Volume 45 • Number 2 • August 2022

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden & Ergebnisse

- *Marion Fleige · Aiga von Hippel* Editorial
- *Wiltrud Gieseke · Steffi Robak* Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung
- *Bernd Käpplinger* Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen
- *Erik Nylander/Daniel Holmer* The latent structure of educational offerings—tracing topics from folk high school catalogues through large-scale content analyses
- *Falk Scheidig* Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock". Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen
- *Erik Haberzeth/Stefanie Dernbach-Stolz* Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie
- *Claudia Kulmus* Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation
- *Sarah Widany/Elisabeth Reichart/Nicolas Echarti/Kerstin Hoenig* Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen
- *Martin Reuter/Caroline Dietz/Laureen Fröhlich* Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive
- *Annika Felix/Sarah Berndt/Jasmin Dabitz/Paul Schubert* Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50" der Universität Magdeburg
- *Sophie Lacher* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. em. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich
Prof. Dr. Katrin Kraus, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Ludwig-Maximilians-Universität München
Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA
Prof. em. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien
Prof. em. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien
Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien
Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen
Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Prof. em. Dr. Sue Shore, Charles Darwin University Sydney, Professor of Education, Australia
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum

Redaktion

Dr. Thomas Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-182
F +49 (0)228-3294-399
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Wiebke Reinecke
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-224
F +49 (0)228-3294-399
E-Mail: reinecke@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

45. Jahrgang · Heft 2 · 2022

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Marion Fleige / Aiga von Hippel
Editorial 245

Originalbeitrag

Wiltrud Gieseke / Steffi Robak
Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung 253

Bernd Käpplinger
Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen 275

Erik Nylander / Daniel Holmer
The latent structure of educational offerings—tracing topics from folk high school catalogues through large-scale content analyses. 295

Falk Scheidig
Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen 321

Erik Haberzeth / Stefanie Dernbach-Stolz
Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie 347

Claudia Kulmus
Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation 369

Forum

Sarah Widany / Elisabeth Reichart / Nicolas Echarti / Kerstin Hoenig
Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen 391

Martin Reuter / Caroline Dietz / Laureen Fröhlich
Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive. 417

Annika Felix / Sarah Berndt / Jasmin Dabitz / Paul Schubert
Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg 439

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Sophie Lacher
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 457

Erratum

Kerstin Hoenig / Gabriele Molzberger
Erratum zu: Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen.
Herausforderungen und Perspektiven 461

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2022) 45:245–252
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00231-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Marion Fleige · Aiga von Hippel

Angenommen: 11. Oktober 2022 / Online publiziert: 1. November 2022
© Der/die Autor(en) 2022

1 Inhaltliche Hinführung

Die Programmplanung hat eine grundlegende Bedeutung für die Erwachsenen- und Weiterbildung und das Zustandekommen von Unterrichtssituationen und bedarf im Sinne der Professionalisierung einer wissenschaftlich gestützten Dokumentation. Dabei stellen ‚Programme' den größeren konzeptionellen Rahmen von Angeboten dar und benötigen weitergehende pädagogische- und Gestaltungskompetenzen bzw. eine entsprechenden Reflexion. Umgekehrt sind über Programme Auslegungen von Bildung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch in der Gesellschaft, bei Trägerinstitutionen sowie auch bei Adressatinnengruppen rekonstruierbar (vgl. von Hippel und Fleige 2020). Programm- und bildungstheoretisch gilt entsprechend: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen (...) und potenzielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde" (Gieseke 2015, S. 163). In dem relativ offenen und ungeregelten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich über die Programme Themen- und Aufgabenstrukturen (nach Programmbereichen und darüber hinaus), Zielgruppenstrukturen, aber auch Organisationsprofile der Anbieterinnen fassen und rekonstruieren, Entwicklungen im Zeitverlauf und Ausdifferenzierungen (auch im Hinblick auf die derzeit sich entwickelnden beigeordneten Bildungsangebote dritter Institutionen).

✉ Marion Fleige
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: fleige@die-bonn.de

Aiga von Hippel
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Programmforschung umfasst die Erforschung der Programme und Angebote, wie auch des Programmplanungshandelns. Dazu ist in den vergangenen drei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum eine Reihe von empirischen und theorieentwickelnden Studien vorgelegt worden, teilweise hinterlegt mit (größeren) Drittmittelprojekten und Konsortien – gefolgt von Übersichtspublikationen zu Fragestellungen, Zugängen, Verfahren und Ergebnissen der Programmforschung, wie: einem Lehrbuch von Fleige et al. (2019); Zeitschriftenausgaben (Hess. VHS-Verband 2/2019; BV Päd. 4/2020; DGWF 02/2021), Handbuchtexten (u. a. Schrader und Ioannidou 2011) und Handreichungen. Auch in anderen Ländern existieren Programmforschungstraditionen und es beginnt ein international-vergleichender Diskurs (z. B. Daffron und Caffarella 2021; Käpplinger et al. 2017). Diese und weitere Publikationen sowie auch die o. g. Originalstudien sind verzeichnet in der zentralen Bibliografie der Homepage der Expertinnengruppe Programmforschung (https://die-bonn.de/li/250).

Bislang eher in den deutschsprachigen Ländern entwickelt ist die Tradition der Programmarchive – ausgehend vom Volkshochschulprogrammarchiv am DIE, dem Programmarchiv des Österreichischen Volkshochschularchivs und dem regional-trägerübergreifenden Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg an der Humboldt-Universität zu Berlin. Programme und Angebotsankündigungen als Datentypus unterscheiden sich dabei von Anbieterstatistikdaten, wie sie für das Bildungsmonitoring herangezogen werden; dies u. a. dadurch, dass sie geplante und nicht bereits realisierte Angebote abbilden und mit studienbezogenen Untersuchungskategorien auswerten (Fleige und Reichart 2014). Anbieterdatenstatistiken und Programmdaten lassen sich aber auch aufeinander beziehen, etwa indem Statistikdaten die Sample- oder Kategorienbildung für Programmforschung anregen (so u. a. aktuell bei Fleige et al. 2022).[1]

Die Heftnummer will Stand und Entwicklungen der Programmforschung einordnen, Systematisierungen fortschreiben und anhand aktueller Forschungsbeiträge verdeutlichen. Es soll aufgezeigt werden, welche Fragestellungen in einer Zeit (der Transformation) an die Programmforschung herangetragen werden, welche theoretischen Zugänge, Verfahren und Methoden herangezogen und ggf. verschränkt werden, und was die Programmforschung zur Ausdifferenzierung des Wissens über Erwachsenen- und Weiterbildung und über das professionelle Handeln in diesem Bildungsbereich beiträgt.

Nun zeigt die Forschungsgenese, dass sich innerhalb der Programmforschung vor allem die methodischen Zugänge zu den im engeren Sinne als *Programmanalysen* (bzw. *Angebotsanalysen*) zu bezeichnenden Untersuchungen ausdifferenziert haben (auch Gieseke und Robak in diesem Heft). Programmanalysen nehmen Bezug auf das Programm als Spezifikum der Erwachsenenbildung. Um über Programmanalysen grundlegende Aussagen über die Aufgaben und Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu treffen, werden komplexe Designs und Instrumente angewendet. Zusätzlich werden inzwischen elektronische Datenbanken und Reposi-

[1] Dabei gilt: Programme lassen gegenüber Statistiken die Bildungsauslegungen und -anforderungen in einer Zeit rekonstruieren und wollen nicht evaluieren, welche Kurse erfolgreich angeboten werden. Es wäre gleichwohl wünschenswert, für das Monitoring von Programmstrukturen auch Programmdaten hinzuzuziehen, auch i. S. der bereits stattfindenden Ausdifferenzierung einbezogener Datentypen.

torien von insbesondere Programmarchiven in die Programmforschung eingebracht, mit digitalen Suchfunktionen und Möglichkeiten zur Korpusbildung – ebenso wie digitale Analysetools (Freide et al. 2020; Käpplinger und Dietz 2021; Robak et al. 2023 i. V.). Vor diesem Hintergrund bemüht sich die Heftnummer in *methodentheoretischer* Hinsicht besonders um die *Einordnung von Programmanalysen* bzw. *von Forschung mit Programmen und Angeboten*. Wir schlagen nachfolgend eine Syste-

Tab. 1 Differenzkategorien zur Unterscheidung von Untersuchungen zu Angeboten und Programmen (Programmanalysen bzw. Angebotsanalysen)[a]

Differenzkategorie ...	... auf einem Kontinuum
A) Kodier-/ Auswertungsprozess	A1) Kodierung von Programmen/Angeboten anhand eines langen (in einem abduktiven Prozess entwickelten) Kodebuchs *(die Anzahl der für die Analyse ausgewählten Angebote ist dabei nicht abhängig von der Länge des Kodebuchs);* A2) Kodierung von Programmen/Angeboten anhand eines kurzen Kodebuchs und ggf. mit Unterstützung von digitalen Wortsuchfunktionen im Rahmen von Datenbanken; A3) Kodierung von Programmen/Angeboten mit digitalen Tools ohne Kodebuch (mit der Hilfe von Suchfunktionen innerhalb von Angebotsdatenbanken in Repositorien, siehe Kategorie C, oder als Big Data Analysis, Topic Modelling etc.)
B) Angebots-/ Programmbezug	B1) Angebote werden für sich stehend untersucht B2) Angebote werden auch als Teil von einem Programm einer Institution untersucht
C) Herkunft und Art der Präsentation von Forschungsdaten	C1) aus Programmarchiv oder von Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsinstitutionen, beigeordnete Anbieter, Verbände) (jeweils print oder digital) (digital über: Pdf-Dateien von Programmheften auf Homepages der Institutionen, Datenbanken zur Anmeldung)[b] C2) digitale Repositorien von in Print bestehenden Programmarchiven oder digitale Repositorien ALS Programmarchiv C3) aus Weiterbildungsdatenbanken dritter Anbieter (Angebotsdatenbanken, nicht zu Sammlungszwecken, sondern zu Veröffentlichungs- und Anmeldungszwecken)
D) Funktion der Angebots-/Programmanalyse im Forschungsprozess	D1) Vorbereitende Exploration D2) Sample-/Korpusbildung D3) Untersuchung zur Ausdifferenzierung
Quer dazu liegend: Forschungsverfahren und Methoden zur Auswertung (nach Kodierung)	E1) Quantitativ/statistisch (vermittels unterschiedlicher Erfassungs- und Auswertungstools und für unterschiedlich große Datensätze)[c] E2) Qualitativ-hermeneutisch E3) Kombination[d]

[a]Wir danken B. Käpplinger und S. Robak für Austausch und Anregungen in Bezug auf diese Systematik.
[b]Programmforschung kann mit gedruckten Programmen wie mit in unterschiedlicher Weise digital vorliegenden Programm- und Angebotsankündigungen arbeiten. Bei der aktuellen Ausdifferenzierung der Formen der Angebotsankündigung und Programmveröffentlichung gilt gleichwohl (weiterhin), dass das gedruckte Programm stärker als Newsletter und Einrichtungsdatenbanken die Funktionen der Bedarfsweckung und Zielgruppenerreichung erfüllt (vgl. Käpplinger 2021), so dass nicht per se von einem ‚Verschwinden des Programmheftes' auszugehen ist.
[c]Bislang werden hier vor allem uni- und bivariate Analysen eingesetzt und könnten multivariate Auswertungsverfahren stärker berücksichtig werden.
[d]Nach der qualitativ-quantifizierenden und deskriptiv-statistischen Analyse werden weitere qualitativ-interpretative Auswertungsschritte vorgenommen: Auffälligkeiten in den Programmstrukturen werden entlang theoriegeleiteter Fragestellungen und nochmals induktiv-erschließend anhand desselben Datenmaterials vertiefend-interpretativ bearbeitet (aktuell weitergehend in Robak et al. 2023 i. V.).

matisierung vor, in welche sich bereits a. a. O. vorgestellte Untersuchungen und die in diesem Heft vorgestellten aktuellen Studien einordnen lassen. Zentral sind hier Differenzkategorien für unterschiedliche Arten und Zugänge von Programmanalysen wie in der Methodendiskussion eingeführt (vgl. Käpplinger 2011; Nolda 2018; Robak 2012; Fleige et al. 2019) und hier fortgeschrieben. Unsere Kategorien können dabei unabhängig voneinander und in Kombination miteinander auf Untersuchungen angewendet werden (Tab. 1).

Aus den Kombinationen dieser Differenzkategorien ergeben sich *verschiedene Arten/Zugänge von Untersuchungen zu Angeboten und Programmen*. Als *Programmanalysen* im engeren Sinne würden wir allerdings nach jetzigem Stand der Diskussion und Begriffsbildung *programmbezogene Untersuchungen mit Kodebüchern* (als zentralem Kriterium) bezeichnen. Gleichwohl finden sich in dieser Heftnummer auch Beiträge, die andere Verfahren anwenden. Insbesondere deren Bezug zu Programmarchiven rückt sie dabei in eine besondere Nähe zu Programmanalysen, machen sie zu einem weiteren Zugang zur Programmforschung.

2 Zu den Beiträgen im Schwerpunkt

Der Fokusbeitrag von *Wiltrud Gieseke* und *Steffi Robak* „Bildungsforschung als Zugang um gesellschaftliche Wirklichkeit zu erschließen“ leitet die Programmforschung forschungshistorisch umfassend her und verbindet diese Betrachtungen mit methodentheoretischen Reflexionen sowie Betrachtungen zu Kodebüchern als methodischem und gegenstandstheoretischem Grundbezugspunkt von Programmanalysen. Dabei wird auch die Bedeutung unterschiedlicher Studien als Beitrag zur Ausdifferenzierung des Wissens über Erwachsenen- und Weiterbildung in der jeweiligen historischen Situation und diachron herausgearbeitet. Die Autorinnen verdeutlichen damit auch erkenntnistheoretische Anknüpfungspunkte für andere Disziplinen.

Es folgen fünf Originalbeiträge zu aktuellen Untersuchungen – die entweder Angebote und Programme mit Programmanalysen, Angebotsanalysen oder mit digitalen Tools wie Text Mining-Verfahren analysieren (Käpplinger; Nylander und Holmer; Scheidig) oder das Programmplanungshandeln auf der Grundlage von Interviews und Gruppendiskussionen untersuchen (Haberzeth und Dernbach-Stolz; Kulmus) und die Befunde methodisch, theoretisch und thematisch diskutieren.

Drei der fünf Beiträge eröffnen Zugänge zur Forschung über Programme und Angebote, zwei legen dabei Programmanalysen im o. g. engeren Sinne vor, und wiederum zwei nutzen Programmarchive bzw. Repositorien. Der Fokus liegt auf dem Organisationstypus Volkshochschule und seinen Programmstrukturen unter einer spezifischen, jeweils neuen Fragestellung. Im Spiegel zeithistorischer Anforderungen an die Programmplanung machen drei der fünf Beiträge Aussagen zur Gestaltung von Programmen und Angeboten unter den Bedingungen der Coronapandemie. Diese sehr zeitaktuellen Beiträge stehen wiederum im Kontrast zu zwei anderen Beiträgen, die historisch, längsschnittlich und vergleichend auf Programme blicken.

Der Artikel von *Bernd Käpplinger* „Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gie-

ßen“ ist der historischen Programmforschung zuzurechnen. Der Beitrag gibt einen Überblick über historische Arbeitsplan- und Programmanalysen insbesondere mit dem Fokus auf Volkshochschulen. Er kontrastiert empirisch mit einer qualitativen Programmanalyse die Arbeitspläne der Volkshochschulen Bremen und Gießen mit einem Schwerpunkt auf den Vorworten bzw. Leitbildern während der Weimarer Republik und arbeitet detailliert sehr interessante Differenzen heraus. Darüber hinaus diskutiert er inwiefern Arbeitspläne bzw. Programme (mehr als) Angebotskommunikationen sind und zeigt die Vielfalt der historischen Leitideen der Volkshochschulen auf.

Erik Nylander und *Daniel Holmer* führen in „Seismographs to Society? Tracing Topics from Swedish folk high schools through Large-scale Text Analysis 1954–2007“ das neuetablierte Programmarchiv zu einem schwedischen Typus von Volkshochschulen (*Folkhögskola*) ein, welches als digitales Repositorium entstanden ist und verdeutlichen dessen forschungstheoretische und historiographische Bedeutung. Ihre einfließende Parallelbetrachtung zur Volkshochschularbeit in Deutschland öffnet für einen vergleichenden Blick. Die Autoren verknüpfen den Aufbau des Repositoriums mit einer Perspektive für Programmforschung unter Anwendung großangelegter Textanalysen mit digitalen Tools und präsentieren Topic Modelling-Ergebnisse. Die längsschnittliche Analyse setzte es sich zum Ziel, Veränderungen von Themen und Kursbeschreibungen aufzuspüren und im Kontext von Veränderungen im schwedischen System der Erwachsenen- und Weiterbildung (demokratiebildungsbezogenen) zu interpretieren.

Falk Scheidig untersucht „De(n) ‚Corona-Schock‘ als Digitalisierungsschub? Eine vergleichende Programmanalyse zu Angeboten politischer Erwachsenenbildung an Volkshochschulen unmittelbar vor und während der Pandemie“. Den Autor interessiert, ob sich das Verhältnis von Online- und Präsenzveranstaltungen durch die Pandemie verändert hat, dies speziell in der Politischen Bildung. Um hier eine größere Anzahl von Programmen bzw. Ankündigungen untersuchen zu können, nutzt er das digitale bzw. digitalisierte VHS-Programmarchiv am DIE und diskutiert dessen Bedeutung für die Forschung (sowie die Wechselwirkungen mit den Veröffentlichungswegen (print, digital) für Programme). Der Autor wertet Programme von dreißig VHS quantitativ aus (und beschaffte für diese Stichprobe aktuelle Anschlussprogramme selbst) und relationiert Unterrichtsstunden und Formate. Die Ergebnisse geben Hinweise für weitergehende Forschung, da sich noch keine klaren Entwicklungsrichtungen ausmachen lassen.

Erik Haberzeth und *Stefanie Dernbach-Stolz* fragen in „Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Resultate einer empirischen Studie zu neuen Anforderungen“ danach, wie sich die Programmplanung durch die Corona-Pandemie verändert hat. Hierzu haben sie 10 Gruppendiskussionen mit Planenden geführt und vor dem Hintergrund des Modells der Wissensinseln (Gieseke) ausgewertet. Als Wissensinseln fokussiert haben sie Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse sowie die Angebotsentwicklung und arbeiten heraus, wie wichtig diese für die in ihrer Bedeutung gestiegene Profilbildung sind. Besonders interessant in den Ergebnissen ist auch die Verdeutlichung der gestiegenen und ausdifferenzierten Anforderungen an das professionelle Handeln der Planenden, insbesondere in

den Bereichen des Entscheidens und Begründens des eigenen Handelns, was unter anderem den Kern professionellen Handelns ausmacht.

Claudia Kulmus betrachtet in „Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Erstarrung und Innovation" in einer Interviewstudie Planungsstrategien in der Pandemie in Einrichtungen mit Bildungsangeboten für Ältere. Hierbei unterscheidet sie vier traditionelle Bildungsorte für Ältere (VHS, universitäre Einrichtung, kirchliche Einrichtung, kommunale Seniorenbegegnungsstätte). Besonders interessant ist an den Ergebnissen die Herausarbeitung von vier Planungsstrategien entlang von zwei Dimensionen (Wissensvermittlung – Begegnung, Lähmung – Innovation). Bei den Planungsstrategien werden so sichtbar: eine kontinuierliche digitale Innovation, eine strukturelle Innovation, ein abwartendes Situationsbeobachten, ein Wunsch nach Rückkehr zum Alten. Theoretisch schließt die Autorin dabei hier an Modellbildungen zu Planungsstrategien innerhalb der Forschung zum Programmplanungshandeln (Gieseke, Pohlmann, Lorenz) an.

Die hier versammelten Artikel ergeben *zusammen mit weiteren aktuellen Beiträgen der Programmforschung* (siehe die o. g. Online-Bibliografie unter https://die-bonn.de/li/260) einen aktuellen Einblick in diese Forschungsrichtung.

3 Zu den Beiträgen im Forum

Der Artikel von *Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Nicolas Echarti und Kerstin Hoenig* fokussiert auf der Grundlage einer Auswertung aktueller WB-Monitor-Daten (Sonderbefragung) und der VHS-Statistik die Entwicklung von Programmstrukturen während des ersten Corona-Lockdowns und diskutiert sie im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Befunde eines Angebotsrückgangs einerseits und einer Zunahme an Einzelveranstaltungen andererseits bedürfen dabei, so die Autorinnen und der Autor, weitergehender Untersuchungen – auch unter Hinzunahme von Programmanalysen.

WB-Monitor-Daten von 2017 nutzend, fragen *Martin Reuter, Caroline Dietz und Laureen Fröhlich* nach „Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive". Sie unterscheiden diese für vier Typen von Weiterbildungsanbietern und analysieren inhaltsanalytisch Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Auswirkungen und Handhabungen von Qualitätsmanagementsystemen entlang der Kategorien „Legitimation", „Pädagogik" und „Ressourcen", welche sie neoinstitutionalistisch ableiten.

Der Beitrag von *Annika Felix, Sarah Berndt, Jasmin Dabitz und Paul Schubert* bezieht sich wiederum auf die Erwachsenen- und Weiterbildung unter pandemischen Bedingungen, hier im Spiegel der Teilnehmendenforschung. Die Autorinnen und der Autor fragen nach „Wissenschaftliche(r) Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an ‚Studieren ab 50' der Universität Magdeburg". Dazu wurden Teilnehmende des Jahres 2021 befragt. Mittels Regressionsanalysen wird beschrieben, wie sich das Teilnahmeverhalten in der Pandemie änderte und welche Faktoren dabei eine Rolle spielten (auch Zu-

sammenspiel bisheriger Teilnahmeerfahrungen und neuer Faktor Kontaktangst). Die Ergebnisse werden im Hinblick auf zukünftige Programmgestaltungen diskutiert.

Eine Rezension zu „Erich Schäfer, Antje Ebersbach: Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven“ von *Sophie Lacher* rundet die Heftnummer ab.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren sowie Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Beiträge und wünschen allen Lesenden interessante Einblicke.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V. (BV-Päd.) (Hrsg.). (2020). *Thema: Programmplanung und Didaktik*. Der Pädagogischer Blick, Bd. 4. Weinheim: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/der_paedagogische_blick/46885-der-paedagogische-blick-4-2020.html

Daffron, S. R., & Caffarella, R. S. (2021). *Planning programs for adult learners: a practical guide* (4. Aufl.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) (Hrsg.). (2021). *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2/2021). Themenheft: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/371/226. Zugegriffen: 15.09.2022

Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Reihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 2. Bielefeld: wbv. utb 4966

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Berlin: Peter Lang. https://www.peterlang.com/document/1278397.

Freide, S., Burdukova, G., & Fleige, M. (2020). Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger, & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) (S. 81–91). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742423.

Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.). (2019). *Thema Programmplanung – Programmforschung*. Hessische Blätter für Volksbildung, Bd. 69(2). Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/HBV1902W.

von Hippel, A., & Fleige, M. (2020). Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung und Lebenslauf. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 95–109). Bielefeld: wbv Publikation.

Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *ZfW*, *34*(1), 36–44. http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-01.pdf.

Käpplinger, B. (2021). Programme in der Erwachsenenbildung: Viel mehr als ein gedruckter Katalog. *Zeitschrift forum erwachsenenbildung*, *54*(4), 37–41.

Käpplinger, B., & Dietz, C. (2021). Resilienz in Programmen der Erwachsenenbildung: Die fehlende (Selbst-)Optimierung? In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2021*. Optimierung in der Weiterbildung, (Bd. 44, S. 115–133). Bielefeld: wbv Publikation.

Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A., & Gieseke, W. (Hrsg.). (2017). *Cultures of program planning in adult education: Concepts, research results and archives*. Series studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy, Bd. 70. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.

Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 15.09.2022

Robak, S., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Preuß, J., & Rieckhoff, M. (Hrsg.). (2023). *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Programme, Planungshandeln, Teilhabe*. Bielefeld: wbv Publikation.

Schrader, J., & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung: Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 4, S. 259–269). Paderborn: Schöningh.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:253–274
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit

Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung

Wiltrud Gieseke · Steffi Robak

Eingegangen: 15. März 2022 / Überarbeitet: 16. Mai 2022 / Angenommen: 15. Juni 2022 / Online publiziert: 11. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Artikel platziert und leitet Programmforschung als eigenständigen Beitrag einer erwachsenenpädagogisch begründeten Bildungsforschung her. Im Zentrum steht die Spezifizierung der Bedeutung von Programmforschung als eine Bildungsforschung, die eine eigenständige Forschungsmethodik entwickelt, komplexe Bildungswirklichkeiten analysiert und diese über pädagogische Begriffsbildungen sichtbar macht und theoretisch entwickelt. Die Reife von Programmforschungen und ihrer Beiträge zur Entfaltung einer disziplinkonstitutiven Bildungsforschung werden anschließend am Beispiel der Entwicklung von Codesystemen und ihrer bildungsrelevanten Bezüge für die zentrale Methode der Programmanalyse sowie an Beispielen der Entwicklung des Forschungsarrangements der Perspektivverschränkung betrachtet.

Schlüsselwörter Programmforschung · Programmanalyse · Perspektivverschränkung

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (✉)
Humboldt Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Prof. Dr. Steffi Robak (✉)
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Educational research as an approach to understand social reality

The example of program research as a contribution from adult education research

Abstract The article establishes and elaborates program research as an independent contribution to educational research based on adult education research and theory. The article focuses on specifying the meaning of program research as an educational research that develops an independent research methodology, analyzes complex educational realities, makes them visible and theorizes them by means of pedagogical conceptualizations. The maturity of program research and its contributions to the development of a discipline-constitutive educational research will then be examined using the example of the creation of code systems and their educationally relevant references for the core method of program analysis, as well as examples of the development of the research arrangement of perspective entanglement.

Keywords Program research · Program analysis · Perspective entanglement

1 Positionierung der Programmforschung

Programmforschung hat sich kontinuierlich weiterentwickelt und ihren Umfang an Erkenntnismöglichkeiten, Forschungszugriffen und methodischen Möglichkeiten sukzessiv weiterentwickelt. Besonders interessant ist, dass die Entstehung und Entwicklung der Vielfalt an Organisationalformen, angefangen bei zentralen Institutionen, wie z. B. Volkshochschulen (VHS), über Organisationen, die etwa über Vereine gebildet werden, bis hin zu Unternehmen und Institutionen, die Bildung oder Qualifizierung zur Optimierung ihrer betrieblichen, institutionellen Aufgaben, also beigeordnet, anbieten über Programmforschung analysiert werden können; dies einerseits bildungswissenschaftlich betrachtet unter spezifischen empirisch und theoretisch relevanten Fragestellungen der Bildungsentwicklung und andererseits bezüglich ihrer Bildungsprofile bis hin zu ihren Bildungsinstitutionalkonzepten, die umfangreiches theoretisches Wissen zur Verfügung stellen, das bildungskonzeptionelles Handeln fundiert (vgl. Gieseke und Robak 2004). Mit diesem bildungswissenschaftlichen Forschungsansatz kann Auskunft über die Organisationen und Institutionen in der breiten Weiterbildungslandschaft (Nuissl 2010) gegeben werden. Mit der Programmforschung, unterstützt durch das Mehrebenenmodell (vgl. Schrader 2011), lassen sich inhaltliche, begriffliche bildungswissenschaftliche Ausdifferenzierungen nachvollziehen. Das gilt sowohl für die inhaltliche, erwachsenenpädagogische Ausrichtung als auch für die diese modellierende Planung (s. konkrete Fortbildungsbeispiele Käpplinger et al. o.J.). Dadurch lässt sich nachvollziehen, dass spezielle Erwachsenenbildungsforschung auch für eine erwachsenpädagogische Institutionenforschung einen substanziellen Beitrag leisten kann, um Erkenntnisse zur faktischen Ausrichtung der Bildungsinstitutionen, ja auch für regionale Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft zu liefern (s. auch Seitter und Kahl 2018). So kann die Bildungsforschung in diesem Segment für anzustrebende Wechselwirkungen relationale Beziehungen herstellen, z. B. zur soziologischen oder auch zur historischen Forschung. Aus eigenen Forschungszugängen und Begriffsbestimmungen heraus etab-

liert sich Bildungsforschung, hier speziell Erwachsenenbildungsforschung, als eigenständige Forschung. Diese Neupositionierung übersteigt Perspektiven, die allein auf Erwachsenenbildung (EB) als Praxis blicken. Bildungsforschung kann außerdem in bestimmten, umfassenden, thematischen Bereichen wie z. B. im Bereich Kultur, in der beruflichen Bildung etc. gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen durch sich ändernde oder erweiternde Ausrichtungen und Perspektiven aufhellen.

Im bildungspolitischen Anspruch an Lebenslanges Lernen nimmt überdies die Bedeutung von Bedarfen und Bedürfnissen im Bildungsbereich zu, ebenso wie die breite Neupositionierung von Digitalisierung jenseits technischer Handhabbarkeit (vgl. Robak et al. 2022b, c). Die Verbindungen zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, technisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungen, kulturellen Veränderungen und sich verändernden Lebensweisen unter ökologischen Herausforderungen verlangen, was Bildung/Qualifizierung/Kompetenz (BQK) betrifft, eine zentralere bildungstheoretische und empirische Aufmerksamkeit. Bildungsfragen sind keine abgeleiteten Fragen mehr aus anderen Disziplinen. BQK erhalten eine Scharnierfunktion, die sich begrifflich, forschungsmethodisch und theoretisch neu aufgestellt hat und weiter aufstellen muss, um in dieser Rolle in der Forschungslandschaft sichtbar zu werden und erweiterte Erklärungen auch für andere Disziplinen zu liefern. Das heißt, ihre differenten Forschungsperspektiven sind deutlicher zu markieren und nicht auf eine Ableitungsrolle aus anderen Disziplinen zu begrenzen, denn beschleunigte gesellschaftliche Prozesse sind in immer stärkerem Maße abhängig von Wissen und von Reflexionsmöglichkeiten. Ebenso gilt das für theoretische und ethische Differenzierungs- und emotionsregulierende Unterscheidungsfähigkeit; dies nicht nur für eine größere Elite, sondern für die gesamte Bevölkerung. Wie Wissen und Reflexion Eingang in Bildungsangebote finden, kann einerseits über Programmforschungen offengelegt werden. Diese Analysen bilden als Wissensressourcen andererseits eine Grundlage für Programmentwicklungen. Dies zeigt: Pädagogisches Handeln ist keine Praxis, die allein Didaktik oder gesellschaftliche Ziele benötigt, sondern sie kann auf der Makro-, Meso- und Mikroebene erkennbar machen, wo die Bildungsentwicklungen liegen und damit die gesellschaftliche Wirklichkeit breiter erklären. Das ist von besonderer Notwendigkeit, wenn es um die Stabilisierung der demokratischen Verfasstheit einer Gesellschaft geht. Die Programmforschung hat dabei eine besondere Bedeutung, da sich im Programm die pluralen Bildungsauslegungen spiegeln, die die Gesellschaftlichkeit, die Entscheidungen der Planenden bei den jeweiligen Trägern vor dem Hintergrund der vorhandenen Wissensstrukturen und der angesprochenen Adressaten und Adressatinnen wiedergeben. So gilt noch immer die Definition: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potenzielle Adressat/innen. Es wird ausgelegt und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke 2015, S. 165).

Grundlagentheoretisch geht es um die phänomenologische Einbettung von Prozessverläufen und von Leitungs-, Planungs-, Vernetzungs-, Vermittlungs- und Aneignungsformen sowie um eine Perspektivverschränkung (s. dazu Abschn. 3.2) von entsprechenden bildungswissenschaftlichen Befunden. Der Prozesscharakter und die

dabei vorantreibenden Wechselwirkungen sind der genuine Bereich von Bildungsforschung. Für Programmforschung als Zugang der Bildungsforschung mit ihren perspektivverschränkenden Erweiterungen ist es grundlagentheoretisch von Interesse, wie sich Bildung auf den verschiedenen Handlungsebenen realisiert, um die komplexen Entwicklungs-, Handlungs- und Aneignungsebenen in einer Gesellschaft bildungswissenschaftlich zu betrachten und zu beobachten, wie diese Gestaltungsprozesse auf den Planungsebenen bis zu den individuellen Veränderungsprozessen verlaufen und wechselseitig wirken. Nur so kann nachvollzogen werden, welchen Wert Bildung hat und welche Arten von Bildung für welche Handlungen bzw. Verarbeitungsprozesse verantwortlich sind.

Diese Bedeutung von Forschung über Bildung anhand von Programmen hat weitreichende anthropologische Hintergründe: Menschen scheinen danach zu drängen, Theorien mit mehr oder weniger Wissen zu bilden und daraus gesellschaftliches Handeln abzuleiten. Dies haben verschiedene Forschungen bezüglich des Wirkens von Deutungsmustern und Erfahrungen gezeigt (vgl. Dybowski und Thommssen 1982), als auch Untersuchungen zu den Interaktionsverläufen in Bildungsurlaubsveranstaltungen (vgl. Kejcz et al. 1979; Nuissl 2012; Arnold und Schüßler 2015). Dieses kann fatale Folgen haben, wenn Wissen, besonders auch wissenschaftliches Wissen, abgewertet wird. Aktuell können dafür viele Beispiele angeführt werden, da sie medial präsent sind und inszeniert werden (wie in der medialen Auseinandersetzung mit der Corona-Pandemie). Wir nutzen hier den Bildungsbegriff, um dem Wissen und den individuellen Entfaltungsoptionen einen größeren Platz in der gesellschaftlichen Wirklichkeit einzuräumen und die soziale Herkunft als determinierendes Kriterium zu übersteigen. Jeder größere Bildungsdiskurs zieht, historisch betrachtet, eine veränderte Gesellschaftspolitik, wenn auch häufig in einem langsameren Tempo, nach sich (s. Diskussionen und Folgen des Humboldtschen Bildungsbegriffs).

Es zeigt sich und beginnt gesellschaftliche Akzeptanz zu finden, dass in der gegenwärtigen Zeit mit einer universitären Ausbildung die Bildungsherausforderungen nicht aufhören. Lebenslanges Lernen im Sinne lebensbegleitender Bildung hört nicht auf, das zeigen die kontinuierlich erhobenen Monitoringdaten (s. BMBF 2021). Auch wissenschaftlich relativ Gebildete bleiben nicht durchgängig offen für neuere Forschungsbefunde, die ihren bisherigen Interpretationen nicht folgen. Menschenbilder, Wertschätzung von Lernen und besondere Emotionsmuster entfalten im Erwachsenenalter ihre besonderen Realitäten unabhängig vom Bildungsstand. Es bedarf deshalb besonderer Aufmerksamkeit, inwieweit die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) das Lernen über die Lebensspanne für alle Bevölkerungsgruppen offenhält und auf den neuesten Stand bringt. Soziale Herkunftsbezüge haben dabei weiterhin eine hohe Relevanz, aber es kommen für die EB/WB darüber hinaus weitere Anforderungen hinzu, die mit den aktuellen Strukturen in Zukunft kaum zu bewältigen sind.

Die Programmanalyse kann nun aufzeigen, wie es um die Weiterbildung (WB) in ihrer Vielfalt bestellt ist. Sie kann, wenn hilfreich im Sinne eines Gesamtbildes, unter Hinzuziehung von Befunden aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, Erkenntnisse zu Verläufen und Realisierungen von Bildung unter einer spezifischen Fragestellung einbinden. Dazu liegen Arbeiten vor (s. z. B. die Bibliographie zur Programmanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE): https://www.die-

bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/bibliographie/analyse).

Für die Programmanalyse im hier angesprochenen konkreten Zugang ist also maßgeblich, dass sie entsprechend der jeweiligen Fragestellung Kombinationen von Merkmalen eines Angebots wie Institutionen, Fächer, Zielgruppen etc., ausweist, als auch die regionalen Strukturen mit ihren Programmschwerpunkten sichtbar macht. Darüber hinaus hat die Programmplanungsforschung eigene Begriffe eingeführt, um u. a. zu zeigen, wie sich Antinomien und Widersprüchlichkeiten im Prozess der Planung entwickeln (von Hippel 2011) und welche Ergebnisse im Prozess des Angleichungshandelns (Gieseke 2003) erreicht werden, die dann zum Programm führen. Über diese Begrifflichkeit wird nachvollziehbar, welche pädagogischen Schwerpunkte sich aus Vernetzungen zwischen Organisationen mit welchen neuen Verbindungen bzw. Abhängigkeiten oder Autonomien herausbilden. Für entsprechende Untersuchungen bedarf es umfangreicher Forschungsvorhaben, die große Datenmengen auswerten, welche wiederum für kleinere Studien Rückversicherungen bieten.

Umfangreiche Forschungsstudien bilden letztlich den Rahmen für Professionalität. Sie ermöglichen durch differenzierteres empirisches Wissen professionelles Handeln in den jeweiligen Kontexten. Nach Käpplinger sind Planende Wissensarbeiter, bzw. Wissensarbeiterinnen und Planungshandeln ein vernetztes, kooperatives Handeln (vgl. Käpplinger et al. o.J.). Die Befunde zum Planungshandeln zeigen, dass es sich um komplexe Prozesse handelt, die sich nicht in linearen Modellen abbilden lassen. Das in der Forschung erarbeitete Modell der „Wissensinseln“ gibt hier Hinweise (Gieseke 2000, 2003, 2008; Gieseke et al. 2022) (s. Modell im Anhang): Im Planungshandeln wird auf spezifische „Wissensinseln“ zurückgegriffen, um Angebotsentscheidungen zu treffen. Entscheidungen nehmen komplexe Wege. Im Zuge genauerer auswertender bündelnder Betrachtungen von z. B. nur zwei Wissensinseln (vgl. Gieseke et al. 2022) können für Gestaltungsentscheidungen dann nach Bedarf die anderen Wissensinseln einbezogen werden. Wissensarbeitende müssen die Programmentwicklung permanent beobachten und analysieren, um gestalten zu können. Man kann in der Praxis nicht alle Wissensinseln gleichzeitig sehr gründlich bearbeiten. Das Modell der Wissensinseln regt dazu an, einzelne Wissensinseln nach Wahl zu kombinieren und sich empirisch vor Ort einen genauen Kenntnisstand zu erarbeiten. Die Planenden haben es mit hochkomplexen Abläufen zu tun, um in Planungsprozessen handlungsfähig zu gestalten, die nicht mit Begriffen wie „Vernetzung“ ausreichend in der Vertiefung verfolgt werden können. Das Modell der Wissensinseln wird durch die Professionellen genutzt, indem diese nach eigener Fragestellung z. B. zwei Wissensinseln koppeln und hierzu für die zu verantwortenden Programmbereiche bzw. Institutionen Daten auswerten. Nur so erfährt man, in welchem Zusammenhang unter welchen Bedingungen man operiert. Hier setzt Erwachsenenbildungsforschung an, die sich in diesem Fall auf die Planungsverlaufsprozesse konzentriert. Erst über diese Wege wird man vor Ort als professionell Handelnde, bzw. Handelnder sichtbar. Eine genaue Übersicht und damit Auskunftsfähigkeit wird nur möglich, wenn Wissen über die umgesetzte Ausrichtung des Programms, über Grenzen in den konzeptionellen Ausrichtungen, Umsetzungen und Gestaltungsabsichten der Weiterbildungsinstitution transparent erreicht wird. Daraus resultiert, dass in der Ausbildung im Studium entsprechende Forschungskompetenz

erarbeitet werden muss. Dazu gehört ebenfalls, dass eine entsprechende, erwachsenenpädagogische Begrifflichkeit zur Verfügung gestellt wird, die Einzelphänomene des erwachsenenbildnerischen Gesamtszenariums sichtbar macht. So wird er oder sie für sich und andere auskunftsfähig und kann vor einem entwickelten Hintergrund erweitert gestalten. Aufgrund neoliberaler Steuerungszugriffe ist aktuell eher die Zuschüttung über Zielformulierungen, über pädagogische Prinzipien oder Konzepte als Qualitätssicherungsinstrumente zu erkennen. Dieses macht nicht die Eigenart des Bildungshandelns auf den verschiedenen Ebenen sichtbar, sondern zwängt normativ ein und verhindert es, die hohen Anforderungen auf den verschiedenen Handlungsebenen und deren Ergebnissen zu transportieren. Umfangreichere erwachsenenbildnerische Forschungsentwicklung und professionelle Erarbeitung von Instrumenten, z. B. für die zentrale professionelle Kompetenz Programmentwicklung gehen Hand in Hand. Sie unterstützen eine begriffliche Ausdifferenzierung zur Beschreibung von Bildungswirklichkeiten und verdeutlichen die Notwendigkeiten/Möglichkeiten in interdisziplinären Bezügen einen Platz zu gewinnen. Nur so werden sie sichtbar und in ihren Potenzialen, gesellschaftlich relevante Ergebnisse zu erbringen, begreifbar.

2 Realisierungen

Programmforschungen als Programmanalysen liegen bereits umfangreich vor und sind in ihren Arten systematisiert worden, etwa als Regionalanalysen, Organisations- und Institutionenanalysen, fachbereichsspezifische, trägerorientierte, zielgruppenspezifische Analysen etc. (Fleige et al. 2019, S. 79). Besondere Potenziale liegen in darüber hinausreichenden umfangreichen Studien mit einem breiten Zugriff für Programmforschungen, z. B. als thematische Fokussierungen, die zugleich auch trägerübergreifend angelegt sind. Programmarchive bieten dafür nutzbare Datenressourcen (Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg, Gieseke et al. 2018; Gieseke und Robak o.J.; von Hippel und Stimm 2019, 2020).

Durch eine empirische Erfassung der regionalen Vielfalt der EB/WB ließen sich ihre jeweiligen Formen in der aktuellen bildungspolitischen Verfasstheit einerseits als faktisch marktförmig, andererseits aber auch, philosophisch betrachtet, als anarchisch (rhizomartig) beschreiben. Andere sprechen (politikwissenschaftlich angelehnt) von der subsidiären Verfasstheit der EB/WB, wobei die Digitalisierung noch einmal eine weitere Dynamik einbringt (neu soziologisch angelehnt). Die VHS bildet mit ihrer Transparenz und öffentlichen Zugänglichkeit für alle Zielgruppen eine Konstante (Archiv DIE).

Ursprünglich wurden in der PAS (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), heute DIE) für die Planung von den jeweiligen Fachkonferenzen Übersichten über bisherige Angebote des jeweiligen Programmbereichs erarbeitet, um sich über Ideen für zukünftige Angebote auszutauschen (s. Übersicht Käpplinger 2022). Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahren erhielten Programmanalysen im Zuge der Evaluationswellen, des Neoliberalismus und der Vereinigung Deutschlands, die eine Kürzung der öffentlich finanzierten Weiterbildung implizit vorsahen, eine erste Bedeutung, die sich nicht auf neue Planungsideen konzentrierte, sondern empirische Befunde über institutionelle Entwicklungen pro-

fessionellen Planungshandelns vorlegte. Im damaligen Sinne ging es im Rahmen einer Evaluation darum, die Finanzierung der Weiterbildung im Lande auf den Prüfstand zu stellen. In der Bremer Evaluationskommission wurde durch Kuhlenkamp (s. Körber et al. 1995) eine Programmanalyse vorgeschlagen; parallel begann zur gleichen Zeit ein Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur Weiterbildungsentwicklung der Volkshochschulen nach der Wende am Beispiel Dresdens, der ehemaligen Vorzeigevolkshochschule (vgl. Gieseke und Opelt 2003). Im Weiteren erfolgte ebenfalls eine Evaluation des Weiterbildungsgesetzes in NRW mit massiven Interessen kulturelle Bildung in der EB zu streichen oder wenigstens zu minimieren. Alle benannten Programmanalysen konnten aufklären und machten durch diese bildungswissenschaftliche Forschung die Leistungsprofile der Erwachsenenbildung entsprechend den Forschungsfragen sichtbar. So konnte z. B. die Dresdner Studie, die als Fallanalyse die VHS einer großen ostdeutschen Stadt untersuchte, im Abgleich mit der Bremer Regionalstudie, die eine größere westdeutsche Stadt bzw. Region untersuchte, die schnelle Umgestaltung und den gleichen Stand der Programmausdifferenzierung im Vergleich mit Bremen nachzeichnen und darüber hinaus Anregungen für die Volkshochschulen in Gesamtdeutschland bereithalten. Die Ergebnisse der Fallanalyse, die einen gleichen Stand zwischen der Bremer und Dresdner VHS verdeutlichten, wurden jedoch nicht weiter aufgenommen und diskutiert. In einem gesellschaftlichen Klima, das nicht mit einer abwertenden Differenz arbeitet, hätten die Ergebnisse eine gesellschaftlich aufklärende Funktion übernehmen können.

Was speziell die kulturelle Bildung betrifft, konnte für diese eine neue Bedeutung sichtbar gemacht werden, indem auf der empirischen Grundlage der Programmforschung theoretisch eine differenzierende Begrifflichkeit für die verschiedenen Zugänge zur kulturellen Bildung (Gieseke et al. 2005) erarbeitet wurde. Diese Zugänge wurden als Portale bezeichnet, spezifisch das „systematisch-rezeptive“, das „selbsttätig-kreative“ und das „verstehend-kommunikative“ Portal (vgl. ebd.). Die Kooperationen mit der Universität Warschau ermöglichten für die europäische Forschung einen Kooperationsverbund zwischen grenznahen Regionen und den Hauptstädten (s. u. a. ebd.). Der kulturellen Bildung wurde wieder ein Platz eingeräumt (s. u. a. Fleige et al. 2015; Robak et al. 2022a). Gegenwärtig kann eine erweiternde Ausdifferenzierung des „verstehend-kommunikativen“ Portals zur inter- und transkulturellen Bildung sichtbar gemacht werden (vgl. Robak 2018a).

Erwachsenenbildung betrachtete sich, was ihre Programmforschung als begleitende Analyse im Feld EB/WB und die Platzierung als Bildungsforschung betrifft, als akzeptiert. Die Programmanalyse ist nach Nuissl (2010) die in der Erwachsenenbildung entwickelte Methode, um die pluralen Bedingungen in den Programmen und Angebotsstrukturen nachvollziehen zu können. Der Erwachsenenbildung ging es darum, mithilfe der Programmforschung differenziert Entwicklungen empirisch auszuwerten und zu interpretieren. Im Weiteren ging es um Forschungsinteressen zur Neuformierung der beruflichen Weiterbildung der Volkshochschulen (vgl. Käpplinger 2007). Ebenso ging es darum, thematisch neue Inhalte wie Medien (vgl. von Hippel 2007, 2010) zu untersuchen sowie um die Unterstützung professioneller Entwicklungen in der evangelischen und katholischen EB (vgl. Heuer und Robak 2000). Auch hier konnten faktisch Differenzen und Schnittmengen festgestellt werden. Im

letzteren Ansatz erfolgte neben der Programmanalyse, ebenso eine Analyse zum Programmplanungshandeln, als auch empirisch abgestützt die Erarbeitung des oben genannten Modells der Wissensinseln und die Einführung der Perspektivverschränkung als Forschungsvorschlag für Weiterbildungsanalysen (vgl. Gieseke 2000). Die Studien an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB), aber auch spätere Studien, setzten ergänzend Statistikanalysen, Interviews und Videoaufnahmen ein. Dafür wurde der Begriff bzw. das Forschungsarrangement der Perspektivverschränkung (zuerst: Gieseke 1985, 1990, 1992) schrittweise weiter ausdifferenziert (zuletzt Robak et al. 2022a; siehe Abschn. 3.2). Zudem gab es eine Reihe von kleineren, aber wichtigen Programmanalysen (s. dazu auch Käpplinger 2011), welche in Teilen vor allem als Qualifikationsarbeiten erstellt wurden. Sie beschäftigten sich mit ökologischer Weiterbildung, mit historischen Fragen, Fragen der politischen Bildung, mit Angeboten aus der Psychologie, mit der Rolle von Lernberatung in den Angeboten, mit Frauenbildern und Frauenbildung (s. die systematisierende Übersicht in Fleige et al. 2019). Seit geraumer Zeit geht es um die Digitalisierung. Dieser Aspekt bedarf eines erweiterten Ansatzes, wobei auf weiterführende Literatur zu verweisen ist, da institutionelle, organisatorische Aspekte, als auch besondere Bedingungen der Aneignung zu neuen Fragestellungen führen (s. Robak et al. 2022c). Wichtig ist gerade in der Gegenwart die Europäisierung der Analyse, die in Kooperation, auch aus regionalen Perspektiven, unterstützend wirkt und kultursensiblere Daten freilegt (s. Käpplinger 2011; als Überblick Fleige und Gieseke 2020).

3 (Methodische) Entwicklungen in der Programmforschung als konstitutiver Beitrag durch die Abbildung komplexer Zusammenhänge von Bildung und Gesellschaftlichkeit, individuellen Handlungserweiterungen sowie institutionellen Entwicklungen/ Profilbildungen

Wie oben dargestellt, hat Bildung die Kraft, realisiert auf der Grundlage von Angeboten und Programmen, über Konzeptualisierungen von BQK die gestiegenen und kontinuierlich steigenden Anforderungen an die Bevölkerung zu begleiten. Um dem individuellen Handeln eine gestaltende biographische und gesellschaftliche Rolle zu sichern, bedeutet Bildung, dass Prozesse gesellschaftlicher Veränderungen mit Differenzierungen im Wissen, in den Emotionsmustern und in den Verarbeitungs- und Aneignungsprozessen unterstützt werden und diese in den aktuellen Komplexitäten sowohl mit Blick auf zukünftige als auch aktuelle Perspektiven zu reflektieren. Als zentrale Bezüge einer Bildungsforschung, die den Zusammenhang von Bildungsprozess(verläuf)en, angefangen von der Planung bis zur Verarbeitung durch die Individuen, denkt, sedimentieren sich für die Programmforschung als Beitrag zur Konstitution der Bildungsforschung die Analyse von komplexen Zusammenhängen zwischen Bildung und Gesellschaftlichkeit, individuellen Handlungserweiterungen und institutionellen Profilentwicklungen heraus. Diese strukturieren sich in analysierbaren Bildungsinstitutionalkonzepten (vgl. Gieseke und Robak 2004; Robak 2022a).

Programmforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten entsprechend weiterentwickelt und trägt mit ihren Zugängen, Fragestellungen, methodischen Entwicklungen, theoretischen Ausformungen und interdisziplinären Einbettungen zur Konstitution der Bildungsforschung und der Disziplin Erwachsenenbildung bei; dies indem Institutionalisierungsprozesse von Erwachsenenbildung, erwachsenenpädagogische Modellbildungen, Wissensstrukturen analysiert und Theoretisierungen erarbeitet werden, die Auskunft über erwachsenenpädagogische Modellierungen vielfältiger Wissensstrukturen für Bildungsprozesse geben und wie diese institutionell rhizomartiges Wachstum bis hin zur Ausformung eigener Profile befördern (Gieseke 2011; Enoch und Gieseke 2011, auf der Basis des Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg an der HU Berlin). Dieses rhizomartige Wachstum ist in doppelter Weise relevant: Einerseits zeigen die Angebots- und Programmstrukturen, die durch Programmanalysen sichtbar gemacht werden können, wie gesellschaftliche Veränderungen in den verschiedenen Institutionen von Weiterbildung eingelassen werden und diese spiegeln. Andererseits werden die gestalteten und anwählbaren Bildungsangebote durch die Bevölkerung selbst Teil gesellschaftlicher Veränderungen, indem die Individuen sich BQK aneignen, für sich entwicklungs- und handlungserweiternd verarbeiten und in gesellschaftliche Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen mitgestaltend einbringen. Diese Zusammenhänge können durch Programmforschung und Erweiterungen in Perspektivverschränkung (s. Abschn. 3.2) sichtbar gemacht werden. Programmforschung hat sich so ausdifferenziert, dass sie als Bildungsforschung einen eigenständigen Beitrag leistet bezüglich der Rolle von Bildung(sprozessen) Erwachsener durch einerseits die Analyse und Erklärung sowie andererseits die Gestaltung von Gesellschaftlichkeit, individuellen Wirklichkeitsauslegungen und Handlungserweiterungen in demokratischen Bezügen und für Institutionalentwicklungen der Erwachsenenbildung. Dieses soll im Folgenden an zwei zentralen Scharnierstellen innerhalb der Programmforschung gezeigt werden: erstens am Entwicklungsstand von Codesystemen für Programmanalysen mit ihren entwickelten methodischen, theoretisch fundierten und zugleich theoriebildenden Verfahren und kategorialen Codestrukturen sowie zweitens an der Entwicklung von Perspektivverschränkungen als Forschungsarrangement, das sukzessiv weiterentwickelt wurde und wird. Zu beobachten ist insgesamt eine Differenzierung und Präzisierung in den Fragestellungen, methodischen Zugängen sowie theoriebasierten und -bildenden Verfahren und Ergebnissen. Dies wird im Forschungsprozess realisiert durch die sukzessive Einbeziehung individueller Bildungsaspirationen, gesellschaftlicher Entwicklungen, Reflexion von analysierten Bedarfen und Interessen, Bildungsauslegungen in Bezug auf Lebenszusammenhänge und Bildungszugänge der Bevölkerung, bildungswissenschaftlichen sowie interdisziplinären Theoretisierungen und darüber hinaus institutionellen Entwicklungen und Profilbildungen.

In den nachfolgenden Abschn. 3.1. und 3.2. werden teils unterschiedliche und teils identische Studien herangezogen. Identische Studien, da Programmanalysen – und damit die Erstellung von Codesystemen – Bestandteil aller aktuellen Studien nach dem Forschungsarrangement Perspektivverschränkung sind. Da es nicht darum geht, die Genese aller Studien in Perspektivverschränkung vorzustellen, sondern zentrale aktuelle Forschungsstände und -erträge, werden in Abschn. 3.2. exemplarische Studien vertieft.

3.1 Codesysteme als entwickelnd-analytischer Beitrag zur Ausdifferenzierung von Programmanalysen

Codesysteme sind der methodische Kern von Programmanalysen. Sie sind Ergebnis empirischer Kernarbeit und bilden bereits ein (Zwischen)ergebnis eines umfänglichen Forschungsprozesses ab, der sowohl Theoriearbeit als auch Datenanalyse beinhaltet. Codesysteme werden aus Kategorien gebildet und bestehen aus einer Anordnung von Codes, welche sich aus erwachsenenpädagogisch begründeten Begriffen zusammensetzen. Diese bilden eine spezifische Systematik ab, welche einerseits dem Forschungsgegenstand und den Forschungsfragen gerecht wird, theoretisch rückgebunden den wissenschaftlich-systematischen Horizont eines „Themas" einbezieht und andererseits den zeithistorischen Blick auf die Auslegung und Aktivierungsinteressen von Bildung durch die Individuen, die Gesellschaft und institutionelle Entwicklungen einbezieht (vgl. Robak 2012). Codesysteme sind so zentral und spezifisch, da sie Ausgangspunkt und zugleich Ergebnis von Programmanalysen sind (vgl. ebd., S. 1). Sie bereiten theoretisches Wissen vor, es geht aber zugleich umfangreiches theoretisches Wissen in die Erstellung von kategorialen Strukturen der Codesysteme ein. Es liegen bereits umfangreiche Codesysteme (siehe die Kodierleitfäden und Begleittexte von Studien auf der Homepage des DIE, die von Mitgliedern der Expertengruppe Programmforschung erstellt wurden) und Codebücher vor, die zugleich einen Forschungsstand abbilden und repräsentieren (zuletzt Iffert et al. 2021; Gieseke und Krüger 2022; Robak et al. 2022b).

Codesysteme und Codebücher ermöglichen die Erklärung komplexer Bildungsentwicklungen, da sie bildungswissenschaftliche Erkenntnisse über die Analyse individueller und institutioneller Bildungsauslegungen sowie über die Rekonstruktion der durch die Planenden antizipierten Bildungsentwicklungen in individuellen, gesellschaftlichen, zeitgeschichtlichen und institutionellen Bezügen liefern. Codesysteme sind bereits Ergebnis theoretischer Vorüberlegungen und bildungswissenschaftlicher Analysen, die die Resultate ausgehandelter und professionsgestützt rückgebundener Bildungsentwicklungen in Form von Angebots- und Programmentscheidungen der Planenden analysieren und dafür ein begriffliches Repertoire und theoretische Einbettungen offerieren und darüber theoriebildend wirken.

Der Blick auf vorliegende Programmforschungen, konkret Programmanalysen, zeigt, dass Codesysteme entsprechend weiterentwickelt wurden und sich weiterführend als erwachsenenpädagogische Systematiken ausformen, die nicht nur empirische Ergebnisse vorbereiten, sondern auch Theoriebildungen, indem komplexe Zusammenhänge einbezogen werden. Voraussetzung ist, dass unter Nutzung des vorhandenen Repertoires an quantitativen und qualitativen Zugängen, an induktiven und deduktiven, teils abduktiven (vgl. Reichertz 2013) Vorgehensweisen, vorhandene Codesysteme geprüft und weiterentwickelt sowie weiterführende (fachsystematische und bildungswissenschaftliche) theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse sowie interdisziplinäres Wissen einbezogen werden. Eine Betrachtung der Fragestellungen zeigt, dass diese teils den Blick auf gesellschaftliche Ausformungsperspektiven, individuelle Bildungs- und Handlungsaspirationen sowie institutionelle Entwicklungen aufgreifen oder aber die Ergebnisse von Programmanalysen mit Blick auf diese Zusammenhänge interpretiert werden können. Letztlich zielt jede Pro-

grammforschung darauf ab, die Inhalte und Schwerpunkte in der EB/WB umfassend einordnen zu können. Im Folgenden werden einige exemplarische Betrachtungen der Weiterentwicklung von Codesystemen vorgenommen:

Die oben bereits genannte, als „Muttersystem" fungierende Programmstudie im Land Bremen (vgl. Körber et al. 1995) umfasst ein Codesystem aus 193 Themengruppen. Es wurde eine Orientierung für nachfolgende Analysen entwickelt, indem grundlegende Kategorisierungen erarbeitet wurden, die sich an Programmbereichen und Statistiken von Verbänden orientierten. Mittels induktiven und deduktiven Vorgehens wurden 22 Fachbereiche gebündelt. Die daraus abgeleiteten acht Funktionsbereiche, wie z. B. Kompensatorische Grundbildung, Alltagskompetenz und Allgemeinwissen (vgl. ebd., S. 16) weisen hier bereits Bezüge zu gesellschaftsrelevanten Entwicklungen der ausgedrückten Bildungsaspirationen und den damit verbundenen Bedarfen und Nutzungsinteressen der Individuen in differenziellen Lebenszusammenhängen auf, die später teils kritisch als Veralltäglichung des Wissens interpretiert wurden (vgl. Schrader 2003)[1]. Eine der besonderen Leistungen war es, die regionale Gesamtentwicklung einer Weiterbildungslandschaft und auch Profile darin abbilden zu können sowie überhaupt einen Überblick über das Angebot der Weiterbildungsbereiche und Themen zu erhalten.

Eine Nachfolgestudie von Schrader (2011) im Lande Bremen schließt an diese Analyse an und fokussiert die Fragestellungen auf die systemischen und institutionellen Wirkungen von Modernisierungsstrategien, konkret von rechtlichen Reglementierungen, Professionalisierung und Qualitätssicherung auf die Struktur und den Wandel des Weiterbildungssystems. Das Kategoriensystem der Programmanalyse schließt als institutionenübergreifende längsschnittliche Analyse des Bremer Weiterbildungsangebotes (Angebote in 1996 und 2006 mit vergleichenden Referenzen zu den Angeboten in 1979 und 1992) an die Studie von Körber et al. (1995) an, nutzt das Codesystem, ergänzt die Kategorien auf der Untersuchungseinheit Ankündigung um metrische Kodierungen, z. B. Kurskosten sowie um weitere Angaben auf der Anbieterebene, z. B. Rechtsform, Zertifizierung und Beschäftigung von pädagogischem und Verwaltungspersonal (zu den Besonderheiten der Codierungen s. Schrader 2011, S. 172 ff.). Die kategorialen Ergänzungen spiegeln die Frageperspektive, wie die aktuellen bildungspolitisch veranlassten Regelungen auf die Systementwicklungen und die Organisation einwirken. Die Analysen werden gekoppelt mit Theoretisierungen, die eine Zugehörigkeit der Organisationen zu Reproduktionskontexten hinterfragen und damit zugleich als eine Grundlage für eine Systematik der Einordnung von Weiterbildungseinrichtungen herangezogen werden.

Spätere Analysen zeigen am Beispiel des Bildungsurlaubs in Bremen, dass die Programme und Angebote die differenziellen Lebenszusammenhänge zwischen Beruflichkeit, Beschäftigung, Identitätsentwicklung und leiblich-emotionaler Stabilisierung etc. begleiten und von einer Gleichzeitigkeit an Lern-Verwertungsinteressen in beruflichen und allen nicht-beruflichen Lebenszusammenhängen auszugehen ist (vgl. Rippien 2015; Robak et al. 2015; Heidemann 2021). Für die Programmanalyse zum Bildungsurlaubsangebot in Bremen (vgl. Rippien 2015) wurde an das Codesys-

[1] In der Körber et al. Studie (1995) finden sich einzelne Kriterien, die bereits zuvor Schwerpunkte im NRW Gesetz waren.

tem der Programmanalyse von Schrader (2011) angeschlossen (die gesamte Studie zum Bildungsurlaub in Bremen ist im Forschungsarrangement Perspektivverschränkung angelegt, wobei die Programmanalyse eine Perspektive darstellt).

Die Ergebnisse zeigen die Spezifik der Angebotsstruktur des Bildungsurlaubs, die Bewegungen und Ausformungen der allgemeinen Bildungsanteile und das Migrieren der Schlüsselqualifikationen in die berufliche Bildung, was einen Hinweis auf die Sicherung von Beruflichkeit und Beschäftigung gibt. Weiterhin wird die besondere Rolle der Gesundheitsbildung deutlich, die sich als Selbstsorge für berufliche und nicht-berufliche Kontexte ausformt, wie auch die kulturelle Bildung (vgl. Rippien 2015, S. 179f.). Die ökologische Bildung stagniert auf niedrigem Niveau, während sich für die politische Bildung eine Gleichförmigkeit bei allen Anbietern zeigt. Die Interpretation der Ergebnisse verweist auf eine Konzentration auf den gesellschaftlichen Nahbereich, aber unter Vernachlässigung von Handlungsbezügen (vgl. ebd., S. 181). Es dominiert weiterhin eine Wissensvermittlung zur Grundierung von Analyse- und Urteilsfähigkeit in Fragen, die als gesellschaftlich relevant identifiziert werden. Erst die Perspektive der Teilnehmenden jedoch macht sichtbar, wie deren Lern-Verwertungsinteressen aussehen und über die Gestaltung von Angeboten etwa im Bereich der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung in dieser spezifischen Region aufgegriffen werden (vgl. Heidemann 2015, 2021).

Die in Kap. 2 bereits erwähnte längsschnittlich angelegte Programmanalyse (von 1945 bis 1997) zur VHS Dresden (Gieseke und Opelt 2003) adressiert in ihren Fragestellungen die Entwicklung der VHS vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Veränderungen und die Ausformung von Wissensstrukturen in Prozessen des Wandels, um die Einzelfallstudie in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Auch diese Studie folgt in ihrer Gesamtanlage dem Forschungsarrangement Perspektivverschränkung, wobei die Programmanalyse eine Perspektive darstellt. Herauszustellen ist jedoch, dass es sich dabei um die Perspektive handelt, die in der Erkenntnisbreite und -tiefe leitend ist, bzw. weitere vertiefende Fragen für die ergänzenden Perspektiven eröffnet.

Das Codesystem nutzt die Kategorien der Bremer Studie und ergänzt diese, um an der Schnittstelle gesellschaftlicher Transformation sowohl Wissen über die schubweise (heutiger Begriff: disruptive) Ausdifferenzierung der Fachgebiete – nämlich innerhalb kürzester Zeit in einer ähnlichen Programmstruktur wie in Bremen – und zeithistorisch einzuordnende Bedarfe nach Wissensstrukturen und Bildung im Differenzierungsniveau (1990: 29 Oberkategorien und 225 Unterkategorien) abzubilden. Die Ausdifferenzierung des Codesystems und die quantitativ-qualitative kategoriale Analyse zeigt ein professionsgesteuertes Institutionalkonzept einer „lebenslaufbegleitenden Allgemeinbildung mit berufsbezogenen und/oder familiären Verwertungskontexten, die sich von schulischen Konzepten profiliert unterscheidet“ (ebd., S. 380). Eine erweiterte kategoriale Schlüsselsystematik zur Analyse der Wissensstruktur entlang der Oberkategorien Teilnehmendenorientierung, Sachorientierung sowie Geselligkeit/Erlebnisorientierung zeigt die Verbindungen von individuellen Bedarfen und Bildungsaspirationen der Bevölkerung mit Blick auf große gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch Bildung (vgl. ebd., S. 442). Die spezifische Weiterentwicklung des Codesystems ermöglicht es, die grundlegende Rolle von VHS

als gesellschaftliche Transformationsinstanzen durch die Modellierung von Bedarfen und Wissensstrukturen im gesellschaftlichen Horizont offenzulegen.

Einblicke in die Rolle der VHS als Transformationsinstitution für gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle berufliche Handlungserweiterungen erbringt in doppelter Perspektive, dies mit Blick auf die Institutionalform VHS und auf die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung, die Programmanalyse zur individuellen beruflichen Weiterbildung in VHS (vgl. Fleige et al. 2022). Der Kodierleitfaden der Programmanalyse spiegelt in seiner Ausdifferenzierung die Entwicklung des Bereiches bezüglich der fachspezifischen beruflichen Anforderungen und persönlichkeitsrelevanten Kompetenzen, die im Prozess des Umbaus hin zu flachen Hierarchien in Betrieben und Organisationen relevant sind (vgl. Iffert et al. 2021). Die Programmanalyse erbringt auf der Grundlage der Differenzierung des Codesystems sowie der darauf aufsetzenden Ergebnisse eine Erweiterung der Systematisierung beruflicher Weiterbildung, die bislang nicht sichtbar gemacht und über Bildungsberichterstattungen in den Blick genommen werden konnten. Das heißt, die komplexe Verbindung von Beruf, beruflichem Handeln, gesellschaftlichen und bildungskonzeptionellen Zuweisungen und individuellen Interessen und Nachfragen in der speziellen Auslegung der Institutionalform VHS kann erstmals sichtbar gemacht werden: Individuelle berufliche Weiterbildung entwickelt eine Spannbreite zwischen Schlüsselqualifikationen, berufsbezogenen Qualifikationen in neuer Ausdifferenziertheit, zertifizierten Angeboten sowie solchen, die für Teilnehmende ab 50 Jahren als Vintage-Faktoren, für die weitere Berufsausrichtung als Anschlüsse Relevanz entfalten. Sowohl biographische Faktoren als auch Förderstrukturen der beruflichen Weiterbildung sind Ausgangspunkt der analytischen Betrachtung (vgl. ebd., S. 7). Die Programmanalyse zeigt auf der Grundlage des Codesystems wie sich Lebenslanges Lernen im Programmsegment berufliche Weiterbildung über verschiedene Programmbereiche hinweg organisiert (vgl. ebd., S. 8).

Ausgangspunkt sind übergreifende leitende Forschungsfragen, die zentrale gestaltende Bezüge in den Blick nehmen: Neben den thematischen und strukturellen Entwicklungen werden die theoretischen Bezüge zu den Begriffen Beruf und berufliche Tätigkeit einbezogen, die bildungskonzeptionellen Vorstellungen mit Blick auf die öffentliche Verantwortung von Volkshochschulen sowie das Programm als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und Erwartungen (vgl. ebd., S. 9). Eine Typenbildung auf der Angebotsebene bildet die Grundlage für eine theoriebildende Ausarbeitung eines gesellschaftspolitisch „öffentlichen Interesses an beruflicher Qualifizierungsausdifferenzierung als Angebot für die Teilnahme aller Bevölkerungsgruppen am Lebenslangen Lernen“ (ebd., S. 10). Das Codesystem ist sowohl theoretisch fundiert deduktiv als auch induktiv entwickelt, greift vorliegende Codesysteme auf (vgl. Körber et al. 1995; Gieseke und Opelt 2003; Käpplinger 2007; Schrader und Zentner 2011; Robak und Petter 2014; Robak et al. 2015) und entwickelt diese als umfänglich ausdifferenzierendes Codesystem auf drei Ebenen weiter. Als neue induktiv entwickelte Kategorien werden Umschulung, Aufstiegsfortbildung und Nachqualifizierung (vgl. Iffert et al. 2021, S. 34ff.), Angebote eines modularen Systems (vgl. ebd., S. 55), das Kursniveau – etwa Grundkurs und Aufbaukurs für Fortgeschrittene – (vgl. ebd., S. 73), berufliche Grundformen – etwa Berufsbezug und erweiterter Tätigkeitsbezug – (vgl. ebd., S. 78 ff.), Bezug zur Beratung (vgl.

ebd., S. 91), didaktische Gestaltungselemente – etwa Transfer, einüben/trainieren/ausprobieren und Probehandeln etc. – eingeführt (vgl. ebd., S. 98 ff.). Als weiterführende Analysekategorien sei noch auf die Ausdifferenzierung der Oberkategorie „Verwertungshinweise“ (ebd., S. 103 ff.) verwiesen, die umfänglich die individuellen Verwertungsinteressen und gesellschaftliche Verwertungshinweise einbinden.

Diese Weiterentwicklungen des Codesystems spiegeln in umfänglicher Form, wie sich individuelle berufliche Weiterbildung als gesellschaftliche Realität, nachgefragt über die Individuen und beeinflusst von Arbeits- und Berufsstrukturen und den dynamischen Entwicklungen beruflichen Handelns und biographischer Gestaltungen, entwickelt und wie notwendig und nun bereits methodisch ausgereift empirische Programmanalysen, auch mit Blick auf theoriebildende Weiterentwicklungen sind. Ein weiteres Beispiel für eine komplexe Weiterentwicklung von Programmanalysen am Beispiel der Digitalisierung und seiner Modellierung in Programmen der VHS befindet sich aktuell in Auswertung (vgl. Robak et al. 2022b; Kühn 2022).

3.2 Perspektivverschränkung als Forschungsarrangement zur Erschließung komplexer Bildungsrealitäten zwischen Programmstruktur, Handeln und Bildungsprozess

Das oben bereits mehrfach benannte Forschungsarrangement Perspektivverschränkung zielt auf die Durchdringung von Bildungsrealitäten, indem alle Perspektiven der am Prozess beteiligten Akteure und Akteurinnen einbezogen werden, denn, so die Annahme: Diese haben alle einen Einfluss auf Bildungsprozesse und sind für die Durchdringung der Bildungsrealitäten einzubeziehen. Perspektivverschränkung lenkt den analytischen Blick auf Bildung und Qualifizierung als ein „Dazwischen“, als eine Betrachtung der Wirkungszusammenhänge der Handelnden, Gestaltenden und sich Bildenden, um die komplexen pädagogischen Prozesse sichtbar und begrifflich benennbar zu machen (vgl. Gieseke 2007, 2010). Als unmittelbare Perspektiven können einbezogen werden: die Teilnehmenden, die Planenden und das Programm, das Bildungsmanagement und die Kursleitenden. Es sind je nach Forschungsfrage und Setting weitere möglich. Für diese knappe Darstellung geht es darum, exemplarische Realisierungsformen von Perspektivverschränkung aufzuzeigen und für Bildungsforschung relevante Entwicklungen mit Blick auf die sich vertiefenden Einsichten in komplexe pädagogische Strukturen und Muster offen zu legen, die sich nur aus den Verschränkungen der Perspektiven heraus erklären lassen und Ausdruck der Verarbeitung gesellschaftlicher und beruflicher Realitäten sowie individueller Aspirationen nach Bildung und Handlungserweiterungen sind und sich im Bildungsinstitutionalkonzept als Kern identifizieren lassen.

Perspektivverschränkung nimmt die Erkenntnis- und Durchdringungsmöglichkeiten jeder einzelnen Perspektive, die in methodischer Breite erhoben und ausgewertet sein kann, mit einer spezifischen Fragestellung unter das Brennglas. Dabei wird je Perspektive sowohl eine spezifische Fragestellung als auch eine übergreifende verfolgt. Sie bringt diese Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven in einen gelenkten iterativen und zugleich zentrifugalen Auswertungs- und Interpretationsprozess, in dem nach der Auswertung der jeweiligen Teilperspektiven das Verbindende, das Gemeinsame, oder auch das Gegensätzliche als komplexe Teile eines Bildungsmus-

ters untersucht und sichtbar gemacht werden. Das heißt, Perspektivverschränkung hinterfragt und interpretiert die analysierten Einzelergebnisse einzeln, dann sukzessiv solange wechselseitig im Spiegel der Ergebnisse und Interpretationen der anderen Perspektiven, bis diese iterativ-zentrifugalen Analyseschritte Muster aufzeigen. Diese Muster legen die komplexen Zusammenhänge offen. Sie können als Bildungsrealitäten sichtbar gemacht und mit Blick auf gestaltete Bildungsinstitutionalkonzepte hinterfragt und im Horizont gesellschaftlicher, biographischer, beruflicher und organisationaler Bezüge als Ergebnis professionellen pädagogischen Handelns einerseits und im Horizont von Bildungsentscheidungen und Bildungsprozessverläufen sowie Verwertungsinteressen andererseits interpretiert werden. Dies bildet die Grundlage für weitere theoretische Ausarbeitungen.

Es werden nun Beispiele aus eigenen Forschungen skizziert, die sich besonders mit der mehrperspektivischen Verbindung und Identifikation komplexer Bildungsrealitäten sowie Muster befasst haben: Perspektivverschränkung wurde erstmals im Rahmen von Lehr-Lernforschung als Fallstudie zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen entwickelt (vgl. Gieseke 1985, 1990), dann in späteren empirischen Forschungen zur Erschließung von Programmplanung (vgl. Gieseke 2000) sowie z. B. zur Erschließung von Bildungsurlaub (vgl. Robak et al. 2015) und wissenschaftlich beruflicher Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden (vgl. Robak et al. 2022a) weiter ausdifferenziert.

Bereits die ersten perspektivverschränkenden Analysen von Kursrealitäten zeigen, dass didaktische Planungs- und Realisierungsprozesse nicht zufällig sind, sondern: Voraufgegangene Handlungen wirken in initiierten Konzepten weiter nach und die jeweiligen Prozesse der Zwecksetzung, der Sinnkonstitution und zugrundeliegende Motivstrukturen wirken, jeweils zeitbezogen, in Prozesse didaktischen Handelns ein und nehmen Bezug auf die Verwertungsmöglichkeiten und -interessen der Teilnehmenden (vgl. Gieseke 1985, S. 17). Entscheidungs- und Handlungsprozesse der involvierten Personen wirken ineinander (vgl. ebd., S. 16) und spiegeln eine grundlegende gesellschaftliche Vermitteltheit in einer bestimmten Zeit, etwa den ambivalenten Charakter von Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche, die von den Akteurinnen und Akteuren zwischen Nachsozialisation, Wartebahnhof ohne Hoffnung und kompensatorische Vermittlung von Grundqualifikationen gedeutet werden (vgl. ebd., S. 93).

Die in Perspektivverschränkung angelegte empirische Untersuchung einer Juniorakademie zeigt, wie für Jugendliche in einer Institution der Erwachsenenbildung eine entfaltungsorientierte Lernkultur von allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen so gestaltet werden kann, dass über Beziehungen und dichte Atmosphären Interesse sowie „Lernlust“ aktiviert und neue Bildungsmuster eingeleitet werden können (Kühn 2018; Robak 2018b).

Die perspektivverschränkende Analyse des Bildungsurlaubs in Bremen erfragt übergreifend, ob und wie Bildungsurlaub Bildungspartizipation unterstützt (vgl. Robak et al. 2015, S. 351) und differenziert spezifische Fragestellungen aus, in den Perspektiven Weiterbildungsanbieter (Analyse des Programmplanungshandelns und Programmanalyse), Teilnehmende (Analyse von Teilnehmendenstatistiken, qualitative Interviews mit und quantitative Befragung von Teilnehmenden) sowie Betrieb (qualitative und quantitative Befragung von Betriebsräten und Betriebsrätinnen). Die

vertiefende Perspektivverschränkung legt ein Muster der Bildungsrealität offen, das als „Anschlusslernen zwischen Zugangserleichterung (Partizipation), der Realisierung lebenslangen Lernens, Selbstsorge und Beruflichkeit/Employabilitysicherung“ beschreibbar ist (vgl. ebd., S. 379). Jede Perspektive bringt einen Teilaspekt der Musteridentifizierung ein, der auf eine empirische Analyse der theoretisch beschreibbaren Kategorie „Lern-Verwertungsinteressen“ der Teilnehmenden anschließt (s. weiterführend Heidemann 2021) und die Passungsaspirationen der in Planung sichtbaren Schwerpunktsetzungen im Spannungsbogen der Anschlüsse zwischen „Partizipation, Stärkung der Beruflichkeit/Employability und Selbstsorge“ aufnimmt (vgl. Robak et al. 2015, S. 351; s. weiterführend Pohlmann 2018). Die Programmstruktur zeigt das Interesse an grundlegendem Wissen sowie an einer Versorgung mit Praktiken und Wissen, die der Selbstsorge und Stabilisierung in allen lebensweltlichen Bereichen zu Gute kommen, inklusive dem beruflichen Handeln. Hinzu kommt die Ambivalenz einer Doppelstruktur des Nutzens, die für den Betrieb sichtbar gemacht werden kann (vgl. Hermeling 2015). Die Handlungs- und Entscheidungsbezüge der gestaltenden Akteure und Akteurinnen werden mit den Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden in Beziehung gesetzt sowie mit der gesellschaftlichen Funktionszuweisung von Bildungsurlaub relationiert. Interpretierte Gesellschaftlichkeit und Mitgestaltung von Gesellschaft über Programmforschung in Perspektivverschränkung drückt sich in den Ergebnissen, in der verschränkenden Interpretation, aber auch in den bildungspolitischen Kommentierungen aus sowie in den daran anschließenden Justierungen des Gesetzes (s. den Kommentar von Quante-Brandt 2015) und von weiteren bildungspolitisch relevanten Akteuren und Akteurinnen.

Einen hohen Vertiefungsgrad mit Blick auf die Identifikation von Mustern der Bildungsrealität und ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit und Gestaltungskraft sowie auf Grundlagen der theoretischen Weiterentwicklung erreicht die in Perspektivverschränkung angelegte Programmforschungsstudie im Verbund WB-Kultur (vgl. Robak et al. 2022a). Die übergreifende Fragestellung lautet: Wie, warum und für welche Adressaten und Adressatinnen wird wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für die berufsfeldspezifische professionelle Entwicklung und Kompetenzerweiterung für Tätigkeiten in Kunst, Kultur und kultureller Bildung in außeruniversitären Institutionen konzipiert und angeboten? Wie und warum werden die Weiterbildungsangebote von Teilnehmenden aus dem Kunst- und Kulturbereich (KuK) genutzt?

Das Projekt befasst sich fallanalytisch am Beispiel einer Akademie mit Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung für Tätige im Kunst- und Kulturbereich. Übergreifendes Ziel ist die Eruierung von Passungsverhältnissen von Angeboten und Bedarfen, Interessen, Nutzenaspirationen sowie Professionalisierungsanforderungen und Potenzialen zur Planung von Angeboten. Entwickelt wurde ein transferfähiges Modell zur Beschreibung, Erfassung und Analyse von Verhältnissen zwischen Institutional-, Programm- und Angebotsstrukturen (Institutionenperspektive) einerseits und Interessen, Bedarfen, Nutzung und Tätigkeitsprofilen der Teilnehmenden (Teilnehmendenperspektive) andererseits.

Das „Dazwischen“ sedimentiert sich am Ende als die entscheidenden pädagogischen Praktiken, die sich im Spannungsfeld der Perspektiven ausformen und in der Durchdringung der einzelnen Perspektiven sichtbar werden. Die Perspektiven

Programm und *Planende* erweisen sich für die Realisierung von Bildung und Kompetenzentwicklung über Programmplanungshandeln als besonders zentral. Davon hängt nicht nur ab, was überhaupt als Bildung angeboten wird, sondern die entscheidenden pädagogischen Bezüge, die in die Musterbildung eingehen, werden in der Teilperspektive *Programm* besonders deutlich (vgl. Gieseke und Krüger 2022). Dafür wurde ein neues Codesystem entwickelt. Dieses realisiert als Ergebnis eines Forschungsprozesses über Leitkategorien eine grundlegende Neustrukturierung, indem anvisiertes berufliches Handeln in KuK-Feldern einbezogen ist. Diese sowie alle Perspektiven können in ihren Ergebnissen eigenständig für sich stehen. Die Ergebnisse der Programmanalyse stellen das Programm für die Perspektivverschränkung als die leitende Perspektive heraus. Es können hier nur Kernergebnisse der Verschränkung angedeutet werden (vgl. Robak 2022b).

Die Perspektivverschränkung ist auf zwei Vertiefungsebenen angelegt. Auf der ersten Ebene erweist sich das Koppelungshandeln in Form von Changieren und Balancieren als die entscheidende Form des Handelns (Perspektivverschränkung I). Koppeln bedeutet, dass im Planungshandeln Balancen zwischen den identifizierten Querkategorien *Lebenslage und biographische Motive; Wissensstrukturen und Bedarfe/Bedürfnisse; berufliches Tätigkeitsfeld und berufliche Optionen* hergestellt werden. Auf der zweiten Ebene wird dieses spezifiziert als *An- und Einkoppeln* inhaltlicher und tätigkeitsbezogener Bezüge des Feldes Kunst, Kultur und Bildung (Perspektivverschränkung II). An- und Einkoppeln erweisen sich als die entscheidenden pädagogischen Praktiken, die von den verschiedenen, heterogenen Teilnehmenden spezifisch beantwortet werden. Erst die mehrfache Auswertung und Betrachtung auf zwei Ebenen der Auswertung (Perspektivverschränkung I und II) haben diese zentralen, spezifisch auf das Feld Kunst und Kultur bezogenen pädagogischen Ausformungen des Handelns sowie die Einbettung der Bildungsentscheidungen, -verläufe und tätigkeitsbezogenen Qualifizierungsprozesse der Teilnehmenden sichtbar werden lassen. Für die Programmgestaltung bedeutet dies, dass eine komplexe mehrperspektivische Betrachtung notwendig ist, u. a. da aus den beruflichen Anforderungen und den daraus resultierenden Bedarfen und Bedürfnissen der nachfragenden Adressaten und Adressatinnen, Themen für die wissenschaftliche berufliche WB aufgenommen werden müssen, die die für das Berufsfeld notwendigen Kompetenzen bzw. Inhalte behandeln. Im Planungshandeln kommen konkrete Nachfragen durch potenzielle Teilnehmende und Bedarfsformulierungen als auch Interpretationen der spezifischen Bedarfe durch die Planenden zusammen. Die zentralen gestaltenden Bezüge sind die domänenbezogenen Inhalte, die Tätigkeiten als solche und die tätigkeitsbezogenen Transferierungswege der Inhalte und Fähigkeiten. Diese in allen Perspektiven identifizierbaren Sedimente des Koppelungshandelns und des An- und Einkoppelns legen ganz grundlegend eine Verbindung zwischen Bildung, Individuum und gesellschaftlichen Gestaltungsfeldern frei, die im komplexen Handlungszusammenhang des Programmplanens als *Entfalten, Platzieren und Gestalten* ihre Wirkung entfaltet. Diese Wirkung bezieht sich auf die Strukturierung eines Feldes Kunst, Kultur und Bildung und auf die Gestaltungskraft, die von diesem Feld für die Gesellschaft ausgeht. Die vertiefende Analyse der Verschränkungen wiederum ermöglicht die Spezifizierung eines Bildungsbegriffes sowie des gestalteten Bildungsinstitutionalkonzeptes und einer Bildungssphäre. Die entwickelten Begrifflichkeiten

und empirisch aufgedeckten Bezüge und Zusammenhänge ergeben neue bildungstheoretische Grundlagen, die in weiteren feldspezifischen und feldübergreifenden Anschlussstudien aufgegriffen werden können.

4 Anhang

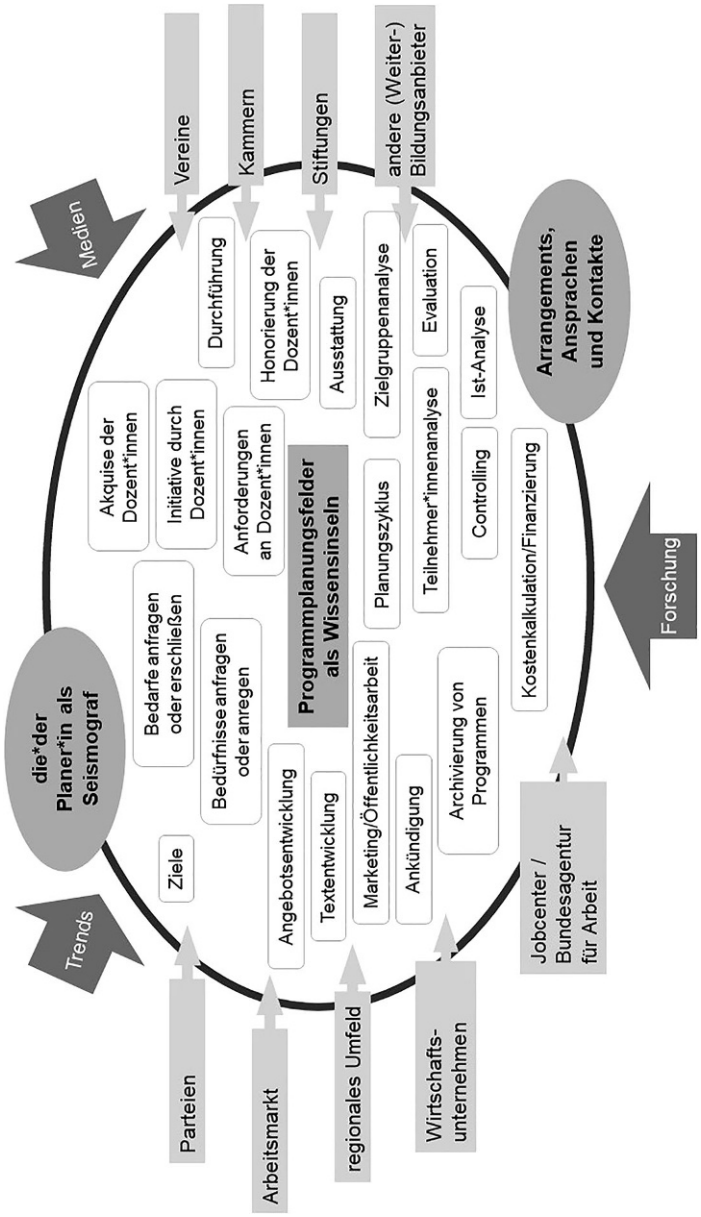


Abb. 1 Modell der Wissensinseln. (Erweiterung nach Gieseke 2003, S. 208; zit. nach Gieseke et al. 2022)

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Arnold, R., & Schüßler, I. (2015). Deutungsmuster. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 66–74). Stuttgart: Kohlhammer.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Zugegriffen: 21. Febr. 2022.

Dybowski, G., & Thommssen, W. (1982). *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Bremen: Universität Bremen.

Enoch, C., & Gieseke, W. (2011). Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/programme_und_programmforschung/entwicklungen/enoch_gieseke14_juli2011.pdf. Zugegriffen: 21. Febr. 2022.

Fleige, M., & Gieseke, W. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. *Forum Erwachsenenbildung*, *53*(1), 14–19.

Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.

Fleige, M., von Hippel, A., Stimm, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2019). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 76–89). Bielefeld: wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Gieseke, W. (1985). *Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen*. Frankfurt a.M.: PAS-DVV. Berichte, Materialien, Planungshilfen

Gieseke, W. (1990). Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In J. Kade, et al. (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 71–77). Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.

Gieseke, W. (1992). Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *42*(1), 10–16.

Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2007). Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages*

von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Erwachsenenpädagogischer Report, (Bd. 11, S. 10–22). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (2010). Perspektivverschränkung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl. S. 238–239). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gieseke, W. (2011). Systematische Überlegungen für eine Theorie von Institutionenentwicklung für „Lebenslanges Lernen". In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag* (S. 124–136). Weinheim: Juventa.

Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.

Gieseke, W., & Krüger, A. (2022). Programm. In S. Robak, W. Gieseke, L. Heidemann, M. Fleige, C. Kühn, J. Preuß, S. Freide & A. Krueger (Hrsg.), *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren. Entfalten. Gestalten*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.

Gieseke, W., & Robak, S. (2004). Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. *REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *27*(2), 33–41.

Gieseke, W., & Robak, S. (o. J.). Programmarchive. Unveröffentlichtes Manuskript.

Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 451–474). Wiesbaden: Springer VS.

Gieseke, W., Stimm, M., & Schmidt, C. (2022). Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel & M. Stimm (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Heidemann, L. (2015). Quantitative Teilnehmerbefragung: Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 273–319). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv.

Hermeling, S. (2015). Möglichkeiten und Barrieren der Teilnahme an Bildungsurlaub in mitbestimmten Betrieben: Die Perspektive von Betriebsräten. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 323–350). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"* (S. 115–209). Recklinghausen: Bitter.

von Hippel, A. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.

von Hippel, A. (2010). Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8 – Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 347–363). Wiesbaden: Springer VS.

von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 45–57.

von Hippel, A., & Stimm, M. (2019). *Archive und Sammlungen als Zugang zur Entwicklung der Weiterbildungslandschaft. Herausforderungen für die Beschreibung von Einrichtungstypen*. Jahrestagung der

Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

von Hippel, A., & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen. Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(3), 413–427.

Iffert, S., Thöne-Geyer, B., Schmidt, C., Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., & Stimm, M. (2021). Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-008056/p_fofoe_WP_214_2021.pdf. Zugegriffen: 21. Febr. 2022. Working Paper Forschungsförderung, Nummer 214. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 36–44.

Käpplinger, B. (2022). Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle: Ansätze, Verdienste und Versäumnisse von Hans Tietgens. In J. Schrader (Hrsg.), *Hans Tietgens und die Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B., Denninger, A., Nistal, L., & Lichte, N. Handreichung. Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen. Sächsischer Volkshochschulverband. https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Handreichung_Programmplanung.pdf. Zugegriffen: 28. Jan. 2022.

Kejcz, Y., Nuissl, E., Paatsch, U., & Schenk, P. (1979). *Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung (BUVEP)*. Heidelberg: Esprint.

Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen*. Reihe Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Bd. 3. Bremen: Universitätsbuchhandlung.

Kühn, C. (2018). Hauptteil: Junior-Akademie Bad Bederkesa. Eine Lernkulturanalyse. In C. Kühn, S. Robak & J. Matzen (Hrsg.), *Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa* (S. 21–229). Bielefeld: wbv.

Kühn, C. (2022). Ergebnisdarstellung Programmanalyse. In S. Robak, C. Kühn, M. Fleige, S. Freide, J. Preuss & M. Rieckhoff (Hrsg.), *unktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Abschlusspublikation*. Bielefeld: wbv.

Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 171–181). Bielefeld: wbv.

Nuissl, E. (2012). Deutungsmusteransatz. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 238–249). Opladen: Budrich.

Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*. Berlin: Peter Lang.

Quante-Brand, E. (2015). Kommentar der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 391–396). Frankfurt a.M., Bern, Brüssel: Peter Lang.

Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Rippien, H. (2015). Programmanalyse: Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann & C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung* (S. 113–184). Frankfurt am Main, Bern, Brüssel: Peter Lang.

Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. DIE. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 21. Febr. 2022.

Robak, S. (2018a). Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung: Kulturelle Erwachsenenbildung*, *4*, 333–351.

Robak, S. (2018b). Kommentar: (Neue) Lernkulturen im schul- und erwachsenenpädagogischen Diskurs. In C. Kühn, S. Robak & J. Matzen (Hrsg.), *Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkulturanalyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa* (S. 231–247). Bielefeld: wbv.

Robak, S. (2022a). Perspektivverschränkung. In S. Robak, W. Gieseke, L. Heidemann, M. Fleige, C. Kühn, J. Preuß, S. Freide & A. Krueger (Hrsg.), *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren. Entfalten. Gestalten*. Bielefeld: wbv.

Robak, S. (2022b). Sedimente der Perspektivverschränkung: Die Akademie – Bildungsinstitutionalkonzept und Bildungssphäre im Handlungszusammenhang. In S. Robak, W. Gieseke, L. Heidemann, M. Fleige, C. Kühn, J. Preuß, S. Freide & A. Krueger (Hrsg.), *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren. Entfalten. Gestalten*. Bielefeld: wbv.

Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld: wbv.

Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L., & Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a.M., Bern, Brüssel: Peter Lang.

Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S., & Krueger, A. (2022a). *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren. Entfalten. Gestalten*. Bielefeld: wbv.

Robak, S., Kühn, C., Fleige, M., Freide, S., Preuß, J., & Rieckhoff, M. (2022b). *Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Abschlusspublikation*. Bielefeld: wbv. In Vorbereitung.

Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L., & Asche, E. (2022c). *Erwachsenenpädagogische Innensichten zur Digitalisierung. Forschungs- und Anwendungsfelder*. Opladen: Budrich.

Schrader, J. (2003). Wissensformen in der Weiterbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 228–253). Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Schrader, J., & Zentner, U. (2011). Metatext zu dem Datensatz „Struktur und Wandel in der Weiterbildung". https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Methodische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_schrader/Struktur-Wandel-Weiterbildung-Schrader.pdf. Zugegriffen: 21. Febr. 2022.

Seitter, W., & Kahl, R. (2018). Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM3 Weiterbildung Mittelhessen* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:275–293
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen

Bernd Käpplinger

Eingegangen: 27. Januar 2022 / Überarbeitet: 19. März 2022 / Angenommen: 20. April 2022 / Online publiziert: 19. Mai 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der folgende Beitrag knüpft an neuere Forschungsarbeiten und Ansätze der Programmforschung von Ebner von Eschenbach und Dinkelaker in einer Art Replikationsstudie an und diskutiert diese kritisch-konstruktiv. Es wird herausgearbeitet, warum Programme und Arbeitspläne mehr als lediglich Angebotskommunikationen sind. Außerdem wird an den beiden gewählten Volkshochschulen deutlich, wie unterschiedlich Volkshochschulen in der Vergangenheit, fern einer einheitsstiftenden Leitidee, sein konnten. Gleichzeitig wurde die innere Umschlagseite unisono zur Selbstdarstellung anhand von Leitideen und Leitsätzen genutzt. Die sich regional unter mehreren Gründungen durchsetzende Volkshochschule Bremen stellt sich historisch von Anfang an als eine „völkische“ Einrichtung dar, während an der Volkshochschule Gießen eher bürgerlich-humanistische Bildungsaspirationen in Abgrenzung zu anderen Bildungseinrichtungen leitend waren. In der Zeit der Weimarer Republik wandelten sich beide Konzeptionen in Bremen und Gießen kaum.

Schlüsselwörter History · Adult Education Centre · Bremen · Giessen · Program analysis

Prof. Dr. Bernd Käpplinger (✉)
FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Weiterbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Work plans and guiding principles in the Weimar Republic—divergent directions of the adult education centers in Bremen and in Giessen

Abstract The following article builds on recent research work and approaches of program research by Ebner von Eschenbach and Dinkelaker in a kind of replication study and discusses them critically and constructively. It will be worked out why programs and work plans are more than just offer communications. In addition, the two selected adult education centres (*Volkshochschulen*) make it clear how different adult education centres could be in the past, far from a unifying guiding principle. At the same time, the inner cover was used in unison for self-presentation on the basis of guiding ideas and guiding principles. The Volkshochschule Bremen, which has established itself regionally among several foundations, historically presents itself from the outset as a "völkisch" institution, while at the Volkshochschule Gießen rather bourgeois-humanistic educational aspirations in contrast to other educational institutions were guiding. During the Weimar Republic, both concepts hardly changed in Bremen and Giessen.

Keywords Geschichte · Volkshochschule · Bremen · Gießen · Programmanalyse

1 Einleitung

Im *Call for Papers* zu diesem Themenheft der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird auf die Dokumentation zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2019 (Dinkelaker et al. 2020) zur historischen Forschung in der EB/WB verwiesen. Zudem werden dort „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Programmen und in der Programmplanung in unterschiedlichen Institutionen (z. B. betriebliche, öffentlich verantwortete, partikulare, privat-kommerzielle, wissenschaftliche Anbieter von EB/WB)" thematisiert. Dies aufgreifend befasst sich der folgende Beitrag erstens kritisch-konstruktiv mit jüngeren Ansätzen und Befunden der historischen Programmforschung (vgl. Ebner von Eschenbach und Dinkelaker 2019, 2020). Zweitens werden exemplarisch in einer qualitativen Programmanalyse Arbeitspläne zweier Volkshochschulen der Weimarer Republik miteinander verglichen. Es wird sich dabei zeigen, dass wesentliche Unterschiede in Programmen sich nicht nur zwischen verschiedenen Institutionen bzw. Organisationen, wie zum Beispiel in der betrieblichen und öffentlichen Weiterbildung, zeigen, sondern sich zumindest historisch auch erhebliche Unterschiede und Variationen innerhalb des Institutionaltypus Volkshochschule erkennen lassen. Der Artikel leistet einen weiteren Beitrag zur historischen Programmforschung mit ihrer Methodik und wirft grundsätzliche Fragen nach der Leitidee bzw. den historischen Leitideen in ihrer Vielfalt bei der Institution Volkshochschule auf.

2 Theoretischer Hintergrund: Historische Programmforschung mit dem Fokus auf Volkshochschulen

Historische Erwachsenenbildungsforschung nutzt viele Methoden und Ansätze (vgl. Überblicke in Born 1991, Ciupke et al. 2002, Filla 2013, Gieseke und Käpplinger 2019, Schrader und Rossmann 2019, Tietgens 2018, Zeuner 2018). Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind ein oft anzutreffender Ansatz. Historische Programmforschung wird des Weiteren zunehmend häufiger als Ansatz verfolgt. Die wahrscheinlich umfangreichste und den größten Zeitraum bezogen auf Volkshochschulen abdeckende Arbeit haben Gieseke und Opelt (2003) vorgelegt. Sie haben die Volkshochschule Dresden nach 1945 im Wesentlichen auf Basis einer Programmanalyse über rund 50 Jahre hinweg detailreich untersucht und zentrale Charakteristika der Volkshochschule als Institution über zwei politische Systeme hinweg herausgearbeitet. Hans Tietgens war es ein Anliegen, Arbeitsplananalysen zur jüngsten Vergangenheit oder der Weimarer Republik (Tietgens 2011) vorzulegen, wobei er aufzeigte, dass Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung auseinanderklaffen können. Weitere programmanalytische Arbeiten (z. B. Schrader 2011) sind nicht dezidiert historisch fokussiert, aber decken mit den Erhebungszeitpunkten 1979, 1992, 1996 und 2006 durchaus zeitgeschichtlich eine längere Entwicklung ab. Weitere explizit oder implizit historische Programmanalysen wären zu nennen, da zum Beispiel Nolda (2011) Bilder in historischen Programmen untersucht hat. Im Kontext des 100-jährigen Volkshochschuljubiläums entstand eine Vielzahl an Festschriften und Jubiläumspublikationen, die nicht selten historische Programme zumindest als Darstellungsmedium genutzt haben (z. B. Seifert 2019). Generell hat das Jubiläum der Praxis dazu beigetragen, wissenschaftlich die historische Forschung erneut (mehr) in den Blick zu nehmen, wenngleich der Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung stellenweise kritisch bewertet wird (vgl. Stifter und Gonon 2017).

Im Folgenden soll sich mit den Arbeiten von Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2019, 2020) befasst werden, welche „Arbeitspläne“ primär als „erwachsenenpädagogische Angebotskommunikationen“ begreifen und speziell auf Texte in den Programmen fokussieren, in denen Leitideen in Richtung potenzieller Adressatinnen und Adressaten kommuniziert werden. Der Begriff „Arbeitsplan“ wurde in der Gründungszeit und den ersten Dekaden der Volkshochschule verwendet, aber seit den 1960/1970er-Jahren zunehmend durch den Begriff „Programm“ in Theorie und Praxis ersetzt. Der Begriff „Programm“ ist heute der gängige Begriff, während der Begriff „Arbeitsplan“ nicht mehr verwendet wird. Im Folgenden werden die Begriffe „Arbeitsplan“ und „Programm“ im Text synonym verwendet.

Von Ebner von Eschenbach und Dinkelaker haben in zwei Aufsätzen speziell die inneren Umschlagseiten von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle in der Weimarer Republik programmanalytisch untersucht. Theoretisch-konzeptionell sind die Autoren eher skeptisch, ob man Programmplanungshandeln oder Kursgeschehen durch Programme erkennen kann. Vielmehr betonen sie:

> Wir schlagen vielmehr vor, das Geschehen selbst in den Blick zu nehmen, das sich in Arbeitsplänen realisiert. Wir verstehen entsprechend Arbeitspläne als

> ein Format der medialen Kommunikation *über* die Angebote eines Veranstalters und wir untersuchen die Angebotskommunikation als eine eigenständige Ebene erwachsenenpädagogischer Realität. (Ebner von Eschenbach und Dinkelaker 2020, S. 93)

Dieser Ansatz ist als analytische Fokussierung interessant und soll im Folgenden in einer Art programmanalytischen Replikationsstudie fortgeführt werden. Dadurch kann fokussiert werden, wie Leitideen in einem Programm bzw. Arbeitsplan an prominenter Stelle an Adressatinnen und Adressaten kommuniziert werden. Jedes Programm ist unter anderem ein Kommunikationsmedium, bzw. heute würde man sagen, dass es ein Marketinginstrument ist. Missverständlich könnte aber eine Rezeption dieses Ansatzes insofern sein, dass es in Programmen „nur" um Kommunikation und Adressatenkonstruktionen gehen würde und Programmplaner „nur" Veranstalter seien. Programmforschung (vgl. Fleige et al. 2018) zeigt stattdessen an vielen Stellen theoretisch wie empirisch auf, dass Programme in aller Regel interaktiv im Rahmen von inner- und außerinstitutionellen Kontakten und Kooperationen mit vielen Personen und Instanzen entstehen. Interessant ist dabei die Frage, an wen sich die Programmtexte eigentlich alles richten? Es wäre zu kurz gegriffen anzunehmen, dass die Texte sich allein an Adressatinnen und Adressaten im Sinne möglicher Kursteilnehmenden richten würden oder Texte wären, die allein eine Person an ihrem Schreibtisch verfassen würde. Vielmehr sind diese Texte auch Botschaften an Finanziers, Träger, mediale Öffentlichkeit oder das eigene Personal wie Kursleitende. Oftmals entstanden die Texte in Arbeitsplänen und in Programmen in mehr oder minder engen Abstimmungsprozessen mit vielen Personen, wenn Kursleitende zum Beispiel Texte als Vorschläge einreichen oder sich kommunale Politik in Vorworten repräsentiert (vgl. Stanik und Franz 2018). Es werden bewusst oder unbewusst Machtverhältnisse, Positionen, Relationen oder Kompetenzen signalisiert. Immer wieder gibt es mehr oder weniger kritische Artikel der öffentlichen Medien, oftmals im Sommerloch (SPIEGEL 2018, Süddeutsche Zeitung 2021), wo Programme kritisch gegengelesen bzw. durch Datenanalysen untersucht werden, inwiefern eine öffentliche Einrichtung wie die Volkshochschule ihren Bildungsauftrag erfülle, ob sie mit Steuergeldern gut umgehe oder ob es sich bei den Kursangeboten ggf. nur um Unterhaltung handeln würde. Programme sind Kommunikationsmedien, aber wer genau hier jeweils Sender und Empfänger ist, bei welchem Kommunikationsgegenstand, muss sehr differenziert betrachtet und analysiert werden. Die folgende Programmanalyse (Käpplinger 2008, 2011) wird dies diskutieren.

Außerdem wird auf Paul Steinmetz (1929, in Schulenberg 1978, S. 57ff., siehe auch Buchwald 1978) modifizierend Bezug genommen, welcher Ende der 1920er-Jahre analytisch auf drei bzw. fünf verschiedene Richtungen der Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik hinwies.

A. die konservativistische Richtung

   a. eine protestantisch-nationale,
   b. eine völkisch-romantische und
   c. eine katholisch-soziale Richtung

B. die humanitär-demokratische Richtung
C. die sozialistisch-demokratische Richtung

Auf Basis dieser historischen Kategorisierung[1] in der Zeit der Weimarer Republik selbst wird deutlich, dass die deutsche Volkshochschule keine Institution ist, die allein einer Leitidee mit verschiedenen Ausprägungen folgt. Vielmehr ist eher von einer größeren Anzahl von Leitideen auszugehen, die teilweise konkurrierende bis sogar gegensätzliche Ideen verfolgten. Hier sei auch an die Differenz zwischen völkisch-romantisch und humanitär-demokratisch gedacht. Urbach charakterisiert in seiner historischen Arbeit die damalige Gründungssituation wie folgt:

> Im Bereich des Bildungswesens war der „Volkshochschulrummel" eine der deutlichsten Folgen der Revolution: staatliche Verwaltung, einzelne Gruppen und Privatpersonen gründeten mit unterschiedlichen Zielsetzungen sogenannte „Volkshochschulen", die außer der Bezeichnung wenig gemein hatten. (Urbach 1971, S. 84)

Auch personell kann man das zum Beispiel in Dresden an den Extremen Bruno Tanzmann (1878–1938) sowie Franz Mockrauer (1889–1962) exemplarisch veranschaulichen. Beide Personen waren bedeutsame Angehörige der Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik, aber während Tanzmann (1913, 1917) ein völkischer Wegbereiter der NS-Ideologie war (Nitschke 2007), war Mockrauer durch und durch Demokrat sowie Verfolgter und Vertriebener des NS-Regimes. Die Leitideen der Volkshochschule sind deutlich überwiegend eng verflochten mit der Demokratisierung Deutschlands, aber nicht alles an Volkshochschularbeit und -ideen ist demokratisch angelegt in ihrer Geschichte (vgl. Meilhammer 2018).

3 Methodisches Vorgehen

In der historischen Erwachsenenbildungsforschung sind einige Volkshochschulen sehr gut erforscht (siehe Überblick in Käpplinger 2021). Dies gilt zum Beispiel für die Volkshochschulen in Berlin, Leipzig oder in Thüringen. Teilweise wird in der Forschung hier von den sogenannten „Berliner", „Leipziger" oder „Thüringer Richtungen" (Reimers 2000) gesprochen. Vor diesem Hintergrund wurde sich dagegen entschieden zwei Volkshochschulen auszuwählen, an denen bislang nicht ähnlich viele Publikationen vorliegen. Außerdem wurde versucht, andere Regionen des damaligen Deutschen Reiches in den Blick zu nehmen.

Zu den Volkshochschulen in Bremen und Gießen liegen sehr lesenswerte Jubiläumsschriften vor (Volkshochschule Gießen 2018; Schlutz 1995). Wollenberg (1985, 2007) sowie Glöckner (1977) haben eine Reihe an Arbeiten zur Volkshochschule in Bremen verfasst. In Kenntnis dieser Literatur wurde sich für die Auswahl der

[1] Langewiesche (1989, S. 340) unterscheidet relativ reduziert lediglich in diese „Richtungen": „neutral", „evangelisch", „katholisch", „sozialistisch" und „deutsch". Baker (2019) greift in einer neueren Studie auf die bekannte Unterscheidung in „neue Richtung" und „alte Richtung" zurück, wozu einige Forschungsarbeiten vorliegen.

Volkshochschulen in Bremen und Gießen an dem Prinzip der „Kontrastierung“ orientiert, da es sich um jeweils sehr unterschiedliche Volkshochschulentstehungen und -konzeptionen gehandelt hat. Mit den beiden Volkshochschulen sollte ein maximaler Kontrast dargestellt werden. Sicherlich gäbe es hierfür weitere Beispiele, die alternativ zur Darstellung zweier Extrempole der Volkshochschularbeit in der Weimarer Republik hätten dienen können. Bremen und Gießen bieten zumindest einen relativ großen Kontrast und zukünftige historische Forschung müsste das Gesamtsample der Volkshochschulen in der Weimarer Republik rekonstruieren in seiner Ausrichtung, sodass man erst dann das Prinzip der „maximalen Kontrastierung“ anwenden könnte, während sich im Folgenden lediglich an einer Kontrastierung versucht wird.

Zu beachten ist, dass es in Bremen anfangs nicht nur eine, sondern 1919 sieben bis acht verschiedene Volkshochschulen gab, wobei sich bald eine bestimmte Volkshochschule kommunal durchgesetzt hat (Schlutz 1995, S. 19f.). Arbeitspläne sind nach bisherigem Kenntnisstand von lediglich zwei dieser Volkshochschulen erhalten geblieben. In Gießen gab es nur eine Volkshochschule.

Arbeitspläne dieser zwei Volkshochschulen in Bremen nach 1918 konnten über das Bremer Staatsarchiv im Bestand StAB, 4.36–586 Volksschule recherchiert werden und wurden dem Autor vom Staatsarchiv in digitaler Form zu Verfügung gestellt.[2] Arbeitspläne der Volkshochschule in Gießen konnten im Stadtarchiv gefunden werden. Die Materialien finden sich in der Verzeichnungseinheit L 621 und als Teil unserer Dienstbibliothek (Signatur: 6N 830 [weiße Kiste]). Leider ist die Überlieferung der Druckschriften nicht lückenlos. So fehlen ab Wintersemester 1929/30 (23. Ausgabe) sprungweise einige Ausgaben. Das 32. Halbjahr (Wintersemester 1934/35) ist nochmals im Archiv abgedeckt, wobei die Volkshochschule bereits zu einem NS-Volksbildungswerk umgewandelt worden war.[3] Die Arbeitspläne wurden vor Ort kopiert. Die Arbeitspläne (15 in Bremen und 18 in Gießen) umfassen rund 10 bis 20 Seiten je nach Jahrgang.

Bei der qualitativen, interpretativen Programmanalyse der Arbeitspläne wurde sich, wie bei Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2019, 2020), auf die innere Umschlagseite fokussiert, wo jeweils Leitideen und Leitbild dargestellt werden. Zitate aus den Vorwörtern von Arbeitsplänen von Volkshochschulen in der Weimarer Republik veranschaulichen, wie programmatisch die dort anzutreffenden Aussagen sind:

- „Die Volkshochschule will in erster Linie den Lern- und Bildungsbedürfnissen der werktätigen Bevölkerung dienen.“ (Halle, bei Ebner von Eschenbach und Dinkelaker)
- „Die Volkshochschule will jedem Höherstrebenden ermöglichen …“ (Gießen)
- „… die Liebe und das Verständnis für die Heimat, für das heimische Volkstum und für die Hochwerte deutscher Kultur in Philosophie, Kunst und Wissenschaft wecken und pflegen.“ (Bremen)

[2] Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung an Heike Grünbauer vom Staatsarchiv Bremen.

[3] Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung an Christian Pöpken vom Stadtarchiv Gießen sowie meine Mitarbeiterin Caroline Dietz für Kopierarbeiten.

Es wird berechtigt auf die schwierige Quellenlage und die Archivierung von Quellen der Geschichte der Erwachsenenbildung hingewiesen. Unter anderem aufgrund des geringen gesellschaftlichen Prestiges, der knappen Ressourcen der Erwachsenenbildung (z. B. im Vergleich zu Schule oder Hochschule) und des oft eher geringen Selbstbewusstseins im Feld bestehen Mängel in der Quellen- und Archivlage. Umso wichtiger ist es, die vorhandenen Quellen und Bemühungen um Archivierung angemessen zu würdigen und zu pflegen. So sei an Programmarchive am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie das Volkshochschularchiv in Wien erinnert. Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung ist zeitgeschichtlich materialisierter Ausdruck von Bildung. Dies gelingt aber nur zu sichern, wenn Material entsprechend erhalten wird. Jenseits von Volkshochschulen ist kaum damit zu rechnen, dass kommunale Archive Weiterbildungsprogramme archivieren.

4 Arbeitsplananalyse

4.1 Volkshochschule der Stadt Gießen – Diachrone Ebene

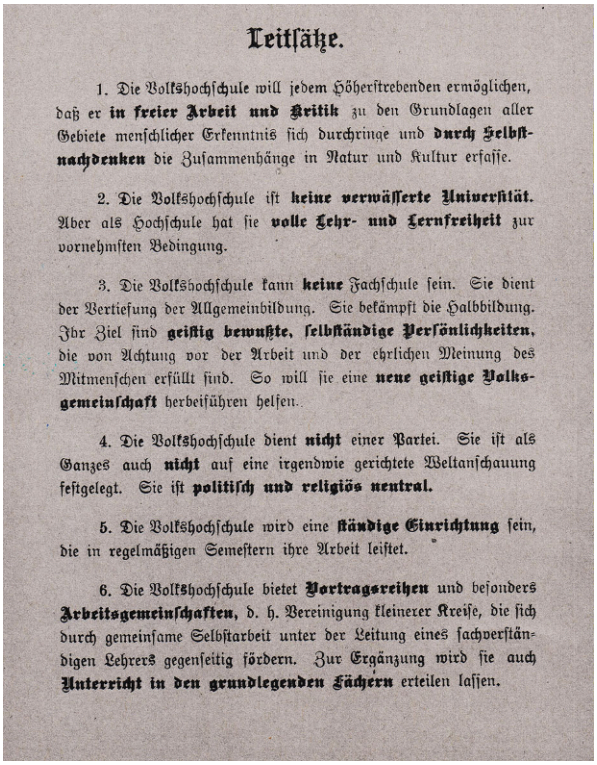
Der erste Arbeitsplan liegt für das Wintersemester 1919 vor. Dort finden sich auf der Seite zwei die folgenden Leitsätze (Abb. 1).

Bei dem ersten Leitsatz wird sofort und prominent an hohe Bildungsaspirationen appelliert („jedem Höherstrebenden“) sowie „freie Arbeit und Kritik“ in Aussicht gestellt, samt „Selbstnachdenken“. Es wird zudem ein Dualismus von Natur und Kultur inhaltlich thematisiert, aber auch die Breite „aller menschlichen Erkenntnis“.

Der zweite Absatz variiert das Motiv der hohen Aspirationen, wenngleich dies in einer negativen Definition erfolgt. Es wird betont, dass die Volkshochschule „keine verwässerte Universität“ sei, was ggf. auch deswegen wichtig war, dass die Volkshochschule nahezu keine eigenen Räume oder gar Häuser zur eigenen Verfügung hatte. Viele Veranstaltungen fanden in der Universität statt und wurden anfangs zumeist von Hochschullehrenden geleitet.[4] Es wird mit einer abgrenzenden Formulierung die Eigenständigkeit der Volkshochschule betont, wenngleich nicht näher präzisiert wird, was dies Eigenständige genau ist. Man beansprucht jedoch die gleiche Lehr- und Lernfreiheit wie eine Hochschule, sodass simultan Differenz und Gemeinsamkeit von Hochschule und Volkshochschule in diesem Absatz markiert werden.

Diese negative Abgrenzung setzt sich im dritten Absatz fort, wo sich nun von Fachschulen abgegrenzt wird. Dann wird hier die avisierte Arbeit der Volkshochschulen über Zielsetzungen näher definiert. Diese sind die „Vertiefung der Allgemeinbildung“, „bekämpft die Halbbildung“ und die großen Ziele sind individuell

[4] Diese nachgeordnete Raummitbenutzung von universitären oder schulischen Räumen durch Volkshochschulen war durchaus üblich für die damalige Zeit. So kann man einem Erlass vom 25. Februar 1919 zur Gründung von Volkshochschulen zum Beispiel in Preußen entnehmen: „Das Ministerium öffnet daher der Volkshochschulbewegung für ihre Arbeiten und Uebungen alle staatliche Unterrichtshäuser und Sammlungen (...) wie es mit den Anforderungen eines geordneten Betriebes bei Schulen und Hochschulen irgend vereinbar ist“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1919, S. 8).



Leitsätze.

1. Die Volkshochschule will jedem Höherstrebenden ermöglichen, daß er **in freier Arbeit und Kritik** zu den Grundlagen aller Gebiete menschlicher Erkenntnis sich durchringe und **durch Selbstnachdenken** die Zusammenhänge in Natur und Kultur erfasse.

2. Die Volkshochschule ist **keine verwässerte Universität.** Aber als Hochschule hat sie **volle Lehr- und Lernfreiheit** zur vornehmsten Bedingung.

3. Die Volkshochschule kann **keine** Fachschule sein. Sie dient der Vertiefung der Allgemeinbildung. Sie bekämpft die Halbbildung. Ihr Ziel sind **geistig bewußte, selbständige Persönlichkeiten,** die von Achtung vor der Arbeit und der ehrlichen Meinung des Mitmenschen erfüllt sind. So will sie eine **neue geistige Volksgemeinschaft** herbeiführen helfen.

4. Die Volkshochschule dient **nicht** einer Partei. Sie ist als Ganzes auch **nicht** auf eine irgendwie gerichtete Weltanschauung festgelegt. Sie ist **politisch und religiös neutral.**

5. Die Volkshochschule wird eine **ständige Einrichtung** sein, die in regelmäßigen Semestern ihre Arbeit leistet.

6. Die Volkshochschule bietet **Vortragsreihen** und besonders **Arbeitsgemeinschaften,** d. h. Vereinigung kleinerer Kreise, die sich durch gemeinsame Selbstarbeit unter der Leitung eines sachverständigen Lehrers gegenseitig fördern. Zur Ergänzung wird sie auch **Unterricht in den grundlegenden Fächern** erteilen lassen.

Abb. 1 Seite zwei im Arbeitsplan der Volkshochschule Gießen im Wintersemester 1919 (*Quelle*: Stadtarchiv Gießen)

„geistig bewußte, selbständige Persönlichkeiten“ sowie gesellschaftlich „eine neue geistige Volksgemeinschaft“.

Die Unabhängigkeit von einer Partei oder Weltanschauung wird im Einstieg von Absatz vier betont. Politische und religiöse Neutralität werden des Weiteren betont.

Im fünften Leitsatz wird der Anspruch auf Dauerhaftigkeit thematisiert und ein Angebotsrhythmus in Form von Semestern in Aussicht gestellt.

Schließlich werden an Veranstaltungsformen Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften genannt. Letztere wird kurz näher erläutert, um transparent zu machen, was dies meint.

Diese Leitsätze stehen auf Seite zwei der Volkshochschularbeitspläne bis 1926 jedes Jahr in nahezu unveränderter Form, was Stabilität erkennen lässt. Nach einigen Semestern wird der Punkt 5 ersatzlos gestrichen und Punkt 6 zu Punkt 5. Diese Änderung macht deutlich, dass der Anspruch auf Dauerhaftigkeit damit wohl als eingelöst angesehen wurde und nicht mehr explizit und extra formuliert werden sollte.

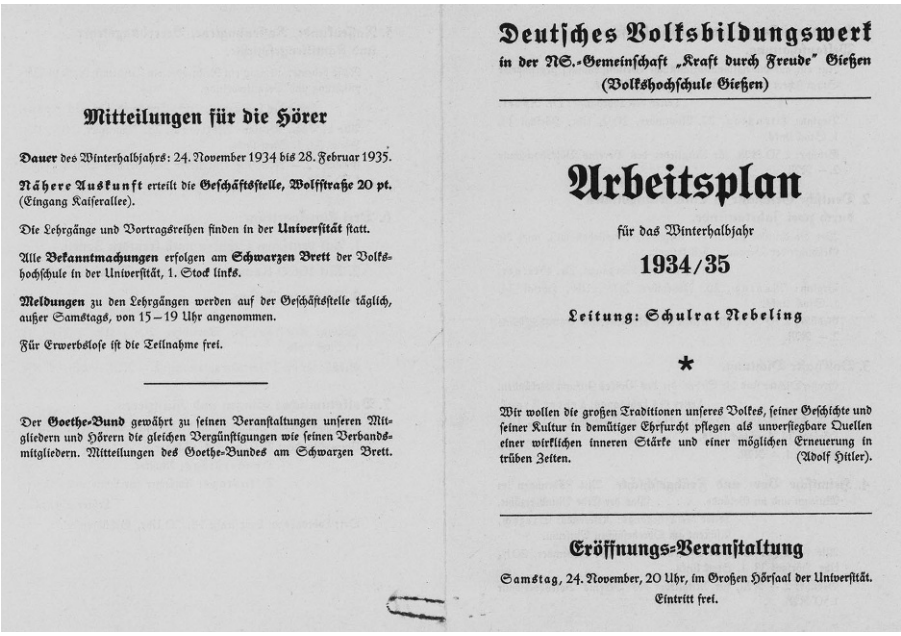
Ab 1927 finden sich Werbeanzeigen für Gaswerke (siehe Abb. 2) oder Berichte über die Volkshochschularbeit auf der S. 2. Die Leitsätze entfallen und finden sich auch nicht an anderen Stellen der Arbeitspläne bzw. Programme. Man kann dies als eine frühe Form der Ökonomisierung der Volkshochschularbeit interpretieren und die Jubiläumsschrift der Volkshochschule Gießen (2018, S. 51–52) liefert nähere

Abb. 2 Seite zwei im Arbeitsplan der Volkshochschule Gießen im Wintersemester 1927/1928 (*Quelle*: Stadtarchiv Gießen)

Hinweise dazu, dass 1927/1928 finanzielle Probleme der Volkshochschule Gießen bestanden aufgrund von gewachsenen Aufgaben und Mehrausgaben für Personal. Die Werbeanzeigen waren anscheinend ein Ansatz, um die finanziellen Probleme zu lösen, wobei auch die Stadt ihren Etatanteil 1927 erhöhte, aber dann 1930 absenkte (Abb. 2).

1934/1935 erfolgt in Gießen, wie auch oftmals reichsweit (siehe Umfrageergebnisse von 1935 in Keim und Urbach 1976, S. 148–149), die Umwandlung und Integration der Volkshochschule in das Deutsche Volksbildungswerk in der „Kraft durch Freude“ (KdF) Gießen als neuen, nationalsozialistischen Träger an Stelle der Stadt Gießen. Bereits das Deckblatt wartet in der Mitte des Titelblattes mit einem Zitat von Hitler auf, um die eindeutige politische Neuausrichtung der Einrichtung deutlich und öffentlich zu kommunizieren (Abb. 3).

Im diachronen Vergleich stellen sich die Leitsätze an der Volkshochschule Gießen als relativ stabil bis zur NS-Zeit dar. Es gab nur 1927 ökonomische Umbrüche und dann erst 1933 die große politische Zäsur. Die Leitsätze zwischen 1919 und 1927 sprechen zuvor selbständige Lernende mit einem breiten Bildungsangebot an, die mit Anspruch lernen wollen. Die Volkshochschule grenzt sich von anderen Bildungseinrichtungen wie Fachschulen und Universitäten ab. Politische und weltanschauliche Neutralität werden betont. Es werden Schwellen statt „Bildung für alle“ definiert, da zum Beispiel Lerninteressierte mit nicht-ambitionierten Bildungsinteressen tendenziell ausgeschlossen werden, da „Höherstrebende“ adressiert werden, die keine unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten erwarten, wobei



Mitteilungen für die Hörer

Dauer des Winterhalbjahrs: 24. November 1934 bis 28. Februar 1935.

Nähere Auskunft erteilt die **Geschäftsstelle, Wolfstraße 20 pt.** (Eingang Kaiserallee).

Die Lehrgänge und Vortragsreihen finden in der **Universität** statt.

Alle **Bekanntmachungen** erfolgen am **Schwarzen Brett** der Volkshochschule in der Universität, 1. Stock links.

Meldungen zu den Lehrgängen werden auf der Geschäftsstelle täglich, außer Samstags, von 15–19 Uhr angenommen.

Für Erwerbslose ist die Teilnahme frei.

Der **Goethe-Bund** gewährt zu seinen Veranstaltungen unseren Mitgliedern und Hörern die gleichen Vergünstigungen wie seinen Verbandsmitgliedern. Mitteilungen des Goethe-Bundes am Schwarzen Brett.

Deutsches Volksbildungswerk

in der NS.-Gemeinschaft „Kraft durch Freude" Gießen

(Volkshochschule Gießen)

Arbeitsplan

für das Winterhalbjahr

1934/35

Leitung: Schulrat Nebeling

*

Wir wollen die großen Traditionen unseres Volkes, seiner Geschichte und seiner Kultur in demütiger Ehrfurcht pflegen als unversiegbare Quellen einer wirklichen inneren Stärke und einer möglichen Erneuerung in trüben Zeiten. (Adolf Hitler).

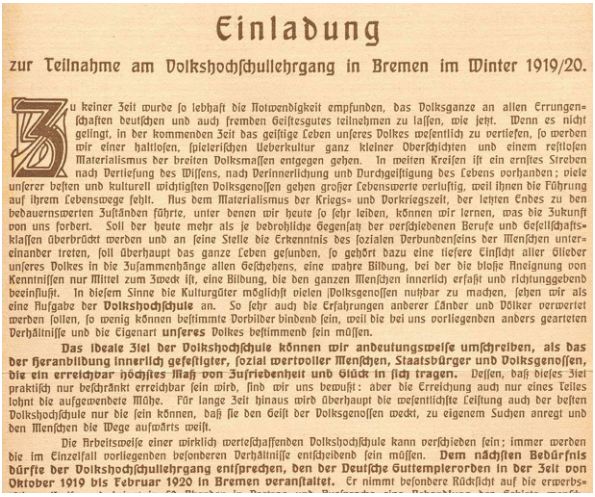
Eröffnungs-Veranstaltung

Samstag, 24. November, 20 Uhr, im Großen Hörsaal der Universität.

Eintritt frei.

Abb. 3 Seite zwei im Arbeitsplan der Volkshochschule Gießen im Wintersemester 1934/1935 (*Quelle*: Stadtarchiv Gießen)

für Erwerbslose der Besuch der Volkshochschulkurse ökonomisch niedrigschwellig kostenlos ist. Bestimmte politische oder religiöse Haltungen werden latent ebenfalls ausgeschlossen bzw. es wird keine diesbezügliche Bildung in Aussicht gestellt. Die Programmatik der Volkshochschule kann als quasi humanistisch-bildungsbürgerlich eingestuft werden, die sich durch politische Abstinenz kennzeichnet und Bildung als individuelles und gesellschaftliches Mittel zur Distinktion begreift. Untere Schichten oder bestimmte Klassen, wie Arbeiterinnen und Arbeiter oder Werktätige, werden nicht näher erwähnt und Demokratisierung oder Demokratie sind keine expliziten Bezüge, wenngleich implizit die Freiheit der Arbeit und die Freiheit der Lehre sehr wohl einen demokratisierenden Ansatz enthalten. Das neue Staatswesen ist jedoch kein explizites Thema bei den Leitsätzen. Paradoxerweise ist damit die eher apolitische Positionierung doch auch eine politische Positionierung in der Stadtgesellschaft. Dadurch, dass sie lediglich in Abgrenzung zu dem dargestellt wird, was die Volkshochschule alles *nicht* ist, entsteht der Eindruck, dass es keine eindeutige Positionierung dazu gibt, was die Volkshochschule denn *ist*, was sie anstrebt und ausmacht. So erfährt man zum Beispiel, dass die Volkshochschule „keine verwässerte Universität" ist. Aber was heißt dies konkret und was ist dann die eigene, genaue Bedeutung? Gegebenenfalls war diese Bedeutung 1919 noch den Urhebern der Leitsätze selbst nicht eindeutig klar, sodass man lediglich in einer Art Suchbewegung skizzieren konnte, was man nicht ist, bzw. nicht sein wollte.



Einladung

zur Teilnahme am Volkshochschullehrgang in Bremen im Winter 1919/20.

Zu keiner Zeit wurde so lebhaft die Notwendigkeit empfunden, das Volksganze an allen Errungenschaften deutschen und auch fremden Geistesgutes teilnehmen zu lassen, wie jetzt. Wenn es nicht gelingt, in der kommenden Zeit das geistige Leben unseres Volkes wesentlich zu vertiefen, so werden wir einer haltlosen, spielerischen Ueberkultur ganz kleiner Oberschichten und einem restlosen Materialismus der breiten Volksmassen entgegen gehen. In weiten Kreisen ist ein ernstes Streben nach Vertiefung des Wissens, nach Verinnerlichung und Durchgeistigung des Lebens vorhanden; viele unserer besten und kulturell wichtigsten Volksgenossen gehen großer Lebenswerte verlustig, weil ihnen die Führung auf ihrem Lebenswege fehlt. Aus dem Materialismus der Kriegs- und Vorkriegszeit, der letzten Endes zu den bedauernswerten Zuständen führte, unter denen wir heute so sehr leiden, können wir lernen, was die Zukunft von uns fordert. Soll der heute mehr als je bedrohliche Gegensatz der verschiedenen Berufe und Gesellschaftsklassen überbrückt werden und an seine Stelle die Erkenntnis des sozialen Verbundenseins der Menschen untereinander treten, soll überhaupt das ganze Leben gesunden, so gehört dazu eine tiefere Einsicht aller Glieder unseres Volkes in die Zusammenhänge allen Geschehens, eine wahre Bildung, bei der die bloße Aneignung von Kenntnissen nur Mittel zum Zweck ist, eine Bildung, die den ganzen Menschen innerlich erfaßt und richtunggebend beeinflußt. In diesem Sinne die Kulturgüter möglichst vielen Volksgenossen nutzbar zu machen, sehen wir als eine Aufgabe der **Volkshochschule** an. So sehr auch die Erfahrungen anderer Länder und Völker verwertet werden sollen, so wenig können bestimmte Vorbilder bindend sein, weil die bei uns vorliegenden anders gearteten Verhältnisse und die Eigenart **unseres** Volkes bestimmend sein müssen.

Das ideale Ziel der Volkshochschule können wir andeutungsweise umschreiben, als das der Heranbildung innerlich gefestigter, sozial wertvoller Menschen, Staatsbürger und Volksgenossen, die ein erreichbar höchstes Maß von Zufriedenheit und Glück in sich tragen. Dessen, daß dieses Ziel praktisch nur beschränkt erreichbar sein wird, sind wir uns bewußt: aber die Erreichung auch nur eines Teiles lohnt die aufgewendete Mühe. Für lange Zeit hinaus wird überhaupt die wesentlichste Leistung auch der besten Volkshochschule nur die sein können, daß sie den Geist der Volksgenossen weckt, zu eigenem Suchen anregt und den Menschen die Wege aufwärts weist.

Die Arbeitsweise einer wirklich werteschaffenden Volkshochschule kann verschieden sein; immer werden die im Einzelfall vorliegenden besonderen Verhältnisse entscheidend sein müssen. **Dem nächsten Bedürfnis dürfte der Volkshochschullehrgang entsprechen, den der Deutsche Guttemplerorden in der Zeit von Oktober 1919 bis Februar 1920 in Bremen veranstaltet.** Er nimmt besondere Rücksicht auf die erwerbs-

Abb. 4 Seite zwei im Arbeitsplan des Bremer Volkshochschullehrganges des Guttemplerordens im Winter 1919/1920 (*Quelle*: Staatsarchiv Bremen)

4.2 Volkshochschule(n) in der Stadt Bremen – diachrone Ebene

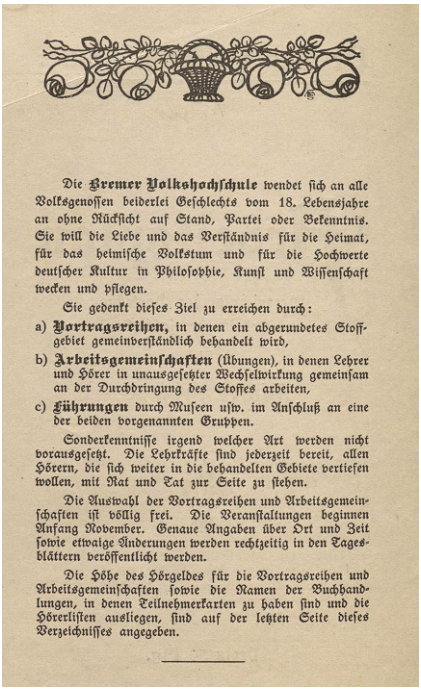
Während in Gießen lediglich eine Volkshochschule entstand, stellt sich die Situation in Bremen komplexer dar. Bremen hatte 1919 rund 250.000 Einwohnerinnen und Einwohner und Gießen lediglich rund 35.000, aber dies ist nicht der primäre Grund dafür, dass in Bremen zahlreiche Volkshochschulen entstanden. Schlutz (1995, S. 19f.) und Wollenberg (2007) arbeiten heraus, dass es in Bremen eine intensive Konkurrenz verschiedener Gruppen rund um Volkshochschulideen gab, was zur bereits erwähnten Gründung von mehreren Volkshochschulen 1919 führte. Eine dieser Volkshochschulen stammte vom Guttemplerorden (Abb. 4).

Der aus den USA stammende, jedoch internationale Guttemplerorden, der bis heute existiert und Teil der Abstinenzbewegung ist, hat eine freiheitliche Grundorientierung. Aus Platzgründen kann diese komplexe Konzeption nicht näher diskutiert werden, zudem hat sich diese Volkshochschule als kaum nachhaltig erwiesen. Im Bremer Staatsarchiv im Bestand StAB, 4.36–586 Volksschule finden sich für weiterführende Forschung entsprechende Quellen. Für weitere Volkshochschulgründungen in Bremen gilt dies ähnlich, wenngleich nach Kenntnisstand und Recherchen des Autors von diesen Einrichtungen leider weder Material noch Arbeitspläne mehr erhalten zu sein scheinen.

Vielmehr setzte sich kommunal bei der Stadt Bremen eine völkisch-romantische Konzeption mit vielen „Heimatbezügen“ des ersten Bremer Volkshochschulleiters Richard von Hoff[5] durch (Abb. 5).

Die Volkshochschule Bremen spricht „alle Volksgenossen“ an. Modern für die Zeit ist dabei, dass dezidiert beide Geschlechter erwähnt werden. Des Weiteren wird eine Altersgrenze von mindestens 18 Jahren markiert. Stand, Partei oder (religiöses)

[5] Von Hoff bzw. eigentlich vor seiner mehr prestigesuchenden Namensumbenennung Vonhof ist eine kritisch zu beurteilende Person. Er war Rassentheoretiker und in der Zeit von 1933 bis 1945 Bildungssenator in Bremen (Loeber 2016).



Die **Bremer Volkshochschule** wendet sich an alle Volksgenossen beiderlei Geschlechts vom 18. Lebensjahre an ohne Rücksicht auf Stand, Partei oder Bekenntnis. Sie will die Liebe und das Verständnis für die Heimat, für das heimische Volkstum und für die Hochwerte deutscher Kultur in Philosophie, Kunst und Wissenschaft wecken und pflegen.

Sie gedenkt dieses Ziel zu erreichen durch:

a) **Vortragsreihen,** in denen ein abgerundetes Stoffgebiet gemeinverständlich behandelt wird,

b) **Arbeitsgemeinschaften** (Übungen), in denen Lehrer und Hörer in unausgesetzter Wechselwirkung gemeinsam an der Durchdringung des Stoffes arbeiten,

c) **Führungen** durch Museen usw. im Anschluß an eine der beiden vorgenannten Gruppen.

Sonderkenntnisse irgend welcher Art werden nicht vorausgesetzt. Die Lehrkräfte sind jederzeit bereit, allen Hörern, die sich weiter in die behandelten Gebiete vertiefen wollen, mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

Die Auswahl der Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften ist völlig frei. Die Veranstaltungen beginnen Anfang November. Genaue Angaben über Ort und Zeit sowie etwaige Änderungen werden rechtzeitig in den Tagesblättern veröffentlicht werden.

Die Höhe des Hörgeldes für die Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften sowie die Namen der Buchhandlungen, in denen Teilnehmerkarten zu haben sind und die Hörerlisten ausliegen, sind auf der letzten Seite dieses Verzeichnisses angegeben.

Abb. 5 Seite zwei im Arbeitsplan der Bremer Volkshochschule im Winter 1919/1920 (*Quelle*: Staatsarchiv Bremen)

Bekenntnis seien gleichgültig. Der zweite Satz markiert dann aber deutlich völkische Perspektiven, da „Heimat“, „heimatliches Volkstum“ und die „Hochwerte deutscher Kultur“ betont werden. Dazu passend ist das romantisch-ländliche Bildmotiv in der obersten Zeile mit einem ländlichen Flechtkorb, aus dem Rosen sprießen. Im Arbeitsplan selbst ist der erste Programmbereich Heimatkunde und es wird dezidiert „Deutsches Schrifttum“, „Deutsche Sprache“ oder „Deutsche Philosophie und Weltanschauung“ in anderen Gliederungspunkten des Arbeitsplanes genannt.

Veranstaltungsformen sind Vortragsreihen, Arbeitsgemeinschaften und Führungen, die kurz erläutert werden. Es wird betont, dass Vorkenntnisse nicht erforderlich sind und die Veranstaltungsauswahl freiwillig erfolgen kann. Schließlich folgen eher organisatorische Hinweise, wo und wann man weitere Informationen finden kann.

Ab 1920/1921 rücken die Angaben inhaltlich unverändert von Seite zwei auf Seite sechs hinter die Angebote und die Titelseite, wo sich ab 1920 ein nordisches Wikingerschiff findet. Ab 1925 werden „heimatkundliche Wanderungen“ als Veranstaltungsform ergänzt, aber ansonsten ändert sich nichts. Ökonomische Probleme wie in Gießen scheinen an der Bremer Volkhochschule nicht bestanden zu haben. Zumindest kam es nicht zur Schaltung von Werbeanzeigen wie in Gießen gegen Ende der 1920er-Jahre.

Vergleicht man diesen völkischen Ansatz in diesen Leitsätzen mit anderen Ausführungen des Volkshochschulleiters Vonhof, dann sind die Leitsätze noch relativ moderat, bzw. die wahren Geisteshaltungen kaschierend:

> Mit dem Wort „national“ ist im Laufe der Zeit soviel getrieben worden, daß es heute nur noch mit aller Vorsicht gebraucht werden kann; jedenfalls genügt die Geschichte allein zu seiner Begründung nicht, ganz abgesehen davon, daß es von lateinisch *nasci* = „geboren werden“ stammt und damit mindestens ursprünglich auf Blutsverwandtschaft hinweist. Da es zweideutig geworden ist, möge es fallen. Gleichwohl ist die gemeinsame geschichtliche Überlieferung ein nicht zu unterschätzendes Band, aber es kommt ganz erheblich darauf an, mit wem ich sie gemeinsam habe. Wie wenig läge uns z. B. daran, wenn sich in Hamburg an Stelle unserer wackeren Niedersachsen 3000 Chinesen als Hafenarbeit niederließen, oder in Westfalen 5000 Hereros als Grubenarbeiter angesiedelt würden! Hätten wir nicht nach hundert Jahren vielleicht große geschichtliche Überlieferungen mit ihnen gemeinsam, genauso wie wir sie mit den Juden gemeinsam haben, die auch nicht unseres Stammes sind? Und daß ist doch gerade das Wichtige, das Unersetzbare, das Unübertragbare: die angeborene, im Blut, in der Rasse begründete Art zu denken, zu fühlen und zu handeln. Sie ist es, die viel mehr als alles andere unsere völkische Eigenart begründet. Und darum fühlen wir uns den stammesverwandten Nordgermanen trotz mancher künstlich erzeugten Gegensätze innerlich nahe, obwohl wir weniger gemeinsame geschichtliche Beziehungen zu ihnen gehabt haben als z. B. zu den Tschechen, die seit tausend Jahren die Geschichte der deutschen Länder teilen. Auch deutsch können die Tschechen sprechen, wenn sie wollen; aber das allein macht es wahrlich nicht aus. (Vonhof 1918, S. 6–7)

Im Zitat wird die rassistische Einstellung Vonhofs eindeutig, der sich darin sogar vom Nationalen abgrenzt. Dabei sind selbst die gleiche Sprache und Geschichte für ihn nicht so wichtig wie die vermeintlich gleichen rassischen Wurzeln.

Vor diesem bereits 1918 formulierten Hintergrund sind die Leitsätze der Volkshochschule Bremen 1919 und in den Folgejahren der Weimarer Republik einzuordnen, wobei die Leitsätze dafür sogar noch relativ moderat ausfallen und mit Begriffen wir „Heimat“ und „Volkstum“ lediglich andeuten, wie die Volkshochschule sich weltanschaulich selbst positioniert. Vergleich man das mit den Positionierungen des Bremer Volkshochschullehrganges des Guttemplerordens 1919, dann werden erhebliche Unterschiede deutlich. Dieser hat mit seinem formulierten „idealen Ziel der Volkshochschule (...) als Heranbildung innerlich gefestigter, sozial wertvoller Menschen, Staatsbürger und Volksgenossen, die ein erreichbar höchstes Maß von Zufriedenheit und Glück in sich tragen“ eine erstaunlich moderne Konzeption, die an die heutige Gegenwart anschlussfähig ist, sodass man sich nachträglich wünschen würde, dass sich diese Richtung in Bremen durchgesetzt hätte. Allgemein ist daran interessant, dass Richtungsstreitigkeiten nicht nur zwischen Städten und Regionen bestanden, sondern auch innerhalb einer Stadt bzw. Region vorhanden sein können.

4.3 Volkshochschule Bremen und Gießen – Vergleich

Vergleicht man die in den Leitsätzen dargestellten Konzeptionen der beiden Volkshochschulen, stechen markante Unterschiede ins Auge. Die Volkshochschule Bremen ist eindeutig ein Beispiel einer völkischen Teilrichtung der deutschen Volks-

hochschulbewegung, die schon während und nach dem Ersten Weltkrieg präsent war. Bruno Tanzmanns Schriften und Arbeiten in Dresden-Hellerau (Tanzmann 1913, 1917) wären ein Bezugspunkt und Beleg für diese völkische Teilrichtung, die sicherlich nicht die Mehrheitsmeinung innerhalb der Volkshochschulbewegung darstellte, aber präsent war. Thomas Nitschke (2007) hat herausgearbeitet, wie Tanzmann und sein bereits 1919 begründeter Hakenkreuz-Verlag einzuordnen sind. Aber selbst in Hellerau konnte Tanzmann sich nicht durchsetzen und z. B. Weitsch suchte in Thüringen explizit die Distanz zu allen Volkshochschulrichtungen, die von Tanzmann inspiriert waren (vgl. Reimers 2000, S. 80f). Die Volkshochschulbewegung war in großen Teilen immun gegen dies frühzeitig sehr ausgeprägt völkische Denken, wobei Wollenberg (2007, 2020) die völkische Ausrichtung der in Bremen etablierten Volkshochschule in der Weimarer Republik und ihren ersten Leiter Richard von Hoff berechtigterweise ähnlich kritisch sieht. Es gab Volkshochschulen wie in Görlitz, wo sich das Völkische und das Demokratische über Jahre hinweg „die Waage gehalten" haben, aber die Völkischen schon vor 1933 „fest etabliert sind" (Seifert 2019, S. 34) und es gab auch (wenige)[6] Volkshochschulen wie Bremen, wo das Völkische sogar von Anfang an dominant war.

Die Programmatik der Volkshochschule Gießen kann dagegen kontrastierend als quasi humanistisch-bildungsbürgerlich eingestuft werden. Obwohl an der Entstehung der Volkshochschule Gießen Gewerkschaftler und Sozialdemokraten – wozu auch wenige Frauen ohne Beruf und Mandat gehörten – zu einem nicht unwesentlichen Teil beteiligt waren, hat sich hier, anders als in Berlin, Halle oder Leipzig, eher eine nicht-sozialistische Position durchgesetzt. Es ist eine Position der eher politischen Abstinenz oder Neutralität, die hier formuliert wird. Sie ist gekennzeichnet von einem humanistischen Bildungsverständnis. Untere Schichten oder bestimmte Klassen, wie Arbeiter oder Werktätige, werden in den Leitsätzen, anders als beispielsweise in der Leipziger oder Berliner Richtung, nicht direkt angesprochen, wenngleich Erwerbslose Kurse kostenlos besuchen durften. Demokratisierung oder Demokratie sind keine expliziten Bezüge. Auch das neue Staatswesen ist kein explizites Thema, wenngleich sich mit dem Freiheitsbegriff zumindest implizite Bezüge zur neuen Gesellschaftsordnung durchaus rekonstruieren lassen.

Letzteres stellt im Übrigen über alle Unterschiede hinweg eine Gemeinsamkeit der Volkshochschulen in Bremen und Gießen dar, die sich beide bis 1933 nicht offen für das Staatswesen der Demokratie positionieren, sondern Neutralität proklamieren. Lediglich die nur kurzlebige Volkshochschule des Guttemplerordens wollte die Bildung von Staatsbürgern explizit fördern, aber anscheinend war ausgerechnet dafür die Zeit leider nicht reif, da sich diese demokratische Volkshochschule in Bremen weder bereits 1919 noch in der Zeit der Weimarer Republik durchsetzen konnte.

[6] Eine genauere Quantifizierung der jeweiligen Teilrichtungen der Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik und wann diese Bezeichnungen damals oder retroperspektiv entstanden stellen Forschungslücken dar, aber könnte u. a. über eine Analyse von Leitsätzen in erhaltenen Arbeitsplänen als Schätzung vorgenommen werden.

5 Fazit und Rückbindung an den Forschungsstand der Programmforschung

Die Arbeiten zur Volkshochschule Halle von Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2019, 2020), welche mit ihrem speziellen Fokus Arbeitspläne primär als erwachsenenpädagogische Angebotskommunikationen begreifen wollen, sind, wie bereits erwähnt, sehr anregend und Fokussierungen in der Forschung sind zu begrüßen. Allerdings sollte man damit vorsichtig sein, von einem speziellen Analysefokus auf die allgemeine Charakteristik und die verschiedenen Funktionen des Forschungsgegenstandes Programm oder Arbeitsplan zu schließen. Die Analyse der inneren Umschlagseite und der dortigen Leitsätze können interessante Aufschlüsse bieten.

Die Angebotskommunikation von Volkshochschulen gerade in ihrer Gründungsphase war unter anderem bezogen auf die jeweiligen Stadtgesellschaften. Hier geht es auch um Legitimation und reaktive oder proaktive Entkräftung von Gegenargumenten. Wenn in Gießen in den Leitsätzen formuliert wird, dass die Volkshochschule „keine verwässerte Universität“ sein soll, dann ist dies eine institutionelle Positionierung gegenüber elitären Teilen des akademischen Milieus, welche damals den „Volkshochschulrummel“ (vgl. Urbach 1971, S. 84) kritisierten und die gegenüber einer populären Öffnung der Universitäten erfolgreich über Dekaden hinweg widerständig waren. Generell kann die Entstehung der Volkshochschulen in Deutschland partiell als ein Ausweg angesehen werden, wodurch man die mangelnde Öffnung der Universitäten für die Breite des Volkes zu kompensieren suchte. Das Bildungsprivileg, studieren zu dürfen, wurde in der Weimarer Republik zwar abgebaut, da unter anderem deutlich mehr Frauen als im Kaiserreich studieren durften, aber von einer Massenuniversität wie heute war man noch sehr weit entfernt. Insofern geht die Angebotskommunikation über die Werbung von Teilnehmenden deutlich hinaus und die Volkshochschulen kommunizierten mit den Leitsätzen in Richtung von mehr als einer Adressatengruppe, was heute nicht anders sein dürfte, wo Träger, Regionalpolitik oder Finanziers auch mit im Blick sind, was in der heutigen Zeit noch sehr relevant ist und zum Beispiel bei Vorwörtern zu Fluchtbewegungen ganz deutlich sichtbar wird (Stanik und Franz, 2016). Man kann behaupten, dass Vorwörter in Programmen eine Art Leitbild im Kontext des Zeitgeistes sind, wo sich Einrichtungen sichtbar und politisch positionieren können.

Der spezielle Fall der Volkshochschulen Bremen mit mehreren, konkurrierenden Volkshochschulgründungen 1919 (Schlutz 1995, S. 19f.) sowie einer Bremer Arbeiterbewegung, die sich bewusst in Distanz zu „bürgerlichen Bildungseinrichtungen“ Wollenberg (1985, S. 175) positionierte, zeigt auf, dass die neuen Volkshochschulen sich regional etablieren mussten, was divergente Prozesse und divergente Ergebnisse bedeuten konnte. Dementsprechend unterschiedlich stellen sich Programm und Angebotskommunikation dar, was man durch die Programmanalysen erkennt. Trotz der gravierenden Unterschiede fällt jedoch als Gemeinsamkeit der Volkshochschulen Bremen und Gießen, wie auch der von Ebner von Eschenbach und Dinkelaker (2019, 2020) analysierten Volkshochschule Halle, auf, dass sich der Vorgang etablierte, auf der inneren Umschlagseite rund einseitig die Leitideen der Volkshochschule festzuhalten. Dafür gab es wohl kaum eine überregionale Vorgabe oder gar Standardisierungen des Austausches, aber dennoch haben die Arbeitspläne eine bemerkenswert

ähnliche Erscheinungsform angenommen. Zu prüfen wäre in weiterführenden Arbeiten, was diese ersten Arbeitspläne und Programme in ihrer Gestaltung inspiriert hat und welche Bedeutung überregionale Gremien oder Austauschformate wie Tagungen hatten. Standen eventuell Programme anderer Bildungseinrichtungen, wie Schulen oder Hochschulen, als Inspirationsquellen Pate?

Diese Angebotskommunikation erfolgte jedoch nicht nur nach außen, sondern auch nach innen. In den analysierten Leitsätzen – gerade in Gießen – wird eine gewisse Suchbewegung deutlich, mit der Bestrebung, zu definieren, was Volkshochschule ist. Es zeigt sich eine Identitätssuche einer damals neuen Einrichtung, die nach Institutionalisierung strebte. Bester Beleg dafür ist die Formulierung in Gießen „Die Volkshochschule wird eine ständige Einrichtung sein", der (erst) nach sieben Jahren entfällt. Dies ist unter anderem eine Botschaft an das potenziell oder tatsächlich lehrende Personal. Letzterem musste die Volkshochschule vertraut gemacht und Lehrkräfte mussten gewonnen werden. Wie am Beispiel von Bremen und Gießen veranschaulicht, und was durch weitere Richtungen, wie zum Beispiel eher sozialistische bis sozialdemokratische Richtungen in Berlin oder Leipzig, ergänzt werden könnte, bestanden gravierende regionale Unterschiede zwischen den Volkshochschulen. Man sprach und spricht zwar von der Volkshochschulbewegung im Singular und Fachartikel diskutieren das Proprium oder die Idee der Volkshochschule (Ahlheim 2015), aber dahinter verbargen sich sehr diverse Strömungen, die auch miteinander in verdeckter oder offener Konkurrenz standen, wie es für den partiellen Streit zwischen den Thüringer und Berliner Richtungen gilt (Reimers 2000, S. 1). Leitsätze in einem Arbeitsplan müssen vor diesem Hintergrund gelesen werden. Leitsätze im Arbeitsplan sind zum Teil Signale bzw. Schwellendefinitionen, wer und was im Programm personell und inhaltlich gewünscht und unerwünscht ist. Damit werden Vorentscheidungen getroffen, die später „Anfangssituationen" in Bildungsveranstaltungen maßgeblich vorstrukturieren. Programmanalysen können nicht die Kursrealitäten erfassen. Ebenso begrenzt können dies andere Methoden, wie Interviews oder Umfragen und selbst Unterrichtsvideos. Trotzdem gewinnt man einen Grundeindruck, wie im Kontext des Möglichen und Gewünschten bereits Weichenstellungen vorgenommen werden, und über die Zeit hinweg kann man beobachten, was es ggf. an Verschiebungen und Veränderungen gibt oder nicht gibt. Im Detail wäre zudem noch zu analysieren, ob es größere oder kleinere Abweichungen zwischen der Programmatik in den Leitsätzen und den einzelnen Lehrangeboten gibt.

Letztlich zeigt sich, dass Programme und Arbeitspläne recht komplexe Kommunikationsmedien sind, mit denen man verschiedenen Schichten und Weiterbildungsrealitäten nachspüren kann. Interessant wäre das Auffinden und der Zugang zu historischen Arbeits- und Lehrplänen, die weitere Richtungen versinnbildlichen und ggf. dazu beitragen könnten, bestehende Richtungssystematiken wie von Steinmetz (1929, in Schulenberg 1978, S. 57ff.) oder Langewiesche (1989, S. 340) einer Revision oder Ergänzung zu unterziehen. Gegebenenfalls könnte dies in Analysen über Deutschland hinaus in anderen Ländern mit Volkshochschulen (vgl. Dostal 2019; Filla 2013) erfolgen. Mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft bleibt zu hoffen, dass die damals völkische Volkshochschulrichtung, die nichts mit der heutigen Volkshochschule in Bremen gemein hat, jedoch theoretisch leider möglich ist, keinerlei Nachahmung in der Praxis mehr findet. Hier sind die heutigen Volks-

hochschulen gut beraten, ihre Geschichte kritisch aufzuarbeiten bzw. an die bereits vorliegenden Geschichtsaufarbeitungen (z. B. Schlutz 1994; Oppermann und Röhrig 1995; Seifert 2019) zu erinnern.

Jenseits der historischen Analyse wäre bei aktuellen Programmen interessant, Leitbildanalysen durchzuführen, um zu sehen, wie Volkshochschulen sich heute gegenüber Adressatinnen und Adressaten und den jeweiligen Kommunen positionieren. Es ist wahrscheinlich, dass Volkshochschulen nicht nur in der Vergangenheit sehr unterschiedlich waren, sondern dies auch heute noch sind, wobei es eine Hypothese sein könnte, dass heute die Vielfalt deutlich geringer als früher ist. Was die genaueren Ursachen (Personal, Region, Verbände, Politik etc.) für diese größeren oder kleineren Unterschiede sind, wäre ebenfalls zu klären.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Ahlheim, K. (2015). *Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.

Baker, F. (2019). Gründung und Anfangsjahre der Volkshochschule Spandau im Spiegel des ‚Richtungsstreits' der Weimarer Volksbildungsbewegung. In M. Alke & M. Stimm (Hrsg.), *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten*. Erwachsenenpädagogischer Report, (Bd. 65, S. 19–36). https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/21809/EPR65_19_Baker.pdf?sequence=1 Zugegriffen: 17.03.2022.

Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Buchwald, R. (1978). Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 71–97). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (1934).

Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2002). Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf. Zugegriffen: 21.02.2022.

Dinkelaker, J., Dörner, O., Grotlüschen, A., Käpplinger, B., & Molzberger, G. (Hrsg.) (2020). *Vergangene Zukünfte –neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Dostal, T. (2019). Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen? Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung. Die Österreichische Volkshochschule 70, S. 268. http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/268-herbst-2019/geschichte/seit-wann-gibt-es-eigentlich-volkshochschulen/. Zugegriffen: 21.02.2022.

Ebner von Eschenbach, M., & Dinkelaker, J. (2019). Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, *28*, 77–89.

Ebner von Eschenbach, M., & Dinkelaker, J. (2020). Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 92–107). Opladen: Barbara Budrich. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er-Jahre.

Filla, W. (2013). Geschichte der Erwachsenenbildung – ein Überblick. In *EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–37).

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., & Käpplinger, B. (2019). Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. *Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *2*, 97–113.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.

Glöckner, P. (1977). *Volkshochschule und Volksbildungswerk in Bremen 1919 bis 1945*. Bremen: Universität Bremen. Diplom-Arbeit

Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode. Das Beispiel der Programmanalyse. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *1*, 36–44.

Käpplinger, B. (2021). Volkshochschulen und die Dialektiken von Ansprüchen und Wirklichkeiten in bereits mehr als 100 Jahren. In R. Egler, U. Klemm & J. Küfner (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule* (S. 17–35). Ulm: Klemm und Oelschläger.

Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung [34 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, Art. 37. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379. Zugegriffen: 17.03.2022.

Keim, H., & Urbach, D. (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933–1945 – Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann.

Langewiesche, D. (1989). Erwachsenenbildung. In D. Langewiesche & H. E. Tenorth (Hrsg.), *1918–1945*. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, (Bd. V, S. 337–370). München: C.H. Beck.

Loeber, M. (2016). *Völkische Bewegung zwischen Weser und Ems. Richard von Hoff und die Nordische Gesellschaft in Bremen und Nordwestdeutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Meilhammer, E. (2018). Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie. Verortungen und Problemlagen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 208–216.

Nitschke, T. (2007). Die Gartenstadt Hellerau – weltoffene „pädagogische Provinz“ und Gründungsort für völkisch gesinnte Bildungsinstitute. In P. Ciupke (Hrsg.), *„Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik* (S. 217–242). Essen: Klartext.

Nolda, S. (2011). Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *1*, 97–123. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.123.

Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919). *Zur Volkshochschulfrage – Amtliche Schriftstücke*. Leipzig: Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

Reimers, B. I. (2000). *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Röhrig, P., & Oppermann, D. (Hrsg.). (1995). 75 Jahre Volkshochschule – Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1995/oppermann95_01.pdf. Zugegriffen: 21.02.2022.

Schlutz, E. (Hrsg.). (1994). *Die Bremer Volkshochschule – Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven*. Bremen: Volkshochschule Bremen.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Schrader, J., & Rossmann, E. D. (2019). *100 Jahre Volkshochschule – Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlutz, E. (1995). *Die Bremer Volkshochschule. Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven*.

Schulenberg, W. (Hrsg.). (1978). *Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.

Seifert, M. (2019). *Von Bürgern für Bürger – 100 Volkshochschule Görlitz 1918–2018*. Chemnitz: Volkshochschule Chemnitz.

SPIEGEL (2018). Volkshochschulen lehren fragwürdige Alternativmedizin-Methoden. Ausgabe vom 17. August 2018. https://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/volkshochschulen-verbreiten-fragwuerdige-alternativmedizin-a-1223662.html. Zugegriffen: 19.03.2022.

Stanik, T., & Franz, J. (2016). Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 364–372. Englische Ausgabe: Stanik, T., & Franz, J. (2018). Organizational Positionings of the German Volkshochschulen to support the integration of refugees

Steinmetz, P. (1978). Zur Ideologie der deutschen Volkshochschulbewegung. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 57–64). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (1929).

Stifter, C., & Gonon, P. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*, 121–125.

Süddeutsche Zeitung (2021). *Wenn der VHS-Kurs zum Verkaufsevent wird. Ausgabe vom 19. August 2021* (S. 21).

Tanzmann, B. (1913). *Eine deutsche Volkshochschule: Aufruf!* Hellerau-Dresden: Verlag der Wanderschriftenzentrale.

Tanzmann, B. (1917). *Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule*. Dresden-Hellerau: Verlag der Wanderschriftenzentrale.

Tietgens, H. (2011). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik – Ein anderer Blick*. Essen: Klartext.

Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 19–38). Wiesbaden: Springer VS. (2018, 1994, 1999).

Urbach, D. (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Stuttgart: Klett.

Volkshochschule Gießen (Hrsg.). (2018). *Demokratie lernen und mitgestalten – Die Gießener Volkshochschule 1919–1935*. Bremen: Volkshochschule Gießen.

Vonhof, R. (1918). *Die niedersächsische Volkshochschule – 4 Aufsätze*. Bremen: Niedersachsen-Verlag.

Wollenberg, J. (1985). Leipzig und Bremen – zwei Richtungen der Arbeiterbildung. Eine vergleichende Regionalstudie zur Geschichte der Arbeiterkultur von 1905 bis 1933. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung* (S. 154–190). Bremen: Universitätsverlag.

Wollenberg, J. (2020). *Mehr Demokratie mit Kultur und Bildung wagen. Ein kritischer Blick auf 100 Jahre Volkshochschulen*. Berlin: trafo.

Wollenberg, J. (2007). „Abwehr jüdischer Zersetzung“. In: taz vom 2. August 2007, S. 28. https://taz.de/!252333/. Zugegriffen: 01.01.2022.

Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *1*(1), 30–43.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:295–319
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00222-w

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

The latent structure of educational offerings—tracing topics from folk high school catalogues through large-scale content analyses

Erik Nylander · Daniel Holmer

Received: 11 March 2022 / Revised: 15 May 2022 / Accepted: 13 July 2022 / Published online: 16 August 2022
© The Author(s) 2022

Abstract Program analysis has been developing into a prolific research tradition illustrating the utility of adult education providers and program descriptions as heuristic objects for addressing larger questions of social scientific and humanistic inquiry. In this research tradition, attention has been directed to the way programs and educational offers of adult education providers reflect the changing labour market, educational systems and cultural *zeitgeist*. In this article, we interrogate the opportunities to deploy large-scale text analysis on the content of the national catalogues of Swedish folk high schools (1954–2007) to further enlarge the analytical depth and precision of how program analysis can address changing educational offerings. Based on an analysis of a comprehensive digital repository we identify the latent thematic structures of educational offers in Swedish folk high schools over time and discuss how these changing course descriptions reflect broader structural changes in its educational system as well as regarding the purpose of adult education.

Keywords Program analysis · Topic modelling · Folk high school · Text analysis · Sociology of education

Assoc. Prof. Dr. Erik Nylander (✉) · Daniel Holmer
Linköping University, Linköping, Sweden
E-Mail: erik.nylander@liu.se

Daniel Holmer
E-Mail: daniel.holmer@liu.se

Die latente Struktur von Bildungsangeboten – Aufspüren von Themen aus Volkshochschulprogrammen durch großangelegte Textanalysen

Zusammenfassung Die Programmanalyse hat sich zu einer produktiven Forschungstradition entwickelt, die den Nutzen von Anbietern von Erwachsenenbildung und Programmbeschreibungen als heuristische Objekte zur Behandlung größerer Fragen sozialwissenschaftlicher und humanistischer Forschung veranschaulicht. In dieser Forschungstradition wurde die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie Programme und Bildungsangebote von Erwachsenenbildungsanbietern den Wandel von Arbeitsmarkt, Bildungssystemen und kulturellem Zeitgeist widerspiegeln. In diesem Artikel untersuchen wir die Möglichkeiten, großangelegte Textanalysen des Inhalts der Programme der schwedischen Volkshochschulen (1954–2007) einzusetzen, um die analytische Tiefe und Genauigkeit der Programmanalyse für sich ändernde Bildungsangebote weiter zu erhöhen. Basierend auf einer Analyse eines umfassenden digitalen Repositoriums identifizieren wir die latenten thematischen Strukturen von Bildungsangeboten an schwedischen Volkshochschulen im Laufe der Zeit und diskutieren, wie diese sich ändernden Kursbeschreibungen breitere strukturelle Veränderungen im Bildungssystem sowie im Hinblick auf den Zweck der Erwachsenenbildung widerspiegeln.

Schlüsselwörter Programmanalyse · Topic Modelling · Volkshochschule · Textanalyse · Bildungssoziologie

1 Introduction

In the last few decades, an interesting set of methods and analytical tools have emerged at the crossroads of computational linguistics and the social science and humanities (SSH). In the US, the emergence of "big data" and the has even been declared "a watershed moment" for SSH as both the access to large-scale datasets and the analytical methods of computational linguistics are so rapidly evolving and expanding (McFarland et al. 2016). Computational linguistics and natural language techniques, such as topic modelling, has also fruitfully been advanced for deepening our understanding various educational phenomena such as the content of textbooks (Lachmann and Mitchell 2014; Lucy et al. 2020), spoken and written discourse among students (Crossley and Kyle 2018) or the topics that is addressed among educational researchers (Nylander et al. 2022; Nylander and Tan 2022).

The creation of large data repositories and the ongoing digitalization of various archival material makes large-scale text analysis particularly interesting for widening and deepening the methodological developments for content analysis and for understanding the topics and themes of educational programs (cf. Krippendorff 2019; Lucy et al. 2020). Through the digitalization of catalogues, books, programs, booklets, etc, researchers working on adult educational institutions have, since long, benefited from a range of material that give witness to the changing historical contours of educational offers and provision (Ganglbauer and Stifter 2017; Käpplinger 2008; Reichart et al. 2008). In a European context, it is to a large extent, German scholars

that have advanced our understanding of why programs from adult providers provide a particularly useful starting point for sociological, historical and educational research (Fleige et al. 2018; Gieseke 2017; Käpplinger et al. 2017; Nolda 2009). While these studies have been multifaceted and diverse both in terms of the methods used and theories developed, they have not been built on a fully digitalized repository nor made much use natural language processing and large-scale textual analysis. With this article we hope to widen the methodological repertoire of program analysis and discuss how computational text analysis can complement existing analytical strategies. We start out from the case of Swedish folk high schools (henceforth: FHS) in the post-war period and use topic models to trace the topics that has been most salient in the presentation of educational offers.

2 Aims and scope

This article deploys a mixed-method analysis on a corpus of a recently digitalized repository of catalogues from Swedish folk high schools between the years 1954–2007. By first using a text mining method called topic modelling to this rich digital archive, we trace the latent semantic structures of educational offerings over half a century. After this we analyse the three main themes derived from the data more in-depth using pertinent examples from the underlying archival material. Our research questions are twofold:

- What kind of topics and themes have dominated the educational offerings of Swedish FHS when taking into consideration the words presented in course descriptions 1954–2007?
- Why are these semantic changes taking place and how do they reflect the changing justifications of adult education throughout the post-war period?

Throughout our paper, we use course descriptions from the collection of FHS catalogues as the material research object to identify changes in the educational offerings. Based on the premises of program analysis this research object will then ground a discussion on broader educational and cultural changes taking place in Swedish society. How the FHS have addressed and presented themselves to their imaged learners and justified their existence is thereby assumed to reflect questions of wider epistemic interest, such as the expansion of post-compulsory schooling, the emergence of cultural interests or societal transformations at large in the post-war period.

The results derived from this textual approach provide a comprehensive semantic map of the most salient topics that have been used to portray the public educational offers of Swedish FHS over the long haul. Particularly pronounced themes in the collection of educational offers 1954–2007 are found to be: (i) notions related the socialisation and the institutional ethos (how); (ii) the qualification and merit of this type of education (why) and (iii) subject areas and aesthetic forms of subjectivation (what). Before presenting these findings in greater detail and specifying our study design, we will situate the context of our inquiry by providing a historical back-

ground of the emergence of Swedish FHS and the way this educational institution transformed up until the period of our study.

3 Folk high schools: a nordic institution?

A common departure for the historical accounts of FHS has been the creation of the Danish *folkehøjskole* and to emphasise the connections that developed between similar schools throughout Europe and beyond (Hollmann 1909; Korsgaard 2019; Simon 1960; Skovmand 1983). However, according to Zeuner (2010), the very first FHS/VHS was German-speaking and set up in Schleswig-Holstein in 1842. Regardless of its contested origin, the first few FHS seem to have been launched somewhere in the border region of Schleswig-Holstein in the 1840s. Eventually, the diffusion of the school form reached a wide range of countries well beyond contemporary Germany/Denmark and the rest of the Nordics. The multitude of different FHS traditions, their geographical diffusion, historical longevity, and largely non-state regulated curricula, have inevitably led to organisational permutations containing stark differences in terms of their institutionalization, inclusive of the overarching purposes and content of their educational offerings.

Although international and comparative FHS research is largely lacking, leading FHS researchers have indicated considerable philosophical and ideological differences among the European FHS/VHS (cf. Korsgaard 2019; Larsson 2013; Zeuner 2010). The contemporary programs of FHS seem to depart from one another in terms of thematic orientation, degree of specialisation, target groups and overarching purpose (cf. Käpplinger 2020; Manninen 2017; Pastuhov et al. 2019). For example, although there are clear historical connections between the German *volkshochschule* the Nordic *folkehøjskole*, the Nordic branch of FHS seems more akin to the German *Heimvolkshochschulen* than they are to the contemporary versions of the *Volkshochschule* (Hinzen and Meilhammer 2022; Käpplinger 2020; Korsgaard 2019, p. 86–87). A key institutional feature of the Swedish FHS, for example, is their connection to social movements and organisations in civil society. Traditionally, this adult education provision was organised in the form of boarding schools, and still today FHS are normally conducted as a full-time activity, not in the form of evening classes or part-time upskilling and training, which seems to be the case in the German *Volkshochschule* (Hinzen and Meilhammer 2022; Käpplinger 2020).

3.1 The emergence of the swedish folk high schools

The emergence and diffusion of Swedish FHS are related to the broadening of popular participation in local politics from the middle of the 19th century and onwards. Similarly, to the *long durée* depiction of Danish FHS history provided by Korsgaard (2019), the Swedish FHS morphed in conjunction with broader societal developments such as the increased productivity in agriculture, heightened nationalism, industrialization, democratisation and the subsequent rise of various youth cultures. By the time the Swedish FHS was launched in 1868, Denmark had already harboured FHS for some 25 years. While these Danish FHS have been claimed

to differ from the Swedish counterparts in that they were generally more romantic and nationalistic in their ideological orientation (Gustavsson 2010), the Danish FHS undoubtedly set the prime example for the first few Swedish schools which were all located in the south.

Another commonality between the early wave of Danish and the Swedish FHS was that the educational content was largely defined by the needs of the uprising class of land-owning farmers. Aside from general education and elements associated with the humanistic tradition of *Bildung*, the early programs were oriented to agronomy, the natural sciences and the farmer's household (Hjermitslev 2018; Lundh Nilsson 2010). In addition to developing a new rational and scientific base for farming activities and general skills, such as writing and mathematics, the early educational offerings were mainly oriented towards canonical forms of *cultural knowledge* like literature, songs, and national history and *political education* needed to take up posts in local governing assemblies and popular movements (Korsgaard 2019, Larsson 2013).

3.2 From agricultural schools to functionaries for civil society

At the turn of the 20th century, there were in total 30 Swedish FHS which had by now begun to spread out across the country from south to north. At this point, FHS were boarding school facilities located in the Swedish countryside but, similar to their contemporary German counterparts (VHS), they were mainly run by the regional governments (Hinzen and Meilhammer 2022). Around the turn of the century, the participation in FHS was also extending to include more women. However, Lundh Nilsson (2010) has shown that female participation was for a long time held separate from the regular and generic "winter courses" for men and limited to shorter and more domestically oriented "summer courses".

The institutional metamorphoses from being agricultural schools for farmers run by various types of regional governments, to become strongly associated with organisations of Swedish civil society had to do with the modernising economy and the force of a wide array of social movements in the late 19th and early 20th centuries (Gustavsson 2010; Larsson 2013). Organisations within the civil sphere increasingly started to make use of the FHS in their ambitions to further educate "their own people" as well as to recruit people within the local communities for their social and political causes. The democratic developments created a ramped-up demand and growth for a cadre of organisational functionaries attached to these popular movements. Hence, most of the Swedish FHS that was launched in the early- to mid-20th century did not have regional governments as their institutional custodians, instead, they were backed by independent and value-oriented organisations in the civil society such as social movements of either political or religious orientation (Håkansson 2019; Larsson 2013).

Well prior to the creation of the Swedish welfare state, some FHS had already become important providers of skills and competencies in cultural and political fields of notable importance at a national level, such as the training of large segments of the members of the Swedish parliament (Hellén 1968) and numerous famous authors and journalists (Furuland 1971). Moreover, with the gradual build-up of the

welfare state, there was an expanding demand for more mass-educational initiatives in which the FHS came to offer preparatory vocational programs for applying to nursing schools or teacher education (Hjermitslev 2018; Landström 2004). As the school form expanded, the Swedish FHS gradually outnumbered their Danish counterparts, and the social recruitment structure gradually became more differentiated and socially heterogeneous.

3.3 Institutional competition and functional differentiation

By the 1950s and 1960s Sweden had created a comprehensive school system that was threatening to make the FHS redundant (Husén 1961; Larsson 2013). On top of that, universal accessibility to "second-chance education" through municipal adult education (*Komvux*) (1968–) and the gradual massification of higher education, further complicated the institutional niche adopted by the Swedish FHS. However, the rising interest in culture, music, and media in the youth generations of this period proved to be fertile ground for injecting new educational demands that the FHS responded too. After a long series of welfare reforms and technological advancements in media technology, new possibilities had opened up for the youth to construct their own cultural identities as separated both from childhood and the world of adults. Reformed legislation for the Swedish FHS had opened the possibilities to provide more specialised and vocationally oriented programs at the FHS than was the case in the past (A. Larsson 2007). Korsgaard (2019) describes a parallel development among the Danish FHS, where aesthetical subjects suddenly went from being subsidiary subjects to taking more of a centre stage.

Generic courses, corresponding to either elementary- and upper-secondary school level, were still part of the provision but now the Swedish FHS also held the option of providing *specialised profiles*, effectively corresponding to a voluntary form of tertiary education. With the emergence of these specialised profiles, the FHS began expanding and experiment in various new vocational and artistically oriented areas, offering youth and adults a way to concentrate their studies on a specific subject, political cause, or area of interest regardless of whether it was for a given vocation or more based on a deep-seated personal exploration.

It is within this period of intense educational reform that our study will begin to explore the educational offerings of the Swedish FHS. Hypothetically, we can assume that the historical transformations of the FHS offers have continued to morph and evolve during this post-war period. Yet, there is little systematic research on the developments of how the offerings and course descriptions of Swedish FHS have evolved over time. Landström (2004, p. 154), who has done the most ambitious qualitative inventory of the national catalogues of Swedish FHS to date, finds that the vocational orientations in the school form belong to four different ideal types: "the Benefactor", "the Communicator", "the Leader" and "the Craftsman". According to Korsgaard (2019) the Danish FHS was thoroughly modified by the advancements of the political radicalization and youth cultures of the 1970s, which gradually brought about 'an aesthetic turn' for the FHS programs.

As for the similar schools in the German VHS-system, a recent overview by Reichart (2018) has found that, since 1962 and based on realised educational programs,

the VHS has primarily consisted of language courses roughly encompassing 1/3 of its total provision. Similarly, Käpplinger (2020) have studied what subjects that characterises the contemporary German VHS-system and found that it is mostly oriented to language training and vocational training. However, Käpplinger (2020) also encourages similar studies within other national contexts as "the institutions and organisations of adult education are vastly different depending on the country in question".

Hence, the great variation of FHS/VHS provision in various national settings, the organizational flexibility and in-determination as to what levels, content, target groups, and overarching purpose they ought to address, makes them particularly interesting to study empirically. One way to provide answers to these queries is to follow the lead of program analysis. Our study design, toward which we shall turn next, therefore centres on the educational offerings through which the FHS have presented their educational content to (imagined) participants and the general public.

4 Research design: text analysis of educational offerings at the swedish folk high schools

Program analysis is now a well-established tradition and research approach of adult education research (Caffarella and Daffron 2013; Wilson and Cervero 2011) and many different kinds of analyses have already been based on mapping out educational offers and course descriptions of various forms of adult educational providers (e.g. Cervero and Wilson 1994; Gieseke 2003; Käpplinger et al. 2017; Manninen 2017). Building on the advancements made within program analysis, scholarly attention has been directed to different types of documents (brochures, homepages, annual reports, catalogues, etc.) that inform us how education is supposed to be carried out, what content it contains, who is being addressed by its promotional material and which organisations and providers that is responsible for it (Nolda 2010, p. 246).

As pointed out by Nolda (2010) the plurality and relative autonomy of adult education provision tend to be reflected in the diversity of their program descriptions: their different scopes and aims, the varied content, the different forms of presentation and the degree of speciality and accessibility. As shown within this research tradition, catalogues, programs, and courses of adult education providers are material artefacts of particular importance, as these educational actors are constantly forced to make their educational offerings 'hang together' with changing demands balancing supply and demand (Gieseke 2017; Gieseke et al. 2018). Compared with lower-level schools or higher education, providers within adult education tend to offer programs and courses that are more fluid, changeable and varied over time, thereby reflecting the changing *Zeitgeist* of society at large as well as to cater to more localised circumstances and demands.[1]

[1] The German notion of *Zeitgeist* has, among sociologists of culture, been seen as a term to denote "period-specific cultural patterns" (for an overview of research see: Krause 2019).

Another facet highlighted in this research tradition is the central importance of the programs and catalogues for managing and legitimising the organisations and institutions involved and for signalling what values they stand for and who might belong there (Käpplinger et al. 2017; Kuhlen and Egetenmeyer 2022). Program research can therefore both deal with the creation of *programs*—for example, the planning activities, the identification of target groups, and the weighing and negotiating of potentially conflicting interests—and look at the way programs are bundled together by numerous subject areas, value claims and justifications as *educational offers* (Gieseke et al. 2018). In the following, we will exclusively deal with the latter, and will therefore designate the material we analyse as *educational offerings* as it only deals with formulations and presentation *of intended educational content* on a word-by-word basis, rather than looking at educational planning actions or the operationalization of program content in action (Cervero and Wilson 1994).

The national catalogues of Swedish FHS which we will use as our empirical material are be understood as important material artefacts for both the institution (i.e. all Swedish FHS combined) and the diverse assembly of providers active in setting up these educational offers (i.e. specific FHS). While all programs are locally planned, the FHS is largely relying on state funding. By cataloguing national overviews of all courses each school could extend its reach and cater to a wider cohort of students. Before the universalization of internet usage, the publication and distribution of educational offers through national catalogues was thus one of the main tools for these providers to market themselves. Since adult education participation is voluntary and the Swedish FHS lacks any standardised and state-enforced curriculum these educational offerings can also be expected to have continued to morph and change over time, to follow the trends and currents of the post-war period. For these reasons the FHS catalogues and the semantic presentation of their educational offers can also be seen as a suitable heuristic object to trace the changing definition of the purpose of adult and lifelong education (cf. Biesta 2006, 2020).

5 Methodological considerations: constructing the research object

The following empirical analysis is a baseline research initiative produced upon a newly constructed digital database of national FHS catalogues in Sweden. Contrary to Austria and Germany, where public archives of programs from adult education providers have been curated and maintained for a long time (cf. Ganglbauer and Stifter 2017; Käpplinger 2008), there has not existed any specific archive for the FHS in Sweden. To construct knowledge about what topics and themes that have dominated the educational offerings of Swedish FHS in the post-war period we, therefore, had to *build the infrastructure* upon which this research was conducted.

This process began by creating an open repository based on printed catalogues from two major Swedish archives.[2] Of particular importance for building a comprehensive picture of the FHS institution was the content of national catalogues

[2] The archives that provided the physical copies of catalogues were Royal library (*Kungliga biblioteket*) and The national archive (*Riksarkivet*).

Table 1 Overview of the Dataset based on National catalogues of Swedish FHS

Period	Total Number Swedish FHS	Number of Catalogues in sample	Number of Pages in sample	Number of descriptions in sample	Name of Publisher
1954–1969	89–105	9	518	690	The Swedish Labour Market Board
1970–1979	105–114	10	988	3739	The Swedish Labour Market Board
1980–1989	114–128	7	689	2085	SLMB/BE/ISFH
1990–1999	128–147	10	1100	5956	Information Service of FHS
2000–2007	147–150	7	1000	8302	Information Service of FHS

ranging from 1952 to 2019, in which all FHS had their educational offers listed and described. These catalogues had been printed by governmental authorities in Sweden: Swedish Labour Market Board, the Board of Education, and the Information Service of FHS (see Table 1). By OCR-scanning 57 national catalogues in this period and publishing this material in the form of an open and searchable repository, we provided an open and searchable database for anyone to use (Nylander 2019, 1).[3]

Since this digitalized material was scanned using OCR-based technology, it had the benefit of providing us with a fully digital repository with possibilities of deploying large-scale text mining methods on its content. Text mining methods such as topic modelling is particularly effective for revealing the "hidden thematic structure in large collections of documents" (DiMaggio et al. 2013, p. 577). Rather than building the analysis on single search terms, manually coding them or using pre-established categories of educational content, topic modelling allows for a more explorative and comprehensive form of text analysis where *topics* are formed inductively from the words used in the course descriptions. The topic model produces these sets of interpretable topics by means of machine learning algorithms, where each topic is composed of groups of words that belong together when compared to the other words in the full corpus. In other words, topics share a family resemblance based on the words they contain and based on relationality (DiMaggio et al. 2013).

Topic modelling is useful for our purpose of identifying changes to the FHS educational offers because it helps generate comprehensive image of which topics and themes that has been prevalent in the institution over the course of a long period of time. Topic modelling has some similarities to the type of qualitative methods conventionally used in adult education research; in that it is an explorative research strategy which still requires a fair deal of interpretative work (Nguyen 2017). However, contrary to most other qualitative methods, topic modelling uses statistical inferences to capture the co-occurrences of words and identify latent

[3] https://ep.liu.se/databases/fhdb/search.aspx.

semantic structures of semantic presentations, which is sometimes referred to as a "bag-of-words model" (Blei et al. 2003). Regardless of their syntax and word location, the topic model uses statistical inferences to capture these words in patterns of co-occurrences: where each topic is characterised by a distribution over all the words and each word is given a distribution of which topic it belongs to (Blei et al. 2003).

After having identified the most salient topics in the overall presentation of all the Swedish FHS course descriptions, we sought to typify them into larger themes and use concrete examples from these major themes to illustrate pertinent cases. In selecting examples for this "close" reading of the text, we took as the starting point the words that were identified by the topic model as most distinguishable for each major theme in the overarching data analysis.

5.1 The material and research procedure

Our analytical process can be described as iterative and abductive (Krippendorff 2019). The empirical starting point for this study is the *descriptions of educational offers* from the National Catalogues of Swedish FHS published between the years 1954–2007. In these catalogues, the various courses offered at the FHS are listed, labelled and described. The reason why we selected the period 1954–2007 is because it is large enough of a timespan to trace pertinent changes to the whole institutional system of FHS while building on a data material that is comparable in terms of quality, function, and content. From 2007 onwards the catalogues were less elaborate, as much of the marketing and recruitment of students changed to an online mode. Prior to 1954, the text quality of the OCR-treated text material was of a lower standard, so these catalogues were also excluded from the analysis.

After the national catalogues had been OCR treated and made into an open digital repository, they became searchable on a word-by-word basis and possible to export to other software.[4] Using the API function we could filter out irrelevant descriptions of the FHS from these catalogues—such as information about each of the school's location, application dates, etc.—and build a collection of text concentrated on *descriptions of educational offers*. To derive these more precise snippets of text, numerous scripts were created. Because the structure of the catalogues also varied across the different periods, several variations of these scripts were created to refine and fine-tune the analytical precision. The final number of course descriptions identified in can be found in Table 1 along with the number of Swedish FHS during each period and name of publisher.[5]

In more procedural and technical terms, all identified course descriptions were then pre-processed using Sparv (Borin et al. 2016). Sparv is a text analysis tool consisting of various components for corpus annotation. For this study, we used

[4] In this way the material differs substantially from their German counterpart as they have been scanned using newer technology. API stands for Application Programming Interface.

[5] All identified course descriptions were pre-processed using the Sparv-pipeline (Borin et al. 2016). The changes of governmental agency reflect the changing understanding of FHS in the 20th century, from being located at the Labour market board to becoming run by an agency related to liberal adult education.

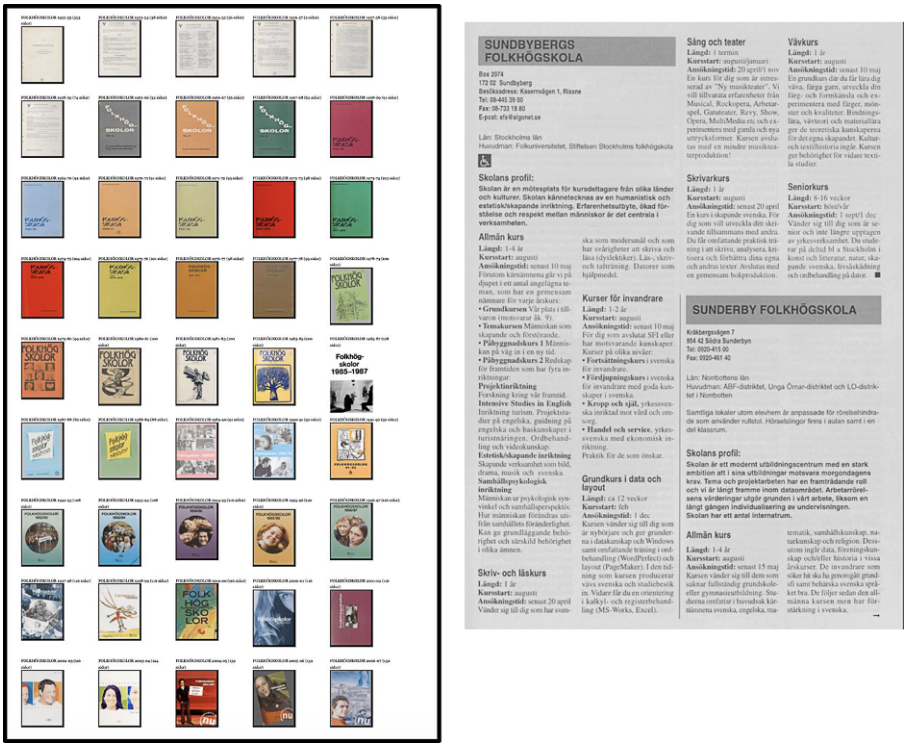


Fig. 1 Visual overview of the national catalogues in the Swedish database of folk high schools and an example of a page listing educational offers at two schools

three components of Sparv; the tokenizer, lemmatizer, and part-of-speech tagger. The tokenizer separates the text into word-like units (tokenized words), for example, a word with trailing punctuation is split into two separate tokens. The lemmatizer transforms all inflections of a token to its base form (lemma), while the part-of-speech tagger labels each token according to its part-of-speech. Finally, we applied a frequency filter to prune tokens that were present in more than 50% and less than 3 of the course descriptions. This was done to ensure that the generated topics would not get diluted with rare and frequent words as that would give little aid in interpreting the topics.

We generated the topic models with software written in Python[6] and decided on the number of topics based on screening the outcome of various topic models (10–70 topics). Based on these initial tests we decided that a model of 10 topics provided sufficient detail and variation to provide room for further analysis of the topics and themes in the FHS. While the selection of fewer topics means that the inherent heterogeneity of the FHS might be underestimated, it is a methodological choice

[6] We used the Gensim-library (Řehůřek and Sojka 2010) with fixed β- and adaptive α-parameters for the topic model generation. The models were subsequently visualized with a Python version of LDAvis (Sievert and Shirley 2014).

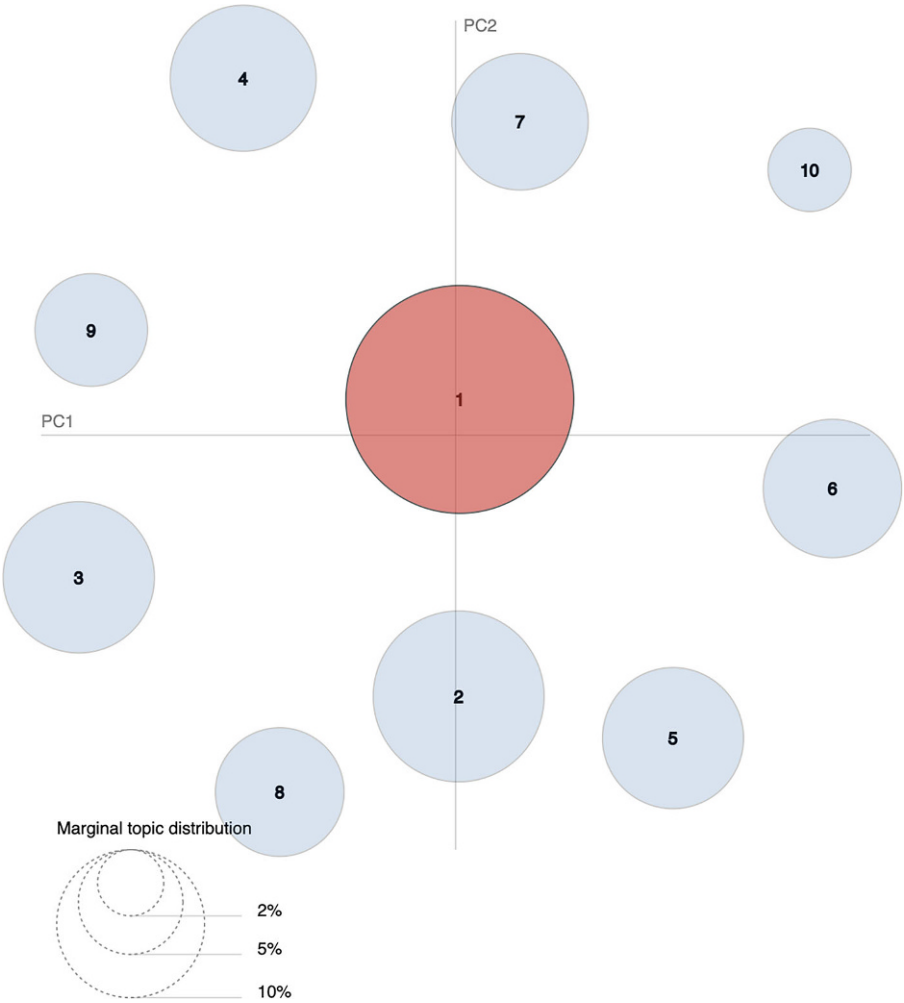


Fig. 2 Intertopic Map of 10 Topics based on program descriptions from Swedish Folk high schools in two dimensions: 1954–2007

that makes sense here given that we want to map out the semantic commonalities in the entire FHS system. Once this topic model was settled, we analysed the data looking for differences and commonalities in terms of themes and latent semantic structuring (see Fig. 1).

6 Results: the latent structure of folk high school offerings

The findings will be presented in two parts. Firstly, we specify the semantic structure of the FHS offerings by providing both a synchronous and diachronous analysis of the main themes spanning the period from 1954 to 2007. After these descriptive

maps of the core vocabulary in the catalogues, we interpret these major themes by using pertinent examples from specific FHS. While the first part corresponds to a distant reading of the full text corpus, the second part is built upon a closer reading of some particularly interesting course descriptions.

6.1 The synchronous view

One way to visualise the results is to look at the relationality structured map of the topics through a two-dimensional scale (Fig. 2). Topics that are placed close to one another in Fig. 2 share semantic semblance with one another, whereas topics that are distant from one another in the intertopic map differ from one another.

The biggest and most centrally located topic in the model is clearly number 1. This topic assembles almost ¼ of all the tokenized words in the overall marginal distribution of the map with growing prevalence over time (Fig. 2). By the size and location of Topic 1, we can conclude that it is the core theme in the self-presentation of the FHS offerings during the post-war period. It contains the following distinguishable words: *will, work, be, knowledge, have, practice, human*, and *study*. Given that topic 1 is the biggest theme in terms of overall salience, it is not very surprising that it is equivocal. The expression of key learning activities—"practices", "work", "study"—is placed alongside other open-ended verbs such as "will", "be" or "have", in the presentation of FHS offerings.

Even though Topic 1 is such a broad and elusive topic gathering roughly ¼ of all tokenized words over a long period of time, these words seem to distil some of the central values and justifications uniting the Swedish FHS. Regardless of the ideological orientation of the provider or specific educational offer, the FHS tend to put great emphasis *on processes* rather than measurable outcomes. They also covey values related to education as an open-ended *socialisation process*—a matter of being and doing—to a surprisingly high degree.

While topic (#1) focuses on the *modus operandi* and shared institutional ethos among a wide range of FHS providers; other topics are more informative regarding the "why-question". For example, the topics aggregating in the south of the map—2, 3, 5, and 8 (Fig. 2)—all, in various ways, portray the preparatory, compensatory, and qualifying justification of the FHS. These topics are grouping the following words together: *eligible, to know, university studies, core subject, study, upper-secondary level, generic course* (Topic 2)—*cooperation, week, university, culture, wellness, project, course* (Topic 3)—*elementary school, grade, specialisation, other, subject, profile, natural science, student* (Topic 5)—*and society, wide, complement, prepare, high, Swedish, preparation* (Topic 8). These topics centre on words conveying the value of FHS programs in terms of the relations the FHS have to other institutions, their accredited worth and formal merit. Rather than emphasising collective socialisation processes or open-ended intrinsic activities of schooling, this theme is composed of topics justifying the FHS through institutional certification or "instrumental reasoning" (Wilson and Cervero 2011). The FHS is now presented as a means-to-an-end, and its place in the formalized hierarchy of education is more pronounced.

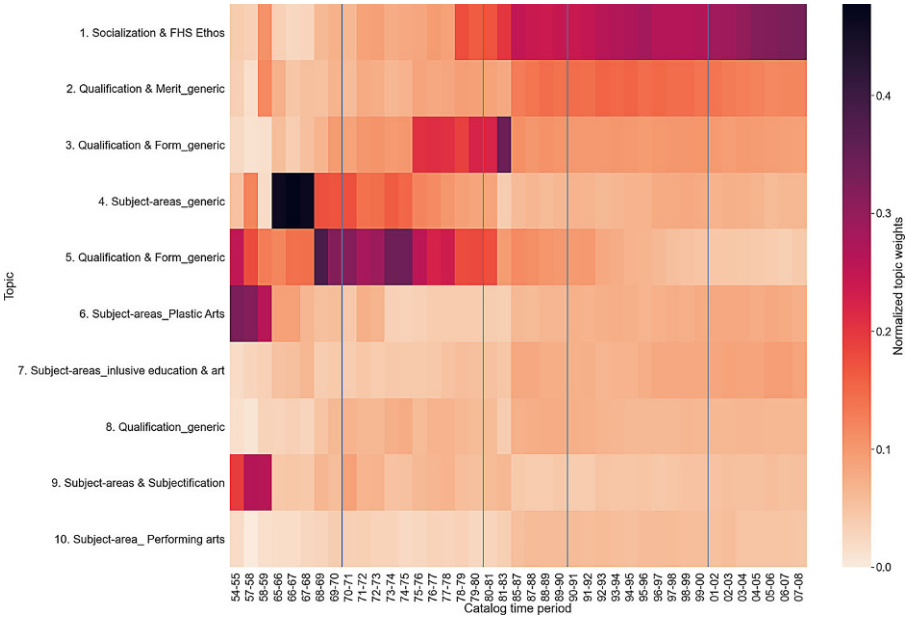


Fig. 3 Visualisation of the top-ten topics of folk high school programs as a heatmap over the period 1954–2007

A final major theme in the topic model consists of a group of topics in the north of the map that mainly deals with *the content* of the Swedish FHS provision in the post-war period, i.e the didactical "what-question". Whereas Topic 4 specifies the most common subjects of generic courses corresponding to elementary- or upper-secondary level—*Swedish, social sciences, mathematics, English, history, psychology*—most of the other topics—topics 6, 7, 9, 10—are manifesting content from the *specialised profiles*. The increasing importance of arts education, music, craft, media and culture is clearly conveyed within this "what"-oriented theme. For example, topic 6 is built around the following words—*picture, textile, drawing, ceramics, weaving, digital, form, painting, design*—whereas topic 10 contains: *video, dance, carry out, radio, information, production, film*, and *music academy*. Topics 7 and 9 are more mixed topics, but also contain an aesthetic connotated vocabulary where words like "artistic", "do", "different", "sculpture", "personal" or "read" are commonplace.

6.2 The diachronous view

Looking instead at the diachronous image of how these ten dominant topics have trended over time in the presentation of the FHS educational offerings (Fig. 3), we see a stronger emphasis on justifying the FHS with words describing *socialisation processes* and the core *institutional ethos* (Topic 1). These results might seem somewhat counterintuitive, given that much of the debates about the public legitimacy of adult- and lifelong education has indicated that individualised notions of learning

Table 2 Overview of the model of 10 topics based on program descriptions from Swedish folk high schools: 1954–2007

Topic	Distinguishable words (Relevance metric 0.6)	Freq. (in %)	Trend	Main Question	Main Theme
1	Will, work, be, knowledge, have, practice, human, study	23.7	↑	How?	Socialisation & FHS Ethos
2	Qualified, to know, geography, university studies, core subject, study, upper-secondary level	13.3	↗	Why?	Qualification & Merit_generic
3	Cooperation, week, university, culture, wellness, project, course, day	10.4	↘	How?	Qualification & Form_generic
4	Swedish, social sciences, mathematics, English, history, photo, psychology	9.7	↓	What?	Subject-areas_generic
5	Elementary school, grade, specialisation, other, subject, profile, natural science, student	9.1	↓	Why?	Qualification & Form_generic
6	Picture, textile, drawing, ceramics, weaving, digital, form, painting	8.7	→	What?	Subject-areas_Plastic Arts
7	Artistic, do, goal, mix, basic education, own, disability, be	8.5	↗	What?	Subject-areas_inlusive education & art
8	Society, wide, complement, prepare, high, Church, Swedish, preparation	7.5	→	Why?	Qualification_generic
9	Go, sculpture, personal, read, group, writing difficulty, adult, small	5.8	→	How?	Subject-areas & Subjectification
10	Video, dance, carry out, radio, information, production, Film, music academy	3.2	→	What?	Subject-area_ Performing arts

as a means for qualification have gradually replaced the conceptualisation of adult education as a socialisation process of particular groups or imagined communities (cf. Biesta 2006, 2020, 2021).

Another visible trend in the heatmap (Fig. 3), is that aesthetic specialisations have made clear inroads in the full corpora of course descriptions, while the frequency of 'all-round subjects' from generic courses (Maths, Swedish, English, History, etc) has faded out of popularity and frequency. These results are perhaps less surprising given the overarching trends towards a *functional differentiation* of the FHS offerings and the increased importance of aesthetic forms of subjectification in the post-war developments of the institution (cf. Hartman 1993; Korsgaard 2019; Fürst and Nylander 2022). However, the trend towards an increased functional differentiation within the FHS and the tensions arising from rivalling conceptualisation of "what the FHS is good for", warrants some further investigations.

As we can see from the overview of the results from the topic model (Table 2) there are thematic differences in the topics formed by the model. Much of the semantic content derived from the course descriptions relates to 'the eternal questions' of didactics such as *why* potential learners should attend school, *what* they can expect to learn, or *how* this learning is organised and operationalized (Jank and Meyer

1997). The latent semantic structures of the FHS offerings also speak for the values and ideals expressed regarding the *overarching purpose of learning* (cf. Rose and Fleige 2017; Biesta 2020). Hence, the FHS educational offerings simultaneously convey answers to fundamental questions on the legitimacy of adult education: how these programs are supposed to be carried out, what societal function they serve, their claimed need or utility within the educational system, and details some of the most common subject areas.

To understand more about the semantic composition of these topics we are now going to discuss them in greater detail using pertinent examples from the digitalized program repository. The discussion will cover the three broader *themes* that were identified through the topic modelling exercise: socialisation and the institutional ethos (how); the qualification and the merit (why) and subject areas and aesthetic forms of subjectivation (what).

6.3 Socialisation and institutional ethos

As evidenced by the heatmap (Fig. 3), Topic 1 has gained considerable momentum in the educational offerings from the late 1970s and onwards. Generally speaking, the way the educational offers and content are presented to the imagined participants of FHS is much more elaborated and decorated with lengthy descriptions toward the end of the period. The most important reason for this is probably *the increased institutional competition* the FHS faced in the wake of an ever-expanding educational system. The multitude of providers gradually entering and expanding mandatory, secondary and post-secondary education increased the importance of all FHS to market and justify their programs and educational offerings as *distinguishable* from the rest of the choices youth and adults can make at roughly the same educational level.

Historically, the FHS has been seen as a forerunner in providing educational options for social groups otherwise excluded from further education and has been described as particularly innovative in providing new curricula for the system of formal schooling (Larsson 2013). A necessary requirement for this has been the relative autonomy for planning and enacting a changing curriculum, which from the time the public educational system expanded, became a matter of sheer organisational survival.

In 1977 the Swedish public policy stated that the FHS were meant to "promote general civic education" (*Folkhögskoleförordningen* 1977, p. 551). So once the state had rolled out comprehensive schooling and expanded higher education and "second-chance education" on a mass scale through *Komvux*, the FHS was meant to conserve some of the distinguishing institutional features while, at the same time, being forced to find new organisational niches.

One concrete example of a *communitarian form of civic justification* for the FHS comes from *Viskadalens* vocational programs for 'leisure leaders' from the catalogue 1985/1987. This program is by 1985 claimed to be:

> ... based on the values of the labour movement and wants to give the students knowledge, attitudes and skills to *work* for increased awareness and a *will* to create an active life in communion with other people.

Just as a majority of the contemporary FHS, this provider is attached to organisations in civil society. *Viskadalens* course description emphasises the collective group interests of the labour movement as foundational for the cultivation of leisure leaders: the students should learn to empower others and increase the awareness. However, such a communitarian ethos of defining collective "the wills" as the cornerstone for the FHS gradually gave away to a more individualised orientation of "the will" focusing on triggering individual inspiration or adjusting to personal learning needs.

Looking closer at the way these core value propositions were verbalised in the FHS own educational offers—words such as "will", "human", "work", "be"—expose some changes in the meaning of this core vocabulary over time. One archetypical example of a more individualised take of the core vocabulary comes from *Katrinebergs FHS*, which presents its course in handicraft (2003/04) as a:

> basic course for you who like to create with your hands. We alternate practical and theoretical studies. The main subjects are visual arts, ceramics, and textiles (...). No previous *knowledge* is required, but curiosity and *willingness* to try on different materials and modes of expression.

Katrinebergs course description is again advocated by some of the core vocabularies from Topic 1 but this time starting from the *willingness* to create "with your hands". Hence, the starting point for the self-presentation of the FHS is no longer a communitarian "will" to transform society based on any given civically rooted ideology, but rather a "willingness" of the participants to engage in an open-ended aesthetic learning process. So, while the core theme of the Swedish FHS offerings gradually come to centre on socialisation and the institutional ethos, the "how" as opposed to the "why-questions", these descriptions still convey clear tensions between collective and individualised learning aims, political and aesthetical worth as well as the holistic and specialized educational offerings (Cervero and Wilson 1994; Gustavsson 2010).

6.4 Preparatory qualification

Another important reason why the elaborated statements on the social aspects of FHS studies have gained prominence over time might be the influence of dialogue-based thematic studies and problem-based learning (PBL) in the program planning of the Swedish FHS during the post-war period. What is clear from our findings is that the strong subject-specificity of standardised educational offerings of the 60s and 70s gradually made way for educational offers with much weaker boundaries between knowledge areas or subjects.

In particular, the generic courses of the FHS seem to have followed the path of the overarching process where strong classifications of subject-area expertise have given way to weaker classifications and the subject-based teaching has given way to more

thematic and dialogue-based learning practices (Biesta 2020). This development, which become gradually become more pronounced from the 1980s and onwards, might be linked to thematically oriented studies and problem-based learning being seen as more egalitarian and attuned to the personal inclinations and interests of the learner involved.

However, regardless of what triumph of 'flat' problem-based and thematic studies might have had in the realisation of these programs, the qualifying and preparatory dimension of FHS offers is still clearly visible in these findings. Even if topics 2, 3, 5, and 8 in the south of the map (Fig. 3) differ slightly from one another in terms of their distinguishing discourses, they share an orientation toward presenting the FHS as a *preparatory form of qualification*. Importantly, the value of the FHS is warranted *in relation* to an outcome or other type of qualifications the participant might strive for and be attached to. For the potential learners to recognize the utility and level of the educational provision offered, formal requirements for the courses and potential career paths for further studies are highlighted. These markers of qualification tend to relate to the form (size, length), the content ('core subjects'), and the utility of the FHS training.

Typically, these qualifying functions are more highlighted in the generic course offerings that correspond to the elementary- or upper-secondary school levels:

> The generic course, which does not address any specific target group, intends to provide the student with orientation in *general subjects* and stimulate personal development. It also aims for the student to apply for *University* after two- or three-year studies, depending on previous school background. To be able to achieve general *eligibility* for *university studies* great emphasis is placed on Swedish, literature, and English. (Edelviks FHS 1981/83)

To build legitimization for their educational pathways, the FHS providers position these educational offerings in relation to the larger educational possibilities that opens up by becoming "eligible" for higher education. In the case of Edelviks FHS description from the early 1980s, there is an ambiguity between stressing *personal development* and *the accreditation* and accessibility for university access. Hence, rather than being fully subsumed under the logic of 'instrumental reasoning' (Wilson and Cervero 2010), these descriptions contain institutional tensions and negotiations in which open-ended value statements related to personal development, social inclusivity, recuperation, inspiration or growth, are presented in conjunction with the acclaimed merits of the FHS. As a compensatory option and second-chance education, the generic courses of the FHS are obviously more dependent on being verified through its relationship to other formal institutions, whereas the qualification of specialized courses is possible to conceive as valuable 'in their own right'.

6.5 Functional differentiation and aesthetic subjectification

A final theme that stood out from the overarching topic model had to do with these different subject areas offered in the FHS and the emergence of aesthetic specialisations. The national catalogues convey a picture of *functional differentiation,*

which is most clearly illustrated by looking at the cultural and artistic content over time.

For example, back in 1965/66 *Stensunds FHS* offered their potential participants a 3 year study scheme containing the following group of subjects:

> *Swedish*, literature, book- and library knowledge, history, *social studies*, psychology, geography, *English*, German, *mathematics*, biology, physics, chemistry, art orientation, *music* orientation, philosophy of life, theatre, unison song, choir song, handicraft of *textile* and metals, accounting, machine typing, gymnastics, folk *dances*, cultural *dances* and practical work.

This long assembly of subjects—ranging from language training, natural sciences, economy to culture and craft—might strike the contemporary reader as rather odd. *Stensunds* program of 1965/66 is presented through a list of subjects covering a heterodox array of knowledge domains. Importantly, the plethora of aesthetic subjects were offered within a standardised program and alongside the subjects found in the general curriculum (Swedish, maths, history, etc). Furthermore, practical and theoretical knowledge were presented as combined with one another in an comprehensive, holistic but compartmentalized structure.

Toward the last two decades of the 20th and early 21st century, the aesthetic subject areas are, on the one hand, more visible in the course descriptions of the national catalogues but also, on the other hand, given a more distinct role as *profiles of specialisation*. For example, in the catalogue of 2004/05, *Sommenbygden FHS* offers a profile in African-American music where the potential learners are selected through auditions and interviews after which they are offered a course that:

> give interested *musicians* and singers the opportunity to develop in pop, soul, jazz and gospel, i.e. "afro *music*" (sic). The core of the course is the backing group and the choir. Based on these components, studies include singing and specialisation on the main instruments, *music* theory, and arrangements, management and leadership as well as ethical issues and the bible.

In the case of *Sommenbygden*, like many other FHS providers, the profile offerings are devoted to an aesthetical niche in which instrument skills shall be exhibited upon application and more refined preferences within the rich African-American music tradition are cultivated at the site. While the students attracted to "Afro music" learn other subjects when specialising in jazz and soul, the description communicates a narrower aesthetic area of cultural preference. In the case of *Sommenbygden*, this musical nische have evolved from the emphases that live music performances have had within the religious rites and ceremonies among free-religious Christian denominations.

The connection between the contemporary cultivation of music skills and its roots in the free-religious movements might be conceived of as an example of how programs and educational offers gradually evolve and mutate to reflect the changing cultural *zeitgeist* while also baring some connections to the local organisers (Gieseke 2017; Nolda 2009; Krause 2019). In this case, the sacred pretensions that art and music uphold within a largely secular society, remain curiously linked to its "spiritual ancestor" in the form of a free-religious denomination.

However, as compared with the broad-based array of subjects offered in *Stensund* of the 1960s, this is an example of a more specialised course offering enabled by the extended mandate the FHS got to provide specialized training toward the second half of the 20th century. Due to the specialised area of cultural interest the provider seeks to attract students with a field-specific area of expertise, something that is also tested though a performance-based audience prior to admission. Similarly, to the FHS in Denmark, the aesthetic subjects have gradually gone from being subsidiary subjects in the Swedish FHS to becoming areas of specialisation (Korsgaard 2019).

7 Concluding remarks: lessons learned

This article set out to explore a newly digitalized repository of catalogues containing descriptions of educational offerings from Swedish FHS. Based on approaches emerging at the crossroads of computational linguistics and social science during the last few decades, we suggested that digitalized text material is crucial for widening and deepening the methods deployed within 'program analyses' (cf. Caffarella and Daffron 2013; Käpplinger et al. 2017; Wilson and Cervero 2010). Especially the creation of large-scale archives and digital repositories, whose intimate relation to the advancement of knowledge in the field has already been proven in numerous contributions among German colleagues (cf. Fleige et al. 2018; Nolda 2010; Reichart et al. 2008), provides exciting infrastructures for powerful forms of large-scale content analysis.

Once these knowledge infrastructures are created using OCR-based technologies, they will likely lie the good foundation for a range of text mining methods such as topic modelling, with a proven track-record in dealing with heterogeneous collections of textual data (cf. Crossley and Kyle 2018; DiMaggio et al. 2013; Nguyen 2017). Compared with program analysis based on single search terms, predefined subject categories, or the fabrication of survey-based questionnaires (cf. Manninen 2017; Käpplinger 2020), a fully digitalized repository can generate a more fine-tuned form of analysis of the *thematic structures* of educational offerings, while still being able to provide comprehensive "maps" of semantic changes in the full institutional landscape. Taking into consideration the course descriptions in their entirety, rather than starting out from administrative classifications or pre-defined questioners, could be one way for program researchers to reach the deeper layers of educational offerings while bracketing out our own preconceived ideas.

Another advantage of these text mining tools, appear in relation to the tedious and difficult work of manually coding and classifying a large corpus of programs (cf. Iffert et al. 2021). Here topic modelling can provide a methodological procedure that is more time-efficient, scalable, and reliable as it builds on a data-driven coding and classification of programs and educational content, in accordance with a given set of principles. It is also easy, even with rather basic programming skills, to build upon the analytical protocols, software's and codes developed among data scientists and deploy them on related material, which opens up for comparability. To explore pertinent differences between different organisational providers or across

geographies (Gieseke 2017), one could use *structural topic models* rather than the unsupervised and explorative approach we have tried to exemplify here.

Our main intention with this paper was to point to *the potential* of using topic modelling for widening the methods used in program analysis. At the same time, there are clear limitations of what these novel forms of computational text mining methods can do. To fruitfully interpret the results emerging from the data-driven and algorithmic analysis of large collections of text, we still need both a deep contextual understanding of local circumstances and useful theories to guide us. For example, Krippendorff (2019) stresses that computers are bound to the scripts, algorithms and protocols created by programmers, and while these analytical procedures can entail manipulations of data that are far more complex than our human mind can cope with, these machine-based tools still cannot analyse anything beyond what it is meant to process. Furthermore, since reading and interpreting processed data is still an indispensable part of the analytical process, even in the cases when it is aided by the advantages from machine-based algorithms or probabilistic mathematics, content analysis can still be regarded as a qualitatively oriented research method in that it is very reliant human judgements for interpreting and understanding these results.

Computational textual analysis should therefore be seen as *complementary* to holistic and interpretative judgements that builds on substantial knowledge of the objects under scrutiny and the material used. In this work, for example, the creation of topic models allowed us to trace the underlying semantic structure of the rather heterogeneous collection of textual data. Nevertheless, for this analysis to make sense, and to answer questions regarding the changing justifications of adult education over time, we needed both extensive knowledge about the FHS and local circumstances relating to the transformations of Swedish school system. So, while we contend that the structuring of the large database would be extremely difficult to perform in a systematic way without the aid of the 'unsupervised' machine–learning algorithms, the machine-based coding procedures and automatic identification of topics still does not generate any conclusions beyond the text it has been trained on.

Once more archival material is fully digitalized using new forms of OCR treatment, we imagine that large-scale text mining methods can be mobilized for international comparative program research specifying, for example, the variation between adult educational offers such as FHS/VHS in various countries (Käpplinger 2020). Yet, this comprehensive analysis of the Swedish FHS offerings has indicated that the structural transformations of educational content are probably as much the product of the external institutional competition these adult educational providers face, as they are manifestations of their 'inner' ideologies, the values they embrace, or ideals professed. For international comparative program research on adult institutions to be fruitfully operationalized using text mining techniques, it has to be launched by an international team of researchers with expert knowledge of both the data becoming processed and the context in which the semantic content occurs meaningful.

7.1 The case of swedish FHS

From the perspective of the Swedish FHS offerings reflecting the structural transformations that permeated the culture at large, one might see the functional differen-

tiation of the provision as indicative of wider currents permeating Swedish society. After the second world war and during the 'golden age of welfare capitalism' the FHS was still clearly marked by a centralised Welfare-state while the communitarian values with roots in social movements and civil society (1950–1975) gradually made its mark on what the FHS was doing and how it was presented to the general public. However, as we progress toward the last decades of the 20th-century Swedish society is marked by increasing levels of inequality, as the educational offerings of the FHS start to cater their educational offers to meet these widening social disparities.

In a comparative study of lifelong learning systems, Verdier (2018) has characterised the Sweden as undergoing a process of hybridization, gradually departing from what he calls a "universal regime" to be more akin to the "organised market regimes" in Anglo-Saxon countries. Even if the FHS still emphasises socialisation and community-building processes more than many other comparable adult education institutions, it does not seem to be an institution vaccinated from this drift from universalist to market-oriented values. Rather, in the wake of increased institutional competition and widening social heterogeneity among its participants, the Swedish FHS has differentiated its educational offerings which are now, on the one hand, meant to cater to the demands of aesthetic subjectivation and, on the other hand, directed to groups excluded from the educational system as a whole.

Due to the institutional flexibility of the educational offerings embraced by the FHS, these providers developed a range of new offers to meet the growing interest to engage in cultural training like music, craft and the plastic arts. Somewhat paradoxically, meanwhile the state adopted a policy in the 1970s portraying the overarching aim of the FHS in line with what they had been doing in the past ("promoting general civic education"), these offerings seem gradually to advance purposes with a stronger emphasis on problem-based learning, personal development, artistic inspiration and aesthetic forms of subjectification (Biesta 2020, 2021). Although this has made the FHS educational offerings more attuned to the non-standardized and heterogeneous demands of contemporary lifelong learners, with a very loose relationship to the communitarian worth once championed among its institutional custodians, they undoubtedly remain relevant as heuristic objects to understand the time we live in.

Funding Open access funding provided by Linköping University.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

References

Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal*, *5*(3–4), 169–180.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104.

Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *Int Rev Educ*. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x.

Blei, D.M., Ng, A.Y., & Jordan, M.I. (2003). Latent Dirichlet allocation. *Journal of Machine Learning Research*, *3*, 993–1022.

Borin, L., Forsberg, M., Hammarstedt, M., Rosén, D., Schäfer, R., & Schumacher, A. (2016). *Sparv. at the sixth Swedish language technology conference (SLTC)* (pp. 1–18). Umeå University.

Caffarella, R.S., & Daffron, S.R. (2013). *Planning programs for adult learners: a practical guide*. John Wiley & Sons.

Cervero, R.M., & Wilson, A.L. (1994). The politics of responsibility: a theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, *45*(1), 249–268.

Crossley, S.A., & Kyle, K. (2018). Analyzing spoken and written discourse: A role for natural language processing tools. In *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 567–594). London: Palgrave Macmillan.

DiMaggio, P., Nag, M., & Blei, D. (2013). Exploiting affinities between topic modeling and the sociological perspective on culture. *Poetics*, *41*(6), 570–606.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Folkhögskoleförordningen (1977:551). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Furuland, L. (1971). *Folkhögskolan – en bildningsväg för svenska författare*. Utbildningsförlaget.

Fürst, H. & Nylander, E. (2022). *The Value of Art Education: Cultural Engagements at the Swedish Folk High Schools*. Cham: Palgrave Macmillan.

Ganglbauer, S., & Stifter, C. (2017). The Austrian Archives of Adult Education. In B. Käpplinger, et al. (Ed.), *Cultures of program planning in adult education*. (S. 263–268) Frankfurt/Main.

Gieseke, W. (2017). Programs, program research, program-planning activities. In B. Käpplinger, et al. (Ed.), *Cultures of program planning in adult education*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Gieseke, W., Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6* (Vol. 1, pp. 451–474). Wiesbaden: Springer VS.

Gustavsson, B. (2010). Folkhögskolan som skolform I. In B. Gustavsson och & G. Andersdotter (Eds.), *Folkhögskolans praktiker i förändring II* (pp. 17–34).

Håkansson, S. (2019). Mot en ökad mångfald och tillgänglighet. In A.-M. Lander, et al. (Ed.), *Folkhögskolan 150 år*. Föreningen för folkbildningsforskning.

Hartman, P. (1993). *För Skola och Ande*. Diss. Linköpings universitet.

Hellén, A. (1968). Folkhögskolegruppen i riksdagen. In A. Degerman (Ed.), *Svensk folkhögskola 100 år*. Liber.

Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2022). 100 years of Volkshochschule in Germany—50 years of DVV International. *Int Rev Educ*. https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y.

Hjermitslev, H.H. (2018). Mellem dannelse og nytte: et perspektiv på folkehøjskolernes historie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *102*(2), 171–183.

Hollmann, A.H. (1909). *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark*. Berlin: Parey.

Husén, T. (1961). School reform in Sweden: a liberal democracy adopts the comprehensive school system. *The Phi Delta Kappan*, *43*(2), 86–91.

Iffert, S., Thöne-Geyer, B., Schmidt, C., Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M. (2021). *Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen. Working Paper Forschungsförderung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik-t* (pp. 47–74). Lund: Studentlitteratur.

Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *9*(1), Art-37.

Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *11*(3), 293–308.
Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., von Hippel, A., Gieseke, W. (2017). *Cultures of program planning in adult education*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Korsgaard, O. (2019). *A foray into folk high school ideology*. FFD.
Krause, M. (2019). What is Zeitgeist? *Poetics*, *76*, 101352.
Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4th edn.). Thousand Oaks: SAGE.
Kuhlen, C., & Egetenmeyer, R. (2022). Categories of distinction in programme planning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *13*(2), 159–169.
Lachmann, R., & Mitchell, L. (2014). The changing face of war in textbooks: depictions of world war II and Vietnam, 1970–2009. *Sociology of Education*, *87*(3), 188–203.
Landström, I. (2004). *Mellan tradition och samtid*. Diss. Linköping University.
Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning: ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978*. Makadam Förlag.
Larsson, S. (2013). Folk high schools as educational avant-gardes in Sweden. In A.-M. Laginder, et al. (Ed.), *Popular education, power and democracy* (pp. 72–96). NIACE.
Lucy, L., Demszky, D., Bromley, P., & Jurafsky, D. (2020). Content analysis of textbooks via natural language processing: findings on gender, race, and ethnicity in texas US history textbooks. *AERA Open*, *6*(3), 2332858420940312.
Lundh Nilsson, F. (2010). Den svenska folkhögskolans yrkesinriktade utbildningar 1868–1940. In F. Lundh Nilsson & A. Nilsson (Eds.), *Två sidor av samma mynt?* Nordic Academic Press.
Manninen, J. (2017). Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe. *International Review of Education*, *63*, 319–340.
McFarland, D. A., Lewis, K., & Goldberg, A. (2016). Sociology in the era of big data: the ascent of forensic social science. *The American Sociologist*, *47*(1), 12–35.
Nguyen, D. (2017). *Text as social and cultural data: A computational perspective on variation in text*. PhD thesis. University of Twente.
Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Heidelberg: Springer VS.
Nylander, E. (2019). Folkhögskoledatabasen. Linköping University Electronic Press. Retrieved from https://ep.liu.se/databases/fhdb/search.aspx
Nylander, E., & Tan, J. (2022). Typifying educational research in Singapore and Sweden: a comparative bibliometric approach based on topics 2000–2020. *International Journal of Comparative Education and Development*. https://doi.org/10.1108/IJCED-12-2021-0128. Accepted 16 June 2022.
Nylander, E., Fejes, A., Milana, M. (2022). Exploring the themes of the territory: a topic modelling approach to 40 years of publications in International Journal of Lifelong Education (1982–2021). *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 27–44. https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2015636.
Pastuhov, A., Lövgren, J., Nordvall, H. (2019). *Forskning om nordisk folkhögskola. Mimer – Nationellt program för folkbildningsforskning*. Linköping University Electronic Press
Řehůřek, R., & Sojka, P. (2010). Software framework for topic modelling with large corpora. In *Proceedings of the LREC 2010 workshop on new challenges for NLP frameworks*.
Reichart, E. (2018). 55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik – die deutschen Volkshochschulen und ihr Angebot seit 1962. *Bildung und Erziehung*, *71*(2), 216–228.
Reichart, E., Heuer, K., Hülsmann, K. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *15*(4), 46–48. https://doi.org/10.3278/DIE0804W046.
Rose, A. D., & Fleige, M. (2017). Understanding need in program planning within the context of career based basic education. In B. Käpplinger, et al. (Ed.), *Cultures of program planning in adult education* (pp. 195–207). Frankfurt/Main: Peter Lang
Sievert, C., & Shirley, K. (2014). LDAvis: A method for visualizing and interpreting topics. In *Proceedings of the workshop on interactive language learning, visualization, and interfaces* (pp. 63–70).
Simon, E. (1960). *Réveil national et culture populaire en Scandinavie*. Diss. Paris.
Skovmand, R. (1983). *Samspillet mellem Nordens folkehøjskoler indtil Anden Verdenskrig*. Univ.forl.
Verdier, É. (2018). Europe: comparing lifelong learning systems. In *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 461–483). Palgrave.

Wilson, A.L., & Cervero, R.M. (2011). Program Planning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education* (pp. 88–92). Oxford: Elsevier/Academic Press

Zeuner, C. (2010). Vuxenutbildningens början i Schleswig-Holstein. In F. Lundh Nilsson & A. Nilsson (Eds.), *Två sidor av samma mynt?* (pp. 57–81). Nordic Academic Press.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:321–345
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00220-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“

Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen

Falk Scheidig

Eingegangen: 15. Februar 2022 / Überarbeitet: 5. April 2022 / Angenommen: 7. Juli 2022 / Online publiziert: 8. August 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wird einerseits ein langfristiger Angebotsrückgang in der Erwachsenenbildung befürchtet, andererseits wird diskutiert, ob die als „Schock“ beschriebene Unterbrechung des Präsenzbetriebs mit einem Digitalisierungsschub einherging. Der Beitrag knüpft hieran an und fokussiert Verschiebungen im Verhältnis von Präsenz- und Online-Veranstaltungen im Bereich der politischen Erwachsenenbildung auf Basis einer Analyse der Programme von 30 Volkshochschulen. Verglichen werden der letzte Programmzeitraum vor der Pandemie und der Programmzeitraum ab Herbst 2021, in dem Präsenzveranstaltungen wieder weitgehend möglich waren. Die Ergebnisse zeigen einen Rückgang bei Präsenzveranstaltungen und eine deutliche Zunahme von Online-Veranstaltungen, darunter vor allem überregional angebotene Kurzzeitveranstaltungen auf Basis von Einrichtungskooperationen. Zwischen den 30 Volkshochschulen lassen sich jedoch große Unterschiede konstatieren. Die Ergebnisse, ihre Übertragbarkeit auf andere Anbieter und Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung sowie die methodischen Herausforderungen einer Programmanalyse im Horizont zunehmender Digitalisierung werden diskutiert.

Schlüsselwörter Politische Erwachsenenbildung · Corona-Pandemie · Digitalisierung · Online-Veranstaltungen · Kooperation · Volkshochschule · Programmanalyse

Prof. Dr. Falk Scheidig (✉)
Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland
E-Mail: falk.scheidig@rub.de

Offers of political adult education before and after the "Corona shock"

A comparative program analysis of online and face-to-face courses at adult education centres

Abstract In the context of the Corona pandemic, on the one hand, there are fears of a long-term decrease in the offerings of adult education, on the other hand, it is discussed whether the disruption of face-to-face courses—described as a "shock"—led to a digitalisation process. Following on from this, the article focuses on shifts in the relation between face-to-face and online courses in the field of political adult education based on an analysis of the programs of 30 German adult education centres (Volkshochschule). The last program period before the pandemic and the program period from autumn 2021, in which face-to-face courses were largely possible again, are compared. The results show a decrease in face-to-face courses and a significant increase in online courses, especially short-term events offered on a transregional level on the basis of cooperation between institutions. However, there are major differences between the 30 adult education centres. The results, their transferability to other providers and areas of adult education as well as the methodological challenges of a program analysis under the conditions of digitalisation are discussed.

Keywords Political adult education · Corona pandemic · Digitalisation · Online courses · Cooperation · Adult education centres · Program analysis

1 Politische Erwachsenenbildung und der „Corona-Schock" – zum Erkenntnisinteresse

Politische Erwachsenenbildung leistet dem inneren und äußeren Anspruch nach einen Beitrag zum Erhalt und zur Stärkung der Demokratie, zur politischen Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger sowie zu gesellschaftlicher Integration und Kohäsion (Reichling 1999). Sie liegt im öffentlichen Interesse und zählt z. B. zum – in manchen Bundesländern auch gesetzlich verankerten – Grundauftrag der Volkshochschulen, die einen relevanten Anteil des Gesamtangebots an politischer Erwachsenenbildung in Deutschland verantworten (Hufer 2016b; Witt 2013). Als Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung zeichnet sich politische Erwachsenenbildung durch einen in sich geschlossenen Diskurs aus (Hufer 2016a; Hufer und Lange 2016; Hufer et al. 2021). Das wissenschaftliche Interesse gilt u. a. dem professionellen Handeln des Personals (z. B. Hufer et al. 2013; Scheidig 2016) und der Wirkung politischer Erwachsenenbildung (z. B. Ahlheim und Heger 2006; Martin und Reichart 2020; Straßer und Petter 2015). Insgesamt wird jedoch die Forschungslage seit längerem als unbefriedigend eingestuft, da wenige empirisch abgestützte Befunde zur politischen Erwachsenenbildung vorliegen (Becker 2011; Scheidig 2014). Desiderata sind sowohl aktuelle Analysen zu Teilnehmenden als auch zu den Angeboten selbst. In Berichtssystemen wird politische Erwachsenenbildung nicht separat ausgewiesen, da sie nicht kongruent zu den Bereichszuschnitten ist und zudem eine trennscharfe Erfassung aufgrund des Querschnittscharakters des Politischen eine Herausforderung darstellt (Scheidig 2017). Programmanalysen zur politischen Erwachsenenbildung,

die das Angebot einrichtungsübergreifend ausleuchten, datieren mitunter weit zurück (Reith et al. 1989; Tietgens 1972) und sind oft themenspezifisch angelegt, etwa mit Blick auf die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte (Behrens et al. 2006), dem Nationalsozialismus (Ciupke und Reichling 1996) oder mit Europa (Oppermann 1993) im Rahmen von Erwachsenenbildungsangeboten.

Im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen im Angebot politischer Erwachsenenbildung rückt die Corona-Pandemie in den Fokus, die für die organisierte Erwachsenenbildung einen exogenen „Schock“ (Christ et al. 2021, S. 222; Rohs 2020, S. 7) bedeutete. Mindestens ebenso relevant wie der Umstand, dass der politische Umgang mit der Pandemie und gesellschaftliche Reaktionen hierauf umfassend Lernanlässe auch in politisch-bildender Hinsicht stifteten (Denninger und Käpplinger 2021, S. 172 f.; Luksik 2022, Oppermann 2021), sind die mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie einhergehenden deutlichen Einschränkungen bei der Durchführung von Veranstaltungen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Zu Pandemiebeginn 2020 mussten viele Präsenzveranstaltungen abgesagt, verschoben oder entgegen der ursprünglichen Planung online durchgeführt werden. Inzwischen liegen Analysen auf Basis von Anbieterstatistiken und -befragungen vor, die bereichsübergreifend darlegen, dass die erste Phase der Corona-Pandemie in der Erwachsenenbildung zu einem erheblichen Rückgang des Angebots und der Teilnahme und mithin zu finanziellen Einbußen geführt hat (Christ et al. 2021). Damit assoziiert ist die Frage, ob der Angebotsrückgang langfristig anhalten könnte, weil Ausfallquoten von bis zu 100 % manche Einrichtungen in existentielle Not brachte und ein Teil der vor allem frei- und nebenberuflich Dozierenden dauerhaft ihre erwachsenenpädagogische Tätigkeit niederlegen könnte (Christ et al. 2021, S. 37–39; Käpplinger und Lichte 2020, S. 783; Gnahs 2021, S. 15; für die politische Erwachsenenbildung: AJEB GPJE 2021; Oppermann 2021).

Zugleich wird diskutiert, inwiefern die Pandemie mit einem Digitalisierungsschub einherging (Scheidig 2021; Schmidt-Hertha 2021), da Angebote phasenweise nur auf Distanz durchgeführt werden konnten und Online-Veranstaltungen vor allem im Lockdown 2020 oft die einzige Alternative zum Veranstaltungsausfall darstellten. Kam Formen des digitalen Lehrens und Lernens vor der Pandemie vor allem in der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung, etwa an Volkshochschulen, nur eine geringe Bedeutung zu (BMBF 2020; Christ et al. 2020; Schmid et al. 2017), so schuf die Corona-Pandemie unvermittelt einen unfreiwilligen Anlass zur Erprobung von Online-Veranstaltungen und zur Auseinandersetzung mit diesbezüglichen didaktischen, organisatorischen und technischen Aspekten. In diesem Zusammenhang werden nicht nur Herausforderungen und Limitationen bei der Gestaltung von Online-Angeboten diskutiert – etwa der Stellenwert physischer Co-Präsenz für das Lernen (z. B. jüngst Dinkelaker 2021; Feigl 2022; Luksik 2022; Strutzmann 2022) –, sondern es werden in stärker potentialorientierter Perspektive auch neue Möglichkeiten in den Blick genommen: So erlaubt etwa die räumliche Flexibilität von (reinen) Online-Veranstaltungen eine Teilnahme von selbstgewählten Orten aus (remote) und die Akquise von Dozierenden ohne Rücksicht auf geografische Distanz. Durch die Ortsungebundenheit von Online-Veranstaltungen können auch überregional Teilnehmende gewonnen, Veranstaltungsreichweiten erhöht und gemeinsame

Veranstaltungen mit weiter entfernten Einrichtungen arrangiert werden (Gnahs 2021, S. 12 f.; Klemm und Repka 2021).

Die bislang vorliegenden Studien zu Angebotsveränderungen in der Erwachsenenbildung zentrieren sich auf das erste Pandemiejahr 2020 und dabei u. a. auf die Ad-hoc-Umstellung auf Online-Angebote (Denninger und Käpplinger 2021). In den Fokus der – oftmals als Befragung von Erwachsenenbildungspersonal angelegten – Erhebungen zur Corona-Pandemie rückten vor allem Fragen organisationaler und teilweise auch mikrodidaktischer Veränderungen, wohingegen Forschung zu mesodidaktischen Veränderungen mit Blick auf Programme und Programmplanungshandeln aktuell noch ausstehen (ebd.). So konnte etwa die Frage, inwiefern die Pandemie das Angebot an Online-Veranstaltungen auf Basis der Kooperation mehrerer Einrichtungen befördert hat, bis dato kein erkennbares Forschungsinteresse auf sich vereinen. Auch bezüglich differenter Formen von Online-Angeboten (hybrid, blended, asynchron usw.) und deren Entwicklung besteht Forschungsbedarf. Zudem sind viele Analysen zu pandemiebedingten Veränderungen bereichsübergreifend konzipiert und tragen den Spezifika einzelner Inhaltsbereiche – etwa bezüglich bereichstypischer Veranstaltungsformate und deren „Digitalisierungspotential" (z. B. Abendvortrag vs. Tanzkurs) – nicht hinreichend Rechnung. Für die politische Erwachsenenbildung wird angesichts fehlender Daten zum Angebot während der Corona-Pandemie Forschungsbedarf angemeldet (AJEB GPJE 2021, S. 3). Dies betrifft u. a. die Frage, in welchem Maße Online-Veranstaltungen Einzug erhielten und inwieweit damit etwaige Rückgänge von Präsenzveranstaltungen kompensiert werden konnten. Damit verbindet sich des Weiteren die Frage, welcher Art Online-Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung sind, insbesondere mit Blick auf das didaktische Format (Vortrag, Workshop, Seminarreihe usw.) und die Konfiguration der Online-Interaktion (synchron, asynchron, Verbindung mit Präsenzphasen oder -gruppen).

Der vorliegende Beitrag schließt hier an und wendet sich den Veränderungen im Angebot politischer Erwachsenenbildung im Kontext der Corona-Pandemie zu, wobei der Fokus auf den der „Schock"-Phase nachgelagerten Zeitraum ab 2021 gerichtet wird, in der Präsenzveranstaltungen wieder weitgehend möglich und Online-Veranstaltungen nicht alternativlos waren. Folgende Forschungsfragen werden dabei zugrunde gelegt:

F1 Inwiefern hat sich das Angebot an politischer Erwachsenenbildung an Volkshochschulen und darin das Verhältnis von Präsenz- und Online-Veranstaltungen im Vergleich zum Zeitpunkt unmittelbar vor der Corona-Pandemie quantitativ verändert?

F2 Welches didaktische Format haben Online-Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung?

2 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen fiel die Wahl auf das in der Erwachsenenbildungsforschung etablierte Instrument der Programmanalyse. Aufgrund des zentralen Stellenwerts von Programmen im quartären Bereich ist die Programmanalyse ein originär erwachsenenbildungswissenschaftlicher Forschungszugang (Gieseke et al. 2018, S. 459). Programme erfüllen verschiedene Funktionen, sie informieren primär über Bildungsangebote, besitzen werbenden Charakter, sie (re-)präsentieren die Einrichtung und ihr Selbstverständnis nach außen und sind legitimatorischer Arbeitsnachweis. Ergänzend zu dieser einrichtungsbezogenen Zwecksetzung sind Programme aus wissenschaftlicher Perspektive „wichtige Datenquellen zur Erforschung von Realitätsausschnitten der Erwachsenenbildung“ (Käpplinger 2017, S. 99). Die in Programmen angekündigten Veranstaltungsangebote dürfen als „Leistungsversprechen“ (Nolda 2018, S. 434) jedoch nicht mit dem tatsächlich realisierten Bildungsangebot gleichgesetzt werden. Auch wenn hier der Fokus auf der Angebotsperspektive und nicht auf konkreten Lehr-/Lernprozessen liegt, verdient diese Differenz in doppelter Hinsicht Erwähnung, da einerseits für die politische Erwachsenenbildung bereits vor der Pandemie eine hohe Ausfallquote angenommen wurde (Hufer 2016a, S. 67) und andererseits mit Blick auf die Corona-Pandemie von einer Zunahme der Veranstaltungsabsagen infolge von Maßnahmen zum Infektionsschutz auszugehen ist.

Ein Vorzug der unmittelbaren, nicht auf Befragungen beruhenden Programmanalyse ist ihr Charakter als non-reaktiver Forschungszugang, bei dem Artefakte mit einem nicht-wissenschaftlichen Primärzweck (in der Regel Programmhefte) ex post im Forschungsprozess als Datenquelle funktionalisiert, aufgrund der Distanz zu ihrer Erstellung aber nicht forschungsseitig beeinflusst werden (Nolda 2018, S. 435). Die nachfolgend näher beschriebene Programmanalyse lässt sich in der Typologie der Programmforschung (vgl. Fleige et al. 2019, S. 78–86, Nolda 2018; Robak 2012) als überregionale, bereichsspezifische Programmanalyse mit diachroner Ausrichtung rubrizieren. Dem hier zugrundeliegenden (angebots-)strukturellen Erkenntnisinteresse folgend wurden die in den analysierten Programmen erfassten Veranstaltungen quantitativ ausgewertet. Im Zentrum steht eine deskriptiv-statistische Analyse der Häufigkeiten bzw. Häufigkeitsverteilung im Interesse einer quantitativen Veränderungsbestimmung. Die vorliegende Programmanalyse ist insofern inhaltsanalytisch, als sowohl die Beurteilung, ob es sich im zugrunde gelegten Feldverständnis um ein der politischen Erwachsenenbildung zuzurechnendes Veranstaltungsangebot handelt, als auch die Kodierung einzelner Kategorien einer Textanalyse bedurfte (siehe nachfolgend). Das zunächst aus dem Erkenntnisinteresse abgeleitete Kategoriensystem wurde nach der Analyse eines Teils der Programme aus der Stichprobe hinsichtlich der explorativen Kategorien zur Erfassung von Veranstaltungscharakteristika induktiv angepasst (didaktisches Format, z. B. Seminar, Vortrag, Exkursion; Online-Format, z. B. hybrid, blended, asynchron; Kooperationscharakter, z. B. gemeinsames Angebot mit weiterer Volkshochschule oder anderen Akteuren).

Der Fokus der Programmanalyse richtet sich auf das Angebot an Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen. Wenngleich keine verlässlichen Zahlen dazu vorliegen, welchen Anteil Volkshochschulen bundesweit in-

nerhalb der pluralen Einrichtungslandschaft am Gesamtangebot politischer Erwachsenenbildung einnehmen (Scheidig 2016, S. 32 f.) und auch dessen Gesamtvolumen innerhalb der Erwachsenenbildung nur bedingt aufgeklärt werden kann (Scheidig 2017), darf als gesichert gelten, dass Volkshochschulen nicht nur etablierte und flächendeckend vertretene, sondern auch quantitativ relevante Anbieter politischer Erwachsenenbildung in Deutschland sind (Hufer 2016b). Für das Erfassen von Angebotsveränderungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wurden zwei Programmzeiträume bestimmt. Im Sinne der Aktualität, des direkten Kontrasts und der Reduktion von anderen zeitbedingten Einflüssen fiel dabei die Wahl auf die eng beieinander liegenden, aber durch den Ausbruch der Corona-Pandemie getrennten Programmzeiträume ab Herbst 2019 sowie ab Herbst 2021 – also zum einen dem letzten Programmzeitraum vor Ausbruch der Corona-Pandemie und zum zweiten dem zum Zeitpunkt der Programmanalyse aktuellen Programmzeitraum, der eine Pandemiephase abdeckt, in der Präsenzveranstaltungen bereits wieder weitgehend – von Einschränkungen (Maskenpflicht, Nachweis von Impf-, Test- oder Genesenenstatus) und Ausnahmen (kurzfristiger Unterbruch des Präsenzbetriebs in der vierten und fünften Infektionswelle) abgesehen – durchgeführt werden konnten. Da Programmzeiträume je nach Semesterstart der einzelnen Volkshochschulen teilweise ins Folgejahr hineinreichen und zudem einige Volkshochschulen nur Jahresprogramme veröffentlichen, ist im Folgenden von den Programmzeiträumen 2019/20 bzw. 2021/22 die Rede, auch wenn die Programmplanung jeweils im erstgenannten Jahr (also 2019 bzw. 2021) ihren Abschluss fand.

Die Stichprobe der analysierten Volkshochschulprogramme basiert auf der Zusammenstellung ausgewählter Volkshochschulprogramme im digitalen Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).[1] Dieses umfasst die Programme von (ursprünglich)[2] 50 ausgewählten Einrichtungen, die „ein breites Spektrum an Volkshochschularbeit in der Bundesrepublik abbildet: kleine und große, Gemeinde-/Kreis-VHS und Zweckverbände, aber auch eingetragene Vereine und GmbHs, lokal und regional arbeitende VHS sowie VHS aus jedem Bundesland." (Heuer et al. 2008, S. 46) Als die Auswahl seinerzeit vorgenommen wurde, bildete sie – gemessen an den in der Volkshochschulstatistik erfassten Volumina der Unterrichtsstunden in den einzelnen Fachbereichen – hinreichend die Grundgesamtheit aller Volkshochschulen ab (ebd., S. 48). Für den ersten betrachteten Programmzeitraum 2019/20 enthält das VHS-Programmarchiv am DIE Programmhefte von 36 Volkshochschulen. Da städtische Volkshochschulen in der DIE-Stichprobe überrepräsentiert sind (ebd., S. 47) und volumenstarke Volkshochschulen in Metropolen wie Hamburg oder München aufgrund ihrer Angebotsbreite und der mit ihrer Einrichtungsgröße korrespondierenden Strukturen die Programmanalyse zu verzerren drohen (ähnlich bereits Oppermann 1993, S. 54; vgl. auch Käpplinger 2017, S. 107, Tietgens 1998, S. 103–106), wurden insgesamt sechs Volkshochschulen aus Groß-

[1] Zum digitalen VHS-Programmarchiv am DIE: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx (05.07.2022).

[2] Zum Bestand vgl. Freide et al. (2020, S. 83 f.).

städten mit mehr als 250.000 Einwohnerinnen und Einwohnern aus der Stichprobe ausgeklammert, sodass 30 Volkshochschulen[3] verblieben.

Neben den im VHS-Programmarchiv am DIE verfügbaren Programmen für den Zeitraum 2019/20 der 30 Volkshochschulen aus der Stichprobe wurden die Programme für den Zeitraum 2021/22 über die Webpräsenz der Volkshochschulen oder auf dem Wege der direkten Kontaktaufnahme beschafft. Bei Volkshochschulen, für die zum Zeitpunkt der Programmanalyse bereits ein Programmheft ab Frühjahr 2022 vorlag (Redaktionsschluss in der Regel Ende 2021), wurde dieses verwendet. Da einige Volkshochschulen in der Stichprobe – begünstigt durch die pandemiebedingte Planungsunsicherheit – dazu übergegangen sind, (vorerst?) kein Programmheft oder nur Programmauszüge zu veröffentlichen, sondern für eine aktuelle bzw. vollständige Programmübersicht auf die Veranstaltungsdatenbank auf der Einrichtungswebsite zu verweisen (grundlegend hierzu Käpplinger 2021), wurde in diesen Fällen die Veranstaltungsdatenbank anstatt eines Programmhefts als Analysegrundlage herangezogen. Um näherungsweise eine Vergleichbarkeit mit dem Programmzeitraum 2019/20 herzustellen, wurde für die Verwendung von Veranstaltungsdatenbanken für den Programmzeitraum 2021/22 ein Analysezeitraum definiert und es wurden nur Veranstaltungen innerhalb dieses Zeitraums in die Analyse einbezogen (Studienfahrten und Exkursionen ausgenommen, da diese auch in Programmheften mitunter semesterübergreifend angekündigt werden). Ausgehend vom Durchführungszeitpunkt der hier vorliegenden Programmanalyse (erste Januarhälfte 2022) wurde als Analysezeitraum für Veranstaltungsdatenbanken Januar bis Juni 2022 gewählt, um ein möglichst aktuelles, prospektives Programm als Quelle zu verwenden. Dieser Analysezeitraum stimmt zwar ungefähr mit der Länge, nicht aber mit den Monaten des Programmzeitraums 2019/20 der betreffenden Volkshochschulen überein. Es wurde davon Abstand genommen, im Sinne vermeintlicher Vergleichbarkeit die jeweiligen Semesterdaten der einzelnen Einrichtungen als Analysezeitraum für Veranstaltungsdatenbanken zu verwenden (z. B. August 2021 bis Januar 2022), da nicht ausgeschlossen werden kann, dass zum Analysezeitraum in der Vergangenheit liegende Veranstaltungen in der Veranstaltungsdatenbank bereits nicht mehr sichtbar waren. Mit dem gewählten Vorgehen wird das Grundproblem, dass Veranstaltungsdatenbanken im Vergleich zu jeweils ab Drucklegung geltenden Programmheften mit immer wieder auffindbaren Angeboten jederzeit einer Anpassung unterliegen und einzelne Veranstaltungen entfernt, hinzugefügt oder verändert werden können, minimiert, aber keineswegs eliminiert. Da jedoch nur bei 8 von 30 Volkshochschulen für den Programmzeitraum 2021/22 ausschließlich oder ergänzend zu einem Programmauszug auf die Veranstaltungsdatenbank auf der Webpräsenz der Volkshochschule zurückgegriffen werden musste, besteht kein Anlass, substanzielle Verzerrungen anzunehmen.

Da die Programmarchitektur von Volkshochschulen keinen eigenen Fachbereich politische Erwachsenenbildung kennt, der Fachbereich „Gesellschaft, Politik, Um-

[3] Es handelt sich dabei um die Volkshochschulen Altenburger Land, Arnsberg/Sundern, Badische Bergstraße, Bamberg Stadt, Braunschweig, Bocholt-Rhede-Isselburg, Burgenlandkreis, Celle, Detmold-Lemgo, Dreiländereck, Eckernförde, Ennepe-Ruhr-Süd, Garmisch-Partenkirchen, Hersfeld-Rotenburg, Homburg (Saar), Jena, Langenhagen, Leer, Ludwigslust-Parchim, Markgräflerland, Mengen, Neuss, Potsdam, Region Kassel, Regionalverband Saarbrücken, Rostock, Schweinfurt, Trier, Ulm, Wetzlar.

welt“ hinsichtlich Zuschnitt und Bezeichnung je nach Volkshochschule variiert und auch u. a. Veranstaltungen zu Rechtsfragen, Verbraucherschutz, Geschichte, Philosophie, Psychologie und Erziehung umfasst und zudem politische Erwachsenenbildung vereinzelt auch in anderen Fachbereichen anzutreffen ist (z. B. im Fachbereich Kultur[4]; vgl. auch Ciupke und Reichling 1996, S. 12 f.; Oppermann 1993, S. 54), wurde der Programmanalyse zur Identifikation von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung folgendes Feldverständnis zugrunde gelegt: Angebote der politischen Erwachsenenbildung (1) fokussieren explizit politische Akteure, Prozesse und Programmatiken, (2) ermöglichen eine Auseinandersetzung mit öffentlichen Angelegenheiten, die als gesamtgesellschaftlich relevante Fragen des Zusammenlebens über den Privatbereich hinausweisen und der Meinungsbildung und Entscheidung bedürfen, und/oder (3) befähigen oder motivieren zur politischen Partizipation. Diese Definition ist keineswegs trennscharf, etwa mit Blick auf interdisziplinäre Bezüge zur Soziologie, Ökonomie, Philosophie oder Geschichtswissenschaft (Hufer 2016a, S. 47–58), daher wurden Veranstaltungen nur dann einbezogen, wenn die Veranstaltungsbeschreibung erkennen ließ, dass die Dimension des Politischen (vgl. dazu Meints-Stender und Lange 2016) bei der Themenentfaltung überwiegt, also beispielsweise eine Urteilsbildung in überindividuellen Fragen, die einen (potenziellen) politischen Gegenstand darstellen, angeregt oder angestrebt wird. So wurden u. a. Veranstaltungen zum Klimawandel mit primär ökologischem Fokus ausgeklammert (z. B. biologische Veränderungsprozesse in der lokalen Fauna und Flora), hingegen Länderporträts aufgenommen, wenn nicht eine touristische oder kulturelle Perspektive im Vordergrund steht, sondern ein (geo-)politischer Sachverhalt (z. B. Nahostkonflikt, Demokratiebewegung in autoritären Staaten). Nicht berücksichtigt wurden zudem Veranstaltungen, bei denen nicht die gesellschaftliche Dimension des Themas (z. B. Rentensystem, Energiewende), sondern nur die individuelle Handlungsperspektive angesprochen wird (z. B. private Altersvorsorge, Kaufberatung für Elektroautos). Ist Politik bzw. politische Bildung nur ein Aspekt eines themenübergreifenden Angebots (z. B. Kurse zum Einbürgerungstest, Erwerb von Schulabschlüssen, interdisziplinäre Veranstaltungsreihen), wurden diese Angebote ebenfalls nicht in die Programmanalyse einbezogen.

Für die Programmanalyse wurden die insgesamt 60 Volkshochschulprogramme vollständig gesichtet und Veranstaltungen, die gemäß dem zuvor erläuterten Feldverständnis der politischen Erwachsenenbildung zugeordnet werden konnten, mit folgenden Kategorien für beide Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 erfasst: Einrichtung, Veranstaltungstitel, didaktisches Format, Online-Format, Kooperationscharakter, Anzahl der Veranstaltungstermine, Startzeit, Dauer, Teilnahmegebühr. Als Online-Angebot werden alle Veranstaltungen eingestuft, bei denen die (oder Teile der) Teilnehmenden und/oder Referentinnen und Referenten zumindest während einer Veranstaltungsphase nicht physisch an einem Ort zeitgleich präsent sind, sondern via Internetverbindung partizipieren. Präsenzveranstaltungen, die digitale Elemente (z. B. Audience-Response-Systeme) integrieren oder ergänzend vorsehen (z. B. Lernplattformen), werden hierbei aus zwei Gründen nicht als Online-Angebot berück-

[4] Z. B. die Veranstaltung „Weimarer Revue – Verrat der Vernunft. Literarisches – Musikalisches – Politisches“ (Volkshochschule Region Kassel 2019, S. 26).

sichtigt: Zum einen dürfte das Digitale in diesen Fällen für den Veranstaltungscharakter nicht wesensprägend sein – im Gegensatz zu einem Vortrag per Livestream, einem Webinar oder einem asynchronen Massive Open Online Course (MOOC). Zum zweiten lassen Veranstaltungsbeschreibungen in den Volkshochschulprogrammen in der Regel keine Rückschlüsse darauf zu, inwiefern Präsenzveranstaltungen durch den Einsatz digitaler Medien angereichert werden. Demgegenüber werden Präsenzveranstaltungen, an denen zeitgleich auch eine Teilnahme von zuhause oder unterwegs aus möglich ist (hybrid) oder die sich mit synchronen Online-Phasen abwechseln (blended), als Online-Veranstaltung kategorisiert.

Die Klassifizierung von Kooperationsangeboten versteht sich hier als Subkategorie von Online-Veranstaltungen, also ob dieselbe Online-Veranstaltung an mehreren Einrichtungen belegt werden kann (Mehrfachnutzung). Nicht gemeint hingegen sind die zahlreichen Kooperationen bei Präsenzveranstaltungen, z. B. die gemeinsame Ausstellung mit einem Museum, die Führung in Kooperation mit einer Gedenkstätte oder der gemeinsam mit einer Stiftung organisierte Abendvortrag. Um Online-Kooperationsangebote als solche zu identifizieren, wurden nicht nur entsprechende Hinweise in den Veranstaltungsbeschreibungen verarbeitet, sondern es wurde ebenfalls im Datensatz unter allen erfassten Online-Veranstaltungen nach Doppelungen gesucht. Um auch Online-Kooperationsveranstaltungen zu identifizieren, bei denen nur ein Kooperationspartner in der Stichprobe vertreten ist, wurden darüber hinaus alle Online-Veranstaltungen, die im Datensatz nur einmal vorkamen, per allgemeiner Suchmaschinenrecherche daraufhin überprüft, ob sie auch an anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten werden oder wurden. Dabei konnten zurückliegende Kooperationsangebote nicht nur über Programmhefte und -datenbanken anderer Volkshochschulen (die teilweise nur für einen begrenzten Zeitraum abrufbar sind) ermittelt werden, sondern z. B. auch über Veranstaltungsankündigungen auf den Webseiten von Lokalzeitungen.

3 Ergebnisse

In den 30 untersuchten Volkshochschulprogrammen aus dem Zeitraum 2019/20 konnten in 28 Programmen kumuliert 331 Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung zugeordnet werden (Tab. 1); zwei Volkshochschulen hatten keine entsprechenden Veranstaltungen. Es dominieren reine Präsenzveranstaltungen (insgesamt 263), das restliche Angebot umfasst nahezu ausschließlich kooperative Online-Veranstaltungen mit bzw. von anderen Volkshochschulen. Der Anteil an eigenen Online-Veranstaltungen, die von der jeweiligen Volkshochschule exklusiv angeboten wurden, beträgt lediglich ca. 1 %. Die 64 in der Stichprobe für den Zeitraum 2019/20 erfassten Online-Veranstaltungen auf Kooperationsbasis gehen auf 24 verschiedene Online-Veranstaltungen zurück – vor allem per Livestream übertragene Vorträge –, von denen das Gros in mehreren der untersuchten Programme aufgeführt wird, es handelt sich folglich um Mehrfacherfassungen derselben Online-Veranstaltungen. Bereinigt man das kumulierte Angebot von 331 Veranstaltungen um die mehrfach erfassten kooperativen Online-Veranstaltungen und zählt diese 24 Online-Veranstaltungen jeweils nur einmal, so beträgt die *einrichtungsübergreifende*

Tab. 1 Gesamtzahl der Veranstaltungen sowie Anzahl eigener und kooperativer Online-Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung 2019/20 und 2021/22 in den einbezogenen Volkshochschulprogrammen ($n = 30$)

	2019/20	2021/22
Anzahl Veranstaltungen gesamt (kumuliert)	331	403
Davon Veranstaltungen in Präsenz	263	193
Davon VHS-eigene Online-Veranstaltungen	4	28
Davon kooperative Online-Veranstaltungen mit/von anderen VHS (Mehrfacherfassung)	64	182
Davon kooperative Online-Veranstaltungen mit/von anderen VHS (Einmalzählung)	24	64
Anzahl Veranstaltungen mit Einmalzählung kooperativer Online-Veranstaltungen mit/von anderen VHS	291	285

Nettogesamtzahl der Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung im Zeitraum 2019/20 in den einbezogenen Volkshochschulprogrammen 291.

Im Vergleich dazu wurden für 2021/22 in 27 Volkshochschulprogrammen kumuliert 403 Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung erfasst, in drei Volkshochschulprogrammen fanden sich keine Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung. Unter Bereinigung um mehrfach erfasste kooperative Online-Veranstaltungen mit bzw. von anderen Volkshochschulen verbleiben 285 verschiedene Veranstaltungen (Tab. 1). Die Nettogesamtzahl der Veranstaltungen ist folglich auf vergleichbarem Niveau wie im Zeitraum 2019/20. Dem liegen jedoch substanzielle Verschiebungen der Angebotsstruktur zugrunde, denn es lässt sich eine deutliche Abnahme von Präsenzveranstaltungen erkennen (2019/20: 263 vs. 2021/22: 193) bei gleichzeitiger massiver Zunahme von Online-Veranstaltungen. Das Angebot an kooperativen Online-Veranstaltungen mit bzw. von anderen Volkshochschulen hat sich im Vergleich beider Zeiträume nahezu verdreifacht, 2021/22 wurden 64 verschiedene Online-Veranstaltungen auf Kooperationsbasis in den Volkshochschulprogrammen insgesamt 182 Mal aufgeführt. Das hauseigene Angebot an Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung bewegt sich demgegenüber mit 28 Veranstaltungen absolut auf geringerem quantitativem Niveau, hat sich aber im Vergleich zu 2019/20 versiebenfacht und verzeichnet somit eine noch größere relative Zunahme.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die *einrichtungsübergreifende* Angebotsbreite in den untersuchten Volkshochschulprogrammen zu den beiden betrachteten Zeitpunkten vor und während der Corona-Pandemie nahezu unverändert ist, unter Ausklammerung von mehrfach erfassten Veranstaltungen weicht die Gesamtzahl der Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung nur marginal voneinander ab (2019/20: 295 vs. 2021/22: 285). Aus *lokaler* Perspektive zeigen sich zwei gegensätzliche Entwicklungen: Einerseits handelt es sich in der Tendenz – zunächst ohne Berücksichtigung einzelner Volkshochschulen (siehe nachfolgend) – um eine Angebotszunahme, da in den Programmen für 2021/22 *durchschnittlich* mehr Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung enthalten sind aufgrund der deutlichen Zunahme von kooperativen Online-Veranstaltungen, die einer Mehrfachnutzung zugeführt werden. Dies lässt sich daran ablesen, dass die in den Programmen von 2021/22 enthaltenen Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung kumuliert ei-

ne höhere Gesamtzahl gegenüber 2019/20 ergeben (331 vs. 403). Mithin hat zwar nicht die Breite des Angebots zugenommen, aber dessen Verfügbarkeit aufgrund der Kooperation bei Online-Veranstaltungen. Aus lokaler Sicht bleibt ebenfalls zu konstatieren, dass 2021/22 im Vergleich zu 2019/20 deutlich weniger Präsenzveranstaltungen vor Ort angeboten (und verantwortet) wurden, das hauseigene Angebot im Bereich politischer Erwachsenenbildung in der Tendenz also – selbst bei Einrechnung des Zuwachses an eigenen Online-Veranstaltungen – abgenommen hat.

Auf Einrichtungsebene können sich Abweichungen zur zuvor beschriebenen Tendenz ergeben – und zwar insbesondere in Abhängigkeit von der Angebotsbreite im Bereich politischer Erwachsenenbildung der einzelnen Volkshochschulen, die wiederum oftmals mit der Einrichtungsgröße in Verbindung steht. Unter Ausklammerung der zwei (2019/20) bzw. drei (2021/22) Volkshochschulen ohne Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung in den untersuchten Programmen reicht unter den übrigen 28 bzw. 27 Volkshochschulen die Spannweite der Anzahl der Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung von 1–41 Veranstaltungen (2019/20) bzw. von 1–42 (2021/22). Aufgrund dieser quantitativen Unterschiede, die das Gesamtangebot beeinflussen, wurde ergänzend zur einrichtungsübergreifenden Analyse *jeweils auf Ebene der einzelnen Volkhochschulen eine vergleichende Analyse der Angebote zur politischen Erwachsenenbildung 2019/20 und 2021/22* vorgenommen:

- Die Anzahl an Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung (inkl. eigenen und kooperativen Online-Angeboten) hat bei 16 der 30 Volkshochschulen im Vergleich der Programme 2019/20 und 2021/22 zugenommen, bei 11 abgenommen und bei 3 blieb sie unverändert.
- Betrachtet man nur die Präsenzveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung, so zeigt sich im Vergleich der Programme 2019/20 und 2021/22 bei 10 von 30 Volkshochschulen eine Zunahme, bei 18 eine Abnahme und 2 Volkshochschulen führen in beiden erfassten Programmen jeweils keine Präsenzveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung.
- Eigene Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung hatten 2019/20 nur 4 der 30 Volkshochschulen, 2021/22 waren es demgegenüber 12 Volkshochschulen.
- Kooperative Online-Veranstaltungen mit bzw. von anderen Volkshochschulen fanden sich in 12 der 30 Volkshochschulprogramme von 2019/20, im Zeitraum 2021/22 hatten bereits 17 Volkshochschulen mit anderen geteilte Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung im Programm. Bei einem Drittel der betrachteten Volkshochschulen (10 von 30) überwiegt in den Programmen 2021/22 die Anzahl kooperativer Online-Veranstaltungen gegenüber hauseigenen Präsenz- und Online-Veranstaltungen (2019/20 war dies bei 3 von 30 Volkshochschulen der Fall), darunter auch 2 Volkshochschulen, die 2021/22 im Angebotsbereich der politischen Erwachsenenbildung ausschließlich kooperative Online-Veranstaltungen ausgewiesen und keine eigenen Präsenz- oder Online-Veranstaltungen offeriert haben.
- Bei 5 der 30 Volkshochschulen finden sich sowohl 2019/20 als auch 2021/22 keine Online-Veranstaltungen (weder eigene noch kooperative) zur politischen Erwachsenenbildung im Programm, bei weiteren 6 Volkshochschulen ist der Anteil von

Online-Veranstaltungen gegenüber 2019/20 gesunken (davon bei 2 Volkshochschulen bis hin zum Verzicht).

Der letztgenannte Befund illustriert, dass sich bei Analyse der zeitlichen Veränderungen auf Ebene der einzelnen Volkshochschulen zwar grosso modo die bereits einrichtungsübergreifend beschriebene Tendenz bestätigt – die Mehrzahl der 30 Volkshochschulen hat Präsenzveranstaltungen abgebaut, mehrere Volkshochschulen haben eigene und/oder kooperative Online-Veranstaltungen eingeführt –, diese Entwicklung aber nicht auf alle Einrichtungen zutrifft und partiell konträre Entwicklungen hervortreten (Ausbau von Präsenz-, weiterhin Verzicht auf oder Reduktion von Online-Veranstaltungen). Relationale Analysen dieser Art geben jedoch keine Auskunft über die absolute Differenz und das Niveau der Veränderung (z. B. Abnahme von 30 auf 29 Veranstaltungen vs. Zunahme von 2 auf 3 Veranstaltungen) und sind daher in ihrer Aussagekraft limitiert.

In Bezug auf die Unterscheidung eigener und kooperativer Online-Veranstaltungen zeigt sich für die Programme 2021/22 nicht nur einrichtungsübergreifend, sondern auch auf Ebene der einzelnen Volkshochschulen eine Präferenz zugunsten von Online-Veranstaltungen auf Kooperationsbasis: 10 der 30 Volkshochschulen beschränken ihr Online-Angebot zur politischen Erwachsenenbildung allein auf Kooperationsveranstaltungen mit bzw. von anderen Volkshochschulen, 5 Volkshochschulen bieten ausschließlich eigene Online-Veranstaltungen an, 7 Volkshochschulen führen sowohl geteilte als auch eigene Online-Veranstaltungen im Angebot und bei den übrigen 8 Volkshochschulen finden sich 2021/22 keine Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung im Programm.

Eine Auswertung nach Veranstaltungsformaten zeigt, dass unter den Präsenz- sowie vor allem unter den eigenen und kooperativen Online-Veranstaltungen Einmalveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung und hier wiederum Kurzzeitveranstaltungen bis 3 Unterrichtsstunden (dies entspricht 135 min) dominieren (Tab. 2). Während längere Einzelveranstaltungen (z. B. Tagesworkshops) und mehrtägige Veranstaltungen (z. B. Seminare, Vortragsreihen) unter Präsenzangeboten eine untergeordnete Rolle spielen, ist ihr Anteil unter den Online-Veranstaltungen verschwindend gering. Auswärtige Angebote (z. B. Exkursionen, Führungen) sind hiervon abzugrenzen, da sie dem Wesen nach als Präsenzangebot konfiguriert sind, obschon sich in der Stichprobe auch eine Online-Stadtführung findet (2021/22). Der in Tab. 2 dargestellte Vergleich der Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 legt offen, dass Einzelveranstaltungen in Präsenz deutlich abnehmen (203 vs. 147), ebenso auswärtige Veranstaltungen (27 vs. 18) – was mit pandemiebedingten Schließungen im Zusammenhang stehen könnte –, Mehrtagesveranstaltungen jedoch nicht (21 vs. 24). Die Zunahme von Online-Veranstaltungen lässt sich nahezu vollständig auf eine Zunahme online durchgeführter Kurzzeitveranstaltungen bis 135 min zurückführen.

Auf eine präzise quantifizierende Auswertung der konkreten didaktischen Form der Präsenz- und Online-Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung muss hier verzichtet werden, da einerseits die publizierten Programme häufig keine hinreichend spezifizierenden Angaben zur geplanten Wissensdarbietung und -aneignung, zu Arbeits- und Interaktionsformen vornehmen (vgl. auch Behrens et al. 2006, S. 73)

Tab. 2 Formate der Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung 2019/20 und 2021/22 in den einbezogenen Volkshochschulprogrammen ($n = 30$)

	2019/20			2021/22		
	VHS-eigene Veranstaltungen		Koop. Online-Veranstaltungen (ohne Mehrfacherfassung)	VHS-eigene Veranstaltungen		Koop. Online-Veranstaltungen (ohne Mehrfacherfassung)
	Präsenz	Online		Präsenz	Online	
Einzelveranstaltungen (ohne Exkursion, Führung)	203	1	20	147	22	63
Davon Einzelveranstaltungen bis 135 min (3 U-Std.)	138	1	20	117	21	63
Davon Einzelveranstaltungen über 135 min	27	0	0	20	0	0
Davon Einzelveranstaltungen ohne Angabe der Dauer	38	0	0	10	1	0
Mehrtägige Veranstaltungen (ohne Exkursion, Führung)	21	3	0	24	5	1
Exkursionen, Führungen	27	0	0	18	1	0
Keine Zuordnung möglich	12	0	4	4	0	0
Anzahl Veranstaltungen gesamt (ohne Mehrfacherfassung koop. Online-Veranstaltungen)	263 291	4	24	193 285	28	64

und andererseits mitunter ein und dieselbe kooperative Online-Veranstaltung je nach Volkshochschulprogramm unterschiedlich beworben wird (z. B. „Online-Vortrag“, „Webinar“, „Webtalk“). Gleichwohl lassen sich anhand der Programme Tendenzen ablesen:

- Bei den Online-Veranstaltungen in den Programmen 2019/20 und 2021/22 handelt es sich weit überwiegend um Online-Vorträge und verwandte didaktische Formen des Kurzzeitinputs, wobei die Online-Vorträge 2019/20 teilweise als Livestream in eine Räumlichkeit vor Ort geplant wurden und 2021/22 nahezu alle Online-Vorträge eine Remote-Teilnahme vorsehen. Die meisten Online-Vorträge auf Kooperationsbasis entstammen dem Angebot „vhs.wissen live“, an dem aktuell 279 deutsche Volkshochschulen aus 15 Bundesländern partizipieren (Stand: 31.01.2022). Diese Online-Vorträge können auch direkt und kostenfrei über die entsprechende Website (www.vhs-wissen-live.de) live verfolgt oder im Archiv als Video betrachtet werden.[5]
- Von den Online-Veranstaltungen im Programmzeitraum 2021/22 haben 13 Einzelveranstaltungen Hybrid-Charakter, eine Teilnahme ist also sowohl online (synchron) als auch in Präsenz möglich („Here or There (HOT) Instruction“, Zydney et al. 2019). Demgegenüber führte keines der 30 untersuchten Volkshochschulprogramme aus dem Zeitraum 2019/20 ein hybrides Angebot politischer Erwachsenenbildung.
- Unter den Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung stellen zeitintensive synchrone Veranstaltungen, die phasenweise (Blended Learning) oder vollständig online durchgeführt werden (Webinar), sowie rein asynchrone Online-Lernangebote (z. B. MOOCs) Ausnahmen dar.
- Auch unter Präsenzveranstaltungen politischer Erwachsenenbildung ist der Vortrag die am häufigsten angebotene Veranstaltungsform. Jedoch ist die Spannbreite anderer didaktischer Formen deutlich breiter als unter Online-Veranstaltungen; in den Programmen 2019/20 und 2021/22 finden sich als Präsenzangebote politischer Erwachsenenbildung z. B. Fortbildungen für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Barcamps, Literaturrevuen, Theateraufführungen, Filmvorführungen und -gespräche, Vernetzungstreffen engagierter Bürgerinnen und Bürger, Befragungen von Politikerinnen und Politikern sowie Bürgerdialoge, Projektseminare, Schreibwerkstätten, Aktionen, Quizze. Da sich diese pluralen Veranstaltungsformen quantitativ betrachtet auf wenige Veranstaltungen beschränken und auch Mischformen zu finden sind, kann anhand des Vergleichs der Programme 2019/20 und 2021/22 nicht zuverlässig ermittelt werden, ob mit der Abnahme der Präsenzangebote auch eine Abnahme der didaktischen Angebotsvielfalt einhergeht – wohl

[5] Einige Volkshochschulen aus der Stichprobe bieten diese Online-Vorträge als Livestream vor Ort oder für zuhause kostenfrei an, ein Teil der Einrichtungen verlangt jedoch für dieselben Online-Vorträge ein Entgelt in variierender Höhe (3–8 €). Eine Volkshochschule erhebt ein Entgelt in Höhe von 5 € pro Online-Vortrag, das aber für andere Veranstaltungen gutgeschrieben wird. Eine weitere Volkshochschule besitzt ein Flatrate-Modell, bei dem eine einmalige Zahlung von 10 € Zugang zu allen Online-Vorträgen verschafft. Die am Angebot von „vhs.wissen live“ partizipierenden Volkshochschulen zahlen einen nach Einrichtungsgröße gestaffelten Kooperationsbetrag, dieser liegt durchschnittlich bei 300 € pro Halbjahr, vgl. https://www.merkur.de/lokales/erding/erding-ort28651/vhs-erding-bildung-in-zeiten-kontaktsperre-online-vortraege-13641904.html (05.07.2022).

aber, dass die in ihrer Anzahl gestiegenen Online-Veranstaltungen 2021/22 keine vergleichbare didaktische Pluralität hervorbringen.

4 Diskussion

Die Ergebnisse der Programmanalyse zeigen, dass die Angebotsbreite – gemessen an der Anzahl der Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung – in beiden Programmzeiträumen 2019/20 und 2021/22 ungefähr vergleichbar ist. Zumindest für die hier betrachtete Pandemiephase lässt sich also keine nennenswerte Angebotsreduktion in den Volkshochschulen im Vergleich zum letzten Programmjahr vor der Corona-Pandemie konstatieren. Die Angebotsstruktur hat sich jedoch deutlich verschoben: Dominierten unmittelbar vor der Corona-Pandemie noch Präsenzveranstaltungen das Angebot der politischen Erwachsenenbildung, so nahm ihr Anteil am Gesamtangebot deutlich ab, wenngleich sie immer noch das Gros der Veranstaltungen umfassen. Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung existierten bereits vereinzelt vor der Corona-Pandemie, ihre Anzahl und ihr Anteil am Gesamtangebot nahmen jedoch binnen zwei Jahren deutlich zu.

Die Analyse stellt allerdings heraus, dass diese unter der Frage des Digitalisierungsschubs hervorzuhebende Entwicklung nicht auf alle Einrichtungen zutrifft: Die Zahl der Volkshochschulen mit Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung im Programm hat zwar zugenommen, aber ein nicht unerheblicher Teil der Volkshochschulen in der Stichprobe hat weiterhin keine Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung oder diese gegenüber 2019/20 (mitunter bis hin zum Verzicht) verringert. Die Zunahme von Online-Veranstaltungen ist vorrangig auf ein Anwachsen von Online-Veranstaltungen auf Kooperationsbasis zurückzuführen, bei denen dieselben Veranstaltungen von mehreren Volkshochschulen ins Programm aufgenommen werden. Bei gleichbleibender Veranstaltungszahl führt dies zu einer Ausweitung der Reichweite des Angebots durch Mehrfachnutzung; für das in der Stichprobe dominierende Kooperationsangebot „vhs.wissen live“ werden laut dem Initiator ca. 300 bis 2000 Teilnehmende pro Online-Vortrag gezählt. Die hier erfassten Volkshochschulen nehmen bei Kooperationsangeboten, die sich fast ausschließlich auf gestreamte Online-Vorträge aus anderen Volkshochschulen erstrecken, weit überwiegend eine passive Rolle ein und agieren mehrheitlich nicht federführend als Organisatoren. Ergänzend zu kooperativen Online-Veranstaltungen oder teilweise stattdessen haben einige Volkshochschulen im Vergleich zu 2019/20 ein eigenes Angebot an Online-Veranstaltungen auf- oder ausgebaut, wenn auch auf quantitativ geringerem Niveau. Insgesamt variiert das Verhältnis von Präsenz- und Online-Veranstaltungen sowie innerhalb des Online-Angebots zwischen eigenen und kooperativen Online-Veranstaltungen beträchtlich zwischen den Volkshochschulen. Das Zustandekommen der dabei jeweils zugrundeliegenden Programmplanungsentscheidungen in einzelnen Volkshochschulen durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren in komplexen, antinomischen Programmplanungsprozessen (Gieseke 2003; von Hippel 2011) und die Rolle des programmplanenden Personals im Digitalisierungskontext (Alke und Rauber 2020) lässt sich ebenso als weiterführende Fragestellung für die Programmplanungsforschung formulieren wie die Frage, ob die

Einrichtungen kurzfristig auf die Umstände der Corona-Pandemie reagierten oder aktiv eine langfristige Strategie mit Blick auf Online-Angebote (und etwaige Online-Kooperationen) verfolgen. Gleichwohl darf angenommen werden, dass mit der zunehmenden Verbreitung von Online-Veranstaltungen und Kooperationsangeboten das Programmplanungshandeln als professionelle Tätigkeit eine anforderungsbezogene Expansion erfährt (Scheidig 2021).

Es scheint naheliegend, den massiven Zuwachs an Online-Angeboten in einen ursächlichen Zusammenhang mit der Pandemie zu stellen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die deutliche Mehrzahl der hier für die politische Erwachsenenbildung erfassten Online-Angebote Online-Vorträge von „vhs.wissen live" darstellt und dieses Angebot bereits 2019, also unmittelbar vor der Corona-Pandemie, initiiert und von mehreren Dutzend Volkshochschulen ins Programm integriert wurde. Es kann nur spekuliert werden, welche Verbreitung diese oder andere Online-Veranstaltungen ohne die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie erlangt hätten – sicherlich aber hat die Pandemie den Ausbau und die Akzeptanz von Online-Angeboten begünstigt. Das im Vergleich der Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 verschobene Verhältnis von Präsenz- und Online-Veranstaltungen wirft die Frage auf, ob Online-Veranstaltungen und hier insbesondere Kooperationsveranstaltungen das bislang fast ausschließlich auf körperlicher Co-Präsenz basierende Angebot politischer Erwachsenenbildung (zumindest in der betrachteten Pandemiephase) *ergänzen, kompensieren* oder gar *verdrängen* – und inwieweit dies als Hinweis auf eine generelle Angebotsveränderung interpretiert werden kann oder allein der Sondersituation der Pandemie geschuldet ist. Zumindest mit Blick auf die Einschränkungen für Präsenzangebote während der Corona-Pandemie darf angenommen werden, dass kooperative Online-Angebote eine stabilisierende Wirkung im Angebot politischer Erwachsenenbildung entfalten, da ihre Durchführung weder von jeweils aktuellen Pandemiemaßnahmen noch von einer Mindestteilnehmendenzahl abhängig ist. Ob aber der Zuwachs an Online-Veranstaltungen lediglich eine Folge oder womöglich auch mitursächlich für die Reduktion von Präsenzveranstaltungen ist – z. B. aufgrund finanzieller Erwägungen oder der Planungs(un)sicherheit –, kann im Wege der Programmanalyse keiner Beantwortung zugeführt werden und bedürfte anderer Forschungszugänge, insbesondere solcher, die das Programmplanungshandeln mit Sensibilität für situations- und lokalspezifische Bedingungen ausleuchten. Sollte sich die hier nachgezeichnete Entwicklung der Abnahme von Präsenzangeboten bei gleichzeitiger Zunahme von primär kooperationsbasierten Online-Angeboten fortsetzen, so könnte der Fall eintreten, dass sich die Anzahl bzw. Vielfalt der Angebote verringert, die Zahl der teilnehmenden Personen aber aufgrund einer Reichweiteerhöhung steigt.

Die Verhältnisbestimmung von Präsenz- und Online-Angebot verlangt darüber hinaus eine Zuwendung zu konkreten Durchführungsmerkmalen der darunter subsumierten Veranstaltungen, denn die Frage, ob Online-Veranstaltungen das Präsenzangebot zu kompensieren oder substituieren vermögen oder komplementär das Angebotsspektrum (u. a. mit Blick auf das Ansprechen anderer Adressatinnen und Adressaten) erweitern, ist vor allem auch eine didaktische. Die Programmanalyse zeigt, dass zwar die Anzahl eigener und kooperativer Online-Veranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung deutlich zugenommen hat, nicht aber die Pluriformität:

Unter Online-Veranstaltungen dominieren (weiterhin) Kurzzeitveranstaltungen und hier insbesondere Online-Vorträge und vergleichbare referentenzentrierte Formate. Mit der Formatvielfalt der Präsenzveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung ist dies nicht vergleichbar, wenngleich auch unter Präsenzveranstaltungen der Vortrag traditionell eine Vorrangstellung einnimmt (siehe auch Ciupke 2016; Hufer 2016a, S. 92–97; Oppermann 1993, S. 55; Witt 2013, S. 163). Es bleibt zu beobachten, ob perspektivisch die Vielfalt (und Dauer) der Formate politischer Erwachsenenbildung im Falle einer weiteren Reduktion der Präsenzveranstaltungen abnimmt oder ob lediglich Vorträge und andere tendenziell rezeptive Formate häufiger als früher online statt in Präsenz realisiert werden – und stärker interaktionsorientierte Formate politischer Erwachsenenbildung wie Workshops, Mehrtagesseminare und Diskussionen weiterhin bevorzugt in Präsenz stattfinden. Dahinter scheint die Frage auf, welche Ziele und didaktischen Arbeitsformen politischer Erwachsenenbildung auch (oder gerade) online realisiert werden können und welche einer leiblichen Präsenz bedürfen.

Dabei ist die dichotome Gegenüberstellung von Online- und Präsenzangeboten nicht nur mit Blick auf die (potenzielle) digitale Durchdringung von Präsenzveranstaltungen durchaus zu hinterfragen; anhand der Programmanalyse wird beispielsweise ersichtlich, dass ein kleiner Teil der erfassten Veranstaltungen Präsenz- und Online-Elemente in verschiedener Weise kombiniert: Das Spektrum reicht von Online-Vorträgen, die vor Ort in der Volkshochschule auf einer Leinwand übertragen und moderiert werden (diese finden sich vor allem in den Programmen vor der Corona-Pandemie), über hybride Veranstaltungen, bei denen eine Teilnahme vor Ort mit Face-to-face-Interaktion mit Referentin, Referenten und Teilnehmenden ebenso möglich ist wie am eigenen internetfähigen Endgerät von zuhause oder unterwegs aus (diese finden sich in den während der Corona-Pandemie erstellten Programmen), bis hin zu Blended-Learning-Seminaren, bei denen sich Präsenz- und Online-Termine abwechseln (diese wurden sowohl vor als auch während der Pandemie angeboten). Zu fragen ist, wie die Adressatinnen und Adressaten dieses Spektrum auf- und wahrnehmen; die didaktisch-terminologischen Erläuterungen zu verschiedenen Kategorien von Online-Veranstaltungen in den analysierten Volkshochschulprogrammen können diesbezüglich als Hinweis auf Orientierungsbedarf gedeutet werden.

Die Verschiebung hin zu Online-Veranstaltungen, die eine Teilnahme mit dem eigenen Endgerät vorsehen, bedeutet für potenzielle Teilnehmende einen Gewinn an räumlicher Flexibilität. Die Möglichkeit, sich z. B. am Abend (mitunter kostenlos) von zuhause aus direkt zu Veranstaltungen zuschalten und diese bei Bedarf auch vergleichsweise unauffällig vorzeitig verlassen zu können, steigert eventuell für spezifische Adressatengruppen die Angebotsattraktivität, etwa für Personen, die beruflich und familiär stark eingespannt sind. Dass bei Online-Angeboten An- und Abreisezeiten entfallen, ist insbesondere mit Blick auf die in der politischen Erwachsenenbildung verbreiteten Kurzzeitformate von 60–90 min interessant, bei denen je nach Wohnort die Veranstaltungsdauer in einem Missverhältnis zum Aufwand für An- und Abreise stehen kann (z. B. im ländlichen Raum). Indes steigen mit Online-Angeboten auch die Anforderungen für die Teilnahme, da Grundvoraussetzungen bezüglich Hardware, Internetverbindung und Anwenderkompetenzen (z. B. Videokonferenzsoftware) erfüllt werden müssen, was eine exkludierende Wirkung

entfalten kann (dies unterstreichen auch Befunde zur Erwachsenenbildung in der Pandemie, vgl. etwa Gugitscher et al. 2020, S. 23 f.; Käpplinger und Lichte 2020, S. 783, 787; für die politische Erwachsenenbildung vgl. Krämer 2021). Gepaart mit technikbezogenen Hürden kann auch ein gewandelter Angebotscharakter (passive Rezeption am Monitor statt Diskussion vor Ort) dazu führen, dass bisherige Teilnehmende mit Online-Angeboten seltener erreicht werden. Hybrid-Veranstaltungen verbinden bestenfalls die Vorteile von Online- und Präsenzveranstaltungen, erlangten aber bislang nur geringe Verbreitung, wahrscheinlich auch deshalb, weil eine qualitätsvolle Umsetzung insbesondere mit Blick auf die Interaktion mit und unter Teilnehmenden technisch und didaktisch anspruchsvoll ist.

Dass unter den Online-Veranstaltungen Kooperationsangebote mehrerer Volkshochschulen dominieren, zeigt, dass vermehrt (obschon bei weitem nicht an allen Einrichtungen) die Potenziale genutzt werden, die sich mit dem Wegfall der Ortsgebundenheit von Online-Veranstaltungen ergeben (siehe auch Klemm und Repka 2021). Je nach Perspektive und konkreter Kooperationsform können Online-Veranstaltungen wahlweise (a) zwischen Einrichtungen mit anteiliger Übernahme von Kosten und Aufwand organisiert, (b) anderen Einrichtungen gegen Zahlung zur Verfügung gestellt oder (c) von Einrichtungen ohne eigene Online-Angebote übernommen werden. Damit verbinden sich verschiedene Potenziale: Durch die überregionale Reichweite geteilter Angebote sind die Veranstaltungen nicht nur mehr Adressatinnen und Adressaten zugänglich, sondern in ökonomischer Hinsicht stellt sich idealiter durch eine höhere Nachfrage ein finanziell lukrativer Skaleneffekt ein, der insbesondere für unterfinanzierte Erwachsenenbildungsbereiche wie die politische Erwachsenenbildung einen Kostenvorteil bringen kann, der ggf. auch den Teilnehmenden wieder zugutekommt. Kooperative Online-Veranstaltungen besitzen gewissermaßen eine Durchführungsgarantie, während lokale Angebote politischer Erwachsenenbildung nicht selten die nötige Mindestteilnehmendenzahl unterschreiten und abgesagt werden (Hufer 2016a, S. 67). Durch die hohe Reichweite können auch prominente Referentinnen und Referenten gewonnen (und vergütet) werden, die andernfalls wohl nur selten für einen Abendvortrag an einer Volkshochschule zur Verfügung stünden – unter den Mitwirkenden an den hier erfassten Veranstaltungen finden sich etwa Jutta Allmendinger, Karl Lauterbach, Julian Nida-Rümelin und Herfried Münkler. Auch sinken die Hürden für internationale Veranstaltungen und die Akquise von Referentinnen und Referenten aus dem Ausland. Des Weiteren können Einrichtungen ohne adäquate Technik oder Kompetenzen zur Gestaltung von Online-Angeboten von anderen Einrichtungen mit entsprechender Ausstattung und Expertise profitieren. Einrichtungsübergreifender Austausch und Wissenstransfer dürften sich auch für die weitere Professionalisierung digitalisierungsbezogener erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten als zuträglich erweisen.

Zugleich besitzen Online-Veranstaltungen – nicht nur auf Kooperationsbasis angebotene Abendvorträge mit renommierten Vortragenden und mehreren hundert per Videokonferenz zugeschalteten Teilnehmenden – einen anderen Angebotscharakter als Präsenzangebote politischer Erwachsenenbildung, etwa hinsichtlich der Interaktion mit und unter Teilnehmenden (AJEB GPJE 2021; Hufer 2017; Luksik 2022; Strutzmann 2022). Die Partizipation von Teilnehmenden an Online-Angeboten verdient eine verstärkte Zuwendung erwachsenenpädagogischer Forschung, u. a. wie

sich Interaktionsformen zu Präsenzveranstaltungen unterscheiden und wie sie sich im Wege der sukzessiven Aneignung neuer Möglichkeiten im virtuellen Raum (auch aufseiten der didaktisch Verantwortlichen) mit der Zeit entwickeln. Mit Online-Kooperationsveranstaltungen findet zudem eine Entlokalisierung der Bildungsarbeit und eine Infragestellung der – auch bedarfsbezogenen – „Vor-Ort-Orientierung“ (Klemm und Repka 2021, S. 58) statt,[6] die einzelne Volkshochschule tritt gegenüber „ihren“ Teilnehmenden kaum oder gar nicht als lokal verankerter Bildungsdienstleister und Begegnungsort in Erscheinung und ihr Einfluss auf die Themen- und Referentenwahl schwindet mit steigender Zahl der Kooperationspartner (sofern sie nicht selbst maßgeblich organisatorisch verantwortlich zeichnet). Dies ist reich an Implikationen, u. a. mit Blick auf mögliche Abhängigkeitsverhältnisse, wenn zeitgleich das eigene (Präsenz-)Angebot auf quantitativ niedrigem Niveau verharrt. Ebenso ist aber möglich, dass Volkshochschulen, die in Kooperationen zunächst passiv agieren, zur Gestaltung eigener Online-Angebote ermutigt werden, schrittweise Erfahrung aufbauen und zu einem späteren Zeitpunkt selbst Kooperationsveranstaltungen initiieren und federführend organisieren. Dabei hängt die weitere Entwicklung von (Online-)Angeboten in der politischen Erwachsenenbildung von verschiedenen Faktoren ab, nicht zuletzt von der Resonanz und künftigen Nachfrage der Teilnehmenden, von denen einige während der Corona-Pandemie Erfahrung mit Online-Angeboten sammeln und eine Beurteilung der individuellen Passung vornehmen konnten.

Die hier dargestellten Befunde zu Präsenz- und Online-Angeboten politischer Erwachsenenbildung an Volkshochschulen vor und während der Corona-Pandemie sind nicht ohne Weiteres auf andere Inhaltsbereiche übertragbar, da je nach Fachbereich und -gegenstand die jeweils als typisch geltenden Veranstaltungsformate variieren (z. B. Veranstaltungen im Wochenturnus bei Fremdsprachen) und manche Inhaltsbereiche nicht oder nur bedingt geeignet sind für Online-Veranstaltungen (z. B. Koch-, Töpfer- und Tanzkurse). Zudem werden die hier vorgestellten Ergebnisse maßgeblich durch das kooperative Online-Angebot von „vhs.wissen live“ beeinflusst, das vorrangig Online-Vorträge zu gesellschaftlichen Themen beinhaltet; Kooperationsangebote vergleichbarer Dimension in anderen Inhaltsbereichen sind nicht bekannt.

Die Befunde sind zudem mit Limitationen behaftet: Die Ergebnisse können keine Gültigkeit für die politische Erwachsenenbildung in toto beanspruchen, da neben Volkshochschulen zahlreiche weitere Anbieter existierten, etwa in gewerkschaftlicher oder konfessioneller Trägerschaft, parteinahe Stiftungen und Bildungshäuser – bei denen sich u. a. die Möglichkeiten für Kooperationen bei Online-Veranstaltungen anders darstellen und von denen einige häufiger als Volkshochschulen Wochenendseminare und andere Mehrtagesformate anbieten (Ciupke 2016). Die Programmanalyse gewährt einen Einblick in Angebotsveränderungen im Volkshochschulbereich. Inwiefern die hier gewählte Stichprobe von 30 Volkshochschulen aber für die aktuell nahezu ca. 900 Volkshochschulen inklusive der hier ausgeklammerten Volkshoch-

[6] Dies bedeutet im Falle von Volkshochschulen eine Erosion des Territorialprinzips und wirft auch mit Blick auf die lokale Finanzierung zahlreiche Fragen auf, vgl. Klemm und Repka (2021); Sgodda (2021). Gleichwohl wird durch kooperative Online-Veranstaltungen – wenn diese nicht zu Einschränkungen im lokalen Präsenzangebot führen – die lokale Versorgung nicht unterminiert.

schulen in Städten mit über 250.000 Einwohnerinnen und Einwohnern repräsentativ ist, muss offenbleiben.

Die Ergebnisse der Programmanalyse stehen in Abhängigkeit zum hier zugrunde gelegten und im Methodenteil explizierten Feldverständnis, eine andere Bestimmung politischer Erwachsenenbildung (enger vs. weiter Politikbegriff) dürfte – zumindest was die Gesamtzahl der Veranstaltungen betrifft – zu abweichenden Befunden führen. Ferner sind die Ergebnisse durch die gewählten Programmzeiträume beeinflusst: Mit 2019/20 wurde der letzte Programmzeitraum vor der Corona-Pandemie als Vergleichszeitpunkt gewählt, allerdings war das Jahr 2019 ein für die (politische) Erwachsenenbildung bedeutsames Jubiläumsjahr (100 Jahre Volkshochschulen, 100 Jahre Weimarer Reichsverfassung, 80 Jahre Beginn des Zweiten Weltkriegs, 70 Jahre Grundgesetz, 30 Jahre Mauerfall) und ein relevantes Wahljahr (Europawahl, Landtagswahlen in vier Bundesländern), was sich thematisch und vermutlich auch quantitativ in den hier erfassten Veranstaltungen widerspiegelt. Des Weiteren bot „vhs.wissen live“ erstmals im Herbst 2019 Online-Veranstaltungen an mehreren der hier berücksichtigten Volkshochschulen an. Dementsprechend dürfte die Analyse eines anderen Programmzeitraums (z. B. 2018/2019) wahrscheinlich abweichende Befunde hervorbringen. Gleiches gilt für den Programmzeitraum 2021/22, der nur eine Phase in einer von Unwägbarkeit geprägten Pandemie abbildet und nicht mit dem Programmzeitraum 2020/2021 vergleichbar ist, der in das erste, wiederum in sich phasierte Jahr der Corona-Pandemie fällt (Rohs 2020). Die Bedingungen für die Durchführung von Präsenzveranstaltungen variierten abhängig vom Pandemieverlauf sowie je nach Bundesland. Aufgrund unterschiedlicher Semesterdaten der einzelnen Volkshochschulen fallen die hier erfassten Programme und deren Veröffentlichungstermine im Zeitraum 2021/22 in verschiedene Monate des Pandemieverlaufs, sodass ungleiche Voraussetzungen für die Programmplanung anzunehmen sind, die Unschärfen der Programmanalyse bedingen können. Dass die Programmzeiträume 2019/20 und 2021/22 jeweils Momentaufnahmen darstellen, ist beim Angebotsvergleich zu berücksichtigen. Bei der Ableitung von vermeintlichen Trends scheint demgemäß Zurückhaltung geboten, denn es mutet „kurzsichtig und riskant an, die mit dem Thema Digitalisierung im Bildungssystem verbundenen Fragen nur noch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Pandemiebedingungen zu diskutieren“ (Schmidt-Hertha 2021, S. 21). Inwiefern also der hier betrachtete Programmzeitraum 2021/22, in dem neben Präsenzveranstaltungen ein deutlich gestiegenes Online-Angebot offeriert wurde, vorwiegend oder allein im Lichte der Einschränkungen und Unsicherheiten der Pandemie zu interpretieren ist oder bereits Ausblick auf eine postpandemische Zukunft gibt, wird sich – ebenso wie die Frage, wie nachhaltig die Digitalisierungserfahrungen während der Pandemie waren – erst retrospektiv beantworten lassen.

Zwei mit der vorliegenden Programmanalyse verbundene Herausforderungen, die über das im Beitrag verfolgte Erkenntnisinteresse hinausweisen, sollen abschließend im Sinne der mit diesem Themenheft angeregten methodologischen Verständigung über Programmforschung in der Erwachsenenbildung aufgegriffen werden.

Erstens unterliegt die Form der Angebotspräsentation aktuell einem Wandel: Einige Einrichtungen haben das Programmheft abgeschafft oder im Umfang deutlich reduziert (unter Verzicht auf die vollständige Auflistung aller Veranstaltungen

oder Veranstaltungsdetails) – jeweils mit Verweis auf aktuelle und vollständige Veranstaltungsinformationen auf der Webpräsenz (vgl. auch Käpplinger 2021). Dies stellt sowohl die Programmforschung als auch Programmarchive vor Herausforderungen, weil das Sichern und Verarbeiten von Inhalten aus Veranstaltungsdatenbanken deutlich erschwert ist (Gieseke et al. 2018, S. 468 f.; Stimm 2017). Ferner gewinnt der Zeitpunkt des Zugriffs auf die Veranstaltungsdatenbank an Bedeutung: Im Vergleich zu Programmheften, die das Veranstaltungsangebot ab Redaktionsschluss für einen definierten Zeitraum verbindlich fixieren, sind Veranstaltungsdatenbanken dynamisch, da Veranstaltungen jederzeit aktualisiert, hinzugefügt oder – z. B. bei Ausfall oder in der Vergangenheit liegenden Veranstaltungen – schon vor Ende des Programmzeitraums entfernt werden können (Käpplinger 2017, S. 100, 108 f.). Eine Rekonstruktion von gelöschten oder zumindest nicht mehr sichtbaren Veranstaltungen ist nur bedingt möglich, was wiederum in Wechselwirkung mit der erschwerten Speichermöglichkeit steht. Da auch Programmzeiträume erodieren, wenn in Veranstaltungsdatenbanken über das aktuelle Semester oder Programmjahr hinaus Veranstaltungen beworben werden können („Ent-Rhythmisierung“, Käpplinger 2021, S. 40), werden sowohl längs- als auch querschnittliche Vergleiche mit zeitraumfixierten Programmheften erschwert – vor allem wenn die Programmanalyse quantitativ angelegt ist. Es bleibt abzuwarten, welche Zukunft das klassische Programmheft – bisher die zentrale Forschungsgrundlage der Programmanalyse – besitzt. Erste Volkshochschulen kehren offenbar wieder auf Wunsch der Teilnehmenden zur Erstellung eines Programmhefts zurück, nachdem zwischenzeitlich darauf verzichtet wurde (vgl. z. B. Volkshochschule Detmold-Lemgo 2021, S. 2), für andere Einrichtungen steht das Programmheft trotz der immensen Druckkosten, des Verteilungsaufwands, des Papierverbrauchs und der mangelnden Aktualisierbarkeit nicht zur Disposition. Ungeachtet hiervon sollte die Programmforschung sich den (methodischen) Spezifika von Veranstaltungsdatenbanken als Programmquellen zuwenden, da diese Form der Angebotspräsentation unabhängig von der Existenz eines Programmhefts auch künftig Bestand haben und wohl an Bedeutung gewinnen dürfte (Schöll 2017).

Zweitens verbinden sich mit kooperativen Angeboten verschiedene Herausforderungen. So stellt sich die Frage, ab wann ein im Programm aufgeführtes kooperatives Angebot (nicht mehr) der untersuchten Einrichtung zugerechnet werden kann. Auf einem Kontinuum zwischen hauseigenen und externen, fremdorganisierten Veranstaltungen können Kooperationsangebote verschiedene Positionen einnehmen: Teilweise werden eigene Veranstaltungen für Teilnehmende anderer Einrichtungen geöffnet, teilweise werden Kooperationsveranstaltungen federführend oder ranggleich mit externen Partnern organisiert, teilweise werden aber auch Veranstaltungen anderer Anbieter ohne eigenen Anteil mitgenutzt, eingekauft oder lediglich beworben. Die aufgeworfene Frage ist keineswegs neu (Inwieweit dürfen die im Volkshochschulprogrammheft aufgeführten Stadtführungen der Tourismusbehörde, Anlässe von Kultureinrichtungen oder Seminare zivilgesellschaftlicher Organisationen noch bzw. schon als Angebot der Volkshochschule zählen?), sie wird aber mit der Zunahme von kooperativen Online-Angeboten, zu deren Konzeption, Organisation und Durchführung einzelne Volkshochschulen keinen oder nur einen sehr marginalen Beitrag leisten, besonders virulent. Dabei sind Kooperationsangebote nicht immer

direkt identifizierbar, in den hier analysierten Volkshochschulprogrammen wurden Kooperationsangebote teilweise nicht als solche ausgewiesen und erst aufgrund von Doppelungen im Datensatz oder via Suchmaschinenrecherche entdeckt. Bleiben Kooperationsangebote unerkannt, kann dies bei einer einrichtungsübergreifenden Erhebung zur unintendierten Mehrfacherfassung derselben Veranstaltungen führen, bei einrichtungsbezogener Analyse dazu, dass eine womöglich völlig fremdorganisierte Veranstaltung der betrachteten Einrichtung zugeschrieben wird. Dies illustriert exemplarisch, dass der Erkenntnishorizont von Programmanalysen durch das bereits vorliegende Quellenmaterial limitiert wird und fehlende (ebenso wie widersprüchliche) Informationen weiterer Recherchen oder Forschungszugänge bedürfen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

AJEB GPJE (2021). Politische Bildung in „Corona-Zeiten“ und danach – Probleme und Perspektiven. http://gpje.de/wp-content/uploads/2021/05/GPJE_AJEB_Stellungnahme_Corona_.pdf. Zugegriffen: 5. Juli 2022. Stellungnahme des Arbeitskreises Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (AJEB) der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE).

Alke, M., & Rauber, M. (2020). Professionalisierung des hauptberuflichen pädagogischen Personals: Intermediäre im digitalen Wandel der Weiterbildung? *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *27*(3), 57–60.

Becker, H. (2011). *Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln. Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland*. Berlin: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten.

Behrens, H., Ciupke, P., & Reichling, N. (2006). *Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung*. Essen: Bildungswerk der Humanistischen Union.

BMBF (2020). Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018. Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31564_Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 31. Jan. 2022.

Christ, J., Martin, A., & Koscheck, S. (2021). Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 215–239.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17259. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Ciupke, P. (2016). Partizipative Arrangements: Veranstaltungs- und Lernformen. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 345–353). Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Ciupke, P., & Reichling, N. (1996). *„Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989*. Frankfurt a.M.: DIE.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 161–176.

Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 30–40.

Feigl, E. (2022). Homo Hapticus ade? Ein Nachdenken über die Bedeutung von Haptik, Körperlichkeit und Wahrnehmung in Zeiten zunehmend digitalisierten Lernens und Lehrens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *44–45*, 18-1–18-8.

Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Freide, S., Burdukova, G., & Fleige, M. (2020). Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 81–91). Opladen: Barbara Budrich.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., v. Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451–474). Wiesbaden: Springer.

Gnahs, D. (2021). Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 10–19.

Gugitscher, K., Schlögl, P., Kandutsch, F., & Schäfer, S. (2020). *Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der Österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020*. Wien: öibf.

Heuer, K., Hülsmann, K., & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *15*(4), 46–48.

v. Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 45–57.

Hufer, K.-P. (2016a). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: wbv.

Hufer, K.-P. (2016b). Volkshochschulen. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 247–251). Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Hufer, K.-P. (2017). Lob des Analogen. Warum Lernen nicht immer digital sein muss. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *24*(3), 30–31.

Hufer, K.-P., & Lange, D. (2016). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Hufer, K.-P., Länge, T. W., Menke, B., Overwien, B., & Schudoma, L. (Hrsg.). (2013). *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*. Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Hufer, K.-P., Oeftering, T., & Oppermann, J. (2021). *Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Käpplinger, B. (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie – Generation – Lebenslauf. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99–116). Opladen: Budrich.

Käpplinger, B. (2021). Programme in der Erwachsenenbildung: Viel mehr als ein gedruckter Katalog. *Forum Erwachsenenbildung*, *54*(4), 37–41.

Käpplinger, B., & Lichte, N. (2020). “The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education”: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education*, *66*, 777–795.

Klemm, U., & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. Volkshochschulen auf dem Weg zur Digitalisierung von Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 58–67.

Krämer, A. M. (2021). *Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive*. Berlin: AdB.

Luksik, S. (2022). Hoffnungen und Herausforderungen: Digitalisierung in der politischen Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *44–45*, 25-1–25-7.

Martin, A., & Reichart, E. (2020). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H. P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. 175–211). Wiesbaden: Springer.

Meints-Stender, W., & Lange, D. (2016). Das Politische in der politischen Bildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 43–51). Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.

Oppermann, D. (1993). Das Thema Europa in der Volkshochschularbeit. Ein Blick in die VHS-Arbeitspläne von 1952 bis 1992. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *43*(1), 52–57.

Oppermann, J. (2021). Die außerschulische politische Bildung in Corona-Zeiten und danach?! *POLIS*, *25*(4), 15–17.

Reichling, N. (1999). Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In W. Beer & W. Cremer (Hrsg.), *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern* (S. 145–165). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reith, E., Reitz, G., & Tietgens, H. (1989). *Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen*. Frankfurt a.M.: PAS/DVV.

Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Bonn: DIE. http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Rohs, M. (2020). Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung 10. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Scheidig, F. (2014). Zwischen den (Lehr-)Stühlen. Wissenschaftliche Lehre und Forschung zur außerschulischen politischen Bildung an deutschen Hochschulen. In B. Hafeneger & B. Widmaier (Hrsg.), *Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung* (S. 37–54). Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scheidig, F. (2017). Zur Qualität der Quantität. Probleme der statistischen Erfassung von Erwachsenenbildungspraxis. *Weiterbildung*, *28*(4), 26–28.

Scheidig, F. (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, *55*(2), 41–48.

Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 20–29.

Schöll, I. (2017). (Keine) Zeit für Experimente. Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *24*(3), 32–34.

Sgodda, R. (2021). Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 41–49.

Stimm, M. (2017). Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung. Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *30*, 06-1–06-8.

Straßer, P., & Petter, I. (2015). *Wirkungen politischer Erwachsenenbildung verstehen. Eine Machbarkeitsstudie*. Norderstedt: Books on Demand.

Strutzmann, A. (2022). jitsi...zoom... and so on. Anmerkungen aus der Praxis einer „digitalisierten Erwachsenenbildnerin". *Magazin erwachsenenbildung.at*, *44–45*, 23-1–23-7.

Tietgens, H. (1972). *Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule. Eine Arbeitsplan-Analyse*. Frankfurt a.M.: PAS/DVV.

Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 61–138). Frankfurt a.M.: DIE.

Volkshochschule Detmold-Lemgo (2021). Programmauszug 1. Semester 2022. Detmold. https://www.vhs-detmold-lemgo.de/fileadmin/user_upload/Aktuelles/VHS_Detmold-Lemgo_Programmheft_1.2022_klein.pdf. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Volkshochschule Region Kassel (2019). Programm Herbst/Winter 2019/20. Kassel. https://medien.die-bonn.de/doks/ppa/34550/Kasv2019h.pdf. Zugegriffen: 5. Juli 2022.

Witt, I. (2013). Politische Bildung an Volkshochschulen – Beobachtungen und Erfahrungen, nicht nur aus Nordrhein-Westfalen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen* (S. 163–170). Schwalbach a.T.: Wochenschau.

Zydney, J., McKimmy, P. B., Lindberg, R., & Schmidt, M. (2019). Here or there instruction: lessons learned in implementing innovative approaches to blended synchronous learning. *Tech Trends*, *63*, 123–132.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:347–368
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie

Erik Haberzeth · Stefanie Dernbach-Stolz

Eingegangen: 28. Februar 2022 / Überarbeitet: 19. Mai 2022 / Angenommen: 20. Juni 2022 / Online publiziert: 15. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung In diesem Beitrag wird das programmplanerische Handeln in Einrichtungen der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie in den Blick genommen. Es wird analysiert, wie Weiterbildungsprogramme und -angebote unter den durch die Pandemie geprägten Bedingungen konzipiert werden und welche neuen Anforderungen und Aufgaben sich dabei für Programmplanende möglicherweise stellen. Fokussiert wird die pädagogische Kerntätigkeit der Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse sowie der Angebotsentwicklung. Die empirische Basis des Beitrags bilden zehn Gruppendiskussionen mit insgesamt 46 Programmplanenden, die zwischen Juni und November 2021 geführt wurden. Die Befunde der Studie weisen darauf hin, dass sich die Anforderungen an die Programmplanung unter dem Einfluss der Pandemie weiter ausdifferenziert haben und in ihrem Anspruch gestiegen sind. Als besonders einflussreich erweist sich dabei die neue Planungskategorie der Online-Veranstaltung. Sie führt zu einem erhöhten Reflexions- und Entscheidungsbedarf in verschiedener Hinsicht sowie zu einem erhöhten Wissens- und Kompetenzanspruch an das professionelle planerische Handeln.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Programmplanung · Corona-Pandemie · Digitalisierung

Prof. Dr. Erik Haberzeth (✉) · Stefanie Dernbach-Stolz
Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich, Schweiz
E-Mail: erik.haberzeth@phzh.ch

Programme planning in adult education under the influence of the Corona pandemic: results of an empirical study

Abstract This paper examines the programme planning activities in institutions of adult education under the influence of the Corona pandemic. It analyses how programmes and offers for adult learners are designed under the conditions shaped by the pandemic, and which new demands and tasks may arise for programme planners. The focus is on the core pedagogical activity of needs and target group analysis and the development of programmes. The empirical basis of the article is formed by ten group discussions with a total of 46 programme planners, which were conducted between June and November 2021. The findings of the study indicate that the demands on programme planning have become more differentiated and demanding under the influence of the pandemic. The new planning category of online teaching has proved to be particularly influential. It leads to an increased need for reflection and decision-making in various respects, as well as to an increased demand for knowledge and competence in professional planning activities.

Keywords Adult education · Programme planning · Corona pandemic · Digitalisation

1 Einleitung und Forschungsfrage

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung werden inzwischen auf deren unterschiedlichen Ebenen vom Lernen Erwachsener über das professionelle Handeln und die Institutionalisierung bis hin zu System und Politik untersucht (vgl. Denninger und Käpplinger 2021; Gnahs 2021; Gugitscher und Schlögl 2022; Kohl und Denzl 2021). Im Mittelpunkt stehen dabei bislang die Institutionen und ihr Personal, wie Denninger und Käpplinger (2021) mit einem aktuellen, auf Deutschland bezogenen Forschungsüberblick zeigen können. Gleichwohl wird festgestellt, dass die „genauen Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung und Programmplanung [...] bislang nur erahnt werden“ können (ebd., S. 172). Insbesondere betrifft dies die Frage, welche Veränderungen sich tatsächlich als dauerhaft erweisen werden und wo sich damit ein eigentlicher Wandel in der Weiterbildung vollziehen wird. Entsprechend wird gefordert, mögliche organisationale und programmplanerische Veränderungen aus kritischer Distanz zu analysieren.

Mit einer aktuellen Studie[1], aus der Befunde in diesem Artikel vorgestellt werden, soll ein Beitrag zu dieser Analyse geleistet werden. Das Erkenntnisinteresse ist dabei primär auf programmplanerische Veränderungen in Weiterbildungseinrichtungen gerichtet. Die übergreifende Untersuchungsfrage lautet: Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf die Programmplanung und insbesondere die Ange-

[1] Die Studie „Corona-Pandemie und Weiterbildung – Auswirkungen auf die Angebotsgestaltung“ wird vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI in der Schweiz finanziert. Sie läuft vom 1. März 2021 bis zum 30. November 2022. Die Studie wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich von Prof. Dr. Erik Haberzeth geleitet, wissenschaftliche Mitarbeiterin ist Stefanie Dernbach-Stolz.

botsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen? Es soll analysiert werden, wie die verantwortlichen Programmplanenden in den Einrichtungen ihr Programm und ihre Angebote unter den durch die Pandemie geprägten Bedingungen konzipieren und welche veränderten oder neuen Anforderungen und Aufgaben sich dabei möglicherweise stellen. Im Zentrum der Analyse steht hierbei die pädagogische Konzeption, die wir als Kern der Programmplanung begreifen. Gemeint ist damit die inhaltlich-didaktisch ausgerichtete Tätigkeit, Bildungsbedürfnisse und -bedarfe zu erschließen und auf dieser Grundlage Bildungsangebote didaktisch zu gestalten (vgl. Gieseke und von Hippel 2019, S. 40). Weniger im Blick der Untersuchung stehen demnach die vielfältigen weiteren Aufgaben der Programmplanung wie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Kostenkalkulation oder Evaluation.

Ziel der Studie ist es, mögliche neue Anforderungen und Aufgaben in der Programmplanung, die unter dem Einfluss der Pandemie entstanden sind, empirisch aufzuzeigen und damit ggf. ausgewählte Programmplanungsfelder zu spezifizieren und zu aktualisieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund aktueller Ansätze und Entwicklungen in der Planung und Gestaltung von Bildungsprogrammen und -angeboten, die explorativ und detailliert untersucht werden. Im Ergebnis zeigt sich (Kap. 4), dass insbesondere die Möglichkeit und die Akzeptanz von Online-Veranstaltungen (im Sinne einer virtuellen Präsenz) für die Programmplanung einschneidend sind. Diese neue Planungskategorie führt zu einem erhöhten Reflexions- und Entscheidungsbedarf in verschiedener Hinsicht sowie zu einem höheren und teilweise neuen Wissens- und Kompetenzanspruch an das professionelle Handeln. Der Beitrag stellt damit den Befund zur Diskussion (Kap. 5), dass sich die Anforderungen an die Programmplanenden im Zuge der Corona-Pandemie weiter ausdifferenziert haben und in ihrem Anspruch gestiegen sind. Inwiefern dieser Befund über den untersuchten, noch stark von der Pandemie und den staatlichen Beschränkungen geprägten Zeitraum hinaus Gültigkeit beanspruchen kann, müssen weitere empirische Untersuchungen zeigen. Im Hinblick auf den theoretischen Rahmen (Kap. 2) stützt sich die Studie primär auf das Programmplanungsmodell der Wissensinseln von Gieseke (z. B. 2000, 2003). Die empirische Basis dieses Beitrags wiederum sind Gruppendiskussionen mit Verantwortlichen der Programmplanung in mehreren Weiterbildungseinrichtungen ($n = 10$), die im Zeitraum von Juni bis November 2021 durchgeführt wurden (Kap. 3).

2 Theoretischer Rahmen und Forschungslage

2.1 Programmplanungshandeln in der Weiterbildung

Programmplanung in der Weiterbildung kann allgemein definiert werden als Entwicklung von Bildungsangeboten und deren Strukturierung unter inhaltlichen Programmschwerpunkten, die in gebündelter Form wiederum das Programm einer Weiterbildungseinrichtung bilden (vgl. Gieseke 2015, S. 165). Programmplanung beinhaltet nachgeordnet auch die Tätigkeit des Organisierens (vgl. Feld und Seitter 2017, S. 79–100) im Sinne einer Strukturierung von Abläufen, die zur Veröffentlichung von Angeboten führen. In erster Linie handelt es sich aber um eine konzep-

tionelle, inhaltlich-didaktische Tätigkeit (vgl. Gieseke und von Hippel 2019, S. 40), die es vor allem erfordert, Bildungsbedürfnisse und -bedarfe zu erschließen, Themen zu bestimmen und entsprechende Angebote zu entwickeln.

Dieses Verständnis von Programmplanung als ein komplexes pädagogisches Handeln und das hierauf beruhende Programmplanungsmodell der Wissensinseln von Gieseke (z. B. 2000, 2003) haben sich weitestgehend durchgesetzt, wenn es um die empirische Untersuchung der Programmplanung in der Weiterbildung geht. Gerade in jüngerer Zeit hat sich dieser Ansatz als empirisch fruchtbar erwiesen, was sich an einigen in verschiedenen Journals[2] veröffentlichten Studien in unterschiedlichen Weiterbildungssegmenten zeigt (z. B. Asche 2019; Lorenz 2019; Robak et al. 2019; Robak 2020; von Hippel und Röbel 2016; Übersicht über die Studienlage bei von Hippel 2019; Käpplinger und Robak 2019; Gieseke und von Hippel 2019). Ein zentraler Vorzug dieses Modells ist, dass es nicht darstellen will, wie der Programmplanungsprozess sein *soll*, sondern wie er *ist*. Es ist also nicht präskriptiv angelegt, indem zum Beispiel ein idealtypischer Ablauf des Planungsprozesses vorgestellt wird, wie es für linear-zyklische Modelle charakteristisch ist (für eine Übersicht und Analyse verschiedener Planungsmodelle siehe von Hippel und Käpplinger 2017). Vielmehr ist das Modell, was konkrete Planungsabläufe und -bereiche anbelangt, offen und interaktiv und stellt damit einen differenzierten analytischen Rahmen für die Analyse realer Programmplanungsprozesse in den unterschiedlichen Segmenten der Weiterbildung bereit (vgl. Gieseke und von Hippel 2019, S. 46). Auf diese Weise macht dieses Modell den Gegenstand der Programmplanung in hohem Maße anschlussfähig an empirische Forschung – ein zentraler Grund, weshalb es auch in der vorliegenden Studie genutzt wurde. Dabei wird auch die weiterbildungspraktische Realität einer Überschneidung von Tätigkeitsbereichen – wie sie sich auch in unserem empirischen Material zeigt – insofern abgebildet, als dass zum einen die Schnittstellen zur mikrodidaktischen Handlungsebene der Lehre bzw. des Unterrichts (insbesondere durch den Programmplanungsbereich der Angebotsentwicklung) sowie zur makrodidaktischen Ebene des Bildungsmanagements mitgedacht werden. Zum anderen werden die allgemeineren Einflussfaktoren von außen wie Trends, Mediendiskurse oder Forschungsresultate einbezogen, was insbesondere wichtig ist, um die Gebundenheit der Programmplanung an zeitliche Kontexte und damit deren Veränderbarkeit auszudrücken und anzuerkennen (vgl. Gieseke 2003, S. 193–208).

In dem Modell der Wissensinseln werden verschiedene Aufgaben der Programmplanung bzw. „Programmplanungsfelder“ differenziert und als sogenannte „Wissensinseln“ ausgewiesen (Gieseke 2008, S. 57). Dieser Begriff verweist zum einen darauf, dass zur professionellen Bewältigung dieser Aufgaben ausgeprägtes systematisches, interdisziplinäres Wissen und entsprechende Kompetenzen erforderlich sind (vgl. ebd.). Zum anderen werden diese Aufgaben – dies drückt sich in der Metapher der Insel aus – von den Planenden je nach Angebot situativ und bedarfsbezogen angesteuert, wodurch sich eine flexible, in der Regel nicht lineare Verknüpfung von Programmplanungsfeldern ergibt. Programmplanung wird darüber hinaus als eine

[2] Hessische Blätter für Volksbildung 2/2019, Der pädagogische Blick 4/2020, Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2/2021, vorliegende Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2022.

komplexe, seismografische Tätigkeit charakterisiert (Gieseke 2003, S. 198). Planende spüren in einem stark kommunikativen und interpretativen Aushandlungs- und Abstimmungsprozess (mit Teilnehmenden, Dozierenden etc.) – von Gieseke als „Angleichungshandeln“ bezeichnet – Bildungsbedürfnisse, Trends oder Stimmungen auf und übersetzen diese in Angebote. Dabei zeigen sich verschiedene Außeneinflüsse, wobei in diesem Beitrag der Einfluss der Corona-Pandemie untersucht wird.

Insgesamt werden in dem Modell 14 Wissensinseln der Programmplanung ausgewiesen: Bedürfniserschließung, Ankündigung, Evaluation, Controlling, Kostenkalkulation, Zielgruppengewinnung, Ziele, Angebotsentwicklung, Ist-Analyse, Durchführung, Bedarfserhebung, Teilnehmendenanalyse, Gewinnung von Dozierenden/Kursleitenden sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit (Gieseke 2003, S. 208). Nicht alle diese Programmplanungsfelder sind für unsere Untersuchung relevant, auch wenn sich die befragten Programmplanenden zu allen Feldern äußern und entsprechend empirisches Material vorliegt. Primäre Absicht der Studie ist es, die pädagogische Kerntätigkeit in den Blick zu nehmen. Darunter verstehen wir die Tätigkeit, Bildungsbedürfnisse und -bedarfe zu erschließen und auf dieser Grundlage Bildungsangebote didaktisch zu gestalten. Demnach fokussieren wir uns – wenn wir zunächst den Begriffen von Gieseke folgen – auf die Felder der „Angebotsentwicklung“, der „Bedürfniserschließung“, der „Bedarfserhebung“ und der „Teilnehmendenanalyse“. Sicherlich kann auch die „Durchführung“ als pädagogische Kerntätigkeit bezeichnet werden, sie ist aber eher mikrodidaktisch ausgerichtet und liegt daher außerhalb der Planungsebene und damit des Fokus unserer Studie.

Die im Zentrum stehenden Programmplanungsfelder des Modells von Gieseke passen wir für die Absicht unsere Studie an, führen sie zum Teil zusammen und bestimmen sie begrifflich folgendermaßen: Die *Angebotsentwicklung* stellt einen Teil des Programmplanungsprozesses dar. Sie bildet u. E. primär die oben erwähnte Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene der Lehre bzw. des Unterrichts ab. Auf der uns interessierenden mesodidaktischen Ebene der Programmplanung definieren wir Angebotsentwicklung als eine didaktische Grobplanung von Angeboten (Ideen entwickeln, Kompetenzprofile definieren, Themen bestimmen, Lehr-Lernarrangements konzipieren), während es auf der mikrodidaktischen Ebene um die Feinplanung geht, die in der Regel von den Lehrkräften vorgenommen wird (Inhalte, Methoden und Medien, Sozialformen etc. auswählen). Die Felder der Bedürfniserschließung und Bedarfserhebung hängen eng zusammen, eine allgemein getragene, klare begriffliche Abgrenzung von Bedürfnis und Bedarf gibt es in der Erwachsenenbildung nicht. Bedürfnisse werden eher mit subjektiven Interessen und Wünschen in Verbindung gebracht, während Bedarfe auf (vermeintliche) gesellschaftliche Notwendigkeiten verweisen und abstrakter formuliert werden (vgl. Gieseke 2008, S. 29–38; Zeuner 2022). Sowohl für Bedürfnisse als auch für Bedarfe gilt, dass sie nicht einfach vorliegen und erhoben werden können, sondern dass sie interpretativ erschlossen und definiert werden müssen (vgl. Büchter 1999; Müller 2022). Die Differenzierung von Bedürfniserschließung und Bedarfserhebung nehmen wir in unserer Studie allerdings nicht vor, weil sie sich für die empirische Auswertung unserer Daten letztlich als zu kleinteilig und für unser Forschungsanliegen nicht weiterführend erwiesen hat. Da die befragten Programmplanenden primär über die

Bedürfnisse ihrer Zielgruppen und Teilnehmenden reflektieren, nutzen wir den Begriff der *Bedürfnisanalyse*.

Bei der Teilnehmendenanalyse geht es um eine Auswertung der Teilnehmendendaten der jeweils eigenen Einrichtung (vgl. Gieseke 2008, S. 57). Dabei werden vergleichend auch Informationen aus übergreifenden Informationsquellen wie Studien oder Statistiken herangezogen. Wir verwenden statt des Begriffs der Teilnehmendenanalyse in unserer Studie allerdings den der *Zielgruppenanalyse*, der sich bei Gieseke in ähnlicher Form als Zielgruppengewinnung[3] findet. Wir begreifen die Teilnehmendenanalyse als einen Teil der Zielgruppenanalyse, obwohl uns die Unterschiede der Begriffe bewusst sind (vgl. Faulstich und Zeuner 2008, S. 101). Wenn wir von Zielgruppenanalyse sprechen, kann sich dies demnach auf den adressierten Personenkreis oder auf Personen beziehen, die bereits teilnehmen und von den Einrichtungen als Zielgruppe definiert werden. Die Zielgruppenanalyse führen wir in der Auswertung und Ergebnisdarstellung mit der genannten Bedürfnisanalyse zusammen (s. Kap. 4). Mit Blick auf die Absicht unserer Studie hat sich diese Zusammenführung als zweckmäßig erwiesen.

Zudem ist es noch notwendig, kurz die Schnittstelle zur makrodidaktischen Ebene des Bildungsmanagements auszuführen. Diese wird in der Programmplanungsforschung mitgedacht, welche bei Gieseke in einer weiteren Abbildung dargestellt wird (2003, S. 194), in der Programmplanung und Bildungsmanagement in ihrer begrifflichen Abgrenzung, aber auch in ihren Überschneidungen verdeutlicht werden. Die Überschneidungsbereiche werden als kooperatives Management bezeichnet, das beispielsweise Marketing, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung umfasst. Beim Bildungsmanagement geht es primär um Profilbildung, Finanzierung und Controlling, Vertretung nach außen und Personalentwicklung. Gerade die Profilbildung steht in einem engen Zusammenhang mit der Programmplanung, da sich das Profil einer Einrichtung primär über ihr Programm realisiert (vgl. Robak 2019, S. 110). Allgemein kann das Profil als eine „verdichtete Gesamtkonzeption“ (ebd.) einer Einrichtung beschrieben werden. Definiert und in die Auswertung aufgenommen werden muss die Kategorie der *Profilbildung* vor allem deshalb, weil sie von den von uns befragten Planenden eine hohe Beachtung erhalten hat.

2.2 Empirische Befunde zum Einfluss der Corona-Pandemie auf die Programmplanung

Eine detailliertere und vertiefte empirische Erforschung programmplanerischer Veränderungen unter dem Einfluss der Corona-Pandemie steht noch eher am Anfang (vgl. Denninger und Käpplinger 2021). Erste Studien bieten in dieser Hinsicht aber eine wichtige Grundlage.

Käpplinger und Lichte (2020) nehmen schon recht früh eine erste, eher allgemeine Einschätzung der Auswirkungen der Corona-Pandemie vor. Sie wird als Disruptor bestehender Praktiken und Digitalisierungsbeschleuniger in der Weiterbildung be-

[3] Nach unserem Verständnis würde die Zielgruppengewinnung zunächst sinnvollerweise eine entsprechende Analyse der Zielgruppen voraussetzen, weshalb der Analysebegriff als Zielgruppenanalyse ggf. in das Modell der Wissensinseln aufgenommen werden sollte.

schrieben sowie als ein Brennglas, das bereits vorhandene Probleme noch deutlicher hervortreten lässt (z. B. mangelnde technische Ausstattung oder prekäre Beschäftigung). Rohs (2020) untersucht den Umgang von Volkshochschulen mit der Pandemie im Zeitraum vom ersten Lockdown bis zum September 2020. Da Interviews mit vhs-Leitungen durchgeführt wurden, befindet sich diese Studie schon näher an unserem Gegenstand der Programmplanung. Als eine zentrale Neuerung erweist sich eine Digitalisierung in der Form von Online-Angeboten. In der entsprechenden Planung herausfordernd ist die technische Infrastruktur und die mediendidaktische Kompetenz der Lehrkräfte. Mit Blick auf Teilnahme zeigen sich beispielsweise technische und kompetenzbezogene Barrieren. Untersucht werden auch Auswirkungen auf die Gesamtstrategie der Einrichtung, wobei sich folgende Überlegungen und Maßnahmen der Leitungen abzeichnen: Online-Angebote als Zusatzangebot, stärkere Vernetzung mit anderen Einrichtungen, Erhalt der Präsenzausrichtung bei lokalem und regionalem Fokus, Orientierung an den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen, Versuch der Erreichung neuer Zielgruppen. In quantitativer Hinsicht zeigen Kohl und Denzl (2021) auf, dass es Hinweise auf einen Anstieg des Umfangs von Online-Veranstaltungen gibt (S. 255). Zudem werden Anzeichen einer Gefahr identifiziert, dass sich Ungleichheiten im Zugang zu Weiterbildung entwickeln, hervorgerufen vor allem durch die Digitalisierung und die Effekte der Pandemie (ebd., S. 270). Quantitative Befragungen von Schweizer Weiterbildungsanbietern (Gollob et al. 2021a, b) zeigen, dass vor allem die Angebotsformate während der Pandemie durch digitale Technologien angepasst oder ergänzt wurden. Damit verbunden waren teilweise auch inhaltliche und organisatorische Veränderungen, was darauf hindeutet, dass das Angebot umfassender verändert wurde. Die befragten Anbieter geben zudem an, dass sie auch nach der Pandemie eine Kombination von Präsenz- und Onlineunterricht anbieten werden.

Einen stärkeren Fokus auf die Programmplanung haben Grotlüschen und Weis (2021) in ihrer Studie. Auf der Grundlage von 13 Interviews mehrheitlich mit Leitungspersonen wurden programmplanerische Veränderungen bei Weiterbildungsanbietern im Zuge der Pandemie in den Blick genommen. Dabei konnte unter anderem Folgendes beobachtet werden: eine ungewohnte Offenheit und eine deutliche Suchbewegung der Anbieter bei der Bedarfsermittlung; mehr Kommunikation und ein intensivierter Austausch in der Einrichtung; ein flexibles Vorgehen in der Planung, wozu Versuchsballons gehören; die Einführung von Online- und zum Teil auch Hybridangeboten; ein ausgeprägter Austausch und Weiterbildungen im Hinblick auf Technik und Online-Didaktik. Insgesamt stellt die fehlende Planbarkeit von Präsenzveranstaltungen für die Verantwortlichen eine Belastung dar, wobei eine Rückkehr zur alten Arbeitsweise nicht erwartet wird (S. 56).

Die Sichtung vorhandener Studien zeigt, dass eine solide Einschätzung programmplanerischer Veränderungen im Zuge der Pandemie erst noch im Entstehen ist. In methodischer Hinsicht werden zumeist die Einrichtungsleitungen interviewt. Die Resultate der Studien schaffen – hier folgen wir Denninger und Käpplinger (2021) – eine erste Grundlage, um sich tiefer gehender, differenzierter und langfristiger mit den durch die Pandemie angestoßenen Veränderungen in der Programmplanung auseinanderzusetzen. Im Rahmen unter anderem von Detailanalysen, etwa ausgehend von Giesekes Modell der Wissensinseln, können Programmplanungsfelder in der

Bildungsplanung untersucht und ggf. spezifiziert und aktualisiert werden. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie empirisch an.

3 Methodisches Vorgehen: Gruppendiskussionen mit Programmplanenden

Von der methodischen Anlage her gesehen, kann die Studie von Gieseke (2000) für empirische Untersuchungen zum Programmplanungshandeln nach wie vor als maßgebend bezeichnet werden (vgl. von Hippel 2019, S. 112). Darin wurde die Beobachtung von Arbeitsvollzügen vor Ort in den Einrichtungen kombiniert mit Einzelinterviews, um den Sinn der Vollzüge zu erfassen. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der Programmplanung untersucht, also Programmanalysen vorgenommen. Noch breiter angelegt ist das Forschungsdesign in einer Studie zur Planung von Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur (vgl. Robak et al. 2019), auch wenn das Instrument der Beobachtung nicht zum Einsatz kommt. Dafür werden die Kursleitenden- und Teilnehmendenperspektive einbezogen. Solche aufwendigen methodischen Arrangements werden in der Regel nicht praktiziert, sondern es wird zumeist auf das Instrument des Expertinnen- und Experteninterviews zurückgegriffen. Vor dem Hintergrund der knappen zeitlichen und personellen Ressourcen in unserer Studie sowie forschungspraktischer Erwägungen – insbesondere bezogen auf die Möglichkeiten des Feldzugangs – mussten auch in dieser Studie Abstriche in Hinblick auf das wünschenswerte methodische Arrangement gemacht werden.

Als zentraler Ansatz wurde schließlich das Gruppendiskussionsverfahren[4] gewählt (vgl. Schäffer 2012). Tab. 1 gibt einen Überblick über das Sample der Studie und das methodische Vorgehen. Im Zeitraum von Juni bis November 2021 wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit Verantwortlichen der Programmplanung in mehreren Weiterbildungseinrichtungen ($n = 10$) der Schweiz durchgeführt. Die Gruppendiskussionen

Tab. 1 Methodisches Vorgehen und Sample

Methodisches Vorgehen			
Gruppendiskussionen ($n = 10$) mit Verantwortlichen der Programmplanung ($n = 46$)			
Zeitraum: Juni bis November 2021			
Sample			
Fokus des Anbieters:	*Integrativ*	*Allgemeinbildend*	*Berufsorientiert*
	Fall 2 Anzahl Befragte: 4	Fall 5 Anzahl Befragte: 2	Fall 9 Anzahl Befragte: 7
	Fall 4 Anzahl Befragte: 6	Fall 6 Anzahl Befragte: 5	Fall 1 Anzahl Befragte: 5
	Fall 8 Anzahl Befragte: 4	Fall 3 Anzahl Befragte: 5	Fall 10 Anzahl Befragte: 4
			Fall 7 Anzahl Befragte: 4

[4] Neben den im Zentrum der Studie stehenden Gruppendiskussionen mit Programmplanenden werden nach mehreren Monaten noch ergänzend Expertinnen- und Experteninterviews mit den Einrichtungsleitungen geführt. Diese werden aktuell noch ausgewertet, die Ergebnisse werden an anderer Stelle publiziert.

dauerten jeweils zwischen 90 und 120 min und wurden größtenteils (mit Ausnahme von einer Diskussion) per Videokonferenz (Zoom) geführt und aufgezeichnet. Die zehn Fälle wurden aus drei Anbietergruppen ausgewählt, die sich nach den primären Zielgruppen und einem entsprechenden inhaltlichen Angebot unterscheiden: (a) Anbieter, die sich mit ihrem Angebot primär an Personen mit eher geringer formaler Bildung und/oder fremdsprachigem Hintergrund wenden und auf die soziale, sprachliche und berufliche Integration abzielen, wobei der Fokus oft auf Angeboten im Bereich der Grundkompetenzen liegt, (b) Anbieter, die über ein relativ breites Programm verfügen, aber einen Schwerpunkt im allgemeinbildenden Bereich haben, und (c) Anbieter der beruflichen Weiterbildung, die mit ihrem Angebot auf einzelne Branchen fokussiert sind (Bau, Gesundheit, Wirtschaft etc.). Diese Samplingstrategie erfolgt aus der Überlegung heraus, dass sich Anbieter im Umgang mit der Corona-Pandemie und mit Blick auf die Digitalisierung danach unterscheiden könnten, welche primären Zielgruppen mit ihren unterschiedlichen Zugängen zum und Ansprüchen an das Lernen sie haben. Da wir in diesem Beitrag allerdings den Schwerpunkt darauflegen, generelle Ansätze und Entwicklungen in der Programmplanung in den Blick zu nehmen, spielt diese Unterscheidung von Fallgruppen an dieser Stelle keine weitere Rolle und wird daher auch nicht vertieft analysiert. Die ausgewählten Anbieter sind unterschiedlich groß, wobei wir vor dem Hintergrund der Absicht, Gruppendiskussionen zu führen, keine Kleinstanbieter in das Sample einbezogen haben.

Wenn es darum geht, den Einfluss der Corona-Pandemie auf die Programmplanung zu untersuchen, ist selbstverständlich der Erhebungszeitpunkt zu beachten. Im Erhebungszeitraum von Juni bis November 2021 bestanden in der Schweiz weiterhin staatliche Einschränkungen (Abstands- und Maskenpflicht, Zertifikatspflicht, Kapazitätsbeschränkungen), aber es gab kein Präsenzverbot mehr. Wie in Deutschland stehen auch in der Schweiz eine genauere Rekonstruktion und Analyse des Umgangs der Weiterbildung mit der Krise noch aus. Rohs (2020) hat für den Volkshochschulbereich vier Phasen unterschieden, die im September 2020 enden. Sgier (2022)[5] schlägt für die Schweiz im Anschluss daran weitere Phasen vor, wobei sie darauf verzichtet, die Phasen zeitlich genau zu verorten, was angesichts der Unterschiedlichkeit der Anbieter im Umgang mit der Krise auch gar nicht möglich wäre. Nach Sgier folgte den Phasen von Rohs eine längere Phase der „Krisen-Normalität“, in der immer noch die Existenzsicherung Priorität hatte (etwa November 2020 bis April 2021). In der folgenden Phase der „strategischen Orientierung“ (seit Mai 2021) wird von den Anbietern nicht mehr mit einem Präsenzverbot gerechnet und die Planungsperspektive verlängert sich. Es wird vermehrt an den konzeptionellen und strategischen Grundlagen gearbeitet. Für die Zeit ab Frühjahr 2022 könnte nach Sgier eine Phase der „Neu-Positionierung im Weiterbildungsmarkt“ eintreten, die unter anderem dadurch gekennzeichnet sein könnte, dass die Anbieter ihre Strukturen und Arbeitsprozesse dauerhaft anpassen sowie ihr Profil ändern und sich neu positionieren. Dieser Phaseneinteilung folgenden haben wir die Gruppendiskussio-

[5] Es handelt sich bei Sgier (2022) um eine unveröffentlichte Präsentation, die am 27. Januar 2022 an einer von der PH Zürich und dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung SVEB veranstalteten Tagung gehalten wurde.

nen in einer Phase der beginnenden strategischen Orientierung durchgeführt. Das empirische Material bestätigt – bei aller Unterschiedlichkeit der Anbieter – diese Verortung.

Für die Wahl des Verfahrens der Gruppendiskussion sprach primär die folgende Überlegung: Programmplanung lässt sich – das wurde grundlagentheoretisch aufgezeigt (vgl. Gieseke 2000) – als eine stark kommunikative und interpretative Tätigkeit beschreiben. Planung ist in weiten Teilen keine isolierte, eher instrumentelle Schreibtischtätigkeit. Entsprechend liegt es nahe, zu versuchen, diesen Charakter des Planungshandelns auch in der methodischen Anlage bzw. in der konkreten Erhebungssituation abzubilden. Die Idee war entsprechend, in der Gruppendiskussion von den Programmplanenden gewissermaßen in den Maschinenraum bzw. in das Tagesgeschäft der Programmplanung einbezogen zu werden. Dazu wurde eine zurückhaltende Moderation kombiniert mit einem anfänglichen Grundreiz, der in das Zentrum des Themas der Studie führen sollte, und zwar die pädagogische Konzeption. Der Grundreiz bestand aus einem Auszug eines Interviews mit dem Leiter einer Weiterbildungseinrichtung, das in einer Fachzeitschrift veröffentlicht wurde. Darin geht es um die Angebotsentwicklung im Zuge der Corona-Pandemie (Formatauswahl, Bedürfnisklärung etc.). Um dieser Idee einer selbstläufigen Gruppendiskussion gerecht werden zu können, wurde vorausgesetzt, Realgruppen zu befragen. Entsprechend handelt es sich bei allen Gruppen um Realgruppen, wobei in sieben Fällen sehr enge Arbeitsbezüge bestehen (Programmplanung innerhalb einer Einrichtung) und in drei Fällen eine eher losere Arbeitsbeziehung (Programmplanende des gleichen Anbieters, aber von verschiedenen Standorten).

Bei der Auswertung wird die Gruppe und ihr unmittelbarer Erfahrungskontext fokussiert (vgl. Schäffer 2012, S. 353 f.), sprich: die Programmplanung in der Einrichtung. Wir versuchen auf der Grundlage der von den Programmplanenden vorgenommenen Beschreibungen von Ansätzen, Anforderungen und Aufgaben ein Bild der Programmplanung eines Anbieters zu erstellen. Das heißt, es geht weder um die Meinungen der einzelnen Gruppenmitglieder noch wird ein Fokus über die Gruppe hinaus gewählt, wie es beispielsweise im Rahmen der dokumentarischen Methode der Fall ist. Bei der Interpretation gehen wir daher codierend und kategorisierend vor und orientieren uns dabei an der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Kuckartz (2018) ausgeführt wird. Sie ist hermeneutisch akzentuiert und berücksichtigt eine fallorientierte Perspektive.

4 Ergebnisse zu aktuellen Ansätzen und neuen Anforderungen in der Programmplanung

Unter Rückgriff auf unser empirisches Material zeigen wir nun, welchen Einfluss die Pandemie auf die Programmplanung bzw. spezifischer auf die pädagogische Konzeption hat. Analysiert werden daher die beiden Bereiche der *Angebotsentwicklung* und der *Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse*. Daneben untersuchen wir aber auch den Handlungsbereich der *Profilbildung*, der gemeinhin dem Bildungsmanagement zugeordnet wird. Ein wesentlicher Grund ist, dass Ausführungen der Planenden

zur Profilbildung im Material sehr bedeutsam sind und die Profilbildung in engem Zusammenhang gerade mit der Angebotsentwicklung thematisiert wird.

4.1 Angebotsentwicklung

Im Bereich der Angebotsentwicklung zeigt sich eine weitreichende Innovation in Folge der Corona-Pandemie: der Einsatz des Formats der *Online-Veranstaltung*. Als neue Planungskategorie bricht die Online-Veranstaltung die auf Präsenz ausgerichteten Routinen der Angebotsentwicklung auf, wodurch neue Anforderungen entstehen.

4.1.1 Einzug der neuen Planungskategorie Online-Veranstaltung

Die Möglichkeit und auch die Akzeptanz von Online-Veranstaltungen erweist sich für die Programmplanung als einschneidend. Darunter zu verstehen ist eine virtuelle Präsenz beispielsweise via Zoom oder Teams. Dieses Format führt zu einem erhöhten (didaktischen) Reflexions- und Entscheidungsbedarf in verschiedener Hinsicht: *„Wir haben jetzt nicht mehr einen Weg. Früher war das klar. Ne, es war Präsenz und (...) jetzt brauchen wir viel mehr Kommunikation. Sind wir ganz in der Präsenz? Sind wir halb in der Präsenz und ab und zu digital? Sind wir ganz digital? Also der Kommunikations- und Informationsaufwand und der Absprachenaufwand finde ich, ist sehr stark gestiegen. Und sich dann noch überlegen, welche Inhalte passen und an welchem Tag passt online? Und dann auch noch die Bedürfnisse der Teilnehmenden abzuholen (...) ich finde, wir stehen jetzt an so einem Punkt, wo wir wirklich entscheiden müssen (...) wie machen wir weiter und das individuell pro Modul, pro Thema und pro Zielgruppe“* (Fall 1, A. 3)[6]. Diese Aussage fasst den durchaus weitreichenden Anspruch an das professionelle Handeln zusammen, der durch den Einzug dieses Formats gestellt wird. Es geht um die Auswahl onlinegeeigneter Inhalte und das didaktische Vorgehen, die Bedürfnisse der Teilnehmenden, die Kommunikation mit den Teilnehmenden, die Kommunikation innerhalb der Weiterbildungseinrichtung, die technische Ausstattung und die administrativen Prozesse.

Als Reaktion auf die Pandemie bzw. die staatlichen Einschränkungen und weiter bestehende Ungewissheit erörtern die Planenden ihre bestehenden Angebote auf ihre Online-Fähigkeit hin. Dass diese Prüfung aber auch zukünftig vorgenommen werden soll, bestätigt sich im Material. Um darüber hinaus einordnen zu können, welche Online-Veranstaltungen den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen, werden Versuchsballons gestartet, indem beispielsweise Angebote parallel in Präsenz und online angeboten werden oder auch nur noch online: *„Also wir haben probehalber mal im Bereich Deutsch als Zweitsprache, haben wir die hohen Stufen ab B2 nur noch als Onlineformate angeboten. (...) Und wir hatten die Hoffnung, auch aus Rückmeldungen von Teilnehmenden, dass es leichter ist online, weil dann können sie auch um 18 Uhr im Büro bleiben und von dort aus teilnehmen. (...) Aber wir haben leider zu wenig Anmeldungen gehabt, als dass wir Erfahrungen machen konnten, ob das jetzt wirklich ’n Bedürfnis ist oder ob eben einfach nur eine Mode“* (Fall 5, A. 16).

[6] Die im Text verwendeten Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Aufgrund der bestehenden Ausnahmesituation haben die Versuchsballons nur eine beschränkte Aussagekraft. Für die Planenden sind die entsprechenden Bedürfnisse der Teilnehmenden noch ungewiss, erwartet wird aber eine heterogene Entwicklung. Um schließlich die Akzeptanz von Online-Veranstaltungen zu fördern, werden von den Weiterbildungseinrichtungen Probelektionen angeboten: *„Wir (…) haben versucht, die Leute zu gewinnen, indem wir ihnen gesagt haben, dann dürfen sie mal reinsitzen an einem Tag: Schauen Sie mal zu und Sie können sich ein eigenes Bild machen“* (Fall 7, A. 54).

4.1.2 Diskussion und Entwicklung diversifizierter Angebote

Auch wenn die Online-Veranstaltung als zentrale Innovation gelten kann, haben sich auch allgemeiner die Lehr- und Lernarrangements weiterentwickelt und diversifiziert. Zentral sind dabei die beiden Dimensionen Ort (physische Präsenz vor Ort vs. virtuelle Präsenz von einem anderen Ort aus) und Zeit (synchron vs. asynchron). In diesem durch die beiden Dimensionen aufgespannten Feld sind unterschiedliche Arrangements möglich. Für die Planenden bedeutet dies, sich in diesem komplexer gewordenen Feld begründet entscheiden zu müssen. Konkret werden in den Einrichtungen Präsenzveranstaltungen (synchron und vor Ort), Webinare (synchron und selbst gewählter Ort), Hybridunterricht (synchron und teils vor Ort, teils selbst gewählter Ort), selbstorganisierte Lerngruppen (asynchron und vor Ort) und Selbstlernen (asynchron und selbst gewählter Ort) in unterschiedlichem Ausmaß genutzt.

Notwendig wird für die Planenden ein intensivierter Diskussions- und Abstimmungsprozess, um Angebote entwickeln zu können, die den Lernbedürfnissen und -interessen der Adressatinnen und Adressaten entsprechen (siehe auch unten im Abschnitt Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse). Als typisch kann diese Aussage gelten: *„(…) wir müssen unsre Zielgruppe kennen, den Bedarf kennen und dann davon abgeleitet das jeweils beste Instrument suchen. (…) Am Schluss geht's immer wieder darum, wirklich die einzelne Person im Fokus zu haben und zu schauen: Wie können wir der individuellen Person helfen? Und da wissen wir wieder, das geht auch wieder nicht. Oder? Wir müssen die ja doch dann in eine Gruppe zusammennehmen. Das ist ein ständiges Suchen nach dem besten Weg“* (Fall 7, A. 82).

Dieses ständige Suchen zeigt auch auf, dass die Formatentscheidungen durch die Erweiterung der Möglichkeiten komplexer geworden sind. Die Planenden setzen sich mit der Frage auseinander, für welche Inhalte und für welche Zielgruppen sich welche Formate eignen. Dabei ist insbesondere der Nutzen der neuen Formate zu klären. Die Planenden äußern hier selbst, dass ein Bedarf an professionellen Kriterien besteht, um über die passenden Formate entscheiden zu können.

Durch die Diversifizierung des Angebots zeigt sich zudem ein Klärungsbedarf mit Blick auf zentrale Begriffe im Rahmen des erweiterten Angebotsspektrums. Die Programmplanenden arbeiten mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen, zum Beispiel bzgl. Blended Learning oder hybridem Unterricht, was den internen und externen Verständigungs- und Abstimmungsprozess erschwert. Zugleich bestehen diese begrifflichen Unklarheiten auch bei den Adressatinnen und Adressaten und Teilnehmenden: *„(…) wenn ich dann (…) gefragt hätte, ist der Bedarf da nach Blended Learning, hätten wahrscheinlich fünfzig Prozent schon mal nein gesagt, weil sie*

gar nicht wissen, was es ist. (...) Und die Begrifflichkeiten, (...) also ich habe das Gefühl, da gibt es SEHR viele unterschiedliche Interpretationen" (Fall 3, A. 9). Dies erschwert die Bedürfnisanalyse der Planenden und erfordert einen verstärkten Informations- und Kommunikationsprozess mit den Adressatinnen und Adressaten und Teilnehmenden.

4.2 Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse

Die Frage nach den Bedürfnissen sowie Lernvoraussetzungen und -gewohnheiten der Zielgruppen nimmt aufgrund des diversifizierten Angebotsspektrums, das sich unter dem Einfluss der Pandemie entwickelt hat, einen hohen Stellenwert bei den Programmplanenden ein. Zum Erhebungszeitpunkt wird das Bedürfnis der Zielgruppen im Besonderen nach Online-Veranstaltungen als heterogen und ungewiss erfahren. Um die Nachfrage abschätzen zu können, befinden sich die Planenden in einer intensiven Suchbewegung, die sich durch verschiedene Aktivitäten kennzeichnen lässt:

4.2.1 Auseinandersetzung mit veränderten Bedürfnissen der Zielgruppen

Die durch die Pandemie veränderte Situation bedeutet, dass sich die Planenden intensiver und differenzierter mit den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen auseinanderzusetzen haben. Durch das erweiterte Angebotsspektrum ist davon auszugehen, dass sich auch die Bedürfnisse der Zielgruppen gerade mit Blick auf die Formate weiterentwickeln und diversifizieren. Ob es weiterhin eine konstante Nachfrage nach Online-Veranstaltungen geben wird, ist für die Programmplanenden nur schwer zu beurteilen. Denn zum einen sind die Rückmeldungen der Teilnehmenden bezüglich des Interesses an Online-Angeboten heterogen. Zum anderen ist ungewiss, wie sich das entsprechende Bedürfnis entwickeln wird, wenn die pandemische Ausnahmesituation endet. Als exemplarisch kann diese Aussage gelten: *„Ich finde es jetzt wirklich, kommt eine interessante Zeit für den Bildungsbereich. Weil jetzt entscheidet sich dann, was tun die Leute. (...) Ich glaube, das können wir alle wie nicht so recht voraussagen, wie sich das dann letzten Endes etablieren wird (...). Da müssen wir flexibel bleiben (...)"* (Fall 3, A. 178).

Die Flexibilität zeigt sich darin, dass die Planenden durch verschiedene Aktivitäten versuchen, die Bedürfnisse der Zielgruppen zu erfassen. Konkret werden dafür in den alltäglichen Abläufen die Kommunikationsprozesse intensiviert: durch Gespräche mit den Kursleitenden, durch Kursbesuche, Evaluationen und kontinuierliche Feedbackschlaufen und durch Gespräche mit den Teilnehmenden. Um auf einer konzeptionellen Ebene die Bedürfnisse der Zielgruppen und Teilnehmenden fassen zu können, wählen die Einrichtungen verschiedene Vorgehensweisen, die von individuumszentrierten Ansätzen über die Bildung von Lerntypen bis hin zur Bildung von Personas reichen. Dies spiegelt sich bspw. in diesen Aussagen wider: *„Das Wichtigste ist (...) oder die Maxime der [Organisation] (...) ist der Mensch"* (Fall 2, A. 22) oder *„wir haben versucht, (...) das Ganze in Personas zu fassen"* (Fall 7, A. 68).

Die Programmplanenden nehmen an, dass über die Pandemie hinaus ein Bedürfnis nach Online-Angeboten und hybridem Unterricht[7] bestehen bleibt. Zugleich ist ihnen bewusst, dass die Teilnehmenden vor der voraussetzungsvollen Aufgabe stehen, aus den möglichen Kombinationen von Lernorten, Lernformen und Lernzeiten einen den eigenen Bedürfnissen entsprechenden Lernweg zu finden: *„Und ich glaub, das wird wie die Herausforderung, die Leute dahinzubringen, dass sie die Vorteile erkennen und BEWUSST auch wählen. Oder dass ich jetzt bewusst ein Thema online besuche, dafür bei 'nem anderen Thema lieber vor Ort bin. Also diese Schärfung, die die Anbieter machen müssen, müssen aber eben auch die Kunden mitmachen."* (Fall 5, A. 3).

Um die Teilnehmenden dazu zu befähigen, stehen bei den Weiterbildungseinrichtungen auch Überlegungen zur Weiterentwicklung von Coaching- und Beratungsangeboten an: *„(...) [Über]einen Beratungsansatz (...) bis hin zu Coachings von Gruppen oder Einzelpersonen. (...) Das ist ein wichtiges Themenfeld für uns. Und das wird, glaub ich, in der Zukunft ganz sicher nicht abnehmen"* (Fall 7, A. 161).

Mit Blick auf Bedürfnisse ihrer Zielgruppen setzen sich die Planenden thematisch insbesondere mit den Lernformen und Lernorten auseinander, aber auch mit möglichen Lernbarrieren.

4.2.2 Reflexion über Lernformen und Lernorte

Die Einrichtungen haben ihr Weiterbildungsangebot durch digitale *Lernformen* erweitert (s. oben). Verstärkt treten zum Beispiel ausgeprägtere Selbstlernphasen, digitalisierte Kommunikationswege (bspw. Chats) und mediale Wissensvermittlung (bspw. Lernvideos) in Erscheinung. Dies erfordert einen Reflexionsprozess bei den Planenden, der darauf gerichtet ist, zu hinterfragen, wie sich das Lernverhalten im Zuge der Pandemie verändert und welche Lernformen den heutigen Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechen. Dabei ist insbesondere das Selbstlernen zu akzentuieren, auch mit dem Bewusstsein, dass dies (zu) herausfordernd für Zielgruppen sein kann: *„(...) wenn man die Kundschaft fragt, was sie gerne hätten (...). Also wenn man soviel Freiheit hat, das kann ja dann auch überfordern. Natürlich sage ich, ich möchte gerne immer dann lernen, (...) wenn ich Lust dazu habe, wie viel ich möchte. Ich hätte dann aber auch gerade gerne eine Unterstützung, die mir dann direkt hilft in dem Moment, wo ich nicht draus komme. (...) Also ich finde, diese Polarität ist sehr schwer auszuhalten. Wie viel Freiheit gibt man der Kundschaft, einfach rein psychologisch und wie viel gibt man vor"* (Fall 3, A. 6).

Dieses Abwägen der Planenden, welche Lernform den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Zielgruppen entspricht, ist durch Überlegungen zur Bedeutung des *Lernorts* zu ergänzen. Insbesondere tritt der Stellenwert von physischer Präsenz eigentlich erst in das Bewusstsein und wird neu verhandelt und bewertet. Attribute wie Ort der Begegnung, des Austauschs, des Transfers, des Freiraums und des ruhigen Lernens oder auch der Zuflucht werden dem Format Präsenzveranstaltung durch die Programmplanenden nun verstärkt zugeschrieben. So betont beispielsweise ein Pla-

[7] Unter hybridem Unterricht wird in diesem Beitrag die synchrone Kombination aus physischer und virtueller Präsenz der Teilnehmenden verstanden.

nender der berufsorientierten Weiterbildung, dass gerade für ihre Teilnehmenden ein Ort des ruhigen Lernens und Fokussierens zentral ist, um nicht durch berufliche Verpflichtungen abgelenkt zu werden: *„Wir haben alles hier in einem geschützten Raum anbieten wollen. Also die Teilnehmenden sind trotzdem noch vor Ort, auch wenn sie in der sogenannten SOL, selbstorientierten Lernen-Bereich drin sind, bieten wir ihnen den Raum hier an. Einfach auch damit sie (...) in einem geschützten Lernbereich sind und nicht vom Arbeitgeber dann irgendwie mit Arbeit zugemüllt werden in dieser Zeit. Also wir schaffen Freiraum"* (Fall 9, A. 18). Einen hohen Stellenwert hat die Präsenz vor Ort oftmals gerade für Personen mit einem eher niedrigen sozioökonomischen Status, wie eine Planende am Beispiel von nicht deutschsprachigen Migrantinnen ausführt: *„(...) der physische Lernort kann auch eine Zuflucht sein. Also ein sicherer Raum, (...) wo kein gewalttätiger Ehemann reinkommt. Oder die Kinder rumschreien (...). Die Leute sind sehr fremdbestimmt (...) Und zum Teil sehr beengende Verhältnisse. Ja, das kann man nicht unterschätzen, also Bildung braucht manchmal einen sicheren Ort"* (Fall 2, A. 78).

Hinzukommt, dass bei dieser Zielgruppe die technische Ausstattung zur Teilnahme an Online-Veranstaltungen meist nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist, was eine zusätzliche Lernbarriere darstellt und von den Programmplanenden zu thematisieren und didaktisch zu bearbeiten ist.

4.2.3 Umgang mit digitaler Spaltung

Fehlende technische Ausstattung und kaum vorhandene digitale Kompetenzen gerade von Personen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status erfordern von den Programmplanenden ein abwägendes Vorgehen beim Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen. Im Hinblick auf die technische Ausstattung wird durch die Verwendung von Mobiltelefonen zwar Teilnahme möglich, aber unter eingeschränkten Bedingungen: *„(...) aber halt der Unterricht ist dann doch sehr anspruchsvoll über das Handy. Beim ersten Lockdown hatten wir die Möglichkeit, Laptops auszugeben. Aber dort scheitert's halt wirklich auch an den Kenntnissen. Weil wir haben teilweise Teilnehmende, die können knapp einen Laptop oder PC einschalten und dann wird's halt schon schwierig. Mit dem Handy fühlen sie sich sicherer. Aber dort ist es dann halt schwierig mit den Hausaufgaben oder Bewerbungen korrigieren"* (Fall 8, A. 28).

Teils berichten die Planenden, dass die Teilnehmenden sehr motiviert waren, am Online-Unterricht teilzunehmen, für den das Smartphone zwar einen niedrigschwelligen Zugang ermöglicht, aber als einziges Medium nur limitiert nutzbar ist. Dementsprechend ergänzt eine Programmplanende „(...) *je tiefer das Bildungsniveau der Teilnehmenden und das ist in den Deutsch- und Integrationskursen oft der Fall, umso wichtiger ist es für die Teilnehmenden, dass sie wirklich in Präsenzunterricht lernen können*" (Fall 4, A. 20). Eine Möglichkeit, um dennoch den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen zu können, sehen verschiedene Anbieter im digital angereicherten Präsenzunterricht mit niedrigschwelligen Tools: „(...) *WhatsApp, das ist so das Niederschwelligste, da haben wir gemerkt jetzt in diesem Jahr, in dem man die meisten erreichen kann*" (Fall 2, A. 7).

Im Hinblick auf die fehlenden digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden entwickelt sich ein Spannungsfeld für die Programmplanenden, das ein sensibles Aus-

tarieren erfordert. Denn einerseits stehen die Einrichtungen unter einem Innovationsdruck, um digitale Kompetenzen angemessen vermitteln und um sich neue Zielgruppen erschließen zu können. Andererseits kann es dadurch zur Verdrängung oder Nicht-Teilnahme von Personen kommen, deren Kompetenzen nicht mehr anschlussfähig sind.

4.3 Profilbildung

Die Profilbildung und damit eine Kernfrage des Bildungsmanagements wird von den Programmplanenden im Zusammenhang mit der Pandemie besonders beachtet und umfassend thematisiert, wenn es um veränderte Anforderungen und Aufgaben der Leitung, aber auch der Planenden geht. Feststellen lässt sich demnach, dass die Pandemie ein zentraler Anlass ist, um das Profil der Einrichtung in ausgeprägter Art und Weise zu reflektieren und einen Prozess der Klärung zu initiieren. Die Planenden hinterfragen ihr Programm und ihre Angebote und setzen sich in diesem Prozess zugleich mit den Auswirkungen auf das Profil der Einrichtung auseinander. Für die Handlungsperspektive der Planenden ist diese Aussage typisch: *„Ich denke, es ist wirklich eine Zukunftsfrage, die sich die [Organisation] stellen MUSS, was möchten wir SEIN als Bildungsinstitution, oder? (…) was möchten wir repräsentieren in Bezug auf das Lernen? Welche Personen sollen zu uns kommen zum Lernen?“* (Fall 3, A. 45). Ausgehend von dieser allgemeinen Perspektive zeigen sich die folgenden Anforderungen und Aufgaben der Planenden, wenn es um die Profilbildung geht:

4.3.1 Integration des Angebotsformats Online-Veranstaltung

Das Format der *Online-Veranstaltung* ist zu einem festen Bestandteil des Programms zu machen. In allen Einrichtungen soll ein mehr oder weniger großer Teil des Angebots auch zukünftig online durchgeführt und damit Online-Veranstaltungen dauerhaft integriert werden. Exemplarisch steht hierfür die folgende Aussage: *„(…) da kam natürlich genau die Frage auf (…). Gehen wir jetzt wieder zurück in Präsenz? (…) Und ich glaube, wir haben als Team schon recht früh erkannt, dass da Chancen drin liegen. War für uns (…) die Dreiteiligkeit (…) klar. Es wird sowohl Präsenz sein. Es wird teils teils sein. Und es wird auch voll digital sein“* (Fall 7, A. 11). Online-Veranstaltungen werden von den Einrichtungen als ein zusätzliches Geschäftsfeld betrachtet.

Zwar gab es in den Einrichtungen schon vor der Pandemie Überlegungen und teils auch Versuche, beispielsweise Blended Learning zu etablieren. Es mangelte allerdings an einer ernsthaften durchgeführten Integration, worauf meist Reaktionen der Lehrenden folgten wie *„(…) nice to have. Aber wir sind ja da, wir sind bei ihnen, wir sind zusammen, wir brauchen das nicht“* (Fall 2, A. 6). Festgestellt wird deshalb: *„das war das Beste, was uns passieren konnte, dieser Lockdown (…) das war der Beschleuniger (…) und dann wurden wir gezwungen, auch diese Blended Learning-Ansätze wirklich auszuprobieren“* (Fall 7, A. 15–17).

Durch die Aufnahme von Online-Veranstaltungen entwickeln sich Spannungsfelder in der Planung, die ein abwägendes Vorgehen der Programmplanenden erfordern. So wird einerseits ein Innovationsdruck erlebt, in der Hinsicht ein Online-Angebot

aufzubauen, um am Markt konkurrenzfähig bleiben zu können. Andererseits ist für die Planenden jedoch höchst ungewiss, wie sich die Nachfrage nach Online-Veranstaltungen tatsächlich entwickeln wird (s. oben). Ein anderes Spannungsfeld zeigt sich zudem bei größeren Einrichtungen, die überregional oder national tätig sind. Diese gehen dazu über, das Online-Angebot zentral zu organisieren. Zugleich ist ungewiss, wie sich diese Entwicklung auf die regionalen Organisationsstrukturen und die Sichtbarkeit vor Ort auswirken wird: *„Was man da erreichen kann (...), wenn man auch die nationalen Angebote schnell vorwärtsbringen kann und da schneller am Markt ist. (...) das ist sehr wertvoll, wenn man das zentral steuern kann. (...) Es ist aber genauso wertvoll, dass die Regionalität immer noch in dieser Struktur berücksichtigt wird (...). Weil (...) jede Region hat ihre eigenen Erfahrungen, regionale Produkte, Schwerpunkte“* (Fall 3, A. 161).

4.3.2 Auseinandersetzung mit veränderter Konkurrenzsituation

Durch die Online-Veranstaltungen bietet sich den Einrichtungen die Möglichkeit, überregionale Märkte zu erschließen: *„(...) wir haben jetzt den Schub bekommen durch Corona (...), um an neue Leute zu kommen. (...) Die Leute hocken in Mexiko und irgendwo auf der Welt und besuchen bei uns einen Kurs. Die waren mal physisch vor Ort, sind aber wieder [beruflich] verschoben worden. Und fanden unsere Angebote und Kursleiter toll (...) das ist natürlich [ein] Feld, das wir vorher so nicht bedienen konnten“* (Fall 6, A. 71). Durch diese räumliche Entgrenzung entstehen allerdings auf regionaler, nationaler und auch internationaler Ebene veränderte Konkurrenzsituationen, die eine Reflexion über die eigene Positionierung am Markt erforderlich machen. Dieser Wettbewerbsdruck ist den Programmplanenden sehr bewusst: *„Später wird es dann (...) um den Markt gehen. (...) Wer hält den Fuß in der Digitalisierung und wer nicht? (...) Da muss man mit Verlusten rechnen, (...) es sind schmerzhafte Veränderungen nötig, (...) weil wir werden überholt“* (Fall 1, A. 5 und 124). Zeitlich wird das Aufbrechen eines verschärften Wettbewerbs von den meisten Programmplanenden am Ende der Pandemie verortet. Örtlich wird die Konkurrenz von den Planenden vor allem überregional und national wahrgenommen, aber auch teils international: „*wenn ich für ein paar Dollar den Chinesen direkt aus China online (...) als Privatlehrer buchen kann*“ (Fall 3, A. 188–190).

4.3.3 Suche nach Alleinstellungsmerkmalen

Um die Stellung der Einrichtung am Weiterbildungsmarkt zu behaupten oder sie auszubauen, sind die Programmplanenden auf der Suche nach Alleinstellungsmerkmalen: *„Wir machen im Team (...) [Besprechungen], um zu sehen gibt's 'n Bedarf? Ist das wirklich etwas, was es so noch nicht gibt? Und es geht natürlich auch immer in die Richtung, wie heben wir uns von anderen Anbietern ab“* (Fall 5, A. 24). Die Überlegungen der Planenden fokussieren sich dabei auf Angebote, die flexibler, individualisierter und damit nah an den Bedürfnissen der Teilnehmenden sind. Je nach Ausrichtung des Anbieters reichen diese Erwägungen von *„Ja, wir haben einen Babysitter, der (...) auf die Kinder aufpassen kann“* (Fall 5, A. 170) über das Anbieten von *„kleinen Nuggets (...) wie ein Legosystem, modular“* (Fall 7, A. 134) bis hin zu

„natürlich [überprüfen wir, ob] das Thema Bildung im Abo eine Option ist“ (Fall 10, A. 40).

Auch die bereits beschriebene Neubewertung der Präsenz als ein ausdrücklicher Ort der Begegnung und des Austauschs wird in den Gruppendiskussionen immer wieder hervorgehoben, um sich von anderen Weiterbildungseinrichtungen, aber auch von digitalen Bildungsplattformen zu unterscheiden: *„Also Präsenz (...) Weil ich denke schon [an] LinkedIn Learning. Die haben schon heute hochqualitative Lernvideos. Die sind wirklich echt gut. (...) da müssen wir gar nicht anfangen, das irgendwo konkurrenzieren wollen. Aber was wir bieten können, ist eben (...) einen Austausch, eine Vertiefung. (...). Das ist die Herausforderung“* (Fall 7, A. 156). Erwartet wird eine Diversifizierung der Angebotsformate, was die Einrichtungen dazu anhält, ihr Profil zu schärfen: *„(...) nach Corona, (...). Also das wird eine (...) Methodenvielfalt geben und es wird genügend Anbieter geben, die die unterschiedlichsten Formen methodisch, didaktisch im Angebot haben werden. (...) Natürlich gibt es dann noch solche Schulen wie wir, hoffen wir (...) die mit entsprechenden Unterrichtsmodellen die Leute abholen, die gerne eine gewisse Führung und ein gewisses Renommee haben, auch eine gute Lage“* (Fall 10, A. 65).

5 Schlussfolgerungen und Diskussion

Die Befunde dieser Studie sprechen dafür, dass sich die Anforderungen an die Programmplanung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie weiter ausdifferenziert haben und in ihrem Anspruch gestiegen sind. Im Hinblick auf die beiden Programmplanungsfelder der Angebotsentwicklung und der Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse sowie den Bereich der Profilbildung, die primär über das jeweilige Programm und die Angebote der Einrichtung erfolgt und damit eng mit den beiden genannten Feldern zusammenhängt, lassen sich die folgenden zentralen Anforderungen formulieren:

- das neue Angebotsformat der Online-Veranstaltung gegenüber der Präsenzveranstaltung didaktisch begründet einzusetzen zu können,
- die entsprechenden technischen, kompetenzbezogenen (Lehre und Planung) und administrativen Voraussetzungen zu schaffen,
- im Hinblick auf ein diversifiziertes Angebotsspektrum, das sich zwischen den beiden zentralen Dimensionen Ort (physisch vs. virtuell) und Zeit (synchron vs. asynchron) aufspannt, Entscheidungen zu treffen und zu begründen,
- zentrale Begriffe im Rahmen dieses Angebotsspektrums (hybrider Unterricht, Blended Learning etc.) in der Community der Weiterbildung zu klären, um eine bessere Verständigung über aktuelle Entwicklungen zu erreichen,
- den Adressatinnen und Adressaten das erweiterte Angebotsspektrum verständlich zu kommunizieren und sie bei einer sinnvollen Auswahl zu unterstützen (z. B. Beratung, Information),
- die Bedürfnisse sowie Lernvoraussetzungen und -gewohnheiten der Zielgruppen intensiver und differenzierter durch eine verstärkte Kommunikation mit allen Beteiligten und im Idealfall auch durch systematische Analysen zu erfassen,

- den Stellenwert von Präsenzveranstaltungen und expliziten Bildungsorten mit Blick auf Lernen und Profilbildung neu bewerten zu können,
- die durch den verstärkten Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen zunehmenden Probleme einer digitalen Spaltung sowie auch des Selbstlernens zu erkennen und abzufedern und dabei mit dem vorhandenen Innovationsdruck bildungstheoretisch umzugehen,
- sich mit einer veränderten regionalen und nationalen oder gar internationalen Konkurrenzsituation im Sinne der Existenzsicherung der Einrichtung auseinandersetzen zu können,
- das Profil der Einrichtung über zum Beispiel Alleinstellungsmerkmale oder Support-Angebote schärfen und dabei die vorhandenen Ressourcen gezielt einzusetzen zu können.

Es lässt sich erkennen, dass sich ein erhöhter (didaktischer) Reflexions- und Entscheidungsbedarf in verschiedener Hinsicht sowie ein höherer und teilweise neuer Wissens- und Kompetenzanspruch an das professionelle planerische Handeln entwickelt hat. Dabei sind keine grundsätzlich neuen Aufgaben bzw. Planungsfelder in der Programmplanung hinzugekommen, was angesichts der konzeptionellen Breite des verwendeten Modells (die Wissensinseln von Gieseke) und dessen intensiver empirischer Nutzung (s. Abschn. 2.1) auch nicht zu erwarten war. Vorhandene Planungsfelder haben sich aber in ihrer Relevanz akzentuiert und z. T. ausdifferenziert. Letzteres gilt für die Angebotsentwicklung. Dort zeigt sich eine weitreichende Innovation in Folge der Corona-Pandemie: der verbreitete Einsatz des Formats der Online-Veranstaltung. Dieses Format ist zu einer neuen zentralen Planungskategorie geworden. Damit wird die Präsenzveranstaltung als eine der zentralen Selbstverständlichkeiten der Weiterbildung möglicherweise nachhaltig infrage gestellt. Zwar wird E-Learning in der Weiterbildung schon lange diskutiert, aber erst die Möglichkeit und die Akzeptanz von Online-Veranstaltungen im Sinne einer virtuellen Präsenz haben die Programmplanung in den Einrichtungen spürbar verändert. Akzentuierungen von Aufgaben finden sich bei der Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse (detaillierter, intensiver, kommunikativer etc.) und bei der Profilbildung (neue Konkurrenzsituation klären, Profil schärfen etc.).

Hinsichtlich aktueller Ansätze und Entwicklungen in der Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten und -programmen, die in der vorliegenden Studie explorativ untersucht wurden, zeigt sich – neben dem Einzug der Online-Veranstaltung in der Breite der Weiterbildung – eine Diversifizierung der Angebote, was die Lehr- und Lernarrangements anbelangt. Diese Ergebnisse bestätigen bereits vorhandene Forschung, aktualisieren sie aber auch. Es ist jedenfalls bemerkenswert – wenn man sich die Vor-Corona-Zeit in Erinnerung ruft –, welche Innovationen in der Form digitalisierter Lehr- und Lernarrangements sich eingestellt haben, wobei deren Qualität und Nutzen selbstverständlich noch zu klären bleiben. Zudem können Detailstudien wie die unsere zeigen, *wie* sich die Innovationen konkret vollziehen, *welche* Überlegungen dabei leitend sind und *welche* Anforderungen sich stellen. Die Bedürfnis- und Zielgruppenanalyse stellt den Einstieg in die Programmplanung dar; sie verläuft intensiver und überaus pragmatisch (im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung in der Literatur) und ist durch eine recht hohe Unsicherheit geprägt. Gefahren einer di-

gitalen Exklusion werden erkannt, dominant ist aber die Frage nach einer möglichen grundsätzlicheren Änderung des Lern- und Teilnahmeverhaltens. Schließlich ist die intensive Reflexion des Profils der Einrichtung auffällig. Gleichzeitig sprechen unsere Ergebnisse aktuell nicht dafür, dass es zu umfangreicheren Marktverschiebungen in der Schweiz durch die Neupositionierung von Einrichtungen kommt.

Inwiefern die vorgestellten Befunde über den untersuchten, noch stark von der Pandemie und den staatlichen Beschränkungen geprägten Zeitraum hinaus zutreffen, müssen weitere empirische Untersuchungen zeigen. Solche Studien zum Programmplanungshandeln werden auch benötigt, um ein Kompetenzmodell für Programmplanende formulieren und empirisch abstützen zu können (vgl. von Hippel 2019). Für den Untersuchungszeitraum lässt sich jedenfalls feststellen, dass die Programmplanung durch die Pandemie erheblich in Bewegung geraten ist. Es stellen sich neue Planungsfragen, aber auch traditionelle Fragen zum Beispiel nach den Lernbedürfnissen werden neu und intensiver diskutiert. Davon kann die Leistungserbringung der Weiterbildungseinrichtungen auf längere Sicht gesehen profitieren.

Abschließend können im Anschluss an die vorgestellte Studie in knapper Form weitere Forschungsbedarfe mit Blick auf programmplanerische Veränderungen unter dem Einfluss der Corona-Pandemie benannt werden[8]. Wie erwähnt, bleibt zu prüfen, inwiefern die vorgestellten Befunde sowie die Erkenntnisse anderer bisheriger Studien (s. Abschn. 2.2) über die untersuchten Zeiträume hinaus Gültigkeit beanspruchen können. Im Rahmen unserer Studie folgen auf die Gruppendiskussionen mit einem Abstand von sechs bis neun Monaten Expertinnen- und Experteninterviews mit den Einrichtungsleitungen. Entsprechende Ergebnisse werden wir zu gegebener Zeit veröffentlichen. Notwendig ist es weiterhin, mehr Untersuchungsfälle einzubeziehen, um die Frage der Generalisierbarkeit besser beantworten zu können. Dabei sollte detailliert nach Fallgruppen entlang von Einrichtungstypen, Zielgruppen und Inhalts-/Fachbereichen (Bewegung und Gesundheit, Sprachen, Informatik, Grundkompetenzen etc.) differenziert werden. In diesem Zusammenhang sollte auch die Frage nach der Planungsautonomie (Alke und Graß 2019) thematisiert werden. Zentral ist zudem die Frage, ob es im Zuge der Pandemie auch zu inhaltlichen Veränderungen in den Programmen gekommen ist. Was unsere Studie anbelangt, sind die zu beobachtenden inhaltlichen Programmveränderungen als gering einzuschätzen (vgl. auch Gugitscher und Schlögl 2022). Insgesamt wird es in weiterer Forschung darum gehen, empirisch zu klären, ob sich ein tatsächlicher Wandel in der Weiterbildung vollzieht und welche Rolle dabei die Corona-Pandemie spielt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung

[8] Im Hinblick auf Forschungsbedarfe, die die verschiedenen Ebenen der Weiterbildung betreffen, sei auf die Zusammenstellung von Denninger und Käpplinger (2021, S. 171–173) verwiesen.

nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Alke, M., & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 133–141.

Asche, E. (2019). Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 178–189.

Büchter, K. (1999). Zehn Regeln zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik: Stellungnahmen, Analysen, Informationen*, *3*(4), 12–15.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *3*, 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung – Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa.

Feld, T.C., & Seitter, W. (2017). *Organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffe* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.

Gieseke, W., & v. Hippel, A. (2019). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 38–51). Bielefeld: wbv Publikation.

Gnahs, D. (2021). Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 10–19. https://doi.org/10.3278/HBV2102W002.

Gollob, S., Fleischli, M., & Sgier, I. (2021a). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Weiterbildungsstudie 2020/2021. Zürich: SVEB.

Gollob, S., Poopalapillai, S., & Sgier, I. (2021b). *FOCUS Weiterbildung: Auswirkungen der Corona-Pandemie. Ergebnisse der Schweizer Anbieterumfrage 2021*. Zürich: SVEB.

Grotlüschen, A., & Weis, A. (2021). Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 50–57. https://doi.org/10.3278/HBV2102W006.

Gugitscher, K., & Schlögl, P. (2022). „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44–45. https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/10_gugitscher_schloegl.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2022.

v. Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 111–121.

v. Hippel, A., & Käpplinger, B. (2017). Models of program planning in Germany and in North America—A comparison. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives* (S. 97–112). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

v. Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *1*, 61–81. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.

Käpplinger, B., & Lichte, N. (2020). “The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education”: a Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education*, *5–6*, 777–795. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w.

Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). Editorial. Zur Verortung von Programmplanung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 103–110.

Kohl, J., & Denzl, E. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung*. DIE-Trendanalyse 2021. (S. 249–275). Bielefeld: wbv.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lorenz, L. (2019). Planungsstrategien in der Programm- und Angebotsplanung bei Bildungsdienstleistern der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 168–177.

Müller, C. (2022). Weiterbildungsbedarfe aus betrieblicher Perspektive – pragmatischer Umgang mit einem komplexen Gegenstand. *Education Permanente EP*, *1*, 31–40.

Robak, S. (2019). Weiterbildungsmanagement. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 104–118). Bielefeld: wbv.

Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 44–54.

Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann, L., Preuß, J., & Krueger, A. (2019). Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 122–132.

Rohs, M. (2020). *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz.* Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. Zugegriffen: 17. Febr. 2022.

Schäffer, B. (2012). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 347–362). Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Sgier, I. (2022). Trends der Weiterbildung im Zuge der Corona-Krise. Zürich: SVEB (unveröffentlichte Präsentation).

Zeuner, C. (2022). Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen. *Education Permanente EP*, *1*, 8–19.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:369–389
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00215-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Seniorenbildung in der Pandemie: Programmplanung zwischen Digitalisierung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation

Claudia Kulmus

Eingegangen: 4. Februar 2022 / Überarbeitet: 13. April 2022 / Angenommen: 7. Juni 2022 / Online publiziert: 4. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag basiert auf einer Interviewstudie mit acht Programmplanenden in Einrichtungen mit Bildungsangeboten für Ältere. Es wird nach den Planungsstrategien in der Pandemie und grundsätzlichen Orientierungen für die Aufrechterhaltung des Programms gefragt. Im Ergebnis stehen vier Strategien: eine kontinuierliche digitale Innovation, eine strukturelle Innovation, ein abwartendes Situationsbeobachten, ein Wunsch nach Rückkehr zum Alten. Diese Strategien werden entlang von zwei Spannungsfeldern (zwischen Wissensvermittlung und Begegnung sowie zwischen Lähmung und Innovation) entwickelt. Mit diesem Ansatz wird das Spektrum an Möglichkeiten der empirischen Analyse von Programmplanungshandeln erweitert, in dem entlang von grundlegenden Orientierungen Planungsstrategien sichtbar gemacht werden.

Schlüsselwörter Seniorenbildung · Programmplanungsforschung · Pandemie · Professionelles Handeln · Interviewstudie

Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus (✉)
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: claudia.kulmus@uni-hamburg.de

Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Senior education in the pandemic: program planning between digitalisation and ecounter, between paralysis and innovation

Abstract The article is based on an interview study with eight programme planners in institutions with educational programmes for older people. The study asks about the planning strategies of the experts in the pandemic and about basic orientations for the maintenance of the programme. As a result, four strategies are developed: a continuous digital innovation, a structural innovation, a wait-and-see approach, a desire to return to the old. These strategies have been developed along two fields of tension (between knowledge transfer and encounter, and between paralysis and innovation). This approach broadens the spectrum of possibilities for empirical analysis of program planning activities by making planning strategies visible along basic orientations

Keywords Senior education · Program planning · Pandemic · Professional action · Interview study

1 Einleitung

Die Bildung Älterer steht in der Corona-Pandemie vor besonderen Herausforderungen. Sie war schon immer ausgesprochen komplex, was aus der Heterogenität dieser Zielgruppe sowie aus der damit verbundenen interdisziplinären Verortung der Forschung und vor allem der Bildungspraxis resultiert (vgl. Schramek et al. 2018). Entsprechend anspruchsvoll sind die Planungsaufgaben auf der mesodidaktischen Ebene in diesem Handlungsfeld, auch bereits vor der Pandemie. Die Corona-Pandemie hat Weiterbildungsanbieter generell stark getroffen, jedoch waren die Anforderungen an die Planenden in der Seniorenbildung besonders hoch: Im öffentlichen Diskurs ist sehr präsent, dass ältere Menschen statistisch gesehen zu den Risikogruppen gehören (vgl. RKI 2021), es liegt nahe und durchaus auch in der Verantwortung von Bildungseinrichtungen, vor den Gefahren einer Ansteckung zu schützen. Gleichzeitig wird die Gefahr diskutiert, dass sich durch diesen notwendigen Schutz alternsspezifische Gefahren von Einsamkeit und Ausschluss aus sozialen Zusammenhängen verstärken können (vgl. Kulmus 2021; Bjursell 2021). Eine generalisierte Verletzlichkeit oder gar Diskriminierung Älterer durch die Pandemie ist allerdings nicht haltbar, vielmehr wird häufig auf die besondere Widerstandsfähigkeit älterer Menschen in der Pandemie hingewiesen (vgl. z. B. Horn und Schweppe 2020). Für die Bewältigung alterns- und pandemiespezifischer Gefährdungen kann wiederum die Teilnahme an Bildungsangeboten eine nicht unerhebliche Bedeutung haben (vgl. Kulmus 2018). Selbst nach Aufhebung des Lockdowns und dem „Wiederhochfahren“ von Bildungsangeboten mit Hygienekonzepten bleibt jedoch eine der zentralen Schutzmaßnahmen die Einschränkung physischer Kontakte. Bildungseinrichtungen stehen daher noch immer vor enormen Herausforderungen (vgl. Christ et al. 2021). Insofern soll in diesem Beitrag erstens gefragt werden, wie die Pandemie aktuell planerisch bewältigt wird, und zweitens, welche zukünftigen Perspektiven (im positiven wie auch im negativen) sich durch die Pandemie ergeben könnten, welche

nachhaltigen Wirkungen sich also auch für die Planung in der Bildungsarbeit mit Älteren entfalten könnten. Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag in einem explorativen Zugriff nach. Ziel ist es, erste Inneneinsichten zu geben in Planungsstrategien in der Bildung Älterer, und dabei auch eine gewisse Heterogenität der Anbieter einzubeziehen. Es wird gezeigt, wie die Planenden ihrer Verantwortung für die Bildungsarbeit Älterer angesichts der pandemischen Situation gerecht zu werden versuchen, wo Spielräume gefunden werden, aber auch wie knappe Ressourcen die Planungsphantasie beschränken können. Dazu werden zunächst theoretische Grundlagen zur Programmplanung in der Seniorenbildung zur aktuellen Situation in der Pandemie dargestellt, um dann methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse zu präsentieren. In der Diskussion wird abschließend u. a. die Frage nach der Professionalität und Qualifikation des planenden Personals im Zusammenhang mit den Strategien thematisiert.

2 Theoretischer Rahmen: Programmplanung in der Seniorenbildung in der Pandemie

2.1 Institutionelle Pluralität in der Bildung Älterer

Die institutionelle Bildungslandschaft für Ältere ist und war schon immer durch eine große Pluralität und durch spezifische Herausforderungen gekennzeichnet (vgl. z. B. Lottmann 2013; Kade 2007). Diese resultieren aus der großen Heterogenität dieser Zielgruppe was Lebenssituationen, Bildungshintergrund, berufliche Erfahrungen, Bildungsinteressen etc. angeht (vgl. Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Tippelt et al. 2009), verbunden mit der grundlegenden Schwierigkeit, überhaupt so etwas wie „Seniorenbildung“ zu identifizieren. Sie ist nämlich (auch historisch, vgl. Kade 2007) in verschiedenen Organisationen und nicht nur in der Erwachsenen- und Weiterbildung im engeren Sinn angesiedelt. Sie findet in nicht unbeträchtlichem Maße auch jenseits primärer Bildungsorte, also beigeordnet statt (z. B. Gieseke 2008). Dies gilt v. a. dann, wenn der Hauptzweck der jeweiligen Einrichtung nicht Bildung, sondern bspw. Begegnung, ehrenamtliche Tätigkeit oder auch Freizeit ist, diese aber dennoch – beigeordnet – Bildungsangebote bereitstellt. Bezogen auf die Seniorenbildung gilt dies v. a. für Bildungsmöglichkeiten im Quartier, beispielsweise in sogenannten Seniorenbegegnungsstätten, in Stadtteiltreffs oder im Kontext kultureller Bildung (Kolland et al. 2020; Mania 2018; Robak et al. 2020; Friebe und Schmidt-Hertha 2013).

Mit Blick auf diese bislang nicht systematisch aufgearbeitete Pluralität von Einrichtungen und beigeordneten Bildungsorten werden für konkrete Planungsfragen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, wie sie Anliegen dieses Beitrags sind, insbesondere solche Einrichtungen relevant, an denen es zumindest ein Programm mit regelmäßig, z. B. wöchentlich stattfindenden Kurs- oder auch Begegnungsangeboten sowie dafür verantwortliche Personen gibt. Um den Begriff von Lernen und potenziellen Lernorten nicht ubiquitär auszuweiten, sind das Vorhandenseins eines

Programms als Bündelung von Angeboten[1] und ein gewisser Institutionalisierungsgrad der Einrichtung zwei gute Kriterien, um diese unter genuin erwachsenenpädagogischer Perspektive, also mit Fokus auf die Bereitstellung von Bildung, in den Blick zu bekommen.

Für den vorliegenden Beitrag wird also nicht eine bestimmte Altersgruppe fokussiert, sondern Einrichtungen, die für Ältere sichtbar Bildungsangebote zur Verfügung stellen, indem sie explizit Ältere adressieren. Diesbezüglich werden in der Literatur vier „traditionelle Bildungsorte" (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201, vgl. auch Kade 2007) für Ältere identifiziert: Neben Volkshochschulen, die vor allem genannt werden, weil besonders häufig Ältere unter den Teilnehmenden sind (im Jahr 2019 waren 49,6 % der Teilnehmenden 50 Jahre und älter, vgl. Lux 2021), gehören hochschulische Einrichtungen, etwa mit Gasthörerprogrammen, die sich explizit an die nachberufliche Lebensphase richten, Einrichtungen von Gemeinden (z. B. Seniorenbegegnungsstätten) und Kirchen bzw. kirchliche Einrichtungen dazu. Was diese Einrichtungen neben dem Zielgruppenbezug eint, ist, dass sie regelmäßige Angebote in einem Programmheft, als Broschüre oder Flyer und/oder auch digital veröffentlichen. Damit wird auch das im ursprünglichen Verständnis von beigeordneter Bildung genannte Kennzeichen „punktueller Bildungsangebote" (eben nicht gebündelt in einem Programm, vgl. Gieseke 2019a, S. 20) aufgebrochen, wenngleich sowohl kommunale als auch kirchliche Einrichtungen durchaus einen beigeordneten Charakter haben können (vgl. Kulmus 2018; Gieseke 2019b). Selbst Einrichtungen innerhalb dieser „traditionellen" Trägerschaften und mit vorhandenem Bildungsprogramm unterscheiden sich jedoch zum Teil erheblich bezogen bspw. auf die institutionellen Kernaufgaben (z. B. wissenschaftliche Weiterbildung, Bildung für alle, niedrigschwelliges Begegnungsangebot etc.), die Zielgruppenspezifik von Einrichtung und/oder Programm (gerichtet an alle Menschen, an Menschen in der nachberuflichen Lebensphase, an „Seniorinnen und Senioren" ohne Altersangabe), die Verfügung über Ressourcen (räumlich, technisch, finanziell), die Personalstrukturen (wie viel Personal mit welcher Qualifikation?) und die konkrete Teilnehmendenschaft (Altersgruppen, Bildungsniveaus). Entsprechend unterschiedlich sind auch die Planungsaufgaben und -bedingungen in der Seniorenbildung auf der mesodidaktischen Ebene.

2.2 Komplexität von Programmplanungshandeln

Im vorliegenden Beitrag geht es daher um die spezifische und empirisch konkrete Ausgestaltung von Programmplanungshandeln in einem spezifischen Handlungsfeld. Programmplanungshandeln wird zunächst deskriptiv als „Erarbeitung eines Programms entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive" (Gieseke und v. Hippel. 2019, S. 40) definiert. Angesichts fehlender Curricula, dem Paradigma der Freiwilligkeit und einer damit verbundenen Offenheit und Einrichtungsvielfalt in der Bildungsarbeit mit (älteren) Erwachsenen wurde schon früh das empirisch-theo-

[1] Zur ausführlicheren Diskussion von Programm und Angebot und der jeweiligen Verortung auf der Meso- und Mikroebene didaktischen Handelns siehe Gieseke (2019a) und v. Hippel et al. (2019).

retische Konzept des „Angleichungshandelns“ (Gieseke 2000, S. 80) ausgearbeitet. Dieser Ansatz hat gegenüber ebenfalls existierenden linearen Planungsmodellen (z. B. Weinberg 2000, S. 94) die Besonderheit, dass es die Programmplanung nicht anhand eines idealtypischen Vorgehens beschreibt, sondern aus empirischer Forschung resultiert – und diese ihrerseits anleiten kann (vgl. Gieseke 2008; zu einer Übersicht verschiedener Planungsmodelle auch im internationalen Vergleich siehe v. Hippel 2017; v. Hippel und Käpplinger 2017). Das „sukzessive Planungshandeln“ (Gieseke 2000, S. 329) wird u. a. über die Beschreibung von Themenbereichen empirisch rekonstruiert, die als „Wissensinseln“ (Gieseke und v. Hippel 2019, S. 47) zunächst Aufgabenbereiche wie „Teilnehmer/innenanalyse“, „Dozenten- und Kursleitergewinnung“, „Bedarfserhebung“, „Kostenkalkulation“ u. a. (ebd., S. 47) beschreiben, damit aber zugleich Wissensbereiche benennen, auf die professionell Planende zugreifen (müssen). In konkreten Planungsprozessen können diese in je unterschiedlicher Weise und Kombination relevant werden (vgl. Gieseke 2003, S. 187; Fleige et al. 2022).

In empirischen Studien wird das Planungshandeln auf sehr unterschiedlichen Ebenen rekonstruiert, die sich vorläufig als Grade der Abstraktion beschreiben lassen. So wird bspw. mit dem Angleichungshandeln ein abstrakter „Modus“ beschrieben, in dem die Programmplanung erfolgt, der im Grunde immer zutrifft. Dies kann jedoch immer wieder für spezifische Handlungsfelder und Tätigkeiten empirisch konkretisiert und ausdifferenzieret werden. V. Hippel betont dagegen grundsätzliche Spannungsfelder (als Widerspruchskonstellationen oder Antinomien), in denen das Planungshandeln stattfindet, die es über Planungsentscheidungen zu gestalten gilt und die dann ebenfalls jeweils empirisch konkretisiert werden können (vgl. v. Hippel 2011; Gieseke 2019b). Auf einer weniger abstrakten Ebene zeigen dagegen v. Hippel und Röbel (2016), welche unterschiedlichen Funktionen verschiedene Planungsakteure dem Programm zuschreiben und wie dies mit der jeweiligen Handlungskoordination innerhalb einer Organisation in Beziehung steht. Pohlmann (2018) rekonstruiert in einer Studie zum Bildungsurlaub Planungsstrategien der Neuentwicklung, Fortschreibung und Streichung, die, anders als etwa Modus und Spannungsfelder, eng an die konkreten Programme der untersuchten Einrichtungen gebunden sind und die Resultate von Planungsentscheidungen im Programm selbst einbeziehen. Lorenz (2020) erweitert und differenziert im Anschluss daran in ihrer Untersuchung beruflicher Weiterbildung diese Strategien weiter aus und verweist zugleich auf gewissermaßen globale und wiederum abstraktere Handlungsorientierungen, die in konkrete Planungsentscheidungen einfließen (etwa die standardisierte Ausrichtung von Angeboten auf einen bundesweiten Markt, und zugleich die spezifizierte Anpassung von Angeboten auf einen regionalen Markt und auf konkrete lokale Bedarfe, S. 44).

Diese Studien zeigen einerseits anschaulich, wie ertragreich empirische Detailrekonstruktionen sind und aus welch unterschiedlichen Analyseperspektiven das Planungshandeln beschrieben werden kann: als eng ans Programm gebundene Strategien, als globale Orientierungen, die die konkreten Planungsstrategien rahmen, oder über Funktionen, die dem Programm von unterschiedlichen Akteuren zugeschrieben werden und die Planung entsprechend beeinflussen. Sie zeigen auch die mit dem wachsenden Forschungsstand zunehmende Notwendigkeit, zukünftig auch diese unterschiedlichen Zugänge und Analyseebenen und ihre Beziehung zueinander syste-

matischer zu diskutieren. Die hier vorgelegte Studie liefert zunächst einen weiteren Beitrag zur Vielfalt an empirischen Zugangs- und Analysemöglichkeiten, bezogen auf ein konkretes Handlungsfeld und mit der spezifischen Frage nach Zukunftsorientierungen. Sie arbeitet professionelle Handlungsstrategien heraus, die sich entlang von zwei Grundorientierungen beschreiben lassen. Eine Metaanalyse zu den unterschiedlichen Zugängen kann dagegen auch dieser Beitrag noch nicht leisten.

2.3 Planungshandeln in der Pandemie

Durch die Pandemie haben Bildungsanbieter eine Disruption erlebt, wie sie kaum vorstellbar gewesen ist und die die Erwachsenen- und Weiterbildung in ihrem Kern getroffen hat (Käpplinger und Lichte 2020). Akteure in der Bildungsarbeit mit (älteren) Erwachsenen agierten vorher überwiegend als Präsenzanbieter, und dies auch bildungswissenschaftlich begründet über die Bedeutung von Begegnung, Leiblichkeit und lokaler Verortung, verbunden mit der Erfahrung immer wieder aufkommender – und abklingender – Euphorie über die Bedeutung digitalen Lernens als Teilhabechance (Dinkelaker 2021; Mania 2018; Rohs et al. 2020). Während im Lockdown schlicht keine Präsenzangebote stattfinden konnten, zeigten sich in der folgenden andauernden pandemischen Situation Herausforderungen, das Programm unter dem Eindruck von Ungewissheit aufrechtzuerhalten (vgl. Schmidt-Hertha 2021; Rohs 2020). Eine große Chance lag dabei in vielen Bildungsbereichen gewiss in der Möglichkeit, durch digitale Formate überhaupt ein stabiles Bildungsangebot aufrechterhalten zu können. Theoretisch liegt hierin auch das Potenzial, Menschen einzubeziehen, für die leibliche Begegnungen mit einem starken Risiko einhergehen (in der Pandemie v. a. Ältere und Vorerkrankte) oder die mobilitätseingeschränkt sind. Gleichzeitig ist die „Digitalisierung von Bildung“ kein eindimensionaler Prozess, sondern betrifft unterschiedliche Handlungsebenen (vgl. Kerres und Buntins 2020, S. 15) und ist an vielfältige Voraussetzungen gebunden, bspw. bezogen auf die technische Ausstattung, auf Datenschutzfragen (ebd.) oder auf medienbezogene Kompetenzen bei Lernenden und Lehrenden (Rott und Schmidt-Hertha 2019). Für den Umgang von Anbietern mit der Coronapandemie spielt Digitalisierung eine entscheidende Rolle, wie erste Analysen zeigen (vgl. HBV 2021). Zugleich kann aber breiter nach Wirkungen und Implikationen für zukünftige Planung gefragt werden, etwa mit Blick auf Kooperationen oder auf die Interpretation zukünftiger Bedarfe von Zielgruppen (vgl. auch Iller und Schmidt-Hertha 2020; Bernhard-Skala et al. 2021; HBV 2020).

Ein „Forschungsstand“ zur Weiterbildung in der Pandemie ist noch im Entstehen (vgl. Denninger und Käpplinger 2021), spezifisch zu Bildungsanbietern für Ältere liegt bislang nichts vor. Für Volkshochschulen hat Rohs (2020) schon früh nach Umstellungen der Planungstätigkeit u. a. in Bezug auf die Arbeitsorganisation selbst innerhalb der Einrichtungen gefragt. Dabei hat er auch Phasen des Umgangs mit der Pandemie identifiziert: von einer „Schockphase“ (S. 7) über eine Phase der „Orientierung und Stabilisierung“ (S. 8), eine darauf folgende „Kurzfristige Digitalisierung“ (S. 9), die v. a. nötig wurde, da Dozierende und Teilnehmende trotz erlaubter Rückkehr zu Präsenzformen nach wie vor unsicher waren; und schließlich eine „systematische Flexibilisierung“ (S. 10), die v. a. durch ein Vorhalten von An-

geboten in Präsenz wie auch als Online-Format gekennzeichnet (ebd.). Langfristige Überlegungen stehen aber zu diesem Zeitpunkt noch aus (ebd.). Grotlüschen und Weis (2021) legen erste deskriptive Einschätzungen zur beruflichen Weiterbildung vor, in denen die Initiierung von Veränderung, die Umsetzung derselben und ihre (geplante) Erhaltung über die Pandemie hinaus berichtet werden. Dazu gehört bspw. die Frage, wie Angebote für Kunden aufrechterhalten oder erweitert werden können, wenn den Kunden die technische Ausstattung für Online-Angebote fehlt (S. 53). Dazu gehört aber auch die Nutzung von Methoden wie „Open Space" für eine bessere Bedarfserhebung in der Anfangszeit der Pandemie (S. 52). Die Perspektive „was bleibt" und darin eingebundene strategische Überlegungen sind in der Frage der Erhaltung über die Pandemie hinaus schon angelegt und zeigen sich unter anderem in einer Art Gewöhnung an Onlineformate (S. 55), zugleich werden aber Mehrwert und „Kehrseite" (S. 56) derselben diskutiert. Der Mehrwert wird dabei z. B. bei sachbezogenem Austausch und den Möglichkeiten „hybrider Formate" (S. 55) für eine räumlich ungebundene Teilnahme gesehen, während als „Kehrseite" unter anderem eine neu zu gestaltende Marktpositionierung wegen einer großen „Flut von Gratisangeboten" genannt wird (S. 56). Als fokussierte Ergebnisse zeigen Grotlüschen und Weis eine notwendigerweise wachsende Fehlertoleranz, die damit einhergeht, dass es Raum für „Versuchsballons" (ebd., S. 53) geben muss – beides verweist auch auf die Erwartung einer erhöhten Flexibilität in der Planung für die Zukunft. Die Ergebnisse können als eine anschauliche Beschreibung von Angleichungshandeln in der Pandemie im Kontext beruflicher Weiterbildung interpretiert werden, obwohl Programmplanungs-Theoriebezüge gar nicht genannt werden. Anschlussfähig ist für die hier vorgelegte Studie die Frage nach dem Blick in die Zukunft und durch die Pandemie angeregte Planungsperspektiven.

3 Empirisches Vorgehen: Expertenstudie als Form von Programmforschung

An derartige empirische Analysen des Programmplanungshandelns in der Pandemie schließt die hier vorgelegte Studie an. Sie lässt sich in die Forschungsstrategie der Programmforschung einordnen und liefert einen Beitrag zur Konkretisierung von Planungshandeln während der Pandemie in einem spezifischen Handlungsfeld, nämlich in Einrichtungen, die Bildungsangebote für Ältere vorhalten. Die aktuelle Pandemie gilt v. a. aus medizinischer Sicht besonders für diese Zielgruppe als gefährdend (vgl. RKI 2021), weswegen gerade Bildungseinrichtungen für ältere Menschen Schutzkonzepte ernst nehmen müssen. Gleichzeitig gibt es die Befürchtung, dass Ältere – auch ältere Lehrende – zumindest tendenziell weniger erfahren im Umgang mit digitalen Formaten sind (vgl. Rott und Schmidt-Hertha 2019). Neuere Analysen legen einen zwar guten, aber durchaus sozial differenzierten Zugang Älterer zu Digitalisierung nahe (vgl. Schramek und Stiel 2020; BMFSFJ 2020), wodurch mögliche alternsspezifische Exklusionsgefahren noch verschärft werden könnten in einer Phase, in der Bildungsangebote vor allem in digitalen Formaten aufrechterhalten werden können.

Tab. 1 Methodisches Vorgehen und Sample

Methodisches Vorgehen			
Semistrukturierte Experteninterviews mit Programmplanenden			
Zeitraum der Interviewdurchführung: Juni 2021–Januar 2022			
Dauer der Interviews: 45–65 min			
Sample			
Code	*Expertin/Experte: Funktion*	*Einrichtung*	*Code*
Ex-I1	Programmplanung	Einrichtung einer Universität	WWB 1
Ex-I2	Programmplanung	Einrichtung einer Universität	WWB 2
	Programmplanung	Einrichtung einer Universität	WWB 3
Ex-I3	Programmplanung Person	Akademische allgemeinbildende Einrichtung	AAWB4
Ex-I4	Programmplanung	Akademische allgemeinbildende Einrichtung der Kirche	AAWBK5
Ex-I5	Programmplanung	Programmbereich VHS	AWB6
Ex-I6	Leitung und Programmplanung	Kommunale Seniorenbegegnungsstätte	SB7
Ex-I7	Leitung und Programmplanung	Kommunale Seniorenbegegnungsstätte	SB8
Ex-I8	Leitung und Programmplanung	Kommunale Seniorenbegegnungsstätte	SB9
Ergänzende Interviews: Hintergrundwissen			
Ko-I1	Koordination offene Altenarbeit	–	
Ko-I2	Koordination offene Altenarbeit	–	

Ex-I Experteninterview mit Nummerierung, *Ko-I* Interview mit Koordinatorinnen oder Koordinatoren für offene Altenarbeit, *WWB* Wissenschaftliche Weiterbildung, *AWB* Allgemeine Weiterbildung, *AAWB* akademische allgemeinbildende Einrichtung, *AAWBK* Akademische allgemeinbildende Einrichtung der Kirche, *SB* Seniorenbegegnungsstätte

Das Kernsample umfasst zum derzeitigen Zeitpunkt acht Interviews in neun städtischen Einrichtungen[2] bzw. Programm(bereich)en, weitere Interviews sind in Vorbereitung. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 65 Minuten und wurden vollständig transkribiert (vgl. Dresing und Pehl 2018, S. 23) (Tab. 1).

Das Sampling erfolgte insofern pragmatisch, als die Interviews durch gute Feldkenntnis, bereits vorhandene Kontakte und das Schneeballsystem zustande kamen, jeweils mit Blick auf eine inhaltliche Repräsentation (vgl. Merkens 2012) der vier „traditionellen Bildungsorte“ (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 201). Das zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung noch bestehende Ungleichgewicht der vertretenen Einrichtungsarten (VHS und Kirche nur je einmal) lässt sich vorerst nicht auflösen, scheint allerdings für die Interpretation nicht problematisch, solange diese nicht systematisch und kausal auf die Einrichtungsarten bezogen wird.

Der Fokus liegt auf Programmplanenden, die aber bspw. in kommunalen Begegnungsstätten häufig mit der Einrichtungsleitung zusammenfallen. Die Qualifikation der Befragten variierte von erwachsenenpädagogischen, erziehungswissenschaftli-

[2] Hier liegt die Besonderheit vor, dass eine programmplanende Person für zwei Einrichtungen tätig war und daher in zwei unterschiedliche Programmplanungsprozesse involviert, die sich durchaus unterschieden. Diese Besonderheit soll in diesem Beitrag nicht weiter thematisiert werden, wird der Transparenz wegen aber hier erwähnt.

chen und sozialpädagogischen Hochschulabschlüssen über solche in anderen Disziplinen (z. B. BWL, Jura oder Politikwissenschaft) bis hin zu Ausbildungsabschlüssen in der Altenpflege. Die Befragten wurden in ihrer Rolle als Verantwortliche für das Programm und damit als Expertinnen und Experten adressiert, unabhängig davon, ob sie ihre Einrichtung oder das Programm als „Bildungsprogramm" oder ihre eigene Tätigkeit selbst mit dem Terminus der Programmplanung bezeichnen würden.

Es wurden leitfadengestützte Interviews mit diesen Expertinnen und Experten geführt (vgl. Meuser und Nagel 2010). Der Leitfaden enthielt dabei keine Batterie an ausformulierten Fragen, sondern zentrale Themenbereiche, die sich zunächst sehr offen auf den Umgang mit der Pandemie bezogen. Die erste und Hauptfrage war bei allen eine episodisch orientierte und damit erzählgenerierende (vgl. Meuser und Nagel 2010) danach, wie es nach dem ersten Lockdown weiterging, gefolgt von vertiefenden Nachfragen zu Themenbereichen wie dem Umfang der Digitalisierung von Angeboten, der Wahrnehmung der Teilnehmenden und Dozierenden sowie der technischen Ausstattung. Für diese Themenbereiche dienten unter anderem die Wissensinseln nach Gieseke (2003) sowie die Handlungsebenen der Digitalisierung nach Kerres und Buntins (2020) und Analysen zur Medienkompetenz (Rott und Schmidt-Hertha 2019) als heuristische Hintergrundfolie.

Die Auswertung erfolgte orientiert an inhaltsanalytisch kategorisierenden Verfahren (vgl. Kuckartz 2018), aber angepasst an das konkrete Forschungsdesign mit seinem sehr offen fragenden Zugang zu den vorhandenen Deutungen der Planenden. Die Themenbereiche des Leitfadens wurden als deduktiv entwickelte Oberkategorien genutzt und induktiv ausdifferenziert. Dabei ging es v. a. um die Identifikation von Aspekten, die in den Erzählungen und Begründungen der Befragten zentrale Bezugspunkte darstellten. In dem Zusammenhang erwiesen sich aber zusätzliche „Hintergrund"-Kategorien als hilfreich für das hermeneutische Verstehen, die auf einer anderen Ebene liegen, bspw. die „Deutung der Pandemie" und (auch nonverbale) „emotionale Ausdrücke" (z. B. „angestrengtes Ausatmen", „Frust" oder „Stolz"). Diese wurden in einem weiteren Schritt für die in der Fragestellung angelegte Rekonstruktion von Zukunftsperspektiven zueinander in Beziehung gesetzt. Zum einen wurde so die „Deutung der Pandemie" als gewissermaßen „erklärende" Hintergrundkategorie identifiziert, zum anderen die Dimension zwischen den kontrastierenden Polen Wissensvermittlung und Begegnung entwickelt, die ihrerseits in einem zirkulären Prozess die Festlegung der Handlungsstrategien mit bedingten. Die Zukunftsperspektive wurde aufgrund der Betonung „neuer Wege" in zugespitzter Form als Innovation bezeichnet, während sich als Gegenstück eine „Stagnation" der Planungsphantasie aufzeigen ließ, die sich insbesondere in Ausdrücken wie „abwarten müssen" oder „soll wieder wie vorher werden" zeigte. Im Prozess der Ausarbeitung von (Hintergrund-)Kategorien und Beziehungen zueinander ließen sich Handlungsstrategien herausarbeiten, in die wiederum diese Dimensionen als Grundorientierungen des Handelns einflossen und so eine Verortung ermöglichten. Zentral ist dabei, dass sich die Strategien nicht als vollständig bewusste oder gar offizielle Handlungsstrategien etwa der Einrichtung verstehen lassen, sondern v. a. als Bewältigung einer (Pandemie-)Situation, die durch Brüche in Routinen, durch ein widersprüchliches Verhältnis von Anspruch und Ressourcen, durch die Ungewissheit der Planungsperspektive und die notwendige Sensibilität für die spezifische

Zielgruppe geprägt ist und die den Planenden keineswegs als solche bewusst sein muss (vgl. Meuser und Nagel 2010). In diesen Strategien zeigt sich zudem, wie sich ausgewählte Wissensinseln und Handlungsebenen als Bezugspunkte der Begründungen verbinden (vgl. auch Pohlmann 2015). So sind etwa die Teilnehmenden sowie die Adressatinnen und Adressaten, die Dozierenden und die Grade von Digitalisierung zentrale und explizite Bezugspunkte der Argumentation, während etwa technische Ausstattung und Rahmenbedingungen eher als Hintergrundinformation gegeben werden für die Erläuterung der eigenen Erzählung. Vor diesem Hintergrund lassen sich vier Planungsstrategien entlang der Dimensionen zwischen Wissensvermittlung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation darstellen.

4 Ergebnisse: Planungsstrategien zwischen Wissensvermittlung und Begegnung, zwischen Stagnation und Innovation

In den Interviews ist aufgefallen, dass die Interviewpartnerinnen und -partner oft nach Formulierungen suchten und häufig innehielten, um den Wiedereinstieg in die Bildungsarbeit nach dem Lockdown zu rekonstruieren („Ich muss kurz überlegen, wie war das eigentlich nochmal“ Ex-I5). Auch klang bei der Reflexion der Pandemiemonate teilweise große Erschöpfung mit. Aus der Komplexität der subjektiven Rekonstruktionen der letzten Monate oder gar Jahre und den entsprechenden Planungsüberlegungen lassen sich aber durchaus schwerpunktmäßige Orientierungen herausarbeiten.

4.1 Planungsstrategien und Interpretation der Pandemie durch die Planenden

Wie mittlerweile mehrfach belegt (z. B. Rohs 2020), beginnt die Reflexion der Pandemie auch bei den befragten Planenden mit der Beschreibung einer Art Schockstarre, die durch den ersten Lockdown entstanden ist und auch mit „völliger Orientierungslosigkeit“ und „Bammel“ beschrieben wird (Ex-I3). Dabei ist „Starre“ eigentlich insofern nicht der richtige Begriff, als allein die Absage oder das Verschieben der Veranstaltungen einen erheblichen Arbeitsaufwand bedeutete, etwa bezogen auf die Rückzahlung von Kurskosten und die Kommunikation zur aktuellen Situation (Ausfall, Aufschieben, Digitalisieren etc., Ex-I3, Ex-I2, Ex-I1). Mit dem Begriff Schockstarre ist aber erstens ein emotionales Moment gut erfasst, und zweitens, dass in dem arbeitsaufwändigen Bewältigen der Situation jegliche Vorausschau vorerst völlig erstickt wurde.

Interessant und durchaus unterschiedlich im Umgang wird es ab dem Moment, da die Möglichkeit zu Präsenzveranstaltungen – wenn auch unter erheblichen Hygiene- und Abstandsregeln – eröffnet wurde. Damit entstanden Spielräume in der konkreten Ausgestaltung des Bildungsbetriebs unter eingeschränkten Bedingungen und nach wie vor bestehenden Gefährdungen gerade für die ältere Teilnehmendenschaft. Hier lassen sich nun unterschiedliche Planungsstrategien rekonstruieren, in denen sich, wie am Schluss zu zeigen sein wird, zwei Dimensionen mit je antinomischen Polen finden: Lähmung vs. Innovation und Begegnung vs. Wissensvermittlung.

4.1.1 Kontinuierliche digitale Innovation: Die Pandemie als Verstärkung bestehender Trends

Das war ja vorher schon und werden wir auf jeden Fall fortsetzen (Ex-I1)

Diese Strategie ist zunächst geprägt durch eine nahezu vollständige Überführung der Angebote in *digitale,* vielfach synchrone Formate. Eine nicht unerhebliche Anzahl von bereits bestehenden digitalen Möglichkeiten und Formaten wird fortgesetzt und ausgebaut. Dazu gehört bspw. die Weiterentwicklung von Podcast- und Projektgruppenformaten. Als Voraussetzungen für diese Vorteile werden eine relativ gute Infrastruktur für digitale Formate und wenige (datenschutz-)rechtliche Probleme genannt. Die gute infrastrukturelle Ausstattung wird auch als Voraussetzung dafür beschrieben, neben der Übersetzung von Lehrangeboten auch virtuelle Begegnungsräume zu schaffen, in denen ein informeller Austausch möglich wird.

> Und dann habe ich erst mal die Dozierenden von den Tools überzeugt, manchmal habe ich mich da gefühlt wie so ein Missionar, aber dann gab es gute Gruppendynamiken, auch unter den Dozierenden, auch weil wir informelle virtuelle Räume schaffen konnten da, unabhängig von den Lehrzeiten (Ex-I2).

Darüber hinaus gibt es verstärkte Kooperation mit anderen Einrichtungen, z. B. durch entsprechende gegenseitige Co-Werbung für digitale Angebote mit anderen Einrichtungen. Indem Angebote auch überregional zugänglich werden, können neue, auch „jüngere Alte“ gewonnen werden. Zudem können zumindest für Kurzveranstaltungen öffentlich bekannte und dadurch als „Highlight“ bezeichnete, z. T. aus dem Ausland kommende, Dozierende eingesetzt werden.

Die Bereitschaft von *Dozierenden* und auch von *Teilnehmenden*, sich auf neue Formate einzulassen, wird als letztlich hoch beschrieben. Dennoch ist mit dem Digitalisierungsschub ein erhöhter Aufwand und ein hohes Engagement der Planenden verbunden, der sich in zahlreichen Einzelberatungen von Dozierenden und auch Teilnehmenden zeigt, inklusive dem Angebot, selbst per Fernwartung Teilnehmenden oder Dozierenden Software zu installieren oder Probedurchläufe für Lehrveranstaltungen durchzuführen. Den Teilnehmenden werden zudem, soweit irgendwie erlaubt, persönliche Begegnungen angeboten. Der Fokus dieser Strategie liegt vorrangig darauf, dem Auftrag der Wissensvermittlung weiterhin gerecht zu werden und möglichst alle Vermittlungsangebote aufrechtzuerhalten. Zugleich zeigt sich aber eine explizit beschriebene Suche nach neuen digitalen Begegnungsräumen, etwa in den erwähnten kooperativen Formaten oder der Einrichtung eines „Kaffeezimmers“ (Ex-I1).

Hintergrund dieser Strategie ist die Wahrnehmung der Planenden, dass es eine relativ gute Grundausstattung der Einrichtung mit digitalen *Ressourcen* gibt, wie es v. a. für Hochschulen typisch ist, bereits vorhandene digitale Kompetenz und -bereitschaft bei allen Beteiligten und eine relativ hohe Autonomie des eigenen Handelns. Die Pandemie wird als Verstärkung ohnehin anstehender und bereits begonnener Veränderungen betrachtet, die sich v. a. auf neue digitale Formate und neue, auch überregionale oder gar internationale Kooperationen beziehen und damit aber auch eine regional und altersbezogen erweiterte Zielgruppe ansprechen können. Diese

Strategie findet sich bezogen auf die aktuell vorliegenden Daten ausschließlich bei an Hochschulen angesiedelten Gasthörerprogrammen.

4.1.2 Abwartendes Situationsbeobachten: Die Pandemie als bewältigbare Unterbrechung des regulären Ablaufs

Das werden wir eigentlich erst dann sehen, wenn wir wieder normale Zugänge haben (Ex-I5)

In dieser Strategie findet sich nur eine teilweise Übersetzung von Präsenzangeboten in *digitale* Formate. Diese werden nicht nur als synchrone Angebote entwickelt, sondern auch in nicht unerheblichem Maß als asynchrone Formate wie die Bereitstellung von Lehrvideos (z. B. präsentiert über YouTube), was keine weiteren Medienkompetenzen bei den Teilnehmenden erfordert. Für Dozierende ist der Aufwand allerdings höher, wenn Videos öffentlich zur Verfügung stehen und entsprechend professionell sein sollen. Es braucht also finanzielle Ressourcen für den zeitlichen Mehraufwand oder Aufträge an Externe. Für synchrone Formate konnte auch fehlende Ausstattung zumindest zu Beginn ein Hinderungsgrund sein (z. B. durch datenschutzrechtliche Bedenken bezüglich der Anwendung von Videokonferenz-Software).

Zudem wird auch inhaltlich begründet, dass viele Formate nur teilweise digital überführt wurden: Gesundheitsangebote etwa lassen sich zwar ein Stück weit übersetzen, können aber die für Gesundheitsbildung so wichtige Kontrolle der Bewegungsausführung nicht gewährleisten, und auch bspw. Bildungsreiseangebote lassen sich nicht einfach digitalisieren. Andersherum werden auch Vorteile benannt, etwa für Führungen (z. B. durch eine Kirche), die, wenn professionell als Videoführung durchgeführt, ein genaueres und individuelleres Betrachten, Zurückspulen, nochmal Erleben ermöglicht – anders als bei einem Lehrvortrag in einer gefüllten Kirche.

Darüber hinaus wird auch hier auf die fehlende Bereitschaft von *Teilnehmenden* rekurriert, sich auf Online-Kursangebote einzulassen, was sich in entsprechend weniger Kursanmeldungen für Onlinekurse niederschlägt, die zugleich mit hoher Betreuung verbunden sind.

> Und auch wenn wir Onlineangebote angeboten haben an bestehende Kursgruppen, war die Nachfrage sehr gering. Ja, das hat nicht super gut funktioniert, wobei wir da sehr engmaschig auch Betreuung angeboten haben, also was wir halt leisten konnten, ne, das muss man schon ganz ehrlich sagen, aber schon zu erklären nochmal, wie ist es mit Ihrer Kamera. Es war schon quasi eine enge Betreuung. (Ex-I5)

Die Planenden haben darüber hinaus auch den *Dozierenden* eine individuelle Begleitung und Weiterbildung angeboten. Es gibt Dozierende, die sich, obgleich sie als Honorarkräfte tätig sind, auf das neue Format nicht einlassen möchten. Bei einer relativ hohen Anzahl an Dozierenden wird das aber nicht als zentrales Problem beschrieben.

Hintergrund dieser Planungsstrategie ist eine verhältnismäßig solide Ausstattung mit Ressourcen, etwa für professionelle Videoaufzeichnungen oder für die Einrich-

tung von „Streaming-Räumen“ für Dozierende. Insgesamt wird die Pandemie hier interpretiert als eine vorläufige Unterbrechung des Regelbetriebs, die zwar disruptiv, aber nicht völlig unumkehrbar ist, und in der Zukunftsüberlegungen unter der Prämisse des Abwartens angestellt werden.

> Aber auch das wird bleiben, man wird regelmäßig neuen „Content“ [gemeint sind Lehrvideos, Anm. d. Verf.], wie es so schön heißt, auf unseren Medienseiten finden. [...] Solange das so funktioniert, werden wir es beibehalten. Und dann schaut man weiter. [...] *Alles* digital zu machen, passt eben nicht zu unserer Institution. (Ex-I4)

Die Planenden argumentieren aus einer subjektiv relativ hohen Planungsautonomie trotz übergeordneter Leitungsgremien und förderrechtlicher Vorgaben, die sich u. a. damit begründet, dass finanzielle Mittel für Digitalisierung zur Verfügung gestellt wurden, für Dozierendenschulungen, für Streamingräume oder externe Expertise. Diese Strategie findet sich konkret bei einer kirchlichen Einrichtung und einem Programmbereich einer Volkshochschule.

4.1.3 Wunsch nach Rückkehr zum Alten: Die Pandemie als ermüdende Verstärkung massiver Ressourcenprobleme

Also wir wollen bald wieder so arbeiten wie vorher, die Teilnehmer wollen das auch (Ex-I8)

In dieser Strategie werden Angebote nur teilweise oder gar nicht digitalisiert. Wenn sie es doch werden, dann meist in Form von Lehrvideos, die über YouTube bereitgestellt werden und damit relativ geringe Kompetenzen bei den Teilnehmenden erfordern. Als Gründe für die geringe bis nicht vorhandene Digitalisierung werden zum einen Barrieren bei den *Teilnehmenden* genannt, die nicht nur mit fehlender digitaler Kompetenz, sondern auch mit „Vorbehalten und Misstrauen gegenüber dem Digitalen“ (Ex-I3) begründet werden – verbunden mit der Frage, was überhaupt von einem digitalen Angebot zu erwarten sei. Entsprechend wird zwar in einem Interview reflektiert, dass man sich der Digitalisierung auch nicht völlig verschließen könne, stärker ist aber in dieser Strategie die skeptische Betonung: „Man kann auch nicht alles digitalisieren!!“ (Ex-I8).

Diese Wahrnehmung resultiert zum Teil aus individuellen Rückmeldungen von Teilnehmenden, spiegelt aber auch stereotype Vorstellungen von Leitungspersonen, die selbst wenig digitalaffin sind und entsprechend mit eigener Skepsis auf die Teilnehmenden schauen („da gab’s dann halt auch eine Skepsis, dass das doch unsere Teilnehmenden gar nicht können“Ex-I3). Fehlende Affinität zu digitalen Medien wird auch von (einigen) *Dozierenden* berichtet, die z. T. freiberuflich, zum Teil aber auch nur für eine Aufwandsentschädigung tätig sind. Diese befinden sich oft selbst schon in einer späteren Lebensphase mit hohem Bedürfnis nach Routine und Begegnung und daher wenig Bereitschaft zur Einarbeitung in für sie sehr fremde Modelle der synchronen digitalen Lehre. Ergänzend kommen hier inhaltliche Überlegungen hinzu, da sich manche Angebote (etwa Bewegungsangebote oder „Museumsspaziergänge“) nicht gut digitalisieren lassen, ohne den Kerncharakter des Angebots zu

verändern. Auch hier wird von einem erhöhten Aufwand für die Betreuung derjenigen Dozierenden berichtet, die sich auf Videoaufzeichnungen einließen, aber vor allem eine außerordentliche Betreuung von z. T. schon sehr alten Teilnehmenden, die neben einem technischen Support unter anderem in telefonischen Gesprächsangeboten und Hausbesuchen „einfach gegen die Einsamkeit“ bestanden.

Diese Strategie findet sich sowohl in zwei Begegnungsstätten als auch in einer akademisch-allgemeinbildenden Einrichtung. Zur Einordnung der Strategien ist hier zu ergänzen, dass die Planenden in Einrichtungen tätig sind, die den Bildungsbetrieb überwiegend mit ehrenamtlichen Dozierenden und Unterstützenden gestalten, die sich ihrerseits zu einem Gutteil schon in der zweiten Lebenshälfte befinden, und die zudem über wenig Ressourcen für die Unterstützung der Digitalisierung verfügen. Es dominiert daher der Eindruck, dass die begrenzten Ressourcen sowie starke hierarchische Beziehungen zu übergeordneten Entscheidungsinstanzen zu einem sehr eingeschränkten relativen Autonomieerleben in der Planung und daher auch zu einer gewissen Erschöpfung führen. Der Blick „nach vorne“ ist eher ein Blick zurück, auch in der Wahrnehmung, wenig Unterstützung für strategische Überlegungen zu bekommen (auch nicht von Teilnehmenden).

4.1.4 Strukturelle Innovation: Die Pandemie als Legitimation für neue Ausrichtung

Wir müssen wahrscheinlich völlig neue Wege gehen (Ex-I7)

Diese Strategie ist geprägt durch eine sehr geringe *Digitalisierung der Angebote* und findet sich konkret bei zwei Begegnungsstätten. Technische Ausstattung für synchrone Angebote (W-Lan, Software etc.) gab es zunächst nicht. Die Pandemie wurde aber für die Einrichtung einer digitalen Grundausstattung genutzt, für die jetzt Mittel bereitgestellt wurden. Damit konnten dank motivierter Dozierender vereinzelt digitale Angebote geschaffen werden. V. a. konnte die Technik aber auch für digitale Kontaktaufnahmen genutzt werden, etwa für Videogespräche mit (Stamm-)Teilnehmenden.

Auffällig ist hier, dass zwar auch über fehlende digitale Kompetenzen und Bereitschaft bei *Teilnehmenden* gesprochen wird, *Dozierende* hier aber eher als Motor und Unterstützer genannt werden – allerdings vor dem Hintergrund eines ohnehin nur kleinen Bildungsangebots und weniger Dozierender. Eine Besonderheit in dieser Strategie ist jedoch die Beschreibung dessen, wie die Planenden, die hier zugleich Leitende einer Einrichtung sind, eine große Nähe zu ihren Teilnehmenden aufrechtzuerhalten versuchten: Viel wichtiger als die so schwierig gewordenen Gruppenangebote wurden persönliche und regelmäßige Telefon- und später auch Videoanrufe bei Teilnehmenden. Dazu kam die Entscheidung (hier auf kommunaler Ebene), dass die Häuser prinzipiell geöffnet bleiben, so dass auch Anrufe und (spontane) Einzelbesuche durch Teilnehmende möglich wurden. Dazu kamen schließlich sogar häufige Hausbesuche bei Teilnehmenden, sei es, um Anwendungen für Videokonferenzen zu installieren oder um die Situation in der Einrichtung persönlich zu klären und auf die Möglichkeit von Gesprächen per Telefon hinzuweisen.

Sehr ausführlich und „alterskompetent“ wird hier, ähnlich wie in der zuvor beschriebenen Strategie, reflektiert, wie schnell die Aussetzung regelmäßiger Ange-

bote die Immobilität von älteren und hochaltrigen Menschen verstärken kann und wie dadurch die Zukunft der Einrichtungen berührt wird. Dies regt offenbar zu verstärkten strategische Überlegungen an bzw. zur Erhöhung der Dringlichkeit, mit der eine neue Ausrichtung bspw. gegenüber dem Bezirk begründet und vorangetrieben werden soll. Digitalisierungsbezogen werden hier vor allem Überlegungen zur besseren (auch digitalen) Sichtbarkeit des Programms und des Leistungsspektrums der Einrichtung angestellt. Die Überlegungen beziehen sich auf die Ausrichtung und Vernetzung der Einrichtung mit ihrem Programm und sind durch die Grundannahme geprägt, dass in nächster Zukunft eine neue Altengeneration „bedient“ werden muss, die grundsätzlich andere Bedürfnisse und Ansprüche mitbringt.

Anders als in den vorangegangenen Strategien wird hier auch die inhaltliche Ausrichtung diskutiert, dass es mehr Bildung (durch Begegnung) und weniger Unterhaltung braucht. Sie betreffen aber auch die zeitliche Ausgestaltung des Programms, das, sollen „junge Alte“ als Teilnehmende und auch als Mitarbeitende gewonnen werden, sich auf die Abendstunden wird ausdehnen müssen – womit wiederum noch berufstätige und damit auch zahlungskräftigere Ältere erreicht werden können. So sollen finanzielle Freiheiten für eine modernere Programmgestaltung erlangt werden;

> Die nachrückenden Alten haben ein ganz anderes Lebenskonzept, ich sag’ mal, die wollen nicht die Wildecker Herzbuben, sondern PC-Kurse. [..] Die haben ganz andere Ansprüche (Ex-I6)

Dies betrifft die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung im Stadtteil, auch um bspw. gemeinsam mit anderen Einrichtungen Familien (und darüber auch noch jüngere Ältere) ansprechen zu können und insgesamt die inhaltlichen Bedürfnisse besser bedient werden können, etwa über Kooperationen mit Volkshochschulen z. B. für Sprach- oder PC-Kurse (Ex-I6, Ex-I7). Über eine stärkere Vernetzung mit kulturellen, sozialen und Sporteinrichtungen im Stadtteil kann zudem das Bildungsmit einem Service-Angebot (etwa in Fitnessstudios) verbunden werden, womit auch „konsumorientierte Ältere“ (Ex-I7) besser erreicht werden.

Hintergrund dieser Strategie ist einerseits die Personalunion von Leitung und Programmplanung, die die stärker ausgeprägten Strategieüberlegungen bezogen auf die Einrichtung erklären mögen. Diese Aufgaben sind aber zugleich eingebunden in eine kommunal verantwortete Gemeinwesenarbeit, die den einzelnen Einrichtungen eine sehr geringe Planungsautonomie zuweist, etwa bezogen auf Mittelverwendung – verbunden mit einer insgesamt als relativ niedrig empfundenen finanziellen Ausstattung. Vor diesem Hintergrund nutzen die Planenden die Pandemie als Legitimationshilfe für neue Strategien, sowohl gegenüber der nächsthöheren Hierarchie-Ebene, als auch – zusammen mit dieser – als Suche nach einem veränderten Wording gegenüber der Öffentlichkeit und im bezirkspolitischen Diskurs.

4.2 Planungsorientierungen zwischen Wissensvermittlung und Begegnung, zwischen Lähmung und Innovation

In diesen Strategien lassen sich Dimensionen rekonstruieren, die zentrale Handlungsorientierungen zeigen, nämlich eine Dimension zwischen Wissensvermittlung und Begegnung und eine zwischen Lähmung und Innovation.

Die folgende Abb. 1 zeigt den ersten Versuch einer Ordnung der Strategien entlang der Dimensionen. Der Dimension zwischen Wissensvermittlung und Begegnung kann der Schwerpunkt der Ausrichtung – vor allem der Formate – *während* der Pandemie zugeordnet werden: Hier findet sich die Übersetzung des Angebots ins Digitale von asynchroner Bereitstellung von Lehrvideos über synchrone Angebote mit virtuellen Begegnungsräumen bis hin zu keiner Digitalisierung, sondern stattdessen telefonischer und leiblicher Begegnung. Hierin zeigt sich, auf welche jeweilige Kernaufgabe sich die Planenden in der Pandemie zunächst konzentrieren: Wissensvermittlung bis hin zu asynchroner Wissens*bereitstellung* bei Planenden in hochschulnahen Einrichtungen und leibliche Begegnung in kommunalen Begegnungsstätten.

Die Dimension zwischen Lähmung und Innovation zeigt dagegen den Blick nach vorn und damit *zukunftsbezogen* die Deutung der Pandemie, nämlich eher als Beschleunigung (und Legitimationshilfe) oder Behinderung von Programm- und Einrichtungsentwicklung, wobei sich innovative Programmentwicklungsüberlegungen bei fast allen Strategien vor allem auf Formate beziehen und nur in der „strukturellen Innovation“ auch auf Inhalte.

Die Strategien lassen sich zwar konkreten Einrichtungen zuordnen, stellen gleichwohl aber starke Zuspitzungen dar. So finden sich durchaus auch in dem „Wunsch

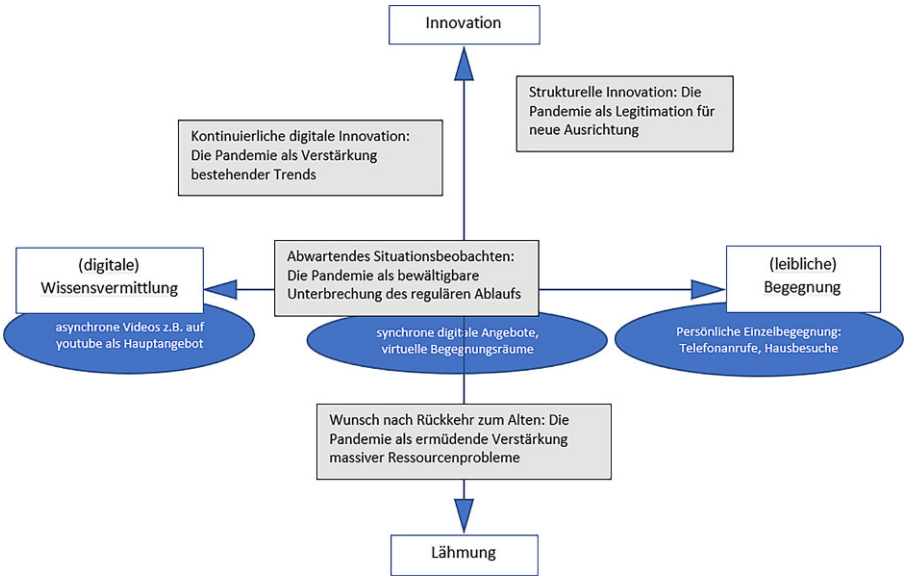


Abb. 1 Planungsstrategien in der Pandemie (Quelle: Eigene Darstellung)

nach Rückkehr zum Alten“ Ansätze strategischer Zukunftsüberlegungen, die aber dominiert werden von der Wahrnehmung, dass Innovationen keine Chance haben. Abschließend lässt sich mit Blick auf die Fragestellungen sagen, dass die Pandemie planerisch einerseits durch eine Konzentration auf die Kernaufgabe der Einrichtung (Wissensvermittlung oder Begegnung) bewältigt wird (Fragestellung 1). Dabei zeigt sich, dass v. a. die „reine“ Wissensvermittlung gut über digitale Formate umzusetzen ist, während die Ermöglichung von Begegnung auf leibliche, mindestens aber synchrone Momente nicht verzichten kann. Andererseits wird deutlich, dass die Pandemie in unterschiedlichem Ausmaß genutzt wird, um strategische Überlegungen, wenn auch nicht neu anzustellen, so doch zu verstärken (Fragestellung 2). Dabei geht es keineswegs nur um die Beibehaltung digitaler Formate, sondern auch um grundsätzliche Reflexionen über die Bedarfe zukünftiger Generationen von älteren Menschen, die, so die Überlegungen, auch zu inhaltlichen Neuausrichtungen und stärkeren Kooperationsnotwendigkeiten führen können – hierin spiegelt sich die seismografische Funktion der Planenden (vgl. Gieseke 2019a), in der sich v. a. inhaltliche mit adressatenbezogenen Überlegungen verbinden. Der Beitrag ordnet sich damit ein in Studien zum Programmplanungshandeln, in denen in empirischen Rekonstruktionen der komplexe Prozess der Planung nachgezeichnet und sichtbar gemacht wird (z. B. v. Hippel und Röbel 2016; Pohlmann 2018; Lorenz 2020), hier konkretisiert für ein konkretes Handlungsfeld, die Seniorenbildung.

5 Diskussion

Folgende Anschlussfragen ergeben sich zum Weiterdenken und zur Diskussion.

Es zeigt sich, dass, was mit „Innovation“ gemeint ist, unterschiedliche Ebenen betrifft, etwa die geplante Beibehaltung digitaler Formate (inklusive digitaler Begegnungsräume etwa für Dozierende), die Ausweitung von Zielgruppen, die Stärkung der lokalen Verankerung über eine Ausweitung entsprechender Kooperationen, wie auch den Ausbau überregionaler Sichtbarkeit (vgl. auch Lorenz 2020); dies müsste systematisch differenziert und in Beziehung zu den jeweiligen organisationalen, lokalen und förderrechtlichen Bedingungen gesetzt werden (vgl. hierzu auch Fleige et al. 2022, Kap. 8.2).

Es könnte zudem die Relevanz der organisationalen Bedingungen für das Empfinden von relativer Planungsautonomie systematischer in den Blick genommen werden. Die Verfügbarkeit finanzieller Mittel und technischer Ressourcen und auch das Gebundensein bspw. an förderrechtliche Bedingungen (bei Volkshochschulen und Begegnungsstätten) könnten die Innovationsphantasie erheblich beeinflussen. Dies beinhaltet auch die Bedingung, ob mit Honorarkräften oder fast ausschließlich mit Ehrenamtlichen gearbeitet wird. In dem Zusammenhang könnten auch die Unterschiede der Einrichtungen noch einmal systematischer reflektiert werden: So ist bspw. ein Programmbereich Gesundheit in das große institutionelle Konstrukt Volkshochschule als allgemeinbildende Einrichtung eingebunden, die „nur“ durch ihre Teilnehmendenschaft zu den klassischen Bildungsorten für Ältere gehören, während Begegnungsstätten und einige (Gasthörer-)Programme an Universitäten explizit

an ältere Menschen adressiert sind. Auch diese Strukturen könnten Innovationsphantasie und inhaltliche Ausrichtung mitbedingen.

In dem Zusammenhang wäre drittens aber auch zu fragen, und dies scheint fundamental zu sein, wie individualisiert und persönlichkeitsabhängig die Planungsstrategien sind oder wie „professionell" sie vollzogen werden können. Die Qualifikationen der Planenden unterscheiden sich erheblich. Während in einigen Fällen ein erwachsenenpädagogisches oder zumindest erziehungswissenschaftliches Studium und in einem Fall ein sozialpädagogisches Studium zugrunde liegt, ist es in anderen Fällen ein fachfremdes Studium und in einem Fall eine Ausbildung in der Altenpflege. Die unterschiedlichen Qualifikationen hängen auch mit den sehr unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Bildungsorte zusammen. Was nicht für alle Planenden gegeben ist, ist eine systematische erwachsenenpädagogische Professionalität der Planungstätigkeit, und es wäre zu fragen, inwieweit dieses in Beziehung etwa zur „Innovationslust" der Planenden gesetzt werden kann.

Damit werden, viertens, weitere Potenziale und Herausforderungen der Programmforschung als genuin erwachsenenpädagogischer Forschungsstrategie deutlich. Zur Programmforschung gehören sowohl empirische Analysen von Programmen, die gerade als eigenständige Programmanalysen eine besondere Relevanz für die Erwachsenenbildung entwickeln können (vgl. Fleige et al. 2019). Dazu gehören aber auch Untersuchungen zum professionellen Handeln von Planenden, womit sich die Ansprüche an methodische Zugänge noch erhöhen. So können mit wachsendem Forschungsstand die unterschiedlichen Analyseebenen zum Planungshandeln einmal systematisch aufgearbeitet und auf ihr Verhältnis zum Programm hin analysiert werden.

Schließlich ist methodisch ein größeres Sample wünschenswert (und bereits in Arbeit), gerade angesichts der Komplexität der Seniorenbildung, um die Frage der Generalisierbarkeit deutlicher zu beantworten. Zudem wäre es sicher interessant, bei allen Planenden nach einer längeren Zeit noch einmal nachzufassen und noch mindestens einmal zu einem Zeitpunkt, zu dem die Pandemie als beendet gilt. In einem solchen Nachfassen könnte auch die Frage der inhaltlichen (dauerhaften) Programmveränderung durch die Pandemie systematisch untersucht werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., Wahl, J. (Hrsg.). (2021). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld: wbv.

Bjursell, C. (2021). The COVID-19 pandemic as disjuncture: lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education*, *66*, 673–689. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09863-w.

BMFSFJ (2020). Ältere Menschen und Digitalisierung. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/159704/3dab099fb5eb39d9fba72f6810676387/achter-altersbericht-aeltere-menschen-und-digitalisierung-data.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2022.

Bubolz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorff, C., Schramek, R. (2010). *Geragogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Christ, J., Koschek, S., Martin, A., Ohly, H., Widany, S. (2021). Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20210803.pdf. Zugegriffen: 5. Apr. 2022.

Denninger, A., Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *ZfW*, *44*, 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 30–40. https://doi.org/10.3278/HBV2102W004.

Dresing, T., Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription Analyse* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käpplinger, B., Robak, S. (Hrsg.). (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen* (S. 4–25). Düsseldorf: Hans Böcker Stiftung.

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. (2013). Bildungspartizipation und Lernen im Alter. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil M. Kronauer (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 183–192). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement*. Recklinghausen: Bitter.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2019a). Programm und Angebot. In M. Fleige, A. v. Hippel, B. Käpplinger S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (2. Aufl. S. 18–27). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2019b). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, A. v. Hippel, B. Käpplinger S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (2. Aufl. S. 52–63). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., v. Hippel, A. (2019). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, A. v. Hippel, B. Käpplinger S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (2. Aufl. S. 38–52). Bielefeld: wbv.

Grotlüschen, A., Weis, A. (2021). Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 50–57. https://doi.org/10.3278/HBV2102W006.

HBV (2020). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

HBV (2021). *Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen*. Bielefeld: wbv.

v. Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 45–57.

v. Hippel, A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *40*, 199–209. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4.

v. Hippel, A., Käpplinger, B. (2017). Models of program planning in Germany and in North Amerika—a comparison. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives* (S. 97–112). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

v. Hippel, A., Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*, 61–81. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.

Hippel, A., Kulmus, C., Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Horn, V., Schweppe, C. (2020). Die Corona-Pandemie aus der Sicht alter und hochaltriger Menschen. https://www.erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2020/11/Die-Corona-Pandemie-aus-der-Sicht-alter-Menschen. Zugegriffen: 25. März 2022.

Iller, C., Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung im Alter. Beteiligung, Erwartungen und Erträge. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth S. Hilmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können* (S. 45–66). Bielefeld: wbv.

Kade, S. (2007). *Altern und Bildung*. Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B., Lichte, N. (2020). „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *Int Rev Educ*, *66*, 777–795. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w.

Kaufmann-Kuchta, K., Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstrichprobe der 65–69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016* (S. 202–222). Bielefeld: wbv.

Kerres, M., Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 11–23.

Kolland, F., Gallistl, V., Hengl, L. (2020). Wandel der Bildung im Alter im 21. Jahrhundert – Entwicklung eines Praxisfeldes, 2011–2020. https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/271-herbstwinter-2020/schwerpunkt-bildung-aelterer-menschen/wandel-der-bildung-im-alter-im-21-jahrhundert-entwicklung-eines-praxisfeldes-2011-2020/. Zugegriffen: 2. Febr. 2022.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. Bielefeld: wbv.

Kulmus, C. (2021). Age images and learning in late life. Coping with crisis experiences as a potential in long-life societies. *European Journal for Research on the Education of Adults (RELA)*. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3342.

Lorenz, L. M. (2020). *Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung. Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. https://doi.org/10.15488/9419.

Lottmann, R. (2013). *Bildung im Alter – für alle?* Bielefeld: wbv.

Lux, T. (2021). Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 2019 in Zahlen. Zahlen in Kürze. https://www.die-bonn.de/doks/2021-volkshochschule-statistik-01.pdf. Zugegriffen: 8. Apr. 2022.

Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv.

Merkens, H. (2012). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl. S. 286–299). Reinbek: Rowohlt.

Meuser, M., Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–472). Weinheim, München: Juventa.

Pohlmann, C. (2015). Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann C. Pohlmann (Hrsg.), *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation* (S. 69–112). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Pohlmann, C. (2018). *Bildungsurlaub. Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung?* Berlin: Peter Lang.

Robak, S., Fleige, M., Kühn, C., Rieckhoff, M., Preuß, J. (2020). Forschungsüberblick zur Bedeutung und Gestaltung kultureller Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth S. Hilmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können* (S. 111–123). Bielefeld: wbv.

Robert-Koch-Institut (2021). Epidemiologischer Steckbrief zu SARS-CoV-2 und COVID-19. https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Steckbrief.html. Zugegriffen: 27. März 2022.

Rohs, M. (2020). *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.

Rohs, M., Pietraß, M., Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. In I. v. Ackeren, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 363–376). Opladen: Barbara Budrich.

Rott, K., Schmidt-Hertha, B. (2019). Medienpädagogische Kompetenz von erwachsenenpädagogischen Fachkräften – Eine Frage des Alters? In E. Haberzeth I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen* (S. 137–154). Bern: hep.

Schramek, R., Kricheldorff, C., Schmidt-Hertha, B., Steinfort-Diedenhofen, J. (2018). *Alter(n) – Lernen – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 20–29

Schramek, R., Stiel, J. (2020). Förderung von Technik- und Medienkompetenz älterer Menschen aus der Perspektive der Geragogik. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. file. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/03_Themen/Bildung/Expertise_zur_Medienkompetenz_im_Alter_Schramek_und_Stiel.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2022.

Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer*. Bielefeld: wbv.

Weinberg, J. (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg1999_01.pdf. Zugegriffen: 9. Apr. 2022.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:391–416
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00223-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen

Sarah Widany · Elisabeth Reichart · Nicolas Echarti · Kerstin Hoenig

Eingegangen: 15. März 2022 / Überarbeitet: 11. Juli 2022 / Angenommen: 6. September 2022 / Online publiziert: 12. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht auf der Grundlage von Leistungsdaten der Volkshochschul-Statistik und einer Sonderbefragung der Volkshochschulen (VHS), wie sich während des ersten Lockdowns im Pandemiejahr 2020 die Programmvielfalt des Angebots verändert hat. Besonderes Augenmerk liegt auf der Programmstruktur, definiert als die Anteile der jeweiligen inhaltlichen Programmbereiche am Gesamtprogramm. Die Analysen zeigen, dass das Veranstaltungsangebot der VHS während des ersten Lockdowns deutlich zurückgegangen ist. Dabei gewannen Einzelveranstaltungen gegenüber Kursen im Lockdown an Bedeutung. Da sich die Umsetzung von digitalen Veranstaltungen zwischen den Programmbereichen stark unterschied, zeigt sich in der Programmstruktur eine deutliche Verschiebung.

Schlüsselwörter Volkshochschule · VHS-Statistik · Digitale Bildung · Pandemie · Quantitative Programmforschung

Dr. Sarah Widany
Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland
E-Mail: widany@uni-potsdam.de

Dr. Elisabeth Reichart · Dr. Nicolas Echarti · Dr. Kerstin Hoenig (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: hoenig@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart
E-Mail: reichart@die-bonn.de

Dr. Nicolas Echarti
E-Mail: echarti@die-bonn.de

Provision of digital educational offers during the first lockdown of the corona pandemic at adult education centers in Germany. Analyses of program formats and structures

Abstract Based on performance data from from the VHS statistics (German adult education centers = Volkshochschulen, VHS) and a special survey of VHS, this paper examines how the program diversity of offerings changed during the first lockdown in the 2020 pandemic year. Particular attention is paid to program structure, defined as the shares of specific program areas in the overall program. The analyses show that VHS's offerings declined significantly during the first lockdown. In this context, selective events gained in importance compared to periodic courses during the lockdown. Since the implementation of digital offerings differed greatly between the program areas, the program structure shows a clear shift.

Keywords Adult education · VHS statistics · Digital education · Pandemic · Quantitative program research

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Zu den Folgen der Corona-Pandemie für Angebot und Teilnahme in der Weiterbildung liegt inzwischen eine Reihe erster empirischer Befunde vor. Sie zeigen auf, welche Bedeutung die Einschränkung des Präsenzangebots und die Umstellung auf digitale Angebote für Teilnahmestrukturen, Weiterbildungsanbieter und Lehrende in der Weiterbildung hatten, wobei neben ersten Einblicken auch viele Desiderate offengelegt werden (Kohl und Denzl 2021; Denninger und Käpplinger 2021, Gnahs 2021; Käpplinger und Lichte 2020). Der organisationale Rahmen als Voraussetzung für die Implementation von Digitalisierungsstrategien und Prozessen der Digitalisierung in Weiterbildungseinrichtungen selbst und die Bedeutung von Weiterbildungseinrichtungen als zentrale Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung in der digitalen Transformation sind dagegen eher unterbeleuchtet (Bernhard-Skala 2019; Koschorreck und Gundermann 2021; Altenrath et al. 2021). Erkenntnisse über die Realisierung von digitalen Weiterbildungsangeboten unter Extrembedingungen – wie es in der pandemiebedingten Schließung der Fall war – können die Bedeutung der Organisation in Digitalisierungsprozessen näher beleuchten.

Mit Blick auf das Angebot von Weiterbildung zeichnete sich im Zuge der pandemischen Maßnahmen der Einbruch von Präsenzveranstaltungen und der Anstieg digitaler Angebote deutlich ab. Unklar jedoch ist, wie sich diese quantitative Veränderung jenseits des Veranstaltungsformats (in Präsenz vs. digital) qualitativ abbildet. Wie haben sich die veränderten Rahmenbedingungen in der Ausrichtung des inhaltlichen Angebots der Weiterbildungsanbieter niedergeschlagen? Geht es vorrangig um eine Weiterführung des geplanten Angebots unter digitalen Vorzeichen? Liegen für verschiedene Themen und Inhalte des Weiterbildungsangebots unterschiedliche Voraussetzungen vor? Konnten Angebote realisiert werden, die auf neue, pandemiebedingte Bildungsbedarfe eingegangen sind?

Der Beitrag greift diese Fragen mit der Analyse von Daten der Volkshochschulen (VHS) aus einer bundesweiten Erhebung zum geplanten und realisierten Angebot zu Beginn der Corona-Pandemie auf. Mit Bezug auf theoretische Erklärungen zum Zusammenspiel von Weiterbildungsangebot und -nachfrage werden Thesen zur Realisierung des Online-Angebots der VHS im ersten Lockdown erstellt, wobei die spezifischen Kontexte der verschiedenen Prorammbereiche berücksichtigt werden. Verglichen werden die Programmstruktur des Angebots von Kursen und Einzelveranstaltungen im Jahr 2019 vor der Pandemie aus der VHS-Statistik, die Programmstruktur im ersten Lockdown im Frühjahr 2020 (in dem ausschließlich digitale Angebote realisiert werden konnten) sowie die Programmstruktur des für diesen Zeitraum ursprünglich geplanten Angebots. Als spezifischer methodischer Zugang werden dabei etablierte Kategoriensysteme aus der VHS-Statistik verwendet, die die Programmvielfalt auf Einrichtungsebene orientiert an Themengebieten in sogenannte Programmbereiche (PB) aufschlüsseln. Die Systematik dieser PB geht auf Steuerungsansätze der Kommunalverwaltung in den 1990er-Jahren zurück (Pehl 1997) und strukturiert bis heute organisationales und professionelles Handeln in VHS. Die Nutzung entsprechender Statistiken stellt neben der Programmanalyse einen wesentlichen komplementären Zugang zur Angebotsforschung dar (Fleige und Reichart 2014). Dabei wurden in der vorliegenden Erhebung erstmals auch statistisch Daten zum geplanten im Unterschied zum tatsächlich realisierten Angebot erfasst.

Deskriptive Analysen und grafische Visualisierungen zeigen, wie den VHS die Umsetzung ihres Angebots unter Pandemiebedingungen im ersten Lockdown gelang und wie sich dabei das inhaltliche Profil des VHS-Angebots verändert hat. Hierfür wird auch erstmals das Lorenzsche Konzentrationsmaß genutzt, welches in der sozialen Ungleichheitsforschung bei der Berechnung des Gini-Koeffizienten Verwendung findet, um die Programmvielfalt in den inhaltlichen Profilen auf Ebene der Einzeleinrichtungen zu beobachten.

Zu Beginn werden in Abschn. 2 allgemeine Bedingungen von Angebot und Teilnahme an Weiterbildung unter den restriktiven Bedingungen des ersten Lockdowns mit Blick auf theoretische Konzepte und Forschungsarbeiten dargestellt. Durch die Vertiefung organisationaler Voraussetzungen und spezifischer Rahmenbedingungen für Angebot und Nachfrage für die einzelnen PB werden explorative Thesen erarbeitet. Datengrundlage und methodisches Vorgehen werden in Abschn. 3 ausgeführt. Abschn. 4 beinhaltet die statistischen Auswertungen zu Veränderungen des Angebotsumfangs sowie den Vergleich über die verschiedenen PB, um Veränderungen in der Programmstruktur und -vielfalt darzustellen. Die Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen erfolgen in Abschn. 5.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsstand und Thesen

2.1 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsangebot und -nachfrage

Der in weiten Teilen freiwilligen Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung auf der Nachfrageseite steht ein plurales, in heterogenen institutionellen Strukturen verankertes Weiterbildungsangebot gegenüber. Idealtypisch wird die Bildungsteilnahme als das Ergebnis eines marktförmigen Prozesses verstanden, bei dem eine Passung zwischen Angebot und Nachfrage vorliegt (Boeren et al. 2010). Das Zustandekommen oder die Qualität dieser Passung ist abhängig von jeweils spezifischen Konstellationen von individuellen Merkmalen (bspw. Bildungsinteresse, Lebensumstände), Angebotsmerkmalen (Didaktik, Inhalte, Servicestrukturen) sowie Rahmenbedingungen und Restriktionen, die sowohl das Angebots- als auch das Nachfrageverhalten beeinflussen (Kuper et al. 2016). Die Corona-Pandemie kann als eine solche Rahmenbedingung oder auch als exogener Schock betrachtet werden, die innerhalb kurzer Zeit Faktoren sowohl für die Nachfrage- als auch die Angebotsseite stark verändert hat.

Erste Studien zum Teilnahmeverhalten in der Pandemie zeigen insgesamt eine gestiegene Weiterbildungsaktivität in der Bevölkerung (BMBF 2021; Kleinert et al. 2021). Dieser Anstieg betrifft jedoch nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Zudem können Veränderungen in der Intensität und in Merkmalen der Weiterbildungsteilnahmen beobachtet werden. Der Zuwachs wird vor allem in den beruflich orientierten, insbesondere selbst finanzierten Weiterbildungsaktivitäten verzeichnet und oftmals mit Bildungsbedarfen begründet, die sich aus den Anforderungen der Pandemie ergeben haben. Die Weiterbildungsaktivitäten in der Pandemiezeit sind im Vergleich zu den Vorjahren im Durchschnitt deutlich kürzer und finden häufiger digital statt (BMBF 2021). Ebenfalls gibt es Hinweise darauf, dass die Nutzung informeller digitaler Lernangebote zugenommen hat. Die Weiterbildungsschere zwischen höher und geringer qualifizierten Erwerbstätigen hat sich dabei vergrößert (Kleinert et al. 2021).

Auf der Angebotsseite kamen die Schließungen im ersten Lockdown für die Weiterbildungsanbieter ohne Vorlaufzeit und die erste Phase des Lockdowns war davon geprägt, einen „Emergency-remote-Modus“ aufzubauen, in dem laufende und geplante Präsenzveranstaltungen in Onlineformate umgewandelt wurden.

Dabei zeigt die bisherige Studienlage, dass die VHS im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern vor Pandemiebeginn über weniger IT-Infrastruktur und, im Hinblick auf digitale Formate, weniger qualifiziertes Personal verfügten und weniger digitale Veranstaltungen anboten (Bernhard-Skala 2019; Christ et al. 2020). Dies deutet auf eine ungünstige Ausgangslage zu Pandemiebeginn hin. Die Ergebnisse des wbmonitor 2020 zeigen, dass nur 6 % der Veranstaltungen von VHS im ersten Lockdown in digitale Veranstaltungen transformiert werden konnten, während der Durchschnitt über alle Weiterbildungsanbieter bei 23 % lag (Christ et al. 2021a, S. 18–24). Allerdings zeigen vertiefende Analysen der Daten, die die Leistungen kommerzieller und nicht-kommerzieller Anbieter gegenüberstellen, keinen Zusammenhang zwischen digitaler Vorerfahrung und der erfolgreichen kurzfristigen Um-

stellung auf digitale Angebote während der Pandemie, was auf weitere wirkmächtige Faktoren verweist (Christ et al. 2021b). Auswertungen der bundesweiten VHS-Befragung zum ersten coronabedingten Lockdown im Frühjahr und Frühsommer 2020 – deren Daten auch den Analysen dieses Beitrags zugrunde liegen – bestätigen den beträchtlichen Einbruch im Veranstaltungsangebot. Sie zeigen darüber hinaus, dass über 80 % der VHS ein digitales Angebot realisieren konnten. Dabei wurden bereits geplante Präsenzveranstaltungen digitalisiert, über die Hälfte des Lockdown-Angebots wurde jedoch spontan neu konzipiert. Förderliche Faktoren für ein digitales Angebot waren unter anderem eine hauptamtliche Leitung und die Kooperation und Unterstützung innerhalb und durch die Landesverbände und den Dachverband Deutscher Volkshochschulverband (DVV); ca. ein Viertel der digitalen Veranstaltungen waren zentral oder kooperativ organisiert (Hoenig et al. 2022b). Aus Innensicht der Volkshochschulen heraus bestehen unter anderem durch flexible und agile Planungs- und Organisationsprinzipien, dezentrale und selbstständige Programmbereichsteams sowie Erfahrung mit der Umsetzung von bedarfsgerechten Bildungsangeboten bei knapper Finanzierung, prinzipiell förderliche Voraussetzungen dafür, die Corona-Krise produktiv zu bewältigen (Sgodda 2021). In diesem Zusammenhang wird oft auf die erfolgreiche Ausdehnung des Integrations- und Deutsch-als-Fremdsprache-Angebots im Zuge der Aufnahme von Geflüchteten in den Jahren 2015 und 2016 verwiesen. Hier haben die VHS in kurzer Zeit eine enorme Angebotsentwicklung geleistet. Besonders erfolgreich waren dabei VHS' die Kurse aus diesem Bereich bereits vorher angeboten hatten sowie über eine vergleichsweise gute Ressourcenausstattung verfügten (Thomsen und Weilage 2021). Dieser Befund verweist auf gewisse Pfadabhängigkeiten, die auch für die Umstellung auf digitale Angebote Geltung haben können.

Arbeiten aus der Schul- und Weiterbildungsforschung zeigen, dass die erfolgreiche Umsetzung digitaler Lehr-Lernprozesse von multiplen Gelingensdimensionen abhängt, die alle adressiert werden müssen (Eickelmann und Gerick 2017; Egetenmeyer et al. 2020). Dies deutet an, dass eine kurzfristige Umstellung auf digitale Formate nur gelingen kann, wenn grundlegende Voraussetzungen auf Ebene der Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Kooperationsentwicklung und Technologieentwicklung erfüllt sind (Eickelmann und Gerick 2017; Egetenmeyer et al. 2020). Eine wesentliche Rolle kommt dabei neben den einzelnen Einrichtungen den Dach- und Landesverbänden zu.

2015 hat der DVV unter dem Titel „Erweiterte Lernwelten" einen Organisationsentwicklungsprozess mit dem Ziel angestoßen, digital gestützte Bildungsformate für alle PB zu entwickeln und nachhaltig in VHS zu verankern. Mit der Initiative wurden die erforderliche Infrastruktur, die Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte, mediendidaktische Innovationen und ein Dialogkonzept adressiert. Als vorläufigen Höhepunkt und noch vor der Pandemie veröffentlichte der DVV das „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen" (DVV 2019), in dem Selbstverständnis, Ziele und strategische Umsetzungen dargelegt werden. Produkt dieses Prozesses ist auch die vhs.cloud, eine 2018 eingesetzte digitale Plattform, auf der VHS ihren eigenen Arbeitsbereich haben, digitale Kurse und Lerninhalte bereitstellen und miteinander kommunizieren können. Vor Beginn der Pandemie waren bereits 709 der insgesamt 888 VHS registriert. In den Folgemonaten sind die Zahl

der registrierten VHS sowie registrierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Angebote in der vhs.cloud und auf dem vhs-Lernportal stark angestiegen (Kohl und Denzl 2021). Nach der VHS-Statistik wurden im Berichtsjahr 2020 insgesamt 8,7 % aller Kurse als Kurse mit digitalen Lernangeboten klassifiziert (vgl. Echarti et al. 2022, Tab. 8.1). Diesen prinzipiell günstigen Voraussetzungen stehen jedoch auch Faktoren gegenüber, die digitalisierungsbezogene Entwicklungsprozesse erschweren. Hierbei geht es vor allem um die unzureichende finanzielle Ausstattung und für Organisationsentwicklungsprozesse ungünstige Personalstrukturen. Die gegenwärtigen Finanzierungsstrukturen lassen wenig Spielräume für notwendige Investitionen in zukunftsfähige IT-Infrastrukturen. Die Personalentwicklung steht vor Herausforderungen, die sich aus den besonderen Beschäftigungsstrukturen an VHS ergeben. Die Leitung von VHS wird teilweise ehrenamtlich oder von kommunalen Verwaltungsfachkräften „nebenher" mitgeleistet (Meisel 2019). Das Lehrpersonal, das zu Beginn der Pandemie mit hohen Anforderungen für Anpassungs- und Bewältigungsstrategien sowie Kompetenzentwicklung für die Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Angebote konfrontiert wurde (Wißhak und Hochholdinger 2021), arbeitet überwiegend auf Honorarbasis. Die Vergütungsmöglichkeiten sind gering und die Position im Wettbewerb um Fachkräfte ist – auch angesichts des durch die Altersstrukturen der Beschäftigten bevorstehenden Generationswechsels – ungünstig (Meisel 2019).

Zusammenfassend verweisen die Ergebnisse der Anbieter- und Personenbefragungen auf veränderte Rahmenbedingungen für die Realisierung der Bildungsteilnahme Erwachsener unter Pandemiebedingungen. Auf der Nachfrageseite verschieben sich Teilnahmechancen und -barrieren sowie Bildungsbedarfe. Auf der Angebotsseite variieren die Voraussetzungen und organisationale Ressourcen, um die Angebotsentwicklung auf veränderte Bedarfslagen auszurichten. Im Vergleich zu anderen Anbietern standen dabei die VHS im ersten Lockdown aufgrund der insgesamt stark auf Präsenzformate ausgerichteten Programmplanung und unzureichender IT-Infrastruktur und qualifizierten Personals vor besonderen Herausforderungen bei der Umstellung auf ein rein digitales Angebot.

2.2 Programmbereiche und Veranstaltungsformen als spezifische Kontexte für ein digitales Angebot während der Pandemie

Grundlegende Forschungsfrage des vorliegenden Artikels ist, wie sich die kurzfristige Umstellung auf ein digitales Angebot unter Lockdown-Bedingungen auf die Programmstruktur des Angebots der VHS auswirkten. „Bildungstheoretisch sind Bildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung durch die jeweils handelnden Akteure, die diesen Markt bestellen. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, Bildsamkeits (sic) und Lernfähigkeitsvorstellungen von maßgeblichen Akteuren, nachfragenden Teilnehmer/innen und Unternehmen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz" (Gieseke 2011, S. 317).

In den VHS sind PB – die in der folgenden Untersuchung als Analysekategorien dienen – zentrale Bezugspunkte für Organisationsstruktur und Programmplanung. Sofern sie als formale Struktur der Arbeitsteilung und Zielerreichung der Organisation dienen, ist anzunehmen, dass sich die von Gieseke aufgezeigten Einflussfaktoren

für einzelne PB jeweils spezifisch darstellen und sich die Bedingungen zur Umsetzung von Veranstaltungen systematisch unterscheiden.

Dem Selbstverständnis nach und gewachsen aus einer langen Tradition von Bildung in öffentlicher Verantwortung, ist es die Aufgabe der VHS, allen Menschen lebenslaufs- und bedarfsorientiert bezahlbare Bildungsangebote zu machen, die die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung unterstützen (DVV 2019; Süssmuth und Sprink 2018). Dieser Bildungsauftrag schlägt sich in einem breiten Angebotsspektrum nieder, systematisiert durch sieben PB, die zugleich als Planungs-, Strukturierungs- und Berichtsinstrument dienen[1]:

- Politik – Gesellschaft – Umwelt
- Kultur – Gestalten
- Gesundheit
- Sprachen
- Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management
- Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung
- Grundbildung

Die PB unterscheiden sich nicht nur durch ihren Anteil am Gesamtangebot und ihre thematischen Schwerpunkte, sondern auch nach der Art der dort angesprochenen Zielgruppen, den Finanzierungsstrukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Es bestehen somit spezifische Kontexte für die Angebotsentwicklung. Im Folgenden werden diese näher beschrieben und Überlegungen dazu angestellt, welche Voraussetzungen jeweils für die Realisierung eines digitalen Angebots während des ersten Lockdowns bestanden haben.

Eine Segmentationslinie lässt sich entlang der Unterscheidung in offenes Angebot und geschlossenes Angebot (Auftragsmaßnahmen/bildungspolitische Maßnahmen für besondere Zielgruppen) nachzeichnen (Käpplinger und Reuter 2019). Damit werden zwei Rationalitätsprinzipien gültig: das des öffentlichen Auftrags als Normrationalität und das der Dienstleistung als Zweckrationalität (Schrader 2011). Zwar folgt auch das offene Angebot mit der Förderung durch die Ländergesetze zur Weiterbildung einer Normrationalität in dem Sinne, dass ein offenes Programm mit einer gewissen Vielfalt bereitgestellt werden muss, innerhalb dieses Rahmens greifen jedoch Mechanismen von Angebot und Nachfrage, da die Angebote nicht ohne freiwillige Teilnahme realisiert werden können.

Die staatlich geförderten Kurse in der Grundbildung und Alphabetisierung (im Folgenden PB Grundbildung) und zum Erwerb von Schulabschlüssen, Studienzugang und -begleitung (im Folgenden PB Schulabschlüsse) und insbesondere die Integrations- und Deutschförderkurse (im Folgenden Integrationskurse) sind nach der Aufnahme von Geflüchteten in 2015/16 in den vergangenen Jahren stark gewachsen, begleitet von einem Anstieg der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiten-

[1] Diese Programmbereiche werden auch bei der Veröffentlichung des Programms von den VHS genutzt (z. B. im VHS-Kursfinder, dort bezeichnet als „Themenbereiche“, siehe www.volkshochschule.de). In der internen Planung und Statistik liegen unter der PB-Ebene die sog. Fachgebiete, die kleinere thematische Einheiten bezeichnen und damit das inhaltliche Spektrum des jeweiligen Programmbereichs beschreiben; die VHS-Statistik enthält derzeit 85 Fachgebiete (Echarti et al. 2022).

den, die in VHS die Planung und Organisation des Bildungsangebotes übernehmen (Käpplinger und Reuter 2019). Umstritten ist, welche Auswirkungen der Anstieg in den Integrations- und Deutschkursen für die Programmentwicklung insgesamt hatte. Beispielsweise wird diskutiert, ob der starke Zuwachs zulasten des sonstigen Kursangebotes gefallen ist, oder ob von der damit verbundene höheren finanziellen und personellen Ressourcenausstattung auch andere Programmbereiche profitieren konnten (Käpplinger 2020). Aktuelle Panelanalysen geben Hinweise darauf, dass der Anstieg in Integrationskursen zwar zu einer moderaten Abnahme an Kursen im regulären Programm geführt hat. Andererseits wurde ebenso ermittelt, dass eine erhöhte Teilnahme in den Integrationskursen wiederum auch eine erhöhte Teilnahme im regulären Kursprogramm nach sich gezogen hat (Martin et al. 2021; Thomsen und Weilage 2021).

In den Corona-Schutzverordnungen und Hilfsmaßnahmen wurden diese Programmbereiche, insbesondere die Integrationskurse, direkt durch neue Förderstrukturen adressiert (bspw. die vom BAMF geförderten Online-Tutorien, BAMF 2020; Kay et al. 2021) und deren Fortführung als notwendig mit Blick auf integrationspolitische Ziele betont. Damit besteht für die Leistungen der Einrichtungen in diesem Bereich eine besonders hohe Legitimationsbedürftigkeit bei einer vergleichsweise hohen Ressourcenausstattung. Auf der Nachfrageseite bestehen durch Teilnahmemotive und -verpflichtungen hohe Verbindlichkeiten, so dass auch hier eine hohe Motivation vermutet werden kann, das digitale Angebot wahrzunehmen. Auf der anderen Seite sind die materiellen Ressourcen (Räumlichkeiten für Home-Learning, IT-Geräte und Internetanbindung) sowie die Kompetenzen (digitale Anwendungen und Schriftsprache) bei diesen Zielgruppen vergleichsweise gering ausgestattet, so dass Teilnahmebarrieren am digitalen Angebot in diesen PB bestehen und zentrale soziale Elemente der Lehr-Lernprozesse mit digitalen Alternativen nur schwer adressiert werden können (für die Alphabetisierung und Grundbildung, s. Koppel und Langer 2020).

Beim nachfrageorientierten offenen Angebot kann eine Reihe von Faktoren – teilweise in Wechselwirkung – ausschlaggebend dafür sein, ob ein digitales Angebot in den Programmbereichen realisiert werden kann. Einen Einfluss hat sicherlich, ob und wie adäquat die für eine Präsenzveranstaltung geplanten Inhalte und Ziele überhaupt in digitaler Form umgesetzt werden können. Für bewegungs- und kontaktorientierte Angebote im Programmbereich Gesundheit (im Folgenden PB Gesundheit) sind die Voraussetzungen hierfür deutlich schlechter als beispielsweise im Spanisch-Kurs für Fortgeschrittene aus dem Programmbereich Sprachen (im Folgenden PB Sprachen). Der Programmbereich Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation, Management (PB Qualifikationen für das Arbeitsleben) hatte bereits vor der Pandemie gegenüber anderen PB eine stärkere Ausrichtung auf digitale Themen, Medieneinsatz und Formate (Rohs et al. 2021). Digitale Angebote können hier in vielen Bereichen einfacher realisiert werden als beispielsweise selbsttätig-kreative Veranstaltungen im Programmbereich Kultur-Gestalten (im Folgenden PB Kultur), die den Einsatz von Materialien und Werkzeugen erfordern. Ob ein digitales Angebot in diesen Bereichen zustande kommt, hängt jedoch – voraussichtlich stärker noch als bei den Auftragsmaßnahmen – von den digitalen Fähigkeiten und der Motivation der Lehrkräfte, den organisationalen Ressourcen, digitale Angebote zu unterstützen,

sowie der Nachfrage der Teilnehmenden ab. Neben der Umwandlung von bereits in Präsenz geplanten in digitale Veranstaltungen, entspricht es dem Selbstbild der VHS, ihre Bildungsarbeit auf gesellschaftliche Transformationsprozesse auszurichten und aktuelle Themen aufzugreifen. Außer der digitalen Fortführung des geplanten Angebots können daher auch teilweise neue Veranstaltungen realisiert worden sein, beispielsweise Veranstaltungen zur virtuellen Zusammenarbeit im PB Qualifikationen für das Arbeitsleben, zum gesundheitsbewussten Verhalten im Lockdown im PB Gesundheit oder zu gesellschaftspolitischen Aspekten der Pandemie im Programmbereich Politik, Gesellschaft, Umwelt (im Folgenden PB Politik). In der Anbieterbefragung wbmonitor berichten über 60 % der Anbieter über neue pandemiebezogene Inhalte und Angebot in ihrem beruflich und privat ausgerichteten Programm (Christ et al. 2021a, S. 24).

Das Angebot wird über verschiedene Veranstaltungsformate realisiert, die in den PB unterschiedliche Relevanz haben. Der überwiegende Anteil der Unterrichtsstunden, aber auch Belegungen, erfolgt in Kursen (mindestens drei 45-minütige Unterrichtsstunden im Block oder mit sich wiederholenden Terminen; 2019 machten Unterrichtsstunden in Kursen 98,3 % der Gesamtunterrichtsstunden in allen Veranstaltungsarten aus, gegenüber 1,2 % in Einzelveranstaltungen[2], siehe Huntemann et al. 2021, Tab. 28). Einzelveranstaltungen dauern bis zu drei Unterrichtsstunden. Während das geschlossene Angebot und das Angebot in den PB Sprachen und Gesundheit vor allem über Kurse realisiert wird, sind Einzelveranstaltungen in den PB Politik und Kultur häufiger genutzte Formate (ebd., Tab. 17). Die Umstellung des Präsenzangebots auf digitale Veranstaltungen war mit zahlreichen Unsicherheiten verbunden, sowohl mit Blick auf die antizipierte Nachfrage, aber auch Möglichkeiten der technischen Durchführung, der didaktischen Umsetzung und letztlich auch der Dauer des Lockdowns und der Einschränkungen des Präsenzangebots und damit des Planungshorizontes. Einzelveranstaltungen sind vor diesem Hintergrund eventuell weniger voraussetzungsvoll, was den Einsatz von Ressourcen betrifft und eignen sich besser dafür, Ad-hoc-Bedarfe zu bedienen und Erfahrungen zu sammeln. Außerdem eignen sie sich eher dazu, zentral konzipiert und umgesetzt zu werden, um dann lokal in die örtlichen Programme aufgenommen zu werden. Während des Lockdowns entwickelte die Mehrzahl der Landesverbände solche digitalen Einzelveranstaltungen, die von den örtlichen VS übernommen werden konnten. Dieses Angebot stellte insbesondere für kleinere VHS mit weniger digitaler Vorerfahrung eine Chance dar, digitale Veranstaltungen mit vergleichsweise geringem Aufwand anzubieten. Kurse und Einzelveranstaltungen werden in den Analysen daher separat betrachtet.

2.3 Thesen zur Entwicklung des Angebots im ersten Lockdown

Die folgenden deskriptiven Analysen zur Veränderung des Angebots der VHS im Frühjahr 2020 in Bezug auf Umfang und Programmvielfalt sind in erster Linie

[2] Weitere 0,5 % der Unterrichtsstunden wurden in anderen Veranstaltungsarten realisiert (Studienfahrten und -reisen sowie Veranstaltungen für Weiterbildungspersonal).

explorativ ausgerichtet. Ausgehend von den bisherigen Befunden und theoretischen Überlegungen formulieren wir drei Thesen:

These 1 Insgesamt ist das Angebot in allen PB und für alle Veranstaltungsformate (Kurse und Einzelveranstaltungen) zurückgegangen. Dabei waren die PB und Veranstaltungsformate jedoch unterschiedlich stark betroffen.

Diese These ist abgeleitet aus bisherigen Forschungsergebnissen (siehe z. B. Christ et al. 2021a) sowie aus der Tatsache, dass digitale Angebote im Programm der meisten VHS vor Pandemiebeginn eine untergeordnete Rolle spielten und die Qualifikation des Personals und die technische Infrastruktur einen schnellen Umstieg auf digitale Formate erschwerten. Dabei waren die Opportunitäten und Restriktionen für die verschiedenen Veranstaltungsformate und PB jedoch nicht identisch.

These 2 Es kann davon ausgegangen werden, dass dem Format der Einzelveranstaltungen im Angebot während des Lockdowns gegenüber dem ursprünglich für diesen Zeitraum geplanten Angebot eine größere Bedeutung zukommt. Der Anteil der Einzelveranstaltungen steigt demnach, wohingegen der Anteil von Kursen sinkt.

Diese These folgt aus der Tatsache, dass die Durchführung digitaler Einzelveranstaltungen geringere Anforderungen an die Infrastruktur und IT-Qualifikation von Personal- und Teilnehmerseite stellt. Zudem können Einzelveranstaltungen, da sie in der Regel weniger interaktiv aufgebaut sind als Kurse und somit einem größeren Teilnehmendenkreis geöffnet werden können, eher zentral (z. B. von den Landesverbänden) organisiert und in lokale Programme übernommen werden.

These 3 Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Programmstruktur des im Lockdown realisierten digitalen Angebots von der des ursprünglich für diesen Zeitraum geplanten Angebots sowie des im „Normalbetrieb“ typischen Angebots abweicht und eine Verschiebung der Anteile einzelner PB stattfindet. Da die Voraussetzungen für die Umsetzung digitaler Angebote in den PB variieren, bildet das digitale realisierte Angebot eine andere Programmvielfalt ab.

Die kurzfristige Programmplanung fand im Lockdown als Reaktion auf die Krise unter gänzlich anderen Bedingungen statt als üblich, weswegen davon auszugehen ist, dass die resultierende Programmstruktur von der üblichen abweicht. Wie oben aufgeführt, unterscheiden sich die PB systematisch auf multiplen Dimensionen, die für das Angebot von Veranstaltungen im Emergency-Remote-Modus relevant sind. Dies betrifft die Anforderungen an Räumlichkeiten, Infrastruktur und Material, die Motivation, Bedarfe und Kompetenzen der Teilnehmenden und Lehrenden, sowie die Unterscheidung zwischen geschlossenen und offenen Angeboten und den damit verbundenen unterschiedlichen Rationalitäten.

3 Methoden & Daten

3.1 Studienbeschreibung und Sample

Datengrundlage der folgenden Analysen sind das Berichtsjahr 2019 der VHS-Statistik sowie das DIE COVID Survey (Hoenig et al. 2022a). Die VHS-Statistik ist eine Vollerhebung der deutschen VHS, die jährlich vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem DVV durchgeführt wird. Die Daten des Berichtsjahrs 2019 geben Auskunft über Programmstruktur und institutionelle Charakteristika der VHS vor Pandemiebeginn. Der DIE COVID Survey ist eine Online-Befragung des DIE und des DVV, die vom 8. Oktober bis zum 13. November 2020 durchgeführt wurde, um zu ermitteln, wie die VHS unmittelbar auf die Corona-Pandemie reagiert haben.

Kernstück der Befragung sind detaillierte Angaben über das Veranstaltungsangebot im ersten Lockdown im Frühling und Frühsommer 2020. Der Lockdown wurde in der Befragung definiert als der Zeitraum, in dem in der jeweiligen VHS aufgrund der Corona-Pandemie keine Präsenzveranstaltungen stattfanden. Der Zeitraum des Lockdowns kann sich daher zwischen den VHS unterscheiden, da es regionale Unterschiede in den Regelungen zur Schließung und Wiedereröffnung gab. Zwischen dem 16. März und 06. Mai (51 Tage) waren Veranstaltungen bundesweit untersagt. Im Durchschnitt waren die an der Befragung teilnehmenden VHS für 87 Tage im Lockdown, weil auch nach dem 06. Mai die meisten VHS den Präsenzbetrieb nicht sofort wieder aufnahmen.

Die VHS gaben für jeden PB sowie für die Integrationskurse an, welche Kurse und Einzelveranstaltungen für den Zeitraum des Lockdowns ursprünglich in Präsenz, als Onlineveranstaltung oder als Blended-Learning-Veranstaltung geplant waren. Anschließend machten sie Angaben dazu, ob diese geplanten Kurse und Einzelveranstaltungen im Lockdown online weitergeführt oder abgebrochen, abgesagt oder verschoben wurden. Ergänzend konnte angegeben werden, ob neue Online-Kurse und -Einzelveranstaltungen ins Programm aufgenommen wurden und ob diese Veranstaltungen selbst oder von zentraler Stelle organisiert wurden. Weitere Themen der Befragung betrafen die Auswirkungen der Pandemie auf Teilnehmendengruppen, Digitalisierungsstrategien, zukünftige Veranstaltungsplanung und Finanzen.

Die Aufforderung zur Teilnahme erging über E-Mail an alle deutschen VHS. Die Identifizierung der VHS und Matching mit den Daten aus der VHS-Statistik erfolgte über Angabe der Postleitzahl und VHS-ID. Teilweise wurde die Befragung von mehreren Personen an einer VHS ausgefüllt, da unterschiedliche Personen für die verschiedenen PB zuständig sind. Diese Mehrfachangaben aus der gleichen VHS wurden anschließend harmonisiert zu einer Beobachtung. Insgesamt haben nach Harmonisierung der Mehrfachangaben 229 VHS den Befragungsbogen abgesendet. Dies sind 26 % aller deutschen VHS. In die folgenden Analysen gehen dabei nur VHS ein, bei denen für alle analysierten Zeiträume – Berichtsjahr 2019, geplantes Angebot für den Zeitraum des Lockdowns und tatsächlich durchgeführte Veranstaltungen im Lockdown – für alle PB Angaben vorliegen. Dies ist für 197 VHS der Fall. Eine VHS wurde von den Analysen ausgeschlossen, da die Angaben zu Veranstaltungen im Lockdown nicht plausibel scheinen: Das Kursangebot im Lockdown

Tab. 1 Vergleich von Unterrichtsstunden und digitalen Unterrichtsstunden im Berichtsjahr 2019 nach Teilnahme; arithmetisches Mittel und Perzentile

	Mittelwert	P10	P25	P50 (Median)	P75	P90
Nicht im Analysesample (N = 685)						
Unterrichtsstunden gesamt	18.575,26	1233	3701	10.772	22.677	43.668
Davon mit digitalen Lernangeboten	444,66	0	0	0	188	850
Im Analysesample (N = 196)						
Unterrichtsstunden gesamt	18.442,54	1766	5672	12.995	21.376	40.684
Davon mit digitalen Lernangeboten	372,20	0	0	0	128	1105
Gesamt (N = 881)						
Unterrichtsstunden gesamt	18.545,21	1382	4068	11.103	22.472	43.040
Davon mit digitalen Lernangeboten	428,25	0	0	0	177	900

übersteigt in hohem Maße sowohl das ursprünglich geplante Programm als auch das an anderen VHS realisierte Programm unter Lockdownbedingungen. Die verbleibenden 196 Fälle stellen das Ausgangssample für unsere Analysen dar, wobei in einzelnen Analysen die Fallzahlen geringer sind, weil die Fragestellung nicht auf alle VHS im Ausgangssample zutrifft. So bieten zum Beispiel manche VHS keine Einzelveranstaltungen an und es sind daher für diese keine Auswertungen zu Einzelveranstaltungen möglich.

Vergleiche mit dem Gesamtsample aller deutschen VHS zeigen, dass im Analysesample größere VHS, gemessen an der Zahl der Unterrichtsstunden im Berichtsjahr 2019, im Median leicht überrepräsentiert sind, während das Arithmetische Mittel kaum Unterschiede aufweist (Tab. 1). In Bezug auf digitale Unterrichtsstunden als Maß für die digitale Vorerfahrung fällt auf, dass unabhängig von der Teilnahmebereitschaft über die Hälfte der VHS im Jahr 2019 gar keine digitalen Lerninhalte anboten und das arithmetische Mittel von einzelnen, sehr stark digital aktiven VHS getrieben wird. In den Perzentilen oberhalb des Medians zeigt sich ebenfalls kein einheitliches Bild in Bezug auf Teilnahme und digitale Vorerfahrung. Im Analysesample sind VHS aus allen Bundesländern mit Ausnahme der Stadtstaaten Bremen und Hamburg vertreten.

3.2 Methodenbeschreibung

Die folgenden Analysen (s. Abschn. 4) beschreiben deskriptiv, wie sich das Angebot der VHS im Lockdown im Vergleich zur ursprünglichen Programmplanung und im Vergleich zum Berichtsjahr 2019 verändert hat. Die Aufbereitung der Daten erfolgte in Stata, die Analyse in Stata und Excel.[3]

Zunächst wird die quantitative Veränderung der angebotenen Kurse und Einzelveranstaltungen im Lockdown dargestellt. In die Analyse gehen jeweils nur VHS ein, die in ihrer Programmplanung vor Ausbruch der Pandemie für den Zeitraum des

[3] Der Fragebogen und Replikationsmaterial sind verfügbar unter https://osf.io/m5cq2/.

Lockdowns Kurse bzw. Einzelveranstaltungen geplant hatten. Das Analysesample für Kurse beträgt damit 196 VHS, das Analysesample für Einzelveranstaltungen 176 VHS, da einige VHS grundsätzlich keine Einzelveranstaltungen anbieten.

Zur besseren Interpretation des Programmumfangs im Lockdown im Vergleich zur ursprünglichen Planung berechnen wir das prozentuale Verhältnis der Anzahl der geplanten Veranstaltungen zur Anzahl der Veranstaltungen, die tatsächlich stattgefunden haben. Dieses wird sowohl über das gesamte Programm der Kurse und Einzelveranstaltungen als auch getrennt für die sieben PB sowie Integrationskurse ausgegeben.[4] Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den stattgefundenen Veranstaltungen nicht um ein reines Subset der ursprünglich geplanten Veranstaltungen handelt, sondern dass in der Zahl auch Veranstaltungen enthalten sind, die während des Lockdowns kurzfristig neu konzipiert wurden.

Hauptgegenstand der folgenden Analysen ist jedoch nicht die quantitative Veränderung des Angebots an Veranstaltungen, sondern Verschiebungen in der Bedeutung der einzelnen PB zueinander. Dabei vergleichen wir die im Lockdown durchgeführten Veranstaltungen mit zwei Referenzmaßen: Erstens das vor Pandemiebeginn geplante Programm für den Zeitraum des Lockdowns und zweitens alle im Jahr 2019 durchgeführten Veranstaltungen. Die Veranstaltungen des Jahres 2019 wurden als zusätzliches Referenzmaß hinzugezogen, um auszuschließen, dass die Planung für den Zeitraum des Lockdowns systematisch vom restlichen Kalenderjahr abweicht. Außerdem hätten sich auch ohne Pandemie zwischen geplantem und realisiertem Angebot Abweichungen ergeben können, da auch im Regelbetrieb etwa aufgrund mangelnder Teilnahmezahlen nicht alle geplanten Veranstaltungen stattfinden.

Zur Berechnung der Anteile wird zunächst für jede VHS der Anteil der Veranstaltungen pro PB an den Gesamtveranstaltungen berechnet. Anschließend wird der Mittelwert über alle VHS gebildet. Das bedeutet, dass jede VHS, unabhängig von ihrer Größe, mit gleichem Gewicht in die Analysen eingeht. Die Ergebnisse spiegeln damit die durchschnittlichen Anteilsveränderungen in den einzelnen VHS vor Ort, jedoch nicht die Anteilsveränderungen in der Gesamtzahl der in Deutschland angebotenen Veranstaltungen. Die Analyse erfolgt getrennt für Kurse und Einzelveranstaltungen. Da die Darstellung von Anteilen nur möglich ist für VHS, die im Lockdown in zumindest einem PB Veranstaltungen durchgeführt haben, schrumpft die Zahl der Beobachtungen auf 159 VHS für Kurse und 108 VHS für Einzelveranstaltungen, die in ihrer ursprünglichen Programmplanung vor Ausbruch der Pandemie für den Zeitraum des Lockdowns Kurse bzw. Einzelveranstaltungen geplant hatten, für jeden einzelnen PB[5] eine Eingabe aufwiesen und bei denen auch für das Berichtsjahr 2019 für jeden Programmbereich ein gültiger Wert vorhanden war.

[4] Die Integrationskurse, die im Auftrag des BAMF für Migrantinnen und Migranten durchgeführt werden, erscheinen in der Statistik nicht als eigene Kategorie, sondern sind systematisch im PB Sprachen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache verortet und bilden dort eine separate Unterkategorie. Für die hier vorliegenden Analysen wurden sie bei den Kursen separat ausgewiesen; der Umfang des PB Sprachen ist demnach um die Integrationskurse verringert.

[5] Für Kurse: 8 Programmbereiche (Integrationskurse separat); für Einzelveranstaltungen: 7 Programmbereiche (Integrationskurse nicht von Sprachen insgesamt differenzierbar).

Die Darstellung der Veränderungen in den Anteilen erfolgt grafisch über Netzdiagramme. Zur Überprüfung der statistischen Signifikanz der Veränderungen wurden für jeden PB die Differenzen in den Anteilen gebildet und mittels Jackknife-Verfahren (Gould 1995) die Konfidenzbänder berechnet. Das Jackknife-Verfahren wurde gewählt, da es sich um eine ungewichtete Stichprobe handelt, die nicht zufällig ist.

In These 3 gehen wir von einer Verschiebung des Anteils einzelner Programmbereiche aus, die eine andere Programmvielfalt im Lockdown nach sich zieht. Mit Hilfe der Lorenzkurve und dem aus ihr berechneten Lorenzschen Konzentrationsmaß (in der Einkommensungleichheitsforschung als Gini-Koeffizient bekannt) können wir nachvollziehen, ob das Verhältnis der einzelnen Programmbereiche ausgeglichener geworden ist oder sich im Gegenteil Unterschiede in den Anteilen akzentuiert haben und damit die fachliche Programmvielfalt abgenommen hat. Die Lorenzkurve stellt grafisch dar, wie weit die tatsächliche Verteilung der Veranstaltungen auf die verschiedenen PB von einer theoretischen Referenzverteilung, die annimmt, dass das Programm gleichmäßig auf alle Programmbereiche verteilt ist (im Folgenden bezeichnet als „Gleichverteilung“), entfernt ist. Das Lorenzsche Konzentrationsmaß bemisst das Maß der Gleichverteilung auf einer Skala von 0 (in jedem PB finden gleich viele Veranstaltungen statt) bis 1 (das gesamte Veranstaltungsprogramm ist konzentriert auf einen Programmbereich). Zur Berechnung wird, wie bereits für die Netzdiagramme, der Anteil der Programmbereiche in den einzelnen VHS gebildet und dann innerhalb jeder VHS die PB anhand ihrer Größe gerankt. Anschließend werden die Mittelwerte der jeweiligen Ränge berechnet. Da Einzelveranstaltungen in einigen PB gar nicht üblich sind, erfolgt diese Analyse ausschließlich für Kurse ($n = 159$).

4 Ergebnisse

4.1 Veränderungen des Angebotsumfangs im Lockdown

Tab. 2 zeigt den Vergleich des geplanten und realisierten Angebots im Lockdown Frühjahr 2020 für Kurse und Einzelveranstaltungen. Im Durchschnitt planten die VHS mit 242,62 Kursen und 44,57 Einzelveranstaltungen für den betroffenen Zeitraum. Dabei ist zu beachten, dass die Verteilung jeweils rechtsschief ist, das arithmetische Mittel wird also durch einzelne große VHS mit vielen Veranstaltungen beeinflusst. Der Median liegt bei 170 Kursen und 30,5 Einzelveranstaltungen. Der überwiegende Teil der Veranstaltungen war in Präsenz geplant und jeweils die Hälfte aller VHS plante keine digitalen Einzelveranstaltungen und Kurse.

Im Lockdown waren dagegen ausschließlich digitale Angebote erlaubt. Von den ursprünglich geplanten Veranstaltungen konnten 93 % der Kurse (225,64/242,62 = 0,93) und 95 % der Einzelveranstaltungen (42,16/44,57 = 0,95) nicht stattfinden. Die verbleibenden Veranstaltungen waren entweder von Beginn an digital geplant oder wurden kurzfristig in digitale Angebote transformiert. Dieses Angebot wurde jeweils ergänzt durch neu ins Programm aufgenommene digitale Veranstaltungen. Dabei zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Kursen und Einzelveranstaltungen: Während das Verhältnis von weitergeführten und neu geschaffenen Kursen recht aus-

geglichen ist, übersteigt das Maß der neu geschaffenen Einzelveranstaltungen das der weitergeführten deutlich. Dies ist zum großen Teil zurückzuführen auf die Übernahme zentral organisierter Einzelveranstaltungen (etwa durch den DVV oder den Landesverband) ins Programm der lokalen VHS. Offenbar stellte dies für viele VHS eine attraktive Option dar, schnell Veranstaltungen ins Programm aufzunehmen, von der die Mehrzahl der VHS Gebrauch machte. Zentral organisierte Kurse wurden dagegen bei weniger als 25 % der VHS ins Programm aufgenommen.

Von den 196 VHS, die für den Betrachtungszeitraum Veranstaltungen (Kurse und Einzelveranstaltungen) geplant hatten, konnten 15 % im Lockdown gar keine Veranstaltungen realisieren (also weder weiterführen noch neu ins Programm aufnehmen); 85 % haben dagegen mindestens einen Kurs oder eine Einzelveranstaltung online durchgeführt (nicht tabelliert).

Abb. 1 zeigt das prozentuale Verhältnis von ursprünglich geplantem und realisiertem Veranstaltungsvolumen nach PB. Auch hier wird deutlich, dass über alle PB gesehen ein höherer Anteil des geplanten Einzelveranstaltungsvolumens realisiert werden konnte als bei den Kursen. Zwischen den PB zeigen sich aber deutliche Divergenzen. So ist bei den Kursen die höchste Realisierungsquote für Integrationskurse sowie für Schulabschlüsse zu verzeichnen. Am schwächsten schneiden die PB Kultur und Gesundheit ab. Bei den Einzelveranstaltungen fällt die hohe Realisie-

Tab. 2 Geplantes vs. realisiertes Angebot für Kurse & Einzelveranstaltungen im Frühjahr 2020

	Durchschnitt	Q25	Median	Q75
Geplante Kurse	*242,62*	*95,5*	*170*	*285,5*
... davon digital[a]	4,58	0	0	5
... davon in Präsenz	238,05	91,5	164	285
Nicht stattgefunden (im Lockdown)[b]	*225,64*	*83,5*	*159,5*	*263*
Realisierte Kurse (im Lockdown)	*31,33*	*2*	*12*	*32,5*
... davon digital weitergeführte Kurse[a]	15,65	0	5	16
... davon neu geschaffene Online-Kurse	15,67	0	3	13
... davon selbst-organisiert	14,16	0	3	12
... davon zentral-organisiert	1,52	0	0	0
Geplante Einzelveranstaltungen	*44,57*	*10*	*30,5*	*55,5*
... davon digital[a]	2,03	0	0	1
... davon in Präsenz	42,53	9,5	27	55,5
Nicht stattgefunden (im Lockdown)[b]	*42,16*	*9,5*	*25,5*	*55,5*
Realisierte Einzelveranstaltungen (im Lockdown)	*12,76*	*0*	*3,5*	*17*
... davon digital weitergeführte EV[a]	4,13	0	0	3,5
... davon neu geschaffene Online-EV	8,63	0	1	9,5
... davon selbst-organisiert	3,45	0	0	2
... davon zentral-organisiert	5,18	0	0	3,5

[a]online oder als blended learning
[b]ausgefallen, abgebrochen oder (nach dem Lockdown) in Präsenz weitergeführt
Kurse $n = 196$, Einzelveranstaltungen $n = 176$
Die Angaben zu nicht stattgefundenen und realisierten Veranstaltungen addieren sich nicht perfekt auf zur Summe der ursprünglich geplanten Veranstaltungen, da alle Werte aus den Selbstberichten der VHS stammen

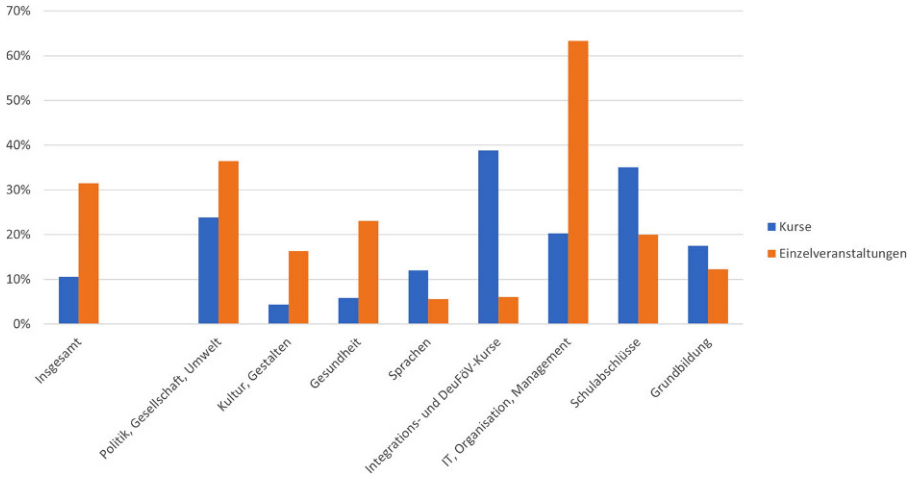


Abb. 1 Mittelwert je VHS des Verhältnisses realisierter Kurse und Einzelveranstaltungen im Lockdown zur Programmplanung differenziert nach PB (% von ursprünglich geplant); insgesamt: n(K) = 196; n(EV) = 176; je PB: mind. 1 geplante VA: n(K) = 64–196; n(EV) = 7–163

rungsrate im Programmbereich Qualifikationen für das Arbeitsleben ins Auge, bei der jedoch bedacht werden muss, dass in diesem Programmbereich traditionell nur wenige Einzelveranstaltungen geplant werden. Damit ist der Einfluss dieses PB auf die Gesamtrate gering. Dies ist anders im PB Politik, in dem ebenfalls überdurchschnittlich viele Einzelveranstaltungen angeboten werden konnten.

4.2 Veränderungen der Programmstruktur des Angebots im Lockdown

Die Veränderung der Programmstruktur im Zuge des Lockdowns wird zunächst über Netzdiagramme getrennt nach Kursen und Einzelveranstaltungen veranschaulicht.

Abb. 2 zeigt die Mittelwerte der Anteile der acht PB im Vergleich des Berichtsjahrs 2019, vor dem Lockdown geplanten Kursen und während des Lockdowns digital realisierten Kursen. Während sich die Programmstruktur der Kurse vor dem Lockdown (Berichtsjahr 2019 bzw. geplant) stark ähnelt, weicht die Programmstruktur der realisierten Kurse deutlich davon ab. Der durchschnittlich größte PB war vor dem Lockdown PB Gesundheit mit jeweils 38 %; bei den realisierten Kursen erreichte der PB jedoch nur einen Anteil von 17 %. Vor dem Lockdown der zweitgrößte PB war Sprachen (ohne Integrationskurse) mit 26 % (2019) bzw. 28 % (2020 Plan vor Lockdown). Im Lockdown wurde hier ein höherer Anteil von 32 % erreicht. Sprachkurse hatten damit während des Lockdowns ein größeres Gewicht innerhalb der Programmstruktur als vorher. Dies gilt auch für die Integrationskurse, die während des Lockdowns einen Anteil von 16 % der realisierten Kurse ausmachten, während der Anteil vorher 6 % (2019) bzw. 5 % (geplant) betrug (vgl. die vergleichsweise hohe Realisierungsrate digitaler Veranstaltungen in beiden PB, Abb. 1). Ein höherer Anteil als vor dem Lockdown ist auch für den PB Qualifikationen für das Arbeitsleben zu beobachten. Dieser betrug während des Lockdowns 16 %, im Vergleich zu 8 % (2019) und 10 % (geplant). Auch der PB Politik war bei den realisierten Kursen

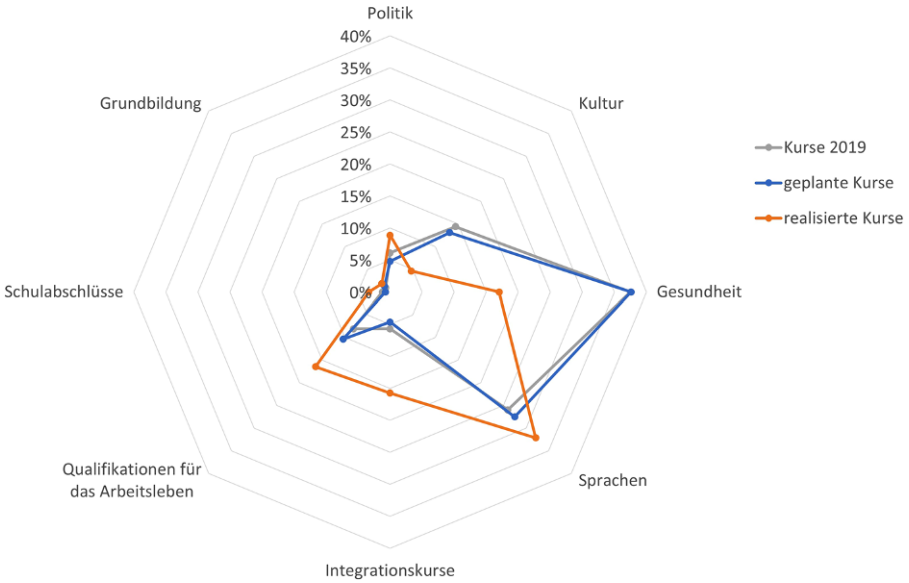


Abb. 2 Mittlere Anteile der PB an Kursen für Kurse 2019, geplante Kurse und realisierte Kurse (VHS mit mindestens einem Kurs in jeder Vergleichsgruppe, $n = 159$)

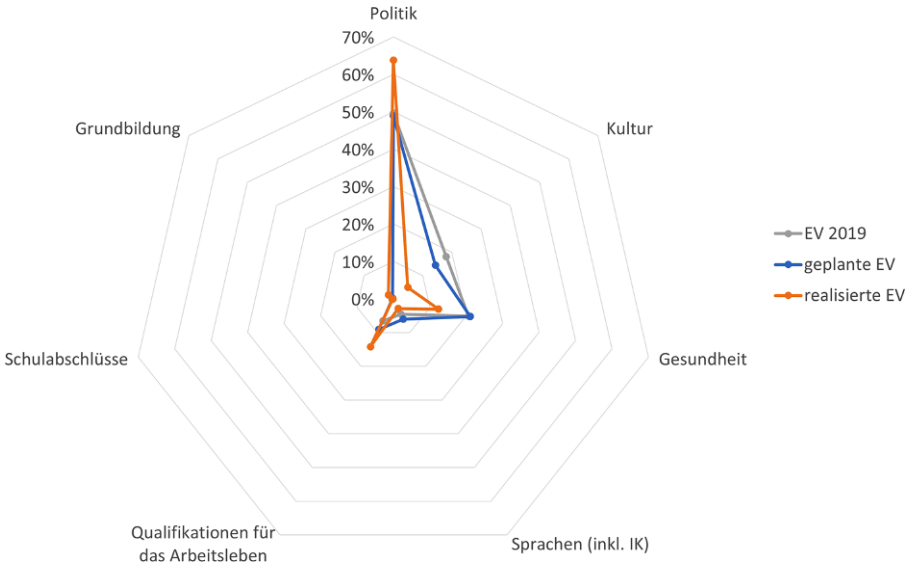


Abb. 3 Mittlere Anteile der PB an allen Einzelveranstaltungen für EV 2019, geplante EV und realisierte EV (VHS mit mindestens einer EV in jeder Vergleichsgruppe, PB Integrationskurse für geplante und realisierte EV mit PB Sprachen zusammengefasst, $n = 108$)

während des Lockdowns mit 9 % Anteil stärker vertreten als 2019 (6 %) und bei den geplanten Kursen (5 %). Nur leicht gestiegen sind die Anteile der PB Schulabschlüsse (von 1 % 2019 und geplant auf 3 % realisiert) und Grundbildung (von 1 % 2019 und geplant auf 2 % realisiert). Neben dem PB Gesundheit war der Anteil des PB Kultur an den im Lockdown realisierten Kursen mit 5 % deutlich geringer als vorher (2019: 14 %, geplant: 13 %).

Für den Vergleich der Anteile der PB bei Einzelveranstaltungen 2019, 2020 geplant und 2020 realisiert (Abb. 3) können nur sieben PB dargestellt werden, da im Bereich der Integrationskurse keine Einzelveranstaltungen in der VHS-Statistik erfasst werden. Daher wurden hier für das Jahr 2020 die EV, die dem Bereich Integrationskurse zugeordnet wurden, mit dem PB Sprachen zusammengefasst.[6]

Der PB Politik, der bei den 2019 durchgeführten EV (50 %) und den geplanten EV (49 %) etwa die Hälfte aller EV ausmacht, dominierte mit einem Anteil von 64 % an den realisierten Veranstaltungen die Programmstruktur noch stärker als vorher. Ein höherer Anteil bei den realisierten EV ist außerdem für den PB Qualifikationen für das Arbeitsleben mit 14 % gegenüber 7 % (2019) und 9 % (geplant) zu beobachten. Der Anteil der EV in den PB Kultur und Gesundheit ist bei den realisierten EV gegenüber den Vergleichsgruppen geringer; er beträgt für den PB Kultur bei den realisierten EV 5 % (2019: 18 %, geplant: 14 %) und für den PB Gesundheit bei den realisierten EV 12 % (2019 und geplant: 21 %). Einzelveranstaltungen im PB Sprachen sind bei den realisierten EV mit 3 % geringer vertreten als bei den Vergleichsgruppen (2019: 5 %, geplant: 6 %). Die PB Schulabschlüsse und Grundbildung spielen in allen drei Vergleichsgruppen nur eine marginale Rolle.

Abb. 4 zeigt die statistische Signifikanz auf dem 95 %-Niveau der Anteilsdifferenzen der PB für die paarweisen Vergleiche der Gruppen für Kurse (links) und für Einzelveranstaltungen (rechts). Die Differenz des Anteils ist jeweils dann statistisch signifikant, wenn das Konfidenzband die Null-Linie nicht einschließt.

Bei den Kursen sind die PB Integrationskurse, Qualifikationen für das Arbeitsleben und Sprachen diejenigen, deren Anteil während des Lockdowns deutlich gestiegen ist. Die Differenzen der Anteile sind hier jeweils für beide Vergleich (geplant vs. realisiert und 2019 vs. realisiert) statistisch signifikant. Deutlich gesunken sind jeweils die Anteile der PB Gesundheit und Kultur. Auch hier sind die Anteilsdifferenzen signifikant.

Allerdings sind auch die Unterschiede der Anteilsdifferenzen zwischen 2019 durchgeführten und 2020 vor dem Lockdown geplanten Kursen für einige PB statistisch signifikant (Politik, Kultur, Integrationskurse und Qualifikationen für das Arbeitsleben), wobei die absoluten Abweichungen jeweils gering sind. Es ist nicht genau zu klären, worauf diese Unterschiede beruhen. Das Planungsverhalten könnte sich geändert haben, die für den zur Zeit des Lockdowns aktuellen Planungszeitraum

[6] Das Curriculum und die Dauer der einzelnen Module in Unterrichtsstunden sind durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge festgelegt (BAMF 2015), was nahelegt, dass im Integrationskursbereich ausschließlich die Veranstaltungsart Kurse vorkommen sollte. Dennoch finden sich in den Daten für 2020 vereinzelt auch Einzelveranstaltungen, die diesem Bereich zugeordnet werden; im Analysesample ($n = 108$) haben 13 % (14 VHS) mindestens eine Einzelveranstaltung in diesem Bereich geplant; zwei VHS haben auch mehrere Einzelveranstaltungen realisiert. Es könnte sich hierbei um inhaltlich zum Integrationskurs gehörende Begleitveranstaltungen (z. B. Prüfungsvorbereitung) oder um abgebrochene Kurse handeln.

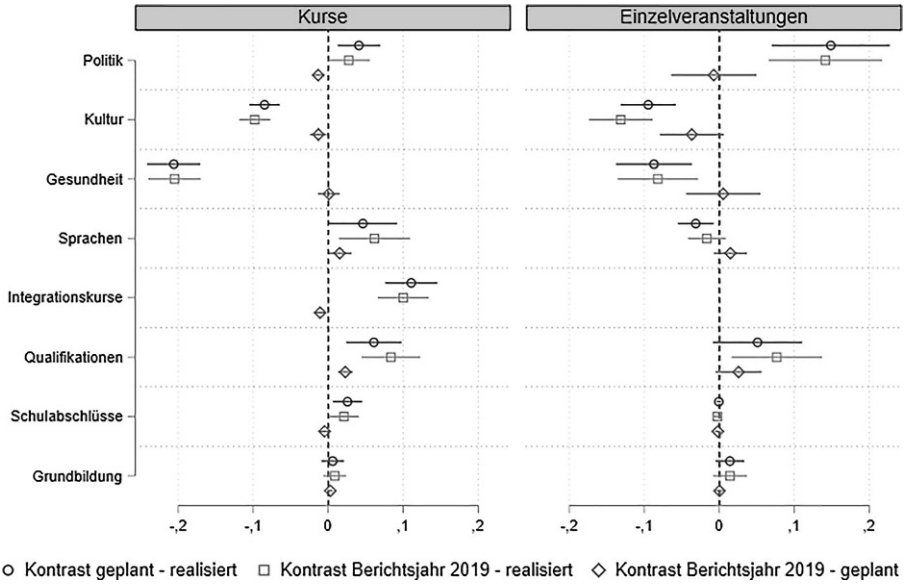


Abb. 4 Anteilsdifferenzen der Programmbereiche für paarweise Vergleiche zwischen Veranstaltungen 2019, für Lockdown geplant und realisiert, getrennt nach Kursen und Einzelveranstaltungen (Jackknife-Verfahren, $p \leq 0{,}95$; $n = 159$)

(häufig: Frühjahrssemester) geplanten Kurse könnten sich in ihrer Struktur systematisch von der für das gesamte Jahr erreichten Programmstruktur unterscheiden oder es gibt zwischen den Programmbereichen auch unabhängig von exogenen Schocks wie der Pandemie systematische Unterschiede zwischen Programmplanung und tatsächlich stattfindenden Kursen nach PB[7]. Nicht auszuschließen ist auch, dass es sich um einen Kompositionseffekt der hier verwendeten, ungewichteten Stichprobe handelt.

Bezüglich der Einzelveranstaltungen ist die per Jackknife-Verfahren geprüfte Anteilsdifferenz für den Vergleich geplant – realisiert für die PB Politik, Kultur, Gesundheit und Sprachen inkl. Integrationskurse auf dem 5 %-Niveau statistisch signifikant. Beim Vergleich BJ 2019 – realisiert ist die Differenz für die PB Politik, Kultur, Gesundheit und Qualifikationen für das Arbeitsleben signifikant. Die Anteilsdifferenz zwischen den Anteilen im BJ 2019 und geplanten EV sind für keinen PB auf dem 5 %-Niveau signifikant (Abb. 4).

4.3 Veränderung der Programmvielfalt bei Kursen im Lockdown

Das Lorenzsche Konzentrationsmaß wird hier als zusätzliches Maß der fachlichen Programmvielfalt des VHS-Angebots verwendet, um die Konzentration des realisierten Angebots auf wenige Programmbereiche zu illustrieren. Er wird auf Ebene der

[7] Um dies zu prüfen, bietet die VHS-Statistik keine Daten, da die Angaben immer pro Berichtsjahr erhoben werden und keine Informationen über Programmplanungen enthalten.

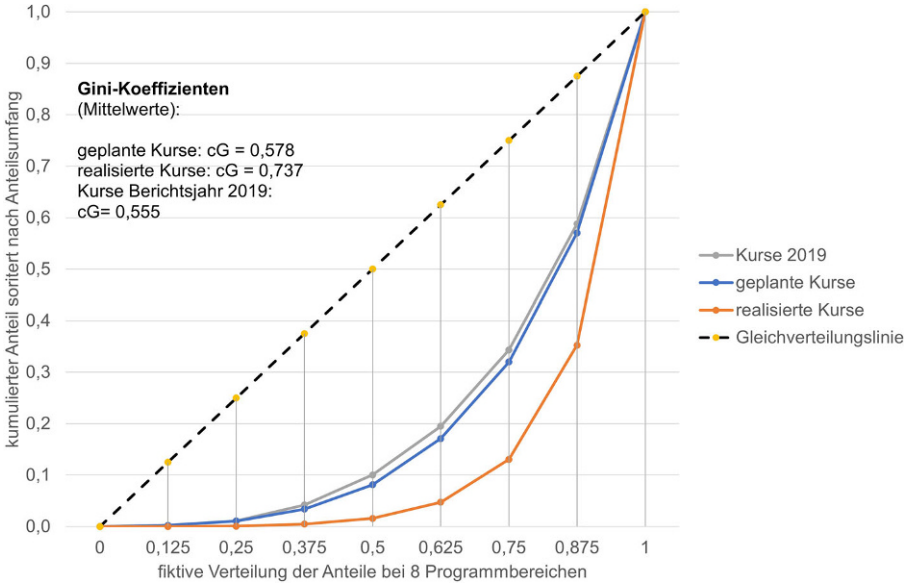


Abb. 5 Mittelwerte der kumulierten Anteile der Programmbereiche, sortiert nach relativem Anteil am Gesamtangebot für Kurse (Lorenzkurven)

Einzel-VHS berechnet, um damit die Programmvielfalt vor Ort zu adressieren. Da die Einzelveranstaltungen deutlich geringere Fallzahlen mit validen Werten aufweisen als die Kurse, was u. a. auch durch die Konzentration der Einzelveranstaltungen auf wenige Programmbereiche bedingt ist (s. Abschn. 3.2), wird das Konzentrationsmaß im Folgenden nur für die Kurse berechnet.

Die in Abb. 5 dargestellten Lorenzkurven beziehen sich auf die Mittelwerte der nach Größe aufsteigend sortierten Anteile der einzelnen PB am Gesamtangebot. Hierbei wird für die Referenzlinie davon ausgegangen, dass jeder PB theoretisch ein Achtel der Kurse einnehmen würde, um eine idealtypische Angebotsvielfalt darzustellen. Diese Gleichverteilung entspricht nicht den Rationalitäten der Programmplanung, dient jedoch hier als statistisches Instrument, um die fachlichen Konzentrationsprozesse durch den Lockdown zu illustrieren und auf eine Dimension zu reduzieren. Je tiefer die Kurve nach unten „ausgebeult“ ist, als umso fachlich konzentrierter auf einzelne PB kann das Angebot angesehen werden. Hier zeigt sich, dass die Kurven für die vor dem Lockdown geplanten Kurse und die Kurse des Berichtsjahrs 2019 sehr nahe beieinander liegen, was darauf hinweist, dass die Programmplanung für das Frühjahr 2020 im Wesentlichen mit dem im Kalenderjahr 2019 umgesetzten Kursprogramm übereinstimmt, jedoch die Lorenzkurve der realisierten Kurse deutlich darunter liegt. Diese weisen mit einem mittleren Konzentrationsmaß von 0,74 eine deutlich geringere Angebotsvielfalt auf Programmbereichsebene auf als die Kurse des Berichtsjahrs 2019 mit einem Konzentrationsmaß von 0,56 und die vor dem Lockdown geplanten Kurse (Lorenzsches Konzentrationsmaß von 0,58).

Basis dieser Darstellung bilden die Anteile der nach Anzahl der Kurse sortierten PB am Gesamtprogramm (Summe der Kurse), jeweils für den niedrigsten Rang,

die zwei niedrigsten Ränge, etc. aufsummiert. Bei der Interpretation der Ränge ist zu beachten, dass bei gleicher Anzahl Kurse der jeweils niedrigere Rang mehrmals vergeben werden konnte; in vielen Fällen war der niedrigste Rang mit einer Anzahl von 0 Kursen im jeweiligen PB verbunden. Die Lorenzkurven sind also auch ein visueller Ausdruck der beobachteten Entwicklung, dass im Zuge des Lockdowns mehr PB an mehr VHS als vor dem Lockdown überhaupt nicht im Programm vertreten waren. Die Verteilung der PB auf die Ränge variiert zwar zwischen den VHS, dennoch gibt es charakteristische Häufigkeitsverteilungen der PB auf Rängen, die auch die Anteile der PB am Programm widerspiegeln. Beispielsweise erhält der PB Gesundheit im Sample bei den geplanten Kursen und den Kursen 2019 am häufigsten den Rang 8 (d. h. der PB ist bei der Mehrheit der VHS der größte nach Kursen) und der PB Sprachen erhält bei den geplanten Kursen und Kursen 2019 am häufigsten den Rang 7 (zweitgrößter PB nach Kursen). Bei den realisierten Kursen sind die PB ungleichmäßiger verteilt, was für lokal unterschiedliche Realisierungsbedingungen verschiedener Angebote in den Programmbereichen spricht. Bei den realisierten Kursen ist der Rang 1 bei der großen Mehrzahl der VHS durch den PB Grundbildung belegt, was faktisch bedeutet, dass dieser PB fast überall der kleinste bzw. im Lockdown nicht mehr realisiert war (ohne Abbildung).

5 Diskussion

Die Ergebnisse dieses Beitrags bilden Umfang und Programmstruktur des realisierten Angebots während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 ab. Das realisierte Angebot ist das Produkt aus Programmplanungshandeln, organisationsbezogenen Ressourcen und Nachfrage nach diesem Angebot in der Bevölkerung – unter den krisenhaften und restriktiven Rahmenbedingungen der Pandemie. Wie in These 1 vermutet, zeigen die Analysen zunächst einen substanziellen Einbruch des Angebots: 15 % der befragten Einrichtungen konnten im Lockdown keine Angebote realisieren. Bei Einrichtungen, die ihr Angebot aufrechterhalten konnten, war dieses im Vergleich mit dem im Vorjahr realisierten sowie zu dem für diesen Zeitraum geplanten Angebot stark reduziert. Durchschnittlich stehen ca. 243 geplanten Kursen ca. 31 und 46 geplanten Einzelveranstaltungen ca. 13 während des Lockdowns realisierte digitale Veranstaltungen gegenüber.

Das unter Pandemiebedingungen realisierte digitale Angebot zeigt signifikante Abweichungen zu dem im Vorjahr realisierten Angebot sowie zu dem für diesen Zeitraum geplanten Angebot. Wie in These 2 ausgeführt, fallen bei den Formaten die Einzelveranstaltungen stärker ins Gewicht. Auch wenn der Großteil des Gesamtangebots weiterhin über Kurse realisiert wurde, waren Einzelveranstaltungen, insbesondere die in kooperativen (Verbands-)Strukturen angebotenen, ein wichtiges Format für die Realisierung des Angebots. Indem nicht alle PB gleichmäßig vom Einbruch des Angebots betroffen sind, zeigt sich entlang den Erwartungen von These 3 in der Programmstruktur eine deutliche Verschiebung. Die PB Politik und Qualifikationen für das Arbeitsleben zeigen sowohl eine starke Angebotsrealisierung über Einzelveranstaltungen als auch einen im Vergleich zu vor der Pandemie deutlich ausgebauten Anteil der Kurse am Gesamtprogramm. Gesundheit und Spra-

chen waren vor der Pandemie die anteilsstärksten PB. Während der PB Sprachen im Kursangebot des Lockdowns nach wie vor einen hohen Anteil hat, verringert sich dieser Anteil für den PB Gesundheit deutlich. Auch im PB Kultur gibt es starke Einbrüche in Relation zu dem für diesen Zeitraum geplanten und letztlich digital realisierten Angebot; entsprechend gering ist der Anteil dieses PB am Gesamtangebot während des Lockdowns. Der Anteil der PB Schulabschlüsse und Grundbildung am Kursangebot ist im Vergleich zum Vorjahr relativ stabil geblieben. Der Anteil der Integrationskurse ist gewachsen.

Der Vergleich der Lorenzschen Konzentrationsmaße als Kennzahl für die fachliche Programmvielfalt zeigt, dass sich das digitale Angebot im Lockdown stärker auf einzelne PB konzentriert, sich die Programmvielfalt auf Einrichtungsebene durchschnittlich verringert hat und Anteile der PB am Gesamtangebot neue Relationen aufweisen. Bei der Interpretation der Lorenzkurven ist jedoch zu beachten, dass eine vollständige Gleichverteilung (Konzentrationsmaß von 0), die hier als Referenz genutzt wurde, nicht den Rationalen einer idealen Programmplanung entspricht. Programmvielfalt muss keine Gleichverteilung bedeuteten, sondern kann beispielsweise auf Einrichtungsebene auch darüber definiert werden, dass in möglichst allen PB Angebote realisiert werden können, unabhängig davon wie deren Anteile im Verhältnis zueinanderstehen. Auch können PB von einzelnen Einrichtungen von vornerein aus dem Angebotsspektrum ausgeschlossen sein, bspw. aufgrund regionaler Angebots- oder Förderstrukturen.

Ursächlich für die Veränderungen in der Angebotsvielfalt ist mit hoher Wahrscheinlichkeit das Zusammenwirken verschiedener Faktoren, die auf Einrichtungsebene durchaus variieren können (bspw. regionale Nachfragedynamiken und digitale Infrastruktur, personale Kompetenzen und Organisationserfahrung). Auffällig ist die relativ hohe Realisierungsquote der Kurse in den PB Integrationskurse und Schulabschlüsse im „geschlossenen“ Angebotsbereich, der sich an besonders benachteiligte Zielgruppen richtet. Hier konnten offenbar die verbesserte Ressourcenausstattung, besondere staatliche Fördermaßnahmen und daraus resultierende Legitimationserfordernisse die vermuteten höheren Schwierigkeiten dieser Zielgruppen, an digitalen Angeboten teilzunehmen, aufwiegen. Dies deutet auf eine bewusste Anstrengung der VHS hin, die begrenzten Ressourcen so einzusetzen, dass diese Kurse weiter stattfinden konnten. Damit reagierten sie, der Normrationalität folgend, auf öffentlichen Druck der Politik. Zugleich verweist der relative Bedeutungszuwachs der PB Politik und Qualifikation für das Arbeitsleben im „offenen“ Angebotsbereich darauf, dass es den VHS auch unter eingeschränkten Möglichkeiten gelungen ist, Bildungsangebote zu realisieren, die aktuelle gesellschaftliche Bedarfe adressieren, insbesondere auch über Einzelveranstaltungen. Vor allem hier wirkten Dachverbände unterstützend, die mit zentral zur Verfügung gestellten digitalen Angeboten den Planungs- und Organisationsaufwand für die einzelnen VHS reduzierten. Das gute Abschneiden des PB Qualifikationen für das Arbeitsleben resultiert vermutlich sowohl aus einer gestiegenen Nachfrage nach entsprechenden Angeboten aufgrund der Krise als auch vergleichsweise guten Bedingungen für die Umsetzung, da in diesem Bereich die Lehrenden über bessere digitale Kompetenzen verfügen und schon vor dem Lockdown vergleichsweise viele digitale Kurse stattfanden.

Da im DIE Covid Survey erstmalig nicht nur das realisierte, sondern auch das geplante Angebot der VHS quantitativ erfasst wurde, erlaubt die vorliegende Studie neue Einblicke und Aussagen darüber, wie die Corona-Krise das Planungshandeln kurzfristig beeinflusste. Allerdings ist die Analyse beschränkt auf den Zeitraum des ersten Lockdowns ab März 2020 und auf ein Sample, das nicht alle VHS umfasst. Zudem können Angebotsverschiebungen nur auf der (vergleichsweise groben) Ebene der Programmbereiche beobachtet werden.

Die jährlichen Daten der VHS-Statistik werden die Entwicklung des Angebots in den Pandemiejahren insgesamt erfassen und eröffnen verschiedene Möglichkeiten, die hier dargestellten Befunde aufzugreifen und offen gebliebene Fragen zu verfolgen.

Zunächst kann geprüft werden, inwieweit sich die Tendenzen in dem für Planungs- und Angebotsbedingungen extrem restriktiven Zeitraum des Lockdowns im gesamten Berichtsjahr 2020 sowie in den Folgejahren wiederfinden. Da die Statistik als Vollerhebung realisiert wird, können außerdem Selektivitätseffekte, von denen die Stichprobe des DIE COVID Survey möglicherweise betroffen ist, ausgeschlossen werden. Längerfristig kann verfolgt werden, ob und wie nachhaltig Veränderungen in der Programmstruktur und Veranstaltungsformaten das Angebot im weiteren Verlauf der Pandemie und darüber hinaus prägen, bspw. mit Blick auf den Anteil von digitalen Angeboten, in Kooperation angebotenen Veranstaltungen und die Relation von PB.

Auch der Zusammenhang zwischen Ressourcenausstattung der VHS und dem realisierten Präsenz- und digitalen Angebot und dessen Vielfalt könnte näher untersucht werden, da sich in bisherigen Studien sowohl personelle als auch finanzielle und infrastrukturelle Faktoren als relevant für die Gestaltungsmöglichkeiten bei der Angebotsplanung und -realisierung erwiesen haben. Ein weiterer Aspekt, der sich im Anschluss an die hier vorgestellten Ergebnisse ergibt, ist die Rolle von Dachverbänden und zentralen Unterstützungsstrukturen für die Realisierung digitaler Veranstaltungen und damit verbundener Lernmöglichkeiten, wie z. B. in der vhs.cloud, die während des Lockdowns zur Lernstandssicherung bei Integrationskursen zum Einsatz kam. Wissen über den Einfluss von bspw. Finanzierung und Kooperationsstrukturen auf die Angebotsrealisierung und Zielgruppenansprache kann Bildungspolitik und -administration bei der Gestaltung von Förderstrategien informieren, wie sie etwa mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz für eine Initiative Digitale Weiterbildung (KMK 2021) in Aussicht stehen.

Neben weiteren statistischen Auswertungen können über den komplementären qualitativen Zugang durch Programmanalysen (Fleige und Reichart 2014) Fragen der Programmvielfalt differenzierter adressiert werden, indem die Diversität sowohl innerhalb der PB als auch als Organisationsprofil von Einzeleinrichtungen über Textanalysen des geplanten Angebots rekonstruiert und kontrastiert wird. Über die Nutzung von Kursverwaltungsdaten, die zugleich statistische Zuordnung und inhaltliche Ausschreibung enthalten, könnte der Wandel von Programminhalten untersucht und die Produktivität der Programmbereiche als inhaltliche Kategorien geprüft werden.

Damit besteht außerdem ein hohes Potenzial zu eruieren, wie das in Pandemiezeiten geplante und realisierte Angebot veränderte individuelle und gesellschaftliche Bildungsbedarfe aufgenommen hat.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Altenrath, M., Helbig, C., & Hofhues, S. (2021). Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen)* (S. 267–282). Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004789w

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Paderborn: Bonifatius. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Zugegriffen: 4. Dez. 2021.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). Anlage 1 zum Trägerrundschreiben 21/20. Rahmenbedingungen der bedarfsorientierten Förderung von „Online Tutorien". Abteilung 8 Referat 82A. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/Anlagen/2020/traegerrundschreiben-20201126-21-anl-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 4. Dez. 2021.

Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education A literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, *25*(2), 178–197. https://doi.org/10.1177/1477971419850840

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: BMBF.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, *29*, 45–61.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019* (Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019, 1. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich. https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0035-0846-0

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021a). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0035-0926-2

Christ, J., Martin, A., & Koscheck, S. (2021b). Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 215–239. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00194-3

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7

DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2019). Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf. Zugegriffen: 11. März 2022.

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T., & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik 59. Folge, Berichtsjahr 2020. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/I70681

Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N., & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 24–33.

Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Handbuch Schulmanagement 164. (S. 54–81). München: Oldenbourg.

Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung: Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gieseke, W. (2011). Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 314–322.

Gnahs, D. (2021). Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 10–19. https://doi.org/10.3278/HBV2102W002

Gould, W. W. (1995). Jackknife estimation. *Stata Technical Bulletin*, *24*, 25–29. https://www.stata.com/products/stb/journals/stb24.pdf

Hoenig, K., Reichart, E., & Widany, S. (2022a). *Corona-Zusatzbefragung zur Volkshochschul-Statistik – DIECovidSurvey [Datensatz]*. ZA6277 Datenfile Version 1.0.0. Köln: GESIS. https://doi.org/10.4232/1.13947

Hoenig, K., Echarti, N., Reichart, E., & Widany, S. (2022b). Aufbruch zu mehr Digitalität? Die Volkshochschulen im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. *weiter bilden*, *29*(2), 22–25. http://www.die-bonn.de/id/41538

Huntemann, H., Echarti, N., Lux, T., & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0025w

Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? Mixed blessings in adult education centres in Germany. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *11*(3), 293–308. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1699

Käpplinger, B., & Lichte, N. (2020). "The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": a Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *Int Rev Educ*, *66*, 777–795. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w

Käpplinger, B., & Reuter, M. (2019). Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen: Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 142–150.

Kay, R., Eckard, J., & Tissot, A. (2021). *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs. Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte*. Working Paper 91 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp91-digitalisierung-ik.pdf?__blob=publicationFile&v=10. Zugegriffen: 5. Dez. 2021.

Kleinert, C., Zoch, G., Vicari, B., & Ehlert, M. (2021). Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 197–214. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00192-5

Kohl, J., & Denzl, L. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 249–275). Bielefeld: wbv Publikation. https://www.die-bonn.de/id/41438

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021*, Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_10_05-Initiative-Digitale-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 26. Febr. 2022.

Koppel, I., & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. *weiter bilden*. https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W010

Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungseinrichtungen. In A. Wilmers & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Münster, New York: Waxmann.

Kuper, H., Kaufmann, K., & Widany, S. (2016). Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine*

Expertise (Wissenschaftliche Diskussionspapiere) (S. 5–23). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101

Martin, A., Granderath, J.S., & Rüber, I.E. (2021). Course profiles and participation in German adult education centers during times of migration: a longitudinal study. *Adult Education Quarterly*, *71*(2), 184–204. https://doi.org/10.1177/0741713620982544

Meisel, K. (2019). Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprobleme. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 324–334.

Pehl, K. (1997). Der Produktplan Volkshochschule der KGSt. DIE texte.online. Bonn. http://www.die-bonn.de/id/666. Zugegriffen: 29.11.2022.

Rohs, M., König, P., Kohl, J., & Hellriegel, J. (2021). Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. (S. 149–169). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004789w

Schrader, J. (2011). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2*, 267–284.

Sgodda, D. (2021). Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 41–49. https://doi.org/10.3278/HBV2102W005

Süssmuth, R., & Sprink, R. (2018). Volkshochschule. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.

Thomsen, S.L., & Weilage, I. (2021). Scaling up and crowding out: how German adult education centers adapted course offers to refugee integration. *Adult Education Quarterly*. https://doi.org/10.1177/07417136211068861

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2021). Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 177–195. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:417–438
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00218-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive

Martin Reuter · Caroline Dietz · Laureen Fröhlich

Eingegangen: 28. Februar 2022 / Überarbeitet: 11. Juni 2022 / Angenommen: 28. Juni 2022 / Online publiziert: 15. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag geht auf empirischer Basis der Frage nach, welche Herausforderungen Weiterbildungsorganisationen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement thematisieren. Theoretisch wird dazu an den Neo-Institutionalismus angeschlossen. Aufbauend auf den Daten der wbmonitor-Umfrage 2017 werden die Herausforderungen inhaltsanalytisch nach vier organisationalen Feldern (*VHS, Gemeinnützig/öffentlich, Gemeinschaften* und *Kommerziell privat*) differenziert qualitativ sowie quantitativ ausgewertet. Die Auswertung strukturiert sich anhand der aus der Theorie abgeleiteten Kategorien *Legitimation, Ressourcen* und *Pädagogik*. Im Ergebnis zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern, wobei übergreifend Ressourcen die größte Herausforderung zu sein scheinen. Der Beitrag schließt mit einer organisationspädagogischen Reflexion der Ergebnisse als Lerngegenstände ab.

Schlüsselwörter Qualitätsmanagement · Qualitätsmanagementsysteme · Weiterbildung · Organisationspädagogik · Neo-Institutionalismus · Organisationale Felder · Qualitative Inhaltsanalyse

Dr. Martin Reuter · Caroline Dietz, M.A.
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Dr. Martin Reuter
E-Mail: martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de

Caroline Dietz, M.A.
E-Mail: caroline.dietz@erziehung.uni-giessen.de

Laureen Fröhlich, M.A. (✉)
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: laureen.froehlich@uni-marburg.de

Pedagogy, legitimation and resources in the context of quality management systems—Challenges in organizational fields of continuing education from a neo-institutionalist perspective

Abstract On an empirical basis, this article examines the challenges that continuing education organizations face in connection with quality management. Theoretically, it is connected to neo-institutionalism. Based on the data of the wbmonitor survey 2017, the challenges are evaluated qualitatively and quantitatively according to four organizational fields (*VHS, non-profit/public, communities and commercial/private*). The evaluation is structured according to the categories of *legitimacy, resources*, and *pedagogy* derived from theory. The results reveal both differences and similarities between the fields, with resources appearing to be the greatest challenge across the fields. The paper concludes with an organizational pedagogical reflection on the findings as learning objects.

Keywords Quality management · Quality management systems · Continuing education · Organizational pedagogy · Neo-institutionalism · Organizational fields · Qualitative content analysis

1 Einleitung

Dem Qualitätsdiskurs kommt in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit ca. 30 Jahren eine zentrale Rolle zu. Dabei lässt sich in allen unterschiedlich organisierten Bereichen des Bildungswesens ein Wandel von einer Input- zu einer Prozess-Steuerung feststellen. „Auf jeden Fall scheint sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Bildungsqualität zuvorderst an der Qualität von Prozessen festzumachen ist […]“ (Klieme und Tippelt 2008, S. 9).

In der Weiterbildung (WB) haben sich zur Steuerung von pädagogischen Organisationsprozessen Qualitätsmanagementsysteme (QMS) etabliert. 2017 nutzten 80 % der Weiterbildungsorganisationen ein solches (vgl. Ambos et al. 2018, S. 12). Historisch ist der Qualitätsdiskurs eng mit dem Thema Professionalisierung verbunden (Gieseke 1997). Standen in der Professionalisierungsdebatte die professionell Tätigen als Personen im Fokus, so kann der Qualitätsdiskurs „[n]ach verbreiteter Auffassung […] als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie“ (ebd., S. 26) gedeutet und analysiert werden. Der neue spezifische Fokus des Diskurses zu Qualitätsmanagement (QM) liegt auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151).

Dabei verläuft die Praxis des QM keineswegs linear, sondern zeichnet sich vielmehr durch stetige Veränderungsprozesse aus. Diese bedingt sowohl die QMS-immanente Logik der kontinuierlichen Verbesserung als auch Weiterentwicklungen respektive Revisionen der QM-Modelle (z. B. Dehn und Zech 2020; DIN 2020). Im Rahmen dieser vielfältigen Veränderungsprozesse sind Weiterbildungsorganisationen herausgefordert, mit organisationsexternen Veränderungen umzugehen. Insbesondere durch die externe Zertifizierung erlangen sie Anerkennung vonseiten ihrer Auftraggeber/Financiers. Neben den existenzsichernden Aspekten der formalen, ex-

ternen Legitimation einerseits und Ressourcen andererseits (Meyer und Rowan 2009; Schrader 2011) orientieren sich Weiterbildungsorganisationen in ihrer Leistung, der Organisation von Angeboten und damit von Lehr-Lernprozessen, an „aufgabeninduzierten“ (Weick 2009, S. 89) Gegebenheiten, womit pädagogischen Kriterien eine wichtige Rolle zukommt. Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Themen im Kontext QMS von Weiterbildungsorganisationen als herausfordernd empfunden werden. Im Anschluss an Göhlichs Verweis, dass dem Lerngegenstand respektive dem Lerninhalt aus pädagogischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zuzumessen ist (vgl. Göhlich 2018, S. 375), verfolgt dieser Beitrag das Ziel der Identifizierung und Sichtbarmachung von Themen und deren Relevanzen sowie deren Reflexion im Sinne von (potenziellen) Lernbedarfen.

Zur Analyse solcher organisationsbezogenen Fragen an der Schnittstelle Organisation/Umwelt eignet sich der Neo-Institutionalismus (vgl. Hartz 2018, S. 571), weshalb zunächst auf Theoriegrundlagen sowie zentrale Begriffe eingegangen wird. Daran anschließend wird die Forschungsfrage spezifiziert und das methodische Vorgehen erläutert, bevor die vielfältigen Herausforderungen inhaltlich genauer beschrieben werden. Der Artikel schließt mit der Diskussion der Ergebnisse ab.

2 Theoretische Fundierung: Neo-Institutionalismus

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus nimmt Organisationen an der Schnittstelle zur Gesellschaft in den Blick (DiMaggio und Powell 2009; Meyer und Rowan 2009). Organisationen und ihre Strukturen werden so in einem Bedingungsfeld konzeptualisiert, aus dem sie Legitimation und Ressourcen beziehen. Ressourcen werden dabei nicht explizit definiert, sondern stehen sehr eng mit der Sicherung des Organisationslebens in Verbindung (vgl. ebd., S. 44).[1] Maßgeblich für das Bedingungsfeld ist, dass es aus Institutionen (Normen, Erwartungen, Leitbildern) besteht (vgl. Herbrechter und Schemmann 2010, S. 128). Die Beziehung zwischen Akteuren und ihrer Umwelt wird aus neo-institutionalistischer Perspektive als wechselseitiges Konstituierungsverhältnis beschrieben (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10). In diesem sind Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse und Krücken 2005, S. 55).

Gingen bürokratietheoretische Annahmen (als Vorläufer des Neo-Institutionalismus) davon aus, dass das Streben nach Effizienz die Strukturen einer Organisation forme und diese legitimiere (vgl. Weber 1972; zit. nach Meyer und Rowan 2009, S. 30), brechen Meyer und Rowan damit und betonen, dass es in Bildungsorganisationen primär um Legitimitätserhalt gehe und der Aspekt der effizienten Organisation dafür nachrangig sei. Legitimität erhielten Organisationen, indem sie an als rational angesehene Umwelterwartungen anschließen. Diese Unterscheidung zwischen effizienter Organisation und Legitimation findet sich insbesondere in älteren Arbeiten zum Neo-Institutionalismus (Meyer et al. 1980), wobei sie auch aktuell wieder verstärkt gefordert und aufgegriffen wird (Rowan 2006; Krücken und Röbken 2009).

[1] Zur Übersicht von Begriffsverwendungen vgl. Hardy und Maguire (2010, S. 206 f.).

Die effiziente Organisation bezieht sich auf die Kernaktivitäten der Organisation und geht auf das Konzept des „technischen Kerns“ von Thompson (1967) zurück, der sich wiederum auf Parson (1960) bezieht. Demnach wird der technische Kern als Kernaktivität oder -bereich einer Organisation im Sinne der Produktion von Gütern oder Dienstleitungen verstanden. Als Beispiel in Bezug auf Bildungseinrichtungen nennt Thompson als technischen Kern die Durchführung von Unterricht durch Lehrende (vgl. ebd., S. 10). Weiterführend verweist er darauf, dass Organisationen danach streben, rational zu sein und somit auf eine effektive und effiziente Erfüllung der Kernaktivitäten ausgerichtet sind, wobei der Neo-Institutionalismus hier zusätzlich die Rationalität von Umwelterwartungen betont. Insofern ist für Weiterbildungsorganisationen zum einen die Pädagogik, im Sinne einer pädagogischen, aufgabeninduzierten Organisation von Bildungs- und Arbeitsprozessen (als technischer Kern) von zentraler Bedeutung, wobei zum anderen auch rationale Aspekte im Sinne von Legitimierung wichtig erscheinen, wie beispielsweise die möglichst effiziente und effektive Ermöglichung und Gestaltung, also Organisation von Bildungsprozessen, wie sie durch die Nutzung von QMS unterstützt werden kann.

QMS attribuieren hierbei beide Aspekte gleichzeitig. Zum einen zielen sie auf die rationale Verbesserung pädagogischer Organisationsprozesse (Reuter 2022) und zum anderen werden sie seitens vieler Financiers als legitimes Instrument anerkannt. Damit gewinnt diese analytische Unterscheidung zwischen einer technischen „aufgabeninduziert[en]“ (Weick 2009, S. 89) Organisation von Arbeitsprozessen und der institutionellen Perspektive, welche die Organisationen und ihre Strukturen durch Konformität mit den in der Organisationsumwelt als legitim erachteten Handlungsnormen fokussiert, an Bedeutung.

Demnach basiert das vorliegende Organisationsverständnis einerseits darauf, dass Organisationsstrukturen sich aus der (aufgabeninduzierten und effizienten) Koordination der Kernprozesse herausbilden. Andererseits basiert es auf der institutionellen Annahme, dass sich institutionelle Strukturen aus gesellschaftlich definierten Rollen und Programmen emergieren, die als rational und legitim gelten.

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist darüber hinaus auf die plurale Verfasstheit des Sektors und die damit einhergehende große Heterogenität und hybriden Konfigurationen an Weiterbildungsorganisationen zu verweisen (Reuter et al. 2020). Hieran anschlussfähig ist die Systematisierung von DiMaggio und Powell (2009) mit dem Konzept der „organisationalen Felder“. Als solches bezeichnen sie „jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen“ (ebd., S. 59), womit sie auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick nehmen. Hervorzuheben ist, dass das organisationale Feld als zentrale Analyseeinheit im Neo-Institutionalismus gesehen wird (Senge 2005). Somit ist ein Verständnis des organisationalen Feldes gegeben, das mit einem mittleren Komplexitätsgrad eine gewisse Differenziertheit bietet, ohne für die empirische Operationalisierung überkomplex zu sein.

3 Forschungsfrage, -design und methodisches Vorgehen

An die theoretischen Annahmen anschließend, dass Weiterbildungsorganisationen in einem organisationalen Feld agieren und durch ebendieses in ihrem Handeln beeinflusst sind, wird die einleitend beschriebene Forschungsfrage folgendermaßen spezifiziert:

> Welche Themen und Lernbedarfe bestehen für Weiterbildungsorganisationen in Bezug auf QMS und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den verschiedenen organisationalen Feldern?

Um die Herausforderungen von QMS für die Weiterbildungsorganisationen in den Blick zu nehmen, wurden die Daten der wbmonitor-Umfrage 2017 (Ambos et al. 2018) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt. An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 1755 Weiterbildungsorganisationen (9 % Rücklaufquote), wobei der Fragebogen primär von Leitungspersonen ausgefüllt wurde (94 %) (vgl. ebd., S. 6).[2]

Im Zentrum dieses Beitrages steht konkret die Auswertung der den quantitativen Fragebogen abschließenden offenen Frage *„Was sind aus Sicht Ihrer Einrichtung aktuelle Herausforderungen von Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung?“*. Auf diese antworteten 851 Einrichtungen. Die Auswertung erfolgte in MAXQDA entlang der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Zur Herstellung eines intersubjektiven Textverständnisses und der Intercoder-Reliabilität wurden die ersten 100 Antworten (ca. 12 % des Materials) aufbauend auf dem konsensuellen Codieren von mehreren Forschenden unabhängig voneinander codiert. Bei Differenzen konnte Konsens durch den fachlichen Diskurs hergestellt werden (vgl. Kuckartz 2018, S. 105, 205 f., 211). Mit Bezug auf die Forschungsfrage konnten insgesamt 280 Antworten in die deduktiv aus der Theorie abgeleiteten Hauptkategorien *Legitimation* (37 Antworten), *Ressourcen* (139 Antworten) und *Pädagogik* (104 Antworten) codiert und ausgewertet werden. Anschließend wurden induktiv Subkategorien gebildet. Diese Art des gemischt deduktiv-induktiven Kategorienbildens stellt ein gängiges Vorgehen dar (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 102 f.).

Um die Ergebnisse weiter zu differenzieren, wurden diese anschließend nach verschiedenen organisationalen Feldern in der WB ausgewertet, die ebenfalls auf den Daten des wbmonitors beruhen (Reuter et al. 2020). Theoretisch-konzeptionell wurde dabei an DiMaggio und Powell (2009) angeschlossen.[3] Wenngleich die vier Felder von Weiterbildungsorganisationen an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben werden können, verdeutlicht Tab. 1 zentrale Merkmale. Mithilfe des Mixed-Methods-Tools von MAXQDA wurde die organisationale Feldzugehörigkeit den codierten Textsegmenten in den Kategorien zugeordnet.

Die Textsegmente wurden anschließend pro Hauptkategorie sowohl qualitativ (Identifizierung von Themenschwerpunkten rsp. Merkmalen anhand der Subkatego-

[2] Zur Definition von Weiterbildung vgl. ebd., S. 9.

[3] Zur ausführlichen Beschreibung des methodischen Vorgehens (Clusteranalyse) vgl. Reuter et al. (2020).

Tab. 1 Strukturmerkmale der organisationalen Felder 2017 (Cluster imputiert)

Merkmal	Cluster VHS ($n = 305$)	Gemeinnützig/öffentlich ($n = 662$)	Gemeinschaften ($n = 337$)	Kommerziell privat ($n = 451$)
Art der Einrichtung	87 % VHS 13 % andere	31 % gemeinnützig privat 20 % Kammer, Innung u. Ä. 15 % Fachschule 34 % andere	74 % Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes, Vereins 26 % andere	77 % kommerziell privat 23 % andere
QMS vorhanden	81 %	82 %	79 %	75 %
Verbreitete QM-Modelle (nur häufig genutzte aufgeführt)	29 % LQW 16 % EFQM 16 % DIN EN ISO 9000ff. 11 % selbstentwickeltes QMS	48 % DIN EN ISO 9000ff. 19 % selbstentwickeltes QMS Je 6 % LQW, EFQM, ISO 29990, QM-Modell nach Gütesiegelverbund	29 % DIN EN ISO 9000ff. 15 % selbstentwickeltes QMS 13 % Gütesiegelverbund Je 7 % QVB, LQW	41 % DIN EN ISO 9000ff. 30 % selbstentwickeltes QMS 9 % EFQM 6 % DIN EN ISO 29990
Anzahl Dozentenstunden (Mittelwerte)	23.109	7389	5085	12.819
Anteil Angestellte am Gesamtpersonal (Mittelwerte)	11 %	48 %	27 %	44 %

Quelle: Reuter et al. (2020), gekürzte Fassung

rien) als auch quantitativ (Häufigkeiten) analysiert. Auf Basis von Häufigkeitsverteilungen wurden sowohl Unterschiede der Themenschwerpunkte *innerhalb* der jeweiligen Felder (ungewichtete Angaben) als auch die Verteilung der Themenschwerpunkte *zwischen* den Feldern (gewichtet) untersucht. Ziel war es, die jeweiligen Kategorien auch zwischen den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

4 Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse: Themen und Herausforderungen im Kontext von Qualitätsmanagement aus Perspektive von Weiterbildungsorganisationen

Im Folgenden werden beginnend die Kategorien aus dem Material heraus inhaltlich beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse strukturiert nach den genutzten Hauptkategorien präsentiert, wobei auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern aufgezeigt werden.

In der Hauptkategorie *Legitimation* wurden die Antworten jener Weiterbildungsorganisationen codiert, die QMS und Zertifizierungen als Instrument thematisieren, um sich primär gegenüber Gesetz-, Mittel- oder Zuschussgebern zu legitimieren. Diese Strategie wird aus Organisationsperspektive unterschiedlich anerkannt, wie anhand der folgenden Beispiele aus dem Material sichtbar wird:

> Sie werden nur erhalten/durchgeführt, weil der Gesetzgeber es verlangt. (ID 4041)
> Zwingende Implementierung als Zugangsvoraussetzung für öffentliche Mittel. (ID 37177)
> QM sollte noch stärker bei der öffentlichen Förderung beachtet werden. (ID 41328)

Bleibt die Kategorie *Ressourcen* im Neo-Institutionalismus inhaltlich in der Regel unbestimmt, so bezieht sich die inhaltliche Ausgestaltung aus dem Material auf finanzielle, personelle und zeitliche Aspekte, die von den Weiterbildungsorganisationen sowohl für die Implementierung als auch bei der Verstetigung von QMS benötigt werden. Dabei ist das Verständnis von Ressourcen vielschichtig und problematisiert das Aufwand-Nutzen-Verhältnis vor unterschiedlichen Bedeutungs- und Sinnhorizonten, sodass multiple Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen Aufgabenbereichen in Weiterbildungsorganisationen sichtbar werden.

> Sehr hoher Kostenaufwand. (ID 55679)
> Wie können genügend Ressourcen gefunden werden, um Qualitätsmanagement sinnvoll in den Einrichtungen einzubinden? (Kosten/Nutzen-Abwägung) (ID 57202)
> Die größte Herausforderung ist der erheblich zu leistende personelle Aufwand bei gleichzeitiger Erhaltung/Weiterführung der Kernaufgaben. (ID 20125)

Nehmen die Antworten in der Kategorie *Legitimation* und *Ressourcen* eher die institutionelle Seite der Weiterbildungsorganisationen in den Blick, sind in der Ka-

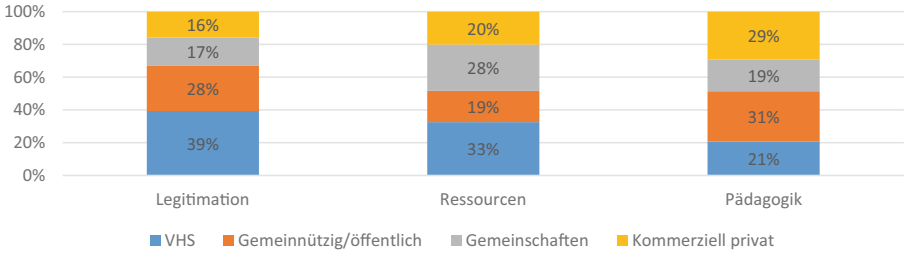


Abb. 1 Verteilung der Kategorien im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

tegorie *Pädagogik* jene Antworten codiert, die sich stärker auf den „technischen Kern" respektive die pädagogische, aufgabeninduzierte Organisation von Bildungs- und Arbeitsprozessen beziehen (vgl. Weick 2009, S. 89). Hier werden Herausforderungen im Kontext QMS unter pädagogischen Gesichtspunkten mit besonderem Fokus auf die Interaktionsebene (Lehr-Lernprozesse) thematisiert:

> Diskrepanz Organisationsqualität zur pädagogischen Qualität. (ID 20210)
> Der Lehr-/Lernprozess wird dadurch nicht verbessert, sondern nur vor- und nachgelagerte Prozesse. (ID 58110)
> QM-Systeme im Bereich der Weiterbildung sollten mehr pädagogische Gesichtspunkte (Didaktik/Methodik) fokussieren. Der Blick auf die Prozesse ist nicht ausreichend. (ID 56493)

In der empirischen Beschreibung fällt auf, dass die Bedeutung des Pädagogischen weniger auf die Organisationsprozesse als vielmehr auf die Ebene der Lehr-Lernprozesse bezogen wird. Die hier beschriebene Diskrepanz zwischen Organisation und Pädagogik verweist auf eine genuin organisationspädagogische Herausforderung, mögliche Zusammenhänge zu explizieren.

Insgesamt zeigt die folgende Abb. 1 die Verteilung der Kategorien nach organisationalen Feldern. Dabei scheinen die Herausforderungen *Legitimation* und *Ressourcen* im Feld *VHS* am größten, wohingegen *Pädagogik* in den Feldern *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* besonders herausfordernd zu sein scheint.

Nachfolgend werden die Kategorien differenziert nach Feldern beschrieben. Dabei werden zunächst zentrale Herausforderungen innerhalb der Kategorien in Form von Themen und im Anschluss feldspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

4.1 Kategorie Legitimation

Die Kategorie *Legitimation* ist dadurch charakterisiert, dass in jedem Feld ein spezifisches Spannungsverhältnis zwischen externer und interner Anerkennung sichtbar wird.[4]

[4] Da dieses nicht quantifizierbar ist, wurde hier, im Gegensatz zu den anderen Kategorien, keine Häufigkeitsauszählung durchgeführt.

Dabei schwankt die externe Anerkennung feldübergreifend zwischen hoch und nicht vorhanden. Die Antworten, die sich eher dem Pol nicht vorhandener externer Anerkennung zuordnen lassen, betonen, dass QMS und Zertifizierungen als Legitimationskriterien, insbesondere von Auftrags- und Fördermittelgebenden, (stärker) anerkannt werden sollten. Auf der anderen Seite werden diese so stark anerkannt und als legitim erachtet, dass QMS und Zertifizierungen als Kooperations-/Vertragskriterien vorausgesetzt werden.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Antworten aus organisationsinterner Perspektive zwischen hoher Anerkennung und dem Plädoyer, *„Maßnahmen aufgrund eines bestehenden QMS [zu] vergeben“* (ID 20370) *einerseits* und niedriger interner Anerkennung, wenn QMS implementiert werden, um *„auf dem ‚Markt‘ mithalten zu können“* (ID 20718) andererseits. Darüber hinaus werden feldspezifische Themenschwerpunkte sichtbar.

Für das Feld *VHS* ist die Vielfalt an externen Legitimationsstrategien besonders. So werden die unterschiedlichen Anerkennungsstrategien von externer Seite, aber auch die interne Entscheidung/Anerkennung für das gewählte QMS thematisiert (ID 20374; ID 20718).

Weiterhin ist hier besonders, dass mit QMS und Zertifizierungen nicht nur die Requirierung von externen Ressourcen, sondern auch ein zusätzlicher Aufwand an internen Ressourcen thematisiert wird (ID 20103).

Für das Feld *Gemeinnützig/öffentlich* ist charakteristisch, dass sich qualitativ eine sehr hohe sprachliche Intensität in der Beschreibung von Legitimation zeigt, die sich in einer sehr hohen externen Anerkennung vs. externer Irrelevanz äußert (*„zwingende Implementierung“*, ID 37177 vs. *„kein Kriterium“*, ID 21742). Insbesondere im Kontext der Bundesagentur für Arbeit (BA) scheinen ökonomische Aspekte (BDKS)[5] maßgeblich zu sein (ID 6299). Des Weiteren ist die Verbindung von hoher externer Anerkennung und interner Ablehnung besonders typisch (ID 31932).

Für das Feld *Gemeinschaften* ist die relativ hohe interne Anerkennung bei gleichzeitig gemäßigter externer Anerkennung charakteristisch (*„Anerkennung der Nutzung des QMS bei Auftragsvergaben im Rahmen öffentlicher Ausschreibungen.“*, ID 51622; *„QM sollte noch stärker bei der öffentlichen Förderung beachtet werden.“*, ID 41328).

Im Feld *Kommerziell privat* fallen die internen Positionen der Weiterbildungsorganisationen hinsichtlich der genannten Legitimationsstrategien sehr heterogen aus (*„Zertifizierung z.T. nur, weil andere es auch machen.“*, ID 56482; *„ISO Zertifizierung eigentl. nur im Zusammenhang mit AZAV-Zertifizierung nutzbringend, darüber hinaus spielt die ISO in der Bildungsbranche kaum eine nutzbringende Rolle“*, ID 34690).

4.2 Kategorie Ressourcen

Für die Kategorie *Ressourcen* konnten insgesamt drei zentrale Themenschwerpunkte im Kontext der Herausforderungen von QMS identifiziert werden: (1) *Zeit* (38 Textsegmente), (2) *Personal* (48 Textsegmente) und (3) *Finanzen* (98 Textsegmente).

[5] BDKS = Bundesdurchschnittskostensatz.

Die Themenschwerpunkte *Zeit* und *Personal* weisen in qualitativer Hinsicht feldübergreifend eher homogene Antworten auf, wohingegen die Antworten zum Themenschwerpunkt *Finanzen* eher heterogen sind. Inhaltlich wird sich sowohl auf die Nutzung von QMS an sich als auch auf deren Zertifizierung bezogen.

Qualitativ betrachtet wird in dem Themenschwerpunkt (1) *Zeit* der (zeitliche) Aufwand für QMS und Zertifizierungen kritisiert bzw. als zu hoch eingestuft (ID 31176).

Im Themenschwerpunkt (2) *Personal* werden als primäre Herausforderung die personellen Ressourcen der Weiterbildungsorganisationen thematisiert und als zu stark beansprucht gewertet bzw. auf die generell zu geringe personelle Ausstattung hingewiesen (ID 20384).

Im Themenschwerpunkt (3) *Finanzen* strukturieren sich die Antworten inhaltlich zwischen den Themen *Kosten für QMS und Zertifizierungen, Finanzielle Ressourcen* und *Extern orientierte finanzielle Ressourcensicherung*, welche sich in allen Feldern zeigen, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beobachtet werden können. Übergreifend sticht das Thema *Kosten für QMS und Zertifizierungen* deutlich hervor, wobei im Feld *Kommerziell privat* die *Kosten für QMS* noch stärker negativ beschrieben werden (ID 7122).

Wurden bisher primär Herausforderungen auf Organisationsebene beschrieben, greift das Thema *Extern orientierte finanzielle Ressourcensicherung* die Schnittstelle zum organisationalen Feld auf. Dabei wird feldübergreifend die zu geringe externe Finanzierung der Weiterbildungsorganisationen rsp. der QMS und Zertifizierungen durch öffentliche Fördermittelgeber als Herausforderung beschrieben: *„Der Aufwand für QM muss systematisch bei der Bereitstellung der Ressourcen durch öffentliche Geldgeber berücksichtigt werden“* (ID 21603), wobei zwischen den Feldern unterschiedliche Akteure adressiert werden.

Charakteristisch für das Feld *VHS* ist die Herausforderung, dass die öffentliche Finanzierung weder die Kosten noch die Ressourcen für QMS sowie deren Zertifizierungen abzudecken scheint, obwohl sie von Auftrags- und Fördermittelgebenden vorausgesetzt würden. Alleinstellungsmerkmal in diesem Feld ist weiterhin, dass im Zusammenhang mit der (externen) Unterfinanzierung auch personelle und zeitliche Ressourcen (interne Akteure) benannt werden (ID 22064).

Charakteristisch sowohl im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* als auch im Feld *Kommerziell privat* ist, dass insbesondere die BA (im Kontext der BDKS) als Akteur

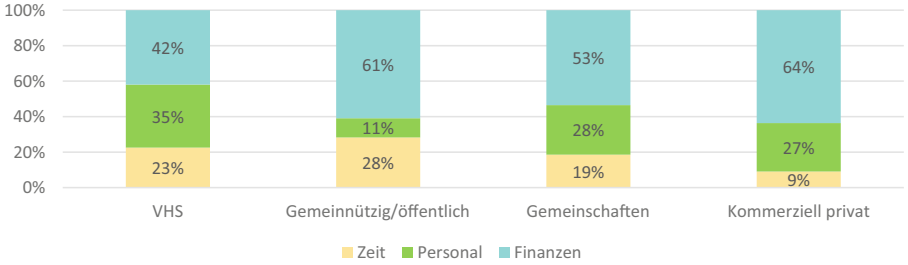


Abb. 2 Verteilung der Themen innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

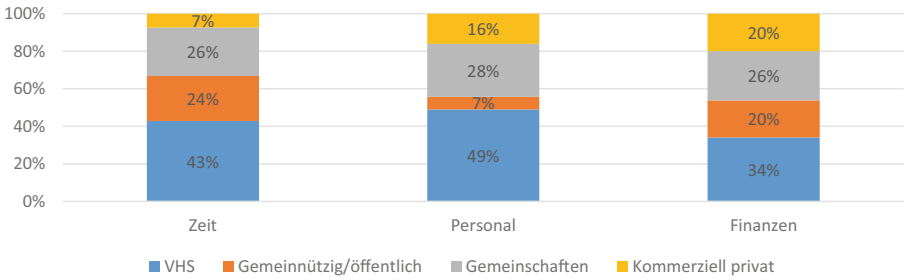


Abb. 3 Verteilung der Themen im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

angesprochen und die „*Abwärtsspirale in Sachen Bundesdurchschnittskostensatz*“ (ID 30775) stark kritisiert wird.

Im Feld *Gemeinschaften* ist dagegen prägnant, dass hier allgemein die fehlenden bzw. stagnierenden Mittel für die WB bei gleichzeitig steigenden Anforderungen problematisiert werden, was als Belastung für die Durchführung von QM wahrgenommen wird (ID 21974).

Quantitativ betrachtet zeigt sich, dass der Themenschwerpunkt *Finanzen* insgesamt mit Abstand die größte Herausforderung darstellt, wobei die Relevanz zwischen den Feldern variiert (vgl. Abb. 2).

Im Feldvergleich[6] (vgl. Abb. 3) zeigt sich, dass sich, obwohl das Thema *Finanzen* innerhalb des Feldes *Kommerziell privat* mit 64 % die größte Herausforderung zu sein scheint, im Vergleich lediglich 20 % auf dieses Feld beziehen.

4.3 Kategorie Pädagogik

In der Kategorie *Pädagogik* konnten feldübergreifend vier differente Themenschwerpunkte in Bezug auf die Herausforderungen von QMS identifiziert werden. Bei diesen handelt es sich um (1) *pädagogische Qualität* (27 Textsegmente), (2) *Teilnehmendenorientierung* (20 Textsegmente), (3) *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* (41 Textsegmente) und (4) *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* (7 Textsegmente).

Qualitativ betrachtet wird im Themenschwerpunkt (1) *pädagogische Qualität* in allen Feldern deren stärkere Berücksichtigung in den QMS thematisiert. Dabei werden im Feld *VHS* besonders die Grenzen der Messung von pädagogischer Qualität („*Es ist nur schwer möglich, tatsächlich Qualität der pädagogischen Arbeit zu messen […]*“, ID 975), im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* die Verbesserung und Sicherstellung der pädagogischen Qualität („*Qualitätssicherung der WB-Maßnahmen*“, ID 40904) und im Feld *Gemeinschaften* die fehlende Nähe der QMS zur Bildung

[6] Dies ermöglicht es, wie in Kap. 3 dargelegt, ergänzend die Häufigkeiten der Thematisierung eines Themenschwerpunkts auch *zwischen* den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

(*„Die aktuelle Herausforderung wird neben der Bezahlbarkeit die Annäherung an die inhaltliche Praxis sein“,* ID 41304) angesprochen.[7]

Der Themenschwerpunkt (2) *Teilnehmendenorientierung* wird ebenfalls in allen Feldern angesprochen. Hier konnten aufgrund der Heterogenität der Antworten keine Feldspezifika identifiziert werden. Das Spektrum reicht von Bedarfen und Bedarfsermittlung (ID 1246, ID 95) über eine konzeptionelle Anpassung der WB-Angebote an differente Zielgruppen (ID 20812, ID 40785) sowie über Beratung und individuelle Lernförderung (ID 1246, ID 6862) bis hin zur Teilnehmendenakquirierung (ID 3420, ID 30664).

Auch der Themenschwerpunkt (3) *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* wird in allen Feldern thematisiert. Dabei wird eine unausgewogene Balance innerhalb der QMS entweder zwischen der Berücksichtigung organisatorischer Prozesse und der Interaktion im Sinne der konkreten Lehr-Lern-Situation (ID 58110) oder zwischen der Berücksichtigung organisatorischer Prozesse und der pädagogischen Arbeit (ID 6498) beschrieben. Dabei wird in erster Linie kritisiert, dass die QMS nur die (Qualität der) organisatorischen Prozesse, nicht aber die pädagogische Qualität erfassen würden. Eine Besonderheit, die im Themenschwerpunkt *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* erkennbar wird, ist, dass in den Feldern *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* explizit die Ergebnisqualität („*WB-Erfolge, Karriereentwicklungen, Integrationserfolge*“ (ID 55943)) angesprochen und deren stärkere Berücksichtigung in den QMS gefordert wird.

Im Themenschwerpunkt (4) *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* wird übergreifend der mit den QMS verbundene (zeitliche) Aufwand kritisiert (ID 33091). Hier konnten aufgrund der Homogenität der Antworten keine Feldspezifika identifiziert werden. Dieser Themenschwerpunkt wird zudem nicht vom Feld *VHS* und somit als einziger nicht von allen Feldern thematisiert.

Wird die Kategorie *Pädagogik* bzgl. der sprachlichen Intensität in den Blick genommen, so zeigen sich Unterschiede zwischen den Feldern dahingehend, dass die Antworten durch unterschiedlich starke Wertungen bzw. unterschiedlich ausgeprägte Kritik an den QMS gekennzeichnet sind (QM ist wenig nützlich vs. ist schädlich). Die Formulierungen im Feld *VHS* sind eher neutral gefasst und damit als gemäßigt zu beschreiben. Gegensätzlich dazu weisen die Herausforderungen in den Feldern *Gemeinschaften* und *Kommerziell privat* einen verstärkt und im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* einen stark negativ beschreibenden Charakter auf: „*QM [mag] sinnvoll für eine effektive Verwaltung sein, für die eigentliche Arbeit mit den Menschen/Kunden ist QM eher schädlich*“ (ID 32055).

Quantitativ betrachtet variieren die Häufigkeitsverteilungen der verschiedenen Themenschwerpunkte innerhalb der Felder z. T. deutlich (vgl. Abb. 4).

Es zeigt sich, dass in den Feldern *VHS* (50 %) sowie *Gemeinschaften* (38 %) die *pädagogische Qualität* und in den Feldern *Kommerziell privat* (57 %) sowie *Gemeinnützig/öffentlich* (49 %) das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* als stärkste Herausforderung benannt wurden (vgl. Abb. 4).

[7] Für das Feld *Kommerziell privat* konnten aufgrund einer zu geringen Antworthäufigkeit in Verbindung mit großer Heterogenität keine besonderen Aspekte identifiziert werden.

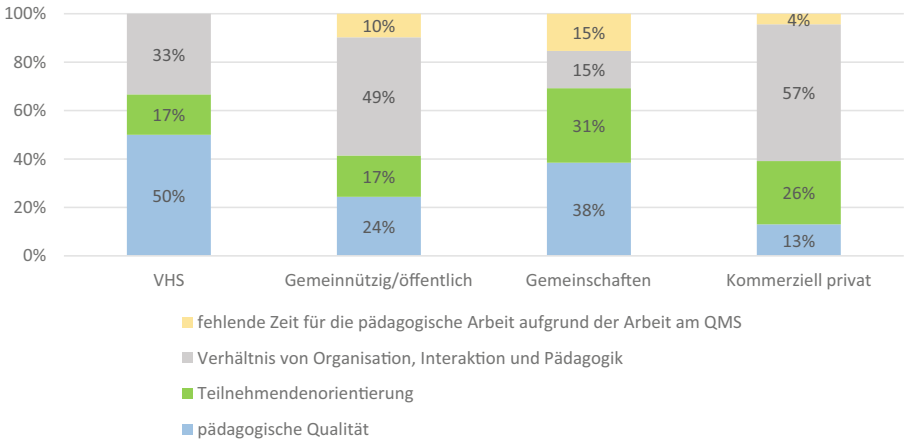


Abb. 4 Verteilung der Themen innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

Stellt Abb. 4 die Verteilung der Themen *innerhalb* der organisationalen Felder dar, lässt Abb. 5 aufgrund der Gewichtung einen Feldvergleich zu.[8] So wird sichtbar, dass die pädagogische Qualität am häufigsten vom Feld *VHS*, die Teilnehmendenorientierung am häufigsten vom Feld *Kommerziell privat* und das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* sowie die *fehlende Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund der Arbeit am QMS* am häufigsten vom Feld *Gemeinnützig/öffentlich* thematisiert wurde. Wird beispielsweise das *Verhältnis von Organisation, Interaktion und Pädagogik* als quantitativ größte resp. am häufigsten genannte Herausforderung (41 Textsegmente) im Feldvergleich kontrastiert, zeigt sich, dass, obwohl dies in der Literatur oft als Grundlagenproblem unterschiedlicher Handlungslogiken und damit einhergehender Steuerbarkeit diskutiert wird (Profession und Organisation resp. situatives Handeln vs. Standardisierung von Prozessen) (beispielsweise Hartz 2004/2011), empirisch jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Feldern dahingehend bestehen, dass dies im Feld *Gemeinschaften* mit 7 % kaum als Herausforderung beschrieben wird, wohingegen es im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* mit 39 % eine sehr bedeutsame Herausforderung zu sein scheint (vgl. Abb. 5). Auch zeigt sich, dass mit 40 % der größte Anteil der Antworten im Themenschwerpunkt *pädagogische Qualität* auf das Feld *VHS* entfällt (vgl. Abb. 5). Dieses thematisierte in diesem Kontext überwiegend die Grenze der Messbarkeit ebendieser. Dieser Befund erscheint vor dem Hintergrund, dass in diesem Feld das auf den Weiterbildungsbereich zugeschnittene QMS „LQW“ am weitesten verbreitet ist und dieses explizit auf Grenzen der objektiven Messbarkeit von Bildung hinweist, plausibel: „Die schlussendliche Qualität des Lernergebnisses – im Sinne von Wert, Nützlichkeit, Bedeutung und Können – kann nur der Lernende selbst ‚ermessen‘; nur er erkennt den Sinn des Gelernten in seiner Lebenspraxis“ (Zech 2017, S. 8).

[8] Dies ermöglicht es, wie in Kap. 3 dargelegt, ergänzend die Häufigkeiten der Thematisierung eines Themenschwerpunkts auch *zwischen* den organisationalen Feldern (unabhängig von deren Größe) vergleichen zu können.

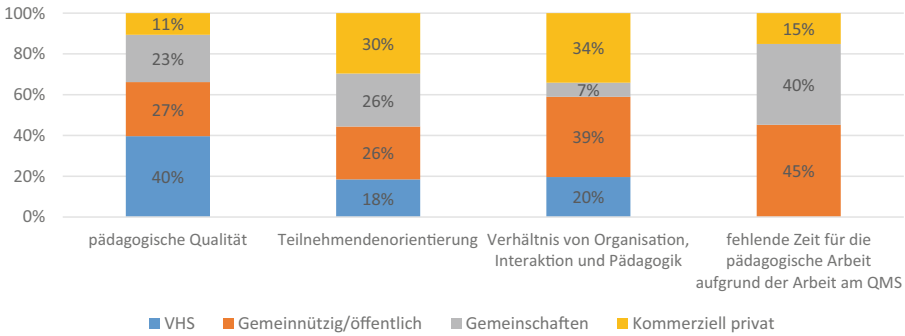


Abb. 5 Verteilung der Themen im Feldvergleich (gewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

4.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Themen und Herausforderungen zwischen den organisationalen Feldern

Werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien (Abschn. 4.1–4.3) in einer qualitativen Betrachtung zusammengefasst (Tab. 2), zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Themenschwerpunkten.

Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern werden dahingehend sichtbar, dass bzgl. Legitimation in allen das Spannungsverhältnis zwischen interner Anerkennung bzw. Ablehnung und externer Anerkennung bzw. Ablehnung thematisiert wird. Der finanzielle Teil von Ressourcen stellt in allen Feldern die größte Herausforderung dar. Inhaltlich betrachtet erscheinen die Herausforderungen bei Ressourcen wie auch Pädagogik eher homogen, wobei bei differenzierter Betrachtung durchaus Unterschiede sichtbar werden. Diese werden im Folgenden entlang der jeweiligen Felder beschrieben.

Wird das Feld *VHS* insgesamt in den Blick genommen, scheinen die Herausforderungen durch Komplexität gekennzeichnet zu sein. Darauf deuten sowohl die genutzten vielfältigen Legitimationsstrategien, als auch das umfassende Ressourcenverständnis hin. Die Gestaltung pädagogischer Prozesse scheint hier insgesamt eher eine geringe Herausforderung zu sein. Pädagogische Herausforderungen werden eher nüchtern, d. h. kritisch-konstruktiv formuliert, wobei – insbesondere bzgl. der Messung pädagogischer Qualität – Optimierungsbedarf gesehen wird.

In Bezug auf das Feld *Gemeinnützig/öffentlich* ergibt sich ein insgesamt stimmiges Bild dahingehend, dass QMS eher als Zwang wahrgenommen werden. Entsprechend wird auch die Kostenseite als sehr herausfordernd beschrieben und der pädagogische Nutzen sehr kritisch (negativ) bzw. die Sinnhaftigkeit kaum gesehen. Dies deutet auf eine eher formalistische und stark organisationsbezogene Praxis hin und erscheint insofern plausibel, da hier am häufigsten branchenunspezifische QMS (DIN EN ISO 9000ff.) genutzt werden (vgl. Tab. 1).

Wird auf das Feld *Gemeinschaften* geblickt, so lässt sich eine hohe Akzeptanz seitens der Weiterbildungsorganisationen bzgl. des Legitimatorischen durch QMS beobachten. Entsprechend werden Herausforderungen im Bereich Ressourcen stark auf die gewollte Umsetzung und Machbarkeit bezogen. Eingeschränkte Umset-

Tab. 2 Qualitative Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Feldvergleich

	Spezifische Herausforderungen				Gemeinsamkeiten
	Org. Feld				
Kategorie	VHS ($n = 175$)	Gemeinnützig/ öffentlich ($n = 291$)	Gemeinschaften ($n = 166$)	Kommerziell privat ($n = 218$)	Gesamt
Legitimation (37 Textsegmente)	Vielfältige interne und externe Legitimationsstrategien bei der Wahl bzw. Anerkennung spezifischer QMS	Interne Ablehnung bei externen klaren aber divergierenden Positionen (Anerkennung & Irrelevanz)	Eher starke interne Anerkennung bei gemäßigter externer Anerkennung	Vielfältige klare interne Positionen, vieldeutige externe Anerkennung	Legitimation im Spannungsverhältnis zwischen interner Anerkennung bzw. Ablehnung und externer Anerkennung bzw. Ablehnung
Ressourcen (139 Textsegmente)	Vielfältige große finanzielle Herausforderungen bei umfassendem Ressourcenverständnis (drei Themenschwerpunkte: Zeit, Personal, Finanzen sind ähnlich gewichtig)	Vielfältige sehr große finanzielle Herausforderungen	Vielfältige große finanzielle Herausforderungen unter Bezugnahme auf die Umsetzung und Machbarkeit von QMS	Große finanzielle Herausforderungen mit sehr engem Fokus auf Kosten und Kritik an BA bzw. BDKS	Finanzen größte Herausforderung (vs. Personal und Zeit); Zeit und Personal insgesamt eher homogene Herausforderungen
Pädagogik (104 Textsegmente)	Moderate Herausforderung mit Fokus auf die Messung von päd. Qualität	Starke negative Wertung bzgl. des „Verhältnisses von Organisation, Interaktion und Pädagogik“	Fehlende Nähe der QMS zu Bildung und Lernprozessen	Eher starke negative Wertung bzgl. des „Verhältnisses von Organisation, Interaktion und Pädagogik“	Insgesamt eher homogene Herausforderungen zu den Themenschwerpunkten

Quelle: eigene Analyse auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung

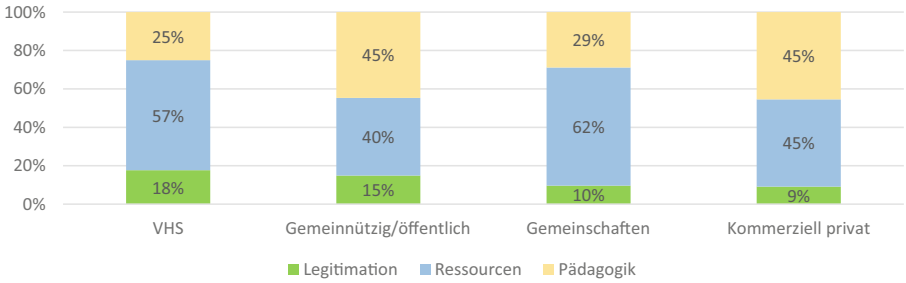


Abb. 6 Verteilung der Kategorien innerhalb der organisationalen Felder (ungewichtet). (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

zungsmöglichkeiten werden somit weniger durch fehlende Akzeptanz seitens der Weiterbildungsorganisationen, als vielmehr durch zusätzlich benötigte Ressourcen begründet. Entsprechend wird die Kritik bzgl. pädagogischer Aspekte von QMS eher sachlich formuliert, wobei Grenzen – insbesondere die fehlende Nähe der QMS zu Bildung und Lernprozessen – klar benannt werden.

Im Feld *Kommerziell privat* scheinen die internen Positionen zu QMS als Legitimierungsinstrument sehr heterogen zu sein. Wird die Finanzierungsstruktur betrachtet, so verfügt dieses Feld über den höchsten Anteil an Finanzierung durch die Arbeitsagenturen/Jobcenter (vgl. Reuter et al. 2020, S. 150), womit ein eingeschränkter Verhandlungsspielraum bzgl. der Förderhöhe beispielsweise durch BDKS einhergeht. Dies passt zu der starken Kostenfokussierung in diesem Feld. Auch in diesem Feld werden die QMS bzgl. ihres (pädagogischen) Nutzens hinsichtlich der Verbesserung bzw. Sicherstellung der Qualität auf Ebene der Lehr-Lernprozesse kritisch gesehen, wobei die Bewertung hier nicht ganz so negativ ausfällt wie im Feld *Gemeinnützig/öffentlich*.

Wird auf die quantitative Verteilung der drei Kategorien innerhalb der Felder geblickt (vgl. Abb. 6), zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen diesen. So stellen die *Ressourcen* sowohl für das Feld *VHS* (57 %) als auch für die *Gemeinschaften* (62 %) quantitativ betrachtet mit deutlichem Abstand die größte Herausforderung dar. Für das Feld *Kommerziell privat* hingegen handelt es sich bei den *Ressourcen* und der *Pädagogik* mit jeweils 45 % um gleichbedeutende Herausforderungen. Lediglich im Feld *Gemeinnützig/öffentlich* überwiegt die *Pädagogik* (45 %) als Herausforderung mit 5 % Unterschied leicht gegenüber den *Ressourcen* (40 %). Die Kategorie *Legitimation* hingegen stellt mit lediglich 9 % (*Kommerziell privat*) bis 18 % (*VHS*) in allen Feldern die geringste Herausforderung in Bezug auf QMS dar.

Insgesamt scheinen die Felder *VHS* und *Gemeinschaften* einerseits und die Felder *Gemeinnützig/öffentlich* und *Kommerziell privat* andererseits in Bezug auf die Relevanzen der verschiedenen Kategorien sehr ähnlich.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick: Themen und Herausforderungen im Kontext von Qualitätsmanagement als Bezugspunkt organisationspädagogischer Reflexion

Bisher ging der Beitrag der Frage nach, welche Themen und Herausforderungen für Weiterbildungsorganisationen im Kontext von QMS bestehen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich dabei in Bezug auf die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien *Legitimation, Ressourcen* und *Pädagogik* zwischen den organisationalen Feldern zeigen.

Im Folgenden werden die Befunde beginnend diskutiert und in den Forschungsstand eingebettet. Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lernebenen organisationspädagogisch reflektiert. Sodann wird das methodische Vorgehen im Hinblick auf Limitationen bilanziert, bevor der Beitrag mit einem Ausblick schließt.

Zentrale Ergebnisse sind die identifizierten Themenschwerpunkte und deren unterschiedliche Bedeutsamkeit. So wurden mit deutlichem Abstand am häufigsten *Ressourcen* als Herausforderung thematisiert. Mit Blick auf die eher rückläufige Grundfinanzierung von (öffentlicher) WB (Käpplinger 2021) erscheint dies plausibel. Werden weiterführend die Qualitätskriterien der gängigsten QMS[9] analysiert, so scheint der Ressourcenaspekt innerhalb dieser insgesamt eine eher marginale Rolle zu spielen, da dieser kategorisch lediglich in den Modellen LQW und QVB berücksichtigt wird.[10]

Positiv scheint in diesem Zusammenhang nicht nur die systematische Einbindung ökonomischer Aspekte im QMS, sondern auch die Reduzierung direkter Kosten des QMS, wie es beispielsweise in dem 2020 veröffentlichen Konzept LQW Reifegradverfahren (RGV) umgesetzt wird. Dabei handelt es sich um ein Verfahren ab der 3. Retestierung, wobei das Modell insgesamt fokussierter ist und den Schwerpunkt auf spezifische Entwicklungsmöglichkeiten legt (vgl. Dehn und Zech 2020). Auch ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der unterschiedlichen QMS stellenweise die Einrichtungsgröße bei den Kosten berücksichtigt wird (vgl. beispielsweise für DIN EN ISO 9001: Hinsch 2015, S. 40; LQW kompakt: con!flex 2020). Trotz dieser Bemühungen verweisen die Ergebnisse diesbezüglich auf Optimierungsbedarf.

Wird die Kategorie *Legitimation* betrachtet, so zeigen die Ergebnisse, dass – auch wenn QMS des Öfteren stark kritisiert werden – sie grundsätzlich gesellschaftlich durchaus als Legitimierungsinstrument anerkannt werden. Dies plausibilisiert die geringste quantitative Bedeutung dieser Kategorie und untermauert empirisch die theoretische Beobachtung der „Befriedigung feldexterner Bedürfnisse“ (Forneck und Wrana 2005, S. 178), wobei gleichzeitig trotz feldspezifischer Unterschiede auch die interne Anerkennung sichtbar wurde. Qualitativ betrachtet fällt auf, dass die Legitimation gegenüber den Teilnehmenden im Sinne des qualitätsvollen, professionellen

[9] DIN EN ISO 9001:2015, DIN ISO 21001:2020, EFQM 2020, LQW 2017, LQW RGV, Gütesiegelverbund WB 2015, DVWO, BQM, QVB, QESplus.

[10] Auch in den erwachsenenpädagogischen Qualitätsmodellen (als „Vorläufer“ von QMS) wurde der Aspekt der Ressourcen nach unseren Recherchen lediglich in dem Qualitätsmodell von Faulstich (1991) explizit aufgenommen.

Handelns (der Weiterbildungsorganisationen) dagegen in keinem Feld thematisiert wird. Dies wurde auch jüngst von Denker (2021) kritisiert, der für eine stärkere inhaltliche Ausrichtung der QMS am „Kern erwachsenenpädagogischen Handelns" (ebd., S. 65) plädiert.[11]

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur Kategorie *Pädagogik* und der theoretischen Annahme ihrer Bedeutsamkeit, erwies sich die Berücksichtigung dieser als erkenntnisreich. So verweisen die Ergebnisse darauf, dass im Gegensatz zur – in der Kategorie *Legitimation* thematisierten – verstärkt externen Orientierung die deutlich größere Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen aktuell in der Ausrichtung am technischen Kern respektive pädagogischen Kriterien bei der Strukturierung und Entwicklung der Organisation zu liegen scheint. So sind diese in allen Feldern darauf bedacht, dass die pädagogischen Inhalte berücksichtigt werden und die QMS nicht nur aufgrund externer Vorgaben genutzt bzw. ausschließlich auf allgemeine organisatorische Prozesse reduziert werden sollten. Die Ergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass QMS als Instrumente sowohl in den Organisationen als auch in deren Umwelt eine je nach Feld unterschiedlich hohe Legitimität genießen. Eine besonders schwierige Herausforderung liegt dabei darin, *„[i]m Spannungsfeld zwischen Wirtschaftlichkeit und Marktgängigkeit pädagogisch-didaktische Fragestellungen zuzulassen"* (ID 20338).

Die quantitativ hohe Bedeutsamkeit des Pädagogischen im Vergleich zur Legitimation kann als Indiz für einen möglichen Wandel von einer Orientierung an einer Legitimierung durch die Umwelt hin zu einer stärkeren Orientierung am pädagogischen Kern interpretiert werden.

Dieser Befund passt auch zu neueren organisationspädagogischen Deutungen von Professionalität, die sich gegen eine „antagonistische Gegenüberstellung von Pädagogik/Interaktion und Bürokratie/Organisation" (Feld und Seitter 2016, S. 70) aussprechen.

Lag bisher der Fokus auf der Sichtbarmachung von Themen und Herausforderungen, die als potenzielle Lerngegenstände respektive Lerninhalte (vgl. Göhlich 2018, S. 375) verstanden werden, geht es im Folgenden um die Frage „*Wie können Weiterbildungsorganisationen mit den Themen und Herausforderungen lernend umgehen?*". Im Anschluss an Geißler (2018) wird Organisationslernen durch die Reflexion des eigenen Organisationshandelns und der Umwelt der Organisation ermöglicht. Lernen wird dabei auf drei Systemebenen bzw. Stufen differenziert: Operatives Anpassungslernen (Stufe I), strategisches Erschließungslernen (Stufe II) und/oder normatives Identitätslernen (Stufe III) (vgl. ebd., S. 133 f.).

In der Praxis werden unterschiedliche Strategien genutzt; von der Anpassung an Rahmenbedingungen (Implementierung von QM aufgrund von Vorgaben, Stufe I) bis hin zu der strategischen Einbindung von QM unter Berücksichtigung von komplexen Spannungsfeldern (z. B. Verbesserung der Kernprozesse bei gleichzeitiger Kostensteigerung, Stufe II oder III). Betrachtet man die Ergebnisse zu den identifizierten Themen und Herausforderungen, werden Bezüge zu allen drei Ebenen sichtbar. So werden unterschiedliche Lerninhalte erkennbar, die auf allen Lernebenen bearbeitet werden können. Diese sind in ihrer Komplexität unterschiedlich stark ausgeprägt.

[11] Zum Zusammenhang von QMS und Professionalisierung vgl. Käpplinger et al. (2018).

Wichtig ist an dieser Stelle der Verweis darauf, dass die unterschiedlichen Lernebenen an unterschiedliche (organisationale sowie feldspezifische) Bedingungen anschließen und nicht immer alle Herausforderungen „einfach“ lernend zu bewältigen sind, da die Anforderungen an Lernen mit höherer Stufe steigen. Entsprechend ist Lernen auf Stufe II und insbesondere auf Stufe III als sehr voraussetzungsreich einzustufen.

Auch wenn an dieser Stelle keine ausführliche Analyse im Sinne der unterschiedlichen Lernebenen möglich ist, ist es unseres Erachtens ertragreich, dafür zu sensibilisieren, dass unterschiedliche Themen und Herausforderungen der Weiterbildungsorganisationen im Kontext QM unterschiedliche Lernebenen und damit Voraussetzungen erfordern.

Welche konkreten Lernprozesse im Sinne einer Qualitätsverbesserung förderlich sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Allerdings verweisen die Befunde darauf, dass zum einen die Herausforderungen oft mehrdimensional und als Spannungsfelder beschrieben werden. Lerntheoretisch betrachtet ist der Umgang mit solchen Herausforderungen, die im Gegensatz zum operativen Anpassungslernen (Stufe I) ein strategisches (Stufe II) und ggf. normatives Identitätslernen (Stufe III) erfordern (Geißler 2018), als anspruchsvoller und voraussetzungsreicher zu kennzeichnen. So verweisen beispielsweise die Antworten auf die Bedeutung von Ressourcen, um QM „sinnvoll“ (ID 57202) und damit unter Berücksichtigung komplexer Reflexionsprozesse einbinden zu können.

Zum anderen sind diese im Anschluss an die Mehrdimensionalität der Herausforderungen auch nicht alleine von den Weiterbildungsorganisationen zu bewältigen. So verweisen die Ergebnisse auf das Wechselspiel von Weiterbildungsorganisationen und deren Umwelt. Unter dem theoretischen Gesichtspunkt der Wechselseitigkeit der Beziehung (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10) rücken so aus Perspektive von Weiterbildungsorganisationen auch Veränderungs- respektive Lernbedarfe in der Umwelt in den Blick. So verweisen die Ergebnisse auf die Bedeutung der Wechselseitigkeit der Beziehung insofern, dass im Anschluss an neue Anforderungen an Weiterbildungsorganisationen (Implementierung und Nutzung von QMS) auch neue Anforderungen an die Umwelt (beispielsweise Berücksichtigung des Mehraufwandes in der finanziellen Förderung (vgl. ID 21603)) entstehen.

Mit Blick auf das methodische Vorgehen der Untersuchung ist festzuhalten, dass sich insgesamt sowohl der Anschluss an die organisationalen Felder als auch die Verschränkung von qualitativem und quantitativem Vorgehen bei der Analyse der Kategorien als ertragreich erwiesen hat. Trotzdem ist auf methodische Grenzen zu verweisen. Mit dem gewählten Vorgehen der rein deduktiven Hauptkategorienbildung konnte zwar eine hohe theoretische Stringenz erreicht werden, allerdings resultierte daraus auch, dass viele Antworten unberücksichtigt blieben. Ein gemischtes Vorgehen (deduktiv und induktiv) erscheint uns ausblickend als ertragreich, auch in einem stärker theoriegenerierenden Sinne. Darüber hinaus verbleibt die Analyse in der Regel in der Perspektive des Leitungspersonals.[12] Eine weitere Grenze besteht bzgl. der Zuverlässigkeit der Interpretation aufgrund der teilweise sehr kurz gefassten Textsegmente. Den dabei fehlenden Kontextinformationen wurde versucht,

[12] Zur Bedeutung verschiedener Akteure vgl. Käpplinger (2017) oder auch Koscheck und Reuter (2020).

durch „konsensuelles Codieren“ entgegenzuwirken, wodurch Fehlinterpretationen zwar eher unwahrscheinlich, aber nicht auszuschließen sind (vgl. Kuckartz 2018, S. 72 f.).

Abschließend ergeben sich im Anschluss an die Befunde weiterführende Forschungsperspektiven. So erscheint es zum einen ertragreich im Anschluss an erste, hier vorgestellte lerntheoretische Überlegungen zum Umgang mit den 2017 erhobenen Herausforderungen, nun zu untersuchen, wie mit diesen umgegangen wurde und inwiefern sich dabei Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen beobachten lassen oder auch nicht. Um die Bedeutung pädagogischer Prozesse hier präzise zu fassen, sollte dabei auch analysiert werden, zu welchen Ergebnissen Lernen bzw. nicht-Lernen geführt hat. Im Sinne des wechselseitigen Konstituierungsverhältnisses zwischen Organisationen und ihrer Umwelt (vgl. Schemmann und Koch 2009, S. 10), bei dem Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst“ (Hasse und Krücken 2005, S. 55) sind, sollten die Weiterbildungsorganisationen nicht für sich betrachtet werden, sondern in ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit. Entsprechend gilt es, diese (wie beispielsweise Gesetze, Verordnungen, Strategien, Projektförderungen, QMS-Modelländerungen, Ansprüche und Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten etc.) zu berücksichtigen. Perspektivisch erscheint zur Beobachtung der Wechselseitigkeit die Governanceperspektive passend, welche den Fokus auf die Koordination unterschiedlicher relevanter Akteure richtet (vgl. Herbrechter und Schemmann 2019).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Opladen: Budrich.

con!flex (2020). LQW kompakt für kleine Bildungsorganisationen. www.conflex-qualitaet.de/lqw-kompakt.html. Zugegriffen: 5. Apr. 2020.

Dehn, C., & Zech, R. (2020). Das Reifegradverfahren als optionales Retestierungsverfahren in der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung. Leitfaden für die Praxis. www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden-Reifegradverfahren-202004-1.pdf. Zugegriffen: 4. Aug. 2020.

Denker, T. (2021). Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements. Effekte des Qualitätsmanagements auf pädagogisches Handeln. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *1*, 64–66.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer VS.

DIN (2020). *DIN ISO 21001:2020-06 – Entwurf*. Berlin: Beuth. Bildungsorganisationen – Managementsysteme für Bildungsorganisationen – Anforderungen mit Anleitung zur Anwendung (ISO 21001:2018); Text Deutsch und Englisch

Ehses, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Lösungen. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 150–160.

Faulstich, P. (1991). Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung als ein Fokus der Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *87*, 572–581.

Feld, T. C., & Seitter, W. (2016). Organisieren als pädagogische Praktik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 63–72). Wiesbaden: Springer VS.

Forneck, H.-J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Geißler, H. (2018). Bildungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.

Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität in der Erwachsenenpädagogik? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 29–47). Opladen: Leske + Budrich.

Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In I. M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Wiesbaden: Springer VS.

Hardy, C., & Maguire, S. (2010). Institutional Entrepreneurship. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Hrsg.), *Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: SAGE.

Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich, Werner & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklung und Perspektiven* (S. 231–246), Münster: Waxmann.

Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer VS.

Hartz, S. (2018). Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567–578). Wiesbaden: Springer VS.

Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen in der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I. K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer VS.

Hinsch, M. (2015). *Die neue ISO 9001:2015 – Ein Praxis-Ratgeber für die Normenumstellung* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Käpplinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer.

Käpplinger, B. (2021). Die „andere Ökonomisierung". Gegenstrategien in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur schlechten Ökonomisierung der Neuen Steuerung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 178–195). Weinheim: Juventa.

Käpplinger, B., Kubsch, E.-C., & Reuter, M. (2018). Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen" Professionalisierung? In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Per-*

sonal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität (S. 377–398). Wiesbaden: Springer.

Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 7–13). Weinheim: Beltz.

Koscheck, S., & Reuter, M. (2020). Zwischen Unterstützung und Kontrolle – Gutachtende in Zertifizierungsprozessen von Qualitätsmanagementsystemen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 38–47.

Krücken, G., & Röbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 326–346). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. überarb. Aufl.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Meyer, J., & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, J. W., Scott, W. R., & Deal, T. E. (1980). Institutional and technical sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. In H. Stein (Hrsg.), *Organization and the human services: cross-disciplinary reflections* (S. 151–179). Philadelphia: Temple University.

Parson, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. New York: The Free Press of Glencoe.

Reuter, M. (2022). Steuerung und Lernen als Bezugspunkte pädagogischer Organisationsberatung im Kontext von Qualitätsmanagement – eine systemtheoretische Reflexion. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 73–98). Wiesbaden: Springer VS.

Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2020). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 163–177). Opladen: Budrich.

Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times. In H.-D. Meyer & B. Rowan (Hrsg.), *The new institutionalism in education* (S. 15–32). Albany: State University of New York Press.

Schemmann, M., & Koch, S. (2009). Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 7–18). Wiesbaden: Springer VS.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Senge, K. (2005). *Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Dissertation

Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action. Social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–109). Wiesbaden: Springer.

Zech, R. (2017). *Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3* (2. Aufl.). Hannover: ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH. korrigierte Aufl

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:439–455
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00221-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg

Annika Felix · Sarah Berndt · Jasmin Dabitz · Paul Schubert

Eingegangen: 25. März 2022 / Überarbeitet: 16. Mai 2022 / Angenommen: 11. Juli 2022 / Online publiziert: 29. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht die Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie durch aktuelle und ehemalige Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer am Beispiel des Programms „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg und fragt danach, inwieweit die COVID-19-Pandemie zu Benachteiligungen in der Bildungsteilhabe in diesem Bereich führt. Er nimmt damit zwei bislang nur wenig betrachtete Perspektiven auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie im Bereich der Weiterbildung ein: a) die Sicht der Teilnehmenden und b) den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Grundlage der Analysen bildet eine Befragung von derzeitigen und ehemaligen Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots im Sommersemester 2021 (N 302, Rücklauf 33,3 %). Mittels (multinomial) logistischer Regressionsanalysen wird untersucht, womit die Weiterbildungsteilnahme in Zeiten der COVID-19-Pandemie in Zusammenhang steht. Es zeigt sich, dass hier vor allem teilnahmebezogene Faktoren, wie die Bewertung der bisherigen Teilnahmeerfahrungen und pandemiebezogene Aspekte, wie die Angst vor einer Ansteckung, eine Rolle spielen. Der Beitrag diskutiert die Ergebnisse vor dem Hintergrund der künftigen Ausgestaltung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für Ältere.

Schlüsselwörter Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer · Seniorenstudium · Weiterbildungsteilnahme · COVID-19-Pandemie

Annika Felix (✉) · Sarah Berndt · Jasmin Dabitz · Paul Schubert
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland
E-Mail: annika.felix@ovgu.de

Academic continuing education for the elderly in times of the COVID-19 pandemic—views of participants in "Studying over 50" at the University of Magdeburg

Abstract This article examines the perception of the COVID-19 pandemic by participants in post-professional academic continuing education using the example of the program "Studying over 50" at University of Magdeburg and asks to what extent the COVID-19 pandemic leads to disadvantages in educational participation in this area. It thus takes two perspectives on the effects of the COVID-19 pandemic in the field of continuing education that have been little considered so far: a) the view of participants and b) the field of post-professional scientific continuing education. The analyses are based on a survey of current and former participants in continuing education in the summer semester of 2021 (N 302, response rate 33.3%). (Multinomial) logistic regression analyses are used to investigate the factors that influence the participation in continuing education in times of the COVID-19 pandemic. It is shown that participation-related factors, such as the evaluation of previous participation experiences, and pandemic-related aspects, such as the fear of infection, play an important role. The article discusses the results in the context of the future design of post-professional scientific continuing education programs.

Keywords Academic continuing education for the elderly · Senior studies · Continuing education participation · COVID-19 pandemic

1 Einleitung und Forschungsfrage

Für die Sicherung der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe nimmt die Bildung in allen Lebensphasen – so auch im Alter – eine zentrale Rolle ein. Es kann unterstellt werden, dass dieser Befund gerade in volatilen Zeiten bzw. Phasen der Transformation, wie aktuell unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie, von besonderer Bedeutung ist. Sowohl für die Bewältigung der COVID-19-Pandemie als auch für die Sicherung der Bildung über die ganze Lebensspanne ist folglich ein hoher Bildungsbedarf Älterer zu konstatieren (vgl. DGfE 2020, S. 3). Gleichzeitig ist der Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst stark von pandemiebedingten Veränderungen betroffen und herausgefordert (vgl. DGfE 2020, S. 1). Die Auswirkungen der Pandemie auf diesen Bildungssektor lassen sich mittels der Begriffe „Disruption", „Katalysator" und „Brennglas" umschreiben (Denninger und Käpplinger 2021, S. 174–175; Hoenig und Molzberger 2021, S. 156). Im Zuge des Lockdowns im Frühjahr 2020 und der dabei geltenden Kontaktbeschränkungen wurden die etablierten Angebote eingeschränkt oder eingestellt („Disruption"), programmatische Neu- und Weiterentwicklungen, insbesondere im Bereich der digitalen Formate, in deutlich stärkerem Maße als bisher erprobt („Katalysator") oder bekannte Probleme, wie etwa eine unzureichende Finanzierung, nun besonders offenkundig („Brennglas"). Teils ist auch von „Kompensation" die Rede (DGfE 2020, S. 1), wenn etwa digitale Angebote bisherige Präsenzformate ersetzen (mussten). Je nach Betrachtungsweise können die Veränderungen im Bereich der Erwachsenen-

und Weiterbildung als „Wendepunkt, als Chance oder als Entscheidungsmoment“ (Hoenig und Molzberger 2021, S. 155) gedeutet werden.

Bisherige Untersuchungen zu den Auswirkungen und dem Umgang mit der COVID-19-Pandemie im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung nehmen vor allem die Perspektive der Weiterbildungsanbieter ein, wie der Überblick von Denninger und Käpplinger (2021, S. 170) zeigt. Studien zu den Sichtweisen der Teilnehmenden entsprechender Angebote sind demgegenüber deutlich seltener und zumeist berufsbezogen (vgl. z. B. Kleinert et al. 2021a). Befunde zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer[1] im Kontext der COVID-19-Pandemie liegen bislang kaum vor. Erste Entwicklungen skizzieren etwa Gottl (2020), Lörcher und Weiss (2020), Dabo-Cruz et al. (2022), Göres (2022) sowie Lörcher et al. (2022).

Die Statistik der Gasthörenden deutscher Hochschulen verweist auf einen deutlichen Rückgang der Teilnehmenden in diesem Bereich. Waren vor Pandemiebeginn im Wintersemester (WiSe) 2019/20 noch knapp 15.500 Personen im Alter ab 65 Jahren als Gasthörende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, so ist zum WiSe 2020/21 ein Rückgang auf nur noch rund 6500 Personen in dieser Altersgruppe zu verzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Auch wenn in die Gasthörendenstatistik nicht alle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer einfließen (vgl. Felix 2018, S. 8–9), so zeichnen sich doch deutliche Hinweise auf die disruptiven Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ab (vgl. Göres 2022). Auch Dabo-Cruz et al. (2022, S. 39) führen an, dass die Zahl der Teilnehmenden an den Programmen der Universitäten Frankfurt am Main, Hamburg, Mainz und München im Zuge der COVID-19 Pandemie um etwa die Hälfte zurückgegangen ist.

Hier schließt der vorliegende Beitrag an. Anhand einer Befragung im Sommersemester (SoSe) 2021 von derzeitigen und ehemaligen Teilnahmenden des Programms „Studieren ab 50“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wird untersucht, wie die Befragten die COVID-19-Pandemie wahrnehmen. Im Zentrum steht sodann die Frage, inwieweit soziodemografische, teilnahme- und kontextbezogene Aspekte mit der Weiterbildungs(nicht-)teilnahme während der COVID-19-Pandemie und der künftigen Teilnahmeabsicht in Zusammenhang stehen. Dabei soll diskutiert werden, inwieweit die COVID-19-Pandemie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer zu (neuen) Benachteiligungen in der Bildungsteilhabe führt und welche künftigen Herausforderungen in diesem Kontext adressiert werden müssen.

[1] Der Bereich der wissenschaftliche Weiterbildung Älterer umfasst Angebote der Hochschulen, die sich an ältere Erwachsene richten (vgl. ausführlicher zu Entstehung: Bertram et al. 2017). Da nicht die berufliche Verwertbarkeit im Vordergrund steht und sich ein Großteil der Teilnehmenden in der nachberuflichen Lebensphase befindet, wird auch von nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen. Die einzelnen Angebote sind sehr vielgestaltig und auch die Bezeichnungen variieren je nach Standort. Als Oberbegriff für Programme, die über eine allgemeine Gasthörerschaft hinausgehen und (zusätzlich oder ausschließlich) eigene Veranstaltungen anbieten, findet häufig der Begriff „Senior*innenstudium“ Verwendung (vgl. Felix 2018; Jütte und Lobe 2022, S. 7), wobei dieser durchaus kritisch diskutiert wird (vgl. Rathmann 2016a, S. 196-197).

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Das Spektrum möglicher Bildungsaktivitäten im Alter ist breit gefächert und reicht von formaler (zertifizierter) über non-formale (nicht zertifizierte, aber professionell organisierte) bis hin zu informeller Bildung (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9) sowie von hochschulischen über außerhochschulische bzw. privatwirtschaftliche Anbieter bis hin zu selbst organisierten Bildungsinitiativen (vgl. Sommer et al. 2007, S. 11). Bildung im Alter ist mit zahlreichen Vorteilen verbunden: Ältere können sich besser auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen einstellen, ihre Eigenständigkeit und Gesundheit besser erhalten und auch im hohen Alter ihre Persönlichkeit weiterentwickeln. Durch den demografischen Wandel, aber auch aufgrund der verbesserten Gesundheitssituation Älterer, dem insgesamt höheren Bildungsstand und einer zunehmenden Wissensintensität der Erwerbsarbeit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), ist künftig von einer steigenden Bildungsbeteiligung im Alter auszugehen.

Zugleich gibt es zahlreiche Gründe, warum sich ältere Personen nicht bzw. kaum an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen. Nach Wiest et al. (2017) resultiert die Weiterbildungsaktivität aus dem Zusammenspiel von individuellen Merkmalen und Gelegenheitsstrukturen. Werden die individuellen Merkmale näher betrachtet, die für die Weiterbildungs(nicht-)teilnahme von Bedeutung sind, so verweisen bisherige Untersuchungen vor allem auf die Bedeutung der individuellen Vorbildung (vgl. Schmidt-Hertha und Müller 2017; Wiest et al. 2017; Hoffmann et al. 2020; Bilger und Strauß 2021), wobei höher qualifizierte Personen eher an Weiterbildungen teilnehmen, als jene mit geringeren Qualifikationen. Darüber hinaus bedingen u. a. das Geschlecht, das Alter, der Erwerbsstatus, der Migrationshintergrund, die Wohnregion (Ost-/Westdeutschland) und die Zufriedenheit mit dem Haushaltseinkommen die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Bilger und Strauß 2021, S. 46).

Wird statt der Teilnahmeentscheidung die Fortsetzung der Teilnahme betrachtet, so kann die situative (Nicht-)Passung zur Erklärung des Drop-outs herangezogen werden (vgl. Hoffmann et al. 2021). Drop-out beschreibt dabei ein Phänomen, „bei welchem Personen, die zu einer Weiterbildungsmaßnahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen“ (Hoffmann et al. 2019, S. 34). Auf Grundlage von NEPS-Daten erweisen sich das Geschlecht, die Muttersprache, das Haushaltseinkommen, die Kursdauer und der Bildungsabschluss der Mutter erklärungskräftig für den Weiterbildungsabbruch (vgl. Hoffmann et al. 2019, S. 39). Mittels problemzentrierter Interviews lassen sich sieben Typen der Nicht-Passung bei Drop-out in der Weiterbildung identifizieren, die sich aus dem Zusammenspiel der (intra- und inter-)individuellen und (intra- und inter-)institutionellen Ebene ergeben (vgl. Hoffmann et al. 2021, S. 251–253). Neben individuellen Merkmalen, die bei der Frage der (Nicht-)Teilnahme von Weiterbildungen zumeist als erklärende Variablen herangezogenen werden, bezieht die Typologie auch Merkmale ein, die sich aus institutionellen Aspekten und ihrem Wechselspiel mit individuellen Merkmalen ergeben können. So berücksichtigt der Typ der „individuell-institutionellen Nicht-Passung“ etwa Erwartungen und Interessenlagen des Individuums und die Zufrie-

denheit mit der Weiterbildungsinstitution bzw. -aktivität (vgl. Hoffmann et al. 2021, S. 252).

Auf die nachberufliche Lebensphase bezogen zeigt Bödecker (2017) anhand einer Befragung von Interessierten und ehemaligen Teilnehmenden an den Jahreszeitenakademien und Arbeitskreisen „Forschendes Lernen“ an der Universität Ulm, dass immer mehr Seniorinnen und Senioren privat stark eingebunden und engagiert sind. Viele unterstützen ihre Familien, gehen Ehrenämtern oder Teilzeitbeschäftigungen nach. Als Teilnahmebarrieren wirken somit andere Interessen und Verpflichtungen. Entsprechend der Drop-out Typologie von Hoffmann et al. (2021, S. 251) könnte hier von einer lebenskontextuellen Nicht-Passung gesprochen werden, die auf veränderte Lebensumstände zurückgeht.

Inwiefern sich die COVID-19-Pandemie auf die Teilnahme bzw. Fortsetzung der Teilnahme an Weiterbildungen befördernd oder hemmend auswirkt, ist bislang nur wenig erforscht. Aufgrund der anhaltenden pandemischen Situation sind seit März 2020 Weiterbildungsangebote in Präsenz nur eingeschränkt bzw. unter Auflagen möglich (vgl. Infoweb Weiterbildung 2020). Ein Vergleich verschiedener Typen von Anbietenden legt die Vermutung nahe, dass wissenschaftliche Institutionen besser auf die veränderte Situation reagieren konnten als dies bei nichtwissenschaftlichen Einrichtungen der Fall war (vgl. Christ und Koscheck 2021, S. 4–5). Neben diesem Rückgang des Angebots sind weitreichende Stornierungen, d. h. ein deutlicher Rückgang der Nachfrage festzustellen (vgl. z. B. Weiterbildung Hessen e. V. 2020). Da auch nach dem Lockdown keine Rückkehr zum Normalbetrieb möglich war, konnten viele Angebote weiterhin nur mit geringeren Teilnehmendenzahlen oder nur als Online-Veranstaltungen umgesetzt werden, was sowohl eine wirtschaftliche als auch eine Herausforderung an die Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern darstellt (vgl. Christ und Koscheck 2021).

Die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehende zunehmende Digitalisierung fordert auch die Teilnehmenden verstärkt hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen heraus. Für die berufliche Nutzung von Online-Lernangeboten stellen etwa Kleinert et al. (2021b) einen Anstieg fest, wobei gleichzeitig verstärkte Bildungsungleichheiten zutage treten, indem durch die Ausweitung des Online-Lernens vor allem Hochgebildete profitieren. Neben den digitalen Kompetenzen könnte auch auf der Seite der Teilnehmenden die Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für oder gegen eine (Fortsetzung der) Weiterbildungsteilnahme spielen. Erste Hinweise darauf liefern für die Gruppe der bis 64-Jährigen bspw. Bilger und Strauß (2021, S. 46) anhand von Daten des Adult Education Survey (AES). Sie identifizieren die selbst wahrgenommene Belastung durch die Corona-Pandemie als relevanten Prädiktor für die Weiterbildungsbeteiligung. Wird mindestens eine der betrachteten Situationen (Gesamtsituation, Arbeitssituation, finanzielle und familiäre Situation) als stark/äußerst belastend bewertet, so steigt die Wahrscheinlichkeit zur Weiterbildungsteilnahme.

3 Methodisches Design

Der Beitrag untersucht die Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer aus Sicht der Teilnehmenden von „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg und adressiert dabei folgende Fragen:

1. Wie nehmen die Befragten die COVID-19-Pandemie wahr?
2. Mit welchen soziodemografischen, teilnahme- und kontextbezogenen Aspekten steht die Weiterbildungsteilnahme während der COVID-19-Pandemie und die künftige Teilnahmeabsicht in Zusammenhang? (vgl. Abb. 1)

Bei „Studieren ab 50“ handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot der Universität Magdeburg, welches im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) angesiedelt ist. Das Programm richtet sich an ältere Erwachsene, soll ihnen u. a. den Zugang zu wissenschaftlichen Themen und Diskussionen eröffnen und im Rahmen gemeinsamer Studiermöglichkeiten jüngeren und älteren Studierenden die Gelegenheit zum Austausch bieten (vgl. OVGU 2022). Das Angebot lässt sich damit als „integriertes Seniorenstudium“ systematisieren, welches eine mittlere Strukturierung mit einer integrierten Vermittlung und einem vorhandenen Adressatenbezug kombiniert (vgl. Rathmann 2016a, S. 101). „Studieren ab 50“ ist an keine Zulassungsvoraussetzungen wie die Hochschulzugangsberechtigung oder an Altersgrenzen geknüpft und umfasst ausgewählte reguläre Lehrveranstaltungen der Fakultäten und Institute, spezielle Angebote für die Studienform „Studieren ab 50“ sowie Projektarbeitsgruppen. Ein Ablegen von Prüfungen ist nicht vorgesehen, auch gibt es keine vorab festgelegte Anzahl an zu belegenden Semesterwochenstunden (vgl. Freymark 2016; OVGU 2022). Die Anmeldung gilt jeweils für ein Semester. Seit der Gründung des Programms im Jahr 1991 verzeichnete sich ein stetiger Anstieg der Teilnehmenden, wobei durchgängig etwas mehr Frauen als Männer partizipierten und die Anmeldungen in den WiSe etwas höher ausfielen als in den SoSe (vgl. Rathmann 2016b, S. 12). Eine Programmanalyse zeigt, dass im Zeitraum 2008 bis 2015 auch die Anzahl der Veranstaltungsangebote insgesamt und besonders im Bereich der speziellen Angebote für die Studienform stetig zunahm (vgl. Weikert 2016, S. 75). Bisherige Befragungen im Rahmen von „Studieren ab 50“ verweisen auf einen hohen Anteil an „Stammteilnehmenden“, d. h. Personen, die sich wiederholt für mehrere aufeinander folgende Semester anmelden (vgl. Rathmann 2016c, S. 22). Zugleich zeigen sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Programm, ein Interessen-

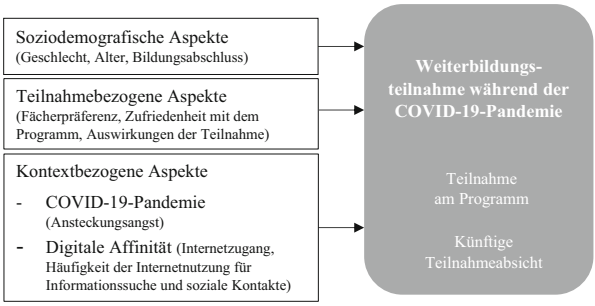


Abb. 1 Analysemodell der Untersuchung zur der Weiterbildungsteilnahme während der COVID-19-Pandemie

schwerpunkt der Teilnehmenden auf geschichtliche Themen sowie Teilnahmemotive ab, die sich dem Bereich der „Interessenverwirklichung/Bildung an sich", d. h. einem genuinen Bildungsinteresse verorten lassen (vgl. Rathmann 2016c, S. 41, zur Systematisierung der Teilnahmemotive am Beispiel der Universität Hannover siehe auch: Schneider 2020, S. 75). Mit Beginn der COVID-19-Pandemie wurde das Angebot im SoSe 2020 ausgesetzt und ab dem WiSe 2020/21 mittels Online-Formaten fortgeführt. Im SoSe 2021 waren 128 Personen angemeldet. In den Semestern vor der Pandemie belief sich die durchschnittliche Teilnehmendenzahl auf rund 750 Personen pro Semester, im WiSe 2019/20 waren 701 Personen angemeldet (vgl. Paarmann und Roselli 2019, S. 20).

Die Datengrundlage der nachfolgenden Analysen bildet eine Befragung, in welche alle Personen einbezogen wurden, die im SoSe 2021 im Programm eingeschrieben waren oder innerhalb der vorangegangenen drei Jahre (SoSe 2018 bis WiSe 2020/21) daran teilnahmen. Die Untersuchung ist als Hybrid-Befragung konzipiert und kombiniert eine Online-Befragung mit einer postalischen Paper-Pencil-Untersuchung. Dieser Zugang wurde gewählt, da nicht alle Personen einen E-Mail Account besitzen oder eine E-Mail-Adresse bei der Anmeldung zum Programm angegeben hatten, über die sie kontaktiert werden konnten. Die Feldphase fand im Zeitraum Mai bis Juni 2021 statt. Nach Bereinigung der Daten liegen 302 gültige Fälle vor (Rücklauf 33,3 %). In der Gruppe der im SoSe 2021 Teilnehmenden fällt der Rücklauf mit 51,4 % deutlich höher aus, als bei den ehemaligen Teilnehmenden mit 29,8 %. Auch bezogen auf die beiden Modi der Datenerhebung ergeben sich Unterschiede. So konnte innerhalb der Paper-Pencil-Erhebung ein Rücklauf von 41,7 % erzielt werden, während dieser innerhalb der Online-Erhebung mit 31,8 % geringer ausfällt. 56,1 % der Befragten sind weiblich und 43,9 % männlich. Durchschnittlich sind die Teilnehmenden 72,5 Jahre alt. Vier Fünftel der Teilnehmenden (79,9 %), haben einen Hochschulabschluss erworben, ein Fünftel (20,1 %) verfügt nicht über einen akademischen Abschluss.

Die Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie (Fragestellung 1) wird ausgehend von dem Instrument von Ohlbrecht et al. (2020) und in Anlehnung an Felix et al. (2022) erhoben und um zielgruppenspezifische Aussagen zu weiterbildungsbezogenen Aspekten erweitert (z. B. „Ich stecke mir weiterhin Ziele, auf die ich hinarbeite"). Zur Erklärung der Weiterbildungsteilnahme während der COVID-19-Pandemie und der künftigen Teilnahmeabsicht (Fragestellung 2) werden ausgehend von bisherigen Forschungsbefunden soziodemografische, teilnahmebezogene und kontextbezogene Aspekte einbezogen. Zu den betrachteten soziodemografischen Aspekten zählen das Geschlecht (weiblich/männlich), das Alter (in Jahren), sowie der Bildungsabschluss (ohne/mit Hochschulabschluss). Als teilnahmebezogene Aspekte werden die Fächerpräferenz (Interesse für Geschichte), die Zufriedenheit mit dem Programm und die Auswirkungen der Teilnahme[2] herangezogen. Als kontextbezogene Aspekte gehen jene Variablen in die Analyse ein, die vor allem durch veränderte Rahmenbedingun-

[2] Frageformulierung: „Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit ‚Studieren ab 50' gemacht?" 5-stufiges Antwortformat von 1 „trifft überhaupt nicht zu" bis 5 „trifft voll und ganz zu". Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, erklärte Varianz 51,6 %) der acht Items (KMO-Kriterium = 0,73) erbringt eine 2-Faktoren-Lösung. Bildung der Mittelwertindizes „Auswirkungen im Bereich Selbstwirksamkeit und Partizipation" (4 Items, Cronbachs Alpha = 0,76) und „Auswirkungen im Bereich Interessenverwirklichung/

gen bzw. Anforderungen im Zuge der Pandemie von Relevanz sein könnten. Dazu zählt zum einen die Ansteckungsangst[3] im Zuge der COVID-19-Pandemie und zum anderen die digitale Affinität, gemessen anhand des Internetzugangs (vorhanden/nicht vorhanden) und des Umfangs der Internetnutzung für Informationssuche und soziale Kontakte.[4]

4 Ergebnisse

4.1 COVID-19-Pandemie aus Sicht der derzeitigen und ehemaligen Teilnehmenden von „Studieren ab 50“

Die verschiedenen Aspekte der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie sind für die Befragten in unterschiedlichem Maße relevant. So äußern die Befragten zuvorderst, dass sie aufgrund der Pandemie die eigenen Weiterbildungsaktivitäten eingeschränkt haben, gleichzeitig setzt sich jedoch die Mehrheit weiterhin Ziele, auf die sie hinarbeitet (vgl. Abb. 2).

Bezogen auf den Zusammenhalt in der eigenen Familie zeigt sich ein geteiltes Meinungsbild. So stellen rund vier von zehn Personen im Zuge der COVID-19-Pandemie einen stärkeren Zusammenhalt ihrer Familien fest, etwas mehr als ein Drittel bestätigt dies zum Teil und ein Viertel sieht keinen stärkeren Familienzusammenhalt. Die Angst vor einer eigenen Erkrankung an COVID-19 oder der Erkrankung naher Bezugspersonen fällt ebenfalls unterschiedlich aus. 40,6 % haben Angst, dass Freundinnen und Freunde oder Familienmitglieder an COVID-19 erkranken könnten; fast ein Drittel hat Angst, sich selbst zu infizieren.

Auch die Sorgen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie um die Zukunft zählen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, die zumindest ein Teil der Befragten äußert. So geben zwei Fünftel an, beunruhigt wegen des allgemeinen Zusammenhalts der Gesellschaft zu sein. Auf 32,4 % trifft dies teilweise zu, während sich 28,5 % keine Sorgen machen. Ein Viertel sorgt sich zudem um die Zukunft. 28,3 % sind deshalb nur teilweise beunruhigt und fast die Hälfte hat keine Sorgen um die Zukunft. Etwa ein Fünftel hält die Aufmerksamkeit um die COVID-19-Pandemie

Bildung an sich“ (4 Items, Cronbachs Alpha = 0,57). Die Bezeichnung der Indizes erfolgt in Anlehnung an Felix und Schneider (2022).

[3] Frageformulierung: „Inwiefern treffen nachstehende mögliche Situationen oder Lebensumstände im Zuge der Corona-Pandemie auf Sie zu?“ 5-stufiges Antwortformat von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“. Bildung der Mittelwertindex der Items: „Ich habe Angst, selbst an COVID-19 zu erkranken“ und „Ich habe Angst, dass Freund*innen oder Familie an COVID-19 erkranken“ (Cronbachs Alpha = 0,74). Bivariate Analysen zeigen, dass von den zehn Items der Skala lediglich die Ansteckungsangst in Zusammenhang mit der Weiterbildungteilnahme steht, weshalb im Folgenden (Abschn. 4.2 und 4.3) ausschließlich dieser Aspekt der Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie einbezogen wird.

[4] Frageformulierung: „Wie häufig nutzen Sie das Internet für folgende Zwecke?“, 5-stufiges Antwortformat von 1 „täglich“ bis 6 „nie“ (vgl. Vogel et al. 2021, S. 11, siehe auch Kortmann et al. 2021). Bildung Mittelwertindex der Items „Kontakt mit Freund*innen, Bekannten und Verwandten (z. B. E-Mail, Facebook, Chat, Videotelefonie z. B. Skype)“ und „Suche nach Informationen (z. B. Nachrichten, Ratgeberseiten)“ (Cronbachs Alpha = 0,84), da davon ausgegangen wird, dass vor allem diese beiden Aspekte relevant für die Teilnahme an Online-Veranstaltungen sein könnten.

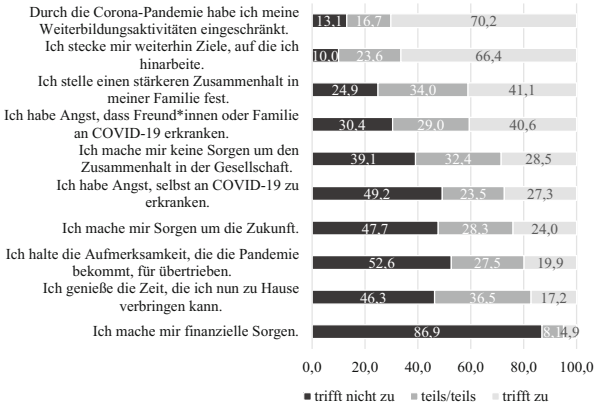


Abb. 2 Wahrnehmung der COVID-19-Pandemie aus Sicht der derzeitigen und ehemaligen Teilnehmenden von „Studieren ab 50“ (N 302), Angaben in Prozent. Frageformulierung: „Inwiefern treffen nachstehende mögliche Situationen oder Lebensumstände im Zuge der Corona-Pandemie auf Sie zu?“ 5-stufiges Antwortformat: 1 „trifft überhaupt nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „teils/teils“, 4 „trifft eher zu“, 5 „trifft voll und ganz zu“. Zusammenfassende Darstellung der Kategorien 1 und 2 zu „trifft nicht zu“ sowie 4 und 5 zu „trifft zu“. Absteigende Sortierung. *Quelle*: Teilnehmendenbefragung „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg im SoSe 2021, eigene Berechnung und Darstellung

für übertrieben, über die Hälfte hält sie für angemessen und 27,5 % bewegen sich dazwischen. Nur 17,2 % der Befragten genießen die Zeit, die sie zu Hause verbringen können, wiederum 46,3 % können diese Zeit nur bedingt oder gar nicht genießen. 36,5 % genießen die Zeit zu Hause teilweise. Finanzielle Aspekte spielen in der Zusammenschau nur eine untergeordnete Rolle. Lediglich 5 % der Befragten geben entsprechende Sorgen an.

4.2 Weiterbildungsteilnahme während der COVID-19-Pandemie

Rund die Hälfte der Befragten (51,4 %) hat während der COVID-19-Pandemie an „Studieren ab 50“ teilgenommen, während etwa die andere Hälfte (48,6 %) letztmalig im Zeitraum SoSe 2018 bis WiSe 2019/2020 partizipierte und seither (d. h. bis zum SoSe 2021) nicht mehr angemeldet ist. Es zeigt sich, dass die Weiterbildungsteilnahme in Zusammenhang mit den selbstberichteten Auswirkungen im Bereich „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“ und der Ansteckungsangst steht (logistische Regression, $Chi^2(10) = 21{,}799$; $p = 0{,}016$; $n = 252$). (Abb. 3).

Je stärker im Verlauf der bisherigen Teilnahme positive Erfahrungen im Bereich der „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“ als Aspekt des teilnahmebezogenen Bereichs gemacht wurden, umso höher ist die Chance, dass eine Teilnahme während der COVID-19-Pandemie erfolgt (odds ratio = 1,713). Die Ansteckungsangst als Aspekt des kontextbezogenen Bereichs steht hingegen mit der Weiterbildungsteilnahme in einem negativen Zusammenhang. Ein Anstieg der Ansteckungsangst um eine Einheit verringert dabei die Chance einer Teilnahme nach dem WiSe 2019/2020 um 28 % (odds ratio = 0,720; vgl. Abb. 4). Damit erweist sich lediglich jeweils ein Prädiktor aus dem teilnahmebezogenen sowie kontextbezogenen Bereich als relevant für die Teilnahme an den Semestern der COVID-19-Pandemie. Die betrachteten so-

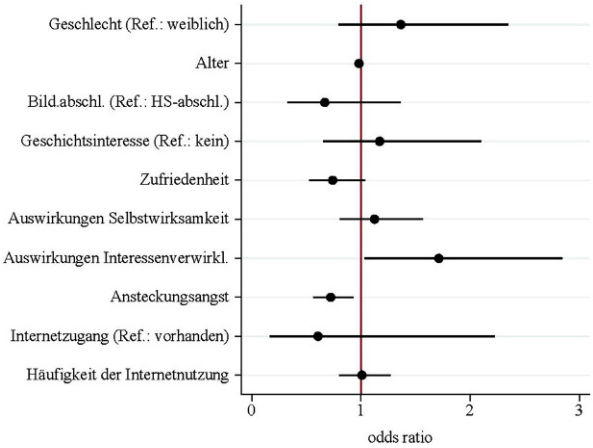


Abb. 3 Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme an „Studieren ab 50“ während der COVID-19-Pandemie und soziodemografischen sowie teilnahme- und kontextbezogenen Aspekten (N 252), Odds ratio und Konfidenzintervalle. Abhängige Variable: Teilnahme während der COVID-19-Pandemie (0 = nein, d. h. letztmalige Teilnahme im Zeitraum SoSe 2018 bis WiSe 19/20, 1 = ja). Logistische Regression, $Chi^2(10) = 21{,}799$; $p = 0{,}016$; $n = 252$; McFadden Pseudo $R^2 = 0{,}063$; Nagelkerkes Pseudo $R^2 = 0{,}111$. *Quelle*: Teilnehmendenbefragung „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg im SoSe 2021, eigene Berechnung und Darstellung

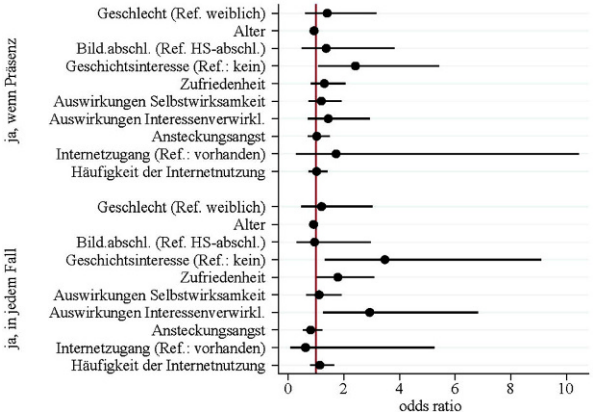


Abb. 4 Zusammenhang zwischen der künftigen Teilnahmeabsicht am Weiterbildungsprogramm „Studieren ab 50“ und soziodemografischen sowie teilnahme- und kontextbezogenen Aspekten (N 251), Odds ratio und Konfidenzintervalle. Abhängige Variable: Künftige Teilnahmeabsicht 0 = nein/weiß nicht (Ref.), 1 = ja, wenn Präsenz, 2 = ja, in jedem Fall. Multinomial logistische Regression, $Chi^2(20) = 35{,}73$; $p = 0{,}017$; $n = 251$; McFadden Pseudo $R^2 = 0{,}076$; Nagelkerkes Pseudo $R^2 = 0{,}157$. *Quelle*: Teilnehmendenbefragung „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg im SoSe 2021, eigene Berechnung und Darstellung

ziodemografischen Aspekte Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss sind hingegen gänzlich ohne Bedeutung.

4.3 Künftige Teilnahmeabsicht am Weiterbildungsprogramm

Die künftige Teilnahmeabsicht ist insgesamt relativ hoch ausgeprägt. So äußern 23,6 % der Befragten im nächsten Semester (WiSe 2021/22) auf jeden Fall teilnehmen zu wollen, weitere sechs von zehn Personen knüpfen ihre erneute Teilnahme an die Möglichkeit, dass wieder Präsenzveranstaltungen möglich sind. Lediglich 17,4 % der Befragten sind noch unschlüssig bzw. nicht an einer künftigen Teilnahme interessiert.

Die künftige Teilnahmeabsicht an „Studieren ab 50“ steht mit soziodemografischen und teilnahmebezogenen Aspekten in Zusammenhang (multinomial logistische Regression, $Chi^2(20) = 35{,}73$; $p = 0{,}017$; $n = 251$). Für die Teilnahmeabsicht, die an die Voraussetzung eines Angebots von Präsenzveranstaltungen gekoppelt ist, erweisen sich das Alter und das Themeninteresse „Geschichte“ als relevant (vgl. Abb. 4). Mit steigendem Alter der Befragten sinkt dabei die Chance künftig eine Teilnahme unter der Bedingung von Präsenzveranstaltungen zu planen (im Vergleich zur geplanten Nichtteilnahme je Altersjahr um 8 %; odds rato = 0,920). Interessieren sich die Befragten für geschichtliche Themen, so steigt hingegen die Chance auf eine vorhandene Teilnahmeabsicht unter der Bedingung von Präsenzveranstaltungen (im Vergleich zu Personen ohne entsprechendes Interesse um 141 %; odds ratio = 2,414).

Für die unbedingte Teilnahmeabsicht (d. h. die geplante Teilnahme unabhängig vom Format) sind ebenfalls das Alter und das Interesse für Geschichte von Bedeutung. Mit steigendem Alter sinkt wiederum die Chance künftig teilnehmen zu wollen (im Vergleich zur geplanten Nichtteilnahme je Altersjahr um 9 %; odds ratio = 0,909). Ein Interesse für das Themengebiet Geschichte führt zu einer um 247 % höheren Chance künftig in jedem Fall eine Teilnahme an „Studieren ab 50“ zu planen (odds ratio = 3,473). Zusätzlich spielen zwei weitere Prädiktoren aus dem Bereich der teilnahmebezogenen Merkmale für die unbedingte Teilnahmeabsicht eine Rolle: die Zufriedenheit mit dem Programm und die Auswirkungen der Teilnahme im Bereich „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“. Je höher dabei die Zufriedenheit mit der bisherigen Teilnahme ausfällt, umso höher ist auch die Chance einer beabsichtigten künftigen Teilnahme unabhängig vom Format der Veranstaltungen im Vergleich zur geplanten Nichtteilnahme. Je steigende Einheit der Zufriedenheit erhöht sich die Chance um 78 % (odds ratio = 1,781). Auch die wahrgenommenen Auswirkungen im Bereich „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“ wirken sich positiv auf die künftige Teilnahmeabsicht aus. Je stärker positive Auswirkungen mit der bisherigen Teilnahme verknüpft werden, umso höher ist die Chance, künftig in jedem Fall an „Studieren ab 50“ teilnehmen zu wollen (193 %, odds ratio 2,926) anstatt sich gegen die Anmeldung zu entscheiden zu wollen.

5 Diskussion

Der Beitrag rückt zwei bislang nur wenig betrachtete Sichtweisen auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie im Bereich der Weiterbildung in dem Mittelpunkt, indem zum einen die Perspektive der Teilnehmenden und zum anderen der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer am Beispiel von „Studieren ab 50“ der

Universität Magdeburg betrachtet wird. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die derzeitigen und ehemaligen Teilnehmenden mehrheitlich ihre Weiterbildungsaktivitäten im Zuge der Corona-Pandemie eingeschränkt haben, sich zugleich aber weiterhin Ziele setzen, auf die sie hinarbeiten. Bezogen auf Sorgen und Ängste, die mit der aktuellen Situation einhergehen können, wie etwa die Angst vor Ansteckung oder aber Sorgen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zeigt sich ein geteiltes Meinungsbild. Mehrheitlich ablehnend stehen die Befragten hingegen der Einschätzung gegenüber, dass der Pandemie zu viel Aufmerksamkeit zuteilwerde.

Die Analysen zur Weiterbildungsteilnahme(-absicht) in Zeiten der COVID-19-Pandemie verdeutlichen, dass besonders Aspekte aus dem teilnahmebezogenen Bereich eine Rolle spielen. Je stärker die Befragten von positiven Auswirkungen hinsichtlich der „Interessenverwirklichung/Bildung an sich" aufgrund der bisherigen Teilnahme berichten, desto eher nehmen sie während der COVID-19-Pandemie teil und beabsichtigen auch künftig – unabhängig vom Format der Veranstaltungen – eine Teilnahme. Zusätzlich stehen das Themeninteresse für Geschichte und teilweise die Zufriedenheit mit der künftigen Teilnahmeabsicht in Zusammenhang. Die Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der Relevanz der individuell-institutionellen Passung für die Entscheidung zur Fortsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Hoffmann et al. 2021) deuten. Da die bisherigen Untersuchungen im Rahmen von „Studieren ab 50" (vgl. Rathmann 2016c; Weikert 2016) zeigen, dass die Teilnehmenden vor allem aufgrund von Motiven im Bereich „Interessenverwirklichung/Bildung an sich" teilnehmen und das Themenfeld der Geschichte den höchsten Zuspruch erhält, ist davon auszugehen, dass sich die Programmkonzeption verstärkt darauf ausrichtet und eine entsprechende individuell-institutionelle Passung die Teilnahme während der COVID-19-Pandemie und die künftige Teilnahmeabsicht begünstigt.

Zusätzlich zu den teilnahmebezogenen Aspekten erweist sich die Ansteckungsangst, als Aspekt des kontextbezogenen Bereichs, für die Teilnahme während der COVID-19-Pandemie von Bedeutung. Je stärker die Ansteckungsangst bei den Befragten ausgeprägt ist, umso geringer ist die Chance zur Teilnahme am Weiterbildungsangebot während der Pandemie. Hier könnten auch die Planungsunsicherheit im Zuge der Programmkonzeption und der Anmeldephase eine Rolle gespielt haben. Da aufgrund des dynamischen Infektionsgeschehens kaum verlässliche Planungen vor Semesterbeginn zum Format der Veranstaltungen möglich waren, verzichteten möglicherweise Personen mit hoher Ansteckungsangst auf eine Teilnahme. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass sich die Ansteckungsangst der Befragten insgesamt im mittleren Bereich bewegt. Hier wäre in weiterführenden Untersuchungen näher zu betrachten, wovon diese abhängig ist und ob sich dadurch neue Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe manifestieren. Gleichwohl deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die COVID-19-Pandemie möglicherweise nur zu einem eher kurzfristigen Rückgang der Teilnehmenden führen könnte, da die Ansteckungsangst zwar für die aktuelle Teilnahme, nicht jedoch für die künftige Teilnahmeabsicht ein hemmender Faktor ist. Somit könnten die im Zuge der COVID-19-Pandemie ausgeschiedenen Personen künftig wieder für eine Teilnahme am Programm gewonnen werden.

Die Affinität gegenüber digitalen Medien steht in der vorliegenden Untersuchung nicht in Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme(-absicht). Hier ist zum

einen die Erfassung der einbezogenen Konstrukte kritisch zu diskutieren. So wurde zur Messung der digitalen Affinität der Internetzugang und der Umfang der Internetnutzung im Bereich der Informationsbeschaffung und sozialen Kontakte (vgl. Kortmann et al. 2021) herangezogen, wodurch die Affinität gegenüber digitalen Medien nur sehr eingeschränkt erfasst werden konnte. Rückschlüsse auf die digitalen Kompetenzen oder die Einstellungen der Befragten gegenüber digitalen Medien sind demzufolge nicht möglich. Hier sollten künftige Untersuchungen eine breitere Erfassung anstreben. Zum anderen wurde nicht das tatsächliche Teilnahmeverhalten im jeweiligen Semester, für das sich die Befragten zuletzt angemeldet hatten, erfasst. So ist durchaus denkbar, dass eine Anmeldung unter der Prämisse erfolgte, dass Präsenzveranstaltungen möglich sein werden, wodurch Personen zu den „aktiven" Teilnehmenden gezählt werden, die jedoch nicht an den Online-Angeboten während der Pandemie partizipierten. Auch hier könnte in weiterführenden Untersuchungen eine genauere Abfrage, etwa zur Anzahl und Art belegter Veranstaltungen, erfolgen.

Eine Relevanz soziodemografischer Aspekte lässt sich mit Ausnahme der Bedeutung des Alters für die künftige Teilnahmeabsicht anhand der vorliegenden Daten ebenfalls nicht nachzeichnen. Dies steht zunächst im Gegensatz zu bisherigen Forschungsbefunden (vgl. Schmidt-Hertha und Müller 2017; Wiest et al. 2017; Hoffmann et al. 2019, 2020; Bilger und Strauß 2021), welche individuelle Merkmale, vor allem die individuelle Vorbildung aber auch das Geschlecht, als relevant für die (Fortsetzung der) Weiterbildungsteilnahme herausstellen. So nehmen Frauen im Gegensatz zu Männern und Höhergebildete im Vergleich zu Personen ohne Hochschulabschluss zwar absolut betrachtet häufiger am Programm „Studieren ab 50" teil, bezogen auf ihre Chance zur Teilnahme während der COVID-19-Pandemie und ihre künftige Teilnahmeabsicht unterscheiden sie sich jedoch nicht. Möglicherweise ist hierfür die in die vorliegende Untersuchung einbezogenen selektive Gruppe Älterer ausschlaggebend. Diese kennzeichnet sich durch eine hohe Bildungsaffinität, da sie in der Vergangenheit bereits in mindestens einem Semester am Bildungsprogramm „Studieren ab 50" teilgenommen hat, was möglicherweise Unterschiede in der individuellen Vorbildung nivelliert. Interessant wäre hier der zusätzliche Einbezug einer Vergleichsgruppe von Personen, die bislang noch nicht am Angebot partizipiert haben. Das Alter der Befragten ist jedoch als relevant für die künftige Teilnahmeabsicht der Befragten einzuschätzen, wobei in Einklang mit bisherigen Untersuchungen die Teilnahmeabsicht mit steigendem Alter sinkt.

Die präsentierten Ergebnisse unterliegen verschiedenen Limitationen. So ist die realisierte Stichprobe eher gering und die Analysen damit mit einer hohen Unsicherheit behaftet. Aufgrund des Designs der Untersuchung kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Personen unter- oder überrepräsentiert sind. Auch verweist die Modellgüte der Regressionsanalysen darauf, dass ein Großteil relevanter Faktoren für die Weiterbildungsteilnahme(-absicht) nicht einbezogen wurde. Weiterhin wurde lediglich das Weiterbildungsangebot einer einzelnen Universität untersucht. Die Übertragbarkeit der Befunde ist daher, insbesondere aufgrund der hohen Variabilität der Programme (vgl. Rathmann 2016a) und dem standortspezifischen Umgang mit den pandemiebedingten Einschränkungen, nur begrenzt möglich. Bestehende Initiativen, die sich um eine standortübergreifende Datenlage in diesem Bereich bemühen, wie der Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der Bun-

desarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (vgl. Bertram et al. 2016; Lörcher und Lutz 2018), könnten künftig verstärkt die Aspekte der Digitalisierung in diesem Bereich und die Organisation der Angebote unter Pandemiebedingungen in den Blick nehmen und damit das bestehende Forschungsdesiderat adressieren.

Trotz aller Einschränkungen und Vorläufigkeit, denen die präsentierten Ergebnisse unterliegen, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass im Kontext der COVID-19-Pandemie zum einen bisherige Aspekte, wie etwa die individuell-institutionelle Passung für die Weiterbildungsteilnahme(-absicht) bedeutsam bleiben, diese aber andererseits um neue Aspekte, wie die Ansteckungsangst, erweitert werden. Es bleibt abzuwarten, welche Rolle diese für die künftige Bildungsbeteiligung in diesem Bereich spielen werden, ob sich tatsächlich nur ein punktueller Zusammenhang abzeichnet oder ob längerfristige Auswirkungen auf die Teilhabechancen zu erwarten sind. Schließlich ist zu betonen, dass den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer, insbesondere auch unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie, eine wichtige Bedeutung für die soziale Teilhabe und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zukommt und auch verstärkte Forschungsaktivitäten zur Sichtbarkeit entsprechender Angebote beitragen können.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6001820fw.

Bertram, T., Lechner, D., Rathmann, A., & Weigert, Y. (2016). Aktuelle Forschungsaktivitäten zu einer systematischen statistischen Erfassung der universitären Bildung für Ältere – Einblicke und Ausblicke. Vorseminar. In *Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudien (DGWF)*. Universität Wien, 14. Sept. 2016. https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2016/DGWF-Jahrestagung2016_Abstractband.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K., & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73–84). Bielefeld: wbv.

Bilger, F., & Strauß, A. (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Bödecker, F. (2017). Was Senioren davon abhält, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen. „Ich habe viele andere Verpflichtungen und Interessen". *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 46–48. https://doi.org/10.3278/DIE1704W046.

Christ, J., & Koscheck, S. (2021). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Bundesinsitut für Berufsbildung. https://www.vsbi.de/media/Aktuelles/2021/21-01-21_Umfrage_wb-monitor/21-01-21_Umfrage_Auswirkungen_Corona-Pandemie.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Dabo-Cruz, S., Lörcher, B., Lutz, K., & Pauls, K. (2022). Senior*innenstudium digital – Herausforderungen und neue Perspektiven. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *2022*(1), 37–43. https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*, 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung (2020). Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_Erwachsenenbildung.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Felix, A. (2018). Akademische Bildung im Alter – ein Überblick zum Forschungsfeld. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/38685-akademische-bildung-im-alter-ein-ueberblick-zum-forschungsfeld.html. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Felix, A., & Schneider, B. (2022). Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, *2022*(1), 20–28. https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Felix, A., Berndt, S., & Anacker, J. (2022). Corona-Pandemie-Resilienz und ihre Bedeutung für Studienalltag und Studienerfolg – empirische Analysen und organisationale Ableitungen anhand des Studierendenpanels der Universität Magdeburg. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 216–231). Bielefeld: transcript. https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/94/ef/48/oa9783839459843AjSZt9cog4H3y.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Freymark, O. (2016). Die Entstehung und Ausgestaltung des Kontaktstudiums „Studieren ab 50" an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, Festschrift zum 25-Jährigen Bestehen von Studieren ab 50* (S. 3–9). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Göres, J. (2022). Digitales Senioren-Studium. Senioren studieren online weiter, Sueddeutsche Zeitung, online vom 13.03.2022. https://www.sueddeutsche.de/karriere/senioren-studium-e-learning-online-hochschule-1.5542759. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Gottl, R. (2020). Per Videokonferenz ins Lieblingsseminar, Sueddeutsche Zeitung, online vom 06.11.2020. https://www.sueddeutsche.de/karriere/seniorenstudium-per-videokonferenz-ins-lieblingsseminar-1.5102499. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Hoenig, K., & Molzberger, G. (2021). Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*, 155–159. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00197-0.

Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2019). Drop-Out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-Out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*, 31–46. https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1.

Hoffmann, M., Wiest, M., Widany, S., & Kaufmann-Kuchta, K. (2020). Der Beitrag non-formaler Bildungsbeteiligung für Lebenszufriedenheit älterer Erwerbstätiger. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. 237–260). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_9.

Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-) Passung als Erklärungsansatz von Drop-Out in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*, 241–262. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6.

Infoweb Weiterbildung (2020). Informationen zu Weiterbildungsangeboten in Deutschland. Status der Einschränkungen von Bildungsveranstaltungen aufgrund der Coronapandemie. https://edubase.org/service/BV_nach_BL.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Jütte, W., & Lobe, C. (2022). Stichwort: Hochschulweiterbildung und Alter(n). *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *2022*(1), 7–10. https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Kleinert, C., Vicari, B., Zoch, G., & Ehlert, M. (2021a). Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise. Bericht. NEPS Corona & Bildung. https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_7-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Kleinert, C., Zoch, G., Vicari, B., & Ehlert, M. (2021b). Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*, 197–214. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00192-5.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Kortmann, L., Hagen, C., Endter, C., Riesch, J., & Tesch-Römer, C. (2021). Internetnutzung von Menschen in der zweiten Lebenshälfte während der Corona-Pandemie: Soziale Ungleichheiten bleiben bestehen. *dza Aktuell*, *2021*(05), 3–21.

Lörcher, B., & Lutz, K. (2018). Bildung Älterer an Hochschulen – Der Musterfragebogen des BAG WiWA Arbeitskreis Forschungsfragen & Statistik. Vortrag. In *Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)*. Brandenburgische Technische Universität Cottbus Senftenberg, 1. März 2018. https://dgwf.net/files/web/AG/bag-wiwa/2018/Tagungsprogramm_BAG_WiWA_2018.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Lörcher, B., & Weiss, E. (2020). Zwei Semester digitale Lehre am Zentrum Seniorenstudium, zwei Semester mit Moodle, Zoom und Co. In Münchner Universitätsgesellschaft (Hrsg.), *Jahresbericht 2020 der Münchener Universitätsgesellschaft* (Bd. 99, S. 40). https://www.unigesellschaft.de/fileadmin/eigene_dateien/Jahresbericht/MUG_JB_2020_ges_final.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Lörcher, B., Tippelt, R., & Weiss, E. (2022). Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *2022*(1), 11–19. https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/413. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Ohlbrecht, H., Anacker, J., Jellen, J., Lange, B., & Weihrauch, S. (2020). *Zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das subjektive Wohlbefinden und die Alltagsbewältigung – Ergebnisse einer Online-Befragung*. Arbeitsbericht Nr. 78. Die Lehrstühle des Institut II: Soziologie der Fakultät für Humanwissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zugegriffen: 19. Juli 2022. https://www.soz.ovgu.de/isoz_media/downloads/arbeitsberichte/78_vs2-p-1534.pdf

OVGU – Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Hrsg.). (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Broschüre Studieren ab 50, Sommersemester 2021, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. https://www.ovgu.de/unimagdeburg_media/Weiterbildung+_+Career+Service/Weiterbildung/Dokumente/Studieren+ab+50/Programm_Studieren_ab_50_SS2022-download-1-p-98014.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Paarmann, Y., & Roselli, A. (2019). *Weiterbildung al Third Mission: Das Programm „Studieren ab 50" der OVGU Magdeburg* (unveröffentlichte Präsentation). Magdeburg: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität.

Rathmann, A. (2016a). *Alter(n)sbilder und Bildung im Alter an Hochschulen. Empirische Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland*. Dissertation. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften. https://doi.org/10.25673/14127.

Rathmann, A. (2016b). Struktur und Entwicklung der Teilnehmenden von „Studieren ab 50". In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, Festschrift zum 25-Jährigen Bestehen von Studieren ab 50* (S. 10–16). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Rathmann, A. (2016c). Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden zum „Studieren ab 50" im Sommersemester 2014 – Ergebnisse zweier Befragungen. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, Festschrift zum 25-Jährigen Bestehen von Studieren ab 50* (S. 17–43). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Schmidt-Hertha, B., & Müller, M. (2017). Bedeutung von bildungsbiografischen Zäsuren für die Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbstätiger. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *2016*(3), 32–35.

Schneider, B. (2020). *Situation und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen am Beispiel des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover*. Master Thesis. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. https://doi.org/10.15488/10906.

Sommer, C., Künemund, H., & Kohli, M. (2007). *Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland*. Berlin: Weißensee.

Statistisches Bundesamt (2021). Statistik der Gasthörer. Gasthörer nach Semester, Nationalität, Geschlecht und Altersgruppen. Tabelle. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/21331-0001. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Vogel, C., Wettstein, M., Klaus, D., Spuling, S., Kortmann, L., Alcántara, A. L., Engstler, H., Huxhold, O., Nowossadeck, S., Romeu Gordo, L., Simonson, J., & Tesch-Römer, C. (2021). *Deutscher Alterssurvey (DEAS): Fragebogen der DEAS-Kurzbefragung 2020*. https://doi.org/10.5156/DEAS.2020.D.001.

Weikert, F. (2016). Qualitätsverbesserungen – Erkenntnisse und Maßnahmen. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, Festschrift zum 25-Jährigen Bestehen von Studieren ab 50* (S. 75–77). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Weiterbildung Hessen e. V. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen. Ergebnisse einer Blitzumfrage von Weiterbildung Hessen e. V. https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

Wiest, M., Hoffmann, M., Widnay, S., & Kaufmann, K. (2017). Trends in non-formaler Bildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte. Steigende Bildungsbeteiligung im Ruhestand. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, *2018*(8), 897–902. https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

ZfW (2022) 45:457–460
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00219-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Sophie Lacher

Online publiziert: 12. Juli 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Rezension zu:

Erich Schäfer, Antje Ebersbach (2021): *Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven.* Berlin & Heidelberg: Springer. 65 Seiten, 14,99 €, ISBN 978-3-662-64604-5.

1 Sophie Lacher: Erich Schäfer, Antje Ebersbach (2021): Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven. Berlin & Heidelberg: Springer.

Erich Schäfer und Antje Ebersbach verfolgen in ihrem Werk in neun kompakten Kapiteln das Ziel, die Gestaltung der Bildung in einer digitalisierten Welt hinsichtlich der Ermöglichung von mehr gesellschaftlicher Teilhabe, der Stärkung der Autonomie der Individuen in ihren Lernprozessen sowie der Balance und Passung von personalen und organisationalen Lern- und Bildungsprozessen auszuloten. Dabei bezeichnen die Autorin und der Autor die digitale Transformation als eine „Reise“. An diese Metapher anschließend, bildet das Werk für die Zielgruppe der „Treiber des lebenslangen Lernens“ in Organisationen und Unternehmen der Weiterbildungspraxis eine Art Reiseführer, welcher aber auch für in der Weiterbildungsforschung Tätige Perspektiven eröffnen kann.

Um einen Wissensstand für die „Reise“ herzustellen sowie deren Relevanz aufzuzeigen, bietet die Einleitung eine aktuelle Standortbestimmung sowie die Klärung des Verhältnisses der Weiterbildung zur digitalen Transformation. Gerade durch die beschriebene Situation der Covid-19-Pandemie wird den Lesenden klar, dass unsere

Sophie Lacher (✉)
Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: sophie.lacher@sowi.uni-kl.de

Welt sich verändert hat und verändern wird. Die Weiterbildung ist dabei gefordert, dem Schritt zu halten und sich ebenfalls anzupassen.

Im weiteren Verlauf behandelt das Werk zentrale Begriffe und Theorien, wissenschaftliche Befunde aus aktuellen Studien sowie gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich der digitalen Transformation. So wird mit einem Fokus auf das Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien ein Überblick über die Geschichte der Erwachsenen-/Weiterbildung, zurzeit bestehende Herausforderungen und Begriffsdiskussionen gegeben. Gleichzeitig wird der Begriff der „digitalen Bildung" kritisch hinterfragt. Zwar wird dieser Terminus häufig im politischen Kontext verwendet, gilt jedoch aus pädagogischer Sicht als „entleert" und an keine Bildungstheorie anschlussfähig. Die Verfassenden schlagen daher alternative und präzisere Bezeichnungen für den Begriff vor, verwenden ihn wenige Seiten später aber selbst erneut. Dies zeigt, wie herausfordernd die Veränderungen von Gewohnheiten und das Etablieren von Alternativen sein können – genau das, was das Buch teilweise thematisiert.

Motivation zur und Empfehlungen für Veränderungen schafft das Werk durch die konkreten Handlungsempfehlungen sowie die praktischen Ratschläge, etwa hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sowie der Relevanz selbstorganisierten Lernens. Mit einem Fokus auf das Weiterbildungspersonal werden Konzepte wie der mediale Habitus sowie ein medienpädagogisches Kompetenzmodell genannt, jedoch nur knapp erläutert. Hier werden die Lesenden eher zu einer selbstständigen Recherche und Vertiefung der Themen eingeladen. Außerdem werden aktuelle praxisrelevante Diskussionen, wie zum Rollenverständnis der Lehrenden, der in Studien aufgezeigten medienbezogenen Einstellungen sowie Defizite hinsichtlich der „digitalen Kompetenzen" von Lehrenden, dargestellt. Basierend darauf stellen Autorin und Autor klar, dass auch die virtuelle Lernwelt einer Anbindung an pädagogische Grundlagen bedarf und regen dazu an, zu experimentieren sowie den eigenen Handlungsraum zu erweitern und zu bereichern.

Das Werk thematisiert aber auch die Unsicherheiten, die für die „Reise der digitalen Transformation" beachtet werden sollten. So führen Autorin und Autor das Konzept des *Learning Ecosystem* ein. Auf dessen Basis erläutern sie, mit welchen neuen Anforderungen traditionelle, regional agierende Weiterbildungsanbieter konfrontiert werden und heben daran anschließend die Relevanz einer Digitalisierungsstrategie hervor. Zudem werden Thematiken wie *Educational Technologies* (EdTech), Künstliche Intelligenz sowie Scoring-Praktiken in der Bildung aufgegriffen. Anhand dessen verweisen die Autorin und der Autor auf Fragen und notwendige Diskussionen sowie Standortbestimmungen, die allerdings über den Text hinaus diskutiert werden müssen.

Die Programm- und Angebotsgestaltung wird aus der Perspektive „zwischen Analogem und Digitalen" betrachtet und Forderungen für die Zukunft sowie die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels formuliert. Die binäre Strukturierung zwischen Analog und Digital erscheint im ersten Moment – anschließend an die aktuelle Begriffsdiskussion – durch die Reichweite der Digitalisierung nicht mehr geeignet. Jedoch schließen Autorin und Autor genau an dieser Stelle hinsichtlich der Weiterbildungsanbieter an, indem zentrale Herausforderungen dargestellt werden. Anhand derer wird verdeutlicht, dass die Anbieter nun aufgefordert sind, sich in der

nicht mehr binär strukturierten Welt zu platzieren und mit neuen digitalen Formaten – welche stets kritisch zu reflektieren sind – ihren Standpunkt auszumachen sowie auf die Bedürfnisse ihrer Adressatinnen und Adressaten zeitgemäß zu reagieren. Hierzu werden theoretische Modelle sowie Lösungsansätze präsentiert.

Praxisorientiert komplettiert werden die aufgezeigten Veränderungspotenziale und -möglichkeiten durch die Darstellung von Voraussetzungen und Bedingungen für eine Nachhaltigkeit der digitalen Transformation bei den Weiterbildungsanbietern. Dies erscheint als besonders wertvoll, da dieses Thema zwar bisher kaum in der Diskussion um die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung aufgegriffen wurde, jedoch sehr relevant für eine erfolgreiche Transformation der Anbieter ist.

Das Fazit skizziert, welche Chancen und Risiken sich für die Weiterbildung durch die digitale Transformation ergeben. Der Weiterbildung als „gestaltbarer Entwicklungsprozess“ wird die Aufgabe zugeschrieben, digitale Teilhabe in mediatisierten Lernwelten zu ermöglichen. Daran anschließend geben Autorin und Autor einen Ausblick auf acht mögliche Post-Corona-Szenarien, die der Weiterbildung mögliche Entwicklungspfade aufzeigen können. Aus diesen Szenarien werden vier Zukunftsfragen abgeleitet, die Transformationsprozesse leiten können und sollten. Das Werk endet mit der Aufforderung, die Überlegungen und Entwicklungen der Covid-19-Krise weiter zu verfolgen sowie deren Potenziale sowohl für die eigene Personal- und Organisationsentwicklung als auch für die Gesellschaft zu nutzen.

Insgesamt erfordern einige Inhalte zwar noch erweiterte und kritische Recherchen für ein umfassenderes Bild der „Reise“ der digitalen Transformation, deren Herausforderungen sowie (wissenschaftlichen) Diskussionen. Für diese vertiefenden Recherchen werden häufig gewinnbringende und aktuelle Literaturverweise angeführt. Doch für die erste Reisevorbereitung und Anregungen für die Reisegestaltung vor Ort weist das Buch gute Anhaltspunkte auf und erreicht damit sein Ziel, indem es einen facettenreichen Überblick und Themeneinstieg bietet. Insgesamt erfolgt eine gut nachvollziehbare Inhaltsauswahl, sodass sich das Buch flüssig lesen lässt. Dabei können Weiterbildungsorganisationen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus hinsichtlich der digitalen Transformation profitieren, von den Grundlagen bis hin zu den Überlegungen zur Nachhaltigkeit der digitalen Veränderungen.

Für in der Weiterbildungsforschung Tätige mag das Buch viele bekannte Inhalte aufzeigen, doch gerade weil aus wissenschaftlicher Perspektive die Darstellungen teilweise verkürzt erscheinen, lohnt sich eine Reflektion darüber, wieso man über diese Inhalte „stolpert“ und wie der eigene Standpunkt eigentlich aussieht. Darüber in die Diskussion zu kommen – sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch mit der Praxis, eröffnet sicher neue Perspektiven, die die Richtung der „Reise der digitalen Transformation“, die Realisierung einer digitalen Zukunftsvision und damit auch die Gesellschaft gestalten können.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© P. Gonon, E. Gruber, K. Kraus, G. Molzberger, E. Nuissl, H. Pätzold, B. Schmidt-Hertha and J. Schrader

V.i.S.d.P. T. Jung

Website der Zeitschrift

www.springer.com/journal/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955
Hinsichtlich der aktuellen Version eines Beitrags prüfen Sie bitte immer die Online-Version der Publikation

Erscheinungsweise

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* erscheint dreimal jährlich. Band 45 (3 Hefte) wird 2022 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice:
Springer Nature Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springernature.com

Disclaimer

Springer Nature publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer Nature and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer Nature publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in

Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon