

K

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

R

I

S

»Bedrohte Ordnung«

Krisen, Krisenbewältigung
und Bildungssystem

Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie

Ein erster Blick auf empirische
Befunde

(K)ein Corona-Schub für Digitalisierung?

Emergency Remote Teaching
und Strategieentwicklung

E

&



Bilanz zur Arbeitsorientierten Grundbildung

➔ wbv.de/alphabetisierung

Der Sammelband ist eine Bilanz verschiedener Projekte zur Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG). Die Themen reichen von konkreten Praxisbeispielen, Forschungsergebnissen bis hin zu Überlegungen, wie sich AoG dauerhaft verstetigen lässt.



Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.

Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven

Januar 2021, ca. 240 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6131-3

E-Book im Open Access

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





JOSEF SCHRADER

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

wenn Sie die vorliegende Ausgabe der **WEITER BILDEN** zur Hand nehmen und auf dem Titelblatt »Krise« und auf der Rückseite »Chance« lesen, werden Sie wohl unvermittelt an »Corona« denken. Und bei einem Blick in das Inhaltsverzeichnis können Sie sich bestätigt sehen. Hätten Sie im Frühjahr des Jahres auch so reagiert? Oder hätten Sie angesichts der Pandemie nur an »Krise«, nicht aber an »Chance« gedacht?

Oft sind es Krisendiagnosen, die bemüht werden, wenn es gilt, Bildungsanstrengungen zu begründen. Wie Ulrich Heinemann in seinem historischen Rückblick zeigt, waren Fortschritte in der Geschichte des deutschen Bildungswesens, zumal die grundlegenden, oft das Ergebnis von Krisenerfahrungen. Vielleicht haben solche historischen Erfahrungen dazu beigetragen, dass es zum Habitus von Bildungsverantwortlichen zu gehören scheint, möglichst große Krisen zu bemühen, auch dann, wenn eher bescheidene Maßnahmen eingeklagt werden: die Umweltkrise oder die Klimakatastrophe, um mehr Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fordern, die Krise der demokratischen Kultur, um Förderprogramme zur politischen Bildung auf den Weg zu bringen, die Integrationskrise, um Möglichkeiten zum Anschlusslernen nach dem Abschluss von Integrationskursen zu schaffen.

Das vorliegende Heft weicht von diesem Muster in doppelter Hinsicht ab.

Zunächst wird der Blick auf coronabedingte Veränderungen in der Weiterbildung selbst gerichtet, gestützt auf erste Befunde aus empirischen Untersuchun-

gen, auf Erfahrungsberichte der Praxis oder auf die Sichtung der politischen Stellungnahmen und Entscheidungen. Überdeutlich wird dabei, dass die Folgen der Pandemie für die Erwachsenenbildung nur unzureichend in den Blick geraten, wenn man nur auf den »Digitalisierungsschub« schaut. Vielmehr ist der vierte Bildungsbereich teils ganz existenziell bedroht: Einrichtungen durch wegbrechende Finanzierungsquellen, Beschäftigte, insbesondere Lehrkräfte, durch den Ausfall von Veranstaltungen.

Gleichzeit werden an vielen Stellen auch die Chancen gesucht und gefunden, die mit einer erweiterten Digitalisierung von Lern- und Bildungsprozessen einhergehen. Dies geschieht meist ganz real, nüchtern und konkret, nicht in der Form der Selbsttröstung von Sportbegeisterten, die ihrem Lieblingsverein eine Chancenkrise zuschreiben und auf bessere Zeiten hoffen. Dominierte zunächst der Schock, so setzt sich mehr und mehr eine Sichtweise von Krise als Chance durch, die eine »steile Lernkurve« gefordert, aber auch ermöglicht hat. Diese ist gebunden an die Bereitschaft und den Mut, Unsicherheit auszuhalten, wie es im »Gespräch« mit unserer Redaktionsgruppe heißt.

Krisen, so schreibt Heinz-Elmar Tenorth im »Stichwort«, sind für moderne Gesellschaften ebenso wie für deren Mitglieder immer auch ein Anlass, angesichts des Zusammenbruchs von Routinen nach gut begründeten Alternativen zu suchen. Bildung ist dabei unverzichtbar, wenn auch nicht immer hinreichend. Insofern lässt sich die Corona-Krise auch als eine Chance für Bildung interpretieren. Ob das gerechtfertigt ist, wird die Zukunft schon bald zeigen.

Krise & Chance

Krisen sind etwas, womit moderne Gesellschaften leben müssen, so Heinz-Elmar Tenorth im »Stichwort«. Die aktuelle Corona-Krise wirkt sich unterschiedlich auf die verschiedenen Bildungsbereiche aus – was auch mit deren jeweiliger Handlungslogik zu tun hat (Ulrich Heinemann). In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind neben den (wirtschaftlichen) Folgen für die Einrichtungen (Kohl & Denzl und Tafelbild) und die Lehrenden (Pia Probst) vor allem Fragen der Digitalisierung virulent (Scharnberg & Krah und Maier & Rohs) – was nicht überrascht, in der Vielfältigkeit der Auswirkungen auch in diesem Bereich aber eindrücklich ist. Dabei geht es auch darum, die Folgen für die Teilnehmenden im Blick zu behalten (Gespräch und Koppel & Langer). Dass die Pandemie auch neue Chancen eröffnet, zeigt nicht nur die Notwendigkeit für wissenschaftliche Grundbildung (Stanik & Wahl).

**ANBLICK**

8–9

STICHWORT

10–11

Krise

HEINZ-ELMAR TENORTH

GESPRÄCH

12–17

»Wir hatten eine steile Lernkurve«

WEITER BILDEN spricht mit
MARIE BATZEL, HELMUT BREMER,
KLAUS KNAPPSTEIN, JOHANNES SABEL
UND SABINE SCHWARZ

BEITRÄGE

18–22

»Bedrohte Ordnung«

Krisen, Krisenbewältigung und
Bildungssystem – ein Blick in die
bundesdeutsche Bildungsgeschichte

ULRICH HEINEMANN

23–26

**Weiterbildungsanbieter
in der Corona-Pandemie**

Ein erster Blick auf empirische
Befunde

JONATHAN KOHL
ELISABETH DENZL

27–29

Ausweitung des Prekariats?

Die Folgen der Corona-Pandemie für
solo-selbstständige Kursleitende

PIA PROBST

32–35

**Herausforderungen
und Reaktionen in Zeiten
des Social Distancing**

Ein Blick in die Alphabetisierung
und Grundbildung

ILKA KOPPEL
SANDRA LANGER

36–38

**(K)ein Corona-Schub
für Digitalisierung?**

Erwachsenenbildung zwischen
Emergency Remote Teaching und
Strategieentwicklung

GIANNA SCHARNBERG
SOPHIA KRAH

39–41

**Volkshochschulen
im Krisenmodus oder
Corona als Chance?**

Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz

ULRIKE MAIER
MATTHIAS ROHS

TAFELBILD

30–31

EINBLICK

42

Digitaler Wandel – Buzzword oder Realität?

Mit »Digital Transformation Management« die digitale Transformation vorantreiben

MARIE SOPHIE SENTKER
MARIA SCHLOSSSTEIN

NACHFRAGE

43

Hans-Christoph Koller

VORSÄTZE

3

TICKER

6–7

LERNORT

44

Wald

TAGUNGSMAPPE

45

Chat-Roulette als Konferenzhighlight

NEUE MEDIEN

47–49

KALENDER

49

HAUSPOST

51–53

IMPULS

54–56

Verstehen oder glauben?

Wissenschaftliche Grundbildung
in Zeiten von Corona

TIM STANIK
JOHANNES WAHL

FINGERÜBUNG

57

Judith Hilmes

FUNDSTÜCK

58

Bonn lernt!

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
27. 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)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität
Duisburg-Essen)
KLAUS KNAPPSTEIN (bfw – Unternehmen
für Bildung)
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 verlängert
sich automatisch um 12 Monate, wenn es nicht
6 Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit schriftlich
gekündigt wird.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsgestaltung, 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. WBDIE2004, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE2004W

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



IFW feiert 10-jähriges Jubiläum

Das Institut für Forschung und Weiterbildung (IFW), das am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz angesiedelt ist, feiert in diesem Jahr sein 10-jähriges Bestehen. Seit seiner Gründung im Jahr 2010 arbeitet das IFW zu verschiedenen Schwerpunkten von Forschung und beruflicher Weiterbildung im sozialen und pädagogischen Bereich. Wichtige Handlungsfelder des IFW sind der demografische Wandel, soziale Ungleichheit und Gesundheit sowie unterschiedliche Dimensionen der sozialen Arbeit. Das Institut leistet Transformationsarbeit, indem es das aus den Projekten gewonnene Wissen in Weiterbildungen vermittelt.

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



Fehlende Teilnehmende

Der Verband Deutscher Privatschulverbände, der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, die BAG ARBEIT und der Evangelische Fachverband für Arbeit und soziale Integration haben sich zu einem Bündnis zusammengeschlossen, um ein Zusammenbrechen der Weiterbildungsbranche in Folge der Corona-Pandemie zu verhindern. Nach einer Kurzumfrage der am Bündnis beteiligten Verbände sei trotz der Lockerungen nach dem Lockdown vom März ein deutlicher Rückgang der Teilnahmen an den einzelnen

Weiterbildungsmaßnahmen zu erkennen. Im Vergleich zum Vorjahr lag die Zahl der Teilnehmenden z. T. um 30 Prozent niedriger. Als Grund nennen die Vertreter u. a., dass auch die zuweisenden Stellen bei den Arbeitsagenturen und Jobcentern von der Pandemie betroffen waren und die Leistungsempfänger nicht über die Angebote informieren konnten. In der Folge konnte in einigen Bildungsmaßnahmen nicht die benötigte Gruppengröße erreicht werden oder sie mussten ganz ausfallen. Der Sprecher des Bündnisses, Dietmar Schlömp, betont die Notwendigkeit solcher Bildungsmaßnahmen, da gerade jetzt ein gesteigerter Bildungs- und Qualifizierungsbedarf herrsche.

→ WWW.PRESSEPORTAL.DE/PM/77000/4681082



Neuregelungen bei der Feststellung der Berufs- qualifikation

Ende August hat die Bundesregierung einen Gesetzentwurf vorgelegt, mit dem das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz und das Fernunterrichtsgesetz modernisiert werden sollen. Ziel der Gesetzesänderung soll u. a. sein, bürokratische Hürden beim Abschließen von Fernunterrichtsverträgen zu verringern und den Zugang zu digitalen Bildungsangeboten zu erleichtern. Zudem soll das Fachkräfteeinwanderungsgesetz dahingehend angepasst werden, dass die Prüfung ausländischer Berufsqualifikationen auf Gleichwertigkeit flexibler gestaltet wird, um eine zügige Einwanderung von Fachkräften zu ermöglichen. Der genaue Wortlaut des Gesetzentwurfs findet sich hier:

→ [HTTPS://DIP21.BUNDESTAG.DE/DIP21/BTD/19/219/1921980.PDF](https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/219/1921980.pdf)

Alphabetisierungs- bemühungen

Nach den Ergebnissen der LEO-Studie von 2018 und mit Blick auf die hohe Zahl an Zugewanderten stehen derzeit Alphabetisierung und Grundbildung im Fokus von Politik, Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Deshalb ist es wichtig, dass das gesamte Aus- und Berufsbildungssystem in die Alphabetisierung einbezogen wird. 60 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sind erwerbstätig. Allerdings steigen in vielen Tätigkeitsbereichen die Anforderungen, und eine ausreichende Grundbildung wird unerlässlich. Dem trägt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) nun Rechnung, indem es Entwicklungsvorhaben zur arbeitsorientierten Alphabetisierung und Grundbildung fördert. Im Vordergrund stehen dabei innovative Konzepte, Modelle und Maßnahmen, die zur Sensibilisierung von Führungskräften und Personalverantwortlichen beitragen, den Bedarf an Grundbildungsmaßnahmen in den Betrieben erheben oder konkrete Lehr- und Lernangebote bereitstellen. Einen Überblick über diese Projekte des BMBF sowie über weitere Alphabetisierungsprojekte stellt das Dossier »Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung« des Deutschen Bildungsservers vor. In dem Dossier finden sich neben Materialien, Studien und Portalen zur Alphabetisierung auch ein Podcast zum Thema sowie Informationen über die Hauptakteure in Deutschland. Auch die Volkshochschulen haben eine umfangreiche Materialsammlung zusammengetragen und stellen diese kostenlos zur Verfügung.

→ WWW.BILDUNGSSERVER.DE/ALPHABETISIERUNG-2609-DE.HTML

→ WWW.GRUNDBILDUNG.DE/UNTERRICHTEN/INDEX.PHP



Lotsenplattform für die berufliche Weiterbildung

Die neue Lotsenplattform für die berufliche Weiterbildung und Entwicklung in Nordrhein-Westfalen, die von der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit und dem Landesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales entwickelt wurde, ist online zugänglich. Auf der Plattform können Beschäftigte und Unternehmen Hinweise zur finanziellen Unterstützung und zur kostenfreien Beratung bekommen. Interessierte finden dort nun auch Informationen über finanzielle Angebote der Bundesagentur für Arbeit und des Landes NRW. Ziel des Angebotes ist, vorhandene Kompetenzen zusammenzubringen und die Chancen zu nutzen, die die Digitalisierung mit sich bringt. Aus diesem Grund erfolgte die Umsetzung der Plattform in enger Zusammenarbeit mit der Initiative Wirtschaft & Arbeit 4.0.

→ [HTTPS://BIT.LY/2T06WJF](https://bit.ly/2T06WJF)

»Digitalpakt Alter«

Der Achte Altersbericht der Bundesregierung identifiziert das Thema »Ältere Menschen und Digitalisierung« als ein zukünftig immer wichtigeres Handlungsfeld. Um älteren Menschen Zugang zum Internet und die notwendigen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln, fordert die Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO) in einer Stellungnahme zum Altersbericht einen »Digitalpakt Alter« analog zum »Digitalpakt Schule«. Damit sollen Älteren deutschland-

weit niedrigschwellige Angebote zum Erwerb digitaler Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/2GTKE4F](https://bit.ly/2GTKE4F)



Bildungsprämie um ein Jahr verlängert

Anlässlich der Corona-Pandemie ist das Bundesprogramm Bildungsprämie um ein Jahr verlängert worden. Die Corona-Krise führt(e) auch bei Beschäftigten zu erheblichen Einschränkungen der Weiterbildungsmöglichkeiten, bei gleichzeitig deutlich gestiegenem Bedarf an beruflicher Entwicklung. Gerade Erwerbstätige mit geringem Einkommen benötigen derzeit bei der Finanzierung von Weiterbildungen Unterstützung. Weiterbildungsinteressierte Erwerbstätige können die Gutscheine nun zu den bisherigen Bedingungen noch bis zum Ende des Jahres 2021 erhalten. Informationen zur Bildungsprämie sowie Hinweise zur Beratung gibt es unter

→ [WWW.BILDUNGSPRAEMIE.INFO/DE/CORONA.PHP](http://www.bildungspraemie.info/de/corona.php)



Personalia

Am 15. Oktober übernahm CELIA SOKOLOWSKI als Verbandsdirektorin die Geschäftsführung des Landesverbands der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen. Zuvor war Sokolowski für das »VHS-Lernportal« des DVV verantwortlich.

Nach 26 Jahre im Amt hat sich der stellvertretende Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, KARL-ULRICH TEMPL, Ende August in den Ruhestand verabschiedet.

Auf der Mitgliederversammlung des Brandenburgischen Volkshochschulverbandes (BVV) im September 2020 wurde die Landtagsabgeordnete CARLA KNIESTEDT als neue Präsidentin gewählt. Vorstandsvorsitzende ist nun DR. CHRISTINE SCHÄFER, Leiterin der KVHS Barnim, die ihre Vorgängerin CAROLA CHRISTEN, Leiterin der VHS Frankfurt (Oder) nach 16 Jahren im Amt ablöst.

Der sächsische Ministerpräsident MICHAEL KRETSCHMER ist am 6. Oktober 2020 auf der Mitgliederversammlung des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V. einstimmig zu dessen Präsidenten wiedergewählt worden.

Ende Oktober ist DR. KLAUS MEISEL, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule (MVHS) und Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg, in den Ruhestand gegangen. Meisel arbeitete seit Mitte der 1980er Jahre an der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des DVV. Seit 1989 fungierte er als stellvertretender Direktor zunächst der PAS, ab 1998 dann des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Von 2002 bis 2006 war er Direktor und Vorstand des DIE und wechselte danach zur MVHS. In und auch nach seiner Zeit am DIE beschäftigte er sich in seinen Forschungsarbeiten u. a. mit Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung, immer mit starkem Praxisbezug. Seine Nachfolge an der MVHS tritt zum 1. November MARTIN ECKER an, zuletzt Direktor des Bildungscampus Nürnberg.

Orts

ANBLICK



Foto: Pexels/Polina Tankilevitch

Während die einen derzeit die bekannten Lernumgebungen und -strukturen in Seminarräumen vermissen, freuen sich die anderen über die Möglichkeit, von zuhause zu lernen. Für manche mag der wichtige Schritt fehlen, sich physisch ins Andere aufzumachen, einen Ortswechsel vorzunehmen, der den Rollenwechsel greifbar werden lässt – »Jetzt gehe ich lernen!«. Stattdessen verbleibt man im Eigenen, manchmal gar im eigenen Bett.

Aber ist es angebracht, das physische Aufmachen zu vermissen? Schließlich ist es eher eine Frage der inneren als der äußeren Haltung, wie man ein Seminar besucht. Denn findet nicht durch den Eintritt in einen virtuellen Lernraum ebenfalls ein Ortswechsel statt? Und ist dieser Wechsel nicht sogar befremdlicher als der Gang zu einem (möglicherweise unbekannten) Unterrichtsort, da man sich im Grunde nicht nur hier, zuhause, sondern zugleich auch dort, im virtuellen Seminarraum, befindet? Da kann es schon hilfreich sein, sich die äußere Umgebung so unterstützend wie möglich zu gestalten – und sei es im Bett. Gleichzeitig ist es wichtig, dass nun nach den ersten Erfahrungen mit kollektivem Distanzlernen bei der Entwicklung neuer digitaler Formate auch die Gestaltung des virtuellen Lernraums in den Blick genommen wird, um – ähnlich wie in Seminarräumen vor Ort – eine Umgebung zu schaffen, die Lernende auch räumlich willkommen heißt und stärker zum Lernen anregt. (JL/PB)

wechsel

Stichwort

Krise

HEINZ-ELMAR TENORTH

KRISE

Die Krise ist ein produktiver Zustand,
man muss ihr nur den Beigeschmack der
Katastrophe nehmen.

Max Frisch¹

»Krise« ist hergeleitet von altgriechisch κρίσις, Scheidung, Zwiespalt, Streit, auch Untersuchung, und κριεῖν, unterscheiden, eine Entscheidung treffen, die einen Konflikt beendet. Der Begriff bezeichnet eine Situation oder einen Prozess, die ganz unterschiedlich – biografisch, medizinisch, politisch, ökonomisch, gesellschaftlich, kulturell, pädagogisch (etc.) – plötzlich, erwartet und/oder unerwartet, auftreten und aus einer bestimmten Perspektive als problematisch beurteilt werden. Solche Zustände gelten also nicht universell als problematisch und auch nicht per se, quasi ontologisch oder objektiv, gar gottgesandt, als »Krisen«, sondern werden dazu erst in der Beobachtung, v.a. angesichts der Folgen, als Abweichung vom Normalen oder Erwarteten (etc.). Seit moderne Gesellschaften aus radikaler »Kritik« der alten Welt in revolutionären Übergängen um 1800 entstanden sind, werden für sie, schon mit Rousseau, immer wieder »Krisen« konstatiert: der Tradition, der Kultur, der Bildung, des Menschen, des Staates (Koselleck, 1973 [1959]). Solche »Krisen« gehören offenbar zu den Ereignissen, mit denen man in »Risikogesellschaften« (U. Beck) wie unseren rechnen muss.

Nicht zufällig sind Krisentheorien entstanden, die das Auftreten und die Vermeidbarkeit solcher Ereignisse, ihre Ursachen und ihre Folgen zum Thema machen. Die kritische Analyse des Kapitals bei Marx, der die zyklisch wiederkehrenden Marktbewegungen letztlich im Untergang dieser Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung münden



PROF. DR. DR. H. C. HEINZ-ELMAR TENORTH

ist Professor (i.R.) für Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

tenorth@hu-berlin.de

¹ Wie üblich bei so schönen Zitaten gibt es keine präzisen Quellenangaben, hier also für das Werk von Max Frisch, und auch leicht variierende Fassungen des Aphorismus.

&

CHANCE

sieht, gehört zu den bekanntesten Krisentheorien. Krisen werden hier als unvermeidlicher, weil strukturell erzeugter Strukturverlust (C. Offe) interpretiert. Dabei werde aber, so die Metakritik, die Lernfähigkeit des Kapitalismus unterschätzt, denn die scheinbaren Krisen müssten in Wahrheit als Formen »kreativer Zerstörung« gesehen werden, in denen sich »die Wirtschaftsstruktur von innen heraus revolutioniert, unaufhörlich die alte Struktur zerstört und ... neue schafft« (Schumpeter, 1972 [1942], S. 137f.). Diesen Dissens der Krisentheorien müssen jetzt die Sozialwissenschaften klären. Als Bildungshistoriker kann man erinnern, dass sich das moderne Bildungswesen und seine Reflexion ebenfalls einer Krise verdanken, der Krise der alteuropäischen Welt. Hier wurde »Bildung« als Form erfunden, mit der neuen Unsicherheit individuell und kollektiv umzugehen, die aus der Freiheit des Menschen und der Offenheit über die Zukunft von Gesellschaft herrührt. Historisch wiederum verdankt das preußisch-deutsche Bildungswesen seine Reform der Krise des Staates nach der Niederlage gegen Napoleon. »Der Staat«, so König Friedrich Wilhelm III. 1806, »muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat«. Humboldts Bildungspolitik beginnt vor diesem Hintergrund. Bildung wird seither zum universalen Mechanismus der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme stilisiert. Krisen der Kultur oder des gesellschaftlichen Zusammenhangs, der Herausforderung durch neue Technologien oder durch Migrationsfolgen, Ungleichheit und Ungerechtigkeit – »Bildung« soll es richten, auch gegen alle Erfahrung, dass sie es allein nicht richten kann.

Aber es gibt auch Theorien, die Krisen anders sehen, als notwendige »Übergänge«, wie z.B. in der Sozialisations- theorie. Am Exempel der »Adoleszenzkrise« (Erikson, 1988 [1970]) besonders überzeugend gezeigt, erweisen sich solche Übergänge, wie andere Ablösungsprozesse seit der Kindheit, als notwendig für die Bildung von Identität im Lebenslauf und für selbstbestimmtes Handeln im Erwachsenenalter. Sie werden zwar individuell als problematisch erlebt, weil sie ein Umlernen angesichts neuer Herausforderungen fordern, aber sie gelten als bewältigbare Krisen –

und im Notfall hilft der Therapeut, wenn die lebensweltlichen Referenzen in der Übergangsphase, Familie und peers, die Bildungsinstitutionen und das soziale Milieu, nicht mehr hinreichen. Die aktuelle »Corona-Krise« wiederum betrifft zunächst die Medizin, ihre Therapiekompetenz und die Leistungsfähigkeit des Gesundheitssystems. Neu ist allerdings die politisch erzeugte Präventionsstrategie, vor allem angesichts ihrer ökonomisch-sozialen Folgen. Auch das Bildungssystem wird dabei zum Opfer der Krise, weil sein Alltag zerstört wird. Die Krise wird aber auch als Herausforderung erlebt, Lernprozesse dennoch, z.B. digital, möglich zu machen. »Corona« hat dabei den Wert von Schule als spezifischer Lebenswelt, aber auch den Wert von anderen Bildungsbereichen neu gezeigt, auch, dass nicht alles »digital« ersetzbar oder kompensierbar ist, was diese Lebenswelt ausmacht. Krisen werden insofern zu Lehrmeistern, sie schärfen unser Urteilsvermögen, provozieren unsere Lern- und Handlungsfähigkeit und fordern die Erfindungskraft heraus. Dabei bilden wir uns weiter, auch in der Fähigkeit, problematische Situationen reflektiert zu beobachten, ohne die Angst vor Krisen zur Maxime des Handelns zu machen.



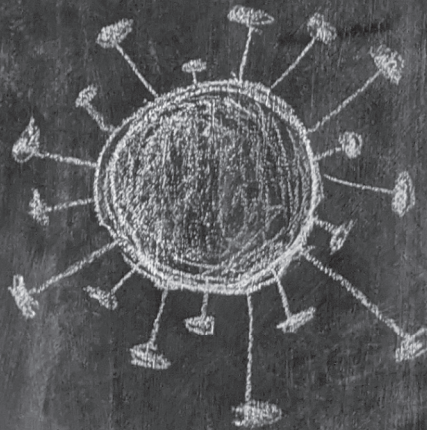
Erikson, E. H. (1988 [1970]). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett.

Koselleck, R. (1973 [1959]). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schumpeter, J. A. (1972 [1942]). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (3. Aufl.). München: Francke.

»Wir hatten eine steile Lernkurve.«

WEITER BILDEN spricht mit
Marie Batzel, Helmut Bremer, Klaus Knappstein, Johannes Sabel und Sabine Schwarz



Bei Erscheinen dieses Hefts geht die Corona-Pandemie in den zehnten Monat, und vieles bleibt unwägbare, auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In diesem Sinne sind die Beiträge dieser Ausgabe von WEITER BILDEN mehr ein Offenlegen von Tiefenstrukturen als eine reine Bestandsaufnahme der Situation, geprägt von den Eindrücken des gesellschaftlichen Lockdowns. In Kenntnis der Beiträge sprachen Herausgeber Peter Brandt und Redakteur Jan Rohwerder Mitte August und Ende Oktober mit der Redaktionsgruppe der WEITER BILDEN über die Fragen, die sich in der Corona-Krise stellen, die in den Beiträgen des Hefts jedoch aufgrund der Dynamik der Krise vielleicht nur angerissen oder noch gar nicht gestellt wurden – geschweige denn beantwortet werden können.

WEITER BILDEN: Wie ist es Ihren Einrichtungen in den vergangenen Monaten ergangen?

KLAUS KNAPPSTEIN: Es waren sehr bewegende Monate. Wie gehen wir als Weiterbildungsanbieter damit um, Dinge auf das Notwendigste zu reduzieren, Kontakte auf das Notwendigste zu reduzieren? Wir haben natürlich nach der Aufhebung des Präsenzverbots ein Gesundheitskonzept sowie ein Konzept zur alternativen Umsetzung von Kursen ausgearbeitet. Und wir erfüllen die formalen Voraussetzungen, aber wie interpretiert man die Notwendigkeit von Veranstaltungen, von Meetings, von Dienstreisen? Wie können wir die Präsenz so weit wie möglich runterfahren, ohne den Geschäftsbetrieb zu stark zu beeinträchtigen? Wie können wir Gesundheitsschutz angesichts wieder steigender Fallzahlen umfassender gestalten, wie auf die neuerlichen Einschränkungen vom November reagieren? Das sind andauernde Fragen, die nicht immer leicht zu beantworten sind.

SABINE SCHWARZ: Seit Anfang April haben wir versucht, Bildungsangebote und auch Bildungsberatung in den digitalen Raum zu verlegen. Parallel dazu mussten Gespräche mit Fördergebern geführt werden, da z. B. die Nachweisverfahren für Online-Angebote nicht geklärt sind. Einige Projektbereiche der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. waren in Kurzarbeit, und wir mussten die Hilfsmittel des Landes NRW in Anspruch nehmen. In den Sommermonaten haben dann wieder Präsenzangebote stattgefunden, und wir konnten auch im Freien arbeiten, z. B. im Bereich der Family Literacy oder beim gemeinsamen Gärtnern in einem sozialen Brennpunkt in Köln. Dafür wurden Hygienekonzepte erarbeitet und umgesetzt. Die Stimmung stieg. Jetzt in der zweiten Welle ist deutlich ein großer Frust zu spüren. Hinzu kommt, dass es früh dunkel wird, ein Impfstoff noch in weiter Ferne ist und die Bedrohung, zumindest

gefühlt, näher in das persönliche und berufliche Umfeld einsickert.

MARIE BATZEL: Was sich in den letzten Monaten aber stark gezeigt hat, ist die Bedeutung, die Volkshochschulen und andere Bildungseinrichtungen in den Kommunen haben: als Arbeitsmöglichkeit für die freiberuflichen Lehrkräfte – allein in einer Stadt wie Neuss an der VHS ca. 400 – und als wichtiger Ort für die Bürgerinnen und Bürger. Entsprechend stark waren die Rückmeldungen

»Die Risikoabschätzung war und ist ein großes Thema.«

auf unsere Schließung, Teilöffnung, Öffnung und Teilschließung in 2020.

JOHANNES SABEL: Dazu kommt noch etwas anderes. Ich nehme in den letzten Wochen und Monaten ein starkes psychologisches Moment wahr: Auch nach Ende der Schließung und trotz vorhandener Hygienekonzepte hatten wir einen deutlichen Einbruch bei den Teilnehmendenzahlen.

Worauf führen Sie das zurück?

SABEL: Die Empfehlungen, die für Kontaktbeschränkungen ausgesprochen wurden, sind von vielen Teilnehmenden auf die Weiterbildung übertragen worden, obwohl sie für außerschulische Weiterbildungsorte nicht in derselben Weise gelten und es funktionierende Hygienemaßnahmen gibt.

BATZEL: Die Risikoabschätzung war und ist ein großes Thema, vor allem, weil

die persönlichen Einschätzungen sehr unterschiedlich und die Corona-Schutzverordnungen nicht eindeutig sind. Sie überlassen zahlreiche Entscheidungen den Bildungsinstituten vor Ort. Das führt zu regionalen Unterschieden, die gerade im dicht besiedelten Raum NRW bei Lehrkräften und Teilnehmenden nicht gut ankommen. Im Frühsommer waren die Entscheidungsspielräume sogar noch größer.

PETER BRANDT: Es ist für eine Einzelperson eine Zumutung, solche Fragen zu entscheiden und die Tragweite abzuschätzen. Das wird derzeit auf die Praktiker abgewälzt – hier gibt es kaum Hilfestellung seitens Politik und Gesundheitsämtern. Denn: Was muss man eigentlich alles über das Virus wissen, um die Entscheidung fundiert treffen zu können? Wie entscheiden wir dann?

SABEL: Bei uns als katholischem Bildungsträger kommt hinzu, dass wir 95 Prozent unserer Veranstaltungen an Orten machen, die nicht im Bildungswerk selbst sind – Pfarreien, Kultureinrichtungen, kommunale Einrichtungen. Auch dort gibt es oftmals eine besondere Vorsicht, und es wird schnell die Frage gestellt, ob man Bildungsveranstaltungen noch machen darf oder soll. Mehr und mehr Verantwortlichen von Orten, die wir nutzen, ist es zu riskant, für das Hygienekonzept geradezustehen, d. h., uns bricht die Infrastruktur weg.

BATZEL: In dieser Krisenzeit wird sehr deutlich, dass die Erwachsenenbildung von der Politik anders eingeschätzt wird als andere Bildungsbereiche. Viele denken, dass Schule wichtiger sei als die Erwachsenenbildung, weshalb man in der Schule ein größeres Risiko eingehen solle, auch weil man der Schulpflicht Genüge tun muss. Auch ich frage mich in solchen Momenten, wie ich zwischen der Bedeutung unserer Kurse und der Möglichkeit der Begegnung in unserem Haus und der derzeitigen Gefahrenlage abwäge. Aber Volkshochschulen haben einen elementaren Bildungsauftrag. Wir sind keine Freizeitinstitute.

HELMUT BREMER: Ich denke, dass die unterschiedlichen Einschätzungen stark von der Art der Veranstaltung abhängen. Da sind wir als Universitäten in einer anderen Position – hier geht es weniger um das Ob, sondern mehr um das Wie. Die Universitäten handhaben das sehr unterschiedlich. In Essen, wo ich lehre, war schon während des Sommersemesters klar, dass auch das Wintersemester digital stattfinden wird, während bspw. die Uni Münster geplant hatte, das Wintersemester vorzugswei-



PROF. DR. HELMUT BREMER

ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

helmut.bremer@uni-due.de

se als Präsenzsemester zu planen. Das fand ich sehr gut – die meisten Universitäten sind keine Fernunis, sondern Präsenzunis. Aber auch Münster hat angesichts der stark steigenden Fallzahlen noch vor den Beschlüssen vom November ein digitales Semester ausgerufen.

Gab es in der EB / WB in den Monaten nach dem Präsenzverbot vom März so etwas wie eine Normalisierung?

KNAPPSTEIN: Ich habe das Gefühl, dass nach dem Präsenzverbot alle förmlich darauf gebrannt haben, wieder Präsenzunterricht oder praktische Ausbildung zu machen. Das war aufseiten unseres Personals so, aber auch aufseiten der Teilnehmenden. Was die Umsetzung in den Standorten angeht, müssen wir uns natürlich arrangieren mit vorbeugenden Maßnahmen, was auch bedeutet,

dass sich das Volumen verändert. Das war aber weniger ein Hindernis, wir haben mit Schichtmodellen, mit hybriden Vermittlungsformen und mit Zeitkorridoren gearbeitet.

Können Sie einschätzen, ob bzw. wie stark die Teilnehmendenzahlen gesunken sind?

SABEL: Für den Bereich Bonn Innenstadt kann ich vergleichen: Zwischen dem 1. April 2019 und dem 29. Oktober 2019 hatten wir knapp 11.000 Teilnehmende in den Veranstaltungen, im gleichen Zeitraum 2020 hatten wir 2.500. Das zeigt schon, wie viel sich verändert hat.

KNAPPSTEIN: Wir haben ungefähr 30 Prozent weniger Teilnehmende gehabt im Vergleich zu letztem Jahr. Bestimmte Maßnahmen sind ja auch ausgesetzt und Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit gedeckelt worden; das hat zu deutlichen Einschnitten geführt. Bei den Arbeitsagenturen nehme ich übrigens ein weiteres Problem wahr: Ich hatte vergangene Woche ein Gespräch mit einem ehemaligen Mitarbeiter der BA, der berichtete, dass alle Mitarbeitenden darauf abgestellt wurden, Kurzarbeitsanträge zu bearbeiten – z. T. selbst die Professoren der Akademie. Kundenberatung findet, so meine Einschätzung, nur noch zu 25 bis 50 Prozent des Volumens vor der Krise statt. Auch vor dem Hintergrund, dass wir versuchen, Menschen für Weiterbildung zu mobilisieren und über die Beratung der Arbeitsagenturen die entsprechenden Wege zu bereiten, damit Interessenten auch wirklich an Weiterbildung teilnehmen können, finde ich das katastrophal. Insbesondere auch bei den abschlussbezogenen Maßnahmen: Da gibt es zyklische Einstiegstermine, und wenn diese Termine verpasst werden, verlieren die Menschen ein halbes oder auch ein ganzes Jahr. Das ist eine große Katastrophe, auch mit Blick auf den Zeitverlust und die damit verbundene Perspektivlosigkeit, die das für die Menschen bedeutet.

SABEL: Insgesamt ist es schwieriger, die Teilnehmenden zu erreichen. Als konfessioneller Bildungsträger fragen wir uns auch, wen wir durch die Pandemie verlieren. Ich hatte vor wenigen Tagen ein Gespräch mit Franz Müntefering, dem Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen, und es wurde ziemlich klar, dass Covid-19 im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung dazu führen kann, dass ganze Gruppen von der Teilhabe an Bildungsprozessen ausgeschlossen werden,



DR. MARIE BATZEL

ist Leiterin der VHS Neuss.

marie.batzel@stadt.neuss.de

oftmals Senioren. Das bereitet mir große Sorgen. Gerade im katholischen Bereich haben wir einen Anteil von ca. 50 Prozent an Über-Sechzigjährigen – und viele von denen erreichen wir gerade nicht.

KNAPPSTEIN: Ich denke, man muss auch hier differenzieren zwischen den Weiterbildungsangeboten: Für alle abschlussbezogenen Maßnahmen haben wir virtuelle Räume über Moodle eingerichtet, das hat weitgehend funktioniert. Aber da, wo es mehr in Richtung Betreuung und Beratung geht, war die Erreichbarkeit schwierig, gestaltete sich die Umsetzung von Online-Angeboten schwierig bis unmöglich. Das führte dazu, dass wir tausende Kisten mit Materialien gepackt und verschickt haben, wir haben Prepaid-Telefonkarten gekauft und diese an Teilnehmende weitergegeben, damit wir überhaupt eine Erreichbarkeit gewährleisten konnten.

SCHWARZ: Ich picke jetzt mal den Bereich der Grundbildung raus. Wir sind hier vor der Krise immer sehr niederschwellig vorgegangen und haben gemeinsam mit unseren so genannten Lernortpartnern Bildungsmöglichkeiten an Orten geschaffen, die zu den Lebenswelten der potenziellen Teilnehmenden gehören. Auch die Ansprache erfolgte oft in persönlichen Gesprächssituationen. Durch die aktuelle Situation ist das nicht mehr möglich. Teilweise ist es gelungen, die Teilnehmenden, die vor der Krise bereits in Präsenzangeboten gelernt haben, so fit zu machen, dass sie nun in der Lage sind, auch bei unseren digitalen Angeboten mitzumachen. Neue Teilnehmende erreichen wir mit digitalen Angeboten in der Grundbildung nur noch sehr vereinzelt.

SABEL: Wir arbeiten auch im Bereich der Integrationskurse und der Alphabetisierung. Bei Menschen, die nicht in der lateinischen Schrift oder gar nicht alphabetisiert sind, ist der digitale Zugang schwieriger. Man muss ehrlich sein: Das meiste läuft über Handy, und schon eine App zu installieren, kann problematisch sein.

SCHWARZ: Wir haben auch bewusst Tools genutzt, die bei den Lernenden bereits vorhanden sind, wie z. B. Skype oder WhatsApp. Eine Lernsituation zu gestalten, wenn der Teilnehmende mit wenig Datenvolumen an einem veralteten Handy sitzt, ist natürlich nicht einfach. Auch für die Lehrenden ist das eine riesige Herausforderung und oft frustrierend, da es eher um die Behebung technischer Probleme als um Inhalte geht.

SABEL: Und es ist auch didaktisch viel schwieriger, da die Binnendifferenzierung in den Kursen und die individuelle Betreuung der Menschen digital kaum aufrechtzuerhalten ist. Dennoch kann man sagen, dass der erste Lockdown das BAMF dazu geführt hat, die sonst sehr strengen Regeln, die für einen bezuschussbaren Integrationskurs gelten, deutlich erweitert wurden auf verschiedene Modelle für Unterrichtsformen. Da

konnten wir in der ersten Phase Formate ausprobieren, z. B. rollierenden Unterricht, hybriden Unterricht oder rein digitalen Unterricht. Wir haben – abhängig von den jeweiligen Dozierenden – überraschend gute Erfahrungen gemacht. Wir vermuten stark, dass der allgemeine Integrationskurs, also wenn Alphabetisierung schon stattgefunden hat, relativ gut funktioniert. In Alphabetisierungskursen werden die Ergebnisse aber deutlich schlechter werden, wenn wir in den digitalen Modus wechseln. Von daher



KLAUS KNAPPSTEIN

ist Geschäftsführer des bfw –
Unternehmen für Bildung des DGB GmbH

knappstein.klaus@bfw.de

habe ich Sorge, dass gerade in diesem Bereich eine ganze Teilnehmendengruppe, die Integrationsangebote besonders dringend braucht, durchs Raster fällt.

Wie sehen Ihre Erfahrungen mit der Digitalisierung insgesamt aus?

SCHWARZ: Wir selbst als Organisation haben einen riesigen Digitalisierungsschub gemacht. Digitale Konferenzen, kollaboratives Arbeiten in der Cloud, interaktive Workshops mit unserem neuen digitalen Whiteboard funktionieren tatsächlich wunderbar und machen zudem Spaß. Mit unseren Lernortpartnern und den Lehrenden erstellen wir aktuell z. B. Videoclips zu verschiedenen Themen und bauen eine eigene digitale Plattform auf.

KNAPPSTEIN: Wir haben gemerkt, dass gerade die Methodik/Didaktik ein

Feld ist, das wir sehr viel stärker bearbeiten müssen. Der Aufwand ist ein ganz anderer, Lerneinheiten aufzubereiten für digitale Lernsequenzen. Das sind ganz andere Anforderungen, bei denen wir manchmal auch an Grenzen gestoßen sind.

SABEL: Das sehe ich auch so. Die Didaktik möglichst individuell auf die einzelnen Teilnehmenden abstellen zu können, ist bei einem digitalen Klassenraum deutlich schwieriger. Insgesamt hatten wir im Bereich der Digitalisierung eine steile Lernkurve und setzen Formate um, für die wir sonst einen langen Entwicklungsprozess mit vielen institutionellem Hürden gebraucht hätten. Aber: Die Schlüssel stimmen nicht mehr. Die Refinanzierung der Unterrichtsstundenmenge pro Mitarbeitenden über das Weiterbildungsgesetz passt perspektivisch nicht mehr, weil der Aufwand für digital didaktisch gute Veranstaltungen deutlich höher ist. Und das ist das Problem. Die Volumina unserer Veranstaltungen können wir unter Pandemiebedingungen nicht aufrechterhalten, wir können über die digitale Bildung quantitativ wenig kompensieren. Was wir durch digitale Formate erreichen, ist zu zeigen, dass wir noch »am Markt« sind, Bildung anbieten. Das ist auch ein Signal an unsere Stakeholder, die Kommunen, das Land, die Bistumsleitung: Wir tun alles, um weiterhin Möglichkeiten des Lernens anzubieten.

BATZEL: Das gilt in ganz ähnlicher Weise für unsere VHS. Die Erfahrung des Novembers zeigt aber auch, dass sich seit dem Frühjahr viel getan hat: Viel mehr Lehrkräfte unterrichten jetzt digital weiter, viel mehr Teilnehmende sind bereit, auch online weiter an den Kursen teilzunehmen und entsprechende Entgelte zu bezahlen. Darüber bin ich froh. Auch weil sich nach dem ersten Lockdown gezeigt hat, dass genau die Kurse wieder gut ans Laufen gekommen sind, bei denen der Kontakt zwischen der Lehrkraft und den Teilnehmenden aufrechterhalten werden konnte. Und da ich in der

Präsenz auch nach der Pandemie unsere Kernaufgabe sehe, ist das ganz wichtig.

KNAPPSTEIN: Der Auftragsrückgang bei uns hat auch Möglichkeiten eröffnet, an anderen Stellen mehr zu tun. Das hat – gerade für uns als gewerkschaftlicher Träger – auch mit Mitbestimmung zu tun, da die IT und der Datenschutz mitbestimmt werden. Es hat noch nie so schnell funktioniert wie in den letzten fünf oder sechs Monaten, Programme zu bekommen. Und zwar trotz intensiver Bearbeitung und Bewer-



DR. JOHANNES SABEL

ist Leiter des Katholischen Bildungswerks Bonn

sabel@bildungswerk-bonn.de

tung, auch unter Compliance-Gesichtspunkten. Ich weiß nicht wieviel Zeit wir eingespart haben, aber den Schub, den wir bekommen haben, hätten wir ohne Corona nicht erreicht.

Wie haben Sie Fragen des Datenschutzes geregelt?

KNAPPSTEIN: Als Geschäftsführer muss ich die Compliance, also die Beachtung geltender Regeln, ganz oben ansetzen, und ich werde da auch entsprechend beraten. Jedes Tool, was wir einsetzen, wird vorher überprüft, geht über den IT-Ausschuss und über den Datenschutz. Natürlich haben wir in einer Abfrage, welche Tools bei unseren bundesweit 200 Standorten in den letzten Monaten angewendet wurden, auch welche gefunden, die nicht geprüft waren. Das ist einfach so, weil die Mitar-

beiterinnen und Mitarbeiter in der Not geschaut haben, wie sie weiterarbeiten können. Ich habe da keinem auf die Finger gehauen, ganz im Gegenteil, wir haben das erfasst und werden diese Tools dann hinsichtlich der Anforderungen, die wir aus den Geschäftsprozessen und aus dem Datenschutz haben, bewerten.

SABEL: Das ist im Grunde auch der Weg der Leitung im Bildungswerk der Erzdiözese Köln e. V. gewesen: auf die sich seit März rasant verändernde Praxis schauen und überlegen, was davon sinnvoll ist und vereinbar mit der DSGVO und der kirchlichen Datenschutzverordnung. In der Praxis vor Ort läuft es natürlich manchmal etwas anders. Ich leite eine Ortsstelle, da ist die unausgesprochene Priorisierung: Versucht, Bildung vor Ort zu machen, versucht, mit den Teilnehmenden in Kontakt zu sein – das ist unser Primärauftrag. Das heißt konkret: Natürlich kann es sein, dass wir im Integrationskursbereich WhatsApp-Ketten bilden, obwohl klar ist, dass wir nach offizieller Regelung nicht damit arbeiten sollten. Aber sonst schaffen wir es nicht, die Teilnehmenden, Dozentinnen und Dozenten oder Kooperationspartner bei Corona-Fällen so schnell zu informieren, wie sie informiert sein müssen. Insgesamt tun wir aber alles, um dem Datenschutz gerecht zu werden.

SCHWARZ: Interessanterweise gestaltete sich gerade die digitale Zusammenarbeit mit unseren Partnern etwa in Ministerien, der Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter ausgesprochen schwierig, da diese Institutionen aufgrund des Datenschutzes oft keinerlei Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Tools haben. Einzelne Personen nehmen dann trotzdem an ihren privaten Endgeräten teil, oft von Zuhause aus.

Haben Sie schon eine Vorstellung davon, wie es nach Corona weitergehen wird?

BREMER: Mich beschäftigt die Frage, wann oder wie die Krise überhaupt

vorbeigehen wird. Was wird uns gesellschaftlich, privat, aber auch beruflich noch abverlangt werden? Der Impfstoff wird im Februar nicht wie der heilige Geist auf die Erde kommen und das Leben wieder normal machen. Ich will nicht sagen, dass alle Einschränkungen auf Dauer gestellt werden, aber auf längere Sicht werden wir zumindest mit den AHA-Regeln leben müssen, selbst wenn ein Impfstoff kommt. Und der Prozess der Krise wird viel länger andauern, als wir uns das vor einigen



DR. SABINE SCHWARZ

ist Leiterin des Bereichs Grundbildung und Alphabetisierung für Erwachsene bei der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V.

sabine.schwarz@bildung.koeln.de

Monaten noch erhofft haben. Für die Universitäten vermute ich, dass auch das kommende Sommersemester ein digitales sein wird. Wenn ich unsere Räumlichkeiten sehe – da wird man unter AHA-Bedingungen und Maske keine Präsenzveranstaltungen machen können. Das wird sowohl für die Studierenden als auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zunehmend schwieriger, das auszuhalten. Wie ist die Stimmung in den Einrichtungen?

KNAPPSTEIN: Ich habe das Gefühl, dass viele zurück in die alte Zeit wollen. Meines Erachtens wird es aber auf Dauer eher darum gehen, das richtige Maß zu finden, zu sehen, dass es auch Errungenschaften gibt, die wir aus der Not erreicht haben. Diese gut zu kombinieren mit der alten Zeit, das wird eine wichtige und interessante Aufgabe werden. Mit der »Erlösung« komme ich auch

nicht klar, weil diese Krise ein elementarer Bestandteil unserer Entwicklung ist und bleiben wird. Wir wissen nicht, wie lange es dauert. Wir wissen nicht, welche Auswirkungen es dauerhaft auf das soziale Leben haben wird. Auf das berufliche Leben. Intern kommuniziere ich es eher so, dass es im Moment nicht sofort den kompletten Weg als Lösung, keine abschließende Antwort gibt, sondern dass wir den Weg aushalten müssen. Jeden Tag weiter an der Antwort arbeiten. Die große Frage ist, wie wir mit der Ungewissheit umgehen. Wie kann ich das für mich, für die Mitarbeitenden ausformulieren? Wie kann ich Korridore beschreiben, in denen man sich inhaltlich und organisatorisch bewegt, um diese Ungewissheit aufzulösen?

SABEL: Vielleicht hilft hier ein Blick auf Hans Blumenberg, der ein Theorieangebot vorlegt, das in etwa lautet: Jede geschichtliche Phase hat ein bestimmtes Antwortrepertoire auf Fragen und Probleme der jeweiligen Zeit. In Krisen reicht dieses Repertoire an Antworten nicht mehr aus – und an zentralen Stellen müssen neue Lösungen, neue Antworten her, die bis dahin nicht denkbar waren. Den Weg bis zu diesen Lösungen und neuen Antworten auszuhalten, ist ein Teil der gesellschaftlichen Resilienz, um die es in Krisen geht. Was den Weiterbildungsbereich angeht, stimme ich Herrn Knapstein zu; die Ambiguitätstoleranz ist das, was wir in dieser Krisensituation lernen, die ja zunächst unentscheidbar ist und zugleich nach Entscheidungen verlangt. Damit umgehen zu können, das aushalten zu können und den Mut zu haben, trotz unklarer Informationslage Entscheidungen zu fällen und Prioritäten im eigenen Handeln mit Blick auf Bildung zu setzen – das ist die große Herausforderung. Die andere Frage, die ich mir stelle, betrifft das Zusammenspiel von Weiterbildung, Demokratie und gesellschaftlichem Grundkonsens. Da weiß ich nicht, wo wir hinsteuern. Was können wir als Weiterbildungsträger tun, unter den jetzigen Bedingungen und Möglich-

keiten zum demokratischen Grundkonsens bei sehr disparaten Strömungen und Polarisierungen in der Gesellschaft beizutragen – dazu beizutragen, das kommunikative und diskursive Spielregeln wie Wahrhaftigkeit, Anerkennung des anderen, Dialogbereitschaft, Sachbezug, Wahrheitssuche eingehalten werden? Anders gefragt: Treibt Covid-19 die diskursive Zersplitterung der Gesellschaft voran?

BATZEL: Das ist wohl nur die eine Seite der Medaille. Wir haben in den vergangenen Monaten auch einen starken gesellschaftlichen Zusammenhalt erlebt, das sollte nicht untergehen. Hat

»Wir sollten den Blick auch auf die Zukunft richten.«

sich hier das Versprechen der Gemeinwohlorientierung eingelöst, das mit der Erwachsenenbildung verbunden ist? Ich bin mir sicher, dass das, was vorher schon an Mitmenschlichkeit und Zusammenhalt auch durch die Erwachsenenbildung aufgebaut wurde, in der Krise geholfen hat.

BREMER: Die Gemeinwohlorientierung ist Teil der Eigenlogik der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, der als Gelingensfaktor in der Krisenbewältigung sicherlich wichtig ist, bei dem aber nicht endgültig geklärt ist – und vielleicht auch nicht endgültig zu klären ist –, welche Rolle er genau spielt. Insgesamt sprechen wir aber über die Frage, was die jetzige Situation für die Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten bedeutet, der politischen Angelegenheiten. Wie wird es nach dieser Krise sein?

Was ist Ihre Erwartung?

BREMER: Ich denke, dass aus der Gesellschaft heraus ein Bedürfnis nach Sozialität kommen wird, was auch an die zumindest allgemeine Erwachsenenbildung herangetragen werden wird. Wir werden uns nicht daran gewöhnen, ein rein digitales oder ein Leben auf Abstand zu führen. Da könnte die Erwachsenenbildung Angebote schaffen, Möglichkeiten des Austauschs, der Begegnung. Diese Rolle kann ich mir für die Erwachsenenbildung vorstellen, da sie die ja auch immer schon erfüllt hat, gerade die allgemeine, die politische Bildung. Vielleicht auch verbunden mit einer Aufbereitung der Krise – ich merke zur Zeit bei den Studierenden, dass das Thema des Umgangs mit der aktuellen Situation immer mitschwingt und es ein Bedürfnis gibt, darüber zu reden.

SCHWARZ: Es ist wichtig, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, aber wir sollten den Blick auch auf die Zukunft richten. Wir sollten fragen: »Was bringen mir die Erfahrungen mit der Krise für die Zukunft?« und »Was fehlt noch an Wissen, um für die Zukunft gewappnet zu sein?«

BRANDT: Diesen Blick finde ich wichtig. Welche Lernaufgaben stellen sich am Ende der Krise? Wie viele Menschen brauchen beispielsweise eine berufliche Neuorientierung, weil ihre Branchen kaputtgegangen sind? Oder auch: Welche Lernbedarfe in Bezug auf das Thema Kommunikation, Berührung, Nähe erfordert eine Situation, in der Menschen über mehrere Monate oder sogar Jahre gezwungen waren, auf angestammte Prozesse ihres Beisammenseins zu verzichten? Wir haben als Menschen sicherlich Notmechanismen und gehen irgendwie mit dieser Situation um, aber was bedeutet das auf lange Sicht? Was ist mit den gesellschaftlichen, psychologischen, entwicklungspsychologischen Folgen dieser Kontaktbeschränkungen? Wird uns das in zwei bis drei Jahren in der Weiterbildung beschäftigen?

Krisen, Krisenbewältigung und Bildungssystem – ein Blick in die bundesdeutsche Bildungsgeschichte¹

»Bedrohte Ordnung«

ULRICH HEINEMANN

Wie geht das Bildungssystem mit Krisen um? In einer historischen Rückschau arbeitet der Autor die unterschiedlichen Handlungslogiken der Bildungsbereiche Hochschule, Schule und Weiterbildung heraus. Dabei zeigt sich, dass diese Handlungslogiken auch die Reaktion auf die aktuelle Corona-Pandemie prägen.

Krisen im hier verwendeten Sinne ergeben sich aus tiefgreifenden ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und demografischen Wandlungsprozessen bzw. aus Großereignissen wie Naturkatastrophen, Kriegen oder (wie gegenwärtig) Pandemien, die mit einem Schlag ins kollektive Bewusstsein treten. Dort werden sie als Gefährdung selbstverständlicher Sicherheiten, eingespielter Routinen, vor allem aber gewachsener Ordnungen wahrgenommen (Koselleck, 1975, S. 617ff.). In der »bedrohten Ordnung«² gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme entsteht ein Krisenbewusstsein, das die Eigenlogik der jeweiligen Entitäten unter Stress setzt und herausfordert. Die Politik ist in der Regel die Initiatorin von Krisenbewältigungsstrategien. Deren Transformationskraft ist für gewöhnlich abhängig u. a. von der Plausibilität der Problemerkennung und -lösung, von einer überzeugenden (fach-) öffentlichen Kommunikation und nicht zuletzt von den eingesetzten materiellen Ressourcen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Veto- resp. Aushandlungsmacht, die von den durch Krisen bedrohten Systemen im Kontext ihrer Eigenlogiken generiert und über die Systemgrenzen hinaus in die Gesellschaft hineingetragen werden kann.

Der nachfolgende historische Überblick beschäftigt sich unter den genannten Prämissen mit dem bundesrepublikanischen Bildungssystem und seinen Subsystemen Schule, Hochschule und Weiterbildung. Es geht um exemplarisch ausgewählte krisenhafte Wandlungsprozesse und politische Krisenbewältigungsstrategien, die in der Vergangenheit von außen auf diese zentralen Subsysteme des Bildungswesens eingewirkt haben, und – abgeleitet davon – um endogene Krisenphänomene, die sich auf exogene Wandlungsprozesse zurückführen lassen. Der hier gewählte Blick richtet sich besonders auf das Innere der Systeme und die dort vorherrschenden Funktionsweisen. Welche Rolle spielen speziell im Bildungssystem Ordnung und Eigenlogik seiner Subsysteme? Wie beeinflusst ihre Stärke oder Schwäche die krisenadäquate resp. zeitangemessene Antwort des jeweiligen Bildungsbereichs? In diesem Zusammenhang wird auch gefragt, ob – und wenn ja, wann – von »Kipp-Punkten« der angestammten Ordnung in den Subsystemen zu sprechen ist, die zu andersgearteten Eigenlogiken führen, als sie zuvor vorhanden waren.

Historische Phasen der Bildungspolitik

In den letzten einhundert Jahren verzeichnet das deutsche Bildungswesen – bis auf die ideologie- und kriegsbedingten Einbrüche während der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs –

¹ Der Aufsatz ist die Zusammenfassung eines umfangreicheren Beitrags zum Thema, den der Verfasser z. Z. fertigstellt.

² Der Begriff ist entlehnt bei dem Krisenforscher und Theologen Andreas Holzem (Grau, 2020, S. 107).

einen säkularen Trend zur Erhöhung von Bildungsansprüchen und Bildungsteilnahme sowie zur stetigen Verbesserung des Bildungsniveaus (gerechnet in höherwertigen Ab- und Anschlüssen und verstärkter Teilnahme an Weiterbildung). Das ist als Leistung des Bildungswesens in seiner Gesamtheit zu bewerten und anzuerkennen (Tenorth, 2019, S. 79f.), auch wenn mit der strukturellen Benachteiligung sozialer wie migrantischer Unterschichten ein Schatten auf dieser Leistung bleibt. Abgesehen von dieser Gemeinschaftsleistung haben seine Subsysteme in der historischen Nachschau eine sehr unterschiedliche Entwicklung genommen. Dabei zeigen sich sehr verschiedene Wege und Weisen sowohl der bildungspolitischen als auch der endogenen Krisenbewältigung, die wir im Folgenden nachzeichnen wollen.

»In den letzten einhundert Jahren verzeichnet das deutsche Bildungswesen einen Trend zur Erhöhung von Bildungsansprüchen und Bildungsteilnahme.«

Was die historischen Phasen der Bildungspolitik betrifft, folgte nach einer »Epoche der Experimente« in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts (Kaelble, 1983, S. 199) und einer Restauration der alten (Weimarer) Verhältnisse im Bildungswesen in der frühen Bundesrepublik seit dem Ende der 1960er Jahre eine Zeit der Reform- und Planungseuphorie, die vor dem Hintergrund ungewöhnlich guter Konjunkturen und gefüllter Staatskassen zu einem starken Ausbau aller Subsysteme des Bildungswesens führte. Dabei profitierten Schulen und Hochschulen finanziell erheblich stärker als die Weiterbildung, die hier allerdings ihre strukturelle Basis erhielt. Der Einbruch der Weltwirtschaft seit der Mitte der 1970er Jahre, der anschließende disruptive Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, die deutsche Einheit und die vor- und nachlaufende Durchsetzung neoliberaler Krisenbewältigungskonzepte ließen im Zuge verengter Haushaltsspielräume das Bildungswesen nicht unberührt, das selbst wiederum durch zunehmende internationale Vergleiche unter verstärkten Legitimationsdruck geriet. Unter Übernahme von Unternehmensstrategien setzte die Politik in Schule, Hochschule und Weiterbildung nunmehr auf ein New Public Ma-

nagement – u. a. mit verstärktem Wettbewerb, mit Ratings und Rankings (in und zwischen den Hochschulen), mit Standard- und Ergebnisorientierung sowie Qualitätssicherung durch Evaluation und Monitoring (in den Schulen), mit stagnierender Förderung der allgemeinen Weiterbildung durch die Länder und mit Kostensenkungsstrategien durch Preisdumping in der Arbeitsmarktförderung (und damit in der beruflichen Weiterbildung).

Der skizzierte neoliberal geprägte Ansatz der Bildungspolitik darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bund und Länder auch nach der Bildungsexpansionsphase und noch einmal verstärkt seit der Jahrtausendwende erhebliche finanzielle Mittel für das deutsche Bildungswesen und seine Bildungsteilnehmenden aufgebracht haben – allerdings wiederum in sehr unterschiedlichem Maße für Schule, Hochschule und Weiterbildung. Die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen sind im Zeitablauf meist kontinuierlich gewachsen – unabhängig von nachgewiesener Leistung. Die Hochschulen mussten sich – mit einer recht überschaubaren, den wachsenden Studierendenzahlen nicht nachkommenden Grundsicherung – zunehmend wettbewerblich orientieren, um staatliche Drittmittel oder gar Exzellenzförderung zu generieren. Die Weiterbildungsfinanzierung (der Bundesländer) stagnierte über den ganzen Zeitverlauf hinweg, die des Bundes sank infolge der Hartz-IV-Gesetze; allerdings zeigen in den letzten Jahren einige projektförmige Großvorhaben verschiedener Bundesministerien, wie die Alphabetisierungsdekade oder das millionenschwere Projekt »Demokratie leben«, eine Abkehr von neoliberalen Grundsätzen und eine stärkere Hinwendung zur gemeinwohlorientierten Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme durch (allgemeine) Weiterbildung (Schrader, 2019, S. 722).

Politische Krisenbewältigung und systemische Ordnung

Hochschulen

Bildungs- und wissenschaftspolitische Krisenbewältigungsstrategien bewegen sich nicht im luftleeren Raum. Wie durchsetzungsstark sie letztlich sind, wie effektiv reformbezogen die bereitgestellten Ressourcen eingesetzt werden, hängt vom Gegenüber ab, genauer gesagt von der Stabilität sowie dem Selbstbewusstsein, welche die systemische Ordnung des jeweiligen Bildungsbereichs auszeichnen und ob und wie sich diese »innere Stärke« für eine Modernisierung auf der Höhe der Zeit öffnet oder in der Beharrung resp. in der Verteidigung der angestammten Eigenlogik stecken bleibt. »Kipp-Punkte« zu einer neuartigen Eigenlogik – sogar zu Ansätzen eines »Akademischen Kapitalismus« (Münch, 2011) – lassen sich dabei allein im Universitäts- und Hochschulbereich ausmachen, nicht

zuletzt, weil dort die neue Ordnung in den Rektoraten und in deren wachsenden Bürokratien aufgeschlossene Trägergruppen findet. Der Übergang zur Wissensgesellschaft – stark forciert durch Europäische Union, Internationalisierung und Globalisierung – brachte die Hochschulen seit Ende der 1990er Jahre auf einen Weg der zugewiesenen Ablösung des staatsnahen deutschen durch das wirtschaftsnähere und wettbewerbsorientierte angelsächsische Hochschulmodell – charakterisiert etwa durch die mit dem Bologna-Prozess jetzt überall eingeführten Bachelor-/Master-Abschlüsse in der Lehre und die zunehmende Konkurrenz um Fördermittel und Personal in der Forschung. Im Zuge ihrer am Modell des *New Public Management* orientierten Wissenschaftspolitik entließen die Länder die Hochschulen zunehmend aus der staatlichen Regie, suchten aber über indirekte Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelverteilung und Genehmigungsvorbehalte Einfluss zu bewahren (Bogumil et al., 2013, S. 225).

Dieser hybride Governance-Ansatz spiegelte nicht nur die neoliberalen Überzeugungen der Zeit, sondern auch die Haushaltszwänge und -prioritäten im Übergang zum neuen Jahrtausend wider. Die Ressourcen für die Bildung, die die Bundesländer in den krisenreichen Umbruchzeiten des ausgehenden 20. und des beginnenden 21. Jahrhunderts zu generieren in der Lage waren, flossen überwiegend in das Subsystem Schule, das mit Blick auf die politische Machtsicherung augenscheinlich für relevanter gehalten wurde. Die Hochschulen waren – anders als ihre internationale Konkurrenz – gesetzlich gehindert, unzureichende Finanzierung bei wachsenden Studierendenzahlen durch Studiengebühren zu kompensieren. Der Bund verstärkte durch die von ihm aufgerufenen Exzellenzwettbewerbe in der Forschung den agonalen Zug und die Differenzierung im zuvor recht homogenen deutschen Hochschulsystem.

Schule

Aber auch die deutsche Schule spürte um die Jahrtausendwende den Veränderungsdruck – vor allem durch PISA, die internationale Vergleichsuntersuchung von Schülerleistungen, in der sich Deutschlands Schulen als nur wenig leistungsstark und unterdurchschnittlich chancengerecht gezeigt hatten. Vor allem der plötzliche Einsturz der für unerschütterlich gehaltenen »Leistungsfassade« nahm Lehrkräften, Leitungen, Schulaufsicht und Verbänden (mithin der inneren Ordnung des deutschen Schulwesens) die relative Sicherheit, in der sie sich lange Zeit gewiegt hatten. Die Schulpolitik antwortete mit einem umfangreichen Reformprogramm, das einerseits vom *New Public Management*, andererseits aber auch von den inzwischen gewachsenen zivilgesellschaftlichen Ansprüchen geprägt war. Die erweiterte Selbstständigkeit der Schulen und – angelehnt an kognitivistische Lerntheorien – eine stärkere individuelle Förderung der Schüler*innen einerseits und

die systematische schulische Rechenschaftslegung, das Zentralabitur und die systemische Zweigliedrigkeit andererseits waren die Kernpunkte in den Reformstrategien der in dieser Hinsicht übereinstimmenden Bundesländer. Hinzu trat in Entsprechung des hochschulischen Bologna-Prozesses die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8) und etwas später, in der Folge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht, die Inklusion.

Die meisten dieser Reformelemente widersprachen der gewachsenen Ordnung deutscher Schulen mit ihrer aus dem 19. Jahrhundert stammenden lose gekoppelten Arbeitsstruktur und Arbeitskultur. Der systemische Widerstand gegen die PISA-Reformen hatte nicht zuletzt deshalb Erfolg, weil in Deutschland die traditionellen »Gestaltungsmerkmale von Schule und Unterricht Ausdruck gesellschaftlich-kultureller Grundannahmen« waren und sind (Schumacher et al., 2009, S. 622). Wie eine aktuelle Bilanz der Schulreformen nach PISA belegt, sind inzwischen nahezu alle Innovationen und Reformprojekte steckengeblieben oder wurden zurückgenommen (s. die entsprechenden Beiträge in Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019). Manches davon war sicherlich nicht zu Ende gedacht und finanziell nicht ausreichend ausgestattet. Den Ausschlag für dieses Scheitern gab aber die geballte Vetomacht, die die Lehrerschaft, vor allem ihre berufsständischen Organisationen, gegen die Bedrohung ihrer Ordnung aufbauen konnte (Heinemann, 2017, S. 377). Gegen diese starke Eigenlogik des Schulsystems blieb und bleibt die Schulpolitik fast immer zweiter Sieger.

Weiterbildung

Einen ähnlichen »Erfolg« können berufliche, betriebliche und allgemeine Weiterbildung nicht für sich beanspruchen. Eine vergleichbar gewachsene systemische Ordnung, die noch dazu in den Medien und in der öffentlichen Meinung mit ihren Forderungen entsprechendes Gehör findet, können alle drei genannten Bereiche der Weiterbildung nicht vorweisen. Die berufliche Weiterbildung, die ca. 13 Prozent aller Weiterbildungsteilnehmenden rekrutiert, hatte es dabei besonders schwer. Infolge der Doppelkrise des wirtschaftlichen Absturzes der ehemaligen DDR-Wirtschaft und der krisenhaften Deindustrialisierung auch im Westen der Bundesrepublik hatte sie den Übergang von der keynesianischen Arbeitsmarktpolitik zu den neoliberalen Agenda-2010-Reformen zu verkraften. Nicht wenige ihrer privaten Anbieter verschwanden aufgrund der aggressiven Preiskonkurrenz vom Weiterbildungs-Markt. Diese »Bereinigung« stärkte gleichzeitig den unternehmensrechtlich verfassten, erwerbswirtschaftlich ausgerichteten Charakter der beruflichen Weiterbildung (Schrader, 2019, S. 706f.), wozu die staatliche Politik etwa durch nachfrageorientierte Instrumente wie Bildungsgutscheine beitrug.

Verwertbarkeit für den Betrieb – und nicht etwa »gute Arbeit« (Bäcker, 2018) – war und bleibt der Primat der betrieblichen Weiterbildung, des mit rund 70 Prozent der Teilnehmenden mit Abstand größten Bereichs der quartären Bildung. Die betriebliche Weiterbildung galt lange Zeit eher als ein Anhängsel der beruflichen Ausbildung. Da darüber hinaus Betriebe keine klassischen Weiterbildungseinrichtungen sind (Käpplinger, 2018, S. 691), konnte sich dort erst recht eine gewachsene Eigenlogik mit Ordnungscharakter und mit selbstbewussten Trägergruppen nicht ausbilden.

»Der Digitalisierungsschub wird mit Wucht auch das Bildungswesen erfassen.«

Bildungsreform und Bildungsexpansion schufen für die allgemeine Weiterbildung in den 1970er Jahren durch Weiterbildungs- und sog. Bildungsurlaubsgesetze der Länder einen öffentlichen Finanzierungs- und – durch die geförderte Hauptamtlichkeit – auch einen infrastrukturellen Rahmen, der bis heute Bestand hat. Die oben erwähnte Stagnation resp. der Rückgang der öffentlichen Förderung wurden seit den 1980er Jahren durch einen ständig steigenden Anteil privater Finanzierung, zum größten Teil durch die Teilnehmenden selbst, durch zunehmend marktgängige Angebote und bei den Volkshochschulen auch durch erhöhte kommunale Zuschüsse mehr schlecht als recht kompensiert. Im Zeichen des *New Public Managements* wurde die Vergabe von öffentlichen Mitteln überdies an Qualitätsstandards und Qualitätssicherung geknüpft. Aufs Ganze gesehen konnte die allgemeine Weiterbildung infolge ihrer Zersplitterung über die letzten Jahrzehnte weder eine institutionelle Identität ausbilden noch ein »unverwechselbares Berufsbild« entwickeln (Siebert, 2018, S. 87). Die mittlerweile überkommene, an die alten gesellschaftlichen Großorganisationen gekoppelte Pluralität mit ihrer weltanschaulichen Prägung erschwert überdies die Ansprache neuer Teilnehmenden aus modernen zivilgesellschaftlichen Kontexten.

Corona-Krise und Bildungssystem

Die aktuelle Corona-Pandemie ist wie keine Krise zuvor ein Lackmus-Test für die Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens und seiner systemischen Eigenlogiken. Historisch erfolgreiche Strategien der systemischen Beharrung können dabei künftig zu Holzwegen werden. Das liegt nicht zuletzt an dem noch vor kurzer Zeit kaum für möglich gehaltenen Digitalisierungsschub in Wirtschaft und Gesellschaft, den Covid-19 ausgelöst hat. Er wird mit Wucht auch das Bildungswesen erfassen – nicht nur technisch und kommunikativ durch neue digitale Tools, sondern auch pädagogisch-didaktisch durch bislang ungewohnte Formen der von Raum und Zeit unabhängigen Interaktion sowie durch den nicht nur partiellen, sondern ubiquitären Einsatz von digital- basierten Lernmedien.

Hochschulen und mindestens die berufliche Weiterbildung dürften hier vermutlich im Vorteil sein, weil sie in den Krisen der Vergangenheit eine oft unfreiwillige Wandlungsfähigkeit unter Beweis stellen mussten. Für diese Vermutung spricht ein Vergleich des Verhaltens von Hochschul- und Schulsystem im bisherigen Pandemie-Verlauf. Während beinahe alle Hochschulen sich erstaunlich rasch und unkompliziert, wenn auch nicht ohne Reibungen auf die neuen digitalen Lehr-/Lernverhältnisse via Lernplattformen und Videoconferencing umstellten, tat sich das Schulsystem – nimmt man eine überschaubare Zahl engagierter und kreativer Lehrkräfte aus – wesentlich schwerer. Mailverkehr und PDF statt Digitalunterricht und Lernplattform, seitenlange Kopien statt komprimierter Instruction, extensive statt intensive Lernkontrolle und eine »ausgeprägte Eigensorge« (Spiewak, 2020, S. 8) bestimmen bislang das öffentlich wahrnehmbare Verhalten der Lehrkräfte. Hinzu kommen die eingefahrenen Klagemuster ihrer Verbände, denen – so hat es den Anschein – Umfragen über die (schlechte) Stimmung ihrer Mitglieder wichtiger sind als die Nöte von Schüler*innen und Eltern. Auch wenn das nur ein erstes Stimmungsbild und der betroffene Kreis der schulischen Lerner ungleich größer und schwieriger zu versorgen ist, bleibt als starker Eindruck die auffallende systemische Selbstbezüglichkeit der Schule zurück. An ihr scheint im Übrigen auch vorbeizugehen, dass sich in der Pandemie-Krise die Bildungschancen der Kinder aus sozialen resp. migrantischen Unterschichten signifikant zu verschlechtern drohen³. Es steht zu vermuten, dass sich am skizzierten inneren Zustand der Schule in naher Zukunft trotz Corona wenig ändern wird.

³ So z. B. der INSF-Bildungsmonitor 2020 (www.insm-oekonomenblog.de/25985-schulische-bildung-in-zeiten-der-coronakrise/)



Chancen, zu »neuen Verhältnissen« zu kommen (Menke, 2018, S. 10), lägen hingegen bei der allgemeinen Weiterbildung, obwohl längst nicht sicher ist, ob alle ihre Einrichtungen die Krise überstehen werden. Jedenfalls wird es dort wie im ganzen Bildungswesen kein Zurück zum »Vorher« geben. Chancen bestehen gleichwohl, wenn die allgemeine Weiterbildung die »digitale Wende« konsequent einleitet und wenn sie ihre Vorbehalte gegen die vorgebliche »Projektitis« des Bundes aufgibt, was etwa die Volkshochschulen durch die Beteiligung ihres Dachverbandes an den Großprojekten »Alphabetisierungsdekade« und »Demokratie leben« erfolgreich vormachen. Aufgabe und Herausforderung wäre es hier, daran mitzuarbeiten, dass aus diesen Großprojekten nachhaltige, strukturell abgesicherte Felder der Weiterbildung werden. Dies beinhaltet auch, über die eingefahrenen Grenzen des eigenen Bereichs hinauszudenken und bislang ungewohnte strategische Bündnisse nicht nur mit neuen zivilgesellschaftlichen (auch migrantischen) Akteuren, sondern mit anderen Berufsfeldern wie z. B. der Sozialen Arbeit zu knüpfen.

Der exemplarische Blick auf Vergangenheit und Gegenwart belegt: Wer über den Einfluss von Krisen auf das Bildungssystem sprechen will, darf über die Eigenlogik seiner Subsysteme nicht schweigen. In der historisch-praxeologischen Sicht bestimmen diese systemischen und hochgradig auch symbolischen Ordnungen in erheblicher, aber durchaus unterschiedlicher Weise die jeweilige »Pfadabhängigkeit« der Subsysteme; im Falle der Schule sogar stärker und nachhaltiger als die entsprechenden Krisenbewältigungs- und Reformstrategien der Politik. Krisen sind in diesem Zusammenhang ohne Zweifel eine Bedrohung für die Systeme, aber auch eine Chance, neue Wege der Erneuerung abseits der alten Pfade zu finden. Corona lässt dazu vermutlich wenig Alternativen.



DR. ULRICH HEINEMANN

ist Historiker und Lehrbeauftragter an den
Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Tübingen.

E-Mail

Bäcker, G. (2018). *Gute Arbeit als Aufgabe einer vorsorgenden Sozialpolitik* (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik 9). www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-09-Baecker-2018_08_29-komplett-web.pdf.

Bogumil, J. et al. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: edition sigma.

Berkemeyer, N., Bos, W. & Hermstein, B. (2019). *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim, Basel: Beltz.

Heinemann, U. (2017). *Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kaelble, H. (1983). *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 1 (S. 697–696). Wiesbaden: Springer v.s.

Koselleck, R. (1975). »Krise«. In O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 3 (S. 617–650). Stuttgart: Klett Cotta.

Menke, B. (2018). *Alte Sichten – Neue Verhältnisse. Weiterbildung* (5), 10–13.

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701–730). Bad Heilbrunn: utb.

Schumacher, L., Paulus, P. & Sieland, B. (2009). Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft. Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troischanskaia, Beck, K., D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 611–622). Weinheim, Basel: Beltz.

Siebert, H. (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 1 (S. 59–88). Wiesbaden: Springer v.s.

Spiewak, M. (2020). Haben die Schulen in der Krise versagt? *Die Zeit* Nr. 25 (10.6.2020), 8.

Tenorth, H.-E. (2019). »Bildung« - Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel. In O. Köller, M. Hasselhorn F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 49–84). Bad Heilbrunn: utb.

Ein erster Blick auf empirische Befunde

Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie

JONATHAN KOHL • ELISABETH DENZL

Forschungseinrichtungen und Verbände haben frühzeitig versucht, die Folgen der Corona-Pandemie für die Anbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung zu untersuchen und erste, wenn auch z. T. vorläufige Ergebnisse zu präsentieren. Der Autor und die Autorin haben vorhandene Studien aus dem deutschsprachigen Raum gesichtet und zentrale Ergebnisse zusammengestellt.

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter in Deutschland waren ab dem 16. März 2020 durch einen Beschluss von Bund und Ländern gezwungen, ihre Einrichtungen für Präsenzveranstaltungen zeitweise zu schließen (Bundesregierung, 2020a). Die Auswirkungen waren folgenreich. Zwar durften in einzelnen Bundesländern die Einrichtungen ab dem 4. Mai wieder öffnen, ein regulärer Betrieb war jedoch weiterhin nicht möglich. Viele Anbieter nahmen Kurse vor Ort erst wieder ab Juli auf – unter besonderen gesundheitsrechtlichen Rahmenbedingungen (InfoWeb Weiterbildung, 2020). Gewerkschaften und Verbände haben sich mehrfach öffentlichkeitswirksam für die Anbieter sowie das in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigte Personal eingesetzt und politisch sowie gesellschaftlich positioniert (s. u. a. Bildung, Wissenschaft und Forschung ver.di, 2020; KEB Deutschland, 2020; Sektion Erwachsenenbildung, 2020). Die Datenlage zu den Folgen für die Erwachsenenbildung ist bisweilen jedoch (noch) eher dünn, und es mangelt an repräsentativen Studien und Befunden. Und doch lassen sich erste Schlüsse zu den Auswirkungen der Pandemie ziehen.

Krisenbewältigung durch Digitalisierung

Im Zeitraum des Lockdowns hieß es vor allem: Erwachsenen- und Weiterbildung digital umsetzen. Darauf deuteten bereits erste Umfragen von Weiterbildungsanbietern in Hessen im April hin, wonach mehr als 62 Prozent der befragten Anbieter angaben, ihre Geschäftsmodelle geändert und zunehmend auf E-Learning-Angebote gesetzt zu haben (Weiterbildung Hessen e. V., 2020). Die Corona-Pandemie wirkt wie ein Katalysator auf das digitale Angebot in der Weiterbildung. Dies gilt branchen- und anbieterübergreifend. Wer jedoch bereits vor der Pandemie auf digitale Formate ausgerichtet war oder entsprechende Lernplattformen schon zur Verfügung hatte, konnte im und auch nach dem Lockdown das bisherige Programm entweder fortführen oder aber schneller alternative Formate anbieten.

Ausgehend von Daten aus 2019 waren diesbezüglich insbesondere (Fach-)Hochschulen und Akademien gut aufgestellt, bei denen in etwa 9 von 10 Kursen digitale Formate/Medien eingesetzt wurden. Volkshochschulen setzten dagegen durchschnittlich nur in etwa 2 von 10 Kursen digitale Medien oder

Formate ein (Christ et al., 2020, S. 24). Die Volkshochschulen konnten während des Lockdowns mit ihrer *vhs.cloud* dennoch positive Entwicklungen verzeichnen. So hat sich die Anzahl der Kursmitglieder in der *vhs.cloud* von Anfang März bis Anfang Juni mehr als verdoppelt (von 172.754 auf 424.361). Die Anzahl an online durchgeführten Kursen hat sich im gleichen Zeitraum sogar mehr als verdreifacht (Sattler, 2020, S. 26). Neben der Umstellung auf Online-Unterricht konnten Kursangebote auch häufig durch die Änderung der Arbeitsorganisation, etwa eine Verkleinerung der Gruppen, an die neuen Rahmenbedingungen angepasst werden oder sie wurden auf einen Zeitpunkt mit weniger strikten Regelungen verschoben (Sgier et al., 2020).

»Die Weiterbildungsaktivität der Unternehmen während der Pandemie ist abhängig von der Unternehmensgröße.«

Folgen für Finanzierungs- und Teilnehmendenstruktur

Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter finanzieren sich durchschnittlich zu über 30 Prozent aus Teilnahmegebühren, Volkshochschulen sogar zu knapp 46 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 209). Fallen diese Einnahmen aufgrund nicht stattgefundener Kurse oder geringerer Teilnehmezahlen aus, fehlt den Anbietern eine wichtige Einnahmequelle. Von den von Weiterbildung Hessen e.V. befragten Einrichtungen gab jede vierte Einrichtung einen Umsatzrückgang zwischen 25 und 50 Prozent an, was für viele Anbieter bereits vier Wochen nach Beginn der Kontaktbeschränkungen zu Liquiditätsengpässen führte (Weiterbildung Hessen e.V., 2020, S. 2). Laut den ersten Resultaten einer schweizerischen Anbieterbefragung erwarten fast 70 Prozent der Einrichtungen für das Jahr 2020 eine sinkende Angebotsnachfrage und damit einhergehende Umsatzeinbußen (SVEB FSEA, 2020). Kurzfristig hat dies vor allem Auswirkungen auf

die Personalsituation, insbesondere die Beschäftigung von Honorarkräften und Solo-Selbständigen (s. den Beitrag von Pia Probst in diesem Heft). Mittel- bis langfristig kann der Ausfall für die Anbieter den finanziellen Ruin bedeuten. Dies betrifft v.a. viele Einrichtungen im ländlichen Raum, die aufgrund ihrer Einnahmeeinbußen in ihrer Existenz bedroht und auf staatliche Hilfsmaßnahmen angewiesen sind (katholisch.de, 2020). Um dem vorzubeugen, haben die Bundesregierung und die Regierungen der Bundesländer in Form des Sozialdienstleister-Einsatzgesetzes (SODEG) vielfältige Rettungsschirme, Überbrückungs- sowie Soforthilfen zur finanziellen Unterstützung auf die Beine gestellt. Inwiefern diese finanziellen Leistungen auch längerfristig helfen und die unterschiedlichen Anbietertypen sowie deren Personal stützen, bleibt jedoch noch abzuwarten.

Auch mit Blick auf das Erreichen von (potenziellen) Teilnehmenden an Weiterbildung stellt die Corona-Pandemie die Anbieter vor neue Herausforderungen. Insbesondere mit Blick auf die Zielgruppen Ältere und geringer Qualifizierte besteht durch die Digitalisierung von Angeboten die Gefahr, dass sich Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildung verschärfen. So zeigen Daten aus dem Jahr 2017, dass ältere Menschen und Menschen mit geringem Bildungsstand seltener über einen Zugang zum Internet verfügen. Unter den 67- bis 78-Jährigen beträgt die Differenz zwischen hoher und niedriger Bildung sogar 40 Prozent (Endter et al., 2020; zur Schwierigkeit, Teilnehmende in Grundbildungskursen zu erreichen, s. den Beitrag von Koppel & Langer in diesem Heft).

Und die betriebliche Weiterbildung?

Auch an der betrieblichen Weiterbildung geht die Pandemie nicht spurlos vorüber. Zwar forderte die Bundesregierung, betriebliche Weiterbildung solle gezielt durchgeführt und gefördert werden. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Kurzarbeit sollten sich dadurch weiterbilden können, damit sie nach der Pandemie besser aufgestellt sind (Bundesregierung, 2020b). Im Juni ergab eine (nicht für alle Unternehmen in Deutschland repräsentative) Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW) zwar, dass bei knapp 45 Prozent der an der Umfrage teilnehmenden Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten gleichgeblieben und bei 12 Prozent gestiegen sind. Jedoch geben rund 25 Prozent der befragten Unternehmen weniger Weiterbildungsaktivitäten an. Rund 18 Prozent machten keine Angaben. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Weiterbildungsaktivität der Unternehmen während der Pandemie abhängig von der Unternehmensgröße ist. In fast der Hälfte der Unternehmen mit 100 und mehr Mitarbeitenden sind die Weiterbildungsaktivitäten gesunken, wohingegen dies nur bei jedem fünften Unternehmen mit weniger



»Die Erwachsenen-und Weiterbildung befindet sich nun in einer noch stärkeren Phase digitaler Transformation.«

als 20 Mitarbeitenden der Fall war. Ein Grund könnte hierbei die insbesondere bei größeren Unternehmen stattgefundene Kürzung von Budgets sein, um die eingesparten Ressourcen auf andere Bereiche zu verteilen (Flake et al., 2020). Darauf deutet auch eine Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreises e. V., der zufolge einige Betriebe ihr Weiterbildungsengagement reduzieren, um Kosten zu sparen (Wuppertaler Kreis e.V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung, 2020, S. 3).

Ausblick

Die Erwachsenen- und Weiterbildung befindet sich nun in einer noch stärkeren Phase digitaler Transformation. Die Weiterbildungsanbieter schätzten bereits vor der Pandemie digitale Kompetenzen als relevante Kriterien bei der Auswahl ihres Lehrpersonals ein (Christ et al., 2020, S. 26f.). Deren Bedeutung dürfte im Zuge der Corona-Pandemie weiter steigen und die Notwendigkeit von Weiterqualifizierung des Weiterbildungspersonals im Bereich digitaler Kompetenzen erhöhen. Der digitale Ausbau ist aber immer von den strukturellen Gegebenheiten abhängig. Hier wird sich nun noch deutlicher zeigen, wo Nachbesserungsbedarfe bestehen oder ob beispielsweise ausreichende Breitbandversorgung vorhanden ist, vor allem im ländlichen Raum. Insbesondere kleinere ländliche Anbieter, die ohnehin über geringere finanzielle Mittel verfügen, könnten abgehängt werden. Das Risiko, durch einen starken Digitalschub abgehängt zu werden, stellt sich auch im Zugang zu Erwachsenen- und Weiterbildung, voraussichtlich v. a. von älteren Menschen sowie jenen mit geringen digitalen Kompetenzen oder fehlender technischer Ausstattung. Erwachsenenbildung und insbesondere die non-formale Weiterbildung stellen jedoch einen Grundpfeiler der sozialen Teilhabe von

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf

Bildung, Wissenschaft und Forschung ver.di (2020). *Weiterbildung in Gefahr*. https://biwifo.verdi.de/++file++5ec5402bd88da1ad98041f59/download/20-05-20--V03-20-070-Flugblatt-Weiterbildung%20-%20Corona_%231.pdf

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

Bundesregierung (2020b). *Unterstützung für Beschäftigte und Unternehmen*. www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kurzarbeit-1734682

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: 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-covid-19-pandemic/>

Endter, C., Hagen, C. & Berner, F. (2020). *Ältere Menschen und ihre Nutzung des Internets. Folgerungen für die Corona-Krise. (DZA-Fact Sheet)*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67217/ssoar-2020-endter_et_al-Altere_Menschen_und_ihre_Nutzung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2020-endter_et_al-Altere_Menschen_und_ihre_Nutzung.pdf

Flake, R., Seyda, S. & Werner, D. (2020). *Weiterbildung während der Corona-Pandemie*. www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-weiterbildung-waehrend-der-corona-pandemie

InfoWeb Weiterbildung (2020). *Informationen zu Weiterbildungsangeboten in Deutschland. Status der Einschränkungen von Bildungsveranstaltungen wegen der Coronapandemie*. <https://edubase.org/service/bv%20nach%20BL.pdf>

katholisch.de (2020). *Katholische Erwachsenenbildung: Corona ist für uns existenzbedrohend*. www.katholisch.de/artikel/24883-katholische-erwachsenenbildung-corona-ist-fuer-uns-existenzbedrohend

KEB Deutschland (2020). *Rettungsschirm für die Erwachsenenbildung: Stellungnahme der KEB Deutschland*. <https://keb-deutschland.de/2020/03/18/rettungsschirm-fuer-die-erwachsenenbildung-stellungnahme-der-keb-deutschland/>

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

Sektion Erwachsenenbildung (2020). *Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der*

bereits benachteiligten Personengruppen dar (European Association for the Education of Adults, 2020). **Programmplanung in Zeiten von Covid-19** muss sich den daraus erwachsenden Herausforderungen unter neuen Rahmenbedingungen stellen.

Die hier präsentierten bisherigen Befunde können erste Tendenzen der Entwicklungen im Zuge der Corona-Pandemie im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzeigen. Allerdings bedarf es weiterer aussagekräftiger Untersuchungen seitens Praxis und Wissenschaft, um ein umfangreicheres Bild der Folgen zu zeichnen. In diesem Sinne wurde kürzlich die wbmonitor-Umfrage 2020 zum Themenschwerpunkt »Corona – Auswirkungen auf Weiterbildungsanbieter« durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) abgeschlossen (Ergebnisse noch ausstehend). Darüber hinaus läuft bis Ende Oktober eine Befragung der Volkshochschulen zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie durch das DIE in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) (auch hier sind die Ergebnisse zur Zeit der Drucklegung noch ausstehend). Die Erkenntnisse zu den Folgen der Corona-Pandemie für die Erwachsenen-/Weiterbildung werden somit sicherlich noch weiter zunehmen. Gesichert scheint aber, dass die Situation, der sich die Erwachsenen- und Weiterbildung ausgesetzt sieht, nicht zuletzt aufgrund der im Herbst erneut stark angestiegenen Covid-19-Fallzahlen auf längere Sicht herausfordernd bleiben wird.

Corona-Krise. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/Corona-Zwischenruf-Sektion10072020.pdf

Sgier, I., Gollub, S. & Fleischli, M. (2020). *Webinar: Wie wirkt sich die Corona-Pandemie auf die Weiterbildung aus? Erste Resultate der Anbieterbefragung 2020*. SVEB FSEA. <https://alice.ch/de/dienstleistungen/veranstaltungen/detail/webinar-wie-wirkt-sich-die-corona-pandemie-auf-die-weiterbildung-aus/>

SVEB FSEA (2020). *Wie wirkt sich die Corona-Pandemie auf die Weiterbildung aus? Factsheet zu ersten Ergebnissen der Weiterbildungsstudie 2020. Erste Resultate der Anbieterbefragung 2020*. https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/WBS_2020_Corona_Factsheet_1_d_01.pdf

Weiterbildung Hessen e. V. (2020). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen*. https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf

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



JONATHAN KOHL

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

kohl@die-bonn.de



ELISABETH DENZL

ist wissenschaftliche Hilfskraft am Deutschen
Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen e. V.

elisabeth.denzl@die-bonn.de

Die Folgen der Corona-Pandemie für solo-selbständige Kursleitende

Ausweitung des Prekariats?

PIA PROBST

Die Corona-bedingte Schließung von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung hat vor allem diejenigen Lehrenden hart getroffen, die freiberuflich Kurse leiten. Am Beispiel der Volkshochschulen zeigt die Autorin, welche Auswirkungen die Pandemie für Solo-Selbständige hatte und wie Einrichtungen und Politik reagiert haben.

Mitte März 2020 kam die Erwachsenen- und Weiterbildung durch das Verbot von Präsenzangeboten großflächig zum Erliegen. Auch die knapp 900 Volkshochschulen schlossen bundesweit ihre Türen. Von einem Tag auf den anderen verloren damit ca. 190.000 freiberufliche Kursleiter*innen ihre primäre oder eine zumindest ergänzende Einkommensquelle (Reichart, Lux & Huntemann, 2018, S. 34). Welche Folgen hatte dies für die solo-selbständigen Dozent*innen? Wie reagierten die Volkshochschulen, und inwiefern wurden staatliche Unterstützungsangebote den Problemlagen der Dozent*innen gerecht?

Prekäre Ausgangslage – Reaktionen und Unterstützungsprogramme

Hauptberufliche, solo-selbständige Dozent*innen, die in der öffentlich finanzierten, allgemeinen Weiterbildung arbeiten, können dort oft nur niedrige Gesamteinkommen erzielen, sind mangelhaft sozial abgesichert und kaum in der Lage, Rücklagen zu bilden (Alfänger et al., 2016). Ihr Median-Bruttoeinkommen lag 2015 zwischen 1.251 und 1.750 Euro (ebd., S. 100ff., s. a. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 87). Von diesem Einkommen müssen sie unter anderem die Arbeitnehmer*innen- und Arbeitgeber*innenanteile für die Kranken- und Rentenversicherung finanzieren. Die Beiträge sind so hoch, dass sich jede*r vierte Dozent*in der Rentenversicherungspflicht entzieht (Alfänger et al., 2016, S. 102). Vor

diesem Hintergrund hat die Schließung der Volkshochschulen und weiterer Einrichtungen der Erwachsenenbildung insbesondere die hauptberuflichen Kursleitenden hart getroffen.¹ In einer Online-Umfrage gaben bis Anfang Mai 2020 71 Prozent der befragten Solo-Selbständigen im Bereich »Schule/Unterricht« an, mehr als drei Viertel ihrer Umsätze eingebüßt zu haben (Bertschek & Erdsiek, 2020, S. 4). Circa 60 Prozent konnten ihre Tätigkeit nicht mehr ausüben.

Während zum 30. April bereits zehn Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigte Kurzarbeiter*innengeld beziehen konnten (Block, Fisch & Hirschmann, 2020, S. 5), zahlte ein Großteil der Volkshochschulen keine Ausfallhonorare. Unter Berufung auf den Eintritt einer »höheren Gewalt« konnten sie von der Auftragsvergabe zurücktreten.² Das ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Volkshochschulen mit den Teilnehmer*innenentgelten rund 35 Prozent ihrer Einnahmen einbüßten (DVV, 2020). Aus Sicht der Kursleitenden war es existenzbedrohend. Die Fortzahlung von Honoraren wurde letztlich zu einer politischen Entscheidung, die durch kommunale

¹ Die ökonomische Bedeutung der Einkommensverluste hängt neben dem Lebenszusammenhang, in dem sich Dozierende bewegen, vom Beschäftigungstypus ab. Hauptberuflich meint in diesem Kontext, dass Kursleitende ihr gesamtes oder primäres Einkommen durch ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erwirtschaften (s. a. Alfänger et al., 2016 und Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 79).

² [https://selbststaendigen.info/suche-im-ratgeber/?uri=ratgeber_detailtext.php3&id=5e958bea0457c \(01.08.2020\)](https://selbststaendigen.info/suche-im-ratgeber/?uri=ratgeber_detailtext.php3&id=5e958bea0457c (01.08.2020))

Vertretungen z. B. in Bremen, Berlin, Düsseldorf und Köln positiv gefällt wurde. Viele Volkshochschulen stellten ihre Angebote überdies schnell auf Online-Angebote um, was sich allerdings nicht für alle Fachbereiche realisieren ließ. Unterrichtslängen mussten verkürzt werden, die technische Ausstattung sowie Internetverbindungen auf Seiten der Träger, der Lehrenden und Lernenden konnten nicht immer gewährleistet werden.

Die Probleme setzten sich nach der Wiedereröffnung der Volkshochschulen im Mai bzw. Juni fort: Die wichtigen und richtigen Hygienekonzepte führten dazu, dass weniger Unterrichtsräume zur Verfügung standen sowie die Zahl an Teilnehmer*innen pro Kurs und damit deren Wirtschaftlichkeit sank. Insgesamt wurden weniger Kurse angeboten. Das betraf auch die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten Angebote, die mit einem Anteil von 16 Prozent an den Gesamteinnahmen der Volkshochschulen eine wichtige Einnahmequelle sind (Reichart, Huntemann & Lux, 2020, S. 58f.). Das BAMF ermöglichte bis Ende März schnell die Finanzierung von virtuellen Klassenzimmern und Online-Tutorien – jeweils mit reduzierten Unterrichtsstunden. Dozierende konnten damit einen Teil ihrer Einkommensverluste kompensieren. Sie mussten dafür ihre Unterrichtskonzepte jedoch unvergütet auf ein neues Online-Format umstellen und sich ggf. – ebenfalls unbezahlt – in digitaler Lehre fortbilden. Seit Anfang Juli finanzierte das BAMF fünf Formate, in denen Integrations- und Berufssprachkurse durchgeführt werden konnten.³ Eine Senkung der Mindestteilnehmer*innenzahl fand nur in Alphabetisierungskursen statt. Für Dozierende führten die Vorgaben des BAMF seitdem tendenziell zu unbezahlter Mehrarbeit und für die Teilnehmer*innen zu einer Verschlechterung der Kursqualität.⁴ Trotz eines enormen Digitalisierungsschubs konnten Dozent*innen somit nur geringere Einkommen als vorher generieren (Bertschek & Erdsiek, 2020, S. 7).

³ Im Wesentlichen sehen diese Modelle vor, Kursgruppen bei Bedarf zu teilen und an zwei verschiedenen Orten zu unterrichten und dabei Live-Streams, Selbstlernzeiten und das Hin-und-her-Wechseln der Lehrkraft einzubauen (Modell 1, 3, 5). Möglich ist weiterhin ein rein virtuelles Klassenzimmer oder der Wechsel zwischen virtuellem und Präsenz-Unterricht innerhalb einer Kursgruppe (Modell 2, 4). Träger sollen von einer 1.500-Euro-Pandemiezulage höhere Raumkosten, eine umfangreiche technische Ausstattung und höhere bzw. zusätzliche Honorare finanzieren (BAMF-Trägerschreiben 12/2020, 14/2020; s.a. die Stellungnahme des DaF/DaZ-Bündnisses vom 18.07.2020).

⁴ Das hat viele Gründe: Bei Präsenzunterricht, gleichbleibenden Kursgrößen und Abstandsregelungen ist ein kommunikativer, an den Lernenden orientierter Unterricht kaum möglich, da er mit verschiedensten Übungs- und Sozialformen arbeitet (z.B. Partner*innen- und Gruppenarbeit, Dialogübungen, Rollenspiele). Insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist das jedoch wichtig, um die Teilnehmer*innen, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen den Unterricht aufnehmen, abzuholen. Der Online-Unterricht (Modell 2, 4), Live-Streams (Modell 3) und das Unterrichten einer Lehrkraft in zwei Kursräumen (Modell 5) verschärfen dieses Problem, und weitere kommen hinzu, z.B. verkürzen sich die begleiteten Lernzeiten, die für lernungsgewohnte Teilnehmer*innen besonders wichtig sind, und die Kursgruppe, die sich gegenseitig beim Spracherwerb hilft, fällt weg.

Zur Unterstützung von Solo-Selbständigen und Kleinstunternehmern beschloss der Bundestag, nicht zurückzahlbare Zuschüsse zu den Betriebskosten auszus zahlen, die so genannte »Soforthilfe«, später »Überbrückungshilfe«. Da Dozent*innen zumeist geringe bis keine Betriebskosten haben, gingen diese Programme an deren Problemlage vorbei. In Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen, Bayern und NRW, aber auch in einigen Städten (z.B. Leipzig und Dresden) wurden deshalb zusätzliche Hilfen aufgelegt, durch die Solo-Selbständige für zwei oder drei Monate Zuschüsse zum Lebensunterhalt erhalten konnten. Diese Unterstützungsangebote waren hilfreich, glichen aber einem Flickenteppich. Zudem wurden sie mit Arbeitslosengeld 2 (ALG 2) verrechnet.

Unmittelbar hilfreich für Dozierende waren die Möglichkeiten, Zahlungsaufschübe bei den gesetzlichen Krankenkassen, der Rentenversicherung, bei Mieten und Verbraucher*innenverträgen zu erreichen. Das Finanzierungsproblem wurde damit allerdings auf später verschoben: Hauptberufliche Dozent*innen werden zukünftig eher weniger Einkommen generieren können als vorher, da vor allem ein Teil der kommerziellen Anbieter der Erwachsenenbildung seinen Betrieb möglicherweise einstellt und öffentliche Haushalte über weniger Einnahmen verfügen werden, mit denen sie Bildungseinrichtungen subventionieren können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 230; Stahl, 2020, S. 34f.). Damit wird das verfügbare Auftragsvolumen ab- und die Konkurrenz zunehmen.

Letztlich wurden selbständige Lehrkräfte auf ALG 2 verwiesen, dessen Bezugsmöglichkeiten im Rahmen des ersten »Sozialschutzpakets« des Bundes erleichtert worden waren. Viele sahen darin eine Nicht-Anerkennung ihrer Tätigkeiten und Qualifikationen, zumal im Rahmen der so genannten »Bedarfsgemeinschaft« Partner*inneneinkommen angerechnet und private Abhängigkeiten vor allem zu Lasten von Frauen gestärkt wurden. ALG 2 stellt eben keinen Ersatz für das eigene Einkommen dar – anders als das Kurzarbeiter*innengeld.

Ein gut gemeintes Unterstützungsangebot trat zum 28. März mit dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SoDEG) in Kraft, mit dem das BAMF Anbieter von Integrations- und Berufssprachkursen und ihre Honorarkräfte weiter fördern konnte und wollte. Der Zuschuss betrug 75 Prozent der Fördersumme aus dem Vorjahr und umfasste einen Honorarkräfte-Anteil. Nicht jeder Träger hatte jedoch ein Interesse an der Antragstellung, z.B. weil er auf andere Finanzmittel zugreifen konnte oder vor den Unwägbarkeiten des Antragsverfahrens zurückschreckte, in dem Förderbedingungen rückwirkend geändert wurden – wie die Anrechnung von Online-Tutorien und Pandemiezulage auf den Zuschuss – und BAMF-Mitarbeiter*innen selbst unsicher über die Berechnungsgrundlagen waren. Die Angst vor Rückforderungen, das über Jahre gewachsene Misstrauen gegenüber dem BAMF und



die unsichere Rechtsgrundlage führten dazu, dass Träger ihre Anträge zögerlich einreichten. Hinzu kam, dass sie mitunter mehrere Wochen auf Antworten der in Kurzarbeit und Home-office arbeitenden BAMF-Mitarbeiter*innen warten mussten. So kam es, dass Honorarlehrkräfte mitunter monatelang im Unklaren blieben, ob sie mit SODEG-Zuschüssen ihrer Träger rechnen konnten und, wenn ja, in welcher Höhe, da dessen Verteilung ins Ermessen der Auftraggeber gelegt wurde. Nicht anders ging es den Trägern, die selbst nicht wussten, mit welchen Mitteln wann zu rechnen war und wie sie diese gerecht verteilen konnten.

Ungewisse Aussichten

Nicht nur an den Volkshochschulen hat die Corona-Pandemie jene solo-selbständigen Dozent*innen, die unter prekären Bedingungen arbeiten, hart getroffen. Werden sie zu »doppelten Verlierer*innen« der Corona-Krise? Auf der einen Seite mussten sie für die Kosten der Krise weitgehend privat aufkommen. Ohne Ersparnisse, private Darlehen oder Partner*inneneinkommen blieb und bleibt Dozent*innen nur die »Grundsicherung«. Auf der anderen Seite drohen ihnen auf Jahre weiterhin niedrige Honorare oder gar Honorarsenkungen, höhere Kosten für Weiterbildungen und Anschaffungen von Hard- und Software, geringere Auftragsvolumen und verstärkte Konkurrenz. Mittelfristig steht zu befürchten, dass insbesondere die Förderung der Kommunen für die öffentliche Weiterbildung zurückgehen wird, da ihnen die Gewerbesteuererinnahmen weggebrochen sind (Stahl, 2020, S. 34). Für solo-selbständige Lehrkräfte verengen sich dabei die Spielräume zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen.

PIA PROBST

M. A., ist Doktorandin am Institut für Arbeits-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

pia.probst@uni-jena.de

Alfänger, J., Cywinski, R., Elias, A. & Dobischat, R. (2016). Erwerbsarbeit in der Weiterbildungsbranche – prekäre Beschäftigung in einem polarisierten Arbeitsmarkt. *WSI-Mitteilungen* 2/2016. www.wsi.de/data/wsimit_2016_02_alfaenger.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020a). *Trägerschreiben Integrationskurse 12/20*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-12_20200513.pdf;jsessionid=099342BB2517306BFOF885A338219BC6.internet282?__blob=publicationFile&v=2

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020b). *Trägerschreiben Integrationskurse 14/20*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-14_20200629.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bertschek, I. & Erdsiek, D. (2020). *Soloselbständigkeit in der Corona-Krise – Digitalisierung hilft bei der Bewältigung der Krise. Kurzexpose des ZEW – Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung Mannheim*. www.zew.de/fileadmin/FTP/ZEWKurzexposen/ZEW_Kurzexpose2008.pdf

Block, J., Fisch, C. & Hirschmann, M. (2020). *Solo self-employed individuals and bootstrap financing in the COVID-19 crisis*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3598818

Bündnis DaF/DaZ-Lehrkräfte (2020). *Stellungnahme zu den neuen Rahmenbedingungen für BAMF-Kurse*. www.dafdz-lehrkraefte.de/2020/07/18/stellungnahme-zu-den-neuen-rahmenbedingungen-f%C3%BCr-bamf-kurse/

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2020). *Kommunale Daseinsvorsorge durch Corona-Krise bedroht. Volkshochschulen und ihre Lehrkräfte benötigen finanzielle Hilfen*. www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/presse/2020-03-18-Kommunale-Daseinsvorsorge-durch-Corona-bedroht.pdf

Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik – 57. Folge, Berichtsjahr 2018 (2., überarbeitete Auflage)*. Bielefeld: wbv Publikation.

Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). *Volkshochschul-Statistik – 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: wbv Publikation.

Stahl, M. (2020). Das Defizit wird gigantisch sein. *E&W – Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* 10/2020, 34–35.

Die wirtschaftlichen Folgen für die EB/WB

ABB. 1

Umsatzerwartungen der Mitgliedsunternehmen des Wuppertaler Kreises für 2020 (Juni)

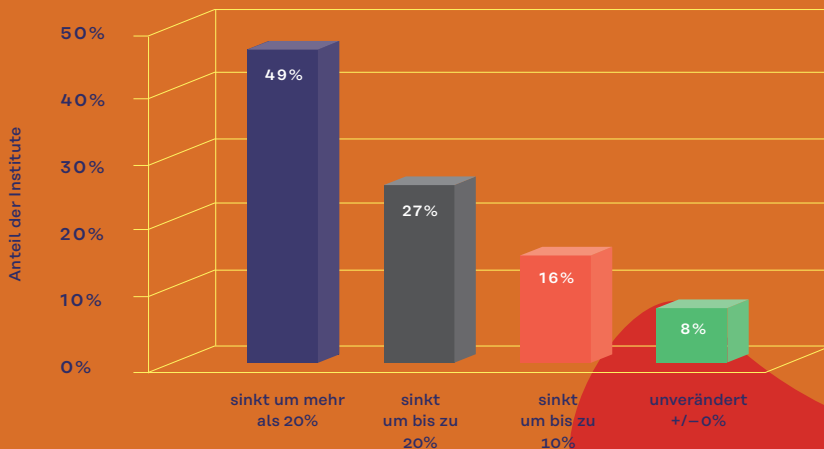


ABB. 2

Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Umsatzentwicklung der hessischen Bildungseinrichtungen (November)

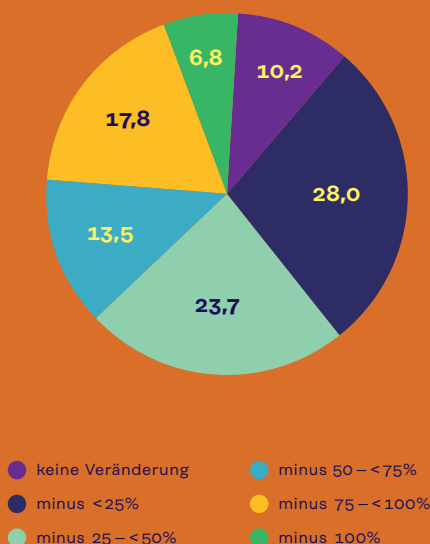
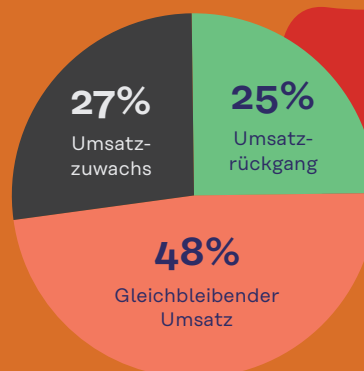


ABB. 3

Kurzfristige Umsatzentwicklung der digitalen Bildungswirtschaft durch die Corona-Krise (April)



Corona und die Folgen

Die Corona-Pandemie wirkt sich auf die gesamte Gesellschaft aus. Bildungseinrichtungen waren und sind besonders betroffen, vor allem diejenigen, die in der außerschulischen Bildung auf Präsenzangebote setzen – mit z.T. massiven und nicht vollständig absehbaren Folgen. Zu den jeweiligen Regelungen, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung in der Pandemie in den Bundesländern gelten, bietet das InfoWeb Weiterbildung des Deutschen Bildungsservers eine laufend aktualisierte Übersicht: https://edubase.org/service/BV_nach_BL.pdf

Quellen

- 1 www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf
- 2 https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/201103_Corona_Unternehmensumfrage_RB.pdf
- 3 www.mmb-institut.de/blog/die-digitale-bildungswirtschaft-in-zeiten-von-corona-profitier-oder-opfer
- 4 https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf

Und das Personal?

13. März 2020

Erstes Hilfspaket der Bundesregierung wird aufgelegt (SoDEG); Bildungsanbieter und Solo-selbstständige können hierüber finanzielle Hilfen beantragen.

16. März 2020

Die Bundesregierung und die Ministerpräsidenten der Länder beschließen weitreichende Maßnahmen zur Einschränkung sozialer Kontakte. Bildungsveranstaltungen in Präsenz werden verboten.

6. Mai 2020

Die Corona-Schutzmaßnahmen werden gelockert. Die Erlaubnis für die Wiederaufnahme des Präsenzbetriebs – unter strengen Hygieneauflagen – wird zu unterschiedlichen Zeitpunkten (je nach regionalem Infektionsgeschehen) von den Bundesländern erteilt.

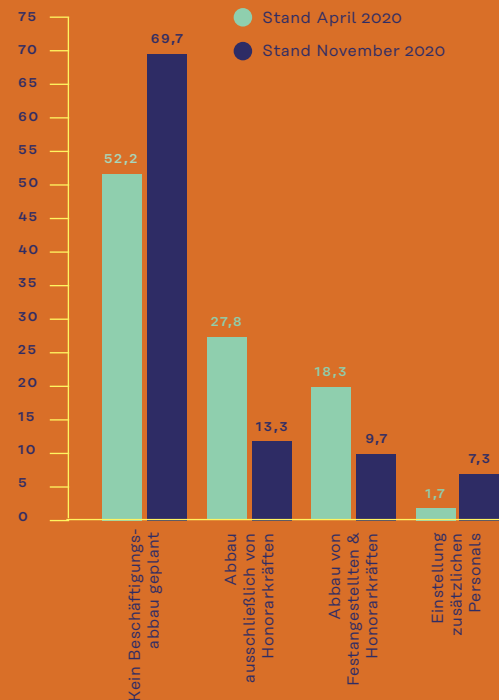
2. November

Angesichts erneut stark steigender Covid-19-Fallzahlen treten wiederholt Einschränkungen des öffentlichen Lebens in Kraft; während kulturelle, Sport- und Freizeiteinrichtungen für mindestens vier Wochen schließen müssen, dürfen Veranstaltungen der beruflichen Bildung oder Integrationskurse weiter in Präsenz stattfinden.

https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/201103_Corona_Unternehmensumfrage_RB.pdf

5 https://news.wko.at/news/oesterreich/IMAS_Weiterbildung_2020_Kurzfassung_280820.pdf

ABB. 4
Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Beschäftigungspläne der hessischen Bildungseinrichtungen in den kommenden 12 Monaten (April, November)



Und was erwarten die Teilnehmenden?

ABB. 5
Erwartungen österreichischer Erwerbstätiger an Weiterbildungsinstitute in der aktuellen Krise (Juli, in Prozent)

	Sehr stark Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Überhaupt nicht/ Note 5
Gute Erreichbarkeit der Lehrer und Trainer	43	30	12	4	2
Gute und sicherere Planbarkeit der Weiterbildung	42	30	13	3	3
Gute und rasche Kommunikation (schnelle Information und Rückmeldung)	42	31	12	4	2
Stornierungsmöglichkeit	39	27	15	4	5
Aktuelle Informationen zu anstehenden Weiterbildungen (Richtlinien, Verschiebungen, Absagen, Umsteigemöglichkeit auf Online-Kurse)	38	31	13	4	4
Flexible technische Lösungen, digitale Angebote, online Lernstrecken	36	31	17	3	3
Besondere Rücksicht auf die Schwierigkeit der Finanzierung der Weiterbildung (z.B. Zahlungsfristen, Ratenzahlung)	32	26	21	4	5
Besonderer Rückhalt durch den Anbieter in unterschiedlichen Fragen	32	37	16	3	2

Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung

Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing

ILKA KOPPEL • SANDRA LANGER

Erste Erkenntnisse aus Gesprächen, die die Autorinnen mit Verantwortlichen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung geführt haben, deuten darauf hin, dass die Umstellung auf das Lernen mit Distanz hier auf besondere Herausforderungen stößt. Die Autorinnen identifizieren drei charakteristische Reaktionen auf die Herausforderungen: reaktiv, bewahrend oder progressiv.

Die Covid-19-Pandemie führte dazu, dass mehrere Monate lang keine Präsenzkurse in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung stattfinden konnten. Lernprozesse mussten online-basiert initiiert werden – eine enorme Herausforderung für Lernende, Lehrende und die Bildungsinstitutionen. Gerade im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung traf die Umstellung auf online-basiertes Lehren und Lernen auf besondere Schwierigkeiten. Denn für eine erfolgreiche Umsetzung von Online-Lernen spielen die Technikvertrautheit und eine positive Einstellung zu digitalen Praktiken eine wesentliche Rolle (Breiter et al., 2013; Lin et al., 2017; Lipowsky, 2006). Gering literalisierten Erwachsenen fehlen allerdings zumeist notwendige Erfahrungen im Umgang mit digitaler Technik und entsprechenden Inhalten (Buddeberg & Grotlückschen, 2020, S. 205ff.). Zudem zeigen Studien, dass der Einsatz digitaler Medien vor allem dann gelingt, wenn er konzeptionell verankert ist (Gerick & Eickelmann, 2017, S. 16), was aber gerade in der Alphabetisierung und Grundbildung bisher nur bedingt der Fall ist (Koppel, 2018; Scharnberg et al., 2017, S. 5).

Um einen ersten Einblick zu gewinnen, vor welchen Herausforderungen Anbieter von Alphabetisierungskursen in Zeiten des Social Distancing stehen und wie sie auf diese Herausforderungen reagiert haben, wurden vier leitfadengestützte Interviews mit Institutionsleitenden und weiteren Personen geführt, die in die Erstellung von grundbildungsbezogenen Konzeptionen an Bildungsinstitutionen involviert sind. Somit sind zwar die Perspektiven der Lehrenden und Lernenden nur indirekt berücksichtigt, jedoch ermöglichen die Befragungsteilnehmenden damit einen breiten Einblick in die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis auf unterschiedlichen Ebenen.

Für eine systematische Herangehensweise wurden drei Ebenen berücksichtigt, die bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Lehr-/Lernkontext relevant sind (Koppel, 2018; in Anlehnung an Eickelmann, 2014): die personelle, die konzeptionelle und die institutionelle Ebene. Die personelle Ebene umfasst persönliche Einstellungen und Kompetenzen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien sowie den Zugang von

Lernenden zu digitalen Medien. Auf der konzeptionellen Ebene wurden Fragen zu bestehenden Medienkonzepten und zur Kursqualität gestellt. Auf institutioneller Ebene standen Fragen nach der IT-Ausstattung, den Räumlichkeiten und deren Nutzung sowie Datenschutzkonzepte im Vordergrund.

»Die Weiterbildung der Lehrkräfte im digitalen Bereich wird von den Befragten als enorm wichtig und dringlich eingeschätzt.«

Personelle Ebene – zwischen persönlicher Motivation und strukturellen Schwierigkeiten

Für die Bewältigung der Herausforderungen des Online-Lernens scheint eine positive Einstellung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden gegenüber dem Einsatz digitaler Medien entscheidend zu sein. Allerdings werden die Einstellungen von allen Interviewten als heterogen beschrieben – bei Lernenden wie bei Lehrenden. Die meisten Lernenden seien zwar sehr motiviert, das Lernziel zu erreichen. Doch hinsichtlich der medienbezogenen Kompetenzen zeigt sich in den Interviews die Tendenz, dass die Lernenden größtenteils zwar über ausreichende Erfahrungen und Kompetenz im Umgang mit Smartphones verfügen, jedoch nur wenig geschult und vertraut im Umgang mit anderen Endgeräten sind.

Auch sind grundlegende Voraussetzungen – Zugang zu digitalen Medien – nicht flächendeckend gesichert: Im Bereich der Versorgung der Lernenden mit digitalen Endgeräten wird dargestellt, dass sie in der Regel über ein Smartphone verfügen, jedoch seltener über Laptops, PCs oder Tablets und Drucker, was einen Zugang zu bspw. Lernplattformen erschweren kann. Die Internetbandbreite sei sowohl bei einigen Lehrenden als auch bei Lernenden nicht ausreichend für die Nutzung von Kollaborationstools oder Online-Konferenz-Tools. Bei fehlender Technikausstattung und/oder mangelnden Kompetenzen der Lernenden wurden ihnen die Kursunterlagen in

Papierform zugesandt und/oder es wurden vertraute Medien mit bekannten Anwendungen wie z. B. WhatsApp einbezogen.

Insgesamt geht aus den Interviews hervor, dass grundsätzlich von heterogenen Erfahrungen mit Online-Medien ausgegangen werden muss – auch bei den Lehrenden. Die Weiterbildung der Lehrkräfte im digitalen Bereich wird deshalb von den Befragten als enorm wichtig und dringlich eingeschätzt, um die Handlungsfähigkeit der Lehrenden zu gewährleisten. Jedoch werden die Möglichkeiten für Fortbildungen als gering bzw. nicht vorhanden beschrieben.

Auf der personellen Ebene zeigt sich zusammenfassend, dass die größten Herausforderungen insbesondere in geringen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und in einem mangelnden Zugang zu einer ausreichenden Technikausstattung begründet sind. Die heterogene Einstellung gegenüber dem Medieneinsatz insbesondere bei den Lernenden führt zu Herausforderungen sowohl für Lehrende, die sich auf diese Heterogenität einstellen müssen, als auch für die Lernenden, die mit eigenen Hemmschwellen konfrontiert sind. Es ist zu vermuten, dass sich Lernende – im Falle des Nichtüberwindens der Hemmschwelle – exkludiert fühlen oder auch ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigt wird. Zudem kann die Teilnahme trotz grundsätzlich positiver Einstellungen zum Online-Lernen an anderen Herausforderungen scheitern: So wurde berichtet, dass Lernende Kurse aufgrund mangelnder Kinderbetreuung während des Lockdowns abbrechen bzw. unterbrechen mussten.

Konzeptionelle Ebene –
mehr Reaktion als Konzeption

Ein konzeptionell fundierter Einsatz digitaler Medien ist lediglich bedingt gegeben: Eine Person berichtete, dass an den meisten Standorten ihrer Bildungsinstitution Medienkonzepte zwar existieren, bislang allerdings nur wenig Beachtung fanden. Inzwischen seien jedoch weitreichende Überarbeitungen der Medienkonzepte und institutionsübergreifende Curricula umgesetzt worden. Eine weitere Person erläutert, dass an den jeweiligen Standorten an eigenen Konzepten gearbeitet wurde, wobei die Zentrale eine Angleichung und Überarbeitung unterstützt habe. Eine weitere Aussage deutet auf individuelle Lösungswege hin: »Statt im Kursgeschehen wird in Corona-Zeiten der Unterricht häufig eher bilateral gestaltet, also zwischen einzelnen Teilnehmenden und der Lehrkraft. Auffallend ist hier der Versuch, die Teilnehmenden zu beschulen, was dem sozialen Miteinander gegenübersteht. Viele Institutionen haben hier versucht, zweigleisig zu fahren, um auf der einen Seite das soziale Kursgefühl aufrecht zu erhalten und auch Lerninhalte zu vermitteln. Das soziale Kursgefühl wurde versucht, über Kontakte über bspw. WhatsApp, Skype oder auch über das Telefon zu

vermitteln. Die Kursinhalte liefen dann zum Teil über Lernportale. Auf Institutsebene war der Kontakt zu Lehrenden zum Teil ebenso schwierig wie der Kontakt zu Teilnehmenden, insbesondere bei Honorarkräften. Hier spielten auch Ängste wegen Corona-Infektionen eine Rolle.« (Interview 2)

»Bemerkenswert ist, dass die Vermittlung von Inhalten und das soziale Miteinander in einer »Online-Welt« schwer vereinbar scheinen«

Hier scheint weniger konzeptionell, sondern eher reaktiv gehandelt zu werden. Dies ist nicht verwunderlich, zumal es die wenigsten Akteure der Alphabetisierung und Grundbildung gewohnt sind, online zu lehren. Besonders herausfordernd erscheint dabei, dass neben den fachlichen Inhalten der soziale Aspekt eine hohe Relevanz besitzt, dieser jedoch schwer online herzustellen ist. Auch wenn grundsätzlich die Erzeugung sozialer Nähe online nicht (oder nur bedingt) möglich ist, spielt dies jedoch gerade in der Alphabetisierung und Grundbildung eine große Rolle, da der Bedarf an sozialer Eingebundenheit besonders hoch ist und gleichzeitig die Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Anwendungen, die ansatzweise eine soziale Eingebundenheit erzeugen, auf Seiten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden nur bedingt vorhanden sind. Entsprechend wurde auf verschiedenen Wegen versucht, das soziale Miteinander zu erzeugen. Bemerkenswert ist, dass die Vermittlung von Inhalten und das soziale Miteinander in einer »Online-Welt« schwer vereinbar scheinen. Dies mag auch daran liegen, dass fehlende didaktische Konzepte zur Gestaltung von Online-Veranstaltungen zur oben beschriebenen stärkeren Verschulung führen, die wiederum das soziale

Miteinander – auf Distanz ohnehin schwerer herzustellen – in den Hintergrund treten lassen.

Die einzige Lösung zur Kontaktherstellung zu den Lernenden bestand darin, private Kommunikationswege zu nutzen. In einigen Einrichtungen wurde beispielsweise auf WhatsApp zurückgegriffen, da dies, so wurde berichtet, die einzige App auf dem Smartphone sei, welche die Teilnehmenden ohne weitere Erläuterungen bedienen konnten. Somit war die Partizipation am Kurs für diese Teilnehmenden über privates Engagement der Lehrenden weiterhin möglich, auch wenn dabei institutionelle Strukturen und datenschutzrechtliche Vorgaben umgangen wurden. Dies kann als wertvoller Hinweis darauf gelesen werden, dass in Krisensituationen Kursleitende die Beziehung und die Förderung der Teilnehmenden über rechtliche Vorgaben stellen.

Institutionelle Ebene – zwischen Mangel und Motivation

Auf der institutionellen Ebene zeigt sich ein Spannungsfeld dahingehend, dass das Potenzial digitaler Medien infolge der Pandemie zwar verstärkt wahrgenommen wird, sich eine gelingende Fortsetzung des Kursalltags allerdings aufgrund unzureichender technischer Voraussetzungen, Fähigkeiten und Datenschutzrichtlinien schwierig gestaltet. Das Potenzial der Flexibilität von digitalen Medien kann somit in vielfältiger Hinsicht nur bedingt genutzt werden.

Zudem zeigt sich auf institutioneller Ebene eine heterogene Medienausstattung und Flexibilität. In einer Bildungsinstitution wurde die Ausstattung vor Ort adaptiert, um arbeitsfähig zu bleiben (z.B. indem VPN-Clients eingerichtet wurden), und die Lehrkräfte konnten bei Bedarf auf die technische Ausstattung der Einrichtungen zurückgreifen. Aus dem Homeoffice der Lehrenden wurde jedoch von nicht ausreichender Internetbandbreite berichtet. So stellte der Rückgriff auf WhatsApp über das Smartphone auch für Lehrende eine Lösungsstrategie dar, um mit technischen Herausforderungen umzugehen. Damit die Institutionen und mit ihnen die Lehrenden auf Herausforderungen reagieren können, wurden an einer Bildungsinstitution Checklisten für Ausnahmesituationen erstellt – interessanterweise berichtet diese Institution auch explizit von höheren Anmeldezahlen für Folgekurse.

Eine weitere Herausforderung hängt zusammen mit der Beschäftigungsform der Lehrenden: Der Kontakt zu Honorarkräften ist, so lässt sich aus den Interviews schließen, schwerer aufrechterhalten als zu fest angestellten Personen. Dies kann in der geringeren strukturellen Verankerung der Honorarkräfte innerhalb der Bildungsinstitution und ihrer geringeren Bindung an diese begründet sein.

Schlussfolgerungen



Auf allen Ebenen wurden Herausforderungen erkannt, diesen konnte aber nur bedingt begegnet werden.

Die Reaktionen weisen dabei einen bewahrenden (Rückgriff auf vertraute Anwendungen wie z. B. WhatsApp), progressiven (Weiterentwicklung von Medienkonzepten und Nutzung neuer Anwendungen) sowie reaktiven bzw. individuellen (um auf die Heterogenität reagieren zu können) Charakter auf. Die Technikausstattung, die Erfahrungen mit digitalen Medien, die Kompetenzen sowie die Form der Beschäftigung (hauptsächlich auf Honorarbasis) scheinen ausschlaggebend dafür zu sein, wie reagiert wird bzw. werden kann. In der Situation des Social Distancing scheinen sich diese Aspekte in negativer Ausprägung – tendenziell niedrige Technikausstattung, tendenziell wenig Erfahrung mit digitalen Medien insbesondere der Lernenden sowie die Beschäftigung auf Honorarbasis – als »Charakteristiken der Alphabetisierung und Grundbildung« stärker als zuvor bemerkbar zu machen.

Da Lehrende und Lernende nicht in die Befragung einbezogen wurden, sind die Schlussfolgerungen zu Herausforderungen und Reaktionen insbesondere auf der personellen und konzeptionellen Ebene vorerst zurückhaltend zu bewerten. Jedoch spiegeln die Erkenntnisse den Forschungsstand dahingehend wider, dass vorhandene Medienkonzepte und die Einstellungen der Akteure wesentliche Faktoren sind, die zu einem gelingenden Einsatz beitragen. Diese positiven Effekte scheinen auch in Ausnahmesituationen aufzutreten – oder gerade in diesen an Virulenz zu gewinnen.

Breiter, A., Aufenanger, S., Auerbeck, I., Welling, S. & Wedjelek, M. (2013). *Medienintegration in Grundschulen* (Bd. 73). LfM – Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Buddeberg, K. & Grotluschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 197–224). wbv Publikationen.

Eickelmann, B. (2014). *Digitale Medien in der Schule – Herausforderungen, Konzepte und Perspektiven*. Learn IT Schulträgertagung 2014, Düsseldorf.

Gerick, J. & Eickelmann, B. (2017). *Zusammenschau der Ergebnisse des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts »Lernen mit digitalen Medien«*. Universität Hamburg und Universität Paderborn.

Koppel, I. (2018). *Digitale Medien in der Grundbildung?! Hemmnisse und Gelingensbedingungen in einer heterogenen Bildungslandschaft*. Herbsttagung Sektion Medienpädagogik der DGfE, Bremen.

Lin, M.-H., Chen, H.-C. & Liu, K.-S. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3553–3564.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47–70.

Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017). Digitalisierung von Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 11(30).



DR. ILKA KOPPEL

ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft/
Erwachsenenbildung an der PH Weingarten.

koppel@ph-weingarten.de



SANDRA LANGER

ist akademische Mitarbeiterin an
der PH Weingarten.

langersa@ph-weingarten.de

Erwachsenenbildung zwischen *Emergency Remote Teaching* und Strategieentwicklung

(K)ein Corona-Schub für Digitalisierung?

GIANNA SCHARNBERG • SOPHIA KRAH

Während des Corona-bedingten Lockdowns stellten Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung ihr Programm, soweit möglich, auf Online-Veranstaltungen um. Welches sind die Erfahrungen mit dieser ad-hoc-Digitalisierung? Die Autorinnen analysieren ihre Eindrücke aus Erfahrungsberichten und Einzelgesprächen.

Die Corona-Krise ließ im März 2020 die Türen sämtlicher Weiterbildungseinrichtungen schließen. Dies führte in der Folge unumstritten zu einem Digitalisierungsschub – waren digitale Formate doch die einzige Möglichkeit, weiterhin Angebote bereitzustellen. In den folgenden Wochen ist deshalb viel Neues entstanden: In den Volkshochschulen sind Formate wie *vhs.daheim* oder *vhs-wissen-live.de* (DVV, 2020) entwickelt worden, in Sportvereinen wurden Live-Events organisiert und Videos zum Nachmachen produziert,¹ in der Familienbildung fand Coaching online statt (Learning Lab, 2020a). All diese Bemühungen haben Weiterbildung trotz Kontaktbeschränkung möglich gemacht und einen digitalen Ort der Begegnung eröffnet.

Dieser kurzfristige, ungeplante Umstieg von Bildungsangeboten auf (ausschließlich) digitale Formate wird gemeinhin als *Emergency Remote Teaching* (dt.: Notfall-Fern-Lehre) bezeichnet. Offen bleibt, ob sich dieser aus der Not geborene Schub langfristig als »Katalysator« (Brandt, 2020) auswirkt und sich dauerhafte Online-Angebote entwickeln, die mehr sind als die inhaltsgleiche Übertragung von Angeboten in die digitale Form. Offen bleibt auch, in welchem Ausmaß die Befürchtungen der Autorengruppe des Bildungsberichts 2020 eintreten, dass die wirtschaftlichen Folgen der Pandemie der

vielfältigen Weiterbildungslandschaft nachhaltig Schaden zufügen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 230).

Digitalisierung ist trotz politischem Willen und individuellen Bemühungen kein Selbstläufer. Wir gehen stattdessen von vier entscheidenden Aspekten für eine (erfolgreiche) Digitalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung aus, die sich in Beratungs- und Workshopangeboten, die das Learning Lab der Universität Duisburg-Essen regelmäßig für Bildungseinrichtungen durchführt, herausgebildet haben: 1. Erfahrungen in der Anwendung, 2. Infrastruktur, 3. strategische Kooperationen und 4. der gestaltende Blick auf die Organisation und ihre Zielgruppen. Diese vier Aspekte haben sich auch während der Corona-Krise als relevant erwiesen. Unter Rückgriff auf Studien, Erfahrungsberichte und Einzelgespräche werden die Erfahrungen eingeordnet, die Einrichtungen in den ersten Monaten der SARS-CoV2-Pandemie mit diesen Aspekten gemacht haben.

Vorerfahrung ist hilfreich, Infrastruktur Grundvoraussetzung

Die ersten Wochen des *Emergency Remote Teaching* waren durch eine Offenheit für digitale Werkzeuge und Formate gekennzeichnet. Nicht alle ad hoc produzierten Online-Angebote stießen sofort auf große Resonanz der Teilnehmenden (Fähser,

¹ www.albaberlin.de/news/details/reaktion-auf-coronavirus-albas-taegliche-digitale-sportstunde-fuer-kinder-und-jugendliche

2020). Doch anders als vor Corona wurde mangelnde Nachfrage nicht (nur) als Bestätigung des Präsenzformats gewertet, sondern als Möglichkeit, Formate auszuprobieren und Fehler zu machen. Der Digitalisierungsschub ist somit vor allem ein Erfahrungsschub.

Von vorherigen Erfahrungen profitierte beispielsweise das Team der *Fachstelle für Gender & Diversität NRW* (FUMA), das schon seit 2016 mit Online- und hybriden Formaten arbeitet. Nicola Tofaute vom Leitungsteam der FUMA fühlt sich gut aufgestellt und bestätigt im eingeschlagenen Kurs: Ihre Zielgruppe, pädagogisches Fachpersonal, hätte sich zuvor eher schwer getan mit digitalen Weiterbildungsformaten. In den Wochen des Lockdowns wurden aber Vorurteile abgebaut und Vorteile erkannt. Gleichzeitig ist die alltägliche Bedeutung digitaler Kommunikationswerkzeuge gestiegen, und Videokonferenzen sind zu einer solchen Selbstverständlichkeit geworden, dass der obligatorische Technik-Check vor Webinaren überflüssig wird (Learning Lab, 2020b). Damit wachsen sowohl die Akzeptanz und Erwartungen der Teilnehmenden als auch der Bildungsauftrag für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung.

Eine vorhandene digitale Infrastruktur und technische Grundausstattung sind allerdings Voraussetzungen für eine gelungene Digitalisierung. Nicht selten sind v. a. kleine Einrichtungen weder auf digitale Formate noch das Homeoffice eingestellt. Sie waren in der Krise zunächst nicht zu erreichen gewesen und mussten ihre Arbeitsfähigkeit mühsam herstellen (u.a. Learning Lab, 2020a). Volkshochschulen sind zwar sehr unterschiedlich ausgestattet, können mit ihrer *vhs.cloud* aber auf ein wichtiges Element in der gemeinsamen Bildungsinfrastruktur zurückgreifen. Auch andere Anbieter verfügen über Lernplattformen und Videokonferenzsysteme, die zu zentralen Schnittstellen werden.

Digitalisierung ist kein Einzelvorhaben

Die Digitalisierung einzelner Kurse bringt wichtige Erfahrungen mit sich, kostet aber Zeit und Geld. Effizient wird die Digitalisierung durch Skalierung und Nachnutzung von Materialien und Konzepten. Digitalisierung voranzutreiben, kostet nicht nur während Corona-Zeiten zu viele Ressourcen, um sie als Alleinvorhaben einzelner Kursleitenden oder Einrichtungen zu betrachten. Nachhaltigkeit bedeutet auch für große Verbünde, in strategische Kooperation und Netzwerkarbeit zu investieren.

Die Zusammenarbeit verschiedener Weiterbildungseinrichtungen hat sich in dieser transitorischen Phase als sehr produktiv erwiesen (Geerken, 2020). Dabei zeigt sich, dass viele durch Kooperationen entstandene Angebote auf außergewöhnlichem Engagement beruhen. Dazu gehört beispielsweise der *Tanz in die vhs.cloud*, der von drei Volkshochschulen gemeinsam initiiert wurde. Es ist ein mit knapp 300 Teilneh-

menden gut angenommenes Angebot für den informellen Austausch und zum Kennenlernen des Lern-Management-Systems (Krumme, Peters & Erpenbeck, 2020).

Jürgen Holtkamp vom *Kompetenzzentrum Fort- & Weiterbildung der Caritas Essen* bestätigt, dass das Nutzen von Synergien für einzelne Einrichtungen auch bei großen Trägern zentral ist (Learning Lab, 2020a). Diese Einschätzung unterstreicht die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege mit ihrer Tagung *WOHLFAHRT digital. Erfolgsfaktor Kooperation*² Ende Juni.

Digitalisierungsstrategien ermöglichen Planung

So lehrreich die Corona-Monate waren, so nervenaufreibend und belastend waren sie für die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung. Es wird nun darum gehen, die gewonnenen Erfahrungen für die Zukunft nutzbar zu machen. Ein wichtiger Baustein sind Digitalisierungsstrategien. Nicola Tofaute von der *Fachstelle für Gender & Diversität NRW* bekräftigt das: Damit sich im Herbst und Winter 2020 die Situation des Frühjahrs nicht wiederhole, dürften kommende Veranstaltungen nicht einfach als Präsenzveranstaltungen ohne Plan B konzipiert werden. Ein strategischer Blick in die Zukunft sei jetzt wichtig.

Max Wulfmeier-Böhm von *Bildung & Beratung Bethel* stellt im persönlichen Austausch rückblickend fest: »Die Zeit, die wir durch ausfallende Kurse während der Krise hatten, haben wir für die Umsetzung unserer Strategie genutzt«. Die Krise habe gezeigt, dass die Bildungseinrichtung bereits auf dem richtigen Weg sei, doch: »Wir müssen jetzt bei der Geschwindigkeit bleiben, um den Faden der Entwicklung weiter hoch zu halten. Da müssen wir in allen Bereichen, vor allem in Bezug auf Qualifizierung, Technik und Inhalte einfach dranbleiben«.

Die letzten Monate haben gezeigt: Erwachsenenbildung zu digitalisieren, ist in erster Linie eine Gestaltungsaufgabe. Auf weitere Sicht wird es nicht darum gehen, möglichst viele Kurse digital anzubieten, sondern pädagogisch anspruchsvolle und mediendidaktisch überzeugende Angebote zu gestalten (siehe Stahl, 2020). Für eine zielgruppenspezifische Planung sind Bedarfe zu erheben, umzusetzen und sichtbar zu machen. Kursleitende können diese Arbeit nicht allein stemmen. Stattdessen sollten sie dabei durch eine belastbare Infrastruktur, Weiterbildung, Vernetzung und Coaching unterstützt werden.

Eine kluge pädagogisch-didaktische Aufstellung ist und bleibt auch deshalb essenziell, weil die Konkurrenz aus dem kommerziellen E-Learning-Bereich stark und der Markt zunehmend umkämpft ist. Die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung kann dabei ihren Standortvorteil vor Ort

¹ www.bagfw.de/veranstaltungen/detail/wohlfahrtdigital

nutzen, wenn sie es schafft, didaktisch sinnvoll Präsenzveranstaltungen mit digitalen Angeboten zu verknüpfen. Doch viele Einrichtungen und Träger hatten bisher weder die Kapazität noch die Kompetenz (oder Notwendigkeit), sich mit Digitalisierungsstrategien auseinanderzusetzen.



Die Pandemie als Etappe mit Chancen begreifen

Es zeigt sich, dass es möglich ist, viele Angebote der Erwachsenenbildung digital oder anteilig digital umzusetzen. Dabei wurde durch Austausch, Kooperation und Körperarbeit vieles verwirklicht, was bislang undenkbar erschien. Bisherige Skeptikerinnen und Skeptiker der Digitalisierung wurden gezwungen, sich mit digitaler Bildung auseinanderzusetzen, und viele wussten diese Chance zu nutzen (Learning Lab, 2020c). Es wird aber auch der prekäre Charakter der Erwachsenenbildung deutlich: die Exklusion derer, die nicht über die Mittel zur Teilnahme verfügen, die Schwierigkeit, Teilnehmende zu erreichen, und der Zugzwang, unter dem die freiberuflichen Kursleitenden stehen (siehe hierzu die Beiträge von Probst und Koppel & Langer in dieser Ausgabe).

Die Erfahrungen im Zuge der SARS-CoV2-Pandemie lassen sich demnach als Etappe verstehen, nicht als nachhaltiges Konzept einer Digitalisierung. Bildungseinrichtungen haben erfahren, wie zentral – und komplex – Digitalisierungsprozesse für ihre Rolle in der Gesellschaft sind. Die Phase des *Emergency Remote Teaching* hat digitale Kompetenzen aufgebaut und gezeigt, dass Lehre digital (angereichert) zielorientiertes Lernen sehr gut unterstützen kann. Es ist anzunehmen, dass in der Folge Akzeptanz und Ansprüche der Teilnehmenden weiter steigen.

Ist damit das bisherige Zögern in Bezug auf die Digitalisierung überwunden? Oder ist nicht auch eine Alternative denkbar, in der die Einrichtungen nach Abflauen der Pandemie zu ihren bisherigen Angeboten zurückkehren und sowohl Teilnehmende als auch Dozierende erleichtert die traditionellen und erprobten Formate wieder aufnehmen? Schließlich besteht, auch das zeigen die Gespräche, der Wunsch nach Kontakt und Präsenzangeboten weiterhin. Dieses Bedürfnis kann nicht durch die Virtualisierung des Bisherigen erfüllt werden, stattdessen ist die Entwicklung integrativer, sozialer, explorativer und immersiver Lernformate sinnvoll. Das bedeutet, die Stärken und Möglichkeiten der einzelnen Formate auszuloten, zu erweitern und zu kombinieren.

Für eine langfristige Implementierung digitaler Angebote und Prozesse ist es demnach zwingend notwendig, die Erfahrungen aus der Krise zu nutzen, um strategisch zu planen und das eigene pädagogische Profil zu schärfen. Hier braucht es den Willen zu Veränderung und die finanzielle und strukturelle Unterstützung von Seiten der Politik.

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

Brandt, P. (2020). *Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator?* <https://epale.ec.europa.eu/de/node/150352>

dvv – Deutscher Volkshochschul-Verband (2020). *Alternative Kursangebote. Digitales Lernen in Zeiten von COVID 19*. www.volkshochschule.de/kurswelt/online-lernen/index.php

Fähser, J. (2020). Online-Kurse: Nur ein digitaler Pausenfüller während des Shutdowns? *Dis.kurs*, (2/20), 42–43.

Geerken, J. (2020). Jetzt wird's digital an den Volkshochschulen. *Dis.kurs*, (2/20), 24–25.

Krumme, B., Peter, J. & Erpenbeck, N. (2020). Tanz in die vhs.cloud: Ein unvergesslicher Abend. *Dis.kurs*, (2/20), 32–33.

Learning Lab (2020a). *Im Gespräch mit Jürgen Holtkamp, Caritasverband für das Bistum Essen, zu Digitale Bildung & Covid-19* [Video]. <https://youtu.be/ZQkHw-wjR6o>

Learning Lab (2020b). *Im Gespräch mit Nicola Tofaute, Fachstelle für Gender & Diversität NRW, zu Digitale Bildung & Covid-19* [Video]. <https://youtu.be/g3fd8jekv3o>

Learning Lab (2020c). *Im Gespräch mit Stephan Rinke, Volkshochschule Essen, zu Digitale Bildung & Covid-19* [Video]. <https://youtu.be/zaNTyv9zCzs>

Stahl, D. (2020). *Wurzeln schlagen: Digitale Lernangebote in der non-formalen Erwachsenenbildung etablieren*. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/wurzeln-schlagen-digitale-lernangebote-der-non-formalen-erwachsenenbildung-etablieren>



GIANNA SCHARNBERG

ist Leiterin der AG Digitalisierung in der Erwachsenenbildung am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen.

gianna.scharnberg@uni-due.de



SOPHIA KRAH

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen.

sophia.krah@uni-due.de

Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz

Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance?

ULRIKE MAIER • MATTHIAS ROHS

Von der Schockstarre zur systematischen Flexibilisierung – so beschreiben die Autorin und der Autor die Reaktionen der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie. Ihre Analyse stützen sie auf die Befragung von zehn Volkshochschulen, die Ende Mai/Anfang Juni durchgeführt wurde.

Die Corona-Pandemie und der damit verbundene Shutdown haben die Volkshochschulen überraschend und hart getroffen. Trotz der seit einigen Jahren laufenden Umsetzung der Digitalisierungsstrategie der »Erweiterten Lernwelten« waren und sind nicht alle Einrichtungen in gleichem Maße darauf vorbereitet gewesen, auf Distanz zu lehren und zusammenzuarbeiten. In der Folge konnten zunächst nur wenige Angebote online fortgesetzt werden – ein »Horrorszenario«, wie es die Leiterin einer Einrichtung beschreibt, sind doch die Volkshochschulen trotz öffentlicher Unterstützung existenziell auf die Gebühren der Teilnehmer*innen angewiesen.

Um die pandemiebedingten Entwicklungen und die Auswirkungen auf die Volkshochschulen zu analysieren, hat der vhs-Landesverband Rheinland-Pfalz eng mit dem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern zusammengearbeitet und zehn Volkshochschulen zu den Auswirkungen des Lockdowns befragt. Die Ergebnisse (ausführlich dargestellt in Rohs, 2020) bieten einen Überblick darüber, wie unterschiedlich die Einrichtungen betroffen sind und wie sie mit den aktuellen Herausforderungen umgehen (können).

Im zeitlichen Verlauf lassen sich bei den meisten der befrag-

ten Volkshochschulen vier Phasen der Reaktion ausmachen: 1. Schock-Phase, 2. Orientierung und Stabilisierung, 3. Kurzfristige Digitalisierung und 4. Systematische Flexibilisierung. Abbildung 1 zeigt die zentralen rechtlichen Regelungen für die Arbeit an Volkshochschulen vor dem Hintergrund der Entwicklung der Covid-19-Fälle in Deutschland im zeitlichen Verlauf. Die erste Phase der oben dargestellten Entwicklung ist dabei auf den Zeitpunkt der Schließungen der Volkshochschulen Mitte März zu verorten. Die Phase der Orientierung und Stabilisierung umfasst den Zeitraum Ende März bis Anfang April und überlappt sich mit der dritten Phase kurzfristiger Digitalisierung, welche besonders für den Zeitraum April bis Mai von Bedeutung war und dann sukzessive in die Vorbereitung des Herbstsemesters – die vierte Phase – von Mai bis August/September überging. Die einzelnen Phasen sind dabei zeitlich nur ungefähr zu fassen, da sie von den spezifischen Rahmenbedingungen der Einrichtungen abhängen. Dennoch gibt die Phaseneinteilung einen guten Überblick über die Auseinandersetzung der Volkshochschulen mit der Covid-19-Pandemie. Wie die Volkshochschulen auf die Pandemie und die damit einhergehenden Herausforderungen reagiert haben, zeigen wir im weiteren Verlauf.

Digitalisierung als zentrale Strategie

Aus der Ohnmacht heraus galt es, Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen war die Umstellung auf Online-Kurse eine zentrale Strategie. Damit verbunden sind aber nicht nur Fragen der technischen Infrastruktur sowie der Kompetenzen der Kursleiter*innen, sondern auch rechtliche Fragen, Bedürfnisse der Zielgruppen sowie didaktische Fragen der Umsetzbarkeit in digitale Angebote.

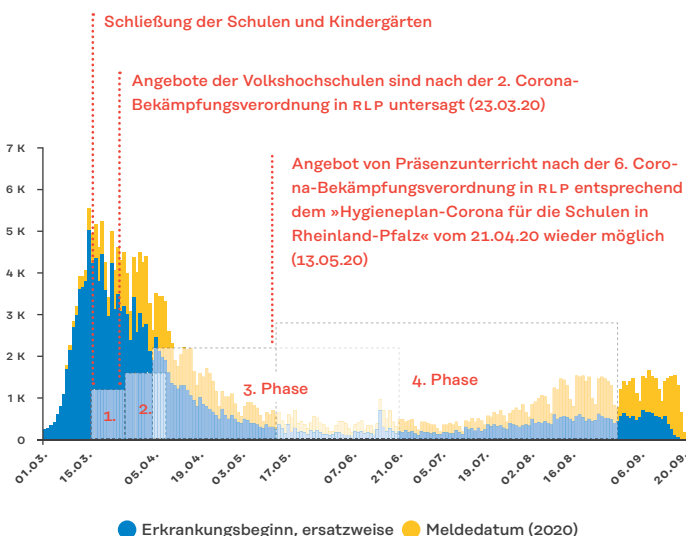
Der vhs-Verband Rheinland-Pfalz reagierte mit »vhs-cloud-Notfallschulungen« für die Kursleiter*innen, damit diese ihre Angebote auf Online-Formate umstellen und die vhs.cloud, die bundesweite Lern- und Arbeitsplattform der Volkshochschulen, nutzen konnten. Gerade für Volkshochschulen, die erst einen geringen Digitalisierungsgrad ihrer Programme sowie geringe digitale Kompetenzen in ihren Einrichtungen hatten, waren diese Schulungen wichtig. Dabei waren es selten individuelle Versäumnisse der Volkshochschulen, sich bisher zu wenig um das Thema Digitalisierung gekümmert zu haben. Oftmals liegt es an den Rahmenbedingungen: Eine schlechte Finanzierung verhindert(e) oft notwendige Investitionen in Geräte und technische Infrastruktur. Es ist kaum vorstellbar, aber einige Volkshochschulen – gerade in ländlichen Gebieten – verfügen immer noch nicht über eine ausreichende Internetanbindung oder W-LAN für die Teilnehmer*innen in den Kursen.

Aber auch bei den Kursleiter*innen, so berichten die Leiter*innen der Volkshochschulen, war eine Zurückhaltung bezüglich Online-Angeboten vorhanden. Die Corona-Pandemie sehen daher auch viele Einrichtungen als Chance, die Digitalisierung voranzutreiben. Sowohl Kursleiter*innen als auch

Teilnehmer*innen öffnen sich zunehmend – in der aktuellen Situation auch notgedrungen – digitalen Kursformaten. Das betrifft vor allem jene Kursleiter*innen, die von ihrer Lehre ihren Lebensunterhalt bestreiten. Es gibt jedoch immer noch Kursleiter*innen, die sich auch weiterhin zurückhaltend zeigen. Diese Haltung ist dabei aber nicht mit einer grundsätzlichen Technikfeindlichkeit gleichzusetzen: Gerade die Angebote der Volkshochschulen sind oft mehr als »Wissensvermittlung«, sie sind Gelegenheiten des sozialen Austauschs, welcher online nur bedingt abgebildet werden kann. Volkshochschulen stehen aber für »Bildung für alle«, und damit, so bestätigten alle gefragten Einrichtungen, ist der Weg der Volkshochschulen keine vollständige Digitalisierung der Angebote.

Dennoch bedeutet die Corona-Pandemie eine Zäsur. Sie wirkt als Katalysator für die Digitalisierung. Insbesondere die vhs.cloud ist in der aktuellen Situation als zentrale Plattform ein gutes Angebot, das gerade für ressourcenarme Einrichtungen die notwendige Grundlage für die Umstellung der Angebote ist. Sie bietet dabei nicht nur die Möglichkeit, eigene Angebote zu digitalisieren, sondern im Bereich der Online-Angebote zu kooperieren, neue Zielgruppen zu erschließen und auch außerhalb des regionalen Umfelds aktiv zu werden. Auf der einen Seite rücken damit die Volkshochschulen enger zusammen, auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass vor allem jene davon profitieren, denen mehr Entwicklungsspielräume zur Verfügung stehen. Damit sind nicht nur finanzielle Ressourcen gemeint, sondern auch räumliche, technische und rechtlich-administrative Rahmenbedingungen, wie sie durch unterschiedliche Organisationsformen bedingt sind. Aber auch die (regionalen) Zielgruppen, welche durch entsprechende Angebote bedient werden müssen, stellen unterschiedliche Herausforderungen an die Volkshochschulen und damit Chancen, aber auch Hürden in Bezug auf die Digitalisierung dar.

ABB. 1 Zentrale rechtliche Regelungen für die Volkshochschulen vor dem Hintergrund der Covid-19-Erkrankungen in Deutschland (Quelle: Rohs, 2020, S. 12)



Die Pandemie als Lackmustest

Die Pandemie ist damit in gewisser Weise ein Lackmustest dafür, wie die Volkshochschulen mit solchen Krisen individuell und als Verband umgehen und welche Relevanz und damit öffentliche Unterstützung den Einrichtungen zugesprochen wird. In ihrer hundertjährigen Geschichte haben sie schon einige Krisen überstanden – um nicht zu sagen: Die Verbindung von Unterfinanzierung und dem Auftrag einer »Bildung für alle« ist eine ständige Herausforderung. Insofern sollte einige Zuversicht vorhanden sein, auch die aktuelle Krise zu überstehen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine größere Flexibilität. Diese zeigt sich z. B. darin, dass die Kurse für das Herbstsemester – wo möglich – hybrid geplant wurden, d. h. sowohl als Präsenz- als auch im Online-Format. Programmhefte wurden nicht mehr in gedruckter Form publiziert, sondern

nur noch online – und können damit besser angepasst werden. Aber auch rechtliche Rahmenbedingungen, wie z.B. Geschäftsordnungen, wurden angepasst, so dass ein Wechsel der Formate im Kursverlauf möglich ist. Kursleiter*innen werden geschult und medienpädagogische Kompetenzen bei Einstellungen stärker berücksichtigt, um die Qualität der Angebote bei unterschiedlichen Formaten zu sichern. Zudem stellen sich die Volkshochschulen bezüglich ihrer Angebote breiter auf, indem sie auch überregional aktiv werden und über ihre Online-Angebote neue Zielgruppen ansprechen.

Diese notwendigen Umstellungen zur Bewältigung der Krise fordern aber zusätzliche Ressourcen, welche nicht alle Volkshochschulen haben. Daher wird es vor allem eine Frage der Dauer der Einschränkungen sein, die über die Existenz der Einrichtungen entscheidet. Nicht auszuschließen, dass sich die Anzahl der Volkshochschulen verringern wird, wenn die öffentliche Finanzierung aufgrund der wirtschaftlichen Folgen der Pandemie sogar noch zurückgefahren wird und die Weiterbildungsbereitschaft und damit die Teilnehmezahlen zurückgehen. Von entsprechenden Hinweisen dafür wird immer wieder berichtet. Die regionale Präsenz der Volkshochschulen, als eines ihrer wesentlichen Merkmale, würde darunter leiden. Gleichzeitig ist die Krise aber auch eine Chance, sich gemeinsam einem neuen Zeitalter zu öffnen, Strukturen anzupassen, Kompetenzen und Angebote zu verändern, um auch weiterhin ihre zentralen Ziele verfolgen zu können. Dabei geht es nicht in erster Line um die Digitalisierung, sondern um die Resilienz der Organisation, ihre Krisenfestigkeit.

Dazu gehört die Kooperation untereinander: In den drei regionalen Digicircles der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz arbeiten die Volkshochschulen zusammen und entwickeln gemeinsam neue Online-Formate, z. B. einen Fotokurs im Blended-Learning-Format, Lehrvideos zu Tai Chi oder Kochkurse, die live gestreamt werden. Längst haben die Volkshochschulen erkannt, dass sie von der gemeinsamen Vermarktung gerade im Online-Bereich profitieren, weil sie so überregional oder gar bundesweit Teilnehmende akquirieren können. So haben einige Volkshochschulen ihre Online-Angebote in die Netzwerkgruppe »Börse für Online-Angebote« in der *vhs.cloud* eingestellt.

Der Landesverband sieht seine Aufgabe darin, die Volkshochschulen durch weitere Fortbildungen zu unterstützen. Kursleiter*innen müssen nicht nur in der Nutzung der *vhs.cloud* geschult werden, sondern lernen, einen Online-Kurs methodisch-didaktisch sinnvoll zu gestalten. Nur dann kann die Chance für die Digitalisierung, die die Pandemie bietet, nachhaltig genutzt werden. Zudem hat sich gezeigt, wie hilfreich eine Kooperation der Volkshochschulen untereinander sein kann. Die Pandemie ist also auch eine Chance, den Zusammenhalt untereinander und zwischen Volkshochschulen und Verband zu stärken.



Rohs, M. (2020). Auswirkungen von Covid19 auf die Digitalisierung der Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. *Beiträge zur Erwachsenenbildung* (10). Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf



ULRIKE MAIER

ist pädagogische Fachreferentin des
VHS-Landesverbands Rheinland-Pfalz.

Maier@vhs-rlp.de



DR. MATTHIAS ROHS

ist Professor für Erwachsenenbildung
an der Technischen Universität Kaiserslautern

matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Digitaler Wandel – Buzzword oder Realität? Mit »Digital Transformation Management« die digitale Transformation vorantreiben

MARIE SOPHIE SENTKER
MARIA SCHLOSSSTEIN

Die Corona-Pandemie ist ein Wendepunkt in der Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft. Vor der Krise wurde viel über ihre disruptive Kraft debattiert, aber wenig gehandelt. Nun zeigt sich: Digitalisierung ist kein bloßer Trend, sondern essenziell, um auch unter widrigen Bedingungen die Organisation am Laufen zu halten. Digitale Innovationen machen Unternehmen in Krisenzeiten anpassungsfähig, handlungsfähig und somit auch überlebensfähig. Was zählt, sind neben Flexibilität und Effizienz vor allem pragmatische Lösungen – und die sind heute digital. Doch nicht in allen Unternehmen ist die notwendige Kompetenz zur Umsetzung des digitalen Wandels vorhanden. Hier setzt das Projekt »diip« (»Digitalisierung – Interaktiv – für Professionals«) der Leuphana Professional School an, das im Frühjahr 2019 gestartet ist. Das zweisemestrige Online-Zertifikatsangebot »Digital Transformation Management« wurde entwickelt, um genau diesen aktuellen Veränderungen in der Arbeitswelt zu begegnen und in sechs Modulen und einem Praxissemester umfassend auf die digitale Transformation in den Unternehmen vorzubereiten.

Die ersten Teilnehmenden kamen aus Branchen, die von Covid-19 besonders hart getroffen wurden, wie zum Beispiel Luftfahrt, Reise- und Tourismusbranche. Dahin gehend wurden im ersten Modul »Digitale Transformation« ganz grundlegende Dynamiken und Veränderungen behandelt, die eine fortschreitende Digitalisierung mit sich bringt. Wie die Covid-19-Pandemie aber auch zum Katalysator der Digitalisierung werden kann, zeigt sich im Modul »Digitales Marketing«. So bietet der digitale Wandel Unternehmen vielfältige neue Chancen: Anhand der Modulinhalte SEO, SEM, Digitale Netzwerkpflege, Social Media Marketing und Geschäftsprozesse 4.0 erhält man einen Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen des digitalen Marketings, um sich autonomer, automatisierter und agiler auszurichten.

Ein weiteres Modul behandelt »Digitales Recht und Datenschutz«. Hier wird den Teilnehmenden nicht nur vermittelt, welche rechtlichen Auswirkungen der digitale Wandel und die digitale Kommunikation mit sich bringen können, sondern es bietet auch einen Überblick über Themen wie Datensicherheit, Datenschutz, Umsetzung der DSGVO sowie Patent- und Urheberrecht.

Nach der Krisenphase wird auch im produzierenden Gewerbe vieles nicht mehr so sein wie vorher: Prozesse werden neu justiert, Leistungen werden an veränderte Marktbedarfe angepasst und Lieferketten werden anders aufgebaut. Umso wichtiger ist es, sich und seine Mitarbeitenden im Zukunftsfeld »Industrie 4.0« ebenfalls umfassend zu qualifizieren. Entsprechendes Wissen um die Möglichkeiten der »Industrie 4.0« greift das gleichnamige Modul auf. Das abschließende Fachmodul »Change und Innovation« beschäftigt sich unter anderen mit den Fragen, wie man den (digitalen) Wandel in der eigenen Organisation erfolgreich (mit)gestalten kann und welche Konzepte, Ansätze und Methoden bei der Weiterentwicklung nützlich sind.

Für die Umsetzung des Weiterbildungsprogramms wurde ein digitales Lehr-Lern-Format gewählt, um die Digitalkompetenzen auch methodisch zu schulen. So eignen sich die Teilnehmenden nicht nur fachliche Inhalte zur digitalen Transformation an, sondern erleben diese auch in einem digitalen Setting – sozusagen ein doppelter Lerneffekt. Zum Einsatz kommt hierbei die in allen berufsbegleitenden Studiengängen der Leuphana Professional School genutzte Lernplattform »Moodle«, die weltweit im Bildungsbereich als Open-Source-Software genutzt und stetig erweitert wird. In der »Moodle«-Umgebung werden den Teilnehmenden aller Module interaktive Elemente, zum Beispiel Quizfragen, zur Prüfung und Festigung des Erlernten angeboten. Über die Lernplattform erfolgt auch die Vor- und Nachbereitung der Live-Online-Sessions im engen Kontakt zwischen den Lehrenden und Teilnehmenden sowie – im Sinne des *peer-to-peer-learning*s – auch untereinander.

Alle Module des Zertifikats mit Ausnahme des Praxismoduls können auch einzeln gebucht werden. Wer den Komplettkurs bucht und alle Module mit den entsprechenden Prüfungsleistungen erfolgreich abschließt, erhält am Ende der zwei Semester das Hochschulzertifikat »Diploma of Basic Studies«. Weitere Informationen zu dem Zertifikatsangebot »Digital Transformation Management« finden Sie unter:

→ [WWW.LEUPHANA.DE/PROFESSIONAL-SCHOOL/
ZERTIFIKATSTUDIUM-BERUFSBEGLEITEND/DIGITAL-
TRANSFORMATION-MANAGEMENT.HTML](http://WWW.LEUPHANA.DE/PROFESSIONAL-SCHOOL/ZERTIFIKATSTUDIUM-BERUFSBEGLEITEND/DIGITAL-TRANSFORMATION-MANAGEMENT.HTML)

4 Fragen an ... Hans-Christoph Koller

Inwiefern ist die Corona-Pandemie ein Lern- oder Bildungsanlass?

Die Pandemie bietet auf jeden Fall Lernanlässe – bei vielen Menschen haben sich beispielsweise die digitalen Kompetenzen erweitert. Gleichzeitig ist die Pandemie etwas – um mit Bernhard Waldenfels zu sprechen –, das unsere Ordnung grundlegend stört und in Frage stellt. Sie ist eine Fremdheitserfahrung, und Fremdheitserfahrungen können das Verhältnis der Menschen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst verändern. Die Menschen werden mit Erfahrungen konfrontiert, für deren Bearbeitung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht mehr ausreicht. Das kann transformatorische Bildungsprozesse auslösen – mit Betonung auf »kann«, weil Fremdheitserfahrungen auch dazu führen können, dass etablierte Welt- und Selbstverhältnisse verfestigt werden.

Welche Rolle spielen die Bildungsinstitutionen bei der Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen?

Bildungsprozesse sind nicht auf Orte oder Institutionen beschränkt, die als Bildungsorte oder Bildungsinstitutionen gelten. Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses können überall entstehen und stattfinden, also auch im Alltag, in zwischenmenschlichen Kontakten, aber auch ganz alleine in der Auseinandersetzung mit einem Buch, mit einem Kunstwerk, mit einem Film

oder einem Musikstück. Wichtig ist, sich klarzumachen, dass man solche Bildungsprozesse nicht herstellen kann. Aber man kann sie begleiten, unterstützen, ermöglichen – das ist die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen welcher Stufe des Bildungswesens auch immer.

Verändert sich unser Verhältnis zur Bildung und zum Bildungssystem?

Zunächst einmal hat die Pandemie die Bedeutung von Bildungsinstitutionen nachdrücklich verdeutlicht. Sie hat gezeigt, dass z. B. Schule und Kita nicht nur Aufbewahrungsorte oder Orte der Betreuung sind. Sie haben, genauso wie Erwachsenenbildungseinrichtungen, eine zentrale Funktion, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Ideen, die Bildungsinstitutionen ermöglichen, stellt eine Grundvoraussetzung für gelingende Bildungsprozesse dar. Ich denke, dass die Erfahrungen, die wir im letzten dreiviertel Jahr gemacht haben, zudem verdeutlichen, dass physische Präsenz für Bildungsprozesse, aber auch für Lernprozesse unabdingbar ist.

Wird die Pandemie das Bildungssystem selbst verändern?

Sie lenkt die öffentliche und sicherlich auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf eine Reihe von Problemen, die schon vorher bestanden haben, die aber durch die

Corona-Krise noch einmal verschärft worden sind. Z. B. die Frage danach, wie Schule und Bildungseinrichtungen auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorbereiten und wie sie selbst diesen Herausforderungen begegnen können. Oder die Frage nach der sozialen Ungleichheit, auch und gerade im Bildungssektor. Wie kann man es schaffen, dass benachteiligte Schülerinnen und Schüler oder auch Erwachsene in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht abgehängt werden? Wie können Menschen unterstützt werden, die zu Hause keinen eigenen Raum für digitalen Unterricht haben, keine digitalen Endgeräte außer einem Handy? Hier kann die Krise Chancen bieten, Strukturen und Prozesse zu verändern. Aber genauso möglich ist, dass es zu einem Festhalten an bestehenden Strukturen und Prozessen kommt. Ich hoffe und wünsche, dass die Seite der Chance, der Veränderung, überwiegen wird. Aber gewiss bin ich da nicht.



PROF. DR. HANS-CHRISTOPH KOLLER

ist Professor für Erziehungswissenschaft u. b. B. der Qualitativen Bildungsforschung und der Wissenschaftstheorie an der Universität Hamburg.

Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de



Foto: Julia Lys

Wald

Mal dunkel und unheimlich, mal still und friedlich – Wälder mit ihren Schatten und dem verstellten Blick auf Horizont und Himmel werden als überaus zwiespältig wahrgenommen. Einerseits bilden sie den Grundstock für Märchen, Mythen und Gruselgeschichten und sind andererseits so voller pulsierendem Leben. Überall gibt es etwas zu entdecken: Spuren führen zu Tieren, Samen liefern Hinweise auf Pflanzen, irgendwo versteckt sich ein Pilz im Moos. Nur dem aufmerksamen Blick enthüllt der Wald seine Geheimnisse.

Seit jeher ist der Wald ein Ort des Lernens und frei für jeden. Doch während er früher ein Raum war, der zum alltäglichen Leben dazugehörte und vielseitig von allen genutzt wurde, geraten der Wald und das mit ihm verbundene Wissen immer stärker in Vergessenheit. Viel zu selten macht sich einer auf den Weg, um den Wald zu erkunden. Die Gründe dafür sind vielfältig: zu wenig Zeit, zu wenig Wald in der Nähe, keine Idee, was es da – außer Bäumen –

schon zu sehen geben könnte oder auch ein bisschen Angst vor dem Unbekannten.

Um dem zu begegnen, gibt es seit nun schon vierzig Jahren Waldpädagogen, die sich zu jeder Jahreszeit darum bemühen, den Wald zurück zu den Menschen zu bringen. Angefangen hat in Deutschland alles im Jahr 1980 mit der bis heute aktiven Ute Reifferscheidt, die mit dem Aachener Forstamt das Berufsfeld Waldpädagogik entwickelte; damals noch unter dem Begriff »Walderziehung«. Seitdem schaffen viele ausgebildete Waldpädagoginnen und -pädagogen in allen Teilen Deutschlands Bildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen, um den Menschen auf spielerische Weise ein Gespür für den Wald zu geben und nebenbei wichtiges Wissen über dieses komplexe System zu vermitteln, aber auch um Ängste abzubauen. Denn wer sich in den Wald hineintraut, wird im besten Falle mit paradiesischer Fülle beschenkt. (JL)

Chat-Roulette als Konferenzhighlight Wie funktionieren Tagungen und Konferenzen in Corona-Zeiten?

JAN ROHWERDER (DIE)

Tagungsberichte informieren zumeist nicht nur über präsentierte Inhalte oder geführte Diskussionen. Für gewöhnlich vermitteln sie auch Eindrücke von den verwendeten Formaten, von der Art und Weise, wie diskutiert wurde, von der Atmosphäre der Tagung. Unter den gegebenen Pandemie-Bedingungen finden Tagungen und Konferenzen zumeist virtuell statt, und damit treten neue und vielleicht ungewohnte Formate und Möglichkeiten der Gestaltung zutage. An drei Veranstaltungen, die in den vergangenen Monaten stattgefunden haben, lässt sich dies schön zeigen.

Die bei weitem größte der hier betrachteten Veranstaltungen war das »#EFSES2020 – European Forum on Science & Education for Sustainability 2020«, ausgerichtet am 6. Oktober vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hochrangige Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Politik gaben in Vorträgen und Diskussionsrunden einen Einblick in aktuelle Herausforderungen und mögliche Strategien, um Europa nachhaltiger zu machen. Hierbei gab es durchaus interessante Einsichten, auch wenn die Erwachsenen- und Weiterbildung bei der Frage, wie Nachhaltigkeitsthemen in die Bildung aufgenommen werden können und sollen, nur randständig behandelt wurde. Den vor Ort in Berlin gehaltenen Vorträgen und den per Videoschalt zu den Diskutierenden realisierten »Podiumsdiskussionen« folgte man per Livestream. Über einen Chat

konnten die rund 2.500 Zuschauerinnen und Zuschauer aus ganz Europa Fragen stellen, was allerdings nur mäßig genutzt wurde. Die stärker interaktiv ausgelegten Panel-Sessions hingegen waren nur ausgewiesenen Expertinnen und Experten vorbehalten und wurden nicht gestreamt.

Die 123. Jahreshauptversammlung des Fachbereichs Pädagogik der Görres-Gesellschaft zum Thema »Pädagogik und Pandemie« am 25. September war ebenfalls eine im Livestream übertragene Veranstaltung. Angereichert wurde das Format durch im Vorfeld aufgenommene Kurzinputs von Expertinnen und Experten zu Auswirkungen der Pandemie auf unterschiedliche Fragen pädagogischen Handelns, z. B. zu »Digitaler Ethik« (Prof. Dr. Johannes Giesinger, St. Gallen) oder »Pädagogischer Professionalität und Pädagogik der Professionellen in Zeiten einer Pandemie« (Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, München). Zeitgleich zu der Videosession gab es über zwei moderierte Chats die Möglichkeit zum Austausch mit den Expertinnen und Experten. Allerdings gestaltete sich auch hier die schriftliche Kommunikation eher schwerfällig, eine echte Tagungsatmosphäre mit lebhafter Diskussion wollte nicht recht aufkommen.

Die Präsentation einer Umfrage des Schweizer Weiterbildungsverbands SVEB zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Weiterbildungsszene in der Schweiz am 29. September war hingegen als Webinar angelegt und damit von vorneherein stärker auf Interaktion ausgerichtet. Die Ergebnisse wurden im Plenum – eine Zoom-Sitzung mit ca. 50 Teilnehmenden – vorgestellt und diskutiert. Auch wenn die Ergebnisse zumeist nicht überraschten, zeigten sie doch eindrücklich das Ausmaß der Auswirkungen: Während des Lockdowns in der Schweiz konnten nur zehn Prozent aller Weiterbil-

dungsveranstaltungen wie geplant durchgeführt werden, über die Hälfte entfiel ganz. Als besonders interaktiv erwies sich ein Teil der Veranstaltung, der an Chat-Roulette erinnerte: Alle Teilnehmenden wurden nach dem Zufallsprinzip in Vierergruppen aufgeteilt und konnten sich dort über die Auswirkungen der Pandemie auf ihre Einrichtung austauschen. Während sich bei den beiden anderen Konferenzen eher ein Gefühl des Fernsehschauens einstellte – auch bei Präsenzveranstaltungen vielleicht nicht völlig unbekannt, durch den Blick auf den Bildschirm jedoch deutlich verstärkt –, kam nun am ehesten Konferenzatmosphäre auf: Wie in der Pause an einem Stehtisch, an dem sich unbekannte Personen treffen, dauerte es einen Moment, bis das Eis gebrochen war. Dann aber ergab sich ein lebhafter und erhellender Austausch, der bei den anderen beiden Konferenzen in dieser Form nicht möglich war.

Aufzeichnung der #EFSES-Konferenz:

→ [WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=I2LGMVPQJIM](https://www.youtube.com/watch?v=I2LGMVPQJIM)

Aufzeichnung der Tagung der Görres-Gesellschaft:

→ [WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=KWRFLP5DMYY](https://www.youtube.com/watch?v=KWRFLP5DMYY)

Ergebnisse der SVEB-Befragung:

→ [HTTPS://ALICE.CH/FILEADMIN/DOKUMENTE/ THEMEN/FORSCHUNG/WBS_2020_CORONA_FACTSHEET_1_D_01.PDF](https://alice.ch/fileadmin/dokumente/themen/forschung/wbs_2020_corona_factsheet_1_d_01.pdf)

The logo consists of the letters 'HBV' in a bold, black, sans-serif font, centered within a white circle. This circle is superimposed on a background image of a library with yellow bookshelves filled with books.

HBV

The logo features the word 'Jahresabo' in a red, sans-serif font, centered within a white circle. This circle is superimposed on the same background image of a library with yellow bookshelves.

Jahresabo

Jederzeit gut informiert

Abonnieren Sie die **Hessischen Blätter für Volksbildung** und verpassen Sie keine Ausgabe mehr!

Die **Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV)** bieten eine Plattform für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Namhafte Vertreterinnen und Vertreter aus dem Berufsfeld Weiterbildung und deren Wissenschaft publizieren in den Hessischen Blättern für Volksbildung. Der Thementeil des Heftes bietet fundierte Beiträge in den beiden Rubriken „Wissenschaft“ und „Praxis“. Abgerundet wird die Ausgabe im Serviceteil mit Nachrichten, Rezensionen, Diskussionsbeiträgen und Projektberichten.

Hessischer
Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

**Hessische Blätter
für Volksbildung
– Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
in Deutschland**

Jahresabonnement,
4 Ausgaben pro Jahr, 49,00 € (D)
zzgl. Versandkosten, ISSN: 0018-103X

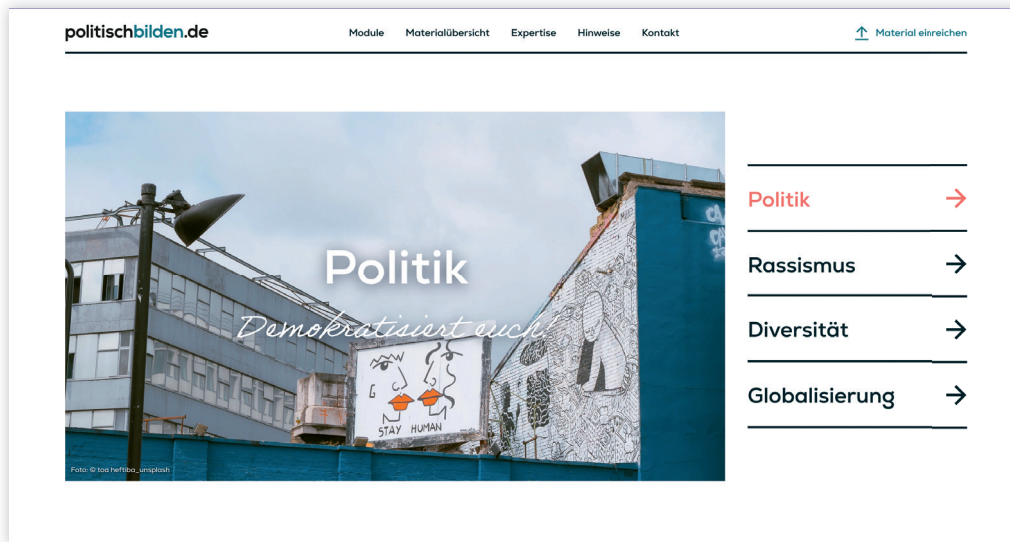
A thick, red, curved line that starts from the left and curves upwards and to the right, framing the text.

Alles zum Abonnement und weitere Informationen
finden Sie auf wbv.de/hbv.

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

The logo features a red curved line on the left, followed by the lowercase letters 'wbv' in a bold, black, sans-serif font.

wbv



Demokratie lebt von Partizipation und Engagement Die Plattform »politischbilden.de« ist gestartet

JAN ROHWERDER (DIE)

Fast könnte man meinen, der Zeitpunkt für die Vorstellung der Online-Plattform »politischbilden.de« sei ideal gewesen: Was könnte angesichts der grassierenden Pandemie und der mit ihr einhergehenden Kontaktbeschränkungen sinnvoller sein, als in die digitale Welt einzutauchen? Doch damit würde man der Grundidee der Plattform, für die der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (ADB) verantwortlich zeichnet, nicht gerecht werden.

Zwar lassen sich die »Hintergrundbeiträge«, die auf der Plattform zu finden sind, auch in der Abgeschiedenheit des Homeoffice dazu nutzen, sich in neue Themen einzuarbeiten oder das eigene Wissen zu Themen zu erweitern. Doch die Plattform ist im Kern auf etwas anderes angelegt:

Mit den vielfältigen »Methoden« bietet sie Materialien, die in Veranstaltungen der politischen Bildung genutzt werden sollen. Und unter dem Reiter »Expertise« bietet sie die Möglichkeit, mit erfahrenen politischen Bildnerinnen und Bildnern und Expertinnen und Experten der non-formalen politischen Bildung in Kontakt zu treten. Somit wird das Ziel klarer: »die politische Bildung zu stärken, weiter zu professionalisieren und sichtbarer zu machen.«

Die Materialien sind unter Creative Commons lizenziert (CC-BY-SA 4.0), so dass sie frei zu nutzen sind und an die Bedarfe eigener Veranstaltungen angepasst werden können. Sie sind vier unterschiedlichen Modulen zugeordnet – »Politik«, »Rassismus«, »Diversität« und

»Globalisierung« – und können über Schlagwörter recherchiert werden. Geplant ist, dass die Plattform weiter wächst: So sollen weitere Module folgen, beispielsweise zur »Digitalen Transformation«, und auch die bestehenden Module sollen stetig erweitert werden. Dabei setzt der ADB nicht nur auf eigene Expertise, sondern auf die der Nutzenden der Plattform, die ihr Wissen einbringen und Materialien veröffentlichen können und sollen. So heißt es in der Beschreibung zur Plattform, ganz im Sinne der Ziele politischer Bildung: »Wie die Demokratie lebt auch politischbilden.de von Partizipation und Engagement.«

➔ [HTTPS://POLITISCHBILDEN.DE](https://politischbilden.de)



OECD-Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung

Die OECD vergleicht jedes Jahr in der Studie »Bildung auf einen Blick« die Bildungssysteme der OECD-Mitgliedsländer. In der diesjährigen Ausgabe wird der Fokus auf die berufliche Aus- und Weiterbildung gelegt, da auch dieser Weiterbildungszweig stark unter der Corona-Krise gelitten hat. Untersucht wurden einerseits die Bildungsbeteiligung und der Bildungsverlauf der Menschen im Bildungssystem und andererseits Indikatoren zu Bildungserfolgen, -ergebnissen und -erträgen von Bildungssystemen.

OECD/BMBF (Hrsg.). (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media.

→ [HTTPS://BIT.LY/31B6HHR](https://bit.ly/31B6HHR)

Bildung Macht Zukunft

Angesichts der vielfältigen Krisen, denen wir uns ausgesetzt sehen, kommt verstärkt die Frage nach neuen Lösungen für die Krisenbewältigung auf. Welche Rolle spielt Bildung dabei? Kann sie im Prozess tatsächlich helfen? Und wie kann sie sich von vorherrschenden Verhältnissen emanzipieren, die zur Krise geführt haben? Der Sammelband analysiert Möglichkeiten, aber auch die Grenzen einer kritischen transformativen Bildung und nimmt dabei unterschiedliche Standpunkte aus Bildungspraxis und Wissenschaft ein.

Eicker, J., Els, A., Holfelder, A. et al. (Hrsg.) (2020). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt/M.: Wochenschau Wissenschaft.

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die Studie »Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens« (LOEB) untersucht erstmals, welchen Einfluss die Maxime des lebenslangen Lernens im Alltag von Bildungseinrichtungen und auf die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen hat. Dabei wurden Leitbilder und Selbstbeschreibungen der Organisationen analysiert und Fachkräfte in Experteninterviews und Gruppendiskussionen befragt. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass ein Transformationsprozess angestoßen wurde, der ein pädagogisches System des lebenslangen Lernens herausbilden könnte.

Nittel, D., Tippelt, R. & Wahl, J. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie – Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: wbv Publikation.

Erträge von Weiterbildung

Auf dem Arbeitsmarkt, im Einkommen, aber auch im gesellschaftlichen Engagement zeigen sich die monetären und nicht-monetären Erträge von Weiterbildung. Im Band wird der Frage nachgegangen, welche Wirkungszusammenhänge sich trotz der institutionellen und thematischen Vielfalt in der Weiterbildung erkennen lassen; die Autorinnen und Autoren greifen dafür auf internationale Analysen zum Vergleich zurück.

Schrader, J., Ioannidou, A. & Blossfeld, H. (Hrsg.) (2020). *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung. Monetary and non-monetary effects of adult education and training*. Wiesbaden: Springer v.s.

Bildungserlebnisse

Der Autor zeigt, wie Bildung außerhalb von Bildungsinstitutionen gedacht werden kann, und weitet den Blick über das Wissen eines Menschen hinaus hin zu kognitiven Eigenschaften und moralischem bzw. ästhetischem Empfinden. All diese Aneignungen sind Resultat von Bildungsprozessen, die der Autor systematisch erschließt. Berücksichtigt werden hierbei auch eher vernachlässigte Bildungsbereiche wie Technik, Ökonomie und Recht.

Gruschka, A. (2020). *Bildungserlebnisse. Eine systematische Selbstvergewisserung*. Opladen: Barbara Budrich.

Zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit

Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit kann über die Biografie des Einzelnen ausgelotet werden, weil Biografien nicht nur auf das Leben des einzelnen Menschen, sondern auch auf die Gesellschaft verweisen, in der die Menschen leben. Der Sammelband liefert unterschiedliche Perspektiven auf den Themenkomplex. Dabei wird u. a. untersucht, wie ungleiche Ausgangsbedingungen die Chancen von Bildungsverläufen verändern, wie die Strukturen des Bildungssystems soziale Ungleichheit weiter reproduzieren oder wie Ungleichheit in Bildungsinstitutionen verringert werden kann.

Wagner-Diehl, D., Kleber, B. & Kanitz, K. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich.

Seamless Learning

Der Tagungsband liefert Einblicke in den Diskurs zum »Seamless Learning«, dem nahtlosen, lebenslangen Lernen, das mit dem Fortschreiten der Digitalisierung immer einfacher zu werden scheint. Das Konzept des kontextübergreifenden Lernens liefert einen Rahmen, um technische und didaktische Hürden in den verschiedenen Bildungskontexten zu überwinden. In den Beiträgen des Bandes werden praktische Erfahrungen im Umgang mit dem Konzept vorgestellt und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben.

Müller Werder, C. & Erlemann, J. (Hrsg.) (2020). *Seamless learning – Lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*. Münster: Waxmann.



Lernplattform Politische Bildung

Im Zuge ihrer Neudefinierung und Umgestaltung kommt die Politische Bildung vermehrt auch mit neuen Akteursgruppen in Kontakt, die häufig nur einzelne Aspekte der Politischen Bildung berühren. Um zu verhindern, dass der Kern der Profession immer weniger greifbar wird, steht neben der Neuorientierung auch eine Professionalisierung der Politischen Bildung an. Hierfür hat der Bundesausschuss Politische Bildung eine Lernplattform mit einem modularisierten Angebot entwickelt, auf der zu Präsenzveranstaltungen unterschiedlicher Thematik Materialien zur Vorbereitung bereitgestellt werden.

→ WWW.BAP-POLITISCHEBILDUNG.DE/LERNPLATTFORM

28 JANUAR 2021

Zürich

Verwerfungen und Möglichkeiten: Weiterbildung vor, während und mit Corona

Die Tagung aus der Reihe »Weiterbildung in Forschung und Praxis« möchte ein Forum bieten, um über die zukünftige Ausgestaltung der Weiterbildung nachzudenken. Grundlage der Auseinandersetzung liefern Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis während der Corona-Krise. Entwicklungen wie die beschleunigte Digitalisierung, die Individualisierung von Lernwegen oder die Hinwendung zu arbeitsplatznaher Weiterbildung sollen kritisch in den Blick genommen werden.

→ [HTTPS://BIT.LY/35VEZQW](https://bit.ly/35VEZQW)

24 MÄRZ 2021

Berlin

Deutscher Weiterbildungstag

Unter dem Titel »Krisen meistern. Know-how sichern. Weiter bilden.« findet der diesjährige Weiterbildungstag statt. In unterschiedlichen bundesweiten Angeboten soll der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen die gegenwärtige Krise auf die Nachfrage nach Weiterbildung hat und wie die Problematik der Fachkräfte-Gewinnung und -Sicherung in Zukunft angegangen werden kann.

→ WWW.DEUTSCHER-WEITERBILDUNGSTAG.DE

23–27 MÄRZ 2021

Stuttgart

Didacta

Die Ersatz-Veranstaltung für die im März 2020 ausgefallene Didacta findet nun Ende März 2021 in Stuttgart statt. Die Fachmesse widmet sich allen Bildungsbereichen und führt Fachleute, Aussteller und Interessierte zusammen.

→ WWW.MESSE-STUTTGART.DE/DIDACTA

22–24 JUNI 2021

Karlsruhe

Learntec

Die Learntec öffnet Ende Juni ihre Pforten. Neben Messeständen und zahlreichen Veranstaltungen in erstmals drei Hallen soll es zusätzliche digitale Angebote geben. Die Learntec wartet mit neuen Konzepten auf: So sollen digitale Formate integriert und die Interaktion zwischen Teilnehmenden ermöglicht werden.

→ WWW.LEARNTec.DE

WISSENSCHAFT FÜR
DIE PRAXIS

STRESSTEST
FÜR UNSERE
DEMOKRATIE

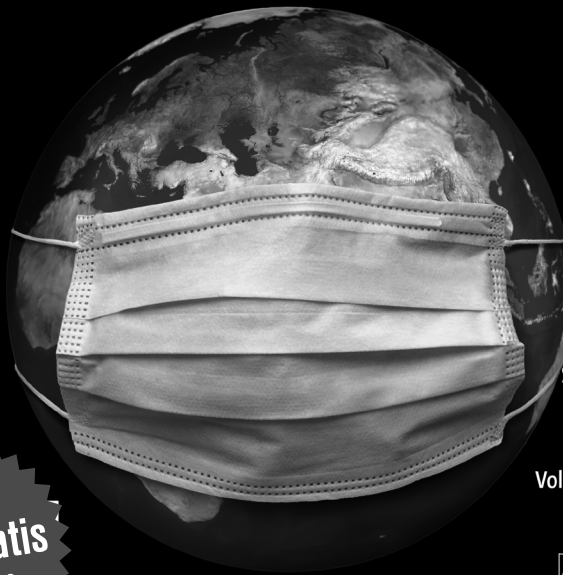
NEU
jetzt gratis
testen

POLITIKUM

Heft 4 | 2020

ANALYSEN | KONTROVERSEN | BILDUNG

SOUVERÄNITÄTSKRISE



Souveränität,
Weltordnung
und Corona

Rückkehr zum
starken Staat?

Was heißt
europäische
Souveränität?

Schwächen der
deutschen
Krisenvorsorge

Volkssouveränität
in der Krise?

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Vierteljahresschrift | 16. Jahrgang | Winter 2020

FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN WWW.POLITIKUM.ORG



Preis pro Heft € 12,80 • Im Abonnement sparen Sie 20 %

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

DIE unterzeichnet Hagener Manifest

Prof. Dr. Josef Schrader, der wissenschaftliche Direktor des DIE, hat als einer der ersten vierzig führenden Bildungsexperten das Hagener Manifest unterzeichnet. Die FernUniversität in Hagen, Initiatorin des Manifests, fordert darin einen Wandel des Lernbegriffs: »Unserem Bildungssystem fehlen noch immer innovative Konzepte, um in angemessener Geschwindigkeit auf digitale Transformationsprozesse reagieren zu können«, schreibt Prof. Dr. Ada Pellert, Rektorin der FernUniversität. Es würden nach wie vor Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert, die in der Arbeitswelt immer weniger von Nutzen seien, während andere, zunehmend notwendige, bisher kaum Beachtung fänden. Die Unterzeichnenden des Manifests setzen sich deshalb für einen neuen Lernbegriff ein, der ein neues Verständnis von Lernen gesellschaftlich verankern soll. Sie verfolgen das Ziel, gemeinsam Handlungsempfehlungen für die Politik zu entwickeln und damit die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu unterstützen. Dabei soll es nicht allein um die Entwicklung neuer digitaler Formate und um eine Aufschlüsselung künftiger Kompetenzanforderungen gehen, sondern auch um neue kooperative Organisationsformen und innovative Förderkonzepte des Lernens. Ein Fokus soll zudem auf der Frage liegen, wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit hergestellt werden können.

→ WWW.FERNUNI-HAGEN.DE/UNIVERSITAET/HAGENER-MANIFEST/INDEX.SHTML

Die Zukunft ist offen Projektabschluss OERInfo

Dass offene Bildungsmaterialien (Open Educational Resources – OER) immer mehr an Bedeutung gewinnen, wurde nicht zuletzt in der Corona-Krise deutlich. In allen Bildungsbereichen besteht der Bedarf an qualitativ hochwertigen Materialien, die unkompliziert und kostenfrei genutzt und an die eigenen Lehrsituationen angepasst werden dürfen. Seit 2016 unterstützt die Informationsstelle OER (OERinfo) bei dieser Entwicklung, indem sie Material sammelt, Tipps für die Erstellung von OER bereithält und eine Plattform für Fachkreise und Interessierte unterhält. Das DIE fungiert dabei als Transferpartner für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Nun ist das Projekt nach vier Jahren abgeschlossen und zieht Bilanz: Deutlich wird dabei, dass OER in der Erwachsenenbildung noch nicht in großem Umfang genutzt werden. Dennoch ist das Interesse unter den Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern vorhanden, besonders im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Um noch mehr Nutzende für OER zu gewinnen, bedarf es weiterhin größerer, auch finanzieller Anstrengungen und der Schaffung verbindlicher Rahmenbedingungen und dauerhaft eingerichteter Beratungsstellen. Zusätzlich sollten öffentliche Einrichtungen wie Behörden und öffentlich geförderte Forschungseinrichtungen ihre Materialien und Informationstexte unter einer freigiebigen Lizenz zur Verfügung stellen. Nur dadurch könne

die Idee weiter konkretisiert werden, so die OER-Experten Magdalena Spaude und Jan Koschorreck (DIE).

Die EULE ist nun flügge Das Lernportal wird Bestandteil von WB-WEB

Im Oktober endete nach viereinhalb Jahren das BMBF-geförderte Projekt EULE, in dem das DIE zusammen mit der Eberhard-Karls-Universität Tübingen ein Lernportal für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt hat. EULE ist nun ein dauerhafter Bestandteil von WB-WEB und ergänzt damit das Angebot des Portals. Ziel des Lernangebots ist, die pädagogische Professionalisierung der Lehrenden zu fördern und Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen im Arbeitskontext anzubieten. Interessierte bekommen über das Portal WB-WEB einen Zugang zum EULE-Lernbereich und können dort derzeit über 25 Lernpfade zu den verschiedenen Bereichen der Arbeit als Erwachsenenbildnerinnen und -bildner kostenfrei nutzen. Die Lernpfade sind durch den Einsatz unterschiedlicher Medien abwechslungsreich gestaltet und ermöglichen jeweils am Ende die Abfrage des gewonnenen Wissens. Geplant ist, das Angebot an Lernpfaden stetig auszubauen und das Lernportal auch technisch weiterzuentwickeln, damit die Lernenden noch besser ihren individuellen Lernweg verfolgen können. Wer sich den EULE-Lernbereich gern genauer ansehen und unverbindlich testen möchte, kann dies auf

der EULE-Seite tun. Drei Lernpfade stehen hier zum Ausprobieren zur Verfügung. Nach einer Registrierung im WB-WEB-Portal können Nutzende auf alle Lernpfade zugreifen.

→ WWW.WB-WEB.DE/LERNEN.HTML

WB-WEB gewinnt Comenius-Medaille



Lars Kilian nimmt die Auszeichnung entgegen
© Institut für Bildung und Medien der GPI

Nachdem das Portal WB-WEB bereits im letzten Jahr als good-practice-Projekt des Leibniz-Transfers bezeichnet wurde, ist es am 24. September dieses Jahres mit einem Preis beehrt worden, diesmal mit der begehrten Comenius-EduMedia-Medaille. Die Gesellschaft für Pädagogik und Information e. V. »Johann Amos Comenius« (GPI) verleiht jährlich das Comenius-EduMedia-Siegel und die Comenius-EduMedia-Medaille. In einem zweistufigen Verfahren können sich Bildungsanbieter qualifizieren und erhalten bei Erfüllung der Qualitätskriterien das Siegel. Nur diejenigen Einrichtungen, die das Siegel verliehen bekommen, können dann auch für die Medaille nominiert und von der Jury ausgezeichnet werden.

Mit den Auszeichnungen fördert die GPI pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch herausragende digitale Medienprodukte und eurokulturelle Bildungsmedien, wie exemplarische digitale Bildungsmedien, didaktische Multimediaprodukte, Lehr- und Lernmanagementsysteme und Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen. Dr. Bernd Mikuszeit wies in seiner Laudatio vor allem darauf hin, dass WB-WEB gerade auch für die Entwicklung von digitalen Kompetenzen eine gute Unterstützung für Lehrende bietet und »einen fundierten Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung« leistet.

Corona: Forschung und Beratung

Inwieweit greift das DIE das Thema Corona in der wissenschaftlichen Arbeit auf? Welche Zusammenhänge werden erforscht? Mit der Analyse und Beobachtung von Prozessen sollen Praxis und Politik dabei unterstützt werden, die Krise zu bewältigen. Auf der DIE-Homepage gibt es einen aktualisierten Überblick über die Forschungsaktivitäten des DIE zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie – erschienene und geplante Zeitschriftenartikel, Blogbeiträge, Themenschwerpunkte, Analysen und weitere Formate.

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/CORONA/

DIE-Neuerscheinungen

Lehrbücher



In der »Lehrbuchreihe: Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer« sind zwei neue Bände erschienen. In Band 3 »Sozialisation und informelles Lernen« beschäftigen sich Prof. i. R. Dr. Rudolf Tippelt und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha mit lebenslangen Aneignungsprozessen. Die Autoren führen in die Diskurse der Sozialisationsforschung ein und richten ihren Blick dann auf die Kontexte Familie, Hochschule, Beruf, Medien, Kultur und Freizeit. Diese prägen über Kindheit und Jugend hinaus auch Lernprozesse im Erwachsenenalter und verursachen unterschiedliches Bildungsverhalten.

Band 4, verfasst von Prof. Dr. Anke Grottlüschen und Prof. Dr. Henning Pätzold, legt den Fokus auf »Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung«. Gerade in jüngeren Lerntheorien wird Lernen als menschliche Aktivität in einem sozialen Zusammenhang begriffen, wodurch sich lerntheoretische Bezüge zu Interessen, Gemeinschaften, Gefühlen, Arbeitsplätzen u. a. eröffnen.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen im Erwachsenenalter* (Lehrbuchreihe: Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 3). Bielefeld: wbv Publikation. ISBN (Print): 978-3-8252-5621-0 166 Seiten, 19,90 Euro

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Lehrbuchreihe: Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 4). Bielefeld: wbv Publikation. ISBN (Print): 978-3-8252-5622-7 144 Seiten, 19,90 Euro
Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter

→ WWW.UTB-SHOP.DE/SHOP/PADAGOGIK.HTML?UTB_SERIES=13247

texte.online

Wie werden die Wiederaufnahme des Museumsbetriebs und ein Museumsbesuch während der Corona-Pandemie von Besucherinnen und Besuchern und Interessierten wahrgenommen? Fühlen sie sich sicher, fühlen sie sich von den Sicherheits- und Hygienemaßnahmen zum Infektionsschutz eingeschränkt? Diesen Fragen widmet sich die vorliegende explorative Online-Erhebung.

Specht, I. (2020). *Die Wiedereröffnung der Museen aus der Perspektive der (potenziellen) Besucherinnen und Besucher. Ein aktuelles Schlaglicht* (texte.online). 156 Seiten, open access

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/37425

Neue DIE-Briefe online

Die One-Pager des DIE informieren kurz und knapp über aktuelle Forschungsergebnisse. Neu erschienen sind nun die Ergebnisse von Studien zur Steigerung des freiwilligen Engagements durch Weiterbildung (DIE-Brief Nr. 5) und zur Wirkung von politischer Bildung auf die Wahlbeteiligung (DIE-Brief Nr. 6).

→ WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/PUBLIKATIONEN/DIE-BRIEF.ASPX

Ruf nach Heidelberg



DR. DÖRTHE HERBRECHTER hat einen Ruf an das Institut für Bildungswissenschaften der Universität Heidelberg angenommen. Seit dem 1. Oktober forscht und lehrt sie als Juniorprofessorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung (W3-Tenure-Track). Am DIE leitete Dörthe Herbrechter die Nachwuchsgruppe »Professionelle Überzeugungen von Lehrenden der Weiterbildung und ihre Förderung in professionellen Lerngemeinschaften« in der Abteilung Organisation und Programmplanung.

Personalia intern

JESSICA FISCHER arbeitet seit dem 15. September als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »TAEPS« in der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten.

Am 1. Oktober haben MARINA BISCHOFF und LAURA GERKENS als Doktorandinnen im Projekt »NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung« in der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten angefangen.

Ebenfalls am 1. Oktober haben DR. LUKAS FERVERS als Projektleiter und KAROLINE WERNER als Doktorandin im Projekt »TAEPS« in der Abteilung Lehren, Lernen, Beraten ihre Arbeit aufgenommen.

ANNETTE WÜRKER hat am 1. November ihre Stelle als Verwaltungsangestellte im Projekt »TAEPS« angetreten.

Am 1. Dezember fängt JENNIFER KRÜGER als Verwaltungsangestellte in den Zentralen Diensten an.

MICHAELA HERKE und DR. MAGDALENA SPAUDE haben das Institut zum 14. September bzw. 31. Oktober verlassen.

Wissenschaftliche Grundbildung in Zeiten von Corona

Verstehen oder glauben?

TIM STANIK • JOHANNES WAHL

Ein grundlegendes Verstehen von Wissenschaft ist eine wichtige Grundlage für Teilhabefähigkeit in unserer von Wissen geprägten Gesellschaft. In der Corona-Krise zeigt sich dies in besonderem Maße. Die Autoren verweisen auf die Tradition der Vermittlung wissenschaftlicher Grundbildung in der Erwachsenenbildung und sehen die Corona-Pandemie als Chance, an diese Tradition anzuschließen.

Spätestens seit der Corona-Krise dürfte vielen Menschen deutlich geworden sein, wie Wissenschaft ihren Alltag ganz konkret beeinflusst. Dies zeigt sich in der aktuellen Krise in Steuerungsfunktionen wissenschaftlichen Wissens für politische Entscheidungsprozesse einerseits und dessen massenmedialer Präsenz andererseits. Während Wissenschaftler*innen und ihre Expertisen noch zu Beginn der Corona-Pandemie der Bevölkerung Sicherheit gaben, setzten mit Falsifikationen der ersten Corona-Studienergebnisse und Kontroversen der Forschenden untereinander eine kritische Haltung gegenüber sowie ein Legitimationsdruck der Wissenschaft ein. Diese Entwicklung verweist einerseits auf die im Wissenschaftssystem konstitutive kritische Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse und andererseits auf die Herausforderungen einer zielgruppenadäquaten Wissenschaftskommunikation. Zudem verdeutlicht sie die Notwendigkeit eines traditionellen Angebots der allgemeinen Erwachsenenbildung, die Förderung wissenschaftlicher Grundbildung.

Wissenschaftliche Grundbildung kann dazu beitragen, dass breite Bevölkerungsschichten wissenschaftliche Entwicklungen und Ziele der Wissenschaft beurteilen sowie zwischen pseudowissenschaftlichen und fundierten Informationen unterscheiden können. Dies stellt eine Voraussetzung für Teilhabe an und Verstehen von gesellschaftlichen Prozessen dar, die zunehmend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Dass hier Bedarfe vorhanden sind, wird u. a. daran deutlich,

dass trotz der gestiegenen Vertrauenswerte der bundesdeutschen Bevölkerung in die Wissenschaft zugleich 30 Prozent angeben, dass sie vieles zu Corona nicht verstehen, da Wissenschaft/Forschung zu komplex sei (Wissenschaft im Dialog, 2020). Diese Selbsteinschätzung korrespondiert damit, dass knapp 50 Prozent der Bevölkerung im Rahmen der PIAAC-Studie nicht in der Lage waren, einfache Analysen von Daten und Statistiken in Texten sowie von Tabellen und Grafiken vorzunehmen (Zabal et al., 2013).

Nolda (1996, S. 110) pointiert: »Wenn die Welt der Wissenschaft aufgefordert ist, effektiver und offener mit Öffentlichkeit zu kommunizieren, dann muß diese Öffentlichkeit auch in die Lage versetzt werden, die Substanz von Argumenten und grundlegenden wissenschaftlichen Prozessen zu verstehen«.

Wissenschaftliche Grundbildung als Wissenschaftsverstehen

Ansätze zur theoretischen Rahmung von Erwachsenenbildung und zum Lerngegenstand Wissenschaft liefern Konzepte wie Public Understanding of Science oder Scientific Literacy (Nolda, 1996). Diese sind in ihren Auslegungen für den oben angeführten Bedarf jedoch nicht passgenau: Während bei Ersterem eine Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an Laien aufgrund der Zunahme und der geringen Halbwertszeit

des Wissens zunehmend problematisch wird (ebd.), fokussiert Letzteres vornehmlich eine kompensatorische, naturwissenschaftliche Grundbildung. Außerdem priorisieren Literacy-Ansätze eher kompetentes Handeln in konkreten Situationen (ebd.). Beide Ansätze reflektieren zudem nicht die spezifischen Produktionsbedingungen und die sich reproduzierenden Herrschaftsverhältnisse wissenschaftlichen Wissens (Costa & Mendel, 2016).

Ein primäres Ziel wissenschaftlicher Grundbildung liegt jedoch in einem Wissenschaftsverstehen, das den Gegenpol zu einer naiven Wissenschaftsgläubigkeit oder populistischen Wissenschaftsfeindlichkeit bildet (Bierbaum, 2007). Hierfür bedarf es sowohl eines konzeptuellen als auch eines multidimensionalen Verständnisses des Wesens und der gesellschaftlichen Rolle von Wissenschaft (Bybee, 2002). Dieses beinhaltet z. B. ein Verstehen, dass wissenschaftliche Konzepte und Theorien stets menschliche Konstruktionen, wissenschaftliche Erkenntnisse immer vorläufig und in ihrer Aussagekraft grundsätzlich zeitlich und gegenstandsbezogen limitiert sind (Arons, 1983).

Erst eine solche umfassende wissenschaftliche Grundbildung – im Sinne eines kritischen Wissenschaftsverstehens – stellt die Voraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe in einer komplexen wissenschaftlichen und technologischen Welt dar. Diese Zielsetzung korrespondiert mit einem zentralen Auftrag der allgemeinen Erwachsenenbildung – der Ermöglichung von Partizipation möglichst aller Gesellschaftsmitglieder.

Didaktische Anforderungen wissenschaftlicher Grundbildung

Soll der Anspruch des Verstehens von und einer kritischen, konstruktiven Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihren Erkenntnissen als eine der Vorbedingungen für diese Partizipation eingelöst werden, wird schnell deutlich, dass materiale Bildungskonzepte an ihre Grenzen stoßen. Daher wird es notwendig, nach didaktischen Ansätzen und Kriterien einer formalen wissenschaftlichen Grundbildung (Klafki, 1959) zu fragen. Hierfür hat die Erwachsenenbildung bereits didaktische Antworten mit je spezifischen Schwerpunkten gegeben. Exemplarisch möchten wir hier auf das 100 Jahre alte Konzept zur Lehrweise an Volkshochschulen von Hilda Gieringer verweisen. Mit Hilfe eines curricular abgestimmten fachlichen Haupt- und sprachlichen Denkkurses wollte sie zu den »wesentlichen wissenschaftstheoretischen Fragen kommen, was eigentlich Wissenschaft ist, wie sie entsteht, was ihre Wurzeln sind« (Gieringer, 1920, S. 185). Während hier im Rahmen fachlicher Qualifizierungen wissenschaftliche Grundbildung zu vermitteln ist, formuliert Bierbaum (2007) übergreifende didaktische Leitprinzipien zur Vermittlung von so genannter

»Ein primäres Ziel wissenschaftlicher Grundbildung liegt in einem Wissenschaftsverstehen, das den Gegenpol zu einer naiven Wissenschaftsgläubigkeit oder populistischen Wissenschaftsfeindlichkeit bildet.«

Wissenschaftsverständlichkeit. So solle z. B. die Auswahl entsprechender Lehr-/Lerngegenstände – ganz im Sinne Klafkis – stets davon geleitet sein, inwiefern in ihnen exemplarisch allgemeine Regeln oder erkenntnistheoretische Dimensionen der Wissenschaft deutlich werden. Dabei liegt der Fokus nicht wie bei Ansätzen des Public Understanding of Science auf den wissenschaftlichen Ergebnissen, sondern insbesondere auf deren Genese. Im Rahmen sokratischer Dialoge sollen Teilnehmende auch zu einer kritischen Verständigung über die (sozialgeschichtlichen) gesellschaftlichen Geltungsansprüche und Rollen der Wissenschaft gelangen.

Beide Ansätze unterstreichen, dass wissenschaftliche Grundbildung didaktisch zu kontextualisieren ist, um an Berufs- und/oder Alltagserfahrungen der Teilnehmenden anzuschließen. Erst durch ein Aufgreifen dieser Erfahrungen und durch eine reflexive Verschränkung mit gesellschaftlichen Entwicklungen (wie z. B. die Corona-Pandemie) wird das Potenzial der allgemeinen Erwachsenenbildung bei der Gestaltung von Bildungsprozessen im Kontext wissenschaftlicher Grundbildung deutlich. Inwiefern hält die aktuelle Krisensituation Potenziale für diese Form der Grundbildung bereit?

Die Krise als Chance nutzen

Auch wenn Wissenschaft und ihre Prinzipien als Lerngegenstände in der allgemeinen Erwachsenenbildung bereits aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, stellt die aktuelle Corona-Pandemie eine weitere Chance zur Förderung von Wissenschaftsverstehen dar. So sind alltagsbezogene Bezüge oder Begründungen wissenschaftlicher Grundbildung nicht erst didaktisch herzuleiten (Schrader, 2004), sondern in der aktuellen Krise angesichts der gesellschaftlichen Diskussion um



wissenschaftliche Prozesse, Ergebnisse und deren Genese bereits virulent. Wenn, wie der baden-württembergische Volkshochschulverband in seinem Positionspapier¹ richtig anmerkt, Krisenzeiten auch immer Bildungszeiten sind, darf dies für die allgemeine Erwachsenenbildung nicht nur bedeuten, das eigene Lehrangebot zu digitalisieren oder berufliche Weiterbildungen zu forcieren. Die Krise wird vielmehr zur Chance einer pädagogischen Begleitung und Reflexion von transformativischen Bildungsprozessen, da alle Gesellschaftsmitglieder mit einer neuen Problemlage in Form einer Pandemie konfrontiert sind, die explizit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse beschrieben und zumindest partiell gesteuert wird. Dies ist ohne eine hinreichende wissenschaftliche Grundbildung weder politisch vermittelbar noch nachvollziehbar.

Wer, wenn nicht die allgemeine Erwachsenenbildung mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag einerseits und ihren pluralen Teilnehmendenstrukturen andererseits, könnte sich dem gerade aktualisierenden wissenschaftlichen Bildungsbedarf zuwenden? Um wissenschaftlicher Grundbildung einen festen Platz im Angebotsspektrum zu sichern, bedarf es neben klarer, zielgruppenorientierter Wissenschaftskommunikation sowohl eines expliziten politischen Auftrags als auch eines Bewusstseins der Disziplin und Profession der Erwachsenenbildung. Dem nachgelagert sind dann die Entwicklungen von entsprechenden makro- und mikrodidaktischen Konzepten. Für Letztere hält sowohl die jüngere (Bierbaum, 2007) als auch die ältere Geschichte der Erwachsenenbildungsdidaktik (Gieringer, 1920) instruktive Ansätze bereit.

Methodische Anregungen für Lehrende bietet z. B. das Verfahren des Scientific Dialogic Gatherings, das das Konzept des dialogischen Lernens (Flecha, 2000) für wissenschaftliche Grundbildung adaptiert:

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOCS/METHODOLOGY_SCIENCELIT_GERMAN.PDF



DR. TIM STANIK

ist Professor für Beratungswissenschaften
an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
(HdBA), Schwerin.

tim.stanik@hdba.de



DR. JOHANNES WAHL

ist wissenschaftlicher Assistent am Institut
für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-
Universität Tübingen.

johannes.wahl@uni-tuebingen.de

Arons, A. B. (1983). Achieving Wider Scientific Literacy. *Daedalus* 112 (2), 91–122.

Bierbaum, H. (2007). Wissenschaftsverständigkeit als Konzept Allgemeiner Weiterbildung: Prinzipien kritischen Verstehens der Naturwissenschaften. In B. Wolf, P. Euler & H. Bierbaum, (Hrsg.) *Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständigkeit in der Erwachsenenbildung* (S. 75–99). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bybee, R. (2002). Scientific Literacy – Mythos oder Realität. In W. Gräber, P. Nentwig, T. Koballa & R. Evans (Hrsg.), *Scientific literacy* (S. 21–43). Opladen: Leske u. Budrich.

Costa, R. & Mendel, I. (2016). Zwischen Anpassung und Widerstand: Critical Science Literacy in der Wissensgesellschaft. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 28. https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/03_costa_mendel.pdf

Flecha, R. (2000). *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Gieringer, H. (1920). Gedanken zur Lehrweise an Volkshochschulen. In: Die Arbeitsgemeinschaft 1/3. Wiederabdruck in H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung* (S. 183–199). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

Nolda, S. (1996). »Vulgarisation scientifique« und »scientific literacy«. Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als soziales Phänomen und als andragogische Aufgabe. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (S. 100–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schrader, J. (2004). Didaktische Überlegungen zu einer Popularisierung von Wissenschaft durch Erwachsenenbildung. In S. Conein, J. Schrader & M. Stadler (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft* (S. 195–218). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wissenschaft im Dialog (2020). *Wissenschaftsbarometer 2020 Spezial. Ergebnisse nach Subgruppen*. www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Wissenschaftsbarometer/Dokumente_20/2020_WiD-Wissenschaftsbarometer_Tabellenband_Corona_Spezial_final.pdf

Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J. & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich In B. Rammstedt, B. (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 31–76). Münster: Waxmann.

¹ www.vhs-bw.de/positionspapier-april-2020.pdf

Judith Hilmes

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 ...

... inklusiv, überraschend, kreativ, motivierend ...

& ein Weg zu immer neuen Fragen



Wenn ich Bildungsministerin wäre, ...

würde ich die Schulpflicht gegen die Leinpflicht tauschen!

Lebenslanges Lernen



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



... dass jeder etwas Wertvolles zu sagen hat!

Mein berufliches Steckenpferd ...

... ist die Freude an dem, was ich mache!



Ich bin die geborene Dozentin für ...



kreative und motivierende Lernprozesse

& Visualisieren und Sketchnoting



JUDITH HILMES Fortbildungsverantwortliche am Kompetenzzentrum für Lehrkräftefortbildung, Ludwig-Windhorst-Haus Lingen.

Bonn lernt!

Für mich ist Lernen ein wesentlicher Bestandteil meines Lebens, nicht nur, weil ich beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung arbeite und mich täglich mit Fragen des lebenslangen Lernens auseinandersetze. Auch sonst, im außerberuflichen und privaten Kontext, hat Lernen für mich einen hohen Stellenwert. Da hat es mich umso mehr erfreut, dass Bonn, die Stadt, in der ich doch sehr gerne lebe, seit dem 23. September Teil des Global Network of Learning Cities (GNLC) der UNESCO ist.

Das Netzwerk fördert das lebenslange Lernen in Städten und Gemeinden auf der ganzen Welt und trägt aktiv zur Erreichung der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen bei. 2019 hat Bonn sich eine nachhaltige Stadtentwicklung zum Ziel gesetzt und arbeitet seitdem verbindlich an der Umsetzung. »Wir fördern und unterstützen lebenslanges Lernen auf unserem Weg zu einer gerechten und nachhaltigen Stadtentwicklung, bei der die Menschen im Mittelpunkt stehen und niemand zurückbleibt«, sagt

der ehemalige Oberbürgermeister der Stadt, Ashok Sridharan, zur Aufnahme Bonns in das Netzwerk. Aus Sicht der Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission, Prof. Dr. Maria Böhmer, hat Bonn einen klaren Standortvorteil: »Bonn ist die Stadt der Vereinten Nationen: Mehr als zwanzig hier ansässige UN-Organisationen verleihen dem Bildungs- und Wissenschaftsstandort internationale Strahlkraft. Dank ihrer hervorragenden Vernetzung kann die

Bundesstadt einen wertvollen Beitrag zum globalen Netzwerk der Learning Cities und zur Umsetzung der Agenda 2030 leisten«.

Ich bin gespannt, wie sich die Sache weiterentwickelt und ob es uns gelingt, eine lernende Stadt mit demokratiefähigen, nachhaltig handelnden Bürgerinnen und Bürgern zu sein, in der Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe für alle möglich sind. (JL)



© Thomas Hendele

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 1 — 2021 (erscheint im März)

Freude

Lange Zeit vernachlässigt, lässt sich in den vergangenen Jahren eine Hinwendung zur Frage der Emotionen in der Bildung erkennen. WEITER BILDEN nimmt dies zum Anlass, sich der Grundemotion Freude zu widmen. Wie sieht der Zusammenhang zwischen Lernen, Bildung und Freude aus? Kann Freude am Lernen erlernt werden? Wann macht Erwachsenenbildung denjenigen Freude, die dies zu ihrem Beruf gemacht haben?

AUSGABE 2 — 2021 (erscheint im Juni)

Gute EdTech, gute Bildung?

Die technischen Lösungen zur Ermöglichung und Unterstützung von Bildung firmieren seit wenigen Jahren unter der Bezeichnung EdTech (für *educational technology*). Das Heft möchte zu Austausch und Begegnung der EdTech-Szene mit den Akteuren der Erwachsenen- und Weiterbildung beitragen und einen Diskurs entlang der Begriffe von *Qualität* und *Professionalität* gestalten.

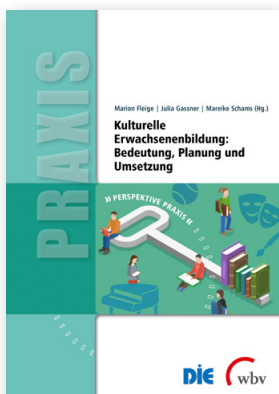
Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de



Zugänge zur kulturellen Erwachsenenbildung

➔ wbv.de/die

Der Band stellt ein neues Darstellungsraster zur Systematisierung von Zugängen zur kulturellen Erwachsenenbildung vor, aus dem Empfehlungen zur Programmgestaltung und für die Praxisarbeit abgeleitet werden.



Marion Fleige, Julia Gassner, Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachsenenbildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung

Perspektive Praxis
2019, ca. 160 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1207-0
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Abo-Service weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor Erscheinen der Printausgabe die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ wbv.de/weiter-bilden

 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-12



die

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

CHANCE

wbv