



Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2026

Hessische Blätter für Volksbildung

80 Jahre hvv
– Zeitläufte und Perspektiven

Erwachsenenbildung

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Denise Klinge

Zur Mediengeschichte der Erwachsenenbildung

Verhältnisse von Gesellschaft, Selbst und Wissen

aus: 80 Jahre hvv – Zeitläufte und Perspektiven (HBV2602W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 45 - 55
DOI: 10.3278/HBV2602W006

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 erwachsenenpädagogische Medienpraktiken die Zentrierung von Wissensdemokratisierung und Ökonomisierung finden. Zukunftsfragen im Kontext von KI erscheinen dann als Abgrenzungsherausforderung.

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.

Schlagworte: Mediengeschichte; Mediatisierung; Volksbildung; Wissenspopularisierung; Digitalität; Media History; Mediatisation; Public Education; Popularisation of Knowledge; Digitality
Zitiervorschlag: Klinge, Denise (2026). Zur Mediengeschichte der Erwachsenenbildung: Verhältnisse von Gesellschaft, Selbst und Wissen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 76(2), 45-55. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2602W006>



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 Verstandnisse 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.
- Kasneci, E.; Sessler, K.; Küchemann, S.; Bannert, M.; Dementieva, D.; Fischer, F.; Gasser, U.; Groh, G.; Günemann, S.; Hüllermeier, E.; Krusche, S.; Kutyniok, G.; Michaeli, T.; Nerdel, C.; Pfeffer, J.; Poquet, O.; Sailer, M.; Schmidt, A.; Seidel, T. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- 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.