

Hessische Blätter für Volksbildung

80 Jahre hvv
– Zeitläufte und Perspektiven

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Zukünfte

weiter bilden 4/2025

Die letzte Ausgabe „Zukünfte“ beleuchtet Perspektiven der Erwachsenenbildung im digitalen Wandel. Zwischen Abschied, Neuausrichtung und Open Access zeigt sie, wie Bildung gesellschaftliche Transformation aktiv mitgestalten kann.

wbv.de/weiter-bilden



2025, 58 S.

E-Journal im Open Access

Auch als Printausgabe

Hessische Blätter für Volksbildung

80 Jahre hvv
– Zeitläufte und Perspektiven

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

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

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

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christiane Ehses, Dr. Christoph Köck

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

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

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

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, 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: HBV2602
ISSN (Print): 0018-103 X
ISSN (Digital): 3052-1246
DOI: 10.3278/HBV2602W

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

<i>Christiane Eheses, Christoph Köck</i> Editorial	5
<i>Christoph Köck</i> Professionelle Identität weiterentwickeln – neue Herausforderungen für die hessische Volkshochschullandschaft	8
<i>Bernd Käpplinger</i> Die Hessischen Blätter zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik	18
<i>Matthias Alke</i> Netzwerke in der Erwachsenenbildung zwischen Tradition und Transformation ..	29
<i>Steffen Wachter</i> Europäische Bildungsarbeit im hvv	39
<i>Denise Klinge</i> Zur Mediengeschichte der Erwachsenenbildung	45
Gespräch – Territorialität und Digitalität	56
<i>Torsten Denker</i> Öffentliche Lernorte neu denken: Digitale Bildung und Teilhabe im Zukunftsort BERD	65
<i>Martin Lätzel</i> Bürokratie gegen Bildung oder Bildung für Bürokratie?	72
<i>Christiane Eheses</i> Weglassen – Eine Leitungsklausur der hessischen Volkshochschulen	80
Service – Nachrufe	
<i>Dieter Nittel</i> „Eine der letzten ihrer Art!“	90
<i>Manjiri Palicha</i> „Wer nicht kämpft, hat schon verloren“	92

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2026 (2)

DOI: 10.3278/HBV2602W001

ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Editorial

CHRISTIANE EHSES, CHRISTOPH KÖCK

Der Hessische Volkshochschulverband wird 80 Jahre alt. Dies ist für uns als Herausgeber der Hessischen Blätter ein Anlass zur Freude und ein Beweggrund, wie die Dezenenien zuvor erneut ein Jubiläumsheft herauszugeben. In diesem vorliegenden Heft richten sich die Perspektiven weniger auf den Verband und seine Organe als vielmehr auf die Herausforderungen für die Arbeit der Volkshochschulen im nächsten Jahrzehnt.

Mit dem Wissen der Vergangenheit in die Zukunft zu schauen – insbesondere die letzten zehn Jahre in den Blick nehmend – ist der Fokus dieses Jubiläumsheftes. Der hvv als Verband der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung fragt danach: Wie haben wir uns die Zukunft gedacht – und wie schauen heute die Gegenwartsentwicklungen gegenüber unseren Prognosen von damals aus? Welche Herausforderungen zeichneten und zeichnen sich ab? Gibt es Kontinuitätslinien oder Disruptionen? Mit der Frage nach dem Blick zurück und nach vorn haben wir Autorinnen und Autoren zu den unterschiedlichen relevanten Handlungsfeldern befragt, die die Programmatik der Volkshochschulen signieren. Fokussiert wurden Netzwerke der Erwachsenenbildung in ihrer Transformation, Medialisierung und Digitalisierung, Lernorte der Zukunft und das im operativen Handeln belastende Thema der Bürokratisierung. Außerdem wird die Wirkungsweise der Hessischen Blätter selbst in den Blick genommen.

Die Dramaturgie des Heftes ist so aufgebaut, dass wissenschaftliche Theorie- und Praxisbeiträge die benannten Handlungsfelder mit ihren jeweiligen Sichtweisen ausleuchten. Den Autorinnen und Autoren wurde als Wunsch mitgeteilt, dass sie sich den Gegenständen – wo möglich – mit Rückblick auf deren Historie, aber auch mit Prognosen für die Zukunft nähern. Dieser historisierende Blick konnte in den Beiträgen nicht durchgängig eingehalten werden. Er bot sich nicht immer an. Trotzdem bilden die Zeitläufte einen roten Faden durch das Heft. Wir hoffen, dass die geschichtliche Genese und auch die entworfenen Perspektiven für die Zukunft in den Beiträgen erkennbar und nutzbar für Erkenntnisse und Praxis sind.

Der hvv-Verbandsdirektor *Christoph Köck* eröffnet den vorliegenden Band. Er rekurriert auf seine Bilanz von vor zehn Jahren (Jubiläumsheft 70 Jahre hvv, 2016) und unternimmt einen Wirklichkeitsabgleich sowie eine erneute Projektion: Welche Beobachtungen haben sich wie realisiert oder auch nicht? Welche Aufgaben und The-

mensetzungen sind auf der Basis dieser Erfahrungen absehbar? Der Verfasser leitet u. a. die Themen ein, die im Band in der Folge bearbeitet werden.

Der Beitrag von *Bernd Käßlinger* diskutiert die heutige und zukünftige Entwicklung der Hessischen Blätter für Volksbildung. Er ordnet die Bedeutung der HBV als Fachzeitschrift theoretisch-konzeptionell ein und lenkt die Perspektive anhand der Downloadzahlen auf die Nutzer. Dabei verortet der Beitrag die Entwicklung der HBV als Publikationsorgan im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Das Themencluster Netzwerke in der Erwachsenenbildung eröffnet der Beitrag von *Matthias Alke*. Er beleuchtet Netzwerke angesichts vergangener als auch gegenwärtiger Entwicklungen und untersucht theoretische Grundannahmen und Zugänge. Der Beitrag schlussfolgert Implikationen für die zukünftige Netzwerkgestaltung.

Steffen Wachter liefert in seinem Aufsatz zur Europäischen Bildungsarbeit im hvv einen Praxisblick auf europäische Netzwerkaktivitäten – in ihrer Genese, der Analyse der aktuellen Situation und mit Blick auf die Perspektive internationaler Bildungsarbeit des hvv.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung als Mediengeschichte wird im Parforceritt von *Denise Klinge* nachgezeichnet. Dabei untersucht die Verfasserin die Genese der Verhältnisse von Gesellschaft, Selbst und Wissen. Der Aufsatz behandelt den Beitrag von Medien zur Frage der Demokratisierung von Bildung, der Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und deren Adressierung, die eng verstrickt sind mit technologischen Entwicklungen.

Ein weiterer Beitrag – in Format eines Gruppengesprächs – ist gleichfalls dem Thema Digitalisierung der Erwachsenenbildung gewidmet. *Falk Scheiding*, *Mathias Repka*, *Uwe Grieger* und *Caja Timm* diskutieren mit *Beatrice Winkler* die Herausforderungen von Digitalisierung und Territorialität in der vhs-Community.

Torsten Denker befasst sich mit digitaler Bildung und Teilhabe an Zukunftsorten am Beispiel eines Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrums. Der Verfasser präsentiert mit BERD einen innovativen didaktischen Erfahrungsraum in einer ländlichen Region.

Die Herausforderung Bürokratie und Erwachsenenbildung wird abschließend mit einem Theorie- und einem Praxisbeitrag bespielt.

Martin Lätzel diskutiert in seinem Beitrag den Zusammenhang von Bürokratie und Bildung. Mit Blick auf bildungstheoretische und soziologische Theorien unternimmt der Autor einen Versuch, die dichotomisch anmutenden Pole als Ergänzungspartner wahrzunehmen.

Die Klausur der hessischen Volkshochschulleitungen im Herbst 2025 bildet den Themenfokus des Beitrags von *Christiane Ehse*. Das Thema „Weglassen“ im Kontext von Organisationsentwicklung war eine Replik zur Herausforderung bürokratischer Anforderungen. Und zugleich ein Thema, das einlud zur selbstbestimmten Gestaltung von Transformationsprozessen.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern Freude und Erkenntnisgewinn beim Lesen!

Autorin

Christiane Eheses, Dr. phil., stv. Verbandsdirektorin und pädagogische Leitung des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Autor

Christoph Köck, Dr. phil., Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.



Professionelle Identität weiterentwickeln – neue Herausforderungen für die hessische Volkshochschullandschaft

CHRISTOPH KÖCK

Zusammenfassung

In der Jubiläumsausgabe zum 70. Geburtstag des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv) skizzierte der Verfasser dieses Beitrags die Herausforderungen für die Arbeit der Volkshochschulen im anstehenden Dezennium (Köck 2016, S.167–176). Zehn Jahre später dient der Blick zurück für einen Wirklichkeitsabgleich und für eine erneute Projektion: Was wurde aus den Beobachtungen aus dem Jahr 2016 im folgenden Jahrzehnt, welche Aufgaben und Themensetzungen sind auf der Basis dieser Erfahrungen für die Zukunft absehbar?

Stichwörter: Volkshochschule; Integration; Digitalisierung; Dritte Orte; Vernetzung

Abstract

In the anniversary edition marking the 70th birthday of the Hessian Adult Education Association, the author of this article outlined the challenges facing adult education centres in the coming decade (Köck 2016, pp. 167–176). Ten years later, it is time to look back and compare reality with projections: what has become of the observations made in 2016 in the following decade, and what tasks and topics can be anticipated for the future on the basis of these experiences?

Keywords: Adult Education Center; Integration; Digitalization; Third Places; Networking

1 Erwartungen im Jahr 2016

Die Programmatik der Volkshochschulen wurde Mitte des vergangenen Jahrzehnts von einer starken globalen Dynamik geprägt. Im Zuge der Fluchtbewegungen nach

Europa und hier in besonderem Maße nach Deutschland wurden die Integrationskurse zum festen und dominanten Bestandteil der meisten vhs-Einrichtungen. Bereits ab 2015 veränderte sich die inhaltliche Ausrichtung der Organisationen: 27 Prozent der Unterrichtseinheiten wurden damals über Integrationskurse und durch weitere Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache realisiert (Huntemann, Reichart 2016, S. 31). Dieser Trend verstärkte sich in den darauffolgenden Jahren. Der offene Kursbetrieb konnte zwar im Wesentlichen seine programmatische Vielfalt behaupten und sogar ausbauen, wesentliche Ressourcen flossen aber fortan in die Umsetzung der Integrationsmaßnahmen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge und in Deutschangebote. Im Statistikjahr 2024 wurden 4,94 Millionen Unterrichtsstunden – das sind 33,6 Prozent der Gesamtleistung – durch Integrationskurse realisiert. Hinzu kamen 1,78 Millionen Unterrichtsstunden in weiteren Deutschkursen, was nochmal 12,1 Prozent der Gesamtleistung ausmacht (Ortmanns u. a. 2025, S. 69).

Als weitere Programme im Fachbereich Deutsch wurden bundesweit ab dem Jahr 2018 die Erstorientierungskurse (EOK) des BAMF – primär für Asylsuchende – als Einstiegslehrgänge ausgerollt. Im Land Hessen koordinierte der hvv bis zum Jahr 2024 diese Angebote zentral für seine Mitgliedseinrichtungen. Parallel dazu entstand seitens des Landes das Förderprogramm „Deutsch4U“, das sich konzeptionell und hinsichtlich der Zielgruppe nicht wesentlich von den EOK-Kursen unterschied. Zuwanderung und interkulturelle Öffnung waren daher bedeutende Themen in der Verbandsarbeit, auch über das sprachliche Arbeitsfeld hinaus. Im Jahr 2018 richtete der hvv eine Ausstellung zur umfassenden Integrationsarbeit der Volkshochschulen (HVV 2018) aus. Die Ausstellung wurde im Landtag unter reger Beteiligung von Abgeordneten und Fachöffentlichkeit eröffnet und wanderte im Anschluss durch die Volkshochschulen. Die Themenbearbeitung zur interkulturellen Öffnung wurde vom hvv auch durch einen Innovationstag verfolgt sowie durch ein zweitägiges Fachforum auf der Burg Fürsteneck. Damit wurde der kollektive organisationale Blick über operative Fragen hinaus sensibilisiert und geweitet.

Eine ähnliche Dynamik wie dem Arbeitsfeld Integration wurde vor zehn Jahren der Digitalisierung zugesprochen. Viele Volkshochschulen standen zu dem Zeitpunkt noch am Anfang der Befassung mit Online-Lernangeboten und webbasierten organisationalen Prozessen. Ausgehend vom Manifest „Erweiterte Lernwelten für Volkshochschulen in Deutschland“ setzte sich der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) eine strategische Agenda für die Einbindung digitaler Bildungssettings in die vhs-Programmatis (Schrامل 2016). Gleichzeitig sollte eine Plattform zur Netzwerkarbeit und zum fachlichen Austausch geschaffen werden. Als Vehikel zu beidem dient seit 2017 die „vhs.cloud“ als länderübergreifende Plattform, die ein Lernmanagementsystem mit Kommunikationswerkzeugen zusammenführt. Die „Cloud“ des DVV entwickelte sich zunächst zäh, der herbe Charme der digitalen Oberflächen-Wirklichkeit konnte im heimelig-tradierten analogen Kosmos der Volkshochschulen nur mühsam Fuß fassen. Nur einzelne digital affine Volkshochschulen platzierten zusätzliche Online-Kurse oder reicherten ihr Präsenzangebot über die vhs.cloud durch virtuelle Add-ons an. Im Unterschied dazu gelang es auf Verbandsebene – in Hessen und auch

deutschlandweit – über die Cloud eine wirkmächtige fachliche Netzwerkstruktur aufzubauen. Die Zusammenarbeit entstand zum einen innerhalb der Verbände und ihren Akteuren und zum anderen zwischen den Dachorganisationen. Dabei bildeten sich neue virtuelle Arbeits- und Netzwerkgruppen, nicht selten fernab der klassischen Hoheitsgebiete der Bundesländer. Insgesamt führte diese Veränderung zu einem merklichen Qualitäts- und Wissensaufwuchs.

Die verhaltene Skepsis der Volkshochschulen gegenüber der vhs.cloud änderte sich, als im Kontext der Corona-Pandemie die unmittelbare Notwendigkeit entstand, intensiv digital zu lernen, zu kommunizieren und zu arbeiten (vgl. dazu den folgenden Abschnitt).

Wie war es vor zehn Jahren um die professionellen Ressourcen der Volkshochschulen in Hessen bestellt? Nach zwei Jahrzehnten sinkender Landesförderung wuchs mit dem Konzept zum Hessischen Weiterbildungspakt im bildungspolitischen Umfeld die Aufmerksamkeit für das Lebensbegleitende Lernen. Der Pakt wurde Ende 2016 vom Land Hessen, den öffentlichen und freien Trägern der Erwachsenenbildung sowie von der Akademie Burg Fürsteneck – Hessens einziger Heimvolkshochschule – unterzeichnet. Der Weiterbildungspakt wurde für den Zeitraum von 2017–2025 vereinbart und hatte sich zum Ziel gesetzt, Weiterbildungszugänge zu erleichtern und Integration, Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit nachhaltig zu fördern. Zudem galt es, die Qualität der Angebote durch die Neukonzeption von Fortbildungen für Kursleitende und für Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen gezielt zu stärken. In den neun Jahren wuchs die Grundförderung für die beteiligten Trägerorganisationen auf eine Förderhöhe, die im Jahr 2025 um ca. 44 Prozent über der des Jahres 2016 lag. Daneben wurden über die Gesamtlaufzeit Projektmittel in Höhe von insgesamt ca. 14,5 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Der inhaltliche Anspruch des Paktes war umfassend konzipiert, er wurde nicht nur auf das lebensbegleitende Lernen entlang der biografischen Phasen ausgerichtet, sondern wartete gleichzeitig mit einer „lebensstiefen“ Perspektive auf, die Lernen im Spannungsfeld von Alltagsleben, Erwerbsarbeit und Gesellschaft betrachtet (vgl. dazu Lerch 2020, S. 121).

Dementsprechend breit aufgestellt waren die vom Weiterbildungspakt geförderten Projekte, welche die ganze Breite des Kosmos der Erwachsenenbildung abdeckten: u. a. Demokratiebildung, Inklusion, Bildung im ländlichen Raum, Nachhaltigkeit, Bildungsberatung, Grundbildung, Gesundheitsbildung, kulturelle Bildung, Digitalisierung. Der hvv konnte besonders auf dem Feld der Qualifizierung von Professionellen im Verbund mit seinen Mitgliedereinrichtungen Akzente setzen.

Mit dem Weiterbildungspakt und weiteren projektgebundenen Programmen (etwa Erasmus + auf der europäischen Ebene) entstanden in der vhs-Landschaft spezifische Projektmanagement- und Vernetzungskompetenzen. Viele der Projekte wurden in Kooperation mit mehreren Bildungsträgern durchgeführt. Die Vernetzung der Bildungsakteure, auch über die Erwachsenenbildungsszene hinaus, erwies sich als wichtiger Baustein für die Weiterentwicklung der hessischen Volkshochschulen.

Unser Verband erarbeitete dementsprechend eine Vernetzungsstrategie für vier Handlungsebenen: Kommune, Land, Bund und Europa (HVV 2024).

2 Das Krisendezennium 2016–2025

Die „70er-Jahre“ des hvv (also die Zeit vom 70-jährigen bis zum 80-jährigen Verbandsjubiläum) standen und stehen im Zeichen weiterer wirkmächtiger Herausforderungen, die zum einen ebenfalls Ursachen globaler Verwerfungen waren und zum anderen ihre Ursachen in der Unschärfe politischer Rahmenbedingungen auf europäischer und bundesweiter Ebene haben.

Vom Spätwinter 2020 bis ins Jahr 2022 hinein führte die pandemische Coronakrise zu erheblichen Umwälzungen in der Organisation der Einrichtungen. Die Schließung bzw. die starke Begrenzung des vhs-Angebots unter volatilen und sich in kurzen Abständen verändernden Sicherheits-Regularien bewirkte eine massive Verunsicherung der Organisationen (HVV 2021). Erschwerend kam hinzu, dass die Regularien bundeslandspezifisch angelegt waren und der Interpretationsspielraum den Kommunen hinsichtlich der Umsetzung der Maßnahmen ebenfalls eine weit gefächerte Praxis ermöglichte. Dementsprechend uneinheitlich in der Risikobewertung waren die Treffen der hvv-Leitungskonferenzen. Aus der Perspektive einer verbandlichen Dachorganisation konnten daher nur sehr bedingt Handlungsempfehlungen (über klare Gesetzeslagen hinaus) erfolgen. Die Beratungsleistungen in diesen Jahren waren dennoch erheblich.

Sehr hilfreich war, dass die Volkshochschulen und ihr Verband in der Coronakrise von den Kommunen und auch von Land Hessen finanziell in gleichbleibender Höhe flankiert wurden, unabhängig von der letztlich realisierten Leistung der Einrichtungen. Dieser Support ermöglichte die Fortführung des „Systems Volkshochschule“ in und nach der Krisenzeit.

Unstrittig ist, dass die Coronaphase einen erheblichen Entwicklungsschub in Hinblick auf die digitalen Lern- und Organisationsprozesse auslöste (vgl. HVV 2021). Dabei spielte die vorhandene vhs.cloud eine zentrale Rolle, der Erfahrungsvorsprung gegenüber den weiteren Bildungssektoren war anfangs enorm. Zudem lag mit der vhs.cloud eine Infrastruktur vor, die tatsächlich länderübergreifend zur Verfügung stand. Quasi über Nacht wurde die vhs.cloud zur wirkmächtigen, pandemiegerechten Basis für die vhs-Pädagogik. Schulungen für Kursleiterinnen und Kursleiter im digital gestützten Unterrichten, in Videokonferenzdidaktik, im Erlernen des Einsatzes von Webtools und in der Erstellung von Webtutorials standen bundesweit auf den Qualifizierungsgagenden der Volkshochschulverbände. Dementsprechend massiv waren parallel dazu die Investitionen der Dachverbände und der vhs-Einrichtungen in digitale Technik (Smartboards, Videokonferenzsysteme, kollaborative Softwares etc.). Umso bedauerlicher war es daher, dass entgegen der Absichten des Koalitionsvertrages der Bund keinen Digitalpakt für die Weiterbildung realisieren wollte. Im hvv konnte zur Online-Didaktik und zur digitalen Lerntechnik mit der Schaffung des Fachreferats „Erweiterte Lernwelten“ bereits seit 2017 eine dezidierte Expertise aufgebaut werden. Bis heute sind in diesem Arbeitsfeld Professionalisierungswshops stark nachgefragt.

Indes zeigte sich in den Folgejahren der Coronapandemie in der Angebotsbreite der Volkshochschulen eine zunehmende Entzauberung der Online-Veranstaltungen.

Trotz gewachsener Kompetenz in der Bevölkerung lassen sich heute mit Onlinelernen vorwiegend Adressatenkreise mit einem spezifischen Interesse ansprechen, etwa Menschen, die eine weite Anreise zum Lernort vermeiden möchten, die persönliche Betreuungssituationen zu bewältigen haben oder bei denen der Lernbedarf für ein spezifisches Thema, zum Beispiel für eine seltener unterrichtete Sprache, besteht. Der Trend im offenen Programm ging nach der Coronaphase hin zur Re-Analogisierung: Volkshochschule als „LiveLearningSpace“ macht offensichtlich nach wie vor den attraktiven Markenkern der Organisationen aus und entspricht zudem der weithin erkennbaren Affinität der Teilnehmenden zum sozialen Lernen in Präsenz.

Der Anteil der Unterrichtsleistung mit digitalen Lerninhalten betrug im Jahr 2024 bundesweit lediglich 9,1 Prozent, das waren 1,34 Millionen Stunden (Ortmanns u. a. 2025, S. 62).

Während der Coronaphase etablierten sich die Volkshochschulen als resiliente Orte der Krisenfestigkeit,¹ eine organisationale Kompetenz, deren Wert in den Folgejahren noch mehrfach gefordert wurde. Intensive Herausforderungen ergaben sich insbesondere aus zwei gesetzlich unsicheren Rahmenbedingungen der Volkshochschularbeit, die bereits seit Jahrzehnten virulent waren, nun jedoch im juristisch-administrativen Kosmos mit aller Wucht aufschlugen: Neue Gerichtsurteile, insbesondere das sogenannte „Herrenberg-Urteil“, stellten den freiberuflichen Status der Lehrkräfte – ein ureigenes Merkmal der institutionellen Aufstellung – ernsthaft auf den Prüfstand. Die Sorge ist nach wie vor groß, dass der politische Raum im Verbund mit der Deutschen Rentenversicherung sowie unter Einflussnahme gewerkschaftlicher Bemühungen das klassische Modell der solo-selbstständigen vhs-Lehrkraft für viele Angebotsbereiche in der Erwachsenenbildung kippt. Es ist zu hoffen, dass hier bald juristische Vernunft und Klarheit einkehrt und Lösungen gefunden werden, die allen Beteiligten zugutekommen. Es wäre kaum vorstellbar, z. B. eine Thailändisch-Lehrkraft für zwei oder vier Unterrichtsstunden pro Woche in der Kommune fest einzustellen. Die Folge wäre mit hoher Wahrscheinlichkeit der Ausfall des Angebots im Rahmen der vhs.

Als weitere bedeutende administrative Hürde erwies sich die juristisch nicht geklärte Umsatzsteuerfrage für Volkshochschulangebote. Auch dieses Thema schwelt seit Jahrzehnten in der Politik und in den Finanzadministrationen. Ursache der Problematik ist die Umsatzsteuergesetzgebung des Bundes, die zwischen umsatzsteuerbefreiten Bildungsleistungen und steuerpflichtigen reinen Freizeitveranstaltungen unterscheidet, ohne die Interpretationsspielräume der Finanzbehörden zu dieser Differenz einzuengen. Die Folge war ein bundesweiter Flickenteppich an Verwaltungspraxen und eine erneut hohe Verunsicherung der Volkshochschulen. Unter großen Anstrengungen in der Lobbyarbeit konnte es der Deutsche Volkshochschul-Verband im Einvernehmen mit anderen Bildungsorganisationen und der Bildungsministerkonferenz Ende 2025 erreichen, dass das Bundesfinanzministerium eine Handlungsempfehlung an die Finanzbehörden mit dem Ziel der Vereinheitlichung der Praxis ver-

¹ Vgl. hierzu das Interview aus dem Jahr 2021 von Christiane Ehse und Bernd Käßlinger mit den Volkshochschulleitungen Torsten Denker (vhs Landkreis Gießen), Elke Hohmann (vhs Hanau) und Carsten Koehnen (vhs Hochtaunuskreis).

öffentliche. Demnach werden künftig die allermeisten Veranstaltungen der Volkshochschulen umsatzsteuerbefreit bleiben – ein Zuschlag auf die Kursgebühren wird somit weitestgehend entfallen.

Volkshochschulen befinden sich mittlerweile in einem Umfeld, das sehr stark von Verrechtlichung geprägt ist. „Bürokratie“ hat, sofern sie klug gestaltet und mit den Bedarfen der Beteiligten abgestimmt ist, eine wichtige Daseinsberechtigung für transparentes öffentliches Handeln. Sie breitet sich jedoch in den vergangenen Jahren massiv in alle Lebensbereiche aus und wird zu einer hemmenden Fessel für die eigentliche Arbeit der Volkshochschulen. Die aufgrund der Rechtslage notwendige intensive Befassung mit Datenschutzgrundverordnungen, mit arbeitsrechtlichen Verfahren, mit Brandschutzmaßnahmen, mit Gleichstellungsgesetzen, mit Compliance-Richtlinien, mit Vergaberegularien, mit Integrationskurs-Verordnungen – um nur einiges zu nennen – lenkt merkbar vom Kernauftrag der Volkshochschulen ab: die Menschen in der Kommune auf möglichst gelingende Art und Weise beim Lebensbegleitenden Lernen zu unterstützen². Als einen essenziellen Lösungsweg schlägt Christiane Eheses in ihrem Heftbeitrag vor, zur Entlastung den Weg der „brauchbaren Illegalität“ zu wählen, der es den Akteuren erlaubt, stärker als Handelnde und weniger als Vollzieher zu arbeiten.

Bürokratie verschlingt Arbeitszeit, und die auskömmliche Ressourcenausstattung der Volkshochschulen ist seit der Coronazeit wieder auf die Agenda gerückt und wird in den kommenden Jahren weiter ein relevantes Thema sein. Glaubten wir noch vor zehn Jahren aus einer gesunden staatlichen und kommunalen Ökonomie heraus das lebensbegleitende Lernen finanziell solide aufgestellt zu bekommen, fehlt es nun in den öffentlichen Haushalten u. a. aufgrund der finanziellen Abfederung der internationalen Konflikte an allen Ecken und Enden. Es bleibt ungewiss, ob ein Bruchteil der vom Bund beschlossenen Investitionsgelder, von denen ja auch die Bildungsinfrastruktur der Kommunen profitieren soll, für die Erwachsenenbildung verwendet wird. Hierzu sind intensive Lobbyanstrengungen vonnöten. Im Zuge der Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes (in Kraft seit 2026) hat das Land Hessen anerkannt, dass ein dynamischer Finanzierungsaufwuchs für die öffentlich geförderten Einrichtungen der Erwachsenenbildung essenziell ist, um die Organisationen zukunftsfähig auszustatten.

3 Ausblicke im Jahr 2026

Die rezenten Krisenjahre ermuntern zunächst kaum zu optimistischen Zukunftsüberlegungen. Und doch stehen wir im 80. Jahr des Hessischen Volkshochschulverbandes an einem Punkt, der einen positiven Blick nach vorn eröffnet – vielleicht gerade weil die Volkshochschulen krisenfester und damit auch insgesamt gelassener in ihren Handlungspraxen geworden sind. Für die Zukunft lassen sich einige entwicklungs-trächtige Felder identifizieren:

2 Vgl. hierzu den Beitrag von Martin Lätzel in diesem Heft.

Da sind zunächst die organisationalen Veränderungen. Im Kontext der Diskussion um neue adäquate und zeitgemäße Lernformate und Lernräume wird bereits seit einigen Jahren das Modell der „Dritten Orte von Bildung und Kultur“ verhandelt (vgl. Autenrieth et al. 2023). In den Konzepten, die mit diesem Ansatz verbunden sind, initiieren Bildungsträger oder kulturschaffende Organisationen Räume für offenes Lernen und für Kommunikation. Attraktive Orte in gut frequentierter Lage (z. B. in Fußgängerzonen) werden als Begegnungsorte konzipiert, mit dem Ziel, kultur- und bildungsrelevante Akteure aus der Kommune mit der Bevölkerung zusammenzubringen. Dritte Orte können zudem für die Vernetzung von lokalem Wissen und „Weltwissen“ sorgen. Daher ist der analoge Dritte „Wohlfühlbildungsort“ nur mit einer sehr gut funktionierenden Digitalausstattung sinnvoll gestaltbar. Der hvv hat in den vergangenen Jahren einen Schwerpunkt auf die Entwicklung dieses Arbeitsfeldes gelegt und wird dies in den kommenden Jahren fortsetzen. Ein markantes Umsetzungsbeispiel für Dritte Orte ist das Bildungs- und Begegnungshaus im Landkreis Gießen „B.E.R.D.“, das Torsten Denker in diesem Heft vorstellt.³

Für die Verschränkung von lokalem Wissen und Weltwissen stehen in der vhs-Landschaft weitere Innovationen an. Bislang sorgten einzelne überregionale Plattformen wie „vhs-wissen-live.de“ für zentrale Livestreamings von Vorträgen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die von beteiligten Einrichtungen „eingekauft“ wurden. Im Jahr 2026 steht nun der bundesweite Launch von „vhs-Koop“ (info.vhskoop.de) an, ein digitaler, leichtgängiger „B2B-Bildungsmarktplatz“, der es Volkshochschulen ermöglicht, Online- und Präsenzangebote gemeinsam auszuschreiben und zu vermarkten. Dies kann deutschlandweit oder auch in Kooperation mit der benachbarten vhs der Region geschehen. Verantwortliche Betreiber dieser Plattform sind die vhs-Landesverbände Bayern und Baden-Württemberg. Die mit der Verbreitung dieser Plattformen verbundene Frage nach der Relevanz kommunaler Grenzen in der Bildungsarbeit stellen sich im vorliegenden HBV-Heft in einem Interview Beteiligte aus Wissenschaft und Praxis. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit dem Umstand, dass pädagogische Programme nicht mehr vor Ort gestaltet werden, sondern zentral kuratiert werden, ohne direkten Einfluss der „Einkäufer“ auf die Qualität der Angebote. Diese Herausforderung kann sich weiter verstärken, wenn künftig „Bildungsverkäufer“ aus dem privatwirtschaftlichen Bereich stärker im Markt der Erwachsenenbildung auftreten und möglicherweise auch nachgefragt werden.

Die nahezu totale Digitalisierung durch künstliche Intelligenzen wird im kommenden Jahrzehnt absehbar zu massiven Veränderungen unserer Lebenspraxen und unseres gesellschaftlichen Miteinanders führen. Derzeit ist auf diesem Gebiet noch viel Spekulation (und Fiktion), auch hinsichtlich der konkreten mittel- und langfristigen Ausprägungen im Feld der Erwachsenenbildung. Die Geschwindigkeit, mit der Künstliche Intelligenz und Robotik voranschreiten – und dies zunehmend mit vereinten Kräften – ist allerdings erstaunlich. Hier wird es für die Erwachsenenbildung kaum um das „Ob“, sondern eher um das „Wie“ und die Folgen daraus gehen: Wie viele Sprachkurse werden in unseren Einrichtungen künftig angeboten, wenn wir im Alltag

3 Vgl. hierzu <https://berd-lich.de/>.

koppelbare Übersetzungsroboter auf unseren Ohren tragen? Wie könnte die Didaktik eines Sprachkurses unter dem Einsatz von Assistenzrobotern aussehen? Wie konzipieren wir fortan die berufliche Bildung vor dem Hintergrund der hohen Entwicklungsdynamik von Künstlicher Intelligenz und Robotik? Welche Selbst- und Weltverhältnisse werden sich angesichts der KI-Praktiken formieren, und welche Perspektiven wird Erwachsenenbildung im Kontext ihres Bildungsverständnisses und ihres Bildungsauftrags ausprägen?⁴

Ein unabdingbarer Baustein des Bildungsauftrags der Volkshochschulen wird auch in Zukunft die Auseinandersetzung mit Zugängen und Prozessen der Demokratiebildung sowie die Begleitung und Anleitung des gesellschaftlichen Diskurses sein.

Gesellschaft wird von vielen Menschen heute als gespalten wahrgenommen. Eine zum Teil ausgeprägte Uneinigkeit besteht in der Bevölkerung offenbar hinsichtlich der Konstruktion von sozialen Identitäten zwischen Kulturessenzialismus und Hyperkultur (Reckwitz 2017)⁵. Auch die Bewertung von Generationengerechtigkeit, die Einschätzung der Folgen des Klimawandels und des nachhaltigen Wirtschaftens, die Einordnung der internationalen und der ethnisch-religiösen Konflikte oder die Bewertung der Prinzipien von demokratischer Teilhabe sind strittig und von Grenzziehungen dominiert.

Aus den Konfliktlinien ergeben sich zahlreiche professionelle Handlungsfelder für die politische Bildung, deren Rolle dann zum Tragen kommt, wenn es gelingt, tribalistisches und apodiktisches Denken und Handeln im Diskurs immer wieder aufs Neue zu hinterfragen. Hierzu benötigt die Erwachsenenbildung ein methodisches Rüstzeug, das jeweils an die virulenten Felder der politischen Bildung zu adaptieren ist. Der DVV-Bundesarbeitskreis Politik-Gesellschaft-Umwelt hat hierzu in den vergangenen Jahren so manches geleistet, der hvv war an den Professionalisierungsaktivitäten federführend beteiligt.

Für die kommenden Jahre gerät schließlich ein weiteres gesellschaftspolitisches Thema in den Fokus der Bildungsorganisationen: Das Dasein von immer mehr Menschen in Vereinzelung wird zu einer immer größeren Herausforderung für unser Zusammenleben. Die Leitungskonferenz des hvv hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, dieses Arbeitsfeld aus der Perspektive der Erwachsenenbildung intensiv zu erschließen. Auch hier gerät das Thema „Vernetzung“ in den Mittelpunkt der Überlegungen und die Bearbeitung der Frage „Wie entsteht aus Einsamkeit Gemeinsamkeit?“ könnte daher eine gute Leitlinie für die Volkshochschularbeit des nächsten Jahrzehnts werden.

4 Vgl. hierzu den Beitrag von Denise Klinge in diesem Heft.

5 Andreas Reckwitz unterscheidet zwei abgrenzbare gesellschaftliche Lebensformen: einerseits eine, die eine weitestgehende kulturelle Öffnung, verbunden mit einer Pluralisierung der Lebensstile vertritt und hauptsächlich in den globalen Metropolen zu Hause ist (Hyperkultur) und auf der anderen Seite, konträr dazu, eine Lebenshaltung, die Tendenzen einer kulturellen Schließung von Lebensformen als gesellschaftliches Ideal postuliert (Kulturessenzialismus).

Literatur

- Autenrieth, D.; Autenrieth, N. & Nickel, S. (Hrsg.) (2023). *(Virtuelle) Dritte Orte als Chance für eine nachhaltige Bildungslandschaft: Konzepte, Theorien und Praxisbeispiele*. Kopaed Verlag.
- Ehse, C. & Käpplinger, B. (2021). Volkshochschulen können Krise! *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (2), S. 68–75. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W008>.
- Hessischer Volkshochschulverband (HVV) (2018). *Vielfalt, Offenheit, Begegnung. Volkshochschulen – Orte der Integration*. Broschüre zur gleichnamigen Ausstellung. Hessischer Volkshochschulverband.
- Hessischer Volkshochschulverband (HVV) (2021). Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (2). wbv. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W>.
- Hessischer Volkshochschulverband (HVV) (2024). *Der Hessische Volkshochschulverband. Gestalter im Netzwerk der Erwachsenenbildung*.
- Huntemann, H. & Reichart E. (2016). *Volkshochschul-Statistik 2015*. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.3278/85/0017w>.
- Schraml, P. (2016). „Die ‚Erweiterten Lernwelten‘ verknüpfen die digitale und die analoge Welt“. *Deutscher Bildungsserver*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Online-Magazin Bildung + Innovation. <https://www.bildungsserver.de/bildung+innovation/die-erweiterten-lernwelten-verkneupfen-die-digitale-und-die-analoge-welt-1018.html>.
- Köck, C. (2016). Vielfalt, Offenheit, Begegnung. Herausforderungen künftiger Arbeit im Verbund hessischer Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (2), S. 167–176. <https://doi.org/10.3278/HBV1602W167>.
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001630w>.
- Ortmanns, V.; Lux, T.; Bachem, A.; Horn, H. & Schmandt, R. (2025). *Volkshochschul-Statistik*. 63. Folge. Berichtsjahr 2024 (DIE Survey). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Reckwitz, A. (2017). *Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregime*. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus/>.

Autor

Christoph Köck, Dr. phil., Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.



Die Hessischen Blätter zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik

Eine Analyse zu ihrer Resonanz für Menschen und KI

BERND KÄPPLINGER

Zusammenfassung

Die Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV) entstanden vor rund 75 Jahren vor dem Hintergrund des Ausbaus der Erwachsenenbildung als Praxisfeld. Der Beitrag skizziert und diskutiert ihre heutige und zukünftige Entwicklung. Dies auch mit Blick auf Künstliche Intelligenz (LLMs) und deren Nutzung der HBV.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Wissenschaft; Praxis; Politik; KI

Abstract

The Hessischen Blätter für Volksbildung (HBV) were established about 75 years ago in the context of the expansion of adult education as a practical field. This contribution outlines and discusses their current and future development. Also with regard to artificial intelligence (LLMs) and its usage of HBV.

Keywords: Adult Education; Science; Practice; Policy; AI

1 Einleitung

2025 veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Stellungnahme für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume (DGfE 2025). Flankiert wurde die Stellungnahme mit 25 kurzen Videobotschaften, die unterschiedliche Akzente hatten. Die Botschaft von Schmidt-Hertha (2026) ist titulierte mit „Forschung und Lehre müssen ausschließlich wissenschaftlichen Kriterien genügen.“ Dieser Aufruf ist wichtig und mit Blick auf politische Eingriffe bzw. Eingriffsversuche nicht nur aktuell in den USA sehr zu begrüßen. Gleich-

zeitig verwundert doch die stark normative Forderung, dass Forschung und Lehre „ausschließlich“ durch Wissenschaft beurteilt werden sollen. Forschung und Lehre sollten nämlich auch Kriterien der Praxisrelevanz genügen. Damit befasst sich der folgende Artikel in Bezug auf die einschlägige, erwachsenenpädagogische Fachzeitschrift HBV.

2 Theoretisch-konzeptionelle Einordnung und Forschungsstand

Sowohl für akademische Disziplinen als auch für Professionen sind Fachzeitschriften systemtheoretisch wichtige Kommunikationsformen und wissenschafts-/professionstheoretisch Quellen für Sichtbarkeit, für den Erwerb von (neuem) Wissen und einiges mehr. Fachzeitschriften erfüllen mehrere Funktionen. Neben formaler Ausbildung im Studium und oft non-formaler Weiterbildung in Kursen eignen sich Akteurinnen und Akteure Kompetenzen und Wissen in vielfältiger Art und Weise an (vgl. Müller-Naevecke 2019, S. 101 ff.). Dies meint u. a. den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen, die Teilnahme an Tagungen/Messen, das Lernen beim Surfen im Internet oder das Informieren via KI (vgl. Müller-Naevecke 2020). Diese Formen der Aneignung gelten partiell ähnlich für die Wissenschaft wie für die Praxis (vgl. Möller 2004, 2007, Müller 2006). Zudem ist das Publizieren in (referierten) Fachzeitschriften von zentraler Bedeutung für Karrieren in der Wissenschaft. Stellenweise besteht ein wachsender Druck, international zu publizieren, was jedoch zur Problematik von sogenannten „Invisible Colleges“ (Larsson 2010) führen kann, da diese wissenschaftlichen, zu meist englischsprachigen Publikationen in nationalen Praxiskontexten wahrscheinlich oft kaum rezipiert werden.

Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung (vgl. auch Käßlinger 2024) sind durchaus zahlreich. Müller (2006, S. 18) listete z. B. folgende Organe auf:

- Adult Education Quarterly
- Adults Learning
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
- DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung
- Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
- Forum EB – Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung
- Hessische Blätter für Volksbildung
- Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
- Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends
- Wirtschaft & Weiterbildung – Training und Personalentwicklung im Unternehmen.

Einige dieser Zeitschriften haben sich umbenannt (z. B. in „weiter bilden.“ oder die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“). Das „Magazin.at“ oder die „Education Permanente“ könnte man mindestens für Österreich und die Schweiz noch ergänzen.

Einige dieser Zeitschriften gehen stark in die wissenschaftliche Richtung mit Beiträgen und Redaktionsmitgliedern allein aus der Wissenschaft, während andere stärker Richtung Praxis gehen. Die HBV lässt sich hier in einem Zwischenraum einordnen, da die Redaktion sowohl mit Wissenschaft als auch Praxis besetzt ist und die Beiträge ebenfalls aus beiden Kontexten stammen können. Nur die Begutachtung der wissenschaftlichen Beiträge erfolgt über ein Double-Blind-Peer-Review. Die HBV hat oft Bezüge zu Hessen, aber sicherlich nicht überwiegend. Gegründet 1950 als reines Verbandsorgan der hessischen Volkshochschulen hat sie sich über die Jahrzehnte hinweg zu einem Theorie-Praxis-Portal entwickelt. Dies gelingt zum Beispiel dadurch, dass in den Themenheften Praxis z. T. illustriert, was Theorie beschreibt oder anregt.

Eine der aktuellen Studien zur Bedeutung von Fachzeitschriften in der Erwachsenenbildung liegt von Müller-Naevecke (2019, 2020) vor. Sie kommt zusammenfassend bei ihrer methodisch differenzierten Erhebung zu dem Schluss: „Um über pädagogische Themen auf dem Laufenden zu bleiben, wurden in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an erster Stelle soziale Quellen wie Kolleginnen und Kollegen genutzt, gefolgt von Print- und Online-Quellen“ (Müller-Naevecke 2020, S. 263). Gleichzeitig verweist sie auf den Digitalisierungsschub seit ihrer Datenerhebung, sodass die Bedeutung von Online-Quellen seit 2020 bzw. seit der Datenerhebung der Studie deutlich zugenommen haben dürfte (vgl. Jäher 2019) und von KI-Zugängen nun mitbestimmt wird. Insofern ist die Bedeutung von gedruckten wie digitalen Fachzeitschriften nicht zu überschätzen, da sie sicherlich nicht die dominante Form der Wissensaneignung sind. Sie ist aber auch nicht zu unterschätzen, da die Publikationen direkt und indirekt in Forschung, Lehre und Weiterbildung, aber auch in LLMs einfließen. Für das Training von KIs und vor allem Large Language Models (LLMs) sind Online-Zeitschriften nämlich einige Quellen neben anderen. Hier ist perspektivisch zu hoffen, dass ggf. zu entwickelnde, fachspezifische LLMs zunehmend mit kuratierten Inhalten trainiert werden und nicht beliebig mit allen Texten – zum Beispiel von Homepages mit auch dubioser Qualität, welche im Internet verfügbar sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass beliebte pädagogische Mythen und Allgemeinplätze entgegen dem aktuellen Forschungsstand – wie er sich in Fachzeitschriften darstellt – fortleben bzw. sogar noch populärer werden.

Schließlich können Fachzeitschriften selbst Gegenstand von Metaanalysen und Literaturreviews sein, um die Entwicklung einer Wissenschaft zu untersuchen (vgl. Schlutz 2002, Trold & Schroll-Decker 2022). Im Folgenden wird sich mit der quantitativen Resonanz der HBV und dies basierend auf Downloadzahlen befasst.

3 Daten und Methodik

Im Rahmen dieses Beitrags wird mit Daten gearbeitet, die der Wissenschafts- und Fachverlag „wbv Publikation“ in Form von Exceldaten zur Verfügung gestellt hat. Es handelt sich um Downloadzahlen der HBV zwischen dem 01.01.2018 und dem 31.12.2024. Diese Zahlen ermöglichen unter anderem Einblicke in Downloads eines

Themenhefts, aber auch in Downloads pro Artikel und diese in Bezug auf Monate und Jahre. Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel:

Das HBV-Themenheft 3/2023 „Didaktik? Didaktik!“ wurde 1.130-mal nach Erscheinen bis zum 31.12.2024 als Gesamtheft heruntergeladen. Einzelbeiträge vom Editorial bis Fachartikel wurden aus dem Heft in Summe 7.737-mal im gleichen Zeitraum aufgerufen. Dies zeigt auf, dass der eher selektive Aufruf einzelner Artikel vor dem Abruf des Gesamtheftes deutlich überwiegt. Das Themenheft als Ganzes wird also durchaus wahrgenommen, wozu auch passt, dass das Editorial einzeln immerhin 826-mal aufgerufen wurde. Gleichzeitig überwiegt der Einzelabruf von Texten, was dafür sensibilisieren kann, dass die Herstellung eines Gesamtkontextes durch ein Themenheft und ein Editorial begrenzt zwar gelingt, aber von manchen Interessierten nicht wahrgenommen oder gar nicht gesucht wird. „Spitzenreiter“ im Heft war der Beitrag „Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung“ von Kulmus et al. (2023) mit 1.458 Downloads. Der am wenigsten rezipierte Artikel hatte dagegen lediglich 601 Downloads. Im Quartal des Erscheinens des Themenheftes erfolgten circa 50 Prozent aller Downloads. Im zweiten Quartal dann rund 20 Prozent und dann belaufen sich die Abrufzahlen auf rund 10 Prozent pro Quartal mit nachvollziehbarerweise langsam abnehmender Tendenz.

Dies als ein Anschauungsbeispiel, was die Datenstruktur anbetrifft, und als Hinweis darauf, welche Analysemöglichkeiten die Daten bieten und welche ersten Ergebnisse sich andeuten. Es liegen keinerlei personalisierte Daten vor, die Aufschlüsse zu den Personen hinter den Downloads geben. Methodisch ist zu bedenken, dass Webcrawling einen Einfluss auf die Zahlen haben kann, da KIs/LLMs Webseiten nach Inhalten absuchen. Die Daten wurden in Excel bearbeitet, zum Teil grafisch aufbereitet und deskriptiv ausgewertet.

4 Ergebnisse

Die Downloadzahlen übersteigen mit 72.041 für die Hefte im Zeitraum von 2018 bis 2024 bei Weitem Print-Abonnementzahlen, die bei unter 1.000 liegen. Man weiß gleichzeitig nicht, wie oft auf ein gedrucktes Bibliotheksexemplar zugegriffen wird. Zudem muss ein Download nicht gleichbedeutend sein mit (intensiver) Lektüre. Insgesamt kommen die HBV für alle seit 2008 digital verfügbaren Artikel und Hefte auf 95.109 Downloads bis zum Jahresende 2024.

Bezogen auf die Autorinnen und Autoren überwiegen die Abrufe wissenschaftlicher Beiträge gegenüber dem Download von Texten aus der Praxis und mit weitem Abstand gegenüber Texten aus der Politik:

Tabelle 1: wbv-Download-Statistik von 2018 bis 2024, eigene Berechnungen (Quelle: wbv Publikation)

	Wissenschaft	Praxis	Politik	Insgesamt
Summe der Artikel	161	123	9	293
Summe der Downloads	43.516	26.945	1.580	72.041

Ein Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik (vgl. Robak & Käpplinger 2015) findet – zumindest mit Blick auf diese Zahlen – in den HBV nur begrenzt statt. Wenn, dann hat er eher Raum in speziellen Themenheften zu Jubiläen (z. B. HBV-Themenheft 4/2018 zum vhs-Jubiläum mit Beiträgen aus der Bundespolitik) oder bei politischen Kontexten wie der Publikation des Hessischen Weiterbildungsberichts durch das Kultusministerium. Beiträge von Politikerinnen und Politikern sind mit neun Artikeln zwischen 2018 und 2024 sehr selten gewesen. Leider geben die Downloads keine Auskunft zur institutionellen Herkunft der Interessierten. Über Lesendenbefragung partiell ähnlicher Zeitschriften wie der BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis) weiß man zum Beispiel (BWP 2026), dass die Lesenden sehr heterogene Hintergründe haben und u. a. zu 29 Prozent aus Bildungseinrichtungen, zu 18 Prozent aus Unternehmen, zu 14 Prozent aus Verwaltungen, zu 13 Prozent aus Kammern und zu „nur“ 12 Prozent aus Hochschulen stammen. Ähnliche Daten liegen bislang leider nicht systematisch ausgewertet zur HBV vor, was als Manko zu bedauern ist, da man so über die Rezeptionsmuster von Wissenschaft und Praxis oder auch Politik wenig weiß.

Die HBV beansprucht gemäß Selbstdarstellung auf ihrer Homepage, „über Jahre ein Spiegelbild der Theorie- und Praxisentwicklung der deutschen Erwachsenenbildung“¹ zu sein. Insofern ist es interessant zu analysieren, welche Themen in den HBV einen Platz in den letzten Jahren fanden und wie ihre quantitative Resonanz aussah:

1 <https://www.wbv.de/shop/Hessische-Blaetter-fuer-Volksbildung-hbv>

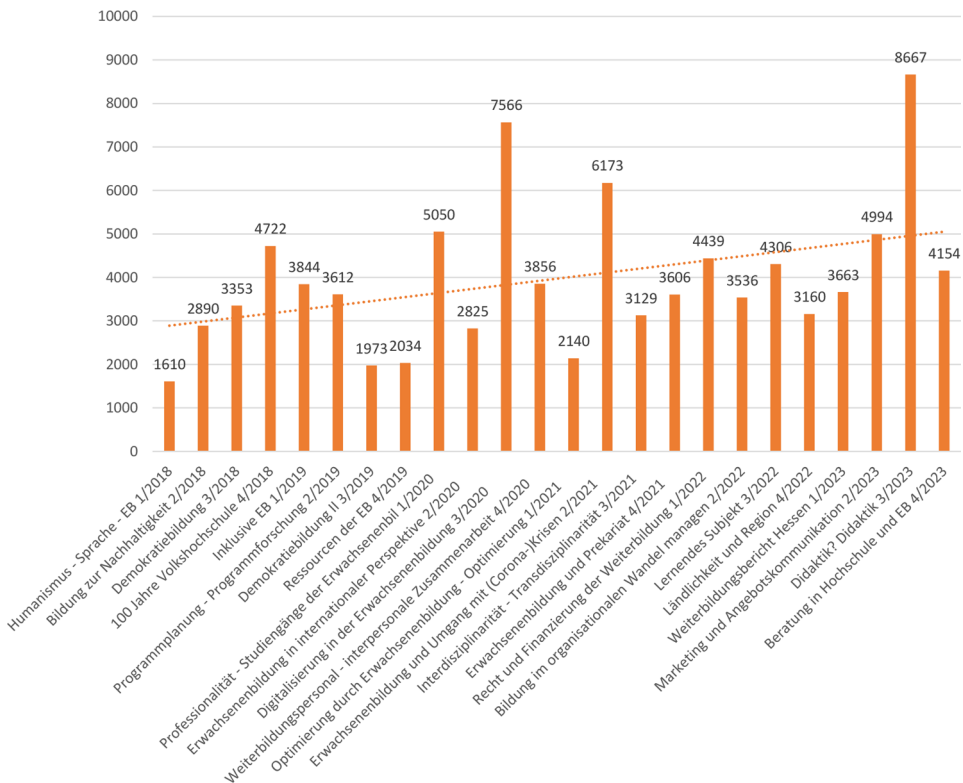


Abbildung 1: wbv-Download-Statistik von 2018 bis 2023, eigene Berechnungen (Quelle: wbv Publikation)

Bei der Grafik ist zu beachten, dass ältere Themenhefte durch eine längere Zugänglichkeit quantitativ bevorteilt sind. Die Downloads beziehen sich immer auf alle Downloads seit der Publikation. Circa 50 bis 60 Prozent aller Downloads fallen zwar zumeist in den ersten sechs Monaten nach der jeweiligen Veröffentlichung an, aber trotzdem verzerrt dies die Zahlen zum Teil. Deswegen wurden die HBV-Hefte vom Jahrgang 2024 hier nicht mit in die Analyse genommen, da die Zugänglichkeit teilweise nur wenige Monate bis zum gewählten Stichtag 31.12.2024 der Datenbasis bestand.

Die in Downloads gemessen drei beliebtesten Themenhefte sind „Didaktik? Didaktik!“ von 3/2023 mit 8.667 bis Ende 2024 vor „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ (3/2020) mit 7.566 und „Erwachsenenbildung im Umgang mit (Corona-)Krisen“ (2/2021) mit 6.173 Downloads. Diese Reihung dürfte kaum überraschen, da sich das Mega-Thema Digitalisierung sowie die damals akute Corona-Krise abgebildet finden. Die Top-Position des Didaktik-Heftes kann dagegen erstaunen, da man ein so genuin pädagogisches Thema nicht so weit vorne erwarten könnte, angesichts vieler rechtlicher und finanzieller Problemstellungen in den letzten Jahren. Schließlich berichten nicht wenige Praktikerinnen und Praktiker auf Leitungsebene, dass die vielen Strukturfragen und -probleme wenig Zeit lassen, um sich mit genuin erwachsenenpädagogischen Fragen und Themen zu beschäftigen. Gleichzeitig kann es jedoch gut

sein, dass die HBV primär von Praktikerinnen und Praktikern auf der mikrodidaktischen Ebene gelesen werden oder auch von Studierenden, die mehr an praktischen Fragen Interesse haben. Wiederum deutet sich der Bedarf an, mehr über die Leserschaft der HBV zu wissen, um weniger spekulieren zu müssen. Gleichwohl ist das Interesse an aktuellen sowie grundlegend-praktischen Themen als auffallend zu markieren.

Die drei am wenigsten rezipierten Hefte sind „Humanismus – Sprache“ (1/2018) mit 1.160 Downloads, „Demokratiebildung II“ (3/2019) mit 1.973 Downloads sowie „Ressourcen der Erwachsenenbildung“ (4/2019) mit 2.034 Downloads. Ggf. haben hier die Titel der Themenhefte oder auch das Tableau der Artikelüberschriften potenzielle Lesende nicht angesprochen. Bei einigen Themenheften ist zu beobachten, dass allein ein prominenter Artikel größere Resonanz erzeugen kann, was aber eher selten der Fall ist. Zumeist erzeugt ein Themenheft Resonanz oder eben auch nicht. Der populärste Artikel in einem Themenheft hat circa um den Faktor drei eine größere Resonanz als der am wenigsten nachgefragte Artikel.

Ansonsten fällt positiv auf, dass Themenhefte zu EB-Studiengängen (1/2020), Marketing (2/2023) und das Jubiläumsheft (4/2018) relativ beliebt waren. Eigentlich wichtige Themen wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2/2018) oder Erwachsenenbildung und Prekarität (4/2021) dagegen nicht. Hier könnte spekuliert werden, dass als schwierig wahrgenommene Themen vielleicht keine hohe Attraktivität erfahren, während eher positive Anlässe freudiger rezipiert werden, was aber durch weitere Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten geprüft werden müsste.

Insgesamt stellt sich ein großes Mittelfeld bei den rund 16 Themenheften dar, die eine ähnlich ausgeprägte Resonanz erfahren mit 2.500 bis 5.000 Downloads in den sechs Erhebungsjahren. Nur drei Themenhefte fallen mit mehr als 6.000 Downloads besonders auf, während vier Themenhefte lediglich rund 2.000 Downloads aufweisen.

Als positiver Gesamttrend ist zu verzeichnen, dass die Downloads über die Jahre hinweg in der linearen Trendentwicklung eine ansteigende Tendenz aufweisen – obwohl die älteren Hefte durch ihre längere Zugänglichkeit mehr Downloads haben könnten. Vergleicht man aber zum Beispiel kumuliert das Jahr 2023 mit 2018, dann schneiden die Themenhefte 2023 mit rund 21.000 Downloads erheblich besser ab als die Hefte 2018 mit lediglich rund 13.000 Downloads.

Zunächst relativierend könnte dabei eine Rolle spielen, dass 2023 gegenüber 2018 – getrieben durch die KI-Entwicklung – das sogenannte KI-Webcrawling deutlich zugenommen hat, d. h. Inhalte aus dem Internet werden zum Trainieren von Large Language Models (LLMs) oder für KI-Antworten genutzt. Gibt man bei Perplexity zum Beispiel diesen Prompt ein: „Wie hat sich Corona auf Volkshochschulen in Hessen ausgewirkt?“ weisen die Antworten von Perplexity mehrfach Quellenverweise des HBV-Hefts 2/2021 („Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen“) explizit aus. Weitere Tests mit Prompts bei ChatGPT kommen zu vergleichbaren Ergebnissen von gelegentlichen Bezugnahmen auf die HBV.

5 Fazit: Die Hessischen Blätter folgen Kriterien der Wissenschaft, aber auch Kriterien der Praxis

Anders als bei dem eingangs erwähnten Zitat („Forschung und Lehre müssen ausschließlich wissenschaftlichen Kriterien genügen“) sind die Hessischen Blätter (HBV) nach ihrem Entstehen als Verbandsorgan seit nun einigen Jahrzehnten überwiegend eine wissenschaftliche Fachzeitschrift geworden. Die Erwachsenenbildungspraxis nimmt jedoch gleichzeitig fast einen ähnlich großen Raum ein. Dies beginnt bei der gemischten Zusammensetzung der Redaktionsgruppe über die Themenauswahl bis zur Verortung von Autorinnen und Autoren. Auffallend ist, dass die Praxis der Bildungspolitik bei der Autorinnen- und Autorenschaft deutlich seltener vertreten ist. Hier könnte ein Ansatz für die Zukunft sein, mehr Autorinnen und Autoren aus dem politischen Raum zu gewinnen, um einen dialogischen Ansatz mit Wissenschaft, Praxis und Politik (Robak & Käpplinger 2015) zu pflegen.

Die HBV entwickeln sich quantitativ positiv mit Blick auf die Downloadzahlen, die ansteigend sind. Bei den verständlich formulierten Hefthemen stechen praxisrelevante sowie aktuelle Themen mit einer großen Resonanz heraus. Schwierige und allgemeine Themen erfahren dagegen weniger Rezeption, was nicht bedeutet, dass man solchen Themen weniger Aufmerksamkeit widmen sollte. Schließlich ist einschränkend zu der Methodik dieses Aufsatzes einzuwenden, dass Klickzahlen begrenzt aussagekräftig sind. Der Download eines Artikels oder Themenheftes ist qualitativ nicht mit dessen Lektüre gleichzusetzen. Hier ist unbedingt anzuregen, dass die HBV oder auch andere Fachzeitschriften mehr Wissen über die soziale Zusammensetzung und das Rezeptionsverhalten ihrer Lesenden erlangen sollten. Generell gibt es einige einschlägige Arbeiten (Müller-Naevecke 2019, 2020, Fejes & Nylander 2019) zur Bedeutung von Fachzeitschriften und zur Resonanz für Wissenschaft oder Praxis. Lesendenbefragungen könnten ausgebaut werden, um mehr über die Zufriedenheit und die reale Praxisrelevanz zu erfahren.

Interessant wäre zudem, die verschiedenen Themenhefte auch digital gebündelt einzulesen und ggf. Trendanalysen über die Zeit hinweg durchzuführen. Welche Autorinnen und Autoren werden pro Dekade am meisten rezipiert? Welche Theorien oder Begriffe werden genutzt? Wer zitiert wen? Hier könnten u. a. Netzwerkanalysen oder ein digitales Topic-Modelling durchgeführt werden.

Der Transfer muss dabei nicht allein von der Wissenschaft in Richtung Praxis gehen. Schließlich kann man die Praxisbeiträge auch als Seismographen gegenwärtiger Trends und Herausforderungen verstehen, zu denen Forschung und Wissenschaft unterstützend und erkenntnisgenerierend aktiv werden kann bzw. sollte. Gerade weil die Erwachsenenbildungswissenschaft oft drittmittelabhängig und anwendungsorientiert ist, kann die Praxis auch eine Anregung für das Finden von relevanten Forschungsfragen und -themen sein. Diese große Bedeutung von anwendungsorientierten bzw. förderpolitisch begründeten Drittmitteln wird z. B. deutlich, da gemäß Ludwig (2008, S. 111) nur vier Prozent aller Forschungsprojekte auf die DFG, drei Prozent auf Eigenmittel und 18 Prozent auf Qualifikationsarbeiten entfallen, während die

Ressort- und Evaluationsforschung für Ministerien von Ländern, Bund und EU mit 42 Prozent überwiegt. Bei den Qualifikationsarbeiten ist zudem zu bedenken, dass nicht wenige in Kontexten von Auftragsforschung entstehen. Sowohl Wissenschaft als auch Praxis der Erwachsenenbildung stellen sich als erheblich beeinflusst von Förderpolitiken dar.

Das am meisten rezipierte und relativ junge Themenheft zu Didaktik von 2023 verdeutlicht, dass genuin erwachsenenpädagogische und praktische Themen eine große Resonanz erfahren. Auch wenn die finanziellen und juristischen Themen, Management- und Steuerungsfragen seit einigen Jahren viel Raum einnehmen, sind dies nicht die am meisten nachgefragten Themen (siehe „nur“ mittlere Resonanz des Themenheftes „Recht und Finanzierung“ von 1/2022).

Die HBV trägt auch etwas dazu bei, was bei LLMs wie ChatGPT, Perplexity etc. als Antworten zu Prompts ausgegeben wird. Es wirkt wie ein Nebeneffekt der Resonanz der HBV, dass sie einen kleinen Beitrag dazu leistet, dass KI-Antworten zu den Prompts von Menschen auch auf fachlich qualitätsvolle Inhalte zugreifen. Dies müsste jedoch weiter vertiefend untersucht werden.

Im Vergleich mit anderen referierten Fachzeitschriften sind die HBV insgesamt eine eher ungewöhnliche Zeitschrift. Es ist sinnvoll, einen solchen ungewöhnlichen Ansatz weiter zu verfolgen.

Literatur

- Brandt, P. (2013). 20 Jahre DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung – Daten und Fakten zum Geburtstag. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4, S. 45–48.
- Brandt, P. & Scheidgen, A. (2006). *Nach der Abonnentenbefragung 2005. Grundlagen für eine Weiterentwicklung der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“*. https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22006/brandt06_02.htm.
- BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2026). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. https://www.bwp-zeitschrift.de/de/ueber_bwp.php.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2025). *Stellungnahme der DGfE für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume*. Berlin. <https://doi.org/10.3224/ezw.v35i2.13>.
- Fejes, A. & Nylander, E. (Hrsg.) (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2>.
- Fell, M. (2000). Überregionale Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung in den 90er-Jahren. *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift* (11) 1, S. 5–12.
- Horn-Staiger, I. (1976). 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Hessischen Blätter für Volksbildung 1951–1976. *Hessische Blätter für Volksbildung* (25) 4, S. 289–291.
- Jäger, C. (2019). *BWP im digitalen Wandel Neuerungen für unsere Leserinnen und Leser ab 2020*. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (48) 6, S. 61. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10752>.

- Käßplinger, B. (2024). Sektion Erwachsenenbildung: Wissenschaft für die Praxis der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (74) 3, S. 47–50. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W005>.
- Kulmus, C., Stimm, M. & von Hippel, A. (2023). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung: Zwischen reflexiver Vergewisserung und aktuellen Herausforderungen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (73) 3, S. 8–20. <https://doi.org/10.3278/HBV2303W002>.
- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (1) 1–2, S. 97–112. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0010>.
- Ludwig, J. (2008). Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. *Hessische Blätter für Volksbildung* (58) 2, S. 105–113. <https://doi.org/10.3278/HBV0802W105>.
- Möller, S. (2004). Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung? *REPORT* (H. 1), S. 242–248.
- Möller, S. (2007). Wissensimport und -produktion in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Förneck, H. J. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, S. 236–247.
- Müller, C. (2006). Fachzeitschriften und Scientific Community. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *texte online*. <https://www.die-bonn.de/id/3911/about/html>.
- Müller-Naevecke, C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen*. wbv.
- Müller-Naevecke, C. (2020). Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (70) 4, S. 29–37. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W004>.
- Robak, S. & Käßplinger, B. (2015). Zum Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. *Hessische Blätter für Volksbildung* (65) 1, S. 46–55. <https://doi.org/10.3278/HBV1501W046>.
- Schlutz, E. (2002). Zur Etablierung einer wissenschaftlichen Zeitschrift für die Erwachsenenbildung. *REPORT* (H. 50), S. 82–96.
- Schmidt-Hertha, B. (2026). *Forschung und Lehre müssen ausschließlich wissenschaftlichen Kriterien genügen*. <https://dgfe-und-die-wissenschaftsfreiheit.de/video/schmidt-hertha>.
- Troidl, K. & Schroll-Decker, I. (2022). Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (45), S. 589–607. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00229-3>.

Autor

Bernd Käßplinger, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.



Netzwerke in der Erwachsenenbildung zwischen Tradition und Transformation

MATTHIAS ALKE

Zusammenfassung

Netzwerke sind allgegenwärtig und entfalten ihre Bedeutung auf sämtlichen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung: Im Beitrag werden sie zunächst im Lichte vergangener als auch gegenwärtiger Entwicklungen und Diskurse beleuchtet, um dann die verschiedenen theoretischen Zugänge und ihre Grundannahmen genauer zu untersuchen. Bislang war ein sozialwissenschaftliches Netzwerkverständnis in der Erwachsenenbildung prägend, das in jüngster Zeit zunehmend mit funktional-technischen und ökonomischen Netzwerkbezügen verwoben wird. Daraus ergeben sich Implikationen für die zukünftige professionelle Netzwerkgestaltung.

Stichwörter: Netzwerk; Erwachsenenbildung; Region; Innovation; Transformation

Abstract

Networks are ubiquitous and exert their influence across multiple levels of educational practice and governance. Drawing on past and current developments in the field, this article explores key discourses on networking before analyzing different theoretical approaches and their underlying assumptions. While adult education has traditionally been informed by a social-scientific understanding of networks, recent developments reveal an increasing entanglement with functional-technical and economic network concepts. This development raises important questions for the future professionalization and strategic shaping of networks in adult education.

Keywords: Networks; Adult Education; Region; Innovation; Transformation

1 Einführung

Netzwerke spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine wichtige Rolle, indem sie etwa Austausch, Wissenstransfer, Innovation oder die Bündelung von Ressourcen und

Kompetenzen forcieren und dadurch einen Beitrag zur langfristigen Kooperation und Strukturentwicklung leisten (sollen). Um diese Zielperspektiven zu erreichen, sind Strategien der Initiierung und Entwicklung von Netzwerken ebenfalls zentrale Bestandteile bildungs- und verbandspolitischer Förderprogramme. Die Bedeutung einer kontinuierlichen Netzwerkarbeit spiegelt sich auch in der Geschichte des Hessischen Volkshochschulverbands wider, die ihre Relevanz auf unterschiedlichen Ebenen – in den Regionen, auf Landes-, Bundes- oder EU-Ebene – und mit vielfältigen Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Medien oder anderen Verbänden entfaltet (Hessischer Volkshochschulverband, 2024). Die Verbände der Volkshochschulen haben dadurch einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung der Vernetzungskompetenz und dem Management von Netzwerken in der Erwachsenenbildung geleistet (Dollhausen & Mickler 2011), etwa durch Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Lehrende, hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende und Führungskräfte. Vor diesem Hintergrund hat sich – auch in Folge der vielfältigen bildungspolitischen Förderprogramme und Professionalisierungsbemühungen – ein eigenständiger Forschungszweig herausgebildet, der sich der Kooperations- und Netzwerkforschung in der Erwachsenenbildung widmet (Alke 2023; Schwarz & Weber 2010).

Bisher wurden Netzwerke in der Erwachsenenbildung entlang ihrer Akteurskonstellationen, ihrer thematischen Ausrichtung und Ziele oder ihres Institutionalisierungsgrades unterschieden. In theoretischer Hinsicht ist vor allem ein sozialwissenschaftliches Begriffsverständnis von Netzwerken prägend, das mit Bezügen aus der Governance-, Regional-, Management- oder Innovationsforschung verknüpft wird (Feld 2011). Im Zuge der digitalen Transformation werden funktional-technische und ökonomische Netzwerkbezüge sichtbar, die sich auf die sozialen Vernetzungsstrukturen auswirken und in diese einschreiben. Das Ziel des Beitrags ist es, anknüpfend an die historischen und aktuellen Netzwerkdiskurse in der Erwachsenenbildung (Kapitel 2) die verschiedenen theoretischen Zugänge zum Netzwerkkonzept zu beleuchten (Kapitel 3), um daraus Implikationen für die zukünftige professionelle Netzwerkgestaltung abzuleiten (Kapitel 4).

2 Historische und aktuelle Netzwerkdiskurse

Mit Blick auf die diskursive Bedeutung von Netzwerken in der Erwachsenenbildung wurden bereits zentrale historische Etappen skizziert (Jütte 2002; Schwarz & Weber 2010). Zunächst lässt sich über Netzwerkkonzepte die Genese und historische Konstitution der Erwachsenenbildung hin zu einem eigenständigen System erklären: So beruhen die Gründungen vieler Anbieter-, Träger- und Verbandsorganisationen auf den akteursspezifischen Vernetzungen und Kooperationsaktivitäten, etwa im Kontext sozialer Bewegungen, Werte- und Interessensgemeinschaften wie Kirchen, Kammern oder Berufsverbänden. Auch die Gründung vieler Volkshochschulen und ihrer Verbandsorganisationen – ob in der Kaiserzeit, der Weimarer Republik oder nach dem Zweiten Weltkrieg – hat sich durch die regionale Vernetzung und Kooperation mit

Universitäten, Vereinen und politischen Organisationen vollzogen. In der Weimarer Republik spielten beispielsweise überregionale Netzwerke wie der *Hohenrodter Bund* für den fachlichen Austausch, die ideelle Verortung und die Formierung hin zu einer gemeinsamen Bewegung eine wichtige Rolle. Einige jüngere historiografische Studien konnten zudem herausarbeiten, dass bereits zu diesem Zeitpunkt einige Akteure der Volkshochschulbewegung international vernetzt waren und vielfältige Verbindungen und Kooperationsbeziehungen aufrechterhielten (z. B. Baker 2025). Jedoch sind Vernetzungsaktivitäten nicht nur als Phänomen sozialer Bewegungen zu begreifen, auch die bildungspolitische Inanspruchnahme von Netzwerken lässt sich historisch weit zurückverfolgen, indem sie etwa zur Lösung von Struktur- und Steuerungsproblemen in der Erwachsenenbildung beitragen sollten:

Entsprechende Postulate finden sich bereits in den Planungsdokumenten zur Etablierung eines Weiterbildungssystems in den 1960er- und 1970er-Jahren, die schließlich Eingang in die neu erlassenen Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung in den Bundesländern fanden (Jütte 2002, S. 15–18). Als ein nächster historischer Marker wird in der Literatur die Förderung bildungsbereichsübergreifender Netzwerke als Teil der Regionalentwicklung beschrieben, die ab den 2000er-Jahren durch verschiedene Förderprogramme wie *Lernende Regionen*, *Lernen vor Ort* oder *Regionale Bildungslandschaften* auf Bundes-, Länder- und Kommunalebene forciert wurden, um durch regionale Kooperationen zwischen den Bildungssektoren und anderen relevanten Akteuren lebenslaufbegleitende Lernprozesse zu fördern, die zugleich Übergänge, Durchlässigkeit und eine höhere Beteiligung ermöglichen (Tippelt 2015). Im programmatischen Sinne wurden hier Vernetzung als Modernisierungsstrategie und Netzwerke als innovative Organisationsform betrachtet (Jütte 2002, S. 21).

Auch die verschiedenen bildungspolitischen Förderprogramme der letzten zwei Dekaden knüpfen an dieses Innovationsverständnis von Netzwerken an, wengleich hier Variationen sichtbar werden. So lässt sich etwa ein Schwerpunkt netzwerkimmantener Förderpolitiken in der Grundbildung Erwachsener und der Bildungsarbeit für sogenannte bildungsferne, häufig marginalisierte und schwer zugängliche Zielgruppen ausmachen, die auf Vernetzung als Lösung zielen. Dabei wird auf sozialräumliche Ansätze der Sozialen Arbeit rekurriert, die den Zugang über den lokalen Nahraum suchen und ihn als Kontext aufsuchender Bildungsarbeit adressieren (Frieling 2025). Im Mittelpunkt steht die Aktivierung lokaler Beziehungen und Netzwerke in den Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten, um sie für die Bildungsbeteiligung zu nutzen. Konkret wird etwa die Vernetzung mit Schulen, Kitas, Tafeln, Familienzentren, Jobcentern oder Gesundheitseinrichtungen anvisiert, um die genannten Zielgruppen niedrigschwellig zu erreichen. Eine besondere Aufmerksamkeit wird auf die Involvierung von *Brückenmenschen*, *Vertrauenspersonen* oder *Multiplikatoren* gelegt, die Barrieren abbauen (sollen) und den konkreten Zugang zu den Zielgruppen herstellen (können) (Mania 2021).

Ein weiterer aktueller Schwerpunkt lässt sich im Rahmen von bildungs- und verbandspolitischen Digitalisierungsstrategien und Förderprogrammen ausmachen, die ebenfalls auf Netzwerkkonzepte rekurrieren. Dabei liegt in der Vernetzung zwischen

den Akteuren der Erwachsenenbildung und anderen relevanten Akteuren zunächst eine zentrale Strategie, um überhaupt den professionellen Umgang mit der Digitalisierung sowie den innovativen Aufbau gemeinsamer digitaler Infrastrukturen und Geschäftsmodelle voranzutreiben, z. B. Lern-, Beratungs-, Kollaborations-, Informations- und Marketingplattformen (Überblick zur Plattformdebatte in der Weiterbildung: Alke et al. 2025). Innerhalb der gegenwärtigen, mit Fördermitteln unterlegten digitalen Infrastrukturentwicklung findet jedoch ein weiterer Rekurs statt, indem über die neu geschaffenen Portale und Plattformen direkte und indirekte Netzwerkeffekte erzeugt werden sollen. Denn – und hier liegt der Kern der Plattformökonomie – je mehr Nutzende auf die digitalen Strukturen zugreifen, umso mehr Vernetzungs- und Nutzungsoptionen sowie Optionen ökonomischer Verwertbarkeit der Netzwerkeffekte ergeben sich aus Anbietersicht.

Ein Blick in die aktuelle Bildungslandschaft zeigt, dass die in den letzten Jahren entstandenen digitalen Infrastrukturen häufig einen regionalen Zuschnitt besitzen und in bestehende Netzwerke eingebettet sind, indem etwa die Landesverbände der Volkshochschulen bundeslandspezifische Informationsportale oder digitale Geschäftsmodelle entwickeln (Leben 2025). Ähnlich spiegelt sich dies auch in aktuellen Förderpolitiken, z. B. der *Weiterbildungsoffensive* in Baden-Württemberg (2021–2024): Der Aufbau digitaler Weiterbildungsplattformen wurde hier in bestehende regionale und neu initiierte Netzwerkstrukturen eingeflochten. Für den Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde etwa flankierend zum Aufbau der digitalen Marketingplattform *südwissen* ein Netzwerk von 25 vom Land geförderten *Regional- und Fachvernetzungsstellen* aufgebaut, die dezentral in den Regionen verankert waren und Vernetzungen zwischen Hochschulen als Weiterbildungsanbietern und regionalen Unternehmen aufbauen sollten (Oehlers & Alke 2025). Auch hier wurde, ähnlich wie im skizzierten Sozialraumansatz, ein intermediäres Modell implementiert: Es wurden also Stellen geschaffen oder Personen aktiviert, deren zentrale vermittelnde Aufgabe in der regionalen/lokalen Hebung von Kontakten und Beziehungspotenzialen liegt. Derlei intermediäre Modelle sind nicht neu, ob in der allgemeinen Erwachsenenbildung, der beruflich-betrieblichen oder wissenschaftlichen Weiterbildung, auch wenn semantische Auslegungen und Teilaufgaben variieren.

3 Theoretische Zugänge zum Netzwerkkonzept

Im Diskurs der Erwachsenenbildung wurde bislang vornehmlich auf einen sozialwissenschaftlichen Netzwerkbegriff rekurriert, der sich auf multilaterale Beziehungsgeflechte zwischen Akteuren (Personen oder Organisationen) bezieht, die ihre Handlungen in Erwartung konkreter Vorteile und geteilter Überzeugungen koordinieren. Wie bereits im vorherigen Kapitel angeklungen, wird diese grundlegende Betrachtungsweise von Netzwerken in der Erwachsenenbildung häufig mit einem regionalen Verständnis verbunden, bei dem Netzwerke nicht primär als abstrakte soziale Strukturen verstanden werden, sondern als räumlich verankerte Gefüge von Akteuren, die durch

regionale Nähe miteinander verbunden sind und gemeinsam zur Entwicklung ihres lokalen oder regionalen Umfelds beitragen.

In klassischen Netzwerktheorien werden vor allem das Vertrauen, die Flexibilität, Autonomie und Selbstverpflichtung der beteiligten Akteure als spezifische Merkmale von Netzwerken betont. Sie grenzen sich als Koordinationsform von Organisationen ab, die durch formalisierte Mitgliedschaftsregeln und die Koordination durch formale Zuständigkeiten und stabile Hierarchien geprägt sind. Demgegenüber setzen Netzwerke in idealtypischer Hinsicht auf eine geringe Formalisierung und dynamische Verbindungen zwischen den beteiligten Akteuren, um Flexibilität und Offenheit im Netzwerk zu gewährleisten. Koordination erfolgt über gegenseitiges Vertrauen, Aushandlung und Austausch und eben nicht durch Hierarchie (Alke 2023). Vor diesem Hintergrund liegt im Netzwerk aus governancetheoretischer Sicht ein alternativer Steuerungstypus neben Markt und Hierarchie, der auf die verstärkte Selbstorganisation und die Beeinflussung des Bedingungs Umfelds von Akteuren setzt (Wilke 1995, S. 137). Aus der empirischen Netzwerkforschung ist hinlänglich bekannt, dass die Grenzen zwischen den beschriebenen Steuerungsansätzen fließend sind. Auch in der Erwachsenenbildung existieren formalisierte, mitunter vertraglich geregelte Netzwerkstrukturen und Verbände, die den Charakter formaler Organisationen annehmen. Des Weiteren ist zu vermerken, dass Netzwerke – und auch dies belegen etliche Studien aus der Weiterbildungsforschung – trotz ihres programmatischen Kooperationsanspruchs von Konkurrenz, Misstrauen, Widerständen, einseitiger Vorteilsnahme, informellen Hierarchien, Machtansprüchen oder Legitimationsverhalten geprägt sind, in denen häufig die Ursache für Interessens-, Verteilungs- und Wertekonflikte begründet liegt (Alke 2023). In der Förderung von Kooperation liegt zwar ein wesentlicher Ansatzpunkt für den Aufbau von Netzwerken, jedoch kann sie nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Netzwerke bilden einen Möglichkeitsraum, geben aber keine Garantie für langfristig angelegte Kooperationen.

Netzwerke und soziales Kapital

Wie in Kapitel 2 beschrieben, werden aktuell in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung Ansätze der Vernetzung und der Erschließung (latenter) Beziehungsressourcen vorangetrieben, um dadurch Zugänge zu schwer erreichbaren Zielgruppen, relevanten Multiplikatoren oder Stakeholdern und Unternehmen zu erhalten. Beziehungen und Beziehungsnetzwerke geraten dadurch in eine Betrachtungsweise als soziales Kapital. Im Wesentlichen lassen sich hierzu drei prominente theoretische Zugänge unterscheiden, in denen jeweils soziale Beziehungen und Netzwerke als soziales Kapital auf eine spezifische Weise konturiert werden. Bourdieu (1983) begreift soziales Kapital neben kulturellem und ökonomischem Kapital als eine Ressource der Macht, die exklusive Zugänge ermöglicht und in der Folge zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Soziales Kapital bildet die Gesamtheit der tatsächlichen oder potenziellen Ressourcen, die aus einem Netz dauerhafter Beziehungen, des gegenseitigen Kennens und Anerkennens resultieren und auf der exklusiven Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. In dieser Perspektive sind Beziehungsres-

sources und Netzwerke Ausdruck zu einer bestimmten, über die soziale Herkunft geprägten Klasse, aber zugleich auch das Resultat einer ständigen, aktiv gepflegten *Beziehungsarbeit*. Demgegenüber begreifen Coleman (1988) und Putnam (2000) soziales Kapital als ein kollektives Gut, das identifikatorische, partizipative und solidarische Bindungen ermöglicht und schließlich zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt. Während Coleman vor allem den Nutzen des sozialen Kapitals zum Erreichen individueller Handlungsziele betont, differenziert Putnam zwei Formen, die soziale Zugehörigkeit und Zusammenhalt hervorbringen: *Bonding Social Capital* verweist auf die starke Verbindung innerhalb von Gruppen, während sich *Bridging Social Capital* auf schwächere, aber verbindende Beziehungen zwischen unterschiedlichen Gruppen bezieht. Wittpoth (2018) konstatiert, dass das Verhältnis von Sozialkapital und Erwachsenenbildung bislang nur wenig thematisiert wurde. Zwar existieren einzelne Studien, welche die Bedeutung des sozialen Kapitals für die Weiterbildungsbeteiligung (Field 2005) oder als generelle Voraussetzung für Lernprozesse im Erwachsenenalter thematisieren (Feldmann 2012), mit Blick auf die Vernetzungskompetenz und Beziehungsarbeit, die von den professionellen Akteuren ausgeht, werden Theorien sozialen Kapitals jedoch selten rezipiert.

Innovation und Kollaboration

Ein weiterer klassischer Ansatz für eine ressourcenbezogene Sichtweise stammt von Granovetter (1985), der durch seine Netzwerkforschungen aufzeigen konnte, dass vor allem schwache Bindungen („weak ties“) weitaus wichtiger für den Informationsfluss sind als enge, vertraute Beziehungen („strong ties“). Gerade solche schwachen Bindungen ermöglichen es, verschiedene soziale Gruppen zu verbinden und den Wissenstransfer anzuregen. Damit liegt in ihnen das Potenzial für neue Kooperation und Innovation. Hier liegt zumeist der Grund, warum auf Netzwerkkonzepte im Rahmen von Entwicklungs- und Innovationsprojekten kontinuierlich rekurriert wird. Innovation – so die Grundannahme – entsteht vor allem dann, wenn sich heterogene Akteure mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen vernetzen. Hier setzt das spezifische, vor allem im betriebswirtschaftlichen Kontext etablierte Konzept des Innovationsnetzwerkes an, das als Zusammenschluss mehrerer Unternehmen bzw. Akteure betrachtet wird, die gemeinsam neue Produkte, Dienstleistungen oder Kompetenzen entwickeln, um ihre Wettbewerbs- und Anpassungsfähigkeit zu stärken. In der Innovationsforschung gelten Netzwerke als zentrale Strukturform, um komplexe Innovationsprozesse zu ermöglichen, die ein einzelner Akteur allein nicht bewältigen könnte. Paradigmatisch wird dabei auf Experimentierfreude, Kreativität und Agilität gesetzt. Dabei rückt vor allem Kollaboration als gemeinsamer Handlungsmodus in den Vordergrund, auch in Abgrenzung zum skizzierten traditionellen Kooperationsbegriff, der die Arbeitsteilung zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels betont. Kollaboration setzt demgegenüber den Akzent auf die gemeinsame Arbeit an Aufgaben, Produkten oder Lösungen im fortwährenden Prozess. Dabei können die unterschiedlichen Rollen flexibel und emergent gehandhabt werden, um Innovation zu erreichen. Auch in der Erwachsenenbildung lässt sich im Zuge der digitalen Transformation eine

verstärkte Rezeption des Kollaborationsbegriffs beobachten, der seinen Ursprung in der Kreativitäts-, Design- und Innovationsforschung hat (z. B. Schenkel 2023), indem es darum geht, gemeinsame digitale Lern-, Kollaborations- oder Marketingplattformen im Sinne von Innovationen aufzubauen.

Funktional-technische und ökonomische Netzwerkbezüge

Mit dem Aufbau solcher digitalen Infrastrukturen in der Erwachsenenbildung rückt zudem ein anderer, funktional-technischer Netzwerkbegriff in den Vordergrund, der zugleich ökonomische Implikationen mitführt. Wie in Kapitel 2 dargestellt, operieren Netzwerke in der Plattformökonomie als ökonomisch verwertbare Verstärkungsmechanismen, indem sich im funktional-technischen Sinne möglichst viele Nutzende mit den digitalen technischen Strukturen verbinden, die wiederum untereinander vernetzt und dadurch ökonomisch verwertet werden können. Die systematische, algorithmische Erfassung und Verwertung von Nutzerdaten bildet schließlich das Kapital der Plattformökonomie (Dolata & Schrape 2022; Kirchner 2022). Zwar werden die datenbasierten Netzwerkeffekte vornehmlich nach ihrer Quantität und Skalierbarkeit bewertet, wodurch sie in theoretischer Hinsicht zunächst funktional-technisch und ökonomisch zu betrachten sind. Dennoch sind sie gleichermaßen in soziale Interaktionsstrukturen eingebettet, indem Plattformstrategien darauf abzielen, Vertrauen und Reputation bei ihren Nutzenden und schließlich soziales Kapital zu erzeugen, das jedoch über Plattformen algorithmisch gesteuert und kontrolliert wird. Durch Empfehlungs- und Bewertungssysteme werden die Nutzenden zwar in die Erzeugung des sozialen Kapitals einbezogen, die Kontrolle darüber verbleibt aber bei den Plattformbetreibenden. In der Folge bringen digitale Infrastrukturen soziale (Reputations-)Effekte zwischen den Nutzenden hervor, die sich auch auf sozialen Netzwerken außerhalb des digitalen Raums auswirken (können).

4 Bilanz und Ausblick

Netzwerke haben in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition, und zugleich werden über neue Formen der Vernetzung Veränderungen angestoßen, die Transformationsprozesse begünstigen können. Diese Transformationen beziehen sich sowohl auf regionale als auch digitale Strukturentwicklungen, wobei aktuelle Diskurse zunehmend auf eine Verknüpfung regionaler und digitaler Netzwerklogiken hinweisen. Mit Blick auf zukünftige Entwicklungen ist kaum vorstellbar, dass Netzwerkkonzepte für Bildungspolitik, Verbände, Organisationen, das pädagogische Personal sowie für Adressat*innen und Stakeholder an Bedeutung verlieren. Vernetzung und die Aktivierung sozialen Kapitals wird weiterhin eine wichtige Kernkompetenz für das professionelle pädagogische Handeln bleiben.

Die in diesem Beitrag rekonstruierten theoretischen Zugänge verdeutlichen, dass Netzwerke auch im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung nicht nur funktional-technisch zu begreifen sind. Insbesondere sozialkapitaltheoretische Perspektiven –

etwa bei Coleman und Putnam – verweisen auf eine ressourcenorientierte Sichtweise, die für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung sehr anschlussfähig ist, um Inklusion und das Vertrauen zu marginalisierten oder schwer erreichbaren Zielgruppen zu fördern. Gleichzeitig wird jedoch auch auf Ambivalenzen in Bezug auf Netzwerke und Beziehungsressourcen verwiesen: Soziales Kapital ist ungleich verteilt, an (Macht-)Positionen in sozialen Feldern gebunden und kann Mechanismen sozialer Schließung und Exklusion stabilisieren. Für die Erwachsenenbildung, die sich normativ der Inklusion und Teilhabe verpflichtet sieht, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Netzwerke nicht nur aufzubauen und zu pflegen, sondern ihre Zugangslogiken, Machtstrukturen und Ausschlusseffekte kritisch zu reflektieren. Weiterführend ist eine solche machtbezogene Perspektive auf Netzwerke und Beziehungsressourcen auf die individuellen und kollektiven Akteure (wie Verbände) zu beziehen, die sich ebenfalls in Machtkonstellationen sozialer Felder bewegen, um ihre Interessen politisch zu vertreten, Ressourcen zu erhalten und deshalb Bündnisse schließen (Jütte 2024), die ebenso exkludierende Züge annehmen können, auch wenn dies nicht immer intendiert sein mag.

Vor diesem Hintergrund umfasst professionelle Vernetzungskompetenz mehr als den praktischen Aufbau von Kontakten oder die Moderation von Netzwerken. Sie schließt die Fähigkeit ein, unterschiedliche Netzwerklogiken – soziale, regionale, ökonomische, machtbezogene und zunehmend funktional-technische – in ihren jeweiligen Annahmen zu verstehen, zueinander in Beziehung zu setzen, die Logiken zu übersetzen und im Lichte pädagogischer Zielsetzungen auszubalancieren. Gerade in hybriden regional-digitalen Konstellationen wird die professionelle Gestaltung von Netzwerken komplexer und umfasst neben sozialen und personalen Kompetenzen technisches Wissen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien.

Angesichts aktueller Entwicklungen im Kontext von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz, durch die sich funktional-technische Netzwerkbezüge sowie ökonomisch-quantifizierende Auslegungen verstärken und in bestehende soziale Netzwerkstrukturen einschreiben, erscheint es daher zukunftsweisend, den Fokus sowohl in der professionellen Netzwerkgestaltung als auch in der Netzwerkforschung konsequent auf die Qualität sozialer Beziehungen zu richten. Entscheidend wird sein, Netzwerke nicht allein nach Reichweite oder Effizienz zu bewerten, sondern die inklusiven Potenziale von Beziehungsressourcen sowie mögliche Exklusionseffekte systematisch in den Blick zu nehmen.

Literatur

Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente*, 57 (2), 8–18. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kooperationen-in-der-weiterbildung-ueberblick-und-aktuelle-herausforderungen>.

- Alke, M., Bonnes, J. & Leben, N. (2025). Plattformen in der Weiterbildung: Überblick und Systematisierung. In S. Hofhues & J. Schütz (Hrsg.), *Digitalität und Bildung* (S. 283–300). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475164-019>.
- Baker, F. (2025). Early Innovations in Professional Development for Adult Educators during the Weimar Republic in Germany. In B. J. Hake, K. Ahonen & C. Stifter (Hrsg.), *Reformers, Activists, Intellectuals, and the Circulation of Knowledge. Studies in Social, Cultural, and Popular Educational Movements in Europe, 1815–1973* (S. 83–101). Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (1988), 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- Dolata, U. & Schrape, J. F. (2022). Plattform-Architekturen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74 (1), 11–34. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00826-7>.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0030w>.
- Feld, T. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1110w>.
- Feldmann, H. (2012). *Soziales Kapital als Voraussetzung und Ertrag des Lernens Erwachsener*. Ruhr-Universität Bochum.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Policy Press.
- Frieling, G. (2025). Die AlphaDekade: Erste Erfolge und langfristige Erfordernisse. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 75 (4), 18–24. <https://doi.org/10.3278/HBV2504W003>.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91 (3), 481–510. <https://doi.org/10.1086/228311>.
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2024). *Der Hessische Volkshochschulverband. Gestalter im Netzwerk der Erwachsenenbildung*. <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx61f7b163b93c7.html>.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. wbv.
- Jütte, W. (2024). Kooperations-Kulturen, Netzwerk-Kulturen, Beziehungs-Kulturen: Zusammenarbeiten in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74 (1), 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2401W002>.
- Kirchner, S. (2022). Kommt jetzt die Plattformgesellschaft? Organisation in der digitalen Transformation und Impulse für eine Soziologie der Digitalisierung. *Soziale Welt*, 73 (3), 514–545. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2022-3-514>.
- Leben, N. (2025). Platform-based business models in adult and continuing education. Navigating public responsibility and market-oriented platform logic. In F. Bellinger, R. Bolten-Bühler & M. Rohs (Hrsg.), *Adult Education Research on Digitalisation. Concepts – Scopes – Understandings* (S. 145–165). wbv.
- Mania, E. (2021). Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (4), 31–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W004>.

- Oehlers, S. & Alke, M. (2025). Regional- und Fachvernetzung als neues Stellenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48 (2), 203–225. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00320-5>.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (7. Aufl.). Simon & Schuster.
- Schenkel, R. (2023). Kollaboration schafft Sicherheit. *Education Permanente*, 57 (2). <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kollaboration-schafft-sicherheit>.
- Schwarz, J. & Weber, S. M. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 65–90). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_4.
- Tippelt, R. (2015). Stichwort: Bildungslandschaften. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21. <https://www.die-bonn.de/id/31631/about/html>.
- Willke, H. (1995). *Systemtheorie 3: Steuerungstheorie: Grundzüge einer Überprüfung der Steuerung komplexer Sozialsysteme*. G. Fischer.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage), (S. 1149–1172). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56.

Autor

Matthias Alke, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 22nd of January 2026.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2026 (2)

DOI: 10.3278/HBV2602W005

ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Europäische Bildungsarbeit im hvv

Zwischen Outputorientierung und Beziehungsarbeit

STEFFEN WACHTER

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt die Genese, die aktuelle Situation und die Perspektive der internationalen Bildungsarbeit des hvv. Er blickt zurück auf die Austausch- und Bildungsreisen zur ersten Europäischen Ferien-Heimvolkshochschule bis hin zur späteren Gründung der Europäischen Bildungs- und Begegnungszentren (EBZ). In der aktuellen Verbandsarbeit, geprägt von Projekten und Partnerschaften, wird die Verlagerung von Begegnung zugunsten von Outputorientierung kritisch betrachtet. Der Artikel schließt mit Perspektiven für eine Zukunft im Kontext von internationalen Beziehungen.

Stichwörter: Volkshochschule; europäische Zusammenarbeit; Kooperationen; Erasmus+; Europäische Bildungszentren; Bildung durch Begegnung

Abstract

The article describes the origins, current situation and future prospects of the hvv's international educational work. It looks back at the exchange and educational trips organised by the first European Holiday Adult Education Centre, right through to the subsequent establishment of the European Education and Meeting Centres (EBZ). In the association's current work, characterised by projects and partnerships, the shift away from encounters towards an output-oriented approach is viewed critically. The article concludes with prospects for the future in the context of international relations.

Keywords: Adult Education Centre; European Cooperation; Partnerships; Erasmus+; European Education Centres; Learning through Exchange

1 Prolog

Wenn Nietzsche mit seinem Zitat „Die Zukunft beeinflusst die Gegenwart genauso wie die Vergangenheit“ recht hat, lohnt es sich, in einem Jubiläumsaufsatz alle drei Perspektiven entsprechend zu berücksichtigen und zu würdigen.

2 Der Blick zurück

Die Geschichte beginnt zumeist vor der Geschichte. So korrespondiert die Genese der Europäischen Bildungsarbeit des hvv mit der weiteren Geschichte Europas und begründet sich, ähnlich wie die Volkshochschulen, in den von N. F. S. Grundtvig 1830 in Dänemark gegründeten Heimvolkshochschulen und der ersten europäischen Heimvolkshochschule 1844 (vgl. Roehrig 1991). Explizite Ziele waren dort gemeinsame Erlebnisse, persönliche Entwicklung und gemeinnütziges Engagement oder auch Gelegenheiten, Land, Leute, Sprachen und Gemeinschaft zu lernen.

Fast parallel zur Gründung des hvv 1946 wurden ab 1947 Städtepartnerschaften mit England zur Aussöhnung initiiert, bis es 1950 zur ersten Jumelage zwischen Ludwigsburg und Montbéliard als sogenannte „Mutter aller europäischen Städtefreundschaften“ kam (Schneider/Toyka-Seid 2025). In diesem Geist wurde 1952 mit dem Andragogium in Ronco/s., Ascona, die Europäische Ferien-Heimvolkshochschule gegründet (vgl. Gaede 1962). Schon damals nahmen, durch den hvv unterstützt, hessische Kolleg*innen an Bildungswochen teil. Von der interkulturellen Schweiz mit ihrer Mischung aus deutscher, französischer und italienischer Sprache und Kultur sollte von der Bildungsstätte in der Nachkriegszeit ein Signal zum gegenseitigen Verstehen und Verständnis ausgehen. Sie war der Vorläufer der Europäischen Bildungs- und Begegnungszentren¹, deren Entwicklung der hvv seit den 2000er-Jahren maßgeblich mitbestimmt hat.

Noch bevor formale Erwachsenenbildungsprogramme der EU, Grundtvig und dann Erasmus+, ins Leben gerufen wurden, gab es in den 80er-Jahren Austausch- und Bildungsreisen des hvv ins europäische Ausland – sogar nach China und in die USA. Diese wurden vom damaligen Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV) unterstützt. Als im Jahr 2000 Grundtvig Namensgeber für das Erwachsenenbildungsprogramm der EU wurde², zählte der hvv zu einer der Institutionen der ersten Stunde mit zahlreichen Veranstaltungen, Austauschreisen und Lernpartnerschaftsprojekten. Beispielhaft dafür sind das Europäische Projekt zum Bildungsmarketing, die hessisch-slowenische Bildungspartnerschaft, das NEXUS-Projekt zur Schnittstelle zwischen kultureller und beruflicher Bildung und eine Vielzahl von Veranstaltungen zu aktuellen Themen der Erwachsenenbildung. Ziele waren, die europäische Dimension in der Erwachsenenbildung zu

¹ <https://www.ebz-online.net/>.

² Zum Grundtvig-Programm: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/309417/grundtvig/#:~:text=Das%20Programm%20G.,unter%20einem%20neuen%20Dach%20vereint.>

stärken, Austauschprogramme zu unterstützen und transnationale Bildungsangebote wie Fremdsprachenkurse zu fördern.

Man kann für die Pionierphase Europäischer Erwachsenenbildung konstatieren, dass sie auf den mentalen Säulen des Erlebens, Begegnens und Verstehens begründet war. Dabei spielte das Erfahrungs- und Begegnungslernen eine wichtige Rolle, z. B. für die deutsch-französische Aussöhnung nach 1945.

3 Aktualität, Realität und Entwicklungen: Anträge, Output, minimale Begegnung

In Zeiten (scheinbar) unbegrenzter Mobilität, globaler (Des-)Information und Kommunikation sowie stark verdichteter Arbeitsstrukturen ist eine Verschiebung der Prioritäten und des Machbaren seitens der politischen Entscheider*innen und auch der Praktiker*innen zu erkennen. Schon die Umstellung der Europäischen Bildungsprogramme auf Erasmus+ im Jahr 2014 führte zu einer Ausrichtung, die von Effizienz, Verwertungslogiken und formalen Parametern geprägt war und ist. Trotz der antizipierten Bürokratieorientierung leitete der hvv in der Zeit von 2016–2023 drei Lernpartnerschaftsprojekte mit jeweils fünf internationalen Partnern. 2016–2018 „Cultural Diversity“ zu den Themen Migration und Vielfalt, 2020–2022 das Projekt „PELLE“ zu neuen Lernorten und -formaten und 2022–2024 „Dis_Play“ zu Gaming und Politischer Bildung³. Schon in diesen Projekten zeigte sich eine starke Veränderung der Zusammenarbeit: Im Migrationsprojekt war eine Bildungseinrichtung des adaptierten Partnerlandes Türkei beteiligt, die nach dem politischen Umbruch und dem Putschversuch nicht mehr handlungsfähig war bzw. deren Führungskräfte ausgetauscht wurden; PELLE war von Coronaverschiebungen und Beschränkungen betroffen und ließ sich nur durch die langjährigen Beziehungen der EBZ realisieren. Im Projekt Dis_Play wechselten die Ansprechpartner*innen der neuen Partnerorganisationen häufiger, als es Projekttreffen gab. In der Konsequenz verblieb die Umsetzung fast vollständig bei den EBZ-Partnern Studieförderungsjandet aus Schweden (sfr) und dem hvv. Auch hier war der Erfolg maßgeblich von der Verlässlichkeit einer jahrzehntelangen Partnerschaft der beiden Institutionen und deren Struktur als öffentlich geförderte Erwachsenenbildungsträger abhängig. Anlässlich dieser Volatilitäten sieht sich der hvv aktuell nicht in der Lage, weitere Lernpartnerschaftsprojekte zu akquirieren und zu leiten, zumal seit der Programmreform von Erasmus+ die antragstellende Organisation sämtliche Verantwortung für Projektleitung, Finanzabwicklung und Berichterstattung trägt. Während Mobilitäts- und Lernpartnerschaftsprogramme mit mehr Geld denn je ausgestattet sind, ist es den Kolleg*innen in der Erwachsenenbildung auf lokaler Ebene nur begrenzt möglich, an diesen teilzunehmen, und schon gar nicht, diese operativ zu leiten. Europäische Begegnungen und Kooperationen auf persönlicher

3 Weiteres zu den Projekten: Cultural Diversity <https://vhs-in-hessen.de/Artikel/cm64410c6176409.html>; PELLE <https://www.ebz-online.net/project-pelle> und Dis_Play <https://www.ebz-online.net/dis-playandmore> und <https://projectdisplay.eu/>.

Ebene werden offenbar zunehmend als verzichtbarer Luxus und unnötige Abwesenheit von der eigentlichen Arbeit angesehen und müssen durch administrative Hürden wie europäische Dienstreisegenehmigungen innerhalb der Kommunalverwaltung begründet und von hoher Stelle genehmigt werden. Dazu kommen im Jahresrhythmus neue Ausführungsbestimmungen, die eine sinnvolle Verknüpfung von Bildungszeitformaten – wie dem Bildungsurlaub – mit Europäischen Lernmobilitäten verunmöglichen. Auf administrativer Ebene ist das Antrags-, Planungs- und Berichtswesen der EU-Programme zu einer neuen Dimension aufgestiegen. So umfasst der Programmleitfaden 2025 ganze 512 Seiten, und ein Antrag ist kaum unter 120 Seiten zu stellen. Dokumentation und Distribution müssen auf unterschiedlichen EU-Plattformen getätigt werden. Es gibt keine institutionelle Förderung von Mitarbeitenden für diesen Bereich. Der Ursprungsgedanke, aus Fremden oder gar Feinden werden Freunde, der dem Austauschgedanken zugrunde lag, gerät dadurch in den Hintergrund.

Stattdessen dominiert in der Tendenz eine am Output orientierte Produktlogik, und Begegnung wird zunehmend in den digitalen Raum verlagert. So sollen Entwicklungsschritte einer Lernpartnerschaft und deren Ergebnisse schon bei Antragstellung und somit bis zu drei Jahre vor ihrem Umsetzen feststehen. Dies widerspricht einer Projektlogik des „Ausprobierens“ und „Scheitern-Könnens“, während gleichzeitig Entbürokratisierung, Barrierefreiheit und Nachhaltigkeit proklamiert wird. Dies alles geschieht in Zeiten, in denen Nationalismus, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit fast in allen EU-Ländern Hochkonjunktur haben. Ein weiteres Hemmnis erwächst aus der Problematik nicht mehr zeitgemäßer Strukturen: Während viele Ältere in Vereinsstrukturen mit Ämtern in Gremien sozialisiert sind, wollen und können sich spätere Generationen nicht mehr an formaljuristische Zusammenhänge binden, sondern bevorzugen oftmals, vor allem im urbanen Raum und in der Kultur und Bildung, kollektive und genossenschaftliche Strukturen und fragen nach deren individuellen und gesellschaftlichen Nutzen. Gremienarbeit in diesen Zusammenhängen wird ehrenamtlich zum größten Teil von Personen am Ende oder nach Beendigung der Berufstätigkeit ausgeführt. Dazu kommt die vielerorts organisational begründete Umstellung auf befristete Projektarbeit. Formale Repräsentanz weicht individueller Beteiligung, die anlass- und themenbezogen entschieden wird. Für die europäische Bildungsarbeit des hvv heißt dies, dass sich die jahrzehntelange Tradition einer verlässlichen Vereinsstruktur mit festen Partnerorganisationen in unterschiedlichen Ländern hin zu einer projektbezogenen, befristeten Zusammenarbeit verändert: vom formalen Verbund hin zum offenen Netzwerk. Aktuell entsteht z. B. ein Entwicklungsprogramm mit Bosnien und Herzegowina, bei dem der hvv für zwei Jahre eine Mentoringrolle im Aufbau von Verbandsstrukturen vor Ort einnimmt. Zudem boten Online-Impulse sowie sogenannte Jobshadowings des EBZ-Partners sfr in Hessen Anlässe, Gegenbesuche zu initiieren, um Erfahrungen und gute Ideen in die jeweils eigenen Arbeitskontexte einzubringen. Besonders im hvv haben diese Austauschformate eine lange Tradition. Diese wurden z. B. auch durch Residenzen für internationale Künstler*innen in der Kunstation Kleinsassen, Auftritte von schwedischen Musiker*innen des Musikpreises „Livekarusellen“ unseres Partnerverbandes sfr oder irische Lyrik- und Gesangsveran-

staltungen an hessischen Volkshochschulen zu nachhaltigen Erfahrungen. Persönliche Beziehungsarbeit und Begegnung eröffnen Anknüpfungsmöglichkeiten und das Potenzial einer inhaltlich engeren und langanhaltenden Zusammenarbeit.

4 Ein Blick nach vorne: Revival von Begegnung und Austausch?

Auch wenn sich Vorhersagen in einer rasant wandelnden und von Digitalität und Kontingenz getriebenen Welt schwer verlässlich machen lassen, sind Prognosen und Visionen probate Mittel, die Realität zu verändern. Die Zukunft der europäischen Bildungsarbeit im hvv wird sich mit den Themen, Personen und Strukturen weiterentwickeln. Stichworte wie Agilität, Flexibilität, aber auch Unverbindlichkeit und Fluktuation werden vermutlich bei den zukünftigen Planungen eine größere Rolle spielen. Während zu Beginn der aktuellen Förderperiode 2021 Nachhaltigkeit und Inklusion die gesetzten Themen waren, sind derzeit Tendenzen einer verstärkten Förderung von Themen wie Beschäftigungsfähigkeit, Digitalisierung und Sicherheit zu beobachten. Zukünftig könnten diese Themen durch weitere ergänzt werden: Einsamkeit und (psychische) Gesundheit als Folge von Hochaltrigkeit und Hyperindividualisierung, Humanität und Wirklichkeit durch Dekonstruktion bzw. KI und Freiheit in Zeiten, in denen die Grenzen wieder geschlossen werden, Mobilität eingeschränkt wird und Frieden in Europa von einer neuen Rüstungs- und Sicherheitspolitik abgelöst wurde. Diese Themen betreffen sowohl den großen Anteil derjenigen, die in der Nachbeschäftigungsphase sind, aber über Ressourcen unterschiedlicher Art verfügen, als auch eine junge Generation auf der Suche nach lebenswerten Perspektiven. Für den europäischen Bildungsgedanken heißt das möglicherweise ein Revival von alten Ideen. Die längerfristige gemeinschaftliche Begegnung mit Menschen anderer Kulturen und Sozialisierungen kann perspektivisch in entschleunigte Zusammenhänge, wie die hoffentlich dann noch existierenden Bildungshäuser, z. B. Heimvolkshochschulen, politische, kulturelle oder konfessionelle Bildungsstätten, zurückführen. Der selbstzweckhafte Austausch jenseits von Businessplänen, Optimierungsideologien und kommerziellen Verwertungslogiken spielt schon heute, zumindest in der Beschäftigung vieler Bildungsstätten mit Zukunft, eine große Rolle⁴. Dazu braucht es weltoffene Bildungsarchitekt*innen und mutige Ermöglichungsdidaktiker*innen, die in Verbandsstrukturen Netzwerkarbeit machen und als Schnittstelle zwischen Bildungsverwaltung, Wissenschaft und Praxis fungieren.

4 https://www.researchgate.net/publication/378177878_Lernraume_fur_die_Erwachsenenbildung_-_mehr_als_Dritte_Orte.

5 Epilog

Somit schließt sich der Kreis der Betrachtung als Plädoyer für eine, hoffentlich noch einmal so lange andauernde, Europäische Bildungsarbeit im hvv im Sinne eines humanistischen Bildungsideals mit dem Mut zur Transformation. Was mit Nietzsche begann, endet mit einem Zitat der Sängerin Ina Deter: „Vergangenheit ist Geschichte, die Zukunft ein Geheimnis, und jeder Augenblick ein Geschenk.“

Literatur

- Gaede, J. (1962). Ferien und Erwachsenenbildung: Betrachtungen über das Andragogium in Ronco sopra Ascona (Tessin). *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 130–132.
- Roehrig, P. (1991). N. F. S. Grundtvig – das große Genie der Volksbildung. *Das Forum: Zeitschrift der Volkshochschulen Bayerns*, (4), S. 8–13.
- Schneider, G. & Toyka-Seid, C. (2025). *Das junge Politik-Lexikon von <http://www.hanisau.land.de>*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autor

Steffen Wachter, Dipl.-Päd., Bildungsreferent beim Hessischen Volkshochschulverband e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2026 (2)

DOI: 10.3278/HBV2602W006

ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Zur Mediengeschichte der Erwachsenenbildung

Verhältnisse von Gesellschaft, Selbst und Wissen

DENISE KLINGE

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird mit der Geschichte der Erwachsenenbildung als Mediengeschichte nachgezeichnet, wie sich das Verhältnis von Gesellschaft, Subjekt und Wissen mit den jeweiligen medialen Entwicklungen transformiert. Mit dem Bildungsbegriff des Mittelalters entdeckte sich das Selbst als Medium, entwickelte zunehmend in den nächsten Jahrhunderten mediale Weltbezüge, bis es im 20. Jahrhundert als zu affizierendes Subjekt in den Mittelpunkt rückte. In der Moderne lässt sich über erwerbspädagogische Medienpraktiken die Zentrierung von Wissensdemokratisierung und Ökonomisierung finden. Zukunftsfragen im Kontext von KI erscheinen dann als Abgrenzungsherausforderung.

Stichwörter: Mediengeschichte; Mediatisierung; Volksbildung; Wissenspopularisierung; Digitalität

Abstract

This article traces the history of adult education as a history of media, illustrating how the relationship between society, the individual and knowledge has transformed alongside developments in media. Drawing on the medieval concept of education, the self came to be seen as a medium; over the following centuries, it increasingly developed media-based relationships with the world, until, in the 20th century, it took centre stage as a subject to be influenced. In the modern era, adult educational media practices reveal a focus on the democratisation and economisation of knowledge. Questions about the future in the context of AI then appear as a challenge to define boundaries.

Keywords: Media History; Mediatisation; Public Education; Popularisation of Knowledge; Digitality

1 Einleitung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist auch eine Mediengeschichte. Gesellschaftliche Transformation, die sich mit und durch Volkshochschulen vollzieht, also u. a. die Frage der Demokratisierung von Bildung, der Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und Adressierungsfragen, ist eng mit technologischen Entwicklungen verstrickt. Im Folgenden wird sichtbar, dass es nicht nur technologische Neuentwicklungen, sondern immer schon Medien sind und waren, die Möglichkeiten und Diskurse der Erwachsenenbildung mitbestimmt haben. Angelehnt an Käte Meyer-Drawes „Menschen im Spiegel ihrer Maschinen“ (1996) geht es darum, zu bestimmen, was uns „Erwachsenenbildung im Spiegel ihrer Medien“ über das Verständnis von Gesellschaft, Selbst und Wissen sagt. Medialität wird vor dem Hintergrund von Medientheorien verstanden, die Medien als fundamental für Sinn- und Wissenskonstruktionen, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten rahmen (Krämer, 1994; McLuhan, 2011). Jörissen (2014) fasst in dieser Perspektive Medialität mit drei Merkmalen als „a) Voraussetzung für Symbolizität, b) Strukturbedingung konkreter (kulturell-historischer) Artikulationsformen und somit c) als bildungstheoretische Strukturbedingung für den Aufbau und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.“ Verstanden werden kann Medialität und eingelagerte Bedingungen für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse entsprechend nur in ihrer sich wandelnden historischen Eingebundenheit und Prozesshaftigkeit, die als Medialisierung die „Veränderung historisch-medialer Konstellationen und medialer Bezüge“ umfasst (Hug & Leschke 2022, S. 140). Im Folgenden wird der Versuch unternommen, Medialität in der Geschichte der Erwachsenenbildung dahin gehend zu untersuchen, inwiefern bestimmte mediale Konstellationen, bildungstheoretisch gesprochen, bestimmte Verhältnisse von Selbst und Welt bzw. Gesellschaft und damit auch pädagogische Verhältnisse und Wissensbezüge ermöglicht haben.

Dazu wird ausgewählt die Mediengeschichte der Erwachsenenbildung in Bezug auf Gesellschaft, Selbst und Wissen nachgezeichnet (2): Von der medialen Entdeckung des (selbst-)pädagogisierbaren Subjektes im Spätmittelalter und der Aufklärung (2.1) geht es im weiteren Verlauf der Aufklärung und Industrialisierung zur Verbesserung von Lebensverhältnissen und sozialer Lage durch individuelle Schriftpraxis und publizistische Volksbildung (2.2). Um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts wird dann mit der Wissenspopularisierung und Medienexpansion die weitere Pädagogisierung von Lebenswelt fokussiert. Mit Telefunk und Fernsehen in der Moderne sind zusätzliche zeiträumliche Expansion und Entgrenzung mit und durch Medien zu verzeichnen (2.4), was in Zeiten der Digitalisierung in der Postmoderne zwischen Teilhabe, Vernetzung, Ökonomisierung und Verantwortung fortgeführt wird (2.5). Zuletzt werden Perspektiven auf die Zukunft der Erwachsenenbildung mit KI aus der Gegenwart heraus entfaltet (3) und die Erwachsenenbildung im Spiegel ihrer Medien zusammenfassend diskutiert (4).

2 Eine kleine Mediengeschichte der Erwachsenenbildung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist auch eine der Mediengeschichte. So wie Burkhard Schäffer (2022) die Geschichte, Methoden und Praktiken der qualitativen Sozialforschung als Technikgeschichte nachzeichnet, lässt sich auch die Geschichte der Erwachsenenbildung in ihrer Abhängigkeit von Medien und Medienentwicklung beschreiben. In dieser Perspektive wird zu zeigen sein, dass sowohl Denkräume und Praktiken der Vermittlung und Darstellung als auch die Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung stets von medialen Möglichkeiten geprägt waren. In der Betrachtung des Verhältnisses von Gesellschaft, Selbst und Wissen im Spiegel medialer Entwicklungen wird im Folgenden dargestellt, wie sich erwachsenenpädagogische Verständnisse und Möglichkeiten etablieren und verändern.

2.1 Die Entdeckung des (selbst-)pädagogisierbaren Subjektes im Spätmittelalter

Beginnend im Spätmittelalter und fortführend mit der Aufklärung lässt sich die Entdeckung des (selbst-)pädagogisierbaren Subjektes beschreiben, das sich in einer Medialität zwischen Selbsterfahrung, volkssprachlicher Anweisung und Buchdruck entfaltet. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs selbst lässt sich als eine erwachsenenpädagogische Verhältnisbestimmung zunächst zwischen Selbst und Welt interpretieren. Laut Mystikern wie Meister Eckhart, Theologe des Dominikanerordens im 13. Jahrhundert, sollte der Mensch sich entbilden, also sich von jeglichen inneren Bildern und dem Irdischen befreien, um einer Gotteserfahrung und dem Bild Gottes Raum zu geben (vgl. Uphoff, 1991, S. 14–15). „Gott muss sich in der menschlichen Seele spiegeln und seine Andersheit im Menschen gleichermaßen zum Vorschein wie zum Verschwinden bringen“ und mit dieser Selbstbezüglichkeit sind „erste Linien des modernen Bildungsbegriffs“ angelegt (Meyer-Drawe & Käte, 1999, S. 169). Hier zeigen sich diverse Medialitäten in dem Verständnis von Bildung. Das Selbst wird zum einen zum Medium der Gotteserfahrung, wobei darin angelegt ist, dass das Subjekt ein steuerndes Verhältnis zu sich selbst hat bzw. haben kann. Die Selbstbezüge über den Bildungsbegriff offenbaren das Verständnis eines Subjektes, das in der Lage ist, Einsicht in sich zu steuern oder zumindest anzuregen. Zum anderen können die sprachlichen und schriftlichen Anweisungen Eckharts an seine Hörer und Leser¹ sowohl zur Unterweisung in der Lebensführung als auch zur Kontemplation und Einsicht als weitere Medien der Vermittlung interpretiert werden, wobei die Medialität der Sprache dezidiert in pädagogische Überlegungen einbezogen wurde: Vermittlung und Verkündigungen fanden bewusst in der Volkssprache statt, da Sprache als Medium des Denkens und Fühlens in Bezug auf Welt verstanden wurde (vgl. Ruh, 2018, S. 194). Nach der Anlage eines Selbstverhältnisses im Bildungsbegriff lassen sich hier entsprechend auch Weltverhältnisse interpretieren. Sprache als Vermittelndes zwischen Selbst und Welt – vor allem

1 Zu dieser Zeit wurden nur Männer, vornehmlich Ordensbrüder, adressiert.

in pädagogischen Überlegungen – wird hier bedeutsam, indem Möglichkeiten der Selbst- und Weltbezüge eröffnet werden sollten.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung weiterverfolgend, lässt sich die zentrale Rolle der Schrift und der Bücher hervorheben. Die Bibel wurde in Volkssprachen übersetzt und sollte nun auch der selbstständigen Lektüre zur Unterweisung in Lebensführung dienen, wie eine Verlautbarung Luthers 1524 zur Aufrechterhaltung christlicher Schulen deutlich macht (vgl. Wolgast, 1996, S. 4). Es zeigt sich ein Wandel von der Vermittlung von Wissen über Verkündigung hin zu einer Selbstbildung durch die Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Wort, und zwar auch zeit- und ortsunabhängig.

2.2 Die Verbesserung von Lebensverhältnissen und sozialer Lage

Die Rolle der Schrift als Medium der Selbstbildung lässt sich von diesem Punkt im weiteren Verlauf der Aufklärung im Kontext von Demokratisierungsschüben von (Volks-)Bildung rekonstruieren, in welcher die Reflexion sozialer Lagen und Lebensverhältnisse ins Zentrum von als erwachsenenpädagogisch beschreibbaren medialen Praktiken rückt. Dies ist sowohl für die individuelle Schriftpraxis als auch für die publizistische Volksbildung beobachtbar.

Durch die Verfügbarkeit der Schriften (abseits klösterlicher Gemäuer) individualisierte sich auch die Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Wort. Es wird hier weiterhin eine pädagogische Steuerung des Selbst in Bezug auf die Aneignung gesellschaftlicher Orientierungen in den medialen Bezügen angelegt. Das sich bildende Subjekt steht nun in einem direkten Verhältnis zum Medium, es bedarf weniger der Vermittlung als der Aneignung neuer Medienpraktiken der individuellen Auseinandersetzung mit Selbst und Welt: ob über Bildungserfahrungen von Frauen mittels Briefkorrespondenz im 18. Jahrhundert, die für sie die einzige Möglichkeit war, sich am wissenschaftlichen Austausch der Zeit zu beteiligen, oder auch über Autobiografien im 19. Jahrhundert im Kontext von politischer Aufklärung über die soziale Lage (Seitter 2000, S. 78–79). Diese Beispiele des privaten Schriftgebrauchs machen ebenfalls deutlich, wie sich die Diskurse und Praktiken der Erwachsenenbildung in Hinblick auf Frauenbildung, Wissenschaft, Politik, Bildung und Aufklärung diversifizieren. Die individuelle Schriftpraxis lässt sich als ein besonderes mediales Verhältnis von Selbst und Gesellschaft als Erwachsenenbildung begreifen. Während weibliche Beteiligung, aber auch Sichtbarkeit, an und in öffentlichen Diskursen über Briefkorrespondenz vermittelt wurde, wurden in Autobiografien die Lebensrealitäten selbst dargestellt, um auf gesellschaftliche Verhältnisse zu verweisen. Subjekte und ihre Lage werden genauso sichtbar wie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie leben. Hier drückt sich ein neues Weltbild aus, das den Menschen, seine Entwicklung und seine Stellung innerhalb der Gesellschaft – als Bildungssubjekt – in den Mittelpunkt stellt. Das Subjekt, im Mittelalter noch als ein sich selbst disziplinierendes, wird nun zu einem sich selbst ausdrückenden Subjekt, das sich selbst ins Verhältnis zu politischen und gesellschaftlichen Bedingungen setzt.

Dem gegenüber stehen menschliche Subjekte und ihre unterschiedlichen Lebensbedingungen als Adressat*innen in pädagogischer Vermittlung. Dies zeigt sich beispielsweise anhand der ab ca. 1725 in Deutschland publizierten moralischen Wochenschriften als Medium der Volksaufklärung, deren Ziel es war

„die Bürger und Bauern zu einem aufgeklärten Erwachsenenendasein anzuleiten, sie glücklich und zufrieden zu machen, indem sie durch Vernunft ihre Leidenschaften beherrschen lernten, Vorurteile abbauen und Toleranz Andersdenkenden und -handelnden gegenüber üben, aber auch die Hinführung zur Arbeit und Weckung von Arbeitsbereitschaft zum Vorteil des Einzelnen und zum Nutzen der Gemeinschaft zählte zu den Anliegen dieser Schriften“ (Wolgast 1996, S. 7).

Neben diesen Formen der Belehrung und Moralisierung über Wochenzeitschriften wurden aber auch andere schriftliche Medien wie Periodika, unterhaltsame Aufklärungsschriften, volksaufklärerische Kalender oder problemorientierte Sachliteratur mit praktisch nutzbaren Ratschlägen, sowohl in katechetisch-dialogischer als in erzählerischer Form in Umlauf gebracht (Seitter, 2000, S. 18). Individuelles Lebensglück für alle wurde durch Aufklärung, Anleitung und Belehrung als erreichbar gerahmt, um vor dem Hintergrund von Zielorientierungen (Glück, Gleichheit) gesellschaftliche Verhältnisse herzustellen.

Ab Mitte des 18. Jahrhunderts vervielfältigten sich die erwachsenenpädagogischen Medien der Vermittlung, die „das Volk“ (und nicht nur das Bürgertum) adressierten. Wesentlich für diese und weitere Medialisierungsschübe der Erwachsenenbildung sind Diskurse der Wissenspopularisierung, in welchen vornehmlich wissenschaftliches Wissen klar und praxisnah dargestellt werden sollte, wodurch sich auch das Verständnis von Wissen selbst veränderte, das nun auch für die Vermittlung didaktisch aufbereitet wurde, um Aneignung über Bevölkerungsgruppen hinweg zu ermöglichen (Hof 1999, S. 150–153).

2.3 Die Jahrhundertwende zwischen Wissenspopularisierung, Medienexpansion und weiterer Pädagogisierung von Lebenswelt

Didaktische Aufbereitungen im Modus der Wissenspopularisierung setzten sich bis zur Jahrhundertwende exponentiell fort, und es ist zu beobachten, wie Vermittlung und Aneignung in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund wurden wissenschaftliche Vorträge mit Rückkopplungsmedien, wie Fragekästen, aber auch visuellen Medien didaktisiert (Seitter 2000, S. 48–49). Über mediale Didaktisierung wird wissenschaftliches Wissen als etwas Wissbares und Systematisierbares über die Welt zum Gegenstand von Bildung und damit Teil von Selbst- und Weltverhältnissen Erwachsener.

Um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert differenzierten sich diese Medien mit populärwissenschaftlichen Präsentationsformen immer weiter aus, vornehmlich mit Aufführungs- und Ausstellungsmedien: Beispiele hierfür sind (Welt-)Ausstellungen, aber auch Gründungen, wie die der Berliner Urania, die innerhalb ihrer Vermittlungspraktiken Wissensobjekte – Hand in Hand mit der Erfindung und Durchdrin-

gung der Kinematografie – visualisierten, inszenierten und dramatisierten, wobei Zuschauer*innen teilweise aktiv eingreifen konnten (vgl. Müller 2018, S. 17–18). Volksbildung sollte nicht nur Inhalte vermitteln, sondern unterhalten und Lernen erfahrbar machen – kurz: Sie sollte affizieren und emotionalisieren.

Bis hierhin kristallisieren sich in der Mediengeschichte der Erwachsenenbildung verschiedene Strömungen pädagogischer Verständnisse und Praktiken, die sich über die Differenzierung der Medienpraktiken und entsprechender Vervielfältigung von Vermittlung und Aneignung verstärkt haben: Die Selbstpädagogisierung, auch über Pädagogisierung der medial veräußerlichen Lebenserfahrungen, eröffnete neue Perspektiven des In-Verhältnissetzens von Subjekt und Gesellschaft. Volksaufklärung, medial vermittelt über Wochenschriften, sollte Erwachsenenbildung demokratisieren und soziale Verhältnisse über individuelle Lebensführung und Bildsamkeit verbessern. Wissen selbst wurde zum abstrahier-, systematisier- und an Medien delegierbaren Gegenstand; Vermittlung und Aneignung wurden immer weiter medial verschränkt und deutlich mehr Lebensbereiche pädagogisiert.

Die Pädagogisierung der Lebenswelt setzte sich fort mit der Geschichte des Rundfunks, der 1923 den Betrieb von der Hauptfunkstelle Königs Wusterhausen aufnahm und sich als Massenmedium der Konnektivität und Aktualität verbreitete (vgl. Dotzler & Roesler-Keilholz 2017, S. 116 und 136). Pädagogische und kulturelle Angebote ließen sich nun flächendeckend verbreiten und „damit eine ganz neue Form medialer Öffentlichkeit konstruieren: Publizität in zeitgleicher Ubiquität statt in räumlich verteilten und isolierten Präsenzöffentlichkeiten.“ (Faulstich 2012, S. 123). In der vom Frankfurter Rundfunk 1924 gegründeten „Funk- und Volkshochschule“ entfaltete sich mit dem Medium die sozialpolitische Hoffnung, einen Großteil der Hörerschaft auf verschiedenen Gebieten bilden zu können (vgl. Ottmann, S. 358–360).

2.4 Zeiträumliche Expansion und Entgrenzung: Telefunk und Fernsehen in der Moderne

Ab den 70er-Jahren lässt sich eine weitere Welle erwachsenenpädagogischer Hoffnung der Entgrenzung von Vermittlung und Aneignung in neue Medien diagnostizieren: Computertechnologien sollten das Lehren, aber vor allem Selbstlernen unterstützen, Funk- und Telekollegs als ortunabhängige Selbstlernzentren in Kooperation mit Rundfunk und öffentlichen Bildungsanstalten Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens und des Zertifikaterwerbs bereitstellen (vgl. Seitter 2000, S. 54–55). Ein Beispiel für diese Bemühungen ist das Dortmunder Kabelpilotprojekt, das ab 1985 über den WDR lief und nachbarschaftlich-demokratisch „Bildung Erwachsener als soziale Kommunikation“ interpretiert wurde (Baacke et al. 1990, S. 5). Dieses Programm (u. a. mit der Besonderheit von Spartenkanälen, wie „Die kluge Sieben“) wurde von Baacke et al. (1990) begleitend evaluiert und unter der Perspektive diskutiert, dass sich der soziokulturelle Zugang zu Bildung über derlei Medien weiter ausdifferenziere. Ergebnisse der Studie waren u. a., dass sich Sendungen danach differenzieren, ob sie als „Bildungswerbung“ auf lokale Bildungsangebote hinweisen (S. 236), oder als soziale Hilfe interpretiert werden können, wie die Programme „Volkshochschule stellt sich vor“ (S. 236)

oder „Weiterbildung für Frauen“ (S. 240). Je höher jedoch der TV-Konsum allgemein war, desto weniger wurden die Weiterbildungsaktivitäten genutzt, auf die dieses Kabelprojekt über Bildungswerbung dezidiert hingewiesen hat (ebd., S. 273). Solche Effekte, die sich über milieuspezifische Medienpraktiken mit gleichzeitigen Ökonomisierungsschüben interpretieren lassen, werden als Matthäus-Effekt auch in Bezug auf andere Mediennutzungen in Abhängigkeit zum sozialen Status diskutiert, wenn die Kosten für die Medien selbst – wie die ersten Homecomputer in den 80er-Jahren – nur von wenigen Privathaushalten getragen werden konnten, oder über notwendige Einschaltquoten das Unterhaltungsfernsehen das Bildungsfernsehen verdrängt (Bohn et al. 1987, S. 18–20).

2.5 Digitalisierung in der Postmoderne zwischen Teilhabe, Vernetzung, Ökonomisierung und Verantwortung

Angesichts der Fragen nach Digital Divide (Warschauer 2003), also der Ungleichheit digitaler Teilhabe, Zugang zu Wissen und Verstärkung von sozialer Ungleichheit durch digitale Medien und Infrastrukturen, wurde und wird die Verantwortung von Bildungsinstitutionen verstärkt diskutiert. Es wird beispielsweise in den 1980er-Jahren in einer Veröffentlichung zu neuen Medien in der Erwachsenenbildung darauf hingewiesen, dass es der VHS als Aufgabe zufällt, Techniknutzung zu vermitteln (vgl. Bohn et al. 1987, S. 41). Auch gegenwärtig ist die Aufgabe der erwachsenenpädagogischen digitalen Grundbildung (Koppel & Wolf 2021; Weber 2023) ein relevantes Themenfeld im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und Autonomie, angesichts der immer stärkeren Durchdringung der Lebens- und Arbeitswelten mit digitalen Medien und Dateninfrastrukturen. Digitale Geräte als neue Medien führten im Bildungsverhältnis zu weiteren Verhältnissetzungen zwischen Gesellschaft, Selbst und Wissen, da sie neue Formen der Schreib-, Lese- und Wissenspraktiken forderten, wodurch sich für Erwachsenenbildung neue Aufgaben der Grundbildung eröffnen.

Daraus folgen Fragen nach der didaktischen, aber auch der Programmgestaltung der Volkshochschulen und anderen Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 15). Digitale Plattformen und ihre Anbieter*innen bringen weitere Akteurskonstellationen mit in pädagogische Beziehungen und Kommunikation (Alke 2022). Damit einhergehende Beteiligungen privatwirtschaftlich agierender Akteure in den Bildungssektoren lassen auch Fragen um Zusammenhänge und Abhängigkeiten von „Bildung und digitalem Kapitalismus“ immer mehr in den Vordergrund rücken (Dander et al. 2024). Subjekt und Welt rücken nun auch in Perspektiven der Verwertungslogik. Kerres und Buntins (2020) fassen die aktuellen Diskussionen der Erwachsenenbildung so zusammen, dass es nicht mehr darum geht, ob man digitalisieren sollte, sondern vielmehr, wie mit Digitalisierung umgegangen werden soll, wie Angebote gestaltet werden sollen und wie den gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden kann zwischen den „Polen *Bildung als öffentliches Gut* und *Bildung als Ware*“ (Kerres & Buntins 2020, S. 20). Nach der Corona-Krise und den erzwungenen Digitalisierungsschüben der Volkshochschulen eröffnen sich zumindest Reflexionsräume für die Angebotsgestaltung, dem Verhältnis von kommunalen

und überregionalen (digitalen) Angeboten (und ihrer Finanzierung) und ihrer Präsenz-Funktion als „*Begegnungsort für das demokratische Gemeinwesen*“ (Sgodda 2021, S. 48).

Nicht nur innerhalb institutioneller und organisationaler Erwachsenenbildung lassen sich Entgrenzungen von Raum, Zeit und Bildungsakteuren diagnostizieren, dies trifft vor allem auch für die informelle Erwachsenenbildung zu (Klinge, 2024). Empirisch lassen sich beispielsweise Praktiken wie das Self-Tracking, aber auch das implizite Lernen mit „Lern- und Bildungsapps“ (ebd.) finden, die über Angebote von Apps und Plattformen auch Diskurse des Lernens (und dessen, was lern- und veränderbar ist) wesentlich mitbestimmen. Darüber hinaus werden im Digitalen neue Akteure der Vermittlung, Möglichkeiten der Vernetzung, aber auch Zugangsmöglichkeiten zu Ratgebern und Informationen über Plattformen wie YouTube oder Reddit sichtbar (Sauerbrey et al. 2024).

3 Perspektiven auf die Zukunft der Erwachsenenbildung mit KI aus der Gegenwart

Die Entgrenzung von Zeit, Raum, Angeboten und Akteuren abseits institutioneller und organisationaler Eingebundenheit von erwachsenenpädagogischer Vermittlung und Aneignung setzt sich nun seit der Veröffentlichung von ChatGPT im November 2022² fort. Information, Beratung, Systematisierung von Wissen, Schulungen und Übungen sind über die Kommunikation mit KI in natürlicher Sprache der Menschen (und nicht über Codes) nicht nur selbstverständlicher Teil individualisierter Aneignungsprozesse geworden, auch Bildungsinstitutionen und -organisationen gehen mittlerweile von der Selbstverständlichkeit von KI aus (Chan & Colloton 2024; Kasneci et al. 2023). KI-Kompetenzen werden als zukunftssträchtige Fähigkeiten interpretiert, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können, aber auch als Chance gesehen, um bestehende Organisationen weiterzuentwickeln. Zudem werden diese KI-Kompetenzen auch als Schutzmechanismus verstanden, um – trotz KI – selbstbestimmt Leben und Arbeiten zu gestalten und gesellschaftliche Gerechtigkeit zu wahren (Bozkurt 2024). Solche über Kompetenzen formulierte Erwartungen an die Zukunft beinhalten immer auch gesellschaftsdiagnostische Elemente, die von der Gegenwart auf die Zukunft schließen lassen (Fexon & Klinge, eingereicht): So zeigt die Interpretation des EU AI Acts (European Parliament & Council of the European Union 2024), dass sich Menschen mittels KI-Kompetenzen von den Maschinen abgrenzen können und Handlungsfähigkeiten bewahren sollten. Mit Systemen Künstlicher Intelligenz als weitere Akteure in Lebens- und Arbeitswelten treten nun auch Medien hinzu, die nicht nur Denk- und Handlungsräume medial mitstrukturieren, sondern auch Interpretationen des Sozialen dialogisch anbieten. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies beispielsweise, dass Interpretationen des Alters über Interaktionen Teil der menschlichen Le-

2 <https://openai.com/de-DE/index/chatgpt/>.

benswelt werden (Kamelski & Klinge, 2024). Zukünftig wird es weiter zu bestimmen sein, wie sich das mediale Verhältnis zwischen Individualisierung und algorithmischer Kontrolle erwachsenepädagogisch gestalten lässt.

4 Erwachsenenbildung im Spiegel ihrer Medien

Erwachsenenbildung im „Spiegel ihrer Medien“ hat sichtbar gemacht, wie sich die Geschichte der Erwachsenenbildung durchgängig als Mediengeschichte verstehen lässt, in der sich Selbst-, Welt- und Wissensverhältnisse Erwachsener stets in Abhängigkeit medialer Entwicklungen formieren und verändern. Von Schrift und Buchdruck über Rundfunk, Fernsehen und digitale Medien bis hin zu KI erweiterten sich Reichweite, Formen der Vermittlung und Möglichkeiten der Selbstaneignung, zugleich nahmen Pädagogisierung von Lebenswelt und neue Akteurskonstellationen zu. Es stellt sich die Frage, welche Selbst- und Weltverhältnisse sich angesichts KI-Praktiken formieren und welche neuen Perspektiven sich auf Vermittlung und Aneignung als Felder der Erwachsenenbildung im Kontext ihrer Selbstverständnisse zwischen dem Auftrag der Wissensvermittlung, gesellschaftlicher Aufklärung, Teilhabe und Demokratisierung eröffnen.

Literatur

- Alke, M. (2022). Governance digitaler Plattformen in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72, 21–32. <https://doi.org/10.3278/HBV2202W003>.
- Baacke, D.; Schäfer, E.; Treumann, K. P. & Volkmer, I. (1990). *Neue Medien und Erwachsenenbildung*. De Gruyter.
- Bohn, H.; Mikus, J.; Schiemann, K. K. & Seidel, G. (1987). *Neue Medien – Konsequenzen für die Erwachsenenbildung*. Berichte – Materialien – Planungshilfen. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Bozkurt, A. (2024). Why Generative AI Literacy, Why Now and Why it Matters in the Educational Landscape? Kings, Queens and GenAI Dragons. *Open Praxis*, 16 (3), p. 283–290. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.739>.
- Chan, C. K. Y. & Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003459026>.
- Dander, V.; Grünberger, N.; Niesyto, H. & Pohlmann, H. (Hrsg.) (2024). *Bildung und digitaler Kapitalismus*. kopaed.
- Dotzler, B. J. & Roesler-Keilholz, S. (2017). *Mediengeschichte als Historische Techno-Logie*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845284309>.
- European Parliament & Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union, L 2024/1689. <https://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>.

- Faulstich, W. (2012). *Die Mediengeschichte des 20. Jahrhunderts*. Wilhelm Fink Verlag.
<https://doi.org/10.30965/9783846752685>.
- Fexon, N. & Klinge, D. (eingereicht). AI-Literacy für zukünftige Gesellschaften – Zur pädagogischen Relation von postdigitaler gesellschaftlicher Gegenwart und möglicher Zukünfte. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.
- Hof, C. (1999). Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozess: Historische Erkundungen zur Volksbildung des 19. Jahrhunderts. In H. Drerup & E. Keiner (Hrsg.), *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft*, Bd. 22 (S. 147–156). Deutscher Studien Verlag.
- Hug, T. & Leschke, R. (2022). „Von der Medialisierung der Welt und der Mediatisierung des Diskurses“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 137–161. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.10.31.X>.
- Jörissen, B. (2014). Digitale Medialität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Springer VS Handbuch. Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 503–513). Springer VS.
- Kamelski, T. & Klinge, D. (2024). Generative Artificial Intelligence and Digital Ageism. *Medien & Altern* (24/25), S. 26–41.
- Kasneji, E.; Sessler, K.; Küchemann, S.; Bannert, M.; Dementieva, D.; Fischer, F.; Gasser, U.; Groh, G.; Günnemann, S.; Hüllermeier, E.; Krusche, S.; Kutyniok, G.; Michaeli, T.; Nerdel, C.; Pfeffer, J.; Poquet, O.; Sailer, M.; Schmidt, A.; Seidel, T. & Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70, S. 11–23. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Klinge, D. (2024). *Algorithmische Wissenskonstruktionen und designte Vermittlungsweisen: Pädagogische Modi Operandi digitaler Technologie*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8259-3>.
- Koppel, I. & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (1), 182–199. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101182>.
- Krämer, S. (1994). Geist ohne Bewusstsein? Über einen Wandel in den Theorien vom Geist. In S. Krämer (Hrsg.), *Geist – Gehirn – künstliche Intelligenz: Zeitgenössische Modelle des Denkens* (S. 88–110). Walter de Gruyter.
- McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), S. 161–175.
- Meyer-Drawe, K. (1996). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. Übergänge – Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt*, Bd. 29. Wilhelm Fink Verlag.
- Müller, D. (2018). Wissenschaftspopularisierung und populäre Wissensmedien. In M. S. Kleiner & T. Wilke (Hrsg.), *Popkulturen: Band 2. Populäre Wissenschaftskulissen: Über Wissenschaftsformate in populären Medienkulturen* (1. Aufl., S. 9–28). transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839432198-002>.

- Ottmann, S. (2013). *Im Anfang war das Experiment* [Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2011, Kulturverl. Kadmos, Berlin]. Deutsche Nationalbibliothek.
- Ruh, K. (2018). *Meister Eckhart: Theologe, Prediger, Mystiker* (3. Auflage, unveränderter Nachdruck). C. H. Beck. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6990199>.
- Sauerbrey, U., Großkopf, S. & Ott, C. (Hrsg.). (2024). *Empirische Ratgeberforschung: Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/138065>.
- Schäffer, B. (2022). „Das Medium ist die Methode“: Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche: Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (1st ed., S. 145–166). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2tjdh1s.9>.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv.
- Sgodda, R. (2021). Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71, 41–49. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W005>.
- Uphoff, B. (1991). *Kirchliche Erwachsenenbildung: Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt*. Kohlhammer.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press. <https://ieeexplore.ieee.org/book/6267354>.
- Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46 (1), 159–176. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z>.
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung: mit einem Kurzauszug „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“*. Luchterhand.

Autorin

Denise Klinge, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung an der Goethe-Universität Frankfurt

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative peer review and editorial meeting on 22nd of January 2026.



Gespräch

Territorialität und Digitalität

In diesem Gespräch geht es insbesondere um das aktuelle Thema „Entgrenzung durch Digitalisierung“ – in pädagogischer wie auch in organisationsbezogener Hinsicht: Was bedeutet die territoriale Entgrenzung digitaler Lernsettings für die Programmatik und die Pädagogik/Didaktik insbesondere von kommunal verankerten Volkshochschulen?

Das Gespräch führten:

- Uwe Grieger, Direktor der vhs Hamburg, die unter den Volkshochschulen deutschlandweit die größte Zahl an Online-Kursen offeriert.
- Mathias Repka, Fachreferent beim Sächsischen Volkshochschulverband e. V., der mehrere Jahre lang die überörtliche Vertriebsplattform „online vhs Sachsen“ betreute.
- Prof. Dr. Falk Scheidig, Professor für Lebenslanges Lernen an der Universität Bochum, mit einem Forschungsschwerpunkt zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung.
- Mark Stockmeyer, Direktor der vhs im Kreis Herford, einer der Initiatoren der Programmatik „Erweiterte Lernwelten für Volkshochschulen in Deutschland“.
- Prof. Dr. Caja Thimm, Professorin für Medienwissenschaft und Intermedialität an der Universität Bonn und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Sie forscht seit vielen Jahren u. a. zu sozialen Netzwerken und zur digitalen Demokratie.

Die **Moderation** des Gesprächs übernahm Beatrice Winkler als ehemalige Leiterin der Abteilung Marketing der vhs Karlsruhe und als frühere Vorsitzende des Vereins „Erweiterte Lernwelten e. V.“¹.

Das Gespräch wurde am 7. Januar 2026 in einer Videokonferenz vom hvv aufgezeichnet und anschließend redaktionell bearbeitet.

Beatrice Winkler: *Zu Beginn unseres Gesprächs geht es grundsätzlich um Digitalisierung und um die Frage, ob sich dadurch das Selbstverständnis von Volkshochschule als kommunal-*

¹ Zur Genese der „Erweiterten Lernwelten“ vgl. Schraml, P.: „Die ‚Erweiterten Lernwelten‘ verknüpfen die digitale und die analoge Welt“. In: Deutscher Bildungsserver, DIFP | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.), Online-Magazin Bildung + Innovation, 14.7.2016, <https://www.bildungsserver.de/bildung+innovation/die-erweiterten-lernwelten-verknuepfen-die-digitale-und-die-analoge-welt-1018.html>.

ler Einrichtung verändert bzw. verändert hat? Gibt es eher Spannungen oder gibt es eher neue Chancen und Möglichkeiten für die lokale Bildungsarbeit? Dabei interessiert das Zusammenspiel mit übergeordneten und überregionalen Entwicklungen, die von der Digitalisierung ausgehen.

Caja Thimm: Es gibt zwei Perspektiven auf dieses Thema. Das eine ist die eher traditionelle Perspektive auf Volkshochschulen, die ich extrem wichtig finde. Wenn wir über Territorium reden, dann reden wir auch über Häuser, also über physische Orte, dies sollten wir nicht vergessen bei der ganzen Debatte, die wir gerade haben und wo die Volkshochschulen, wie ich finde, auch eine gute Rolle spielen. Bei allen Beteiligten gibt es sehr viele Aktivitäten, viel Neugier, viele programmatische Initiativen. Andererseits ist die Verunsicherung groß, die Strukturen von allen Volkshochschulen sind durch Digitalisierung betroffen.

Mark Stockmeyer: Für uns an der Volkshochschule im Landkreis Herford spielt das soziale Verständnis der Menschen untereinander eine sehr große Rolle. Und dies gilt auch für die Teilnehmenden, mit denen wir sprechen. Digitalisierung hat ja in der Coronazeit einen deutlichen An Schub erhalten, was ja auch sehr gut war. Für uns ist ganz wichtig: Wie digital ist eigentlich die Infrastruktur und wie qualifiziert sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der einzelnen Organisationen – das halte ich auch für einen ganz wichtigen Punkt bei dieser Frage.

Uwe Grieger: Ich kann mich dem nur anschließen. Ich sehe das Selbstverständnis der vhs durch die Digitalisierung um den digitalen Raum erweitert. Es handelt sich also um eine Weiterentwicklung. Wir investieren im Moment massiv in die Raumgestaltung unserer Standorte, um die Aufenthalts- und Lernqualität der vorhandenen Räume zu verbessern. Ich sehe eine Chance der Weiterentwicklung auch dahingehend, dass wir „Bildung für alle“ besser realisieren können, weil wir Menschen ansprechen, die wir vorher eher weniger erreicht haben, aus unterschiedlichsten Gründen. Zum Beispiel, weil sie mobilitätseingeschränkt sind, oder weil sie im Winter bei diesem Wetter nicht von Harburg nach Bergedorf fahren wollen, um den Philosophiekurs zu belegen. Oder weil sie berufstätig sind und das anders zeitlich nicht mehr koordiniert kriegen. Oder weil sie aus dem Urlaub heraus weiter ihren Kurs besuchen können. Das sind doch gute Erweiterungen und Weiterentwicklungen unseres Selbstverständnisses.

Falk Scheidig: Ich denke, die Antwort hängt auch davon ab, was man unter Digitalisierung versteht, denn das ist ja sehr facettenreich. Man kann die institutionelle Infrastruktur in den Blick nehmen, die Kompetenzen des Personals, aber eben auch die Angebotsseite, und ich habe den Eindruck, dass man vor allem im Bereich der synchronen Online-Angebote einen deutlichen Zuwachs verzeichnet hat, besonders infolge der Corona-Pandemie.

Dass man – wie es Herr Grieger sagt – dem Auftrag der Volkshochschulen „Bildung für alle“ anzubieten, vielleicht ein Stück weit gerechter werden kann, weil man Teilhabehindernisse abbaut: Indem man Mobilitätsbarrieren reduziert, oder eben auch die Vereinbarkeit mit Beruf und Familie verbessert durch den Entfall von An-

und Abreisezeiten. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern damit auch die bereits erreichten Zielgruppen mitgenommen werden.

Mathias Repka: Mir gehen die vier strategischen Handlungsfelder der digitalen Transformation durch den Kopf, die wir in unserer sächsischen Landesstrategie definiert haben. Das sind Bildung zur Digitalisierung, Digitalisierung von Bildung, digitales Marketing sowie digitale Organisationsentwicklung. Im Handlungsfeld der Digitalisierung von Bildung ist das Selbstverständnis von Volkshochschulen am meisten berührt, schlicht dadurch, dass das Territorialprinzip, an dem die Volkshochschulen seit 100 Jahren festhalten, durch ortsunabhängige Bildungsangebote ergänzt wird. Und das ist neu. Prof. Dr. Ulrich Klemm formulierte es so: Volkshochschulen sind seit 100 Jahren durch viele Krisen gegangen, durch verschiedene politische Systeme, aber eines war für Volkshochschulen immer gesetzt: das Territorialprinzip. Und das wird durch ortsunabhängige Online-Bildungsangebote infrage gestellt, möglicherweise gar disruptiert. Setzt ein Landkreis kommunale Fördermittel für Teilnehmende aus anderen Regionen ein? Wie können länderübergreifende Synergien trotz unterschiedlicher Förderstrukturen genutzt werden? Diese Problematik wird aktuell in der vhs-Community noch zu wenig diskutiert.

Natürlich ist das ins Verhältnis zu setzen. Die Statistik zeigt, dass der Anteil der Online-Belegungen bundesweit bei ungefähr sechs bis sieben Prozent liegt. Ein Wert, der sich allerdings von vhs zu vhs deutlich unterscheidet, genauso unter den Fachbereichen und bei den Formaten. Einzelveranstaltungen haben z. B. einen deutlich höheren Anteil an Online-Belegungen als Reihenveranstaltungen. Und tendenziell gilt: Je größer die Volkshochschule, desto höher der Online-Anteil bei Kursen, Unterrichtseinheiten und Belegungen. Vermutlich, weil es doch entsprechender Ressourcen bedarf, ein gutes Online-Angebot umzusetzen. Aber auch kleine Volkshochschulen können von den Möglichkeiten der ortsunabhängigen Bildungsangebote profitieren, wenn sie etwa aus dem „extraterritorialen“ Gebiet akquirieren können – Teilnehmende und auch Kursleitende.

Beatrice Winkler: Da gibt es also zum einen möglicherweise die Politik, die sagt: „Wir brauchen nicht mehr so viele Räume in der vhs, macht mal welche zu, geht ja auch alles online“. Wir haben auf der anderen Seite die Statistik, die eine ganz andere Sprache spricht.

Uwe Grieger: Wir müssen unterscheiden zwischen denjenigen, die unter Digitalisierung reine Online-Angebote verstehen und zwischen der Digitalisierung unserer Angebote, weil wir natürlich auch im Präsenzbereich digitale Bausteine einbinden. Bei uns gibt es nicht ein Entweder-oder, sondern Digitalisierung ist ein Prozess, der auch unsere Präsenzangebote betrifft. Und da investieren wir und ziehen uns überhaupt nicht aus dem Raum zurück, sondern gehen eher noch in den Raum rein, wo wir bisher weiße Flecken hatten. Und es betrifft natürlich auch unsere Verwaltung. Also, wir müssen auch die Digitalisierung unserer Arbeitsprozesse voranbringen, um mitgehen zu können. Wir müssen zeitgemäß sein, denn längst wird doch nicht mehr unterschieden zwischen der digitalen Welt und der analogen Welt, die gehen doch fließend ineinander über.

inander über. Und deswegen ist Digitalisierung eigentlich allerorten, im wahrsten Sinne des Wortes.

Beatrice Winkler: *Das ist ein guter Punkt, um auf die zweite Frage zu kommen: Welche organisationalen Veränderungen betreffen die Volkshochschulen bzw. die Einrichtungen der Erwachsenenbildung? Besonders hinsichtlich der Zuständigkeiten, der Qualitätssicherung und der Steuerung?*

Caja Thimm: Es kommt sehr viel auf das digitale Marketing an. Umstrittene Plattformen, wie zum Beispiel TikTok, sind hochgradig erfolgreich, inzwischen in allen Generationen. Deswegen habe ich mir die Frage gestellt, ob dies nicht eines der Dinge ist, die wir innerhalb der Volkshochschulen anschauen sollten. Es gibt ja tolle Produkte und ein interessantes Publikum. Digitales Marketing ist eine wichtige Aufgabe, gerade in Zeiten, in denen das Digitale zunehmend kritisch hinterfragt wird. Stichwort Vereinsamung. Sie kennen die Debatte um Kinder und Handys in den Schulen. Ich will da gar nicht ins Detail gehen. Aber wir sehen ja, dass sich da etwas Kritisches in der Öffentlichkeit aufbaut. Für mich wäre interessant zu wissen: Wie sehen Sie das? Sollten wir die junge Zielgruppe, die ja auch im Interessenspektrum der Volkshochschulen liegt, nicht auch über digitale Formen adressieren? Oder wird das schon gemacht?

Mathias Repka: An sächsischen Volkshochschulen sind im Feld der Digitalisierung derzeit die dynamischsten Entwicklungen im Bereich des digitalen Marketings zu beobachten. Neben der Professionalisierung der Webseite als Vertriebskanal steht dabei insbesondere das Instrument des Newsletters im Fokus. Es gibt Volkshochschulen, die sagen: Der Newsletter hat Vorrang vor Social Media. Zum Beispiel: Wenn es darum geht, Teilnehmende zu gewinnen, ist der Newsletter sehr viel effizienter. Wirkungsvolle Social-Media-Kanäle aufzubauen ist vergleichsweise aufwändig.

Beatrice Winkler: *Welche organisationalen Veränderungen sehen Sie ansonsten? Gibt es Lernformate speziell für Social Media?*

Uwe Grieger: Die haben wir nicht. Das wäre wirklich ein großer Entwicklungssprung. Erfahrungen machen wir mit Online-Angeboten, und da gilt das, wonach Sie gefragt haben: Zuständigkeiten, Qualitätssicherung, Steuerung. Da gelten die gleichen Standards wie für unsere Präsenzangebote – sofern man zwischen online und Präsenz unterscheiden will. Hybride Angebote sind pädagogisch sehr aufwändig. Ohne größere Veränderungen können wir uns das finanziell nicht leisten. Wichtig ist, dass wir unser Lernmanagementsystem professionalisieren.

Beatrice Winkler: *Würde sich denn etwas ändern, wenn wir mehr in Plattformlogiken arbeiten würden? Also Kooperationen eingehen im Rahmen einer Online-vhs mit dem digitalen Angebot aller Volkshochschulen, aus dem sich alle bedienen können? Einzelne Initiativen aus Bayern und aus Baden-Württemberg sind ja präsent, zum Beispiel vhs-wissen-live² oder nun*

2 vhs-wissen-live.de umfasst ein zentrales Angebot an Vorträgen speziell für Volkshochschulen, das von mehr als 200 Einrichtungen bundesweit genutzt wird. Der Betrieb und die Organisation liegen bei den Volkshochschulen Esslingen (Baden-Württemberg) und Süd-Ost im Landkreis München (Bayern).

auch vhskoop.de³. Wer ist da pädagogisch zuständig? Was ist mit der Qualitätssicherung? Wie wird das alles gesteuert?

Mathias Repka: Bei den Plattformen muss man unterscheiden: Zum einen gibt es Vertriebsplattformen, wie zum Beispiel die online-vhs in Bayern oder Sachsen. Das sind Marketingkanäle, die nach meiner Einschätzung nur funktionieren, wenn man von außen zusätzliche finanzielle Ressourcen dazugibt. Sie funktionieren nicht aus den Teilnahmeentgelten selbst heraus. Das ist auch der Grund, warum wir unsere sächsische Online-vhs nach fünf Jahren beendet haben; weil wir als Landesverband diese zusätzlichen Marketinggelder nicht aufbringen können und wollen.

Dann gibt es Lernplattformen wie die vhs.cloud. Sie sind eine zwingende Voraussetzung für Onlinekurse – da braucht man eine attraktive Lernumgebung. Ich bin deshalb starker Befürworter des Modells, dass die Volkshochschulen gemeinschaftlich solch eine Lernplattform finanzieren.

Und das Dritte sind dann interne Kooperationsplattformen, also Austauschplattformen, die gar nicht nach außen wirken. Da geht es um die Frage, wie Volkshochschulen beim Austausch von Kursangeboten effizienter zusammenarbeiten können. Das ist aus meiner Sicht ein wichtiger Schritt, der einen Teil des Wettbewerbsnachteils ausgleichen kann, den die Volkshochschulen durch ihre kleinteilige, dezentrale Struktur gegenüber dem privaten Wettbewerb haben.

Mark Stockmeyer: Leider wird die Lernplattform in unserem Haus nur wenig genutzt. Der Trend geht eher weg von der virtuellen Lernumgebung der vhs.cloud. Aber in der euphorischen Startphase wurde dies natürlich allseitig sehr unterstützt.

Falk Scheidig: Mit Blick auf Plattformen stellt sich ja die Frage, ob und wie Lernende Plattformen nutzen, wie sie sich darauf bewegen, nach was sie suchen, und ob das eigentlich dieselben Lernenden sind, die aktuell durch Volkshochschulen erreicht werden. Kommt es eigentlich zur Erschließung von neuen Teilnehmenden? Also: Wie kommt nun eine Person aus Stuttgart zu einem Angebot in Berlin – da können Plattformen das vermittelnde Element sein. Zugleich kann damit aber auch der Konkurrenzdruck steigen, weil Plattformen auch dazu beitragen, dass neben dem lokalen Präsenzangebot auch ein überregionales Onlineangebot an Sichtbarkeit gewinnt.

Beatrice Winkler: *Noch einmal zurück zur Qualitätssicherung. Bei Online-Angeboten gibt es ja vor Ort nur noch bedingt Einfluss auf die Qualität. Was macht das mit der Volkshochschule und ihrem Anspruch, eine gute fachliche Qualität zu gewährleisten?*

Mark Stockmeyer: Wir haben festgestellt: Die Volkshochschule, die die Online-Kurse zur Verfügung stellt und ausführt, ist gar nicht in den Köpfen der Teilnehmenden, sondern immer unsere Volkshochschule vor Ort. Im Grunde genommen heißt das: Die Leute lernen zwar online, aber lesen das Angebot bei uns auf der Internetseite oder

³ vhskoop.de ist eine Initiative der vhs-Landesverbände Bayern und Baden-Württemberg. Über die B2B-Kooperationsplattform werden digitale und analoge Programmangebote einzelner Volkshochschulen für die Programme anderer Volkshochschulen in ganz Deutschland abrufbar gemacht. Der vhs-Kunde bucht hierzu bei seiner Volkshochschule vor Ort. vhskoop befindet sich derzeit in der Initialphase und wird im Rahmen eines Transferprojekts federführend durch die vhs Straubing in Bayern betreut.

auf unseren Social-Media-Kanälen oder in der Presse. Sie verbinden uns als vhs im Kreis Herford mit den Angeboten. Klar hat das dann auch zur Folge, dass die Menschen sich an uns wenden, wenn sie mit der Veranstaltung nicht zufrieden sind.

Mathias Repka: Ich sehe für Online-Kurse die gleichen Mechanismen der Qualitätssicherung wie im Präsenzbereich, unabhängig davon, ob es sich um eigene Kurse oder von anderen Volkshochschulen übernommene Kurse handelt. Kurse werden evaluiert und auf Basis der Evaluation werden Konsequenzen gezogen.

Falk Scheidig: Mit Blick auf den Qualitätsaspekt ist es auch wichtig zu betonen, dass Digitalisierung kein Selbstzweck ist und die Frage in den Fokus rückt, wie sich durch Digitalisierung das Lernen verändert. Wir sehen, wie synchrone Online-Angebote per Videokonferenz potenziell die Reichweite erhöhen und sie damit zum Beispiel ermöglichen, Dozierende überregional zu akquirieren, unabhängig von der Zahl der Teilnehmenden, ganz gleich, ob sie nun mit 20 oder 200 Personen eine Veranstaltung realisieren. Wir sehen aber auch, dass damit bestimmte Einschränkungen einhergehen. Denn wir bemerken bei diesen Veranstaltungen zugleich einen Mangel an sozialer Präsenz, die man natürlich bei der Qualitätsfrage immer auch mitbedenken muss.

Beatrice Winkler: *Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus der räumlichen Entgrenzung digitaler Lernangebote?*

Falk Scheidig: Eine ganz zentrale Komponente ist das Erwachsenenbildungspersonal. Daten des WB-Monitors zeigen, dass investiert wurde in die Kompetenzentwicklung des Personals. Und dies ist ganz entscheidend für die Qualität der realisierten Bildungsangebote. Gleichwohl: Aus einer wissenschaftlichen Perspektive lässt sich feststellen, dass wir relativ wenig Wissen haben über die Qualität der Online-Angebote und über deren Wirkung im Unterschied zum Präsenzlernen.

Caja Thimm: Wir sind ja als Universitäten auch Erwachsenenbildner – nur mit einer völlig anderen Struktur. Es gibt auch in der Generation von jungen Lehrkräften Personal ohne wirkliche digitale Didaktikkompetenz, die noch davon ausgehen, Digitalisierung, das ist der Umgang mit PowerPoint. Das reicht definitiv nicht aus, es braucht eine Digitalpädagogik und digitale Souveränität. Das müssen unsere Lehrenden eigentlich mitbringen. Das haben sie aber zumeist nicht. Können und wollen wir das unseren Dozierenden zumuten? Das sind große Herausforderungen. Wir haben zum Beispiel in Bonn inzwischen ein umfangreiches Manual für die Nutzung von ChatGPT, und wir fordern hier einschlägige Kenntnisse, eine Art KI-Führerschein.

Mathias Repka: Onlinekurse sind nicht besser oder schlechter als Präsenzkurse, sondern anders. Wenn sich die Lehrenden und Lernenden auf diese Andersartigkeit einlassen, dann können genauso gute Lernergebnisse erzielt werden. Dies versuchen wir beispielsweise in unseren Kursleiter-Fortbildungen herauszuarbeiten. Dabei zeigt sich, dass sich das Kompetenzprofil von Lehrenden in der Präsenzlehre und in der Online-Lehre doch deutlicher unterscheidet, als man vielleicht annimmt. Da geht es gar nicht so sehr um einzelne Kompetenzen: Wie bediene ich ein digitales Werkzeug oder wie bereite ich meinen Unterricht digital auf? Großen Einfluss hat die mentale

Einstellung zur eigenen Rolle, die sich beim digitalen Lehren verändert: Von der Wissensvermittlung vor einer „Hörer-Gruppe“ hin zur Lernbegleitung, bei der z. B. der Selbstlernanteil, der Medieneinsatz und die redaktionelle Arbeit höher sind. Daher kann es ein Weg sein, für den Online-Unterricht ganz neue Typen von Kursleitenden zu gewinnen, die für die Präsenzlehre möglicherweise gar nicht geeignet wären.

Uwe Grieger: Die Unterscheidung zwischen „digitaler Bildung“ und nur „Onlinebildung“ ist bei der Weiterentwicklung, die wir in allen Bereichen benötigen, wichtig. Wir haben in Hamburg die gebührenfreie Fortbildung ausgebaut. Das Zweite ist: Wir richten gerade ein etwas größeres Digitallabor ein: Zum Selbstlernen, zum Lernen mit anderen Kursleitenden und mit unserem Personal. Hier werden gemeinsam neue Sachen erprobt. Und das Dritte ist: Es gibt natürlich viele bewährte Kursleitungen, die sich fortbilden wollen, aber es kommen eben wegen der Digitalisierung auch neue hinzu, die etwas anbieten möchten aus ihrer Berufs- und Lebenserfahrung, das vorher nicht gefragt war. Insofern sehe ich die Chance, neue Kursleitungen zu gewinnen. Und ein vierter Aspekt: Viele Kursleitungen möchten eigentlich nur noch Online-Angebote machen. Wir haben manchmal Probleme, bestimmte Themen oder Angebote in einer Region anzubieten, weil den Kursleitungen die Anreise zu aufwändig ist. Die machen entweder etwas online oder eben gar nicht.

Falk Scheidig: Das ist vielleicht noch ein ungeahnter Qualitätsaspekt, den Herr Grieger jetzt angesprochen hat: Online-Angebote und die Möglichkeit der überregionalen Akquise. Der Pool nicht nur von Teilnehmenden, sondern auch von Kursleitenden kann vergrößert werden, und das erweitert die Auswahlmöglichkeiten für die Volkshochschulen.

Aus der Perspektive der Teilnehmenden erhöht sich damit substantiell das verfügbare inhaltliche Angebot.

Eine weitere Frage ist, ob sich die Qualitätserwartungen der Teilnehmenden verändern, z. B. die Erwartungen an die Zeitstruktur, also ob man bereit ist, dieselbe Zeit in Online-Angebote zu investieren wie in Präsenzangebote. Auch wäre zu untersuchen, ob die Zahlungsbereitschaft für digitale Angebote variiert, ob die Volkshochschulen überhaupt noch ihren kommunalen Charakter als Bildungsort für alle bewahren können oder aber einen neuen Charakter ausprägen, im Sinne von „Wir sind auf dem Markt, auf dem auch andere Anbieter zugegen sind“. Wir haben dazu noch zu wenige Befunde.

Mathias Repka: In der Programmplanung ermöglichen es Online-Angebote, Nischenthemen oder Special-Interest-Nachfragen zu bedienen. Durch Kooperationen zwischen mehreren – oder vielen – Volkshochschulen können Teilnehmende landesweit oder gar bundesweit zusammengeführt werden, sodass am Ende ein Kurs zustande kommen kann. Ich verspreche mir von den neuen Austauschplattformen dahin gehend einen Schub, weil durch sie der Austausch zwischen den Volkshochschulen deutlich vereinfacht wird und damit die Hürden für die Beteiligung an solchen Kooperationen sinken.

Uwe Grieger: Die vhs Hamburg arbeitet stark an den Bedarfen der Teilnehmenden orientiert. Wir versuchen, Trends aufzuspüren, wo die Nachfrage der Kunden liegt, wo sie ein großes Bildungsinteresse haben. Dafür machen wir dann moderne, attraktive Angebote, zum Beispiel Crossover-Kurse, wo digitale Mittel eingesetzt werden, wo wir kreativ handwerklich arbeiten und das in Zusammenarbeit mit Museen oder anderen Kooperationspartnern.

Beatrice Winkler: Ich möchte gern zum Abschluss noch die Zukunftsperspektiven ansprechen. Wir haben viel gehört über das Selbstverständnis, das vielleicht gar nicht so viel anders ist durch die Digitalisierung. Gibt es denn aus Ihrer Sicht einen spezifischen Mehrwert, den man einer kommunal verankerten Erwachsenenbildungseinrichtung nachsagen könnte oder den sie im besten Falle leben könnte, wenn es doch parallel Online-Bildung gibt, die zunehmend ortsunabhängig laufen kann?

Uwe Grieger: Mit großer Entschlossenheit, ja! Weil die vhs ein Ort ist, an dem die Menschen zusammenkommen, wo sie öffentliche Gespräche führen, wo sie miteinander und füreinander arbeiten und miteinander und voneinander lernen. Dieser Wert gewinnt an Bedeutung. Bei diesen extremen Veränderungen, die wir in unserer Gesellschaft haben, stiften Volkshochschulen Orientierung. Und das ist nicht nur normativ so. Es ist auch ein Bedürfnis der Menschen. Wir finden das ganz konkret in den Begegnungen vor Ort.

Falk Scheidig: Drei Aspekte wären noch zu ergänzen. Erstens: Nicht alle Erwachsenen wollen oder können online lernen. Es ist wichtig, diesen Menschen nach wie vor einen Ort zu geben, und wir sehen ja auch, dass Präsenzangebote weiterhin eine hohe Nachfrage erzielen. Zweitens lassen sich einige Angebote online nicht oder nur bedingt realisieren. Und drittens wird in Präsenz ein lokales Informationsbedürfnis befriedigt, das es nur vor Ort gibt, aus der Kenntnis der Region heraus.

Caja Thimm: Das kann ich nur unterstützen. Angesichts der gesellschaftlichen Spaltung ist eine so niedrigschwellige und gut etablierte vertrauenswürdige Einrichtung wie die Volkshochschule wichtiger denn je. Ich denke, dass diese regionale Verortung, dass man eben dann doch die Nachbarinnen und Nachbarn trifft, wie ich es damals im Französischkurs oder bei Algebra 2 als Schülerin erlebte. Da geht es dann auch viel um Herzensbildung.

Mathias Repka: Und dann wäre da noch der Mehrwert der Volkshochschule als kommunale Bildungseinrichtung für die Kommune selbst. Ich würde mir wünschen, dass sich die Kommunen der Potenziale ihrer eigenen Volkshochschule stärker bewusst werden und sie beispielsweise noch mehr in die eigene Regionalentwicklung einbinden. Deutlich ist in jedem Fall der Mehrwert für die Teilnehmenden. Es gibt lokale oder regionale Themen, die nur vor Ort funktionieren, und ich würde dazu den Begriff des Kuratierens aufgreifen: Volkshochschule als Anwältin der lokalen Bevölkerung, die sich um die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse kümmert. Sei es durch eigene Angebote im Präsenzbereich oder durch übernommene Online-Veranstaltungen. Ent-

scheidend ist: Volkshochschule ist die Einrichtung, der ich vertraue, die ich kenne, die gemeinwohlorientiert und qualitätsgesichert ist.

Mark Stockmeyer: Wir verstehen uns doch so, als Brücke zwischen der lokalen Gemeinschaft und der global vernetzten Bildungsgesellschaft. Das ist ein sehr großer Auftrag und da gibt es viel zu tun. Es gilt, das Bestmögliche aus diesem Auftrag zu machen und sich nicht auf irgendwas zu sehr zu fokussieren, nur weil gerade online oder Präsenz modern sind.

Falk Scheidig: Wir konnten in den letzten Jahren, vor allem induziert durch die Corona-Pandemie, eine sehr große Dynamik bei der Digitalisierung sehen. Wir dürfen gespannt bleiben, was sich nun entwickelt in den nächsten Jahren, und wie die Erfahrungen, die wir sammeln konnten, die weitere Entwicklung prägen werden.

Beatrice Winkler: *Vielen herzlichen Dank!*



Öffentliche Lernorte neu denken: Digitale Bildung und Teilhabe im Zukunftsort BERD

TORSTEN DENKER

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrum BERD in Mittelhessen als innovativen didaktischen Erfahrungsraum zur Vermittlung digitaler Kompetenzen vor. BERD verbindet Bildung, Bewegung und Digitalisierung in einem (raum-)didaktisch begründeten Gesamtkonzept. Weiter werden architektonische und gestalterische Merkmale sowie die technische Ausstattung des Zentrums beschrieben. Abschließend werden die Angebotsplanung und erste Erfahrungen im ersten Betriebsjahr dargestellt. Der Beitrag zeigt, wie durch neue Kooperationen ein öffentlicher Bildungs- und Begegnungsort im ländlichen Raum erfolgreich etabliert werden kann.

Stichwörter: Lernorte; digitale Kompetenzvermittlung; Lernen

Abstract

This article presents the BERD Learning, Conference and Activity Centre in Central Hesse as an innovative educational space designed to teach digital skills. BERD combines education, physical activity and digitalisation within an overarching concept grounded in spatial pedagogy. It goes on to describe the centre's architectural and design features, as well as its technical facilities. Finally, it outlines the programme planning and initial experiences during the first year of operation. The article demonstrates how new partnerships can successfully establish a public education and community centre in a rural area.

Keywords: Learning Environments; Digital Skills Training; Learning

1 Einleitung

Im Folgenden wird das neue *Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrum BERD* in Mittelhessen vorgestellt¹, das die Themenfelder Bildung, Digitalisierung und Bewegung in einem integrativen Gesamtkonzept zusammenführt.

Der Lern- und Begegnungsort weist mehrere Besonderheiten auf: BERD wird von drei gleichberechtigten Akteuren getragen – einer öffentlichen Verwaltung mit ihrer Volkshochschule (vhs), einem Sportverein und einem privatwirtschaftlichen Unternehmen. Zugleich ist BERD dezentral, im ländlichen Raum, mit guter Autobahnanbindung, angesiedelt. Betrieben wird dieser Zukunftsort zu gleichen Teilen von den drei genannten Akteuren. Das bedeutet, dass alle BERD-Partner Ausstattung und technische Geräte einbringen und den Ort mit all seinen Funktionalitäten zu gleichen, abgestimmten wöchentlichen Zeitanteilen nutzen. Im Rahmen regelmäßiger Treffen werden Wissen und Nutzungserfahrungen geteilt, Kooperationsveranstaltungen geplant und ein abgestimmtes Beschwerdemanagement umgesetzt.

Im Jahr 2021 wurde der Landkreis Gießen als eine von insgesamt 73 Smart-City-Modellregionen in Deutschland ausgewählt². Vor diesem Hintergrund wurde eine umfassende Digitalisierungsstrategie „Smartes Gießener Land – gemeinsam, regional, vernetzt“ entwickelt. Neben dem Handlungsfeld „smart gebildet“ zählen die Entwicklung einer Datenplattform sowie das Handlungsfeld Gesundheit zu den zentralen Bausteinen des Modellprojekts (Landkreis Gießen 2023, S. 31–35). Auf Grundlage des Smart-City-Förderprogramms wurde eine anteilige Finanzierung des Zukunftsortes BERD ermöglicht.

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Schritte: Zunächst werden die didaktischen Grundannahmen skizziert, im Anschluss gestalterische und ausstattungsbezogene Merkmale beschrieben. Abschließend werden Ergebnisse des erwachsenenpädagogischen Planungshandelns vorgestellt und ein erstes Zwischenfazit gezogen. Da der Lern- und Begegnungsort BERD im September 2024 eröffnet wurde, liegen inzwischen erste Erfahrungen zur raumbezogenen Bildungsplanung sowie zu deren Nutzung und Resonanz vor.

2 Didaktische Grundannahmen

Der gesellschaftliche Wandel vollzieht sich rasant, wobei technologische Entwicklungen als wesentliche Katalysatoren für Veränderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt wirken. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die eigenen digitalen Kompetenzen für Alltag und Beruf kontinuierlich zu aktualisieren. Die Europäische Union definiert in einem Referenzrahmen die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Europäische Union 2018, n. p.). Dabei umfassen digitale Kompetenzen „(...) Informations-

1 Der Titel des Lernortes „BERD“ setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der Verben *bewegen, erleben, reden und denken* zusammen.

2 Fördermittelgeber ist das Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen.

und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (..), Sicherheit (...), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken“ (Europäische Union 2018, o. S.).

Für das System der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt sich grundsätzlich die Frage, wie es zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe der Menschen beitragen kann. Aus didaktischer Perspektive richtet sich der Blick dabei auf die Ermöglichung gelingender Lernprozesse zur Erweiterung digitaler Kompetenzen.

Auf der *mikrodidaktischen Ebene* des Lehr-Lernprozesses (Tippelt 2001, o. S.) spielt die Frage des subjektiven Lerninteresses eine entscheidende Rolle – eng verknüpft mit Potenzialen zur Erweiterung der eigenen Lebensqualität (Faulstich & Ludwig 2004, S. 21). Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie Lernprozesse rund um digitale Themenbereiche inszeniert und im positiven Sinne provoziert werden, wie Neugier und Lerninteresse ermöglicht werden können. Wesentlich sind in diesen Fragen die methodisch-didaktischen Vermittlungskompetenzen der Lehrenden und der Alltagsbezug der zu vermittelnden Inhalte. Hierbei wird auch auf einen niedrigschwelligen und barrierefreien Zugang geachtet.

Bei der Entwicklung von BERD spielen auch *raumdidaktische Fragestellungen* eine besondere Rolle. Oft wird vom Raum als dem „dritten Pädagogen“ (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung 2018, o. S.) gesprochen. Lernräume können durch ihre Funktionen, Gestaltungen und Ästhetik komplexe pädagogisch-didaktische Herangehensweisen unterstützen (Nuissl 2023, o. S.). Sowohl die mikro- als auch die raumdidaktische Konzeption haben das Ziel, an die Alltags- und Lerninteressen der Lernenden anzuknüpfen.

Folgende Grundannahmen waren bei der Planung von BERD leitend:

- *Lern- und Begegnungsort*: Leitmotiv ist, einen barrierefreien „dritten Ort“ zu schaffen (Oldenburg, 1999), an dem Menschen gerne zusammenkommen, gemeinsam lernen, Sport treiben oder arbeiten.
- *Breites Lernverständnis*: Neben formalen und non-formalen Lernprozessen sollen in BERD auch informelle Lern- und Begegnungskontexte ermöglicht werden (Dehnbostel, 2023, o. S.).
- *Digitale Kompetenzen als instrumentelle Kompetenzen*: Digitale Kompetenzen haben keinen Selbstzweck per se, sie dienen der Umsetzung spezifischerer Ziele und haben instrumentellen, also einen Um-zu-Charakter³. Dementsprechend ist BERD kein reiner Makerspace, der eine reine digitale Kompetenzentwicklung an sich in den Fokus stellt. Stattdessen werden mit BERD Zielgruppen angesprochen, die z. B. an Gesundheits- und Bewegungsthemen, an New Work oder an digitalen Fragestellungen interessiert sind.
- *Lernförderliches Setting*: Stang hebt lernförderliche Potenziale von Lernorten gerade auch für Menschen hervor, die „Lernen eher mit negativen Erfahrungen konnotieren“ (Stang, 2016, S. 193). Analog dazu erhoffen wir uns, mit BERD gerade auch Lernende anzusprechen, die weniger digitalaffin sind.

3 Mit entfernt wohnenden Familienmitgliedern in Kontakt bleiben, im digitalen Raum konsumieren, soziale Medien nutzen, eine beruflich relevante Fachanwendung sicher nutzen können usw.

- *Kombination von Lernen und Bewegung*: Die für BERD charakteristische Kombination von Lernen und Bewegung betont, wie bedeutend körperliche Aktivitäten für Lern- und Gedächtnisleistungen sind (Walk, 2011, S. 28).

3 Gestaltung und Ausstattung

In BERD wurden Konstellationen geschaffen, die sowohl non-formale Bildungsangebote, aber auch informelles Lernen unterstützen sollen. Der Raum soll durch eine attraktive Präsentation von Lerngegenständen „in unmittelbare Reichweite“ (Fell 2015, S. 45) Lerngelegenheiten eröffnen und -impulse bieten.

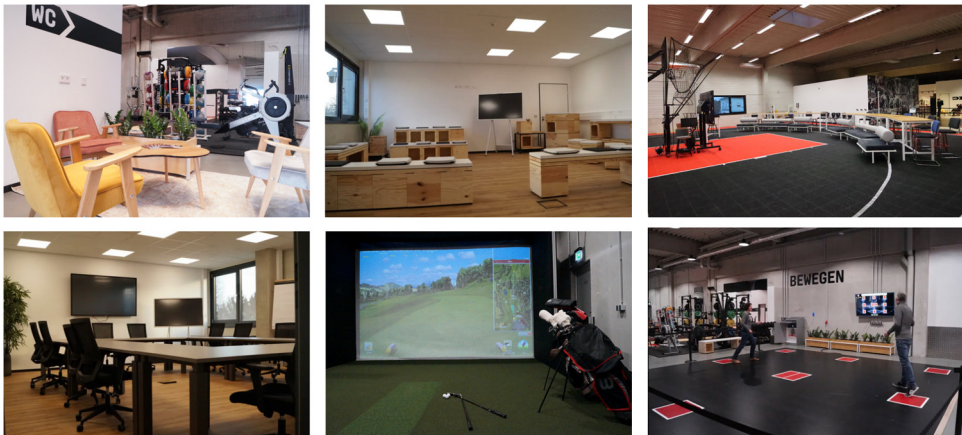


Abbildung 1: Impressionen aus dem Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrum BERD (Quelle: vhs Landkreis Gießen)

Im Folgenden werden die wesentlichen Elemente von BERD skizziert⁴:

- Eingangsbereich: Eine Küchenzeile mit Tresen, Kaffeemaschine, Sitzgelegenheiten, Sofas und digitalem Tisch laden zum Verweilen ein.
- Konferenzraum: Die moderne Konferenzausstattung mit Sitzgelegenheiten für 16 Personen ermöglicht digitale und hybride Angebote.
- OpenWork-Raum: Mit flexiblen Tischen und Stühlen, digitalen und analogen Moderationsmaterialien, 3-D-Drucker, Plotter und Hitzetransferpresse bietet der Raum eine Grundlage für vielfältige Bildungsthemen, die in Kursen und Workshops, aber auch im informellen Lernen aufgegriffen werden.
- Veranstaltungs- und Sportfläche: Stühle, Sofas, Tische, ein Promethean und Mikrofonanlage sind Grundausstattung für unterschiedlichste Einzelveranstaltungen. Mit dem Basketballkorb, einer Wurfanlage sowie einem Sportboden ist diese Fläche auch als Bewegungs- und Trainingsbereich nutzbar.

4 Weitere Informationen und Bilder: www.vhs-kreis-giessen.de/BERD.

- Open Gym: Dieser Bereich bietet Geräte für Cardio-, Bewegungs- und Krafttraining.
- Speedcourt und T-Wall: Trainingssystem für mentales Training und Bewegung. Lernen wird durch die Verbindung von kognitiven Aufgaben und Bewegung ermöglicht, z. B. beim Vokabellernen. Körperliche und kognitive Wirkungen des Trainings mit dem Speedcourt wurden 2022 in einem Forschungsprojekt untersucht (Ruhr-Universität Bochum, 2022, o. S.).
- Virtual-Reality-Area: Hier werden erste begleitete Erfahrungen wie auch selbstständiges Lernen mit der VR-Brille ermöglicht.
- E-Sport-Area: Neben einer Indoor-Golfanlage werden auch Sportspiele angeboten, um z. B. ein Verständnis des Zusammenhangs analoger Bewegungen und digitaler Prozesse zu verdeutlichen, Gruppen- und Lernprozesse anzureichern oder Lerninteresse bei digital-technischen Themen zu provozieren.

4 Planungsstrategie und Umsetzung

Das Lern-, Tagungs- und Bewegungszentrum BERD wird neben dem Landkreis Gießen und seiner vhs von dem Sportverein Lich Basketball e. V. und einem Unternehmen betrieben. In den folgenden Ausführungen werden Planungsstrategie und -umsetzung der vhs fokussiert.

Die langfristige Planungsstrategie sieht vor, BERD als öffentlichen *Bildungs- und Begegnungsort* zu etablieren, an dem für alle zugängliche Lerntreffs, Kurse, Workshops und Veranstaltungen stattfinden. Zudem richten sich die Netzwerkarbeit sowie die Angebotsplanung auch an Akteure in den Handlungsfeldern Wirtschaft, Gesundheit und Bewegung. Mit dieser Strategie öffentlicher und zielgruppenspezifischer Angebote, die zumeist in Kooperation mit weiteren Partnern entwickelt und umgesetzt werden, soll BERD auch für neue Zielgruppen (Käpplinger 2025, S. 3), möglichst vielen Menschen in der Region zugänglich sein – unabhängig vom sozioökonomischen Status.

Seit Eröffnung des Lernortes kann die vhs mit ihrem Angebotsportfolio eine deutlich wahrnehmbare Resonanz erzielen: Seit Eröffnung im September 2024 bis zum Jahresende 2025 fanden knapp 80 öffentliche Bildungsveranstaltungen mit annähernd 1.300 Teilnehmenden und ca. 600 Unterrichtseinheiten statt. Die Auslastung von BERD wie auch der Bildungsangebote bestätigt den Bedarf an einem solchen Lern- und Begegnungsort und unterstreicht die erfolgreiche Etablierung von BERD in der Region.

Neben Angeboten der digitalen Grundbildung (Café Digital ...) fanden Kursangebote in den Bereichen VR (UN-Welterbestätten vor der Haustür ...), Digitalwerkstatt (3-D-Druck, Plottern, Hitzetransferpresse ...), Future Skills, Bewegung und Gesundheit statt. Zudem findet monatlich eine einführende Fortbildung statt, sodass z. B. auch andere Bildungsträger ohne Gewinnabsicht BERD kostenfrei nutzen können.

Große, öffentlich breit wahrgenommene Veranstaltungen wurden in Kooperation mit unterschiedlichsten Partnern umgesetzt – z. B. eine Podiumsdiskussion zum Thema „Zukunft der Arbeit im KI-Zeitalter“, hybride Lesungen, Veranstaltungen mit Netzwerkpartnern (Freiwilligenagentur, Sportkreis, Regionalmanagement u. a.).

Nächste Schritte zur Weiterentwicklung des Bildungsangebots bestehen u. a. darin, die Kooperation mit Lich Basketball e. V. inhaltlich zu vertiefen: So soll ein Pilot erarbeitet werden, in dem Kinder-Trainingsangebote mit zeitgleichen vhs-Kursen für die Eltern flankiert werden.

Wir verstehen BERD als Beitrag zur Weiterentwicklung öffentlich zugänglicher Lernumgebungen und Begegnungsräume mit einem innovativen Raum- und Lernkonzept (Binder & Krantz, 2025, o. S.). Ein hohes Maß an Netzwerkorientierung ermöglicht die Öffnung für unterschiedlichste gesellschaftliche Gruppen und Milieus. Im Rahmen unserer Angebotsplanung arbeiten wir daran, BERD zu einem vitalen, breit genutzten Lern- und Begegnungsort im ländlichen Raum zu entwickeln und damit einen Beitrag für einen attraktiven ländlichen Raum zu leisten.

Literatur

- Binder, M. & Krantz, L. (2025). Innovative Impulse aus der Volkshochschule Stuttgart. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 76 (284). Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018). *Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau*. bpb. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>.
- Dehnbostel, P. (2023). Lernorte. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-186>.
- Europäische Union (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018/C 189/01)*. *Amtsblatt der Europäischen Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10–28). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fell, M. (2015). Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen. In W. Wittwer (Hrsg.), *Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 31–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06371-9_2.
- Käpplinger, B. (2025). Drei Kommentierungen zu BERD. Symposium „Lernräume der Zukunft“. <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2025-2/284-fruehjahr-2025/bildungsthemenn/innovative-impulse-aus-der-volkshochschule-stuttgart/>.

- Landkreis Gießen (2023). Smartes Gießener Land: Smart-Region-Strategie für den Landkreis Gießen. <https://smart.lkgi.de/wp-content/uploads/2023/06/Smart-Region-Strategie-Landkreis-Giessen.pdf>.
- Nuissl, E. (2023). Raum. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-240>.
- Oldenburg, R. (1999). The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community. Marlowe.
- Ruhr-Universität Bochum (2022). Trainieren, um Demenz vorzubeugen: Wie wirksam es ist, Körper und Geist zu trainieren, zeigt eine neue Studie. RUB News. <https://news.rub.de/presseinformationen/wissenschaft/2022-09-21-neuropsychologie-trainieren-um-demenz-vorzubeugen>.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110379471>.
- Tippelt, R. (2001). Didaktische Handlungsebenen. Wörterbuch Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-067>.
- Walk, L. (2011). Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung: Bewegung formt das Hirn. DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, 27–29. <https://doi.org/10.3278/DIE1101W027>.

Autor

Torsten Denker, Leiter der Volkshochschule Landkreis Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.



Bürokratie gegen Bildung oder Bildung für Bürokratie?

Wege zu einer resonanzfähigen Verwaltung und einer verwaltungsresonanten Bildung

MARTIN LÄTZEL

Zusammenfassung

Bildung – und besonders die Erwachsenenbildung – ist Nutznießerin und Opfer der Bürokratie. Zugleich muss konstatiert werden, dass non-formale Bildung selbst die Grundlage dafür sein kann, Bürokratie sinnvoll, menschlich und lernfähig zu halten. Das soll in den folgenden Ausführungen gezeigt werden. Das Verständnis Nikolai Grundtvigs von der Erwachsenenbildung spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Resonanztheorie Hartmut Rosas.

Stichwörter: Verwaltung; Erwachsenenbildung; Demokratie; Resonanz

Abstract

Education – and adult education in particular – is both a beneficiary and a victim of bureaucracy. At the same time, it must be noted that non-formal education itself can provide the basis for keeping bureaucracy meaningful, humane, and capable of learning. This will be demonstrated in the following discussion. In this context, Nikolai Grundtvig's understanding of adult education plays a role, as does Hartmut Rosa's theory of resonance.

Keywords: Administration; Adult Education; Democracy; Resonance

1 Bürokratie: Problem und Disruption als Lösung?

Wir alle brauchen Bürokratie. Eine funktionierende Verwaltung ist unerlässlich für das Gemeinwesen. Sie sorgt für Transparenz, sichert Rechte ab, schützt Schwächere und ist das Rückgrat einer stabilen Demokratie. In der Perspektive vieler aber ist die staatliche Bürokratie nur noch das große Graue (vgl. Sloterdijk 2022, S. 114) oder das große Ungetüm (vgl. Graeber 2017, S. 24 ff.).

Der vorliegende Aufsatz thematisiert vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer engen Partnerschaft zwischen Verwaltung und non-formaler Bildung, um Demokratie lebendig und widerstandsfähig zu gestalten, wobei politische Bildung, ethische Reflexion und digitale Kompetenz wesentliche Bestandteile einer „Bildung zur Bürokratie“ sind. Volkshochschulen spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, indem sie Räume für Teilhabe und kontroverse Diskussionen schaffen und so zur Bildung und Demokratisierung beitragen. Ziel ist ein Kulturwandel hin zu einer Resonanzbeziehung zwischen einer lernenden Verwaltung, die als Dienst am Menschen handelt, und einem Bildungsangebot, das seine emanzipatorische Kraft entfalten kann.

Bürokratie soll hier verstanden werden als Synonym für die öffentliche Verwaltung (vgl. Behnke 2014). Sie dient als notwendige Struktur für Gerechtigkeit, Effizienz, Transparenz und Ordnung im demokratischen Staatswesen (vgl. ebd., S. 132 ff.). Sie kann zugleich durch Überregulierung, Dokumentationszwang und Formalismus Lernprozesse behindern, Frustration oder Reaktanz erzeugen (vgl. ebd., S. 139 ff.). Das führt im günstigsten Fall zur Unterminierung, im schlimmsten Fall zum Ruf nach einer starken Person (meist geht es um den „starken Mann“¹), die – obgleich willkürlich agierend und ohne demokratischen Kompass – dafür sorgt, *dass sich etwas bewegt*, ohne Rücksicht auf Gesetze und Verordnungen.

Die Erfahrung einer „überbordenden Bürokratie“ machen wir in unterschiedlichen Zusammenhängen, sei es in der Wirtschaft – hier ist die Klage besonders groß –, in der Wissenschaft (vgl. Kühl 2025a) oder in Bildung und Kultur. Friedrich Merz versprach, als Kanzler die Bürokratie in Deutschland stark zu reduzieren und schlug ein „Bürokratie-Moratorium“ vor (vgl. Löhr 2025). Markus Hinterleitner betont, dass Bürokratien oft aus politischer Notwendigkeit heraus kritisiert werden. Eine Vielzahl von Regelungen entspringt allerdings nicht der Verwaltung selbst, sondern ist die Folge politischer oder juristischer Beratungen und Prozesse (vgl. Voigt 1980). Die Politik nutzt gleichwohl die Bürokratie als Blitzableiter für Kritik und riskiert die Loyalität der Verwaltung sowie die Funktionalität des demokratischen Rechtsstaates. Diese Strategie kann die Verwaltung so schwächen, dass sie ihre eigentliche Aufgabe, die Umsetzung staatlicher Regeln, nicht mehr effektiv erfüllen kann, was Demokratieverdrossenheit verschärfen kann (vgl. Hinterleitner 2025).

Die auch in der Verwaltung fortschreitende digitale Transformation fordert demgegenüber eigentlich eine schnelle, iterative Prozessgestaltung und hohe Flexibilität

1 Vgl. Wenn die Worte fehlen – Argumente gegen Stammtischparolen. Deutscher Volkshochschulverband, Bonn 2020.

(ebd.). Das Tempo der technischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung wird von den Verwaltungssystemen kaum mitgehalten. Stattdessen entsteht bei der Bevölkerung ein Gefühl der Überforderung angesichts zunehmender Komplexität. Die häufig gehörte Forderung nach einem Abbau der Bürokratie oder gar nach Disruption führt indes nicht zu schlankeren Verfahren, sondern zu mehr Repression (vgl. Kühl 2025b).

Funktionen von Verwaltung und Flexibilität von Bildung

Strukturen der Verwaltung müssen stabil bleiben (vgl. Luhmann 2021). Bürokratie ist damit nicht als überflüssige Belastung zu verstehen, sondern als konstitutives Strukturmerkmal moderner Gesellschaften. Niklas Luhmann hat die Strukturen der Verwaltung nicht als Problemfall beschrieben, sondern ihre systemischen Grenzen ebenso herausgearbeitet wie die Spielräume und Interaktionsmöglichkeiten, die sich den handelnden Personen bieten. In Anlehnung an Max Weber lässt sie sich als Ausdruck rationalisierter, legaler und technisch effizientester Form der Herrschaft begreifen, die durch formalisiertes Regelwerk, festgelegte Verfahren und klar definierte Zuständigkeiten Ordnung und Unabhängigkeit herstellt (vgl. Weber 1972, S. 125): „Der reinste Typus der legalen Herrschaft ist diejenige mittelst bürokratischen Verwaltungstabs.“ (ebd.)

Je komplexer Organisationen werden, desto komplexer werden die Verfahrensabläufe. Auch der Erwachsenenbildung und ihrer Organisation ist die Bürokratiefrage nicht fremd. Hier geht es etwa um Regulierungs- oder Genehmigungsmodalitäten, um Abrechnungen oder um Kursorganisation. Wir befinden uns in einem Spannungsfeld: Bildungsprozesse brauchen Freiheit, Bürokratie braucht Ordnung. Wer Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftliche Organisationen oder Behörden in den Blick nimmt, erkennt rasch die komplexe Gemengelage.

Eine Aufgabe von öffentlicher Verwaltung ist die Sicherung von Bildung jeglicher Art. Bildungsanbieter haben per se der Erfüllung bürokratischer Vorgaben zu dienen. Diese Schutzfunktion gerät jedoch an ihre Grenzen, wenn die Einhaltung von Regeln den zugrunde liegenden Bildungszielen übergeordnet wird. Verwenden Bildungseinrichtungen einen erheblichen Teil ihrer Ressourcen auf die Erfüllung von Nachweis-, Abrechnungs- und Dokumentationspflichten, während die Gestaltung von Lernprozessen in den Hintergrund tritt, verliert Bürokratie ihre dienende Funktion. Sie wird zum Selbstzweck, während Bildung auf die Rolle eines ausführenden Projekts bürokratischer Logik reduziert wird.

Die Verschiebung von inhaltlicher Arbeit zu Verwaltungsprozessen hat weitreichende Konsequenzen für Bildungszusammenhänge, sowohl für die Institution als auch die Nutzenden. Eigeninitiative wird durch formale Anforderungen tendenziell entmutigt, spontane oder experimentelle Projekte scheitern nicht selten an fehlenden oder nicht rechtzeitig erbringbaren Nachweisen, und Räume, in denen Scheitern, Erproben und selbstorganisiertes Lernen möglich wären, werden seltener. Bürokratie wirkt unter diesen Bedingungen wie ein Korsett, das Handlungs- und Gestaltungsspielräume verengt und Bildung auf ein kontrolliertes, standardisiertes Minimum zu

reduzieren droht. Der Wert von Lernprozessen wird an Zertifikaten, Bescheinigungen und Kompetenzrastern bemessen. Wer keine formalen Nachweise vorlegen kann, gilt ungeachtet faktisch erworbener Fähigkeiten als „nicht gebildet“. Bildungsinstitutionen agieren defensiv, indem sie sich mehr an Förderrichtlinien und administrativen Mechanismen orientieren, statt Menschen zur kritischen Reflexion und Autonomie zu befähigen. Dies führt dazu, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen Gefahr laufen, ihre Programme eher nach Förderpolitik als nach den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten. Dadurch wird die emanzipatorische Dimension der Bildung gefährdet, was auch den Beitrag von Bildung zu Bürokratie und stabiler Demokratie beeinträchtigt.

Dass Bildung – insbesondere die Erwachsenenbildung – die Stärke des Empowerments besitzt, wissen wir seit der Aufklärung, hier besonders geprägt durch Nicolai Grundtvig (vgl. Holm 2025). Wer sich selbst ermächtigt, kann staatliche Macht und damit das Gemeinwesen mitgestalten. Der Staat braucht mündige Bürgerinnen und Bürger, und diese wiederum brauchen einen Staat, der dem Gemeinwesen dient und für Sicherheit und Daseinsvorsorge sorgt (vgl. Korsgaard 2014). Grundtvigs Ideen können als Anstoß für die Bürgerinnen- und Bürgerbildung in Demokratien dienen.² Wenn wir uns in Grundtvigs Sphären im Hinblick auf unser Thema bewegen, dann liegt die Lösung nicht in der Abschaffung einer allzu umfangreichen Bürokratie, sondern in ihrer Transformation und aktiven Gestaltung durch gebildete Individuen, die sich als Teilhaberinnen und Teilhaber der Öffentlichkeit verstehen.

2 Resonanzräume zwischen Bildung und öffentlicher Verwaltung

Organisationen sind eigentlich „verlernende Organisationen“ (Baecker 2003, S. 195). Das Lernen geschieht nur in der „Form der Aufhebung bislang bewährter Strukturen, das heißt in der Form der Verhinderung der Verhinderung von Abweichungen“ (S. 195). Öffentliche Verwaltung sollte demzufolge angesichts zunehmender Kritik als flexibles, lernendes System gestaltet werden. Was bedeutet das konkret? Nach Männle et al. gehören dazu u. a. eine bessere Erinnerung an bereits durchgeführte Vorgänge, das Durchbrechen lähmender Routinen, das Erlernen moderner Führungsmethoden, Personalentwicklung sowie – das ist unserem Zusammenhang von zentraler Bedeutung – verstärkte Interaktion. Verwaltung sollte also durch Anpassung formaler Strukturen wie Arbeitszeiten, Abläufe und Informationsflüsse entweder Redundanz für mehr Orientierung erhöhen oder durch weniger Formalisierung die Vielfalt steigern, wodurch dies entscheidbare Strategien darstellen, die letztlich den Wandel in Zusammenarbeit und Verständnis ermöglichen (vgl. Männle & Witt 2023, S. 224ff.). Interaktion bedeutet Dialog. Da wir festgestellt haben, dass die Verhinderung von Abwei-

2 Vgl. hierzu Peter Buhrmann 2003: Lernen um des Lebens willen. Heimvolkshochschulen als Orte politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung 2023/4, Bundesausschuss Politische Bildung e.V. und Wochenschau Verlag, <https://www.journal-pb.de/blog/lernen-um-des-lebens-willen>.

chungen zu Reaktanz führt, denken wir uns also die öffentliche Verwaltung als einen evolutiven kulturellen Resonanzraum, in dem Veränderung lernend gelingen kann.³ Damit bewegen wir uns auf das Feld von Hartmut Rosas Resonanztheorie (vgl. Rosa 2019). Er versteht eine gelingende Weltbeziehung als wechselseitiges Verhältnis von Ansprache und Antwort, das im Kontrast zu stummen und somit entfremdeten Verhältnissen steht. Für Hartmut Rosa ist „Resonanz“ eine existenziell bedeutsame Beziehungsform, in der Subjekte sich von ihrer Umwelt berühren lassen, darauf antworten und sich in dieser Wechselwirkung verwandeln, also die „Ausbildung und Etablierung von Resonanzachsen“, die im Übrigen auch das Ergebnis von Bildungsprozessen sind (ebd., S. 417).

Laut Rosa fördern Beschleunigung (vgl. Rosa 2005), Differenzierung und Bürokratisierung die moderne Entfremdung, da sie Interaktionen standardisieren und auf Regeln reduzieren, wodurch Bürger mit unpersönlichen Systemen statt ansprechbaren Menschen konfrontiert werden. Entfremdung entsteht, wenn Politik und Verwaltung als undurchschaubar oder gleichgültig wahrgenommen werden und Verwaltungen die Menschen nur als sachliche Faktoren betrachten. Bürokratische Verfahren neigen nämlich dazu, Weltbeziehungen zu verdinglichen, indem Menschen einander als Aktenzeichen, Zuständigkeiten und Fristen begegnen, was das Erleben gegenseitiger Berührbarkeit und Antwort erheblich einschränkt.

Dem Denken Hartmut Rosas folgend, könnte öffentliche Verwaltung resonanzfreundlich gestaltet werden, indem sie nicht nur Mindeststandards von Verlässlichkeit und Rechtssicherheit bereitstellt, sondern Ansprechbarkeit, dialogische Verfahren und die Möglichkeit eines individuellen Eingehens auf Lebenslagen bewahrt. Entfremdung wird „überwunden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren (...).“ (Rosa 2019, S. 306). Eine resonante Bürokratie gewährleistet, dass Bürgerinnen und Bürger sich gesehen, gehört und in ihrer Lebenswirklichkeit ernst genommen fühlen. Gleichzeitig kann Verwaltungshandeln durch diesen Kontakt lernend verändert und gestaltet werden. Rosa betont, dass Gesetze und Institutionen resonanzfähig werden können, wenn sich Menschen als Mitautorinnen und Mitautoren begreifen können (vgl. ebd. S. 369 f.).

3 Gemeinsam lernende Systeme: Bildung und Verwaltung

Rosas Perspektive weitergedacht, hängt die Möglichkeit von Resonanzerfahrungen im bürokratischen Kontext von der Abkehr einer reinen Steigerungs- und Kontrolllogik hin zu mehr Sensibilität ab. „Das bedeutet, dass Subjekte Welt nicht nur wahrnehmen und auf sie reagieren, sondern dass sie sie auch konzeptualisieren als eine Welt, in der sie sich befinden, die ihnen begegnet und in der sie handeln, und diese Konzeptualisierung beeinflusst ebenso wie die sich herausbildenden Praxisformen, in denen sich

3 Wobei hier „Kultur“ als Selbstvergewisserung der Gesellschaft verstanden werden soll.

menschliches Leben vollzieht und Weltverhältnisse sich konkretisieren (...)“ (Rosa 2019, S. 69).

Für diese Entwicklung und vor allem für eine aktive Partizipation am staatlichen Handeln ist eine gute non-formale Erwachsenenbildung unerlässlich. Volkshochschulen haben hier eine lange und bewährte Tradition. „Volkshochschulen schaffen Räume für Teilhabe und Demokratie. Sie ermöglichen allen Bürgerinnen und Bürgern die freiwillige Teilhabe an Bildung, Kultur und am öffentlichen Leben und an einer reflektierten Auseinandersetzung. Sie bieten zudem Raum dafür, dass aktuelle Fragestellungen – sei es mit einem lokalen, nationalen oder globalen Fokus – kontrovers diskutiert werden können“ (DVV 2019, S. 15). Strukturiert organisierte, freiwillige Lernangebote für Erwachsene zur demokratischen Teilhabe (was deutlich mehr ist, als nur am demokratischen Gemeinwesen teilzunehmen, sondern im Verständnis geschieht, aktive Trägerin und Träger von Demokratie zu sein) können gezielt Kompetenzen fördern. In diesem Rahmen sind Volkshochschulen zentrale, wohnortnahe Einrichtungen, die mit einem breiten, niedrigschwelligem Kursangebot (z. B. zu Verwaltungsstrukturen, Mitwirkungs- und Widerspruchsmöglichkeiten, Verstehen von Verwaltungsprozessen, politischer Bildung) demokratische Integration und Interaktion ermöglichen können. Dadurch entsteht bei Bürgerinnen und Bürgern eine reflexive Kompetenz in Bezug auf Bürokratie (Pachner 2018), nämlich die Fähigkeit, Regeln nicht nur anzuwenden, sondern auch kritisch zu hinterfragen, im Kontext zu interpretieren und auf Veränderungen im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung hinzuwirken. Die Bedingungen sind in der Verwaltungslogik per se angelegt, wie Luhmann sagt. „So herrscht in der öffentlichen Verwaltung an der Publikumsgränze im Allgemeinen eine recht gute Vorstellung darüber, wie geplante Verwaltungsprogramme aufgenommen werden, welche Auswirkungen und welche Reaktionen etwa zu erwarten sind. (...) An ihrer Spitze vermag die Verwaltung gegenüber der politischen Sphäre zu beurteilen, mit welchen politischen Widerständen zum Beispiel ein Gesetzentwurf zu rechnen hat. Und natürlich weiß sie aus nächster Beobachtung, welches Verhalten ihrer Mitglieder, welche Einsatzbereitschaft, welche Fähigkeiten, welche Hemmungen sie erwarten kann, wo also das Handeln im eigenen Hause auf Schwierigkeiten stoßen wird. Diese Voraussicht ist so typisch, so weit verbreitet und im Allgemeinen so verlässlich, dass Fehlerwartungen im Verwaltungsalltag zugleich als vorwerfbare Fehlleistungen behandelt werden können“ (Luhmann, S. 192). Eine „Bildung zur Bürokratie“ umfasst also auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger Verständnisbildung, also politische Bildung, ethische Reflexion und heute notwendigerweise digitale Kompetenz. Öffentliche Verwaltung und Bildung müssen sich gegenseitig als Partner begreifen – beide sind aufeinander angewiesen, um Demokratie lebendig und widerstandsfähig zu halten. Am Ende steht nicht die Bürokratie als selbstreferenzielles Ziel, sondern die Stärkung der Demokratie. „Wenn Bürgerinnen und Bürger sich nicht nur als die Empfänger oder Adressaten der sie bindenden Regeln und Gesetze begreifen müssen, sondern auch als deren Autoren verstehen können, erfahren sie die politisch-administrative Ordnung nicht (nur) als einen fremdbestimmten Bereich, sondern auch als eine zivilgesellschaftliche Resonanzzone (...)“ (Rosa 2019, S. 364). Vom Regelwerk zur resonanz-

ten Beziehung: Das ist der Weg zu einer lernfähigen Gesellschaft, die Bürokratie nicht als Last, sondern als gestaltbare Ressource begreift und „eine Bildungspolitik, welche begreift, dass das Ziel intelligenter Bildung nicht die verdinglichende Vermittlung von stummen Kompetenzen, sondern das Sprechendmachen und die Anverwandlung von Weltausschnitten ist“ (ebd., S. 760). Die Vision ist eine Demokratie, in der Verwaltung und Bildung sich gegenseitig stärken – rational, gerecht und menschlich zugleich.

Literatur

- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management*. Suhrkamp Verlag.
- Behnke, N. (2014). Bürokratie und Verwaltung. In S. Mau & N. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Springer VS. S. 130–143. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_8.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV) (2019). *Bildung in öffentlicher Verantwortung*.
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV) (2020). *Wenn die Worte fehlen – Argumente gegen Stammtischparolen*.
- Graeber, D. (2017). *Bürokratie. Die Utopie der Regeln*. Goldmann.
- Hinterleitner, M. (2025). *Blaming Bureaucracy. Reckoning with a Problematic Political Activity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/9780198980186.001.0001>.
- Holm, A. (2025). *N. F. S. Grundtvig. Der Reformator und Begründer des modernen Dänemarks*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korsgaard, O. (2014). *N. F. S. Grundtvig as a Political Thinker*. DJØF Publishing
- Kühl, S. (2025a). Aktenberge der Exzellenz. *Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 1. Dezember 2025*.
- Kühl, S. (2025b). Entbürokratisierung, Baby! *taz vom 30. November 2025*. <https://taz.de/Essay-ueber-staatlichen-Autoritarismus/!6129942/>.
- Löhr, J. (2025). Merz plant Kabinettsitzung allein zum Bürokratieabbau. *Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16. September 2025*.
- Luhmann, N. (2021). *Die Grenzen der Verwaltung*. Suhrkamp.
- Männle, P. & Witt, L. (2023). Auf dem Weg zu einer innovativen Verwaltung. Oder: Was müssen Verwaltungen jetzt lernen? In A. Schröder; B. Blättel-Mink; A. Schröder & K. Späte (Hrsg.), *Soziale Innovationen in und von Organisationen*. Sozialwissenschaftliche Studien zur Transformation von Organisation. Springer VS. S. 293–307. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40695-0_19.
- Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (41), S. 141–157. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2022). *Wer noch kein Grau gedacht hat. Eine Farbenlehre*. Suhrkamp.

Voigt, R. (1980). *Verrechtlichung. Analysen zu Funktion und Wirkung von Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung sozialer, politischer und ökonomischer Prozesse*. Athenäum.

Weber, M. (1972). *Max Weber-Gesamtausgabe*. Band I/22,3: Wirtschaft und Gesellschaft. Recht. Mohr Siebeck Verlag.

Autor

Martin Lätzel, Prof. Dr., Direktor der Schleswig-Holsteinischen Landesbibliothek in Kiel.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.



Weglassen

Eine Leitungsklausur der hessischen Volkshochschulen

CHRISTIANE EHSES

Zusammenfassung

Die Herbstklausur der vhs-Leitungen in Hessen auf der Burg Fürsteneck beschäftigte sich mit dem Thema Weglassen. Der Fokus erschien relevant vor dem Hintergrund vielfältiger Anforderungen und Regelungen, die in den letzten Jahren wiederkehrend programmatische Diskurse „kannibalisieren“. Die Klausur verfolgte die Fragestellung im Kontext eines systemtheoretischen Verständnisses als Strategieberatung. Weglassen wurde zu einem Baustein in der Reflexion über die Fragen des eigenen Organisationsverständnisses, aber auch des Verstehens koexistierender Akteure. Wichtige Denkfiguren in dem Reflexionsbericht sind die der Bedeutung von Informalität und der brauchbaren Illegalität.

Stichwörter: Organisationale Strategien; Informalität; brauchbare Illegalität; Umgang mit Anforderungen; Autonomie

Abstract

The fall retreat of the vhs management team in Hesse at Burg Fürsteneck dealt with the topic of omission. The focus seemed relevant against the backdrop of diverse requirements and regulations that have repeatedly „cannibalized“ programmatic discourse in recent years. The retreat pursued the question in the context of a systems theory understanding as strategy consulting. Omission became a building block in the reflection on questions of one’s own understanding of the organization, but also of the understanding of co-existing actors. Important concepts in the reflection report are those of the importance of informality and useful illegality.

Keywords: Organizational Strategies; Informality; Useful Illegality; Dealing with Requirements; Autonomy

1 Hintergrund

Sind Volkshochschulen noch selbstbestimmt Gestaltende im kommunalen und zivilgesellschaftlichen (Bildungs-)Geschehen? Oder sind sie vornehmlich Vollzieher von bürokratischen Vorgaben?

Volkshochschulen als „Feuerwehr“ werden zwar von der Politik in Sonntagsreden oft gewürdigt, in finanziellen Krisenzeiten aber vielerorts auf ein Pflichtprogramm mit verringerter Ressourcenzufuhr reduziert. Gesellschaftliche Aufgaben (z. B. Integrationskurse) werden den Volkshochschulen als kommunale „Allesbewältiger“ ad hoc zugewiesen – und dann – wie im Beispiel Integration – auch gegebenenfalls kurzfristig wieder „eingedampft“. Vorausschauende Planung wird so behindert, wenn nicht sogar verunmöglicht. Hinzu kommen im letzten Jahrzehnt neue Rechtsverordnungen und Verregelungen. Volkshochschulleitungen beklagen, im Operativen zu versinken.

Deshalb lud die hvv-Geschäftsstelle zu einer Leitungsklausur ein, die wie jedes Jahr im Herbst stattfand und in diesem Jahr das Thema „Weglassen“ als Titel trug. Sie wurde moderiert von Jens Kapitzky von der Firma Metaplan¹.

Die Klausur wollte dazu ermutigen, die Paradigmen, in denen sich organisationales Handeln der Volkshochschulen vollzieht, gemeinsam anzuschauen und zu hinterfragen. Welche Gegenstrategien lassen sich entwickeln? Sollen die Volkshochschulen sich – auch gegenüber örtlichen Vorgesetzten – stärker sichtbar machen? Starke Präsenz zeigen? Auf Dilemmata aufmerksam machen? Oder besser „unter dem Radar“ bleiben? Sich stärker dem innerorganisationalen Geschehen zuwenden? Oder sich vor allem im Außenfeld bewegen?

2 Dramaturgie

Im Vorfeld versendete der Impulsgeber und Moderator Jens Kapitzky sechs Fragen, die jeweils individuell reflektiert, beantwortet und durch Metaplan zusammengetragen wurden. Die Fragen bezogen sich auf – wechselseitige – Abhängigkeiten der Institutionen und der einflussgebenden Akteure. Es wurde danach gefragt, nach welchen Kriterien Stakeholder (relevante Akteure) die Qualität der Arbeit messen, aber auch danach, welche wichtigen Themen aus Sicht der vhs-Leitungen immer wieder liegen bleiben, welche Themen dringlich Bearbeitung erfordern. Und schließlich: Welche Regelungen/Vorschriften regelmäßig als Hindernis auftauchen und welche wichtigen Aufgaben dadurch regelmäßig nicht berücksichtigt werden.

Die Fragen bildeten den orientierenden Faden in der Klausur. Nach einer gemeinsamen Reflexion über den Satz „Weglassen braucht mehr Mut als Tun“ folgte der „Gallery Walk“ entlang vorbereiteter Poster zu den sechs Fragen nebst den dokumentierten Antworten der Leitungen. Die Kommentare boten Anlass für Kleingruppengespräche

¹ Jens Kapitzky ist Geschäftsführer und Leiter der Metaplan Academy. Er wurde bei der Klausur unterstützt durch Hannes Hartmann (Metaplan).

und ergänzende Anmerkungen. Zu der Frage nach Themen, die angegangen werden müssten, aber liegen bleiben, wurde u. a. von Seiten der Leitungen geantwortet: Personalförderung (pädagogische Betreuung von Kursleitenden, Hospitationen, eigene Fort- und Weiterbildung), programmatische und inhaltliche Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung sowie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit.

Das Tableau der Antworten zu den Fragen verstärkte den Eindruck, dass die Volkshochschul-Leitungen in einem dicht verwobenen Feld von wechselhaften Anforderungen, aber auch eigenen Vorgaben und Einflussnahmen auf andere agieren. Sie sind nicht nur Getriebene, die den „Launen politischer Entscheider:innen“ (so eine Meinungsäußerung) folgen. Allerdings sind solche Dominanzen in den kommunalen Verworfenheiten immer „im Spiel“.

3 Impuls: Weglassen im Kontext von Organisationstheorie

Und zu einem informierten und spielerischen Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen von innen und außen lud Jens Kapitzky die Leitungen auch in seinem Impuls ein², der das Thema „Weglassen“ im Zusammenhang eines systemtheoretischen Organisationsverständnisses behandelte und über die drei Seiten der Organisation sprach.

Drei Seiten der Organisation

Die Schauseite (Fassade), die formale Seite (Maschine) und die informale Seite (Spiel) bilden als Ganzes die Organisation in ihrer Funktionsweise ab. Alle Seiten müssen in ihrer Bedeutung gewürdigt und bespielt werden. Die Schauseite ist gut zu nutzen, um sichtbar zu machen, was man über sich aussagen möchte. Das Risiko besteht in einer Entkopplung von innen und außen. Formale Strukturen bieten Sicherheit im Handeln und begründen formalisierte und dokumentierte Erwartungsnetzwerke. Aber wir wissen heute, dass Organisationen keine rationalen Maschinen sind. Informalität stellt die oft notwendig abweichende Praxis als Reaktion auf Formalstrukturen dar. Es etablieren sich Erwartungsstrukturen, ohne aufgeschrieben zu sein. Regelhafte Abweichungen vom formalen Regelwerk formen die Kultur einer Organisation. Informalität bildet die Spielseite der Organisation ab, die ihr in gewisser Weise „Beinfreiheit“ im Umgang mit Verordnungen und Anforderungen von außen verleiht.

Brauchbare Illegalität

Eine wichtige „Spielfigur“ im organisationalen Agieren ist die „brauchbare Illegalität“ (vgl. Kühl 2020 mit Bezug auf Luhmann). Gemeint sind damit funktionale Regelabweichungen, die sich gar nicht vermeiden lassen, wenn die Organisation nicht an der Starrheit in der Befolgung ihrer formalen Regeln zerbrechen will. „Die Möglichkeiten

2 Im Folgenden werden Aussagen von Jens Kapitzkys Impulsvortrag rekonstruiert, ergänzt durch (eigene) Bezugnahmen auf den Referenzrahmen Volkshochschule und weitere Verweise auf die Systemtheorie. Der Vortrag liegt als PowerPoint-Präsentation den Beteiligten der Konferenz vor.

zur punktuellen Abweichung vom formalen Regelwerk geben der Organisation eine gewisse Leichtigkeit (...). Letztlich wird durch diese Duldung von Abweichungen die Regel selbst stabilisiert“ (Kühl 2020, S. 36). Dabei geht es um die kleinen und großen Schleichwege, die im Widerspruch zu den offiziellen Dienstwegen stehen, darum, dass Vorgaben und Richtlinien umdefiniert, gedehnt und umgangen werden, um die Starre des formalen Regelwerks abzumildern. Jens Kapitzky sprach in diesem Zusammenhang von untergesetzlichem Handeln, „in Rufweite des Gesetzes“.

Mikropolitik

Interessen, Macht und Vertrauen kennzeichnen Organisationen in ihren jeweiligen Kontexten, unabhängig, wie örtlich unterschieden sie sein mögen. Kapitzky stellte Fragen zur Interessenanalyse, die auf Kooperationen, Ziele (der Akteure und der organisationseigenen) sowie auf Abhängigkeiten – auch unter den Akteuren und deren Kooperationspartnern – orientieren. Der Impuls rekurrierte dabei auf Kontextsteuerungen, die im Umfeld der Organisation vhs möglich und gestaltbar sind. Letztendlich spiegeln diese Aspekte die Frage: Wie „tickt“ mein Umfeld? Wie agiere ich klug in meinem jeweiligen Kontext? Es geht um die Autonomie in der Beschränkung von außen: „Auch gibt es selbstverständlich keine Organisation, die nicht auf engste Weise mit wenig Spielraum von ihrer Umwelt (...) abhinge. Aber auch dann bleibt immer noch die Frage, *wie* eine Organisation bestimmt, *was* sie angesichts solcher Abhängigkeiten tun kann. Oder anders: wie sie in die Abhängigkeiten von ihrer Umwelt und in ihren Abhängigkeiten von ihrer eigenen Vergangenheit Freiheiten, Alternativen, Dispositionsspielräume hineinkonstruieren kann.“ (Luhmann 2000, S. 7f.)

Machtanalysen reflektieren die Frage der „Mitspieler in der Arena“. Machtspiele können auf ihre Regelmäßigkeit geprüft und verstanden werden. Eine Umfeldbedingung sind Unsicherheitszonen, d. h. solche, die die Machtmöglichkeiten der Akteure eingrenzen und von denen sie selbst möglicherweise beherrscht werden.

Die Dimension des Vertrauens ist eine gleichfalls zentrale, hier lässt sich nach der Dauer der Kooperation, nach dem Nutzen, aber auch den Risiken fragen.

Der Fokus der Klausur ist das Weglassen: All diese Instrumente können als Requisiten verstanden werden, als theoretisches Rüstzeug, um diese Fragestellung des Weglassens informiert zu bearbeiten. Weglassen ist dabei in dem hier aufgeführten Verständnis ein Baustein organisationalen Handelns, um den Transformationsprozess zu bewältigen.

Weglassen als Organisationsproblem

Vor diesem entfalteten Hintergrund entwickelte der Impulsgeber einige Ideen, wie sich Organisationen allgemein Entlastung verschaffen und mit schonendem Ressourceneinsatz ihre Strategien im jeweiligen Umfeld verfolgen können – zum Beispiel:

- Die *Schauseite nutzen*: Organisationen können und müssen entscheiden, nach welchen Erwartungen sie sich formal ausrichten. Erwartungen der Stakeholder müssen verstanden und mit den eigenen Priorisierungen relationiert werden. Organisationsleitbilder reflektieren dies dadurch, dass sich die vhs in Span-

nungsfeldern positioniert. Die Benennung dieser Widersprüche hilft dabei, von Fall zu Fall zu entscheiden, welcher Anspruch vorrangig bedient wird, ohne zu vernebeln (vgl. Kühl 2017, S. 40 ff.). Die Organisation kann sich in einer möglicherweise widersprüchlichen Werteanordnung verorten. Spannungsfelder für Volkshochschulen können sich zum Beispiel ergeben aus der Doppelfunktion als Teil einer historisch gewachsenen Bewegung mit aufklärendem Bildungsauftrag einerseits und als kommunaler Dienstleister andererseits. Oder daraus, dass eine zunehmend marktformige Strukturierung gemeinwohlorientierte Einrichtungen wie die Volkshochschulen zu erhöhter Nachfrageorientierung zwingt. Innovatives (z. B. Erschließung neuer Orte, Themen, Zielgruppen), aber auch Bewährtes (z. B. Treue gegenüber den alten Zielgruppen) ergäben möglicherweise ein weiteres Spannungspaar, das eine oszillierende Positionierung verlangt.

- *Informalität nutzen:* Innovationen entstehen – so Jens Kapitzky – seltener im formalen Raum als stärker in der Informalität. Was sich in der Informalität bereits bewährt hat, kann besser die Pilotierung überstehen. Deshalb empfiehlt er, informal Bewährtes zu nutzen (die brauchbar illegale Praxis) statt das ganz Neue zu entwickeln. Risikoträger ist bei der informalen Nutzung von Prozessen und Strukturen die Organisation und nicht der/die Einzelne. Erst wenn neue Regeln etabliert sind, d. h. in der Strukturebene eingebaut wurden, wird die Abweichung für die Organisation als Ganzes bedeutsam (vgl. auch Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2002, S. 15 f.).
- *Mikropolitik nutzen:* Die klare Botschaft von Kapitzky lautete: Wer etwas durchsetzen will, muss in der mikropolitischen Arena mitspielen. Um eigene Interessen anschlussfähig zu machen, müssen Volkshochschulen ihre normative Eigenlogik kompatibel machen zu der Logik der anderen Mitspieler (Kooperationspartner/Politik). In diesem Zusammenhang taugt der von Hans Tietgens geprägte Begriff der innersprachlichen Mehrsprachigkeit. Das meint, dass sich der normativ aufgeladene Bildungsbegriff gegenüber der Politik beispielsweise auch schon mal in Kennzahlen übersetzen lassen muss, wenn Überzeugungsarbeit geleistet werden will. Das Gegenüber muss in seiner lokalen Rationalität verstanden werden. Reflektiertes Vertrauen ist dabei unerlässlich – es hilft, vertrauensfördernde Elemente mit einzubauen. Dabei sollten sich die Volkshochschulen ihrer eigenen Machtressourcen bewusst sein. Es unterstützt, sich die Frage zu stellen: Wo habe ich als vhs Macht? Es geht darum, relevante Unsicherheitszonen zu beherrschen. Fragen dazu könnten u. a. sein: In welchen Aspekten bin ich unentbehrlich? Welche Ziele sind den Akteuren gesetzt? Auf welche (anderen) Kooperationspartner sind die Akteure angewiesen? Welche Kontexte müssen (mit) angespielt werden?

Fazit: Weglassen-Strategien bauen auch auf mikropolitische Spiele und verknüpfen Interessen.

Eine wichtige Botschaft des Impulsvortrags lautete: Bei den Verhältnissen ansetzen, nicht beim Verhalten. Es wurde geraten, etwas kühler und entpersonalisierter auf die Strukturen zu schauen, die spezifische Begrenzungen und Möglichkeitsräume bedingen und Verhaltensweisen nahelegen, die durchaus in diesem Bedingungsfeld begründet rational sein können.

Es gilt, die Eigenlogiken der Organisationen in den Fokus zu nehmen. „Es geht also, mit einer Formulierung des Soziologen Erving Goffman, „nicht um die Menschen und ihre Situationen, sondern eher um die Situationen und ihre Menschen“ (Matthiesen, Muster, Laudenbach, 2022, S.11). Diese Vorstellung ermöglicht einen Blick auf organisationales Geschehen als Inszenierung, weg vom Fokus innerer Beweggründe hin zur Rollendistanz.

4 Reflexionen

In der anschließenden Reflexion betonten die Leitungen, dass das Drei-Seiten-Modell sowie das Verstehen und Durchdringen des Informellen wertvolle Hinweise für ihre Praxis lieferten. Auch die Ermunterung zum Pragmatismus im Umgang mit formalen Vorgaben („so tun als ob“) empfanden Teilnehmende als Ermutigung für einen entspannteren Umgang mit dem Außen. Die Dialektik von Verhältnissen und Verhalten beschäftigte gleichfalls. Schließlich wurde der Hinweis auf eine genauere Analyse von Interessen und Machtverhältnissen als hilfreich wahrgenommen. Auch die Hinweise dazu, die eigenen Spielräume zu nutzen, wurden als zukünftiger Aufmerksamkeitsfokus aufgegriffen.

Arbeitsgruppen beschäftigten sich im Folgenden mit den Fragen: Was macht es schwer? Was hindert mich am selbstbestimmten Tun? Was hindert mich am Weglassen? Und wie kann ich es trotzdem tun? Kommentare des Impulsgebers im Anschluss rieten dazu, sich zu fragen: Wenn ich etwas verändere: Was wird anders/besser? Welche anderen Probleme habe ich dann? Habe ich dann das „schönere“ Problem gegenüber dem vorherigen? Ein solches Kriterium steuert die Suche nach Ansatzpunkten und ermöglicht Entscheidungen (statt sich von Entscheidungen anderer abhängig zu halten). Peer-Wanderungen um die Burg Fürsteneck rundeten die individuellen Reflexionen ab.

Die Frage, was man denn konkret weglassen sollte, blieb als Universalfrage unbeantwortbar. Deutlich wurde, dass es jeweils zu prüfen gilt, welche Konsequenzen es im konkreten Fall hat, etwas wegzulassen. Weglassen kann man all das, was in der Folge zu Problemen führt, die von den Akteuren für weniger gravierend angesehen werden – und genau das ist nur im konkreten Fall und nicht allgemein entscheidbar.

5 Erkenntnisse

Volkshochschulen sind – das ist jetzt wenig überraschend – in einem Netz von wechselseitigen Interdependenzen eingelassen. Sich eigener Machtpositionen bewusst zu werden, ermutigt aber dazu, dass wir nicht nur reaktiv als „Vollzieher“ agieren, sondern uns als „Handelnde“ sehen (vgl. Rosa 2025). Und damit – so Rosa – auch Spielräume rückerobert werden können.

Diese Haltung ist nicht immer leicht zugänglich, wenn wir z. B. bei der gefühlten zwölften Leitungskonferenz schon wieder die stets aufgerufenen Tagesordnungspunkte: Scheinselbstständigkeit von Lehrkräften, Umsatzsteuer für vhs-Veranstaltungen oder – ständig schwankende – Fördereinsätze und Modalitäten bei der Umsetzung des Integrationsprogramms usw. auf der Agenda haben.

Deshalb ist ein Innehalten – wie es jetzt die Klausur als Reflexionsraum ermöglichte – immer wieder notwendig, um eine Metaperspektive einzunehmen. Und für die Leitungen der Volkshochschulen erweist es sich als ungemein hilfreich, sich wechselseitig als Sparringspartner zu nutzen, um solche Spielräume zu gestalten – und ja, auch untergesetzlich zu handeln.

Die Geschäftsstelle des hvv hat mit dieser Klausur einmal mehr ein impulsgebendes Format gewählt, damit ein „tagesdistanzierter Austausch“ ermöglicht und „eine zu starke Unmittelbarkeitsverhaftung der operativen Arbeit“ aufgelöst werden kann (vgl. Seitter 2016, S. 121).

Literatur

- Ehnes, C.; Heinen-Tenrich, J. & Zech, R. (2002). *Das Lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen*. Expressum (3. Aufl.).
- Kühl, S. (2017). *Leitbilder erarbeiten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13423-5>.
- Kühl, S. (2020). *Brauchbare Illegalität. Vom Nutzen des Regelbruchs in Organisationen*. Campus.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>.
- Matthiesen, K.; Muster, J. & Laudénbach, P. (2022). *Die Humanisierung der Organisation. Wie man dem Menschen gerecht wird, indem man den Großteil seines Wesens ignoriert*. Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800667581>.
- Rosa, H. (2025, 25. Oktober). „Wir müssen anfangen, uns gelegentlich über Vorschriften hinwegzusetzen“. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000293154/soziologe-rosa-wir-muessen-anfangen-uns-gelegentlich-ueber-vorschriften-hinweg-zusetzen?ref=rss>.
- Seitter, W. (2016). Herausforderungen und Möglichkeitsräume eines intermediär verorteten Verbandes. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (2), S. 116–123. <https://doi.org/10.3278/HBV1602W116>.

Autorin

Christiane Eheses, Dr. phil., stv. Verbandsdirektorin und pädagogische Leitung des Hessischen Volkshochschulverbandes e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 22.01.2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 22nd of January 2026.

Herausforderung lebenslanges Lernen



Schiersmann, Christiane
Beraten im Kontext lebenslangen Lernens
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 2., aktual. u. erw. A. 2025. 180 S.
ISBN 978-3-8252-6565-6
€ 24,00 | € (A) 24,70 | sfr 32,00

- didaktisierte Darstellung des Grundlagenwissens mit Übungen und Leitfragen
- entspricht den Studienmodulen in der Erwachsenenbildung
- praxisorientierter Wissenstransfer und Begleitung von Lehrveranstaltungen

Die Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien in einer globalen Wissensgesellschaft ist von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Brüchen gezeichnet. Bei daraus resultierenden Orientierungsbedürfnissen kann Beratung unterstützen. Dieses Lehrbuch zeichnet ein zugleich theoretisch fundiertes wie praxisorientiertes Bild von professioneller Beratung im Kontext lebenslangen Lernens.

Auf Basis verschiedener theoretischer Ansätze erläutert das Buch Optionen für die Gestaltung des Beratungsprozesses. Zudem diskutiert es Kompetenzerfordernisse an Beratende sowie Fragen der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements von Beratung.



utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

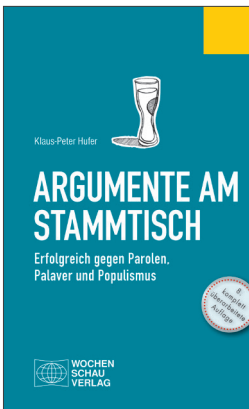


GEGEN WIND

Argumentationstraining für demokratische Werte

Dieses umfassende Handbuch erweitert das bekannte „Argumentationstraining gegen Stammischparolen“ von Klaus-Peter Hufer um werteorientierte und selbstreflexive Ansätze und integriert Impulse aus einem europäischen Kooperationsprojekt. Neben theoretischen Einordnungen bieten 40 interaktive Übungen zahlreiche Anknüpfungspunkte für Theorie und Praxis des Demokratielernens im Jugend- und Erwachsenenbereich.

von Florian Wenzel, Katrin Kuhla, Christian Boeser
und Klaus-Peter Hufer
ISBN 978-3-7344-1783-2, 224 S., DIN A4, € 42,00
Subskriptionspreis bis 30.6.2026: € 35,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1783-8, € 41,99

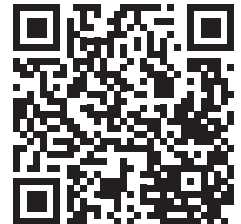


von Klaus-Peter-Hufer
ISBN 978-3-7344-0490-0, 152 S., 12,80 €



von Klaus-Peter-Hufer
ISBN 978-3-87920-054-2, 120 S., 12,90 €

Alle Titel von
Klaus-Peter Hufer
im Webshop -
auch als PDF.





„Eine der letzten ihrer Art!“

Nachruf auf Sylvia Kade

DIETER NITTEL

Sylvia Kade wurde am 12. Oktober 1943 als Sylvia Charlotte Gruner in Falkenstein im Vogtland geboren. Sie absolvierte ihr Erststudium 1960–1963 an der Hochschule für Kunst; dort lernte sie auch Rosa von Praunheim kennen, mit dem sie ein Leben lang befreundet war. Von 1971 bis 1978 war sie sowohl als Lernende als auch als Lehrende im Seminar für Politik tätig; 1973 legte sie das Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg ab. Das soziale Engagement von Sylvia Kade erstreckte sich sowohl auf die Frauenbewegung als auch auf selbstverwaltete Kinderläden. Nach dem Abitur begann sie das Studium der Soziologie, das sie 1981 mit dem Diplom abschloss. Ab 1982 war sie Mitherausgeberin der renommierten „Feministischen Studien“. In den 1980er-Jahren erfolgte der Einstieg in die PAS (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, dem späteren DIE). Mit dem Ende ihrer Berufslaufbahn (2001) verließ sie das Institut. 2013 zog sie gemeinsam mit ihrem Ehemann Gunnar zu ihrem geliebten Sohn Tuschi nach Berlin.

Derartige Zahlen und Fakten sagen nur wenig über einen Menschen aus. Lebendig werden Menschen erst im Gewand persönlicher Erinnerungen: Ich selbst bin Sylvia das erste Mal in der ersten Hälfte der 1980er-Jahre in der damaligen PAS begegnet: Drei Mitarbeiter des Instituts (K. Richter, G. Ebert, W. Hester) organisierten damals eine Art Forschungswerkstatt, in der ausgewählte Projektdaten in einer kooperativen Atmosphäre intensiv ausgewertet wurden. In dieser bunt zusammengewürfelten Gruppe – Hans Tietgens, Ortfried Schäffter, Ulrike Nagel, Rainer Brödel, Jochen Kade und ich nahmen daran teil – war Sylvia in ihrem Element. Sie stach in den Diskussionen mit ihren langen, wallenden Gewändern, dem großzügigen Konsum von Roth-Händle ohne Filter, durch ihr selbstbewusstes, von großbürgerlichen Elementen flankiertes Auftreten und – last but not least – durch ihre instruktiven, gut begründeten und in der Regel recht langen Redebeiträge heraus. In ihrer Körperhaltung geduckt, ihr Gegenüber mit einem stechenden Blick fixierend, formulierte sie ihre Beiträge mit viel Leidenschaft. Als ehemalige Studentin von A. Lorenzer und U. Oevermann kannte sie sich in gleich zwei einschlägigen Verfahren des methodisch kontrollierten Fremdverstehens aus.

Ihr erstes Buch in der renommierten Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung „Methoden des Fremdverstehens“ (1982) profitierte von ihren methodischen

und forschungspraktischen Kenntnissen, die sie sich während ihres Studiums und danach in Frankfurt angeeignet hatte. Die Fortsetzung stellt das Buch „Handlungshermeneutik“ dar, das durch die überzeugende Idee inspiriert war, das berufspraktische Handeln selbst wie eine Art Text zu begreifen, den es mit elaborierten Methoden der mikrodidaktischen Rekonstruktion auszudeuten galt. In der zuletzt genannten Schrift präsentierte sich Sylvia als Autorin, welche das Credo von Hans Tietgens – Bildung könne nur im Modus der Auslegung verstanden und analysiert werden – nicht nur aufgriff, sondern weiterspann, ja in einigen Fällen zu Ende dachte. Der folgerichtige Schritt, aus der Handlungshermeneutik einen Fortbildungsansatz zu kreieren, konnte aufgrund veränderter Institutsschwerpunkte nicht umgesetzt werden.

In der PAS/dem DIE hatte Sylvia Kade den Status eines Stars: Sie schrieb Bücher, die weit über die Grenzen der Erwachsenenbildung zur Kenntnis genommen wurden, war in besonders innovativen Projekten beteiligt und schien dennoch keinerlei Ambitionen zu haben, eine der begehrten festen Stellen im Institut zu erhalten. Ihre Freiheit und intellektuelle Ungebundenheit verband Sylvia über viele Jahre gerade mit einer lockeren Koppelung gegenüber dem Institut: Echte Bildung und Karriere waren für sie zwei unvereinbare Pole. Diverse Promotionsangebote von Hochschullehrern lehnte sie ab. Wissenschaft war für sie eine Lebensform, aber zugleich verkörperte sie den Habitus einer freien Intellektuellen, die sich liebend gerne im Schatten und nicht in den Scheinwerfern des institutionalisierten Universitätsbetriebs bewegte.

In den Jahren zwischen 1994 bis in die erste Hälfte der 2000er-Jahre verfasste Sylvia in kurzem Abstand mehrere Bücher zur Thematik „Altern – Generationsbeziehungen – Altersbildung“: Individualisierung und Älterwerden (1994), Die andere Geschichte: Spurensicherung im Vorruhestand (1997), Altersbildung (Bd. 1 Lebenssituationen und Lernbedarfe, Bd. 2 Ziele und Konzepte, 2000), Selbstorganisiertes Alter (2001), Alternde Institutionen 2004 sowie Altern und Bildung. Eine Einführung (2006). Kein verbeamteter Wissenschaftler an einer Universität hat in diesem kurzen zeitlichen Abstand so viele und so gehaltvolle Monografien zur Altersthematik erstellen können. Sylvia bleibt uns im wissenschaftlichen Diskurs durch ihre Werke zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen, zur Handlungshermeneutik, zur Thematik des Alterns und nicht zuletzt zu frauenpolitischen Aspekten nach wie vor erhalten. Ihre Publikationen verfügen über eine beeindruckende analytische Tiefenschärfe und stilistische Brillanz, die ihre künstlerische Ader offenbart. Auch im alltäglichen Umgang war ihr Auftreten von großer Herzlichkeit und Zugewandtheit gekennzeichnet. Im DIE gab es nach ihrem Ausscheiden niemanden, der oder die diese Rolle – ihre Funktion als intellektuelle Zehnkämpferin – hätte einnehmen können. Ihr Stuhl blieb leer. Dies alles und vieles mehr trägt dazu bei, dass sie nicht vergessen wird.

Sylvia Kade repräsentierte, wie keine zweite Person in der Erwachsenenbildung, den Typ einer freien Intellektuellen, der die Insignien der akademischen Welt und die dort herrschenden Anerkennungsrituale herzlich egal sind, die für die Sache lebt, an wissenschaftlicher Wahrheit und Erkenntnisgenerierung interessiert ist und eine nie versiegende Neugier an den Tag legt. Die hier skizzierte Figur einer Geistesarbeiterin ist heute rar. Sylvia Kade verstarb in der Nacht auf den 21. Januar 2026 in Berlin in einem jüdischen Altersheim. Sie war eine der letzten ihrer Art.

„Wer nicht kämpft, hat schon verloren“

Nachruf auf Rita Süßmuth

MANJIRI PALICHA

In 2019, the Volkshochschulen and their associations marked their 100th anniversary – a moment to reflect on a century of commitment to education, participation, and democracy. For nearly a third of that time, Dr. Rita Süßmuth stood at its helm as President of the Deutscher Volkshochschulverband. She assumed this role on 24 April 1988 and, until the very end – even as Ehrenpräsidentin for more than a decade – remained unwavering in her belief in low-threshold, publicly funded adult education accessible to all.

What can be added to the many thoughtful and heartfelt words that have already been written in her memory¹? Perhaps only this: she was a pioneer in the truest sense – again and again, and in role after role.

Rita Süßmuth helped shape the Federal Republic of Germany in decisive ways. She was the first woman to lead the DVV as its President, and later its first Honorary President; the first director of the research institute “Frau und Gesellschaft”; and, from 1988 to 1998, she served as Bundestagspräsidentin – the longest-serving woman in that office. As Federal Minister for Youth, Family, Women and Health, she not only gave her ministry a name that made women visible in federal policy, but also brought issues long marginalized into the political center. She confronted the AIDS crisis with clarity and courage at a time of fear and stigma, and later became a leading voice in shaping Germany’s debates on migration and integration. Again and again, she addressed subjects that others avoided: women’s right to paid employment, abortion, and homosexuality.

And yet, beyond all offices and achievements, what defined Rita Süßmuth was a rare combination of intellectual precision and deep human warmth. Those who met her – whether in large political forums or in the quiet moments before a meeting – encountered someone who listened, who was present, who was genuinely curious. She did not dwell on past accomplishments; her attention was always directed toward the task at hand, the person in front of her, the next step to be taken. For many, it seemed almost inconceivable that she might one day no longer be part of public life.

This warmth was inseparable from a remarkable moral courage. Long before it was comfortable – or even acceptable – she took positions on social justice that required persistence, resilience, and, at times, solitude. She did not seek confrontation for its

1 <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/dvv/ehrenpraesidentin-rita-suessmuth.php>.

own sake. Rather, she acted out of a firm and enduring conviction: that education, inclusion, and equal participation are not distant aspirations, but urgent necessities.

In this sense, it is no exaggeration to say that Rita Süßmuth was, for the Volkshochschulen, a one-woman committee for diversity, equity, and inclusion. Her lifelong commitment to social justice, to education for all, and to equal opportunity has set a standard that will continue to guide and challenge all those who carry responsibility for lifelong learning today and in the future – myself included, both as a VHS director and as current speaker of the Diversity Ausschuss of the DVV.

At the last Mitgliederratssitzung she attended, in June 2025, she once more gave voice to what had long guided her work. She reminded us – calmly, insistently – that the struggle for access to lifelong education, for democracy, and for social justice is not an optional endeavor, but an essential one. Diversity, she emphasized, is not a slogan; it is the ongoing commitment to stand up for the rights of all marginalized people.

„Es hat sich jedes Mal gelohnt, zäh, unbeirrbar und prinzipienstark zu sein. Hat man einmal begriffen, in welche Richtung die Suche nach der Lösung gehen muss, darf man die Richtung auch nicht wechseln. Ich habe versucht, durch Argumente zu überzeugen, durch einen Appell an pragmatisches Handeln, Sachlichkeit und Mitempfinden. Und ich lernte es an fast jedem Tag: Wer nicht kämpft, hat schon verloren.“² *Rita Süßmuth*

Her words resonate with particular urgency today. At a time marked by renewed debates on migration, by democratic backsliding, and by fundamental questions about belonging, her clarity, her courage, and her humanity offer both guidance and obligation.

To remember Rita Süßmuth is not only to honor a remarkable life. It is also to accept the responsibility she so clearly articulated: to continue the work.

2 <https://www.zvab.com/k%C3%A4mpft-hat-schon-verloren-Erfahrungen-Politik/22555812795/bd>.

Perspektiven auf Professionalisierung im Wandel




Uwe Elsholz, Stefan Klusemann, Julia Schütz

Auf der Suche!?

New Work und New Learning des Bildungspersonals

Die digitale Transformation verändert das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals. Das Buch zeigt neue Lernformen, flexible Strukturen und Anschlüsse der Konzepte New Work und New Learning an erziehungs-/bildungswissenschaftliche Diskurse.

wbv.de/erwachsenenbildung

 2025, 144 S.
ISBN 9783763978298
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Grounded-Theory-Analyse zu Teilnahmeprozessen



Nina Wenger

Zwischen Spielregeln und Barrieren

Eine Grounded-Theory-Studie zu erwerbsbezogener
Bildung und Behinderung

Wie gestalten Erwerbstätige mit Behinderungen die Teilnahme an Bildung und Arbeit? Die Monografie zeigt, welche Rolle Spielregeln, Barrieren und Unterstützung für Bildungs- und Erwerbsverläufe spielen.

wbv.de/eblbl



Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, 55

2025, 256 S.

ISBN 9783763979158

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

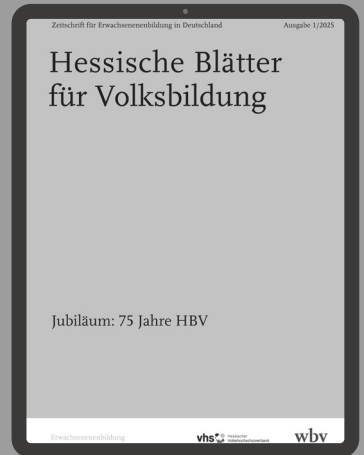
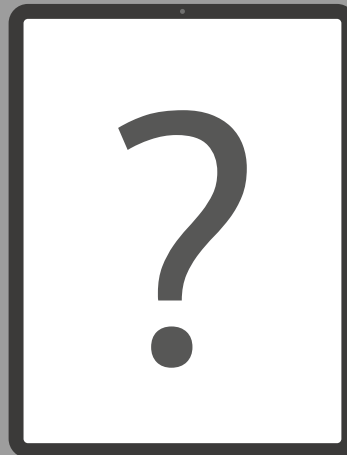
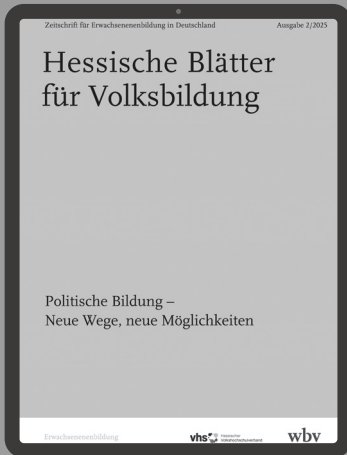
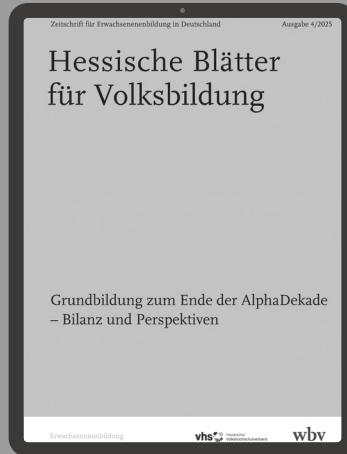
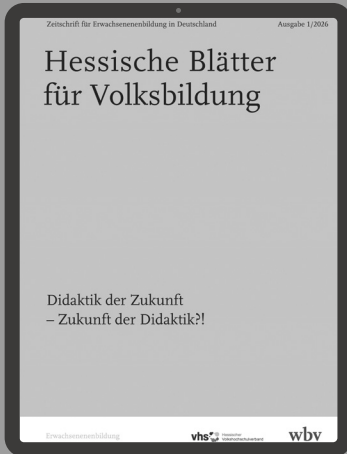
Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

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.

Ausgabe schon gelesen?



hessische-blaetter.de

FORSCHUNG

Analyse der Genese der Erwachsenenbildung



Christine Zeuner

Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland

Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen

Im Geiste von Aufklärung, Emanzipation und Demokratisierung: Christine Zeuner erzählt die Geschichte der Erwachsenenbildung neu – kritisch, historisch fundiert und mit Blick auf ihre politische Sprengkraft.

wbv.de/erwachsenenbildung



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 44

2026, 612 S.

ISBN 9783763979509

E-Book im Open Access

Auch als Printausgabe