

Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung

FALK SCHEIDIG

Die Digitalisierung wirkt sich (auch) auf die Erwachsenenbildung in vielfältiger Weise aus. Dies betrifft nicht zuletzt die in diesem Feld Tätigen und ihr professionelles Handeln. Sowohl das facettenreiche Spektrum der Lehrtätigkeit als auch Leitungs-, Planungs- und administratives Handeln unterliegen Veränderungsprozessen, die mit digitalen Möglichkeiten in Verbindung stehen. Im Beitrag wird beleuchtet, welche neuen Aufgaben sich für das Personal in der Erwachsenenbildung infolge der Digitalisierung ergeben, inwiefern damit Kompetenzverschiebungen einhergehen und welche Bedeutung die Corona-Pandemie in diesem Zusammenhang erlangt.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2021-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Digitalisierung und Erwachsenenbildung

Die Digitalisierung ist ebenso lebensbereichernd spannend und vielschichtig wie das Lernen Erwachsener. Dass die Digitalisierung die Erwachsenenbildung beeinflusst, galt schon vor der Corona-Pandemie als weitgehend unstrittig (Scharnberg et al., 2017; Schmid, Goertz & Behrens, 2017) – auch unter Erwachsenenbildungsanbietern (Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018). Die Veränderungen betreffen sowohl das professionelle Handeln der in diesem Feld Tätigen als auch die Adressatinnen und Adressaten, die Lehrinhalte und -ziele sowie Kontexte und makrodidaktische Rahmenbedingungen des Lernens. Aufgrund der Pluralität ihrer Organisationsformen, Geschäftsmodelle, Themenschwerpunkte und Zielgruppen sind Erwachsenenbildungsanbieter hiervon in unterschiedlicher Weise berührt, wobei aus digitalen Veränderungen auch neue Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung erwachsen können und sie selbst einen Beitrag zur Gestaltung und Begleitung digitaler Transformationsprozesse in Gesellschaft und Arbeitswelt sowie zu digitaler Teilhabe leistet. Das Personal in der Erwachsenenbildung stellt hierbei jeweils eine zentrale Ressource dar und ist multipel von der Digitalisierung tangiert.

Neue Aufgaben

Im Hinblick auf die mikrodidaktische Kernaktivität der Erwachsenenbildung, die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements für Erwachsene, erweitern sich mit der Digitalisierung die Möglichkeiten für Lernumgebungen, z.B. für reine oder mit Präsenzphasen kombinierte Online-Angebote (Blended Learning), die eine raum-zeitliche Flexibilisierung und inhaltliche Individualisierung des Lernens verheissen. Hieraus resultieren für Lehrende in der Erwachsenenbildung neue Aufgaben (Christ et al., 2020), z.B.:

- Einsatz digitaler Medien (z.B. Sprachlern-App) anlassspezifisch reflektieren und zieladäquat einbetten
- Gestaltung und Betreuung von Online-Lernumgebungen (z.B. Learning Management System)
- Erstellen, Auswählen, Kuratieren von digitalen Lernressourcen (z.B. Aufgaben, Videos)
- Online-Kommunikation mit Teilnehmenden (z.B. Videokonferenz)
- Begleitung und Förderung des selbstorganisierten Lernens der Teilnehmenden
- Teilhabe an digitalen Lehr-/Lernarrangements von sowie lernförderlichen Austausch unter Teilnehmenden ermöglichen, unterstützen, moderieren (z.B. Online-Diskussionen)
- Troubleshooting bei technischen Herausforderungen (z.B. First-Level-Support für Teilnehmende)

Die mit digitalen Lehr-/Lernarrangements erweiterten Aufgaben korrespondieren mit der im Erwachsenenbildungsdiskurs seit längerem ange-

zeigten Tätigkeitsverschiebung von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung (Rohs, 2019). Dabei ist anforderungsbezogen zu differenzieren zwischen (1) einer Medienkompetenz (kompetenter und kritisch-reflexiver Umgang mit digitalen Medien), (2) einer allgemeinen und inhaltspezifischen mediendidaktischen Kompetenz (didaktisch adäquate Nutzung von digitalen Medien zur Erschliessung von Lerninhalten), (3) einer Medienbildungskompetenz (Teilnehmende befähigen, digitale Medien zu nutzen, hier: für das Lernen), (4) einer fachbezogenen Medienkompetenz (Kenntnis der medialen Repräsentationsformen und Digitalisierungsdimensionen des Lerninhalts) (ähnlich: Schmidt-Hertha et al., 2017).

Die häufig vorgenommene Fokussierung auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und damit einhergehende mikrodidaktische Aufgabenveränderungen bei Lehrenden lässt leicht aus dem Blick geraten, dass auch und insbesondere das Leitungs-, Planungs- und administrative Handeln einer technologischen Durchdringung unterliegt (Christ et al., 2020; Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018), die einen Aufgabenzuwachs bedeutet:

- Kenntnis mediendidaktischer Entwicklungen und Teilnehmendenbedürfnisse für die Beurteilung der Potenziale digitaler Lernkonzepte und Tools, die Gestaltung zeitgemässer Bildungsangebote, die Rekrutierung, Sensibilisierung und Weiterbildung von Lehrenden
- Identifizieren digitaler Veränderungsprozesse in Gesellschaft und Arbeitswelt sowie digitaler Trendthemen (z.B. Künstliche Intelligenz), um Bildungsangebote zu aktuellen und innovativen Themen zu entwickeln oder einzukaufen
- Anschaffung, Wartung und Erneuerung digitaler Infrastruktur (Hardware, Software, Internetverbindung)
- Online-Beratung von (potenziellen) Teilnehmenden
- Online-Marketing (Social Media, Suchmaschinenoptimierung, Geotargeting)
- Nutzung von Managementsystemen (Kursverwaltung, Buchhaltung, Intranet)
- Online-Kommunikation, Online-Kollaboration und Dateimanagement in der Einrichtung
- Entwicklung von neuen Zeit-, Honorar- und Preismodellen für Online-Angebote
- Kooperation mit anderen Einrichtungen und weiteren externen Partnern zur Nutzung von Synergien und Entwicklung neuer (Online-)Angebote

Diese keineswegs abschliessende Auflistung liesse sich noch erweitern, Stichworte sind etwa digitale Barrierefreiheit, Online-Kursbuchung, Datenschutz und -nutzung, Online-Evaluation, Online-Prüfungen und Self-Assessments, Digitalisierungsstrategie usw. Die digitalisierungsassoziierten Veränderungen mesodidaktischen Handelns sind unterschiedlich weit fortgeschritten und variieren auch abhängig von Einrichtungsprofil und -grösse. Mit ihnen verändern sich auch die Kompetenzanforderungen für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

Gewandelte Kompetenzanforderungen

In Kompetenzmodellen für Erwachsenenbildungspersonal – die u.a. für die Rekrutierung, Qualifizierung und Kompetenzbilanzierung des Personals Orientierung stiften können – fanden Aufgaben mit Digitalisierungsbezug bislang nur eingeschränkt Berücksichtigung (Rohs, Bolten & Kohl, 2017). Die enthaltenen digitalisierungsbezogenen Kompetenzbeschreibungen fokussieren dabei vor allem mediendidaktische Kompetenzfacetten, also den Einsatz digitaler Medien in Lehr-/Lernarrangements. Demgegenüber wird Leitungs- und Planungshandeln in Kompetenzmodellen kaum mit digitalen Technologien in einen Zusammenhang gestellt (ebd.).

Inzwischen wurde ein Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für erwachsenenpädagogische Tätigkeiten vorgelegt (vgl. Schmidt-Hertha et al., 2017), das ebenfalls Lehrende in den Vordergrund rückt, aber das Erfordernis eines umfassenden, reflexiven Kompetenzverständnisses herausstellt: Es geht neben der Kenntnis der Funktionsweise und Anwendung digitaler Technologien auch um die damit verknüpfte soziokulturelle Wirkung, etwa mit Blick auf Nutzungsverhalten, -bedürfnisse und -barrieren von Zielgruppen (z.B. eine exkludierende Wirkung) sowie die technologieinduzierte Veränderung der Rolle des Erwachsenenbildungspersonals (z.B. das Ermöglichen von Gruppenerfahrung und das soziale Präsent-Sein auch bei physischer Distanz sowie die Unterstützung der Teilnehmenden beim Lernen mit digitalen Ressourcen). Hinsichtlich digitaler Kompetenzanforderungen sind des Weiteren auch nichtkognitive Kompetenzdimensionen wie motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen des Personals relevant, wie etwa Stanik & Rott (2021) am Beispiel der Kompetenz zur Online-Beratung in der Erwachsenenbildung aufzeigen. Gemeint ist damit u. a. die grundlegende Bereitschaft, sich mit neuen digitalen Optionen eigenaktiv und kritisch auseinanderzusetzen, sowie auf übergeordneter Ebene die Reflexion persönlicher Einstellungen und Orientierungen zum Lehren und Lernen vor dem Hintergrund steter Veränderungsprozesse der Erwachsenenbildung (siehe auch Bolten-Bühler, 2021).

Die oben genannten neuen Aufgaben für Lehrende und Leitungs-, Planungs- und administratives Personal lassen sich weitgehend tradierten Aufgabenbereichen der Erwachsenenbildung wie Programmplanung, Veranstaltungsplanung und -durchführung, Evaluation, Beratung, Marketing, Bildungsmanagement zuordnen und insofern in bestehenden Kompetenzmodellen verorten. Es treten mithin tendenziell keine grundlegend neuen erforderlichen Kompetenzen hinzu: Die Gestaltung eines Online-Kurses oder die Durchführung einer Online-Beratung knüpfen beispielsweise an vieles an, das auch in den Pendanten in Präsenzform vorausgesetzt wird – z.B. Fachexpertise, Orientierung an Wissen und Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden –, verlangen nun aber etwa zusätzlich die Kenntnis der spezifischen Bedingungen, Möglichkeiten und Implikationen der Online-Umsetzung (z. B.

ziieldienliche Wahl und Verwendung von Tools, Reflexion der Wirkung des Online-Formats auf Adressaten). Diese Veränderungen innerhalb von Kompetenzbereichen wie Veranstaltungsplanung und Beratung sind mitunter subtil, feingranular und eng mit «analogen» Kompetenzfacetten verwoben. Dies erschwert die Sichtbarkeit und Operationalisierung digitaler Kompetenzanforderungen, wodurch wiederum die gezielte Aneignung beeinträchtigt wird, wenn «das Digitale» abstrakt bleibt und in Kompetenzformulierungen stets «mitgemeint» ist. Demgegenüber das Spektrum digitaler Kompetenzanforderungen monolithisch als eigenständige (Digital-)Kompetenz neben bestehende Kompetenzanforderungen zu positionieren, würde weder der skizzierten heterogenen Binnenstruktur digitaler Kompetenz gerecht werden noch ihrer Verwobenheit mit bestehenden Kompetenzanforderungen. Da digitalisierungsassoziierte Möglichkeiten und Anforderungen sich (potenziell) auf alle Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung beziehen, liegen die digitalen Kompetenzverschiebungen quer zu bestehenden Kompetenzanforderungen und werden sukzessive integraler Bestandteil derselben (z.B. Online-Marketing als Element des Marketings). Hier besteht gegenwärtig Bedarf an einem erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodell, das sowohl die Breite des Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung als auch die Breite der mit der Digitalisierung hinzutretenden Facetten in diesem Feld adäquat abbildet und beides miteinander verschränkt.

Die mit der Digitalisierung einhergehenden Kompetenzverschiebungen haben selten substituierenden Charakter, es werden also kaum bestehende Kompetenzanforderungen abgelöst, sie werden vielmehr erweitert oder in spezifischen Aspekten neu akzentuiert. Beispielsweise bleibt auch bei Online-Veranstaltungen eine kompetente didaktische Inhaltswahl, -strukturierung und -aufbereitung durch Lehrende unerlässlich, zugleich wird die auch bei Präsenzangeboten geforderte Rolle als Lernbegleiter bei Online-Angeboten stärker betont und um neue Aspekte angereichert, etwa: mit teilnehmendenseitiger Distanz zu digitalen Lernformen und -medien umgehen, Lernende online vernetzen, trotz Distanz und ggf. Asynchronität verfügbar sein usw. Mit dem Diffundieren neuer Kompetenzanforderungen in das Kompetenzensemble des Erwachsenenbildungspersonals nimmt folglich die Komplexität der Tätigkeitsprofile tendenziell zu (Rohs, 2019). Ob sich sogar neue erwachsenenpädagogische Aufgabenbereiche mit profilierter Aneignung digitaler Handlungsfacetten herauskristallisieren werden, ist derzeit – nicht zuletzt aufgrund der Verzahnung tradierter und neuer Kompetenzanforderungen – nicht absehbar. Der Einzug digitaler Technologien bedeutet jedoch nicht nur eine individuelle und institutionelle Aufgabenerweiterung, sondern mitunter auch eine Aufgabenerleichterung. Das Verständnis der Digitalisierung als Herausforderung, die es zu «bewältigen» gilt, lässt – bei all seiner Plausibilität angesichts dynamischer und unübersichtlicher Entwicklungen, hoher Initialaufwände und mangelnder Ressourcen – oft übersehen, dass digitale Technologien neue Handlungsoptionen für Erwachsenenbildung

eröffnen. So kann etwa mit der raum-zeitlichen Flexibilisierung, die Online-Kommunikationskanäle erlauben, nicht nur leichter die institutionelle Reichweite von Programmen und Marketing, Veranstaltungen und Beratungsangeboten erhöht werden, sondern auch Arbeitszeiten und -orte des Personals und Modi der Zusammenarbeit können pluralere Formen annehmen, geografische Distanzen verlieren bei der Akquise und Weiterbildung von Kursleitenden an Bedeutung, digitale Tools erweitern das didaktische Spektrum von Lernmedien, Aufgaben und kollaborativen Seminarformen usw.

Corona-Pandemie als Digitalisierungsschub?

Diese neuen digitalen Handlungsräume wurden vor der Corona-Pandemie nur eingeschränkt genutzt, in manchen Anbieter- und Angebotssegmenten (z.B. kommerzielle Anbieter, berufliche Bildung) jedoch häufiger als in anderen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Durch das pandemiebedingte Distanzangebot wurden viele Präsenzangebote, von denen vorher bereits einige digital angereichert wurden (z.B. durch begleitenden Einsatz von Apps oder Lernplattformen, Christ et al., 2020), in Online- oder Blended-Learning-Angebote umgewandelt – oder abgesagt. Vor allem (aber nicht nur) von Lehrenden in der Erwachsenenbildung, für die ein digitales Kompetenzdefizit angenommen wird (vgl. z.B. Scharnberg et al., 2017) und die primär aufgrund ihrer inhaltlichen Fachkompetenz engagiert werden, verlangte die Pandemie eine kurzfristige Auseinandersetzung mit didaktischen Möglichkeiten und Bedingungen digitaler Lehr-/Lernarrangements. Dies bot Lehrenden wie Teilnehmenden (wenn sie sich darauf einliessen) unverhofft einen digitalen Erprobungsraum, was oft als Digitalisierungsschub apostrophiert wird («die Krise als Chance»).

Ungeachtet des Umstands, dass die beschleunigte Auseinandersetzung mit digitalen Technologien nicht didaktisch motiviert, sondern oftmals alternativlos, ungeplant und zuweilen improvisiert war (es ist die Rede von «Emergency Remote Teaching», vgl. Hodges et al., 2020), steht die Frage im Raum, welche Erfahrungen letztlich gesammelt wurden und wie nachhaltig diese waren. Allerdings: Auch negative Erfahrungen können wirkmächtig werden, so bot beispielsweise die erzwungene Intensivierung der Nutzung von Videokonferenzsystemen und Lernplattformen nicht nur Anlass, die Potenziale dieser Technologien zu erkunden und sich zu eigen zu machen, sondern auch, sich der Qualitäten leiblicher (Ko-)Präsenz zu vergewissern und zu erkennen, welche Veranstaltungsformate und -inhalte nicht ohne Weiteres online umsetzbar sind.

Die Realisierung von Online-Angeboten lässt zwar noch keine direkten Rückschlüsse auf die digitalen Kompetenzen des hierfür verantwortlichen Personals zu, da die Qualität der Online-Angebote sehr variieren kann. Gleichwohl darf angenommen werden, dass die Pandemie gerade auch für die Erwachsenenbildungsanbieter selbst mannigfaltige Lerngelegenheiten offerierte, die vom Personal kreativ genutzt wurden. Als bedeutsam dürfte sich erweisen, die pandemiebedingten Digitalisierungss-

erfahrungen aktiv zu heben, reflexiv zu verarbeiten und an ihnen zu lernen. Dies gilt auch auf organisationaler Ebene, wo neben der Verhandlung digitaler Angebotsmodelle während der Pandemie ebenfalls vertiefte Erfahrungen u.a. mit Online-Kommunikation, Online-Kollaboration, Online-Beratung und – angesichts der Offenheit des Pandemieverlaufs – agiler Programmplanung gesammelt wurden (Sgodda, 2021).

Fazit

Obgleich es offen und auch nachfrageabhängig ist, wie die postpandemische Erwachsenenbildung aussieht (Schmidt-Hertha, 2021), so dürfte es weiterhin Präsenz-, Online- und Blended-Learning-Angebote geben, womöglich aber mit Verschiebungen hin zu einer Zunahme von digitalen Elementen in und ergänzend zu Präsenzphasen. Dies sowie die ebenfalls voranschreitende digitale Durchdringung mesodidaktischer Tätigkeitsbereiche unterstreicht, dass digitale Kompetenzfacetten an Relevanz gewinnen, ohne dass bestehende Kompetenzanforderungen obsolet werden. Dieser expansiven Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenzfacetten entsprechend sollte die Qualifizierung des Personals weiter forciert und zudem in digitale Infrastruktur investiert werden, auch wenn die finanziellen Bedingungen angesichts massiver Einnahmeverluste in der Pandemie kaum prekärer sein könnten.

Aus- und Weiterbildungsangebote für Erwachsenenbildungspersonal sollten stärker als bisher digitale Kompetenzfacetten aufnehmen (Schmid, Goertz & Behrens, 2017; Sgier, Haberzeth & Schüepf, 2018) und sich dabei nicht nur auf eine engführende mediendidaktische Anwendungsorientierung beschränken. Komplementär sollten niedrigschwellige Weiterbildungsangebote zu Digitalthemen wie der «EBmooc» (www.erwachsenenbildung.at/ebmooc), das Portal wb-web.de (www.wb-web.de) oder die Webinare und Tutorials des SVEB (www.alice.ch/de/themen/digitales-lernen), die der verbreiteten eigenverantwortlichen und zumeist informellen Aneignung erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten insbesondere unter Honorarkräften entgegenkommen (Scheidig, 2016), ausgebaut und einer verstärkten Nutzung zugeführt werden. Des Weiteren bedürfen die wenigen Weiterbildungsangebote zu digitalen Kompetenzanforderungen auf der mesodidaktischen Ebene einer umfassenden Erweiterung. Dies würde auch der Tatsache Rechnung tragen, dass nicht allein die Verbreitung und Qualität digitaler Lehr-/Lernarrangements den Digitalisierungsgrad der Erwachsenenbildung markieren, denn das leitende und planende Personal gestaltet auf der mesodidaktischen Ebene die Rahmenbedingungen für Lehrende und Teilnehmende und erschliesst zugleich jenseits der mikrodidaktischen Veranstaltungsebene die Möglichkeiten digitaler Technologien für verschiedene organisationale Aufgaben und Prozesse.

PROF. DR. FALK SCHEIDIG, Leiter des Zentrums Lehrer*innenbildungsforschung am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Kontakt: falk.scheidig@fhnw.ch

Literatur

- Bolten-Bühler, R. (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., Widany, S. (2020):** Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020):** The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Rohs, M. (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (S. 119–136). Bern.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 5. Kaiserslautern.
- Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017):** Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. Magazin erwachsenenbildung.at, (30), 2017.
- Scheidig, F. (2016):** Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017):** Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh.
- Schmidt-Hertha, B. (2021):** Die Pandemie als Digitalisierungsschub?. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 20–29.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. & Bolten, R. (2017):** Fit für die digitale (Lern-)Welt?: Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. DIE Zeitschrift, 24(3), 35–37.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich.
- Sgodda, R. (2021):** Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 41–49.
- Stanik, T. & Rott, K. (2021):** Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: C. Bernhard-Skala et al. (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven (S. 189–203). Bielefeld.