

Hessische Blätter für Volksbildung

Grundbildung zum Ende der AlphaDekade
– Bilanz und Perspektiven

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Bildung wirkt – aber wie?



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Wirkungen

weiter bilden 2/2025

Während Anbieter mit dem Slogan „Weiterbildung wirkt!“ werben und viele Teilnehmende persönliche Effekte bestätigen, bleibt die wissenschaftliche Bestimmung von Wirkung komplex. Ausgehend vom klassischen Wirkungsmodell (Output, Outcome, Impact) beleuchtet die Ausgabe, wie sich Veränderungen im Wissen, im Verhalten oder in den Lebenslagen von Teilnehmenden empirisch erfassen lassen.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2025, 58 S.
E-Journal im Open Access
Auch als Printausgabe

Hessische Blätter für Volksbildung

Grundbildung zum Ende der AlphaDekade
– Bilanz und Perspektiven

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main,
Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr.
Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband
e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens
e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane
Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käplinger,
Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr.
Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Martin Dust, Dr. Birte Egloff, Berbel Unruh

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen
und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes
Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum
gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des
Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“,
herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €,
ermäßiges Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen
Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach
stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der
zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr
jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de, **wbv.de**

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin
Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2504
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2504W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Editorial

<i>Martin Dust, Birte Egloff, Berbel Unruh</i>	
Editorial	5

Perspektiven auf die AlphaDekade

<i>Roland Peter</i>	
Die AlphaDekade von Bund und Ländern 2016–2026	12

<i>Gundula Frielings</i>	
Die AlphaDekade: Erste Erfolge und langfristige Erfordernisse	18

<i>Gabi Netz, Michael Thiel</i>	
Lernwege vernetzen: Das vhs-Lernportal, Pfadgeber für die Grundbildung in Deutschland	25

<i>Martin Dust, Oksana Janzen</i>	
Regionale Grundbildungszentren Niedersachsen (2012–2025)	30

<i>Martin Dust, Oksana Janzen</i>	
Der Lernerrat Niedersachsen	38

<i>Elisabeth Vanderheiden</i>	
Grundbildung ist kein Projekt!	44

Weiterführende Forschungsreflexionen

<i>Antje Pabst</i>	
Empowerment in der Alphabetisierung und Grundbildung	48

<i>Friedrich Wolf, Johannes Bonnes</i>	
KI in der Alphabetisierung und Grundbildung – Eine Ermöglichungstechnologie?	57

<i>Ewelina Mania</i>	
Zuständigkeiten in der Alphabetisierung und Grundbildung	68

<i>Anke Grotlüschen, Carla Bohndick, Isabell Kempf, Claudia Kulmus, Tanja Sturm</i>	
Under Pressure: Literalität im Rechtsruck	79
<i>Caroline Dietz, Martin Reuter</i>	
Ressourcen & Barrieren der Teilhabe am Zweiten Bildungsweg im Kontext von Grundbildung	89



Editorial

MARTIN DUST, BIRTE EGLOFF, BERBEL UNRUH

Im Jahr 2026 endet die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“, kurz: AlphaDekade. Dies bildet den Anlass für die Hessischen Blätter für Volksbildung, sich erneut mit dem Thema Grundbildung zu befassen und aus unterschiedlichen Perspektiven sowohl einen Blick zurück als auch nach vorne zu werfen: Was hat die AlphaDekade erreicht und wie geht es nach ihrem Auslaufen mit der Grundbildung in Deutschland weiter?

Die AlphaDekade wurde 2016 als gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und gesellschaftlichen Partnern (darunter – um nur einige zu nennen – der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB), der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, die Arbeitsgemeinschaft der Bildungswerke der Deutschen Wirtschaft, der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) ausgerufen. Sie folgte auf die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ (2012–2016) und hat sich zum Ziel gesetzt, die Zahl gering literalizierter Menschen in Deutschland zu senken bzw. das Grundbildungsniveau deutlich zu erhöhen. Hierzu hat das (damalige) Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 180 Millionen Euro bereitgestellt, um Forschung und Entwicklung in den Handlungsfeldern Öffentlichkeitsarbeit, Forschung, Lernangebote, Professionalisierung und Strukturen zu ermöglichen (vgl. BMBF & KMK 2016; BMBF 2023). In zahlreichen Verbundprojekten und Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis konnten auf diese Weise seit 2016 die arbeits- und lebensweltorientierte Grundbildung mit niedrigschwelligen, am Arbeitsplatz oder im direkten sozialen Umfeld angesiedelten Maßnahmen etabliert, in der Forschung weiteres grundlegendes Wissen über die Zielgruppe erworben und vor allem im Kontext der Digitalisierung (und aufgrund der Covid-19-Pandemie) neue und innovative Lehr-/Lern-Konzepte entwickelt werden. Die Website der AlphaDekade (www.alphadekade.de) gibt einen umfassenden Überblick über die Vielzahl der Projekte, ihre bisherigen Erfolge, Aktivitäten und Erkenntnisse.

Im Mittelpunkt der Bemühungen von Forschung, Praxis und Bildungspolitik steht dabei eine Gruppe von Menschen, die viele Jahre weder im Blick der Öffentlichkeit noch der Bildungspolitik waren: funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, Personen also, die die gesellschaftlichen Anforderungen an Schriftsprachkompetenz

aus unterschiedlichen (biografischen) Gründen nicht erfüllen können, die dadurch zahlreichen Hürden in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag ausgesetzt und aufgrund dessen von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind und zudem mit Schamgefühlen sowie negativen Zuschreibungen und Stigmatisierungen zu kämpfen haben. Mit den beiden LEO-Studien (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2012; Grotlüschen & Buddeberg 2020) wurden erstmals Daten erhoben, die das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus beziffern konnten, aber auch darüber hinaus umfangreiche Informationen zur Zielgruppe lieferten. Zudem verhalfen beide Studien dem Thema Grundbildung zu einer verstärkten Aufmerksamkeit in Bildungspraxis, Öffentlichkeit und Politik.

Dennoch lassen sich auch kritische Punkte im Zusammenhang mit der AlphaDekade ausmachen: Trotz der sichtbaren Fortschritte wurde das formulierte Ziel, den funktionalen Analphabetismus deutlich zu reduzieren, bislang nicht erreicht. Viele der genannten Initiativen und Projekte sind befristet und nur kurzfristig finanziert, sodass ihre Zukunftsperspektiven und ihre nachhaltige Verankerung offen sind. Strukturelle Hürden, Fachkräftemangel, teils verbesserungswürdige Arbeitsverhältnisse für Lehrkräfte und die fehlende gesetzliche Verankerung von Grundbildung bleiben somit zentrale Herausforderungen. Nicht zuletzt gefährden auch gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Stärkung rechtspopulistischer Strömungen Alphabetisierungs- und Grundbildungsbemühungen, indem sie diskriminierende Strukturen und Ausschlussmechanismen festigen.

Das vorliegende Schwerpunkttheft nimmt diese hier nur angedeuteten Entwicklungen in den Blick: Es zeigt wissenschaftliche Analysen, bildungspolitische Perspektiven und praktische Erfahrungen aus der Arbeit mit erwachsenen Lernenden aus den vergangenen Jahren. In den Beiträgen werden die Potenziale digitaler Bildung, die Notwendigkeit nachhaltiger Finanzierung und die Chancen partizipativer Strukturen ebenso beleuchtet wie die sozialen und politischen Herausforderungen, die Grundbildung weiterhin begleiten.

Nicht zum ersten Mal befassen sich die Hessischen Blätter mit dem Thema: Bereits zweimal waren Alphabetisierung und Grundbildung Gegenstand von Schwerpunkttheften. Heft 3/2010 entstand im Zuge der ersten großen Förderphase durch das BMBF und hat – noch unter dem Begriff *Alphabetisierung* – die *Teilhabe* als (normatives) Ziel von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in den Mittelpunkt gestellt. Die Beiträge fragten auf unterschiedliche Weise danach, inwiefern der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten über die verschiedensten Maßnahmen Teilhabemöglichkeiten eröffnet werden können. Das Heft stand zudem noch stark unter der Frage: Was wissen wir eigentlich über diese Adressatengruppe und von wie vielen Menschen sprechen wir?

Heft 2/2014 ist zeitlich zwischen dem Ende der ersten Förderphase und den Vorbereitungen auf die AlphaDekade angesiedelt. Der Schwerpunkt des Heftes hieß dann *Grundbildung* und trug dem Umstand Rechnung, dass außer dem Lesen und Schreiben auch weitere Kompetenzen wie bspw. finanzielle Grundbildung, Gesundheitsgrundbildung oder politische Grundbildung grundlegend für gesellschaftliche Teilhabe sind. Statt Alphabetisierung wurden nun eher die Begriffe Grundbildung und

Literalität bevorzugt. Gleichzeitig wurde auch bereits kritisch hinterfragt, inwiefern es eine Passung zwischen Forschungs- bzw. Förderlogiken und den tatsächlichen Bedarfen an Grundbildungsmaßnahmen gibt.

Das nun vorliegende Heft 4/2025, das mit einem größeren zeitlichen Abstand zum letzten Heft erscheint, kann in dieser Reihe angesiedelt werden: Erneut liegen zahlreiche Forschungsergebnisse vor, wurden Ideen entwickelt, Konzepte ausprobiert und Vernetzungen geschaffen. Und die Grundbildungarbeit steht wieder an der Schwelle zu etwas Neuem.

Das Schwerpunkttheft ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird die AlphaDekade aus Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure aus Bildungspolitik und Erwachsenenbildung betrachtet. Der zweite Teil enthält Beiträge von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die sich u. a. mit Fragen der Digitalisierung, Professionalisierung und dem zunehmenden gesellschaftlichen Rechtsruck befassen.

Zunächst gibt *Roland Peter* eine Einschätzung aus Länder-Perspektive: „Die AlphaDekade von Bund und Ländern 2016–2026 – eine erste Bilanz aus Ländersicht“. Er führt die Initiative zur Dekade direkt auf die Erkenntnisse der LEO-Studien zurück und betont die Bedeutung dieses Bündnisses. Der Autor benennt drei Aspekte, die in der Umsetzung der Dekade zu Anpassungen geführt haben: die Flüchtlingszuwanderung 2015, die Digitalisierung infolge der Corona-Pandemie und die Frage nach einer breiteren inhaltlichen Ausrichtung. Aus diesen (teilweise nicht geplanten) Herausforderungen sind neue Ansätze und Ideen entstanden, wie etwa digitale Konzepte, arbeitsorientierte Inhalte sowie Maßnahmen zur Integration zugewanderter Menschen. Durch die Länderförderung konnten zudem dauerhafte Strukturen, wie etwa Grundbildungszentren, aufgebaut werden, die als regionale Netzwerke lebensweltliche Themen und aufsuchende Grundbildung verbinden. Offen bleiben aus Sicht von Roland Peter Fragen der Finanzierung nach dem Ende der Dekade, zur Regelförderung von erfolgreichen Projekten und zur Einbindung von Migrantinnen und Migranten.

In ihrem Beitrag „Die AlphaDekade: erste Erfolge und langfristige Erfordernisse“ geht *Gundula Frieling* aus Perspektive des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) auf Fortschritte und weitere Anforderungen im Anschluss ein. Sie betont, dass den Volkshochschulen und ihrem Dachverband eine bedeutende Rolle in der Alphabetisierung und Grundbildung zukommt und hier insbesondere Materialien, digitale Angebote und Zielgruppenarbeit entwickelt wurden. Dennoch – so macht sie deutlich – ist das Ziel der Dekade nicht erreicht worden und es bedarf weiterer Anstrengungen, um Strukturen zu verstetigen und weiter in die Vermittlung von sogenannten Future Skills zu investieren, die als Fundament lebenslangen Lernens und sozialer Teilhabe verstanden werden können.

Als ein Beispiel für ein gelungenes, bereits seit vielen Jahren bestehendes digitales Angebot stellen *Michael Thiel* und *Gabi Netz* im Beitrag „Lernwege vernetzen: Das vhs-Lernportal, Pfadgeber für die Grundbildung in Deutschland“ das vom DVV entwickelte Lernportal vor, das im Bereich digitaler Grundbildung Pionierarbeit geleistet hat. Als niedrigschwelliges Angebot erreicht es inzwischen Millionen von Lernenden –

auch außerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung. Neben der Möglichkeit, eigenständig und individuell mit dem Portal zu arbeiten, wird es außerdem systematisch in Kurse integriert. Während der Corona-Pandemie war es ein wichtiges Instrument, damit Grundbildungskurse weiterlaufen konnten. Die Entwicklungen im Bereich der KI stellen das Portal vor neue Möglichkeiten und helfen dabei, Volkshochschulen und andere Orte der Erwachsenenbildung zu modernen Lernzentren zu gestalten.

Wie die große Zahl gering literalisierter Erwachsener noch besser erreicht werden kann, zeigen *Martin Dust* und *Oksana Janzen* in ihrem Artikel „Regionale Grundbildungszentren Niedersachsen (2012–2025): Bilanz und Ausblick“. Am Beispiel des Landes Niedersachsen erläutern sie, wie die regionalen Grundbildungszentren entstanden sind und inwiefern sie dabei geholfen haben, das Thema Grundbildung breiter im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu verankern. Inzwischen gibt es in Niedersachsen zehn Zentren in städtischen und ländlichen Regionen, die mit einem ganzheitlichen Grundbildungsverständnis arbeiten und neben Lesen und Schreiben auch digitale, finanzielle, gesundheitliche und politische Kompetenzen fördern. Die RGZ sind bundesweit Vorbild geworden, doch bleiben vor allem die dauerhafte Finanzierung und die Erreichbarkeit heterogener Zielgruppen zentrale Herausforderungen.

In einem zweiten Beitrag mit dem Titel „Der Lernerrat Niedersachsen – Mitwirkung von Lernenden in der Grundbildung stärken“ gehen *Martin Dust* und *Oksana Janzen* der Frage nach, wie Lernende an Konzeptentwicklungen und bildungspolitischen Entscheidungen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung beteiligt werden können. Entstanden aus Selbsthilfegruppen versteht sich der Lernerrat als demokratisch legitimiertes Sprachrohr für Lernende, das Hürden abbaut und Teilhabe ermöglicht.

Der erste Teil des Schwerpunkttheftes schließt mit dem Beitrag „Grundbildung ist kein Projekt! Perspektiven zum Ende der AlphaDekade 2026“ von *Elisabeth Vanderheiden*. Hierin kritisiert die Autorin, dass trotz aller Erfolge eine übergreifende Gesamtstrategie für Alphabetisierung und Grundbildung fehlt. Nach wie vor dominiert eine projektbezogene Förderung, die zudem häufig ausschließlich arbeitsmarktpolitische Ziele verfolgt. Sie plädiert dafür, Grundbildung dauerhaft in festen, finanziell und personell abgesicherten Strukturen zu verankern und sie als fundamentales Menschenrecht zu etablieren. Insofern darf aus ihrer Sicht die AlphaDekade keinen Schlusspunkt darstellen, sondern sollte in eine verlässliche und nachhaltige Grundbildungsstrategie übergehen.

Der zweite Teil des Schwerpunkttheftes beginnt mit dem Artikel „Empowerment in der Alphabetisierung und Grundbildung – Mündigkeit und Emanzipation ermöglichen“ von *Antje Pabst*. Der Text zeichnet die Entwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung seit den 1970er-Jahren nach, die sich heute als etablierter, vielfältiger und wichtiger Teilbereich der Erwachsenenbildung charakterisieren lässt. Nationale und internationale Initiativen führten zu einer deutlichen Professionalisierung, neuen Lernkonzepten und einer breiteren Angebotsstruktur. Theoretische Ansätze wie Paulo Freires Konzept der Bewusstseinsbildung, Literalität als soziale Praxis oder bourdieu-sche Milieuanalysen zeigen, dass Alphabetisierung auch mit Machtfragen, Ungleich-

heit und Empowerment verbunden ist. Auch in diesem Beitrag verweist die Autorin auf die Notwendigkeit einer gesicherten öffentlichen Finanzierung, um die Ziele von Mündigkeit und Emanzipation langfristig zu sichern.

Inwiefern KI als innovative und noch recht neue Technologie im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung einen Möglichkeitsraum eröffnet, erkunden *Friedrich Wolf und Johannes Bonnes* in ihrem Beitrag mit dem Titel „KI in der Alphabetisierung und Grundbildung – Eine Ermöglichungstechnologie?“ Anhand von Beispielen und Forschungsergebnissen zeigen sie auf, wie Lernende KI-Technologie eigenständig nutzen können und welche Potenziale für ermöglichtungsdidaktische Ansätze sich darin ergeben. So kann KI beispielsweise Texte in Einfacher Sprache generieren, individuelles Feedback geben oder sogar in Dialog mit den Lernenden treten. Angepasst an die unterschiedlichen Kompetenzen und Bedürfnisse von gering literalisierten Menschen erhöhen KI-gestützte Konzepte Teilhabechancen und vermindern Stigmatisierung und Diskriminierung. Zugleich erfordert ihr Einsatz Medienkompetenzen, die u. a. von (ebenfalls in diesem Bereich kompetenten) Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern angeleitet werden können.

Einen Blick auf eben diese professionellen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter wirft *Ewelina Mania* in ihrem Beitrag mit dem Titel „Zuständigkeiten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Rahmenbedingungen für Programmplanung und Teilnehmendengewinnung“. Sie untersucht, in welchem Programmbericht an Volkshochschulen das Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung liegt und welche weiteren Aufgaben damit verbunden sind (z. B. Beratung, Teilnehmendengewinnung, Entwicklung innovativer Angebote). Ihre Analyse der VHS-Statistik und von Homepages zeigt, dass Alphabetisierung und Grundbildung häufig nicht als eigenständiger Programmbericht geführt werden, sondern mit anderen Bereichen, wie etwa Schulabschlüsse, Fremdsprachen oder gesellschaftliche Themen, verknüpft sind und dass Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeitende (HPM) oft noch andere Funktionen in ihrer Einrichtung übernehmen (so etwa Leitungsaufgaben oder Querschnittsaufgaben). Die Autorin sieht in diesen Ergebnissen, welche Bedeutung organisationale Rahmenbedingungen für die Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung haben, und plädiert für weitere Forschung, um die Auswirkungen der Programmberichtsverortung und Mehrfachzuständigkeiten auf Teilnehmendengewinnung und Qualitätsentwicklung zu klären.

Mit ihrem Beitrag „Under Pressure: Literalität im Rechtsruck“ greifen *Anke Grotlüschen, Carla Bohndick, Isabell Kempf, Claudia Kulmus und Tanja Sturm* eine besorgnis erregende gesellschaftliche Entwicklung auf, die nicht nur, aber auch im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu beobachten ist. Im Kontext eines globalen Rechtsrucks delegitimieren rechtspopulistische Akteurinnen und Akteure Programme und Institutionen, die sich für marginalisierte Personengruppen engagieren. Gering literalisierte Erwachsene sind besonders betroffen, da sie Diskriminierungserfahrungen in Form von Linguizismus, Ableismus, Klassismus und Ageismus erleben, die häufig mit Rassismus und Sexismus verschränkt sind. Rechtspopulistische Parteien propagieren Bildungspolitiken, die soziale Differenzierung und Leistungsorientierung

betonen, wodurch benachteiligte Gruppen weiter ausgeschlossen werden. Die Autorinnen arbeiten in einem Verbundprojekt zu Literalität und Diskriminierung, das darauf abzielt, diese Einflüsse empirisch zu erfassen und Gegenstrategien zu entwickeln, um die Auswirkungen rechtsextremer Ideologien in der Alphabetisierung und Grundbildung zu mindern.

Abgerundet wird das Schwerpunkttheft mit dem Beitrag von *Martin Reuter* und *Caroline Dietz*, die sich in ihrem Beitrag „Ressourcen & Barrieren der Teilhabe am Zweiten Bildungsweg im Kontext von Grundbildung“ mit dem Zweiten Bildungsweg (ZBW), insbesondere dem Ersten bzw. Erweiterten Schulabschluss (ESA/EESA), befassen und sich die Frage stellen, wieso dieser im Grundbildungsdiskurs bislang wenig thematisiert wird. Sie zeigen auf, inwiefern es Schnittmengen zwischen dem Zweiten Bildungsweg (ESA/EESA) und Grundbildung gibt, wobei der ZBW einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Basiskompetenzen, beruflicher Qualifikation und gesellschaftlicher Teilhabe leistet und durch ein erweitertes, ressourcenorientiertes Modell differenziert betrachtet werden kann.

Die AlphaDekade hat gezeigt, dass Alphabetisierung und Grundbildung mehr sind als Lesen, Schreiben und Rechnen: Sie sind Fundament für gesellschaftliche Teilhabe, persönliche Entwicklung und demokratische Mitwirkung. Die Aufgabe besteht nun darin, die erreichten Strukturen zu sichern, weiterzuentwickeln und Grundbildung als dauerhaftes, inklusives und lebendiges Bildungsangebot zu institutionalisieren. Auf diese Weise kann Grundbildung ihrem eigenen Anspruch folgen und nicht nur bestimmte Kompetenzen vermitteln, sondern dazu befähigen, selbstbestimmt zu leben und an Gesellschaft und Arbeitswelt in allen Dimensionen teilzuhaben.

Literatur

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- BMBF & KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026*.
- BMBF (2023). *Zweiter Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026 (Fortschrittsbericht 2019 bis 2022)*.

Autor

Martin Dust, Dr., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen

Autorinnen

Birte Egloff, Dr., Akademische Oberrätin, Dekanatsleitung Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Berbel Unruh, Verbandsdirektorin Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen e. V.



Die AlphaDekade von Bund und Ländern 2016–2026

Eine erste Bilanz aus Ländersicht

ROLAND PETER

Zusammenfassung

Die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026 zeigte in einer vorläufigen Bilanz aus Ländersicht eine große inhaltliche Flexibilität, die vor allem seit Corona neue inhaltliche Entwicklungen erleichterte. Auch Strukturveränderungen wie die Verbreitung von Fachstellen und Grundbildungszentren wirkten sich positiv aus. In den vergangenen Jahren gewann die Dekade zudem durch Herausforderungen wie digitale Transformation, Integration und Fachkräftemangel eine neue Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft. Daraus ergeben sich bedeutende Aufgaben für die Weiterentwicklung der Dekade, denen sich Bund und Länder ab 2027 stellen müssen.

Stichwörter: Länder; KMK; Corona; Grundbildungszentren; Fachkräftemangel

Abstract

A preliminary assessment of the Decade of Literacy and Basic Education 2016–2026 from a country perspective revealed a high degree of flexibility in terms of content, which has facilitated new developments, especially since the coronavirus pandemic. Structural changes such as the proliferation of specialist agencies and basic education centers have also had a positive impact. In recent years, the Decade has also gained new significance for the economy and society due to challenges such as digital transformation, integration, and skills shortages. This presents significant tasks for the further development of the Decade, which the federal and state governments will have to address from 2027 onwards.

Keywords: Federal states; Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK); coronavirus; basic education centers; skills shortage

Die Ergebnisse der leo.-Level-One-Studie zur Alphabetisierung und Grundbildung (Grotlüschen & Riekmann 2012), die 2012 von der Universität Hamburg veröffentlicht wurden, sorgten für einen Schock. Ihr Forschungsergebnis von 7,5 Millionen gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland traf die Bildungspolitik vollkommen unerwartet. Das Resultat wurde zum Ausgangspunkt für eine umfassende Zusammenarbeit von Bund und Ländern in diesem Thema. In relativ kurzer Zeit danach entstand die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung von Bund und Ländern 2012–2015“. Schon dieser Auftakt einer engeren Kooperation führte zur Erkenntnis, dass ein Erfolg in diesem Bereich ohne intensive Zusammenarbeit der unterschiedlichen politischen Ebenen nicht möglich sein würde. Schließlich hatten sich Bund und Länder damals noch nicht einmal gegenseitig über ihre unterschiedlichen Projekte informiert, geschweige denn über die Ergebnisse ausgetauscht.

Als Nachfolgerin der Strategie wurde am 8. September 2015, dem Weltalphabetisierungstag, die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung von Bund und Ländern 2016–2026“ ausgerufen. Ein Grundsatzpapier legte als Zielsetzung fest, den funktionalen Analphabetismus Erwachsener in Deutschland merklich zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen (BMBF & KMK 2016). Bereits erzielte positive Ergebnisse sollten in die Breite transferiert und notwendige neue Maßnahmen begonnen werden. Zudem sollten dauerhafte und tragfähige Strukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung geschaffen werden. Die Länder haben diese Zielsetzung mit einem eigenen Zehn-Punkte-Programm ergänzt (KMK 2018).

Bereits mit Beginn der Dekade wurde allerdings deutlich, dass dieses Grundsatzpapier trotz vieler positiver Ansätze und künftiger Entwicklungen keine abschließende Festlegung für die zukünftige Zusammenarbeit sein konnte. Es wurde zunächst insbesondere in drei zentralen Punkten, die teilweise noch nicht absehbar waren, den tiefgreifenden Herausforderungen nicht gerecht. Der erste Aspekt betraf die neue, große Flüchtlingsbewegung, die 2015 nach Deutschland kam. Die Dekade hatte im Grundsatzprogramm festgelegt, dass Geflüchtete erst „auf mittlere Sicht“ adressiert werden sollten. Vorrangig sollte zunächst die Entwicklung geeigneter didaktischer Methoden und Materialien für gemeinsame Kurse von Menschen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache im Fokus stehen (BMBF & KMK 2016). Dass dieser Ansatz nicht ausreichte, wurde deutlich, als die ersten Kurse mit dieser heterogenen Zusammensetzung begannen. Konkrete Anpassungen innerhalb der Dekade erfolgten dennoch erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Der zweite, noch gravierendere Impuls ergab sich ab 2020 als indirekte Folge der Corona-Pandemie. Die zuvor nur peripherie Anwendung digitaler Instrumente in der Grundbildung musste plötzlich deutlich erweitert und umfassender genutzt werden. Nur so ließen sich Lernangebote aufrechterhalten. Dabei zeigte sich auch eine positive Nebenwirkung der Pandemie: Das Vorurteil, Menschen mit Grundbildungsbedarf seien nicht in der Lage, digital zu arbeiten, erwies sich eben als Vorurteil. Insgesamt entstand aus dieser Entwicklung das neue Feld digitale Grundbildung, dessen künftige Bedeutung noch gar nicht absehbar ist.

Der dritte Aspekt betraf schließlich die inhaltliche Ausrichtung der Lernangebote. In vielen Kursen wurde damals allein Lesen und Schreiben unterrichtet. Es zeigte sich allerdings, dass gering literalisierte Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache von solchen Lernangeboten etwa in Abendkursen nicht gut erreicht wurden. Deshalb wurde in der Folge diskutiert, ob der Fokus ausschließlich auf der Alphabetisierung liegen oder ob der Unterricht nicht stärker um grundlegende Bildungsthemen erweitert und vertieft werden sollte. Mit dieser Kontroverse war die Frage verbunden, welche Themenbereiche dann in die Grundbildung aufgenommen werden sollten. Angeboten hat sich hier insbesondere die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG), zumal das damalige Bundesbildungministerium bereits 2012 in die Förderung dieses Themenbereichs eingestiegen war. Obwohl sich auch die Vorteile für Teilnehmende schnell zeigten, gab es hier aber lange Zurückhaltung.

Letztlich gelang es aber, und das unterstreicht die große Flexibilität der Dekade, auf diese Entwicklungen zu reagieren und in allen drei Bereichen neue Wege zu gehen. Hinzu kam, dass sich die Dekade nach Corona großen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen musste und insbesondere bei den Themen digitale Transformation, Integration, Dekarbonisierung und Fachkräftemangel eine neue Bedeutung gewann. Das sorgte letztlich auch dafür, dass 2019 im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) zusätzlich zur Dekade ein weiteres kooperatives Gremium aufgebaut wurde, die AG für Alphabetisierung und Grundkompetenzen. Dadurch waren neben dem Bundesbildungs- auch das Bundesarbeitsministerium, die Bundesagentur für Arbeit und in der AG auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) vertreten, sodass erstmals fast¹ alle Akteure auf Bundesebene in diesem Feld an einem Tisch saßen. Dadurch gerieten Themen wie digitale Grundbildung und die potenzielle Zusammenarbeit der Arbeitsverwaltung mit Weiterbildungsträgern deutlich stärker in den Fokus.

Für die Weiterentwicklung der Dekade war ausschlaggebend, dass es 2022/23 einem Expertenkreis aus Wissenschaft, Erwachsenenbildung und Vertretung der Länder mit einem Vorstoß im Kuratorium der Dekade gelang, die künftige Ausrichtung der Kurse und Lernangebote anzupassen. Der Neuansatz lautete: „höher“, „breiter“ und „integrativer“. „Höher“ bedeutete, dass nun auch Erwerbstätige mit höherem Schriftsprachniveau bis Alpha-Level 4 berücksichtigt werden sollten; „breiter“ steht für ein erweitertes Grundbildungsverständnis über die Alphabetisierung hinaus und „integrativer“ bezieht sich auf zugewanderte Erwachsene als eindeutige Zielgruppe auch der Grundbildung.

Das BMBF und einzelne Länder übernahmen diese Ausrichtung in ihren folgenden Projektausschreibungen. Im Kern ging es darum, die Attraktivität der Kurse und Lernangebote – und damit letztlich auch die Belegungszahlen – durch die Aufnahme lebensweltlicher und arbeitsorientierter Themenfelder zu steigern, um damit auch den Anforderungen gering literalisierter Erwachsener zu entsprechen (Peter 2025). Damit verschmolz auch das Deutsch-Lernen mit Grundbildungsthemen (etwa: Arbeitsorientierung, Demokratie-, Finanz-, Verbraucher- und Ernährungskompetenz).

¹ Leider gelang es nicht, auch den Deutschen Volkshochschulverband einzubeziehen.

Ein weiterer wichtiger aktueller Ansatz ist die aufsuchende Grundbildung, die die Hemmschwelle für eine Kursteilnahme absenken soll. Hier ist es etwa in Zusammenarbeit von Trägern etwa mit Familienbildungsstätten oder mit Fußballvereinen wie in Hamburg-St. Pauli oder in Dresden möglich, die Lernangebote im Umfeld der Teilnehmenden zu veranstalten. Dieser Übergang von der klassischen „Komm-Struktur“ zur „Geh-Struktur“ erleichtert den Zugang zu den Bildungsangeboten und erhöht zudem die Flexibilität: Träger können dadurch aus formalen Kursangeboten ausbrechen.

1 **Grundbildungszentren weit verbreitet**

Über die inhaltlichen Entwicklungen hinaus sorgte die Dekade dafür, dass sich durch die Förderung der Länder neue Strukturen herausbildeten. Dabei standen die neuen Grundbildungszentren (GBZ) besonders im Blickpunkt, zumal sie in der Zeit der Pandemie eine hohe Flexibilität bewiesen hatten und auch die Evaluationen positiv ausfielen. Die GBZ sind inzwischen weit verbreitet und umfassten Ende 2024 bundesweit rund 60 Einrichtungen in den Ländern. Am weitesten vorangekommen ist Brandenburg, wo die meisten Regionen ein GBZ aufweisen. Inhaltlich ist die Ausgestaltung der GBZ zwar unterschiedlich. Aber sie können als integrative Einrichtung ein breit gefächertes und flexibles Portfolio umfassen, das je nach Vorgehen vor Ort neben der Arbeitsorientierung alle inhaltlich wichtigen Lebensthemen bis hin zur Demokratiebildung abdecken kann. Über die Einrichtung von Lerncafés oder -werkstätten kann auch die aufsuchende Grundbildung einbezogen werden.

Das BMBF geht mit seinem aktuellen Metavorhaben „Grundbildungspfade“ in der Strukturentwicklung einen weiteren Schritt voran mit dem Ziel, in zehn Projekten bis 2027/28 bestehende Lücken in der Förderung gering literalisierter Erwachsener zu erkennen, längerfristige Fördermodelle in Gesellschaft und Erwerbssystem zu erarbeiten und in regionalen Grundbildungsnetworken zu verankern.

Die Herausforderung wird sein, aus zehn unterschiedlichen Projektansätzen tatsächlich bundesweit verwertbare Schlüsse zu ziehen. Aus diesem Grund ist auch ein bundesweites Kompetenzzentrum Teil der Förderung. Die Ausschreibung ist erstmals umfassend in Absprache mit den Ländern erfolgt. Das Verfahren orientiert sich damit an den Evaluationsergebnissen der vorherigen Bundesprojekte in der Dekade. Darin wird empfohlen, „dass Bund und Länder stärker und differenzierter Maßnahmen und strategische Überlegungen miteinander abstimmen und somit die Anschlussfähigkeit sicherstellen, da geförderte Projekte sich in die Strategie und Aktivitäten des Landes einfügen“ (Ramboll 2022). Dies setzt allerdings die Bereitschaft des Bundes voraus, die Länder bei Projektentscheidungen stärker einzubeziehen. Nur sie kennen die tatsächlichen Verhältnisse und Voraussetzungen vor Ort, und nur sie können über einen sinnvollen Neuaufbau und die Einbeziehung neuer Strukturen entscheiden.

2 Offene Fragen für die weitere Entwicklung

Ein weiterer Ausbau der engen Kooperation ist wünschenswert. Immerhin lässt der Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung von 2025 in der Passage zur Dekade vielfältige Möglichkeiten offen: „Aufbauend auf der AlphaDekade stärken wir mit den Ländern die Strukturen und Netzwerke.“ So kann an einer ab 2027 geltenden neuen Bund-Länder-Vereinbarung gearbeitet werden.

Auch demonstrieren regionale und lokale Projekte wie „Grundbildung am Bodensee“ (Fachstelle für Grundbildung 2025, S. 16 f.) oder das Lernhaus Berlin-Neukölln bereits heute, wie die Zusammenarbeit über Strukturgrenzen hinweg vor Ort Wirkung entfaltet.

Weitere offene Fragen bleiben allerdings zum Ende der AlphaDekade 2026:

- Wie ist eine langfristige Finanzierung nach dem Auslaufen der ESF-Förderung in den Ländern ab 2027 möglich?
- Wie können erfolgreiche Projekte und insbesondere die GBZ in eine systematische und kontinuierliche Regelförderung überführt werden?
- Wie lassen sich die Forschungslücken etwa zu den Lehr- und Lernprozessen der Kurse und Lernangebote (inklusive KI-Einsatz) sowie zu den Gelingensbedingungen offener Lernangebote beseitigen?
- Wie kann eine systematische und nachhaltige Kooperation von Weiterbildungsträgern mit Wirtschaft und Arbeitsverwaltung auch unabhängig vom Engagement einzelner Personen hergestellt werden?
- Wie lassen sich Migrantinnen und Migranten mit geringer Schul- und Sprachbiografie vor oder nach dem Besuch eines Integrationskurses zielgerichtet in die Alphabetisierung und Grundbildung einbeziehen? Hier ist eine Lösung besonders dringlich, zumal diese Gruppe laut OECD 18 Prozent aller Zuwanderer umfasst (OECD 2024, S. 34).

So bleibt zwar noch vieles zu tun. Doch die entscheidenden ersten Schritte sind in der Dekade erfolgt. Auch angesichts vielfältiger Herausforderungen wie etwa der negativen Entwicklung bei den Schulabschlüssen ist deshalb eine positive Zukunft der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland zu erwarten. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist aber weiterhin eine intensive und verstärkte Zusammenarbeit der entscheidenden Akteure.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.* https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/weitere_dokumente/grundsatzpapier_alphadekade.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2025). *Arbeitsorientierte Grundbildung. Potenziale entfalten, Fachkräfte heranbilden.*
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie.* Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2018). *10-Punkte-Programm der Länder für die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.02.2018). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_be_schluesse/2018/2018_02_15-Nationale-Dekade-Alphabetisierung-Grundbildung.pdf.
- OECD-Bericht Deutschland (2024). *Stand der Integration von Eingewanderten* (8. Juli 2024). https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/publications/oecd-report-germany-status-immigrant-integration_de.
- Peter, R. (2025). Neue Wege in der Alphabetisierung und Grundbildung. In J. Leck, S. C. Ehmig et al., *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen* (S. 171–176). wbv.
- Ramboll (2022). *Evaluation BMBF geförderter Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade. Abschlussbericht.* https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Autor

Dr. Roland Peter, Stellvertretender Referatsleiter, Referat für Weiterbildung, Kultusministerium Baden-Württemberg; Vorsitzender AG Alphabetisierung und Grundbildung der Kultusministerkonferenz (KMK); Vertreter der KMK in der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) und in der AG für Alphabetisierung und Grundkompetenzen der NWS.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Die AlphaDekade: Erste Erfolge und langfristige Erfordernisse

GUNDULA FRIELING

Zusammenfassung

Der Beitrag zieht zum Ende der AlphaDekade Bilanz aus Sicht des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und beschreibt dabei die konzeptionellen Veränderungen, denen Alphabetisierung und Grundbildung in diesem Zeitraum unterlagen. Plädiert wird für eine kontinuierliche, über die Dekade hinausweisende Förderung und für nachhaltigen Strukturerhalt. Für die Grundbildung ergeben sich neue Perspektiven in der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen, den Future Skills.

Stichwörter: Nationale Dekade; Alphabetisierung; Grundbildung; Future Skills

Abstract

At the end of the Alpha Decade, this article takes stock from the perspective of the German Adult Education Association (DVV) and describes the conceptual changes that literacy and basic education have undergone during this period. It calls for continuous support beyond the decade and for the sustainable preservation of structures. New perspectives are emerging for basic education in the teaching of interdisciplinary skills, known as future skills.

Keywords: National Decade; literacy; basic education; future skills

Noch ist die Dekade nicht beendet, aber ihr Ende 2026 rückt näher und wirft bereits seine Schatten voraus. Aktuell trüben die vorläufige Haushaltsführung und die Verlagerung des Ressorts Bildung aus dem ehemaligen BMBF den Blick auf die Zukunft von Alphabetisierung und Grundbildung. Dennoch gibt es aus Sicht des Deutschen Volkshochschul-Verbandes allen Grund, positive Bilanz zu ziehen.

1 Handlungsfelder der Dekade

Es ist gelungen, in der Öffentlichkeit ein Bewusstsein für geringe Literalisierung und Grundbildungsbedarf zu schaffen, das Thema zu enttabuisieren und zur Überwindung von Stigmatisierungen beizutragen. Zahlreiche Forschungsprojekte haben dazu beigetragen, dass wir heute deutlich mehr wissen: über die Zielgruppen, ihr Umfeld, die Ursachen für geringe Literalisierung und vieles mehr. Dabei war der Transfer in die Praxis meist im Blick, weil es zentrales Forschungsinteresse war, Teilnehmende in geeigneter Weise anzusprechen und für Angebote zu gewinnen. Es sind fundierte Methoden und gute Materialien für Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt worden. Die Nutzung von digitalen Angeboten ist rasant gestiegen (siehe den Beitrag Thiel & Netz in diesem Heft). Es gibt viele positive Beispiele dafür, dass Lernende ihre Kompetenzen und ihre Partizipationsmöglichkeiten verbessern konnten. Und schließlich sind hinsichtlich der Qualität der Lernangebote und der Professionalität der Lehrenden Quantensprünge erzielt worden.

Der DVV, seine Landesverbände und die Volkshochschulen haben an den Erfolgen, die in den zentralen Handlungsfeldern der Dekade erzielt werden konnten, einen hohen Anteil. Der DVV unterstützt die konzeptionelle Weiterentwicklung der Alphabetisierungsarbeit an vhs hierbei unter Berücksichtigung aktueller Studienergebnisse. Durch Fördermittel der Alphadekade konnten – auch in Reaktion auf Studien wie Alphapanel (Lehmann & Rosenbladt 2013) und die LEO-Studien (Grotlüschen & Buddeberg 2025a; Grotlüschen & Buddeberg 2025b) – in Projekten des DVV erstmals Rahmencurricula für Lesen, Schreiben und Rechnen sowie darauf bezogene alltags- und arbeitsweltbezogene Unterrichtsmaterialien sowie Instrumente für Lernstandsdianosen entwickelt werden (alle Materialien siehe Deutscher Volkshochschul-Verband 2012). Laut Studien noch nicht erreichte Adressatengruppen wurden gezielt in den Blick genommen. Mit der Basisqualifizierung Pro Grundbildung und dem vhs-Lernportal wurden weitere wichtige Meilensteine gesetzt. Die Dekade hat insgesamt bewiesen, dass es sich lohnt, Alphabetisierung und Grundbildung zu fördern, dass Wirkungen erzielt werden können und Fortschritte gemacht werden. Dennoch sind Forschungsfragen offen geblieben und Praxisfelder nicht ausreichend bearbeitet; so sind z. B. Entwicklungsvorhaben in der Professionalisierung des Feldes weiterhin dringend erforderlich.

2 Strukturaufbau und Nachhaltigkeit

Ein hoher bildungs- und strukturpolitischer Wert der Dekade liegt in der konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und zivilgesellschaftlichen Partnerorganisationen – die man sich so auch in anderen Kontexten wünschen würde – sowie im Aufbau von Strukturen und Vernetzungen für einen bis dato wenig beachteten öffentlichen Verantwortungsbereich in der Bildung.

Die Dekade ist 2016 – nach dem Grundbildungspakt 2011 und der Nationalen Strategie von 2012 bis 2015 (siehe KMK 2025) – in eben dieser Allianz angetreten mit dem Ziel: „Bund und Länder wollen gemeinsam mit den Partnern der Nationalen Strategie und allen interessierten gesellschaftlichen Kräften in den kommenden zehn Jahren dafür eintreten, dass der funktionale Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar verringert und das Grundbildungsniveau erhöht werden“ (KMK & BMBF 2016, S. 2).

Das hehre Ziel der quantitativen Verringerung ist offensichtlich nicht erreicht worden. Heute wissen wir, dass funktionaler Analphabetismus/geringe Literalität kein temporäres Phänomen ist, das man in einer einmaligen Kraftanstrengung beseitigen könnte. Vielmehr benötigen Alphabetisierung und Grundbildung einen ganz langen Atem, Investitionen in die Nachhaltigkeit von Strukturen und Angeboten und eine kontinuierliche staatliche Förderung. Ohne Förderung und Strukturen hören Alphabetisierung und Grundbildung auf zu existieren, nicht zuletzt, weil sie in jeder Hinsicht ressourcenintensiv sind.

Bund und Länder, die Initiatoren der Dekade, sind unverzichtbare Förderer dieses Bildungsbereiches. Die weiteren Partner der Dekade sind fachkundig und engagiert, können aber nicht aus eigener Kraft Programme auf- und Projekte umsetzen. Schon 2019 haben die Dekadepartner deshalb in ihrer Zwischenbilanz gefordert: „Daher sollten aufgebaute Strukturen weiter gefördert, in und nach der Dekade weiter ausgebaut und verstetigt werden. Das Bündnis der Partner soll qualitativ und quantitativ wachsen. Selbstorganisationen und Interessensvertretungen von Lernenden sollen gefördert und einbezogen werden. Die Entwicklung und der Ausbau von Strukturen fördert auch die Etablierung einer nachhaltigen Weiterbildungskultur, in der Grundbildung als Querschnittsthema einen festen Platz hat“ (Dekadepartner 2019, S. 6).

Nun, eineinhalb Jahre vor dem Ende der Dekade zeichnet sich bereits ab, was passiert, wenn Fördermittel reduziert werden: Die Zahl der Akteure verringert sich, aufgebaute Strukturen lösen sich auf. Dabei gibt es für die Fortsetzung der Aktivitäten der Dekade – in welcher Form und Struktur auch immer – gute Gründe, und noch viele wichtige Fragen sind zu beantworten.

3 Konzepte und Priorisierungen

Die wohl wichtigste inhaltliche Frage lautet: Wie schaffen wir es, Teilnehmende nicht nur erfolgreich anzusprechen, sondern sie auch in Lernangebote zu begleiten und dort erfolgreich und gut zu unterrichten? Welche Konzepte führen zum Erfolg?

Auf der Suche nach Antworten insbesondere auf diese Frage haben sich sukzessive Herangehensweisen an Alphabetisierung und Grundbildung verändert und die Priorisierungen von Alphabetisierung hin zur Grundbildung verschoben. Eine – zugegeben – holzschnittartige Zeichnung beschreibt folgende Entwicklungsschritte in der Förder- und Weiterbildungspraxis:

- Blick auf das Individuum, auf persönliche Ursachen für Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, Fokussierung auf funktionale Analphabet*innen auf niedrigem und niedrigstem Alpha-Level und entsprechende Schwerpunktsetzung auf und Förderung von Alphabetisierung.
- Theorie-Praxis-Debatte über die Heterogenität in den Lerngruppen und Kontroverse über die Möglichkeiten, Erst- und Zweitsprachler*innen gemeinsam zu unterrichten.
- Fokussierung der Teilnehmendenansprache und -gewinnung in lebenswelt- und arbeitsorientierten Ansätzen, Adressierung höherer Alpha-Level.
- Entwicklung eines „Gesamtprogramms Grundbildung“ und Ausweitung der Bemühungen um ein höheres Grundbildungsniveau in drei Richtungen: höher, breiter, integrativer (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 2025).
 - Höher: deutliche Ausweitung auf Personen mit Kenntnissen im Lesen und Schreiben auf Alpha-Level 3 plus
 - Breiter: Lesen, Schreiben und Rechnen bleiben, aber Vermittlung weiterer Grundkompetenzen, die in den digitalisierten Gesellschaften des 21. Jahrhunderts und einer zunehmend risikoreichen Umwelt in besonderem Maße erforderlich sind
 - Integrativer: gemeinsame Förderung von Erst- und Zweitsprachlerinnen und -sprachlern bei entsprechender Qualifikation der Lehrenden, Realisierung bereits bestehender Praxis
- Einbettung von Alphabetisierung und Grundbildung in ein biografisches Konzept Lebenslangen Lernens, Modelle für Grundbildungspfade (nach dem Vorbild der Upskilling-Pathways), Blick auf Übergänge.
- Übertragung des Konzepts der aufsuchenden, sozialräumlichen Bildung auf die Alphabetisierung und Grundbildung.

Sichtbar wird, dass es vor und zu Beginn der Dekade eher um die Alphabetisierung von Zielgruppen auf niedrigsten Alpha-Level ging, während es inzwischen um ein breites Verständnis von Grundbildung geht, das nicht zuletzt arbeitsmarktpolitischen Interessen dient, nämlich der Sicherung der „Fachkräfterepublik Deutschland“. Dieses wirtschaftlich begründete Verständnis kann das Potenzial entfalten, Alphabetisierung und Grundbildung zu größerer gesellschaftlicher und politischer Aufmerksamkeit zu verhelfen. Auch wenn es nicht mehr auf das persönliche Schicksal von „Betroffenen“ fokussiert ist, muss es dabei nicht den Einzelnen aus dem Blick verlieren, kann individuell chancenorientiert sein und sich größerer Chancengerechtigkeit verpflichten.

4 Konzeptioneller Ausblick

Dass es innerhalb der Nationalen Weiterbildungsstrategie eine Arbeitsgruppe zu Alphabetisierung und Grundbildung gab, ist als großer Erfolg zu werten und belegt,

welch hohe wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung ihr inzwischen beigemessen wird; vor allem die arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung standen hier im Mittelpunkt.

Aber: Grundbildung als das Fundament für die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Menschen und ihrer beruflichen Bildung oder Weiterbildung zu verstehen, greift zu kurz. Denn Transformationsprozesse beschränken sich nicht auf die Arbeitswelt, sondern haben längst auch Einzug gehalten in unseren Alltag. Für die Bewältigung der Transformation und die Wahrnehmung unserer sozialen und demokratischen Teilhabemöglichkeiten benötigen wir überfachliche Kompetenzen, auch Future Skills genannt. Angesichts dieser Herausforderungen reicht es längst nicht mehr aus, Kulturkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Grundbildung muss in diesem Verständnis auch nicht nur dem Claim „höher, breiter, integrativer“ folgen, nicht nur Übergänge zwischen Bildungsabschnitten ebnen und Erfolge in Beruf und Beschäftigung ermöglichen. Grundbildung muss angesichts der Transformationsprozesse in Beschäftigung und Lebensalltag auch Future Skills vermitteln.

Der DVV hat es im Rahmen seiner Mitwirkung an der Nationalen Weiterbildungsstrategie so formuliert: „Die allgemeine Weiterbildung unterstützt Bürgerinnen und Bürger bei der Bewältigung der technologischen, wirtschaftlichen und ökologischen Transformation, die sich ebenso auf den Lebensalltag auswirkt wie auf Beruf und Beschäftigung. Volkshochschulen nehmen als öffentliche und anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung gemäß ihrem Selbstverständnis die Aufgabe wahr, allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung für alle anzubieten“ (BMAS & BMBF 2025, S. 59). Die Nationale Weiterbildungsstrategie unterscheidet Future Skills auf vier Kompetenzebenen: „die (...) Kompetenzen zur technischen und inhaltlichen Anwendung und Gestaltung digitaler Medien und Künstlicher Intelligenz, (...) die sozialen Kompetenzen zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen und pluralen Teams, die personalen Kompetenzen zur Problemlösung und zum Selbstmanagement (sowie) transformative Kompetenzen zur Entwicklung von selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und nachhaltigen Handlungssentscheidungen“ (BMAS & BMBF 2025, S. 57). Grundbildung, die diese überfachlichen Kompetenzen vermittelt, findet zum Beispiel in der politischen und kulturellen Bildung in Volkshochschulen statt, in Kursen, in denen Teamfähigkeit und Problemlösungskompetenzen vermittelt, Partizipation, Selbstwirksamkeit, Empathie und Toleranz erfahren werden.

Dieses Verständnis denkt Grundbildung nicht mehr (nur) von vulnerablen Zielgruppen aus, es listet nicht (nur) Lernbereiche von der digitalen über die politische bis hin zur gesundheitlichen Grundbildung auf, sondern versteht sich überfachlich, kompetenzorientiert und ganzheitlich als „Grundbildung für alle“. Ein Beispiel dazu: Die niedrigschwellige „Digitale Welt“ im vhs-Lernportal wird von vielen Seniorinnen und Senioren als sehr hilfreiche und gut gemachte Unterstützung empfunden. Diese Gruppe nimmt sich selbst aber gar nicht als grundbildungsbedürftig wahr.

Grundbildung sollte als integraler, niedrigschwelliger Bereich in unserem Bildungssystem verortet und anerkannt werden. Sie sollte als das Fundament für jedes

Weiterlernen und für die Bewältigung von Transformation begriffen werden. Dann hätte sie ihren unbestrittenen Ort in jeder Phase und jedem Bereich des lebenslangen Lernens.

Es braucht vielleicht keine Fortsetzung der Dekade, ganz sicher aber braucht es die Förderung von Grundbildung: für Beschäftigung, für die Bewältigung der Transformation, für sozialen Zusammenhalt und die Zukunftsfähigkeit unserer demokratischen Gesellschaft.

Literatur

- BMAS & BMBF (Hrsg.) (2025). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. Umsetzungsbericht. Stand März 2025. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-25-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Dekadepartner (2019). *Qualitative Entwicklungen in der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung – Politische Botschaften*. https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/weitere_dokumente/politische_botschaften_dekade_final_alle_partner.pdf?__blob=publicationFile&v=3#download=1.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2025). *Höher, breiter, integrativer – Alphabetisierung weiterdenken. Bundesfachkonferenz Grundbildung in Essen setzte Impulse*. <https://www.volkschochschule.de/meldungen/bundesfachkonferenz-grundbildung-setzt-im-pulse.php>.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2012). *Kurskonzept und Rahmencurricula für die abschlussorientierte Grundbildung*. <https://www.grundbildung.de/lehrmaterial/index.php>.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2025a). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de>.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2025b). *Die Vorgängerstudie: LEO – Level-One Studie*. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/leo-level-one-studie/>.
- KMK (2025). *Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeine-weiterbildung/alphabetisierung-und-grundbildung.html>.
- KMK & BMBF (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf.
- Lehrmann, R. H. & Rosenbladt, B. v. (2013). *Begrenzte Erfolge in Alphabetisierungskursen: Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. DIE aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/34093>.

Autorin

Gundula Frieling, Deutscher Volkshochschulverband Bonn, Leitung Nationale Projekte.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Lernwege vernetzen: Das vhs-Lernportal, Pfadgeber für die Grundbildung in Deutschland

GABI NETZ, MICHAEL THIEL

Zusammenfassung

Mit dem vhs-Lernportal ist es gelungen, eine digitale Bildungsplattform zu etablieren, die in der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung zentrale Impulse für die Grundbildungssarbeit in Deutschland setzt – sowohl im Hinblick auf die Digitalisierung des Lernens als auch im Sinne innovativer struktureller Weiterentwicklungen. Der Artikel zeichnet Entstehung und Entwicklung des vhs-Lernportals nach und reflektiert seine wachsende Bedeutung für die Grundbildungspraxis in einem zunehmend digitalen Bildungsumfeld.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; Online-Lernen; Volkshochschule

Abstract

The vhs learning portal has succeeded in establishing a digital education platform that is providing key impetus for basic education work in Germany during the Decade of Literacy and Basic Education – both with regard to the digitalisation of learning and in terms of innovative structural developments. The article traces the creation and development of the vhs learning portal and reflects on its growing importance for basic education practice in an increasingly digitalised educational environment.

Keywords: Literacy; basic education; online learning; adult education centre

1 Alphabetisierung und Grundbildung: Herzensthema der Volkshochschulen

Die Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen haben eine zentrale Bedeutung für die Teilhabe an der Gesellschaft. Daher benötigen sie Aufmerksamkeit, Auf- und Ausbau sowie stetige Beachtung – auch und vor allem vor dem Hintergrund medialer

Epochenbrüche: Die fortschreitende Digitalisierung stellt die Grundbildung vor große Herausforderungen, und Angebote für gering literalierte Erwachsene und Menschen mit weitergehendem Grundbildungsbedarf brauchen innovative Ansätze, um Bildungszugänge niedrigschwellig, flexibel und hochwertig zu gestalten.

Die Volkshochschulen fühlten und fühlen sich dieser Herausforderung verpflichtet und blicken inzwischen auf eine über hundertjährige Tradition in der Alphabetisierungs- und Grundbildungarbeit zurück: Schon in den 1920er-Jahren wurden Lese-, Schreib- und Rechenkurse für bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen angeboten, und auch in den Folgejahrzehnten wurde hier Pionierarbeit geleistet. Nachdem zwischen 1950 und 1980 die Alphabetisierung Erwachsener zwar fest im Programm der Volkshochschulen verankert, ein breites gesellschaftliches Bewusstsein für das Problem des funktionalen Analphabetismus aber noch nicht ausgeprägt war, rückte sie in den 1980er-Jahren in den Fokus. Verantwortlich dafür waren Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, die zeigten, dass eine beachtliche Zahl Erwachsener über unzureichende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügte. Dies führte zu gezielten Alphabetisierungsprogrammen und systematischem Engagement in diesem Bereich. So hat sich Volkshochschule als zentrale Institution in der Alphabetisierungsarbeit etabliert; und dabei hat sie auch spezielle Gruppen wie Inhaftierte im Strafvollzug in den Blick genommen.

Als das Thema des funktionalen Analphabetismus mit der ersten LEO-Studie 2010, begleitet von großem Medienecho, in den Blick von Bildungspolitik und Öffentlichkeit geriet, waren die Volkshochschulen vorbereitet: Sie konnten auf etablierte Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse vor Ort zurückgreifen und hatten sich längst auf den Weg gemacht, den Bereich des digitalen Lernens für die Grundbildung zu erschließen: Schon 2002 hatte der DVV ein damals nahezu avantgardistisch anmutendes Projekt zur Entwicklung eines digitalen Kommunikations-, Lern- und Serviceangebots für bildungsbenachteiligte Erwachsene gestartet – und damit den Grundstein für das vhs-Lernportal gelegt. Angebote zur ökonomischen Grundbildung und zum Schreibenlernen folgten, bevor 2011 ein digitales Lernangebot zur Förderung der sprachlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration Zugewanderter gelauncht wurde.

2018 wurden die Felder *Grundbildung* und *Deutschlernen und Integration* unter einem Dach vereint – im vhs-Lernportal konnten zudem neue Kursformate für sich überschneidende Zielgruppen entwickelt und das thematische Spektrum erweitert werden. Im Mai 2025 besteht das Portfolio des vhs-Lernportals aus 21 Online-Kursen und 11 Kurs-Apps. Mit nun knapp 2,9 Millionen Lernendenaccounts, die sich in Alphabetisierungsangeboten, Sprachkursen und Lernbereichen zu Family Literacy oder digitaler Grundbildung bewegen, ist das vhs-Lernportal zum Flaggschiff-Projekt der Dekade geworden.

2 Niedrigschwelligkeit als Leitgedanke

Die Idee, ein digitales Lernangebot für gering alphabetisierte Erwachsene zu entwickeln, war innovativ und stieß anfangs auf Kopfschütteln und Skepsis: Von zu hohen Zugangshürden und fehlender Digitalkompetenz der Zielgruppe war die Rede. Ein wesentlicher Anteil der Motivation in den Anfangstagen bestand somit darin, Bedenken ernst zu nehmen – und sie mit guter Praxis auszuräumen. Im Ergebnis wurde Niedrigschwelligkeit als zentrales Entwicklungsziel des digitalen Angebots definiert und umgesetzt:

- Analysen des Nutzungserlebens (User Experience, UX) konnten Nutzungswege und Registrierung immer weiter vereinfachen.
- Die Audiounterstützung hilft Nutzerinnen und Nutzern, die Schwierigkeiten mit dem sinnentnehmenden Lesen haben.
- Das didaktische Design wurde stetig an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst – und an Erfahrungen, die sie im analogen und digitalen Alltag machen.
- Die Integration von adaptiven Algorithmen im Schreiben-Kurs stellte eine im Grundbildungsbereich bahnbrechende Neuerung dar: Übungssequenzen passen sich immer wieder automatisch an das Lernniveau an und stärken so das Erfolgserleben.
- Nicht zuletzt führte die zunehmende Integration von multimedialen Inhalten und interaktiven Übungstypen dazu, dass digitales Lernen spannend, abwechslungsreich und motivierend wirkt und so an Akzeptanz gewann.

Die reine Bereitstellung digitaler Tools reicht nicht aus, um Lernen effektiv zu machen. Das vhs-Lernportal setzte daher von Anfang an auf eine integrierte pädagogische Begleitung: Online-Tutorinnen und -Tutoren übernehmen die Lernberatung, motivieren durch persönliche Rückmeldungen und unterstützen bei technischen Fragen. Die Bedienoberfläche für Kursleitungen – neben dem Best-Practice- und Material-Download-Bereich – macht das vhs-Lernportal zu einem voll ausgebauten Learning-Management-System (LMS) und ermöglicht die Umsetzung von Präsenz-, Hybrid- und reinen Online-Kurs-Formaten. Optionen für methodische Vielfalt öffnen neue Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung, machen es aber notwendig, diese zielgerichtet zu schulen. Hier war Aufbauarbeit mit dem Ziel des konsequenten Weiterdenkens von Lehren und Lernen gefragt.

3 Qualifizierung der Kursleitenden als zentrale Aufgabe

Mit dem Dreiklang „Berührungsängste abbauen“, „Digitalkompetenz vermitteln“ und „Didaktische Perspektiven erweitern“ war die Leitidee für die Professionalisierung Lehrender definiert. Kursleitende sollten die Arbeit mit dem vhs-Lernportal als gewinnbringend und unkompliziert erfahren – und Spaß an neuen Möglichkeiten und Methoden entwickeln, ihn authentisch leben und weitergeben. So wurde mit Work-

shops, Webinaren und der mehrwöchigen Fortbildung, an deren Ende ein selbst entwickeltes Blended-Learning-Projekt steht, ein facettenreiches und zielgerichtetes Schulungsangebot aufgebaut.

Dieses war zur Stelle, als in der Corona-Pandemie die Volkshochschulen ihre Präsenzangebote zurückfahren und in Teilen ganz schließen mussten. 2020 konnten innerhalb weniger Wochen mehr als 500 Kursleitungen für den Online-Unterricht geschult werden. Grundbildungs- und DaZ-Angebote, vor allem Integrations- und Berufssprachkurse, konnten digital weitergeführt und Lernende vor Einschnitten oder Abbrüchen in ihren Lernbiografien bewahrt werden.

4 Höher, breiter, integrativer

Sowohl die Migrationskrise 2015/16 als auch Pandemie und Ukrainekrieg waren Ereignisse, die zu einem sprunghaften Anstieg des Lernenden-Aufkommens im vhs-Lernportal geführt haben. Die Lerninfrastruktur war dem stets gewachsen, nicht zuletzt, weil sie schnell und flexibel anzupassen war. Dass dies nicht immer reaktiv, sondern mutig, bewusst innovativ und vorausschauend geschehen ist, bestätigte sich, als die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2023 die Leitlinie „höher, breiter, integrativer“ für die zukünftige Ausgestaltung der Grundbildungsaufgabe ausgab: Grundbildung sollte auf Herausforderungen der Gegenwart fortan mit der verstärkten Integration von Zweitsprachlernenden, Angeboten auch für höhere Sprachniveaus und mit der Förderung weiterer Kompetenzfelder wie digitaler und finanzieller Grundbildung reagieren. Im vhs-Lernportal war diese Maxime längst mitgedacht und ins Werk gesetzt: Alle seit 2020 veröffentlichten Lernangebote sind so konzipiert, dass sie von Menschen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gleichermaßen gewinnbringend genutzt werden können. Mit Kursen zur digitalen Grundbildung und zur berufsorientierten Sprachförderung, die auch höhere Sprachniveaus adressieren, wurden neue inhaltliche Akzente gesetzt. Und die Technik unterstützt explizit die Durchlässigkeit zwischen genuinen Grundbildungsaufgaben und DaZ-Kursen.

5 Für die Zukunft gut gerüstet

Von ersten digitalen Experimenten hin zur inhaltlich ausdifferenzierten, modular organisierten Lerninfrastruktur, die technische Innovation und pädagogische Fundierung eng verknüpft: Das vhs-Lernportal hat sich stets zeitgemäß aufgestellt und sich dabei als krisenfest und resilient erwiesen. Damit hat es einen wichtigen Beitrag zur Verankerung der Grundbildung in der deutschen Bildungslandschaft geleistet und trägt nachhaltig zur Profilbildung der Volkshochschulen bei – nicht nur in Alphabetisierung und Grundbildung, sondern auch im Feld innovativer, digital organisierter Lernarrangements. Mit Reichweitenstärke und wachsenden Nutzendenzahlen zeigt es, dass Grundbildungsaufgaben wirken. Dies stützt die politische Legitimation des

weiteren Ausbaus niedrigschwelliger Lernangebote für die Grundbildung, die nicht nur auf dem vhs-Lernportal, sondern auch auf den zahlreichen bereits erfolgreich abgeschlossenen Dekade-Projekten des DVV aufsetzen können.

Perspektivisch eröffnen KI, Virtual- oder Augmented-Reality-Features und die noch tiefere Einbindung in regionale Netzwerkstrukturen neue Optionen für das vhs-Lernportal, um Volkshochschulen als digital gestützte Lernzentren weiter zu stärken und gesellschaftliche Transformationsprozesse nachhaltig konstruktiv zu begleiten.

Autorin

Gabi Netz, Projektleitung vhs-Lernportal, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Autor

Michael Thiel, Projektleitung vhs-Lernportal, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Regionale Grundbildungszentren Niedersachsen (2012–2025)

Bilanz und Ausblick

MARTIN DUST, OKSANA JANZEN

Zusammenfassung

Die Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen (RGZ) wurden im Jahr 2012 als strukturelle Antwort auf die Ergebnisse der Veröffentlichung der ersten leo.-Level-One-Studie im Jahr 2011 (Leo-Studie 2011) gegründet. Dies fiel zusammen mit der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, auf die sich Bund, Länder und weitere Partner für den Zeitraum von 2012 bis 2016 verständigt hatten. Aufgabe der Zentren sollte es sein, zusätzlich zu den bereits bestehenden Angeboten der Erwachsenenbildung weitere zielgruppengerechte Bildungsangebote für Menschen mit Defiziten beim Lesen und Schreiben mit regionaler Wirkung zu entwickeln und zur Teilnahme zu motivieren. Dieser Artikel beleuchtet die Entstehung, Koordination und Entwicklung der RGZ und gibt einen Einblick in die innovativen Modelle, erreichten Erfolge und bestehenden Herausforderungen.

Stichwörter: Grundbildung; Regionale Grundbildungszentren (RGZ); Vernetzung; Institution; Innovation

Abstract

The Regional Basic Education Centers in Lower Saxony (RGZ) were established in 2012 as a structural response to the findings of the first leo. – Level-One Study published in 2011. This coincided with the National Strategy for Literacy and Basic Education of Adults, agreed upon by the federal government, the counties and other partners for the period from 2012 to 2016. The centers were tasked with developing additional target group-oriented educational programs for individuals with reading and writing difficulties – beyond existing adult education offers – and with motivating them to participate. This article examines the origins, coordination, and development of the RGZ and provides insight into innovative models, achievements, and ongoing challenges.

Keywords: Basic education; Regional Basic Education Centers (RGZ); networking; institution; innovation

1 Entstehung und Kontext der Regionalen Grundbildungszentren

Die Gründung der RGZ erfolgte als Reaktion auf die Ergebnisse der Leo-Studie 2011. Diese hatte deutschlandweit auf das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus aufmerksam gemacht und gezeigt, dass etwa 7,5 Millionen Erwachsene im berufsfähigen Alter betroffen waren. Für Niedersachsen bedeutete dies rund 600.000 Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, um am gesellschaftlichen und beruflichen Leben vollumfänglich teilhaben zu können. Diese alarmierende Zahl machte deutlich, dass ein neuer Ansatz erforderlich war, um das Thema Grundbildung effektiver anzugehen. Dazu sollte die öffentliche Wahrnehmung des Themenkomplexes verstärkt und die relevanten Akteure auf regionaler Ebene stärker vernetzt werden, um die Nutzung der vorhandenen Angebote zu steigern und neue Formen zu entwickeln.

Die Initiative für diese Gründung erfolgte gemeinsam durch die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (AEWB) und den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. (LV VHS NDS). In einer ersten Ausbaustufe wurden fünf RGZ an den Standorten in Hannover, Braunschweig, Osnabrück, Oldenburg und Lüneburg gegründet, die allesamt in Trägerschaft der örtlichen Volkshochschulen (VHS) stehen. Das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) förderte diese Initiative mit einer jährlichen Projektförderung von 25.000 EUR (Zagidullin 2018, S. 33 ff.). Nach einer erfolgreichen Evaluation im Jahr 2013 (Seidel 2018, S. 39 ff.) wurden in einer zweiten Ausbaustufe drei weitere RGZ an den Standorten in Göttingen, Stade und Hameln gegründet. Aufgrund der pluralen Verfassung der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung in Niedersachsen wurde die Trägerschaft am Standort Stade an die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) und am Standort Hameln an die Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen e. V. übergeben. Die Trägerschaft in Göttingen liegt bei der örtlichen VHS. Mit Blick auf die Flächendeckung der RGZ wurden in einer dritten Ausbaustufe im Jahr 2020 zwei weitere RGZ in Diepholz und Meppen gegründet. Diese stehen in Trägerschaft der örtlichen VHS. Damit verfügt das Land Niedersachsen über ein flächendeckendes Netz von aktuell zehn RGZ.

2 Konzeptionelle Grundlagen und Zielsetzungen

Die Gründung der RGZ erfolgte mit dem Fokus auf mehrere zentrale Ziele:

1. Die Entwicklung innovativer Bildungsmodelle, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnitten sind.
2. Die Verbesserung des Zugangs zu Grundbildungsangeboten für benachteiligte Gruppen.

3. Die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema Grundbildung.
4. Die Förderung der Vernetzung relevanter Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.
5. Die Intensivierung der Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der Grundbildung.

Ein besonderes Merkmal der RGZ ist ihr ganzheitlicher Ansatz, der über traditionelle Bildungsangebote hinausgeht. Sie verstehen Grundbildung nicht nur als Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen, sondern als umfassendes Konzept, das auch finanzielle Grundbildung, digitale Kompetenzen, Gesundheitsbildung und politische Bildung einschließt. Dieser erweiterte Grundbildungsbegriff ermöglicht es, die Angebote besser auf die Lebenswirklichkeit der Zielgruppen abzustimmen und deren Motivation zu fördern.

3 Organisation und Koordination der RGZ

Die RGZ sind als dezentrale Struktur an verschiedenen Standorten in Niedersachsen etabliert. Jedes Zentrum verfügt über ein eigenes Profil und setzt thematische Schwerpunkte, die auf die spezifischen regionalen Bedarfe zugeschnitten sind. Die Zentren sind strategisch über das Bundesland verteilt, um eine flächendeckende Versorgung zu gewährleisten – von urbanen Zentren bis hin zu ländlichen Regionen.

Die Koordination der RGZ erfolgt durch eine zentrale Stelle, die von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) und dem Landesverband der Volks- hochschulen Niedersachsens getragen wird (vgl. dazu Bosse 2018). Diese Koordinierungsstelle übernimmt wichtige Aufgaben wie:

- Die Vernetzung der Zentren untereinander und mit anderen relevanten Akteuren.
- Die Sicherstellung einheitlicher Qualitätsstandards.
- Den systematischen Wissenstransfer zwischen den Zentren.
- Die Interessenvertretung gegenüber Politik und Gesellschaft.
- Die Unterstützung bei der Entwicklung neuer Konzepte und Materialien.

Diese Struktur hat sich als äußerst effektiv erwiesen, da sie einerseits eine lokale Verankerung ermöglicht und andererseits durch die zentrale Koordination Synergieeffekte schafft und Doppelstrukturen vermeidet.

4 Innovative Modelle und Schwerpunkte der RGZ

Im Laufe der Jahre haben die RGZ eine beeindruckende Vielfalt an innovativen Projekten und Initiativen entwickelt, die auf der Webseite rgz-nds.de dokumentiert sind. Zu den wichtigsten Schwerpunkten und Erfolgsmodellen zählen:

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Die arbeitsplatzorientierte Grundbildung hat sich als besonders wirksamer Ansatz erwiesen. Hierbei werden Lernangebote direkt in den Arbeitsalltag integriert und auf die spezifischen Anforderungen der Unternehmen und Branchen zugeschnitten. Das Projekt „AlphaKommunal“ beispielsweise richtet sich an Beschäftigte in kommunalen Verwaltungen und Betrieben und verbindet die Vermittlung von Grundbildungskompetenzen mit berufsspezifischen Inhalten. Ein weiteres Erfolgsmodell ist die „Grundbildung in der Pflegehilfe“, bei dem Pflegehilfskräfte gezielt in der für ihren Beruf relevanten Fachsprache und Dokumentation geschult werden. Diese Verbindung von Lernen und Arbeiten hat zu einer deutlich höheren Motivation und Teilnahmequote geführt.

Aufsuchende Bildungsarbeit und niedrigschwellige Angebote

Ein weiterer Ansatz der RGZ ist die aufsuchende Bildungsarbeit, bei der potenzielle Lernende in ihrem Lebensumfeld angesprochen werden. Das „Alpha-Mobil“ – ein umgebauter Bus, der als mobile Lernstation dient – besucht regelmäßig Marktplätze, Einkaufszentren und soziale Einrichtungen und informiert über Grundbildungsangebote. Die „Lerncafés“ in verschiedenen Stadtteilen bieten einen informellen Rahmen, in dem Interessierte ohne Verpflichtung erste Lernerfahrungen sammeln können. Das Modellprojekt „Grundbildung im Quartier“ verankert Bildungsangebote direkt in sozialen Brennpunkten und bindet lokale Akteure wie Familienhelfer, Sozialarbeiter und Stadtteilmanager ein.

Grundbildung für spezifische Zielgruppen

Die RGZ haben spezialisierte Angebote für verschiedene Zielgruppen entwickelt:

Für Migranten und Geflüchtete wurden spezielle Lernangebote konzipiert, die sprachliche und kulturelle Besonderheiten berücksichtigen. Das Programm „Grundbildung Plus“ kombiniert Alphabetisierung in der Muttersprache mit dem Erwerb der deutschen Sprache und erzielt damit beachtliche Lernerfolge. Das „Tandem-Lernen“ bringt deutschsprachige und nicht deutschsprachige Lernende zusammen, was nicht nur die Sprachkompetenz fördert, sondern auch interkulturelles Verständnis schafft.

Für junge Erwachsene ohne Schulabschluss bietet das Projekt „Zweite Chance“ eine Kombination aus Grundbildung und beruflicher Orientierung. Besonders erfolgreich ist die Integration von kreativen Elementen wie Theater, Musik und digitalen Medien, die die Motivation der Teilnehmenden steigert.

Für Familien wurde das Konzept „Family Literacy“ adaptiert, bei welchem Eltern und Kinder gemeinsam ihre Lese- und Schreibkompetenzen verbessern. Dies fördert nicht nur die Bildung der Eltern, sondern wirkt sich auch positiv auf die Bildungschancen der Kinder aus.

Digitale Grundbildung

Der Einsatz digitaler Medien hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Die RGZ haben darauf mit weiteren zeitgemäßen Angeboten reagiert:

Die „Digitalen Lernwerkstätten“ bieten einen niedrigschweligen Zugang zu digitalen Geräten und Anwendungen. Hier können Teilnehmende unter Anleitung erste

Erfahrungen mit Computern, Tablets und Smartphones sammeln und lernen, wie sie diese für ihre Grundbildung nutzen können.

Die Lern-App „AlphaPlus“ wurde speziell für Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten entwickelt und ermöglicht individualisiertes Lernen unabhängig von Zeit und Ort. Die Inhalte sind alltagsnah gestaltet und motivieren durch spielerische Elemente.

Während der Corona-Pandemie wurden „Hybride Lernformate“ entwickelt, die Präsenz- und Onlinelernen kombinieren und so auch in Krisenzeiten kontinuierliches Lernen ermöglichen.

5 Förderung von Selbsthilfe und Partizipation

Ein wichtiger Schwerpunkt der RGZ ist die Förderung von Selbsthilfegruppen und die aktive Beteiligung der Lernenden:

Selbsthilfegruppen für Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten werden unterstützt, um den Austausch und die gegenseitige Hilfe zu stärken. Diese Gruppen bieten einen geschützten Raum, in dem die Betroffenen offen über ihre Schwierigkeiten sprechen und gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln können.

Das Programm „Lernende als Experten“ qualifiziert ehemalige Kursteilnehmende zu Botschaftern für Grundbildung. Sie berichten in Schulen, Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen von ihren Erfahrungen und motivieren andere Betroffene, Lernangebote wahrzunehmen.

Darüber hinaus gibt der „Lerner-Rat Niedersachsen“ den Lernenden eine Stimme in der Gestaltung der Grundbildungsbereiche auf Landesebene (vgl. dazu auch den eigenen Beitrag zum Lerner-Rat in dieser Ausgabe). Der Lerner-Rat ist als Stimme der Lernenden auch im Landesbündnis für Alphabetisierung und Grundbildung vertreten. Die Mitglieder des Rats bringen ihre Erfahrungen ein, beraten die Partner des Landesbündnisses bei der Aufklärung über die Problematik der geringen Literalität und formulieren Forderungen an Politik und Fachöffentlichkeit.

6 Finanzielle Förderung

Da das Land Niedersachsen, vertreten durch das MWK, die RGZ seit der Gründung im Jahr 2012 mit einem gleichbleibenden jährlichen Betrag von 25.000 EUR unterstützt, erfolgte in den Jahren 2022 bis 2024 eine Förderung der innovativen Arbeit der RGZ durch einen Innovationsfonds mit einer Gesamthöhe von 400.000 EUR. Der Innovationsfonds RGZ zielte darauf ab, die zehn Zentren bei der Bewältigung aktueller Herausforderungen zu unterstützen und ihre Arbeit innovativ zu gestalten. Durch die Förderung von Projekten sollten die RGZ ihre Profile und Leitbilder weiterentwickeln, neue Konzepte erarbeiten und innovative Impulse für die regionale Grundbildungsbereiche setzen. Der Fonds adressierte dabei insbesondere die Anpassung an die Folgen der COVID-19-Pandemie, die Entwicklung digitaler Grundbildungsbereiche und die Stärkung politischer Grundbildung angesichts gesellschaftlicher Veränderungen.

7 Vorbild Niedersachsen

Angelehnt an das Vorbild in Niedersachsen wurden in der Folge in vielen Bundesländern ebenfalls Grundbildungszentren gegründet. Dies geht auch auf die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) zurück. Im Grundsatzpapier wurde mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016 u. a. festgehalten, dass „Maßnahmen zur Verbreitung des Angebots von Grundbildungszentren der Länder und Stärkung von (regionalen) Netzwerken zur Alphabetisierung und Grundbildung“ (KMK 2016) ergriffen werden sollten. Die Gründung und Förderung dieser Zentren erfolgte in unterschiedlichen Jahren und mit verschiedenen Konzepten, teilweise in inhaltlicher Rückkoppelung und Kooperation mit der Koordinierungsstelle in Niedersachsen. Nach einer Studie der Max-Träger-Stiftung aus dem Jahr 2023 (Klemm 2023) verfügen folgende Bundesländer über Grundbildungszentren (GZ) bzw. vergleichbare Strukturen: Baden-Württemberg 8 GZ, Brandenburg 12 GZ, Bremen 2 GZ, Hessen 8 GZ, Rheinland-Pfalz 4 GZ, Saarland 11 GZ, Sachsen-Anhalt 5 GZ, Schleswig-Holstein 9 GZ und Thüringen 3 GZ. Gesondert sind die Stadtstaaten Berlin und Hamburg zu betrachten, die die Grundbildungszentren mit den Fach- und Koordinierungsstellen auf Landesebene verbunden haben. (ebd., S. 23) Die RGZ wurden in den verschiedenen Bundesländern allerdings zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Konzepten gegründet. Als Gemeinsamkeiten in der Arbeit sind im inhaltlichen Feld die konzeptionelle und didaktische Entwicklung sowie die Realisierung von Angeboten, die Beratungstätigkeit für andere Akteure und für Personen und Multiplikatoren der Zielgruppe sowie die Marketing-, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit zu nennen (ebd., S. 34). Ebenso unterschiedlich wie die Konzepte fallen die finanziellen Förderungen der Grundbildungszentren in den Bundesländern aus, die sich im Wesentlichen als projektorientierte Mischfinanzierung aus öffentlichen Mitteln (Land und Gebietskörperschaften sowie Europäischer Sozialfonds) speisen (ebd., S. 35 ff.).

8 Herausforderungen und zukünftige Perspektiven

Trotz der Erfolge stehen die RGZ weiterhin vor strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen, die sich in den vergangenen Jahren nur unwesentlich verändert haben (vgl. zu den im Jahr 2018 formulierten Herausforderungen: Häder 2018). So bleibt nach wie vor vornehmlich die langfristige und angemessene Sicherstellung der Finanzierung ein zentrales Thema. Bislang werden die RGZ überwiegend durch Projektmittel finanziert, was eine kontinuierliche Arbeit erschwert. Eine institutionelle Förderung wäre wünschenswert, um Planungssicherheit zu gewährleisten. Des Weiteren ist der Bedarf an qualifizierten Fachkräften im Bereich der Grundbildung nach wie vor hoch. Die RGZ arbeiten daher intensiv an der Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte und Berater. Die größte Herausforderung stellt die Heterogenität und schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe dar. Die RGZ entwickeln daher ständig neue Strategien, um auch jene Menschen zu erreichen, die bislang kaum Zugang zu

Bildungsangeboten haben. Die Digitalisierung stellt sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance dar. Einerseits erfordert sie neue Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden, andererseits eröffnet sie neue Möglichkeiten für individualisiertes und flexibles Lernen.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, verfolgen die RGZ verschiedene Strategien:

- Die Entwicklung nachhaltiger Finanzierungsmodelle unter Einbeziehung verschiedener Akteure.
- Die Intensivierung der Aus- und Weiterbildung von Grundbildungsfachkräften.
- Die Stärkung der Vernetzung mit anderen Bildungsbereichen und gesellschaftlichen Akteuren.
- Die Weiterentwicklung innovativer, zielgruppenspezifischer Lernangebote.
- Die systematische Erforschung und Evaluation der Wirksamkeit verschiedener Grundbildungsansätze.

9 Fazit und Ausblick

Die RGZ in Niedersachsen haben sich seit 2012 zu einer tragenden Säule der Grundbildungslandschaft in diesem Bundesland entwickelt. Durch ihre praxisorientierte Arbeit, ihre innovativen Konzepte und die enge Vernetzung mit den Akteuren vor Ort haben sie einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Grundbildung geleistet. Die auf der Webseite rgz-nds.de dokumentierten Erfolgsmodelle zeigen, dass durch kreative Ansätze und konsequente Ausrichtung an den Bedürfnissen der Zielgruppen bedeutende Fortschritte erzielt werden können. Damit wurden die RGZ in Niedersachsen auch zum Vorbild für den Aufbau vergleichbarer Strukturen in anderen Bundesländern. Um auch in Zukunft erfolgreich zu sein, müssen die RGZ flexibel bleiben und sich den verändernden gesellschaftlichen Bedingungen anpassen. Die digitale Transformation, der demografische Wandel und die Integration von Zugewanderten werden in den kommenden Jahren zentrale Themen sein, auf die die RGZ mit innovativen Konzepten reagieren müssen.

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2018). *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*. wbv.
- Bosse, K. et al. (2018). Handlungsfelder und Herausforderungen der RGZ aus Sicht der Koordinierungsstelle. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 23–31). wbv.

- Häder, R. et al. (2018). Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung im Land Niedersachsen – Zukünftige Herausforderungen für die Regionalen Grundbildungszentren. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*, S. 229–234. wbv.
- Klemm, U. et al. (2023). *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main.
- Kultusministerkonferenz – KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsaezze-Nationale-Dekade.pdf.
- Seidel, S. (2018). Evaluation der Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*, S. 39–56. wbv.
- Zagidullin, A. (2016). Entwicklung und Perspektiven Regionaler Grundbildungszentren. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*, S. 33–38. wbv.

Autor

Martin Dust, Dr. phil., Dipl.-Theol., Dipl.-Päd., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen

Autorin

Oksana Janzen, Dipl.-Päd., Dipl.-Ger./Angl., Pädagogische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundbildung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und Leitung der Koordinierungsstelle Alphabetisierung und Grundbildung des Landes Niedersachsen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Der Lernerrat Niedersachsen

Mitwirkung von Lernenden in der Grundbildung stärken

MARTIN DUST, OKSANA JANZEN

Zusammenfassung

Während in der Erwachsenenbildung Lehrende und Institutionen bzw. deren Mitarbeitende in der Regel für die Programmgestaltung verantwortlich sind, werden Lernende nur selten systematisch einbezogen. Mit dem 2020 gegründeten Lernerrat Niedersachsen wurde im Bereich der Grundbildung ein neues Gremium etabliert, das diese Lücke schließt: Menschen mit Grundbildungsbedarf bringen ihre Perspektiven aktiv ein und gestalten Bildungsprozesse mit. Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung, Arbeitsweise und Wirkungen des Lernerrats und zeigt, wie die Interessenvertretung von Lernenden konkret umgesetzt und dauerhaft verankert werden kann.

Stichwörter: Grundbildung; Selbsthilfe; Partizipation; Interessenvertretung; Lernerrat

Abstract

While in adult education, teachers and institutions or their staff are typically responsible for program design, learners are rarely systematically involved. With the establishment of the Learners' Council of Lower Saxony in 2020, a new body was created in the field of basic education to address this gap: people with basic education needs actively contribute their perspectives and help shape educational processes. This article describes the development, working methods, and impacts of the Learners' Council and illustrates how learner representation can be effectively implemented and sustainably anchored.

Keywords: Basic education; self-help; participation; interest representation; Learners' Council

„Der *Lernerrat* ist wirklich gut. Dort können wir sagen, was wir denken und was uns wichtig ist. Wir sprechen mit Fachleuten und mit Politikern. Dann verstehen sie besser: Was ist uns wichtig und was brauchen wir!“
(Uwe Boldt, Gründungsmitglied des Lernerrats in Niedersachsen)

1 Entstehung und Zielsetzung

Der Lernerrat Niedersachsen wurde 2020 gegründet – angeregt durch internationale Beispiele, etwa aus Irland, wo Lernende bereits länger an politischen Bildungsprozessen beteiligt sind. Ausgangspunkt waren Selbsthilfegruppen von Lernenden in Niedersachsen an den Standorten in Hannover, Lüneburg und Oldenburg, in denen sich Menschen mit Lese-, Schreib- oder Rechenschwierigkeiten eigenständig organisierten. Bundesweit hatte sich die erste Selbsthilfegruppe an der VHS Ludwigshafen im Jahr 2003 gegründet, im Jahr 2010 folgte eine zweite Gruppe an der VHS Hamburg (vgl. zu den Selbsthilfegruppen von Lernenden Scholz 2018a). In Niedersachsen wurde die erste Selbsthilfegruppe im Jahr 2011 (und damit der dritte bundesweite Zusammenschluss) in Oldenburg ins Leben gerufen, im Jahr 2014 folgten die Gründungen in Hannover und Lüneburg (vgl. zu Niedersachsen zum Standort Hannover Poick 2018, zum Standort Lüneburg Patzwaldt 2018 und zum Standort Oldenburg Scholz 2018b). Der Lernerrat versteht sich als Sprachrohr dieser Zielgruppe und verfolgt das Ziel, Grundbildungsaangebote mitzugestalten, Barrieren abzubauen und Teilhabe zu ermöglichen. Die Mitglieder werden durch die Selbsthilfegruppen vorgeschlagen und auf zwei Jahre berufen – ein demokratisches Prinzip, das die Perspektive der Betroffenen fest in der Struktur verankert. Derzeit gehören sechs Personen, je zwei aus jeder Selbsthilfegruppe, dem Lernerrat an.

Institutionell steht der Lernerrat damit bei den Volkshochschulen in der Tradition der Hörerräte, die in der Gründungs- und Aufbauzeit der Volkshochschulen wichtige Funktionen der Programmgestaltung und der Partizipation der Teilnehmenden in den Einrichtungen übernommen hatten, mittlerweile aber fast vollständig aus der Volks hochschullandschaft verschwunden sind (vgl. dazu Dust & Schmidt-Lauff 2019).

2 Einbindung in das Landesbündnis

Der Lernerrat ist seit seiner Gründung Partner im Landesbündnis für Alphabetisierung und Grundbildung Niedersachsen, welches ebenfalls im Jahr 2020 in Niedersachsen gegründet wurde. Das Landesbündnis Grundbildung Niedersachsen hat sich zum Ziel gesetzt, die Grundbildung in Niedersachsen zu stärken und Menschen mit unzureichender Grundbildung durch gezielte Maßnahmen und Initiativen zu einer besseren beruflichen, sozialen und wirtschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Konkret geht es darum, das Grundbildungsniveau unabhängig von Herkunft, Religion und Weltanschauung zu steigern und die Bildungsbeteiligung zu erhöhen (vgl. dazu Landesbündnis Grundbildung 2020). In diesem Gremium bringt der Lernerrat die Expertise der

Lernenden ein, wirkt an inhaltlichen Entscheidungen mit und stärkt durch seine Präsenz die Perspektive der Zielgruppe. Organisatorisch und fachlich wird der Lernerrat durch die Koordinierungsstelle Alphabetisierung und Grundbildung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (AEWB) begleitet und unterstützt – etwa bei der Sitzungsorganisation, Protokollführung in leichter Sprache, Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung.

3 Aktivitäten aus der Praxis

Zentral sind die jährlich durchgeführten niedersachsenweiten Lernertagungen, die Lernenden Raum für Austausch, Diskussion und Strategieentwicklung bieten. Die Themen setzen die Teilnehmenden selbst – von Alltagsthemen bis zu bildungspolitischen Fragestellungen. Darüber hinaus ist der Lernerrat in Fachveranstaltungen, Workshops und Kampagnen aktiv. Besonders hervorzuheben ist die kreative Auseinandersetzung mit neuen Angebotsformaten in der Grundbildung, etwa durch Escape Rooms oder digitale Formate.

Ein weiteres herausragendes Beispiel: 2024 nahm eine Delegation des Lernerrats und der Lernenden an einer Erasmus ± geförderten Bildungsreise nach Schweden teil. Anders als bisher standen dabei nicht Fachkräfte, sondern die Lernenden im Mittelpunkt. Durch Besuche bei Bildungseinrichtungen, gemeinsame Aktivitäten mit schwedischen Lernergruppen und Einblicke in inklusive Bildungsräume wurden internationale Perspektiven aufgenommen und neue Impulse für die Arbeit in Niedersachsen gewonnen.

4 Interessenvertretung und Forderungen

Auf Grundlage eigener Erfahrungen formulieren die Lernenden konkrete Forderungen (vgl. dazu etwa das „Oldenburger Manifest“ 2019), die an die Träger von Grundbildungangeboten und den politischen Raum adressiert werden:

- Wahrnehmung auf Augenhöhe sowie Respekt und Anerkennung für die bisher geleistete Arbeit
- einfacher Zugang zu den Angeboten
- bessere Ausstattung mit digitalen Medien und erwachsenengerechter Lernsoftware
- mehr Mitsprache der Lernenden
- flächendeckender, kostenfreier Zugang zu Grundbildung
- bessere Bezahlung der Lehrkräfte
- Unterstützung der Selbsthilfegruppen
- verständliche Behördenkommunikation in einfacher Sprache.

Diese Anliegen bringt der Lernerrat regelmäßig in Gesprächen mit Landtagsfraktionen, auf Fachveranstaltungen und in Arbeitsgruppen des Bündnisses ein. So wird Betroffenenperspektive nicht nur sichtbar, sondern handlungsrelevant.

5 Erfolge und Wirkungen

Die Aktivitäten des Lernerrats haben die politische und öffentliche Wahrnehmung von Menschen mit Grundbildungsbedarf spürbar verbessert. Die Gruppe wird heute als Ansprechpartner anerkannt, ist in Entscheidungsprozesse eingebunden und wirkt an Fortbildungen für Kursleitende mit. Persönliche Erfolgsgeschichten der Mitglieder belegen den emanzipatorischen Effekt des Engagements: Selbstvertrauen, Kompetenz-erwerb und gesellschaftliche Teilhabe wurden gestärkt.

Gleichzeitig wurde ein Netzwerk aufgebaut, das Selbsthilfegruppen miteinander verbindet und Synergien schafft – ein tragfähiges Fundament für die Nachhaltigkeit dieser Arbeit.

6 Herausforderungen

Trotz positiver Entwicklungen bleibt die Umsetzung der Forderungen auf den Ebenen von Politik und Verwaltung herausfordernd. Der Lernerrat erfährt nicht auf allen Ebenen die nötige Aufmerksamkeit. Entscheidungsprozesse sind oft langwierig, und strukturelle Hürden hemmen eine rasche Umsetzung. Dazu kommt: Die Arbeit des Lernerrats lebt vom Engagement ehrenamtlicher Mitglieder – sie braucht verlässliche personelle und finanzielle Ressourcen. So ist eine professionelle hauptamtliche Begleitung durch Trägerstrukturen essenziell, um die Arbeit des Lernerrats zu begleiten, Kontinuität zu sichern und Überlastung zu vermeiden.

7 Perspektiven

Für die Zukunft will der Lernerrat den kostenfreien Zugang zur Grundbildung verstärkt in den Fokus rücken – niemand soll aus finanziellen Gründen vom Lernen ausgeschlossen bleiben. Gleichzeitig soll die politische Vernetzung weiter ausgebaut und die Beteiligung von Lernenden an Entscheidungsgremien verstetigt werden.

Die Einbindung in die Strukturen des Landesbündnisses bleibt dafür zentral. Ebenso wichtig ist die kontinuierliche Sichtbarkeit in Öffentlichkeit und Fachpraxis.

8 Fazit

Der Lernerrat Niedersachsen zeigt beispielhaft, wie Partizipation in der Grundbildung gelingen kann. Die Perspektiven der Lernenden bereichern nicht nur die Bildungsplanung, sondern stärken auch deren Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Teilhabe.

Die Erfahrungen belegen: Beteiligung ist kein Zusatz, sondern Grundbedingung gelingender Bildungsarbeit. Der Lernerrat ist damit Vorbild für partizipative Strukturen in der Erwachsenenbildung – in Niedersachsen und darüber hinaus. So kann das Modell bundesweit als Vorbild für eine partizipative Bildungsarbeit dienen, in der Betroffene nicht nur Objekte, sondern aktive Subjekte des Wandels sind.

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2018). *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*. wbv.
- Dust, M. & Schmidt-Lauff, S. (2019). Editorial: Demokratiebildung II – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3 (69) 203–208. <https://doi.org/10.3278/HBV1903WI>
- Landesbündnis Grundbildung (2020). *Gemeinsame Erklärung über ein Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Niedersachsen*. <https://www.nbeb.de/wp-content/uploads/2020/11/Erkl%C3%A4rung-zum-Landesb%C3%BCndnis-Grundbildung.pdf>.
- Oldenburger Manifest der Lernenden (2019). https://abc-selbsthilfegruppe.de/wp-content/uploads/2020/02/Das-Oldenburger-Lerner-Manifest_1.-Nds.-Lernertagung-15.06.19.pdf.
- Patzwald, T. (2018). Die Selbsthilfegruppe Wortblind in Lüneburg. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 88–94). wbv.
- Poick, M. (2018). Die ABC-Selbsthilfegruppe Hannover. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 95–99). wbv.
- Scholz, A. (2018a). Selbsthilfegruppen von Lernenden in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 65–80). wbv.
- Scholz, A. (2018b). Die ABC-Selbsthilfegruppe Oldenburg. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 81–87). wbv.

Autor

Martin Dust, Dr. phil., Dipl. Theol., Dipl. Päd., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen

Autorin

Oksana Janzen, Dipl. Päd., Dipl. Ger./Angl., Pädagogische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundbildung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und Leitung der Koordinierungsstelle Alphabetisierung und Grundbildung des Landes Niedersachsen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Grundbildung ist kein Projekt!

Perspektiven zum Ende der AlphaDekade 2026

ELISABETH VANDERHEIDEN

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die ambivalente Bilanz der AlphaDekade (2016–2026) und plädiert für eine strukturelle und dauerhafte Verankerung von Grundbildung als fundamentalem Menschenrecht und integralem Bestandteil öffentlicher Daseinsvorsorge. Grundbildung wird als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, die Ressourcenorientierung, Teilhabegerechtigkeit sowie Vielfalt in Bezug auf individuelle Lernwünsche, Lebenslagen und Lernformate erfordert. Der Text fordert ein Ende der befristeten Projektlogik zugunsten einer gesicherten Regelförderung und einer klaren politischen Verantwortungsübernahme.

Stichwörter: Grundbildung; Schriftspracherwerb; Daseinsvorsorge; Regelförderung; Bildungsgerechtigkeit

Abstract

The article analyses the ambivalent outcomes of the Alpha Decade (2016–2026) and advocates for the structural and long-term anchoring of basic education as a fundamental human right and an integral part of public provision. Basic education is understood as a collective societal responsibility that requires a resource-oriented approach, educational equity, and diversity with regard to individual learning needs, life circumstances, and learning formats. The text calls for an end to temporary project-based logic in favour of secure core funding and clear political responsibility.

Keywords: Basic education; literacy; public provision; structural funding; educational justice

Die AlphaDekade (2016–2026) neigt sich ihrem Ende zu. Und ihre Zukunft bleibt hoch nebulös, heißt es doch im Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung lediglich vage: „Aufbauend auf der AlphaDekade stärken wir mit den Ländern die Strukturen und

Netzwerke. Wir legen zusätzliche Schwerpunkte auf Demokratie-, Gesundheits- und digitale Grundbildung“ (CDU, CSU und SPD 2025, S. 77).

Zwar wurden zahlreiche – und auch vielgestaltige – Projekte und Programme auf nationaler Ebene realisiert, dennoch zeigt sich nach fast zehn Jahren ein ambivalentes Bild: Trotz wichtiger Fortschritte bleiben Zugänge zu Schriftspracherwerbsangeboten und Grundbildung für viele Erwachsene eine Herausforderung, vor allem auch, weil sie je spezifischen Förderlogiken unterworfen sind. Während die zahlreichen Projektförderungen sicherlich auch punktuelle Erfolge zeigen konnten, fehlt es weiterhin an einer systematischen Gesamtstrategie, die über das bloße Nebeneinander von Einzelmaßnahmen hinausgeht.

Die bisherige Praxis, Grundbildung primär in zeitlich begrenzten Projekten zu denken und zu fördern, hat strukturelle Defizite offenbart: Wertvolle Erfahrungen und Expertise gehen verloren, wenn Projekte auslaufen; Kontinuität für Lernende und Lehrkräfte ist nicht gesichert und die Abhängigkeit von Teilnehmendenzahlen führt dazu, dass gerade in ländlichen Räumen kaum nachhaltige Angebote entstehen können. Eine besondere Problematik stellt dabei die zunehmende Verlagerung der Grundbildungsförderung auf den Europäischen Sozialfonds (ESF) in vielen Bundesländern dar – mit all den damit verbundenen Einschränkungen und Unsicherheiten. Gerade die Förderlogik des ESF mit ihrer starken Arbeitsmarktorientierung und dem faktischen Ausschluss bestimmter Zielgruppen steht diesem umfassenden Bildungsverständnis entgegen. Zudem bedeutet die ESF-Förderung für die Bildungsträger einen immensen bürokratischen Aufwand, der wertvolle Ressourcen bindet, die eigentlich in die pädagogische Arbeit fließen sollten. Nicht zuletzt besteht die akute Gefahr, dass bei einer Änderung der europäischen Förderschwerpunkte in der kommenden ESF-Periode ganze Grundbildungsstrukturen in Deutschland wegbrechen könnten.

Spätestens jetzt ist es an der Zeit, die Grundbildung von einer temporären Förderprogrammatik hin zu einer strukturellen und dauerhaften Verankerung zu verschieben. Grundbildung darf nicht länger als Projekt verstanden werden, sondern muss als gesamtgesellschaftliche Aufgabe dauerhaft verankert sein.

Grundbildung ist weit mehr als eine zweckdienliche pädagogische Intervention oder arbeitsmarktpolitische Maßnahme, nämlich ein fundamentales Menschenrecht. Wem das Lesen, Schreiben und Rechnen leichtfällt, hat einen mühelosen Zugang zur Welt – zu gesellschaftlicher Teilhabe, demokratischer Mitbestimmung und individueller Entfaltung. Ein solches Recht lässt sich weder befristen noch verhandeln. Und es darf erst recht nicht an Förderzyklen und -logiken geknüpft werden. Was es braucht, ist eine strukturelle Verankerung in einer angemessen ausgestatteten Erwachsenenbildung, dauerhaft, verlässlich, öffentlich finanziert.

Grundbildung muss Lebensrealitäten ernst nehmen. Lange waren viele Maßnahmen defizitorientiert ausgerichtet und haben nicht berücksichtigt, über wie viele Kompetenzen Menschen mit Grundbildungslernbedarfen in einer so stark schriftsprachorientierten Kultur wie der unseren verfügen müssen, um ihr Leben bewältigen und gestalten zu können. Grundbildung muss wertschätzend an diese Ressourcen anknüpfen. Sie muss leicht erreichbar, zugänglich, niedrigschwellig, lebenswelt- und alltagsnah gestaltet sein.

Was es braucht, ist ein Gefüge flexibler Lerngelegenheiten, das sich an den Lebenseumständen und Lernwünschen der Lernenden orientiert: Angebote, die formal und methodisch vielfältig sind, die zeitlich und räumlich passen, die es erlauben, jederzeit einsteigen zu können – ab der ersten Person –, und weiterzulernen, wenn das Leben es erlaubt. Lerncafés, Gesprächskreise, Kurse, digitale Formate oder Einzelbegleitungen: All das sollte möglich sein und gefördert werden; idealerweise aufeinander abgestimmt, ineinandergreifend und anpassbar sein.

Schriftspracherwerb ist kein bloßer Kompetenzerwerb, sondern ein Prozess des Weltverständens, der Weltaneignung und der Weltgestaltung (Vanderheiden et al. 2025). In diesem Sinne reicht Grundbildung weit über das Re- oder Upskilling, von dem die Europäische Union so gerne spricht, hinaus. Es geht um Ermächtigung, um Selbstwirksamkeit, darum, gesehen, ernst genommen und einbezogen zu werden, wie es die Selbsthilfeorganisationen von Lernenden zu Recht einfordern, und um erweiterte Orientierungs-, Bewertungs-, Handlungs-, Gestaltungs- und Mitwirkungsoptionen.

Daher ist ein erweitertes Verständnis von Grundbildung – etwa in Richtung digitale und politische Bildung – unterstützenswert. In einer Welt, in der Informationen in hoher Geschwindigkeit zirkulieren, Desinformation alltäglich ist und Manipulation leicht gelingt, ist Grundbildung unverzichtbar. Sie eröffnet Räume für den kritischen Diskurs und das Aushalten von Ambiguitäten, das Anerkennen von Brüchen im Leben der Menschen und in Gesellschaften. Unverzichtbar angesichts eines gesellschaftlichen Klimas, das von Polarisierung und Ausgrenzung geprägt ist und zivilgesellschaftliches Engagement in Misskredit bringt, und definitiv ein substanzialer Beitrag für sozialen Frieden und Gerechtigkeit.

Grundbildung ist keine kurzfristige Reaktion auf aktuelle Arbeitsmarktbedarfe, sondern muss Teil einer öffentlich verantworteten Bildungsinfrastruktur in einem pluralen und subsidiären System sein. Sie ist Teil der Daseinsvorsorge – ebenso wie Wasser, Energie oder medizinische Versorgung. Daraus folgt: Sie muss verlässlich, dauerhaft und mit klarer Verantwortung zwischen Bund, Ländern und gemeinwohlorientierten Weiterbildungsträgern organisiert sein. Was es braucht, ist:

- eine gesetzliche Verankerung als Pflichtaufgabe der öffentlichen Hand,
- Finanzierungssicherheit jenseits projektbezogener Logiken als Bestandteil der Regelförderung,
- eine öffentliche Finanzierung der Ausbildung und kontinuierlichen Qualifizierung von Lehrkräften – statt einer Abwälzung der Kosten auf Lehrkräfte und Grundbildungsträger,
- angemessene Honorare, die Wertschätzung ausdrücken und Existenz sichern, und Rechtssicherheit in Hinblick auf die Statusfeststellungsverfahren sowie Widerspruchsfreiheit in Bezug auf die Weiterbildungsgesetze der Länder.
- starke Netzwerke und kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit, die das Thema auf wertschätzende Weise sichtbar und anschlussfähig machen.

Das Ende der AlphaDekade kann kein Schlusspunkt sein, allenfalls ein Meilenstein, an dem sich entscheidet, wie ernst wir es tatsächlich mit der Grundbildung meinen.

Für die Zukunft muss das bedeuten: Weg von kurzfristiger Projektförderung und unsicherer ESF-Abhängigkeit, hin zu einer nachhaltigen, bundesweit abgestimmten Grundbildungsförderung, die die Lernwünsche der Menschen und vorhandenen Kompetenzen der Weiterbildungsträger würdigt und stärkt. Der Bund darf sich hier nicht aus der Verantwortung ziehen und die Länder und Kommunen mit den strukturellen Lasten alleinlassen. Andernfalls droht nach 2026 voraussichtlich ein dramatischer Rückschritt in den mühsam aufgebauten Grundbildungsstrukturen, der ange-sichts der gesellschaftlichen Herausforderungen unverantwortlich wäre.

Grundbildung ist ein Grundrecht. Wer dieses Recht sichern und verwirklichen will – und ist das nicht eine zentrale Aufgabe von Legislative und Exekutive? –, braucht verlässliche Weiterbildungsexpertinnen und -experten, eine stabile und langfristige Förderung sowie ein unmissverständliches Bekenntnis zur Grundbildung (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. 2025) – in Worten und in Taten.

Literatur

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (2025). *Forderung zur Bundestagswahl 2025: Bekenntnis zur Alphabetisierung und Grundbildung gefordert – Alphabetisierung und Grundbildung sicherstellen – nahtlos an die AlphaDekade 2016–2026 anknüpfen!* https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2025/01/Forderungen-Bundestagswahl-BVAG_28.01.2025.pdf.
- CDU, CSU & SPD (2025). *Verantwortung für Deutschland. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 21. Legislaturperiode.* https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag_2025.pdf.
- Vanderheiden, E., Mayer, C.-H. & Barcelos, A. M. F. (2025). *Pedagogical Love in Adult Education: New Perspectives in Nurturing Learning, Growth and Transformation*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-82046-5>

Autorin

Elisabeth Vanderheiden, Erwachsenenbildnerin und freie Forscherin. Sie ist Mitglied des Kuratoriums der AlphaDekade und Bundesvorsitzende der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland sowie Geschäftsführerin des Katholischen Erwachsenenbildungswerks Rheinland-Pfalz.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Empowerment in der Alphabetisierung und Grundbildung

Mündigkeit und Emanzipation ermöglichen

ANTJE PABST

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) als einem relativ jungen Teilbereich der Erwachsenenbildung auseinander. Er entstand durch das Engagement einzelner Akteure aus dem Enthusiasmus und der Idee heraus: das (Menschen-)Recht auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe für ALLE, einem Recht, das vor allem in demokratischen Gesellschaften ein Grundpfeiler der gesellschaftlichen Ordnung darstellt, einzufordern. In diesem Sinne wird das Erlernen von Lesen und Schreiben nicht begrenzt auf eine Anpassungsleistung, sondern in Relation zu Mündigkeit und Empowerment gebracht. Anliegen dieses Beitrages ist es, darzulegen, wie diese Aspekte, die auf eine emanzipatorisch orientierte Erwachsenenbildung verweisen, heute im Rahmen der AuG zu verorten sind.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; emanzipatorische Erwachsenenbildung; Literalität als soziale Praxis; Milieu und Habitus

Abstract

This article examines literacy and basic education as a relatively new subfield of adult education. It grew out of the enthusiasm and ideas of individual actors who were committed to demanding the (human) right to education and social participation for all, a right that is a foundation of social order, especially in democratic societies. In this sense, learning to read and write is not limited to an act of adaptation, but is linked to independence and empowerment. The aim of this article is to explain how these aspects, which refer to emancipation-oriented adult education, can be located today within the context of literacy and basic education.

Keywords: Literacy; basic education; emancipatory adult education; literacy as social practice; milieu and habitus

1 **Alphabetisierung und Grundbildung zwischen Anpassung und Emanzipation**

Seit mehr als fünf Jahrzehnten ist die Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) Erwachsener Bestandteil der Erwachsenenbildung. Ihre Anfänge in den 1970er-Jahren waren geprägt von Pionierarbeit: Zunächst existierten nur vereinzelte Lese- und Schreibkurse, vorwiegend an Volkshochschulen, und es fehlte an geeigneten Materialien, didaktischen Konzepten sowie einer professionellen Infrastruktur. Lange Zeit wurde die gesellschaftliche Relevanz unzureichender Lese- und Schreibfertigkeiten in der erwachsenen Bevölkerung unterschätzt, weshalb die dringend erforderliche Alphabetisierungsarbeit rudimentär blieb. Heute stellt die AuG jedoch einen etablierten Teilbereich der Erwachsenenbildung dar, mit einer inhaltlich breiten Angebotspalette, unterschiedlichen Lernorten, Lernarrangements und einem ausdifferenzierten Professionswissen.

Dabei geht die Bedeutung der AuG weit über die Vermittlung grundlegender Kulturtchniken hinaus. In heutigen Gesellschaften, die durch eine hohe Literalität geprägt sind, sind Lesen und Schreiben einerseits grundlegende Voraussetzungen für die individuelle Teilhabe an gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen. Denn diese beinhalten und implizieren literale Interaktionen. Andererseits stellen Lesen und Schreiben eine elementare Basis für lebensbegleitendes Lernen dar. Sie ermöglichen den Zugang zu Information, Wissen und Bildung. Damit werden sie zu einem entscheidenden Faktor für die individuelle Handlungsfähigkeit. Hinzu kommt, dass in einer komplexen Welt, die durch rasanten technologischen Fortschritt, soziale Transformationen und globale Krisen geprägt ist, alle Gesellschaftsmitglieder permanent mit Veränderungen und neuartigen Handlungsanforderungen konfrontiert sind. Dabei zielt individuelle Handlungsfähigkeit nicht allein auf eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen, sie schließt die Fähigkeit und Fertigkeit zu Mitgestaltung, Mündigkeit und Emanzipation ein (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 870).

Wie Mitgestaltung, Mündigkeit und Emanzipation im Rahmen von AuG zu verorten sind und realisiert werden können, gleichwohl hier Ziele einer nachholenden Bildung und individuellen Anpassung an von außen gesetzte Anforderungen dominieren, soll in diesem Beitrag dargelegt werden. Hierfür wird im ersten Schritt der Bereich der AuG in seiner Entwicklung skizziert, es wird deutlich, dass auch Aspekte von Mündigkeit und Emanzipation diese Bildungsarbeit mitprägten. Im zweiten Schritt werden theoretische Ansätze und Forschung aufgezeigt, die vor allem Mündigkeit und Emanzipation unterstützen. Im Fazit wird auf deren aktuelle Relevanz abgehoben.

2 Entwicklung und Konsolidierung der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Alphabetisierungsarbeit begann in den 1970er-Jahren als Pionierarbeit durch das Engagement Einzelner. Sie reagierten auf gesellschaftliche Probleme wie steigende Arbeitslosigkeit in der Folge eines Technologisierungs- und Qualifizierungsschubs (Drecoll & Müller 1981). Zudem zeigte sich ein deutlicher Alphabetisierungsbedarf in Justizvollzugsanstalten (Müller 1989). Ab den 1980er-Jahren erfolgte durch die Praxisarbeit auf Mikro- und Mesoebene eine erste Entwicklung des Feldes. Es entstanden didaktische Ansätze, Lernmaterialien, Lernberatungsangebote sowie Qualifizierungsprogramme für Kursleitende. Erste öffentliche Kampagnen zur Aufklärung wurden gestartet und fachspezifische Organisationen gründeten und vernetzten sich (z. B. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber; Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V.). Trotz dieser Fortschritte fehlte zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine nachhaltige, bundesweite Angebotsstruktur mit ausreichend ausgebildeten Kursleitenden. Wissenschaftliche Grundlagen waren nur punktuell vorhanden, etwa Studien zu Ursachen und biografischen Folgen geringer Schriftsprachlichkeit (Oswald & Müller 1982; Egloff 1997). Das Feld war, 25 Jahre nach der Neuentdeckung des funktionalen Analphabetismus, noch immer im Ausbau begriffen (Steuten 2016, S. 16 ff.).

Einen deutlichen Wachstums- und Entwicklungssprung erfuhr die AuG erst nach der Jahrtausendwende, aufgrund nationaler wie internationaler bildungspolitischer Initiativen und Entwicklungen. Ausschlaggebend waren die Weltdekade der Alphabetisierung der UNESCO (2003 bis 2012)¹ als auch die problematischen PISA-Ergebnisse für Deutschland in den Leseleistungen der 15-Jährigen. In der Folge wurde eine langjährige, intensive bildungspolitische Forschungs- und Entwicklungsförderung in Gang gesetzt, mit dem Ziel, diesen Bereich der Erwachsenenbildung auszubauen und zu professionalisieren. Diese intensive Förderung erfolgte zunächst im Rahmen der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2012 bis 2016). Dieser schloss sich die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2016 bis 2026) mit einem umfangreichen Arbeitsprogramm an (BMBF, KMK 2016, S. 5–8).

Aus heutiger Sicht steht das Handlungsfeld der AuG tatsächlich auf einer strukturell und konzeptionell breiten Basis. Es haben sich unterschiedliche Handlungs- und Inhaltsbereiche etabliert (z. B. arbeitsorientierte und lebensweltorientierte Grundbildung, gesundheitliche und finanzielle Grundbildung), mit ihren je eigenen niedrigschwelligen und aufsuchenden Angeboten. Sie berücksichtigen, dass die klassischen Strukturen der Erwachsenenbildung mit ihren Komm-Strukturen und etablierten Lehr-Lern-Settings in diesem Handlungsbereich wenig greifen (vgl. Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. 2021; Johannsen et al. 2023). Auch wurde ein breites Professionswissen erarbeitet in Bezug auf theoretische Zugänge, Adressierungen und Ziel-

1 So verabschiedete der Bundesverband Alphabetisierung e. V. anlässlich der UNESCO-Weltdekade eine erste Programmatisierung zum Ausbau der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland, und eine erste „Initiative für Alphabetisierung und Grundbildung“ mit bildungspolitischen Akteuren konstituierte sich. https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2021/10/Bernburger_Thesen.pdf [02.06.2025]

gruppen, Didaktisierung, Lernberatung und Lernprozessbegleitung u. v. m. (Löffler & Korkamp 2016). In allen Bundesländern wurden Grundbildungszentren und/oder Koordinierungsstellen eingerichtet, die lokale Anlauf-, Kontakt- und Beratungsstellen darstellen und als zentrale Akteure lokaler wie auch überregionaler Netzwerke fungieren. Neben einem berufsbegleitenden Studiengang² findet sich ein breites Qualifizierungsangebot für pädagogisch Tätige in diesem Praxisfeld (Löffler & Koppel 2023). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und der Deutsche Volkshochschul-Verband halten eine Vielzahl von Materialien in unterschiedlichen Formaten, nicht nur für konkrete Lehr-Lern-Angebote, sondern auch in Bezug auf Diagnostik und Lernberatung, Sensibilisierung, Bildungsplanung sowie für die Professionalisierung von Lehrkräften vor.³ Auch anhand der mittlerweile sieben Monitoringberichte der Alpha-Dekade, die konkrete Zahlen zu Umsetzungsmaßnahmen, Produkten und Teilnahmen usw. liefern, lässt sich der enorme Entwicklungs- und Gestaltungsschub nachzeichnen.⁴ Dabei verdeutlichen die LEO-Studien, dass mit 7,4 Mio. bzw. 6,5 Mio. Betroffenen – vor allem mit Blick auf ein Recht auf Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft – ein eklatanter Handlungsbedarf existiert (Großlüschen & Riekmann 2012; Großlüschen & Buddeberg 2020).

Gleichzeitig zeichnen sich die Entwicklungsprozesse in der AuG durch eine besondere Charakteristik aus. So stehen die Inhalte der Grundbildung in engem Zusammenhang mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens, zugleich kann Grundbildung leicht allein als grundlegend notwendige nachholende Bildung verstanden werden, ohne die kaum eine aktive und gelingende Teilhabe im Kontext einer sich dynamisch verändernden Gesellschaft möglich erscheint. Es besteht die Gefahr, dass Grundbildung zu einem Container-Konzept generiert wird und verschiedene Akteure im Kontext Bildung und Qualifizierung vielmehr ihre eigenen Interessen, die eher in Richtung von Employability und Anpassung tendieren, vertreten (Euringer 2016).

Jedoch wurde die AuG – vor allem in ihren Anfängen – nicht nur als Kompensation verstanden, sondern war mit der Idee des Empowerments verbunden. Sie besaß den Charakter einer sozialen Bewegung (Steuten 2016, S. 27). Kollektive Arbeitskreise bildeten sich, um gegen die gesellschaftliche Benachteiligung marginalisierter Gruppen vorzugehen und diese in ihren Selbstbestimmungs- und Partizipationsbedürfnissen durch passende Lern- und Bildungsangebote zu unterstützen.

3 Empowerment, Ungleichheit und Macht – Theoretische Ansätze

Für die frühen Jahre der Alphabetisierungsarbeit kann konstatiert werden, dass nicht nur die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Vordergrund stand, sondern

2 <https://www.ph-weingarten.de/de/studium/masterstudiengaenge/alphabetisierung-und-grundbildung>

3 <https://alpha-material.de> und <https://www.grundbildung.de/>

4 https://www.alphadekade.de/de/projekte/verteilerseite_projektf%C3%B6rderung.html?templateQueryString=monitoringbericht

auch die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. So orientierten sich die ersten Initiativen am Ansatz Paulo Freire (1973), der die Alphabetisierung Erwachsener mit der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für ihre eigene Lebenslage verbindet. Auch das „Memorandum für ein Recht auf Lesen“ impliziert eine emanzipatorische Bildungsarbeit, da es als Kernpunkt für ein Recht auf Bildung verstanden und eingeklagt wird (Drecoll & Müller 1981, S. 168). Lernende wurden in die Gestaltung von Lernmaterialien eingebunden und mit dem Spracherfahrungsansatz wurde ein didaktischer Weg verfolgt, der auf die Ressourcen der Lernenden abzielt. Zusätzlich wurden sie aktiv in die Öffentlichkeitsarbeit einbezogen und in der Initiierung von Selbsthilfegruppen unterstützt (Fuchs-Brüninghoff, Kreft & Kropp 1986). Diese Ansätze und Vorgehensweisen spiegeln den Wunsch wider, die Lernenden nicht nur als Empfänger, sondern als aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse zu sehen. Podlech und Schepers (2023, S. 22) erkennen hierin eine „Verantwortungsgemeinschaft“, die sich auch darin zeigt, dass auf Fachtagungen – vor allem in den 1990er- und 2000er-Jahren – neben Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik Lernende eine aktive Rolle erhielten (ebd.). Aktuelle Entwicklungen verstehen die AuG stärker zweckgebunden und auf übergeordnete Ziele ausgerichtet und folgen dieser Tradition eher nicht. Im Selbstverständnis der Erwachsenenbildungsdisciplin spielt aber das Konzept des Empowerments durchaus eine zentrale Rolle. Folgende Forschungsansätze und Perspektiven, die sich in dieser Diskurslinie verorten lassen, können in diesem Sinne die Entwicklung und Gestaltung der AuG bereichern.

Zunächst ist der von Brian Street entwickelte Ansatz *Literalität als soziale Praxis* zu nennen, der in internationalen Forschungsdiskursen zur Alphabetisierung Erwachsener Relevanz erhielt. Er betont, dass Schrift/Literalität nicht nur mit universellen, technischen Fertigkeiten verbunden ist, sondern stets in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist, die das Handeln und die Identität der Individuen beeinflussen (Street 1984; The New London Group 1996). Lesen und Schreiben werden damit als individuelle und kollektive Praktiken verstanden, die durch den jeweiligen Handlungskontext, der soziokulturell geprägt ist, gerahmt und tangiert werden. Damit existieren vielfältige Formen von Literalität(en) in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Lebenswelten (Barton & Hamilton 1998; Zeuner & Pabst 2011). Auch können Wertigkeiten und Deutungshoheiten in Bezug auf dominante literale Praktiken, wie sie bspw. in Bildungsinstitutionen existieren, aufgeschlossen werden. Dies im Rahmen von Alphabetisierung und Grundbildung zu thematisieren, ermöglicht, die literalen Perspektiven und Ressourcen von gering literalisierten Menschen anzuerkennen und partizipativ zu berücksichtigen (Benz-Gydat et al. 2023).

Dieser Ansatz, der Schrift nicht als etwas Gegebenes hinnimmt, das als neutrale Technik erlernt wird, sondern berücksichtigt, dass Schrift und auch Alphabetisierung verbunden sind mit Inhalten und medialen Repräsentationsformen, die von Menschen bzw. sozialen Akteuren gemacht sind, bietet Anknüpfungspunkte für weitergehende Analysen und Betrachtungen, die auf das Eingebundensein in soziale Verhält-

nisse, Subjektivierungsprozesse, Formen der Macht und Chancen der (Mit-)Gestaltung abzielen.

Damit ergeben sich bspw. Anschlussmöglichkeiten an die theoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus zu Milieu und Habitus. Milieuspezifische Ansätze, die sich an Bourdieu orientieren, haben in Bezug auf den Ungleichheitsdiskurs im Kontext von Bildung und Gesellschaft bereits ein breites Renommee erfahren (Wimmer & Hafner 2025). Milieuspezifische bzw. habitushermeneutische Analysen zeigen bspw. auf, welche kollektiven und individuellen Ressourcen und Dispositionen dazu führen, dass Zugänge zu Lernangeboten sowie Vermittlungsstrategien einerseits und Aneignungsprozesse andererseits im Rahmen der AuG aufgrund sogen. milieuspezifischer Kulturen und divergierender Lebens- und damit auch Lern- und Bildungsinteressen unterstützend oder hinderlich wirken können (Pape 2018; Cora et al. 2023; Bremer et al. 2025).

Ergänzend dazu bieten auch diskurstheoretische Ansätze (Foucault 1970) eine kritische Perspektive auf Machtverhältnisse und Wissensproduktionen in Bezug auf Bildungsprogramme, deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Aushandlungsprozesse. Im Vordergrund stehen Argumentationslinien, die bildungspolitische Bemühungen in Bezug auf AuG im Kontext von Employability und Arbeitskräfteisicherung oder aber im Zusammenhang mit Demokratiebildung und Empowerment legitimieren, was wiederum Ansprache und Adressierung von Zielgruppen und deren Erreichbarkeit beeinflussen kann (Möhring et al. 2023). Darüber hinaus lassen sich aber auch nicht nur im Kontext der AuG, sondern grundsätzlich Selbst- und Fremdzuschreibungen in Bezug auf geringe Literalität hinterfragen (Weimann-Sandig et al. 2025).

Anschlussfähig sind ebenso Überlegungen zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, die explizit den Standpunkt und die Sicht des Lernenden auf den Lerngegenstand mit Blick auf die Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit im Kontext seiner Lebenswelt und Lebensinteressen in den Vordergrund stellt (Holzkamp 1995; Linde 2008), zum transformativen Lernen, das vor allem Identität und Biografie in Bezug auf Lernen in den Blick nimmt (Berndl et al. 2018), oder Konzepte wie die Lebensweltorientierung nach Thiersch (Bendel, Schneider & Schwarz 2023).

Diese Perspektiven und Ansätze bilden zusammen ein vielfältiges theoretisches Fundament, das die Idee des Empowerments in der AuG sowohl konzeptuell als auch praktisch-reflexiv bereichern kann. Sie eröffnen die Möglichkeit, nicht nur soziale Ungleichheiten zu reflektieren und Machtverhältnisse zu hinterfragen, sondern auch die eigenen blinden Flecken in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu beleuchten.

4 Fazit und Ausblick

Der Beitrag beinhaltet eine Darlegung der Entwicklung der AuG als Teilbereich der Erwachsenenbildung im Kontext von Emanzipation und Mündigkeit. Von Relevanz

sind diese Aspekte vor allem, weil sich die AuG überwiegend auf marginalisierte und vulnerable Adressaten- und Zielgruppen bezieht. Aber ohne die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Praxis werden Strukturen und Prozesse, die zur Marginalisierung, Bevormundung und Stigmatisierung führen, eher zementiert. Dies gilt auch für organisierte Lern- und Bildungsangebote und vor allem für die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, da hier überwiegend gravierende Negativerfahrungen und Traumata im Kontext von Bildungsinstitutionen vorliegen. Oft bedarf es grundsätzlich einer Ermutigung, um sich überhaupt wieder auf organisierte Lehr-Lern-Settings einlassen zu können, eigene Lern- und Bildungsinteressen zu entwickeln und zu artikulieren.

Es wurde zugleich aufgezeigt, dass die AuG durch die intensive bildungspolitische Förderung der letzten Jahrzehnte einen deutlichen Professionalisierungs- und Entwicklungsschub erfuhr. Nach wie vor fehlt jedoch eine kontinuierliche öffentliche Finanzierung. Diese ist aber entscheidend, um die Qualität und Nachhaltigkeit der Angebote – insbesondere mit Blick auf Empowerment, Mündigkeit und Emanzipation – langfristig zu sichern.

Literatur

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one Community*. Routledge.
- Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen et al. (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–35). wbv.
- Benz-Gydat, M., Kiendl, S., Nienkemper, B. & Pabst, A. (2023). Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 59–78). wbv.
- Berndl A., Cennamo, I., Kastner, M., Klopfer-Kellerer, A., Motschilnig, R. & Sagmeister, G. (2018). Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausg. 33. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.
- Bremer, H., Lange-Vester, A., Pape, N. & Teiwes-Kügler, C. (2025). Habitushermeneutik und Grundbildung. In C. Wimmer & G. Hafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis* (S. 83–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_4
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsaezte-Nationale-Dekade.pdf.

- Cora, S., Matthies, P., Pape, N. & Bremer, H. (2023). Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tägigen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 21–39). wbv.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (29.01.1960). In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (S. 857–928). Klett.
- Drecoll, F. & Müller, U. (1981). Entwurf eines Memorandums „Für ein Recht auf Lesen“. In F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 165–173). Verlag Moritz Diesterweg.
- Egloff, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. wbv.
- Foucault, M. (1970). *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France*. Übersetzt von W. Seitter. Fischer.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreus-Verlag.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.) (2023). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.) (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Waxmann.
- Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.) (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Möhrling, M., Schneider, J., Bendel, J. & Schneiderat, G. (2023). Von Eigensinnigkeit und Mehrperspektivität. Partizipative Forschung im Kontext einer diskurs- und netzwerktheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 79–96). wbv.
- Müller, U. (1989). Alphabetisierung im Strafvollzug – ein Projekt an der JVA Kaisheim. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo)*, 1/89, 32–34.

- Oswald, M.-L. & Müller, H.-M. (Hrsg.) (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten. Schriften/Materialien zur Erwachsenenbildung*. Klett-Cotta.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Podlech, M. & Schepers, C. (2023). Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 19–36). wbv.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Waxmann.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1 (66), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Weimann-Sandig, N., Schneider, J., Möhring, M., Schneiderat, G., Schuhr, J. & Wagner, H. (Hrsg.) (2025). *Berücksichtigung von Menschen mit geringer Literalität in der Empirischen Sozialforschung*. Springer VS (im Erscheinen).
- Wimmer, C. & Hafner, G. (2025). Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus. In Dies. (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis* (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_1
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis: Eine ethnographische Studie*. wbv.

Autorin

Antje Pabst, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



KI in der Alphabetisierung und Grundbildung – Eine Ermöglichungstechnologie?

FRIEDRICH WOLF, JOHANNES BONNES

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Potenziale von Large Language Models in der Alphabetisierung und Grundbildung. Sie werden als Ermöglichungstechnologie diskutiert, die durch Funktionen wie die Übersetzung in Einfache Sprache das selbstgesteuerte Lernen fördert. Sie können als individualisierbare Lernpartner und zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben dienen. Dies impliziert eine veränderte Rolle für Lehrende hin zu Lernbegleitenden im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik. Voraussetzung für den Erfolg ist der Aufbau kritischer Medienkompetenz bei Lernenden und Lehrenden.

Stichwörter: Grundbildung; Künstliche Intelligenz (KI); Ermöglichungsdidaktik; Einfache Sprache; exploratives Lernen

Abstract

This paper explores the potential of Large Language Models in literacy and basic education. These models are discussed as an enabling technology that promotes self-directed learning, particularly through functions like translation into plain language. They can serve as individualized learning partners and assist with everyday tasks. This implies a shift in the role of educators towards that of learning facilitators, in line with an „enabling didactics“ approach. A prerequisite for success is the development of critical media literacy among both learners and educators.

Keywords: Basic education; Artificial Intelligence (AI); enabling didactics; simple language; explorative learning

1 Einleitung

Durch neue Technologien ändern sich Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Auch im Feld der Alphabetisierung und Grundbil-

dung (AuG) schreitet der Einsatz digitaler Technologien wie Künstlicher Intelligenz (KI) voran und wird aktuell primär hinsichtlich mikrodidaktischer Potenziale in formalen Angeboten erziehungswissenschaftlich reflektiert (Dauser & Stadler 2022; Koppel & Wolf 2021; Koppel et al. 2025). Im vorliegenden Beitrag werden Large Language Models (LLMs) im Kontext der AuG sowie im Hinblick auf ihre Potenziale für das selbstgesteuerte Lernen von AuG-Zielgruppen thematisiert. Der Beitrag geht der Frage nach, welche ermöglichtsdidaktischen Potenziale im Feld der AuG durch LLMs eröffnet werden. Dazu wird anhand des aktuellen Forschungsstands sowie eines in der Lebenswelt verankerten Nutzungsszenarios diskutiert, welche Selbstlernmöglichkeiten für Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz sowohl zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben als auch als Lernpartner in formalen Lernprozessen bestehen. Zudem werden die damit verbundenen Implikationen für das Rollenverständnis von Lehrenden im Bereich der AuG thematisiert.

2 Large Language Models in pädagogischen Kontexten

Mit der Veröffentlichung der Software ChatGPT im November 2022, die erstmals einer breiten Öffentlichkeit die Möglichkeit bot, über ein Chatfenster auf ein LLM zuzugreifen, ist das Thema KI in der breiten Öffentlichkeit angekommen. Bereits 1955 beschrieben McCarthy et al. in einem Forschungsantrag unter dem Schlagwort *artificial intelligence*, dass „every aspect of learning or (...) intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to simulate it“ (McCarthy et al. 1955, S. 2) und gaben damit das primäre Ziel für die KI-Forschung bis heute aus. Es existiert keine einheitliche Definition, was KI ist, vielmehr wird sie durch ihre zu lösenden Probleme und Fähigkeiten beschrieben (Russell & Norvig 2023, S. 22 ff.). Es lässt sich festhalten, dass KI ein Sammelbegriff für computationale Systeme ist, die primär menschliche Fähigkeiten zu imitieren versuchen. Heutige KI (Stand Juli 2025) basiert vor allem auf komplexen statistischen Modellen (Deep-Learning-Ansätze), die durch maschinelles Lernen Muster in großen Datenmengen erkennen und dieses „erlernte“ „Wissen“ auf neue Beispiele anwenden können (ebd., 834 ff.). Die Transformerarchitektur ermöglichte, KI-Systeme zu entwickeln, die aufgrund eines komplexen probabilistischen Sprachmodells kohärente Texte selbst erzeugen können (Vaswani et al. 2017). Diese LLMs stellen aktuell das sich am stärksten entwickelnde und verändernde Feld der KI-Forschung dar (Minaee et al. 2024) und werden von Expertinnen und Experten weltweit als Schlüsseltechnologie eingeschätzt, die vielseitig einsetzbar ist und Innovation in allen gesellschaftlichen Feldern ermöglichen wird (Filippucci et al. 2024). Diese herausragende Stellung von LLMs im Vergleich zu anderen aktuellen technologischen Entwicklungen spiegelt sich auch in ihrer Rezeption innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse wider (Hofhues & Schäffer 2025).

Dieser Idee folgend gilt es zu fragen, welche Potenziale sich durch diese Technologie für Lernkontakte in der AuG ergeben. Gleichzeitig konstituiert sich der Forschungsdiskurs zu LLMs in der AuG erst und es besteht weiterhin ein erhebliches

Desiderat. So klammert z. B. der 2025 erschienene Sammelband „Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener“ (Koppel et al. 2025) das Themenfeld Künstliche Intelligenz gänzlich aus und nur wenige Ansätze rekurrieren explizit auf LLMs oder reflektieren die sich eröffnenden Möglichkeiten und Potenziale für die AuG (u. a. Abend 2025; Grotlüschen et al. 2023; Döbert 2023). Daher erweist sich der Blick auf den Forschungsstand in der Erwachsenenbildung sowie der Schulforschung als instruktiv (u. a. Scheiter et al. 2025; Milana et al. 2024; Kasneci et al. 2023). Hier werden insbesondere die Potenziale von LLMs als individualisierbare Lernpartner für verschiedene Altersgruppen hervorgehoben (Kasneci et al. 2023). Explizit wird hier z. B. auf die Möglichkeiten zur Förderung von Textarbeiten und dem Erlernen von Schreibfähigkeiten hingewiesen, u. a. durch syntaktische und grammatischen Korrekturen sowie durch die Generierung von Zusammenfassungen und Erklärungen komplexer Texte (u. a. Milana et al. 2024, S. 3, Kasneci et al. 2023, S. 2). Ebenfalls wird hervorgehoben, dass LLMs durch die Möglichkeit, automatisiert individuelles Feedback zu geben, Lehrende dabei unterstützen können, Unterricht stärker teilnehmerorientiert weiterzuentwickeln (Seßler et al. 2023). Darüber hinaus lassen sich LLMs im Gegensatz zu statischen Lernmedien (Bücher, E-Learning-Kurse, Apps) durch die Lernenden selbst mithilfe dialogischen Promptens (Anleiten einer KI, eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten oder eine spezifische Antwort zu geben) selbst anpassen. Auch die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und so in dialogische Interaktion mit einem Lernmedium zu treten, stellt ein Novum dar.

LLMs erfüllen damit die von Dauser und Stadler (2022) formulierten Anforderungen an eine digitale Grundbildung – Anwendungsorientierung, Lernprozessbegleitung, Individualisierung und Förderung –, indem sie adaptive und dialogorientierte Lernprozesse ermöglichen und grundsätzlich für die Anwendung im Feld der AuG interessante Optionen bieten. Gleichzeitig stellen LLMs, bevor sie zur Förderung von Lernaktivitäten genutzt werden, selbst eine Lern- und Adoptionsherausforderung dar. Im Kontext der AuG kann hier auf den Digital Inclusion Pathway (Koppel 2025) verwiesen werden. Während laut Studienlagen für Menschen mit Grundbildungsbedarf der technologische Zugang (Access) eine eher nachgeordnete Herausforderung darstellt (Grotlüschen et al. 2020, S. 40 ff.), ist die Überwindung der *taste barrier*, die Überzeugung, die Technologie für die eigenen persönlichen Ziele nutzen zu können, zentraler. LLMs können dabei über die Nutzung einfacher Sprache einen direkten Nutzen demonstrieren, indem sie das Verfolgen individueller Lernziele als auch die Bewältigung alltäglicher lese- und schreibbezogener Aufgaben ermöglichen bzw. unterstützen. Aufgrund dieser Potenziale sind LLMs für den Einsatz in ermöglichtsdidaktischen Szenarien prädestiniert. Hier werden bspw. durch die Prinzipien der Eigenverantwortung, der Gelassenheit oder des Lebensweltbezugs die Bedürfnisse und Perspektiven der Lernenden als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns positioniert und darauf beruhende expansive Lernprozesse in den Mittelpunkt gestellt (Schüßler 2012). Demgegenüber werden eher traditionelle, instruktionsbasierte Lehrmethoden abgedunkelt, um einen Rahmen für selbstgesteuertes und autonomes Lernen zu etablieren. Damit verändert sich die Rolle der Lehrenden von Wissensvermittelnden hin zu Lernbegleitern.

den, die anregungsreiche Lernumgebungen und konstruktives Feedback bereitstellen (ebd.). Eine besondere Rolle kommt dabei den Selbstlernkompetenzen der Menschen zu, die als maßgeblich für den Erfolg ermöglichtsdidaktischer Settings anzusehen sind. Je nach Ausprägung dieser Kompetenzen variiert auch das Aufgabenspektrum der Lehrenden (Arnold et al. 2020).

3 Exploration: Potenziale und Limitationen von LLMs in der AuG

Nachfolgend soll anhand eines Beispiels aufgezeigt werden, wie LLMs selbstgesteuerte Lernprozesse von Personen mit Grundbildungsbedarf dank der Fähigkeit, in einfacher Sprache zu kommunizieren, in informellen und formalen Lernkontexten unterstützen können.

Hier ist die Gegenüberstellung der Erklärung in normaler und in einfacher Sprache:

Normale Sprache	Einfache Sprache
Ein Large Language Model (LLM) ist eine Art von Künstlicher Intelligenz (KI), die auf großen Mengen von Textdaten trainiert wird. Es nutzt maschinelles Lernen, um Muster in der Sprache zu erkennen und darauf basierend Texte zu erzeugen.	Ein Large Language Model ist eine besondere Künstliche Intelligenz. Es wird mit sehr vielen Texten trainiert. Dadurch erkennt es Muster in der Sprache.
Das Modell verwendet neuronale Netze, insbesondere Transformermodelle, um Text in Form von Zahlen (Vektoren) zu verarbeiten. Diese Zahlen helfen dabei, Zusammenhänge zwischen Wörtern zu erkennen.	Das Modell benutzt eine spezielle Rechenmethode. Diese Methode zerlegt Texte in Zahlen. So kann das Modell verstehen, welche Wörter zusammenpassen.
Durch das Training lernt das Modell, welche Wörter und Satzstrukturen wahrscheinlich zusammengehören. Es kann Texte basierend auf Wahrscheinlichkeiten generieren, indem es das nächste Wort vorhersagt.	Das Modell lernt, welche Wörter oft zusammen genutzt werden. So kann es neue Texte schreiben. Es wählt immer das wahrscheinlichste nächste Wort.
Ein LLM hat kein echtes Verständnis von Bedeutung, sondern basiert rein auf Mustern und Wahrscheinlichkeiten. Dennoch kann es sehr überzeugend klingende Texte erstellen.	Das Modell versteht keine Bedeutungen. Es erkennt nur Muster in Wörtern. Trotzdem kann es sehr echte Texte schreiben.
Es wird für verschiedene Anwendungen genutzt, zum Beispiel für Chatbots, Übersetzungen oder Textzusammenfassungen.	Das Modell kann viele Dinge tun. Es hilft beim Schreiben, Übersetzen oder Erklären von Texten.

Diese Version in einfacher Sprache hält sich an die Regeln für kurze, klare Sätze und eine einheitliche Wortwahl. Ist das verständlich für dich? 😊

Abbildung 1: ChatGPT-Output zur Bitte, die Funktionsweise von Large Language Modellen in Einfacher und komplexer Sprache zu beschreiben und satzweise gegenüberzustellen. Version: GPT-4o

ChatGPT wurde gebeten, zu erklären, was ein LLM ist. Für die Erklärung in Einfacher Sprache wurden in den Prompt (Kontext) Beispiele aus der DIN 24495–1 aufgenommen. Abb. 1 zeigt, dass der generierte Output sich an die jeweiligen Regeln hält und im Vergleich zu komplexer Sprache eine deutlich reduzierte, wenngleich aber inhaltlich korrekte Erklärung erzeugt. Darüber hinaus wird im Output (Satz 4) auch auf Limitationen von LLMs verwiesen, was wiederum als Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion dienen kann. Die generierte Nachfrage, ob der Text verständlich sei, erzeugt einen impliziten Weiterlernimpuls, der das selbstgesteuerte Lernen unterstützen kann. Zudem bieten die meisten LLMs einen Dialogmodus, der die Nutzung in gesprochener Sprache ermöglicht und automatisch ein Transkript des Dialogs anlegt und speichert.

You



Ich habe dieses Dokument in meiner Post gefunden und weiß nicht was ich damit tun soll. Was steht denn da drin?

gemma-3-12b-it-qat

- Chosen context injection strategy: 'inject-full-content'. All content can fit into the context
- Done predicting

Hallo! Keine Sorge, das ist eine Rechnung von IONOS.

Was bedeutet das?

- **IONOS:** Das ist ein Unternehmen, das Internet-Dienste anbietet (z.B. Webseiten machen).
- **Rechnung:** Das ist wie eine Quittung. Du musst IONOS Geld bezahlen.
- **Betrag:** Du musst 15,00 Euro bezahlen.
- **Datum:** Du musst das Geld bis zum 28. Februar 2025 bezahlen.

Was steht noch drin?

- Es geht um eine Webseite (IONOS MyWebsite Creator) und E-Mail (IONOS Mail Basic).
- Das Geld wird von deinem Konto abgebucht, weil du einem SEPA-Lastschriftmandat zugestimmt hast. Das ist wie eine Einzugsermächtigung.

Wo finde ich mehr Infos?

- Auf der Webseite: www.ionos.de/hilfe oder mein.ionos.de/invoices

Abbildung 2: Antwort von Gemma 3 (12b) auf die Eingabe einer Rechnung und der Bitte, in einfacher Sprache zu erklären, was das für ein Dokument sei.

Darüber hinaus bieten LLMs noch weitere Vorteile im Kontext der Einfachen Sprache. Menschen, die auf Einfache Sprache angewiesen sind, waren bisher von anderen Menschen und Unternehmen abhängig, die die entsprechenden Inhalte produzierten. Neben den z. T. hohen Übersetzungskosten geht damit auch die Kuratierung der übersetzten Inhalte einher. Damit bestand die Gefahr, dass durch stereotype und paternalistische Annahmen, welche Informationen relevant seien und welche nicht, Menschen, die auf Informationen in Einfacher Sprache angewiesen sind, ungewollt durch Hilfsangebote diskriminiert und exkludiert werden (Trescher 2021). LLMs sind dagegen kosteneffizient, und es lassen sich vielfältige Inhalte selbstständig in Einfache Sprache übersetzen, auch wenn die so generierten Inhalte Auslassungen, Verzerrungen oder sogar Halluzinationen beinhalten können. Ein zweiter problematischer Aspekt der gegenwärtigen Produktion Einfacher Sprache ist, dass Inhalte häufig immer noch Spezialinhalte sind und auch als solche hervorgehoben werden. Allein durch diesen Umstand werden Menschen, die solche speziell für ihre Bedarfe produzierten Inhalte nutzen, als stark hilfsbedürftig subjektiviert (ebd.). Auch hier bieten LLMs einen subtilen Ansatz, indem entweder strukturell durch die Hinterlegung eines speziellen Prompts alle Konversationen in Einfacher Sprache ausgegeben werden oder aber die Möglichkeit besteht, Unverstandenes direkt nachzufragen, ohne sich gegenüber Dritten als Mensch mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen ausgeben zu müssen. Diese Flexibilität bietet auch Chancen, um der Heterogenität der Zielgruppen Einfacher Sprache zu begegnen. DIN-Normen für leichte (DIN SPEC 33429) und Einfache Sprache (DIN 24495–1) suggerieren eine Homogenität der Bedarfe der Rezipierenden von Einfacher Sprache. Dabei weisen Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz eine hohe Heterogenität hinsichtlich ihrer Literalität auf (ebd.). LLMs ermöglichen, sich an das Sprachniveau und die Informationsbedürfnisse von Menschen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz anzupassen, indem sie sich durch dialogische Interaktion sukzessive feinjustieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass LLMs durch ihre Flexibilität, vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und dialogische Anpassungsfähigkeit zentrale Probleme bisheriger Anwendungsfälle Einfacher Sprache lösen – von paternalistischer Kuratierung über Stigmatisierung bis hin zur mangelnden Individualisierung. Diese vielversprechenden Potenziale werfen jedoch die Frage auf, wie Nutzende die Kompetenzen erwerben können, um LLMs gewinnbringend und reflexiv für ihre Grundbildungsbedarfe einzusetzen.

Milana et al. (2024) verdeutlichen aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive heraus diese Problematik, indem sie festhalten, dass sowohl Lehrende als auch Lernende zunehmend generative KI nutzen, dabei aber beiden meist das notwendige Wissen über die Funktionsweise und Limitationen von LLMs fehlt. Für Lehrende in der Erwachsenenbildung ergibt sich dadurch ein doppelter Auftrag aus Selbstbildung und gleichzeitiger Kompetenzvermittlung an ihre Zielgruppen (ebd., 4). Empirische Befunde zur Aneignung digitaler Kompetenzen deuten zudem an, dass sich diese Wissensaneignung überwiegend außerhalb formaler Lernkontexte vollzieht. Befunde des D21-Digital-Index, der Grundlagendaten zur Internetnutzung der deutschen Bevölke-

rung ab dem 14. Lebensjahr in Privathaushalten generiert, zeigen, dass digitale Kompetenzaneignung primär informell und selbstgesteuert erfolgt. Die Hälfte der Befragten (50 %) eignete sich Wissen eigenständig durch Ausprobieren an, während soziale Ressourcen (bspw. Familie oder Peers) den zweitwichtigsten Aneignungskontext (37 %) darstellten. Im Hinblick auf die genutzten Ressourcen dominierten Suchmaschinen (62 %), exploratives Ausprobieren (56 %) und Erklärvideos (42 %). Interessant ist, dass LLMs selbst – zwar nur von einer kleinen Gruppe (14 %) – bereits als Lernwerkzeuge aktiv eingesetzt wurden. Im Kontrast dazu spielten formale Bildungsangebote (9 %) unabhängig davon, ob sie kostenpflichtig oder kostenfrei angeboten wurden, eine marginale Rolle (Initiative D21 e. V. 2025, S. 22). Die damit aufscheinende zentrale Rolle informeller und explorativer Lernpraktiken im Alltag verweist auf Möglichkeiten, diese selbstgesteuerten, technologiegestützten Aneignungsformen auch in formalen Settings, z. B. durch die stärkere Akzentuierung ermöglichtididaktischer Elemente, aufzugreifen.

Im Kontrast dazu laufen instruktive didaktische Designs aufgrund der hohen Entwicklungsdynamik von LLMs Gefahr, hinter den tatsächlichen Anwendungsgebieten und technischen Entwicklungen zurückzubleiben. Damit wird auch die Frage aufgeworfen, ob allgemeinere Medienkompetenzmodelle (Baacke 1996; Hugger 2020) spezifischen Kompetenzmodellen wie DigComp 2.2 (European Commission 2022), die als Orientierung für die Erarbeitung von erwachsenenpädagogischen Angeboten zur Förderung digitaler Kompetenzen angelegt sind, vorzuziehen sind (u. a. Schiefner-Rohs & Grünberger 2025). Insbesondere da die aktive Nutzung und die kritische Reflexion sowie das Wissen um die Funktionsweise digitaler Technologien explizite Ziele allgemeiner Medienkompetenzrahmenmodelle sind, die leicht auf neue Technologien wie LLMs adaptiert werden können. Die Tatsache, dass informelles Lernen sich in der postdigitalen Gesellschaft zunehmend eigenverantwortlich in partizipativen Medienkulturen (Jenkins et al. 2009) vollzieht, impliziert für die Gestaltung formaler erwachsenenpädagogischer Angebote in der AuG, die Lebenswelt der Teilnehmenden und deren alltägliche digitale Praktiken noch stärker als bisher zum Ausgangspunkt mikrodidaktischen Handelns zu nehmen. Eine zentrale Aneignungsstrategie informeller Lernprozesse in partizipativen Medienkulturen stellen selbstgesteuerte, spielerische Zugänge dar (u. a. Jenkins et al. 2009, S. 35 ff.), eben jenes Trial-and-Error-Prinzip, das laut D21-Digital-Index 50 % aller Befragten zur Wissensaneignung im Hinblick auf digitale Kompetenzen nutzen (Initiative D21 e. V. 2025). Dies steht im Kontrast zu Kompetenzmodellen wie DigComp 2.2, die gewünschte Handlungsweisen und Praktiken als zu erreichende Ziele ausgeben und in der Engführung auf die medienpädagogische Förderung des „Befähigt-Sein“ und „Befähigt-Werden“ perspektivisch der Komplexität des Gegenstands und der technischen Entwicklung hinterherzulaufen drohen (Schieffner-Rohs & Grünberger 2025, S. 57). Statt curricularer Instruktion sollten Lehrende Exploration und Selbstlernprozesse ermöglichen, was auf Seiten der Lehrenden Offenheit und Sensibilität voraussetzt (Arnold et al. 2020).

4 Fazit: LLMs als Ermöglichungstechnologie

Die Klassifizierung von Large Language Models (LLMs) als Ermöglichungstechnologie im Bereich AuG gründet sich auf ihr Potenzial, sowohl für Lernende als auch für Lehrende neue Handlungs- und Lernräume zu eröffnen.

Für Lernende manifestiert sich dies primär in der Möglichkeit, sich mittels einfacher Sprache auch komplexe Inhalte zu erschließen, informelle Lerngelegenheiten im Alltag zu nutzen und aufgrund des hohen lebensweltlichen Bezuges die intrinsische Lernmotivation auch für formale Lernkontexte mit ermöglichtsdidaktischen Elementen zu steigern. Insbesondere für Zielgruppen der AuG können LLMs kompensatorisch wirken, indem sie den Zugang zu teilhaberelevanten Informationen erleichtern und die Ausgangslage für expansives Lernen bilden.

Für Lehrende wiederum stellt die Technologie ein vielseitiges pädagogisches Instrument dar, das eine Transformation ihrer Rolle weg von der reinen Instruktion hin zur Begleitung ko-konstruktiver und selbstgesteuerter Lernprozesse ermöglicht und in Teilen auch einfordert. Hierbei bleiben die Lehrenden vor allem als kritische Reflexionsinstanz und Lernprozessbegleitung konstitutiv.

Die entscheidende Voraussetzung für die Entfaltung dieses Potenzials ist jedoch der didaktisch sinnvolle Einsatz, der einer rein technizistischen Implementierung entgegenwirkt und sich ausgehend von den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik an der Lebenswelt der Lernenden und deren persönlichen Lernzielen orientiert. Dies erfordert zum einen den Aufbau spezifischer Medien- und Anwendungskompetenzen auf-seiten der Lernenden, um die Reproduktion von Bildungsbenachteiligungen und den Aufbau fehlerhafter Wissensbestände zu verhindern. Zum anderen bedarf es einer gezielten Weiterbildung der Lehrenden, die sowohl die technische Handhabung (z. B. Prompting) als auch die Fähigkeit zur kritischen Einordnung der generierten Ergebnisse umfasst. Nur unter diesen Bedingungen können LLMs ihr Potenzial als pädagogisches Werkzeug voll ausschöpfen und die Auseinandersetzung mit teilhaberelevanten Inhalten im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsziels unterstützen.

Literatur

- Abend, S. (2025). Fördern ChatGPT und die DIN SPEC für Leichte Sprache die Teilhabe an Bildung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 76 (2), 67–70. <https://doi.org/10.25656/01:32378>.
- Arnold, R., Gómez Tutor, C. & Kammerer, J. (2020). Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik* (4. Auflage) (S. 100–107). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

- Dauser, D. & Stadler, S. (2022). *Digitalisierung in der Grundbildung: Didaktische Empfehlungen für einen gelingenden Unterricht*. f-bb-online. https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/DILI/220427_f-bb-online_Digitalpapier_Grundbildung_final.pdf.
- Döbert, M. (2023). KI schreibt – Der Mensch bleibt. Gedanken zu Literalität und künstlicher Intelligenz. *ALFA-Forum*, Ausgabe 104, Winter 2023, S. 2–5.
- European Commission. Joint Research Centre (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>.
- Filippucci, F. et al. (2024). „The Impact of Artificial Intelligence on Productivity, Distribution and Growth: Key Mechanisms, Initial Evidence and Policy Challenges“. *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 15, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/8d900037-en>.
- Grotlüschen, A., Skowranek, K., Buddeberg, K. & Gillen, L. (2023). Chance für die Grundbildung, Integration und Alphabetisierung. Der Literacy Promptathon. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 34 (6), 28–30.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Hofhues, S. & Schäffer, B. (2025). Editorial: Erziehungswissenschaft nach ChatGPT. *Erziehungswissenschaft*, 36 (1–2025), 5. <https://doi.org/10.3224/ezw.v36i1.01>.
- Hugger, K.-U. (2020). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_9-1.
- Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2025). *D21-Digital-Index 2024/25. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Initiative D21.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Koppel, I. (2025). Digitale Medien in der Grundbildung und der Digital Inclusion Pathway. In I. Koppel, S. Langer & L. M. David (Hrsg.), *Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener. Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen* (S. 11–20). wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763978168>.
- Koppel, I. & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft (S. 182–199). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:28840>.

- Koppel, I., Langer, S. & David, L. M. (Hrsg.) (2025). *Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener: Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763978168>.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. & Shannon, C. E. (1955). *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Unveröffentlichtes Manuskript. Dartmouth College. <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>.
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S. & Hoggan-Kloubert, T. (2024). Artificial intelligence (AI), conversational agents, and generative AI: Implications for adult education practice and research. *International Journal of Lifelong Education*, 43 (1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2310448>.
- Minaee, S., Mikolov, T., Nikzad, N., Chenaghlu, M., Socher, R., Amatriain, X. & Gao, J. (2024). *Large Language Models: A Survey (Version 3)*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2402.06196>.
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2023). *Künstliche Intelligenz: Ein moderner Ansatz* (4. Auflage). Pearson.
- Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y., Schumacher, C. & Sailer, M. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Schule. Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis* (S. 43) (Handreichung). BMBF.
- Schiefner-Rohs, M. & Grünberger, N. (2025). Medienkompetenz und Medienbildung nach ChatGPT: Tragfähige Leitbilder oder notwendiger Paradigmenwechsel? *Erziehungswissenschaft*, 36 (1–2025), 55. <https://doi.org/10.3224/ezw.v36i1.07>.
- Schüßler, I. (2012). Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In W. Gieseke, E. Nuissl & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 131–151). wbv.
- Seßler, K., Xiang, T., Bogenrieder, L. & Kasneci, E. (2023). PEER: Empowering Writing with Large Language Models. In O. Viberg, I. Jivet, P. J. Muñoz-Merino, M. Perifanou & T. Papathoma (Hrsg.), *Responsive and Sustainable Educational Futures* (S. 755–761). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42682-7_73.
- Trescher, H. (2021). Ambivalenzen Leichter Sprache. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/579>.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L. & Polosukhin, I. (2017). *Attention Is All You Need (Version 7)*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1706.03762>.

Autoren

Friedrich Wolf, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Johannes Bonnes, Dr., Projektkoordinator des Kompetenzzentrums Grundbildungspfade am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Zuständigkeiten in der Alphabetisierung und Grundbildung

Rahmenbedingungen für Programmplanung und Teilnehmendengewinnung

EWELINA MANIA

Zusammenfassung

Während Professionalisierungsfragen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) bislang vorrangig auf Lehrkräfte fokussieren, bleiben die Arbeitsbedingungen und Ressourcen der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (HPM), die für die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung verantwortlich sind, weitgehend unbeachtet. Auf Basis einer Dokumentenanalyse von 271 Volkshochschul-Homepages untersucht die Studie die Verortung der AuG in den Volkshochschulen und Zuständigkeiten im Bereich AuG. Die Ergebnisse zeigen: AuG wird häufig mit anderen Programmbereichen kombiniert, und 64% der HPM übernehmen Mehrfachfunktionen. Dies verweist auf heterogene Rahmenbedingungen und Ressourcen mit Relevanz für Professionalitätsentwicklung im Bereich Programmplanung und Teilnehmendengewinnung.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; Professionalitätsentwicklung; Programmplanung

Abstract

While questions of professionalisation in the field of literacy and basic education (AuG) have so far primarily focused on teaching staff, the working conditions and resources of full-time educational staff (HPM), who are responsible for programme planning and participant recruitment, have largely been overlooked. This study examines programme structures and responsibilities in the field of AuG based on a document analysis of 271 adult education centre (VHS) websites. The results show that: AuG is often combined with other programme areas and 64% of HPM assume multiple roles. This

indicates heterogeneous conditions and resources relevant to professionalisation and programme development.

Keywords: Literacy; basic education; professionalisation; professionalism; programme planning

1 Ausgangslage und Problemaufriss¹

Die Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (AuG) hat in den vergangenen Jahren deutlich an Dynamik gewonnen. Insbesondere für Lehrende und Programmplanende ist eine große Vielzahl an Materialien, Instrumenten und Ansätzen etwa zur Angebotsplanung und -durchführung, Beratung und Diagnostik oder Teilnehmendengewinnung in verschiedenen Inhaltsbereichen wie der arbeitsorientierten oder finanziellen Grundbildung entstanden (Mania et al. 2025). Die im Rahmen der AlphaDekade entwickelten Materialien (BMBF 2023) werden der Praxis kostenlos über die Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung online zur Verfügung gestellt und in Fortbildungskonzepte integriert (Autor:innengruppe Projekt EIBE 2025).

Während sich die Professionalisierungsdebatte in der AuG vorrangig auf Aufgaben- und Tätigkeitsfelder, Beschäftigungsverhältnisse und Kompetenzanforderungen von Lehrenden konzentriert (Koppel & Löffler 2023), bleiben die Arbeitsbedingungen und Ressourcen der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden, die für die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung verantwortlich sind, weitgehend unbeachtet. Doch die Professionalisierung des Arbeitsfeldes erfordert – so List und Podlech (2022, S. 6) – neben qualifiziertem Lehrpersonal auch „gutausgebildete Netzwerkstrukturen und eine solide Finanzierung sowie langfristige Perspektiven für die Programmplanung und Arbeitsverhältnisse“. Gerade die Entwicklung innovativer Angebotskonzepte sowie alternativer und multipler Ansprachestrategien gilt aufgrund der Spezifika der Zielgruppe als eine der größten Herausforderungen der AuG (Projekträger im DLR e. V. 2011). Um neue Teilnehmende zu gewinnen, wird auf Kooperation im Sozialraum bzw. aufsuchende Ansätze gesetzt (Koller & Arbeiter 2023; Mania et al. 2022). Diese sind jedoch ressourcenintensiv und stellen vielfältige Anforderungen an die Programmplanenden (Mania 2021).

Bislang fehlen Daten zu den Rahmenbedingungen der Arbeit von Programmplanenden sowie zu den organisationalen Voraussetzungen für die Professionalisierung der AuG. Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat stehen folgende Fragen im Mittelpunkt des Beitrags: Wie wird der Programmbereich bezeichnet, in dem Alphabetierungskurse verortet sind? Handelt es sich um einen eigenständigen Bereich oder ist er mit anderen Inhaltfeldern verknüpft? Welche Zuständigkeiten und Funktionen übernehmen die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden, die als Ansprechper-

¹ Diese Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W1482F0 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

sonen für diesen Bereich fungieren? Zur Beantwortung dieser Fragen werden zunächst der theoretische und methodische Rahmen skizziert. Auf dieser Basis werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Abschließend werden Implikationen für die Professionalisierung der Programmplanung und Teilnehmendengewinnung in der Praxis aufgezeigt sowie Forschungsdesiderata benannt.

2 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Da es in der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Regel keine verbindlichen Curricula und Lehrpläne gibt, gilt die Programmplanung als spezifischer Kernbereich der professionellen pädagogischen Arbeit (Fleige et al. 2018). Programmplanungshandeln wird im Anschluss an Gieseke (2003) als „Angleichungshandeln“ verstanden und umfasst vielfältige Aufgabenbereiche wie die Bedarfserkundung, Entwicklung konkreter Angebote, Zielgruppenansprache, Beratung von Lehrenden und Teilnehmenden, Evaluation. Die Kompetenzanforderungen an Programmplanende sind entsprechend umfassend und beinhalten neben allgemeinem erwachsenenpädagogischem Wissen und Können auch fachdidaktisches und domänen spezifisches Fachwissen (von Hippel 2019). Differenziert werden zumeist vier Berufsprofile: hauptberufliche Einrichtungsleitungen, hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende mit planenden und disponierenden Aufgaben, hauptberuflich tätige Lehrende sowie ehrenamtlich, frei- oder nebenberuflich Lehrende (Alke & Uhl 2021, S. 246; Nittel 2000). Hinzu kommen Verwaltungskräfte, die teils auch pädagogische Aufgaben übernehmen (Franz 2013).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird die relative Autonomie der Programmplanenden als zentrale Handlungsgrundlage angenommen (Nittel 2000). Zugeleich wirken interne oder externe Steuerungsmaßnahmen (Alke & Graß 2019), kooperative Strukturen (Stimm et al. 2020) sowie organisationsspezifische Planungskulturen (Dollhausen 2008) auf das Handlungsgeschehen ein. Einerseits wird zwischen Programmplanung und Management deutlich unterschieden (Gieseke 2003; Robak 2004), andererseits wird auch auf deren gemeinsame Aufgaben im Sinne eines *kooperativen Bildungsmanagements* verwiesen (Gieseke 2008). Im Zuge der Entgrenzung erwachsenenpädagogischer Aufgabenfelder sind in den letzten Jahrzehnten neue Stellenprofile entstanden, etwa das als Assistenz angelegte Profil der organisatorisch-pädagogischen Mitarbeitenden (OPM) (Hippel & Fuchs 2009). Analysen von Stellenanzeigen offenbaren „institutionalisierte Mehrfachfunktionen“, die auf „inkrementelle Wandlungsprozesse von Stellenprofilen im Volkshochschulbereich“ (Alke & Uhl 2021, S. 260) verweisen. Zudem zeigen sich neuartige Profilierungen von Stellen, z. B. fokussiert-projektbezogene oder fokussiert-übergreifende Stellenprofile, die u. a. als Querschnittsstellen und mit strategisch-konzeptionellen Aufgaben unbefristet angelegt sind (ebd., S. 260).

Im Hinblick auf die Professionalisierung der AuG lässt sich im Anschluss an Nittel und Seltrecht (2008) zwischen kollektiver Entwicklung des Berufsfeldes und individueller Entwicklung von Professionalität differenzieren (Mania 2012). Die Entwicklung von individueller Professionalität sollte jedoch in Relation zu Bemühungen um

kollektive Professionalisierung betrachtet werden, da Professionalitätsentwicklung in gesellschaftliche und organisationale Kontexte eingebettet ist (Breitschwerdt 2022). Aufgrund veränderter Arbeitsbedingungen sollten die organisationalen Kontexte zudem stärker bei der Professionalitätsentwicklung beachtet werden (ebd.). Um die Vielfalt der Einflussfaktoren der Professionalitätsentwicklung zu berücksichtigen, schlägt Breitschwerdt (2022, S. 181) ein Modell der mehreren übergreifenden Professionalitätsentwicklung vor, „das sich in den wechselseitigen Bezügen der Makro-, Meso-, Mikroebene sowie der Ebene der Dachorganisation konstruiert“. Auf der Mesoebene wird die Weiterbildungsorganisation verortet: „Die organisationale Logik der Zusammenarbeit prägt die Art und Weise der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten, die Professionalitätsentwicklung sowie das Selbstverständnis des Personals in der eigenen Professionalität“ (ebd., S. 428). Die Art und Weise der Zusammenarbeit zeigt sich unter anderem „in der Logik der Arbeitsteilung und Zuständigkeiten“ (ebd., S. 429). Zu den relevanten Aspekten auf der Ebene der Weiterbildungsorganisation gehören auch die Stellen- und Tätigkeitsprofile (ebd., S. 428).

Im Rahmen des Beitrags werden daher die Zuständigkeiten im Bereich AuG im Sinne der Verortung der AuG in den Volkshochschulen und Funktionsprofile von Programmplanenden in der AuG als Aspekte der Mesoebene der Professionalitätsentwicklung in den Blick genommen.

3 Methodische Grundlage

Als Forschungskontext wurden die Volkshochschulen als größter Anbieter von Lernangeboten im Bereich AuG in Deutschland ausgewählt (Ambos & Horn 2017). Um zu ermitteln, welche Volkshochschulen in diesem Bereich aktiv sind, wurde eine Auswertung der VHS-Statistik des Berichtsjahres 2019 beauftragt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2019). Sowohl im Jahr 2019 als auch im jüngsten Berichtsjahr 2023 stellte der Programmbericht „Grundbildung“ den kleinsten unter den VHS-Programmbereichen dar (Huntemann et al. 2021; Ortmanns et al. 2024).

Die Analyse wurde im Rahmen des Projekts „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen (EIBE)“ durchgeführt, das vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade gefördert wurde. Der Fokus lag dabei auf dem kontinuierlichen und kursförmigen Angebot der Volkshochschulen im Bereich Lesen und Schreiben, d.h. auf dem Fachgebiet „Alphabetisierung“ innerhalb des Programmberichts „Grundbildung“. Nicht berücksichtigt wurden Alphabetisierungskurse, die im Programmbericht „Sprachen“ verortet sind, da sich diese hinsichtlich Zielgruppen, Teilnahmevoraussetzungen, Förderlogiken und Professionalisierungsanforderungen deutlich unterscheiden.

Die Sonderauswertung der VHS-Statistik für das Jahr 2019 zeigte, dass 312 von insgesamt 880 erfassten Volkshochschulen Alphabetisierungskurse im genannten Fachgebiet anbieten. Zur Erhebung der Zuständigkeiten für AuG in diesen 312 Volks-

hochschulen wurde von Ende 2021 bis Anfang 2022 eine Dokumentenanalyse durchgeführt (Döring & Bortz 2016). Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden die Homepages der Volkshochschulen als „Dokumente öffentlichkeitswirksamer Kommunikation“ (Hoffmann 2018, S. 88) genutzt, da dort die aktuellsten Informationen zu den Programmbereichen sowie den Ansprechpersonen und deren Zuständigkeiten in den Volkshochschulen zu finden sind. Für die Datenerhebung wurde auf den jeweiligen Websites gezielt nach Ansprechpersonen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung gesucht – häufig auffindbar unter Rubriken wie „Über uns“. Erfasst wurden u. a. die Funktionsbezeichnungen (z. B. „Fachbereichsleitung“, „Abteilungsleitung Fachbereich“), Programmbereichsbezeichnungen sowie mögliche zusätzliche Funktionen. Die erhobenen Daten haben einen „qualitativen Charakter, da es sich nicht um numerisches Ausgangsmaterial“ (Döring & Bortz 2016, S. 533) handelt, sondern um verbale, narrative und visuelle Dokumente. Der qualitative Teil der Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010). Das Kategoriensystem baute auf den theoretischen Vorüberlegungen auf und war zugleich offen, sodass es im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst wurde. Abschließend erfolgte eine deskriptive, quantifizierende Darstellung der Ergebnisse.

Einschränkend hinsichtlich der Validität der Daten ist anzumerken, dass die Programmbereiche auf den VHS-Homepages mitunter nicht eindeutig ausgewiesen waren. Zur Klärung wurde in solchen Fällen auf das gedruckte Programmheft zurückgegriffen. Dabei zeigte sich jedoch, dass die Angaben auf der Homepage und im Programmheft nicht immer übereinstimmten.

4 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden empirische Daten zu der Verortung der AuG in den VHS-Programmen und den Funktionen von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (ab jetzt abgekürzt als HPM) in der AuG dargestellt.

4.1 Verortung der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Zuständigkeiten für Inhaltsbereiche an Volkshochschulen werden auf den jeweiligen Homepages unterschiedlich bezeichnet. Am häufigsten finden sich die Begriffe *Fachbereichsleitung* (bzw. *Leitung des Fachbereichs*, *Fachbereichskoordination*) mit 29 % sowie *Programmbereichsleitung* (bzw. *Leitung des Programmbereichs*, *Programmbereichsverantwortung* oder -*betreuung*) mit 16 %. Weitere Funktionsbezeichnungen – wie etwa *Pädagogische Abteilung* oder *Koordination* – machen 8 % aus. Bei 25 % der Volkshochschulen sind zwar Ansprechpersonen für den betreffenden Inhaltsbereich genannt, jedoch ohne explizite Funktionsbezeichnung. In etwas mehr als 10 % der Fälle wurden gar keine Ansprechpersonen angegeben. Im weiteren Verlauf wird daher die bereits eingeführte Funktionsbezeichnung der *hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden* (HPM) verwendet.

Tabelle 1: Verortung der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG)

	Programmverortung	Programmbereichsbezeichnung	Anteil (N = 312)
1	AuG als eigenständiger Bereich	Grundbildung (41 %), Alphabetisierung, Elementarbildung, Grundbildungszentrum, Lesen und Schreiben u. a.	55 %
2	AuG und Schulabschlüsse	Grundbildung/Alphabetisierung und Schulabschlüsse, Zweiter Bildungsweg, schulische Weiter-/Bildung u. a.	18 %
3	AuG und Fremd-/Sprachen	Grundbildung/Alphabetisierung und Fremd-/Sprachen, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch, Integration u. a.	7 %
4	AuG und Gesellschaft	Grundbildung/Alphabetisierung und Gesellschaft, Politik, Sozialer Zusammenhalt u. a.	1 %
5	Sonstige		2 %
6	Kein Programmbereich auf Homepage verzeichnet		17 %

Die Bezeichnungen und Zuordnungen der Inhaltsbereiche an den Volkshochschulen, die Angebote im Bereich AuG verantworten, geben Aufschluss über die Verortung der AuG in den Volkshochschulen (vgl. Tabelle 1). In der knappen Mehrheit (55 %) der 312 betrachteten Volkshochschulen ist AuG als eigenständiger Bereich ausgewiesen. In 41 % der Fälle wird der Bereich auf den Websites unter der Bezeichnung *Grundbildung* geführt, daneben finden sich auch Begriffe wie *Alphabetisierung*, *Elementarbildung* oder *Lesen und Schreiben*. Wird AuG mit anderen Programmbereichen kombiniert, erfolgt dies am häufigsten in Verbindung mit *Schulabschlüssen* (18 %), gefolgt von *Fremd-/Sprachen* (7 %) sowie vereinzelt mit dem Bereich *Gesellschaft* (1 %).

4.2 Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung

Die formalen Zuständigkeiten und Handlungsbereiche der HPM spiegeln organisationale Strukturen als eine Ebene der Professionalitätsentwicklung wider, von denen die jeweiligen Handlungsspielräume und Ressourcen abhängig sind. Von den 312 untersuchten Volkshochschulen konnten auf 271 Homepages Ansprechpersonen für den Bereich AuG identifiziert werden. Diese Fälle bilden die Datengrundlage der folgenden Analyse (N = 271).

Von den 271 HPM sind 36 % ausschließlich für den Programmbereich AuG zuständig, ohne weitere Funktionen zu übernehmen. Die übrigen 64 % nehmen zusätzlich weitere Aufgaben wahr, wobei sich insbesondere drei Funktionsprofile differenzieren lassen:

- Verantwortung für weitere Programmbereiche,
- Funktion als (stellvertretende) VHS-Leitung,
- Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben.

Dabei treten unterschiedliche Kombinationen auf, die auf vielfältige Mehrfachzuständigkeiten hinweisen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung

Weitere Funktionen von HPM in der Alphabetisierung und Grundbildung	Anteil (n = 173)
1 weiterer Programmberich (PB)	25 %
2 weitere PB	17 %
3 und mehr weitere PB	21 %
(stellv.) Leitung	6 %
(stellv.) Leitung und 1 weiterer PB	2 %
(stellv.) Leitung und 2 weitere PB	7 %
(stellv.) Leitung und 3 und mehr weitere PB	5 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben	5 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben + mind. 1 weiterer PB	7 %
Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben + mind. 1 weiterer PB + (stellv.) Leitung	5 %

Ein typisches Funktionsprofil von HPM ist die Übernahme der Programmplanung für mehrere Bereiche. Unter den für AuG zuständigen Personen übernehmen 63 % mindestens einen weiteren Programmberich. Häufige Kombinationen bestehen mit den Bereichen Fremd-/Sprachen, Integration oder Schulabschlüsse. Inhaltlich ähneln diese Kombinationen den in Tabelle 1 dargestellten übergreifenden Programmberichen („AuG und Schulabschlüsse“, „AuG und Fremd-/Sprachen“). Die dort ausgewiesene Eigenständigkeit des Programmberichts AuG relativiert sich somit. Statt einer strukturellen Zusammenlegung liegt häufig eine funktionale Doppelzuständigkeit einzelner HPM vor. Diese Form der Mehrfachzuständigkeit tritt vor allem bei kleineren Volkshochschulen in ländlichen Regionen und Regionen mit Verstädterungstendenzen auf.

Eine zusätzliche Funktion als VHS-Leitung oder stellvertretende Leitung übernehmen 6 % der HPM – unabhängig vom Regionaltyp. Weitere 14 % der HPM übernehmen (stellv.) Leitung und (mehrere) weitere Programmberiche. Auch hier handelt es sich überwiegend um „Fremd-/Sprachen“ und „Schulabschlüsse“ sowie Volkshochschulen, die in ländlichen Regionen und Regionen mit Verstädterungstendenzen ansässig sind. Darüber hinaus übernehmen 5 % der HPM neben der Zuständigkeit für AuG Projekt- und Querschnittsaufgaben. Dazu zählen z. B. beratende Tätigkeiten wie Bildungsberatung, Bildungsscheckberatung oder sozialpädagogische Beratung sowie Querschnittsaufgaben wie Qualitätssicherung, Inklusions- oder Datenschutzbeauftragte. Weitere 7 % der HPM vereinen Zuständigkeiten für AuG, Projekt- und Querschnittsaufgaben und mindestens einen weiteren Programmbericht.

Schließlich gibt es HPM (5 %), die sowohl mehrere Programmberiche als auch Projekt- bzw. Querschnittsaufgaben und die Funktion der (stellv.) Leitung innehaben.

Dies betrifft überwiegend Volkshochschulen in ländlichen Regionen und in Regionen mit Verstädterungstendenzen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Bestandsaufnahme und Systematisierung formaler Ebenen wie Programmzuschnitte und Zuständigkeiten der HPM in Volkshochschulen liefert Einblicke in die Voraussetzungen für die Professionalisierung der AuG auf der Mesoebene. Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen dabei die Vielfalt organisationaler Rahmenbedingungen im Programmbereich AuG.

Zusammenfassend zeigt sich, dass AuG bei etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Volkshochschulen als eigenständiger Programmbereich ausgewiesen ist. In den übrigen Fällen erfolgt eine Zusammenlegung oder Verknüpfung mit angrenzenden Bereichen wie Schulabschlüssen oder Fremd-/Sprachen. Welche Auswirkungen diese unterschiedliche Verortung der AuG auf die Programmplanung und Teilnehmendengewinnung hat, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Es bleibt zu klären, ob die Ausweisung von AuG als eigenständigem Bereich tatsächlich ein Indikator für dessen Relevanz innerhalb der VHS ist und mit klareren Zuständigkeiten, besseren Handlungsressourcen sowie intensiveren Bemühungen bei der Ausgestaltung des Programmbereichs einhergeht – oder ob andere Faktoren die Programmplanung stärker beeinflussen.

Im Hinblick auf die Zuständigkeiten der HPM zeigen sich institutionalisierte Mehrfachfunktionen und somit potenziell sehr unterschiedliche Handlungsressourcen der Programmplanenden. Während 36 % der HPM ausschließlich für den Programmbereich AuG verantwortlich sind – was eine gewisse Spezialisierung vermuten lässt –, übt die Mehrheit (64 %) zusätzliche Funktionen aus. Diese Mehrfachzuständigkeiten werfen Fragen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die individuelle und kollektive Professionalisierung von AuG auf.

Es ist anzunehmen, dass es einen Unterschied macht, ob sich HPM einem Programmbereich widmen können oder ob eine Person für mehrere Bereiche zuständig ist bzw. mehrere Funktionen gleichzeitig ausübt. Wenn bspw. Programmbereichsleitung und Leitung der Volkshochschulen in Personalunion liegen, stellt sich die Frage nach den Unterschieden im Hinblick auf Entscheidungsbefugnisse, Handlungsressourcen sowie Konsequenzen für organisationsinterne Abstimmungsprozesse. Durch die Personalunion ist zwar davon auszugehen, dass bestimmte Abstimmungsprozesse wegfallen, jedoch kommen durch die Leitungsposition weitere bzw. andere Aufgabenfelder hinzu. Allerdings könnte es die Bedeutung der AuG steigern, wenn die Leitung diesen Bereich gleichzeitig verantwortet. Mit Blick auf die Mehrfachzuständigkeiten stellt sich die Frage, welche Ressourcen zur Professionalisierung der AuG – etwa in Form von Umsetzung von (neuen) Good-Practice-Ansätzen zur Teilnehmendengewinnung – zur Verfügung stehen. Erfahrungen aus dem Projekt EIBE zeigen, dass Grundbildung als kleinster, aber zugleich politisch relevanter Programmbereich häufig um Ressourcen konkurrieren muss. Andererseits kann die Übernahme von mehreren

Programmbereichen auch Synergien, z. B. im Hinblick auf Übergänge und Verweisstrukturen, schaffen.

Die Analyse der Homepages ermöglicht Einblicke in organisationale Kontexte und kann als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen. Um die Implikationen für die Professionalisierung der AuG zu klären, wären (quantitative bzw. qualitative) Befragungen sinnvoll. Zu klären wäre etwa, welche Rolle die organisationalen Voraussetzungen für die Teilnahme an Fortbildungen zu Herausforderungen der AuG wie der Entwicklung neuer Ansprachestrategien oder der Wahrnehmung von Grundbildung als Querschnittsaufgabe spielen.

Einen aktuellen Impuls zur Stärkung der Programmplanung und Teilnehmendengewinnung in der AuG liefert die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen. § 13a sieht dort die Förderung von Maßnahmen zur regionalen Bildungsentwicklung vor und ermöglicht damit die Schaffung von Stellen für Vernetzung und den Aufbau von Kooperationen. Mit diesen beantragbaren Mitteln werden strukturelle Ressourcen speziell für den Bereich AuG bereitgestellt. Es bleibt abzuwarten, ob weitere Bundesländer diesem Beispiel folgen werden.

Literatur

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 133–141. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W>.
- Alke, M. & Uhl, L. (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 243–265). wbv.
- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf.
- Autor:innengruppe Projekt EIBE. (2025). *Good Practice für die Alphabetisierungs- und Grundbildungssarbeit – ein Praxisleitfaden*. DIE RESULTATE. <http://www.die-bonn.de/id/42247>.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung* (1 st Ed.). Springer eBook Collection. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Fortschrittbericht AlphaDekade. Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. <https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/2023-08-30-zweiterbundesberichtzuralphadekade.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2019). *VHS-Daten 2019*. wbv.

- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1102w>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer: Band 2. Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb, wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Franz, J. (2013). Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. *bildungsforschung*, 10 (1), 111–134.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (Bd. 43, S. 189–211). wbv.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsoorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studien- texte für Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0022w>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch*. Verlag für Sozialwissenschaften. <http://d-nb.info/1002141753/04>.
- Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63–88). Beltz.
- Hippel, A. von (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 111–121. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W111>
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Grundlagentexte Methoden (1. Auflage). Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3800-2>.
- Huntemann, H., Lux, T., Echarti, N. & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik: 58. Folge, Berichtsjahr 2019. DIE Survey*. wbv. <https://doi.org/10.3278/85/0025w>.
- Koller, J. & Arbeiter, J. (2023). Zusammenarbeit in der arbeitsweltorientierten Alphabetisierung und Basisbildung: Netzwerkliche und gemeinschaftliche Formen des Handelns als Bedingung für die Realisierung von „Neuem“. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (48), 44–53. <https://doi.org/10.25656/01:26289>.
- Koppel, I. & Löffler, C. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>.
- List, G. & Podlech, M. (2022). „Bei Professionalisierung tut sich sehr viel. Thema wird weiterhin im Fokus stehen“: Interview mit Dr. Roland Peter. *ALFA-Forum* (102), 6–9.
- Mania, E. (2012). Individuelle und kollektive Professionalisierung – am Beispiel einer Fortbildung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung. *Der pädagogische Blick*, 20 (4), 18–29.

- Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungserne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 31–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W004>.
- Mania, E., Ernst, S. J. & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 45 (1), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w>.
- Mania, E., Winkens, M. & Koller, J. (2025). Innovationen in der Alphabetisierung und Grundbildung: eine Dokumentenanalyse. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, im Druck.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *Zeitschrift für Biographieforschung*, 21 (1), 124–145.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv.
- Ortmanns, V., Lux, T., Bachem, A. & Horn, H. (2024). Volkshochschul-Statistik. 62. Folge, *Berichtsjahr 2023* (Bd. 18). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977949>.
- Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.) (2011). *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bd. 1. Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache*. wbv.
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen: Eine empirische Studie zum Leistungshandeln in differenten Konstellationen*. Kovač.
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (4), 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W>.

Autorin

Ewelina Mania, Dr., Leiterin der Nachwuchsgruppe „Teilnehmendengewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Koordinationsaufgabe unterschiedlicher Akteure in einem Mehrebenensystem“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Under Pressure: Literalität im Rechtsruck

ANKE GROTLÜSCHEN, CARLA BOHNDICK, ISABELL KEMPF, CLAUDIA KULMUS,
TANJA STURM

Zusammenfassung

Zur Vorbereitung eines Forschungsverbunds haben die Autorinnen eruiert, wie sich der globale Rechtsruck auf die deutsche Alphabetisierung und Grundbildung auswirkt. Dazu wurde zunächst identifiziert, welchen supranational vereinbarten Ansprüchen sich das Bildungswesen derzeit stellt. Im Folgeschritt wurden Verstöße gegen solche Normen als Diskriminierung identifiziert. Darauf aufbauend zeigen die Autorinnen, wie sich Druck von rechts in verschiedenen Formen der Diskriminierung gegen gering literalisierte Subpopulationen manifestieren kann. Der noch fragmentarische Forschungsstand bestätigt die Annahme, dass hier mit wachsendem Druck rechter Parteien und Akteure zu rechnen ist. Insbesondere die durchgängig identifizierbare rechte Leistungsideologie delegitimiert Angebote für gering literalisierte Erwachsene und begünstigt als diskriminierend zu bewertende Diskurse und Teilhabeausschlüsse.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; Literalität; Rechtsextremismus; Rechtspopulismus

Abstract

In preparation for a research network, the authors investigated the impact of the global shift to the right on German literacy and basic education. To this end, they first identified the supranationally agreed standards that the education system currently faces. In the next step, violations of such standards were identified as discrimination. Building on this, the authors show how pressure from the right can manifest itself in various forms of discrimination against low-literacy subpopulations. The still fragmentary state of research confirms the assumption that growing pressure from right-wing parties and actors can be expected here. In particular, the consistently identifiable right-wing ideology of achievement delegitimises offers for low-literate adults and favours discourses and exclusions from participation that can be seen as discriminatory.

Keywords: Literacy; basic education; right-wing extremism; right-wing populism

Der globale Rechtsruck (Kumral 2023) greift nicht nur multilaterale Organisationen, Welthandel und Migration an, sondern er betrifft auch Lernen und Bildung. Spätestens seit der AfD-Kampagne „Neutrale Schule“ (2019) erlebt die politische Bildung flächendeckend delegitimierenden Druck (Sämann 2021). Politische Bildung ver wahrt sich mit Forschungsarbeiten (kritisch z. B. Sämann 2021; Wischmann 2023) und Rechtsgutachten (Cremer 2019; Hufen 2024) dagegen. Betroffen ist allerdings nicht allein die politische Bildung, sondern Institutionen werden als Ganze infrage gestellt: Das Integrationskurssystem etwa wird seit 2018¹ parlamentarischen Anfragen ausgesetzt. Die Zivilgesellschaft wird durch Anfragen von CDU², FDP³ und AfD⁴ zu delegitimieren versucht, und schon heute gibt es AfD-Forderungen, die Volkshochschulen in Gänze zu eliminieren (z. B. beschrieben bei Grotlüschen et al. 2025). Bisher konzentriert sich die wissenschaftliche Diskussion allerdings v. a. auf politische Bildung (Nuissl & Popović 2020, S. 348).

Inwieweit auch Alphabetisierung und Grundbildung Gegenstand rechtspopulistischer und rechtsextremer Angriffe sind, ist Teil eines größeren Verbundprojekts, in dem es um Literalität und Diskriminierung im Lebensverlauf geht. Dessen Kernfrage ist, in welcher Weise der globale Druck von rechts auch die Literalitätsthematik betrifft. Das längerfristige Ziel besteht darin, die aufgezeigten Einflüsse rechtspopulistischer Entwicklungen auf Bildungsmöglichkeiten und subjektive Erfahrungen mithilfe qualitativer und quantitativer Empirie zu differenzieren und im Folgeschritt nach Gegenstrategien zu fragen.⁵

Dazu gehen wir zunächst von globalen Normen zur Alphabetisierung aus, um darauf bezogen Fragen von Teilhabeausschluss und Diskriminierung gegenüber gering literalisierten Erwachsenen zu diskutieren. Typische Diskriminierungsformen werden dann entlang der *Gesamtgruppe geringer literalisierter Erwachsener* sowie gegenüber überproportional vertretener *Subgruppen innerhalb dieser Gesamtgruppe* erläutert. Im Anschluss werden Forschungsbefunde zu rechtspopulistischer Programmatik daraufhin ausgewertet, welche Angriffe sie auf gering literalierte Erwachsene bzw. auf Alphabetisierung und Grundbildung erwarten lassen.

1 Globale Normen zur Alphabetisierung treffen auf globalen Druck von rechts

Alphabetisierung und Grundbildung stehen in den westlichen Industrieländern etwa seit den 1970er-Jahren auf der Agenda, gestützt durch Diskussionen der UNESCO (Limage 1993). Seit den 1990er-Jahren befassen sich auch die Länder des ehemaligen

1 <https://dserver.bundestag.de/btd/19/041/1904155.pdf>

2 <https://dserver.bundestag.de/btd/20/150/2015035.pdf>

3 <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD18-13444.pdf>

4 https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_10100/10150.pdf

5 Dazu wurde durch die BWFGB der Freien und Hansestadt Hamburg das Landesforschungsförderungsprojekt „Under Pressure: Literacy and Discrimination“ bewilligt (Förderkennzeichen FV-UHH-05). Die fünf Autorinnen sind die Principal Investigators des Verbunds.

Warschauer Pakts mit der Thematik, u. a. die ostdeutschen Bundesländer (Kulmus et al. 2025). Auch die aktuelle Alphabetisierungsdekade (2016–2026) ist in einen langanhaltenden supranationalen Diskurs eingebettet. Literalität findet sich im Nachhaltigkeitsziel 4.6: „By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy.“ (UN 2015) Das geht einher mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006; 2008), die „inclusive education at all levels“ als Ziel formuliert. Im Staatenbericht wird Deutschland für die bisher nur sehr eingeschränkte Umsetzung kritisiert (UN Staatenbericht 2023).⁶

Eingebettet war die skizzierte Entwicklung in einen Megatrend zunehmender Liberalisierung (Mau et al. 2024). Hinsichtlich Bildung und Literalität weist die internationale Befundlage bis in die späten 2010er-Jahre auf eine globale Bildungsexpansion hin, d. h. der generelle Stand an Kompetenzen der Erwachsenen steigt seit Jahrzehnten (Desjardins 2017, S. 249). Die jüngste PIAAC-Studie (Rammstedt et al. 2024) zeigt jedoch eine Trendumkehr. Der ehemalige bildungsexpansive und liberale Trend sieht sich zudem einem politischen Gegentrend ausgesetzt: Diversität, Inklusion und Gleichberechtigung, Wissenschaftsfreiheit, Kultur, öffentlich-rechtlicher Rundfunk, Zivilgesellschaft, (politische) Bildung oder auch Demokratie als Ganzes werden im öffentlichen Diskurs als „Unter Druck“ diskutiert (Poier 2024).

2 Wer gerät unter Druck? Diskriminierungsformen im Zusammenhang mit Literalität

Als Adressatinnen und Adressaten der Alphabetisierung und Grundbildung werden gering literalisierte Erwachsene betrachtet, deren Schriftsprachkompetenz in der jeweiligen Amtssprache sich unterhalb des PIAAC-Kompetenzlevels 1 bzw. des Alpha-Levels 3 der LEO-Studien befindet. Die Parteipräferenzen gering literalisierter Erwachsener waren 2018 nicht anders gelagert als die der Gesamtpopulation (Grotlüschen & Buddeberg 2020).

Diskriminierungen gegen die Gesamtgruppe gering Literalisierter finden sich z. B. in parlamentarischen Bildungsausschüssen und Debatten. So artikulierte die AfD in der Bundestagsdebatte, man möge „die Beherrschung unserer deutschen Muttersprache fördern“ (AfD-Redebeitrag, Deutscher Bundestag, 21.09.2023)⁷. Es sei „hocherfreulich, dass der funktionale, ortsansässige Analphabetismus zurückgedrängt werden konnte“ (ebd.). Die dreiminütige AfD-Rede stellt anheim, dass geringe Literalität etwas (aus dem Ausland?) Importiertes sei, das sich (illegitim?) am Ort angesiedelt habe und das man entweder (ins Ausland, in Förderschulen?) abdrängen oder zur (einzig relevanten?) sogenannten „deutschen Muttersprache“ führen müsse.

6 Eine vergleichbare UN-Konvention zu den Rechten älterer Menschen – siehe zum Diskurs <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-aelterer/internationale-rechte-aelterer> – hat sich bislang nicht durchgesetzt.

7 <https://www.bundestag.de/mediathek?videoid=7578889#url=L2lIZGlhdGhla292ZXjsYXk/dmlkZW9pZD03NTc4ODg5&mod=mediathek>

2.1 Geringe Literalität: Teilhabeausschluss und Diskriminierung

Als gesichert gilt derzeit, dass geringe Literalität mit Teilhabeausschlüssen und Einschränkungen einhergeht (Dutz & Bremer 2023; Grotlüschen et al. 2023; Beblo et al. 2023; Böhnke & Esche 2023). Bei geringer Literalität bleibt Teilhabe am Arbeitsmarkt versperrt oder auf geringe Einkommen reduziert, die Betroffenen nehmen seltener an Weiterbildung teil und sind weniger häufig in Zivilgesellschaft und Politik beteiligt (Grotlüschen & Buddeberg 2020). Allerdings sind nicht alle Teilhabeausschlüsse als Diskriminierung zu bewerten. Sie lassen sich teils als legitim betrachten, z. B. dann, wenn geringere (Lese-)Kompetenz mit niedrigen Formalqualifikationen und geringerer Entlohnung einhergeht oder umgekehrt höhere Literalität mit höherer Qualifikation und besserer Arbeitsmarktteilhabe. Komplexer ist die Bewertung bei Selbstausschlüssen, z. B. wenn Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft formal allen offenstehen, jedoch habituell und strukturell so konturiert sind, dass sie von gering literalisierten Erwachsenen nicht aufgesucht werden (Bremer 2021). Ausschlüsse aus dem – mit Ratifizierung der UN-BRK als inklusiv zu gestaltenden – Bildungssystem werden als Bruch mit der gesetzten Norm und daher nicht nur als Teilhabeausschluss, sondern als Diskriminierung bewertet (Hinz et al. 2023). Zusätzlich werden diskriminierende Narrative auch von Betroffenen internalisiert und weitergetragen (Hooks 2020). Bell Hooks argumentiert, dass diese Denkweisen auf tief verwurzeltem, internalisiertem Rassismus bzw. Klassismus beruhen (so auch Freire 1996 [1971]).

2.2 Diskriminierung in Form von Linguizismus, Ableismus, Klassismus und Ageismus

Aus den LEO-Studien ist bekannt, welche Gruppen im Segment geringer Literalität überrepräsentiert sind (Grotlüschen und Buddeberg 2020). Mehrsprachigkeit spielt dabei ebenso eine Rolle wie niedrige oder fehlende eigene und elterliche Schulabschlüsse als Indikator für geringen sozioökonomischen Status, Beeinträchtigung bzw. Behinderung und ein höheres Lebensalter. Sie sind vielfach mit weiteren Diskriminierungen (wie Rassismus und Sexismus) verschränkt und überlagern einander mehrdimensional. Aus einer literalitätsbezogenen Perspektive wird zudem *Linguizismus bedeutsam*, als die Abwertung von Sprachen bzw. Varietäten (Heinemann & Dirim 2016) und damit von als abweichend konstruierter Literalität in der dominanten Sprache. Parallel dazu findet sich *Ableismus*, der begrifflich auf die Dis_Ability Studies zurückgeht, die v. a. aus der Kritik an einem essentialisierenden Verständnis von Behinderung entstehen. Die Dis_Ability Studies analysieren Formen der Konstruktion von (Fähigkeits-)Normalität und Abweichung als interaktiv und gesellschaftlich generiert. Mehrheitsgesellschaften konstruieren „Anderssein“ und privilegieren jene, die nicht „abweichen“. Die leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen wurden z. B. von Sturm et al. (2022) für den deutschsprachigen Schulkontext rekonstruiert. Überlagernd dazu findet sich *Klassismus*, er stellt einen Anschluss an die Klassen- und Habitusforschung dar, der jedoch Klassen nicht allein als verschieden und konfigurerend benennt, sondern auf klassenbezogene Abwertungen hinweist, z. B. als faul oder selbstverschuldet arm (Seeck 2022). Auch *Ageismus*, hier als Abwertung des höheren Lebensalters, geht mit

der Behauptung einer geringeren Lern- und Leistungsfähigkeit und entsprechend geringerer „Produktivität“ einher (Fragoso & Fonseca 2022). Je nach Autor oder Autorin wird dabei allein schon die Verallgemeinerung als „Gruppe“ der „Älteren“ als ageistisch interpretiert, weil damit die Diversität von Lebensentwürfen ausgeblendet wird (Ayalon & Tesch-Römer 2018); oder es werden Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung als Elemente betont (Voss et al. 2018). Dem Kampf gegen Ageismus wird dabei auf Ebene europäischer Policies ein bislang nur geringer Erfolg bescheinigt (Fragoso & Fonseca 2022).

2.3 Ausblick: Literalität und Diversität unter Druck

Aus der Analyse von Bildungsprogrammen von vierzehn europäischen, rechtspopulistischen Parteien leiten Berg et al. (2023) erwartbare Bildungspolitiken ab. Dazu gehören demnach die Diskriminierung aller als nicht „nativ“ konstruierten Bevölkerungsgruppen, erheblicher Einfluss auf die Bildungsinhalte mit Bevorzugung praktischer (nicht-akademischer) Tätigung, eine reaktionäre Geschichtsdeutung und eine sozialdifferenzierende Bildungspolitik (Berg et al. 2023). Gerade letztere ist für die Frage geringerer Literalität von hoher Bedeutung. Rechte Parteien vertreten soziale Differenzierung in erkennbarer Kontinuität zum nationalsozialistischen Leistungsfanatismus (Wehler 2008), eine bildungspolitische Ideologie von Leistung und Selektion (Nikolai 2024) sowie eine monolingual (Gogolin 2008) idealisierte Vorstellung einheitlicher Deutschsprachigkeit. Darüber hinaus finden sich fremdenfeindliche Abwertungen weltweit in den Ansätzen rechter Parteien (Kumral 2023, S. 755). Auch „Hate Speech“ gegen die Tagesschau in einfacher Sprache und gegen die Alphabetisierungskampagne Mein Schlüssel zur Welt können hierunter gefasst werden.⁸ Bekannt ist weiter, dass rechte Parteien versuchen, Einfluss auf das Bildungswesen zu gewinnen, weil sie hier unterhalb der gesetzlichen Regelungsebene bereits mit Verwaltungsvorschriften erheblichen Einfluss ausüben können (Hanschmann 2024). Multilaterale Bildungsdiskurse und Entwicklungszusammenarbeit – auch hinsichtlich Literalität – werden durch den globalen Rechtsruck delegitimiert (Faltas et al. 2024).

Während im Verhältnis von Literalität und Diskriminierung *Teilhabeausschlüsse* und *erlebte Diskriminierung* immer wieder berichtet werden (z. B. Rammstedt et al. 2024; Egloff 1997, 2001), werden diese bislang nicht auf erstarkenden Populismus bezogen. Das Verhältnis von Rechtspopulismus und Bildung wird bisher überwiegend bezogen auf politische Bildung betrachtet (Nuissl & Popovic 2020, S. 346). Zur Frage rechtsextremer und rechtspopulistischer Einflüsse auf gering literalisierte Erwachsene sowie auf die Angebote für die fragliche Zielgruppe steht die Forschung noch am Anfang, scheint uns aber dringend geboten.

Die grundlegende rechtsextreme Leistungsiedeologie kann eine sich verstetigende oder zunehmende Ausgrenzung zur Folge haben, u. a. durch:

⁸ <https://uhh.de/ew-brabi> (Blog: „Brandmauern im Bildungswesen“) – Die Beispiele für Hate Speech gegen die Tagesschau in einfacher Sprache sowie Dekadeneinträge im Web sind in der im Blog verlinkten Präsentation abgebildet (Mikro-Ebene).

- a) Abwertung mehrsprachiger und/oder gering literalisierter Personen als „ortsansässiger funktionaler Analphabetismus“ (AfD 2023) mit vermeintlichen Defiziten in „unserer deutschen Muttersprache“ (AfD 2023) (Linguizismus)
- b) Segregation aufgrund anhaltender individueller Leistungs- und Begabungsiedeologie (Ableismus)
- c) Abdrängungen von Personen aus Bildungseinrichtungen aufgrund der ökonomischen Situation oder des Bildungshintergrunds der Eltern (Klassismus)
- d) Stereotype Altersbilder und Ausschluss aus gesellschaftlichen Zusammenhängen aufgrund vermeintlich sinkender Leistungsfähigkeit und Produktivität, verbunden mit einer unterstellten Belastung der Sozial- und Gesundheitssysteme (Ageismus).

Der oben dargestellte, gegenwärtig noch fragmentarische Forschungsstand zeigt, dass diese und andere Diskriminierungen durch rechte Ideologien und Bildungspolitiken verstärkt und diskursiv auch „normalisiert“ werden. Das obengenannte Verbundforschungsprojekt wird deshalb diese vier Diskriminierungarten bearbeiten, Form und Ausmaß des Drucks von rechts genauer identifizieren und auch im internationalen Vergleich spezifizieren. Das erlaubt die Etablierung von Gegenstrategien, um Einflüsse der extremen Rechten in der Alphabetisierung und Grundbildung zu verhindern oder zu drosseln.

Einige Thesen lassen sich derzeit durchaus spezifizieren: Literalität ist erstens Ausdruck einer gesellschaftlichen und organisationalen Orientierung auf *Diversity, Equity und Inclusion* (DEI), die von rechts fundamental infrage gestellt ist. Literalitätsentwicklung ist zweitens auf Programmebene unter Druck, z. B. indem rechtspopulistische Akteurinnen und Akteure die Förderung von Literalitätsprogrammen infrage stellen. Drittens sind die von geringer Literalität überproportional betroffenen Gruppen auf je eigene Weise unter Druck, der sich wesentlich als Linguizismus, Ableismus, Klassismus und Ageismus ausdrückt und intersektional mit Rassismus und Sexismus verschränkt ist. Entsprechende Forschung zu rechtsextremen Einflüssen im Bildungswesen (Grotlüschen et al. 2025) verweist auf professionelle und erfolgversprechende Gegenstrategien, die es weiter zu stärken gilt.

Literatur

- AfD (2023). *Zweiter Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026 (Fortschrittsbericht 2019 bis 2022)*, Drucksache 20/8200. <https://www.bundestag.de/mediathek/video?videoid=7578889>
- Ayalon, L. & Tesch-Römer, C. (2018). Introduction to the Section: Ageism—Concept and Origins. In L. Ayalon & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *International Perspectives on Aging. Contemporary Perspectives on Ageism* (Vol. 19, S. 1–10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_1.

- Beblo, M., Becker, D. & Grotlüschen, A. (2023). Wer macht den Papierkram? Die Rolle von Literalität, finanzieller Kompetenz und Geschlecht bei der administrativen Aufgabenteilung im Haushalt. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 14. Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (1. Auflage, S. 93–118). Springer VS; Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_5.
- Berg, A. E., Jungblut, J. & Jupskås, A. R. (2023). We don't need no education? Education policies of Western European populist radical right parties. *West European Politics*, 46(7), 1312–1342. <https://doi.org/10.1080/01402382.2023.2177010>
- Böhneke, P. & Esche, F. (2023). Hauptsache erwerbstätig? Arbeitszufriedenheit gering literalisierte Erwachsener. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 14. Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (1. Auflage, S. 179–211). Springer VS; Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_8.
- Bremer, H. (2021). Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 166–181). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101166>
- Cremer, H. (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung: Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Analyse*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf.
- Dutz, G. & Bremer, H. (2023). Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 14. Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (1. Auflage, S. 241–266). Springer VS; Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_10.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Egloff, B. (2001). „Die Gesellschaft stellt dich als dummer Mensch hin“: Funktionaler Analphabetismus: Gesellschaftliche Bedeutung und individuelle Bewältigungsstrategien. *Forschung Frankfurt* 19 (4), 38–43.
- European Commission (2023). *Discrimination in the European Union: Special Eurobarometer 535*. April–Mai 2023. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972>.
- Faltas, C., Faus, J. & Ickstadt, L. (2024). *Entwicklungsarbeit unter Druck: Qualitative und quantitative Forschung zur Verankerung und Kommunikation entwicklungspolitischer Themen und Herausforderungen*. pollytix strategic research gmbh. https://pollytix.de/wp-content/uploads/2025/04/pollytix_Entwicklungsarbeit-unter-Druck.pdf.

- Fragoso, A. & Fonseca, J. (2022). Combating Ageism through Adult Education and Learning. *Social Sciences*, 11 (3), 110. <https://doi.org/10.3390/socsci11030110>.
- Freire, P. (1996). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (Hrsg.) (2023). *Edition ZfE: Bd. 14. Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (1. Auflage). Springer VS; Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7>.
- Grotlüschen, A., Cafantaric, K. & Buddeberg, K. (2025). Brandmauern im Bildungswesen. Zur Zerbrechlichkeit makrodidaktischer Strategien gegen rechte Einflüsse nach dem Tabubruch im Bundestag. *SSRN Social Sciences Preprint Server*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5280203.
- Hanschmann, F. (2024, 1. März). *So könnte die AfD die Schulen verändern*. Ringvorlesung „Rechtsextremismus, Recht und Justiz“, HU Berlin. Deutschlandfunk Nova Podcast „Hörsaal“. <https://www.deutschlandfunknova.de/podcasts/download/hoersaal-der-podcast/p2>.
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199–214). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11.
- Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.) (2023). *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus: Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten* (1. Auflage). Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779974963.
- Hooks, B. (2020). *Die Bedeutung von Klasse: Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind* (J. Y. Agoku, Übers.). UNRAST.
- Hufen, F. (2024). *Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebots für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit: Unter besonderer Berücksichtigung der Ausführungen des Sächsischen Rechnungshofs in seinem Sonderbericht zur Richtlinie Integrative Maßnahmen (Förderbereich Teil 1)*. Rechtsgutachten, erstellt im Auftrag der Cellex Stiftung, Freudenberg Stiftung, Schöpflin Stiftung, Amadeu Antonio Stiftung. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/08/2024-07-25-Rechts-gutachten-zum-Neutralitätsgebot-Prof.-Dr.-Hufen-Endfassung-signiert.pdf>.
- Kulmus, C., Buddeberg, K., Kosinski, K. & Grotlüschen, A. (2025). Still different: adults with low literacy skills and different age cohort experiences in eastern and western German federal states. *Studies in the Education of Adults*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02660830.2025.2475542>.
- Kumral, Ş. (2023). Globalization, crisis and right-wing populists in the Global South: the cases of India and Turkey. *Globalizations* 20 (5), 752–781. <https://doi.org/10.1080/14747731.2021.2025294>.

- Limage, L. (1993). Adult literacy and basic education in Europe and North America: from recognition to provision. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Hrsg.), *a reader* (S. 75–88). Routledge in association with the Open University.
- Mau, S., Westheuser, L. & Lux, T. (2024). *Triggerpunkte: Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (7. Auflage). edition suhrkamp Sonderdruck. Suhrkamp.
- Nikolai, R. (2024, 12. März). *Rechte Christ:innen und die AfD: Gemeinsamkeiten schulpolitischer Positionen am Beispiel der Debatten um den Bildungsplan in Baden-Württemberg*. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Halle. <https://doi.org/10.7788/buer-2024-770405>
- Nuissl, E. & Popović, K. (2020). Populismus und Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung*, 43(3), 339–355. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00173-0>.
- Poier, K. (2024). Analyse. Demokratie in Österreich unter Druck. *Indes*, 11(1–2), 300–308. <https://doi.org/10.13109/inde.2024.11.1-2.300>.
- Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., Schneider, S. L. & Zabal, A. (2024). *PIAAC 2023. Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999652>.
- Sämann, J. (2021). *Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie: Eine Analyse von Einflussnahmever suchen auf die außerschulische politische Jugendbildungarbeit*. Wochenschau Academy. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1878>
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert* (Originalausgabe, 1. Auflage). Atrium Zündstoff. Atrium Verlag.
- Sturm, T. (2022). Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. *Inklusion Online*, 4/2022. Retrieved from <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498>.
- UN (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Retrieved from <https://www.un.org/depts/german/menschen-rechte/aemr.pdf>.
- UN (2006, 2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (drei-sprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). (Manuskript-druck). Retrieved from <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from https://www.un-fpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_EN.pdf.
- UN (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. Retrieved from https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?sym-bolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en.
- Voss, P., Bodner, E. & Rothermund, K. (2018). Ageism: The Relationship between Age Stereotypes and Age Discrimination. In: L. Ayalon & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *International Perspectives on Aging. Contemporary Perspectives on Ageism* (Vol. 19, S. 11–31). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_2.

- Wehler, H.-U. (2008). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949–1990/Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Beck.
- Wischmann, A. (2023). Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität. In J. Engel, T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Haltungen: Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (1. Auflage, S. 23–40). Verlag Barbara Budrich.

Autorinnen

Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Carla Bohndick, Professorin für Lehren und Lernen an der Universität Hamburg

Isabell Kempf, Direktorin des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen in Hamburg

Claudia Kulmus, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg

Tanja Sturm, Professorin für Erziehungswissenschaft – Grundschulpädagogik

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.



Ressourcen & Barrieren der Teilhabe am Zweiten Bildungsweg im Kontext von Grundbildung

CAROLINE DIETZ, MARTIN REUTER

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf Basis theoretisch-konzeptioneller und empirischer Einsichten, inwiefern die Teilnahme am Zweiten Bildungsweg (ZBW) in Nordrhein-Westfalen durch ein mehrdimensionales und ambivalentes Zusammenspiel von Barrieren und Ressourcen geprägt ist. Der ZBW fungiert dabei nicht nur als Ort des Nachholens von Abschlüssen, sondern auch als solcher zum Erwerben grundbildender Kompetenzen. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit differenzierter Förderstrategien an den Schnittstellen von Grundbildung und ZBW.

Stichwörter: Grundbildung; Zweiter Bildungsweg; Bildungsbarrieren; Bildungsteilnahme; Ressourcen

Abstract

Based on theoretical, conceptual, and empirical insights, this article explores the extent to which participation in second-chance education (SCE) in North Rhine-Westphalia is characterized by a multidimensional and ambivalent relationship between barriers and resources. SCE serves as both a place to catch up on qualifications and a place to develop basic skills. The results highlight the importance of differentiated support strategies at the intersection of basic education and SCE.

Keywords: Basic education; second-chance education; educational barriers; participation; resources

1 Einleitung

Grundbildung hat durch die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade; 2016–2026) im bildungspolitischen Diskurs an Bedeutung gewonnen. Sie umfasst dabei nicht nur grundlegende Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch die Fähigkeit zur Bewältigung des persönlichen Alltags (Euringer 2017, S. 20). Ihr Ziel ist es, bildungsberechtigten Erwachsenen, insbesondere mit geringer Literalität, ein selbstbestimmtes Leben und aktive gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Küßner & Helten 2017, S. 10 ff.).

Im Grundbildungsdiskurs wird der Zweite Bildungsweg (ZBW), der vorwiegend Angebote der kompensatorischen Erwachsenenbildung umfasst (Käplinger 2015), bislang wenig thematisiert. Er ermöglicht den Teilnehmenden nicht nur das Nachholen verschiedener formaler Schulabschlüsse, sondern vermittelt teilweise auch alltags-, berufs- und lebensweltbezogene Kompetenzen (Reuter & Dietz 2024). Damit lassen sich Teile des ZBW nicht nur als formaler Bildungsweg, sondern auch als Lernorte mit Schnittmengen zur Grundbildung fassen. Dies betrifft vor allem das Nachholen niedriger Schulabschlüsse wie den Hauptschulabschluss oder vergleichbare Abschlüsse („Erster und Erweiterter Erster Schulabschluss“ (ESA/EESA) in Nordrhein-Westfalen oder „Berufsbildungsreife“ im Land Berlin).

Der ZBW bietet die Möglichkeit, Bildungsbiografien neu zu gestalten, abgebrochene Lernwege fortzuführen und dadurch zentrale Voraussetzungen für berufliche wie gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen. Dies erscheint besonders für Zielgruppen/Teilnehmende bedeutsam, die u. a. durch unterbrochene Bildungswege oder prekäre Erwerbsfahrungen gekennzeichnet sind und deren Zugang zu Bildung durch mehrdimensionale Barrieren erschwert ist (ebd.). Damit wird der ZBW zu einem Ort, an dem sich Fragen von Bildungsberechtigung, Nachqualifizierung und sozialer Gerechtigkeit bündeln können.

Vor diesem Hintergrund wird sich der Frage gewidmet, wie die Teilnahme an grundbildungsrelevanten Teilbereichen des ZBW (ESA/EESA) mit seinen Bezügen zur Grundbildung durch mehrdimensionale Barrieren und Ressourcen beeinflusst wird. Theoretisch basiert die Untersuchung auf dem Barrieren-Modell der Weiterbildungspartizipation (Cross 1981; Potter & Aldermann 1992), das im vorliegenden Beitrag durch eine Ressourcenperspektive ergänzt wird (Reuter & Dietz 2024).

Im Folgenden (Kap. 2) werden der Begriff der Grundbildung und der ZBW (ESA/EESA) konzeptionell eingeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt. Kap. 3 widmet sich der empirischen Perspektive auf Teilnahme im ZBW (ESA/EESA) und zeigt anhand qualitativer Daten, wie sich Barrieren und Ressourcen mehrdimensional darstellen. In Kap. 4 werden Überschneidungen der Bereiche konkretisiert und diskutiert.

2 Der Zweite Bildungsweg im Kontext von Grundbildung

2.1 Grundbildung im deutschen Erwachsenenbildungskontext

Der Begriff der Grundbildung wird zunehmend als mehrdimensionales Konzept verstanden, das über die reine Alphabetisierung hinausgeht. Klein und Stanik (2009, S. 26 f.) differenzieren zwischen einer „klassischen“ Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen – und einer „erweiterten“ Grundbildung, die auch kontextspezifische Inhalte, Kenntnisse und Kompetenzen einschließt. Hierzu zählen auch solche zur persönlichen Lebensbewältigung oder auch zur beruflichen Qualifikation (Euringer 2017, S. 20). Döbert (1998, S. 128 f.) fasst Grundbildung als jene „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind“. Damit kommt ihr eine zur gesellschaftlichen Orientierung, Chancengerechtigkeit und Inklusion notwendige Funktion zu.

Institutionell ist Grundbildung vorrangig in non-formalen Bildungssettings, z. B. in VHS-Kursen zur Alphabetisierung oder Alltagskompetenzförderung, angesiedelt (Euringer 2017, S. 13). Teilweise wird in empirischen Ergebnissen von Euringer (2016, S. 249) in einer machttheoretischen Perspektive sichtbar, dass auch formale Bildungsangebote wie das Nachholen von niedrigen Schulabschlüssen als Teilbereich von Grundbildung gefasst werden, wobei diese oft außerhalb der für Grundbildung verantwortlichen Ministerien angesiedelt sind. Dies kann zu einer Trennung zwischen Grundbildung und dem ZBW – wie dies auch generell zwischen Erwachsenenbildung und ZBW zu beobachten ist – führen, obwohl sich beide Zielgruppen überschneiden und teilweise ähnliche Bildungsbedarfe mit den Angeboten adressiert werden. Inwiefern sich beide Bereiche überschneiden, wird im Folgenden ausgearbeitet. Implizit bedeutet dies, dass zum Beispiel das Nachholen des Abiturs über den ZBW nicht zum Bereich der Grundbildung zu zählen ist.

2.2 Der Zweite Bildungsweg als grundbildender Lernort

Unter dem ZBW werden überwiegend Angebote gefasst, die es ermöglichen, nach einem ersten, unterschiedlich ausgedehnten Bildungsweg bzw. der Beendigung der Schulpflicht einen Schulabschluss nachzuholen, fortzuführen oder zu ergänzen (Käplinger 2015). Historisch etablierte sich der ZBW – nach Vorläufern wie 1927 der Silbermann-Schule als erstem Abendgymnasium – vor allem in der Nachkriegszeit, zunächst über Kollegs und Abendgymnasien mit dem Fokus auf Erwachsene mit Berufserfahrung. Heute reicht das Angebot vom Erwerb eines Ersten Schulabschlusses (ESA, i. d. R. Hauptschulabschluss) über Realschulabschlüsse bis hin zur Hochschulreife. Dabei existieren verschiedene Träger wie VHS, Abendschulen, berufliche Schulen, die unter länderspezifischen Regelungen agieren (Käplinger et al. 2020).

Trotz des primären Ziels der formalen Abschlussorientierung übernimmt der ZBW in Teilen auch grundbildende Funktionen. Dies zeigt sich besonders im Bereich des Nachholens erster Schulabschlüsse (ESA/EESA), die bei VHS mit rund 34 % den größten Anteil im ZBW ausmachen (Ortmanns et al. 2024, S. 17f.). Hier finden sich

Vorbereitungskurse zur Auffrischung von Basiskompetenzen, Unterstützungsangebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie sozialpädagogische Begleitung, die typische Herausforderungen von Erwachsenen adressieren (Reuter & Dietz 2024). Diese begleitenden Maßnahmen weisen eine enge inhaltliche Verwandtschaft zur erweiterten Grundbildung auf, wie sie u. a. bei Klein und Stanik (2009) konzeptualisiert ist. Die Förderung von Literalität, Rechenkompetenzen, Lernstrategien sowie alltags- und arbeitsweltbezogenen Handlungskompetenzen erfolgt dabei nicht nur als „Vorbereitung“ auf den Abschluss, sondern erfüllt eigenständige bildungsbiografische Funktionen. Insofern überschneiden sich formale Bildungsprozesse mit dem Anspruch der Grundbildung, zur Alltagsbewältigung, beruflichen Anschlussfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe beizutragen (Döbert 1998; Euringer 2017). Somit kann der betrachtete Bereich des ZBW (ESA/EESA) in Teilen als grundbildender Lernort verstanden werden. Dass ein solcher Lernort notwendig ist, zeigt der enge Zusammenhang zwischen niedriger schulischer Qualifikation und geringer Literalität (Grotlüschen et al. 2020). Gerade für Menschen mit prekären Bildungsbiografien, negativen Schulerfahrungen oder erschwertem Zugang zu Erwerbsarbeit wird der ZBW (ESA/EESA) damit zu einem Schlüssel für den Erwerb und die Weiterentwicklung basaler und sozial integrierender Kompetenzen.

Ein besonderer Stellenwert kommt dabei Erwachsenen mit Migrationsgeschichte zu, deren Anteil im ZBW (ESA/EESA) deutlich gestiegen ist. Viele verfügen über keine oder nicht anerkannte ausländische Bildungsabschlüsse und müssen diese in Deutschland nachholen. Gleichzeitig bestehen bei dieser Zielgruppe häufig spezifische Lernbedarfe im Bereich von Sprachkompetenzen, Schriftsprachgebrauch, Systemkenntnissen und arbeitsweltlicher Orientierung (Reuter & Dietz 2024, S. 2). Diese Bedarfe reichen über eine rein abschlussbezogene Qualifikationsperspektive hinaus und überschneiden sich mit Zielen der Grundbildung. Dass sich Schnittmengen zwischen beiden Bereichen zunehmend institutionalisieren, zeigen Entwicklungen wie der Ausbau von Grundbildungszentren in Schleswig-Holstein. Diese nehmen neben klassischen Grundbildungsdimensionen auch Lernbedarfe im Hinblick auf Schulabschlüsse in den Blick und fördern so die strukturelle Verzahnung zwischen non-formaler Grundbildung und formalem ZBW (Krusche & Mundt 2022, S. 412).

Gleichwohl bestehen i. d. R. deutliche Unterschiede in der institutionellen Rahmung und pädagogischen Zielorientierung. Während die Grundbildung meist im non-formalen Bildungsbereich verortet, nicht curricular gesteuert, sondern lebensweltlich-kompetenzorientiert ausgerichtet ist, besteht im ZBW eine abschlussorientierte, curricular gesteuerte Ausrichtung, die im formalen Bildungsbereich angesiedelt und auf abschlussbezogene Bildungsgänge ausgerichtet ist. Das Nachholen mittlerer und höherer Abschlüsse ist nicht zur Grundbildung zu zählen. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in der jeweiligen ministeriellen Zuständigkeit und der Finanzierung wider (Käplinger et al. 2020).

Zusammenfassend zeigen sich sowohl Schnittmengen als auch Unterschiede in den drei Aspekten: (1) Gemeinsame Zielgruppen und adressierte Bildungsbedarfe, (2) Überlappung von Inhalten und Funktionen sowie (3) Unterschiede in institutionel-

ler Verankerung und Zielorientierung (formal-abschlussorientiert vs. lebensweltlich-kompetenzorientiert).

3 Ressourcen und Barrieren für die Teilnahme im Zweiten Bildungsweg

Die konzeptionelle Einordnung hat Schnittmengen zwischen Grundbildung und dem ZBW (ESA/EESA) aufgezeigt. Um dies empirisch zu untersuchen, werden im Folgenden Einblicke in das individuelle Teilnahmeverhalten von Lernenden im ZBW (ESA/EESA) gegeben. Obwohl dieser dem formalen Bildungsbereich zuzuordnen ist, ist davon auszugehen, dass Bildungsbeteiligung nicht primär durch formale Angebotsstrukturen, sondern durch ein komplexes Zusammenspiel personaler Voraussetzungen, biografischer Erfahrungen, sozialer Einbettung sowie institutioneller Passungsverhältnisse beeinflusst wird. Entsprechend werden im Folgenden der theoretisch-konzeptionelle Zugang ausgeführt sowie empirische Erkenntnisse zum Teilnahmeverhalten von Lernenden im ZBW (ESA/EESA) präsentiert.

3.1 Ein erweitertes Modell zur Weiterbildungspartizipation im Anschluss an Cross (1981) sowie Potter und Aldermann (1992)

Bildung gilt als Schlüssel zur individuellen Entfaltung, gesellschaftlichen Teilhabe und beruflichen Integration. Teilhabe an Bildung ist in soziale, institutionelle und biografische Kontexte eingebettet, die für manche Menschen Chancen eröffnen, für andere jedoch erhebliche Hürden darstellen. Unterschiedliche Lebenslagen, Erfahrungen und Rahmenbedingungen führen dazu, dass Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter von vielfältigen Chancen und Barrieren geprägt ist (Tröster 2010).

Um diese ungleichen Voraussetzungen bzw. Bedingungen systematisch zu analysieren, wird im Folgenden das Modell der Weiterbildungspartizipation von Cross (1981) herangezogen, das durch Potter und Aldermann (1992) um eine vierte Dimension ergänzt wurde. Das Modell unterscheidet vier zentrale Barriereebenen, *situative*, *institutionelle*, *dispositionale* und *akademische*, die eine Teilnahme an Bildungsangeboten erschweren oder verhindern können. Dabei geht es nicht nur um objektiv bestehende Hindernisse, sondern auch um deren subjektive Wahrnehmung und Bedeutung für die Lernenden.

Situative Barrieren beziehen sich auf Lebensumstände oder äußere Bedingungen, die eine Teilnahme an Bildungsmaßnahmen erschweren können. Dazu zählen bspw. Zeitkonflikte aufgrund familiärer oder beruflicher Verpflichtungen, finanzielle Einschränkungen sowie logistische Probleme wie fehlende Transportmöglichkeiten oder lange Anfahrtswege.

Institutionelle Barrieren entstehen durch die Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen selbst. Hierzu gehören etwa unflexible Zeitpläne, komplexe oder schwer zugängliche Anmeldeverfahren sowie mangelnde Anpassung der Bildungsan-

gebote an die Bedürfnisse heterogener Zielgruppen. Insbesondere betrifft dies solche mit besonderen Lebenslagen oder Vorerfahrungen.

Dispositionale Barrieren umfassen individuelle Einstellungen, Wahrnehmungen und biografisch geformte Überzeugungen der potenziellen Teilnehmenden. Geringes Selbstvertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, negative Erfahrungen mit formalen Bildungskontexten sowie die subjektive Einschätzung, dass (Weiter-)Bildung keinen Nutzen für die persönliche oder berufliche Entwicklung bietet, können hemmend wirken.

Akademische Barrieren verweisen auf kognitive und fachliche Schwierigkeiten, die mit den Anforderungen des Bildungsinhalts selbst zusammenhängen. Dazu zählen unzureichende Grundkompetenzen (z. B. in Lesen, Schreiben, Rechnen), fehlendes fachliches Vorwissen, inadäquate Lernstrategien, kognitive Überforderung sowie Probleme mit Fachsprache und -terminologie.

Ein zentrales Merkmal des Modells ist die Annahme, dass Barrieren nicht nur objektiv existieren, sondern stets in ihrer subjektiven Relevanz für die Lernenden betrachtet werden müssen. Strukturelle Hürden werden individuell unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Zudem stehen die vier Dimensionen nicht isoliert nebeneinander, sondern wirken oft wechselseitig. So kann etwa eine situative Barriere wie ein eingeschränktes Zeitbudget durch ein unflexibles institutionelles Zeitangebot verstärkt werden. Barrieren sind kontextabhängig, verändern sich im Zeitverlauf und sind eng mit der sozialen Lage der Lernenden und der institutionellen Flexibilität verknüpft.

Tröster (2010, S. 221) verweist im Kontext von Analphabetismus und Grundbildung auf zahlreiche Einflussfaktoren, welche die Teilnahme an Grundbildungskursen sowohl begünstigen als auch behindern können. So kann das familiäre Umfeld einerseits Abhängigkeiten erzeugen (z. B. durch Betreuungsverpflichtungen), andererseits aber auch Sicherheit bieten und als Motivationsquelle fungieren. Es erscheint daher wichtig, das Modell dahin gehend zu erweitern, dass die jeweiligen Dimensionen nicht nur problemzentriert (Barrieren), sondern auch als Chance (Ressourcen) analysiert werden. Hierzu haben wir das Barrieren-Modell für unser Forschungsvorhaben modifiziert. Diese veränderte Perspektive ermöglicht es, systematisch zu erfassen, inwiefern die einzelnen Dimensionen jeweils als hemmende Barrieren und/oder als fördernde Ressourcen der Bildungsteilnahme im ZBW (ESA/EESA) wirksam werden.

3.2 Empirische Erkenntnisse

Im Folgenden werden in Bezug auf die Beidseitigkeit der Dimensionen ausgewählte Ergebnisse der Vorstudie „*Zweiter Bildungsweg – Basis schaffen für die Förderung von Bildungserfolg*“, in der Faktoren der Teilnahme untersucht wurden, präsentiert (Reuter & Dietz 2024).¹ In dieser wurden 9 leitfadengestützte Einzelinterviews mit Teilnehmen-

¹ Wir danken Celia Sokolowsky, Vorstandsvorsitzende des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW e. V., Sarah Schmitz, Referat ZBW im VHS-Landesverband, und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW für den Auftrag und die angenehme Zusammenarbeit sowie Prof. Bernd Käplinger (JLU Gießen, Professor für Weiterbildung) für die fachliche Beratung des Projekts. Darüber hinaus den beteiligten vhsn für ihre Unterstützung als auch insbesondere den Interviewteilnehmenden!

den des ZBW (ESA/EESA) an zwei VHS in Nordrhein-Westfalen vor Ort geführt. Die Teilnehmenden wurden anhand der Methode der maximalen Kontrastierung hinsichtlich der Merkmale Alter, Migrations-, internationale und Fluchtgeschichte, Deutsch als Zweitsprache, Betreuungsverpflichtungen, Schulabbruch im Regelschulsystem und Förderbedarf ausgewählt. Im Mittelpunkt stand das Erkenntnisinteresse, individuelle Hintergründe der Teilnehmenden, insbesondere deren Motivationen, Zugangswege sowie den aktuellen Stand im ZBW (ESA/EESA), zu erfassen und dabei sowohl Erfolgsfaktoren als auch potenzielle Barrieren und Herausforderungen im Bildungsverlauf zu identifizieren. Die Interviews wurden transkribiert und in MAXQDA mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv auf Basis des Barrieren-Modells (Cross 1981; Potter & Aldermann 1992) entwickelt. Ziel war es, sowohl Ressourcen als auch Barrieren für Bildungserfolg oder -hemmnisse im ZBW (ESA/EESA) zu identifizieren (Reuter & Dietz 2024, S. 8–11).

Für diesen Beitrag wurden die Ergebnisse dahin gehend re-analysiert, inwiefern auch grundbildende Elemente sichtbar werden. Diese werden im Folgenden vorgestellt und anschließend in Bezug auf die grundbildenden Elemente diskutiert (Kap. 4).

In Bezug auf *situative Barrieren und Ressourcen* berichteten die Befragten häufig von familiären Verpflichtungen, insbesondere im Zusammenhang mit Kinderbetreuung, Zeitmangel sowie finanziellen Belastungen, welche den Zugang und die Teilnahme erschweren. Zugleich wurden im sozialen Umfeld wichtige Ressourcen aktiviert: Unterstützung durch Familie, Partnerinnen und Partner oder Freundinnen und Freunde half nicht nur bei der Alltagsorganisation oder in finanzieller Hinsicht, sondern stärkte auch emotional (ebd., S. 24–26).

„Ich gucke immer so auf meine Tochter, also später, wie sie mich sieht, dass ich meinen Abschluss nachgeholt habe und dass ich eine Ausbildung gemacht habe.“ (D1_CD, Pos. 114–117)

Der Rückhalt durch das persönliche Umfeld war ausschlaggebend für die Entscheidung zur Teilnahme und auch das Durchhaltevermögen im Kursverlauf.

Hinsichtlich der *institutionellen Barrieren und Ressourcen* wurde das Vorhandensein von Beratungsangeboten an den VHS sowie vorbereitende Kurse, die einen niedrigschwlligen Zugang zu Beginn der Teilnahme ermöglichen, besonders positiv hervorgehoben. Auch die unterstützende Haltung der Lehrkräfte sowie die Orientierung an individuellen Vorerfahrungen wurden als Ressourcen beschrieben, die das Vertrauen in die Teilnahme am Kurs als „richtigen Weg“ stärkte.

„Eigentlich unterstützt sie (die Lehrkraft) in vielen Situationen. Als sei es irgendwas Privates, was zu Hause ist oder so. Oder einfach nur ein Gespräch zu führen oder Bewerbungen schreiben oder irgendwelche Anrufe machen.“ (A2_CD, Pos. 18:48–7)

Gleichzeitig bestanden institutionelle Hürden dahin gehend, dass Informationen über Unterstützungsangebote nicht transparent gemacht wurden oder es an technischer Ausstattung (z. B. Laptops) sowie zeitlich flexibleren Kursstrukturen mangelte. Stellen-

weise wurden sich Kinderbetreuungsangebote und Nachhilfeformate gewünscht. (ebd., S. 26–31)

In Bezug auf *dispositionale Barrieren und Ressourcen* spielte die persönliche Einstellung gegenüber Bildung und das Selbstbild eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Teilnahme. Viele Befragte berichteten von anfänglicher Unsicherheit, Angst vor dem Scheitern oder dem Gefühl, „nicht mehr schulfähig“ zu sein, was v. a. auf frühere negative Bildungserfahrungen zurückgeführt wurde und teils zu Zögern oder Abbruchgedanken führte. Gleichzeitig zeigte sich eine Veränderbarkeit der individuellen Haltungen. Erste Lernerfolge, die wertschätzende Haltung der Lehrkräfte sowie das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Kurse förderten das Selbstvertrauen. Viele der Befragten berichteten von einem gestärkten Gefühl von Selbstwirksamkeit im Laufe des Kurses, was sich als bedeutsame Ressource für den weiteren Lernprozess erwies.

„Das kam erst so, im Laufe der Wochen, weil die ersten Arbeiten geschrieben wurden und dann hält auch gute Noten kamen. Und das bestärkt einen ja dann auch noch mal, um weiterzumachen.“ (A2_CD, Pos. 168–172)

Konkrete Zielsetzungen und Zukunftsaussichten, wie berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, Vorbildfunktion für Kinder oder persönliche Neuorientierung, motivierten, um auch bei Schwierigkeiten weiterzumachen.

„Zuerst habe ich überlegt und wollte eigentlich nicht kommen. Aber dann habe ich so überlegt, wenn ich keinen Schulabschluss habe für die Zukunft, kann ich keinen guten Job finden. Deswegen habe ich mich entschieden, dass ich zur Schule komme.“ (A1_MR, Pos. 22–23)

Dispositionale Barrieren sind demnach nicht unveränderlich, sondern können in förderlichen Lernkontexten in positive Lernhaltungen und motivationale Ressourcen transformiert werden. (ebd., S. 31–34)

Akademische Barrieren und Ressourcen äußerten sich v. a. in Bezug auf schulische Vorkenntnisse und kognitive Anforderungen. So berichteten viele Teilnehmende über anfängliche Überforderungen, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik. Lernunsicherheiten wurden von Personen mit Migrationsgeschichte insbesondere in Bezug auf Deutsch als Fachsprache benannt.

„Die Herausforderung ist, Deutsch besser zu verstehen. (...) Mir fehlen manchmal die Wörter, wenn ich mich unterhalte.“ (A2_CD, Pos. 265–270)

Hier erwiesen sich vorbereitende Kurse, individuelle Lernbegleitung und unterstützende Kursstrukturen als zentrale Ressourcen. Die Möglichkeit, schrittweise Kompetenzen aufzubauen und sich dabei in einem unterstützenden Lernumfeld zu bewegen, förderte nicht nur den Lernerfolg, sondern auch das Selbstvertrauen. Viele beschrieben eine positive Entwicklung ihrer Lernstrategien sowie ein wachsendes Gefühl, „es schaffen zu können“ (ebd., S. 34f.).

4 Diskussion und Fazit: Schnittmengen des ZBW (ESA/EESA) und der Grundbildung

Im Anschluss an die theoretisch-konzeptionellen Ergebnisse, bei denen unter Rückgriff auf ein erweitertes Grundbildungsverständnis Überschneidungen zum ZBW (ESA/EESA) sichtbar wurden, lässt sich dies empirisch konkretisieren. So wurde sichtbar, dass Lehrkräfte auch Grundbildungarbeit leisten, bspw. bei der persönlichen Lebensbewältigung oder der beruflichen Qualifikation (Euringer 2017, S. 20), dadurch, dass sie bei individuellen und teilweise privaten Herausforderungen unterstützen.

Eine weitere Parallele betrifft akademische und dispositionale Kennzeichen der Zielgruppe, die sowohl in der Grundbildung (Tröster 2010) als auch in dem von uns untersuchten Bereich des ZBW (ESA/EESA) vorhanden sein können, wie Unsicherheit, Angst vor dem Scheitern oder dem teilweise negativen Selbstbild bzgl. Bildungskompetenzen. Institutionell sind vorbereitende Kurse, individuelle Lernbegleitung und unterstützende Kursstrukturen Gegenstand sowohl von Grundbildung (ebd.) als auch im ZBW (ESA/EESA), bei denen Basiskompetenzen gestärkt werden sollen und die sozialpädagogisch begleitet werden.

Damit trägt der ZBW (ESA/EESA) auf vielfältige Weise zur gesellschaftlichen Teilhabe Erwachsener bei. Dabei werden sowohl allgemeinbildende als auch abschluss- und berufsbezogene Bildungsprozesse und -möglichkeiten gefördert und sichtbar.

Rohling und Wolk-Pöhlmann (2014, S. 147 f.) plädieren in konzeptioneller Perspektive für eine ressourcenorientierte Ausrichtung der Grundbildungspraxis und eine adäquate Förderlogik. Dies passt zu unseren empirischen Ergebnissen im Kontext des untersuchten Teilbereichs des ZBW (ESA/EESA), bei dem die Teilnahme durch ein Zusammenspiel aus Barrieren und Ressourcen geprägt ist und sich durch Mehrdimensionalität und Ambivalenzen auszeichnet. Die innovative Anwendung des erweiterten Modells hat sich als erkenntnisfördernd erwiesen und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Bildungserfolg. Vor diesem Hintergrund erscheint es ertragreich, das erweiterte Modell einerseits auch im Bereich der Grundbildungsforschung und andererseits als Reflexionshilfe für die Praxis, ähnlich zur Checkliste für die Bildungspraxis im ZBW (Reuter & Dietz 2024, S. 45–47), zu nutzen.

Im Sinne adäquater Förderlogiken scheint noch Potenzial in der Strukturierung der Bereiche Grundbildung und ZBW (ESA/EESA) zu liegen. Unsere Vorstudie wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. In anderen Bundesländern wie z. B. Berlin und Hessen ist der ZBW anders strukturiert. Kooperationsmodelle wie in Schleswig-Holstein (Krusche & Mundt 2022) scheinen viele Anregungen zu bieten. Der ZBW kann insgesamt trotz seiner biografisch großen Bedeutung und dem großen Zeitvolumen als untererforscht eingestuft werden.

Literatur

- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Döbert, M. (1998). Grundbildung. In Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (Hrsg.), *Lexikon: Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung* (S. 128–129). Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungssinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (2), 241–254. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0061-7>.
- Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Wochenschau.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 14–64). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Käpplinger, B. (2015). Zertifikate. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 158–164). Kohlhammer.
- Käpplinger, B., Reuter, M. & Pfeil, P. (2020). *Der Zweite Bildungsweg in den Bundesländern – Strukturen und Perspektiven*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Stiftungen/MTS_-_Geforderde_Projekte/20200923-Der-Zweite-Bildungsweg-in-den-Bundesländern-MTS.pdf.
- Klein, R. & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hrsg.), „*Lesen und schreiben sollten sie schon können“*. Sichtweisen auf Grundbildung (S. 26–33). Universitätsverlag.
- Krusche, H. & Mundt, P. (2022). Verfestigung lebensweltlich orientierter Projektansätze in den Regelstrukturen am Beispiel der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (S. 407–416). wbv.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz/Juventa.
- Küßner, K. & Helten, T. (2017). Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade. *ALFA-Forum*, (91), 10–15.
- Ortmanns, V., Bachem, A., Lux, T. & Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik: 62. Folge, Berichtsjahr 2023* (DIE Survey: Daten und Berichte zur Weiterbildung). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977949>.
- Potter, J. & Alderman, T. E. (1992). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick*. University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session.
- Reuter, M. & Dietz, C. (2024). *Projekt Zweiter Bildungsweg – Basis schaffen für die Förderung von Bildungserfolg*. Abschlussbericht. Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V. (Hrsg.), Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://doi.org/10.22029/jlupub-19951>.

- Rohling, S. & Wohl-Pöhlmann, D. (2014). Grundbildung für alle!? Was wir von der Zielgruppe her leisten müssten versus was wir von Förderlogiken her leisten können – Ansprüche und Realitäten. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 146–149. <https://doi.org/10.3278/HBV1402W146>
- Tröster, M. (2010). Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 211–234). wbv.

Autorin

Caroline Dietz, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen

Autor

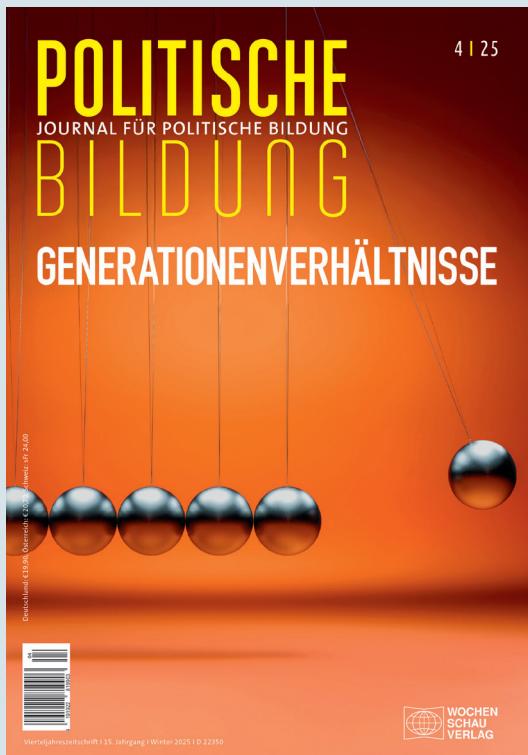
Martin Reuter, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN



Generationenbeziehungen im
Europäischen Youth Work Diskurs

Zur pädagogischen Seite von Genera-
tionenbeziehungen. Sondierungen aus
erziehungswissenschaftlicher Sicht

Welche Generation steht für was in der
politischen Bildung? Perspektiven auf
intergenerationale Bildungsprozesse
und was sie leisten

In Beziehung gehen: Ansätze einer
aufsuchenden politischen Erwachsenen-
bildung

„Sie hörten immer zu“. Befunde einer
empirischen Studie der politisch-
kulturellen Bildung

Engagiert im Alter: OMAS GEGEN
RECHTS in Kassel als Akteurinnen
politischer Bildung

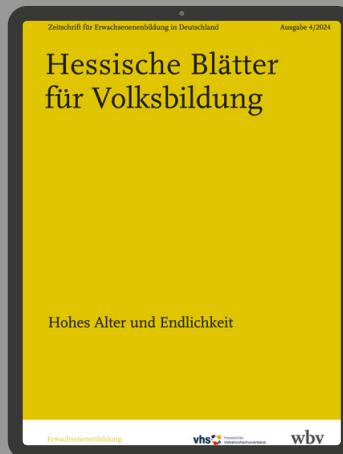
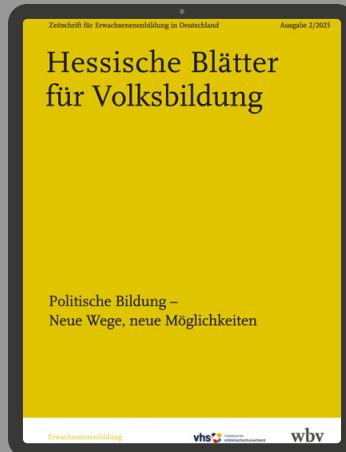
Lernen Sie das Journal für politische
Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr
kostenloses LESEEEMPLAR an:

www.journal-pb.de

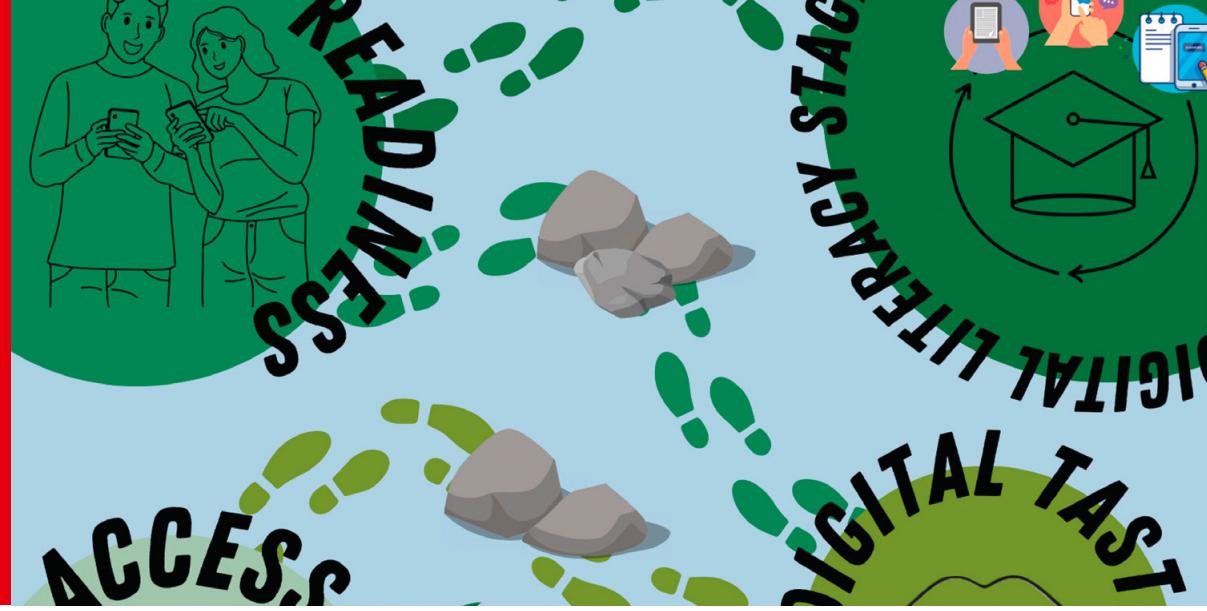
Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



Ausgabe schon gelesen?



hessische-blaetter.de



Digitale Grundbildung im Kontext der Alphabetisierung



Ilka Koppel, Sandra Langer, Lisa Maria David (Hg.)

Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener
Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen

Der Sammelband untersucht den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung und deren Bedeutung für digitale Inklusion. Er bietet wissenschaftliche Erkenntnisse und zeigt, wie digitale Werkzeuge Lernprozesse unterstützen und soziale Teilhabe fördern.

wbv.de/alphabetisierung

2025, 276 S.
ISBN 9783763978168
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe