

Lernen in und aus der Pandemie¹

Effekte der »Corona-Krise« auf die Bildungschancen von Migrant*innen in der Erwachsenenbildung

Annette Sprung

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Bildungschancen von Menschen mit Migrationsgeschichte in der österreichischen Erwachsenenbildung nach. Dabei stehen insbesondere die Herausforderungen für sozio-ökonomisch benachteiligte Lerner*innen im Mittelpunkt. Neben allgemeinen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung werden ausgewählte empirische Erkenntnisse zu den Effekten der Pandemie auf die soziale Lage von Migrant*innen und zu Corona-bedingten Herausforderungen für die Erwachsenenbildung diskutiert. Die Analyse aktueller Studien sowie zusätzlich geführter Expert*inneninterviews mündet abschließend in die Skizzierung von Ansatzpunkten für den Abbau von Bildungsbenachteiligung – im Lichte der Pandemie und darüber hinaus.

Keywords: *Migration, Erwachsenenbildung, Corona-Pandemie, soziale Ungleichheit, Digitalisierung*

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie sowie ihre politischen und sozialen Auswirkungen haben seit Beginn des Jahres 2020 viele andere gesellschaftliche Herausforderungen bzw. zuvor als »Krisen« gerahmte Phänomene in den Hintergrund der öffentlichen Wahrnehmung rücken lassen. Zu den epochalen Themen, um die es seit Beginn der Pandemie zwar nicht gänzlich still, aber dennoch deutlich

¹ Teile dieses Beitrages sind in einer gekürzten und überarbeiteten Version in der Zeitschrift »Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung«, Jg. 73, Heft 277, 2022, erschienen.

leiser geworden ist, zählen u.a. globale Migrations- und Fluchtbewegungen. Diese gehen selbstverständlich trotzdem weiterhin vor sich, blieben jedoch von Covid-19 nicht unbeeinflusst. So wurden beispielsweise durch massive internationale Reisebeschränkungen, vor allem im Jahr 2020, migrationsbedingte Mobilitäten stark reduziert. Es wird geschätzt, dass 2020 die Einwanderung in OECD-Länder um 30-40 Prozent zurückgegangen ist, ebenso sanken die Asylanträge in dieser Region auf ein niedriges Niveau ab (vgl. OECD 2021; UNHCR 2021; Giesing und Hofbauer Perez 2020). Das bedeutet umgekehrt nicht, dass weniger Menschen von Krieg und Verfolgung zur Flucht gezwungen wurden, jedoch waren die Reiserouten eingeschränkt, weswegen viele Geflüchtete unter anderem in Grenzgebieten strandeten.

Zugleich machten limitierte Einreisemöglichkeiten auch in Österreich deutlich, welche Auswirkungen sich ergeben, wenn etwa slowakische und rumänische Pflegerinnen oder landwirtschaftliche Saisonarbeitskräfte nicht mehr einfach die Grenze passieren können. Abgesehen davon erfuhren humanitäre Dramen, die sich für Menschen auf der Flucht an den Grenzen der Europäischen Union oder auf der griechischen Insel Lesbos abspiel(t)en, seit Beginn der Pandemie relativ geringe öffentliche Aufmerksamkeit.² Auch viele weitere Aspekte im Zusammenhang mit dem migrationsbedingten sozialen Wandel (wie z.B. die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe) sind inzwischen nicht obsolet geworden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass gerade dort, wo Migration mit sozialer Ungleichheit verknüpft war und ist, nicht nur die gesundheitlichen Risiken durch Corona ungleich verteilt waren, sondern sich unterschiedlichste soziale Problemlagen eventuell sogar noch verschärft haben bzw. durch die Pandemie deutlicher zutage getreten sind (vgl. Kohlenberger et al. 2021; Giesing und Hofbauer Perez 2020).

Der vorliegende Beitrag widmet sich nicht allen möglichen Zusammenhängen von Corona und Migration im weitesten Sinne, sondern fokussiert auf die Frage der gesellschaftlichen Partizipation von Menschen in Österreich mit Migrationsbiographien in Bezug auf deren Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen. Es wird somit nicht das gesamte Bildungswesen in den Blick genommen, sondern explizit der Bereich der Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt stehen die Auswirkungen der Pandemie auf die Lebenslagen und

² Während diese Zeilen Anfang März 2022 verfasst werden, setzen sich gerade Millionen von Menschen in Bewegung, die vor dem Krieg in der Ukraine flüchten. Insofern wird das Thema der Fluchtmigration ab sofort wieder zu einem beherrschenden Thema in Europa werden.

Bildungsbeteiligung von Lerner*innen mit Migrationsbiographien, wobei sowohl Angebote der beruflichen Weiterbildung als auch der allgemeinen Erwachsenenbildung³ (u.a. Deutsch- und Integrationskurse) Berücksichtigung finden. Es kann hier bereits vorweggenommen werden, dass zu den genannten Fragestellungen zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages nur wenige empirische Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung in Österreich vorlagen – daher wird hier auch zum Teil auf Forschungen aus Deutschland zurückgegriffen, insofern vergleichbare Entwicklungen naheliegend sind. Darüber hinaus erschienen mittlerweile einige Studien zu den *sozialen Auswirkungen der Krise* (z.B. Sonderauswertung des Arbeitsklimaindex im Juni 2021⁴; Kohlenberger et al. 2021; BMSGPK 2020; Bendel et al. 2021), welche sich (auch) mit der Situation von Menschen mit Migrationsbiographien⁵ beschäftigen. Allerdings muss insgesamt einschränkend angemerkt werden, dass die meisten Veröffentlichungen zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags (Februar 2022) auf die erste Phase der Pandemie im Jahr 2020 Bezug nehmen, während für weitere Entwicklungen des Jahres 2021 aktuell noch kaum Studien verfügbar sind. Bei der Analyse und Diskussion einer »Krise«, die gegenwärtig noch immer einer raschen Veränderungsdynamik unterliegt, sind diese Ausführungen entsprechend auch als eine Art Momentaufnahme einzurordnen.

Zwei grundsätzliche Anmerkungen vorab: Menschen, die selber oder deren Eltern nach Österreich eingewandert sind, stellen keineswegs eine homogene Gruppe dar. Folglich hat die durch den Beitrag leitende Frage nach Bildungschancen von Menschen mit Migrationsgeschichte stets mehrere Parameter von Teilhabe im Blick, wovon migrationsbezogene Aspekte *potenziell*, aber nicht notwendigerweise von Relevanz sein müssen. Zum Teil sind sie auch gewissermaßen nur *indirekt* bedeutsam, weil Migrant*innen beispielsweise überproportional in bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes tätig

-
- 3 Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Weiterbildung wird gemäß einer Definition des Deutschen Bildungsrates als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase« definiert (Deutscher Bildungsrat 1970, zit.n. Nolda 2008: 11).
 - 4 <https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/das-virus-ungleichheit-1064.html>
 - 5 Der Terminus Menschen *mit Migrationshintergrund* wird in diesem Beitrag nur dort verwendet, wo ich auf statistische Daten Bezug nehme, welche diese Kategorie verwenden.

sind, welche wiederum stark von der Pandemie betroffen waren. Außerdem sind selbstverständlich nicht *alle* eingewanderten Menschen von sozialer Benachteiligung betroffen. Oder in anderen Worten: Eine Migrationsbiographie *alleine* taugt in der Regel zum Verstehen von sozialer Ungleichheit nur bedingt.

Eine zweite Vorbemerkung bezieht sich auf die Gefahr, dass mit der Unterscheidung zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen grundsätzlich stets auch problematische Implikationen des »Othering« einhergehen (vgl. dazu Mecheril et al. 2010; Sprung 2011). Es gilt daher nicht nur, unzulässige Pauschalisierungen zu vermeiden, sondern ebenso eine Unterscheidung entlang von *Migrationsbiographie* nur dort zu analytischen Zwecken zu treffen, wo tatsächlich auch besondere Rahmenbedingungen (z.B. Integrationsgesetz, eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt o.Ä.) bzw. evtl. spezifische Benachteiligungen (z.B. rassistische Diskriminierung) bestehen.

Im Folgenden werden somit allgemeine Parameter der Bildungsteilhabe der erwachsenen Bevölkerung mit Migrationsbiographien mit ausgewählten Studien zu den sozialen Folgen (vor allem der ersten Phase) der Pandemie in Dialog gesetzt. Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf der eng mit Weiterbildung korrespondierenden Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie auf bislang vorliegenden (jedoch nicht zielgruppenspezifisch ausgerichteten) Forschungen zur Erwachsenenbildung in der Pandemie. Ergänzend stelle ich Einschätzungen aus drei Interviews mit Weiterbildungsexpert*innen in Österreich vor, welche für diese Publikation durchgeführt wurden.

2. Die Pandemie als Verstärker sozialer Ungleichheit – migrationsspezifische Perspektiven

Mit der medial bereits häufig bemühten Metapher eines »Brennglasses« wird zum Ausdruck gebracht, dass die Corona-Pandemie soziale Ungleichheit in vielen Bereichen der Gesellschaft nicht nur sichtbarer gemacht, sondern sogar verstärkt hat. Vulnerable Gruppen leiden überproportional an den Folgen der Pandemie, und gesellschaftliche Bruchlinien sind häufig noch deutlicher zutage getreten. So sind etwa Menschen in prekären sozio-ökonomischen

Lebenslagen im Allgemeinen⁶ höheren gesundheitlichen Risiken ausgesetzt – u.a. aufgrund belastender und gesundheitsgefährdender Lebens- und Arbeitsbedingungen oder wegen diverser (z.B. sprachlicher) Zugangsbarrieren zur Gesundheitsversorgung (vgl. Anzenberger, Bodenwinkler und Breyer 2015; Plümecke et al. 2021). Nicht-österreichische Staatsbürger*innen sind mit 37 Prozent fast dreimal so oft wie österreichische Staatsangehörige von Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung betroffen. Noch deutlicher wird dieser Unterschied, wenn das Herkunftsland außerhalb der EU liegt (vgl. BMSGPK 2020: 65). Neben diesen Aspekten könnten noch weitere Benachteiligungsfaktoren wie beengte Wohnverhältnisse angeführt werden, welche zweifelsohne gerade während der Lockdowns für betroffene Familien besonders belastend waren (vgl. Kohlenberger et al. 2021). Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass im Lichte der Pandemie rassistische Diskurse speziell akzentuiert wurden – beispielsweise durch von manchen Medien kolportierte Mutmaßungen darüber, ob Migrant*innen überproportional die Krankenhausbetten belegen würden, oder dass sie im Sommer 2020 für eine »Einschleppung« neuer Infektionen nach Heimatläufen verantwortlich seien. Weiters wurden v.a. zu Beginn der Pandemie Asiat*innen – weltweit – als Verursacher der Pandemie angefeindet (vgl. Guo und Guo 2021).

Bevor im nächsten Schritt die Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen gerückt wird, sei zunächst noch ein Blick auf die Arbeitsmarktsituation seit Beginn der Corona-Krise geworfen: Wie eine qualitative Studie von Kohlenberger et al. (2021) ergeben hat, nahmen die befragten Migrant*innen eine erhöhte Stressbelastung durch die Pandemie wahr. Dies betraf zum einen Menschen, die im Gesundheitsbereich tätig waren, aber auch in anderen Berufen, in denen das Ansteckungsrisiko hoch war. Viele Menschen mit Migrationsbiographie arbeiten in den sogenannten systemerhaltenden Bereichen. Die Arbeitssuche wurde ebenso wie etwa auch die Teilnahme an Integrationsmaßnahmen durch die Pandemie erschwert. Nicht zuletzt wirkten sich verringerte Sozialkontakte auf die Arbeitsmarktchancen negativ aus (vgl. ebd.).

Hier sprechen zudem Arbeitslosenstatistiken (in denen allerdings nur nach Staatsbürgerschaft differenziert wird) eine deutliche Sprache: Die Arbeitslosigkeit in Österreich war seit Beginn der Pandemie bei Migrant*innen

⁶ In welcher Weise die Gesundheitssituation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Konkreten *durch Corona* beeinflusst wurde, ist anhand derzeit vorhandener Forschungsdaten noch nicht empirisch nachvollziehbar.

überproportional angestiegen. So erhöhte sich die Arbeitslosenquote (nationale Definition) bei Inländer*innen im Jahr 2020 von 6,4 auf 8,4 Prozent, hingegen bei ausländischen Staatsbürger*innen von 10,8 auf 15,3 Prozent. Diese Entwicklung betraf Frauen in stärkerem Ausmaß als Männer (vgl. Expertenrat für Integration 2021: 51). Die Ursachen der unterschiedlichen Betroffenheit nach Staatsangehörigkeit liegen vor allem in den jeweiligen Arbeitsmarktsegmenten bzw. -positionen begründet. Migrant*innen sind überproportional in krisenanfälligen Branchen wie Tourismus/Gastronomie und häufiger als Arbeiter*innen oder in atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig (vgl. Statistik Austria 2021: 57ff). Ein Blick auf statistische Arbeitsmarktdaten für das zweite Pandemiejahr 2021 macht deutlich, dass die Arbeitslosigkeit gegenüber dem Vorjahr insgesamt stark rückläufig war, wobei der Rückgang hier bei In- und Ausländer*innen fast gleich hoch ausfällt. Auffällig erscheint, dass die Zahl der inländischen Schulungsteilnehmer*innen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für vorgemerkt Inländer*innen ohne Beschäftigung im Jahresschnitt 2021 um 17 Prozent gegenüber dem Vorjahr angestiegen ist, jene der ausländischen Teilnehmenden hingen um 31,3 Prozent (vgl. AMS 2022a). Dies deutet darauf hin, dass aktuell eine relativ hohe Zahl an arbeitssuchenden Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft keinen Job findet und sich daher in Schulungen des Arbeitsmarktservice (AMS) befindet – im Jänner 2022 waren dies rund 34.000 Personen österreichweit (vgl. AMS 2022b). Bildungsmaßnahmen des AMS als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik stellen ein wichtiges Segment der beruflichen Weiterbildung in Österreich dar. Der Bereich der Erwachsenenbildung, dem der folgende Abschnitt gewidmet ist, ist insgesamt jedoch breiter und vielfältiger.

3. Migration und Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung gewinnt meist in gesellschaftlichen Umbruchphasen an Bedeutung, weil sie unter anderem Menschen dabei unterstützt, sich an neue Bedingungen und Herausforderungen anzupassen (vgl. Denninger und Käplinger 2021: 162). So wurde etwa mit der Pandemie besonders deutlich, welch wichtige Rolle Bildung zukünftig in Bezug auf die Erweiterung der digitalen Kompetenzen breiter Bevölkerungsteile zukommt, wenngleich die Digitalisierung natürlich auch schon vor der Pandemie zu einem wichtigen Thema der Erwachsenenbildung avanciert war (vgl. u.a. Bernhard-Skala et al.

2021). Gleichzeitig mit einem durch die Krise bedingten und zumeist positiv bewerteten Digitalisierungs- und Innovationsschub im Bildungswesen ist die Erwachsenenbildung in ihren Tätigkeiten aber auch massiv von der Pandemie *beschränkt* worden.

Zum besseren Verständnis des Feldes wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels zunächst ein grober Überblick über die österreichische Erwachsenenbildung gegeben und skizziert, wie sich der Weiterbildungsmarkt aktuell, insbesondere bezüglich der für Adressat*innen mit Migrationsbiographie relevanten Handlungsfelder und Strukturen, darstellt. Anschließend gehe ich in komprimierter Weise auf Befunde zur Bildungsbe(nach)teiligung von Migrant*innen in der Erwachsenenbildung ein (siehe ausführlicher dazu Sprung 2021).

3.1 Erwachsenenbildung in Österreich – ein Überblick

Die Erwachsenenbildung wird nicht zu Unrecht oftmals als ein unübersichtliches Feld beschrieben. Dies hat zum einen mit der Heterogenität der Anbieter*innen zu tun – das Spektrum umfasst gemeinnützige Organisationen ebenso wie gewinnorientierte, privatwirtschaftliche Unternehmen oder auch als Einzelunternehmer*innen tätige Trainer*innen und Berater*innen. Ein großer Teil der beruflichen Bildung erfolgt darüber hinaus als betriebliche Weiterbildung innerhalb von Unternehmen. Manche Institutionen sind in großen Verbänden organisiert – wie die Österreichischen Volkshochschulen oder die Berufsförderungsinstitute (BFI) –, andere bieten als NPOs oder auch ehrenamtliche Gruppen Bildungsprogramme für unterschiedlichste Zielgruppen an (vgl. Gruber und Lenz 2016). Zum anderen sind die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen über mehrere politische Ressorts verteilt – so kommen Gelder aus dem Bildungsministerium, dem Arbeitsministerium (für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen), aus Budgets zur Wirtschaftsförderung oder – je nach Inhalt – auch aus anderen Ressorts (z.B. Gesundheitsbildung, kulturelle Bildung, Frauenförderung, Integration u.a.). Nicht zuletzt bezahlen die Lerner*innen selbst – je nach Angebot mehr oder weniger bis fallweise auch gar nichts – für ihre Weiterbildungen. Eine übliche, wenngleich nicht trennscharfe Systematisierung teilt in berufliche Weiterbildung, allgemeine Erwachsenenbildung (wie z.B. Fremdsprachenkurse, Gesundheitsbildung u.Ä. – als klassischer Anbieter wäre hier die Volkshochschule zu nennen), das Bibliothekswesen und die

politische Erwachsenenbildung ein. Nicht zuletzt zählt der expandierende Bereich der Bildungsberatung ebenfalls zur Erwachsenenbildung (ebd.).

Speziell für das Feld Migration/Integration lassen sich, dieser Systematisierung folgend, einige Beispiele nennen: Das größte Segment machen Deutsch- und Integrationskurse sowie Angebote zur Basisbildung⁷/Alphabetisierung bzw. zum Nachholen eines Pflichtschulabschlusses aus. Die beiden letztgenannten Formate richten sich ebenso an Lerner*innen ohne Migrationsbiographien. Ein Teil der Deutsch- und Integrationskurse unterliegt den Bestimmungen der Integrationsvereinbarung laut Integrationsgesetz. Diese Maßnahmen dürfen nur von zertifizierten Trägern umgesetzt werden und unterliegen strengen Regulativen, die in Teilen der Erwachsenenbildung auch sehr kritisch gesehen werden (vgl. u.a. Autor*innenkollektiv IGDaZDaFBasisbildung 2019). Die entsprechenden Regelungen, Kontrollen und standardisierten Prüfungen zu den Kursen, welche von Drittstaatsangehörigen verpflichtend zu absolvieren sind, liegen im Verantwortungsbereich des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Wie in vielen Bereichen der Integrationsunterstützung ist gerade in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten der Beitrag freiwillig Engagierter enorm hoch (vgl. Kukovetz und Sprung 2020). In der beruflichen Weiterbildung bestehen sowohl spezifische Qualifizierungsmaßnahmen für Migrant*innen, diese nehmen aber selbstverständlich auch an allen möglichen Angeboten teil, die nicht eigens für eine Zielgruppe »Migrant*innen« ausgerichtet sind (etwa im Rahmen von AMS-Schulungen). In Einrichtungen der Allgemeinen Weiterbildung, wie den Volkshochschulen, finden häufig die bereits erwähnten Deutschkurse oder Basisbildungsangebote statt, weiters Angebote der politischen Bildung u.v.m. Gerade für Menschen, die sich noch nicht länger in Österreich niedergelassen haben, ist eine fundierte Bildungsberatung oft sehr wichtig. Sie unterstützt bei der Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt und den damit verknüpften Fragestellungen, wie jenen zur Verwertung/Anpassung

7 Unter Basisbildung (in Deutschland als Grundbildung bezeichnet) versteht man nachholende und ergänzende Bildung für als bildungsbenachteiligt geltende Menschen. Sie umfasst die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten sowie von mathematischen und IKT-Kompetenzen. In Österreich werden über eine Bund-Länder-Initiative (»Initiative Erwachsenenbildung«) seit 2012 Mittel und qualitätssichernde Maßnahmen für Basisbildungsprogramme und das Nachholen von Pflichtschulabschlüssen bereitgestellt (vgl. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/>).

von ausländischen Bildungsabschlüssen. Diesbezüglich existieren auch fünf spezialisierte Anerkennungsberatungsstellen in Österreich.

3.2 Bildungsbe(nach)teiligung von Menschen mit Migrationsbiographien

Zunächst seien kurz einige (vor-pandemische) Befunde zur Bildungspartizipation von Menschen mit Migrationsgeschichte skizziert. Personen, die nach Österreich einwandern, bringen unterschiedlichste Bildungsabschlüsse (Statistik Austria 2021: 53) und Lernerfahrungen mit, weshalb sie auch mit sehr heterogenen Voraussetzungen sowie Bedürfnissen mit der Erwachsenenbildung in Kontakt kommen. Laut dem Adult Education Survey (AES) weisen ausländische Staatsbürger*innen eine Teilnahmequote von 49,5 Prozent an non-formaler⁸ Weiterbildung gegenüber 60 Prozent bei Österreicher*innen auf (vgl. Statistik Austria 2018: 25). Vertiefende Analysen machen deutlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationsbiographien häufig mit sozioökonomischen Faktoren oder früheren Bildungsabschlüssen korreliert (dasselbe gilt jedoch auch für Menschen ohne Migrationsgeschichte). Als spezifischere Bildungshindernisse können sprachliche Barrieren, rechtliche Rahmenbedingungen, Anerkennungsprobleme bei ausländischen Bildungsabschlüssen sowie Dequalifizierung angeführt werden (vgl. Sprung 2021). Ergänzende Studien aus Deutschland, wo differenziertere Weiterbildungs-Daten zur Verfügung stehen, deuten auf Informationsdefizite über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. fehlende adäquate Beratungsmöglichkeiten als Ursachen geringerer Weiterbildungsbeteiligung hin (vgl. Reiter, Humt und Öztürk 2021). Die deutschen Forschungsarbeiten zeigen allerdings auch, dass ein sogenannter Migrationshintergrund nicht immer einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung aufweist. Dieser ist eher in der ersten Zuwanderungsgeneration relevant. Eine größere Rolle spielen Deutschkenntnisse, aber beispielsweise auch Faktoren wie die Beschäftigungssituation der Lerner*innen (vgl. ebd.; Sprung 2021).

Mit Blick auf die Bildungsinstitutionen selbst ließen sich weitere Barrieren benennen. Dazu zählen etwa Rassismuserfahrungen in Bildungsset-

⁸ Non-formale Weiterbildung umfasst alle organisierten Weiterbildungsangebote in einem institutionalisierten Rahmen, jedoch abseits des regulären (= formalen) Bildungssystems von Schule/Lehre/Studium (vgl. Gruber und Lenz 2016: 36).

tings oder Normalitätserwartungen der Bildungseinrichtungen in Bezug auf Sprache, Lernstile, Habitus etc. Effekte institutioneller Diskriminierung können die Teilnahme an Weiterbildung behindern, ohne dass diese seitens der Bildungsträger bewusst intendiert sein müssen. Sie resultieren vielmehr aus dem Normalvollzug institutioneller Routinen bzw. sind Bildungseinrichtungen oftmals schlichtweg zu wenig sensibilisiert und aufmerksam für die Diversität der Zugangsvoraussetzungen und Bedürfnisse ihrer Adressat*innen (vgl. Sprung 2021). Dieser Bias spielt möglicherweise, neben anderen potenziellen Benachteiligungsfaktoren, auch in Bezug auf die Anforderungen des Lernens unter Pandemie-Bedingungen eine gewichtige Rolle.

4. Covid-19 und Bildungspartizipation – Forschungsstand

Das Bildungswesen steht regelmäßig im Mittelpunkt tagespolitischer Debatten rund um die Auswirkungen der Pandemie. Der Fokus liegt jedoch zumeist auf dem *schulischen* Bereich mit seinen vielfältigen Implikationen wie z.B. den Anforderungen des Homeschoolings für alle Beteiligten bis hin zu den psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen.⁹ Trotz geringerer öffentlicher Aufmerksamkeit sahen sich Weiterbildungsanbieter vor teilweise ähnliche Herausforderungen gestellt wie die Schulen. Sie entwickelten vielerorts mit großem Einsatz innovative Lösungskonzepte, um ihre Bildungsprogramme in veränderter Form weiterführen zu können bzw. auch neue Formate zu kreieren (vgl. u.a. Gnahs 2021; Boeren et al. 2020; Christ et al. 2021).

Denninger und Käplinger (2021) haben für den Zeitraum 2020 bis Mitte des Jahres 2021 einen Überblick über erste Forschungsbefunde zu Covid-19 und Weiterbildung zusammengestellt. Dieser Überblick bezieht sich auf Deutschland und schließt auch Erhebungen ein, die beispielsweise von Verbänden und außeruniversitären Institutionen durchgeführt wurden. Einige der vorliegenden Studien beleuchten die Herausforderungen in der Weiterbildung vorwiegend in quantitativer Hinsicht (also z.B. Auswirkungen auf Anzahl von Kursen, Teilnehmer*innenzahlen, Arbeitsplätze in Bildungseinrichtungen u.Ä.). Die Ergebnisse größerer, repräsentativer Studien, die re-

⁹ Aktuelle Forschungen zum Schulbereich sind z.B. Steiner et al. 2021; Schönherr et al. 2021, oder die Studie »Lernen unter COVID-19 Bedingungen« der Universität Wien: <https://lernencovid19.univie.ac.at/>, aus der laufend Ergebnisse im Internet publiziert werden.

gelmäßig durchgeführt werden (wie der Adult Education Survey – alle fünf Jahre auch in Österreich), sind leider noch ausständig – hier werden aber dann auch Vergleiche zu früheren Erhebungszeiträumen möglich sein. Einige qualitative Studien haben ferner gezeigt, dass viele Expert*innen Verunsicherung bis hin zu existenziellen Ängsten bei den Weiterbildungsanbietern feststellten, und dass die Effekte unterschiedlicher Ausgangslagen (z.B. was die finanzielle Ausstattung der jeweiligen Institutionen betrifft) spürbar wurden. Nicht zuletzt konnte die Beschleunigung von ohnehin anstehenden Entwicklungen beobachtet werden, v.a. im Bereich der Digitalisierung. Die Erfahrungen mit Online-Medien seitens der Bildungsträger und Trainer*innen sind differenziert zu betrachten. Es gab – abhängig von zahlreichen Faktoren – hier sowohl positive als auch negative Rückmeldungen in den vorliegenden Studien. Dies gilt auch insofern, als dass Online-Formate für bestimmte Settings und Zielgruppen – etwa in der Basisbildung – auf größere Schwierigkeiten stoßen als in anderen Programmen. Auf diesen Aspekt komme ich später noch einmal zurück. Denninger und Käpplinger gelangen zu dem Fazit, dass in den bislang verfügbaren Studien vorrangig die institutionelle Dimension bzw. Fragen des professionellen Handelns und der Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung untersucht wurden. Die Digitalisierung stellt zwar an sich ein großes Thema dar, noch wenig weiß man allerdings darüber, welche qualitativen Effekte durch neue Lernformen letztlich erreicht werden. Neben weiteren Forschungsdesiderata wird nicht zuletzt eine Vernachlässigung der *Perspektive auf die Lernenden* konstatiert (ebd.: 173) – mithin also jene Fragestellungen, die auch für diesen Beitrag von besonderem Interesse wären.

Für Österreich gibt es bislang wenige veröffentlichte Studien, vermutlich aber die eine oder andere *interne* Befragung, wie z.B. eine Erhebung der Wiener Volkshochschulen zum Thema Online-Kurse unter Kursleiter*innen. Deinen Ergebnisse sowie die Erkenntnisse aus einer weiteren internen, qualitativen Studie in den Wiener Volkshochschulen (vgl. Hrubesch 2021) werden in den unten vorgestellten Interviews mitberücksichtigt.

Eine explorative Umfrage zur österreichischen Erwachsenenbildung von Gugitscher et al. (2020) beleuchtete Auswirkungen der Pandemie insbesondere auf die Professionalisierung bzw. auf Innovationen im Kontext digitaler Transformationsprozesse. Wenngleich dies nicht der Schwerpunkt der Studie war, beinhaltet sie auch einige Einschätzungen der befragten Erwachsenenbildner*innen zu den Konsequenzen für die Lerner*innen. Hier wurden beispielsweise als Hauptgründe für den teilweise beobachteten Ausschluss von

Personen durch Online-Formate die unzureichende technische Ausstattung sowie mangelnde Medienkompetenz genannt, an vierter Stelle der angeführten Ursachen stand eine unzureichende (Schrift-)Sprachkompetenz (vgl. Gugitscher et al. 2020: 24). Fast zwei Drittel der Praktiker*innen stimmten der Aussage zu, dass die Covid-19-Krise die gleichberechtigte Teilhabe an Erwachsenenbildung gefährde (ebd.: 25). Insbesondere stammen solche Einschätzungen von Vertreter*innen der Basisbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie aus Beratung, Coaching und Supervision (vgl. Gugitscher und Schlägl 2022).

Von mehreren denkbaren Ursachen, weshalb die Pandemie die Bildungsbenachteiligung von vulnerablen Gruppen verstärkt haben dürfte, spielt wohl die Umstellung der meisten Bildungsangebote auf diverse E-Learning-Formate eine zentrale Rolle. Dass die fortschreitende Digitalisierung in vielen gesellschaftlichen Sphären die Ausgrenzung ohnehin schon marginalisierter Gruppen tendenziell verstärkt, ist ein mittlerweile über viele Jahre beobachtetes und erforschtes Phänomen (vgl. Sturm 2021: 86ff). Eine Studie von Kleinert et al. (2021) zeigt, dass höher Gebildete in der Pandemie weitaus besser von digitaler beruflicher Weiterbildung profitieren konnten als geringer Gebildete. »Instead, our results seem to confirm a ›Matthew effect‹, according to which already highly educated adults are those with the highest participation rates in adult education« (ebd.).

Menschen mit geringer Literalität nutzen zwar durchaus Mobiltelefone, aber sind nicht mit allen digitalen Medien und Anwendungen gleichermaßen vertraut und haben beispielsweise seltener einen Rechner mit Internetzugang zuhause (vgl. Sturm 2021: 86). Abgesehen davon fehlt ihnen oftmals, wohl auch aufgrund beeinträchtigter Wohnverhältnisse, ein geeigneter Rückzugsort, um Distance-Learning in einer angemessenen Atmosphäre zu realisieren. Unterschiede im digitalen Zugang, wie durch das Fehlen von Hardware und die benötigten digitalen Kompetenzen bedingt, haben in weiterer Folge beispielsweise auch Auswirkungen auf die soziale Konnektivität oder den Erwerb kulturellen Kapitals (ebd.: 87). Mehrere Studien haben gezeigt, dass sich die sogenannte digitale Kluft (auch schon vor der Pandemie) weitgehend entlang bereits bestehender Ungleichheitsparameter wie Einkommensunterschiede, Alter, Migrationshintergrund etc. aufspannt (vgl. Robinson et al. 2015; BMBF 2020: 7; James und Thériault 2020).

Abgesehen von potenziellen Barrieren, die sich durch digitale Lernformen ergeben, dürfte die Pandemie auch gerade einkommensschwache Gruppen insofern benachteiligen, als dass für sie in dieser Zeit existenzielle Sorgen

im Vordergrund standen und Lernaktivitäten demgegenüber als weniger relevant empfunden wurden (vgl. James und Thériault 2020). Schließlich darf auch nicht vergessen werden, dass ein Teil der Bildungsaktivitäten – insbesondere für/mit Geflüchteten – auf freiwilligem Engagement beruht und daher abseits der etablierten Weiterbildungsinstitutionen passiert. Hier ist anzunehmen, dass die Herausforderungen durch die pandemiebedingten Einschränkungen besonders groß waren, weil das notwendige technische Back-up bzw. Know-how nicht durch eine Trägerinstitution bereitgestellt wurde. Einige der in der Literatur genannten und weitere Aspekte wurden auch in den drei Expert*inneninterviews, die für diesen Beitrag geführt wurden, bestätigt und sollen im folgenden Abschnitt näher vorgestellt werden.

5. Zwischen Innovation und Ausschluss – Stimmen aus der Bildungspraxis

5.1 Interviewpartner*innen

Um aktuelle Erfahrungen mit der Pandemie aus der Praxis von Weiterbildungsanbietern einzuholen, habe ich im Februar 2022 zwei Vertreter*innen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie eine Expertin aus der beruflichen Weiterbildung interviewt. Eine meiner Gesprächspartnerinnen war Elisabeth Feigl, wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin beim Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV). Die Geschichte der Österreichischen Volkshochschulen geht bis an den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, heute gibt es österreichweit 256 Volkshochschulen, die im 1950 gegründeten VÖV vernetzt sind. Volkshochschulen sprechen traditionell ein breites Publikum an. Ihre Angebotspalette reicht von Sprachkursen über Bewegungs- und Gesundheitsangebote, Kreativität und Alltagsbewältigung bis hin zu politischer Bildung (vgl. Gruber und Lenz 2016: 35f). Für Menschen, die nach Österreich einwandern, sind Volkshochschulen u.a. mit ihren Deutsch- und Integrationskursen eine wichtige Anlaufstelle. Darüber hinaus nehmen viele Migrant*innen auch an Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen teil bzw. an Programmen zum Nachholen eines Pflichtschulabschlusses. Eine besondere Bedeutung kommt in dem Feld Migration/Integration den Wiener Volkshochschulen zu, da ein Großteil der eingewanderten Bevölkerung Österreichs (ca. 40 Prozent) in Wien lebt (vgl. Statistik Austria 2021: 15). Die Wiener Volkshochschulen sind in einem eigenen Ver-

band organisiert und betreiben eine Forschungsstelle, den »lernraum.wien«. Deren Leiter, Thomas Fritz, war mein zweiter Interviewpartner.

Zusätzlich wurde noch eine Perspektive aus dem Feld der beruflichen Weiterbildung eingeholt. Meine Gesprächspartnerin, die ich auf ihren Wunsch hier in anonymisierter Form Frau T. nenne, ist in leitender Position in der Projektentwicklung und -akquise in einer Institution beschäftigt, die zu den großen Anbietern beruflicher Weiterbildung mit mehreren Standorten in Österreich zählt und als einer der Schulungsträger für das Arbeitsmarktservice (AMS) fungiert.

5.2 Digitalisierungsschub für die Erwachsenenbildung

Die befragten Expert*innen schildern übereinstimmend, welch große Herausforderungen mit den pandemiebedingten Einschränkungen des Präsenzbetriebes im Bildungsbereich einhergingen. Frühere Entwicklungen in Bezug auf E-Learning waren zwar schon eingeleitet, jedoch eher langsam vorangegangen und einschlägige Formate bis zur Pandemie noch nicht breiter etabliert. Insofern erlebten die Bildungseinrichtungen einen enormen Digitalisierungs- und Innovationsschub – sowohl was die technische Ausstattung und die Lernformate betrifft als auch hinsichtlich der Kompetenzerweiterung bei den Lehrenden (und in weiterer Folge bei den Lerner*innen). Hier lassen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen finanziell besser ausgestatteten Institutionen und jenen, die aus Ressourcengründen nicht alle erforderlichen Maßnahmen umsetzen konnten, erkennen. Manche Träger gingen in der gezielten Akquise projektbezogener Gelder diesbezüglich jedoch kreative Wege. Gerade für die Volkshochschulen gilt, dass ein Großteil der Kursleiter*innen nicht hauptamtlich tätig ist, weshalb auch die Anpassung an die neuen Erfordernisse (inklusive technischer Ausstattung) stark in deren Eigenverantwortung lag. Die Institutionen boten in den meisten Fällen rasch zahlreiche Weiterbildungen für ihre Trainer*innen und zum Teil auch technischen Support an. Einschlägige Weiterbildungsangebote hatte es zwar ebenso bereits vor der Pandemie gegeben, sie hatten aber zuvor wenig Zuspruch gefunden. E. Feigl berichtet von einer regelrechten »Explosion« der Teilnahmen an Seminaren zum digitalen Lehren/Lernen. Der starke Fokus auf die technische Umsetzung neuer Formate ließ allerdings bislang noch wenig Raum, über die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen der neuen Formate tiefergreifend nachzudenken, wie T. Fritz anmerkt.

In der beruflichen Weiterbildung wurde für die vom AMS beauftragten Kurse in technische Ausstattung viel investiert, sodass nicht nur Trainer*innen (die hier weit häufiger als in der allgemeinen Erwachsenenbildung in einem Anstellungsverhältnis tätig sind), sondern nach und nach auch Teilnehmer*innen mit Notebooks und fallweise mit Internet-Sticks ausgestattet werden konnten. Dies gilt insbesondere für die erste Pandemiephase. Mittlerweile wird nach Einschätzung von Frau T. seitens des AMS jedoch weniger finanzielle Unterstützung für die neuen Herausforderungen bereitgestellt. Frau T.s Institution kann derzeit lediglich für ca. 10 Prozent der Teilnehmenden Notebooks zum Verleih ausgeben. Gleichzeitig formuliert der Geldgeber AMS aber auch neue Anforderungen im Kontext der Digitalisierung – wie etwa die Etablierung einer Lernplattform bei den Bildungsträgern – ohne jedoch zusätzliche Mittel dafür auszuschütten. Somit bleiben erhebliche Kosten an den Institutionen selbst hängen.

5.3 Benachteiligungseffekte durch Distance- und Online-Lernen

Aufgrund der geltenden Rahmenbedingungen konnten manche Kurse in den Volkshochschulen relativ bald wieder (zumindest teilweise) in Präsenz stattfinden – dies betraf v.a. abschlussorientierte Programme, wie etwa jene zum Nachholen eines Pflichtschulabschlusses bzw. Kurse im Bereich der Basisbildung. Befragungen der Kursleiter*innen ergaben nach Auskunft von T. Fritz jedoch, dass in manchen Angeboten ein hoher Prozentsatz an Teilnehmenden »verloenging«, während in anderen Kursen die Umstellung auf Online-Lehre sehr gut funktionierte. Insgesamt dürfte es aber nach Auskunft der Expert*innen zu deutlich weniger Abschlüssen, etwa im Bereich der Pflichtschulprüfungen, gekommen sein. In AMS-Kursen, wo die Teilnahme ja letztlich verpflichtend ist, traten diverse, im Folgenden näher beschriebene Probleme ebenso auf und erzeugten dementsprechend auch oft großen Druck auf die Lerner*innen.

Hier lassen sich nach Aussage der Expert*innen mehrere Ursachen identifizieren: Einige Zielgruppen, wie z.B. Jugendliche – darunter auch viele mit Migrationsgeschichte – besitzen zwar ein Smartphone, verwenden dieses aber hauptsächlich für die Nutzung sozialer Medien, zum Versenden von Nachrichten und für die Aufnahme bzw. das Teilen von Fotos. Mit jenen Anwendungen, welche im Online-Unterricht benötigt wurden, kamen viele Nutzer*innen (auch altersunabhängig) hingegen oftmals kaum oder nicht zurecht. Dies betraf teilweise auch basale Fertigkeiten wie das Versenden

von Dateien via E-Mail. In diesem Punkt zeichnet E. Feigl ein etwas anderes Bild in Bezug auf einen Aspekt: Sie hat die Erfahrung gemacht, dass viele Migrant*innen zumindest gut mit Online-Konferenztools vertraut sind, weil sie diese auch zur Kommunikation mit Angehörigen im Herkunftsland regelmäßig nutzen. Schließlich war es laut T. Fritz für die Lehrenden, die sich selbst meist erst in die neuen Technologien einarbeiten mussten, oftmals nicht klar vorstellbar, wie sich die Lernsituation auf der Seite der Teilnehmenden konkret darstellte, etwa wenn Online-Inhalte lediglich auf einem Smartphone anstatt auf einem PC gesehen und bearbeitet werden sollen. Sprachliche Barrieren, welche spezifisch Migrant*innen betreffen, wurden zusätzlich als relevanter Aspekt genannt, etwa wenn es darum ging, die neuen Lernbedingungen, technischen Anforderungen, Aufgaben und Umsetzungsschritte ausreichend verständlich zu machen.

Hier ist also neben den mangelnden digitalen Kompetenzen bereits ein weiterer zentraler Aspekt angesprochen, der als Ursache für unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten sichtbar wurde – nämlich die Tatsache, dass nicht alle Nutzer*innen überhaupt einen PC zur Verfügung haben. In den AMS-Schulungen wurden ähnliche Bedingungen beobachtet, hier gab es jedoch zum Teil mehr – aber sicher nicht flächendeckende – Ressourcen, die fehlenden Geräte (Notebooks, zum Teil Internetsticks) zur Verfügung zu stellen. In der ersten Pandemiephase gingen durchaus auch Teilnehmende in eigentlich verpflichtenden AMS-Kursen verloren – es waren hier eine Zeitlang nämlich die sonst üblichen Sanktionen (Bezugssperren der finanziellen Unterstützung) ausgesetzt.

In Bezug auf die technischen Ressourcen berichtet T. Fritz weiters, dass einige Teilnehmende zwar ein Smartphone besitzen, aber keinen *Internetanschluss* in der Wohnung haben und sich üblicherweise in öffentliche WLAN-Spots einwählen. Dies sind aber oft keine adäquaten Orte zur Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme. Die Problematik eines fehlenden Internetanschlusses gilt z.B. auch für Geflüchtete in Asylwerber-Unterkünften, in denen es in der Regel kein WLAN gebe. Gerade während der Ausgangssperren im Zuge der Pandemie wurde damit einigen Lerner*innen der Zugang zu einer Online-Teilnahme faktisch verunmöglich bzw. bedeutete diese, so sie nur im öffentlichen Raum stattfinden konnte, gleichsam eine gesetzeswidrige Handlung. In der beruflichen Weiterbildung wurden zwar oftmals auch Teilnahmemöglichkeiten für Lerner*innen ohne Geräte oder Internetanschluss in den Räumen der Bildungsinstitution selbst angeboten. Diese Möglichkeit wurde aber nicht immer angenommen. So erzählt Frau T., dass

beispielsweise gerade manche Teilnehmer*innen mit Migrationsbiographien von der Polizeipräsenz im öffentlichen Raum eingeschüchtert waren und Angst vor dem Weg zum Kursort hatten, obwohl sie diesen für verpflichtende AMS-Schulungszwecke sehr wohl rechtskonform hätten besuchen dürfen.

Nicht zuletzt ergaben sich, in der allgemeinen ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung, für einkommensschwächere Gruppen diverse weitere Probleme aufgrund prekärer Lebensbedingungen. Menschen, die in beengten Wohnverhältnissen leben und nur einen PC im Haushalt zur Verfügung haben, der von mehreren Familienmitgliedern gleichzeitig benötigt wurde, sahen sich vor große Herausforderungen gestellt. Dass oftmals Frauen hier speziell belastet waren, soll nicht unerwähnt bleiben. Frau T. berichtet ferner, dass sich einige Teilnehmer*innen geschämt hätten, wenn sie die Kamera einschalten mussten, da ihre prekären Wohnverhältnisse dadurch sichtbar wurden.

Die Expert*innen hoben ferner hervor, dass soziale Aspekte durch Distance-Learning sehr stark zu kurz gekommen seien. Dies scheint aber gerade für viele Migrant*innen ein wesentlicher Faktor zu sein, da sie die in Bildungssettings aufgebauten Netzwerke gegenseitiger Unterstützung in vielerlei Hinsicht dringend brauchen würden.

In Bezug auf bestimmte Zielgruppen wurden auch Vorteile von Distance- und Online-Learning wahrgenommen. So lassen sich etwa für die Bildungsinstitutionen durchaus *neue Kund*innen* gewinnen – u.a. mit Menschen, die einen Fremdsprachenkurs lieber von zuhause aus besuchen möchten, oder die auch die Vorteile von asynchronen Weiterbildungsmöglichkeiten schätzen, um diese besser mit ihrer Berufstätigkeit vereinbaren zu können. Die Expert*innen sind sich jedoch einig, dass dies eher für ökonomisch besser situierte und höher gebildete Zielgruppen zutrifft (vgl. dazu auch Hrubesch 2021) – oder anders ausgedrückt: dass die wesentlichen Ursachen für Exklusion oder Inklusion in Parametern sozialer Ungleichheit zu verorten sind. T. Fritz resümiert: »Vulnerable Gruppen werden noch vulnerabler. Marginalisierte Gruppen werden noch marginalisierter.«

6. Zusammenfassung und Ansatzpunkte zum Abbau von Bildungsbenachteiligung

Erste Studien sowie Erfahrungsberichte aus der Bildungspraxis lassen darauf schließen, dass die Corona-Krise auch in der Erwachsenenbildung große Herausforderungen mit sich gebracht hat. Diese bezogen sich zum einen auf didaktische Fragen der adäquaten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Distance-Modus oder auf strukturelle Aspekte (wie z.B. die Beschäftigungssituation in Bildungseinrichtungen, das Wegbrechen von Aufträgen und nicht zuletzt die schnelle Bereitstellung technischer Ausstattung). Zum anderen wurden in Hinblick auf die Teilnehmer*innen neue Exklusionspotenziale sichtbar. Sie resultierten häufig aus dem unmittelbar erforderlichen Umstieg auf digitale Bildungsformate, was bestimmte Gruppen wegen mangelnder technischer Ausstattung und zu geringer digitaler Kompetenzen bzw. auch unzureichenden Wohnbedingungen für ein ungestörtes Distance-Lernen benachteiligte. Außerdem gingen gerade für Menschen in prekären Lebenslagen erhöhte Belastungen mit der Pandemie einher, weshalb einer Teilnahme an Weiterbildung oftmals keine Priorität eingeräumt werden konnte.

Gerade in Bereichen wie der Alphabetisierung und Basisbildung, wo es vielen Teilnehmenden an digitalen Kompetenzen mangelt, scheint (auch wenn es hier Unterschiede je nach Standort und Angeboten gab) ein beträchtlicher Anteil der Lerner*innen verlorengegangen zu sein. Es wird jedoch von meinen Interviewpartner*innen bestätigt, dass die Drop-outs dort weniger drastisch ausfielen, wo in den Kursen bereits vor der Pandemie digitale Elemente integriert und die Lerner*innen somit schon einschlägig damit vertraut gemacht worden waren. Dadurch stellte sich die Lage auch im ersten Lockdown anders dar als in den folgenden Phasen, wo mehr Vorbereitungsmöglichkeiten bestanden. Diese Erfahrung gilt es in die Zukunft mitzunehmen.

Viele Trainer*innen bemühten sich unter hohem persönlichen Einsatz um eine Unterstützung der Lerner*innen, die mit der Umstellung auf digitale Formate nicht zureckkamen. Dies geschah etwa, indem für sie eigens Unterlagen kopiert oder sie telefonisch und via WhatsApp zusätzlich individuell betreut wurden. Vielerorts bemühte man sich, gerade in Kursen wie z.B. der Basisbildung, so schnell wie möglich wieder Präsenzangebote zu machen. In diesen wurde dann auch gezielt an den digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden gearbeitet. Die fehlenden technischen Ressourcen (Endgeräte, Inter-

netanschlüsse) sind als weiterer Ansatzpunkt zu nennen, für den es Konzepte seitens der Bildungsinstitutionen, aber v.a. auch der Bildungspolitik bedarf. Unter anderem lässt sich aus den Erfahrungen in der Pandemie lernen, dass zwar viele Schwierigkeiten durch hohes individuelles Engagement der Kursleiter*innen bewältigt bzw. abgemildert wurden, es jedoch stets auch einer entsprechenden strukturellen Unterstützung seitens der Bildungsträger bedarf. Diese konnte je nach den Möglichkeiten der Institutionen in unterschiedlicher Intensität geleistet werden.

Besonders schwierig gestaltete sich daher wohl auch das Aufrechterhalten von Angeboten, die lediglich auf ehrenamtlichem Engagement basieren – was etwa im Bereich Migration/Asyl häufig vorkommt. Es ist davon auszugehen, dass auch hier die ohnehin schon schwache gesellschaftliche Position der Lerner*innen zusätzlich verschlechtert wurde. Zu kritisieren sind hier allerdings nicht die Freiwilligen, diese haben trotz der Krise – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – weiterhin solidarische Unterstützung geleistet. Vielmehr wird an solchen Beispielen einmal mehr deutlich, dass strukturell ohnehin vernachlässigte Felder in Krisen besonders unter Druck geraten. Einige Erwachsenenbildungsinstitutionen begleiten freiwillig Engagierte im Bildungsbereich (in einem breiten Spektrum an Inhalten und Zielgruppen). Sie berichten beispielsweise, dass trotz vielfältiger Unterstützungsangebote (wie Weiterbildungen zu digitalem Lernen) bei vielen Freiwilligen die Motivation in der Pandemie verlorenging. Dies geschah u.a. auch deshalb, weil sie aufgrund ständig wechselnder Corona-Regelungen permanent ihre Planung überarbeiten mussten und insgesamt hohe Unsicherheit herrschte (vgl. Ringler und Janovsky 2020).

Sprachbezogene Hürden, mit denen sich manche Migrant*innen zusätzlich zu zahlreichen anderen Herausforderungen konfrontiert sahen, konnten vielerorts durch entsprechende Maßnahmen zumindest verringert werden (z.B. mithilfe mehrsprachigen Informationsmaterials). Die Expert*innen sehen darüber hinaus gerade für eingewanderte Personen und Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch intensivere und individuelle *Beratungsangebote* als wünschenswerte Maßnahmen für die Zukunft an.

Da seit Beginn der Pandemie mittlerweile viele Erfahrungen mit den genannten Herausforderungen gesammelt werden konnten, wurden durchaus auch *positive Effekte* der Digitalisierung, selbst für Menschen mit geringer Grundbildung, sichtbar. So berichten Trainer*innen aus der Basisbildung von Empowermenteffekten durch die Gestaltung autonomer Lernmöglichkeiten und von schrittweise erfolgreicher Adaptierung der Teilnehmenden an die

neuen Herausforderungen. Geeignete didaktische Settings werden nunmehr laufend für die zukünftige Basisbildung erarbeitet und diese wohl auch nachhaltig verändern (vgl. Lasser 2021).

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sich allgemeine Parameter sozialer Ungleichheit, welche Migrant*innen in einigen Bereichen überproportional betreffen, auch in Exklusionsmechanismen in der und durch die Pandemie tendenziell verstärkt haben. In Bezug auf die Erwachsenenbildung erwies sich die sogenannte *digitale Kluft* als relevanter Faktor. Ihr sollte auch unabhängig von pandemischen Bedingungen weiterhin besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Gleichzeitig darf aber nicht der Fehler gemacht werden, in der Stärkung der digitalen Teilhabechancen ein Allheilmittel für den Abbau von sozialer Ungleichheit zu sehen. Soziale Benachteiligung resultiert aus vielfältigen und komplexen Ursachen. Dass sie durch Bildung besiegt werden können, muss im Anschluss an Aladin El-Mafaalani (2020) als »Mythos« bezeichnet werden. Sehr wohl vermag Bildung jedoch als Teil multidimensionaler Strategien auch einen Beitrag zu gesellschaftlicher Partizipation und sozialer Gerechtigkeit zu leisten. Das Bildungswesen muss dabei jedoch ebenso die eigenen institutionellen Exklusionsmechanismen kritisch reflektieren, wofür gerade Krisen wie die Corona-Pandemie den Blick schärfen können.

Literatur

- AMS. *Spezialthema zum Arbeitsmarkt 12/2021, 2022a*, https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitssmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_uebersicht_jahr2021.pdf. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- AMS. *Übersicht über den Arbeitsmarkt. Jänner 2022, 2022b*, https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitssmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_uebersicht_aktuell_0122.pdf. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- Anzenberger, Judith, Andrea Bodenwinkler und Elisabeth Breyer. *Migration und Gesundheit. Literaturbericht zur Situation in Österreich. Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und des Bundesministeriums für Gesundheit*, Wien: Gesundheit Österreich GmbH, 2015.
- Autor*innenkollektiv IGDaZDaFBasisbildung (2019). »Die Werte-Ordnung, die sie meinen.« in: *Schulheft*, 176, 2019, S. 100-114.

- Bendel, Petra, Yasemin Bekyol und Marlene Leisenheimer. *Auswirkungen und Szenarien für Migration und Integration während und nach der COVID-19 Pandemie*. MFI Erlangen, 2021, Erlangen, <https://www.covid-integration.fau.de/>. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- Bernhard-Skala, Christian, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs und Johannes Wahl. *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impuls – Befunde – Perspektiven*, Bielefeld: wbv, 2021.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. 2020, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31564_Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf;jsessionid=1F847E72EF06AC6391448CC18B837BF.live091?__blob=publicationFile&v=3. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- BMSGPK. *Covid-19: Analyse der sozialen Lage in Österreich. Forschungsbericht*, Wien, 2020.
- Boeren, Ellen, ElizabethA. Roumell and Kevin M. Roessger. »COVID-19 and the future of adult education: an editorial«, in: *Adult Education Quarterly*, 70, 3, 2020, S. 201-204.
- Christ, Johannes, Stefan Koscheck, Andrea Martin, Hana Ohly und Sarah Widany. *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. 2021, <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17259>. Aufgerufen am 3. März 2022.
- Denninger, Anika, und Bernd Käpplinger. »COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten«, in: *ZfW* 44, 2021, S. 161-176, <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>. Aufgerufen am 3. März 2022.
- El-Mafaalani, Aladin. *Mythos Bildung*, Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020.
- Expertenrat für Integration. *Integration im Kontext der Pandemie. Integrationsbericht 2021*, Wien.
- Giesing, Yvonne, und Maria Hofbauer Perez. Wie wirkt sich Covid-19 auf Migration und Integration aus?, in: *ifo Schneldienst*, 7, 2020, S. 41-46.
- Gnahs, Dieter. »Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 2021, S. 10-19.
- Gruber, Elke, und Werner Lenz. *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. 3. vollst. überarb. Auflage, Bielefeld: wbv, 2016.
- Gugitscher, Karin und Peter Schlögl. »Es geht mehr digital als angenommen! Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das*

- Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Vol. 44-45, 2022, S. 97-107, <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- Gugitscher, Karin, Peter Schlägl, Florian Kandutsch und Sarah Schäfer. *Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020*. Projektbericht Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und Universität Klagenfurt, Wien, 2020, https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/EB-Covid_Bericht_12-2020_inkl._FB.pdf?m=1617690873&. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- Guo, Shibao, and Yan Guo. »Combating anti-Asian racism and xenophobia in Canada: Toward pandemic anti-racism education in post-COVID-19«, in: *Beijing International Review of Education*, 3, 2, 2021, S. 187-211.
- Hrubesch, Angelika. *Pädagogische Reflexionen zum distance bzw. digital learning der Wiener Volkshochschulen 2020*. Unveröffentlichter Bericht lernraum.wien, 2021.
- James, Nalita, and Virgine Thériault. »Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience«, in: *Studies in the Education of Adults*, 52, 2, 2020, S. 129-133. <https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1811474>.
- Kleinert, Corinna, Gundula Zoch, Basha Vicari and Martin Ehlert. »Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany«, in: *ZfW* 44, 2021, S. 197-214. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00192-5>.
- Kohlenberger, Judith, Marion Weigl, Sylvia Gaiswinkler, Isabella Buber-Ennser und Bernhard Rengs. *Covid-19 und Migrationshintergrund. Erreichbarkeit, Umgang mit Maßnahmen und sozioökonomische Herausforderungen von Migrant/inn/en und Geflüchteten*. Forschungsbericht, Wien, 2021.
- Kukovetz, Brigitte, und Annette Sprung. *Solidarität lernen (?) Das Potenzial freiwilligen Engagements für politische Bildungsprozesse in Migrationsgesellschaften*, Forschungsbericht, Graz, 2020.
- Lasser, Elisabeth. *Ein Jahr Distance Learning in der Basisbildung – eine Zwischenbilanz*. Portal erwachsenenbildung.at, 2021. <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15904-ein-jahr-distance-learning-in-der-basisbildung-eine-zwischenbilanz.php>. Aufgerufen am 23. Feb. 2022.
- Mecheril, Paul, et al. (Hg.). *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2010.
- Nolda, Sigrid. *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*, Darmstadt: Wiss. Buchges., 2008.

- OECD. International Migration Outlook 2021. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>, 2021.
- Plümecke, Tino, Linda Supik und Anne-Kathrin Will. *Rassismus der Pandemie: Unterschiedliche Sterberaten im Zusammenhang mit Covid-19*, 2021. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Rassismus_Uebersterblichkeit_Covid_19_Will_Supik_Plumecke_FINAL.pdf. Aufgerufen am 25. Feb. 2022.
- Reiter, Sara, Eva Humt und Halit Öztürk. »Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Vol. 42, 2021, 07/1-07/12.
- Ringler, Margarete, und Julia Janovsky. *Bildungsehrenamt in Zeiten von Covid-19*. Portal erwachsenenbildung.at, 2020, <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15381-bildungsehrenamt-in-zeiten-von-covid-19.php>. Aufgerufen am 28. Feb. 2022.
- Robinson, Laura, Shelia R. Cotten, Hiroshi Ono, Anabel Quan-Haase, Gustavo Mesch, Wenhong Chen, Jeremy Schulz, Timothy Hale and Michael J. Stern. »Digital inequalities and why they matter«, in: *Information, Communication & Society*, Vol. 18, Nr. 5, 2015, S. 569-582. <http://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>.
- Schönherr, Daniel, Karoline Schenk und Martina Zandonella. *AK-Schulkostenstudie 2020/21: Schule, Unterricht und Kinderbetreuung in der Corona-Pandemie*, Wien, 2021.
- Sprung, Annette. »Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten. Spannungsfelder einer ›gerechten‹ Bildung im Kontext von Flucht und Migration«, in: *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich*, herausgegeben von Rudolf Egger und Peter Härtel, Wiesbaden: Springer VS, 2021, S. 153-173.
- Sprung, Annette. *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*, Münster – Berlin – New York: Waxmann, 2011.
- Statistik Austria. *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, Wien, 2018.
- Statistik Austria (Hg.). *Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren*, Wien, 2021.
- Steiner, Mario, Maria Köpping, Andrea Leitner, Gabriele Pessl und Lorenz Lassnigg. *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* Research Report, 2021, h

- <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/24/ih-s-report-2021-steiner-koepping-leitner-pessl-lassnigg-lehren-und-lernen-unter-pandemiebedingungen.pdf>. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.
- Sturm, Matthias. »Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 2021, S. 85-94.
- UNHCR. *Global Trends in Forced Displacement – 2020, 2021*, <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>. Aufgerufen am 21. Feb. 2022.