

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik der Zukunft
– Zukunft der Didaktik?!

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Grundbildung & Grundkompetenzen



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Grundbildung & Grundkompetenzen

weiter bilden 3/2025

Geringe Grundbildung bleibt eine Herausforderung. *weiter bilden* analysiert Forschungsdaten, Förderstrategien und Praxisansätze zur Verbesserung der Grundkompetenzen Erwachsener - für Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis.

wbv.de/weiter-bilden



2025, 58 S.

E-Journal im Open Access

Auch als Printausgabe

Hessische Blätter für Volksbildung

Didaktik der Zukunft
– Zukunft der Didaktik?!

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 Käßplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßplinger, 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: Prof. Dr. Claudia Kulmus, Dr. Timm C. Feld, Prof. Dr. Sebastian Lerch

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

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes 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.

2026 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: HBV2601
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2601W

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>Claudia Kulmus, Timm C. Feld, Sebastian Lerch</i> Didaktik der Zukunft – Zukunft der Didaktik?!	5
---	---

Theoretisch-empirische Beiträge

<i>Erik Habertzeth</i> Menschliches Arbeitsvermögen und didaktisches Handeln	10
<i>Magnus Schoultz</i> Didaktik for older adults	21
<i>Brigitte Bosche, Susanne Lattke, Marsilia Podlech, Aline Steger</i> Didaktische Kompetenz in der Alphabetisierung und Grundbildung	30

Praxisbeiträge

<i>Chiara Knüpfer</i> Wenn der Funke überspringt	41
<i>Nico Sturm</i> eduScrum in der Hochschullehre	50
<i>Luisa Baum, Sonja Lux</i> Online lehren, weltweit lernen	58
<i>Katrin Calcagno, Guido Brombach</i> KI und Teilhabe	65
<i>Johannes Kemnitz</i> „Alexa, was ist Desinformation?“	71
<i>Carsten Weiß, Marco Fileccia, Lars Halil Demic, Marcel-Lassar Przybylka</i> Das KI-Seepferdchen	77
<i>Jennifer Danquah</i> Rassismuskritische Programmplanung in der Erwachsenenbildung	85

Service

Rezension – Nachruf	94
---------------------------	----



Didaktik der Zukunft – Zukunft der Didaktik?!

CLAUDIA KULMUS, TIMM C. FELD, SEBASTIAN LERCH

Die Didaktik der Erwachsenenbildung ist ein zentrales Thema der Erwachsenenbildung(sforschung), das aber häufig eher als Querschnittsthema mitgedacht und bearbeitet wird, ohne explizit im Fokus zu stehen. Es ist in der wissenschaftlichen Vergewisserung ein ebenso „altes“ Thema, dessen zentrale Figuren wie etwa identitätsstiftende didaktische Prinzipien oder grundlegende didaktische Modelle (v. Hippel et al. 2022) nach wie vor Gültigkeit haben; zugleich ist es aber gerade in Praxiszusammenhängen ein immer wieder zu aktualisierendes Thema. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen (u. a. die Pluralisierung und Entgrenzung von Lebenswelten, Digitalisierung, (Rechts-)Populismus und Demokratiesicherung oder auch der demografische Wandel) stellt sich insofern die Frage nach einer Didaktik der Zukunft – und damit der Zukunft der Didaktik. Beide Wege bedürfen stetiger Reflexion und Anwendung, die nicht bloß die Disziplin oder ihre Forschungen, sondern auch Praxis, Politik und insgesamt ihre Akteur:innen stets umgeben, nicht nur örtlich, sondern auch medial oder in entgrenzten Räumen.

Daraus entstehen Notwendigkeiten, Zwänge und Herausforderungen der eigenen und disziplinären Professionalisierung: Didaktik als die Unterstützung von Lernen in „schwierigen Zeiten“ zu stärken, neue Möglichkeiten und Formate zu entwickeln, ohne die alten abzuwickeln, gesellschaftlich relevante Themen aufzunehmen und dabei die mündige Selbstbestimmung der Adressat:innen und Teilnehmenden zu fördern, kurz: Fragen nach einer Didaktik der Zukunft und der Zukunft der Didaktik. Während in der Praxis von Bildungsangeboten oft schon eine hohe Kreativität und Vielfalt sichtbar wird, läuft die wissenschaftliche Vergewisserung und damit auch die Sichtbarkeit von praktischer Innovation im didaktischen Diskurs in der Regel hinterher (siehe etwa die Ausgabe 4/2024 zu hohem Alter und Endlichkeit mit der Vielfalt der dort beschriebenen Praxisansätze im Umgang mit der Entgrenzung des Lebens).

Dieses Heft ist geplant als Didaktik II nach einem ersten Heft Didaktik I, das mit einer grundsätzlichen Vergewisserung der Relevanz des Themas (Ausgabe 3/2023) vergleichsweise hohe Abrufzahlen aufweist und damit auf einen Bedarf in der Disziplin hinweist. Didaktik II fragt daher weiterführend nach gesellschaftlichen Zukunftsthemen. Es folgt in der Struktur keiner didaktikimmanenten Logik etwa nach Ebenen, Zielen oder Theorien der Didaktik, sondern stellt ein Angebot für Autor:innen dar, die

für sie vordringlichsten gesellschaftlichen Themen aufzugreifen und didaktische Perspektiven daran anzuschließen. Die Vielheit wird als produktive Chance des Nachspürens erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns begriffen. Dies beinhaltet neben genannten aktuellen Herausforderungen auch Fragen der Ethik als Haltung in der Arbeit in einem heterogenen und pluralen Feld.

Aufgrund der genannten Vielfalt an Themen, Gegenständen und Zugängen im Hinblick auf Didaktik ist ein Überblickbeitrag hier eher Fanal als ein ordnender und aufschließender Ort. Hinzu kommt unser Eindruck, dass es derzeit wenig neue theoretische Übersichtsarbeiten unter dem Konzept Didaktik zu geben scheint.

Das Heft beginnt damit mit einer Perspektive, die zugleich Anschlüsse aufzeigt, nämlich Subjektivierungspotenziale auszuloten, die in meso- und auch mikrodidaktischem Handeln liegen können. *Erik Haberzeth* greift hierfür auf das arbeitswissenschaftliche Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns zurück und entfaltet dies als Heuristik für empirische Zugänge zu didaktischem Handeln. Damit schließt er einerseits an frühere Arbeiten an, Vermittlungshandeln empirisch zu greifen (exemplarisch Haberzeth 2010), und reaktiviert zugleich die Stärkung eines erwachsenenpädagogisch-professionstheoretischen Blicks auf didaktisches Handeln.

Der in englischer Sprache verfasste Beitrag des schwedischen Autors *Magnus Schoultz* bearbeitet hingegen die demografische Transformation und aktualisiert eine im angelsächsischen Raum nicht unübliche Unterscheidung von „nordisch-deutscher“ und „angelsächsischer“ didaktischer Tradition. Er bezieht diese einerseits auf die Frage, welche Anforderungen an eine Didaktik für ältere Menschen bestehen könnten und inwieweit das Konzept des Lifelong Learning in einem eher instrumentellen Verständnis sich für diese Zielgruppe als brauchbar erweist. Angesichts aktueller Diskussionen um längere Erwerbsarbeitszeiten und die Anforderung an Ältere, sich einzubringen, gewinnt die Frage nach angemessenen Bildungsinhalten und -formaten erneut Relevanz für Forschung und Praxis des lebenslangen Lernens auch im internationalen Kontext.

Schließlich greifen *Brigitte Bosche, Susanne Lattke, Marsilia Podlech und Aline Steger* Fragen von Grundbildung im Zusammenhang mit der Professionalität von Lehrpersonal auf und untersuchen empirisch die Tragfähigkeit des Professionalisierungsinstrumentes für den Grundbildungsbereich. Sie interpretieren dies als fachdidaktische Spezifizierung für einen Bereich, der auch weiterhin eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzen wird (siehe z. B. die Ausgabe 4/2025 der HBV zu Grundbildung).

Die Praxisbeiträge und Werkstattberichte lassen sich mit Blick auf gesellschaftlich relevante Entwicklungen in die Themen Nachhaltigkeit in einer mikrodidaktischen Perspektive, Herausforderungen und Notwendigkeiten einer rassismuskritischen Bildungsarbeit auf der mesodidaktischen Ebene sowie Digitalisierung und KI sowie eine Scrum-Adaption als Steuerungsinstrument für didaktische Settings an der Hochschule einordnen. Die Beiträge im Einzelnen:

Chiara Knüpfer zeigt in ihrem Werkstattbericht das Potenzial, in einem empirischen Zugang subjektiv motivierende Momente mit Lehrinhalten und -methoden zu

verknüpfen und damit das Transferpotenzial in nachhaltigkeitsbezogene Fortbildung für Kitafachkräfte zu stärken.

Nico Sturm exploriert eine Adaption von Scrum als Steuerungsinstrument für didaktische Settings an der Hochschule mit dem Ziel einer erhöhten Selbststeuerung der Lernenden („Eduscrum“). Ebenfalls für den Hochschulbereich diskutieren *Luisa Baum und Sonja Lux* Potenziale von Online-Lehren im DaF/DaZ-Zertifikatsstudium und gelangen zu einer insgesamt sehr positiven Einschätzung. Sie zeigen anhand eines Praxisbeispiels aus ihrem Arbeitsumfeld beispielhaft Chancen und Hemmnisse des Online-Lehrens und -Lernens weltweit auf. Dabei fokussieren sie insbesondere auch die Möglichkeiten (technisch, didaktisch usw.), welche sich aufgrund von Heterogenität des didaktischen Handelns einstellen.

Weiterhin werden Praxiseinblicke zu Digitalisierung bzw. genauer KI dargestellt, die über den Innovationspreis des DIE angefragt wurden. *Guido Brombach und Katrin Calcagno* berichten vom Online-Selbstlernkurs „Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“, der quereinsteigende Kita- und Schulbegleitungen in einem niedrigschwelligen und handlungsorientierten Ansatz dabei unterstützen kann, digitale Werkzeuge und KI selbstgesteuert zu erproben.

Johannes Kemnitz stellt ein interaktives Hörspiel zu einem potenziellen Verbrechen dar, das entlang von moralischen Dilemmata, Gruppendruck, Falschinformationen und zweifelhaften Beweislagen einen Bildungsprozess im Kontext der allgegenwärtigen Verfügbarkeit von KI in den Medien anregen und dazu beitragen soll, gesellschaftliche Herausforderungen im digitalen Zeitalter – Desinformation, Verschwörungserzählungen, Vertrauensverluste gegenüber Institutionen – jenseits klassischer Kursformate in der politischen Bildungsarbeit zu bearbeiten.

Lars-Halil Demic, Marcel Przybylka und Carsten Weiß stellen in ihrem Beitrag ihr „KI-Seepferdchen“ vor, das als niedrigschwelliges Angebot in vier Module Prompting, Text, Bild, Grenzen einführt. Auch für wenig technikaffine Zielgruppen werten sie das Modell als Erfolg, verweisen aber auf die Herausforderung, dass für eine nachhaltige Implementierung KI-bezogener Bildung weitergehende didaktische und strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Abschließend diskutiert *Jennifer Danquah* in mesodidaktischer Perspektive die unauflösbare Verwicklung von Volkshochschulen in strukturell rassistische Gesellschaftsstrukturen und betont als Chance für eine rassismussensible Planungsarbeit v. a. die Möglichkeit, rassistisierte Communities bis hin zu echter Co-Planung in die Programmentwicklung einzubinden.

Mit Blick auf die Ausgangsfrage einer Didaktik der Zukunft und der Zukunft der Didaktik erweist sich nicht zum ersten Mal, dass Innovation und Experimentieren mit neuen Themen, anderen Formaten, immer wieder neu zu justierenden Zielgruppen in der Praxis selbstverständlich und teils unbewusst passiert, damit aber häufig für die wissenschaftliche Reflexion unsichtbar bleibt. Die Hessischen Blätter leisten hier regelmäßig einen Beitrag dazu, Angebote und Experimentierfelder im Praxisteil zumindest sichtbar zu machen, auch unabhängig von einem Themenheft zu Didaktik. Darüber hinaus ist es sicher eine Aufgabe, empirische Forschung zu didaktischem Handeln

zu verstärken (Schrader 2018). Was als Lehr-Lern-Forschung oder als Forschung zu professionellem Handeln gefasst wird, wird nicht selten ohne expliziten Bezug zur didaktischen Handlungslogik hergestellt oder gar die didaktische Intentionalität eines jeden Lehr-Lern-Settings systematisch in die Analysen mit einbezogen (anders z. B. Schwendemann 2018). Hier liegen Potenziale für weitere empirische Zugänge und theoretische Verbindungen. Schließlich ließen sich auch historische Analysen (Stanik 2020) ausweiten: zu Modellen und Theorien, aber auch bspw. zu Konjunkturen von Themen, Formaten oder Inhalten, erinnert sei an TZI als didaktisches Prinzip (Quilling 2015) oder einer Hochphase des NLP als hidden curriculum für Trainer der betrieblichen Weiterbildung in den 2000er-Jahren (Haberzeth 2010). Die Einbindung von Didaktik in Professionalisierungsdiskurse auch mit Blick auf die Ausbildung von Studierenden bleibt ebenso ein aktuelles Thema (Stanik & Franz 2021), welche weiteren Ausarbeitungen zur Didaktik theoretisch und empirisch wichtige Impulse geben könnten.

Autorin

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg

Autoren

Timm C. Feld, Dr. phil., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Literatur

- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess*. Schneider.
- Hessische Blätter für Volksbildung (2025). *Grundbildung zum Ende der AlphaDekade – Bilanz und Perspektiven*. Jg. 75, Heft 4. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2504W>
- Hessische Blätter für Volksbildung (2024). *Hohes Alter und Endlichkeit*. Jg. 74, Heft 4. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2404W>
- Hessische Blätter für Volksbildung (2023). *Didaktik? Didaktik!* Jg. 73, Heft 3. wbv Publikation <https://doi.org/10.3278/HBV2303W>
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb.

- Quilling, K. (2015). *Themenzentrierte Interaktion – TZI*. www.die-bonn.de/id/31782/about/html
- Stanik, T. (2020). Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In O. Dörner u. a. (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 2019 der Sektion Erwachsenenbildung (S. 274–284). Opladen 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x.25>
- Stanik, T. & Franz, J. (2021). *Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen*. *Debatte-Beiträge zur Erwachsenenbildung* 3 (1), 37–48. <https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.04>
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552835>
- Schwendemann, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21968-0>



Menschliches Arbeitsvermögen und didaktisches Handeln

ERIK HABERZETH

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung als Arbeitshandeln betrachtet. Gelingendes Arbeitshandeln, so zeigt es arbeitssoziologische Forschung, greift auf rational begründbares, explizites, oft wissenschaftliches Wissen zurück, speist sich aber zugleich auch aus subjektgebundenen menschlichen Handlungsqualitäten. Ein auf dieser Basis entwickeltes Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale fordert die didaktische Forschung dazu auf, stärker als bislang das faktische, sich in der Praxis realisierende didaktische Handeln in den Blick zu nehmen und damit zu einer Erweiterung des Verständnisses kompetenten didaktischen Handelns beizutragen.

Stichwörter: Didaktisches Handeln; Arbeitshandeln; Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale; didaktische Forschung

Abstract

This article looks at didactic practice in adult education as a work practice. Successful work practices, as shown by sociological research on work, draw on rationally justifiable, explicit, often scientific knowledge, but also feed on subject-related human qualities of action. A tier model of human potential for action developed on this basis calls on didactic research to focus more strongly than before on actual didactic action carried out in practice, and thus to contribute to a broader understanding of competent didactic practice.

Keywords: Didactic practice in adult education; work practice; tier model of human potential for action; didactic research

1 Didaktisches Handeln als Arbeitshandeln

In diesem Beitrag wird das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung unter dem Blickwinkel des Konzepts des Arbeitshandelns betrachtet. Dieses arbeitssoziologische Konzept rückt die Arbeitenden selbst in den Mittelpunkt der Erforschung und Gestaltung von Arbeit und fragt danach, wie sie ihre Arbeit ausführen und psychisch regulieren und was mit welcher Absicht getan wird (Böhle 2010, S. 152–157). Dabei wird das Arbeitshandeln inzwischen in einem erweiterten Sinn theoretisiert und empirisch untersucht (Böhle 2010, S. 157–166). Insbesondere wird, wenn es um gelingendes Arbeitshandeln gerade auch bei Ungewissheiten und Unwägbarkeiten geht, der Stellenwert subjektgebundener Handlungsqualitäten betont, etwa der Fähigkeiten zur umfassenden sinnlichen Wahrnehmung, zum spürenden Empfinden, zu bildhaften Assoziationen und emotionalen Impulsen. Diese werden als Elemente des Arbeitshandelns nicht nur wie seit jeher erkannt, sondern als wichtige und systematische Elemente zunehmend anerkannt und als komplementär betrachtet zu einem planmäßig-rationalen, vornehmlich wissenschaftsbasierten beruflichen Handeln.

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung auf der Mesoebene der Planung wie auf der Mikroebene der Lehre ist angesichts der vorherrschenden interpersonellen und planerisch-organisatorischen Arbeitslogik in hohem Maße durch Ungewissheiten und Unwägbarkeiten geprägt (Thomann, Honegger 2021). Folgerichtig betont Gieseke schon seit Langem (Gieseke 2000), dass das berufliche Handeln der Programmplanenden, bei dem es sich im Kern um eine konzeptionelle, inhaltlich-didaktische Tätigkeit handelt, breiter zu denken und nicht auf seine planmäßig-rationalen Elemente zu reduzieren sei. Zugespitzt wurde diese Auffassung in der Metapher vom „Planer als Seismograph“ (Gieseke 2000, S. 330), der in einem stark kommunikativ-interpretativ geprägten beruflichen Agieren Bildungsbedürfnisse und -themen aufspürt. Freide (2020) schließt daran an und stellt erste Überlegungen zu einer praxistheoretischen Deutung des Planungshandelns an, wobei insbesondere implizit-praktisches Wissen, das körperlich-material rückgebunden ist, betont wird. Faulstich sprach in dieser Hinsicht schon vor langer Zeit von auf „schweigendem Wissen“ beruhenden Kompetenzen der Arbeitenden (Faulstich 1998, S. 103), die durch Ganzheitlichkeit, Sinnlichkeit und Erfahrung gekennzeichnet sind.

Der vorliegende Beitrag reiht sich in diese Bemühungen ein, den Fokus auf didaktisches Handeln als Arbeitshandeln in einem erweiterten Sinn zu richten. Absicht ist, ein auf arbeitssoziologischer und -psychologischer Basis entwickeltes Modell unterschiedlicher Ebenen des menschlichen Arbeitsvermögens (Umbach et al. 2020, Kap. 3) in die erwachsenenpädagogische Diskussion einzubringen und erste Überlegungen dazu anzustellen, welchen Nutzen es für didaktische Forschung und für bildungspraktische Reflexionen des didaktischen Handelns haben kann. Das Modell ermöglicht es und fordert die didaktische Forschung dazu auf, noch stärker als bislang das faktische didaktische Handeln in den Blick zu nehmen und die didaktisch Handelnden als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Arbeit zu begreifen. So kann es gelingen, sich tatsächlich realisierendes didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung in einem

erweiterten Sinn sichtbar und damit diskutierbar zu machen und auf diese Weise zu einer Erweiterung des Verständnisses kompetenten didaktischen Handelns beizutragen. Ein solcher Zugang stellt eine wichtige Ergänzung zu Ansätzen in der Erforschung von Arbeit dar, die sich im Wesentlichen auf den Standpunkt externer Beobachtung und den damit verbundenen Vorstellungen erwünschter Arbeitshandlungen stützen. Diese nehmen weniger Handlungen und Tätigkeiten als vielmehr Aufgaben und Anforderungen in den Blick und formulieren auf dieser Basis anforderungsbezogene Kompetenzmodelle, die aber in der Gefahr stehen, schwer fassbare, aber wesentliche berufliche Handlungsqualitäten zu übersehen (z. B. GRETA, Strauch et al. 2019; kritisch zum kompetenzorientierten Professionsmodell Nittel 2024).

2 Arbeitshandeln als Untersuchungsgegenstand in der didaktischen Diskussion

Es liegt nahe, didaktisches Handeln als Kern des pädagogischen Handelns in der Bildungspraxis unter dem Aspekt des Arbeitshandelns zu betrachten. Gleichwohl werden arbeitssoziologische und -psychologische Erkenntnisse zum Arbeitshandeln bislang kaum genutzt. In jüngerer Zeit lassen sich aber Ansätze verstärkter Bemühungen in diese Richtung feststellen, zumindest im Hinblick auf das mesodidaktische Handeln auf der Ebene der Programm- und Angebotsplanung. So haben Elsholz, Klusemann und Schütz (2025) eine empirische Studie zu „New Work und New Learning des Bildungspersonals“ vorgelegt. Gefragt wird danach, wie sich Strukturen und Inhalte des Arbeitens und Lernens für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung im Zuge der digitalen Transformation verändern. Erkannt werden eine Vervielfältigung von Kommunikations- und Kollaborationsformen, eine Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort, eine Veränderung von Führungsarbeit sowie „Transformationen der Angebots- und Programmplanung“ (Elsholz et al. 2025, S. 71). Im Ergebnis wird festgehalten, dass „das Arbeiten des Bildungspersonals zentrale Merkmale von New Work trägt“ (Elsholz et al. 2025, S. 74): eine agile und selbstverantwortliche Arbeitsweise, stetiges Lernen und permanente Anpassungen an Veränderungen. Die Autorin und die Autoren heben einen „offenen Suchprozess“ hervor (Elsholz et al. 2025, S. 73), in dem sich das Personal bewegt.

Freide (2020) thematisiert zwar Programmplanung nicht explizit als Arbeitshandeln, theoretisiert sie aber unter Rückgriff auf Praxistheorien, die den Blick auf alltägliche Praktiken und damit auch Arbeitspraktiken richten. Es wird auf Reckwitz Bezug genommen, der primär die Materialität und Körperlichkeit des Handelns betont. Mit dieser theoretischen Brille soll „das Handeln der Planenden als durch ein praktisches Wissen und Verstehen hervorbrachte, in den Körpern der Planenden ebenso wie in Programmen verankerte und durch eine implizite Logik zusammengehaltene Praktik analytisch fassbar“ werden (Freide 2020, S. 229). Auch wenn eine relative Offenheit der Programmplanung konstatiert sowie Innovationen für möglich gehalten werden, werden offenbar doch primär Routinen angenommen, die weniger vom Individuum

explizit erdacht und gewollt sind als vielmehr durch die Körper der Planenden und die Artefakte bestimmt. Programmplanung sei demnach „eine auf implizitem Wissen basierte, routinisiert und gleichzeitig kontextspezifisch sich vollziehende Praktik“ (Freide 2020, S. 231).

Gieseke (2022) erörtert jüngst den Begriff der Tätigkeit und versucht, ihn für die Erwachsenenbildung zu erschließen. Dabei bezieht sie sich auf die arbeitssoziologischen Arbeiten von Böhle (2017a) und sein Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns. Sie konstatiert, dass die „wechselwirkenden Prozesse zwischen Kognitionen und Emotionen langsam als wirksame Größen im Handlungsvollzug erkannt“ werden (Gieseke 2022, S. 42). So kann die Komplexität des Arbeitshandelns angemessener als bislang systematisch erfasst werden. Gestützt wird damit ein schon vor Längerem formuliertes Konzept des Programmplanungshandelns (Gieseke 2000), das von kognitiv reduzierten, instrumentellen und linearen Vorstellungen Abstand nimmt, nämlich von solchen, dass man sich im Zyklus von Planung, Durchführung und Bewertung ein Ziel setzt und es eher linear und schematisch verfolgt. Unter Rückgriff auf den Handlungsbegriff von Joas heißt es hingegen: „Dieser zielt nicht nur auf das Erreichen eines bestimmten Ziels als Ausdruck des subjektiven Willens, sondern bezieht das Bewältigen der Situation durch Wahrnehmung, Wissen und Kommunizieren, Sensibilität und Rezeptivität mit ein. Hinzu kommt darüber hinaus Gelassenheit als grundsätzliche Handlungsdimension, ebenso eine Beziehungsfähigkeit, eine einheitliche Erdung“ (Gieseke 2019, S. 58). Es wird demnach eine Komplexität notwendiger Fähigkeiten angenommen. Eine wesentliche empirische Grundlage hierfür bildet immer noch die Studie von Gieseke (2000), in der der konkrete berufliche Alltag detailliert systematisiert wurde und die dazu führte, dass der Programmplanungsprozess begrifflich als sukzessives Angleichungshandeln gefasst werden konnte, wobei der Kern in einer seismografischen Kompetenz besteht.

Die genannten Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in einer offenen Weise dem faktischen Arbeitshandeln zuwenden, auch wenn empirische Analysen z. T. noch ausstehen scheinen (Freide). Es werden für die Analyse des Arbeitshandelns keine anforderungsbezogenen Kompetenzmodelle wie etwa das GRETA-Modell (Strauch et al. 2019) herangezogen und von einem Außenstandpunkt her überprüft, inwiefern einzelne Kompetenzanforderungen erfüllt werden. Auf diese Weise vermeiden sie es, wie es Nittel in seiner Kritik eines kompetenzorientierten Professionalisierungsverständnisses formuliert, „eher zur Verengung und ganz und gar nicht zur Erweiterung des Verständnisses gegenüber jenen Personen bei(-zutragen, E. H.), welche tagtäglich die mühevollen Arbeit verrichten“ (Nittel 2024, S. 35). Eine solche Erweiterung kann auch deshalb möglich werden, weil in den Arbeiten das menschliche Handlungsvermögen ganzheitlicher theoretisch in den Blick genommen wird.

3 Erweiternde Konzepte: Ebenen der Handlungsregulation und subjektivierendes Arbeitshandeln¹

Hieran anschließend könnte es nun weiterführend sein, das menschliche Handlungsvermögen unter Rückgriff auf arbeitssoziologische und -psychologische Theoriebestände noch vertiefter zu theoretisieren und die entsprechenden Überlegungen auf didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung zu beziehen. Auf diese Weise könnte didaktisches Handeln und die dabei zum Tragen kommenden menschlichen Potenziale genauer fass- und empirisch analysierbar sowie einer bildungspraktischen Reflexion zugänglich gemacht werden.

Ebenen der Handlungsregulation

Die arbeitspsychologische Handlungsregulationstheorie bietet durch ihre Systematik der „psychischen Sachverhalte, die zur Erfüllung einer Arbeitsaufgabe durch den Arbeitenden (...) wirksam werden“ (Hacker 2005, S. 174), einen Zugang, um Arbeitshandeln in einer größeren Komplexität zwischen Körperlichkeit und Rationalität fassbar zu machen. Während die kognitive Psychologie lange grob zwischen automatischen bzw. automatisierten Prozessen einerseits und bewusst kontrollierten Prozessen andererseits unterschied, schlägt die jüngere Arbeitspsychologie eine analytische Differenzierung verschiedener Ebenen der Handlungsregulation vor, die sich zudem hinsichtlich ihrer Bewusstseitsgrade unterscheiden. Demnach können Handlungen auf sensomotorischer, automatisierter Ebene (z. B. Handlungen am Fließband), auf wissensbasierter, sprachlich-begrifflicher Ebene (z. B. Autofahren, Eingeben von abgelesenen Ziffern in eine Tastatur) oder weitreichender auf bewusster, intellektueller Ebene reguliert werden. Letztere Ebene umfasst ein Spektrum von eher einfachen bis zu komplexen verallgemeinernd-abstrahierenden Denkleistungen (z. B. Problemlösen in dynamischen Umgebungen).

Ein Problem des Regulationskonzepts ist, dass es eine Hierarchisierung nahelegt – von einfachen motorischen bis hin zu weitreichenden geistigen Handlungsvollzügen. Damit besteht aber die Gefahr, dass Elemente des Handelns bzw. menschliche Potenziale, die in prinzipiell jeglichen (beruflichen) Anforderungssituationen integriert zum Tragen kommen, aus dem Blick geraten und in ihrer Bedeutung für gelingendes Handeln und in ihrer Reichweite nicht gesehen oder verschätzt werden. Vermieden werden kann dies durch einen Rückgriff auf die arbeitssoziologische Debatte und dabei insbesondere auf das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns.

Subjektivierendes Arbeitshandeln

Schon in den 1980er-Jahren wurde die bedeutsame Rolle von körperlich-sinnlicher Wahrnehmung, von Gefühl und Gespür, von Erfahrung und situativem Handeln auch und gerade unter hochautomatisierten Arbeitsbedingungen entdeckt (Böhle 2010,

¹ Die Ausführungen in den Abschnitten 3 und 4 basieren zentral auf Kapitel 3 in Umbach, Haberzeth, Böving und Glaß (2020).

S. 158–160). Diese Elemente des Arbeitshandelns, die dem bis dato geltenden arbeitssoziologischen Verständnis von vorzugsweise planmäßig-rationalem Arbeitshandeln widersprachen, wurden im Konzept des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Handelns begrifflich gefasst und somit nicht mehr nur als Abweichung oder Residualkategorie, sondern als eigenständige Handlungsform etabliert (Böhle 2010, S. 160–162). Planmäßig-rationales, objektivierendes Handeln greift auf rational begründbares, explizites, oft wissenschaftliches Wissen und entsprechende Regeln zurück. Die Umwelt wird als ein Objekt wahrgenommen und behandelt. Subjektivierendes Handeln orientiert sich hingegen an subjektgebundenen Erfahrungen, an Empfinden und Erleben. Empirisch vielfach bestätigt wird festgestellt, „dass menschliches Arbeitsvermögen auf der Fähigkeit sowohl zu objektivierendem als auch zu subjektivierendem Handeln beruht und beides zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen notwendig ist“ (Böhle 2017b, S. 278). Die beiden Begriffe meinen unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit der Welt, d. h. ihrer Wahrnehmung, ihres Erkennens sowie ihrer praktischen Gestaltung. Das subjektivierende Handeln wird in vier Dimensionen näher charakterisiert (Böhle 2017b, S. 279): Die *Vorgehensweise* ist erstens dialogisch-explorativ und -interaktiv. Nicht schon vorab, sondern im Prozess des Handelns selbst werden Lösungen eruiert und Ziele modifiziert oder überhaupt erst konkret festgelegt. Zweitens ist das Vorgehen mit einer spürenden, *sinnlichen Wahrnehmung* verbunden. Im Fokus der Wahrnehmung stehen dabei nicht die eindeutig fassbaren Informationen, sondern vielmehr diffuse Informationsquellen (z. B. Atmosphäre, Gesichtsausdruck, Geräusche). Drittens ist das *Denken* wahrnehmungs- und verhaltensnah und weniger analytisch und formalisierend. Dem entspricht ein assoziatives und bildhaftes Denken. Daraus resultiert, dass die *Beziehung zum Arbeitsgegenstand* auf Nähe und Verbundenheit statt auf analytische Distanz beruht. Entsprechend werden Objekte der Umwelt als bzw. wie Subjekte wahrgenommen.

4 Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale

Bei beiden skizzierten Konzepten lässt sich erkennen, dass der Begriff des Arbeitshandelns zu einer erweiterten analytischen Kategorie wird, die es möglich machen kann, berufliches und damit auch didaktisches Handeln und dessen Veränderungen in einer umfassenderen Form zu betrachten und zu beschreiben. Dabei wird gerade auch das sinnlich wahrnehmende, empfindende Subjekt beachtet, insbesondere von der Forschungsgruppe um Böhle (2017a). Die Arbeitspsychologie bietet eine analytische Differenzierung verschiedener Ebenen bzw. Modi des Handelns, die auf unterschiedliche menschliche Handlungspotenziale verweisen, die bei Arbeitshandlungen aktiviert werden können. Damit wird gerade auch das Verhältnis zwischen systematischem und körperlichem Wissen genauer beschreibbar. Die Arbeitssoziologie enthierarchisiert das Verhältnis unterschiedlicher Zugänge zur Welt (bspw. planungsgeleitet vs. dialogisch-explorativ) und verweist insbesondere auf die zentrale Bedeutung subjektgebundener Handlungsqualitäten für gelingende Arbeitsprozesse.

Das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns bietet mit seinen vier unterschiedlichen Dimensionen einen praktikablen Kategorienrahmen für empirische Untersuchungen. Entsprechend wird es für die Analyse ganz unterschiedlicher Arbeitsbereiche (Montage, Flugverkehr, Pflege, Frisörhandwerk etc.) eingesetzt und insbesondere dazu genutzt, die zentrale Rolle menschlicher Arbeitskraft bei immer vorhandenen Unwägbarkeiten in Arbeitsprozessen deutlich zu machen (Böhle 2017a, S. 35–838). Hierbei droht aber die Gefahr von Vereinseitigungen, wenn die Analysen primär damit beschäftigt sind, empirisch allein die Bedeutung des subjektivierenden Arbeitshandelns nachweisen zu wollen. Vor diesem Hintergrund wurde ein die beiden Konzepte integrierendes Analyse- und Reflexionsschema in der Form eines Ebenenmodells entwickelt (Umbach et al. 2020, Kap. 3), um Arbeitshandeln in seiner Komplexität und dessen Veränderungen subjektbezogen betrachten und untersuchen zu können. Daraus ergibt sich eine Systematik von drei analytischen Ebenen (siehe Abbildung 1), wobei die beiden Pfeile mögliche Verschiebungen von abzurufenden Handlungspotenzialen zwischen und auf den Ebenen andeuten sollen, die im Wandel von Arbeit hervortreten mögen. Dabei ist wichtig, die Annahme hervorzuheben, dass die Subjekte selbstbestimmt über den Einsatz ihrer Potenziale verfügen und in ihrem Handeln kreativ Spielräume für die Bewältigung der sich stellenden Aufgaben nutzen bzw. schaffen.

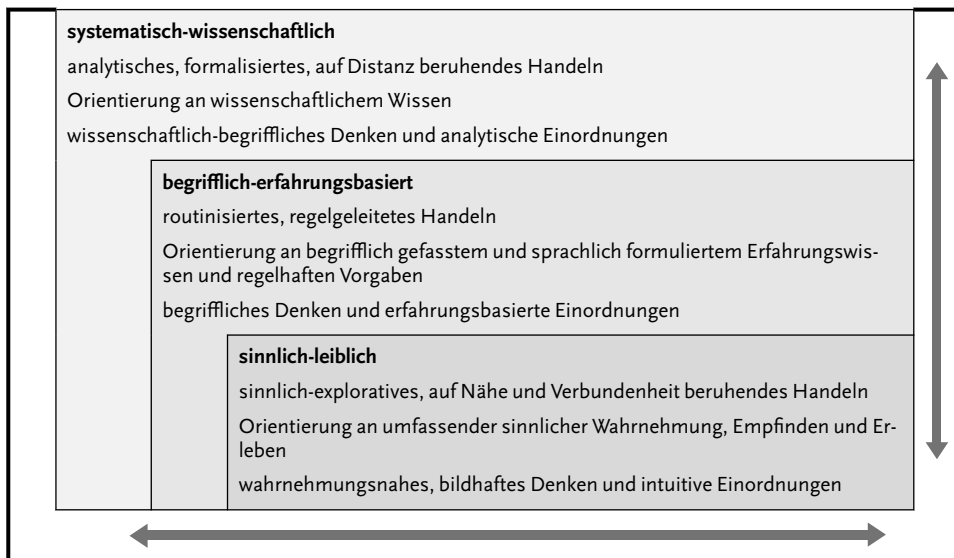


Abbildung 1: Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale (Quelle: Umbach et al. 2020, S. 46, modifiziert)

Auf der *sinnlich-leiblichen Ebene* basiert das Handeln auf subjektgebundenem Erfahren, Empfinden und Erleben. Die Beziehung zur Umwelt ist nicht durch Distanz, sondern durch Nähe, Verbundenheit und Empathie gekennzeichnet. Entsprechend spielen das ganzheitliche sinnliche Wahrnehmen (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen), das Empfinden und das Spüren eine wichtige Rolle. Das Denken ist wahrnehmungs-

nah und weniger analytisch und formalisierend. Dem entspricht ein assoziatives und bildhaftes Denken. Eine wesentliche Rolle beim Handeln spielen auch verinnerlichte, körperlich-sinnliche Erfahrungen und ein „schweigendes“ Körperwissen. Die Orientierung an diesen subjektgebundenen Potenzialen resultiert in einem sinnlich-explorativen Handeln, dessen Bezugspunkt der Einzelfall, die je konkrete Situation darstellt. Die sinnliche Erfahrungsebene umfasst Aspekte menschlicher Potenziale, die nicht zwangsläufig bewusst sind, womit auch die Schwierigkeit verbunden ist, sie sprachlich zu fassen und zu kommunizieren (Umbach et al. 2020, S. 150–152).

Auf der *begrifflich-erfahrungsbasierten Ebene* des Arbeitsvermögens hingegen basiert das Handeln auf begründbarem, explizierbarem Wissen, ohne sich dabei jedoch auf wissenschaftliches Wissen zu beziehen. Dieses Handlungselement stellt eine wichtige subjektive Leistung dar, da es das intuitive und spontane Handlungspotenzial der sinnlichen Ebene einzuhegen und zu begrenzen vermag. Im Handeln wird auf Regeln Bezug genommen, zugleich ermöglicht ein subjektives Erfahrungswissen, auch als ein sich über die Zeit aufbauender Erfahrungsschatz, über ein regelhaftes Handeln hinaus aktiv zu werden und damit für gelingende Abläufe zu sorgen. Die begrifflich-erfahrungsbasierte Ebene stellt die Grundlage für eine routinisierte Handlungsfähigkeit bezogen auf einen umgrenzten Kreis von Fällen dar.

Auf der *systematisch-wissenschaftlichen Ebene* orientiert sich das Arbeitshandeln an explizierbarem, abstraktem und formalisiertem Wissen, das wissenschaftsbezogen ist und demnach auf Gesetzmäßigkeit, Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit beruht. Das Wissen und die entsprechenden Regeln sind damit systematisiert und objektiviert. Die Orientierung an systematischem, wissenschaftlichem Wissen resultiert in einem analytischen und formalisierten Handeln, das auf Distanz beruht.

5 Nutzung des Modells in didaktischer Forschung und für bildungspraktische Reflexionen

Das Ebenenmodell menschlicher Handlungspotenziale wurde bislang dazu genutzt, Veränderungen von Arbeitsanforderungen und -handlungen in zwei ausgewählten Wirtschaftszweigen, nämlich in der Logistik und im Einzelhandel empirisch zu untersuchen (Umbach et al. 2020, Kap. 5–7). Dabei konnte sehr detailliert nachgezeichnet werden, welche menschlichen Potenziale beansprucht werden und wo sich insbesondere Verschiebungen zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischer Analyse im Arbeitshandeln zeigten (Umbach et al. 2020, S. 147–156). Auf der sinnlich-leiblichen Ebene etwa wurde eine hohe Bedeutsamkeit und eine vielfältige Ausdifferenzierung emotionaler Bezüge in der Arbeit deutlich. So ist eine durch hohe Automatisierung in der Hafenlogistik gegebene Monotonie und damit einhergehende Unterforderung bei gleichzeitig hoher Prozessverantwortung emotional stark fordernd. Ebenso kommen durch veränderte Tätigkeits- und Rollenprofile im Zuge der Einführung von Self-Checkout-Kassen im Einzelhandel neue Aspekte emotionaler Beanspruchung hinzu. Als Folge dessen haben in beiden Branchen berufliche Emotions- und Gefühlsarbeit einen

hohen Stellenwert. Zugleich ist selbst an Einfacharbeitsplätzen ein Überblicks- und Prozesswissen im Hinblick auf technische, aber auch auf soziale Zusammenhänge gefragt, das notwendige systematische Analysen von Arbeitssituationen als wesentlichen Anteil des Arbeitshandelns ermöglicht.

Im Hinblick auf die Erforschung und die bildungspraktische Reflexion didaktischen Handelns kann der mögliche Nutzen des Modells und des damit verbundenen theoretischen Zugangs zumindest in folgender Hinsicht gesehen werden:

Mikrobetrachtung didaktischen Handelns auf Planungs- und Leherebene: Mit dem Zugang werden bisherige Bemühungen aufgegriffen (s. Abs. 2), das faktische didaktische Handeln in einem erweiterten Sinn in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn ist das Modell nicht anforderungsbezogen definiert, sondern es systematisiert – arbeitsbereichsübergreifend – menschliche Handlungspotenziale. Entsprechend wird nicht primär von Arbeitsanforderungen ausgegangen, die etwa über eine Befragung von Verbandsvertreterinnen und -vertretern erhoben werden, sondern es wird versucht, möglichst nah an die Subjekte als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Arbeit und ihre Handlungen zu kommen und das in den Blick zu bekommen, was die Handelnden tun und – so die Annahme – prinzipiell kompetent ausführen. Gieseke's Studie (2000) zum mesodidaktischen Handeln auf der Programm- und Angebotsebene und ihre detaillierte Hinwendung zu Arbeitshandlungen sowie ihre Anerkennung der Dignität der Praxis ist hier nach wie vor beispielgebend. Nittels Forderungen im Zuge seiner Kritik an Kompetenzmodellen (2024) gehen in die gleiche Richtung. Das Ebenenmodell bietet ein Kategoriengerüst, um eingebrachte und notwendige Fähigkeiten systematischer, unvoreingenommener und kleinteiliger zu erfassen, sichtbar zu machen und Verschiebungen abzubilden. Dies kann für die Mesebene der Planung vorgenommen werden, die schon relativ intensiv beforscht wird und die von einer Komplexität auch von subjektgebundenen Fähigkeiten geprägt ist, aber auch Wandlungsprozessen unterliegt. Genauso kann der Ansatz aber auch auf die Mikroebene der Lehre bezogen werden, auf der Arbeit stark durch Anforderungen einer Situativität und Teilnehmendenorientierung bestimmt ist, die nur bedingt durch analytisches und formalisiertes Handeln, das auf Distanz beruht, zu bewältigen sind.

Erfassung erweiterten didaktischen Arbeitshandelns: Ein wesentlicher Hintergrund der Mikrobetrachtung ist die Einsicht, dass Arbeits- und Anforderungsanalysen in ihrer Aussagekraft begrenzt sind, wenn sie vom Standpunkt externer Beobachtung (Verbandsvertreter, Wissenschaftlerinnen etc.) und den damit verbundenen Vorstellungen anfallender und vollzogener Arbeitstätigkeit erfolgen. Wie gerade die arbeitssoziologische Forschung zeigt, beinhalten Arbeitshandlungen subjektgebundene, schwer fassbare Handlungsqualitäten, die gleichwohl für gelingende Arbeitsabläufe unerlässlich sind. Entsprechend beruhen viele Tätigkeiten auf „schweigendem Wissen“, das nicht vollständig von außen einseh- und erfassbar ist (Faulstich 1998, S. 103). Es geht also darum, wie Gieseke es formuliert, „auch das kommunikative, empfindende, lernende Subjekt im Blick (zu) haben“ (Gieseke 2022, S. 42) und es zu Wort kommen zu lassen. Einstweilen kann die empirisch zu überprüfende Annahme formuliert werden, dass kompetentes meso- wie mikrodidaktisches Handeln komplex ist,

d. h.: Im kompetenten Umgang mit pädagogischen Einzelfällen verbindet sich sinnliches, begrifflich-erfahrungsbasiertes und wissenschaftliches Wissen. Letzteres ermöglicht einen Abstand der Handelnden zur unmittelbaren Arbeitsaufgabe und kann zu neuen Perspektiven und erweiterten Handlungsmöglichkeiten führen. Für gelingende und auch innovierende Arbeitsprozesse ist aber eine Handlungskompetenz notwendig, die es ermöglicht, den Einzelfall auf der Basis von Erfahrungswissen umfassend sinnlich wahrzunehmen und auszuwerten (Umbach et al. 2020, S. 177). Dieser Gedanke findet sich schon in den Begriffsbestimmungen von Gieseke von Professionalität allgemein (Gieseke 2018, S. 1054) und von Programmplanungshandeln im Besonderen (Gieseke 2019, S. 58; s. auch oben), wobei hier vor allem an die Begriffe Wahrnehmung, Wissen, Sensibilität und Rezeptivität zu denken ist.

Der insgesamt dargestellte personal- bzw. subjektbezogene Zugang zum didaktischen Handeln versteht sich als komplementär zu anforderungsbezogenen Zugriffen, die stark auf Aufgaben und Anforderungen an Arbeitsplätzen gerichtet sind und die mit Kompetenzmodellen arbeiten, die von wissenschaftlicher Seite entwickelt wurden. Der Ertrag könnte darin liegen, in den Blick zu bekommen, wie die didaktisch Handelnden situativ ihre eigenen Potenziale für die Lösung sich konkret stellender Aufgaben nutzen, wie also Kompetenz lebendig wird.

Literatur

- Böhle, F. (2010). Arbeit als Handeln. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 151–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92247-8_5
- Böhle, F. (Hrsg.) (2017a). *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14983-3_13
- Böhle, F. (2017b). Subjektivierendes Arbeitshandeln. In H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 278–281). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845276021-278>
- Elsholz, U., Klusemann, S., Schütz, J. (2025). *Auf der Suche!? New Work und New Learning des Bildungspersonals*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763978298>
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*. Verlag Franz Vahlen.
- Freide, S. (2020). Programmplanung als pädagogische Praktik. *Der pädagogische Blick*, 28 (4), 228–237. <http://dx.doi.org/10.3262/pb2004228>
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52
- Gieseke, W. (2019). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßpflinger & S. Robak, *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 52–63). wbv Publikation.

- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Bitter GmbH & Co.
- Gieseke, W. (2022). Begriffsfeld: Tätigkeit. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel & M. Stimm, *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. (S. 37–44). Peter Lang.
- Hacker, W. (2015). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2. Aufl.). Huber.
- Nittel, D. (2024). „Versammelte Skepsis!“ – Kritische Anmerkungen und Nachfragen zum Bildungsbericht 2022. <https://doi.org/10.25656/01:30504>
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. www.die-bonn.de/id/37005
- Thomann, G., Honegger, M. (2021). *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*. hep.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H., Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/6004593w>

Autor

Erik Haberzeth, Prof. Dr., Inhaber der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 9th of October 2025.



Didaktik for older adults

MAGNUS SCHOULTZ

Abstract

This paper critiques the concept of lifelong learning and its tendency to narrow our view of learning and education for older adults. Drawing on two academic traditions, the Anglo-American curriculum tradition and the German-Nordic Didaktik tradition, the paper shows how lifelong learning risks emphasising the learning process at the expense of educational content. To address this, I propose Didaktik theory as a fundamentally different approach to understanding education for seniors. Didaktik theory offers valuable theoretical insights into how older adults' non-formal education develops. The paper illustrates that teachers' opinions on older adults' learning do not match the idea of lifelong learning.

Keywords: Didaktik; Older adults; Education; Lifelong learning

Zusammenfassung

Dieser Beitrag kritisiert das Konzept des lebenslangen Lernens und seine Tendenz, unsere Sicht auf Lernen und Bildung im höheren Erwachsenenalter zu verengen. Unter Bezugnahme auf zwei akademische Traditionen – die anglo-amerikanische Curriculum-Tradition und die deutsch-nordische Didaktik-Tradition – zeigt der Beitrag, wie das Konzept des lebenslangen Lernens dazu neigt, den Lernprozess auf Kosten der Bildungsinhalte zu betonen. Um diesem Problem zu begegnen, schlage ich die Didaktiktheorie als einen grundlegend anderen Ansatz zum Verständnis von Bildung im Alter vor. Die Didaktiktheorie bietet wertvolle theoretische Einsichten in die Entwicklung non-formaler Bildung älterer Erwachsener. Der Beitrag zeigt, dass die Ansichten von Lehrenden über das Lernen älterer Erwachsener nicht mit der Idee des lebenslangen Lernens übereinstimmen.

Stichwörter: Didaktik; ältere Erwachsene; Bildung; Lebenslanges Lernen

1 Lifelong learning as an economic tool

In today's society, education and learning are often seen as pursuits primarily for younger people to become responsible citizens. Education should equip individuals with qualifications that lead to future jobs or employment. As new challenges arise, other social groups have also become engaged with learning and education. Through the concept of lifelong learning, the research field of adult education has increasingly focused on older adults' learning. Lifelong learning is not a new concept; initially, it highlighted values such as social justice and power distribution. Today, however, the idea is more often associated with technological advancements and economic factors. Modern society can be described as a knowledge-based society, where knowledge is regarded as a key driver of success and prosperity. The European Union (EU) has progressively emphasised the importance of lifelong learning in recent years (Biesta 2021). As nations seek to lead their own development, lifelong learning is viewed as a tool for economic growth. Countries face emerging economic challenges related to technological innovations and demographic changes. In this context, lifelong learning is seen as a way to address these forthcoming shifts (Biesta 2021). When the focus of learning and knowledge is to develop skills that benefit both individuals and society, it is often seen primarily as an economic resource.

Formosa (2012) criticises how learning among older adults is depicted in policy documents on lifelong learning, arguing that too much emphasis has been placed on technical skills and employability. Lifelong learning is highlighted as a crucial aspect of promoting active ageing. Active ageing is a core concept in EU policy, and the World Health Organisation (WHO) has recognised it as an essential part of efforts to foster active ageing, stressing the significance of learning for health and well-being in older age. WHO's policy framework, *Decade of Healthy Ageing 2021–2030*, emphasises learning as a vital element for healthy ageing, supporting older adults in maintaining their autonomy and independence (WHO 2020). Withnall (2022) points out that policy documents stress lifelong learning for older adults in relation to economic and social advantages and health promotion. However, viewing lifelong learning for older adults mainly as a means to achieve economic goals can be problematic.

The intense focus on lifelong learning risks highlighting specific issues while neglecting discussions on educational content. To explore this, I will examine two academic traditions in the next section: the Anglo-American curriculum tradition and the German-Nordic Didaktik tradition. These two traditions have significantly influenced how education is understood and have a long social and cultural history that is closely connected to how education has been organised (see Westbury 2000; Uljens & Ylimaki 2017).

2 Two different traditions on how education should be organised

By briefly contrasting the two traditions, I aim to clarify the key differences between them regarding educational objectives, content, evaluation, and organisational structure. Although these traditions mainly developed within the formal education system, I would suggest that current developments in lifelong learning and older adult learning have similarities with core aspects of the Anglo-American curriculum tradition.

Westbury (2000) argues that the American curriculum tradition focuses on organisation and the school as a system. The curriculum becomes an essential part of the organisation, serving as a framework and functioning like a manual for teachers, with templates outlining what teaching should consist of in terms of content and method (Westbury 2000). This provides clear guidance and control over how teaching can be delivered and what routines can be established. The teacher's role is to implement what is outlined in the curriculum. This tradition has offered valuable lessons about the relationship between school and society. Within the Anglo-American curriculum tradition, the system holds the central role, and schools at the local level are expected to organise education in ways that align with the system's premises. Teachers are expected to use methods and pedagogies deemed necessary at the local level to meet the system's requirements. The Anglo-American curriculum tradition initially focused on the students' learning process (Knapp & Hopmann 2017). There is a particular emphasis on the question of how and on the methods teachers employ (Westbury 2000).

In the German-Nordic Didaktik tradition, on the other hand, the teacher's role is highlighted differently. It emphasises the space and freedom that teachers have to shape their teaching. The curriculum does not have as much of a guiding function, although there are still descriptions of key content that a teacher must follow. Bildung guides teachers' reflective practice, where teaching becomes something more than just implementing specific skills and knowledge in the learners (Westbury 2000). For Klafki (2000), the key aspect of Bildung is the development and maturation of physical, spiritual, and mental capacities rather than merely acquiring specific content. The teacher's professional autonomy becomes important here (Knapp & Hopmann 2017). The German-Nordic Didaktik tradition underlines the teacher's vital role in making various Didaktik choices so that the encounter between content and student is as meaningful as possible for the student. The three main Didaktik questions, *why* teach something, *what* content is essential, and *how* to teach it, guide teachers' reflective practice. The teacher is given a central role here, and particular attention is paid to the teacher's choice of content (Westbury 2000).

Within these two traditions, educational research has evolved in different forms (Biesta 2011). In the German-Continental construction of educational research, education has established itself as an independent academic field with its own theories. The focus has been on student emancipation. In the Anglo-American curriculum tradition, education as a field of research has become a multidisciplinary area. Various disciplines, such as psychology, history, and sociology, are interested in education as a re-

search subject (Biesta 2011). This influences which issues become important to prioritise in educational research. Biesta (2017) argues that the increased focus on learning can partly be explained by the influence of the Anglo-American tradition on practice, policy, and educational researchers. According to Biesta (2010), there has been a „learningification of education“, and an example of this is the renaming of adult education to lifelong learning. It has shaped perceptions of what matters in discussions about education. I do not wish to suggest that this tradition alone has led policymakers and organisations to concentrate more on learning. However, there are similarities.

I believe the Anglo-American curriculum tradition’s focus on the *how*-question aligns with current discourses on lifelong learning. With increased emphasis on learning, education’s primary role is ensuring students learn and teachers create effective learning environments (Biesta 2010). This tendency is also evident in research on teaching older adults, where the emphasis has been on methods (e.g., Schiller et al. 2020), and the teacher is described as an instructor (Ko 2020). This highlights a stronger focus on methods, expecting teachers to implement and teach as effectively as possible. Biesta also notes that the language of learning has limitations as an educational language. In education, questions about why we should learn and what content is essential are central, yet the language of learning overshadows them. Biesta (2010) argues that the point is not just that students learn, but that they learn something for a specific purpose. Therefore, there is a risk that too much attention is given to the question of *how*. Treating the learning process as open-ended without specifying goals and content may lead us to overlook important aspects of understanding education for older adults and what teachers consider important.

Simultaneously, there is a risk that the question of why people should learn is discussed in isolation. There are strong hopes that lifelong learning will help promote active ageing. Similar to the Anglo-American curriculum tradition, research on learning in older adults has established itself as a multidisciplinary field. One important theme in research on lifelong learning for older adults is the link between learning and health. Many disciplines are interested in this relationship, leading to different theories and perspectives on understanding learning. Educational theories and concepts are not in the foreground; instead, learning is examined through other approaches (Schoultz et al. 2020). The question of what content older adults should learn is not given much attention. The content taught to older adult participants is not understood as important in itself, but rather as a means of developing their health.

The German-Nordic tradition of Didaktik contrasts with the idea of lifelong learning. Didaktik theory offers concepts and theoretical explanations that help us view education and learning differently. In the next section, I will demonstrate how Didaktik theory can improve our understanding of education for older adults. I will start with the context of older adults’ education in Sweden.

3 Didaktik theory and its potential to understand older adults' education

To comprehend how Didaktik theory can be applied to understand older adults' education, we first need to consider the conditions influencing seniors' participation in education in Sweden. In Sweden, seniors constitute a significant portion of participants in Swedish Folkbildning activities. The learning occurring in these activities can be classified as non-formal learning, taking place outside the formal education system and not leading to formal qualifications. Bildung is a fundamental value, with a focus on the personal and cultural maturity of the individual, as well as the development of their sense of self as a human being (Bjursell 2019). Participation is voluntary, and in a Swedish context, there is no national curriculum to adhere to. This characteristic imparts a unique nature to these educational activities and influences the Didaktik decisions that a teacher makes within them.

Didaktik theory provides concepts and ideas that are useful for examining teachers' reflections on older adults' learning in Swedish Folkbildning activities. I want to highlight two aspects in particular. Firstly, as mentioned earlier, Bildung has been a key part of the teaching practice involving older adults. To understand the teaching that takes shape in older adult education, theoretical explanations and concepts are needed that consider the focus on Bildung in older adult learning. Bildung is also central to Didaktik theory, where personal development and growth are essential aspects. The focus is on existential questions and the unique character of the individual, with interest directed towards the process of knowledge creation and how personality is shaped (Knapp & Hopmann 2017).

Secondly, the non-formal educational setting for older adults highlights the teachers' selection of educational content. Since there is no national curriculum with specific guidelines for what to teach, teachers' autonomous role is actualised. Formal education, on the other hand, is governed by a curriculum with guidelines for content selection, and the focus is on acquiring knowledge and skills to access various professions. In non-formal learning for older adults, the focus is not on these instrumental values; instead, older adults value learning for its own sake (Schoultz et al. 2022). These values must be recognised, and Didaktik provides theoretical insights that help us see beyond education as merely a means to predetermined ends. In the German-Nordic Didaktik tradition, the question of what is particularly important. Klafki (2000) emphasises that the question of content is central. What should be covered in teaching is rather an open question, asked in relation to Bildung and not based on fixed outcomes.

To illustrate how Didaktik theory can contribute to understanding teachers' Didaktik choices and how these shape teaching, I will present some results from a study I conducted with teachers who teach older adults in Swedish Folkbildning activities. The study is published in the *Scandinavian Journal of Educational Research* and is titled *Teachers' reflections on their practices in older adult non-formal education* (Schoultz 2024). The study focused on the principles the teachers conveyed when making statements about the different choices they made regarding the Didaktik questions of why, what,

and how. Following Lidar and Lundqvist (2022), the teachers' statements and reflections can be understood as expressions of their teaching habits and the meaning they assign to their teaching. The empirical material was gathered through qualitative, semi-structured interviews with ten teachers. Contact was made with teachers from diverse learning environments to obtain varied empirical material.

Didaktik theory is used to promote a deeper understanding of teachers' statements and Didaktik principles for teaching. Teachers respond to three main questions: *why* teach something, *what* content is essential, and *how* to teach it, in different ways. The answers to these three main Didaktik questions form a unity that can be understood as a teaching approach (Westbury 2000). Two teaching approaches were identified: an intrinsic approach and an instrumental approach. Most of the teachers interviewed had an intrinsic approach to teaching. I want to elaborate on this approach to highlight teachers' critical reflections on their practices and how they form a teaching approach. With its focus on education, Didaktik offers a deeper understanding of the intrinsic teaching approach. Within this approach, the elements of *Bildung* are highlighted, which involve critical thinking and questioning certain notions about the world. I will discuss four principles within the intrinsic approach: *Critical inquiry*, *Plurality*, *Participants' interests*, and *Students' active participation*, more deeply.

The principles of *critical inquiry* are connected to teachers' reflections on the 'why' question. Through the principle of *critical inquiry*, teachers aim to clarify the importance of participants critically reflecting on and considering the ideas within society. Education is not viewed here as a means to an outside goal beyond the educational context. Teachers emphasise the Didaktik principles of *plurality* and *participants' interests* as significant for the 'what' question. The principle of *plurality* demonstrates how teachers seek to select diverse content so that learners encounter different perspectives. It also helps teachers to nuance and illustrate the breadth of a subject or field. With the principle of *participants' interests*, teachers highlight that learners' interests and prior experiences serve as a foundation when choosing course content. Teachers, therefore, reflect on how specific content can be meaningful to learners and how learners can find value in it. The Didaktik principles *Students active participation* is related to the how-question. Teachers emphasise the importance of participants being active, engaging in discussion, and participating actively in the learning process. Learning is not an individual activity.

The teachers' reflections on the three main Didaktik questions vary. However, the three Didaktik questions are interconnected, with a clear link between the principles of *critical inquiry*, *plurality*, *participants' interests*, and *students' active participation*. The teachers in the study often considered the 'why' and 'what' questions simultaneously when reflecting on their teaching. For them, it was essential that the course participants were exposed to content reflecting different perspectives on a theme or area that interested them. Encountering diverse viewpoints offers an opportunity to begin critically reflecting on the nature of society. It is in this context that they aimed for participants to develop their critical thinking. The question of content selection becomes especially significant. It was not just any critical thinking, but issues directly impacting

the participants, such as ageism and religion. Based on this, teachers then reflect on the how-question, highlighting that participants should be active and engage in discussion with each other. By doing so, they can encounter and share each other's thoughts.

Within education for older adults, the Didaktik 'what-question' becomes particularly important. Klafki (2000) argues that teachers need to reflect on the significance that content already has for the learner. The two principles of content selection illustrate that teaching involves more than just instructing and implementing factual knowledge to learners. The content should be treated in a way that creates meaning for the participants. In this case, the teacher must strike a balance between choosing content that aligns with learners' interests and experiences and providing learners with new perspectives and insights they have not considered before. Suppose a teacher focuses too much on the interests of the learners. In that case, there is a risk that the content they encounter is already so familiar that it does not provoke critical reflection or foster new insights and perspectives. Conversely, suppose too much focus is placed on selecting content that introduces new viewpoints. In that case, participants may find it difficult to engage with it and use their previous experiences to make the content meaningful. Teaching, therefore, becomes an art where the teacher must make careful considerations.

4 Conclusion

In conclusion, how the concept of lifelong learning is discussed in policy and politics contrasts with the values highlighted by teachers who teach older adults. Teachers emphasise the intrinsic value of learning as the core aspect where learning matters for its own sake. They do not emphasise participation in education as a means to achieve specific goals, such as reducing illness and sickness. Instead, other values take precedence, like providing participants with the opportunity to pursue personal interests (Schoultz et al 2022). Therefore, attention cannot be solely on the external objectives that organisations like the EU deem important. The values emphasised by teachers and older participants must be recognised when planning education for older adults in the future. Didaktik theory contributes to research on older adults' learning. While previous research mainly described the teacher as an instructor (e.g., Ko 2020), Didaktik theory clarifies that teachers continually make choices during teaching. A fundamental purpose of teaching in the tradition of Didaktik is to create opportunities for meaningful encounters between students and specific content (Klafki 2000). The teacher's role is crucial in mediating the interaction between participants and content. Nevertheless, further research is needed to explore Didaktik practices within seniors' learning. Various educational activities should be investigated, considering the circumstances that influence these activities.

References

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19 (2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655–672. <https://doi-org.db.ub.oru.se/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Biesta, G. (2017). Lead Learner or Head Teacher? Exploring Connections Between Curriculum, Leadership and Evaluation in an 'Age of Measurement'. In M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 181–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_3
- Bjursell, C. (2019). Sweden's senior university: Bildung and fellowship. In M. Formosa (Ed.), *The university of the third age and active ageing: European and Asian-Pacific perspectives* (pp. 131–142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_11
- Formosa, M. (2012). European Union policy on older adult learning: A critical commentary. *Journal of Aging & Social Policy*, 24 (4), 384–399. <https://doi.org/10.1080/08959420.2012.735162>
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139–160). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Knapp, M. & Hopmann, S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. In M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 181–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_6
- Ko, H. (2020). Teaching older adults: An instructional model from Singapore. *Educational Gerontology*, 46 (12), 731–745. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1807689>
- Lidar, M. & Lundqvist, E. (2022). Analyzing teachers' functional coordination of teaching habits in the encounter with policy reforms. In J. Garrison, J. Öhman & L. Östman (Eds.), *Deweyan transactionalism in education: Beyond self-action and inter-action* (pp. 99–110). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350233348.ch-7>
- Schiller, E., Dorner, H. & Szabó, Z. A. (2020). Developing senior learners' autonomy in language learning. An exploratory study of Hungarian adult educators' support strategies. *Educational Gerontology*, 46 (12), 746–756. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1813974>
- Schoultz, M., Öhman, J. & Quennerstedt, M. (2020). A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39 (5–6), 528–544. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1819905>

- Schoultz, M., Öhman, J. & Quennerstedt, M. (2022). Experiences of intrinsic values in education for older adults: Insights from a Swedish senior university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13 (1), 39–57. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3513>
- Schoultz, M. (2024). Teachers reflective practice in older adult non-formal education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68 (5), 996–1010. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196543>
- Uljen, M. & Yilmaki, R. M. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 15–39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Withnall, A. (2022). A global perspective on later life learning. In B. Findsen, H. Wei & A. Li (Eds.), *Taiwan's senior learning movement* (pp. 23–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93567-2_3
- World Health Organization (2020). *Decade of Healthy Ageing: baseline report*. World Health Organization.

Autor

Magnus Schoultz, Dr., Senior lecturer, GIH – the Swedish School of Sport and Health Sciences, Department of Movement, Culture and Society.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 9th of October 2025.



Didaktische Kompetenz in der Alphabetisierung und Grundbildung

Eine Analyse mit dem GRETA-Kompetenzmodell

BRIGITTE BOSCHE, SUSANNE LATTKE, MARSILIA PODLECH, ALINE STEGER

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Anschlussfähigkeit des GRETA-Kompetenzmodells an Anforderungen von Lehrkräften in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG). Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse zentraler Referenzdokumente aus dem deutschsprachigen Raum wurden feldspezifische Ausprägungen im Kompetenzbereich Didaktik und Methodik identifiziert. Die Analyse zeigt: Vor allem Kompetenzen zur individualisierten Lernzielplanung, zur Auswahl und Erstellung zielgruppengerechter Materialien sowie zur Gestaltung unterstützender Lernumgebungen sind relevant. Die Ergebnisse weisen auf feldspezifische Anforderungen hin, geben Impulse zur Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzrahmen und leisten einen Beitrag zur strukturellen Stärkung des Berufsfeldes.

Stichwörter: Alphabetisierung und Grundbildung; GRETA-Kompetenzmodell; Didaktik und Methodik; Professionelle Handlungskompetenzen

Abstract

This article examines the applicability of the GRETA competence model to the professional requirements of teachers in literacy and basic education. Drawing on a qualitative content analysis of key reference documents from German-speaking countries, field-specific manifestations within the competence area *Pedagogy and teaching methods* were identified. The analysis reveals that competencies in individualized learning goal planning, in the selection and creation of learner-oriented materials, and in the design of supportive learning environments are particularly relevant. The findings highlight field-specific requirements, provide impulses for the further development of profession-related competence frameworks, and contribute to strengthening the structural foundation of the professional field.

Keywords: Literacy and basic education; GRETA competency model; Didactics and methodology; Professional competencies

1 Einleitung

Die Professionalität von Lehrkräften in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) steht zunehmend im Fokus bildungspolitischer, wissenschaftlicher und praxisbezogener Debatten. Ein breites Spektrum an Kompetenzanforderungen wurde beschrieben, u. a. in praxisorientierten Profilen und Qualifikationsrahmen (Kuratorium AlphaDekade 2020; BMBWF 2022; SVEB 2022).

Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) betont die Bedeutung der Professionalisierung des Bildungspersonals. Bislang fehlt jedoch ein übergreifendes Strukturmodell, das die Anforderungen an Lehrende in der AuG systematisch beschreibt (Löffler & Koppel 2023). Mit dem GRETA-Kompetenzmodell liegt ein solches Modell für die allgemeine Erwachsenenbildung vor. Es wurde praxis- und wissenschaftsnah entwickelt und orientiert sich am Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006; Alberti et al. 2023).¹ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern das GRETA-Kompetenzmodell auch für das Berufsfeld der AuG nutzbar ist. Der Beitrag prüft exemplarisch die Anschlussfähigkeit des Modells im Kompetenzbereich Didaktik und Methodik. Ziel ist es, aufzuzeigen, inwieweit GRETA als Orientierungsrahmen dienen kann und wo feldspezifische Schärfungen erforderlich erscheinen, um einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Grundbildung zu leisten.

2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrenden in der AuG

Die AuG stellt als spezifisches Feld der Erwachsenenbildung besondere Anforderungen an Lehrkräfte, die über allgemeinpädagogische Standards hinausgehen. Diese ergeben sich zum einen aus den Fachinhalten – etwa Schriftspracherwerb, digitale Grundbildung und mathematisch-ökonomische Basiskompetenzen –, zum anderen aus der pädagogischen Notwendigkeit, Lernende mit komplexen Bildungsbiografien professionell zu begleiten (Löffler & Koppel 2023; Hubertus 2023). Erforderlich sind daher diagnostische, beratende und reflexive Kompetenzen sowie eine erwachsenenengerechte Haltung (Löffler & Nagler 2023). Ein vertieftes Verständnis für die psychosozialen und motivationalen Voraussetzungen der Zielgruppe ist unerlässlich, um kompensatorische Lehr-Lernprozesse, wie sie in der AuG vorherrschend sind, wirksam zu gestalten (Bader, Kholin & Schröter 2025).

¹ Eine der Autorinnen des Beitrags war an der Entwicklung des GRETA-Kompetenzmodells beteiligt.

Obwohl das Fortbildungsangebot für die AuG in den letzten Jahren ausgebaut wurde, mangelt es an verbindlichen Standards und curricular abgestimmten Kompetenzbeschreibungen. In Verbindung mit prekären strukturellen Rahmenbedingungen und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen erschwert dies die Entwicklung eines stabilen professionellen Selbstverständnisses (Podlech & Schepers 2023). Eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrkräfte in der AuG erfordert mehr als die individuelle Qualifizierung – sie setzt kollektive Prozesse der Professionalisierung voraus (Mania et al. 2010; Nittel & Seltrecht 2008). Notwendig ist ein strukturierter Rahmen, der zentrale Kompetenzen systematisch beschreibt und zur Sicherung der pädagogischen Qualität und der Professionalisierung des Feldes beiträgt.

Das GRETA-Kompetenzmodell bietet hierfür eine anschlussfähige Grundlage. Seine ganzheitliche Konzeption erlaubt es, pädagogisches Handeln differenziert zu erfassen und zugleich feldspezifisch zu konkretisieren. Für die vorliegende Untersuchung wurde exemplarisch der Kompetenzbereich *Didaktik und Methodik* gewählt. Gerade in der AuG ist dieser Bereich besonders aufschlussreich, da Lehrende Lerninhalte, Materialien und Methoden kontinuierlich an die heterogenen biografischen, sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen der Teilnehmenden anpassen müssen. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag folgender Forschungsfrage nach: Welche didaktisch-methodischen Kompetenzanforderungen werden für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung in Dokumenten mit Referenzcharakter formuliert?

Ziel ist es, das Potenzial des GRETA-Kompetenzmodells als Orientierungsrahmen für die Professionalisierung in der AuG kritisch zu prüfen und Impulse für eine feldspezifische Weiterentwicklung abzuleiten.

3 Methodisches Vorgehen

Grundlage für den Beitrag ist eine Dokumentenanalyse. Das Datenkorpus besteht aus fünf für das Feld orientierungsgebenden Dokumenten zentraler (Bildungs-)Institutionen und Verbände für die AuG bzw. Ministerien. Darunter befinden sich Curricula und Profilbeschreibungen zur Ausbildung von Lehrkräften und Handlungsempfehlungen, die die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte in der AuG im deutschsprachigen Raum beschreiben (Tab. 1).

Die ausgewählten Dokumente unterscheiden sich hinsichtlich ihres normativen Charakters: Sie reichen von orientierenden Empfehlungen bis hin zu verpflichtenden Vorgaben, was wiederum mit der finanziellen und rechtlichen Absicherung der AuG zusammenhängt.

In Österreich ist der Bereich Basisbildung stark reguliert: Seit 2019 gelten ein verpflichtendes Curriculum für Teilnehmende sowie ein verbindliches Qualifikationsprofil für Lehrkräfte als Voraussetzung für die Kursförderung. Die Finanzierung erfolgt überwiegend durch Bundes- und Landesmittel.

Tabelle 1: Datenkorpus der Dokumentenanalyse

Kürzel	Titel	Beschreibung
Deutschland		
D1	Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Kuratorium d. Nat. Dek. 2020)	Unverbindliche Orientierung für Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der AuG
D2	Handbuch zur Basisqualifizierung ProGrundbildung (DVV, o. J.)	Modulbeschreibungen, Inhalte und Lernziele für eine grundständige, bundeslandübergreifende Fortbildung.
D3	Studien- und Prüfungsordnung Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ (PH Weingarten o. J.)	Studiengangsspezifischer Qualifikationsrahmen für akademische Ausbildung
Österreich		
A1	Qualifikationsprofil Basisbildner/in (BMBWF 2022; 2024)	Grundlage für Aus- und Weiterbildungslehrgänge, die von Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten und von der Initiative Level Up – Erwachsenenbildung anerkannt sind
Schweiz		
CH1	Rahmenprofil für die Ausbildung der Ausbildenden (AdA) im Bereich Grundkompetenzen (SVEB 2022)	Kompetenzrahmen für Kursleitungen in Bereichen der Grundkompetenzen, Basis für kantonale und nationale Angebote und Zertifikate

In der Schweiz ist die Vermittlung von Grundkompetenzen im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) gesetzlich verankert. Die Umsetzung obliegt den Kantonen, die Finanzierung erfolgt sowohl durch den Bund als auch durch Kantone und Gemeinden. Das Rahmenprofil AdA Grundkompetenzen dient als verbindliche Grundlage für die Qualifizierung der Kursleitungen.

Deutschland verfügt bislang über keine bundeseinheitliche gesetzliche Grundlage für AuG. Die Zuständigkeit liegt bei den Ländern, die unterschiedliche Regelungen und Förderstrukturen vorsehen. Eine systematisch abgestimmte nationale Strategie fehlt ebenso wie ein flächendeckendes Curriculum für Teilnehmende oder ein verbindliches Qualifikationsprofil für Kursleitende (Steger & Podlech 2023).

Die Analyse der Dokumente erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 84–86). Grundlage für die Analyse bildeten die vier Kompetenzfacetten des GRETA-Kompetenzbereichs *Didaktik und Methodik*:

1. Lerninhalte und -ziele,
2. Methoden, Medien und Lernmaterialien,
3. Rahmenbedingungen und Lernumgebung sowie
4. Outcomeorientierung.

Diese deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien wurden zur Codierung relevanter Textstellen herangezogen. Ergänzend wurden im Verlauf der Analyse induktiv Unterkategorien entwickelt, um feldspezifische Unterschiede differenzieren zu können. Die Codierung erfolgte arbeitsteilig in zwei Teams und wurde durch konsensuelle Abgleiche abgesichert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Analyse entlang der vier ausgewählten GRETA-Facetten dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, in welcher Weise die ausgewerteten Dokumente die jeweiligen Kompetenzdimensionen adressieren und welche feldspezifischen Konkretisierungen sichtbar werden.

4.1 Lerninhalte und -ziele

Die Kategorie *Lerninhalte und -ziele* beschreibt Aspekte der inhaltlichen und zielgerichteten Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten. Sie umfasst die Festlegung von Lerninhalten und -zielen sowie die kritische Prüfung und Bewertung sowohl der Inhalte als auch der zugrunde liegenden (digitalen) Informationsquellen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Ausrichtung an den Teilnehmenden. Aus dem Datenmaterial lassen sich induktiv zwei Unterkategorien ableiten.

- **Individualisierte Lernzielplanung und Differenzierung (4):** Diese Unterkategorie umfasst die Kompetenz, Lernziele an die heterogenen Voraussetzungen und Bedarfe von Lernenden anzupassen und in kleine, erreichbare Schritte zu unterteilen. Beispiel: Lehrkräfte können „den Bedarfen der Lernenden entsprechende, differenzierende Unterrichtspläne ... erstellen“ (D1).
- **Auswahl und Einsatz von Lehrmitteln (2):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Fähigkeit, geeignete Lernmaterialien und Lehrmittel auszuwählen, zu analysieren und deren Eignung für bestimmte Lernziele einzuschätzen. Beispiel: Lehrkräfte können „Lehrmittel analysieren (und) Lernunterlagen auswählen“ (CH1).

In der Kompetenzfacette *Lerninhalte und -ziele* fällt die verhältnismäßig geringe Anzahl der Codierungen (6 von 84) auf. Es ist anzunehmen, dass inhaltlich passende Aussagen stattdessen anderen, spezifischeren Facetten zugeordnet wurden, wie zum Beispiel der Kategorie *Fachdidaktik*.

Für die Praxis der AuG sind die hier beschriebenen Kompetenzen wesentlich: Lernende bringen sehr unterschiedliche Bildungsbiografien und Lernerfahrungen mit, die oftmals auch zu Lernbarrieren führen können. Vor diesem Hintergrund kommt der gemeinsamen Festlegung von erreichbaren, nachvollziehbaren Zielen sowie der Berücksichtigung individueller Lernbedarfe bei der Kursplanung eine wichtige Bedeutung zu (Löffler & Weis 2016, S. 371). Lernziele sollten entsprechend so formuliert sein, dass sie an vorhandene Fähigkeiten anknüpfen, in kleinen Schritten erreichbar sind und im Unterrichtsverlauf immer wieder angepasst werden können. Ebenso wichtig ist die Auswahl passender Materialien, die sowohl inhaltlich anschlussfähig als auch methodisch zugänglich sind. Auf diese Weise kann der Unterricht so gestaltet werden, dass Lernende Lernerfolge erleben und ihr Vertrauen in eigene Lernprozesse stärken.

4.2 Methoden, Medien und Lernmaterialien

Die Kategorie *Methoden, Medien und Lernmaterialien* umfasst Aspekte der Auswahl, Nutzung und Gestaltung geeigneter Mittel zur Unterstützung und Evaluation von

Lehr-Lern-Prozessen. Die Analyse führte induktiv zur Bildung von drei Unterkategorien.

- **Lernmaterial (40):** Diese Unterkategorie umfasst alle Nennungen, die die Auswahl, Erstellung und Anwendung von Lernmaterialien betreffen. Beispiel: Lehrkräfte können „qualitativ gute Lehrmittel und relevante Websites mit guten Materialien zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz“ (CH1) auswählen.
- **Methoden (17):** Hierunter fallen Nennungen, die die Auswahl und Anwendung von Methoden umfassen. Beispiele: „Methoden zum binnendifferenzierten Arbeiten“ (D2) oder „Partizipationsmethoden (Besichtigungen, Aktivitäten organisieren lassen)“ (CH1).
- **Didaktische Prinzipien (5):** Hier lassen sich Nennungen zuordnen, die allgemein-didaktische Prinzipien, wie zum Beispiel die Förderung von Selbststeuerung, betreffen. Beispiel: Lehrkräfte können „die Teilnehmenden in der Umsetzung ihrer Ideen unterstützen, indem (sie angeleitet werden), gute Ideen zu identifizieren und Lösungen zu finden“ (CH1).

Die hohe Anzahl an Codes (40) in der Unterkategorie *Lernmaterial* deutet darauf hin, dass die Auswahl, Erstellung und Anwendung von geeigneten Lernmaterialien als zentrale Kompetenzanforderung wahrgenommen wird. Dies legt nahe, dass in der AuG qualitativ hochwertige, zielgruppengerechte Materialien als besonders wichtig gelten, v. a. zur Förderung von Grundkompetenzen wie Lesen und Schreiben. Gleichzeitig könnte dies auch auf einen Mangel oder hohe Anforderungen an die Materialbeschaffung in der Praxis hinweisen.

Mit 17 Codes erscheint die Unterkategorie *Methoden* ebenfalls bedeutsam. Dies weist darauf hin, dass Lehrende auch methodisch-didaktische Kompetenzen benötigen, etwa zur Binnendifferenzierung oder zur Aktivierung der Teilnehmenden. Diese Aspekte sind wichtig, um heterogene Gruppen individuell zu fördern und Lernprozesse partizipativ zu gestalten. Der Abstand zur Unterkategorie *Lernmaterial* könnte darauf hindeuten, dass die Methodenwahl in der Praxis stärker durch das verfügbare Material beeinflusst wird.

Die geringe Anzahl an Codes in der Unterkategorie *Didaktische Prinzipien* deutet darauf hin, dass grundlegende didaktische Leitlinien (z. B. Förderung von Selbststeuerung oder Problemlösefähigkeit) seltener explizit thematisiert werden und als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Insgesamt liegt der Fokus auf der Textebene stärker auf konkreten, handhabbaren Aspekten wie Material und Methoden als auf abstrakten, didaktischen Überlegungen.

4.3 Rahmenbedingungen und Lernumgebung

Die Kategorie *Rahmenbedingungen und Lernumgebungen* beschreibt die Einbettung von Lehr-Lern-Prozessen in räumliche, zeitliche, personelle, mediale und organisatorische Kontexte. Sie umfasst Kompetenzen bezüglich der Gestaltung und Anpassung von Lernumgebungen unter Berücksichtigung der Teilnehmenden und verschiedener

Rahmenbedingungen. Es wurden zwei Unterkategorien induktiv aus den Dokumenten herausgearbeitet.

- **Lernumgebung gestalten (5):** Hierbei geht es um die Fähigkeit, eine Lernumgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen der Lernenden entspricht und sie unterstützt. Beispiele: „offene Lernformen (spezifische Projektarbeit, selbstgesteuertes Lernen, PC etc.) adaptiv einzusetzen“ (D2) und „Lernumgebung, in der ein Lernerfolg möglich ist und nicht Situationen aufleben lassen, die vom Schulversagen geprägt sind“ (CH1).
- **Rahmenbedingungen berücksichtigen (4):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf übergeordnete Rahmenbedingungen. Beispiele: „Lernräume (auch virtuelle Lernräume) in passender Weise vorbereiten, begründet gestalten und nutzen“ (A1), Umgang mit „Hardware und Software“ (CH1) und „Lernsettings und Kooperationen“ (D1).

Die lernförderliche Gestaltung von Rahmenbedingungen und Lernumgebungen betrifft sowohl analoge als auch digitale Lernumgebungen. Ihre Vorbereitung sowie begründete Gestaltung und Nutzung erfordert eine hohe digitale Kompetenz bei Lehrkräften. Der Aspekt der Teilnehmendenorientierung spielt hierbei eine wichtige Rolle. Die Aussage zur Gestaltung der Lernumgebung (CH1) verweist auf die zum Teil schwierige Vereinbarkeit zwischen „Outcomeorientierung“ und „Lernumgebung gestalten“, da Lehrkräfte oftmals mit beschränkenden Rahmenbedingungen konfrontiert sind. Dabei ist die Erkennung und Reflexion von Rahmenbedingungen aus professionstheoretischer Sicht ein zentraler Bestandteil. Diese „Paradoxie professionellen Handelns“ (Nittel 2011, S. 49) kann im Arbeitsfeld der AuG als besondere Anforderung identifiziert werden (Helsper 2021).

4.4 Outcomeorientierung

Die Kategorie *Outcomeorientierung* beschreibt die Ausrichtung des Lehrhandelns auf konkret angestrebte Lernergebnisse. Sie umfasst sowohl die zielgerichtete Planung von Lehr-Lern-Aktivitäten als auch die Auswahl geeigneter Methoden und Instrumente zur Erfassung von Lernfortschritten. Es wurden zwei Unterkategorien gebildet.

- **Lernfortschritte sichtbar machen (4):** Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Anwendung geeigneter Verfahren zur diagnostischen Begleitung und dokumentierenden Beobachtung von Lernprozessen. Beispiel: „Die Zielerreichung anhand von Produkten/Dokumenten überprüfen“ (CH1).
- **Prüfungsvorbereitung und Durchführung (3):** Diese Unterkategorie adressiert den kompetenten Umgang mit formalen Tests und Prüfungen, wie sie z. B. im Rahmen zertifizierter Grundbildungsangebote in der Schweiz vorkommen. Beispiel: „Die TN dabei unterstützen, sich auf eine bestimmte Prüfung, einen bestimmten Test vorzubereiten (z. B. basiccheck, Multicheck)“ (CH1).

Dass *Outcomeorientierung* nur im Schweizer Rahmenprofil eine Rolle spielt, überrascht, zumal in Österreich seit 2019 in staatlich geförderten Basisbildungsangeboten

die Lernergebnisüberprüfung verpflichtend ist. Die Einschätzung der Zielerreichung sowie die Wahl geeigneter Verfahren (z. B. strukturierte Beobachtungen, Präsentationen, Arbeitsblätter) obliegen dort dem professionellen Ermessen der Lehrpersonen. Kritische Auseinandersetzungen, insbesondere aus dem österreichischen Kontext (Ganglbauer & Hrubesch 2019), verdeutlichen, dass Outcomeorientierung in der Alphabetisierungspraxis eine spannungsreiche Anforderung darstellt. Lernprozesse verlaufen nicht linear, Lernziele werden häufig individuell formuliert, und standardisierte Erfolgskriterien können bei Lernenden mit schulisch geprägten Misserfolgserfahrungen demotivierend wirken. Diese Spannungen verweisen auf eine ambivalente Positionierung zwischen emanzipatorischer Erwachsenenbildung und einer abschlussorientierten Bildungspraxis.

5 Fazit und Ausblick

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass die didaktisch-methodischen Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte in der AuG zum Teil über die im GRETA-Modell beschriebenen Kompetenzen hinausgehen.

Zentral sind insbesondere die Fähigkeit, Lernziele individuell und differenziert an die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen sowie geeignete Lernmaterialien auszuwählen, zu erstellen und flexibel einzusetzen. Ebenso bedeutsam sind methodische Kompetenzen, insbesondere zur Binnendifferenzierung und zur Aktivierung der Teilnehmenden, sowie die Gestaltung einer lernförderlichen, wertschätzenden Lernumgebung, die komplexe Bildungsbiografien und psychosoziale Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt. Die Ergebnisse unterstreichen, dass das GRETA-Kompetenzmodell als Orientierungsrahmen für die Professionalisierung im Feld der AuG geeignet ist, und die bei der Modellentwicklung vorgesehene Offenheit für feldspezifische Spezifizierungen genutzt werden sollte.

Die vorliegende Studie fokussiert den Kompetenzbereich Didaktik und Methodik, verdeutlicht jedoch auch, dass professionelles Handeln in der AuG über diese Dimension hinausreicht. Lehrkräfte stehen einer wachsenden Heterogenität der Zielgruppen gegenüber: In einem Kurs lernen deutschsprachige Erwachsene mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen gemeinsam mit Personen, die Integrationskurse nicht erfolgreich abschließen konnten und weiterhin Bildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufweisen. Dies erfordert neben didaktischer Gestaltungskompetenz auch die Fähigkeit, Lernvoraussetzungen präzise einzuschätzen, Lernprozesse zu begleiten und soziale wie kulturelle Unterschiede sensibel zu berücksichtigen. Ein vertieftes Verständnis für Milieu, Habitus und Motivation der Lernenden wird damit zu einer zentralen Bedingung professionellen Lehrhandelns im Feld der AuG (Pape 2017, S. 180).

Zudem erleben Lehrkräfte oft ein Spannungsfeld unterschiedlicher Rollenanforderungen. Erwachsene Lernende erwarten einerseits Anerkennung ihres Erfahrungswissens und ihrer Autonomie, benötigen zugleich jedoch häufig sozialpädagogische Unterstützung – etwa bei Alltagsbewältigung oder Behördenkontakten. Um diesen

komplexen Anforderungen professionell begegnen zu können, bedarf es eines reflektierten beruflichen Selbstverständnisses, das pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Autonomieanerkennung und Unterstützungsbedarf verortet (Egloff 2020). Insbesondere die GRETA-Kompetenzfacetten *Diagnostik und Lernberatung*, *Engagement & Distanz*, *Eigenes Rollenbewusstsein* und *Menschenbilder* bieten hierfür zentrale Bezugspunkte für eine kontextsensible Erweiterung des Kompetenzmodells. Ihre explizite Berücksichtigung kann die Entwicklung einer stabilen beruflichen Identität im Feld der AuG vorantreiben.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen die Professionalisierung des Feldes entscheidend unterstützen. In Österreich und der Schweiz sind nicht nur Curricula und Qualifikationsprofile gesetzlich verankert, sondern auch die Finanzierung der Angebote dauerhaft strukturell gesichert. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen die systematische Qualifizierung von Lehrenden und schaffen zugleich eine verbindliche Grundlage für Qualitätssicherung und Kohärenz im Feld.

Ein feldspezifischer Kompetenzrahmen, der die besonderen Anforderungen der AuG systematisch sichtbar macht, würde nicht nur der Qualitätssicherung in Aus- und Weiterbildung dienen, sondern auch zur strukturellen Stärkung eines bislang unterprofilierten Handlungsfeldes beitragen – und damit einen professionspolitischen Impuls setzen, der in der aktuellen bildungspolitischen Debatte dringend erforderlich ist.

Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2023). *Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0: Professionelle Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Bader, E., Kholin, M. & Schröter, H. (2025). Psychologische Erklärungsansätze für Unterschiede in Motivation und Volition bei formal niedrig gebildeten Erwachsenen mit und ohne Leseschwierigkeiten. In Leck, J., Ehmig, S. C., Heymann, L. & Jester, M. (Hrsg.), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen* (S. 69–85). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976911>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (2022). *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Level Up – Erwachsenenbildung: Curriculum Basisbildung – Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Wien.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2010). *Pro Grundbildung – Basisqualifizierung*.
- Egloff, B. (2020). Kursleiterhandeln als Handeln in Widersprüchen. *ALFA-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 98, 17–20.

- Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 200–216. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hubertus, P. (2023). Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung. Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 82–89.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Kuratorium d. Nat. Dek.) (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*.
- Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.), *Handbuch zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 365–382). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Löffler, C. & Koppel, I. (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Löffler, C. & Nagler, S. (2023). Wofür qualifizieren? Kompetenzen für eine qualifizierte Grundbildung. In Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 7–15). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Mania, E., Jütten, S. & Karg, L. (2010). Empirische Befunde zur Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. *Der pädagogische Blick*, 18 (4), 231–240.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Beltz.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21 (1), 124–145.
- Pape, N. (2017). *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 Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 19–36). wbv Publikation.
- Steger, A. & Podlech, M. (2023). Vom Konzept zur Umsetzung – Qualifizierungsangebot der Weiterbildungsstelle WiBeG. In Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 73–88). wbv Publikation.
- SVEB – Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (2022). *Rahmenprofil für die Ausbildung der Auszubildenden (Ada) im Bereich Grundkompetenzen*.

Autorinnen

Brigitte Bosche, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen,
<https://orcid.org/0009-0007-3140-7590>

Susanne Lattke, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen,
<https://orcid.org/0009-0000-9518-4778>

Aline Steger, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Weingarten,
<https://orcid.org/0009-0000-2436-5520>

Marsilia Podlech, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Weingarten, <https://orcid.org/0009-0002-7299-2785>

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 9th of October 2025.



Wenn der Funke überspringt

Motivierende Momente für den Wissenstransfer in die Praxis im Rahmen von BNE-Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte

CHIARA KNÜPFER

Zusammenfassung

Pädagogische Fachkräfte in Kitas tragen eine zentrale Verantwortung, Kinder auf ihrem Weg zu verantwortungsbewussten Zukunftsgestalter*innen zu begleiten. Das Bildungskonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) bietet eine fundierte Grundlage, um die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Der Erfolg der BNE-Implementierung in der Kita hängt jedoch nicht nur von Wissensvermittlung ab, sondern auch von der Haltung der Fachkräfte. BNE-Fortbildungen spielen hierfür eine zentrale Rolle, um Wissen und Haltung zu fördern und deren Transfer in die Praxis zu unterstützen. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer Masterarbeit zu didaktischen Arrangements in BNE-Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte dar, die die Motivation fördern, das Gelernte in die berufliche Praxis zu übertragen („Transfermotivation“). Durch qualitative Interviews und „Motivationslinien“ wurden Schlüsselmomente identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht nur Inhalte und Methoden, sondern auch biografische Erfahrungen, Kontextfaktoren sowie das Auftreten der Referierenden die Transfermotivation wesentlich beeinflussen. Dieser Beitrag bietet Impulse zur Diskussion um das Transferproblem in der Erwachsenenbildung und für die didaktische Weiterentwicklung von BNE-Fortbildungen.

Stichwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Transfermotivation; berufsbezogene Erwachsenenbildung; pädagogische Fachkräfte; Fortbildung; Gestaltungskompetenz; Motivationslinien

Abstract

Early childhood educators bear a central responsibility for supporting children as active and responsible shapers of the future. The educational concept of ‘Education for Sus-

tainable Development' (ESD) provides a solid foundation for imparting the necessary competencies. However, the success of ESD implementation in daycare centres depends not only on the transfer of knowledge, but also on the attitude of the professionals. ESD training plays a central role in this regard, promoting knowledge and attitudes and supporting their transfer into practice. This article presents the results of a master's thesis on didactic arrangements in ESD training for educational professionals that promote motivation to transfer what has been learned into professional practice ('transfer motivation'). Key moments were identified through qualitative interviews and 'motivation lines'. The results show that not only content and methods, but also biographical experiences, contextual factors and the demeanour of the trainers have a significant influence on transfer motivation. This article provides impulses for discussion on the transfer problem in adult education and for the didactic development of ESD training programs.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD); transfer motivation; adult education; early childhood educators; professional development; competences for sustainable development; motivational lines

Pädagogische Fachkräfte in Kitas tragen besondere Verantwortung, Kinder als jüngste Mitglieder unserer Gesellschaft bei ihrer Entwicklung zu aktiven und verantwortungsvollen Zukunftsgestalter*innen zu begleiten. Das Bildungskonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ermöglicht es, die dafür notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln. In vielen Kitas, insbesondere im norddeutschen Raum, ist das Konzept bereits etabliert und wird beständig weiterentwickelt. Dabei zeigt sich, dass Kitas als frühe Lernorte nachhaltiger Entwicklung besonders geeignet sind, um zentrale Elemente von BNE kindgerecht umzusetzen. Im pädagogischen Alltag bedeutet das, an die Lebenswelt und Fragen der Kinder anzuknüpfen, ihre Neugier aufzugreifen und gemeinsam mit ihnen nach Lösungen zu suchen. Pädagogische Fachkräfte gestalten diese Bildungsprozesse jedoch nicht als reine Wissensvermittlung, sondern als dialogorientierte, partizipative Lernbegleitung. Dies zeigt, dass eine wirksame Etablierung von BNE in der Praxis mehr braucht als reines Konzeptwissen, entscheidend ist hierfür auch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte.

1 Wenn der Funke überspringt

Um entscheidende Impulse hierzu zu vermitteln, können Fortbildungen eine zentrale Rolle spielen. Jedoch existiert an dieser Stelle ein Problem, welches in der berufsbezogenen Erwachsenenbildung als „Transferproblem“ (Tonhäuser 2017) intensiv diskutiert wird. Wann und wieso entscheidet sich, ob ein Fortbildungsangebot und dessen Inhalte zu einer für die gesellschaftliche Transformation notwendigen Haltungsänderung der pädagogischen Fachkräfte beitragen?

Aus diesem Forschungsinteresse heraus entstand die Masterarbeit „Wenn der Funke überspringt – Motivierende Momente für den Wissenstransfer in die Praxis im

Rahmen von BNE-Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte“, die einen Beitrag zu einem besseren Verständnis über motivierende Momente innerhalb von BNE-Fortbildungsangeboten schaffen will.

Um jedoch auch einen interdisziplinären Blick einzunehmen, wurden in der Masterarbeit relevante Erkenntnisse aus der Psychologie (z. B. Peter et al. 2021) und der Erziehungswissenschaft (z. B. Faulstich 2013; Spiekermann 2023) mit den Ergebnissen der empirischen Forschung zusammengeführt. Letztere untersuchte, welche Momente innerhalb eines konkreten BNE-Fortbildungsangebotes dazu beitragen, dass sich die Teilnehmenden dazu motiviert fühlen, ihr Wissen und ihre Haltung zu BNE in ihre berufliche Praxis zu übertragen. Beuße & Hartz (2021) bezeichnen dies als „Transfermotivation“, also den Grad der Motivation, das Gelernte anzuwenden bzw. die Überzeugung, dass das Gelernte längerfristig angewendet wird.

Im Rahmen der Masterarbeit wurden fünf Teilnehmende einer dreitägigen BNE-Grundlagenfortbildung im Jahr 2024 zu ihren motivierenden Momenten im Rahmen der Fortbildung qualitativ befragt. Motivierende Momente – „wenn der Funke überspringt“ – konnten sich auf besondere Methoden, Erfahrungsräume oder Kommunikationsweisen (didaktische Arrangements) beziehen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativer Interviews und unter Einsatz von „Motivationslinien“ (adaptiert nach den Lebenslinien, Kulmus & Habermas, i. E.; Lobe 2015; Moldaschl 2009). Motivationslinien können Teilnehmenden im Interview mehr Gestaltungsraum als in einem reinen Leitfadeninterview ermöglichen und ebenso eine subjektzentrierte und kontextsensible Interviewsituation gestalten. Die Interviewteilnehmenden konnten innerhalb eines Diagramms, welches auf der x-Achse den zeitlichen Verlauf der Fortbildung und auf der y-Achse die Transfermotivation als Skala abbildete, in Form einer assoziativen Verlaufskurve Höhen und Tiefen ihrer Transfermotivation einzeichnen und besondere Momente grafisch markieren. Ihnen stand nach Bedarf der Detailplan der Fortbildung mit den verwendeten Methoden zur Verfügung. Dies bot ihnen Orientierung für das Diagramm und die Möglichkeit, Didaktik und Transfermotivation miteinander zu verknüpfen, sorgte aber für einen unmittelbaren Einfluss auf die Ergebnisse, welcher im weiteren Forschungsverlauf beachtet werden musste.

Im Forschungsvorgehen wurden insbesondere die Höhen und Tiefen der Motivationslinie betrachtet sowie besondere Formen der Linie, wie starke Steigungen oder individuelle grafische Einzeichnungen durch die Teilnehmenden. Ziel war es, motivierende und demotivierende Momente im Verlauf der Fortbildung analytisch herauszuarbeiten und in Zusammenführung mit Erkenntnissen aus dem aktuellen Forschungsstand der Psychologie und Erziehungswissenschaft Ableitungen für die didaktische Weiterentwicklung der Fortbildung und damit Wegweiser für BNE-Fortbildungen im Allgemeinen zu generieren.

2 Ergebnisse

Im Ergebnis wurden sowohl motivierende Momente in bestimmten didaktischen Arrangements als auch relevante Kontextfaktoren rekonstruiert, die die Transfermotivation begünstigen oder hemmen können. Hierbei wurde zunächst deutlich, dass erfolgreiche Fortbildungsprozesse nicht ausschließlich von den Inhalten oder der methodischen Gestaltung abhängen. Biografische Erfahrungen und die Einbettung der Teilnehmenden in ihre bestehenden sozialen und lebensweltlichen Strukturen und Gewohnheiten können beeinflussen, ob sich Teilnehmende dazu in der Lage betrachten, sich selbst zu reflektieren und selbstwirksam zu sein. Äußern sich z. B. sogenannte Lernwiderstände, wie sie Faulstich (2013) beschreibt, muss dies nicht Ursache z. B. am Material oder Raum haben, sondern kann aufgrund von biografischen Erfahrungen entstehen. Diese Widerstände können jedoch nur adressiert werden, wenn in der Fortbildung Möglichkeiten für Austausch über ebendiese biografischen Erfahrungen und die damit verbundenen Emotionen geschaffen werden.

3 Kontextfaktoren

Die Untersuchung zeigte, wie externe Kontextfaktoren die Transfermotivation beeinflussen können. Aspekte wie die Haltung der Kita-Leitung gegenüber BNE, die Unterstützung durch das Team oder strukturelle Rahmenbedingungen, wie z. B. das Vorhandensein von Personal, Vorbereitungszeiten, politischen Vorgaben und gesellschaftlicher Wertschätzung, entscheiden mit darüber, ob pädagogische Fachkräfte BNE in ihrer Einrichtung etablieren können, dürfen und wollen. Wenn eine Kita-Leitung beispielsweise offen für Veränderungsprozesse in der Kita ist, kann die Transfermotivation der pädagogischen Fachkraft dadurch positiv beeinflusst werden, da die voraussichtlichen Erfolgchancen für die Etablierung von BNE in der Einrichtung steigen. Hier gilt es, innerhalb einer BNE-Fortbildung aufzuzeigen, wie BNE trotz der Herausforderungen des Alltags etabliert werden kann, indem am Alltag selbst Orientierung genommen wird, andere wichtige Themenfelder der Kita integriert und somit letztlich Ressourcen gespart werden können.

Im Folgenden sollen nun die mit den Ergebnissen aus der interdisziplinären Perspektive der Psychologie und der Erwachsenenbildung zusammengeführten und erweiterten Ergebnisse der Masterarbeit zu den motivierenden Momenten zusammengefasst werden, wobei besondere Charakteristika der motivierenden Momente zum Anklang kommen sollen.

4 (Selbst-)Aneignung von relevantem (aktuellem) Wissen

Die Bildung von Wissen gilt als unvermeidbar und notwendig, auch wenn Wissen allein noch nicht zu Handeln motiviert und vielmehr der Aufbau einer inneren Haltung notwendig ist. Dennoch ist der Aufbau von Wissen für Menschen mit einer ethischen

Verantwortung, wie für pädagogische Fachkräfte, die in ihrer Einrichtung mit der nächsten Generation arbeiten, ein nützlicher Baustein zur Etablierung von BNE. Die Frage hierbei ist jedoch, wie dieses Wissen vermittelt wird. In der Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit zeigte sich, dass die Selbstaneignung von Wissen durchaus motivierend wirken kann. Entscheidend dabei ist, dass die gewählten Methoden den Teilnehmenden ermöglichen, innerhalb einer bestimmten Zeit frei und interessenbasiert zu agieren, indem z. B. verschiedene Themenfelder stationsweise angeboten werden. An den Stationen können sie ebenso Interessierte treffen und sich mit ihnen austauschen, aber auch selbst entscheiden, sich mit neuen Themenfeldern zu beschäftigen. Über derartige Methoden kann auch gewährleistet werden, dass die Komplexität und Aktualität von Nachhaltigkeitsthemen sowie das breite Spektrum an Anknüpfungspunkten im Alltag vermittelt werden kann, ohne überladend zu wirken.

5 Vielseitige (auch informelle) Erfahrungsräume für Selbstbildung und Zusammenarbeit

Die Transfermotivation kann zudem gesteigert werden, wenn bestimmte Räume innerhalb der Fortbildung geschaffen oder ermöglicht werden. Diese motivierenden Räume zeichnen sich dadurch aus, dass sie Selbstbildung und Zusammenarbeit fördern und vielseitig sind.

Solche Räume können dann entstehen, wenn im Plenum eine vertiefende Reflexion von Themen, wie z. B. zu globaler (Un-)Gerechtigkeit, ermöglicht wird, in der die Komplexität und Kontroversität des Systems abgebildet werden kann und Aushandlungsprozesse stattfinden dürfen (z. B. „Was ist im Moment der beste Lösungsweg?“).

Die motivierenden Räume bestehen aber auch daraus, dass in der Fortbildung möglichst wenig frontal durch die Referierenden agiert wird, sondern mit gezielten Methoden primär auf die aktive Beteiligung der Teilnehmenden gesetzt wird. Mittels Austauschrunden können die Teilnehmenden mit einer offenen Frage in den Austausch geschickt werden (z. B. „Nachhaltigkeit bedeutet für mich ...“) und können dort über ihre individuellen Erfahrungen aus dem Privat- und Berufsleben berichten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen feststellen und sich wiederum davon motivieren lassen.

Jedoch sind auch informelle Räume nicht zu unterschätzen, da z. B. die Mittagspause in der Fortbildung Räume des informellen Austauschs ermöglichen kann, in denen über Erfahrungen in den Kitas berichtet und sich gegenseitig inspiriert und beraten werden kann. Hier kann die Angebotsorganisation entsprechend Möglichkeiten bereitstellen, dass Fortbildungsteilnehmende in Pausen entspannt zusammensitzen können.

6 Bezug zum Berufsalltag

Was in erster Linie wie selbstverständlich für eine berufliche Fortbildung erscheint, ist auf den zweiten Blick doch um einiges vielschichtiger: die Ermöglichung eines Bezuges zum Berufsalltag als motivierender Moment. Darunter versteht sich auf der einen Seite ein Methoden(-Mix), der sowohl die Planung und Durchführung der Bildungsarbeit fördert als auch die Arbeit im Kita-Team unterstützt. Auf der anderen Seite versteht sich dieser motivierende Moment aber auch als Frage danach, welche Bewegungsabläufe die Zielgruppe in ihrem Alltag gewohnt ist und wie dies in den Ablauf der Fortbildung integriert werden kann. Wechselt eine pädagogische Fachkraft in ihrem beruflichen Kita-Alltag beispielsweise häufig die Sitzposition oder zwischen verschiedenen Bewegungsformen hin und her, so kann es als motivierend und aufmerksamkeitsfördernd wahrgenommen werden, wenn sich diese Bewegungsmuster in der Fortbildung, z. B. durch regelmäßiges Aufstehen, Umherlaufen zwischen Stationen, Energizer und Co., widerspiegeln.

Angebot lösungs- und zukunftsorientiert

Wenn man eine Fortbildung zu einem Aspekt oder rund um Nachhaltige Entwicklung durchführt, so fällt es nicht schwer, immer wieder auf die unzähligen globalen und lokalen Herausforderungen zu sprechen zu kommen, die die Klimakrise, aber auch der Kita-Alltag mit sich bringt. Da die permanente Bewusstmachung dieser Herausforderungen aber zu Untätigkeit führt, ist es im Sinne einer Steigerung der Transfermotivation wichtig, ein BNE-Angebot lösungs- und zukunftsorientiert zu gestalten.

Dazu zählt auch, Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen zu vermitteln, d. h. Teilnehmende darauf vorzubereiten, herausfordernden Situationen zu begegnen, z. B. schwierige Gespräche mit Eltern oder dem Team, und mit ihnen umzugehen. Eine einfache und zugleich aktivierende Methode hierfür kann das Rollenspiel sein, indem mögliche Situationen, z. B. ein Elternabend oder eine Dienstbesprechung mit dem Kita-Team nachgespielt und gemeinsam in Gruppen Strategien überlegt werden können, wie mit der herausfordernden Situation umgegangen werden könnte. Dabei gilt es als motivierend, wenn Gründe für Hoffnung geliefert werden können. Beispiele für diese Gründe können sein, dass ein nachhaltigerer Lebensstil auch zu einem besseren guten Leben führen kann, oder dass die Kita selbst eine sehr umfangreiche Multiplikatorin sein kann.

Ebenso wird das Formulieren, Planen und Erreichen von kleinschrittigen Nahzielen für die Bildungsarbeit und auch das Privatleben als motivierend wahrgenommen („Wo kann ich anfangen?“). Dazu tragen unter anderem mehrtägige Fortbildungsangebote bei, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und z. B. eine längere Pause zwischen den Fortbildungstagen ermöglichen. Innerhalb dieser Pause kann ein Raum dafür geschaffen werden, die eigene Kita genauer unter die Lupe zu nehmen und möglicherweise festzustellen, dass bereits viele Schritte in Richtung BNE unternommen wurden, diese mit dem Team zu teilen und zu feiern. Diese Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kleinen für sich und in der Gemeinschaft mit dem Kita-Team können zu einer Steigerung der Transfermotivation beitragen.

7 Auftreten der Referierenden

Ein Unterschied zwischen den Erkenntnissen aus der interdisziplinären Perspektive und den Ergebnissen der Masterarbeit zeigte sich im motivierenden Moment „Auftreten der Referierenden“. Im Vergleich zum bisherigen Forschungsstand wurde deutlich, dass das Auftreten der Referierenden die Transfermotivation maßgeblich beeinflussen kann. Durch bestimmte Kommunikationsweisen, wie der wiederholten Aussage, dass es kein Richtig und kein Falsch gibt, zeigt sich den Teilnehmenden, dass es keine standardisierte BNE-Lösung gibt, sondern Möglichkeiten bestehen, eine eigene, individuelle Lösung zu finden. Über einen geeigneten Methoden-Mix können Teilnehmende ihre eigenen Stärken anerkennen, diese im Kita-Alltag verankern und so ihre Selbstwirksamkeit und Transfermotivation steigern.

Wenn Referierende nicht als reine Wissensvermittler*innen, sondern als Lernbegleitung und Inspirationsgeber*innen auftreten, kann dies die Transfermotivation ebenfalls positiv beeinflussen. Für die Teilnehmenden äußert sich dies z. B. dann, wenn Referierende ihre eigene Rolle offen reflektieren, aktuelle Erkenntnisse aufgreifen und persönliche (nicht nur berufliche) Erfahrungen teilen können. Außerdem wird eine Kommunikationsweise auf emotionaler Ebene statt auf reiner Faktenebene sowie der offene Umgang mit Kritik bzw. die Fähigkeit, flexibel auf Rückmeldungen zu reagieren, von den Teilnehmenden als wertschätzend und ermutigend erlebt. Dies erfordert ein gewisses Maß an Flexibilität in der Gestaltung der Fortbildung.

Letztlich wird auch das bloße Angebot an Kontakt- und Unterstützungsmöglichkeiten im Anschluss an die Fortbildung von den Teilnehmenden als motivierend wahrgenommen, da so zum einen aufgezeigt wird, dass ernsthaftes Interesse daran besteht, BNE in den Kitas zu verankern und zum anderen aufgezeigt wird, dass die pädagogischen Fachkräfte auf ihrem BNE-Weg nicht allein sind und sich Unterstützung dazu holen können.

8 Ausblick

Diese hier beschriebenen motivierenden Momente bieten nur einen kleinen Ausschnitt der Faktoren, die Menschen im Allgemeinen zum Handeln motivieren, denn die Frage danach, warum Menschen handeln oder auch nicht, ist eine nahezu unmöglich zu beantwortende Frage. Es braucht ein tiefgreifendes Umdenken in unserer Gesellschaft zur Begegnung und Überwindung diverser globaler und zukünftiger Herausforderungen (Kaufmann 2022). Transfermotivation gilt zwar als fragil, ist hierfür jedoch unverzichtbar. BNE-Bildungsangebote, wie Fortbildungen, stellen wichtige Faktoren zur notwendigen Transformation der Gesellschaft dar, sind jedoch nur ein Teil des Weges.

Im Forschungsvorgehen wurde deutlich, dass berufliches und privates Handeln in BNE-Fortbildungen mehr zusammengedacht wird als allgemein in der beruflichen Bildung üblich. Da es in der BNE um mehr als den Transfer von Wissen ins Handeln

geht, sondern um die Bildung einer Haltung, einer (emotionalen) Auseinandersetzung mit zentralen persönlichen Werten und eine Reflexion der eigenen Erfahrungen und der eigenen Vorbildrolle, stellt sich die Frage, ob dieses Zusammendenken von Beruf und Privatleben für die Lösung des Transferproblems sinnvoll sein kann.

Dieses Forschungsvorgehen ist deswegen als Wegweiser zu verstehen, wie die Transfermotivation von BNE-Fortbildungsteilnehmenden durch entsprechende didaktische Arrangements unterstützt werden kann und damit Schritte getan werden können, um trotz der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen die Motivation und den Mut für die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft, auch für die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft, aufzubringen.

Literatur

- Beuße, M. & Hartz, S. (2021). Ein Instrument zur Messung von Lerntransferbedingungen im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (1), 155–184. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00993-x>
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Theorie bilden: Bd. 30*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424254>
- Kulmus, C. & Haberzeth, E. (i. E.). Inhalte in der Erwachsenenbildungsforschung – zum Potenzial für Programmplanungs- und Lerntheorie. In A. v. Hippel, M. Fleige und S. Robak (Hrsg.), *Beiträge der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen. Reflexionen zum jüngeren Werk Wiltrud Gieseke (S. 149–161)*. Peter Lang.
- Lobe, C. (2015). Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. *Lernweltforschung*, Bd. 20. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08259-8>
- Moldaschl, M. (2009). Lebenslinien. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 229–246). Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_12
- Peter, F., Bronswijk, K., Barth, M., Bleh, J., Born, H., Büttgen, A., Busch, H.-J. & Capstick, S. (Hrsg.) (2021). *Forum Psychosozial. Climate Action – Psychologie der Klimakrise: Handlungshemmnisse und Handlungsmöglichkeiten*. Psychosozial Verlag.
- Spiekermann, N. (2023, Februar). Wie gelingen Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte zum Ansatz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“? Ergebnisse einer Literaturrecherche. *WiFF Arbeitspapiere* (9).
- Tonhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung – Eine qualitative Studie. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 32, 1–27.

Autorin

Chiara Knüpfer, M. A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Hamburg; BNE-Pädagogin für natürlichen Klimaschutz, Landschaftspflegeverein Dummersdorfer Ufer e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



eduScrum in der Hochschullehre

Grundprinzipien, Adaptionsbedingungen und Trends

NICO STURM

Zusammenfassung

Der Beitrag verortet eduScrum als agiles Mikrodidaktik-Design in der Hochschullehre und adressiert damit Kompetenzanforderungen einer (digitalisierten) Wissensgesellschaft. In einem Dreischritt werden (1) die Grundprinzipien von eduScrum präzisiert, (2) zentrale Adaptionsbedingungen für den Einsatz an Hochschulen herausgearbeitet und (3) Trends/Evolutionsschritte skizziert.

Stichwörter: eduScrum; agile Hochschuldidaktik; Kompetenzorientierung; Selbstorganisation

Abstract

The article situates eduScrum as an agile micro-didactic design in higher education, thereby addressing the competency requirements of a (digitalized) knowledge society. In three steps, it (1) clarifies eduScrum's core principles, (2) identifies key adaptation conditions for use in universities, and (3) outlines trends/evolutionary developments.

Keywords: eduScrum; agile higher education didactics; competence orientation; self-organisation

1 Einleitung

Hochschullehre steht in einer digitalisierten Wissensgesellschaft vor wachsenden Anforderungen. Neben rein fachlichem Wissen sollen Studierende verstärkt soziale, personale und digitale Kompetenzen erwerben (Sturm & Rundnagel 2021a, S. 117–118). Agile Lehr-Lernarrangements werden im hochschuldidaktischen Diskurs seit einigen Jahren daher nicht nur als mikrodidaktische Antwort auf diese Kompetenzanforderungen gehandelt, sie sollen darüber hinaus heterogene Lernvoraussetzungen, beschleunig-

nigte Wissenszyklen und den Bedarf an kollaborativen Problemlöse-, Reflexions- und Selbststeuerungskompetenzen berücksichtigen.

Krehbiel et al. (2017) übertragen mit dem „Agile Manifesto for Teaching and Learning“ agile Elemente (u. a. Adaptabilität, Kollaboration, kontinuierliche Verbesserung) systematisch in den Hochschulkontext und berichten, quer über unterschiedliche Fächer und Disziplinen hinweg, über höhere Studierendenbeteiligung, Verantwortungsübernahme und die hohe Qualität kollaborativer Ergebnisse (S. 90–97, 105–111). Fallstudien in den Geistes- und Ingenieurwissenschaften verweisen darauf, dass agile Settings zu mehr Empathie, Teamkohäsion und Selbstorganisation führen (Jurado-Navas & Muñoz-Luna 2017, S. 1–6).

Vor diesem Hintergrund rückt eduScrum als formalisiertes, auf Scrum basierendes Lehr-Lernframework in den Blick. eduScrum kann als ein Rahmenwerk zur Begleitung von Lernenden beschrieben werden, bei dem die Verantwortung für den Lernprozess vom Lehrer an die Lernenden delegiert wird (Delhij, van Solingen & Wijnands 2015, S. 6). Es verbindet klare Rollen (z. B. Product Owner, eduScrum-Master, Team), Artefakte (Backlogs, Definition of Done) und Ereignisse (Planning, Reviews, Retrospektiven) mit didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung.

(Internationale) Darstellungen zeigen Anschlussfähigkeit über Fächergrenzen hinweg und beschreiben Kompetenzgewinne u. a. in Kommunikation, Teamarbeit und kritischem Denken (Wijnands & Stolze 2019, S. 95–114). Empirische Hochschul-Erfahrungsberichte belegen eine hohe Studierendenakzeptanz (Neumann & Baumann 2021, S. 1–6) und deuten auf positive Wirkungen im Hinblick auf Selbststeuerung, Kooperation und den Erwerb von Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen (Fachkompetenzen, personale Kompetenzen, digitale Kompetenzen) hin (Sturm & Rundnagel 2021a, S. 591–596; Sturm & Rundnagel 2021b, S. 17–18).

Ausgehend von den Potenzialen agiler Lehr-Lernarrangements für die Hochschullehre fokussiert der vorliegende Beitrag die Methode eduScrum in einem Dreischritt. In einem ersten Schritt werden die Grundprinzipien von eduScrum vorgestellt, die das Fundament dieses agilen Mikrodidaktik-Designs für die Hochschullehre bieten (2)¹. Daran anschließend erfolgt in einem zweiten Schritt die Formulierung von zentralen Adaptionsbedingungen für den Einsatz in der Hochschullehre (3), bevor in einem dritten und letzten Schritt künftige Entwicklungspotenziale formuliert werden (4).

2 Grundprinzipien des eduScrum-Frameworks

EduScrum basiert – analog zum klassischen Scrum – auf dem Prinzip der empirischen Prozesssteuerung. Erkenntnisse auslaufender Erfahrung werden genutzt, um den Lernprozess fortwährend zu prüfen und anzupassen. Daraus ergeben sich vier Grund-

¹ Für eine umfassende Darstellung der Methode eduScrum (Rollen, Ereignisse, Artefakte, Ablauf) siehe Delhij, A., van Solingen, R. & Wijnands, W. (2015). Für eine Umsetzung im Kontext der Hochschullehre siehe Sturm & Rundnagel (2021b); Ćukić et al. (2020).

prinzipien, welche die mikrodidaktische Gestaltung leiten: Transparenz, Selbstorganisation, Iteration und Feedback.

Transparenz: Alle Beteiligten (Studierendenteams und Lehrperson) müssen jederzeit über Ziele, Erwartungen und Fortschritt im Bilde sein. So entwickeln alle ein gemeinsames Verständnis der Lernziele und der dafür anstehenden Aufgaben. Vollständige Transparenz ist die Voraussetzung dafür, dass die Teams ihren Lernweg eigenständig steuern können und die Lehrperson bei Bedarf optimal unterstützen kann. Sichtbare Arbeitsstände (z. B. auf einem *Flip-Board*) und klare Kriterien für erledigte Aufgaben tragen wesentlich zur Transparenz bei.

Selbstorganisation: In eduScrum organisieren sich die Lernenden in kleinen Teams weitgehend eigenverantwortlich, um die vorgegebenen Lernziele zu erreichen. Entscheidungen werden dezentral im Team auf Basis des vorhandenen Wissens und Erfahrungen getroffen. Die Verantwortung für die Planung und Durchführung der Lernaktivitäten liegt primär bei den Studierenden. Die Lehrperson gibt zwar den inhaltlichen Rahmen vor (Was soll gelernt werden und warum?), mischt sich aber nicht direkt in die konkrete Arbeitsgestaltung ein. Diese Autonomie fördert bei Studierenden Kompetenzen in Selbststeuerung und Teamarbeit. Gleichzeitig erfordert sie von der Lehrperson ein hohes Maß an Vertrauen in die Lernenden und die Bereitschaft, Kontrolle abzugeben.

Iteration: EduScrum folgt einem iterativ-inkrementellen Vorgehen. Das heißt, der Lernprozess ist in überschaubare Zyklen (Sprints) unterteilt, in denen die Teams Teilergebnisse erarbeiten, überprüfen und weiterentwickeln. Inkrementell bedeutet, dass verschiedene Teilprodukte schrittweise fertiggestellt, unmittelbar integriert und so nach und nach dem Gesamtziel nähergebracht werden. Iterativ bedeutet, dass diese Teilergebnisse laufend überprüft und verbessert werden, sodass auf Veränderungen oder Probleme umgehend reagiert werden kann. Kurze Iterationen (typischerweise 2–4 Wochen) ermöglichen es, aus Feedback zu lernen und den Kurs bei Bedarf frühzeitig zu korrigieren, anstatt erst am Ende festzustellen, dass ein Ergebnis die Anforderungen verfehlt.

Feedback (Überprüfung und Anpassung): Eng mit dem iterativen Ansatz verknüpft ist eine Kultur des kontinuierlichen Feedbacks. In eduScrum wird der Arbeitsfortschritt regelmäßig gemeinsam überprüft (Inspection) – sowohl durch die Teams selbst als auch durch die Lehrperson. Formale Ereignisse (wie Reviews und Retrospektiven) sind explizit als Feedback-Schleifen eingebaut, in denen Ergebnisse und Prozesse kritisch begutachtet werden. Auf Basis dieser Überprüfungen nehmen Teams und Lehrende zeitnah Anpassungen vor, sobald etwas nicht optimal verläuft. Dieser kontinuierliche Verbesserungsprozess stellt sicher, dass keine Gruppe über einen längeren Zeitraum in eine falsche Richtung läuft, sondern alle Teams schrittweise ihren Lernprozess optimieren können. Feedback bezieht sich dabei sowohl auf die inhaltlichen Lernprodukte (z. B. Qualitätskriterien erfüllt?) als auch auf die Zusammenarbeit im Team (Was können wir künftig besser machen?). Eine solche fehlertolerante Feedbackkultur fördert eine offene Kommunikation und ermöglicht es den Studierenden, aus Fehlern zu lernen und ihre Kompetenzen laufend weiterzuentwickeln. Insgesamt bilden Trans-

parenz, Selbstorganisation, Iteration und Feedback die Basis, auf der eduScrum als lernzentriertes, agiles Lehr-Lern-Framework aufbaut.

3 Adaption von eduScrum in der Hochschullehre

Die Umsetzung von eduScrum an Hochschulen erfordert eine Anpassung an hochschuldidaktische Rahmenbedingungen. Während die Grundidee – agile, selbstorganisierte Teamarbeit an Lernzielen – bestehen bleibt, müssen Rollen, Abläufe und Bewertung an das Setting „Seminar/Vorlesung“ und die curricularen Vorgaben angepasst werden. Im Folgenden werden drei zentrale Aspekte der Hochschul-Adaption beleuchtet: die veränderte Rolle der Lehrperson, die Gestaltung der Teams, die Leistungsbeurteilung. Flankiert werden diese Aspekte durch kurze Hinweise auf eine (mögliche) praktische Umsetzung.

Rolle der Lehrperson: In der Hochschullehre kommt der Lehrperson oft eine Doppelrolle zu: Sie soll einerseits als Coach im Sinne eduScrums agieren, andererseits bleibt sie die prüfungsverantwortliche Instanz. Dieser Spagat erfordert ein bewusstes Rollenmanagement. Praktische Erfahrungen (z. B. Sturm & Rundnagel 2021b; Čukić et al. 2020) zeigen, dass die Lehrperson zu Beginn intensiver moderieren und unterstützen muss, damit Studierende das für sie neue Vorgehen erlernen. Didaktisch bedeutet dies einen Wechsel vom dozierenden „Sage on the Stage“ hin zum beratenden „Guide on the Side“.

Durch definierte Lernziele und Akzeptanzkriterien stellt sie gleichzeitig sicher, dass fachliche Standards gewahrt bleiben. Sie nimmt innerhalb des eduScrum-Frameworks ihre prüfende Rolle wahr und bewertet die Lernergebnisse transparent nach vorher bekannten Kriterien.

Für viele Lehrende ist diese veränderte Rolle anfangs eine Umstellung, da sie klassische Instruktionsgewohnheiten aufgeben müssen. Entscheidend ist, dass die Lehrperson ein agiles Mindset vorlebt – inkl. Fehlerakzeptanz und iterativer Verbesserung –, denn sie prägt als Vorbild die Lernkultur im Kurs.

In der praktischen Umsetzung verpflichtet die Lehrperson beispielsweise die Teams, im Rahmen der regulären Seminarzeit den aktuellen Arbeitsstand zu berichten und die geplanten nächsten Schritte zu skizzieren. Die Steuerungseingriffe kann sie dann basierend auf dem Lernfortschritt der Studierenden und der eigenen Rollenfindung sukzessive reduzieren und anpassen.

Teamzuschnitt und Gruppendynamik: Die Zusammensetzung und Betreuung der Teams ist ein weiterer wichtiger Anpassungsfaktor. In Hochschulkursen (insbesondere Vorlesungen mit vielen Teilnehmenden) muss überlegt werden, *wie* Teams gebildet werden – zufällig, nach Leistungsniveau, nach Interessen? Erfahrungen zeigen Vorteile heterogener Teams. So können Studierende mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten voneinander profitieren. Die Teamgröße sollte praktikabel sein (typisch 4–6 Personen); zu große Teams erschweren die Koordination, zu kleine bieten weniger Austausch. Über die Semesterlaufzeit bleiben die Teams meist stabil, um Ver-

trauen und eingespielte Zusammenarbeit zu ermöglichen. Gleichzeitig sind sich alle Beteiligten bewusst, dass Teamarbeit in der Hochschule auch Herausforderungen birgt – z. B. ungleiches Engagement oder Konflikte. Hier kommen eduScrum-Instrumente² zum Tragen, um Probleme früh zu thematisieren und zu lösen. Die Lehrperson beobachtet die Teams und greift moderierend ein, wenn ein Team offenkundig dysfunktional wird. Insgesamt erfordert die Teamarbeit von Studierenden hohe Selbstdisziplin und Kommunikationsfähigkeit. Die hochschuldidaktische Adaption besteht darin, durch geeignete Maßnahmen (Team-Matching, Zwischenfeedback, ggf. Neuordnung von Mitgliedern) die Teamarbeit auf Kurs zu halten.

In der praktischen Umsetzung empfiehlt es sich, dass sich die Studierenden bereits im Rahmen des ersten Termins auf die aktive Mitarbeit über das gesamte Semester hin verpflichten. Möglicherweise bietet es sich daher an, eduScrum (zunächst) eher in fakultativen als in obligatorischen Lehrveranstaltungen einzusetzen.

Leistungsnachweise und Bewertung: Ein zentrales Merkmal der Hochschullehre sind formale Leistungsnachweise (Prüfungen, benotete Arbeiten). EduScrum lässt sich daran anpassen, indem die Arbeitsergebnisse als Teilleistungen in die Bewertung einfließen. Beispielsweise können die präsentierten Produkte oder Lösungen der Teams bewertet werden (als Portfolioleistung oder Projektarbeit).

In der Praxis werden oft Mischformen genutzt – etwa 50 % der Note aus kontinuierlicher Teamleistung (Projektergebnisse der Teams) und 50 % aus individueller Leistung (Abschlusstest, schriftliche Ausarbeitung, o. Ä.). Diese Kombination honoriert sowohl die Teamarbeit als auch die individuelle Kompetenz. Herausforderungen ergeben sich bei der fairen Bewertung von Gruppenleistungen. Hier kann durch Peer-Evaluation (Teammitglieder bewerten Beiträge) oder individuelle Reflexionsberichte gegengesteuert werden. Insgesamt zeigt sich, dass eduScrum in der Hochschule leistungskonforme Prüfungsformate braucht, die agiles Arbeiten abbilden – klassische Einzelklausuren passen hier nur bedingt, während Projektprüfungen oder Präsentationen geeigneter sind.

In der praktischen Umsetzung könnten sowohl die Arbeitsergebnisse der Teams (wie bei einem Referat) als auch individuelle Selbstreflexionen zu dem Lernprozess in die Bewertung einfließen.

4 Trends und Evolutionsschritte

Agile Lehr- und Lernformate wie eduScrum erfahren in der Hochschulbildung derzeit wachsende Verbreitung. Sichtbar ist dies zunächst daran, dass agile Methoden inzwischen in diversen Fachrichtungen zum Einsatz kommen (Aragónes-Jericó & Canales-Ronda 2022; Čukić et al. 2020; Voštinár 2024; Sturm & Rundnagel 2021b).

Hochschuldozierende integrieren vermehrt Real-World-Projekte in Seminare und Übungen, um Theorie und Anwendung zu verzahnen. Die Auswertung solcher Kurse

2 Für eine umfassende Darstellung der Instrumente „Definition of Fun“ und „Retrospektive“ siehe Delhij, A., van Solingen, R. & Wijnands, W. (2015, S. 17–20).

zeigt, dass die Arbeit mit authentischen Problemen die Motivation steigert und von den Lernenden sehr geschätzt wird (Neumann & Baumann 2021).

Digitalisierung und hybride Lernsettings treiben ebenfalls die Weiterentwicklung agiler Lehr- und Lernarrangements voran. Insbesondere die Erfahrungen während der COVID-19-Pandemie haben gezeigt, dass sich Konzepte wie eduScrum erfolgreich in Online- und Blended-Learning-Formaten einsetzen lassen (Schön, Buchem & Sostak 2022, S. 45–53). Dozierende experimentieren mit digitalen Kollaborationstools (z. B. Online-Boards wie Miro oder Projektplattformen in Lernmanagementsystemen), um agile Praktiken virtuell abzubilden. Lehrende nutzten die Chance, ihre Methoden zu überdenken und verstärkt aktive, kompetenzorientierte Lernformen einzuführen. Agile Methoden passen hier gut ins Bild, da sie von Natur aus kollaborativ und anpassungsfähig sind.

Mit der Verbreitung agiler Ansätze wandelt sich auch die Rolle der Lehrenden und Lernenden grundlegend. Agile Lehrmethoden verorten Studierende in einer aktiven, selbstorganisierten Rolle und definieren Lehrende eher als Coach oder Moderator des Lernprozesses. Lehrende übernehmen eine Doppelrolle als Lehrkräfte und Coaches zugleich. Sie unterrichten nach dem Prinzip der strukturierten Improvisation und reagieren auf das Feedback der Lernenden in Analogie zur Interaktion mit Kunden in der agilen Softwareentwicklung (Arn 2020).

Auch technologische Innovationen sind ein wichtiger Evolutionsschritt agiler Lernformate. Zunehmend fließen KI-basierte Feedbacksysteme und andere digitale Assistenzwerkzeuge in agile Bildungssettings ein, um personalisiertes Lernen zu unterstützen. Ein Beispiel ist das aktuelle Konzept eduScrum meets focUS, bei dem eine Software namens focUS in ein eduScrum-basiertes Seminar integriert wurde. Dieses Tool liefert den Studierenden automatisiertes metakognitives Feedback und hilft, ihre Selbstregulationsfähigkeit im Lernprozess zu stärken (Schmitz-Hübsch et al. 2025).

Die aktuellen Trends – von der Kompetenzorientierung (Future Skills) über praxisintegrierte Projekte und hybride Lernszenarien bis hin zur Rolle von KI-Tools – zeigen, dass eduScrum & Co. kontinuierlich an neue Anforderungen angepasst werden. Praktische Erfahrungen aus der Lehre münden in konkrete Adaptionsvorschläge. So wurde etwa ein Blueprint für die digitale Lehre mit eduScrum entwickelt, der aufzeigt, wie agile Methoden erfolgreich online umgesetzt und weiter optimiert werden können (Ondrusch & Steimle 2022, S. 23–40). Morisse (2021) kombiniert das Inverted Classroom Model (ICM) mit der Methode eduScrum, um sowohl die Wissensaneignung (ICM) als auch die kollaborative Teamarbeit im Seminar (eduScrum) zu strukturieren.

Aus der gleichzeitigen Gesamtschau der unterschiedlichen hier skizzierten Trends lässt sich festhalten, dass agile Lehr- und Lernarrangements im hochschulischen Kontext eine deutliche Weiterentwicklung erfahren haben und dass diese Entwicklung keineswegs abgeschlossen scheint.

Bedeutsam wird aber gleichzeitig sein, dass übergreifende institutionelle und bildungspolitische Entwicklungen (Lehrpläne, kompetenzorientierte Lehre, digitale Lehre, neue Raumkonzepte, hochschuldidaktische Qualifizierung) erfolgen, um die

notwendigen Rahmenbedingungen für agile Lehr- und Lernarrangements in der Hochschulbildung zu schaffen.

Literatur

- Aragonés-Jericó, C. & Canales-Ronda, P. (2022). Agile learning in marketing: Scrum in higher education. *Journal of Management and Business Education*, 5 (4), 345–360.
- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3. revidierte Auflage). Beltz Juventa.
- Bourdeau, S., Romero-Torres, A. & Petit, M. C. (2021). Learning Scrum: A LEGO®-Scrum Simulation. In K. Walsh, S. Mahesh, & C. Trumbach (Eds.), *Agile Scrum Implementation and Its Long-Term Impact on Organizations* (pp. 169–189). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4885-1.ch011>
- Čukić, P.; Pinkernell, G.; Werft, W. & Luther, A. (2020). Mathematikvorlesungen für Maschinenbaustudierende als Projektmanagement. *Die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. wbv Publikation.
- Delhij, A., van Solingen, R. & Wijnands, W. (2015). *Der eduScrum Guide – Die Spielregeln* (Version 1.2, deutsche Übers.).
- Jurado-Navas, A. & Muñoz-Luna, R. (2017). Scrum Methodology in Higher Education: Innovation in Teaching, Learning and Assessment. *International Journal of Higher Education*, 6 (6), 1–18.
- Krehbiel, T. C., et al. (2017). Agile Manifesto for Teaching and Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 17 (2), 90–111.
- Morisse, K. (2021). Kombination von Inverted Classroom und eduScrum in der Informatik-Lehre. In C. de Witt, C. Gloerfeld & A. Schroll-Decker (Hrsg.), *Inverted Classroom and beyond 2021: Agile Hochschullehre im digitalen Wandel* (S. 52–58). Universität Tübingen.
- Neumann, M. & Baumann, L. (2021). Agile methods in higher education: Adapting and using eduScrum with real world projects. In *2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–8). <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637344>
- Schmitz-Hübsch, A., Bareiß, L., Jahn, E. & Wirzberger, M. (2025). *eduScrum meets focUS: A computer-assisted training to promote selfregulation skills in Higher Education* (in Veröffentlichung).
- Schön, E., Buchem, I. & Sostak, S. (2022). Agile in higher education: How can value-based learning be implemented in higher education? *Proceedings of the 18th International Conference on Web Information Systems and Technologies (WEBIST 2022)*, 45–53. SCITEPRESS – Science and Technology Publications. <https://doi.org/10.5220/0011537100003318>
- Sturm, N. & Rundnagel, H. (2021). Agiles Lernen digital gestützt: Die Methode eduScrum in der Hochschullehre. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (S. 577–598). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_32

- Sturm, N. & Rundnagel, H. (2021b). Agiles Lehren und Lernen an Hochschulen – Potenziale von eduScrum. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A: Hochschuldidaktische Grundlagen. Neue Lehr- und Lernkonzepte* (A 3.34, S. 1–22). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Voštinár, P. (2024). Teaching programming using eduScrum methodology. *PeerJ Computer Science*, 10. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1822>
- Wijnands, W. & Stolze, A. (2019). Transforming Education with eduScrum. In D. Parsons & K. MacCallum (Hrsg.), *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning* (S. 95–114). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3_5

Autor

Nico Sturm, Prof. Dr., Professor für Sozialmanagement an der IU Internationale Hochschule

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



Online lehren, weltweit lernen

Umgang mit Heterogenität in der virtuellen Lehre

LUISA BAUM, SONJA LUX

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet praxisnah den Umgang mit Heterogenität in der onlinebasierten Erwachsenenbildung am Beispiel des Weiterbildenden Studiums Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (WS DaFZ) am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (ZWW JGU). Ausgehend von den Rahmenbedingungen der Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache (ZQ DaZ) des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wird aufgezeigt, wie digitale Lernräume weltweit Lehr- und Lernprozesse ermöglichen und welche didaktischen Ansätze dabei zur Förderung heterogener Teilnehmendengruppen beitragen können.

Stichwörter: Heterogenität; virtuelle Lehre; Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaFZ)

Abstract

This article takes a practical look at how heterogeneity is handled in online-based adult education, using the example of the continuing education programme German as a Foreign/Second Language at the Center for Lifelong Learning at Johannes Gutenberg University Mainz. Based on the framework conditions of the additional qualification in German as a Second Language of the Federal Office for Migration and Refugees, it shows how digital learning spaces enable teaching and learning processes worldwide and which didactic approaches can contribute to the promotion of heterogeneous groups of participants.

Keywords: Heterogeneity; virtual teaching; adult education; continuing education; German as a foreign/second language

1 Einleitung

Heterogenität gehört nicht erst seit gestern zur Realität der Erwachsenenbildung und prägt somit die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen schon seit längerer Zeit (Sorgalla 2015, S. 4). Die Didaktik muss sich dabei den gesellschaftlichen Herausforderungen, etwa Digitalisierung, Pluralisierung von Lebenswelten oder Migration, sowie den Möglichkeiten und Grenzen ortsunabhängiger, virtueller Lernräume stellen. Online-Lehre öffnet dabei neue Chancen für globalen Wissenstransfer und Teilhabe, stellt Lehrende jedoch vor die Aufgabe, diese Vielfalt didaktisch fundiert zu gestalten. Der Beitrag beleuchtet jene Anforderungen und zeigt am Beispiel des WS DaFZ am ZWW der JGU, welches durch das BAMF als Äquivalent zur ZQ DaZ anerkannt ist (ZWW JGU 2025), wie virtuelle Lehre weltweit Lernen ermöglichen und Heterogenität konstruktiv aufgreifen kann.

2 Die Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge

Mit dem Inkrafttreten der Integrationskursverordnung im Jahr 2005 wurde der Realität des Einwanderungslandes Deutschland Rechnung getragen. In § 15 ist geregelt, welche Qualifikationen Lehrkräfte benötigen, um in den Integrationskursen des Bundes tätig zu sein. Neben einem Hochschulabschluss in DaFZ ermöglicht unter bestimmten Voraussetzungen auch eine „vom Bundesamt anerkannte gleichwertige fachliche Qualifikation“ den Zugang (BAMF 2025a). Diese wird von verschiedenen Trägern angeboten (BAMF 2025b). Voraussetzung zur Zulassung für eine ZQ ist i. d. R. ein Hochschulstudium. In Fällen einschlägiger hochschulischer Qualifikation in Verbindung mit beruflicher Erfahrung kann eine Direktzulassung erfolgen. Die Auflage „Zulassung nach Teilnahme an ZQ“ erfolgt standardmäßig für folgende Personengruppen (BAMF 2025a):

- a) Germanistik/Neu- oder Altphilologie
- b) Übersetzen/Dolmetschen
- c) Pädagogik, Erwachsenenbildung, Erziehungswissenschaft, Lehramt (nicht sprachliche Fächer), Psychologie
- d) Sonstiger Hochschulabschluss
- e) Sprachlicher Berufsabschluss

Dies birgt bereits folgende Faktoren der Heterogenität in sich, die für die didaktische Gestaltung einer ZQ bedacht werden müssen: Personen der Gruppe a) und b) sind erfahrungsgemäß mit der fachlichen Materie des Sprachlichen vertraut, besitzen jedoch keine pädagogischen/andragogischen oder fachdidaktischen Kenntnisse. Personen der Gruppe c) verfügen meist über didaktische/soziale/pädagogische Kenntnisse, bringen aber keine sprachlich-fachlichen Kenntnisse mit. Personen der Gruppen d) und e) werden nur zugelassen, wenn *zusätzlich 500 UE* (Unterrichtseinheiten) *Sprach-*

lehrerfahrung oder Erfahrung in der Erwachsenenbildung nachgewiesen werden können. Sie haben folglich Berufserfahrung, verfügen aber i. d. R. nicht über ein dezidiert fachliches Hintergrundwissen. Personen der Gruppe d) fehlen unter Umständen allgemeine Kenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten. Damit ergeben sich folgende Leerstellen im Spannungsfeld der didaktischen Gestaltung:

Tabelle 1: Kompetenzprofile der Zielgruppe (ZQ DaZ)

	Fachliche Kenntnisse zu Sprache(n)	Pädagogische Kenntnisse	Hochschulzugangsberechtigung/ Hochschulerfahrung	Praktische Berufserfahrung
a)	✓	?	✓	?
b)	✓	?	?	?
c)	?	✓	✓	?
d)	?	?	✓	✓
e)	?	?	?	✓

Das Ziel der ZQ DaZ ist es, alle Teilnehmenden (TN) mit einheitlich hohen fachlichen sowie pädagogischen Kompetenzen in die Berufspraxis zu entlassen. Dies erfordert besondere didaktische Überlegungen und ein flexibles Format sowie pädagogisches Handeln, das der Unterschiedlichkeit der Ausgangssituation Rechnung tragen kann. Eine mögliche Ausgestaltung eines solchen Formats wird mit dem WS DaFZ im nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

3 Das Weiterbildende Studium Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Mit dem WS DaFZ wird am ZWW der JGU seit Februar 2025 erstmals ein Diploma of Advanced Studies (DAS) mit 30 Leistungspunkten auf Niveau 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bzw. Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) angeboten. Es richtet sich an Lehrkräfte, Fachpersonal sowie Quereinsteigende, die sich berufsbegeleitend für den Bereich DaFZ professionalisieren möchten (Präsident JGU 2025, S. 30).

Besonders hervorzuheben ist die internationale Ausrichtung, welche u. a. zur starken Heterogenität der Zielgruppe beiträgt: Das Studium ist vollständig digital konzipiert und ermöglicht so TN weltweit den Erwerb eines anerkannten Hochschulzertifikats, was durch unterschiedliche Zeitzonen und divergierende technische Ausstattungen allerdings auch zu Herausforderungen führen kann. Durch die Anerkennung des BAMF als Äquivalent zur im vorherigen Kapitel vorgestellten ZQ DaZ qualifiziert das WS DaFZ für den Unterricht in Integrationskursen, bietet jedoch auch eine hochwertige Basis für den weltweiten Einsatz in der DaFZ-Lehre (ZWW JGU 2025). Der

didaktische Fokus liegt auf einer engen Verzahnung von wissenschaftlichem Grundlagenwissen und praxisnahen Anwendungsbezügen. Damit wird eine Professionalisierung ermöglicht, die flexibel auf die Lebenswelten und Kontexte einer heterogenen internationalen Zielgruppe eingehen kann.

Die Weiterbildung ist modular aufgebaut und umfasst insgesamt 900 UE. Sie kombiniert synchrone und asynchrone Lerneinheiten, welche die Bearbeitung von Selbstlernaufgaben, die Durchführung eines Mikro-Praktikums sowie das Verfassen eines Portfolios einschließen (ebd.). Hierdurch wird eine flexible und ortsunabhängige Gestaltung des Lernprozesses möglich, ohne auf den Austausch während der Online-Treffen verzichten zu müssen. Das Curriculum gliedert sich in sechs Pflichtmodule und vier Wahlpflichtmodule, wovon zwei absolviert werden müssen.¹ Somit bietet das WS DaFZ ein flexibles und praxisorientiertes Weiterbildungsangebot, das sich an den Bedarfen einer heterogenen, internationalen Zielgruppe orientiert und somit den Umgang mit Heterogenität in der virtuellen Lehre adressiert. Worauf es dabei didaktisch zu achten gilt, beleuchtet das nachfolgende Kapitel.

4 Didaktische Überlegungen und Erkenntnisse

Die Gestaltung digitaler Lehr-Lernformate für heterogene Lerngruppen stellt besondere Anforderungen an die didaktische Planung, denn in Online-Seminaren mit TN unterschiedlicher beruflicher, bildungsbioграфischer und sprachlicher Hintergründe ist eine lernförderliche Gestaltung des virtuellen Raums sowie des pädagogischen Handelns entscheidend. Die folgenden didaktischen Überlegungen erwiesen sich in der Praxis des WS DaFZ als gewinnbringend:

4.1 Rahmenbedingungen für gelungene virtuelle Lehre

Eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme und das aktive Lernen ist die Zugänglichkeit des digitalen Lernraums. Ein niedrigschwelliges, intuitiv bedienbares Konferenztool erleichtert den Einstieg, insbesondere für Teilnehmende mit geringer digitaler Affinität oder wenig Online-Lernerfahrung. Ebenso bewährte sich die zeitliche Begrenzung synchroner Präsenzphasen zugunsten asynchroner Lernphasen, in denen die TN zeitunabhängig und im eigenen Lerntempo arbeiten können. Dieses Blended-Online-Format ermöglicht Flexibilität, fördert selbstgesteuertes Lernen und schafft Freiräume für individuelle Vertiefung.

Ein weiterer didaktisch relevanter Aspekt betrifft die Haltung der TN gegenüber dem digitalen Format selbst. Häufig besteht zunächst eine gewisse Skepsis gegenüber Online-Seminaren, etwa in Hinblick auf persönliche Nähe, Interaktion oder Konzentration. In den Veranstaltungsevaluationen wird jedoch regelmäßig positiv hervorgehoben, dass „gar nicht aufgefallen“ sei, dass die Veranstaltung online stattgefunden habe:

1 Weiterführende Informationen zum WS DaFZ sind auf der Webseite (ZWW JGU 2025) sowie den dort zur Verfügung gestellten Dokumenten zu finden.

„Außerdem handeln sie (die Lehrenden) das Onlineformat spitzenmäßig. Man vergisst fast, dass man nicht im Seminarraum sitzt.“ (TN, 14.03.2025)

„(...) vertrauensvoll und lernfröhlich trotz online-Modus“ (TN, 04.04.2025)

Dies deutet darauf hin, dass zentrale Merkmale guter Präsenzlehre, z. B. dialogische Kommunikation, situative Reaktionen, Beteiligungsmöglichkeiten oder ein klar strukturierter Lernprozess, auch im digitalen Raum erfahrbar sind, wenn das Format didaktisch durchdacht umgesetzt wird. Die Herausforderung für die Lehrenden besteht daher darin, nicht nur die spezifischen Vorteile digitaler Formate, wie Flexibilität, Ortsunabhängigkeit oder asynchrone Vertiefung, sichtbar zu machen, sondern zugleich erfahrbar werden zu lassen, dass die Qualität eines Seminars nicht an das physische Setting gebunden ist (Baum et al. 2023, S. 138).

4.2 Pädagogisches Handeln im digitalen Raum

Besonders hilfreich hat sich der *Einsatz von zwei Lehrpersonen* innerhalb eines Moduls erwiesen. Dadurch wird es möglich, synchrone Lehr-Lernprozesse multiperspektivisch zu begleiten. Während eine Lehrperson die inhaltliche Präsentation übernimmt, kann die zweite über den Chatkanal unterstützende Informationen bereitstellen, z. B. durch die parallele Erklärung von Fachbegriffen, die Bereitstellung weiterführender Links oder das gezielte Aufgreifen individueller Rückfragen. Dieses parallele Handeln erlaubt eine unmittelbare Anpassung an unterschiedliche Verständnishorizonte innerhalb der Lerngruppe.

Auch die *soziale Struktur der Gruppe* sollte aktiv gefördert werden (ebd., S. 139). Ein vorgelagertes Onboarding-Treffen erleichtert das gegenseitige Kennenlernen und reduziert die anfängliche Anonymität im digitalen Raum zugunsten einer vertrauensvollen Lernatmosphäre. Die Arbeit in Breakout-Räumen sollte gezielt heterogen organisiert werden (Lux 2024): Eine bewusste Verteilung von Personen mit unterschiedlicher beruflicher Vorerfahrung und fachlichem Vorwissen kann dazu beitragen, dass sich Peer-Learning-Effekte entfalten und unterschiedliche Perspektiven produktiv ins gemeinsame Arbeiten eingebracht werden:

„Die Arbeit in verschiedenen Gruppen ist für mich besonders interessant, da ich von allen Teilnehmenden aus dem Erfahrungsschatz profitieren kann.“ (TN, 15.02.2025)

„Die Gruppenarbeit bringt einen unglaublichen Erfahrungs- und Wissensaustausch in die Veranstaltung ein (...)“ (TN, 14.03.2025)

4.3 Didaktisch zugängliche Gestaltung anspruchsvoller Inhalte

In wissenschaftlichen Weiterbildungen stellt sich die Herausforderung, fachliche Komplexität mit der Zugänglichkeit für Teilnehmende mit unterschiedlicher Bildungserfahrung zu verbinden. Eine durchlässige Gestaltung erfordert anspruchsvolle Inhalte, die sprachlich und methodisch so aufbereitet sind, dass sie unabhängig vom formalen Bildungshintergrund zugänglich sind. Dies bedeutet konkret: proaktive Erläuterung von Fachbegriffen, klarer Satzbau und fest integrierte Wiederholungs- und Fragerunden. Ergänzend dazu bietet ein asynchrones Kursforum, beispielsweise auf

Moodle, die Möglichkeit, Unsicherheiten zeitunabhängig zu klären und den aktiven Austausch zu fördern (Baum 2024). So kann sichergestellt werden, dass alle TN die Lerninhalte effektiv bearbeiten können.

5 Fazit

Das Beispiel des WS DaFZ am ZWW der JGU zeigt, wie digitale Lehrformate Heterogenität konstruktiv nutzen können, um die weltweite Teilnahme an Weiterbildungen zu ermöglichen. Durch flexible Lernangebote, didaktisch durchdachte Konzepte und die aktive Förderung des Austauschs gelingt es auch in der virtuellen Lehre, unterschiedliche Vorerfahrungen und Lernbedürfnisse zu berücksichtigen sowie eine inkludierende Lernumgebung zu schaffen. Hierin wird deutlich, dass die digitale Lehre der analogen Lehre in nichts nachstehen muss. Freilich ist dabei zu bedenken, dass die Autorinnen Teil der hier beschriebenen Weiterbildung sind und Online-Lehre als grundlegend gewinnbringend und positiv erachten. Diese positive Erfahrung spiegelt sich auch in den Rückmeldungen der TN wider, was das nachfolgende Zitat beispielhaft verdeutlicht:

„Eure Weiterbildung ist eine echte Sahneschnitte, ich bin so froh, dass ich teilnehmen durfte.“ (TN, 04.06.2025).

Das Konzept demonstriert somit, dass eine zukunftsorientierte Didaktik die Herausforderungen der Digitalisierung und Pluralisierung nicht nur bewältigen, sondern diese als Chance für eine global vernetzte und zugänglichere Bildung begreifen sollte.

Bibliografie

- Baum, L. (2024): *Erfolgsfaktoren digitaler Lehre*. <https://wb-web.de/material/medien/erfolgsfaktoren-digitaler-lehre-1.html>
- Baum, L., Hilker, P. J. & Lux, S. (2023). Digitalisierung in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. Forschungsprojekt: Lehren und Lernen nach Corona. In H. Reiche (Hrsg.), *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre* (125–145). Frank & Timme. (DaF/DaZ in Forschung und Lehre, Band 5) www.frank-timme.de/de/programm/produkt/virtuelle-und-hybride-fremdsprachenlehre?file=/site/assets/files/6620/9783732989744.pdf
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2025a, 21. Januar). *Matrix: Zulassungskriterien für Lehrkräfte zum Integrationskurs ab 01.10.2020*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-ab-01102020.pdf?__blob=publicationFile&v=9

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2025b, 15. Juli). *Liste der einschlägig anerkannten DaF/DaZ-(Hochschul-)Zertifikate*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-einschlaegig-merk-hochschul-zertifikate.pdf?__blob=publicationFile&v=47
- Der Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Präsident JGU). (2025). *Jahresbericht 2024*. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. www.zww.uni-mainz.de/files/2025/06/Jahresbericht_2024_Online.pdf
- Lux, S. (2024): *Wie gestalte ich Gruppenarbeiten in Break-Out-Räumen erfolgreich?* <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/wie-gestalte-ich-gruppenarbeiten-in-break-out-raeumen-erfolgreich.html>
- Sorgalla, M. (2015). *Heterogene Lerngruppen. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf
- Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (ZWW JGU). (2025, 15. Juli). *Weiterbildendes Studium Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*. www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/weiterbildendes_studium_dafz/

Autorinnen

Luisa Baum M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Sonja Lux M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



KI und Teilhabe

KATRIN CALCAGNO, GUIDO BROMBACH

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt den Online-Selbstlernkurs „Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“ vor. Er soll Kita- und Schulbegleitungen ohne formale Ausbildung dabei unterstützen, selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln und KI als Lernbegleitung zu nutzen.

Stichwörter: Künstliche Intelligenz, Selbstgesteuertes Lernen, Erwachsenenbildung, Digitale Teilhabe, Lernbegleitung

Abstract

The article presents the online self-learning course „Teilhabe 4.0 – Learning Self-Directedly with AI.“ The course aims to support educational assistants in kindergartens and schools who do not have formal training in developing self-directed learning skills and using AI as a learning companion.

Keywords: Artificial Intelligence, Self-Directed Learning, Adult Education, Digital Inclusion, Learning Support

1 Einleitung

Die digitale Transformation verändert alle Bereiche von Arbeit und Gesellschaft – und damit auch die Bildung. Für die Erwachsenenweiterbildung ergeben sich daraus neue didaktische Anforderungen: Lernen soll nicht mehr nur Wissen vermitteln, sondern Kompetenzen fördern, die eigenständiges Handeln in einer komplexen Welt ermöglichen. Im Mittelpunkt steht damit zunehmend die Begleitung individueller Lernprozesse.

Besonders deutlich zeigt sich dieser Wandel in pädagogischen Tätigkeiten wie der Kita- und Schulbegleitung. Für diese Aufgaben existiert bislang keine anerkannte Ausbildung; das notwendige Wissen wird überwiegend non-formal oder informell erworben – in kurzen Fortbildungen, durch praktische Erfahrung oder kollegialen Aus-

tausch. Die Anforderungen entstehen situativ und orientieren sich am jeweiligen Unterstützungsbedarf eines Kindes.

Gerade für diese Zielgruppe ist die Fähigkeit zum selbstbestimmten Lernen zentral, zugleich aber oft herausfordernd, da Erfahrungen mit eigenständigem Lernen fehlen. Hinzu kommt eine digitale Kluft: Laut D21-Digital-Index (Initiative D21 2025) nutzen nur rund 17 % der Menschen mit niedrigem Bildungsniveau KI-Anwendungen, gegenüber etwa 60 % in höheren Bildungsgruppen. Damit drohen ausgerechnet jene zurückzubleiben, die von digitaler Unterstützung besonders profitieren könnten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die didaktische Frage, ob und wie KI dazu beitragen kann, insbesondere weniger geübte Lernende zu befähigen, ihre Lernprozesse eigenständig zu gestalten. Die zentrale Leitfrage dieses Beitrags lautet daher: Kann Künstliche Intelligenz in der Weiterbildung ein Instrument sein, Selbstbestimmung im Lernen zu stärken, und welche didaktischen Bedingungen sind dafür erforderlich?

2 Projektkontext

Die Flüge Inklusion GmbH ist ein freier Träger mit Schwerpunkt auf inklusiver pädagogischer Arbeit. Das Unternehmen begleitet Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf in Kindertagesstätten und Schulen und verfolgt dabei das Ziel, Teilhabe und individuelle Förderung im Alltag praktisch zu ermöglichen. Die pädagogische Arbeit der Mitarbeitenden ist dabei stets stark fallorientiert und muss flexibel auf die jeweiligen Situationen reagieren, eine Haltung, die sich auch im Bildungsverständnis des Trägers widerspiegelt.

Um dieses Verständnis auch im Bereich der Personalentwicklung und Qualifizierung umzusetzen, wurde eine firmeninterne Lernplattform aufgebaut. Sie reagiert auf den wachsenden Bedarf nach flexibler, berufsbegleitender Fortbildung und richtet sich in erster Linie an Kita- und Schulbegleitungen. Diese Berufsgruppe zeichnet sich durch sehr heterogene Qualifikationshintergründe aus: Wenige verfügen über pädagogische Ausbildungen, andere steigen als Quereinsteiger*innen ein. Häufig bestehen zudem Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien und selbstgesteuerten Lernprozessen.

Vor diesem Hintergrund wurde der Selbstlernkurs **„Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“** entwickelt. Er richtet sich an Erwachsene, die bereits als Kita- oder Schulbegleitung tätig sind oder in diesen Beruf einsteigen möchten. In rund drei Stunden vermittelt der Kurs Grundlagen des selbstorganisierten Lernens und zeigt praxisnah, wie Künstliche Intelligenz – insbesondere ChatGPT – als Lernbegleitung eingesetzt werden kann. Die Teilnehmenden reflektieren ihre bisherigen Lernerfahrungen, lernen verschiedene Lernstrategien und digitale Tools kennen und erproben anhand interaktiver H5P-Inhalte den produktiven Einsatz von KI. Ziel ist es, KI als aktiven Bestandteil der eigenen persönlichen Lernumgebung zu verstehen und selbstbewusst weiterzulernen.

3 Das Projekt „Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“

Der Kurs „Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“ ist als dreistündiger Selbstlernkurs auf der Lernplattform Moodle erstellt worden und kombiniert theoretische Grundlagen mit praxisnahen Übungen. Zu Beginn reflektieren die Teilnehmenden in einer Kompetenzanalyse ihre bisherigen Lernerfahrungen, machen sich Stärken und Hürden bewusst. Darauf aufbauend lernen sie im zweiten Kapitel das Konzept des selbstbestimmten Lernens kennen, grenzen es von fremdgesteuerten Lernformen ab und üben anhand interaktiver Elemente, zentrale Merkmale und Herausforderungen zu unterscheiden.

Im dritten Kapitel werden verschiedene digitale Werkzeuge vorgestellt, die beim Recherchieren, Organisieren oder Kommunizieren unterstützen können. Hier wird ChatGPT erstmals als Lernhilfe integriert, etwa zur Informationssuche oder als Ideengeber. Anschließend setzen sich die Teilnehmenden mit dem Konzept der persönlichen Lernumgebung (PLE) auseinander: Sie analysieren, welche Ressourcen und Tools sie bereits nutzen, und erhalten über ChatGPT konkrete Vorschläge, wie sie ihre eigene PLE erweitern und optimieren können.

Darauf folgt ein Kapitel zu Lernstrategien wie Lernplänen, Logbüchern, Advance Organizers oder Portfolios. Die Teilnehmenden erproben dabei Methoden, um ihr Lernen systematisch zu strukturieren, und nutzen ChatGPT zur Erstellung von Lernplänen oder als Reflexionspartner im Lerntagebuch. Damit die KI-Nutzung nicht unreflektiert bleibt, erklärt das sechste Kapitel in einfacher Sprache die Funktionsweise von Sprachmodellen und sensibilisiert für deren Möglichkeiten und Grenzen. Die Teilnehmenden überprüfen das Gelernte durch interaktive Videos und Quizformate und erproben, wie ChatGPT selbst seine Arbeitsweise beschreibt.

Im abschließenden siebten Kapitel wird ChatGPT schließlich als Tutor erlebbar: Die Lernenden lassen sich Inhalte erklären, wenden ihr Wissen in praxisnahen Szenarien an oder entwickeln Schritt für Schritt Lösungswege mit Unterstützung der KI. Diese unmittelbare Erfahrung verdeutlicht das Potenzial von KI als flexibler, jederzeit verfügbarer Lernbegleiter. Abgeschlossen wird der Kurs durch einen Wissenstest und eine schriftliche Reflexion, die zusammen den Erwerb eines Zertifikats ermöglichen.

4 Didaktische Konzeption und KI-Integration

Der Kurs „Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen“ folgt einem selbstlernfreundlichen, handlungsorientierten und niedrigschwelligen Ansatz. Zur Aktivierung werden Reflexionsimpulse, interaktive H5P-Elemente (z. B. Kompetenzanalysen, Zuordnungsübungen, Entscheidungsaufgaben) und praxisnahe Aufgaben mit ChatGPT eingesetzt. Damit gestalten die Lernenden ihr eigenes Lernen aktiv mit und können das Gelernte direkt erproben. Im Mittelpunkt steht das Prinzip „Lernen durch Erleben“: Die Teilnehmenden probieren konkrete digitale Werkzeuge und Lernstrategien selbst aus,

experimentieren mit KI im eigenen Lernprozess und entwickeln Schritt für Schritt ihre persönliche Lernumgebung weiter.

Ein zentrales Element der Kursarchitektur ist der KI-gestützte Chatbot, der als tutorielle Unterstützung eingebunden ist. Der Bot übernimmt unterschiedliche Funktionen:

- Fragen beantworten: Er liefert Informationen zu Fachbegriffen, Methoden oder organisatorischen Abläufen.
- Reflexion anregen: Er gibt Denkanstöße wie „Was war heute die größte Herausforderung?“ oder „Wie würdest du dieses Wissen im Alltag anwenden?“.
- Selbststeuerung fördern: Durch Strukturierungshilfen wie To-do-Listen, Lernpläne oder Prompt-Bibliotheken (Ideen und Anregungen für Anweisungen an die KI) unterstützt er die Teilnehmenden darin, ihr Lernen eigenständig zu organisieren.

Die didaktischen Leitlinien orientieren sich am Paradigmenwechsel der Erwachsenenbildung: von Belehrung hin zur Begleitung. Die Lernendenzentrierung wird gestärkt. Entscheidend ist, dass die Nutzung über Alltagsgeräte wie Smartphones und Tablets erfolgt und somit technisch niedrigschwellig bleibt.

Die Konzeption knüpft sowohl an die Erwachsenenbildungstheorie von Malcolm Knowles (Andragogik) als auch an David Kolbs Modell des Erfahrungslernens an.

- Nach Knowles zeichnen sich erwachsene Lernende durch Selbststeuerung, den Wunsch nach praxisrelevanten Inhalten, Problemlösungsorientierung und die Einbindung ihrer Vorerfahrungen aus (Knowles, M. S. 1980/2019). Diese Prinzipien spiegeln sich im Kurs durch handlungsorientierte Aufgaben wider.
- Kolb (Kolb, D. A. 1984) beschreibt Lernen als Zyklus aus vier Phasen: konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstraktes Begreifen und aktives Ausprobieren. Genau dieses Muster prägt den Kurs: Die Teilnehmenden machen zunächst konkrete Erfahrungen mit digitalen Tools und KI, reflektieren diese in H5P-Aufgaben, entwickeln daraus verallgemeinerte Lernstrategien und erproben diese anschließend in der eigenen Praxis.

So verbindet der Kurs klassische Prinzipien der Erwachsenenbildung (Knowles) mit den Potenzialen des Erfahrungslernens (Kolb) und den Möglichkeiten aktueller KI-Technologien praxisnah, niedrigschwellig und motivierend.

5 Erfahrungen und Beobachtungen

Ziel des Kurses war es, bildungsbenachteiligten Erwachsenen einen niedrigschwelligen Zugang zu selbstbestimmtem Lernen und zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) zu eröffnen. Die Teilnehmenden sollten Vertrauen in ihre eigene Lernfähigkeit entwickeln, digitale Werkzeuge gezielt einsetzen und ChatGPT als Lernbegleiter erproben. Diese Erwartungen wurden nicht nur erfüllt, sondern führten bei vielen zu spürbarer Motivation und neuem Selbstvertrauen im Umgang mit ihren eigenen Lernprozessen.

Zu Beginn des Projekts bestanden allerdings Zweifel: Würden die Teilnehmenden in ein abstraktes Thema wie KI hineinflinden? Würden sie sich überhaupt trauen, ein Sprachmodell wie ChatGPT auszuprobieren? Und könnte die Kombination aus Reflexion, Theorie und Anwendung nicht zu komplex wirken? Die Rückmeldungen belegten, dass diese Sorgen unbegründet waren. Gerade die praxisnahe, einfache und wertschätzende Ansprache erleichterte den Zugang. Besonders hilfreich waren die bereitgestellten Promptbeispiele, die viele direkt auf ihre eigenen Fragen übertragen konnten.

Gleichzeitig wurden Grenzen sichtbar. Die Medienkompetenz der Teilnehmenden war sehr unterschiedlich: Während einige schnell begannen, ChatGPT kreativ einzusetzen, benötigten andere deutlich mehr Unterstützung beim Einstieg. Hinzu kam, dass manche die KI mit unklaren oder zu unspezifischen Fragen nutzten, was zu unpassenden Antworten führte. Auch die Versuchung, ChatGPT lediglich als schnelle „Antwortmaschine“ zu nutzen, war erkennbar, mit dem Risiko, dass eigenes Nachdenken und Reflexion in den Hintergrund traten.

6 Fazit und Ausblick

Künstliche Intelligenz kann Lernende wirksam dabei unterstützen, ihre Lernprozesse zu strukturieren, zu reflektieren und Motivation aufzubauen – vorausgesetzt, sie wird mit pädagogischem Konzept und klarer Zielrichtung genutzt. Entscheidend ist, dass KI nicht als Wissensquelle dient, sondern als Werkzeug, das Denken und Lernen anregt.

Im Projekt zeigt sich dies im Metaprompt des Chatbots: Statt Lösungen vorzugeben, verweist die KI auf Lernmaterialien oder erarbeitet Antworten im sokratischen Dialog gemeinsam mit den Lernenden. Auf diese Weise bleibt das Lernen aktiv, selbstbestimmt und begleitet.

Der bereitgestellte Kurs steht als Open Educational Resource (OER) frei zur Verfügung und kann von Bildungseinrichtungen oder Einzelpersonen angepasst werden. So wird der Ansatz übertragbar und fördert inklusive, niedrigschwellige Lernzugänge.

Die zentrale Herausforderung bleibt, Lernende zu befähigen, KI kompetent und kritisch zu nutzen. Gelingt dies, kann KI zu einem wichtigen Element einer Bildung werden, die Teilhabe und Selbstbestimmung stärkt.

Literatur

- Knowles, M. S. (1980/2019). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Online-Quellen

Initiative D21 e. V. 2024/25 *D21-Digital-Index 2024/2025*. <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index/2024-25>.

Flügge Inklusion 2025. *Teilhabe 4.0 – Mit KI selbstbestimmt lernen – Flügge Inklusion*. www.fluegge-inklusion.de/ki-kurs.

Flügge Inklusion 2025. *Flügge Inklusion*. www.fluegge-inklusion.de

Autorin

Katrin Calcagno, Geschäftsführerin, Flügge Inklusion GmbH

Autor

Guido Brombach, Mediendidakt, IG Metall

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



„Alexa, was ist Desinformation?“

Politische Bildung mit KI

JOHANNES KEMNITZ

Zusammenfassung

Wie lässt sich politische Bildung so gestalten, dass sie auch außerhalb klassischer Seminarräume wirkt? Das Projekt „Unter Verdacht“ zeigt, wie KI-gestützte Hörspielformate Menschen niedrigschwellig, interaktiv und emotional erreichen können. Im Zentrum steht ein smartes Lernangebot über Sprachassistenten und Messenger, das Zuhörende mit den Dynamiken von Desinformation und Verschwörungsdenken konfrontiert. Durch narrative Entscheidungssituationen wird politische Urteilskraft gefördert – ohne belehrenden Ton, aber mit Verantwortung. Das Projekt versteht politische Bildung als alltagsnahen, reflexiven Lernprozess, der Menschen nicht nur informiert, sondern zur Auseinandersetzung befähigt.

Stichwörter: Interaktive politische Bildung; Künstliche Intelligenz; Desinformation; Erfahrungsorientiertes Lernen; Smartspeaker & Messenger

Abstract

How can political education be designed to have an impact outside of traditional seminar rooms? The “Unter Verdacht” (Under Suspicion) project shows how AI-supported audio drama formats can reach people in a low-threshold, interactive, and emotional way. At its core is a smart learning program via voice assistants and messengers that confronts listeners with the dynamics of disinformation and conspiracy thinking. Narrative decision-making situations promote political judgment—without a didactic tone, but with responsibility. The project understands political education as an everyday, reflective learning process that not only informs people, but also empowers them to engage in debate. How can political education be designed to have an impact outside of traditional seminar rooms? The “Unter Verdacht” project shows how AI-supported audio drama formats can reach people in a low-threshold, interactive, and emotional way. At its core is a smart learning offering via voice assistants and messengers that confronts listeners with the dynamics of disinformation and conspiracy thinking. Narra-

tive decision-making situations promote political judgment—without a didactic tone, but with responsibility. The project understands political education as an everyday, reflective learning process that not only informs people, but also empowers them to engage in debate.

Keywords: Interactive civic education; artificial intelligence; disinformation; experience-based learning; virtual assistant

Die gesellschaftlichen Herausforderungen im digitalen Zeitalter – Desinformation, Verschwörungserzählungen, Vertrauensverluste gegenüber Institutionen – verlangen nach einem breiten Zugang in der politischen Bildungsarbeit. Während sich die Phänomene rasant verändern, sollten wir „klassisch“ analogen Bildungsformaten noch weitere Angebote an die Seite stellen. Mit dem Hörspiel „Unter Verdacht“ hat Arbeit und Leben versucht, hier einen neuen Weg zu gehen: Als erstes interaktives Hörspiel der politischen Bildung verbindet es narrative Didaktik, interaktive Entscheidungsszenarien und KI-gestützte Sprachtechnologie zu einem innovativen Bildungsangebot, das Menschen auch jenseits von Bildungskontexten erreicht.

1 Kontext und Ausgangspunkt

Das interaktive Hörspiel entstand im Rahmen des Projekts „Hast du schon gehört“, das von Arbeit und Leben Thüringen im Zeitraum 2023–2024 umgesetzt und durch die Bundeszentrale für politische Bildung im Programm „Demokratie im Netz“ gefördert wurde. Ziel war es, neue Formate der digitalen politischen Bildung zu erproben, die technologischen Innovationen zu nutzen, aber das nicht zum Selbstzweck, sondern um drängende politische Herausforderungen der Gegenwart zu adressieren. Politische Bildung sollte nicht länger nur dort stattfinden, wo Menschen sie erwarten, sondern auch dort, wo sie sich im Alltag bewegen. Für Arbeit und Leben stand schnell fest, dass digitale Sprachassistenten hier ein spannendes Feld sind, denn unter den digitalen Gadgets verzeichnen Smartspeaker mit Sprachassistenten das stärkste Marktwachstum der letzten Jahre.

2 Was passiert?

Der vierjährige Lino ist verschwunden! Seine Mutter Liz und Oma Merle versuchen herauszufinden, was passiert ist.

Der Vater eines anderen Kindergartenkinds raunt derweil von geheimen Machenschaften und vermutet den Hausmeister hinter Linos Verschwinden.

Linus Oma Merle lässt sich von ihm überzeugen, dass sie hier einer ganz großen Verschwörung auf der Spur sind ...

In „Unter Verdacht“ schlüpfen die Hörenden in die Rolle von Linos Mutter Liz und bestimmen aktiv den Ausgang der Geschichte mit. Gemeinsam mit Liz gehen sie zu einem Elternabend, diskutieren mit Oma Merle, besuchen eine Polizeiwache sowie eine Therapeutin und erleben zwischendurch immer wieder die unheimliche Macht der dunklen Seiten des Internets.

Das interaktive Hörspiel „Unter Verdacht“ versucht den Spagat zwischen spannender Unterhaltung und politischem Bildungsauftrag und nutzt dabei Sprach-KIs für einen selbst-gesteuerten Bildungsprozess.

Dabei stehen die Hörenden vor moralischen Dilemmata, erleben Gruppendruck, Falschinformationen und zweifelhafte Beweislagen. Einfache Antworten gibt es hier genauso wenig wie den erkennbaren „pädagogisch richtigen“ Weg. Und wenn die Geschichte nicht gut endet, bekommen die Hörenden die Möglichkeit, wieder an eine frühere Stelle zurückzukehren und andere „Wege“ zu nehmen.

Die KI-basierte Spracherkennung ermöglicht die Steuerung des Hörspiels über Sprachbefehle – etwa über Amazons Alexa, Webbrowser (Chrome und Edge) oder WhatsApp. Ergänzt wird das Hörspiel durch ein Glossar und ein Quiz sowie eine sechsteilige Podcastreihe, die der fiktiven Erzählung eine journalistische Recherche an die Seite stellt.

3 Politische Bildung – eigenverantwortlich digital

Das Projekt „Unter Verdacht“ setzt auf eine politische Bildung, die Beteiligung und Ermächtigung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Anstatt Wissen im Seminarraum zu vermitteln, knüpft das Konzept an den Erfahrungen und Fragen der Hörenden an, holt sie in ihrem Alltag ab und macht sie durch ein interaktives Hörspiel zu aktiven Mitgestaltenden ihres Lernprozesses. Die Erzählung schafft Alltagsnähe und ermöglicht es, spielerisch die Herausforderungen von Desinformation und Verschwörungserzählungen zu erleben – ohne erhobenen Zeigefinger, aber mit Eigenverantwortung.

Dem Projekt liegt ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde: Es zielt darauf ab, die Reflexionsfähigkeit und Urteilkraft der Hörenden zu schärfen. Die Konfrontation mit moralischen Dilemmata und widersprüchlichen Informationen regt kritisches Nachdenken über Wahrheit und Manipulation an. Die Hörenden wägen verschiedene Perspektiven ab und erfahren unmittelbar die Konsequenzen ihres Handelns. Das Angebot stärkt deswegen nicht nur die Urteilkraft und fördert die Handlungskompetenz im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern es fördert und fordert auch Resilienz im Umgang mit nahestehenden Personen, die immer tiefer in Verschwörungserzählungen abtauchen. Es soll natürlich auch die Spielenden ermutigen, das Erlebte in ihren Alltag zu übertragen und dort verantwortungsbewusst zu handeln.

4 Didaktische Potenziale und Überlegungen

Das Format setzt auf erfahrungsorientiertes Lernen. Durch die immersive Erzählweise und die Möglichkeit, das Geschehen zu beeinflussen, werden kognitive und affektive Lernprozesse angeregt. Lernende erleben unmittelbar die Folgen ihrer Entscheidungen. Dies schafft emotionale Bindung und fördert die Auseinandersetzung mit komplexen Themen wie Wahrheit, Manipulation und sozialem Druck.

Die didaktische Struktur basiert auf Prinzipien der narrativen Pädagogik und auf dem Einsatz von moralischen Entscheidungsräumen. Die Interaktion in bzw. mit der Geschichte bietet keine einfachen Lösungen, sondern verlangt Reflexion. Ein begleitendes Glossar steht den Hörenden immer zur Verfügung und kann Fachbegriffe oder Verschwörungserzählungen unmittelbar verständlich machen. Abgerundet wird der didaktische Ansatz durch ein Quiz, das im Anschluss das Hörspiel noch einmal rahmt und damit zur Vertiefung und weiteren Reflexion anregt.

Dabei ist klar: Ein interaktives Hörspiel versteht sich nicht als Ersatz für klassische Bildungssettings, sondern als deren Ergänzung. Es kann Seminare nicht ersetzen, sie aber vorbereiten, ergänzen oder vertiefen. Gerade im Einsatz von KI zeigt sich die Bedeutung des „menschlichen Faktors“: Lernprozesse benötigen Resonanzräume, Diskussion und Einbettung. Das Hörspiel will solche Räume vorbereiten und öffnen. Wichtig ist jedoch: Das Hörspiel eignet sich nur sehr eingeschränkt für die Arbeit mit Gruppen. Es ist ein Angebot, welches individuell gespielt werden sollte und erst im Anschluss durch einen Workshop abgerundet werden kann.

Im zweiten Projektjahr wurde zusätzlich ein Podcast entwickelt und veröffentlicht, der das fiktive Hörspiel ergänzt. In „Geteiltes Leid“ wurde der im Hörspiel thematisierten Verschwörungserzählung des rituellen Kindesmissbrauchs journalistisch nachgespürt. Ziel war es hier, eine zusätzliche Vermittlungsebene zu schaffen und das Thema noch breiter zu rahmen.

5 Teilhabe durch Technologie

Die Nutzung von KI-Sprachsteuerung zielt bewusst auf einen niedrigschwelligen Zugang. Politische Bildung wird hier nicht als exklusives Seminarangebot, sondern als alltagsintegriertes Format gedacht – durchaus mit einem Schwerpunkt auf Unterhaltung. Gerade Menschen, die sich von klassischen Bildungssettings nicht angesprochen fühlen, erhalten somit einen ersten oder neuen Zugang. Der Wechsel vom textbasierten Lernformat hin zu einem auditiven, dialogischen Zugang – verbunden mit der Verfügbarkeit über Sprachassistenten oder Messenger – hebt zudem Barrieren in der Ansprache und Nutzung auf.

Und doch hat dieser Ansatz auch Herausforderungen und muss kritisch begleitet werden.

6 Herausforderungen und Grenzen

Das Projekt war in vielerlei Hinsicht ein Modellprojekt. Es gab keinerlei Erfahrungswissen, auf das sich das Projektteam beziehen konnte. Außerdem war der durch den Fördermittelgeber vorgegebene Zeitrahmen mit nur einem Jahr denkbar knapp. Die Integration der KI, Datenschutzfragen, technische Kompatibilitäten und nicht zuletzt die Abstimmung zwischen pädagogischem Anspruch und technologischer Machbarkeit stellten hohe Anforderungen an das Projektteam. Hinzu kam die Herausforderung, Interaktivität nicht nur als technischen Effekt, sondern als pädagogischen Mehrwert zu denken.

Besondere Herausforderungen ergaben sich durch die sogenannten „Walled Gardens“ der Sprachassistenten auf den Smartspeakern – geschlossene Plattformen wie Amazons Alexa, deren Nutzungsbedingungen und technische Schnittstellen mitunter nur begrenzten Zugang ermöglichen. So planten wir beispielsweise noch die Ausspielung über Google Home, doch während der Entwicklungen schloss Google die Schnittstelle für externe Entwickler*innen. Wäre unser Hörspiel durch die Review von Amazon gefallen, hätte es im ersten Jahr keinen Ort der Veröffentlichung gegeben. Gleichzeitig bedeutet es auch, dass die Nutzenden schon über ein Konto bei Amazon verfügen müssen. Bei der Planung solch eines Projekts muss allen Beteiligten bewusst sein, wie abhängig das Endprodukt vom Wohlwollen der Gatekeeper ist, denen die Plattformen gehören.

Eine weitere große Herausforderung war die Bewerbung des Projekts, die sich schwieriger herausstellte als erwartet: Für Smartspeaker gibt es noch keine etablierten Werbewege. Hinzu kommt, dass für viele potenzielle Nutzer*innen die Kombination aus politischer Bildung und KI ungewohnt ist – und damit erklärungsbedürftig. Hier sehen wir zum jetzigen Zeitpunkt das größte Entwicklungspotenzial, denn eine geeignete Werbekampagne für das Hörspiel hätte die Verbreitung mit großer Wahrscheinlichkeit erleichtert.

7 Wirkung und Resonanz

Das Hörspiel ist auf einen langfristigen Lauf angelegt. In Kombination mit begleitenden Schulungen für Multiplikator*innen und dem journalistischen Podcast „Geteiltes Leid“, der vertiefend therapeutische Diagnosen zum Themenfeld ritueller Missbrauch nachrecherchiert, wurde eine breite Diskussion über Formate politischer Bildung angestoßen. Allein der Podcast wurde 135.000-mal gestreamt und führt über mehrere Wochen die Podcastcharts an. Die mediale Reichweite, insbesondere über Podcasts und soziale Netzwerke, zeigt das Potenzial, politische Bildung aus der Nische herauszuholen und an gesellschaftliche Alltagsdiskurse anschlussfähig zu machen.

8 Ausblick

Das Projekt „Unter Verdacht“ ist ein Beispiel dafür, wie politische Bildung durch technische Innovation und didaktische Kreativität neu gedacht werden kann. Es verweist zugleich auf die Notwendigkeit, interaktive und KI-gestützte Formate nicht nur als kurzlebigen Trend, sondern als integralen Bestandteil zeitgemäßer Bildungsarbeit zu begreifen. Daraus ergibt sich die Frage: Wie schaffen wir es, dass solche Formate nicht Ausnahme, sondern Normalfall werden? Damit Ideen der politischen Bildung dort ankommen, wo sie dringend gebraucht werden.

Online-Quelle

<https://unter-verdacht.de>

Autor

Johannes Kemnitz, Jugendbildungsreferent, Arbeit und Leben Thüringen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



Das KI-Seepferdchen

Ein Praxisprojekt aus Oberhausen

CARSTEN WEIß, MARCO FILECCIA, LARS HALIL DEMIC, MARCEL-LASSAR PRZYBYLKA

Zusammenfassung

Das „KI-Seepferdchen“ ist ein Oberhausener Praxisprojekt zur digitalen KI-Grundbildung für die breite Bevölkerung. Vier Stationen (Prompting, Text, Bild, Grenzen) vermitteln in 2,5 Stunden KI-Anwendungen. Koordiniert von VHS, Heinrich-Heine-Gymnasium und Stabstelle Neue Medien, integriert es technologische, anwendungsbezogene und gesellschaftliche Aspekte (Dagstuhl-Dreieck). Ziel ist die Förderung von Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe.

Stichwörter: KI-Bildung; Erwachsenenbildung; Medienkompetenz; Oberhausen; Dagstuhl-Dreieck

Abstract

The „AI Seahorse“ is a practical project in Oberhausen aimed at providing basic digital AI education to the general public. Four stations (prompting, text, image, boundaries) teach AI applications in 2.5 hours. Coordinated by VHS, Heinrich Heine Gymnasium, and the New Media Unit, it integrates technological, application-related, and social aspects (Dagstuhl Triangle). The aim is to promote media literacy and social participation.

Keywords: AI education; adult education; media literacy; Oberhausen; Dagstuhl Triangle

1 Einleitung

Digitale Grundbildung zu Künstlicher Intelligenz (KI) ist gesellschaftlich bedeutsam und macht eine angemessene Didaktik gerade auch in der Erwachsenenbildung notwendig. KI ist aktuell in den Medien ein viel besprochenes Thema. Das Zeitfenster der

medialen Aufmerksamkeit kann deshalb sehr gut genutzt werden, um dem Auftrag der Erwachsenen- und Medienbildung mit zeitgemäßen Praxisprojekten für die gesamte Bevölkerung gerecht zu werden. Die VHS in Oberhausen in Kooperation mit dem Heinrich-Heine-Gymnasium sowie der Stabstelle Neue Medien möchte hierzu das Format „KI-Seepferdchen“ präsentieren und über die Ergebnisse und Erfahrungen aus den Projektdurchläufen professionell reflektieren.

KI kann als Lerngegenstand, Medium und Katalysator mehrdimensional betrachtet werden, und zwar übergreifend als eigenständiger Fachbereich der digitalen Grundbildung und gleichzeitig domänenübergreifend in Sprache, MINT und Sozialwissenschaften. Diese Mehrschichtigkeit wird nicht nur bewusst in der heterogenen Personalzusammensetzung der Projektakteure des „KI-Seepferdchens“ widerspiegelt, sondern wird auch in der inhaltlichen Gliederung dieses Beitrags sichtbar: So werden zunächst nach dieser Einleitung Entstehung und Projektzusammenhang des KI-Seepferdchens aus Sicht des Projektverantwortlichen als Erwachsenenbildner skizziert. Danach legt im dritten Abschnitt ein Kursleiter mit Herkunft aus der Didaktik der Informatik das didaktische Konzept mit seinen Ansätzen und Wirkungen dar. Im vierten Abschnitt geht es um das Bildungsziel „Förderung von Medienkompetenz“ und wie dieses Ziel im Projekt verfolgt wurde. Der praktischen Implementierung mit Rahmenbedingungen, Ressourcen und Anforderungen an die Fachlichkeit widmet sich der fünfte Abschnitt, um dann im sechsten Abschnitt mit Ergebnissen und Ausblick zu schließen.

2 Projektkontext

Bereits im September 2023 lud die VHS im Rahmen der Oberhausener Seniorenkonferenz Menschen zum Ausprobieren von KI-Chat-Programmen ein. Darauf folgten Termine auf der Seniorenmesse im Oktober 2023 mit einem Stand zu KI- und VR-Anwendungen in einem Einkaufszentrum. Diese Termine dienten zunächst Marketingzwecken, um mit Hilfe des schillernden KI-Themas auf das Bildungsprogramm von VHS und Stabstelle Medien aufmerksam zu machen. Gesprächsanlässe im Einkaufszentrum waren meist alltägliche Dinge aus Hobby und Freizeit, wie z. B. eine Urlaubsplanung oder die Vorbereitung einer Silberhochzeit, mit denen Oberhausenerinnen und Oberhausener erste Erfahrungen mit der neuen Technik sammeln konnten. Daraus ergaben sich weitere Vorträge bei zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren und Gruppen der Stadt wie Gewerkschaften, Quartiersbüros, Unternehmen, der Wirtschaftsförderung und nicht zuletzt das Format „KI-Seepferdchen“ selbst.

So wurde Anfang 2024 dann mit der Frage nach KI-Grundbildung das KI-Seepferdchen-Konzept entwickelt. Mit der Formulierung „erstmal den Kopf über Wasser halten können“ gelangte der Arbeitstitel „Seepferdchen“ über eine Bild-KI zum Logo eines Robo-Seepferdchens als Abzeichen. In Kooperation mit dem Heinrich-Heine-Gymnasium und der Stabstelle Neue Medien (VHS und Bibliothek) kam es dann im April 2024 zur konkreten Kursrealisierung: An einem Nachmittag wurden in 2,5 Stun-

den insgesamt vier Stationen¹ durchlaufen: Station 1: Prompts richtig bauen; 2: Texte besser machen; 3: Bilder kreativ gestalten; 4: Grenzen sicher erkennen. Die Besucherinnen und Besucher wurden in vier Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe hatte 30 Minuten Zeit pro Station, abschließend Plenum mit Reflexion, Urkunde und Abzeichen.

Es sprachen schon damals vielfältige Argumente dafür, sich mit dem Thema „Künstliche Intelligenz“ zu beschäftigen. Am Ende dominierte der Ansatz, eine breite Bevölkerungsschicht und bisher nicht Interessierte zur Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs zu befähigen und anzuregen, Potenziale für sich selbst zu heben. KI und auch das Seepferdchen sind Teil des stadtgesellschaftlichen Diskurses und sollen somit Lernen und Ausprobieren, aber auch Reflektieren und Urteilen in die Breite der Oberhausener Zivilgesellschaft streuen. Damit das gelingt, braucht es Kooperation und synergetische Akteurskonstellationen.

Ein zentraler Erfolgsfaktor des Projekts „KI-Seepferdchen“ liegt in der eingespielten Kooperation dreier lokaler Bildungspartner: der Volkshochschule, der Stabstelle Neue Medien und dem Heinrich-Heine-Gymnasium, allesamt auch in räumlicher Nähe in Oberhausen. Die beteiligten Personen Dr. Fileccia, Herr Köster und Dr. Weiß kennen sich seit Jahren durch gemeinsame medienpädagogische Aktivitäten. Ihre Institutionen bringen jeweils spezifische Stärken ein: Die VHS koordiniert, verantwortet die Organisation und richtet das Projekt didaktisch-methodisch auf die Bedürfnisse erwachsener Lernender aus. Die Stabstelle Neue Medien steuert nicht nur technisches Know-how bei, sondern engagiert sich auch konzeptionell und inhaltlich – bis hin zur Durchführung einzelner Stationen. Das Heinrich-Heine-Gymnasium wiederum bringt seine didaktische Erfahrung aus der schulischen Bildung ein. Zwei Lehrkräfte und ein ehemaliger Schüler wirken aktiv als Referenten mit, und perspektivisch sollen auch Oberstufenschüler eingebunden werden. Besondere Herausforderungen sind die Breite des Themas und die heterogene Zielgruppe, sodass schon die Planung konzeptionelle Flexibilität erfordert.

Die Schritte zur Projektrealisation richten sich nach dem Standard der üblichen Kursplanung an der VHS in Oberhausen. Hierzu gehört das Anlegen des Kurses in der Kursdatenbank, die Administration mit Honorarverträgen, Raumplanung und Öffentlichkeitsarbeit mitsamt der Gestaltung von Urkunden und KI-Seepferdchen-Abzeichen (Aufbügel-Patches). Ein besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf die Raumplanung sowie Netzwerkarbeit und Marketing.

3 Das didaktische Konzept des KI-Seepferdchens: Ansätze und Implikationen

In der Didaktik der Informatik existieren zwei Perspektiven auf KI: *KI als Unterrichtsgegenstand* und *KI als Unterrichtsmittel* (Mertala et al. 2022). In der didaktischen Konzeption des KI-Seepferdchens wurden beide Perspektiven berücksichtigt. So lernten

1 Der in unserem Fall fachlich passendere Terminus ist „Lernzirkel“.

die Teilnehmenden beispielsweise in Station 1 neben dem Prompt-Engineering auch Grundlegendes zur Funktionsweise von Chatbots. Anschließend wurden anhand dieser Erkenntnisse Grenzen genannt, um die gesellschaftliche Relevanz von KI aufzuzeigen. In Station 2 wiederum explorierten die Teilnehmenden verschiedene Einsatzszenarien von KI, darunter auch KI als Tutor zum Lernen. Diese duale Herangehensweise in der Planung trug gleichzeitig dazu bei, dass das KI-Seepferdchen alle Perspektiven des „Dagstuhl-Dreiecks“ thematisierte. Das *Dagstuhl-Dreieck* stellt einen zentralen Strukturrahmen für den Informatikunterricht in Deutschland dar. Es besagt, dass ein Unterrichtsgegenstand in der Informatik immer aus der *technologischen* (Wie funktioniert das?/Station 1), der *anwendungsbezogenen* (Wie nutze ich das?/Station 2 und 3) und der *gesellschaftlich-kulturellen* (Wie wirkt das?/Station 4) Perspektive betrachtet werden sollte (Brinda et al. 2016).

Neben der inhaltlichen Gestaltung war auch der sensible Umgang mit Heterogenität ein zentraler Aspekt unseres Projekts. Das KI-Seepferdchen sollte eine sichere Lernumgebung bieten, in der sich alle Teilnehmenden – unabhängig von ihrem Vorwissen – willkommen fühlen und ermutigt werden, Fragen zu stellen. Bereits in der Planungsphase gingen wir von einer heterogenen Gruppe aus – nicht nur hinsichtlich des Wissensstands, sondern auch in Bezug auf das Alter der Teilnehmenden. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, bildeten wir am Veranstaltungstag drei Standardgruppen und eine Fortgeschrittenengruppe². Diese Differenzierung ermöglichte es uns, die Inhalte der einzelnen Stationen gezielt an die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppen anzupassen. So konnten beispielsweise mit der Fortgeschrittenengruppe auch komplexere Themen wie Meta-Prompts behandelt werden. Dies hatte den positiven Effekt, dass alle Teilnehmenden neues Wissen gewinnen konnten – ohne dass der Lernprozess für Einzelne zu langsam oder zu überfordernd war. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das KI-Seepferdchen sowohl die inhaltlichen Perspektiven des Dagstuhl-Dreiecks als auch den bewussten Umgang mit Heterogenität erfolgreich miteinander verknüpft hat. Durch die Kombination von KI als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel sowie durch die differenzierte Gruppeneinteilung wurde eine inklusive, lernförderliche Umgebung geschaffen, in der alle Teilnehmenden entsprechend ihres Vorwissens gefördert werden konnten.

4 Förderung von Medienkompetenz durch KI-Bildung: Kritische Reflexion und Potenziale

Die Kultusministerkonferenz bezeichnet KI den Vereinten Nationen folgend als „die zentrale Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (KMK 2025). Somit sind Wissen und Können im Themenfeld Künstliche Intelligenz erforderlich, um digital, sozial und politisch teilhaben zu können, und ist nicht nur dadurch Teil von Demokratiebildung.

2 Diese Differenzierung wurde erst bei der zweiten Auflage des KI-Seepferdchens vorgenommen. Im ersten Durchgang gab es nur eine Aufteilung in vier Gruppen.

Darüber hinaus haben KIs und ihre multimedialen Projekte nicht nur das Internet überschwemmt, es kommt auch verstärkt zu missbräuchlichem, teilweise sogar Demokratie gefährdendem Einsatz. Inzwischen ist bereits das reine Erkennen bzw. Identifizieren von KI-Inhalten eine wichtige Kompetenz, um risikoarm digitale Medien konsumieren und einsetzen zu können.

Die mediale Aufmerksamkeit, die Mehrschichtigkeit des Themenfeldes KI und die Verbreitung von KI bis hin zur Implementierung von KI-Systemen in bereits bestehende Medien bieten einerseits das Potenzial, alle Bereiche der Medienkompetenzen Erwachsener zu fördern. Andererseits entstehen dadurch im Kontext der Zeitknappheit mehrere Schwierigkeiten für die Gestaltung des Bildungsangebots. So kann das KI-Seepferdchen nur, aber immerhin das leisten, was der Name suggeriert: Die vier Stationen bieten einen multiperspektivischen, basalen Einblick in das Themenfeld KI. Der Fokus liegt hierbei auf der niedrigschwelligen, interaktiven Demonstration der Bedienung und Anwendung sowie auf den Prinzipien und der Bedeutung der digitalen KI-Tools (Medienkompetenzrahmen NRW).

Auch wenn die Lerngruppen heterogen waren, stellte sich die Einschätzung, dass die allermeisten Besucher keinerlei bewusste oder auch nur grundlegende Erfahrung mit KI haben würden, als treffend heraus. Überraschend war, dass vielen der Besucher ihre Berührungspunkte mit KI nicht bewusst waren. In der Konzeption wurde ein Kompetenzzuwachs vom unreflektierten Gebrauch hin zum reflektierten Gebrauch angestrebt. Dadurch, dass viele Besucher KI noch nicht bewusst verwendet hatten, wurde der persönliche Einsatz von KI durch uns in einem reflektierten Kontext ermöglicht und angebahnt. Die Teilnehmer wurden dazu befähigt, KI selbstständig und reflektiert zu verwenden. Durch die digitale, internetfähige Ausstattung und eine Vielzahl an konkreten Beispielen konnten die Kursleiter flexibel auf die Bedürfnisse der Besucher reagieren und bei Bedarf weiterführende Informationen bieten.

5 Praktische Implementierung: Rahmenbedingungen, Ressourcen und Professionalität

Durch die Kooperation mit der Stabstelle Neue Medien sowie dem Heinrich-Heine-Gymnasium fielen nur teilweise Honorarkosten im niedrigen Bereich an, die durch die Entwicklungspauschale (Förderlinie des WbG NRW) abgedeckt wurden. Eine wichtige Rahmenbedingung ist, dass diese Art von Projekten in Oberhausen kulturpolitisch gewollt sind und positiv wahrgenommen werden. Die etablierte VHS-Digitalstrategie in Abstimmung mit dem Kulturausschuss hatte dies vorgezeichnet mit der Trias „Lernhaus, Labor, Leuchtturm“. Dieser breite Konsens in der Stadtgesellschaft ist ein Gelingensfaktor für die institutionelle Etablierung und Fortführung sowie Weiterfinanzierung des Projektes. Als kommunale Weiterbildungseinrichtung nach NRW-Recht hat die VHS zudem eine gesicherte Infrastruktur zur organisatorischen Umsetzung des KI-Seepferdchens. Hierzu gehört das Vorhalten von Räumen und Verwaltungspersonal für Anmeldung, Raumplanung und Öffentlichkeitsarbeit. Nicht

zuletzt sieht die Stadt Oberhausen selbst im kontinuierlichen Verbesserungsprozess vor, dass die pädagogisch Verantwortlichen sich selbst weiterbilden. So haben die Projektverantwortlichen einige zertifizierte Lehrgänge zum Thema KI und Machine Learning durchlaufen.

Die Durchführung des Projekts „KI-Seepferdchen“ wurde durch ein kleines, multiprofessionell zusammengesetztes Team getragen. Beteiligt waren die oben beschriebenen Personen. Während das Thema Künstliche Intelligenz für alle Beteiligten Neuland darstellte, konnten sie auf berufsspezifische Vorerfahrungen zurückgreifen – etwa in der didaktischen Vermittlung digitaler Inhalte, in der technischen Umsetzung bildungsbezogener Veranstaltungen oder in der Kursorganisation im Kontext kommunaler Bildungsangebote.

Die Zusammensetzung des Teams vereinte damit unterschiedliche Perspektiven und Kompetenzprofile, wobei keine externe fachwissenschaftliche Begleitung vorgesehen war. Eine institutionelle Netzwerkstruktur über das unmittelbare Projektteam hinaus existierte nicht; vielmehr bildeten die beteiligten Personen selbst das Netzwerk, das auf vorherigen Kooperationen basierte. Diese Konstellation ermöglichte einen pragmatischen Zugang zur Projektumsetzung, erforderte jedoch eine intensive Abstimmung in der Planungsphase. Die inhaltliche Ausrichtung, methodische Gestaltung und Zielgruppenansprache wurden in mehreren Treffen – sowohl in Präsenz als auch per Videokonferenz – gemeinsam entwickelt. Die heterogene Zusammensetzung des Teams erwies sich dabei als Ressource, brachte jedoch zugleich Koordinationsaufwand mit sich, insbesondere im Hinblick auf konzeptionelle Entscheidungen und die zeitliche Abstimmung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Multiprofessionalität zur Entwicklung eines breit angelegten, niedrighschwelligen Bildungsangebots beigetragen hat, das allerdings in seiner Tiefe durch die begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen limitiert war.

6 Ergebnisse und Ausblick: Nachhaltige Etablierung von KI in der Erwachsenenbildung

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zum Projekt „KI-Seepferdchen“ fielen insgesamt positiv aus. Die Umsetzung zeigt exemplarisch, dass das Thema Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung auf Interesse stößt – auch jenseits technikaffiner Zielgruppen. Das „KI-Seepferdchen“ besitzt Modellcharakter in zweierlei Hinsicht: Erstens zeigt es exemplarisch, wie ein aktuelles und gesellschaftlich relevantes Thema in einem kompakten, modularen Format für die Erwachsenenbildung aufbereitet werden kann. Zweitens belegt es, dass durch lokal verankerte, institutionenübergreifende Kooperationen Bildungsangebote entstehen können, die sich an realen Interessen und Bedarfen orientieren. Die Struktur des Formats – vier Stationen mit unterschiedlichen inhaltlichen Zugängen – eignet sich prinzipiell auch zur Übertragung auf andere Themenfelder im Bereich der Technik- und Medienbildung. Perspektivisch stellt sich jedoch die Frage, wie die Didaktik zu Künstlicher Intelligenz weiterentwickelt werden

kann: Insbesondere die Herausforderung, zwischen Sensibilisierung, Reflexion und Kompetenzaufbau zu vermitteln, wird künftig verstärkte curriculare und methodische Aufmerksamkeit erfordern. Das Projekt bietet hierzu erste Ansatzpunkte, aber keine abschließenden Antworten.

Das Format erwies sich als geeignet, um eine erste Annäherung an ein komplexes Thema zu ermöglichen. Die Kombination aus niedrigschwelliger Präsentation, persönlicher Ansprache durch Referierende sowie dem modularen Aufbau wurde von Teilnehmenden positiv aufgenommen. Gleichwohl machen die Erfahrungen deutlich, dass für eine nachhaltige Implementierung KI-bezogener Bildung weitergehende didaktische und strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Dazu zählen unter anderem die systematische Bedarfsanalyse der Zielgruppen, der Aufbau differenzierter Lernniveaus sowie die Entwicklung passgenauer Materialien. Für Bildungsträger empfiehlt sich zudem, frühzeitig interdisziplinäre Kooperationen zu etablieren, um unterschiedliche Fachperspektiven und methodische Zugänge zusammenzuführen. Eine klare Rollenverteilung und ausreichende zeitliche Ressourcen sind dabei zentrale Gelingensbedingungen.

Aus didaktischer Perspektive liegt das Potenzial von KI-Angeboten in der Verbindung technologischen Wissens und Ertüchtigung im Umgang damit sowie gesellschaftlicher Reflexion. Damit dies gelingt, müssen künftige Formate stärker zwischen informierendem Überblick, kritisch-reflexivem Zugang und anwendungsorientierter Kompetenzvermittlung differenzieren. Die bisherigen Erfahrungen deuten darauf hin, dass ein einziges Veranstaltungsformat diese Zielsetzungen nur bedingt erfüllen kann. Perspektivisch wäre daher eine mehrstufige Angebotsstruktur sinnvoll, etwa in Form von modularen Kursreihen mit aufeinander aufbauenden Schwierigkeitsgraden. Gleichzeitig stellt sich die Herausforderung, die Inhalte didaktisch zu entlasten, ohne sie fachlich zu verkürzen – eine Aufgabe, die sowohl pädagogisches als auch technisches Fachwissen voraussetzt. Die Etablierung von KI-Bildung in der Erwachsenenbildung erfordert daher nicht nur geeignete Formate, sondern auch gezielte Professionalisierungsangebote für das pädagogische Personal. Das Projekt „KI-Seepferdchen“ kann in diesem Kontext als Erprobungsfeld verstanden werden, dessen Ergebnisse in zukünftige Curricula und Fortbildungsstrategien einfließen sollten.

Literatur

- Brinda, T., Diethelm, I., Gemulla, R., Romeike, R., Schöning, J. & Schulte, C. (2016): *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Projekte/Dagstuhl/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf
- Kultusministerkonferenz (31.01.2025). *Gemeinsame KI-Offensive von Bund und Ländern*. www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/gemeinsame-ki-offensive-von-bund-und-laendern-wissenschaftsministerkonferenz-dringt-auf-verstaerkte-foerderung-der-kuenstlichen-intelligenz-in-wissenschaft-forschung-und-hochschule.html

- Medienberatung NRW (2017). *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Mertala, P., Fagerlund, J. & Calderon, O. (2022). Finnish 5th and 6th grade students' pre-instructional conceptions of artificial intelligence (AI) and their implications for AI literacy education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100095>

Autoren

Carsten Weiß, Dr., Fachbereichsleiter Beruf/IT VHS Stadt Oberhausen

Marco Fileccia, Dr., Studiendirektor Heinrich-Heine-Gymnasium und Journalist

Lars Halil Demic, angehender Lehrer für Informatik und Geschichte Sek. II

Marcel-Lassar Przybylka, Referendar für Englisch und Geschichte Sek. II

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.



Rassismuskritische Programmplanung in der Erwachsenenbildung

JENNIFER DANQUAH

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf Basis eines Praxiseinblicks im Volkshochschulkontext, wie Erwachsenenbildungsprogramme und -angebote rassismuskritisch gestaltet werden können. Eine zentrale Gestaltungsmöglichkeit stellt hier das Etablieren eines Co-Planungsprozesses zwischen rassialisierten Communities und Programmplanenden dar, der von Vertrauen, Dialog, Bedürfnisorientierung und Machtverschiebung geprägt ist. Zusätzlich betont der Beitrag, dass eine kontinuierliche Organisationsselbstkritik langfristige Veränderungsperspektiven eröffnet, hin zu einer gesamtorganisationalen rassismuskritischen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Stichwörter: Rassismuskritische Programmplanung; Rassismus; Community; Volkshochschule; organisationaler Wandel

Abstract

The article, based on empirical insights in the context of the German Volkshochschule, demonstrates how adult educational programs can be planned from a racism-critical perspective. A central approach is the establishment of a co-planning process between racialized communities and program planners, characterized by trust, dialogue, needs orientation, and shifts of power. In addition, the article emphasizes that continuous organizational self-critique opens up long-term perspectives for change towards a comprehensive, organization-wide racism-critical change of adult education organizations.

Keywords: Racism-critical program planning; racism; community; Volkshochschule; organizational change

1 Programmplanung zwischen Verwicklung und *Ent-Wicklung*

Als Teil sozialer Verhältnisse und des gesellschaftlichen Gewebes sind Erwachsenenbildungseinrichtungen Arenen demokratischer Aushandlungsprozesse (Gieseke 2003; Heinemann & Danquah 2025). Gerade in Zeiten, in denen antidemokratische Tendenzen Aufschwung erlangen (Görtler 2025), ist das kritische Potenzial des Feldes der Erwachsenenbildung gefragt, um sich dem Recht auf ein diskriminierungsfreies Miteinander anzunähern. Studien wie der Nationale Diskriminierungs- und Rassismuskritischer Monitor (DeZIM-Institut 2025) oder der Afrozensus (Aikins et al. 2021) weisen darauf hin, dass Rassismus in seinen unterschiedlichen und meist subtilen Ausprägungen das Leben nicht-*weiß* positionierter Menschen negativ beeinflusst. Die oftmals subtilen Erscheinungsformen von Rassismus sind Teil der gesamten Gesellschaft (Delgado et al. 2017) und somit bleibt auch die Erwachsenenbildungslandschaft davon nicht unberührt (Heinemann 2023; Sheared et al. 2010).

Dieser sozial konstruierten Verwicklung in gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse kann durch *Ent-wicklungsprozesse* begegnet werden, die Veränderungsperspektiven eröffnen und Formen eines diskriminierungskritischen Miteinanders fördern (Danquah & Egetenmeyer 2025b). Bereits bestehende Initiativen und Handlungsschritte in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die auf eine weniger rassialisierende¹ Lernumgebung abzielen (vgl. z. B. Kaps & Kintz 2024; Palicha & Nguyen 2024)², bilden dabei wichtige Anknüpfungspunkte für die weitere Auseinandersetzung. Der Fokus des Beitrags liegt entsprechend auf (Praxis-)Perspektiven, die sich dem Spannungsverhältnis von *Ver- und Ent-wicklung* rassialisierender Ausschlüsse reflexiv annähern.

Eine solche reflexive Annäherung kann ein Umlernen von Erwachsenenbildungsorganisationen auf interpersoneller, struktureller und prozessualer Ebene erfordern – etwa im Rahmen der Programmplanung (Danquah 2023; Danquah & Egetenmeyer 2025a; Diversity-Ausschuss des DVV 2023; Kaps & Kintz 2024; Palicha & Nguyen 2024). Denn auch Programme können zu einer Reproduktion linearer Wissensarchive beitragen, indem nicht-*weiße* Perspektiven an Unterrepräsentation erfahren. Diese (Un-)Sichtbarkeitsverhältnisse können sich u. a. in den vermittelten Programminhalten sowie der Teilnehmenden- und Kursleitendenstruktur wiederfinden (Palicha & Nguyen 2024). Machtkritische und insbesondere rassismuskritische Analyse- und Praxisansätze nehmen diese Verwicklungen als Ausgangspunkt und eröffnen die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Ein- und Ausschlussmechanismen marginalisierter Stimmen. Hierbei entstehende Machtbeziehungen werden zum Re-

1 Miles prägt den Begriff der „racialisation“ (Miles 1991, S. 99). Darunter versteht er den Prozess, in dem biologischen Merkmalen bestimmte Bedeutungen zugeschrieben werden, sodass Menschen in vermeintlich reproduzierbare Gruppen eingeordnet werden. Diese Einordnung ist sozial wirkmächtig. In diesem Beitrag wird dieser Prozess mit dem Begriff der Rassialisierung zum Ausdruck gebracht.

2 Diese Aufzählung ist nicht abgeschlossen. Sie verweist exemplarisch auf Praxisperspektiven in der Erwachsenenbildung, die sich mit der Umsetzung diversitätskritischer und insbesondere rassismuskritischer Programmplanungsprozesse befassen.

flexionsgegenstand (Daffron & Caffarella 2021; Hippel & Käpplinger 2017). In diesem Zusammenhang wird sich in der Programmplanung der Metapher eines Programm-Tischs bedient, an dem unterschiedliche Stimmen sichtbar werden (Cervero & Wilson 2006). Im Zuge dessen stehen folgende Aspekte im Fokus: die heterogene Besetzung des Planungstischs, seine Zusammensetzung in selbstreflexiven Schleifen fortlaufend zu hinterfragen und Fragen der Repräsentation sowie Selbstermächtigung im Kontext marginalisierter Stimmen zu intensivieren. Zu diesen marginalisierten Stimmen zählen auch die rassialisierter Communities. In diesen Communities stehen Menschen über gemeinsam geteilte (Rassismus-)Erfahrungen, Geschichten und Lebensrealitäten miteinander in Verbindung. Daffron und Caffarella (2021) nehmen sich einem communities-orientierten Programmplanungsansatz an, der darauf abzielt, eben jenen geteilten Geschichten und Erfahrungen in der Programmplanung Raum zu geben. Als Orientierungsrahmen für eine mit Communities auf Augenhöhe gestaltete Planungspraxis schlagen die Autorinnen folgende Fragen vor: „Who is allowed at the table? Who is being heard and who is being ignored? Which voices silence other voices during the planning process?“ (S. 18) Diese Fragen sollen gemäß den Autorinnen eine aktive und langfristige Teilhabe marginalisierter Stimmen am Planungsprozess fördern. An diese Perspektive anschließend geben die nachstehenden Ausführungen Einblick in einen praxisinformierten Rahmen zu rassismuskritischen Gestaltungsmöglichkeiten von Programmplanungsprozessen.

2 Rassialisierte Communities und Programmplanende als Co-Planende erwachsenenpädagogischer Programme – Ein Praxiseinblick im Volkshochschulkontext

Der folgende Praxiseinblick basiert auf der Fallanalyse einer Volkshochschule, in deren Rahmen auch Interviews unter der Fragestellung analysiert wurden, wie Leitungspersonal in Volkshochschulen rassismuskritische Organisationsentwicklung unterstützen kann (Danquah & Egetenmeyer 2025a). Aus diesen Gesprächen ergeben sich weitere für diesen Beitrag zentrale Aspekte, die als Rahmung bereits im Praxisfeld initiiert Schritte verstanden werden können und Raum für eine reflexive Weiterentwicklung machtsensibler und insbesondere rassismuskritischer Programmplanungsprozesse eröffnen.

Im Fokus stehen dabei drei Dimensionen: *Vertrauen durch Nähe und Dialog, Bedürfnisse von rassialisierten Communities und Machtverschiebung im Co-Planungsprozess*. Diese Dimensionen haben zum Ziel, Bedarfe, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten von (potenziellen) Teilnehmenden – speziell aus rassialisierten Communities – in den Planungsprozess langfristig einzubeziehen.

2.1 Vertrauen durch Nähe und Dialog

Der Aufbau tragfähiger, auf Austausch beruhender Beziehungen zu rassialisierten Communities kann als zentraler Bestandteil einer communities-orientierten Pro-

grammplanung verstanden werden. In der Falleinrichtung wird dies explizit als ‚die Community fühlen‘ (vgl. Interview B8, 55) beschrieben. Dies gelingt in der Falleinrichtung etwa durch eine Präsenz vor Ort bei Communities, beispielsweise bei nicht-weißen weiblichen Geflüchteten, aber auch durch ein aufmerksames Zuhören und genuines Interesse an ihren Bedarfsartikulationen sowie eine Bereitschaft, Arbeitszeiten flexibel an ihre Lebensrealitäten anzupassen. Solche Formen relationaler und dialogischer Nähe können die gegenseitige Vertrauensbasis zwischen Einrichtung und Communities stärken. Zugleich kann sich einer möglichen Reproduktion von *Othering*-Prozessen (Mecheril 2004) reflexiv angenähert und rassialisierte Communities als konstitutiver und aktiv-involvierter Ausgangspunkt für Programmplanung gesetzt werden.

2.2 Bedürfnisse von rassialisierten Communities

Im Rahmen von Programmplanungsprozessen der untersuchten Volkshochschule sind folgende Fragen leitend: *Wem hören wir zu, und was können wir hören?* Durch diese Fragen reflektieren die Gesprächspartner:innen sowohl ihre Wahrnehmungsstrukturen als auch ihre soziale Positionierung, wodurch eine Öffnung der Programmplanung für bislang Unsichtbares möglich wird. Rassismuskritische Programmplanung setzt damit eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Planungspraktiken voraus, die die Anerkennung unterschiedlicher Lebensrealitäten und Bedürfnisse rassialisierter Communities einschließt. Programme und Bildungsangebote entstehen demnach von Beginn an *mit* rassialisierten Communities in ihrer Position als aktive Wissenstragende. Die Programminhalte orientieren sich an den Bedarfen rassialisierter Communities, werden interaktiv gestaltet und kontinuierlich angepasst. Dafür etabliert die untersuchte Einrichtung eine Semesterstruktur, die Flexibilität zulässt. So gibt es beispielsweise Raum dafür, in Kursen entstehende Bedarfe kurzfristig als Angebote in das Programm aufzunehmen. Die iterative Weiterentwicklung des Programms wird gemeinschaftlich von der Programmplanung und den Communities getragen. So kann – wie im Fallbeispiel – etwa während eines Hebammenkurses der Wunsch nach einem Aufbaukurs entstehen, der aufgrund der interaktiven, flexiblen und bedarfsorientierten Programmplanungspraxis kurzfristig realisiert werden kann. Eine solche situative Programm- und Angebotsanpassung kann ein Verlassen routinierter Planungsstrukturen erfordern und zugleich Selbstbestimmung sowie Teilhabe der Lernenden über ihre eigenen Lernwege stärken.

2.3 Machtverschiebung im Co-Planungsprozess

Rassismuskritische Programmplanung baut auf der Idee einer Verschiebung von Entscheidungsmacht auf: hin zu einem geteilten, dialogischen Gestaltungsprozess zwischen Communities und Programmplanenden. In der untersuchten Volkshochschule sind Vertreter:innen der Communities als für Programm- und Angebotsinhalte relevante Wissenstragende aktiv am Planungstisch beteiligt. Sie vermitteln und verhandeln Bedürfnisse zwischen der Volkshochschule und ihren jeweiligen Communities. Zudem diskutieren sie gemeinsam mit Programmplanenden, Kursleitenden und (potenziellen) Teilnehmenden über Programm- und Angebotsinhalte. Der Planungs-

prozess wird hier zu einem Raum der Co-Planung, in dem rassialisierte Communities für sie passende Bildungsangebote mitgestalten (vgl. auch Diversity-Ausschuss des DVV 2023).³ Auch wenn damit Veränderungen in Programmplanungs- und -entwicklungsprozessen einhergehen können, bedeutet dies keineswegs eine Abwertung der notwendigen Expertise von Programmplanenden (vgl. auch Kaps & Kintz 2024). Vielmehr eröffnet die Ergänzung des Planungstischs um weitere Sitzplätze für Programmplanende die Möglichkeit, rassismuskritisches Handeln als Teil organisationaler *Entwicklungsprozesse* zu verankern und rassialisierenden Ausschlüssen entgegenzuwirken.

3 Über die Programmplanung hinaus – Strukturen verändern, Organisationsselbstkritik als Querschnittsaufgabe

Vor dem Hintergrund strukturell wirkender rassialisierender Ausschlüsse nimmt sich dieser Praxiseinblick Gestaltungsmöglichkeiten an, die dazu beitragen können, Programmplanung rassismuskritisch zu öffnen und Vertreter:innen rassialisierter Communities an der Mitgestaltung von Bildungsprogrammen handlungswirksam zu beteiligen. Zudem verdeutlicht der Beitrag, dass eine Co-Planung mit rassialisierten Communities auf vertrauensvolle Beziehungen, Dialogbereitschaft, Machtverschiebung und Flexibilität angewiesen ist.

Auch Programmplanungshandeln ist in seine jeweiligen organisationalen und gesellschaftlichen Kontexte eingebettet (Cervero & Wilson 2006; Gieseke 2003). Folglich sind die dargelegten Praxiserkenntnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Volkshochschul- und Erwachsenenbildungskontexte zu reflektieren. Umso bedeutender ist es, im respektiven organisationalen Kontext immer wieder aufs Neue jene Freiräume zu identifizieren und zu nutzen, in denen rassismussensible Gestaltung möglich wird. Das Erkennen solcher Freiräume bedeutet, sich einer unabschließbaren Organisationsselbstkritik anzunehmen, die kontinuierlich nach Öffnungs- und *Entwicklungspotenzialen* sucht. Ein Üben von Organisationsselbstkritik kann sodann über den Programmplanungsprozess hinausreichen und sich als Querschnittsaufgabe auch in Bereichen wie Personalentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und strategischer Ausrichtung der Einrichtung verankern. Auf diese Weise können Veränderungsprozesse angestoßen und weiterentwickelt werden, die auf ein gesamtheitliches Umlernen rassialisierender Ausschlüsse hinwirken – auch über die eigenen organisationalen Grenzen hinaus.

3 Eine Machtverschiebung im Co-Planungsprozess kann vor dem Hintergrund der „Planungspartizipation“ (Robak et al. 2013, S. 304) diskutiert werden.

Literatur

- Aikins, M. A., Bremberger, T., Aikins, J. K., Gyamerah, D. & Yildirim-Caliman, D. (2021). *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Each One Teach One (EOTO) e. V.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. Jossey-Bass.
- Daffron, S. R. & Caffarella, R. S. (2021). *Planning programs for adult learners: A practical guide* (Fourth edition). Jossey-Bass.
- Danquah, J. (2023). *Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene*. Mit einem Vorwort von Nadja Ofuatey-Alazard. Diversität in der Sozialen Arbeit. Beltz Verlag.
- Danquah, J. & Egetenmeyer, R. (2025a). 'For all, by all, with all': Directors and programme planners as co-creators of racism-critical organisational development in adult education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 179–196. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5670>
- Danquah, J. & Egetenmeyer, R. (2025b). Machtvolle Verwicklungen entwickeln: Prinzipien rassismuskritischer Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (15), 217–233. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00465-2>
- Delgado, R., Harris, A. & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (3rd. ed.). *Critical America*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479851393.001.0001>
- DeZIM-Institut (2025). *Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitoringbericht. Verborgene Muster, sichtbare Folgen: Rassismus und Diskriminierung in Deutschland*.
- Diversity-Ausschuss des DVV (2023). *Vielfältig vernetzt von Anfang an*.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). wbv Publikation.
- Görtler, M. (2025). Politische Bildung – Neue Wege, neue Möglichkeiten. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 75, 39–47. <https://doi.org/10.3278/HBV2502W004>
- Heinemann, A. M. B. (2023). Decolonize Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In Y. Akbaba & A. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 358–374). Beltz Verlag.
- Heinemann, A. M. B. & Danquah, J. (2025). Migrationsforschung als Thema der Erwachsenenbildung. In I. Diehm, M. Hummrich, W. Meseth & G. Putjata (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_26-1
- Hippel, A. von & Käßpflinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. In B. Käßpflinger, S. Robak, M. Fleige, A. von Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik/Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*, Bd. 70. Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives (S. 97–112). Peter Lang GmbH.

- Kaps, S. & Kintz, N. (2024). Vielfalt in der Erwachsenenbildung: Intersektionalität und Dekolonialisierung an der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74, 55–62. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W006>
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Studium. Beltz Verlag.
- Miles, R. (1991). *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Argument.
- Palicha, M. & Nguyen, A. (2024). Bildung für alle, von allen: Zehn erste Schritte zur institutionellen Öffnung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74, 74–85. <https://doi.org/10.3278/HBV2402W008>
- Robak, S., Pohlmann, C. & Heidemann, L. (2013). Zur Analyse von Folgewirkungen bildungspolitischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 303–313). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_27
- Sheared, V., Johnson-Bailey, J. & Colin, S. A. J. (Hrsg.). (2010). EBL-Schweitzer. *The Handbook of Race and Adult Education: A Resource for Dialogue on Racism*. John Wiley & Sons.

Autorin

Jennifer Danquah, Doktorandin, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg und Trainerin für diversitätssensible Bildungsarbeit. Jennifer Danquah wird durch ein Promotionsstipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung gefördert.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 09.10.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 9th of October.

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN



Wie offen ist die Zukunft angesichts existentieller (Vielfach-)Krisen?

Erosion statt Angriff: Politische Bildung im Zeichen der Demokratiedämmerung

Lässt sich politische Bildung neu erfinden? Ein Vorschlag für eine an Care orientierte Perspektive

Nationalistisch und doch global: Wie sich die Rechte international vernetzt

„Die Werte der Politische Bildung erscheinen mir unhaltbar.“

„Wir sind nicht mehr in der Lage, andere Meinungen auszuhalten.“

Demokratie im Wartezimmer?

Kinder- und Jugendparlamente stark machen.

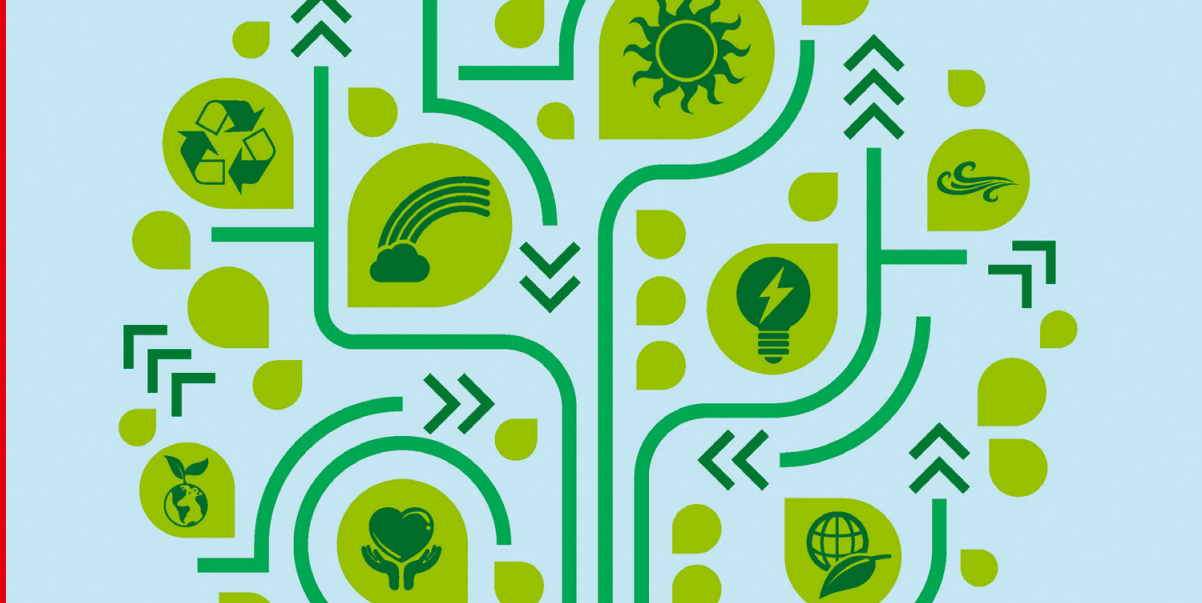
Lernen Sie das Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses **LESEEXEMPLAR** an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHENSCHAU
VERLAG**



BNE und Klimabildung strategisch umsetzen



Maria Kondratjuk, Sven Wippermann, Ulrich Müller, Iris Schmidberger, Tobias Stricker (Hg.)

Bildungsmanagement zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung

Der Sammelband beleuchtet, wie Bildungsmanagement Bildungseinrichtungen dabei unterstützt, BNE und Klimabildung strategisch umzusetzen und als Innovationstreiber für nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Weiterbildung zu agieren.

wbv.de/hochschule

 2025, 316 S.
ISBN 9783763978984
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe



Rezension – Nachruf

Rezension

KLAUS HEUER

Johannes Weinberg (2025): „Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lernprozesse“. Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024. Ulm: Klemm+Oelschläger, 180 Seiten, ISBN 978-3-86281-191-5

Der Autor wird in diesem Jahr 93 Jahre alt. Aus lebensgeschichtlicher Perspektive liegt damit ein wichtiger persönlicher Beitrag zur Entstehung und Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland nach 1945 vor. Der Blickwinkel ist dabei der des ehemaligen Professors der Erwachsenenbildung. Und, so füge ich hinzu, der Blickwinkel von einem, der als einer der Nestoren der Wissenschaft und der universitären Disziplin der Erwachsenenbildung in Deutschland zu gelten hat. Chapeau und herzlichen Glückwunsch dazu. Verfasst ist dieses berufsbiografische Buch mit der Unterstützung von Heide Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling.

Die im Buch angefügte Bibliografie seiner nach der Emeritierung, zwischen 1997 bis 2024 entstandenen Beiträge verdeutlicht sein andauerndes Schaffen und seine Präsenz in der Erwachsenenbildungsszene. So hat er 2022 aus Anlass des 100. Geburtstags von Hans Tietgens einen Beitrag „Annäherungen an das Politische“ geschrieben und 2024 einen Nachruf auf Joachim Dikau verfasst. Beiträge, in denen er wichtige Protagonisten und Wegbegleiter der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung würdigt.

Es ist ein persönlich-sachliches oder besser ein sachlich-persönliches Buch. Weitestgehend nicht psychologisch/psychologisierend, aber auch nicht mit der Absicht verfasst, die Zeitgeschichte der deutschen Erwachsenenbildung zwischen 1960 und 1997 zu kommentieren oder auch zu resümieren. Es hält sich ganz klassisch an die Chronologie des Lebenslaufs und gibt tiefe und erzählende Einblicke in seine lebenslang stattfindenden Lernprozesse in unterschiedlichen Themenfeldern, Aufgabenbereichen und Professionen der allgemeinen, öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Es ist spürbar, dass er seine Lebenslektionen angenommen, gut verstanden und „verdaut“ hat. Er beschreibt insbesondere: die frühe Etablierungsphase der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV), heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), aus Sicht des jungen wissenschaftlichen Mitarbeiters. Er erinnert an die bahnbrechenden Publikationen, an denen er damals

beteiligt war. Er skizziert sein Aufgabenprofil und -verständnis der Entwicklung von Internationalität in der deutschen Erwachsenenbildung Anfang der 1960er-Jahre. Großen Raum nimmt der Aufbau und die Institutionalisierung des Lehrstuhls und Instituts für Erwachsenenbildung an der Universität Münster und seine Lehrpraxis ein. Er stellt seinen Beitrag zur Entstehung und Verstetigung der wissenschaftlichen Zeitschrift REPORT, heute Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, vor und gibt seinen Lernprozessen mit hochqualifizierten WissenschaftlerInnen der ehemaligen DDR im ersten gesamtdeutschen QUEM-Projekt in den 1990er-Jahren Raum. Er gibt Einblicke in Überforderungssituationen, z. B. als Fachbereichsvorsitzender an der Universität in Münster.

Er hält sich in seiner Darstellung strikt an einen subjektiv gesättigten Erfahrungsbegriff und verfährt selbstkritisch. Die Stationen, die er schildert, wollen vor dem eigenen Urteil und dem der Lesenden Bestand haben. Die Person, die sich hier vorstellt, tut das für die Sache und ein geschichtliches Urteil, das er der Zukunft überlässt. Und das gelingt auf vortreffliche Weise. Für die kenntnisreich, aber auch für die philologisch genau Lesenden lassen sich in eingestreuten wertenden Andeutungen markante Problem- und Konfliktlagen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung zwischen 1956 und 1997 erkennen, die in der Zukunft als Anregungen für historiografische Fragestellungen dienen können.

Herausgegeben wurde das Buch von Heidi Behrens, Paul Ciupke, Norbert Reichling, Mitbegründerinnen, Theoretikerinnen und Praktikerinnen der biografischen Methode in Deutschland, die im Bildungswerk der Humanistischen Union Nordrhein-Westfalen langjährig in der politischen Erwachsenenbildung tätig waren und in ihrer Arbeit von Johannes Weinberg unterstützt wurden. Sie haben Gespräche zu seiner Lebensgeschichte geführt und in Zusammenarbeit mit Johannes Weinberg redigiert. Sie bleiben mit ihren Fragestellungen und auch möglichen Irritationen im Hintergrund und lassen ausschließlich Johannes Weinberg zu Wort und zur Geltung kommen.

Für mich war Johannes Weinberg ein langjähriger Mentor, den ich über viele Jahre, während und auch noch nach meiner Tätigkeit beim DIE, 2–3-mal im Jahr besuchte und mit dem ich lange Telefonate führte. Wir sprachen dabei viel über die Entwicklung der Erwachsenenbildung, insbesondere über die Verlaufsgeschichte des DIE und die Erwachsenenbildungsgeschichte im Allgemeinen. Wir trafen uns auch auf den Fachkonferenzen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, die ich für das DIE zusammen mit Christian Stifter, Direktor des österreichischen VHS-Archivs, organisierte. Die bescheidene nachdrückliche Art von Johannes Weinberg gefiel mir dabei sehr gut und hob sich ab von den Profilierungsambitionen, die im Wissenschaftsbetrieb heute weit verbreitet sind. Wir redeten auch über seine vielfältige Lektüre, Publikationen, die er vorbereitete, die Familien und die Gartenarbeit. Und er zeigte mir bei den Besuchen markante Orte in Münster.

Wir hatten in unseren Begegnungen auch Dissenspunkte, das war insbesondere die transgenerationelle Weitergabe der nicht stattgefundenen Trauerarbeit über die Verbrechen des Nationalsozialismus im Nachkriegsdeutschland. Er bejahte das „kommunikative Beschweigen des Nationalsozialismus“ (Lübbe) als notwendige Bedingung

des demokratischen Neubeginns und darüber hinaus. Ähnlich verhielt es sich mit der 68er-Bewegung, deren Motive und Impulse er viel weniger positiv einschätzte als ich. Das konnte so zwischen uns stehen bleiben, ohne dass wir den Dissens verleugneten. Keiner beharrte darauf, den anderen überzeugen zu wollen.

Der Romantitel „Nachgetragene Liebe“ (1993) von Peter Härtling ist mir in den privaten Begegnungen mit Johannes Weinberg immer wieder als Motto eingefallen, als Wunsch nach der Begegnung mit einem guten Vater, den es so für viele aus meiner Generation nicht gegeben hatte. Es scheint mir, als sei es eine ähnliche nachgetragene Liebe, die als Subtext dieses intergenerationelle Buchprojekt durchwebt und besonders macht. Für mich jedenfalls ist es auch diese implizite Lerngeschichte, die das Buch empfehlenswert macht.

Nachruf auf André Schläfli

BERND KÄPPLINGER

„Demokratie benötigt Moral“! So ist ein Zeitungsartikel von 1982 überschrieben zu einem internationalen Fachkongress in Freiburg, wo André Schläfli als Kohlberg-Schüler seine Forschungsergebnisse aus einer Interventionsstudie mit Banklehrlingen und deren Umgang mit Dilemmata im Beruf vorstellte. Zumeist agierten sie auf einer mittleren Moralstufe tauschorientiert: „Ich bin gut zu Dir, wenn Du gut zu mir bist.“ André wollte sich aber damit nicht zufriedengeben und mit pädagogischem Handeln anregen, wie eine höhere Stufe mit einer differenzierteren Moral erreicht werden könnte. Ich finde diese frühe berufliche Aktivität von ihm durchaus bezeichnend für den besonderen Menschen und das Original André Schläfli und sein Wirken mit breitem gesellschaftlichem Horizont, aber auch möglichst praktischem Nutzen. Auch der Artikel von 1982 erinnert uns: „Besonders in Staaten mit demokratischer Verfassung spielt die Erziehung zu Toleranz, Achtung der Menschenrechte und zum Minderheitenschutz eine wichtige Rolle.“ André hätte dem wohl zugestimmt, wobei André intelligent überraschen konnte mit Zustimmung oder auch Widerspruch.

Ich habe André als Leiter des SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) über unser gemeinsames, deutsch-schweizerisch-österreichisches Kooperationsprojekt „Effekte“ zur Finanzierung von Weiterbildung u. a. durch Gutscheinmodelle kennengelernt. Es war sicherlich keine Freundschaft auf den ersten Blick. Ich habe seine fordernde, anspruchsvolle Art zunächst primär als Herausforderung – ja manchmal vielleicht sogar als Zumutung – wahrgenommen. Langsam begriff ich aber, dass André es sich und anderen eben nicht zu einfach macht mit der Suche nach Erkenntnis und Fortschritt. Ich habe das immer mehr schätzen gelernt über die Zeit hinweg. Als er 2019 dann in Zürich nach einem Vortrag zu mir kam und sagte, dass er meine Überlegungen und Ausführungen im Vortrag sehr gut fand, hat mir das sehr viel bedeutet.

André hat in der Schweiz für den SVEB und die ganze Weiterbildung, aber auch international, immens viel geleistet und dies über Jahrzehnte hinweg mit langem Atem, mit Charme, aber auch manchmal einer Vehemenz bis zur Penetranz für die Weiterbildung. Siehe diese einschlägigen Nachrufe auch hier:

Abschied vom früheren SVEB-Direktor André Schläfli – SVEB

European Association for the Education of Adults » Farewell to former EAEA Board member and SVEB Director André Schläfli

André ist am 22. November 2025 im Alter von 75 Jahren kurz nach seinem Geburtstag überraschend gestorben. Ich vermisse ihn.

Gestaltung von Interdisziplinarität in Forschung und Lehre



Mirjam Braßler, Sebastian Lerch, Simone Brandstädter (Hg.)

Interdisziplinarität in Forschung und Lehre gestalten

Bedingungen, Teamarbeit, Räume, Methoden

Interdisziplinarität als Schlüssel zukunftsfähiger Wissenschaft:
Der Band bietet theoretische Grundlagen, Praxisbeispiele und
didaktische Ansätze, um Forschung und Lehre über Fachgrenzen
hinweg methodisch fundiert und nachhaltig zu gestalten.

wbv.de/hochschule

 Interdisziplinäre Lehre, 3
2025, 224 S.
ISBN 9783763978915
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Wissen für Studium, Lehre und Bildungspraxis



Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi
Programm- und Angebotsentwicklung
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 3., aktual. u. erw. A. 2025. 216 S.
ISBN 978-3-8252-6564-9
€ 24,00 | € (A) 24,70 | sfr 32,00

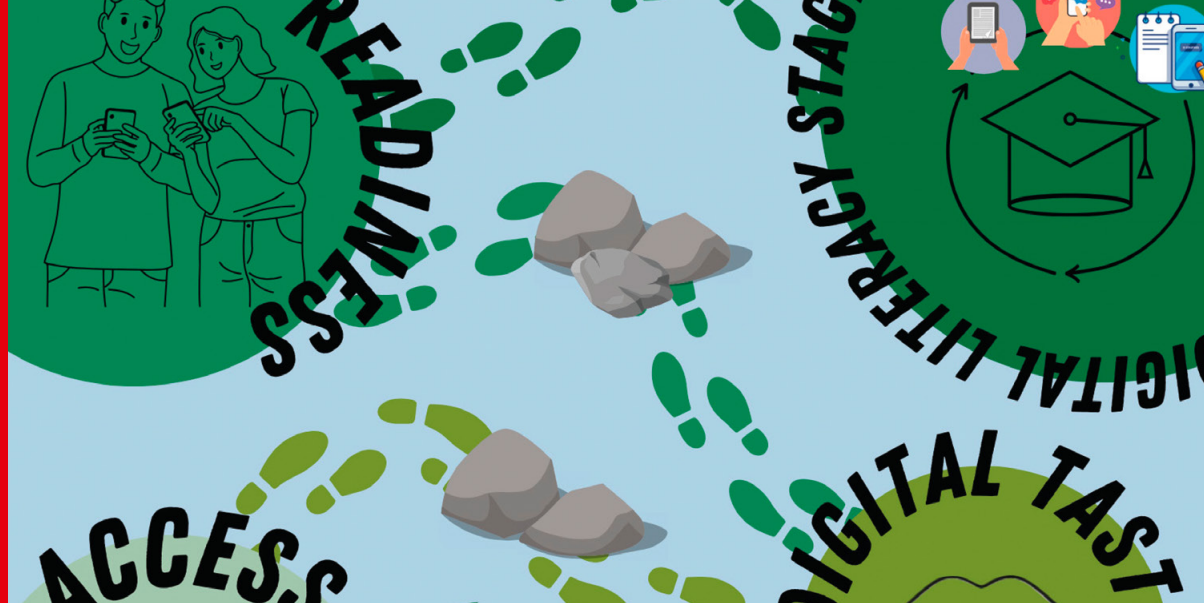
- Bedarf, Planung, Marketing und Forschung
- theoretisch fundierter Grundlagenband
- didaktisch aufbereitet inklusive Übungen und Leitfragen

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

Studierende aus Erwachsenenbildung und Weiterbildung finden in diesem Grundlagenband alles Wichtige zum Thema in kompakter, lesefreundlicher Form. Der Band eignet sich sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium.



utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.



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

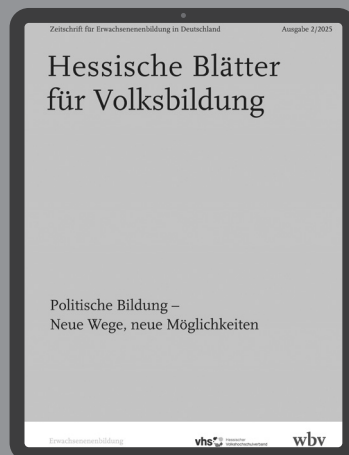
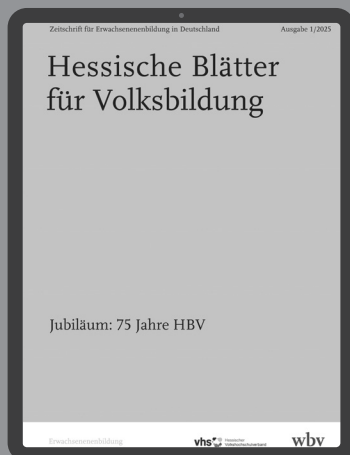
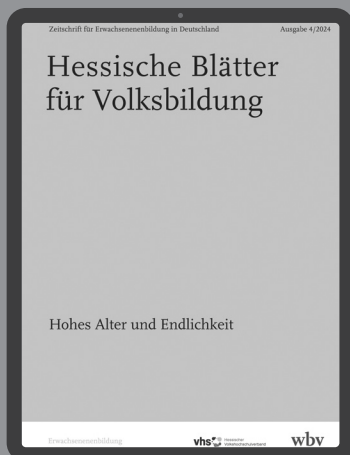
2025, 276 S.

ISBN 9783763978168

E-Book im Open Access

Auch als Printausgabe

Ausgabe schon gelesen?



hessische-blaetter.de

Current Research from the NED Network



Franziska Bellinger, Ricarda Bolten-Bühler, Matthias Rohs (Hg.)

Adult Education Research on Digitalisation

Concepts – Scopes – Understandings

Digitalisation is profoundly transforming adult and continuing education - in teaching, in institutions, in education policy, and not least in research. This book provides a comprehensive overview of current academic work on this transformation and shows how digital technologies open up new opportunities, but also what challenges and risks they bring.

wbv.de/ebtbl



Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 54
2025, 272 S.
ISBN 9783763978557
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe