

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (3)

DOI: 10.3278/HBV2103W010

ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Irgendwo, irgendwie, irgendwann? – Überlegungen zur Präsenz (in) der Volkshochschule

CHRISTOPH KÖCK

Zusammenfassung

Am Ende der Pandemie stehen die Volkshochschulen vor der Herausforderung, ihre Erfahrungen als digital operierende Bildungseinrichtungen in zeitgemäße pädagogische und organisationale Konzepte zu transferieren. In den Diskussionen unter den Professionellen wird dabei häufig der Charakter künftiger Präsenzformate verhandelt. Der Beitrag diskutiert, wie sich die Auffassung von Präsenz in einer Kultur der entgrenzten Digitalität verändert und welche Herausforderungen sich für Bildungseinrichtungen ergeben, die ihren Auftrag auf der Basis des kommunalen Territorialprinzips erfüllen.

Stichwörter: Präsenzlernen; digitales Lernen; Volkshochschule; Bildung in der Kommune; Kultur der Digitalität

Abstract

At the end of the pandemic, adult education centres face the challenge of transferring their experiences as digitally operating educational institutions into contemporary pedagogical and organisational concepts. In the discussions among professionals, the character of future presence formats is often negotiated. The article discusses how the concept of presence changes in a culture of unbounded digitality and what challenges arise for educational institutions that fulfil their mission on the basis of the communal territorial principle.

Keywords: face to face learning, digital learning; Volkshochschule; local education; culture of digitality

Das Ausgangsszenario fußt auf der Situation im Frühjahr 2021. Die Volkshochschulen in Deutschland haben sich im Verlauf der Pandemie in die Lage versetzt, beträcht-

liche Teile ihrer Lernangebote vom Vor-Ort-Unterricht in den Onlinemodus zu verlagern. Anfang März befinden sich auf der zentralen Informationsplattform des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mehr als 20.000 buchbare Onlinekurse. VHS findet im Lockdown vor allem auch „im Netz“ statt. Es sind ungefähr 15 % des sonst üblichen analogen Kursangebots, das nun virtuell realisiert wird. Einiges ist konzeptionell ganz neu für den Onlinemodus „mit heißer Nadel gestrickt“ worden, vieles ist eine Quasiüberführung des Präsenzununterrichts in Videokonferenzsysteme, die über die weithin anerkannte vhs.cloud des Deutschen Volkshochschul-Verbands oder über andere Anbieter zur Verfügung stehen.

Die Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen verfolgen mit großer Aufmerksamkeit die Entwicklung der Corona-Inzidenzen und der damit einhergehenden Verordnungen der Länder und des Bundes. Im Frühjahr 2021 versucht die professionelle VHS-Community nun schon zum dritten Mal in Folge vergeblich, das geplante Semester in Präsenz zu beginnen. Allen ist klar: Die Programmplanung wird zum Vabanquiespiel. Sehnsüchtig wird der Herbst 2021 erwartet: Nun endlich soll es mit einer mehrheitlich „durchgeimpften“ Bevölkerung wieder „losgehen“. Nicht nur von vielen Mitarbeiter*innen und Kursleiter*innen, auch von etlichen Teilnehmer*innen wird artikuliert, dass Lernen in Präsenz durch „nichts“ zu ersetzen sei. Vermutlich wird es im Herbst des zweiten Coronajahres eine starke Rückbesinnung auf den Prä-Corona-Modus geben. Zu sehr ist die Bevölkerung durch die Lockdowns ausgezehrt, und der Wunsch nach Lernen in Form von sozialer Vor-Ort-Begegnung ist mehr als nachvollziehbar.

1 Was bedeutet Präsenz im Kontext von Volkshochschule?

Viele Professionelle in der Erwachsenenbildung fragen sich am Ende der Pandemie: Werden wir diese Form der „Präsenz“ in Zukunft als das wichtigste (VHS-)Format beibehalten? Was lernen wir als Gestalter*innen der Volkshochschulen aus den Lernprozessen der VHS-Community in der Pandemie? Innerhalb kürzester Zeit wurde eine Transformation von einem analogen in einen digitalen Raum bewältigt – ein Lernprozess, der mit hoher Geschwindigkeit vollzogen wurde und der auch mit einem merkbaren Zuwachs an digitalen Kompetenzen bei allen Beteiligten verbunden war.

Wenn wir heute in Volkshochschulen von „Präsenz“ und „sozialem Lernen“ sprechen, verstehen wir darunter gemeinhin eine physische Zusammenkunft einer Lerngruppe in einem eigens dazu ausgewiesenen Gebäude, das im Idealfall andragogisch konfektioniert ist – sich also an den Lernumweltbedürfnissen von Erwachsenen orientiert (Mobilier, Technik, Pausenräume etc.). Lernen erfolgt mit körperlicher Anwesenheit von Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen an einem „offiziellen“ und auch an einem öffentlichen Lernort. Diese Präsenzvorstellung prägt das Planungshandeln und die pädagogische Konzeptionierung in der Erwachsenenbildung. In der jüngeren bildungswissenschaftlichen Diskussion wird der Gestaltung des physischen

Raums eine sehr hohe Bedeutung zugemessen, insbesondere, um die Niedrigschwelligkeit der Lernorte zu befördern. Im Fokus stehen die sogenannten „Dritten Orte“ der Bildung, die sich als Knotenpunkte des informellen sozialen Lernens manifestieren (vgl. Köck 2020; Stang 2020; Trumann 2020).

Es ist auf den ersten Blick erstaunlich, dass – obwohl es die Möglichkeit zum „Internetlernen“ nun seit mehr als 20 Jahren in den unterschiedlichsten Ausprägungen gibt – die Präsenzdiskussion kaum vom offiziellen physischen Ort des Lernens abstrahieren konnte. Denn Lernpräsenz gibt es ja unter Einbeziehung des Internetlernens vielerorten. Wir sitzen – z. B. zu Hause im Wohnzimmer oder auch am Arbeitsplatz – zu 100 % physisch vor unseren digitalen Endgeräten und lernen und kommunizieren dabei zusammen mit Gleichgesinnten, die sich körperlich irgendwo anders befinden. Es wirkt irritierend, dass die physische Präsenz in über das Internet geschaffenen Lernräumen offenbar nicht als „echte Präsenz“ kategorisiert wird. Geläufig ist vielmehr die Unterscheidung in „analog“ und „digital“, die bereits vor der Pandemie zu einem viel beschworenen Antagonismus in der Diskussion um den Nutzen und die Reichweite des Internetlernens avancierte. „Digital“ meint in diesem Zusammenhang im Übrigen nicht die physische Präsenz „vor dem Rechner“, sondern die virtuelle Präsenz im elektronisch geschaffenen Vermittlungs- und Kommunikationsraum, dem Internet.

Im pädagogischen Ranking der Präsenzformate stand bzw. steht dieser, der Virtuelle, gemeinhin ganz unten auf der Skala der professionell anerkannten Lernräume. Vermutet wurde dort seit jeher – und erst recht nach den Einsamkeitserfahrungen der Pandemie – eine Mixtur aus Anonymität, sozialer Distanz und mühevoller Technikdarbietung. Wenn Lernen lediglich auf der virtuellen Oberfläche des Bildschirms passiert, und nicht als Face-to-Face-Begegnung („in Präsenz“), kann demnach das Ergebnis eigentlich nur oberflächlich und dementsprechend nicht „tiefgängig“ sein. Solche Argumente sind häufige Positionen in fachlichen Diskussionen mit Professionellen in der Erwachsenenbildung, wenn es um die Chancen und Herausforderungen des digitalen Lernens geht.

Offenbar wird jedoch im Internetzeitalter diese Eigentlichkeit durch eine Neujustierung des Phänomens „Oberflächlichkeit“ außer Kraft gesetzt (vgl. Köck 2009, S. 371–373). Sich auf der Oberfläche des Netzes Ressourcen erschließend bewegen zu können, sich mit anderen Lernenden zu vernetzen und an geeigneten Punkten vertiefend lernen zu können, wird zu einer Schlüsselkompetenz in internetbasierten Wissensgesellschaften. Systematisch beschrieben wird dies im „Digital Competence Framework for Citizens“ der EU-Kommission, zuletzt in der Version 2.1. aus dem Jahr 2017 (vgl. EU Kommission 2017).

2 Monopräsente und multipräsente Lernsettings

Unstrittig bleibt, dass Lernen, das allein durch physische Präsenz an einem gemeinsamen Lernort gestaltet wird, je nach Thema und Lerngruppe didaktisch sinnvoll sein

kann. Ein solches „monopräsenzes Lernen“ wird jedoch von immer mehr Lernenden aufgrund der leichten Zugänglichkeit der Ressourcen im Netz (Contents, Lerncommunitys, Expert*innen) und der damit verbundenen individuellen Erfahrungen in Zukunft verstärkt als pädagogischer Reduktionismus wahrgenommen werden. Für gelingendes Lernen ist es daher entscheidend, die physischen und die virtuellen Präsenzen in Verbindung, besser noch in Einklang, zu bringen. Es geht dabei tatsächlich um „blended“ in seiner genuinen Wortbedeutung, also um Lernarrangements, in denen analoge und virtuelle Präsenzen „vermischt“ sind, und nicht in erster Linie um Prozesse, bei denen sich virtuell und physisch vermittelte Lernbausteine modulhaft abwechseln. In diesem Kontext führt auch die vielfach bemühte Vorstellung vom „digital unterstützten Lernen“ nicht weit genug. Denn es geht letztlich um das Sicheinlassen auf eine „Kultur der Digitalität“,¹ die die Beziehung der Menschen zu ihrer digitalen Umwelt im Hinblick auf lebensbegleitendes Lernen beschreibt. Im Rahmen einer Kultur der Digitalität wird demzufolge „multipräsentenes Lernen“ zu einem neuen Standard in der Erwachsenenbildung.

Wenn sich Volkshochschulen also heute die Frage stellen, ob und inwieweit sie digitale Angebote in ihr Programm aufnehmen sollen, wird sich diese durch die gelebte Lernpraxis der adressierten Menschen selbst beantworten. Denn Lernangebote gibt es im Netz heute quasi überall sowie zu jeder Zeit – und zumeist nicht erstellt von der Volkshochschule. Der VHS-Sprachlernzirkel, der sich seit 20 Jahren einmal die Woche nachmittags trifft, um miteinander Italienisch zu sprechen, wird künftig gern die Chance nutzen, um mit der Dozentin über das Smartboard auf eine virtuelle Entdeckungstour in die Ausstellungen der Uffizien zu gehen, ein Service, den z. B. Google Arts & Culture offeriert.² Ein souveräner Englischkursleiter wird in einem Seminar nicht nur selbst dozieren, sondern von Dritten produzierte Videoressourcen mit einem hohen pädagogischen Erklärwert synchron und asynchron in seinen Unterricht einbinden. Wenn es im Netz jemanden gibt, der die Grammatik besser und unterhaltsamer verdeutlichen kann als der Vor-Ort-Dozent selbst, warum sollte dieser Jemand nicht den Unterricht des lokalen Kursleiters bereichern? Eine neue Kerntugend bzw. Kernkompetenz für Kursleiter*innen wird anhand dieser Mikroszenarien sichtbar: zum einen die pädagogische Grundhaltung, zuzulassen, dass die virtuelle Präsenz anderer und woanders den eigenen Unterricht bereichern kann und darf, und zum zweiten, dass die Rolle als Lernbegleitung mit einer zusätzlichen Anforderung verbunden ist: dem systematischen, netzbasierten Ressourcen- oder Contentscouting und dessen didaktischer Aggregation, das eine Voraussetzung jeglichen andragogischen Settings sein muss, das multipräsent angelegt ist.

Letztlich wird mit diesen Szenarien das ermöglicht, was der Literaturwissenschaftler Martin Lindner in seinem Werk „Die Bildung und das Netz. Wie leben und lernen wir im digitalen Klimawandel“ als Vision zitiert hat. Er greift zurück auf Erich Kästners „Fliegendes Klassenzimmer“ von 1933, bei dem es u. a. darum geht, dass

1 Der Begriff entstammt ursprünglich von Stalder (2016). Vgl. hierzu aktuell Uta Hauck-Thum im Interview mit dem Deutschen Schulportal: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/es-geht-gar-nicht-darum-lernen-digital-zu-stuetzen/>.

2 Google Arts & Culture ermöglicht virtuelle Rundgänge durch eine Vielzahl an Museen und Ausstellungen. Vgl. <https://artsandculture.google.com/partner/uffizi-gallery?hl=de>.

Internatsschüler ein fünftaktiges Theaterstück einüben und darüber die Vision des entgrenzten Lernens reklamieren: „Im Stück fliegen die Kinder mit dem Flugzeug zu den Pyramiden, zum Vesuv und zum Nordpol. Dahinter versteckt sich eine Bildungstechnologie-Vision, denn das Flugzeug dient ja hier nur als Platzhalter. Es geht um den Kontakt mit der ‚wirklichen Welt‘, den *Classroom Without Walls*“ (Lindner 2017, S. 280 f.). Marshall McLuhans These von den „Extensions of Man“ hat sich mit der Allgegenwart des Netzes und seiner Ressourcen definitiv bewahrheitet (vgl. ebd., S. 284). Ganz wesentlich hat die Smartphonetechnologie seit etwa 2007 dazu beigetragen. Jöran Muuß-Merholz hat das Smartphone mit dem unaufspürbaren Ausdehnungszauber der Handtasche von Hermine Granger, Harry Potters Weggefährtin, verglichen. Er schreibt: „Ja, Smartphones sind auch Telefone. Aber sie sind auch 999 andere Dinge.“ (Muuß-Merholz 2015) Dann folgt eine Aufzählung, die von der Enzyklopädie über die Bibliothek, den Fernseher, die Fotokamera, den Sexshop bis hin zum Kompass, zum Wecker, zur Spielekonsole und zur Zeitung reicht (vgl. ebd.). Anders gesagt: Die Internetzugangsgaräte dienen der entgrenzten Welterschließung, sie lösen demzufolge auch die geschlossene Präsenz des physisch geprägten Unterrichts auf.

Die erste Antwort des Deutschen Volkshochschul-Verbandes auf diese Entgrenzungsprozesse war das Konzept „Erweiterte Lernwelten“ aus dem Jahr 2015, das ursprünglich von einer sechsköpfigen Initiativgruppe aus VHS-Einrichtungen und Verbänden verfasst wurde.³ In der Folge entstand dann – mit stärker organisationaler Perspektive – das „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen in Deutschland“ im Jahr 2019 (vgl. DVV 2019). Gleichet man die Texte dieser Papiere mit den aktuellen Praktiken in den Einrichtungen ab, dann wird deutlich, dass die Volkshochschulen insgesamt noch am Anfang der systematischen Transformation hin zur Multipräsenz im Bildungsprozess stehen.

3 Die neue Präsenz von Volkshochschule in der Region

Gleichwohl gibt es in der VHS-Community derzeit eine lebhaft und konstruktive Diskussion um die anstehenden Veränderungen, die sich zunächst vor allem darauf bezieht, ob Volkshochschulen aktiv an überregionalen netzbasierten Angeboten einzelner Initiativ-Volkshochschulen partizipieren sollen oder ob diese Entwicklung nicht konträr zum kommunalen Bildungsauftrag der Institution Volkshochschule liegt, der ja nach dem Territorialprinzip ausgerichtet ist.

Ulrich Klemm und Mathias Repka haben sich in der vergangenen Ausgabe der Hessischen Blätter mit der Frage auseinandergesetzt, welche Auswirkungen die digitalen Entwicklungen auf das „basal[e] Strukturprinzip der lokalen Verortung als Ausgangspunkt für Programmplanung und Marketing“ haben (Klemm & Repka 2021,

³ Der Text des Strategiepapieres wurde 2016 online veröffentlicht und steht nicht mehr zur Verfügung. Eine Zusammenfassung ist einsehbar unter <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1018>. Abruf am 6.6.2021.

S. 58). Danach verliert das Territorialprinzip an Bedeutung. Der Sächsische Volkshochschulverband hat reagiert und bietet auf der Plattform <https://www.online-vhs-sachsen.de/> Onlineangebote der Mitgliedseinrichtungen an. Auch in anderen Bundesländern finden ähnliche Diskussionen statt, der Deutsche Volkshochschul-Verband sondiert aktuell mögliche Optionen der Unterstützung einer Online-VHS durch zentrale Aktivitäten. Die Behandlung des Themas „Präsenz“ greift unmittelbar in diese Auseinandersetzung ein, denn die mögliche Multipräsenz der am Lernprozess Beteiligten löst eben jene Grenzen auf, mit denen die Tradition der Volkshochschule als „Präsenz-Einrichtung“ verknüpft ist.

Es ist ein bildungspolitisches, ein pädagogisches und ein verwaltungstechnisches Dilemma, in dem die Volkshochschule steckt. Die VHS-Verantwortlichen vor Ort stellen sich diversen Herausforderungen: Kann ich meiner Bürgermeisterin vermitteln, dass ich mit meiner VHS an überregional konzipierten Angeboten teilnehme oder sie sogar anbiete? Wird es Auswirkungen auf meinen Personalbestand haben, wenn künftig „irgendwo“ konfektionierte Kurse über meine Homepage/mein Programmheft beworben werden? Verliere ich nicht meine Identität als kommunales Bildungszentrum, wenn ich populäre Dozent*innen „von auswärts“ einwerbe? Wird es in Zukunft zentral kuratierte Programme geben und habe ich überhaupt noch einen Einfluss darauf? Passiert das alles „irgendwie“ oder in einer gesicherten Qualität? Welche neuartigen Buchungsvorgänge benötigen die Teilnehmer*innen? Bekomme ich für Teilnehmer*innen, die meine Onlinekurse aus der Distanz fern der Kommune besuchen, Zuschüsse? Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt an Fragen, die aktuell virulent sind.

Im Wesentlichen noch unbeleuchtet bleiben in dieser Diskussion die Optionen, die sich ergeben, wenn die Präsenz der VHS in der Region unter den Bedingungen der Digitalität neu gestaltet wird. Welche neue Rolle kann Volkshochschule in abgegrenzten kommunalen Territorien übernehmen, die in absehbarer Zeit sicher nicht politisch geschliffen werden? Der Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage liegt interessanterweise im Potenzial des Digitalen. Einige Beispiele lassen sich identifizieren:

1. Überregional erstellte Inhalte müssen vor Ort durch professionelles Personal begleitet werden, die mit einer inhaltlichen und didaktischen Expertise den Wissenstransfer regional spezifizieren. Beispiel: Das Funkkolleg des Hessischen Rundfunks, das seit 1966 Lerncontents wissenschaftlich fundiert erarbeitet und im Radio und im Internet ausstrahlt, wird durch lokale Veranstaltungen der Volkshochschulen flankiert.⁴ Hierzu braucht es Expert*innen vor Ort, die Beteiligungen und Lernprozesse, z. B. in der politisch-gesellschaftlichen Bildung, begleiten. Diese Praxis ist bereits seit Jahrzehnten erfolgreich und kann auf viele weitere Bereiche der Volkshochschulprogrammatisierung übertragen werden.
2. Volkshochschule sieht sich dafür verantwortlich, lokale/regionale Wissensressourcen mit den Bürger*innen und der Zivilgesellschaft zu heben, bekannt zu machen und zu entwickeln. Dabei helfen ihr digitale Aktivitäten in den örtlichen

⁴ Zur Geschichte des Funkkollegs vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Funkkolleg>. Im Jahr 2020/21 ist das Thema des Funkkollegs „Mensch und Tier“, vgl. <https://funkkolleg-menschundtier.de/themen/>.

Communitys. Eine Präsenz der professionellen Erwachsenenbildung auf Plattformen wie Youtube, Meetup oder Nebenan, auf denen informelles Lernen im regionalen Kontext „irgendwie passiert“, wäre zweifelsfrei ein Gewinn für die Kommune. Bemerkenswert ist zudem, dass diese Plattformen nach dem Prinzip digital first funktionieren: Aus zunächst rein digitalen Interessengemeinschaften werden multipräsente Gruppen, die sich vor Ort auch „live“ zusammenfinden.

3. Ein weiteres Handlungsfeld ergibt sich aus der Beteiligung von Volkshochschule an den Prozessen, die Digitalisierung in der Region selbst auslöst bzw. auslösen kann. Hier sind es besonders die Initiativen unter den Titeln „Smart Country“/„Smart Region“/„Smart City“, die sich für eine starke aktive Beteiligung der professionellen Erwachsenenbildung anbieten und die fast immer direkt kommunal verwoben sind. In diesem Feld gilt es, auch interregionale und internationale Lernprozesse – bezogen auf die eigenen Gegebenheiten – anzustoßen und zu moderieren.

Weitere Aktivitätenpotenziale, insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des Zusammenlebens in der Kommune ließen sich auflisten (ein Beispiel wäre die inklusive Bildungsarbeit), eine Systematisierung ist zweifelsfrei vonnöten. Auch die für diesen Umbruch notwendige Bildungsinfrastruktur und Bildungsprofessionalität kann im Rahmen dieses Beitrags nicht ausreichend erörtert werden. Nur eins sei hierzu gesagt: Die Volkshochschule wird durch digitale Entwicklungen, durch überregionale Angebote und eine multipräsente Ausrichtung ihrer Lernsettings definitiv nicht „kostengünstiger“, im Gegenteil: Deutliche Investitionen sind in den kommenden Jahren notwendig, um Digitalisierung und Teilhabe für möglichst viele Menschen adäquat gestalten zu können. Was letztlich deutlich wird: Wenn die Volkshochschule einen Weg geht, der sie von der „Präsenz-Einrichtung“ der Kommune hin zu einer multipräsenten Bildungsorganisation in der Kommune führt, dann stehen ihr zahlreiche öffentlich anerkannte Optionen offen. Letztlich gilt es, den Ausdehnungszauber der Kultur der Digitalität auf die eigene Bildungsheimat zu projizieren und umgekehrt die eigene Bildungsheimat über den territorialen Tellerrand hinaus fruchtbar zu machen.

Literatur

- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2019). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php>
- EU-Kommission (Hrsg.) (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

- Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. Volkshochschulen auf dem Weg zur Digitalisierung von Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 58–67.
- Köck, C. (2009). Natives und Immigrants. Die kulturelle Fixierung des Web 2.0. In M. Simon, T. Hengartner, T. Heimerdinger & A.-C. Lux (Hrsg.), *Bilder. Bücher. Bytes. Zur Medialität des Alltags* (S. 369–377). Münster u. a.: Waxmann.
- Köck, C. (2020). Zwischen Ornithologepub und Oodi: Eine Reise zu Dritten Lernorten in Skandinavien. In B. Käpplinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 209–226). Berlin: Peter Lang.
- Lindner, M. (2017). *Die Bildung und das Netz. Wie leben und lernen wir im digitalen Klimawandel?* Piding: wissmuth press.
- Muß-Merholz, J. (2015, 14. Februar). *Schule in der digitalen Gesellschaft: Warum wir neu lernen müssen* [Blogbeitrag]. <https://www.joeran.de/schule-in-der-digitalen-gesellschaft/>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, R. (2020). Häuser für Bildung – Chancen und Grenzen kommunaler „Dritter Orte“. In B. Käpplinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 23–40). Berlin: Peter Lang.
- Trumann, J. (2020). Unperfekthaus, Impact Hub und Fachgeschäft – Drei Beispiele für informelle ‚Häuser‘ der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen. In B. Käpplinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 81–106). Berlin: Peter Lang.

Autor

Christoph Köck, Dr. phil., Hessischer Volkshochschulverband, Verbandsdirektor.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.