



Die Pandemie als Digitalisierungsschub?

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

Zusammenfassung

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

Stichwörter: Digitalisierung; Pandemie; Onlinekurse; Angebot; Nachfrage

Abstract

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

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

1 Einleitung

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

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

2 Rückblick: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

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

3 Gegenwart: die Pandemie und ihre Folgen

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

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

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

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

4 Perspektiven: Was bleibt nach der Pandemie?

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

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

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

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

5 Fazit

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

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

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

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Hochholding, S. (2020). The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 74–88.
- Brandt, P. (2020). Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(2), 92 ff.
- Christ, J., Horn, H. & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund – Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bonn: DIE.
- Christ, J. & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685>
- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N., & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 24–33.
- Hughes, J. (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-integrated Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277–302.
- Käpplinger, B. (2020). Bildung unter den Schutzschirm! *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(2), 94–96.
- Kara, M., Erdogdu, F., Kokoc, M. & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22.
- Kerres, M. (1998). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.

- Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *weiter bilden*, 27(4), 23–28.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 499–520). Wiesbaden: Springer VS.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Skills for a Digital World*. Paris: OECD.
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F. & Brown, M. (2015). *Quality models in on-line and open education around the globe. State of the art and recommendations*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- Park, J.-H. & Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (1998). Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In H. Kubicek, H.-J. Braczyk, D. Klumpp, G. Müller, W. Neu, E. Raubold & A. Roßnagel (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 55–61). Heidelberg: v. Decker.
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden an Volkshochschulen – gestern, heute, morgen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 212–222). Opladen: Barbara Budrich.
- Scharnberg, G. & Krahs, S. (2020). (K)ein Corona-Schub für Digitalisierung? Erwachsenenbildung zwischen Emergency Remote Teaching und Strategieentwicklung. *weiter bilden*, 27(4), 36–38.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24(3), 35–37.
- Schmidt-Hertha, B. & Rott, K. J. (im Druck). Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung*.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Zürich: SVEB, PHZH.
- Zawacki-Richter, O. & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education* 37(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>

Autor

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

Review

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

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