrungen und
wissenschaftliche Befunde in der
zehnjährigen Geschichte des Aner-
kennungsgesetzes gewonnen wer-
den konnten, die nun für die weitere
Stärkung des qualitätsgesicherten
und professionellen Anerken-
nungsverfahrens genutzt werden.

Ausführliche Informationen
zur Veranstaltung: Zehn Jahre An-
erkennungsgesetz

➔ [ANERKENNUNG-IN-DEUTSCHLAND.DE](https://anerkennung-in-deutschland.de)

¹ Zehn Jahre Anerkennungsge-
setz ([anerkennung-
in-deutschland.de](https://anerkennung-in-deutschland.de))

Eine gemeinsame Basis schaffen

Die 4. VPL-Biennale in Reykjavík/hybrid, 19.–20. Mai 2022

MONA PIELORZ (DIE)

Mit einem Jahr Verzögerung fand dieses Jahr in Reykjavík hybrid die 4. »Validation of Prior Learning«-Biennale mit über 200 Gästen vor Ort und mehreren hundert online zugeschalteten Teilnehmenden statt. Die Bandbreite der Vorträge und Workshops zeigte, in wie vielen Formen Validierung mittlerweile stattfindet, welche bildungspolitischen Entwicklungen sie aufnimmt und in wie vielen Ländern sie inzwischen in den jeweiligen Bildungsprogrammen verankert ist. Insgesamt gab es vier Hauptthemen (VPL und Arbeitsleben, VPL und Bildung/Weiterbildung, VPL und persönliche Entwicklung, VPL und soziale Nachhaltigkeit), zu denen jeweils vor- und nachmittags Workshops stattfanden. Gleich zu Beginn der Konferenz wurden besondere Projekte ausgezeichnet und später im Rahmen der Workshops näher vorgestellt.

Wurde vor drei Jahren bei der 3. VPL-Biennale in Berlin von den Konferenzteilnehmenden an einer Deklaration zum Thema Validierung früheren Lernens (Validation of Prior Learning)¹ gearbeitet, so lag dieses Jahr der Fokus auf der Frage, wie Validierungsprozesse zu einem integralen Bestandteil von Politik und Dienstleistungen werden können, um lebenslanges Lernen zu unterstützen. Diese Frage wurde zum Abschluss aller Workshops immer wieder unter den Teilnehmenden diskutiert und die Ergebnisse zum Konferenzende

zusammengetragen und vorgestellt.² So wurde beispielsweise festgehalten, dass es einer nationalen Strategie zum Thema Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung bedarf oder – falls dies nicht möglich sei – auf lokaler/regionaler bzw. sektoraler Ebene mit allen relevanten Stakeholdern ein gemeinsames Ziel zum Thema Validierung ausgearbeitet und umgesetzt werden sollte. Ein weiterer Punkt war, dass alle Bildungsschichten angesprochen werden müssen, um keine Segmentierungen entstehen zu lassen. Denn die Validierung von Vorerfahrungen ist nicht nur für Geringverdienende oder Arbeitslose hilfreich, sondern kann auch für die Karriereplanung eine wichtige Rolle spielen.

Zwei Vorträge sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden, da sie für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von VPL von großer Wichtigkeit sind und auf der langjährigen Arbeit und Erfahrung verschiedener Experten und Expertinnen aufbauen. Der eine Beitrag kam von Nan Travers, die in ihrem Vortrag³ Fragen aufgriff, die alle Länder, in denen VPL stattfindet, betrifft: Wie sollten die Ergebnisse von VPL-Prozessen aussehen und was kann der Einzelne aus diesen Prozessen mitnehmen und für seine weitere (berufliche) Entwicklung nutzen? Das vorgestellte Projekt »Credentials as you go« beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, Lernen schrittweise zu dokumentieren (»incremental credentials«), und dies als einen ersten Schritt für spätere Validierungen zu nutzen. Mit dem Projekt wird ein Perspektivwechsel vorgenommen, der es ermöglicht, Validierung aus der Sicht der Lernenden zu betrachten und nicht,

wie in einer Vielzahl von Projekten üblich, aus einer institutionellen oder unternehmerischen Perspektive. Im Rahmen des Projekts soll die essenzielle Frage beantwortet werden, wie Menschen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten anerkennen lassen können, ohne dass die beiden Systeme (das formale Bildungssystem und die Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten) miteinander kollidieren, sondern sich im besten Fall sogar ergänzen.

Ebenfalls von großer Bedeutung ist das übergreifende Thema Qualität von VPL-Prozessen – angefangen bei der Suche nach Informationen über Beratungsprozesse und die Entwicklung von Assessments bis hin zur Vergabe von »(Teil-)Qualifikationen«. Gerade für die gesellschaftliche Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist die Qualität von Validierungsprozessen ein wichtiger Indikator. Denn wären die Ergebnisse von Validierungsprozessen nicht reliabel, wäre eine Gleichstellung mit Ergebnissen aus formalen Bildungsprozessen nicht tragbar. Ein skandinavisches Team hat hierzu jahrelang geforscht, praktische Erfahrungen gesammelt und diese unter dem Titel »Nordic Quality Compass« zusammengetragen; Anni Kartunnen, Mitbegründerin der VPL-Biennale, stellte die Ergebnisse vor.

Alle Informationen zu der VPL-Biennale, inklusive der Vorträge, Videos von Vorträgen können über diesen Link erreicht werden:

➔ [HTTPS://VPLBIENNALE.ORG/PROGRAMME/](https://vplbiennale.org/programme/)

¹ <https://vplbiennale.org/berlin-declaration-on-validation-of-prior-learning/>

² <https://vplbiennale.org/assets/uploads/2022/06/antra-carlsen-summary-of-feedback-on-conference-question.pdf>

³ www.youtube.com/watch?v=DMAFwvRrtGM

Kritik und Post-Kritik

Eine Debatte über programmatische Grundsätze

KATJA SCHMIDT

Ein Manifest ist ein öffentlich dargelegtes Programm, das wahrgenommen werden soll. Wahrgenommen werden kann es dann, wenn es Spuren hinterlässt, Verweise, denen eine Bedeutung zugesprochen werden kann. Seine Kraft entfaltet es, wenn es rezipiert wird, als Hinterlassenschaft von etwas, das für Gegenwart und Zukunft gedeutet werden kann. Rezeption und Prädikation – beides findet sich in dem vorliegenden Band »Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik««. Im Manifest werden anhand von fünf Prinzipien die Grundzüge einer Post-Kritischen Pädagogik dargelegt. Ausgangspunkt dafür ist die Überzeugung der Verfassenden, dass Bildung mit Liebe zur Welt angegangen werden müsse. Bildung basiere auf Hoffnung in der Gegenwart und nicht auf Optimismus für eine verschobene Zukunft. Deshalb solle das Bewahrenswerte in den Mittelpunkt des Pädagogischen gestellt werden und nicht nur das, was mit der Welt nicht stimme.

Der Band zielt darauf, das ins Deutsche übersetzte Manifest von Naomi Hodgson, Joris Vlieghe und Piotr Zamojski, das in diesem Buch erstmals veröffentlicht wird, aus verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren und die Grenzen und Möglichkeiten programmatischer Grundsätze in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu beschreiben.

Die Beitragssammlung beginnt mit der Einleitung der Herausgebenden,



Martin Bittner und Anke Wischmann, die die Grundsätze des Manifestes vorstellen, zum Debattieren auffordern und die Übersetzung des Manifestes ins Deutsche, die sich diesem Kapitel anschließt, begründen. Das Herzstück bildet die Debatte um das Manifest. Es enthält insgesamt neun Beiträge und nimmt die Lesenden mit auf eine Suche nach der Bedeutung von Post-Kritischer Pädagogik für die Erziehungswissenschaft: Was ist das überhaupt, welche Denkanstöße, Fragen und Aufforderungen ergeben sich? Die ersten sechs Beiträge versammeln sich unter der Kapitelüberschrift »Antworten«. Ihre Autorinnen und Autoren unternehmen den »Versuch einer Begriffsbestimmung« von Kritik und Post-Kritik (Martin Bittner und Anke Wischmann), diskutieren die »Archäologie des »Guten«« sowie die mit dem Manifest erneut angestoßene Frage, was das Eigentliche des Pädagogischen sein soll (Miguel Zulaica y Mugica) und stellen »In Verteidigung der Gleichheit« kritische Rückfragen an das Manifest, indem den Begriffsperspektiven von Gleichheit nach Jacques Rancière gefolgt wird (Steffen Wittig). Nach der »Aufgabe der Pädagogik« fragend, formulieren sie ein »Plädoyer

für ein engagiertes Denken« (Nicolas Engel), leuchten systemtheoretisch nachvollziehend aus, ob es die »post-kritische Pädagogik auch moralin-frei« gibt (Franz Kasper Krönig), und sie suchen das Zwiegespräch über das Manifest, um zu eruieren, »was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte« (Britta Breser und Julia Seyss-Inquart). Im darauffolgenden Kapitel »Verortung der Post-Kritik in Erziehungswissenschaft und kritischer Theorie« finden sich drei weitere Beiträge. Der erste will »Verwerten, entlarven, erleben« und die Theoretisierung von Bildung untersuchen (Piotr Zamojski). Der zweite Beitrag »»Tausende von Folianten stürzten mir auf den Kopf«« zeichnet den Weg einer Auseinandersetzung mit dem Manifest, das dessen »post-kritische[r] Setzung« widersteht (Agnieszka Czejewska). Rückblickend skizziert der dritte Beitrag »Kritik der postkritischen Pädagogik« die »Geburt der postkritischen Pädagogik«, um vorausschauend das utopische Potenzial auf den »Mühen der Ebene« des Manifestes herauszustellen (Hauke Brunkhorst). Nach den vielfältigen Beiträgen kommentiert Paul Vehse abschließend und gibt Einblicke in die Entstehungsgeschichte des Buches. Dieser »Epilog« liest sich außerdem als Aufforderung, die mit dem Manifest angestoßenen Diskussionsstränge weiterzudenken.

Der Band zeigt die Denkbewegungen der Autorinnen und Autoren in Auseinandersetzung mit dem Manifest. Diese hinterlassen Spuren bei den Lesenden: Ringen um Erkenntnis, Verortung, Möglichkeiten, Fragen.

DR. KATJA SCHMIDT

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an
der Professur für Erwachsenenbildung der
Helmholtz-Schmidt-Universität/Universität
der Bundeswehr Hamburg.



Vielfalt für die Ohren

Erwachsenenbildung ist vielfältig – und so sind auch ihre Stimmen. Im neuen Podcast »la greffe: Im Gespräch mit ...« von Koll|AGE, einer kollektiven Arbeitsgemeinschaft junger Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, sollen deshalb einige von ihnen Gehör finden. Unterschiedliche Persönlichkeiten aus der Erwachsenenbildung sollen zu relevanten Themenstellungen zu Wort kommen und im Rahmen einer vertiefenden Erörterung und moderierten Diskussion einen konstruktiven Dialog beginnen. Die Premierenfolge des Podcast erscheint im Herbst 2022.

→ [HTTPS://BIT.LY/37HQKXS](https://bit.ly/37HQKXS)

Neue Podcast-Reihe zu beruflicher Aus- und Weiterbildung

In der neuen Podcast-Reihe »fo-raus.gehört – Neues für die Ausbildungspraxis« des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden aktuelle Themen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Dialog mit wechselnden Gästen beleuchtet. Zunächst dreht sich alles um das Thema Inklusion: Welche Unterstützung können Menschen mit Behinderungen beim Erlernen und langfristigen Ausüben einer beruflichen Tätigkeit erfahren, und welche Chancen und Herausforderungen birgt digitales Lernen in diesem Zusammenhang? Best-Practice-Beispiele aus dem Förderprogramm »Digitale Medien in der beruflichen Bildung« liefern erste Antworten auf diese Fragen.

→ [HTTPS://BIT.LY/3EKKTsu](https://bit.ly/3EKKTsu)



Begegnungen in virtuellen Lernumgebungen

Dr. Lutz Goertz, Leiter der Bildungsforschung beim MMB Institut, und Markus Herkersdorf, Geschäftsführer von TriCAT, sprechen im neuen Video von Learning Insights über die Begegnung und Interaktion in virtuellen Welten sowie Einsatzmöglichkeiten von Virtual Reality in unterschiedlichen Lern- und Arbeitssituationen. Dabei erläutern sie beispielsweise, welchen Nutzen Virtual-Reality-Brillen in technischen Seminaren haben und wie virtuelle Lernumgebungen durch den Einsatz von Avataren lebhaft gestaltet werden können.

→ [HTTPS://BIT.LY/3ROVUH2](https://bit.ly/3ROVUH2)



Fortbildungen zu Wahrnehmung und Gedächtnis

In den Online-Seminaren der philosophy gGmbH dreht sich alles um die Themen Wahrnehmung und Gedächtnis. Das Seminar »Lernen und Gedächtnis« beschäftigt sich mit der Frage, warum wir uns an nicht Wahres erinnern und Erlerntes scheinbar schnell wieder vergessen. Das Seminar »Wahrnehmung und unbewusste Vorurteile« stellt die Allgegenwärtigkeit unbewusster Vorurteile in den Mittelpunkt und ergründet deren Ursprünge sowie die Auswirkungen auf unsere Kommunikation.

→ [HTTPS://BIT.LY/3VDFBX6](https://bit.ly/3VDFBX6)

→ [HTTPS://BIT.LY/3OXUUF2](https://bit.ly/3OXUUF2)

Politische Bildung im Zeichen des Krieges

In ihrer Veranstaltung »Was wir jetzt tun können! Nachdenken über politische Bildung im Angesicht des Krieges« am 28.02.2022 hat die John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (JODDID) mit vier geladenen Gästen darüber diskutiert, welche Aufgabe politischer Bildung in Zeiten des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine zukommt. Auch wurde erläutert, welche Erwartungen an Akteur:innen der politischen Bildung gestellt werden können und mit welchen Veränderungen in der politischen Bildung zu rechnen ist. Der Podcast kann online nachgehört werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/3S5KVWT](https://bit.ly/3S5KVWT)



Transnationale Migration, Flüchtlingsstudien und lebenslanges Lernen

In seiner neuesten Ausgabe widmet sich das International Review of Education – Journal of Lifelong Learning (IRE) den Herausforderungen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens im Kontext der transnationalen Migration. In neun verschiedenen Artikeln wird die Beziehung zwischen Mobilität, Wissen, Vielfalt, Integration und lebenslangem Lernen im Kontext transnationaler Migration überdacht. Dafür wird unter anderem untersucht, welche Rolle lebenslanges Lernen für Zugewanderte beim Übergang ins Berufsleben spielt oder welches Potenzial transkulturelles lebenslanges Lernen im Hinblick auf die Handlungskompetenz von Zuwanderereltern bei der sprachpolitischen Interessenvertretung ihrer Kinder

hat. Die Erkenntnisse aus aktuellen qualitativen Studien sollen die sich verändernde Dynamik und die Komplexität bei transnationaler Migration, in Flüchtlingsstudien und beim lebenslangem Lernen hervorheben.

→ [HTTPS://BIT.LY/37P9WJN](https://bit.ly/37P9WJN)

Theorie-Praxis-Dialog in der Berufs- und Bildungsberatung

Dieser Sammelband, der die Verdienste von Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt anlässlich seines 80. Geburtstages würdigt, befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten einer wissenschaftlich fundierten Berufsorientierung und -beratung. Neben theoretischen Ausführungen zu verschiedenen Beratungsansätzen und der Bedeutung von Beratung für Individuen und in der Arbeitswelt, diskutieren die Autorinnen und Autoren des Bandes aktuelle Entwicklungen und Forschungsergebnisse der Berufs- und Bildungsberatung. Ergänzt werden die Ausführungen der Festschrift durch Erinnerungen an Ertels Erfolge in der akademischen Beratungswissenschaft.

Scharpf, M. & Frey, A. (Hrsg.). (2021). *Vom Individuum her denken. Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: wbv Publikation.

Bestandsaufnahme zu digitalen Kompetenzen

Es lassen sich gravierende Unterschiede hinsichtlich der digitalen Kompetenzen in der deutschen Bevölkerung feststellen: Vor allem ältere und weniger gebildete Menschen sowie Personen mit familiärer Einwanderungsgeschichte schneiden im Vergleich schlechter ab. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie, die auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) beruht. Da

besonders geschlechts- und migrationsspezifische Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen zunächst nur schwach ausgeprägt sind, ist die frühe Förderung digitaler Kompetenzen im formalen Bildungssektor voranzutreiben. Ebenso sollten Bildungsangebote für Erwachsene forciert werden, um ältere Generationen stark zu machen für eine Teilhabe in sich ändernden Lebens-, Bildungs- und Arbeitsbereichen.

Bachmann, R., Hertweck, F., Kamb, R., Lehner, J., Niederstadt, M. & Rulf, C. (2021). *Digitale Kompetenzen in Deutschland – eine Bestandsaufnahme*. Essen: RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung.

Neues aus der politischen Bildung

Die Neuauflage des Handbuchs von Sander und Pohl bietet in über 60 Beiträgen eine Übersicht aller relevanten Grundlagen der politischen Bildung: von fachlichen Kontroversen und didaktischen Prinzipien über inhaltsbezogene Aufgabenfelder und Akteurinnen und Akteure der politischen Bildungslandschaft bis hin zu Medien und Methoden. Es werden wissenschaftliche Fachdiskussionen aufgegriffen, neue Denkanstöße für die pädagogische Arbeit gegeben und fundierte Informationen zu relevanten Bereichen der politischen Bildung vermittelt.

Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.). (2022). *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Qualifizierung für inklusive Bildung

Der Band von Becker u.a. stellt die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung in den Fokus. Denn auch wenn das Thema Inklusion einen wichtigen Stellenwert im deutschen Bildungssystem einnimmt, sehen sich pädagogische

Fachkräfte noch immer mit Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen konfrontiert. Qualifizierung ist somit als wichtiges Handlungsfeld zu betrachten. Die Publikation greift den bestehenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und gibt einen Überblick über die Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen des Programms »Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung« geförderten Forschungsprojekte. Daraus ergeben sich interessante Beiträge für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie mit dem Themenfeld Inklusion befasste Personen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik.

Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.) (2022). *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 4*. Münster: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830995159>

Lebenslanges Lernen

Zwar dominiert der Begriff »Lebenslanges Lernen« bildungspolitische Forderungen und pädagogische Programme, dennoch ist er nur schwer zu fassen. Die Autorin des vorliegenden Lehrbuches möchte da Abhilfe schaffen. Neben einer detaillierten Beschreibung des Konzeptes werden empirische Forschungsergebnisse präsentiert und aktuelle Herausforderungen lebenslanger Lernprozesse aufgezeigt. Darüber hinaus werden neue Berufsfelder und Aufgaben benannt, die sich aus dem Konzept des Lebenslangen Lernens ableiten lassen.

Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

DIE-Veröffentlichungen

Deutscher Weiter-
bildungsatlas 2019

In der empirischen Bildungsforschung entscheidet neben der sozioökonomischen Lage auch die räumliche Positionierung über die Bildungschancen von Erwachsenen. Der Weiterbildungsatlas 2019 betrachtet deshalb das Weiterbildungsangebot und die Weiterbildungsbeteiligung auf der Ebene der Bundesländer sowie der Kreise und kreisfreien Städte im Zeitverlauf. Dafür wurden die Kennzahlen zur Weiterbildung in den Kreisen und kreisfreien Städten so standardisiert, dass diese trotz der sehr unterschiedlichen Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Siedlungsstrukturen miteinander vergleichbar sind. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Informationen werden Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

Martin, A., Schoenmann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019: Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. Bielefeld: wbv Publikation.

Zwei neue
DIE-BRIEFE erschienen

Der 11. DIE-Brief »Do Welfare Regimes Matter?« liefert Erklärungen dafür, mit welchen Maßnahmen gering qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die künftig in sehr hohem Maße von der Arbeitsplatzautomatisierung betroffen sein werden, unterstützt werden können.

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/DIE%20BRIEF/DIE-BRIEF-11.PDF

Der 12. DIE-Brief »Flexibleres Lernen dank digitaler Infrastruktur« stellt heraus, dass eine stabile, öffentlich geförderte digitale Infrastruktur die Handlungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in Krisensituationen zumindest in Teilbereichen deutlich verbessern kann.

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/DIE%20BRIEF/DIE-BRIEF_NR-12_REV1.PDF

17–19 AUGUST

2022

Paderborn

Tagung der EARLI SIG 14

Diesmal ist die Universität Paderborn Gastgeberin der halbjährlich stattfindenden Tagung der EARLI SIG 14. In diesem Rahmen stellt eine Vielzahl von Forscherinnen und Forschern verschiedener Disziplinen die Untersuchung von Arbeit und Bildung als Kontexte professionellen Lernens und Entwicklung in den Fokus. Die Tagung bietet eine Plattform für Diskussionen und fachlichen Austausch zu Themen wie Theorien und Methoden für die Untersuchung des beruflichen Lernens oder Zwänge und Möglichkeiten des beruflichen Lernens und der Arbeitsidentitäten.

→ [HTTPS://BIT.LY/3M3MDNA](https://bit.ly/3M3MDNA)

14–16 SEPTEMBER

2022

Flensburg

Jahrestagung der
DGFE-Sektion Erwachse-
nenbildung

Gemeinsam mit der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung veranstaltet die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) im September ihre Jahrestagung zum Thema »Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung« an der Europa-Universität Flensburg. In gemeinsamen Keynotes sowie einem gemeinsamen Vortragspanel sollen Krisen und ihre Bearbeitung im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Biografieforschung beleuchtet werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/3KWNFBK](https://bit.ly/3KWNFBK)

12–14 SEPTEMBER

2022

Karlsruhe/online

Gemeinsame Tagung
DELFI und GMW 2022

Unter dem Tagungsmotto »Digitale Lehre nachhaltig gestalten« finden im September zeitgleich zwei Veranstaltungen zu zukunftsfähigen digitalen Bildungstechnologien statt: Die 20. Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI) der Gesellschaft für Informatik, Fachgruppe Bildungstechnologien, sowie die 30. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. (GMW). Es sollen aktuelle Bildungstrends wie etwa Künstliche Intelligenz unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit aufgegriffen und diskutiert werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/3JLJBTM](https://bit.ly/3JLJBTM)

29 /30 SEPTEMBER

2022

online

dialog digitalisierung

Der 7. dialog digitalisierung befasst sich mit »Lehr-/Lernszenarien der Zukunft: Plattformen, KI & Co. für die Erwachsenen- und Weiterbildung«. Im Rahmen des Dialogformats sind Interessierte aus Wissenschaft, Bildungstechnologie und Bildungspraxis eingeladen, über Fragen der Digitalisierung zu diskutieren. Diesmal steht im Fokus, unter welchen Bedingungen Lehren/Lernen in hybriden bzw. digitalen Lernsettings gelingen kann, welche Standards bei Bildungsplattformen etabliert werden sollten, wie digitale Lernangebote in betriebliche und branchenspezifische Lernkulturen eingebettet werden, u. v. m.

→ [HTTPS://BIT.LY/3MO46XL](https://bit.ly/3MO46XL)



journal
für politische Bildung

**Das Journal
jederzeit und
überall dabei.**

Jetzt online lesen
www.journal-pb.de

»Die Geflüchteten aus der Ukraine haben eine sehr hohe Motivation, Deutsch zu lernen und Arbeit zu finden.«

WEITER BILDEN spricht mit den Integrationskursverantwortlichen des BAMF

Seit dem russischen Überfall auf die Ukraine stehen die Integrationskursträger und ihre Lehrkräfte vor der Herkulesaufgabe, einer sechsstelligen Zahl von Geflüchteten quasi aus dem Stand adäquate Sprach- und Orientierungskurse anzubieten. Für die Steuerung der bundesweit durchgeführten Integrationskurse ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantwortlich, eine Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Innenministeriums. Für WEITER BILDEN standen seitens des BAMF Uta Saumweber-Meyer und Jens Reimann Rede und Antwort zur aktuellen Situation. Die Fragen stellte Dr. Peter Brandt.

Fangen wir mit den nackten Zahlen an: Wie viele ukrainische Geflüchtete befinden sich in Deutschland?

UTA SAUMWEBER-MEYER: Es gibt keine verlässliche Statistik über den Aufenthalt von Ukrainer/innen in Deutschland, da die Menschen sich beispielsweise ohne Registrierung legal in Deutschland aufhalten können, in andere Staaten weitergereist oder in die Ukraine zurückgekehrt sein können. Laut Ausländerzentralregister sind aktuell (Mitte Juni 2022, d. Red.) rund 850.000 Personen nach Deutschland eingereist, davon ungefähr 40 % Minderjährige. Und unter den Erwachsenen sind rund 85 % Frauen. Wir haben diese Woche den 120.000sten Antrag auf Zulassung für

einen Integrationskurs bewilligt. In den Kursen befinden sich bereits über 35.000 Personen. Weitere 20.000 sind angemeldet. Und wir rechnen in den nächsten Wochen noch mit einer deutlichen Steigerung der Teilnehmendenzahl.

Müssen Sie viele Anträge ablehnen?

USM: Nein. Das Verfahren ist stark vereinfacht. Wir haben bisher keine Ablehnungen und liefern die Zulassungen sehr zeitnah. Das hat hohe Priorität.

Welche Integrationskurstypen liegen bei den Ukrainer/innen hoch im Kurs?

USM: Das entscheidet sich ja über den Einstufungstest. De facto läuft es ganz

überwiegend auf allgemeine Integrationskurse hinaus – anders als 2015/16, wo wir wesentlich mehr Alphabetisierungskurse hatten. Im eher einstelligen Prozentbereich wird der Jugendintegrationskurs nachgefragt, der mit 900 Stunden einen größeren Umfang hat und sehr gut auf Ausbildung und Arbeitsmarkt vorbereitet. Wir haben auch den Intensivkurs mit 400 Stunden Sprachkurs und 30 Stunden Orientierungskursanteil im Portfolio, wovon jetzt zunehmend Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gebrauch machen, die schnell Deutsch lernen wollen. Wie alle anderen Kursarten auch muss der Intensivkurs wirklich zu den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen passen, weil er sehr zügig geht.

Wie deuten Sie die Diskrepanz zwischen der Zahl 120.000 Zulassungsanträge und der Anzahl potenziell in Frage kommender Interessenten am Kurs – fast 500.000?

USM: Viele der Geflüchteten wissen nicht, wie es weitergeht, wollen oft auch schnell wieder nach Hause, sodass hier noch ein erhebliches Maß an Unsicherheit herrscht. Viele nutzen aber auch die Selbstlernmöglichkeiten, die wir auch auf der Seite »germany4ukraine« verlinkt haben. Da ist z. B. das Portal des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, das den Integrationskurs komplett abbildet, als reines und gutes Selbstlernportal. Hier sind die Klickraten sehr viel höher geworden. Und dann gibt es auch noch andere Angebote, z. B. vom Goethe-Institut oder der Deutschen Welle. Auch die Bundesländer bieten Sprachkurse an. Und wir arbeiten auch mit den sogenannten Erstorientierungskursen (EOK).

JENS REIMANN: Diese sind als flexible Kurse entwickelt worden für eine erste Orientierung im Alltag und den Erwerb basaler mündlicher Deutschkenntnisse. Die Möglichkeiten für Erstorientierungskurse haben wir verbessert, das Finanzvolumen verdoppelt. Aus den Bundesländern wird uns berichtet, dass die Kurse sehr rasch in Anspruch genommen werden. Da wollen wir die Förderrichtlinie verändern und sie künftig für Neuzuwanderer als ein zusätzliches Format vorhalten.

In welchem Umfang werden EOK in Anspruch genommen?

USM: Seit Einführung der EOK im Jahr 2017 haben über 5.000 EOK stattgefunden. Der EOK-Teilnehmendenanteil von Schutzbedürftigen aus der Ukraine ist in den vergangenen Wochen rapide angestiegen. Nichtsdestotrotz ist der EOK ein Angebot, das sich vor allem auch an Asylsuchende mit unklarer Bleibeperspektive richtet. Das Bundesamt ist sehr dankbar, dass die Träger vor Ort auch

die Bedarfe der Menschen anderer Herkunftsländer nicht aus dem Blick verlieren. Speziell für die Geflüchteten aus der Ukraine sind die Erstorientierungskurse auch deswegen sehr geeignet, weil sie zu der Situation passen, wo unklar ist, ob der Aufenthalt in Deutschland wirklich längerfristig ist. Wer einen Integrationskurs macht, hat sich entschieden, ich bleibe jetzt länger. Und wir wissen ja, dass viele Ukrainer/innen jeden Tag daran denken, wieder zurückzukehren.

»Wir wissen ja, wie viele jeden Tag daran denken, wieder zurückzukehren.«

JR: Dass Menschen zurückkehren, passiert natürlich auch in dem Zeitraum zwischen der Zulassung und der Kursanmeldung beim Träger. Das erklärt zum Teil, warum die Zahl der Kursanmeldungen kleiner ist als die der Zulassungen.

Gibt es weitere Gründe für eine Nicht-Teilnahme?

USM: Wir haben durchaus auch ältere Menschen, die nicht auf den Arbeitsmarkt wollen und daher auch die Sprachkurse aktuell nicht benötigen.

Ist denn eigentlich der Sprachkurs die entscheidende Voraussetzung, um auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen?

USM: Grundsätzlich ist der Deutschwerb mindestens auf B1-Niveau die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland, reicht aber für die Aufnahme einer qualifizierten Tä-

tigkeit definitiv nicht. Fast alle, rund 90 %, steigen aktuell ins erste Modul des Integrationskurses ein. Das heißt, Vorkenntnisse in Deutsch sind nicht allzu viele vorhanden und somit auch kaum Chancen auf adäquate Beschäftigung.

Und was ist mit eher einfachen Tätigkeiten im Gesundheits- oder Hotel- und Gaststättenbereich?

USM: Tatsächlich gab es einzelne Bundesländer, die uns gebeten hatten, Erstorientierungskurse vielleicht so auszurichten, dass man sich mündlich verständigen kann für das Kellnern, das ist aber nicht das, was wir unter qualifikationsadäquatem Arbeitseinsatz sehen.

JR: Es kursiert immer wieder mal die Behauptung, dass wir als BAMF sagten, das Sprachniveau B1 reiche für den Arbeitsmarkt, und unser Ziel sei es deswegen, im Integrationskurs B1 zu erreichen. Wie gesagt, für qualifizierte Tätigkeiten reicht das Niveau B1 definitiv nicht, nur eben für sprachärmere Helfertätigkeiten, aber das entspricht ja auch nicht dem Qualifikationsniveau, das viele Teilnehmende mitbringen. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse werden sie unter ihren Möglichkeiten beschäftigt, was auch aus volkswirtschaftlicher Sicht kontraproduktiv wäre.

USM: Und dafür bieten wir die Berufssprachkurse an, die auf den Integrationskurs aufbauen. Also es braucht zielstrebiges Lernen, aber auch noch Geduld und Gelassenheit. Die Integrationskurse sind im Moment überwiegend Ganztagskurse. Sollte später das Sprachniveau eine adäquate Erwerbsmöglichkeit parallel zur Arbeit ermöglichen, dann sind jederzeit auch Teilzeitkurse möglich.

Was wissen Sie über Bildungsvoraussetzungen, Lernmotivation und die Lernkurve der Geflüchteten aus der Ukraine?

USM: Bei Neuzuwandernden, die den Weg zum Integrationskurs suchen, ist

das Interesse, dort zu lernen, generell schon sehr groß. Aber die Lernvoraussetzungen sind natürlich unterschiedlich. Das in Bezug auf die Geflüchteten aus der Ukraine zu analysieren, war bisher nicht möglich, weil Einstufungstests noch nicht systematisch ausgewertet und die Kurse erst angelaufen sind. Aber wir hören, dass die Ukrainer/innen überdurchschnittliche Bildungsvoraussetzungen mitbringen und eine sehr hohe Motivation haben zu lernen und Arbeit zu finden – manchmal auch etwas Unzufriedenheit, dass es nicht noch schneller geht. Ich vermute, dass der Spracherwerb der neuen Teilnehmendengruppe vielleicht nicht zügiger, aber doch vertiefter sein wird, auch verstärkt durch eine technische Affinität, die die Nutzung der Selbstlernmöglichkeiten wahrscheinlicher macht. Also ich rechne mit einem Mehr an Üben und Sich-damit-vertraut-machen über das normale Kursgeschehen hinaus, aber das ist nur eine Arbeitshypothese.

Worin bestehen aktuell die größten Herausforderungen? Stehen genügend Lehrkräfte zur Verfügung?

USM: En gros ja, wir haben allein seit 2015 über 32.000 Lehrkräfte zugelassen. Ob das überall vor Ort bedarfsdeckend ist, dazu hören wir Unterschiedliches. Wir wollen jetzt noch mal Lehrkräfte motivieren, sich tatsächlich für einen Integrationskurs zu entscheiden. Insgesamt läuft es aber gut an, weil wir, unsere Träger und alle anderen Beteiligten im Vergleich zu 2015/16 viel besser vorbereitet sind. Es greifen Routinen mit den rund 260 Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren, wir wissen, mit wem wir uns vor Ort absprechen müssen. In manchen Punkten sind wir auch flexibler geworden, zum Beispiel bei der Raumsituation. Eigentlich müssten die Kursräume vorher besichtigt und dann genehmigt werden. Inzwischen lassen wir uns aber per Video Räume und Grundrisse zeigen. Und dann haben wir anders als 15/16

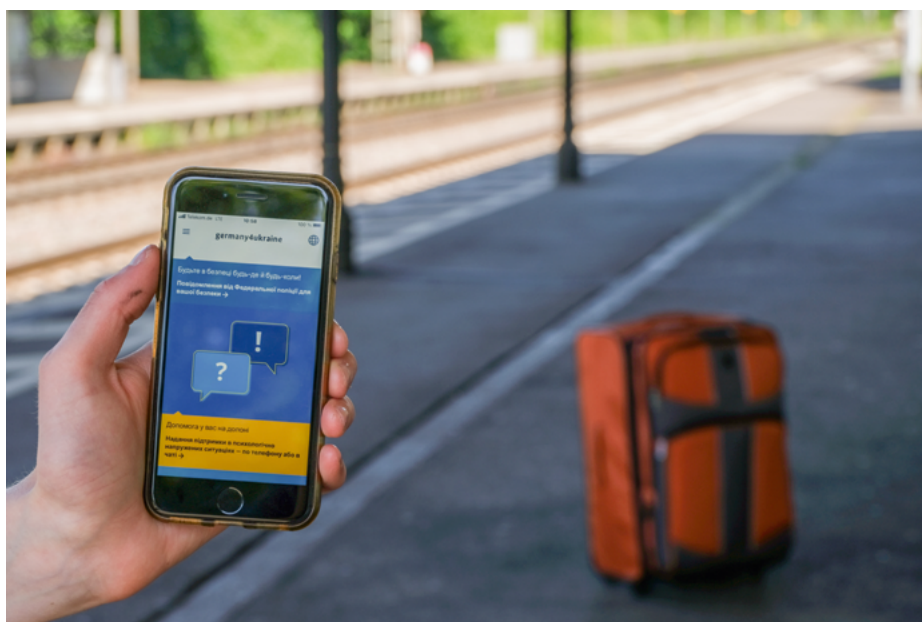


Foto: Peter Brandt

»Manchmal auch etwas Unzufriedenheit, dass es nicht noch schneller geht.«

das BAMF-Navi, das detailliert darüber informiert, wo welche Kurse angeboten werden, welche Kurse wie viele freie Plätze haben und welche in Teilzeit sind. Das ist eine zuverlässige Quelle, um abzusehen, ob ein Kurs zustande kommt, ob überhaupt Nachfrage besteht. Das erleichtert uns allen den Überblick, die Transparenz und die Organisation.

Ist das Thema Kinderbetreuung jetzt angesichts der großen Zahl der mitgekommenen Kinder ein Problem?

USM: Das Thema ist durchaus eine Herausforderung, die wir sowohl von den

Kursträgern als auch von Jobcentern gespiegelt bekommen. Wir haben den »Integrationskurs mit Kind«, ein Programm des Familienministeriums gemeinsam mit dem Innenministerium, das wir ausbauen wollen. Die sogenannte Servicestelle, die vom Bundesverwaltungsamt betrieben wird, hat hier eine wichtige Funktion. Wir versuchen gleichzeitig Tagesmütter zu qualifizieren, aber hier muss die Nachfrage an die Servicestelle adressiert werden. Nichts ist hier ein Selbstläufer. Wir müssen auch den Kindern gerecht werden. Gleichzeitig hoffen wir, dass auch die reguläre Kinderbetreuung von den Ländern und Kommunen verstärkt und ausgebaut wird.

Welche Bedeutung hat denn die veränderte Situation ab 01.06. für die Steuerung von Integrationskursen?

USM: Ein entscheidender Unterschied ist, dass die Jobcenter jetzt die Möglichkeit haben, zur Teilnahme am

Integrationskurs zu verpflichten. Es muss dann kein Antrag mehr bei uns gestellt werden. Wobei die Teilnehmenden die Verpflichtung meistens als Chance sehen. In den Kursen spielt es kaum eine Rolle, wer freiwillig kommt und wer verpflichtet ist. Das fand ich über all die Jahre hinweg am erstaunlichsten, dass das in den Kursen nicht als relevanter Unterschied wahrgenommen wird. Mit der Verpflichtung geht übrigens eine automatisierte Datenübermittlung an uns einher, sodass wir Verbleib und Kursfortschritt monitoren können.

Welches Wissen hätten Sie noch gern, um Integrationskurse passgenauer und erfolgreicher zu gestalten?

USM: Oh, so manches! Wir würden gerne mehr darüber wissen, wie der Einstufungstest noch passgenauer und präziser die Praxis des jeweiligen Unterrichts im Integrationskurs wie auch im Berufssprachkurs bestimmen könnte. Dazu läuft aktuell auch eine Ausschreibung für einen neuen Einstufungstest, welcher in beiden großen Programmen eingesetzt werden kann.

JR: So ein Einstufungstest bewegt sich ja immer in der Spannung zwischen Zuverlässigkeit und Pragmatik. Wir würden gerne sehr umfangreich Bildungsaspirationen und Lernvoraussetzungen berücksichtigen, aber da ist die Welt mit ihren vielen verschiedenen Bildungssystemen sehr komplex und dynamisch. Wir können ja nicht sagen, die Teilnehmenden aus einem bestimmten Herkunftsland hätten bestimmte Lernvoraussetzungen allein aufgrund des Schulsystems in diesem Land. Schon der Begriff »Studium« wird weltweit sehr unterschiedlich definiert. Wir können so etwas abfragen, aber das kann natürlich kein wissenschaftliches Seminar sein, denn es soll ja auch praktikabel sein. Wir wollen ja auch zügig mit dem Kurs beginnen.

USM: Wir wissen auch generell zu wenig über die Bleibeabsichten und

-dauer. Das ist einer der wichtigsten Faktoren, um für uns, unsere Träger und die Lehrkräfte Planungssicherheit zu gewinnen. Wenn Träger in Vorleistungen gehen und dann die Hälfte der Kursteilnehmenden nach 100 Stunden abbricht, weil sie zurück in die Heimat gehen, dann ist das eine durchaus eine Herausforderung. Und für die Kursqualität wäre natürlich das Wissen darüber,

terhin gerne bereit, und dazu sind wir im Gespräch, in der Verwaltung noch weiter zu vereinfachen. Um es auf den Punkt zu bringen: Ich wünsche mir von den Trägern und Lehrkräften, dass sie einfach mit ihrem guten Fachwissen weiterhin engagiert ihre Arbeit machen wie bisher.

Vielen Dank für die aktuellen Einblicke!

»Teilnehmende sehen die Verpflichtung meistens als Chance.«

wie gelernt wird oder warum welche Lernfortschritte geschehen, relevant. Perspektivisch könnte das Thema Learning Analytics wichtig werden, falls man mehr mit Lernmanagementsystemen arbeitete. Dann ließe sich sehr individuell beobachten, wo welche Art von Fehlern gemacht würde. Man könnte gezielter Übungsmaterial auswählen oder auch nachsteuern, das würde individualisierten Unterricht und individuellen Lernfortschritt bedeuten.

Letzte Frage: Welche Wünsche haben Sie an die Träger und Lehrkräfte?

USM: Wir stehen in sehr gutem Austausch mit Trägern und Verbänden und haben ein partnerschaftliches Verhältnis entwickelt, nicht zuletzt wegen der finanziellen Sicherheit, die wir in den letzten zwei Jahren dank des Sozialdienstleister-Einsatzgesetzes den Trägern geben konnten. Ich bin wei-



UTA SAUMWEBER-MEYER

ist Leiterin der BAMF-Abteilung »Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt«

Uta.Saumweber-Meyer@bamf.bund.de



JENS REIMANN

ist Leiter des Referates »Fragen der sprachlichen und politischen Bildung« im BAMF

Jens.Reimann@bamf.bund.de

Supervision und Intervision – abenteuerliche und lohnende Prozesse

WEITER BILDEN spricht mit Julia Backe

Durch den Krieg in der Ukraine sind die ohnehin schon angeschlagenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung erneut vor Herausforderungen gestellt. Wie Lehrende, Leitungskräfte, aber auch die Organisationen selbst damit gut umgehen können, ist nicht immer klar. Abhilfe können hier Beratungsangebote wie Supervision und Intervision schaffen. Im Gespräch mit Redakteur Jan Rohwerder erklärt Julia Backe, worauf es bei der Nutzung dieser Formate ankommt.

WEITER BILDEN: Liebe Frau Backe, in Ihrem letzten Beitrag für WEITER BILDEN (4/2021) hatten Sie Flucht als kritisches Lebensereignis beleuchtet. Wir haben beide nicht damit gerechnet, dass das Thema wieder dermaßen aktuell wird. Das ist jetzt leider mit dem Krieg in der Ukraine eingetreten. Wir sehen einen Zuzug von Menschen aus der Ukraine, und es stellt sich auch diesmal die Frage, wie Lehrende der EB / WB mit den Menschen umgehen können, die – vielleicht sogar traumatisiert – ankommen, mindestens aber aus ihrem Leben herausgerissen wurden und sich jetzt hier kurzfristig orientieren zu müssen. Was bedeutet das konkret aus der Sicht Lehrender?

JULIA BACKE: Ich muss als Lehrperson mit dieser Situation auf verschiedenen Ebenen umgehen können: Ich habe zunächst den Auftrag, meinen Stoff zu vermitteln. Dafür benötige ich die Lehrmittel, die Räumlichkeiten, nach

Möglichkeit kleine Gruppengrößen, um individuell auf diese Personen eingehen zu können. Ich muss zudem als Lehrperson wissen, was ich von den Personen erwarten kann, die vielleicht erst ein paar Tage da sind, vielleicht aber auch schon ein paar Monate darauf warten, dass sie in diesen Kurs kommen – die also mit sehr verschiedenen persönlichen Situationen zu mir kommen, mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Abschlüssen. Wenn Personen in meinen Kursen nicht so aufnahmefähig sind, wie sie sein sollten, dann muss ich wissen, wie ich damit umgehen kann. Ich muss also außerhalb meiner fachlichen Expertise wissen, wie ich Trauma-Anzeichen erkenne. Dafür muss ich auf eine laienhafte Art geschult sein. Und es ist hilfreich zu wissen, an wen ich verweisen kann. Habe ich vielleicht eine Ansprechperson im Haus oder gibt es externe Beratungsstellen? Ein tragfähiger Rahmen gewährleistet eine tragfähige Lernumgebung.

Sie sprechen von einer professionellen Distanz, die man braucht.

Genau, und die erhalte ich durch persönliches Wissen, aber auch durch den Auftrag, nicht gleichzeitig Lehrperson und Therapeut zu sein. Das ist anspruchsvoll, weil die Personen, die in diese Kurse kommen, oftmals noch keine anderen Netzwerkoptionen haben und mitunter Hilfe erwarten. Für die Lehrperson ist die Gefahr entsprechend groß, »gefühlte« helfen zu müssen. Und dann nicht nur zu sagen »Ich muss das nicht tun«, sondern »Ich darf das nicht tun, weil das nicht zu meinem Job gehört« – das ist gar nicht so leicht. Dafür brauchen Lehrende Beratung, zum Beispiel Supervision.

Können Sie kurz ausführen, was man darunter versteht?

Supervision ist ein Angebot für Einzelpersonen, für Teams oder auch für

ganze Organisationen. Es ist ein Format, das von einer externen Person moderiert wird, die speziell für diese Gesprächsformate ausgebildet ist. Am Anfang wird gemeinsam vereinbart, wohin die Person, das Team, die Organisation mit dem Supervisionsprozess hin möchte. Ziel einer Supervision ist, dass Reflexion stattfindet, dass man sich mit anderen Betroffenen innerhalb der Organisation austauschen kann, die in ähnlichen Situationen stecken. Dadurch kann man voneinander lernen, sich miteinander weiterentwickeln und gemeinsame Haltungen entwickeln. Man unterscheidet grundsätzlich zwischen Fallsupervision und Teamsupervision oder persönlicher Supervision. Fallsupervision bedeutet, dass man das Thema an einer bestimmten fachlichen Situation aufhängt, z. B.: Ich habe mit der Klientin XY das und das erlebt, wie gehe ich damit um? Das andere ist die Teamsupervision, bei der es darum geht, was man machen kann, wenn durch bestimmte Umstände Dynamiken im Team entstehen, die schwierig sind, oder wenn sich Prozesse schwierig gestalten. Die Erfahrung zeigt, dass man als Team oder Organisation über die Fallsupervision einfacher in den Supervisionsprozess einsteigt, weil das Thema konkreter ist. Es ist wichtig zu wissen, dass es diese beiden Stränge innerhalb von Supervision gibt, aber für die Arbeit mit im Zweifel traumatisierten Geflüchteten wäre Fallsupervision vermutlich das Mittel der Wahl.

Wenn man eine fallbezogene Supervision in der Gruppe macht, wie wählt man dann einen Fall aus?

Oft wird es so gehandhabt, dass am Anfang ein leeres Flipchart da ist, ich als Supervisorin die Runde eröffne und dann jede Person, die teilnimmt, eine Fragestellung einbringen kann. Das heißt, am Ende gibt es bei 15 Personen vielleicht 15 Fragestellungen. Meine Aufgabe als Supervisorin ist dann, mit

der Gruppe zu schauen, ob und welche Themen zusammenpassen. Das ist schon Teil des Reflexionsprozesses, weil sie dann merken, womit sich die anderen beschäftigen. Man priorisiert gemeinsam und landet bei einer Supervisionsdauer von zwei Stunden in der Regel bei zwei bis drei Fragestellungen, die durch die Moderation gesteuert werden.

Wie steige ich in so einen Prozess der Supervision ein?

Viele Leitungspersonen googlen schlichtweg und fragen daraufhin Supervidierende an. Es empfiehlt sich, für den Beginn zwei bis drei Personen einzuladen, damit die Gruppe, die supervidiert werden soll, sich eine Person auswählen kann, mit der die Chemie und auch die Fachlichkeit stimmt. Auch die Person, die supervidiert, muss prüfen, ob sie das bieten kann, was benötigt wird.

Wie viele Sitzungen braucht es, bis sich die Leute auf dieses Format eingelassen haben?

Es ist tatsächlich so, dass Supervision ein abenteuerlicher Prozess ist, und zwar von Anfang bis Ende. Daher geht es bei der ersten Kontaktaufnahme zunächst darum, das Format und sich als Person vorzustellen, für Fragen offen zu sein, und zwar für alle Fragen. Das muss aus meiner Sicht möglich sein. Wenn das funktioniert, dann kann man schon in der ersten Sitzung in die Thematik einsteigen. Nach meiner Erfahrung ist es oft so, dass die erste Sitzung wie ein Aha-Erlebnis ist. Schon beim nächsten Mal kann es dann durchaus schwierig sein. Man geht raus und denkt: Warum haben wir das nochmal gebucht? Das kann sein und das darf sein. Supervision macht man, weil man Unterstützung braucht. Dabei kann der Supervisor/die Supervisorin aber nur den Rahmen bieten, kann helfen und Fragen stellen; es sind die Teilnehmenden, die miteinander die Lösung finden.

Oftmals ist ein wichtiger Effekt von Supervision die Erkenntnis, dass ich als Berufsmensch nicht allein bin, sondern andere die gleichen Fragen haben. Supervision ist ein guter Ort, sich für Sachen Zeit zu nehmen, die man sich sonst nicht traut oder für die sonst keine Zeit ist. Das schätzen Teams, die sich darauf einlassen, enorm.

Wie unterscheidet sich das vom kollegialen Gespräch, das sicherlich auch stattfindet, gerade unter Kursleitenden? Wenn jemand sagt: Mir ist da eben etwas passiert, was sagst du denn dazu?

Hier muss man auch noch einmal unterscheiden: Das, was Sie gerade beschrieben haben, passiert sicherlich und hoffentlich. Wenn so etwas gezielt stattfindet, ist das eine kollegiale Beratung oder auch Intervision. Das ist ein Format, bei dem sich Menschen einer Organisation auf derselben Ebene oder innerhalb eines Teams zusammensetzen und mit bestimmten Regeln und mit einem konkreten Ziel Themen besprechen.

Das ist also viel formalisierter und eben nicht das Flurgespräch?

Genau. Das ist ein offizielles Format mit vorab festgelegten Kommunikationsregeln und Abfolgen. Es ist wichtig, dass sich alle daran halten, damit eine gewisse Qualität gesichert ist. Der Unterschied zur Supervision ist, dass es nur intern stattfindet. Aber es ist ebenso vertraulich. Das ist ganz wichtig bei beiden Formaten, weil sich hier öffnen viel Mut erfordert, vor allem zu Beginn. Gerade wenn ich nicht mit diesen Formaten vertraut bin, brauche ich die Gewissheit, dass ich frei reden kann. Das heißt, sowohl bei Supervision als auch bei Intervision ist es am Anfang notwendig, Fragen zu beantworten und Ängste zu nehmen, damit der Prozess fruchtbar wird.

Läuft die Intervision auch fallbezogen ab?

Auch bei Intervision kann man verschiedene Themen festlegen. Man kann sagen, wir beschäftigen uns in der Intervision mit Fallsituationen. Man kann auch sagen, wir beschäftigen uns bewusst und aktiv mit der Zusammenarbeit im Team. Und es gibt sogar Organisationen, die so mutig sind zu sagen, ihr könnt darüber sprechen, was innerhalb der Organisation los ist.

Gerade bei Einrichtungen der allgemeinen EB sind die Finanzmittel knapp. Warum sollte ich überhaupt in eine Supervision investieren und nicht nur auf Intervision setzen?

Natürlich ist das oft ein Argument, und Intervision ist so schön umsonst. Das kostet »nur« Arbeitszeit – die viele Einrichtungen auch schon nicht erübrigen wollen/können. Supervision ist angezeigt, wenn man merkt, dass die Prozesse und Dynamiken intern nicht mehr sinnvoll unterstützbar sind. Das erfordert innerhalb des Hauses eine gewisse Reflexion und die Freiheit der Mitarbeitenden, dies ansprechen zu dürfen. Es kann verschiedene Auslöser geben, die nicht organisatorisch, sondern fachlich bedingt sind. Da kann Supervision helfen, die Mitarbeitenden wieder in einen arbeitsfähigen Zustand zu bringen. Es geht da vor allem um Selbstwirksamkeit. Die ist ganz wichtig, um als Einzelperson vor einer Gruppe bestehen zu können.

Wo ist der Punkt, an dem ich merke, dass es so nicht weitergeht?

Wir kennen das alle: Wenn ich in einer Belastungssituation bin, merke ich in der Regel zu spät, dass es schon gekippt ist. Von daher ist es in der Verantwortung der Gesamtleitung, sich kundig zu machen, ab wann Supervision angezeigt ist. Es ist nämlich von unten, als Kursleitung, schwer einzufordern. Das braucht

zum einen Mut und zum anderen Kraft. Wenn ich schon gekippt bin in meiner Fachlichkeit und dann auch noch dafür kämpfen muss, Unterstützung zu bekommen, dann bin ich doppelt verraten und verkauft.

Ist das, wovon Sie sprechen, »Awareness«?

Ja, genau. Es ist noch nicht überall angekommen, dass das aktiv gefördert und unterstützt werden kann. Am Ende des Tages spart Supervision oft Geld, weil es eine Investition in die bestehende Beliegschaft ist. Ich erhalte damit Wissen, Commitment, aber auch eine gewisse Stabilität für die Menschen, die in die Kurse kommen. In all das investiere ich, wenn ich Supervision buche. Und wenn ich die Teams durch Supervision fit gemacht habe, dann ist ein guter Zeitpunkt, um Intervisionen zu schulen, damit auch sie ein internes Format nutzen können.

Sie würden also dafür plädieren, dass gerade Einrichtungen, die Supervision noch nie gemacht haben, nicht mit einer Intervision einsteigen.

Es ist reizvoll, weil es auf den ersten Blick kostengünstiger ist. Ich persönlich würde sagen, dass Organisationen, die Unterstützung benötigen, zunächst mal in externe Unterstützung investieren sollten.

Uns steckt Corona noch in den Knochen, der Krieg ist diesmal viel näher, als es bei Syrien der Fall war. Es herrscht eine ganz andere akute oder gefühlte Bedrohungslage. Helfen Supervision und Intervision da auch?

Was sie bieten können, ist wiederum die Erkenntnis, dass ich als Lehrperson mir die Belastung nicht einbilde. Die Situation ist real, maximal komplex, nah und betrifft uns alle mehr denn je. Sich darüber miteinander auszutauschen,

ist sicherlich wertvoll, weil es Coping-Strategien, also Bewältigungsstrategien für den Umgang mit solchen Situationen bieten kann. Mehr denn je braucht es für Menschen in so anspruchsvollen Arbeitsfeldern eine persönliche Strategie zur Stärkung der persönlichen Belastbarkeit. Es ist nicht nur in Ordnung, dass ich in dem Moment, wo ich die Tür hinter mir zu mache, nicht mehr zuständig bin, es ist zwingende Voraussetzung, damit ich morgen wieder herkommen kann.

Bezogen auf Einrichtungen und Kursleitende kann es also auch so sein, dass es gar nicht um einen konkreten Fall geht, sondern dass ich grundsätzlich merke, dass ich mit der Gesamtsituation einfach im Moment überfordert bin. Das heißt, auch aus diesem Grund kann man bottom up sagen, ich brauche Unterstützung. Gleichzeitig müssen die Einrichtungen also nicht nur auf die Kurssituation, sondern auf den Gesamtzustand der Mitarbeitenden schauen.

Ja, und es gibt erfreulicherweise immer mehr Organisationen, die in ein Coaching-Budget investieren, eben weil die Gesamtsituation so anspruchsvoll ist. Da haben Mitarbeitende das Recht, ein bis zwei Coaching-Stunden pro Jahr extern zu buchen, weil das erfahrungsgemäß letztlich Geld spart, weil es bestehende Ressourcen stabilisiert. Wenn Mitarbeitende sinnvoll unterstützt werden, sind sie belastbarer und motivierter. Es lohnt sich, in Mitarbeitende zu investieren!

Das nehme ich jetzt mal als Schlusswort und danke Ihnen für das Gespräch!

JULIA BACKE

ist Diplom-Pädagogin und systemische Coachin.

mail@julia-backe.com

Anschluss ermöglichen Angebote für ukrainische Geflüchtete

CHRISTIAN VAN DEN KERCKHOFF

Die Corona-Krise ist noch nicht vorbei, nun kommen mit dem Krieg in der Ukraine die nächsten Herausforderungen auf Sie zu. Wie hoch ist die Belastung aktuell bei Ihnen im Haus? Vor welchen Schwierigkeiten stehen Sie gerade? Das Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen e. V. hat seit März wieder den Betrieb mit Präsenzveranstaltungen im Haus aufgenommen. Da der Bedarf an regelmäßigen Angeboten für ukrainische Geflüchtete sehr hoch ist, sind unsere Räumlichkeiten fast vollständig ausgebucht. Durch den engen Kontakt mit der Solidaritätsinitiative Bonn-Ukraine¹ können wir die Bedarfe der Geflüchteten erfragen und unsere Angebote dementsprechend ausrichten. Eine Schwierigkeit besteht im Moment darin, dass es in Bonn immer noch zu wenig Angebote für Integrations-/Sprachkurse gibt und wir bereits eine Warteliste erstellt haben. Durch unser Angebot »Hilfe für Helfende« stehen wir im Austausch mit Personen, die ukrainische Familien bei sich aufgenommen haben und mit dem Zusammenleben überfordert sind.

Gibt es für Sie spürbare Unterschiede in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und den Umgang mit den Geflüchteten, wenn Sie die aktuelle Situation mit der in den Jahren 2015/2016 vergleichen? Die rechtlichen Rahmenbedingungen für ukrainische Geflüchtete unterscheiden sich wesentlich von denen für Geflüchtete syrischer oder anderer Nationalitäten. Aufgrund der schnellen Ausstellung von Fiktionsbescheinigungen, Aufenthaltstiteln und Krankenkassenkarten ersparen sich Menschen aus der Ukraine die langwierigen und schwierigen Prozesse des Asylantrags und können schneller Sozialversicherungen und Angebote zur Integration wahrnehmen. Zudem wurden wesentlich schneller Informationen auf Russisch/Ukrainisch publik gemacht. Dennoch stellen die bürokratischen Anforderungen große Hürden dar. Vor allem der Wechsel auf Bezüge aus dem SGB II erfordert umfangreiche Unterstützungen durch Beratungsstellen. Die Sozialberatung der Evangelischen Migrations- und Flüchtlingsarbeit Bonn (EMFA) bei uns im Haus konnte sich schnell darauf einstellen und wird ihr Angebot noch ausweiten.

Worin unterscheiden sich die Menschen, die diesmal hier ankommen, von denen, die in den Jahren 2015/2016 ankamen? Welche Erwartungen bringen die Menschen mit? Ein Teil der Menschen möchte so schnell wie möglich in die Ukraine zurückkehren, andere wollen hier unkompliziert eine Arbeit aufnehmen. Viele Geflüchtete erwarten eine zügige Erledigung der bürokratischen Angelegenheiten und den Bezug von Sozialleistungen, der ihnen den Lebensunterhalt und in gewissem Maße soziale Teilhabe ermöglichen kann. Ein wesentlicher Unterschied zu 2015/2016 ist die private Unterbringung durch Bürgerinnen und Bürger, die vielen Geflüchteten eine leichtere Anknüpfung an die Gesellschaft ermöglicht.

Mit welchen (Bildungs-)Angeboten richten Sie sich an Geflüchtete aus der Ukraine? Wie viele Kurse bieten Sie an? Wie haben Sie Ihr Angebot an die aktuelle Situation angepasst? Wir bieten regelmäßige Info-Veranstaltungen zu Themen wie Aufenthaltsrecht, Sprachkursen, Arbeitsmarktintegration oder dem Schulwesen auf Ukrainisch an. Außerdem gibt es Sprachkurse speziell für ukrainische Geflüchtete sowie ein Konversations-Café, das allen zugewanderten Menschen offensteht. Zusätzlich organisiert die Solidaritätsinitiative in unserem Haus das Café »Schewtschenko bei Beethoven«² und ein Theater für Kinder und Jugendliche. Diese Angebote werden von Ehrenamtlichen oder Dolmetscherinnen und Dolmetscher begleitet.

Wie groß sind die Ressourcen, die Sie für diese Aufgabe einplanen? Die einzusetzenden Ressourcen sind abhängig vom Spendenaufkommen und von Projektförderungen, die wir für die Arbeit erhalten. Geplant sind mindestens eine Vollzeitpersonalstelle und der Einsatz von freien Mitarbeitenden für die verschiedenen Angebote. Weiterhin werden Sachkosten für die Veranstaltungsformate anfallen.

Können Sie Geflüchtete aus anderen Ländern weiterhin unterstützen? Die beratende Unterstützung für Geflüchtete anderer Länder erfolgt vor allem durch die EMFA, unsere transkulturellen Angebote richten sich natürlich weiterhin an Menschen aller Nationalitäten. Auch die speziellen Angebote für ukrainische Geflüchtete sollen langfristig ausgebaut und für alle geöffnet werden. Für einen niedrigschwelligen Zugang sind basale Deutschkenntnisse von großer Bedeutung, weshalb derzeit noch gesonderte Veranstaltungen notwendig sind.

CHRISTIAN VAN DEN KERCKHOFF

ist Geschäftsführer des Bonner Instituts für
Migrationsforschung und Interkulturelles Leben e. V.

vdkerckhoff@bimev.de

¹ <https://migrapolis.de/solidaritaetsinitiative-bonn-ukraine/>

² <https://migrapolis.de/schewtschenko-bei-beethoven/>

Das Ankommen erleichtern

Wie die vhs Frankfurt/Oder ukrainische Geflüchtete unterstützt

ELISABETH LÜDEKING

Die Corona-Krise ist noch nicht vorbei, nun kommen mit dem Krieg in der Ukraine die nächsten Herausforderungen auf Sie zu. Wie hoch ist die Belastung aktuell bei Ihnen im Haus? Vor welchen Schwierigkeiten stehen Sie gerade? Die Nachfrage von ukrainischen Geflüchteten nach Deutschkursen war vor allem im April sehr groß. Täglich kamen neue Interessentinnen und Interessenten vorbei, die wir stets vertrösten bzw. auf Wartelisten setzen mussten. Aktuell hat sich die Situation etwas entspannt, da wir mehrere Deutschkurse aufstellen konnten und die Geflüchteten-Bewegung etwas nachgelassen hat. Die Nachfrage ist aber noch immer da und wir bieten weiter Kurse an, die wir wahrscheinlich über das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) werden finanzieren können. Nun werden viele Ukrainerinnen und Ukrainer für Integrationskurse verpflichtet. Hier gilt es nun, neben den regulären Deutsch-Anfängerkursen Angebote zu entwickeln. Und natürlich wollen wir als vhs über die Sprachkurse hinaus Angebote schaffen, die das Ankommen erleichtern, Bildung und Begegnung fördern. So gibt es einen Nähkurs für ukrainische Frauen und in unserem Eltern-Kind-Zentrum gibt es einen Treff für Familien aus der Ukraine. Das muss alles organisiert werden. Unser Team ist aber eingespielt und meistert diese Aufgaben souverän.

Gibt es für Sie spürbare Unterschiede in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und den Umgang mit den Geflüchteten, wenn Sie die aktuelle Situation mit der in den Jahren 2015/2016 vergleichen? Haben Sie sich schneller auf die Situation einstellen können als 2015? Da ich 2015/2016 noch nicht im jetzigen oder vergleichbaren Rahmen tätig war, kann ich keinen konkreten Vergleich ziehen. Mein Eindruck ist jedoch, dass die Erfahrungen von damals schon hilfreich sind. Auch in den Jahren 2015/2016 gab es Angebote speziell für die Ankommenden, Deutschkurse, Nähkurse, Tanzkurse etc. Die Formate wurden damals erprobt und konnten nun wieder eingesetzt werden.

Worin unterscheiden sich die Menschen, die diesmal hier ankommen, von denen, die in den Jahren 2015/2016 ankamen? Welche Erwartungen bringen die Menschen mit? Aus der Ukraine sind es vor allem Frauen, die unsere

Deutschkurse in Anspruch nehmen. Mit Kooperationspartnern gelingt es, Angebote für Kinder mit einzubeziehen. Die Motivation und der Wille zu lernen ist sehr groß. Zum Teil ist die Vorbildung auch sehr hoch. In den Sprachkursen klappt der Lernfortschritt gut. Alphabetisierung ist diesmal kein Thema.

Mit welchen (Bildungs-)Angeboten richten Sie sich an Geflüchtete aus der Ukraine? Wie viele Kurse bieten Sie an? Wie haben Sie Ihr Angebot an die aktuelle Situation angepasst? Wir bieten aktuell fünf zusätzliche Deutsch-Anfängerkurse speziell für ukrainische Geflüchtete an. Weitere folgen im Sommer und im Herbst. Zudem steht ihnen unser Lerncafé für zusätzliches (begleitetes) Lernen offen. Dieses Angebot wird punktuell genutzt, um weiter selbstständig Deutschkenntnisse zu vertiefen.

Wie groß sind die Ressourcen, die Sie für diese Aufgabe einplanen? Derzeit stehen uns (noch) keine zusätzlichen finanziellen Ressourcen zur Verfügung. Für die Ukrainerinnen und Ukrainer sind die Deutschkurse kostenlos. Zwei Deutschkurse werden ehrenamtlich geleitet. Die Lehrmaterialien wurden größtenteils gespendet.

Können Sie Geflüchtete aus anderen Ländern weiterhin unterstützen? Ja, unsere Deutschkurse und -prüfungen stehen allen offen. Als vhs sind wir ein zentraler Begegnungsort in der Stadt. Hier kommen Menschen aus allen Ländern zusammen, sei es im »normalen« Kursbetrieb, bei Veranstaltungen, Festen o. Ä.

ELISABETH LÜDEKING

ist Leiterin der Volkshochschule Frankfurt/Oder.

luedeking@vhs-frankfurt-oder.de

ProfilPASS in Einfacher Sprache auf Ukrainisch Unterstützung für das Ankommen in Deutschland

KATHRIN RAVEN

Der Angriffskrieg auf die Ukraine zwingt viele Menschen zur Flucht. Um diesen Menschen das Ankommen in Deutschland zu erleichtern und Sprachbarrieren beim Beratungsprozess abzubauen, wurde der »ProfilPASS in Einfacher Sprache« ins Ukrainische übersetzt. Der »ProfilPASS in Einfacher Sprache« entstand 2018 im Rahmen des EU-Projektes SCOUT und ist speziell auf die Bedarfe und die besondere Lebenssituation von Neuzugewanderten abgestimmt.

Der Austausch mit langjährigen ProfilPASS-Beraterinnen zeigt, dass der übersetzte ProfilPASS bereits jetzt als wichtige Unterstützung für die aktuelle Beratungsarbeit angesehen wird. In einigen Regionen Deutschlands wurden bereits erste Erfahrungen mit dem Einsatz des neuen ProfilPASS gemacht. ProfilPASS-Berater Axel Küwen aus Rieste berichtet von folgendem Feedback eines Kursteilnehmers nach der ersten Beratungsstunde: »Es wird sehr lange dauern, das auszufüllen, aber ich denke, es bringt mich nach oben. So was habe ich noch nie gemacht, und ich bin überrascht, dass so viele treffende Eigenschaften herauskommen. Ich glaube, es ist für jeden eine positive Überraschung« (Techniker, 60 Jahre).

Elisabeth Schmeinck, Fachbereichsleiterin der Volkshochschule Bocholt-Rhede-Isselburg sagt, »dass die geflüchteten Menschen aus der Ukraine ein großes Interesse haben, möglichst zeitnah ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einzubringen und sich sehr schnell unabhängig von sozialen Sicherheitssystemen zu machen.« Sie sieht den ProfilPASS als »sehr gute Möglichkeit, in den ersten Austausch zu kommen, um zu schauen, in welche Richtung die berufliche Orientierung bzw. der Einstieg gehen kann.« Denn bei der Arbeit mit den Ratsuchenden sind immer

auch die persönlichen Ziele der Menschen zu beachten: Bei einem geplanten permanenten Aufenthalt der Geflüchteten in Deutschland steht die Anerkennung der bisherigen Erfahrungen und Qualifikationen im Vordergrund. Bei einem vorübergehenden Aufenthalt kann es eher um die Weiterentwicklung der bisherigen Erfahrungen und Qualifikationen gehen, welche für die berufliche und private Zukunft im Heimatland hilfreich sein könnten.

Auch die ProfilPASS-Beraterin Kerstin Brausewetter aus Hannover schätzt die Bedeutung der neuen ProfilPASS-Variante für die aktuelle Situation als hoch ein und bilanziert: »Um in diesem herausfordernden Kontext Klarheit zu entwickeln und Unterstützung zu geben, kann der ProfilPASS in Einfacher Sprache auf Ukrainisch sinnvoll eingesetzt werden. Das biografische Arbeiten stellt Anforderungen, die in der eigenen Muttersprache sicherlich meist einfacher zu bewältigen sind als in einer Fremdsprache. Parallel dazu kann mit dem ProfilPASS in Einfacher Sprache auf Deutsch gearbeitet werden.«

Die Servicestelle ProfilPASS am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) wird den konkreten Einsatz der übersetzten ProfilPASS-Variante in der Praxis begleiten und im ProfilPASS-Newsletter regelmäßig über Good-Practice-Beispiele berichten.

Der ProfilPASS in Einfacher Sprache ist ab sofort als barrierefreies PDF-Dokument kostenfrei auf → www.profilpass.de abrufbar.

KATHRIN RAVEN

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin
der Servicestelle ProfilPASS am DIE.

raven@die-bonn.de

Olaf Dörner

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Un-erwartetes von sich preis. Nicht nur, weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

Spürbar, rekonstruierbar, aber nicht meßbar.
Und hat auch was mit anstrengendem Lernen zu tun.

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

würde ich lebenslanges Lernen hinterfragen und skeptisch gegenüber denjenigen sein, die Erwachsenenbildung, bekämpfen, pathetisieren oder euphonisieren. Ich würde einen Führungskräfteteilnahme besuchen und öfter am Meer sein.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

dass Vieles trotzdem gut sein ft.
In der, mit der und ohne Erwachsenenbildung.

Mein berufliches Steckbrief

Erwachsenenbildung beobachten, verstehen
und auch gestalten.

Ich bin der geborene Dozent für ...

Vermittlung, Problematisierung und Kontextualisierung
von empirisch fundierter
Erwachsenenbildung.

OLAF DÖRNER ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Gender auf die Agenda



Foto © yaruta, iStock

Patriarchale Machtstrukturen sind nach wie vor Teil unserer Gesellschaft und finden sich auch in der Erwachsenenbildung. Letzte Woche erst leitete mein Dozent im Gitarrenkurs das nächste Stück mit einem »Und jetzt mal was Gefühlvolles für alle Frauen in der Runde« ein. Widerstand ließ nicht lange auf sich warten. Auch weil Frauen sensibler geworden sind für Diskriminierung. Dies bestätigt eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, welche im Zeitraum von 2008 bis 2018 in 17 europäischen Ländern untersuchte, inwieweit sich Menschen als Teil einer diskriminierten Gruppe fühlen. Das Ergebnis: Frauen sind sich ihrer Diskriminierung bewusster geworden. Dabei fühlten sich Frauen mit Migrationshintergrund sogar etwa dreimal so häufig diskriminiert wie Frauen ohne Migrationshintergrund. Deswegen muss die dezidierte Auseinandersetzung mit dem Thema Gender auch in der Erwachsenenbildung weitergehen – von einer gendersensiblen Programmgestaltung über den Gebrauch einer inklusiven Sprache, die niemanden ausschließt, bis hin zu Methoden, die intersektionale Perspektiven widerspiegeln. Gendersensibilität muss endlich Alltagspraxis werden – und die Erwachsenenbildung muss mit gutem Beispiel vorangehen. (JH)

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 3 — 2022

Praxis · Wissenschaft · Transfer

Wissenstransfer kann nicht einseitig funktionieren: Der Praxis kommt nicht allein die Empfängerrolle zu – auch die Wissenschaft muss sich responsiv zeigen gegenüber den Anliegen, Fragen und Problemen der Praxis. Zugleich muss deren praktisches Wissen für die Forschung fruchtbar gemacht werden. Doch wie kann Wissenstransfer so gestaltet werden, dass er die unterschiedlichen Erwartungen erfüllt?

AUSGABE 4 — 2022

LEBENSWELTORIENTIERUNG

In dieser Ausgabe soll das Konzept der Lebenswelt untersucht und sein Potenzial für das Weiterbildungs Handeln, aber auch seine Grenzen ausgeleuchtet werden. Wie kann der Anspruch an Lebensweltorientierung eingelöst werden, wenn es zahlreiche limitierende Faktoren gibt? Welche Orientierung kann der Lebensweltbegriff bieten?

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf.

weiter-bilden@die-bonn.de

Aufgeschoben

Liebe Abonentinnen und Abonnenten, liebe Leserinnen und Leser,

bitte sehen Sie es der Redaktion der WEITER BILDEN nach, dass die Hefte 2, 3 und 4 mit leichter Verspätung auf Ihrem Schreibtisch oder Bildschirm erscheinen. Das von Viren und anderen Störenfriedern zuletzt arg gebeutelte Bonner Team hat es für richtig befunden, statt pünktlich lieber in gewohnter Qualität zu liefern. Heft 3 erscheint daher voraussichtlich im Oktober, Heft 4 im Januar. Aufgeschoben ist sicher nicht aufgehoben. Wir bitten um Ihr Verständnis.



Aufsuchende Bildung gestalten



Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack, Andrea Bieberstein (Hg.)

Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven

Besser verstehen, selbstständiger entscheiden, mitgestalten – das wünschen sich gering Literalisierte. Der Sammelband enthält Erfahrungsberichte zur aufsuchenden Bildung für alle, die in der Alphabetisierung und Grundbildung arbeiten und entscheiden.

wbv.de/alphabetisierung



416 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7150-3
E-Book im Open Access



Die Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigen sich auf allen Ebenen der Erwachsenen- und Weiterbildung: bei den (Organisations-) Strukturen, den Mitarbeitenden, den Formaten sowie den Teilnehmenden. Durch den Krieg in der Ukraine ist die Situation zusätzlich erschwert. WEITER BILDEN wagt eine erste Einschätzung und fragt: Wie steht es um die Erwachsenen- und Weiterbildung? Was fehlt, das es vor der Krise gab? Und ist der Wandel so disruptiv, dass gänzlich neue Wege eingeschlagen werden?

Aufbrüche Anschlüsse Abbrüche