
Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung

Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen

Erich Schäfer¹

¹ Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Zusammenfassung

Digitale Medien halten verstärkt Einzug in das Lehren und Lernen im quartären Bildungssektor. Die Coronakrise erweist sich dabei als Katalysator der digitalen Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung wird die kontinuierliche organisationsbezogene Selbsterneuerung als eine Herausforderung einer Kultur der Digitalität skizziert. Es lassen sich Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung identifizieren auf deren Grundlage unterschiedlicher gesellschaftliche Zukunftsszenarien beurteilt werden können.



The Corona Crisis as a Catalyst for the Digital Transformation in Adult and Further Education

Abstract

Digital media are increasingly finding their way into teaching and learning in the Quaternary education sector. The corona crisis is proving to be a catalyst for the digital transformation in adult and further education. Against the background of dealing with expectations and hopes for further training supported by the media, the continuous organization-related self-renewal is outlined as a challenge to a culture of digitality. Success conditions in the process of digitization can be identified on the basis of which different future social scenarios can be assessed.

1. Einleitung

Aufgrund der Heterogenität des quartären Sektors und der unverändert defizitären Datenlage ist es schwer, ein klares Bild der digitalen Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung zu zeichnen (Rohs 2019, 119 f.). Die Beschäftigung mit Prozessen der Digitalisierung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist bisher eher fragmentarisch (Bernhard-Skala u. a. 2021). Die digitale Transformation ist selbst als Teil eines institutionsbezogenen lebenslangen Lernens (Schäfer 2017; 2021) zu verstehen (Fischer 2021). Wie Studien des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) zusammen mit der PH Zürich (Sgier, Haberzeth, und Schüepp 2018), der Bertelsmann-Stiftung (Schmid, Goertz, und Behrens 2018) sowie des Wuppertaler Kreises (2019) zeigen, schreiben Weiterbildungseinrichtungen den digitalen Medien zwar eine hohe strategische Relevanz zu, die Potenziale wurden bis zur Coronakrise aber nur begrenzt genutzt.

Die Aspekte der digitalen Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich in einem Mehrebenenmodell von den gesellschaftlichen über die institutionellen und organisationalen Kontexte, die Programmplanung und Angebotsgestaltung bis hin zu den Personalaspekten analysieren (Schäfer und Ebersbach 2021b). Das Anliegen dieses Beitrages ist es, primär die Perspektive der *Organisationsentwicklung*

einzunehmen, wie es u. a. die Kultusministerkonferenz (2021, 5 f.) fordert. Vor diesem Hintergrund gilt es die Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen für die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erörtern.

In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Veränderungen des Lehrens und Lernens mit Medien im quartären Bildungssektor in den Blick genommen. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung in einer historischen Perspektive. Sodann wird auf die kontinuierliche Selbsterneuerung als Herausforderung einer Kultur der Digitalität eingegangen. Auf diese Weise sollen Orientierungspunkte für Prozesse der Organisationsentwicklung generiert werden. Daran schliesst sich die Beschäftigung mit den Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung an. Abschliessend werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Zukunftsszenarien die sich ergebenden Optionen für die Weiterbildung erörtert. Am Ende steht ein resümierendes Fazit mit Perspektiven für die weitere Entwicklung. Um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden und seine Ganzheitlichkeit adäquat zu erfassen, nimmt der Text sowohl Bezug auf wissenschaftliche Studien als auch auf Positionen und Erfahrungen von im Feld agierenden Personen und Verbänden.

2. Lehren und Lernen mit Medien im quartären Bildungssektor

Bevor das Lehren und Lernen in den Blick genommen wird, gilt es zunächst an die Besonderheiten des quartären Bildungssektors zu erinnern. Im Unterschied zur schulischen und beruflichen Bildung sowie zum Hochschulstudium weist die Weiterbildung einige besondere Merkmale auf. In ihrem Strategiepapier «Bildung in der digitalen Welt» weist die Kultusministerkonferenz (2017) auf die folgenden speziellen Kennzeichen hin: Diversität der Lernenden, Lehrplanfreiheit und niedriger Formalisierungsgrad, geringe staatliche Regulierung sowie Pluralität der Weiterbildung. Zu ergänzen sind die relativ geringen öffentlichen Bildungsausgaben für diesen Bereich (Walter 2015, 8). Weiterbildung verortet sich heute in der

Schnittmenge von mindestens drei Teilbereichen der politischen Gestaltung: der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik, der Sozialpolitik sowie der Bildungs- und Kulturpolitik.

Die Beschäftigung mit dem medial unterstützten Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung setzt die Klärung von Begrifflichkeiten voraus. Wenn verkürzend die Rede von «digitaler Bildung» ist, wie bspw. bei der vom BMBF (2021) ins Leben gerufenen «Initiative Digitale Bildung», der «Charta Digitale Bildung» (2019) oder bei der Namensgebung des zu Beginn des Jahres 2017 gegründeten Bundesverbandes «Digitale Bildung e. V.», so gilt es diesen Begriff kritisch zu hinterfragen. Zumindest sachlich ist er falsch, «weil Bildung nach keiner mir bekannten Bildungstheorie digital sein kann», wie Vollbrecht (2018, 26) zutreffend konstatiert. Es handelt sich hier um eine «entleerte Sammelbezeichnung, ein eingängiges Label (...), das für alles und nichts gebraucht werden kann» (Kübler 2018, 17). Auf den Punkt bringt es der Rat für kulturelle Bildung (2019, 22), wenn er schreibt, «digitale Bildung an sich gibt es nicht». Was allerdings existiert, sind eine Auseinandersetzung um Deutungshoheiten im Bildungsbereich und Versuche, Zielsetzungen der Digitalwirtschaft im Bildungs- und Wissenschaftsbereich durchzusetzen (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020).

Anstatt von digitaler Bildung sollte präziser und zutreffender die Rede von digitalen Bildungsinfrastrukturen, Lernen mit digitalen Medien bzw. Lernen über Entwicklungen in der Digitalisierung sein. Die sog. «digitale Bildung» ist nicht die Digitalisierung der Bildung. Digitalisierung bedeutet lediglich, ein analoges Angebot in eine digitale Form zu bringen. Einem solchen Verständnis liegt auch die Unterscheidung von Ebner et al. (2013, 3) zugrunde; hier werden drei Begrifflichkeiten differenziert: (1) als Klammer das Lernen und Lehren mit Technologien, «das alle Lern- und Lehrprozesse sowie -handlungen (umfasst), bei denen technische, vor allem elektronische (...) Geräte und Anwendungen» zum Einsatz kommen, (2) das E-Learning, wenn «Computer in Netzwerken» die Basis für die Lehr- und Lernhandlungen sind, sowie (3) Lernen mit neuen Medien, von dem die Medienpädagogik oder Medieninformatik spricht, wenn «Kanäle oder Systeme gemeint sind, über die Daten und Informationen gespeichert, übertragen oder vermittelt werden».

Spätestens seit der Corona-Krise im Jahre 2020/21 ist die computervermittelte Kommunikation tief in alle Bereiche unseres Alltags eingedrungen. Wir befinden uns in einem umfassenden *Mediatisierungsprozess*, der jene Veränderungen von Kultur und Gesellschaft fokussiert, die durch die zeitliche, räumliche und soziale Durchdringung des Alltags mit Medien entstehen oder verstärkt werden. In diesem Prozess erhalten die realen Dinge «Repräsentanzen in der symbolischen Welt der Computernetze (...), von der aus sie gesteuert und bedient werden» (Krotz 2016, 17). Die Abbildung und Steuerung der sozialen Welt mit Hilfe digitaler Daten wird auch als *Datafizierung* bezeichnet (Aßmann u. a. 2016, 1). Die Digitalisierung, Datafizierung bzw. Mediatisierung der (Weiter-)Bildung ist kein Selbstzweck. Die zentrale Frage lautet: Wie kann Bildung künftig so gestaltet werden, dass sie mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und die Individuen ihre Autonomie im Lernprozess erhalten?

Die Erfahrungen mit virtuellen Bildungsangeboten während der Lockdowns lassen sich zum Teil als Beispiele einer *Emergency-Remote-Teaching-Lösung* beschreiben, aber auch als ein Lernexperiment, das ein grosses Potenzial an Kreativität freigesetzt hat. Nach über zwei Jahren Pandemie lässt sich absehen, dass es ein komplettes Zurück ins vor der Corona-Krise Vertraute und Gewohnte nicht geben wird. Virtuelle und hybride Konzepte haben Einzug in den Regelbetrieb der Erwachsenen- und Weiterbildung gehalten.

3. Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung in historischer Perspektive

Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung medialer Bildungsangebote finden sich bereits bei J. A. Comenius (2000, 136). In der aus dem 17. Jahrhundert stammenden «*Didactica magna*» empfiehlt er die Beteiligung möglichst vieler Sinne im Lehr-Lern-Prozess. Die Lernpsychologie bestätigt diese Regel, indem sie auf die synergetischen Effekte hinweist, die entstehen, wenn die Begegnung mit dem Bildungsgut multimodal und multicodal erfolgt (vgl. hierzu Mayer 2009).

Die Fantasie des Menschen, wie sowohl neue Technologien zur Optimierung des Lernens eingesetzt als auch die Chancen auf Teilhabe an Bildung für alle Menschen besser gewährleistet werden können, hat eine lange Geschichte. Im Jahr 1899 erschien in der Zeitschrift «Die Woche» eine utopische Erzählung von Kurd Laßwitz (1982) aus Gotha. Sie trägt den Titel «Die Fernschule». Darin wird geschildert, wie der Gymnasialprofessor Frister träumt, ins Jahr 1999 versetzt und Fernlehrer der Geografie zu sein. Mit seinen Schüler:innen, die genauso wie er in ihren eigenen Wohnungen sitzen, ist er über eine Art Videokonferenzschaltung verbunden. Lediglich in den Fällen,

«wo die Eltern nicht die Mittel haben, den gesamten Fernlehrapparat im Hause unterzubringen, begeben sich die Schüler zu den dazu eingerichteten öffentlichen Fernlehrstellen.» (Laßwitz 1982, 72)

Wie ein roter Faden zieht sich das Phänomen durch die Geschichte der Erwachsenenbildung, dass sich mit jeder neuen Bildungstechnologie die mehr oder weniger ausgeprägte Erwartungshaltung verbindet, diese könnte zum Abbau von Bildungsprivilegien, zur Angleichung von Lernchancen und zur Demokratisierung der Bildung beitragen (Schäfer und Ebersbach 2021a, 24 ff.). Diese *egalitären Hoffnungen* sind – wie die Erfahrung zeigt – vielfach enttäuscht worden. Die Hoffnung, durch neuartige Kommunikations- und Informationstechniken liessen sich soziale Disparitäten ausgleichen, sozialisationsbedingte Benachteiligungen verringern und Bildungsabstinenz überwinden, haben sich bislang nicht erfüllt (Verständig, Klein, und Iske 2016). Stattdessen droht ein Zerfall der Bevölkerung in die Kommunikationsarmen und die Kommunikationsreichen. Dieser Befund, der sich bereits seit Jahrzehnten empirisch immer wieder bestätigt, scheint sich auch künftig fortzusetzen (Deutscher Weiterbildungstag 2016). Er ist unter dem Stichwort der Wissenskluft-Hypothese bzw. der digitalen Spaltung und digitalen Ungleichheit in die Medienforschung eingegangen. Wie die Studie der Initiative D21 (2016) zeigt, haben sich die Ungleichheiten in Bezug auf die Kompetenzen im Umgang mit und der Nutzung von digitalen Medien in den vergangenen Jahren gesteigert.

Um einer digitalen Spaltung unserer Gesellschaft entgegenzuwirken, gilt es die Bildungsbemühungen zum Kompetenzerwerb und zur digitalen Selbstbestimmung zu intensivieren.

Die Erwachsenenbildung ist herausgefordert, nach Wegen und Mitteln zu suchen, die kommunikative und kulturelle Polarisierung der Bevölkerung nicht noch grösser werden zu lassen bzw. abzubauen. Das Schlüsselwort zur Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgabe lautet *Medienkompetenz* (Baacke 1997). Wurde früher Medienkompetenz nahezu ausschliesslich als individuelle Kompetenz verstanden, so wird sie heute auch als gesellschaftliche Kompetenz gesehen; damit ist gemeint, dass wir als Gemeinwesen kompetent darüber entscheiden können, welche Entwicklungspfade der Mediatisierung wir beschreiten wollen, weil wir sie für eine demokratische Gesellschaft angemessen halten (Krotz 2016, 25). Der Medienpädagogik kommt hier eine Schlüsselrolle zu, wie die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2016, 1) in ihrem Positionspapier «Datafizierung des Lebens» feststellt:

«Mit ihrem Fokus auf eine umfassende Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen leistet sie (die Medienpädagogik) einen massgeblichen Beitrag dazu, dass ein sozial verantwortliches, kulturell reichhaltiges und demokratisches Leben in einer datafizierten Welt möglich ist.»

Welche *Anforderungen an die Bildung in einer digital vernetzten Welt* zu stellen sind, beschreibt das Frankfurt-Dreieck (Brinda u. a. 2019) als Erweiterung und Fortschreibung der Dagstuhl-Erklärung (Brinda u. a. 2016). Auch in der Stellungnahme des Vorstandes der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19-Situation (Rummler u. a. 2020, 2) wird auf den umfassenden Auftrag der Medienbildung hingewiesen:

«Medienbildung trägt dazu, neben einer rein anwendungsbezogenen Perspektive (Wie nutze ich das?) und einer technologischen Perspektive (Wie funktioniert das?), eine gesellschaftlich-kulturelle (Wie wirkt das?) sowie eine emanzipatorisch-bildungstheoretische Perspektive (Was will ich?) bei.»

In diesem Sinne plädiert auch das Strategiepapier «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft» dafür, die demokratische «Mitgestaltung der digitalen Infrastruktur» selbst zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen zu machen. Weiter heisst es:

«Die Medienpädagogik ist (...) aufgefordert, ihre Konzepte und Modelle gegenüber Big Data Analytics und Predictive Analytics zu schärfen und verstärkt Medienkompetenz im Sinne eines wissenden und kritischen Umgangs mit eigenen Daten und mit den Daten anderer zu fördern (...) Digitale Selbstbestimmung kann nicht individualisiert werden, sondern ist auf einen (zivil)gesellschaftlich verankerten Handlungsrahmen angewiesen, der dies ermöglicht.» (Aßmann u. a. 2016, 5)

Die Weiterbildung hat in den vergangenen Jahrzehnten schon mehrere Wellen einer Medieneuphorie erlebt (vgl. hierzu Schäfer und Ebersbach 2021a, 19 ff.). Seit den 2000er Jahren richten sich die Erwartungen und Hoffnungen auf eine mediatisierte Lernwelt. Hierunter wird das Lernen in einer digital vernetzten Welt verstanden. Sie reicht von den Formen des klassischen E-Learnings, mit real bzw. virtuell lokalisierbaren Bildungsangeboten, bis hin zu jenen, vollständig in die Lebens- und Berufswelt der teilhabenden Individuen integrierten Formen digitalen Lernens. Mediatisierte Lernwelten speisen sich aus der Mobilität, Flexibilität, Interaktivität, Konvergenz und Konnektivität bereits existierender Elemente der technischen Entwicklung, die in ihrer Kombination neue Optionen eröffnen. Die mediatisierten Lernwelten durchdringen gleichermaßen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse (Hugger und Walber 2010).

Die Klagen über den Rückstand Deutschlands in der digitalen Bildung wurden vor dem Jahr 2020 mit unterschiedlicher Intensität vorgetragen, besonders nachdrücklich von Müller-Eiselt und Dräger (2015). Dabei richten sich die Hoffnungen, aber auch die Befürchtungen auf das adaptive Lernen, das in automatisierter Form individualisiertes und an die jeweiligen Bedürfnisse der Lerner angepasstes Wissen zu vermitteln verspricht.

Die Einstellungen und Haltungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung gegenüber der Digitalisierung sind ambivalent. Zum einen kann Digitalisierung zur Öffnung von Bildung beitragen, wenn sie als Open Education in einer Kultur des Teilens verstanden wird. Zum anderen wird Bildung als Ware begriffen, die reguliertes Lernen mit vorgefertigten Inhalten offeriert (Kerres und Buntins 2020, 18 f.). Empirische Daten weisen darauf hin, dass sich bestehende Disparitäten eher verstärken und die Gefahr einer digitalen Spaltung real ist (Dudenhöffer und Meyen 2012; Iske, Klein, und Verständig 2016; Walgenbach 2017). Die Ergebnisse der AES-Zusatzstudie zur Digitalisierung in der Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, 5) weisen deutlich darauf hin, dass Bildung mit digitalen Medien nicht etwa einem Chancenausgleich für Personen mit geringer Bildungsaffinität dient, sondern eher im doppelten Sinne benachteiligend ist. Wie eine repräsentative Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen (2021) zeigt, drohen bildungs- und leseferne Bevölkerungsgruppen durch eine zunehmende Digitalisierung abgehängt zu werden, weil sie sich Anforderungen gegenübersehen, denen sie faktisch nicht gewachsen sind.

Die Corona-Pandemie hat zum einen zwar einen Digitalisierungsschub bewirkt, zum anderen aber auch die noch vorhandenen Defizite klar aufgezeigt. Der Nationale Bildungsbericht «Bildung in Deutschland» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), der alle zwei Jahre eine systematische Bestandsaufnahme des gesamten deutschen Bildungssystems vornimmt, kommt bezüglich des Standes der Digitalisierung zu dem Ergebnis, dass einerseits das «Lehrpersonal in der Weiterbildung (...) nahezu vollständig auf selbstorganisiertes und informelles Lernen angewiesen» ist und andererseits die Förderpolitik kaum «über die Bildungsbereiche hinweg koordiniert ist» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 301).

In einer Stellungnahme vom November 2020 weist das Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN 2020) darauf hin, dass die derzeitigen Anstrengungen zur digitalen Wende an den Bildungseinrichtungen zwar zu begrüßen sind, jedoch zu zögerlich geschehen und zudem

die Gefahr bergen, dass sie zu kurz greifen. Das Netzwerk schlägt vor, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, in dem die Massnahmen der einzelnen Bildungsbereiche bestmöglich ineinandergreifen.

«Eine Modernisierung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungszielen und -prozessen kann nur gelingen, wenn die Politik des Bundes und der Länder, Forschung und Praxis eng aufeinander abgestimmt agieren» (ebd., 1).

Dabei ergibt sich

«eine besondere Herausforderung für die politische Steuerung (...) durch die Heterogenität institutioneller Strukturen und Zuständigkeiten über die Bildungsbereiche (Kindertageseinrichtungen, Schule, Weiterbildung, kulturelle Bildung) hinweg. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren kann eine Modernisierung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungszielen und -prozessen nur gelingen, wenn Politik, Forschung und Praxis eng aufeinander abgestimmt agieren. Bottom-up-Prozesse, die sich durch einzelne Innovationen ergeben und gezielte Steuerungsmaßnahmen (Top-down-Prozesse) müssen ineinandergreifen» (ebd., 6),

so heisst es in dem Positionspapier.

Die Erfahrungen in der Corona-Krise haben gezeigt, dass trotz der Digitalisierung die Präsenzformate unverzichtbar bleiben (Dinkelaker 2021). Die zentrale Herausforderung für die weitere Digitalisierung wird darin bestehen, auf ein abgestimmtes «Zusammenspiel von technischer Infrastruktur, personeller Professionalisierung und institutioneller Konzeptualisierung» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 25) zu achten.

4. Kontinuierliche Selbsterneuerung als Herausforderung einer Kultur der Digitalität

Gegenwärtig findet der Übergang von der Epoche des Buches in die Epoche der digitalen Medien statt. Jede Gesellschaft verfügt über ein Leitmedium und dieses verändert sich gerade. Vorausgegangen sind die Epoche der Mündlichkeit in der Stammesgesellschaft und die Epoche der

Schriftlichkeit, welche die antiken Hochkulturen begründete. Nach der Analyse von McLuhan, der mit seinem Klassiker «Die Gutenberg-Galaxis» (1995) den Grundstein für eine moderne Medientheorie legte, wurde bereits Mitte des letzten Jahrhunderts das Ende des Buchzeitalters eingeläutet, wie der Untertitel verrät. Die Übergänge der einzelnen Epochen sind jeweils mit tiefgreifenden *Veränderungen der Struktur und Kultur einer Gesellschaft* verbunden.

Für Baecker (2018) ist die vierte Medienepoche der Menschheitsgeschichte mit einer Transformation durch elektronische und digitale Medien verbunden,

«die nur angemessen zu würdigen ist, wenn man das Stichwort der Digitalisierung der Gesellschaft in der Ambivalenz des Genitivs ernst nimmt. In der Formulierung von der Digitalisierung der Gesellschaft steht die Gesellschaft sowohl im genitivus subjectivus als aktives Subjekt der Digitalisierung wie auch im genitivus obiectivus als passives Objekt der Digitalisierung» (Baecker 2018 Klappentext).

Wir erleben heute eine

«grundlegende Veränderung der Art, wie Wissen generiert und dargestellt wird. Die Digitalität – verstanden als von digitalen Technologien geprägte Bedingung, wie wir etwas über die Welt erfahren und wie wir mit der Welt verbunden sind – erlaubt uns andere Beziehungen zu knüpfen, neue Muster der Darstellung zu suchen und den bisherigen Mustern zu misstrauen» (Stalder 2019, 51).

Die zentrale Herausforderung der Kultur der Digitalität (Stalder 2016) ist dabei die *Komplexitätszunahme*.

Digitalisierung ist eine Entwicklung, «die die Gesellschaft und ihre Funktionssysteme durchdringt» (Kerres und Buntins 2020, 13), deshalb lässt sich keine trennscharfe Grenze mehr ziehen zwischen einer Bildung, die sich digitaler oder nicht-digitaler Medien und entsprechender Infrastrukturen bedient. Das Digitale ist längst in unsere Handlungspraktiken eingebettet (Kerres und Buntins 2020, 13).

«Die Digitalisierung des klassischen Lernraumes steht (...) der Sozialisierung des digitalen Lernraumes gegenüber» (Kerres 2016, 41).

Digitale Medien halten verstärkt Einzug in traditionelles Lehren und Lernen in zeitlich und örtlich gebundener Präsenz, und das Lehren und Lernen im Internet wird parallel dazu sozialer und kommunikativer. Beide Entwicklungen vollziehen sich gleichzeitig; dies wird als *Seamless Learning* (Looi u. a. 2019) bezeichnet und hat zwei Wurzeln: Die eine stammt aus dem Bereich der Hochschulbildung und die andere aus dem Bereich des technologiegestützten, insbesondere mobilen Lernens. Heute gewinnt *Seamless Learning* auch für den quartären Bildungssektor zunehmend an Bedeutung.

Mit der Digitalisierung ist ein grundlegender Wandel in der Arbeits- und Organisationsstruktur verbunden (Egetenmeyer u. a. 2020, 30); dieser hat Auswirkungen auf die gesellschaftliche Bedeutungs- und Werteproduktion (Robak 2020, 45). Mediatisierungsprozesse, die auf digitaler Technik beruhen, führen zu einem Wandel sozialer Situationen (Krotz 2016, 20).

Die grundlegenden Veränderungen machen es verständlich, warum innerhalb der Pädagogik insgesamt zum Teil eine Ambivalenz – die uns bereits aus früheren historischen Phasen bekannt ist (Fromme 2019, 1485) – gegenüber digitalen Medien in der Erwachsenenbildung anzutreffen ist. Das Spektrum der Einstellungen reicht dabei von Kulturpessimismus bis Technikeuphorie.

Die Digitalisierung erfordert nicht nur veränderte technologische und finanzielle Rahmenbedingungen, sondern auch eine *veränderte Unternehmenskultur* und damit einhergehend veränderte personelle Ressourcen, wie im «Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen» konstatiert wird (Benndorf-Helbig u. a. 2019). Die Digitalisierung bezieht sich auf den gesamten Bildungsprozess. Deshalb ist bei strategischen Überlegungen zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung der gesamte Bildungsprozess mit all seinen Ebenen vom gesellschaftlichen und institutionellen Kontext über die Programme und Angebote bis hin zum Personal und den Teilnehmenden einzubeziehen. Für diese, verschiedene Aspekte integrierende Sicht- und Handlungsweise verwenden Scharnberg und Waffner (2020, 8) den Begriff der *Medienintegration*:

«Weder die Verfügbarkeit von Technik noch pädagogische Kompetenz allein haben die Kraft, Bildung in einer digitalen Welt zu gestalten. Auch verlieren Vorgaben der Leitungen ihre Wirkung, wenn sie

nicht an eine gelebte Praxis geknüpft werden. Erst im Zusammenspiel von Didaktik, Technik und strategischer Steuerung findet Medienintegration statt und können neue pädagogische Lernszenarien entwickelt werden» (ebd., 8).

Um erfolgreich mit den Herausforderungen der Digitalisierung und Globalisierung bei einer gleichzeitig erlebten Beschleunigung von disruptiven Veränderungen (von Mutius 2017) in der VUKA-Welt umgehen zu können, sind Organisationen auf individueller, Team- und Führungsebene herausgefordert, sich kontinuierlich selbst zu erneuern. Das Drei-Phasen-Modell von Lewin (1947), ein Klassiker der Organisationsforschung zur Beschreibung von Change-Prozessen, gilt heute nicht mehr. Die Annahme, es gäbe jeweils stabile Zustände am Beginn und am Ende von Veränderungsprozessen, die mit der Abfolge von «Auflockern» (Unfreezing), «Hinüberleiten» (Moving) und «Verfestigen» (Freezing) beschrieben werden, trifft nicht mehr zu. Heute haben wir es mit einer Gleichzeitigkeit von Veränderungsprozessen zu tun. An die Stelle des episodischen Wandels ist der kontinuierliche Wandel getreten, der nur über ein höheres Mass an *kontinuierlicher Selbsterneuerung* zu erreichen ist. Letztere ist die Voraussetzung für eine Veränderung, die als ‚Permanent Beta‘ bezeichnet wird; hier ist der Wandel die einzige Konstante.

Ausgehend von den Megatrends der Beschleunigung, Digitalisierung und Globalisierung beschäftigt sich Gergs (2016) mit den gegenwärtig anzutreffenden Typen von Veränderung in der Organisationswelt, um Prinzipien einer kontinuierlichen Selbsterneuerung zu entwickeln. Gergs differenziert zunächst zwei Achsen des Wandels. Auf der ersten wird, unter Rückgriff auf Gedanken von Watzlawick et al. (2020, 33 ff.), zwischen einem Wandel der ersten und zweiten Ordnung unterschieden. Mit dem Wandel erster Ordnung werden Veränderungen innerhalb eines selbst invariant bleibenden Systems bezeichnet. Der Referenzrahmen bleibt hier konstant, es findet kein grundsätzlicher Paradigmenwechsel statt, die Veränderungen beschränken sich auf einzelne Aspekte und sind eher quantitativer Art. Demgegenüber ist der Wandel zweiter Art ein qualitativer, paradigmatischer, der die gesamte Organisation betrifft und die Frage nach einer neuen Identität stellt. Die Unterscheidung zwischen episodischem und

kontinuierlichem Wandel in der zweiten Dimension geht auf Porras und Silvers (1991) zurück. Der episodische Wandel beschreibt zeitlich begrenzte Veränderungsprozesse, die bewusst initiiert werden und eine bewusste Ausnahme darstellen. Der kontinuierliche Wandel vollzieht sich dagegen als kaum merklicher, emergenter Prozess in den alltäglichen Abläufen der Organisation. Aufgrund der beiden skizzierten Dimensionen ergeben sich vier Idealtypen von Veränderungsprozessen: das operative Krisenmanagement, die Optimierung bisheriger Praxis, die radikale Transformation sowie die kontinuierliche Selbsterneuerung.

Angesichts der disruptiven Veränderungen, die Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen derzeit in der Corona-Krise erleben, besteht die Herausforderung darin, Verbindung zu den Teilnehmenden und Teilhabenden zu halten, deren Teilhabechancen unter den veränderten Bedingungen zu sichern und gleichzeitig die eigenen Organisationen umzubauen. Dass dies nicht immer einfach ist, versteht sich von selbst. Umso wichtiger ist es, einen klaren Kompass für die anstehenden Aufgaben zu haben, den die eigene Strategie vorgeben kann.

5. Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung

Die Ergebnisse einer im Frühjahr 2016 durchgeführten Onlinebefragung zur Ausstattung, der Einschätzung des Potenzials digitaler Medien sowie den Nutzungsvoraussetzungen, an der sich 104 Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen beteiligt haben, zeigen,

«dass innovative Medienstrategien der Bildungseinrichtungen und die mediendidaktischen Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen die zentralen Erfolgsfaktoren sind, um einen ›digital shift in learning‹ zu ermöglichen» (Scharnberg u. a. 2017, 10).

Diese Ergebnisse werden auch von nachfolgenden Studien bestätigt.

Die Forcierung der Digitalisierung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung verspricht dann besonders zielführend und von Erfolg gekrönt zu sein, wenn eine *Digitalisierungsstrategie* vorhanden ist (Lechner,

Egetenmeyer, und Grafe 2021). Auf dieser Basis kann es gelingen, die Aufbau- und Ablauforganisation an die neuen Erfordernisse anzupassen, neue Produkte und Dienstleistungen (Beratung, Anerkennung, Evaluation, Prüfung etc.) zu entwickeln, die technischen Rahmenbedingungen und Infrastrukturen zu schaffen, den finanziellen Bedarf bereitzustellen, die digitale Governance und den Umgang mit den digitalen Daten zu regeln, die Kooperationen und Netzwerke zu aktivieren bzw. zu schaffen und die Nachhaltigkeit der Veränderungen institutionell abzusichern. Neben diesen Faktoren gilt es drei weitere Aspekte zu berücksichtigen.

Erstens ist es von zentraler Bedeutung, eine *Offenheit in der Arbeits- und Organisationskultur* herzustellen, welche die Voraussetzung für die angestrebten Veränderungen erst schafft (Egetenmeyer u. a. 2020, 28 f.) und die Wertschöpfung durch die Wertschätzung der Bildungsarbeit ermöglicht. Zweitens gilt es einen *kritisch-reflektierten Umgang mit digitalen Medien* (ebd., S.28) zu fördern, um weder in Kulturpessimismus noch Technik euphorie abzugleiten. Drittens ist auf eine eng miteinander verzahnte und *integrierte Personal- und Organisationsentwicklung* (Kerres und Buntins 2020, 15) zu achten, die Passungsdialoge und ein Transflexing zulassen (Kühl, Lampert, und Schäfer 2018, 58 f.).

Zusätzlich gilt es noch einen Aspekt für jene Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen zu ergänzen, die einer Dachorganisation angehören, was allerdings nicht auf alle Träger und Einrichtungen zutrifft. Existiert eine Dachorganisation, so fällt dieser eine zentrale Bedeutung für *Kooperation und Netzwerkarbeit* zu. Durch eine entsprechende Förderung der Kooperationen mit Partnereinrichtungen unter dem gemeinsamen Dach lässt sich die Netzwerkarbeit ausbauen und so die eigene Leistungsfähigkeit und Resilienz steigern (Egetenmeyer u. a. 2020, 30). Das Benchmarking der Einrichtungen einer Dachorganisation vermag ausserdem Impulse für die eigene Fortentwicklung als lernende Organisation zu geben. Schliesslich lassen sich mit der Verfügbarkeit eines gemeinsamen Netzwerk- und Lernmanagement-Systems sowie einer gemeinsamen Wissensdatenbank für alle Mitgliedseinrichtungen Synergieeffekte erzielen (Egetenmeyer u. a. 2020, 28).

In ihrer Modellierung eines *Reifegradmodells für Bildungsorganisationen* (Egloffstein, Heilig, und Ifenthaler 2019, 34) unterscheiden die Autoren zunächst fünf Dimensionen und Indikatoren (Ausstattung und Technik, Strategie und Führung, Organisation, Mitarbeitende sowie Kultur), die sie um eine sechste ergänzen.

«Die sechste Dimension ‹Digitales Lehren und Lernen› bezieht sich auf die Kernprozesse einer jeden Bildungsorganisation und wird deshalb explizit samt entsprechender Beispielindikatoren in die Modellierung aufgenommen.»

Wie die Autoren betonen, sind die unterschiedenen Dimensionen nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Anhand von Indexwerten werden fünf digitale Reifegrade unterschieden: digitale Minimalisten, digitale Konservative, digitale Pragmatiker, digitale Fortgeschrittene und digitale Vorreiter. Die Operationalisierung erfolgte über die Befragung der Mitarbeitenden eines Bildungswerks in Nordrhein-Westfalen. Aus den Ergebnissen, die auf einer Selbsteinschätzung beruhen, lassen sich Handlungsempfehlungen für weitere Schritte der Personal- und Organisationsentwicklung ableiten, um die digitale Transformation einer lernenden Organisation zu unterstützen. Dabei stellt sich die Frage, wie die mit der künstlichen Intelligenz (KI) verbundenen Herausforderungen gemeistert werden können.

6. Szenarien und Zukunftsbilder der Weiterbildung

Damit die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen für sich eine Strategie zur Digitalisierung entwickeln können, ist es ebenso hilfreich wie notwendig, Vorstellungen davon zu haben, wie sich das gesellschaftliche Umfeld insgesamt zukünftig darstellen wird, von welchen Rahmenbedingungen ausgegangen werden kann und wie die langfristigen Perspektiven für die Weiterbildung aussehen. Antworten auf diese Fragen liefert die Szenario-Technik.¹ Im April 2020 hat die Scenario Management International (Fink u. a. 2021) einen zweistufigen Prozess zur Entwicklung

1 Die im Folgenden dargestellten Szenarien berücksichtigen noch nicht den Krieg in der Ukraine und dessen Folgen.

von Post-Corona-Szenarien gestartet. Zunächst wurden im Frühjahr 80 Expert:innen aus Beratung und Zukunftsforschung, Unternehmen sowie Bildung und Wissenschaft befragt, bevor sich im Herbst 2020 in einem offenen Onlineprozess ca. 200 Personen an der Bewertung der Szenarien beteiligt haben. Die Szenarien gehen zwar nicht explizit auf die Anliegen der Erwachsenen- und Weiterbildung ein, eröffnen aber wichtige Horizonte für mögliche alternative Entwicklungspfade. Zunächst sollen die Ergebnisse kurz vorgestellt werden.

Die acht Szenarien lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe beinhaltet Szenarien mit traditionellen Strukturen, geringen Innovationen und einem digitalen Stillstand. Zwei Szenarien in dieser Gruppe gehen von einem mittleren Grad globaler Krisen, einer lediglich abstrakten Bedrohung durch den Klimawandel und einer erfolgreichen Positionierung im Kontext einer traditionellen wirtschaftlichen Entwicklung aus. Dies sind die Szenarien «Die goldenen Zwanziger» und «Das pandemische Jahrzehnt». Ersteres ist gekennzeichnet durch eine zügige Rückkehr zur alten Normalität unter Beibehaltung gewohnter Konsummuster und Lebensgewohnheiten, während sich das zweite durch immer wieder neu auftretende Epidemien und Pandemien auszeichnet, infolgedessen ständig neue komplexe Krisen zu bewältigen sind. Die anderen beiden Szenarien in der ersten Gruppe weisen ebenfalls traditionelle Strukturen aus, sind allerdings verbunden mit einer Abkehr vom globalen Welthandel, erstarrten Gesellschaftsstrukturen und regressiven Tendenzen. Hierzu gehören die Szenarien «Die kontinuierliche Krise» und «Zerfall der Ordnung». Im ersten Fall führt die Rezession zu einer gestiegenen Arbeitslosigkeit, «die in eine aufgeregte Stimmungs-Demokratie mit Reformstau mündet» (Fink 2021, 35); im zweiten Fall kommt es infolge der wiederkehrenden Pandemien zu einem politischen Kontrollverlust und einer breiten Entsolidarisierung.

Die zweite Gruppe beinhaltet Szenarien mit einem Strukturwandel, breiten Innovationen und einer Virtualisierung aller Lebensbereiche. Hierzu gehören die folgenden Szenarien: «Abschied vom Gewohnten»: In diesem Szenario findet eine Abkehr von der kommerzialisierten Wachstumsgesellschaft statt, verbunden mit einer De-Globalisierung und Regionalisierung. «Neue globale Dynamik»: Dieses Szenario zeichnet sich durch

eine starke globale Kooperation, einen Ausgleich innergesellschaftlicher Disparitäten und stark gestiegene Anstrengungen bei Klima und Umwelt aus. «Massive Virtualisierung»: In diesem Szenario wird die Digitalisierung als die treibende Kraft betrachtet, bei der neue Nähe in Netzwerken entsteht. «In Corporate Hands»: In diesem Szenario sind globale Akteure bestimmend; sie werden zu Treibern einer stark privatisierten und kommerzialisierten Welt.

Wie die Online-Befragung vom November 2020 ergab, wird den Szenarien der zweiten Gruppe die grösste Wahrscheinlichkeit eines Eintreffens zugeschrieben; dies gilt auch hinsichtlich der Einschätzung durch die Expert:innen im Frühjahr 2020.

Interessanterweise stellt sich das bei Vertretenden aus Bildung und Wissenschaft sowie Beratung und Zukunftsforschung eher kritisch bewertete Szenario «In Corporate Hands» als jenes dar, das am stärksten erwartet wird. Hierzu passt der Befund, dass insgesamt zu jenen fünf Zukunftsaussagen mit den geringsten Erwartungshaltungen des Eintretens die Aussage zählt:

«Im Jahr 2030 wird die gesellschaftliche Teilhabe – also beispielsweise der Zugang zu Kultur, Bildung oder digitalen Angeboten – für alle Realität sein.» (Fink u. a. 2021, 57)

Mit der in dem Szenario «In Corporate Hands» erwarteten stärkeren Privatisierung von Bildungs- und Sozialsystemen wird als Folge eine Vertiefung der Disparitäten in der Gesellschaft angenommen.

Die Gruppe der Forschenden identifiziert aufgrund der Ergebnisse der Bewertungen zu den verschiedenen Szenarien vier Zukunftsfragen für die bevorstehenden Transformationsprozesse (Fink u. a. 2021, 10 f.):

- Wie gelingt die Überwindung des Krisenmodus hin zu nachhaltigen Innovationen und signifikantem Strukturwandel?
- Wie können globale Dynamik und regionale Entschleunigung mit dem Wandel einhergehen?
- Wie stark und zu welchem Preis sollen Arbeit und Leben virtualisiert werden?
- Wie lässt sich der Strukturwandel ohne eine Überkommerzialisierung gestalten?

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist einerseits aufgefordert, in ihren Bildungsprogrammen zu den aufgeworfenen Fragestellungen Angebote zu unterbreiten, um einen breiten gesellschaftlichen Dialog zu den alle betreffenden Zukunftsfragen anzuregen und zu moderieren. Andererseits ist sie im Interesse ihrer eigenen zukünftigen Rolle im Bildungssystem herausgefordert, jene strukturellen Veränderungen, von denen sie selbst betroffen sein wird, proaktiv zu beeinflussen. Beiden Aufgaben ist gemeinsam, dass es darum geht, die durch die Corona-Krise angestossenen Überlegungen konsequent weiter zu verfolgen und neu entstandene Freiräume für strategisches Denken und Dialog nach innen, bezogen auf die eigene Organisationsentwicklung, wie aussen, in die Gesellschaft hinein, zu nutzen.

Ebenfalls mit der Szenariotechnik hat die Fraunhofer Academy (2017) noch vor der Corona-Krise vier mögliche Szenarien von Zukunftsbildern der Weiterbildung für das Jahr 2026 entworfen. Ein erstes Szenario wird als «Weiterbildungs-Netflix» gekennzeichnet: Weiterbildung findet hier on demand und in Form von situativem Lernen statt, unterstützt durch eine zentrale, cloudbasierte Plattform für Lerninhalte. In dem zweiten Szenario «New Modern Times» sind die Unternehmen die zentralen Weiterbildungsakteure; die Weiterbildung ist hier hauptsächlich Bestandteil des Arbeitsverhältnisses und die Weiterbildungsformen und -inhalte werden durch die Anforderungen der Arbeitsplätze definiert. Im dritten Szenario nehmen die Lernenden ihre (Weiter-)Bildung selbst in die Hand; sie beteiligen sich an einer Crowd Education und generieren eine «Connective Learning Community», gestützt auf Lernlabore, die einen freien Zugang zu Lerninhalten (Open-Source-Modell) bereitstellen. Im vierten Szenario ist der «Fürsorgliche Vater Staat» mit seinen staatlichen Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen der zentrale Akteur; Unternehmen und kommerzielle Anbieter spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Die Fraunhofer Academy selbst hält eine Mischung aus den entworfenen Szenarien für wahrscheinlich.

Setzt man die von der Scenario Management International und der Fraunhofer Academy entwickelten Szenarien in Bezug zueinander, so fällt auf, dass die Szenarien «In Corporate Hands» und «Weiterbildungs-Netflix» passfähig zueinander sind, auch wenn sie für die Vertretenden einer

öffentlich verantworteten werteorientierten Erwachsenen- und Weiterbildung im Sinne der Daseinsvorsorge eher wie eine Dystopie erscheinen. Der Gegenentwurf hierzu könnten die gekoppelten Szenarien «Neue globale Dynamik» und «Connective Learning Community» sein. Die Herausforderung besteht darin, «wie Zugang durch Teilhabe an Bildung im Internet sichergestellt bzw. verbreitert» (Kerres und Buntins 2020, 19) und eine zunehmende Kommerzialisierung von Lebenswelten sowie Bildungsorten in den Strukturen eines digitalen Kapitalismus verhindert werden kann.

Gesellschaftspolitisch wird die Frage zu beantworten sein, ob entweder ein Ansatz von «open education» verfolgt wird, der Bildung als öffentliches Gut versteht und Lernen als Partizipation in einer Kultur des Teilens präferiert, oder ob Bildung als Ware verstanden wird, die reguliertes Lernen mit vorgefertigten Inhalten vorsieht (Kerres und Buntins 2020, 19). In welche Richtung das Pendel ausschlagen wird, hängt von politischen Aushandlungs- und Willensbildungsprozessen ab. Deshalb ist es notwendig, einen Diskurs «über Leitbilder der künftigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Entwicklung» (Niesyto 2021, 23) zu führen. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung bietet die Corona-Krise die Herausforderung und Chance, auf der Basis der Arbeit an der eigenen organisationssensiblen Digitalisierungsstrategie (Büchner 2018, 344) in einem selbst gestalteten Organisationsentwicklungsprozess im Sinne einer kontinuierlichen Selbsterneuerung die eigene Transformation in die Hand zu nehmen und dabei gleichzeitig als gesellschaftlicher Akteur aufzutreten, der sich dafür einsetzt, das Bildungssystem zu einem durchlässigen System des lebenslangen Lernens fortzuentwickeln.

7. Fazit und Perspektiven

Die Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein gestaltbarer Entwicklungsprozess. Die damit verbundenen Herausforderungen sind mit drei Veränderungsbedarfen verbunden: Auf individueller Ebene haben wir es mit einem *Qualifizierungsbedarf*, auf institutioneller Ebene mit einem *Anpassungsbedarf* und auf gesellschaftlicher Ebene mit einem *Regulierungsbedarf* zu tun (Rohs, Pietraß, und Schmidt-Hertha 2020, 366). Wenn die Handlungsschritte auf diesen Ebenen gut ineinandergreifen,

sind die Voraussetzungen und Bedingungen dafür geschaffen, dass die *kontinuierliche Selbsterneuerung durch eine lebenslange Lernagilität* aus institutioneller wie individueller Perspektive gelingen kann.

Mit der Digitalisierung ist ein *Paradigmenwechsel der Lernkultur* verbunden, der sich in neuen Sichtweisen auf Inhalte, Formate, Zielgruppen und insbesondere in veränderten Rollen aller Beteiligten manifestiert. Die Führungskräfte der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, ihre Institutionen strategisch neu auszurichten, dafür die personellen, zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen zu sichern, Weiterbildungs-, Reflexions- und Transformationsbedarfe zu organisieren und die Vernetzungsarbeit zu intensivieren. Zur Bewältigung der digitalen Herausforderungen wird es wichtig sein, dass interdisziplinäre Teams bei der Gestaltung medialer und digitaler Lehr-Lern-Prozesse eng zusammenarbeiten. Die pädagogisch und disponierend tätigen Fachkräfte sehen sich mit neuen Rollenanforderungen konfrontiert; sie werden zunehmend zu Mentor:innen, Beratenden und Coaches, Lernvideo-Gestaltenden, Kulturentwickler:innen, Lerndesigner:innen und zu agilen Lernbegleitenden. Ein Schlüsselfaktor im Digitalisierungsprozess ist die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals auf dem Feld der Medienkompetenz.

Die zentrale Herausforderung für die weitere Digitalisierung wird darin bestehen, auf einen abgestimmten Dreiklang des Zusammenspiels von (a) *technischer Infrastruktur*, (b) *personeller Professionalisierung* und (c) *institutioneller Konzeptualisierung* zu achten. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen wird die Netzwerkarbeit eine immer grössere Bedeutung gewinnen, da sich im Zeichen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse die Macht von den Institutionsstrukturen zunehmend in Netzwerkstrukturen verlagert (Castells 2017). Die enge Kooperation insbesondere mit Dachorganisationen – sofern diese vorhanden sind – sowie Interessenverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung werden grundlegend für das Gelingen der Digitalisierung sein.

Erforderlich ist dabei ein *Weiterbildungsmanagement*, das der Weiterbildung hinsichtlich der Entwicklung digitaler Kompetenzen (a) eine strategische Funktion zuweist und auf die Passung von individuellem und organisationalem Lernen achtet, (b) ein didaktisches Verständnis der Lernbegleitenden, die sich im Sinne der Ermöglichungsdidaktik stärker darauf

fokussieren, Lehr-Lern-Arrangements für selbstgesteuerte Lernprozesse zur Verfügung zu stellen und dabei ihr Rollenverständnis diversifizieren, sowie (c) Lernende, die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen.

Im Anschluss an die spontan erfolgte Digitalisierung vieler Lernangebote in der Corona-Krise wird sich die Erwachsenen- und Weiterbildung verstärkt der Frage zuwenden, welche ihrer Angebote zukünftig in Präsenz, als hybride Formate oder online durchgeführt werden sollen. Dabei wird es darauf ankommen, die Entscheidungen in Abhängigkeit von den Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Menschen zu differenzieren. Außerdem wird das Verhältnis von Lokalität und Zentralität neu zu bewerten sein. Da mit den Möglichkeiten der Digitalisierung auch die potenzielle Erreichbarkeit steigt, eröffnen sich für Erwachsenenbildungseinrichtungen neben einer stärkeren Zusammenarbeit auf lokaler und regionaler Ebene auch Optionen, die aus einer inhaltlichen Spezialisierung resultieren. Dies ist der Fall, wenn ein regionales Angebot im digitalen Raum eine überregionale Aufmerksamkeit erfährt (Schneider 2021, 55 f.). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie bisherige Konzepte von Qualität und Professionalität, insbesondere auch für die Medienbildung (vgl. hierzu Schäfer 2018; 2016) durch den Einsatz digitaler Bildungstechnologien herausgefordert werden.

Ob sich die mit der Digitalisierung verbundenen Erwartungen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsprivilegien, der Angleichung von Lernchancen, der Beförderung demokratischer Prozesse, der Überwindung digitaler Disparitäten und der Realisation von mehr Teilhabe an Bildung verwirklichen lassen, hängt ab von den einzuschlagenden *Mediatisierungspfad*en. Hierdurch entscheidet sich, ob Bildung als öffentliches Gut eine Chance hat oder gänzlich zur Ware wird.

Literatur

- Altenrath, Maike, Christian Helbig, und Sandra Hofhues. 2020. «Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 17: 565–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Aßmann, Sandra, Niels Brügger, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland, 52:131–43. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0, oder, Die Lücke die der Rechner lässt*. IMD 459. Leipzig: Merve Verlag.
- Benndorf-Helbig, Beate, Susanne Deß, Regina Eichen, Gundula Frieling, Charlotte Karpenchuk, Christoph Köck, Svenja Knüttel, Sylvia Kränke, und Karsten Schneider. 2019. «Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen Verabschiedet am 5. Dezember 2019 durch den Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V». Herausgegeben von Deutscher Volkshochschul-Verband. Deutscher Volkshochschul-Verband. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php>.
- Bernhard-Skala, Christian, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, und Johannes Wahl, Hrsg. 2021. *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004789w>.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». Gesellschaft für Informatik e.V./Projekt Dagstuhl.
- Brinda, Torsten, Ira Diethelm, Rainer Gemulla, Ralf Romeike, Johannes Schöning, und Carsten Schulte. 2016. «Dagstuhl-Erklärung Bildung in der digitalen vernetzten Welt». In *Seminar auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Berlin: Gesellschaft für Informatik e.V./Projekt Dagstuhl.

- Büchner, Stefanie. 2018. «Zum Verhältnis von Digitalisierung Und Organisation: On the Relationship of Digitization and Organization». *Zeitschrift Für Soziologie* 47 (5): 332–48. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2021. «Initiative Digitale Bildung. Alle Informationen zum digitalen Lehren und Lernen». Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2021. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/alle-informationen-zum-digitalen-lehren-und-lernen/alle-informationen-zum-digitalen-lehren-und-lernen-bmbf.html>.
- Castells, Manuel. 2017. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. 2. Aufl. Bd. 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comenius, Johann A. 2000. *Große Didaktik*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Weiterbildungstag. 2016. «Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt - Politische Plattform zum Deutschen Weiterbildungstag 2016».
- Dinkelaker, Jörg. 2021. «Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen». *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2): 30–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W004>.
- Dräger, Jörg, und Ralf Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Dudenhöffer, Kathrin, und Michael Meyen. 2012. «Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung: Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang von Internetnutzung und sozialer Ungleichheit». *Publizistik* 57 (1): 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11616-011-0136-3>.
- Ebner, Martin, und Sandra Schön, Hrsg. 2013. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: L3T*. 12. Aufl. Berlin: epubli.
- Egetenmeyer, Regina, Reinhard Lechner, Nina Treusch, und Silke Grafe. 2020. «Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3). <https://doi.org/10.3278/HBV2003W003>.
- Egloffstein, Marc, Tobias Heilig, und Dirk Ifenthaler. 2019. «Entwicklung eines Reifegradmodells der Digitalisierung für Bildungsorganisationen». In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*, herausgegeben von Evelyn Wittmann, Dietmar Frommberger, und Ulrike Weyland, 31–44. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich.
- Stiftung Lesen. 2021. «Lesen im digitalen Wandel». https://www.alphadekade.de/alphadekade/sharedocs/downloads/files/studienpraesentation_komplett-version_20210325.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- Fink, Alexander. 2021. «Veränderungen prägen unsere Zukunft». *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 32 (3): 34–37.
- Fink, Alexander, Hanna Jürgensmeier, Sarah Ohse, und Jens-Peter Kuhle. 2021. *Post-Corona-Szenarien Wirtschaft, Gesellschaft und Politik im Jahr 2030*. Paderborn: Scenario Management International.

- Fischer, Gerhard. 2021. «Challenges and Opportunities of COVID-19 for Rethinking and Reinventing Learning, Education, and Collaboration in the Digital Age». *merz | medien + erziehung* 65 (1): 30–36.
- Frauenhofer Academy. 2017. «Weiterbildungs-Netflix oder New Modern Times?» 2017. <https://www.iwwb.de/neuigkeiten/Weiterbildungs-Netflix-oder-New-Modern-Times-meldungen-1655.html>.
- Fromme, Johannes. 2019. «Medienpädagogik». In *Staatslexikon. Recht - Wirtschaft - Gesellschaft.*, herausgegeben von Heinrich Oberreuter, 8. Aufl., 3 (Herrschaft-Migration):1499–1503. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gergs, Hans-Joachim. 2016. *Die Kunst der kontinuierlichen Selbsterneuerung: acht Prinzipien für ein neues Change Management*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gesellschaft für Informatik e.V. 2019. «charta digitale bildung». 2019. <https://charta-digitale-bildung.de/>.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2016. «Datafizierung» des Lebens – ein medienpädagogisches Positionspapier der GMK und KBoM! vom 24.11.2016». Bielefeld: GMK. <https://www.gmk-net.de/2016/11/24/datafizierung-des-lebens-ein-medienpaedagogisches-positions-papier-der-gmk-und-kbom-vom-24-11-2016/>.
- Hugger, Kai-Uwe, und Markus Walber. 2010. *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9>.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Dan Verständig. 2016. «Informelles Lernen und digitale Spaltung». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs, 567–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_26.
- Kantar TNS. 2016. «2016 D21-Digital-Index. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft». Berlin: Initiative D21.
- Kerres, Michael. 2016. «E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma?» In *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Andreas Hohenstein und Karl Wilbers, 1–9. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, Michael, und Katja Buntins. 2020. «Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3): 11–24. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Krotz, Friedrich. 2016. «Zukunft der Medienentwicklung. Die Bedeutung computervermittelter Kommunikation für das gesellschaftliche Leben». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von die medienanstalten – ALM GbR, 16–28. Leipzig: Vistas.
- Kübler, Hans-Dieter. 2018. «Was ist und was soll digitale Bildung?» *Medien + Erziehung*.
- Kühl, Wolfgang, Andreas Lampert, und Erich Schäfer. 2018. *Coaching als Führungskompetenz: konzeptionelle Überlegungen und Modelle*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Berlin: Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Kultusministerkonferenz. 2021. «Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021». Berlin: Kultusministerkonferenz. https://www.bildungserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=62767.
- Laßwitz, Kurd. 1982. «Die Fernschule. In: Die Woche 4 (1899), 17, S. 669–672». In *Traumkristalle*, 69–79. Berlin: Das neue Berlin.
- Lechner, Reinhard, Regina Egetenmeyer, und Silke Grafe. 2021. «Wann gelingt Digitalisierung?» *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 32 (3): 12–15.
- LERN. 2020. «Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen. Positionspapier des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale». Frankfurt am Main: Leibniz Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN).
- Lewin, Kurt. 1947. «Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change». *Human Relations* 1 (1): 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.
- Looi, Chee-Kit, Lung-Hsiang Wong, Christian Glahn, und Su Cai, Hrsg. 2019. *Seamless Learning: Perspectives, Challenges and Opportunities*. Lecture Notes in Educational Technology. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1>.
- Mayer, Richard E. 2009. *Multimedia Learning*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>.
- McLuhan, Marshall. 1995. *Die Gutenberg-Galaxis: das Ende des Buchzeitalters*. Bonn: Addison-Wesley.
- Mutius, Bernhard von. 2017. *Disruptive Thinking: das Denken, das der Zukunft gewachsen ist*. Offenbach: Gabal.
- Niesyto, Horst. 2021. «'Digitale Bildung' wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft». *merz | medien + erziehung* 65 (1): 23–28.
- Porras, Jerry I., und Robert C. Silvers. 1991. «Organization Development and Transformation». *Annual Review of Psychology* 42 (1): 51–78. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.000411>.
- Rat für kulturelle Bildung, Hrsg. 2019. *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Robak, Steffi. 2020. «Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3): 44–54. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W005>.
- Rohs, Matthias. 2019. «Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals». In *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, herausgegeben von Erik Haberzeth und Irena Sgier, 8:119–36. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern: hep.

- Rohs, Matthias, Manuela Pietraß, und Bernhard Schmidt-Hertha. 2020. «Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale». In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Isabell Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 363–75. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske + Budrich.
- Rummler, Klaus, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. 2020. «Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation: Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale». Herausgegeben von (DGfE) Vorstand Sektion Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Juli, 1–2. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X>.
- Schäfer, Erich. 2016. «Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig: Vistas.
- Schäfer, Erich. 2017. *Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. 1. Aufl. Kritisch hinterfragt. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Erich. 2018. *Medienbildung in Schleswig-Holstein außerhalb des formalen Lernens: Studie im Auftrag des Offenen Kanals Schleswig-Holstein (OKSH) AÖR, Kiel*. Herausgegeben von Institut für Sozialökologie und Institut für Weiterbildung und Planung im Sozialen Bereich. 1. Aufl. ISÖ-Text 2018–3. Norderstedt: Books on Demand.
- Schäfer, Erich. 2021. «Begriffsverständnis und Bedeutung von lebenslangem Lernen im Kontext gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen». socialnet Materialien. 2021. <https://www.socialnet.de/materialien/29218.php>.
- Schäfer, Erich, und Antje Ebersbach. 2021a. *Die digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung*. ISÖ-Text 2021–1. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Schäfer, Erich, und Antje Ebersbach. 2021b. *Die digitale Transformation in der Weiterbildung: Befunde, Konzepte und Perspektiven*. Essentials. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64605-2>.
- Scharnberg, Gianna, Anne-Chatrin Vonarx, Michael Kerres, und Karola Wolff. 2017. «Digitalisierung von Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen - Herausforderungen und Chancen wahrnehmen». *Magazin Erwachsenenbildung*. at 11 (30). <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
- Scharnberg, Gianna, und Bettina Waffner. 2020. «Medienintegration an Volkshochschulen: Eine Handreichung zum Einstieg». Bonn: Deutscher Volkshochschulverband. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/75399>.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, und Julia Behrens. 2018. «Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter». Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf.

- Schneider, Nikolaus. 2021. «Wie geht's weiter?. VHS post Corona - ein Diskussionspapier». *Weiter bilden* 2021 (1): 55–56. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2101W055>.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für Die Entwicklung Von Curricula für medienpädagogische Studiengänge Und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, Statements and Frameworks*: 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Sgier, Irena, Erik Haberzeth, und Philipp Schüepp. 2018. «Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)». Zürich: SVEB und PH Zürich. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1299066>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2019. «Den Schritt zurück gibt es nicht». Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet». Herausgegeben von Erik Haberzeth und Irena Sgier. *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern: hep.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide : neues Netz und neue Ungleichheiten». *Siegen: Sozial : Analysen, Berichte, Kontroversen* 21: 50–55.
- Vollbrecht, Ralf. 2018. «Medienbildung in digitalisierten Welten». *Medien + Erziehung* 62 (5): 25–31.
- Walgenbach, Katharina. 2017. «Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses (MOOCs)». *Erziehungswissenschaft* 28 (55): 37–45.
- Walter, Marcel. 2015. «Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven». Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Watzlawick, Paul, John H. Weakland, und Richard Fisch. 2020. *Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. 9. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Wuppertaler Kreis e.V. 2019. «Trends in der Weiterbildung Verbandsumfrage 2019». Wuppertal: Wuppertaler Kreis e.V.